

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARIN VE
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERİN
ŞİİRSEL İMGELERİN ANLAMLANDIRILMASI
ÜSTÜNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

NIHAT BAYAT

**İzmir
2006**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARIN VE
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERİN
ŞİİRSEL İMGELERİN ANLAMLANDIRILMASI
ÜSTÜNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Nihat BAYAT

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TUNCER**

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Şiire Yönelik Tutumların ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..... / / 2006

Nihat BAYAT

TUTANAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

**İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke
ğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul**

Başkan

¼ye

¼ye

¼ye

¼ye

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylırım.

..... / / 2006

.....

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Tez No :

Konu No :

Ünv. No :

Tezin Yazarının

Soyadı: Bayat

Adı: Nihat

Tezin Türkçe Adı: Şiire Yönelik Tutumların ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği

Tezin İngilizce Adı: The Effectiveness of Attitudes Towards Poetry and Advance Organizers on Signification of Poetic Images

Üniversite: DOKUZ EYLÜL **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:** 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans:
2. Doktora:
3. Tıpta Uzmanlık:
4. Sanatta Yeterlilik:

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 260

Referans Sayısı:

Tez Danışmanının

Unvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Hüseyin

Soyadı: Tuncer

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Ön Örgütleyici
2. Şiire Yönelik Tutum
3. Şiirsel İmge

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Advance Organizer
2. Attitude Towards Poetry
3. Poetic Image

Tarih:

İmza:

Tezinden dipnot gösterilmek koşuluyla bir bölümün fotokopisi alınabilir.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkileri araştırılmıştır. Bu konunun seçilmesinde şiirin daha önce Türkiye'de yapılan deneysel çalışmalarda kullanılmamış olması etkili olmuştur. Bunun yanında imgenin şiirde aldığı özel biçimin okuma etkinliğinde okuyucuya ne ölçüde yansıdığını araştırmak çalışmanın yapılmasının diğer nedenidir.

Çalışmada şiirsel imgenin özellikleri göstergebilim ve şema kuramı açısından incelenmiştir. İmgenin şiir içindeki görünümü açıklanmaya çalışılırken onun felsefi, psikolojik ve dilsel imgelerden farklı olduğu belirtilmiştir. Şiirsel imgenin özel bir dil yaratma biçiminin sonucunda ortaya çıktığı açıklanmıştır. Şiirsel imgenin bu özelliklerine "sanat" kavramı temelinde yaklaşmıştır.

Araştırmanın deneysel boyutunu şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği oluşturmaktadır. Bunun için Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı Testi hazırlanmış daha sonra bunlar Deney Grubuna ve Kontrol Grubuna uygulanmıştır. Sonuçlar istatistik programında çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırmanın ilgili bölümlerinde sunulmuştur.

Şiirlerde yer alan imgelerin deneysel bir yöntemle araştırılması Türkiye'de ilk kez bu tezle akademik bir çalışmaya konu olmuştur. Bunun nedeni sanatsal konularla deney arasında bulunan mesafe olabilir. Ancak şiirin ve şiiri oluşturan birimlerin (imge, dize, uyak, ritim...) çeşitli eğitim kurumlarında bir öğretim/öğrenim malzemesi olması, diğer konularda olduğu gibi bunun da ölçülebileceğinin belirtisidir.

Çalışmanın ortaya çıkmasıyla sonuçlanan bu zorlu süreç içinde birçok kişinin yardımına başvurulmuştur. Bu bakımdan öncelikle büyük desteğini ve ilgisini gördüğüm danışmanım Yard. Doç. Dr. Hüseyin Tuncer'e, ikinci danışmanım Yard. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, tezin istatistiksel bölümlerinde desteğini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, şiirin ve şiirsel imgelerin açıklanmasında öneri ve görüşleriyle beni yönlendiren hocam Prof. Dr. Mehmet Yalçın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nihat Bayat

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	I
TUTANAK	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	III
ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÇİZELGELER LİSTESİ	IX
ÖZET	XII
ABSTRACT	XIII
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
Ön Örgütleyiciler	4
Şiirsel İmge	6
Problem	10
Alt Problemler	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
2. BÖLÜM: İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	13
ŞİİR VE ŞİİRSEL İMGE	13
1. GİRİŞ	13
2. SANAT	15
3. EDEBİYAT	23
4. ŞİİR	27
4.1. Şiir ve Dil	33
4.2. Şiirin İçerik Özellikleri	42
4.3. Şiirin Anlatım Özellikleri	45
4.4. Şiirde Anlatım ve İçeriğin Birliği	48

5. İMGE	50
5.1. ‘İmge’ Terimi Üstüne.....	50
5.2. Felsefi İmge.....	53
5.3. Psikolojik İmge	54
5.4. Sanatsal İmge	57
5.5. Dilsel İmge	59
5.6. Şiirsel İmge	64
5.6.1. Şiirsel İmgenin Yapısı.....	75
5.6.2. Göstergibilim ve Şiirsel İmge.....	82
6. İKİNCİ YENİ ŞİİRİNDE ŞİİRSEL İMGE.....	101
6.1. İKİNCİ YENİ HAREKETİ.....	105
6.2. İLHAN BERK.....	108
6.3. TURGUT UYAR	113
6.4. EDİP CANSEVER.....	122
6.5. CEMAL SÜREYA.....	133
6.6. ECE AYHAN.....	140
6.7. SEZÂİ KARAKOÇ.....	144
6.8. ÜLKÜ TAMER.....	149
İMGE İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	152
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER	156
Şema Kuramı.....	156
Anlamlı Öğrenme.....	165
Ön Örgütleyiciler	175
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	189
Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	189
Dünyada Yapılan Çalışmalar	191
3. BÖLÜM: YÖNTEM	200
KATILIMCILAR.....	200
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	203
Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	203
Çoktan Seçmeli Başarı Testi	204

DENEY DESENİ	207
İŞLEM YOLU	208
DENEL İŞLEMLER	208
VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ	209
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	210
Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları	210
Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları	211
Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları	212
Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları	213
Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki	215
Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki	215
Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiire Yönelik Tutumları	216
Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiire Yönelik Tutumları	217
Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri	219
Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri	221
5. BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	224
Sonuçlar	224
Tartışma	225
Öneriler	227
KAYNAKÇA	228

EKLER.....	241
ŞİİRE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	241
BAŞARI TESTİ.....	242
DENEYDE KULLANILAN ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER.....	243
DERS PLANI.....	244

ÇİZELGELER LİSTESİ

3.1	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	200
3.2	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımları	201
3.3	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları	201
3.4	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne Mesleğine Göre Dağılımları	202
3.5	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Baba Mesleğine Göre Dağılımları	202
3.6	Grupların ÖSS Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	203
3.7	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksleri Ve Birinci Faktör Yükleri	205
3.8	Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları	206
3.9	Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları (21 Soru Maddesi Çıkarıldıktan Sonra)	206
3.10	Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deney Deseni	207
3.11	Deney Deseni	208

4.1	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	210
4.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	211
4.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular).....	212
4.4	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest (Şiirel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	213
4.5	Deney ve Kontrol Grupları Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular).....	213
4.6	Deney ve Kontrol Grupları Sontest (Şiirsel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	214
4.7	Deney Grubu Öntest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	215
4.8	Deney Grubu Sontest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	216
4.9	Deney ve Kontrol Grupları Ön Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	216
4.10	Deney ve Kontrol Grupları Son Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	217

4.11	Deney Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları	218
4.12	Kontrol Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları	219
4.13	Deney Grubu Ön Tutum-Ön Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	220
4.14	Kontrol Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	221
4.15	Deney Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	222
4.16	Kontrol Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	223

ÖZET

Bu araştırmanın amacı şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiğini saptamaktır.

Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 74 (36 deney grubu, 38 kontrol grubu) katılımcı üstünde yapılmıştır. Deney grubuna ön örgütleyici verilmiş, kontrol grubuna verilmemiştir. Araştırmanın verileri Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve şiirsel imgelerin anlamlandırılıp anlamlandırılmadıklarını ölçen Başarı Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu fark deney grubunun lehinedir.
2. Araştırma sonucunda denel işlem öncesi ve sonrasında şiirlerdeki yüzeysel yapıya yönelik sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imgelere yönelik sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
3. Denel işlemler sonrasında deney ve kontrol gruplarının şiire yönelik tutumları arasında, deney grubununki olumluya yönelik olmasına rağmen anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
4. Şiire yönelik tutum ile şiirsel imgeleri anlamlandırma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to discern the effectiveness of the attitudes towards poetry and advance organizers on signification of poetic images.

Pretest-posttest experimental design with a control group was made use of in the study. The two sophomore groups in the Social Sciences Teaching program of the Faculty of Education at Dokuz Eylül University formed the sample for the study. 74 students (36 in the experimental group, 38 in the control group) participated in the study. The experimental group was given advance organizers. The data of the study were gathered with The Attitude Towards Poetry Scale and the Achievement Test measuring the signification of poetic images. The data were analyzed by Mean, Standard Deviation, t-Test, and Pearson Correlation Test.

Results of the study indicate the following:

1. There was a statistically significant difference between the groups in signification of poetic images after the treatment. The difference was in favor of the experimental group.
2. There was no statistically significant correlation between the responses of participants to questions related to the surface structure and questions related to poetic images before and after the experimental treatment.
3. There was no statistically significant difference between the experimental and control groups in their attitudes towards poetry after the experimental treatment although the experimental group's attitude was towards more positive. However, when experimental group's attitudes before and after the treatment were compared within the group, a statistically significant difference towards more positive was found.
4. There was no statistically significant correlation between the attitude towards poetry and signification of poetic images.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği konulu araştırma bağlamında problem durumuna, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayılıtlara, araştırmada geçen önemli terimlerin tanımına yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Edebiyat, bir sanat dalı olarak yüzyıllardır çeşitli aşamalar geçirmiş ve sanata olan yaklaşımlardan çeşitli şekillerde etkilenmiştir. Tarihsel dönemlerin genel yönelimleri, edebî eserlerin ne şekilde ele alınacağı konusunda belirleyici olmuştur. Bu bağlamda “edebiyat” kavramı değişik şekillerde tanımlanmıştır. Öyle ki yazılı olan her türlü metnin edebî eser olarak görülmesi gerektiği bile belirtilmiştir (Kudret, 2003).

20. yüzyılın başlarında gelişen çağdaş dilbilimle birlikte yeni bir bilim dalı da ortaya çıktı. Göstergibilim olarak adlandırılan bu yaklaşım her türlü söylemle ilgilenmeye başladı. Bunların arasında edebî türler de vardır. Roman, öykü, şiir ve tiyatrodan oluşan edebî türler birer yapı olarak ele alındı ve bu şekilde incelenmeye başlandı. Dilbilimden de yararlanan göstergibilim, edebî metinlerde geçen dilsel boyutları betimlemeye çalıştı. Dilsel göstergelerin edebî metinler içerisinde ne şekilde edebî göstergeye dönüştüğü açıklandı.

Bütün bu gelişmelere karşın Türkiye’de edebiyat dersleri hemen her dönemde belli bir çerçeve içinde işlenmektedir. Edebiyat olgusu öğrencilere edebiyat tarihi olarak sunulmakta, tarihte yazılmış kimi eserler ders malzemesi olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler aynı çağı paylaştıkları yazar ve şairlerin ürünleriyle buluşturulmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim edebiyat müfredatı incelendiğinde bu durum daha net bir şekilde gözlemlenecektir.

Liselerde ve üniversitelerde verilen edebiyat dersleri roman, öykü, tiyatro ve şiir türleri üstünden yürütülmektedir. Bu türlerin işlenişine yönelik yaklaşımlar

büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Her bir tür, derslerde aynı şekillerde işlenmekte ve aynı sonuçlara ulaşılmaktadır. Oysa dilbilim ve göstergebilim bu türlerin farklı dilsel yapılaşmalar sonucunda üretildiğini ortaya koymuş ve özellikle şiirin çok özel bir niteliği olduğunun altını çizmiştir.

Şiirin üretilmesi dilin şiirsel işleviyle gerçekleştirilir. Dil, şiir içinde kendini yeniler ve doğal dil içinde olduğundan daha farklı bir yapı sunar. Başka bir deyişle dilsel göstergeler, şiirde sesbirimcikler ve anlambirimcikler düzleminde de belli bir bildiri taşır. Bu özellikleri, onları bir seçim nesnesi hâline getirir. Böylece şiirlerde dilsel göstergelere yeni biçimler verilmiş olur. Bu işlem, onları çarpıcı kılmaya başlar.

Dilsel göstergelerin çarpıcı hâle gelmesi, şiirin özünü oluşturur. Şiirin içeriği, bu yolla ikinci planda kalır. Çünkü dilin şiirsel işlevi, içeriğin kendisinden çok onun yapılanış biçimine yoğunlaşır. Bu bakımdan derslerde şiirin ya da şairin söylemeye çalıştığı şeyi aramak şiir açısından ikincil nitelikli olgularla ilgilenmek anlamına gelebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerde belli bir şiir zevki oluşturmak için dersin konusunu oluşturan nesnenin (şiirin) öz niteliği üstünde öncelikli olarak durmak yararlı olabilir.

Jakobson (1982) şiirin bir yineleme olduğunu söyler. Seçme düzlemindeki benzerlik ilkesinin birleşim düzlemine yansımaları bu anlama gelir. Benzerliğin yanında şiirde birçok iç ilişki vardır. Bunların bazıları dilbilgisel açıdan, bazıları da anlamsal açıdandır. Başka bir deyişle şiirin bir yüzeysel yapısı bir de derin yapısı söz konusudur. Şiirsel imge, şiirin derin yapısında yer alır.

Türkiye'de şiirsel imgeyle doğrudan ilgili olan çalışmalar, genellikle dergilerde yayımlanan tanıtıcı nitelikte yazılardan oluşmaktadır. Bu çalışmada özellikle Yalçın'ın (1993), İnce'nin (2001) ve Timuroğlu'nun (1994) yazılarındaki bilgilerden yararlanılmıştır. İmgeyle ilgili olan diğer yazılar (Özel, 1965; Akseki, 1965; Eroğlu, 1982; Demirtaş, 1984-85; Öngören, 1988; Aydemir, 2005), yazarlarının bu konudaki sezgilerini içeren çalışmalardan ibarettir.

Şiirsel imge, şiir olgusunun en önemli ve belki de en çarpıcı öğelerinden biridir. Herhangi bir şiir okuru, belli bir şiiri okuduktan sonra şiirin büyük bir bölümünü unutabilir; ancak aklında kalan yerler genellikle imgelerin bulunduğu dizelerdir. Bu durum, imgelerin yer aldığı dizelerin diğer dizelerden daha etkili ve

çarpıcı olduğunu ortaya koyar. Başka bir neden de şiirsel imgelerin hem dilsel, hem de anlamsal açıdan estetik olarak üst düzeyde oluşudur. Okur, şiirsel imgeleri alımladığı noktalarda bilişsel yapısının ve dilbilgisel gücünün sınırlarını zorlar.

Bu özelliklerinden dolayı şiirde imgelerin üstünde daha çok durmak gerekir. Şiirin sadece içeriğinden söz etmek ya da şairin bildirisini saptadıktan sonra onu “işlenmiş” saymak, şiiri sıradan bir dilsel bildiri yerine koymak olur. Geleneksel öğretimde bunun yanında uyaklar, ölçü, söz sanatları ve dizelerin düzyazı biçiminde yeniden sunumu gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu uygulamalar sonucunda şiirin uyaklardan ve imalı söylenmiş sözlerden ibaret olduğunu düşünmektedir.

Şiirsel imgelerde okurun sahip olduğu ön bilgilere yeni biçimler verilir. Okurun veya öğrencilerin bunu görebilmesi için öğretmenlerin derslere belli bir hazırlıkla girmeleri yararlı olabilir. Bu hazırlıklar öğrencilerin özellikle bilişsel durumlarını hedeflemelidir. Şiirlerde geçen imgelerin anlaşılması, öğrencilerin bilişsel olarak buna hazır olmalarıyla olanaklıdır. Bu bağlamda ön örgütleyiciler etkili olabilir.

Ön örgütleyiciler sayesinde öğrencilerin biliş durumları şiirin içeriğinde yer alan imgelerin alımlanabilmesine hazır duruma getirilebilir. Çünkü ön örgütleyiciler eski bilgi ile yeni öğrenilecek malzeme arasında ilişki kurmak amacıyla kullanılır. Şiirsel imgeler de insanların bilişlerinde bulunan kavramlar aracılığıyla üretilir. Bu durumda önemli olan nokta, imgenin üretilmesinde kullanılan kavramı açığa çıkarmaktır. Derslerde ön örgütleyiciler bunu sağlayabilir.

Bu çalışmada ön örgütleyicilerin kullanılmış olması ayrı bir önem taşımaktadır. Türkiye’de ön örgütleyicilerle ilgili sadece iki çalışma yapılmıştır. Altunay’ın (2000) çalışması ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanmasındaki etkililiğini araştırırken Çakıcı’nın (2005) çalışması ise ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama üstündeki etkileri üstünedir. Ön örgütleyicilerin edebî metinlerin anlaşılmasındaki etkililiği konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Özellikle de şiirsel olgular üstüne etkilerini araştıran bir çalışmaya ne Türkiye’de ne de dünyada rastlanmıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılmasındaki etkililiğini araştıran ilk çalışma olduğu söylenebilir.

Ön Örgütleyiciler

Ausubel'in (1968; Ausubel ve Robinson, 1969) eğitim anlayışı anlamlı öğrenme üstüne kuruludur. Anlamlı öğrenme öğrenilen yeni materyalin daha önce bilinenlerle ilişkilendirilmesi anlamına gelir. Ausubel (1968; Ausubel ve Robinson, 1969) öğrencinin yeni öğrenilecek materyalle ilgili olarak bazı ön bilgilere sahip olduğunu düşünür. Öğrenilenler bilişsel yapıda bu ön bilgilerle ilişkili olarak tutulduğunda anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.

Öğrenci, yeni öğrendiği bilgileri bilişsel yapısı içinde bazı ön bilgilerden bağımsız olarak bulundurmaya çalışırsa ezbere öğrenme gerçekleşir. Ezbere öğrenme anlamlı öğrenmenin tersidir ve Ausubel (1968; Ausubel ve Robinson, 1969) tarafından istenen bir durum değildir. Ezbere öğrenilen bilgi genellikle kelimesi kelimesine akılda tutulur. Bu bilgi öğrencinin karşısına değişik biçimlerde çıktığında öğrenci bunu tanıyamayabilir. Oysa anlamlı öğrenmede bilginin özü alınmış olduğundan öğrenci onu her durumda tanıyabilir.

Öğrencinin bilişsel yapısında bulunan bilgiler belli bir düzen içinde yapılıdır. Bu yapıların her birine şema adı verilir. Şemalar belli bir konudaki öğeleri, bunların birbirleriyle olan ilişkilerini ve bu öğelerin kullanım bilgilerini içerir (Rumelhart, 1980). Bir şema içinde bulunan bilgiler, genelden özele olmak üzere hiyerarşik bir yapı içinde bulunur. Şemalara çeşitli yaşantılar ve öğrenmeler sonucunda yeni bilgiler eklenebilir. Böylece şemanın yapısı değişir.

Anlamlı öğrenmede öğrenilen yeni bilgiler belli bir şemanın içine yönlendirilir. Yeni gelen bilgi, şemanın içinde özümленir. Başka bir deyişle yeni bilgi şemanın içindeki hiyerarşik yapıda kendine en uygun olan yere yönelir. Yeni bilgi, kendisine en uygun yere konduğunda kendinden daha genel ve daha özel bilgi ve birimlerle ilişkilendirilmiş olur.

Derslerde yeni materyal, uygun şemalara ön örgütleyiciler aracılığıyla yönlendirilir. Ön örgütleyiciler, bu işlevlerinden dolayı Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramında önemli bir yere sahiptir. Bunlar anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde ilk adımlardan biridir.

Ön örgütleyiciler öğrencilere öğretmen tarafından sunulur. Örgütleyiciler, öğrencilerin yeni öğrenecekleri materyalle ilgili ön bilgilerini açığa çıkarır. Öğrencilerin bilişsel yapıları ön örgütleyiciler yardımıyla yeni öğrenileceklerle hazır

hâle getirilir. Ön örgütleyiciler öğrencinin ön bilgileri ile yeni materyal arasında bir köprü işlevi görür (Erden ve Akman, 2004).

Ön örgütleyiciler, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin bilişsel yapısındaki ilgili şemayı çağırır. Bu açıdan bakıldığında ön örgütleyiciler öğrenciye yeni bilgiler için belli bir bilişsel çerçeve sunar. Bunun yanında ön örgütleyiciler öğrenilecek materyalin yapısını soyut bir biçimde yeniden sunar. Ausubel'in (1968) giriş materyali olarak belirlediği örgütleyiciler ders materyalinden daha genel ve daha soyuttur. Ön örgütleyicilerin bu özelliği öğrencilerde hatırlamayı da olumlu yönde etkiler.

İçeriği güç olan konular ön örgütleyiciler aracılığıyla kolayca öğretilebilir. Öğrenciler yeni materyalle ilgili ön bilgilerini kullanacaklarından dolayı öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşir. Bunun sağlanması için örgütleyicilerin seçiminde öğrencilerin bilişsel yapıları göz önünde tutulmalıdır. Ön örgütleyiciler öğrencilerin bildiği şeyleri içerirse etkililikleri yüksek olur.

Joyce ve Weil (2000) ön örgütleyici modelinin kullanıldığı bir derste üç aşamadan söz etmektedir. Birinci aşama, ön örgütleyicilerin sunum aşamasıdır. Burada dersin amaçları açıklanır, ön örgütleyiciler sunulur ve öğrencilerin bilgi ve deneyimleriyle ilgili farkındalıkları güçlendirilir. İkinci aşama öğrenme materyalinin verildiği aşamadır. Burada materyal sunulur, dikkat ve organizasyonun açıklığı sağlanır, öğrenme materyali mantıksal bir sıraya konur. Son aşama ise bilişsel organizasyonun güçlendirildiği aşamadır. Burada ise yeni öğrenilenlerle ön bilgilerin birleşmesini sağlayacak ilkeler uygulanır, aktif algısal öğrenme ve öğrenme materyaline öğrencilerin eleştirel yaklaşımları sağlanır. Daha sonra da açıklama yapılır. Bu aşamalar sunuş yoluyla yapılan bir derste gerçekleştirilir.

Ön örgütleyiciler özellikle soyut konuların öğretiminde etkili olabilir. Öğrenilmesinin güç olması nedeniyle öğrencilerin soyut konulara yaklaşımları genellikle olumsuzdur. Böyle durumlarda öğrenme ya gerçekleşmemekte, ya da ezbere öğrenme nitelikli olmaktadır. Ancak ön örgütleyiciler yardımıyla soyut konuların anlamlı bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir. Böylece öğrenciler hem daha kolay öğrenebilir, hem de ilgili konuya karşı olumlu bir tutum gösterebilirler.

Şiirsel İmge

İmge, felsefeye ait olan bir terimdir. Felsefede imge “duyulur bir kaynaktan gelen her tasarım” (Hançerlioğlu, 1977) anlamına gelir. Nesneden kaynaklanan imge, insan bilincinde oluşur; ancak bilinçteki imge nesnenin tam olarak bir benzeri değil, içeriğinde bireysel niteliklerin de bulunduğu öznel bir tasarıdır.

Felsefî imgenin yanında psikolojik ve sanatsal imgeler de vardır. *İmge* terimi, bu disiplinlere felsefeden geçmiştir. Terimin bu disiplinler içinde edindiği anlam felsefedekiyle az çok ilişkilidir.

Bu çalışmanın kapsamı içinde bulunan şiirsel imge, sanatsal imgenin özel bir türüdür. Sanatsal imgeler, sanat eserleri aracılığıyla üretilir. Ziss (1984) sanatsal imgelerin nesnel dünyanın öznel tasarımları olduğunu söylemektedir. Başka bir deyişle sanatsal imge, felsefî imgenin aksine, yaratıcısının dünya bilgisini ve özelliklerini daha geniş ölçüde içerir. Bunu sanat türünün temel malzemesiyle yansıtır. Sanatsal imge resimde renkle, müzikte sesle, şiirde ise sözle üretilir.

Şiirsel imge, şiirsel metinlerin alımlanma sürecinde okurun bilincinde oluşan tasarımların genel adıdır. Teknik açıdan şiirde yer alan her bir öge –özellikle dilsel öğeler olmalarından dolayı- gücül olarak şiirsel bir imge üretecek olan araçlardır. Ancak bunların bir çoğu dilin ürettiği imgelerle geniş ölçüde benzerdir. Bu çalışmada üstünde durulan şiirsel imge ise, dilin töz olarak kullanılıp özel bir biçim verildiği ve dilin ötesine geçilerek özel anlatım biçimleriyle üretilen çarpıcı ifadelerdir. Aşağıdaki dize şiirsel bir imge örneğidir:

Bir tutam sakız oluyor ağızda zaman

Turgut Uyar'ın (2002: 26) bu dizesinde aktarılan şeyin karşılığı ilk bakışta belirgin değildir. Bu dizenin alımlanmasında okurun bilincinde oluşacak şey, sakız ile zaman arasında kurulan ilişki sonucunda dizenin ve şiirin yapısına uygun olarak onun bilişsel yapısının yorumlama gücüne göre değişecektir. Yorumlama sürecinde sakız ve zaman göstergelerinin anlambirimcikleri şiirdeki yönlendirmelere göre çeşitli bağlamlarda birleştirilecek ve yeni bir nesne düşünülecektir. Bu nesne şiirsel imgedir ve oluşum yeri de bilinçtir.

Şiirsel imgenin temel olarak iki boyutu vardır. Bunlardan birincisi dilsel niteliklidir ve şiirin içinde yer alan dize veya dizelerde bulunur. Bunlar somuttur, her okur için aynıdır. Şiiri okuyan herkes imgenin bulunduğu bu dizeleri anlamlandırmaya başlar. Bunun yanında her dilsel üründe olduğu gibi bu dizelerde de dilbilgisel ilişkilendirmeler ve yorumlama aşamaları vardır. Şiirsel imgenin ikinci boyutu ise dilsel nitelikli dizelerin alımlanmasından sonra bilinçte oluşan yapıdır. Bu, düşsel niteliklidir. Okur, dilsel ürünü anlamlandırırken bunların düşsel karşılığını bilincinde üretmeye başlar. Bilinçte şiir yoluyla belirmeye başlayan bu kavramsal yapı şiirsel imgenin diğer boyutudur.

Şiir sanatına yönelik yapılan çalışmalarda şiirsel imgenin bu iki boyutu arasındaki sınır net bir şekilde belirlenmemiştir. Bu yüzden “imge” terimi ile bunlardan hangisinin karşılandığını anlamak güçtür. Yapılan çalışmalarda kimi zaman düşsel yapı, kimi zaman dilsel yapı betimlenmektedir. Bu karışıklık şiirsel imgenin anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Bu çalışmada imgenin şiir içindeki görünümünü betimlemek için göstergebilimden yararlanılmıştır. Barthes'ın (1999) kullandığı ikili terimler açısından bakıldığında, her dilsel ürün gibi şiirsel imgenin de dil/söz, gösteren/gösterilen, dizim/dizge, düzanlam/yananlam karşıtlıklarında belli bir konumu vardır. Göstergebilim bu terimleri dilbilimden almıştır. Saussure (1998) dilin doğal yapısını tanımlarken bu terimleri kullanmıştır. Bu yüzden dilbilim, şiire ve şiirsel imgeye önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Şiirsel imge, belli bir şair tarafından çeşitli kurallar işletilerek üretildiği için öncelikle bir *söz*'dür. Sözün bir dil olma özelliği, onun aynı zamanda dili yapılandırma yönüyle çakışır. Söz, zamandizimsel bakımdan dilden öncelikli olsa da dilin kuralları ve öğeleri bağlamında ortaya çıkar. Şiirsel imge de hem bireysel nitelikli olduğu için, hem de bazı dil kurallarına biçim verilerek üretildiği için bir *söz*dür.

Şiirsel imgeler, dilsel göstergeler gibi gösteren ve gösterilenden oluşur. Dilsel göstergede gösteren bir ses imgesine, gösterilen de bir kavrama karşılık gelmektedir (Saussure, 1998). Şiirsel imgede bu yapı biraz değişmektedir. Dilde *gösterilen* olarak bulunan bir kavram, şiirsel imgede *gösteren* olarak işleyebilir. Yukarıda verilen örnekte *sakız* dilsel bir göstergedir. Bir ses imgesi ile bir kavramdan oluşur. Ancak

bu dizeye şiirsel bir imge olarak bakıldığında *sakızın* kavramsal yönünün başka şeyleri anlatır duruma geldiği görülür. Bu açıdan *sakız* kavramsal yönüyle gösteren, bunun aktardığı yeni kavramlar da gösterilen durumundadır.

Şiirsel imgeler, her şeyden önce dilsel birer üründür. Dil kurallarının işletimiyle üretilen söz, iki türlü bir yapılaşma sürecinden geçer. Bunlardan biri dizgedir. Barthes'ın (1999) *dizge* terimiyle karşıladığı şey bazı kaynaklarda *dizi* olarak da geçmektedir. Söylem içerisinde belli bir konuma gelebilecek dilsel öğeler birbiriyle dizgesel (dizisel) bir ilişki içerisinde. Bunlar söylem açısından benzerdir. Ancak söylem içerisine bu öğelerden sadece biri gelebilir. Yukarıdaki dizede “sakız” yerine gelebilecek gücül öğeler arasında böyle bir ilişki vardır. İkinci yapılaşma düzlemi ise dizgesel ilişkili öğeler arasından yapılan seçimlerin belli bir söylemi oluşturmak için birleştirildiği düzlemdir. Buradaki öğeler birbiriyle dizimsel bir ilişki içindedir. Aralarındaki ilişki, dizgesel ilişkinin aksine karşıtıktır. Turgut Uyar'dan alınan yukarıdaki dizinin öğeleri dizimsel bir ilişki içindedir. Her türlü dilsel ürünün oluşumunu sağlayan bu iki yapılaşma biçimi, şiirsel imgelerde de görülür.

Göstergebilimin önemli bir başka ikili terimi düzanlam/yananlam karşıtlığıdır. Barthes (1999) düzanlamın bir göstergenin *anlatım* düzlemi ile *içerik* düzlemi arasında kurulan *bağlantı* ile ortaya çıktığını belirtir. Bunu (A B İ) şeklinde gösterir. Bu yapı, bütünüyle başka bir yapının anlatım (gösteren) birimini oluşturursa yananlamlama dizgesi ortaya çıkar. Şiirsel imgelerin üretilmesinde dilsel göstergeler genellikle yananlamsal işlevleriyle öne çıkarlar. Her bir gösterge anlatım ve içeriğiyle başka bir kavramın anlatımı durumuna gelir. Turgut Uyar, yukarıdaki dizesinde “sakız”ı yananlamsal özelliği ile kullanmıştır. *Sakız* göstergesi, öncelikle düzanlamsal bir yapıdır; bir anlatım ve bir içerikten oluşmuştur. Ancak ikinci anlamlama düzleminde bu gösterge yananlamsal yönüyle işlemeye başlar. Çünkü bu gösterge, yananlamsal düzlemde sadece bir gösterendir (anlatımdır).

Şiirsel imgelerin ikinci boyutu insan bilincinde ortaya çıkar. İmgelerin bu hâli, *şema* adı verilen bilgi birimleri ile ilişkilidir. Şema kuramına göre bilgiler beyinde gelişigüzel bir şekilde bulunmaz. Onlar hiyerarşik bir yapı içinde düzenlenirler. Bu yapı genelden özele doğrudur. Şemanın yapısı bireyin yeni

deneyimlerine bağılı olarak değişiklik gösterebilir (Rumelhart, 1980; Stockwell, 2002).

Rumelhart (1980), bu kuramı örnelemek için ALIŞVERİŞ şemasından bahseder. Bir alışveriş şemasında bir ALICI, bir SATICI, belli bir miktarda PARA ve satılacak veya satın alınacak bir MAL bulunur. Bu öğeler, alışveriş şemasının öğeleridir. Bunlar birbirleriyle ilişkilidir ve her birinin işlevinin ne olduğu bilgisi şemanın içeriğinde bulunmaktadır. Bu öğelerden biri söz konusu olduğunda diğer öğeler de işlemeye başlar. Birbirleriyle ilişkili olduğu için bunlardan biri ifade edildiğinde diğerleri de hatırlanır.

Şemalarda var olan yapı soyuttur. Bunların her gerçekleşmesinde bu öğeleri karşılayan varlıklar değişebilir. Örneğin belli bir kişi ALIŞVERİŞ şeması içinde bazen ALICI, bazen SATICI olabilir. Ancak şemanın yapısı ve öğelerinin birbirleriyle ilişkisi değişmez.

Şiirsel imgelerde şemalardan geniş ölçüde yararlanılır. İmgelerin belirgin bir özelliği, az sözle geniş anlamlar üretmeleridir. Bunu yapmak için belli bir şema içindeki öğelerden biri ya da birkaçı söylenir, ancak okurun bilincine şemanın tamamı taşınmış olur. Edip Cansever'in (1993: 22) aşığıdaki dizesi şema kuramı açısından dikkate değerdir:

Bir tüfektir her sokağın ucu

Bu dizede sadece beş sözcük kullanılmıştır, ancak dizenin içeriğinde bu sözcüklerin kavramsal karşılıklarından daha geniş anlamlar işlemektedir. Bu yapı özellikle *tüfek* göstergesiyle sağlanmışır. Tüfeğin yer aldığı şema içerisinde birçok öge bulunmaktadır: Katil, kurban (ceset), vurma, yaralama, mezar, morg, kefen, yas, ağlama, vb. bunlardan bazılarıdır. Bu öğelerin hepsi "her sokağın ucu" birimi ile anlamsal bir ilişki içerisindedir. Dizede görünmeyen, ancak dizenin altyapısında bulunan bu geniş yapının işlemesi şemaların yapısıyla ilişkilidir.

Şiirsel imgelerde şema kuramı birkaç şekilde işleyebilir. Stockwell (2002) bunları dünya şemaları, metin şemaları ve dil şemaları olarak adlandırır. Dünya şemaları, şiirsel imgelerin içerikleriyle ilgilidir. Şiirsel imgelerde verilen bilgiler, olağan şeyler değıldir. Nesnelerin pek fark edilmeyen yönleri veya tuhaf birleştirmeler bunların başında gelir. Metin şemaları, dünya şemalarının yapısal

özellikleriyle ilgilidir. Olayların düzeni bozulduğunda metin şemalarında bir değişiklik oluyor demektir. Dil şemaları ise anlatılacaklara uygun olan dilsel formlarla ilgilidir. Şiirsel imgelerde dilsel formların da özel bir yapısı vardır.

Şiirsel imgelerde ve başarılı edebiyat eserlerinde şemalarda çeşitli değişiklikler söz konusudur. Başarılı bir şiirsel imge, bilinçte bulunan şemaların yapısında bazı değişikliklere neden olur. Bunu yapamıyorsa olağan bir dil kullanımı var demektir. Bu da ne şiir için, ne de herhangi bir sanat eseri için istenen bir durum değildir.

Problem

Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile şiirin yüzeysel yapısını ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Alt Problemler

1. Ön örgütleyici alacak olan öğrencilerle almayacak olan öğrencilerin şiirin yüzeysel yapısını anlamlandırmaları arasında deney öncesinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirin yüzeysel yapısını anlamlandırmaları arasında deney sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Ön örgütleyici alacak olan öğrencilerle almayacak olan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında deney öncesinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında deney sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Öğrencilerin şiirde yüzeysel yapıları anlamlandırmaları ile imgeleri anlamlandırmaları arasında deney öncesinde anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin şiirde yüzeysel yapıları anlamlandırmaları ile imgeleri anlamlandırmaları arasında deney sonrasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

7. Ön örgütleyici alacak olan öğrencilerle almayacak olan öğrencilerin şiire yönelik tutumlarında deney öncesinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
8. Ön örgütleyici alan öğrencilerle almayan öğrencilerin şiire yönelik tutumlarında deney sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
9. Öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının şiirsel imgeleri anlamlandırmaları üstünde deney öncesinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
10. Öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının şiirsel imgeleri anlamlandırmaları üstünde deney sonrasında anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

Sayıtlılar

1. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubu öğrencileri Şiire Yönelik Tutum Ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Katılımcılar denel işlemler süresince araştırmayı etkileyecek nitelikte ek çalışma yapmamışlardır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sözel ve görsel ön örgütleyiciler ve şiirsel metinlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma eğitim fakültelerinde okuyan ve Türkçe Bölümüne bağlı olarak çeşitli adlar altında Türk Dili ve Edebiyatı dersleri alan 2. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde yapılan uygulamadan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Ön örgütleyici: Sunuş yoluyla yapılan öğretimlerde öğrencilere öğrenilecek ana materyalden önce verilen ve bu materyalden daha soyut ve genel olan, öğrenilecek materyali ilgili ön bilgilerle ilişkilendirmek için kullanılan kısa başlangıç ifadeleridir.

Şiirsel imge: Dilsel göstergelerin özel bir yapılaşma sonucunda ürettikleri şiirsel nitelikli kavramlar. Şiirsel imge, okurun zihninde dilin şiirsel işlevde kullanımı sonucunda oluşur. Şiirlerde yer alan imgeler iki boyutludur: Birincisi şiirsel metnin içinde yer alan, bir dize veya dize parçası şeklinde yapılanan dilsel birim; ikincisi bu dilsel birimin yorumlanmasından sonra bilinçte oluşan kavramsal yapı.

Şiire yönelik tutum: İnsanların şiir ve şiirle ilgili olgularla karşılaştıklarında gösterdikleri olumlu ve olumsuz yaklaşımların tümü.

Yüzeysel yapı: Bir metinde (bu araştırmada şiirsel metinlerde) yer alan sözcük ve tümcelerin dilbilgisel ilişkileri sonucunda oluşan ve metni okuyan her türlü okuyucu tarafından algılanabilen boyutlardır. Yüzeysel yapı metnin görünen yüzüdür.

Derin yapı: Metnin yüzeysel yapısının altında bulunan, okuma aşamasından sonra yapılan yorumlama etkinliğiyle ulaşılan boyuttur. Derin yapı metnin görünmeyen yanıdır. Buradaki anlamlara sadece okuma becerisi üst düzeyde olan ve dikkatli okuyucular ulaşır. Şiirsel imgeler şiirlerin derin yapısında bulunur.

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

ŞİİR VE ŞİİRSEL İMGE

Bu bölümde şiirin ve şiirsel imgelerin çeşitli özelliklerinin açıklanmasına yer verilmiştir. Şiirsel imgenin doğasının anlaşılması için öncelikle bir sanat türü olan şiirin anlaşılması gerekir. Bu bakımdan aşağıda sanatın genel özellikleri çerçevesinde şiir olgusu tanıtılmıştır. Bundan sonra da imgeye geçilmiş, şiirsel imgenin boyutları hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak da İkinci Yeni şiirini temsil eden şairlerin şiirlerinden imge örnekleri verilmiştir.

1. GİRİŞ

Şiir, çeşitli birimlerin bir araya gelerek oluşturduğu özel bir yapıdır. Şiiri oluşturan birimlerden biri de imgedir. İmgeler şiirin içinde kazandıkları özellikler sonucunda şiirsel imgeye dönüşürler. Bu yüzden şiirsel imge ile şiirsel olmayan imgeler arasında bazı açılardan ayrımlar vardır. Çalışmanın bu bölümünde söz konusu ayrımların boyutları açıklanmıştır.

Şiirsel imge, sanatsal imgenin bir türü olduğu için öncelikle *sanat kavramı* üstünde durulmuştur. Sanatın bir *bilgi ve iletişim nesnesi* olma özelliği açıklanmıştır. Bunun için Croce'nin estetik anlayışına başvurulmuştur. Nesnelerin kavramlaştırılıp sanat eserlerine yansıtılış biçimleri açıklandıktan sonra edebiyat konusuna geçilmiş ve edebiyatın kurmaca özelliğinden bahsedilmiştir. İmgelerin, edebiyatın özellikle kurmaca niteliğiyle ilintili olduğu belirtilmiştir.

Şiirle ilgili bölümde şiirin üç önemli özelliği anlatılmıştır: Biçim, içerik ve biçimle içeriğin birliği. Şiirin içerik düzleminin genel özellikleri ile anlatım düzleminin özellikleri açıklanmış ve bunların birbiriyle olan ilişkileri üstünde durulmuştur.

Dördüncü bölümde terim olarak *imgenin* kullanım yerlerinden bahsedilmiştir. İmge kavramının felsefedeki boyutları üstünde durularak bunun bileşenleri anlatılmıştır. Daha sonra imgenin psikolojik nitelikleri açıklanmış ve sanatsal imgeye

geçilmiştir. Sanatsal imgenin tüm sanat dalları içindeki ortak niteliklerinden sonra imgenin dilsel niteliği açıklanmıştır. Bu konuda dilbilimden yararlanılmış, açıklamalar bu bilim dalının verileri ile yapılmıştır.

Şiirsel imgenin nitelikleri açıklanırken şiirin genel özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. İmge, şiirin içerik bölümünde bulunsa da şiir hakkında bütünsel olarak verilen bilgiler, onun daha geniş bir açıdan kavranmasını sağlayacaktır. Bu bölümde şiirsel imgeyle ilgili olarak çeşitli kaynaklara göndermelerde bulunulmuş, daha sonra da bazı kavramlara dayalı olarak imgenin boyutları açıklanmıştır. İmgelerin yapısına bilişsel psikolojinin yapı taşlarından biri olan şema kuramıyla yaklaşılmıştır. Şiirdeki imgenin alımlanması sonucunda bilinçte olup bitenlerin mekanizması verilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan şema kuramı, imgenin doğasının bilinçteki görünümünün çözülmesinde yararlı olmuştur.

İmgeye bundan sonraki bölümde göstergebilim açısından yaklaşılmıştır. Göstergebilimsel terimlerle imgenin şiirin bütünlüğü içindeki yapısı çözümlenmeye çalışılmıştır. Dil ve söz, gösteren ve gösterilen, dizim ve dizge, düzenlam ve yananlam terimleri açısından şiirsel imgenin bir tür gösterge olarak nitelikleri verilmiştir. Bunlar bazı örneklerle somutlaştırılmıştır.

Şiirsel imgeyle ilgili yapılan açıklamalar yer yer bazı şairlerin şiirlerinden alınan örneklerle desteklenmiştir. Ancak son bölüme konulan örnekler Türk şiirinde önemli bir yere sahip olan İkinci Yenicilerin şiirlerinden alınmıştır. Bu bölüm için taranan şiirlerin yalnız şiirsel imge içeren bölümleri (dizeleri) alınmıştır. Şiirlerin bütünü ya da bütüne yakını çalışmanın niceliğinin büyümemesi için alınmamıştır. İmge içeren dizelerin altına ilgili şairin kitabının ve şiirinin adı sayfa numarasıyla birlikte yazılmıştır. Okur, böylece istediğinde kolayca şiirin bütününe ulaşabilecektir.

Örnekler için seçilen şairler sırasıyla İlhan Berk, Turgut Uyar, Edip Cansever, Cemal Süreya, Ece Ayhan, Sezai Karakoç ve Ülkü Tamer'dir. Adı İkinci Yeniyle birlikte anılan bunların dışındaki şairlere hareketin sadece izleyicileri olmalarından dolayı yer verilmemiştir.

2. SANAT

İnsanoğlunun günümüzdeki durumuna gelebilmesi, onun dünyayla kurduğu ilişki biçiminin bir sonucudur. Varolduğundan beri insan dünyayı anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır. Böylece bütün insanlar arasında bir bilgi trafiği oluşmuş ve bu, yüzyıllar boyunca birikerek sonraki kuşaklara kalmıştır. Birikim, sonraki kuşakların aynı şeyleri yinelemesini engellemiş, yeniliklerin eski bilgileri içererek gelişmesini sağlamıştır.

İnsanın doğadaki nesnelere ilişkin bilgilenmesi genellikle duyu organları aracılığıyla olmuştur. Duyuları sayesinde birtakım nesnelere varlığından haberdar olan insan, zamanla nesnelleşmiş ve varlıklara ilişkin bilgiler bir genellik kazanmıştır. Doğa keşfedilmiş, örneğin Güneş'in sıcak olduğu ve ışık saçtığı, karın soğuk olduğu öğrenilmiştir. Bunlar dünyanın gerçekleridir ve herkes için aynı olan gerçekliklerdir. Bu bilgileri edinmek insanın yine doğal etkinliklerinden biri olan *kavramlaştırmanın* bir sonucudur.

Kavramlar aynı türde olan nesnelere ortak özelliklerini bilmeyi gerektirir. Örneğin atlar birbirinden farklıdır, ancak at dediğimiz zaman zihnimizde belli bir kavramı oluşur. Aynı şekilde yüzlerce çeşit kalem vardır, ama kalem dendiğinde belli bir kalemi düşünürüz. Böylece varlıkları belleğimize yerleştirir ve onları gördüğümüzde kolayca tanırız. Kavramlaştırmanın insanlığa sağladığı yarar şu sözlerle ifade edilmiştir:

Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı, dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Düşünün bir kere; *Ağaç*'la ilgili bilgiyi vermek için şimdiye kadar gördüğümüz her ağacı hatırlayıp teker teker onların özelliğini söylemeniz gerekirdi. Kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır ve böylece insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar. (Cüceloğlu, 2002: 216)

Bilgi edinmenin kavramlaştırma dışındaki yolu sezgidir. Sezgi, nesne ile birey arasındadır. Nesnenin somut hâli sezgi aracılığıyla bilinir. Henüz soyutlama (kavramsallaştırma) yapılmadığı için, nesneye ilişkin tüm özellikler duyulabilir. Kavramlaştırma, nesnenin birçok özelliğinin elenmesi, tüm insanlar için ortak olan özelliklerinin bilinmesi anlamına gelir. Oysa sezgi ile algılanan nesne, kavramlaştırılmış halinden daha çok özellik içerir.

Sezgiye nesnenin somut hâlini bilmektir. Bu, bir keşfetme sürecidir. Bireyin nesneyi keşfetmesidir. Bilinç alanına ilk defa yansıyan nesne, sadece o birey için vardır. Bütün özelliklerini bireyle birlikte kazanır. İnsanlık açısından bireyin varlığı, nesneyi de var kılar.

Sanatçılar sezgi bilgisini eserlerinde kalıcı bir hâle getirirler. Eserde somutlaşan bu bilgi diğer insanların bilgilerinden (kavram bilgisinden) farklıdır. Örneğin bir ressamın tuvale aktardığı bir manzarada, herkesin göremediği birtakım ayrıntılar bulunur. Ressam bunları görebildiği ve tuvale aktarabildiği için ressamdır. Sezgi ile edindiği izlenimleri kalıcı kılmıştır. Bütün insanlar sezgi bilgisini kullanır. Ancak sezginin kullanımında sanatçılarla diğer insanlar arasında bir farklılık vardır. Sezgi bilgisinin doğası ve söz konusu farklılık Cömert'in (1979) Croce'den yaptığı aktarmada şöyle dile getirilir:

Herhangi bir duyum karşısında, itkinin ve duygunun çekiciliğine ve iticiliğine kendimi bırakıp koyvermesem, düşünceler ve tasımlarla kendimi dağıtmasam, sezgisel davranışta direktmeyi başarsam, sanat yapıtı denilen şeyin tadına varıldığı durumdayım demektir. (...) Günlük yaşamda duyuların ardından hemencecik düşünceler ve istemeler gelir, onu, başka duyular, başka düşünceler, başka istemeler izler. Bu ardışık, ne denli hızlı olursa olsun, katışıksız sezginin gerçekleştiği ilk anı ortadan kaldıramaz. Bu ilk an, çoğalarak ve yayılarak, sanat yaşamını oluşturur. (...) Gerçek anlamda sanatçı, katışıksız duyum veya sezgi anını, başkalarına göre daha uzun sürdürebilen ve başkalarının da sürdürmesini sağlayacak güçte olan kimsedir. (1979: 53-54).

Bu alıntıda görüldüğü gibi sezgi, gündelik yaşamın bilme süreçlerinden farklıdır. Her şeyden önce onun usa karşı bir sorumluluğu yoktur. Bağımsızdır, zamansal ve uzamsal özelliklere bile yabancıdır. Ancak sezgi, bir ifadedir. Bu yönüyle algılamadan farklıdır. Başka bir deyişle ifadeleşmemiş sezgi, henüz bir algıdır.

Kavramlar ve sezgi bilgisi iki disiplin tarafından kullanılırlar. Kavram bilimin, sezgi ise sanatın yöntemidir. Bu disiplinlerin her ikisinin de temel uğraşı bir tür bilgi edinme ve iletme biçimidir. Aynı şekilde kavram ve sezgi de bilmenin biçimleridir. Bunlar dışında bilme biçiminin olmadığı Croce (1983: 113) tarafından belirtilmiştir:

Bilginin iki şekli vardır: Bilgi, ya sezgi bilgisidir ya da mantık bilgisidir; ya fanteziden doğan bilgidir ya da zihinden; ya bireysel olanın bilgisidir ya da tümel olanın; ya tek tek nesnelerin bilgisidir ya da onların birbirleriyle olan ilgilerinin bilgisidir; bilgi, *bütünüyle* ya imgeleri ya da kavramları meydana getirir.

Croce'nin söz ettiği imgeler, sezgi bilgisi aracılığıyla edinilir ve sanatın en önemli iletme biçimidir. Çünkü imge, kişiye nesneyi soyutlaştırmasından (kavramlaştırmasından) önce gelir. Sanat, henüz kavramlaşmamış geçici nesneyi kalıcı hâle getirir. Sanat eserinde anlatılan, bir anlamda yaratıcısının duygu ve düşünceleridir. Bu duygu ve düşünceler önce sadece sanatçının bilincindedir; ancak bu, sanat eseri aracılığıyla sonradan bütün insanlar tarafından bilinir. Bu yönüyle bir sanat eseri “bilimsel bir yapıttan daha insancıldır” (Volkenstein, 1991: 37).

Sanatın birçok işlevi vardır. Bu işlevlerden biri de onun iletişimsel işlevidir. Bu anlamda sanat bir bilgi iletme işi olarak ele alınabilir. Ancak sanat, bilimsel bir eserden farklı olarak nesnenin sanatçıdaki yansımamı iletir. Nesnenin bu hâli tikeldir, çünkü sadece sanatçı tarafından bilinmektedir. Ancak belli süreçlerden sonra bu bilgi bir sanat eseri hâline gelir ve tümelleşmiş olur. Bu bilgi doğadaki hâliyle değil, belli bir dönüştürme işleminden sonra sanat eserine yansır. Dış gerçeklikte dağınık hâlede duran bir takım öğelerin, sanatın temel amaçlarından biri olan estetik hazzı gerçekleştirmek üzere belli bir düzen içinde bir araya getirilmesi söz konusudur. Demek ki “sanatsal etki, yaşamda tikel olanın genel olan yönünde, rastlantısal ve gelişigüzel bir ilgi içinde bulunanların zorunlu ve vazgeçilmez olan yönünde, gelip geçici olanların kalıcı olan yönünde aşılmasına bağlı olarak oluşturulan ve insanlığın kendilik bilincini var kılan bir içerik-biçim bütünleşmesinden doğmaktadır” (Yetişken, 1998: 90-91).

Sanatçı, sanat eserini oluştururken onun her aşamasında *insanı* odak noktasına alır. Eserinde doğrudan veya dolaylı olarak insana ilişkin özellikleri anlatır, onun yaşantısını gözler önüne serer. Hatta sanat eserinin anlamlandırılmasında bile insan faktörünü kullanır. Bir alımlayıcı olmadığı sürece sanat eseri doğada bir madde olarak bulunur. Ancak bir alımlayıcı olursa eser kendini tamamlamaya başlar. Oysa bilimsel bir eserin buna ihtiyacı yoktur; çünkü o yapısı gereği insanın dışındadır, nesnel dünyayla ilgilidir.

Sanatın dinamiklerinden en önemlisi *güzellik* anlayışdır. Güzel, estetik biliminin nesnesidir. Estetik, güzelliği inceleyen bilim (Hançerlioğlu, 1977) olduğu için, insanın güzel bulduğu nesnelere ve bunların yasalılıkları da bu bilimin uğraş alanı içindedir. Güzellik doğada bir çok yerde bulunur, ancak sanattaki güzellik onun en yoğun biçimidir. Bu yüzden estetik, her ne kadar genel güzellik anlayışıyla

ilgilense de çoğu zaman sanatla birlikte anılmıştır. Çünkü sanat eserinin varoluş nedenlerinden biri bir *güzellik duygusu* yaratmaktır. Başka bir deyişle bir sanat eseri, güzelliğin somutlaşmış biçimidir.

Tunalı'nın (1983) Croce'den aktardığına göre, insan doğadaki varlıklarla estetik bir ilgi kurmakta; karşılaşılan bir manzara, bir ağaç veya herhangi bir nesne böyle bir ilgiyi uyandırabilmektedir. Düşünür, bu doğa güzelliklerine *fizik güzel* der. Ancak bununla birlikte bir de kültürel birer ürün olan sanat eserleri vardır. İnsanın pratik etkinliğinin sonucu olan bu objeler estetik tavrın varlığını sağlar. Fizik güzel olarak adlandırılan bu olgu sanatçının ruhunda oluşan bir fenomen olan *asıl güzellikten* ayrıdır.

Croce'nin yaptığı bu ayırım, onun estetik olgunun gerçekleşme süreciyle ilgili görüşüne dayanmaktadır. Düşünür, estetik yaratı sürecini dört aşamada gösterir: a) izlenimler, b) ifade veya ruhsal estetik birleşim c) güzelden hoşlanma, ç) estetik olgunun fiziksel görüngülere (seslere, tonlara, devinimlere, çizgi ve renk birleştirmelerine vb.) çevrilmesi. Bunlardan temel olanı "b" seçeneğidir, çünkü fiziksel bir olgu olmayan, ruha ait olan *güzel* burada gerçekleşir (Cömert, 1979: 63). Sanat eserinin varlığı son aşama ile ilgilidir. İlk üç aşama, eserin üretilmesinden (dördüncü aşamadan) sonra bir alımlayıcı tarafından izlenebilir.

Burada üstünde durulması gereken en önemli nokta, sanattaki güzelliğin tine ait bir olgu olduğudur. Sanatçı doğaya tınıyla baktığı için, başka bir deyişle o, sezgi bilgisini kullandığı için güzel olanı fark eder. Demek ki doğadaki güzelliği fark etmek, ona sanatçı gözüyle bakabilmeyi gerektiriyor. Bunun anlamı “doğanın real bağlılıklardan kurtarılması, onun tinsel etkinliğin bir dışlaşması, bir ifadesi haline gelmesidir” (Tunalı, 1983: 55). Buradaki ifadeleşme sözcüğü, nesnenin güzellik duygusu içinde sanatçı tarafından bilinmesi anlamındadır. Bu, sanat eserinin ortaya çıkması için kullanılacak bir malzeme durumundadır, eserin kendisi değildir.

Sadece sanatçıya ait olan bu *bilme* durumu, onda estetik bir haz uyandırır. Geçici olan bu hazzın kalıcı hâle gelebilmesi, onun birtakım fiziksel olgularla dışlaşmasına bağlıdır. Estetik hazzın dışlaşmış hâli renkler veya çizgiler olabilir, taş olabilir, sözcükler olabilir. Kullanılan bu fiziksel araçların her biri farklı sanat türlerinin doğmasına neden olmuştur. Ancak hepsinin mekanizması aynı şekilde işlemektedir. Bu yüzden Croce (1983), sanatın türlere ayrılmadığını söyler. Çünkü

gerek resim, gerek heykel, gerekse edebiyat alanındaki her türlü eser, yaratıcısının aynı doğadan aynı şekilde aldığı izlenimleri yaşatır.

Her sanat eseri insan tarafından alınılanmayı bekler. Bu durum, sanat eseri karşısında duran alımlayıcının ona belli bir *değer* vermesini, *iyi* ya da *kötü* diye nitelendirmesini gerektirir ki, bu da *beğeni* kavramını oluşturur. Sanatçısı açısından bakıldığında bir *üretim* olan eser, alımlayıcı açısından bakıldığında bir *yenidenüretim*dir. Croce'ye göre “beğenme, sanat yapıtını (fizik uyarım aracını) keyfi ve kişisel eğilimlere göre algılamak olmayıp, sanatçının tininde meydana gelen ve fizik uyarım araçlarında sanat yapıtları halinde somutlaşan yaratma sürecini, aynen tekrarlamak (reproduktion) demektir” (Tunalı, 1983: 81-82). Bu yineleme edimi, sadece bir kişi için değil, herkes için geçerlidir (süje-üstü). O hâlde sanat eserine verilecek değerlerde, eserin kendinden ve kendi yapısından kaynaklanan bir ortaklık (veya benzerlik) gerekir. Çünkü beğeni yargısı, sanat eseri aracılığıyla sanatçının tinindeki ifadeyi yinelemektir. Croce (1983: 225) bunu şöyle dile getirir:

... güzelin tenkidini yapan ve onu bilen yargı verme eylemi ile, güzeli yaratan eylemin aynı olduğu çıkarılır. Ayrılık sadece durumların farklı oluşunda bulunur, çünkü bir keresinde estetik produktion, diğer keresinde estetik reproduktion söz konusudur. Yargı veren etkinliğe beğeni (gusto) adı verilir; ve meydana getiren etkinliğe deha (genius) adı verilir. Deha ve beğeni, bunun sonucu olarak tözce aynıdırlar.

Croce'nin ortaya koyduğu bu görüşler, bir sanat eseri hakkında tek bir yargının verileceği anlamında değildir. Ancak verilecek her yargı, eserle koşut olmak zorundadır. Esere bir anlam yüklemek, onda bu anlamı üretecek mekanizmaların varlığıyla olanaklıdır. Bir sanat eserine içeriğinde bulunmayan bir anlam yüklenemez. Bu anlamı üretecek sistemi sanatçı yaratır. Bir bakıma alımlayıcının izleyeceği yolu belirler. Burada bir esneklik bulunabilir. Bu da en azından yüzeysel yapıları bakımından farklı olan anlamların türetilmesini sağlar. Ancak belirtildiği gibi bir sanat eserinden türetilecek her anlamın birbiriyle ve eserin kendisiyle benzerliği bulunmalıdır.

Sanatın bu özelliği, onun aynı zamanda bir dil olma yönüyle ilişkilidir. Sanat eseri sanatçı ile alımlayıcı arasında bir dildir, bir iletişim biçimidir. Eserin bu yönü, onun en önemli özelliğidir ki Croce (1983) estetik ile dili (linguistiği) aynı görür.

Birinin varlığının diğerini de gerektirdiğini belirtir. Üretim ve yenidenüretim olmaları açısından dil ve sanat arasında bulunan benzerliğe dikkat çeker. Ayrıca her ikisinin de tek tek öğelerle değil, öğelerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler sayesinde anlam üreten mekanizmalar olduğunu belirtir. Dildeki bu özelliği şu sözleriyle aktarır:

... isim ve fiil, ifade içinde mevcut değildir, tersine bizim bir cümle olan linguistik realiteyi yok etmek suretiyle teşkil ettiğimiz soyutlamalardır. Cümle, gramercilerce anlaşılabilir olduğu tarzda anlaşılabilir, tersine tam anlamlı bir ifade organizması, basit bir ünlemi olduğu gibi, yaygın (vasto, ausgedehnte) bir şiiri de kuşatır. Bu insana tuhaf geliyor ama aslında en basit hakikattir (Croce, 1983: 247).

Düşünürün dil için belirttiği bu özellik, sanat eseri için de geçerlidir. Bir sanat eseri, kendisini oluşturan bütün ayrıntılarıyla bir bütündür. En küçük birim bile eserin içinde belli bir işlevi yerine getirir. Onun yokluğu eserin de yokluğu anlamına gelir veya en azından estetik değerinde ve yapısal bütünlüğünde bazı aksaklıkların doğmasına neden olur.

Sanat eserlerine kabaca bakıldığında eserin doğasında iki ögenin işlediği görülür: biçim ve içerik. Sanatta biçim, bir eserin maddî varlığı demektir. Şiirde sözcükler (sesler), heykelde taş (veya kil vb.), resimde renkler ve bunların örgütlenme düzeneği biçim adıyla ifade edilir. İçerik ise biçimin aktardığı anlamdır, düşüncedir. Eserin söylemek istediği şeydir. Bu bakımdan biçim kendi içindeki örgütlülüğü dışında, içeriğin de aktarıcısı durumundadır.

Bir sanat eserinde ve iletişimsel özellik taşıyan her türlü varlıkta biçim ile içeriğin bulunması bir zorunluluktur. Çünkü biçim (bir anlamda gösteren), kendisi olmayan bir şeyi imlemek için vardır. Biçim bir içeriği aktarır. Bachtin'in (1983: 72) deyiimiyle "içeriği dıştan kavrayan bir biçim, içeriği dışsallaştırır, yani, cisimleştirir". Böylece her biçim, bir içerik taşıyıcısıdır ve içeriksiz biçim olamaz. Biçimin içerikle olan ilişkisi ve sanat eserindeki önemini Ziss (1984: 120) şöyle ifade eder:

...biçim , sanatsal olayın dış görünüşü (kabuğu) değildir; içeriğin iç yapısının anlatımıdır. Biçimin bu etkinliği, içeriğin gelişimini kolaylaştırmakta, içeriğe uyduğu zaman onu açık ortaya çıkarmakta; onunla tam bir uygunluk kuramadığı zaman da tersine bir rol oynamakta kendini belli eder.

Bir sanat eserinde kullanılacak özdeğin, o malzemenin fiziksel olarak algılanma biçimiyle sıkı bir ilişkisi vardır. Örneğin bir ressam renklerin görme duyusuyla ilgili olduğunun, müzisyen notaların işitme duyusuyla ilgili olduğunun bilincindedir. Malzemenin bu özelliği, onun sanat eseri içinde nasıl biçimleneceği konusunda belirleyicidir.

Sanat eserinde biçim sadece araç olarak kullanılmaz. Sözelimi, gündelik yaşamda taş, duvar yapımında kullanılan bir araçtır. Bir evin duvarındaki taşın belli bir işlevi vardır: Diğer taşlarla bir araya gelerek bir duvar olma, içeri ile dışarı arasında ısı ve ses izolasyonunun sağlama. Ancak bir sanat eseri olan heykelde kullanılan taş, artık bir araç değildir. Taş burada estetik hazzı sağlamak amacıyla diğer oluşturucu öğelerle bir örgütlenme içinde bulunan, araç değil amaç olan bir birimdir. O taşın yokluğu sanat eserindeki bütünlüğün bozulması anlamına gelir. Ayrıca taşın yokluğu, onun içerikteki karşılığının da yokluğu anlamındadır.

Bununla birlikte içerik de en az biçim kadar önemlidir. Sanatçının dünya bilgisine dahil olan her şey eserin içeriğine taşınabilir. Ancak içerik de kendi içinde bir örgütlenmeyi gerektirir. Yan yana getirilen gerçeklikler birbirini tamamlamak zorundadır. Bunlar sanatçının belirlediği amaç doğrultusunda birbirine yaklaştırılır. En küçük bir birimin bile, tıpkı biçimde olduğu gibi eserin bütünlüğünü sağlamada bir işlevi olmak zorundadır.

Sanat eserindeki içerik, *bilmenin* nesnesidir. Başka bir deyişle dış gerçekliğin imgesidir. Gerçeklik eserden bağımsızdır. Ancak bu gerçekliğin eserin içinde bulunma biçimi, o esere özgüdür ve tek'tir. Bunu sanatçı görmüş ve yorumlamıştır. O halde bir sanatta içerik dendiğinde önce dış dünya, sonra da sanatın dünyası düşünülmelidir. Dış dünya sanatın dünyası için bir töz¹dür. Yani gerçeklik, sanatsal imgenin hammaddesidir.

Bir diğer örgütlenme ise biçimle içerik arasındadır. Biçimle içeriğin her bir ögesi birbirini karşılamak durumundadır. Başka bir deyişle bir bakışlılık söz konusudur. Biçime ait her bir öge, içerikteki bir şeyi çağırır ve aynı zamanda biçimde bulunan diğer öğelerle bakışlıdır. Bu kural, içerik düzlemi için de geçerlidir. Demek ki bir sanat eserinde üç tür örgütlenme vardır: Biçimin kendi içindeki

¹ Töz, anlamı üretmek için üzerinde biçim oluşturulan gerçekliktir. Doğadaki her türlü olay veya olgu töz olabilir. Örneğin *gülümseme* bir tözdür. Bu tözün anlaşılabilmesi için ona bir biçim verilmelidir. Da Vinci bunu yapmış ve "Mona Lisa'nın gülümsemesi" anlamını üretmiştir.

örgütlülüğü, içeriğin kendi içindeki örgütlülüğü ve biçim ile içerik arasındaki örgütlülük.

Biçimle içerik arasındaki uyum, sanat eserinin kendi anlamını kendisi üreten bir sistem olmasını sağlar. Biçim, aynı zamanda içeriği taşıyan bir dil olduğu için yeterince açık olmak durumundadır. Yani eserde kurulan sistem sadece yaratıcısının kendisi tarafından algılanabilecek bir durumda olmamalı, o eseri algılayacak herhangi bir alımlayıcı tarafından fark edilebilmelidir. Kagan (1993: 420), bu konuda şunu söyler:

Biçimin ortaya çıkıp kurulması sürecinde, sanatçı, bütün bileşken öğelerin birbirleriyle uyumlu bir durumda iç içe geçmiş olup olmadığını, taşıdığı içeriğe uygunluk gösterip göstermediğini düşünmenin yanısıra, o biçimin kendi içeriksel anlamını algılamaya açık tutup tutmadığını, biçimin içinde barınan şiirsel bildirim başkalarının bilincine ulaşip ulaşmayacağını, biçimin bu kendi içindeki bildirim anlaşılır, kavranır olup olmadığını da düşünmek zorundadır.

Sanatın doğasında bulunan bu tür özellikler onu bilimden farklı kılmaktadır. Ancak sanatın da, bilimin de nesnesi her zaman doğadır. Doğada bulunan her türlü gerçeklik bu disiplinlere konu olabilir. Nesne bakımından birleşen bu disiplinler, nesnelere yapısı bakımından yine birbirinden farklıdır. Bilimin nesnesi yalındır, bir tek anlamı vardır ve kişiden kişiye değişmez. Yani nesnedir. Oysa sanatın nesnesi böyle değildir. O, çiftkattır; iki düzlem arasında uzanır. Sanatın nesnesinde öznel olanla nesnel olan bir arada yer alır (Kagan, 1993: 252). Buradaki öznellik sezgiyle (imgeyle) ilgiliyken, nesnellik onun genel olan yanını verir.

Yukarıda verilen bilgiler, sanat eserinin temel özelliklerini içermektedir. Buna göre bir sanat eserinin biçim ile içerikten oluştuğu ve bu iki düzlemin de kendi içinde oluşturucularının bulunduğu söylenebilir. Dış gerçeklikten edinilen imgeler, sanat eserinin içerik düzleminde yer alır. Ancak sanatın içerik düzleminde bulunan nesnelere veya yaşam görüngülerinin imgeleri biçim aracılığıyla iletilir.

3. EDEBİYAT

Yaşamı bir algılama biçimi olan sanat, sanat eserleri aracılığıyla bilinir. Sanatçı bir durumu, bir olayı, insana ilişkin herhangi bir yaşantıyı anlatmak için birtakım fiziksel araçlar kullanmak zorundadır. Sanatın türlerinin temelinde bu araçlar vardır. Ressam renkleri kullanır, resim sanatı varolur; müzisyen notaları kullanır, müzik doğar; yazar/şair de dili kullanır ve edebiyat sanatı oluşur.

En geniş tanımıyla edebiyat, dili kullanan sanat olarak tanımlanabilir. Edebiyatın malzemesi dildir. Dilin edebiyata sunduğu olanakları bir an için görmezden gelirsek sanat için söylenecek her şey –bir dalı olduğu için- edebiyat için de geçerlidir. Sanatın bütün türlerinin ortak paydası olan estetik (hem yaratı, hem yaşantı olarak), edebiyatın varlık nedenidir. Ancak edebiyat, estetik işlevini diğer sanatlardan farklı olarak dil aracılığıyla yapar. Dil edebiyatın hem yapılanma, hem alımlanma aracıdır.

Edebiyat, dilin hem yazılı hem de sözlü biçimini kullanır. Yazılı biçimde seslerin grafiksel gösterimleri söz konusudur ve alımlama görme duyusuyla gerçekleşmektedir. Edebî eserin bu yönüyle alımlanması okuma etkinliği ile gerçekleşir ve edebî okuma, edebî olmayan okumalardan farklıdır. Ancak sözlü edebiyat işitme duyusuna yöneliktir ve bu eserler dinleme yoluyla alımlanır. Bu yüzden bir roman yazacak olan yazar, eserin nasıl alımlanacağını dikkate alarak onu oluşturur ve benzer bir şekilde bir tiyatro yazarı da bu türün söz konusu özelliklerine göre eserini biçimlendirir.

Gündelik yaşamda genellikle iletişim amaçlı kullanılan dil, edebiyatta bu amacı aşar. Edebiyat dili, iletişim işlevini gerçekleştirmekle birlikte okurunu etkilemeyi de amaçlar. Bunu yapabilmek için sanatçı, dilin bütün kullanım biçimlerinden yararlanabilir. Okurun duyularına seslenebilmek için dilin anlam ve ses değeri alışılmışın dışında birtakım düzenlemelerle kullanılır. Başka bir deyişle gündelik kullanımında sessel değerinin pek farkına varılmayan dil, edebî kullanımında bu nitelikleriyle de işlemeye başlar.

Dilin sessel, anlamsal, sözdizimsel özellikleri ve anlatılacakların düzeni gibi öğeler edebî eserin biçimini oluşturur. Eserin söz ettiği şey de onun konusu, yani içeriğidir. İçerik ve biçim ayrı ayrı düşünüldüğünde sanatsal açıdan bir değer taşımazlar. Sanat eserinde bu iki oluşturucu öğenin belirli bir uyum içinde olması

gerekir. Bu yüzden Pospelov (1995: 19), insanların yarattıkları eserlerdeki güzelliğin şu üç şeyin uyumuyla ortaya çıktığını söyler: “Biçim, biçimlenen içerik ve işlev”.

Pospelov’un belirttiği işlev, insan ürünü olan herhangi bir eşyanın kullanım değeri ile ilgilidir. Ancak sanat eserinin amacı –dolayısıyla da işlevi-, bir güzellik nesnesi olmaktır. Bu, estetik olmanın da gereğidir. Belirli bir estetik yaşantıyı sağlaması için eserin biçimi ile içeriği arasında bir uyum olmalıdır. Biçimle içerik birbirini bütünlemelidir. Bu yüzden bir sanat eserinin işlevi ile herhangi bir ürünün işlevi birbirinden farklıdır. Sözcülemi estetik nitelikler taşıyacak bir masa, farklı bir şekilde biçimlendirilirken masa olma işlevini yitirirse, o varlığın estetik değerinden bahsedilemez. Oysa bir edebiyat ürününün kendisi olma dışında bir amacı yoktur.

Edebiyat sanatının temel aracı olan dil, gündelik yaşamda da kullanılır. Ancak dilin bu iki kullanımı arasında birtakım farklılıklar vardır. Her şeyden önce dilin gündelik yaşamdaki kullanımı rastgeledir. Dil, gündelik yaşamda duyulduğunda seslerin ötesine geçilir ve gelen bildirinin imlediği şeye yoğunlaşılır. Ancak edebiyatta dilin ses ve kavram yönü çok daha bilinçli ve sistematik bir kullanıma sahiptir. Edebiyat dilinde belirli bir yoğunluk kazanır (Wellek ve Varren, 1993). Edebiyat dilinde -yukarıda da belirtildiği gibi- bir sözcük sadece imlediği şeyle değil, aynı zamanda somut bir madde olarak da işlemeye başlar. Bu özellik en yoğun olarak şiirlerde görülür. Ancak sözcüklerin ses özellikleri bazen düzyazıya dayalı eserlerde de en az şiirdeki kadar önem taşıyabilir.

Edebî bir eserin dilsel özellikleri doğal dilden farklı olsa da doğal dil, edebî dilin biçimlenmesi ve algılanmasında ölçüt olarak kullanılır. Belirli bir sözcüğün doğal dil içindeki kullanımı belirli bir varlığı işaret eder. Aynı sözcüğün bir edebiyat eserinde gösterdiği varlık farklı olabilir. Ancak bu iki kullanım arasında uzak da olsa bir ilişki olmalıdır. Örneğin doğal dilde sonbahar mevsiminin bir ayını imleyen *eylül*, bir şiirde *hüznü* veya *bitişi* anlatabilir. *Eylül*’ün, bu varlıkları anlatmak için seçilmesinin nedeni doğal dilde ‘yazın bitimi’ni imlemesiyle ilgilidir.

Doğal dilin edebiyat içinde uğradığı dönüşüm, sadece sözcük düzleminde değildir. Edebî bir eserin sözdizimsel özellikleri de doğal dilden farklıdır. Sözdizim düzleminde yapılan değişiklikler, genellikle eserin sessel özelliklerini sağlamak içindir. Bu farklılık kendini en belirgin biçimde şiirlerde gösterir. Şiirlerde ölçü, uyak

ve diğ er biçimsel düzenlemeler için sözdizimsel özellikler doğal dildekinden oldukça uzaklaşabilir. Bu özellik romanlar, öyküler ve oyunlarda genellikle daha az görülür.

Edebiyatın en önemli özelliklerinden biri, onun kurmaca yapısıdır. Aristoteles (2002), ozanın gerçekten olan şeyi değil, olabilir olan şeyi anlattığını söylerken edebiyat eserinin kurmaca yapısını dile getiriyordu. Edebî bir eserin kurmaca özelliği, okurun eserle gerçek yaşam arasında kurduğu ilişkiye göre belirlenir. Edebiyat eserinde yer alan gerçeklerle yaşam gerçekleri arasında doğrudan bir ilişki yoktur (Göktürk, 1988). Bu yüzden edebî bir eser ‘doğru-yanlış’ türünden bir değerlendirmeye yabancısıdır.

Her metnin bir göndergesi vardır. ‘Metnin göndergesi’ dendiğinde, metin ile yaşam arasındaki ilişki veya metnin kendi içindeki öğeler arasında bulunan ilişkiler kastedilir. Bunlardan birincisi ayrık-göndergelilik, ikincisi ise özgöndergelilik diye adlandırılır (Göktürk, 1988). Kurmacada öncelikle özgöndergelilik esastır. Çünkü okurun temel görevi metni içi ilişkileri saptamaktır. Ancak daha sonra, saptanan bu ilişkiler ağına gerçek yaşam görüngülerinden bir karşılık bulmak gerekir. Bu da ayrık-göndergelilik ile ilgilidir. Metindeki ilişkiler ağı, yaşamdaki birçok değişik olguya yansıtılabilir. Bu, okurun kurmaca metin karşısında sahip olduğu özgürlüktür. Ayrık-göndergelilik, öz-göndergelilikteki ilişkilerin keşfinden sonraki süreçtir.

Kurmaca metinde dile getirilen anlam ile metin dışındaki somut yaşamın gerçeklikleri arasında doğrudan bir ilişki kurulamaz. Kurmaca metnin belirli bir göndergesinin olmaması, metnin bildirisinin kendi üstüne dönük olmasını sağlar. Böyle bir metnin okunması da kurmaca olmayan metinlere göre bazı farklılıklar içerir. Bu farklılıklar metnin yapısından kaynaklanır. Göktürk’ün (2002) aktardığına göre Ingarden, kurmaca bir metnin yapısını Husserl’in insan bilincinin işleyişini açıklamak için kullandığı ‘bilme-nesnesi’ ve ‘bilme-yaşantısı’ ayrımından yola çıkarak açıklar. Buna göre bir edebî okuma etkinliğinde metin bilme-nesnesi, okuma da bilme-yaşantısı’dır. Bilme-nesnesi olan edebî eserde dört düzey vardır: a. dilsel sesler düzeyi, b. anlambirimler düzeyi, c. birbirine örülü görüşler düzeyi, ç. eserin dile getirdiği dünya düzeyi. Okur, edebî okuma sırasında bu dört düzeyde bir gezinti içindedir.

Bir edebiyat eserinin kurmaca olması, yazarın eser içinde okura doldurması için boş alanlar bırakması anlamına gelir. Okur, Ingarden'in yukarıda belirttiği ilk iki

düzeıı algıladıktan sonra bu boşlukları doldurmaya başlar. İlk iki düzeyde ve kısmen de üçüncü düzeyde okur metnin içinde yer alan öğeleri birbiriyle ilişkilendirir. Metinde oluşan kavramsal ilişkileri son aşamada yaşama uyarlamaya çalışır. Okur, kurmaca metnin bu yapısından dolayı okuma etkinliği sırasında pasif değildir. Yazar tarafından bırakılan boşlukları doldururken düşgücünü kullanmak zorundadır. Göktürk (2002: 29) edebiyat okurunun özelliğini şu sözlerle belirtir:

Yazınsal iletişim, okur bilincinin iki yönde işlemini zorunlu kılar. Bunlardan birincisi, dilsel bir dizge olan metnin içindeki tüm anlamların, anlam öbeklerinin, sesbirimlerden bütüne değin bütün öğelerin nasıl belli ilkelerle birbirine eklenerek dilsel yapıyı oluşturduğunun bulgulanmasıdır. İkincisi de metniçi yapıdan, o metnin gereçleri olan bütün dilsel dizgeye, toplumsal-kültürel bağlama, yazınsal geleneklere, başka deyimle metindışı alanlara uzanan anlam ilişkilerinin bulgulanması, özdeşlenmesidir. Yazınsal iletişimin alıcısı için, bu iki yönlü bilinç etkinliğini göstermek bir zorunluluktur.

Okurun kurmaca karşısında göstermesi gereken aktif okuma eylemi, edebiyatın sadece eser içinde değil, eserin ötesinde de olduğuna bir kanıttır. Bu olgu *edebî eylem* ifadesiyle karşılır. Edebî eylem, okurun metni kullanarak metinde yer alan boşlukları düşgücünün yardımıyla doldurmasıdır. Metin, yazar tarafından okurun bu işlevi gerçekleştirebileceği biçimde düzenlenmiştir. Okur metindeki öğeleri, onların diğer öğelerle olan ilişkilerini de göz önüne alarak izlemeye başlar. Edebiyat eserinin bu yönünü dikkate alan Sartre (1967: 44) “okuma kılavuzlu bir yaratıştır” der. Bununla birlikte Sartre, yazarın okura yol gösterdiğini, onun esere birtakım işaret kazıkları çaktığını, ancak bunların arasının boş olduğunu ve bu boşlukları doldurma işinin okura ait olduğunu belirtir.

Edebiyat, aynı zamanda bir çeşit iletişimdir. İletişimle ilgili olan bazı öğeler açısından bakıldığında edebiyatın doğal dil iletişiminden farklı bir özelliği göze çarpmaktadır. Gündelik iletişim alıcı ile verici arasında bulunan birtakım toplumsal koşullar içerisinde gerçekleşir ve bu koşullar bildirinin anlamsal yapısıyla ilişkilidir. Ancak edebiyat eserinde günlük yaşamdakiler türünden koşullar yoktur. Çünkü bir kurmaca olan eserin dışarıda açık bir göndergesi yoktur (Göktürk, 1988). Bunun koşulları, okurun metin içindeki öğeleri ilişkilendirme biçimine bağlıdır.

4. ŞİİR

Bir şeyi tanımlamak, onun belirgin özelliklerini ortaya koymak demektir. Ancak şiir, tanımlanması gereken bir nesne olarak ele alındığında birtakım güçlüklerle karşılaşılıyor. Bunun nedeni şiirin özünden gelmektedir. Çünkü şiir olmaya aday bir dil ürünü kendine özgü bir yapı kurma peşindedir. Yazılacak olan bir şiir, bir şeylerin yeni bir biçimde söylenmesi savını içerir. Bu bir kural olmasa da şairlerin böyle bir eğilim içinde olduklarını söylemek olanaklıdır.

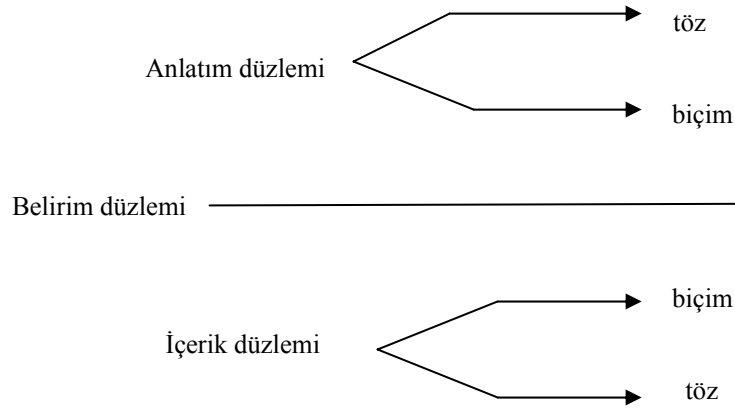
Farklı dillerdeki kökenlerine bakıldığında, şiirin kimi özellikleri hakkında fikir yürütülebilir. Batı dillerinde *poème* (Fr.), *poem* (İng.) sözcükleriyle karşılanan şiir “yapmak, imal etmek, uydurmak” anlamına gelir. Çince ‘şı’ sözcüğü ile dile getirilen şiir, konuşmayla ilgili olan söz anlamına gelir. Arapçada kullanılan şiir ise “hissetmek, sezmek, sezmeyle bilmek” karşılığındadır ve bu sözcük Türkçede de kullanılmaktadır. Bu kökenlerin her biri şiirin oluşumunda katkısı olan bazı öğeleri öncelemiştir. Aksan (1995: 8) tanımlanabilmesinin güçlüğüne rağmen, şiirin genel özelliklerini belirlemek için bunlardan yola çıkarak şiiri şu şekilde tanımlar: “Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür”.

Şiir ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda (Coombes, 1991; Paz, 1995; Thomson, 1984) yaklaşık aynı başlıklar görülür. Bunlar dil, ritim, uyak, dize ve düzyazı, şiirsel düşünce, imge, büyü, diksiyon (sesletim), söz sanatları, vb. şeylerdir. Bu başlıklara bakarak şiirin oluşturucularının neler olduğu az çok tahmin edilebilir. Ancak 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren gelişmeye başlayan dilbilimin verileriyle birlikte şiirin bir dil olayı olduğu kabul edilmiş ve şiir olgusuna bu açıdan yaklaşılmaya başlanmıştır. Bunun bir nedeni de yukarıda sayılan başlıklardan bazılarının şiiri açıklamada tatmin edici sonuçlar vermemesidir. Örneğin şiirin gerçeklikle ilintisinin büyüye dayalı olarak açıklanmaya çalışılması ve bu anlayışla şairlerin birer büyücü gibi görülmesi günümüzde kabul edilebilecek bir durum değildir.

Şiirin özünü ortaya koyabilmek için, yukarıda sayılanların diğer dil ürünlerinde de bulunup bulunmadığına bakmak gerekir. Bu açıdan, örneğin söz sanatları sadece şiirin bir aracıymış gibi düşünülemez. Mecazlara, metaforlara, benzetmelere romanlarda, öykülerde ve günlük dil kullanımlarında da rastlanır. Söz

sanatlarının şiirin araçları olması için ya başka bir yerde kullanılmamaları, ya da şiire özgü bir kullanıma sahip olmaları gerekirdi. Oysa böyle bir ayırım henüz gözlenmiyor.

Birçok sanat türünde olduğu gibi, şiirin betimlenmesinde de en sık kullanılan terimlerden ikisi *biçim* ve *içeriktir*. Biçim genellikle bir söylemin sahip olduğu ses, sözdizim, anlatı sıralaması gibi öğeleri; içerik ise bu söylemin anlattığı dış gerçekliği imlemek için kullanılır. Oysa, Hjelmslev'in Saussure'ün gösterge anlayışını yeniden düzenlemesiyle birlikte bu terimler farklı bir anlam kazanır. Buna göre her dilsel göstergede bir anlatım, bir de içerik düzlemi vardır. Gösterge her iki düzlemde de bir tözün biçimlenmiş hâli olarak belirim düzlemine yansır. Hjelmslev bu durumu aşağıdaki şemayla gösterir:



Bu şemaya göre anlatım düzleminde töz, varolan tüm sesleri kapsar. Bu seslerden bazılarının seçilip çizgisel bir sırada sunulması biçimlenmeyi gerektirir. Türkçe'de "a.ğ.a.ç" ses sırası böyle bir biçimlenmenin sonucudur. Aynı şey içerik düzlemi için de geçerlidir. Bir nesne olarak 'ağaç'ın kendisi bilinen tüm varlıklar (töz) içinde bir biçimdir. Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere, biçim kavramı her iki düzlemde de yer alır. Bu çalışmada Yalçın'ın (2001) belirlemesinden yola çıkılarak geleneksel anlayışa göre biçim denen olgu *anlatım* olarak ifade edilecektir.

Yukarıda açıklanan terimlere göre şiirin bir biçim olduğu söylenebilir. Şiirsel biçimlenme hem anlatım, hem içerik düzleminde gerçekleşir. Şiirin anlatım düzleminde bulunan öğeler sadece sesler değildir; dizelerdeki sözdizimler, sözcüklerin yazımı, noktalama işaretleri, önermelerin anlamsal özellikleri (olumlu, olumsuz, soru...), vb. birçok şey anlatım düzleminde yer alır. İçerik düzlemi ise şiirde yer alan göstergelerin kavramsal özellikleri ve -şiirin önde gelen amaçlarından

biri olmasa da- dış gerçeklikte bulunan göndergesel anlamlarıyla ilgilidir. Şiirde birbirine eklemlendirilen düşünceler, imgeler şiirin içeriğini oluşturur. Ancak bunlardan daha önemlisi şiirsel metnin anlatımı ile içeriği arasında kurulan sıkı ilişkidir. Bu özellik şiiri diğer dil ürünlerinden önemli ölçüde ayırır.

Doğal dil, sesin boğumlanması yoluyla oluşur. Sesin boğumlanarak kullanılması bir bakıma ona bir biçim vermektir. Bunun sonucunda dil oluşur. Buna göre ses, doğal dilin hammaddesidir, tözüdür. Şiir söz konusu olduğunda ise durum biraz değişir. Şiirin hammaddesi doğal dilin kendisidir. Başka bir deyişle doğal dil şiirin tözüdür (Yalçın, 1979). Bu anlayışla –dolaylı da olsa- ses de şiirin tözüdür, denebilir. Ancak şiire töz olan ses doğal dile töz olan ses değil, doğal dilin içinde yer alan biçimlenmiş sestir. Şiir doğal dili kullanarak yeni bir dil oluşturur. Bu yeni dil, doğal dil değildir; ancak doğal dilin verileri bu dili çözümlemede kullanılabilir.

Ana hatlarıyla bakıldığında, doğal dilin şiir olabilmesi için şu nitelikleri taşıması gerekir: “1.Sözcüklerin gerçek değerleri dışında kalan değerlerden, çağrışım ve uzak çağrışımlardan yararlanma; 2. Değişik kavram birleştirmeleri, yeni bağdaştırmalar; 3. Anlam olayları; 4. Uyak” (Aksan, 2004: 130). Ancak bir şiirde bunların tamamı aynı anda bulunmak zorunda değildir. Bazen bunlardan biri diğerlerinden daha baskın olabilir. Özellikle çağdaş Türk şiirinde uyağa pek yer verilmemesi bunu doğrulamaktadır.

Şiir, dilbilimin ve göstergebilimin verileri ile "söylemin biçimi ile anlamının yüksek bir düzlemde birleşmesi" (Levin, 1977) olarak tanımlanır. Söylem, dil öğeleriyle yapılandırılır. Şiirsel bir metin oluşturulurken dil göstergeleri hem gösteren, hem de gösterilen düzleminde sahip olduğu tüm niteliklerle işe karışır. Dilsel bir göstergenin dizimsel olarak sahip olduğu bir sesbirim, doğal dil içinde pek fark edilmese de şiirde oluşturucu bir öğe olarak işleyebilmektedir. Aynı şey gösterilen düzlemi için de geçerlidir.

Aksan'ın (1995) aktardığına göre Cohen'in şiir diliyle ilgili saptamaları oldukça ilginç ve yerindedir. Şiiri dilin günlük kullanımına göre değerlendiren araştırmacı, şiir dilinin özel bir dil olduğunu belirtir. Çünkü bu dil, özel bir iletişimi sağlamaya yöneliktir. Cohen'e göre şiir, dil dizgesinin öğeleri arasında kurduğu özel bağlantı tipiyle düzyazıdan ayrılır. Bu bağlantı ses yönünden dizeyi, anlam yönünden

de figürü yaratır. Ona göre şiir, bir yandan gösteren ile gösterilen arasında, diğer yandan da gösterilenlerin arasında kurduğu özel bağlantı tipinde ortaya çıkar.

Düzyazının kullandığı dilde *iletişim* en önde gelen amaçtır. Bir düzyazıyı okuyan kişi, bunların göndergesel anlamlarına yoğunlaşır. Metnin iletmek istediği düşünceyi algıladıktan veya dış gerçeklik içinde deneyimleriyle onun varlığına tanık olduktan sonra metni unutacaktır. Çünkü düzyazıda metin sadece bir araçtır. Şiir söz konusu olduğunda durum değişir. Şiirde kullanılan göstergelerin göndergesel anlamları önemli değildir. Şiir, göstergelerin içyapılarıyla oynayarak doğal dil içindeki gösteren-gösterilen ilişkisini bozar. Şiir dilinde önemli olan şey, göstergelerin diğer göstergelerle girdiği ilişkiler sonucunda gösterenlerin yeni gösterilenlere bağlanmasıdır. Böylece dilin iletişimsel niteliği gölgelenir. Okurun dikkati gösterenden ya da gösterilenden alınıp göndergesel işleve çekilir.

Şiirin yüksek düzeyde bir *birlik* içerdiği yukarıda belirtilmişti. Şiirdeki bu ilke Levin (1977) tarafından çiftlenimler (coupling) olarak adlandırılır. Çiftlenim şiirde bulunan bir birimin başka bir birimle bakışımı olması anlamına gelir. Dilin dizisel ve dizimsel bağıntılarıyla ilgili olan çiftlenimleri Levin (1977), Jakobson'un eşdeğerlik kuramına dayandırır. Eşdeğerlik, dizimsel yapı öğelerinin kendi içindeki ilişkileriyle değil, bu yapının dışındaki üçüncü bir karşılaştırma öğesiyle ilgilidir. Buna göre eşdeğerlik, aynı birime eşit iki birimin birbirleriyle de eşit olacağı anlamına gelir. Bu eşitlik, ya dilsel bir bağlama göre ya da dildışı ölçütlere göre belirlenir. Bunlardan birincisi, dağılım düzleminde konumsal bir eşdeğerliktir. İkincisi ise iki biçimin aynı tözde yer alması demektir. İkincisinde iki biçim, biçimlenmemiş düşünce yığını üstüne kaymaları ölçüsünde birbiriyle eşdeğerli olabilir. Bu durumda anlamsal benzerlikler kadar karşıtlıklar da eşdeğerli sayılır (Yalçın, 2003a).

Birinci tür eşdeğerlik, dilin dağılımsal kurallarıyla sınırlıdır. Bir sözdizim içinde sıfat gelecek yere sıfat işlevli sözcüklerin gelebilmesi bu türden bir yapıdır. Şiir için pek önemli değildir. Ancak ikinci tür eşdeğerlik, şiirin yapısı için çok önemlidir. Yalçın'ın (2003a) Ruwet'ten aktardığına göre, aynı dizimin değişik yerlerinde görülen bu eşdeğerlik, eşdeğerli konumlar için 'doğal niteliği' eşdeğerli dilsel öğeler getirmek veya sessel ya da anlamsal olarak eşdeğerli konumlar kullanmaktır. Buradaki eşdeğerlik konumları ya karşılaştırılabilir ya da koşut

niteliktedir (Yalçın, 2003a). İlhan Berk'in (2001: 361) "Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım" dizesinde geçen *yaralı* ve *hayta*, üçüncü bir öge ile (ben) aynı ilişkiyi kurduklarından eşdeğerlidir. Edip Cansever'in "Beyaza eğik, sarıya aç" dizesindeki *eğik* ve *aç* da değişik iki birim ile aynı ilişkiyi kurdukları için yine eşdeğerlidir. *Eğik* ve *aç*ın eşdeğerliği, *beyaz* ve *sarıyı* da koştur birimler hâline getirir. Böylece bu birimler arasında fazladan bir eşdeğerlik yaratılmış olur. Bu da şiir için çok önemlidir.

Levin (1977) tarafından belirtilmemiş olsa da eşdeğerlik, uyak düzlemi için de geçerli olabilir. Çünkü şiir dilinde bazı birimler, sadece ses benzerliklerinden dolayı bir seçim nesnesi olabilmektedirler. Uyak oluşturacak birimler, kısmen de olsa ortak ses tözünden biçimlenmiştir. Birimler, sahip oldukları bu yapılardan dolayı dizimsel eksene yansır. Bunu, uyakların vazgeçilmez bir öge olarak kullanıldığı halk şiirinde, Karaca Oğlan'dan (Öztelli, 1987: 158) bir alıntıyla örneklemek gerekirse

Yüce dağlar ne kararıp pusarsın
Aştı derler nazlı yâri başından
Oturmuş derdime dert mi katarsın
Âlem sele gitti gözüm yaşından

dörtlüğünde birtakım çiftlenimlerin bulunduğu söylenebilir. İkinci ve dördüncü dizelerin sonunda geçen 'baş' ve 'yaş' birimleri ortak ses biçimleri içerirler: -aş. Her iki birim için de geçerli olan bu özellik, onları dizimsel düzleme taşımış ve uyak olmalarını sağlamıştır.

Şiirde sergilenen gerçeklikler, çoğu zaman bilinenlere uyum göstermez. Şiirselliği yaratmak adına dilde yapılan sapmalar gerçeklikler düzleminde de yapılabilir. Bunlar kendi aralarında karşıtlık, benzerlik, neden-sonuç gibi ilişkiler kurarlar. Ancak bu ilişki biçimleri, o şiirin dışında bir yerlerde fark edilecek nitelikte şeyler değildir. Edip Cansever'in (1993: 358) Akdeniz Salgını adlı şiirinin III. bölümü şöyle:

Omurgasını kırmış bir balık yatar
Seninle denizin üstünde
Öpülmüş bir dudak gibi

Bu dizelerde sunulan gerçekliğin mantıksal açıdan dış dünyada karşılıkları yoktur. Ancak ‘balık, sen (sevgili), dudak’ arasında kurulan ilişki şiirsel bir öge oluşturmakta ve kendi aralarında özel bir yapılaşma sunmaktadırlar.

Aksan’ın (1995) Eliot’tan aktardığına göre şiir, insan dimağının yeni bileşkeler meydana getirmesidir. Bu bileşkeler, öncelikle sadece bir keşiftir. Cansever’in yukarıdaki dizelerinde verilen gerçeklik tek başına belli bir ilginçlik içerse de bunların bir düşünce olarak ayrı ayrı değeri yoktur. Ancak, bu düşünce yukarıdaki dizelerin içinde sunulduğunda, başka bir deyişle ona bir biçim verildiğinde şiirsel bir nitelik kazanır. Yani bu düşüncenin şiirleşebilmesi için belli bir düzenleme gerekmektedir. Böylece -Saussure’ün (1998) deyişiyle- bu düşünce artık ‘bulutsu’ olmaktan çıkacaktır.

Şiir, özü gereği bir iletişim nesnesidir. Jakobson (1982), ileride de değinileceği gibi, bir iletişim etkinliğinin gerçekleşebilmesi için altı öge belirlemiştir. Bunlar bağlam, konuşucu (verici), dinleyici (alıcı), bildiri (mesaj), bağlantı (kanal) ve düzğüdür. İletişimde bunların tamamı zorunlu olsa da özellikle üçü önceliklidir. Bunlar verici, bildiri ve alıcıdır. Bu öğelerin gerçekleştirdiği iletişim şöyle şemalaştırılabilir:



Bildiri, verici ile alıcının ortak bilgisine dayalı olarak yapılandırılır. Mors alfabesini kullanarak bir bildiri yapılandıran biri (verici), bunu yine mors alfabesi bilgisine sahip olan birine gönderecektir. Böylece alıcı ile verici arasındaki bildirişim gerçekleşmiş olacaktır. Eğer alıcı bildirinin kod bilgisine sahip değilse bildirişim gerçekleşmeyecektir.

Bildirinin yapılandırılış biçimi ile iletişimin amacı arasında sıkı bir ilişki vardır. Örneğin trafik işaretleri (bildiri), sürücülerin kolay ve güvenli yolculuk yapmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu yüzden göndergesel anlamları net olmalı, kolay algılanabilmeli ve herkes tarafından aynı biçimde yorumlanabilmelidir. “Sağa dönüş yok” anlamındaki işaret kişiden kişiye değişseydi, trafik içinden çıkılmaz bir duruma gelirdi.

Şiir, bir iletişim etkinliğinde bildiri olarak ele alındığında farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu bildirinin yapılandırılışında amaç bir bilgi iletmek değildir.

Bu yüzden ortak bir kod bilgisine dayalı olarak yapılandırıldığını söylemek güçtür. Ancak her şiir belli bir dille (Türkçe, İngilizce, Fransızca...) yazılır. Bu dil, günlük kullanımında üstünde uzlaşmış yönleriyle öne çıkarken şiirsel kullanımında uzlaşmayan yönleriyle belirir. Böylece dilin toplumsal yönü ikinci plana atılırken bireysel yönü belirgin duruma getirilir. Ancak bu yön de yine toplumsal yöne dayalı olarak çözülür. Bunu Cemal Süreya'nın (1998: 42) Gazel adlı şiirinden alınan aşağıdaki dizeleriyle örneklemek gerekirse şöyle bir açıklama yapılabilir:

Ben nice gözle nice denizle nice gazelle
Rimle gördüm rimle bildim rimle yaşadım seni

Bu dizelerde üstünde uzlaşılan bir dil kuralı şiirselliği sağlamak adına gözardı edilmiştir. Eklemeli bir dil olan Türkçe'de ekler sözcüklerin sonunda yer alır. Bu, Türkçeyi kullanan herkesin bildiği, üstünde uzlaştığı bir kuraldır. Ancak bu şiirde *gözlerimle*, *denizlerimle*, *gazellerimle* biçimleri, *-rimle* biçimibiriminden ayrılarak yazılmış, bunlar sonraki dizeye aktarılmıştır. Tek başlarına birer sözcük gibi duran *-rimle* ögesi, bu kırılma ile şiirsel bir öge durumuna gelmiştir. Üstünde uzlaşılmamış olan, ancak yine de anlaşılabilir bu özellik dilin toplumsal yönü bilinmeden fark edilemez. Başka bir deyişle Türkçe kod bilgisine sahip olmayan biri, bu dizeyi okuduktan sonra bir sözlüğü açıp "rimle" diye bir sözcük arayabilir.

Şiiri diğer sanat türlerinden ayıran ve ona sanat kimliğini kazandıran şey, kullandığı malzemedir. Şiir, dili kullanır. Zaman zaman müziğe ya da resme başvurması bunu değiştirmez. Bu nedenle şiirin yapısını anlamak için dili anlamak ve onun bilincinde olmak gerekir.

4.1. Şiir ve Dil

Şiir, sanatın diğer türleri gibi insanı duygulandırmayı amaçlar. Bunu yapabilmek için dili kullanır. Dil kullanımının sağladığı duygusallık şiire özgüdür denebilir. Çünkü dilin sağlamadığı, ancak insanı duygulandıran nesnelere ya da olaylar da vardır. Örneğin yıldızlar güzeldir ve birçok insan onları seyretmekten hoşlanır. Bu yıldıza ait bir güzelliştir. Octavio Paz, bununla ilgili şunları söylemektedir: "Çıplaklığıyla ışıltıyor yıldız' demekle 'yıldız ışıltıyor, çünkü

çıplak' demek aynı şey değildir. İkinci deyişte anlam bastırılmış ve sıradan bir açıklamaya dönüşmüştür. Şiirsel akımın gerginliği yumuşamıştır" (1995: 123). Paz'ın ilk örneğinden hissedilen duygusallık, dilin kullanımına dayalı olarak üretilmiştir.

Şiir, dille yapılandırılan bir sanat türüdür. Dil, o dili konuşan toplumun her bir üyesince bilinen bir sistemdir. Sahip olduğu her bir öge ile bir kod sistemidir. Saussure (1998: 44), dile ilişkin birtakım ikili karşıtlıklar ortaya koymuştur. Bu karşıtlıklardan biri dil/söz ayrımıdır. Ona göre "dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil ve birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Dil, varlığını yalnızca topluluk üyeleri arasında yapılmış bir sözleşmeye borçludur". Saussure'ün üstünde durduğu diğer terim söz'dür. Söz toplumsal nitelikli olan dilin kullanımınıdır. Ünlü dilbilimciye göre "söz bir istenç ve anlak edimidir" (1998: 44). Buna göre, bireyde dil olmadan söz de olamaz. Her birey algıladığı sözü, anlağında yerleşik olan dil kuralları ile anlamlandırır.

Dil ile söz birbirini bütünleyen iki farklı olgudur. Birinin oluşumu için diğeri gereklidir. Fiziksel olarak gözlenebilen sözdür. Sözün üstünde durulması gereken yanı onun bireysel nitelikli oluşudur. Bu özellik ona bireyden bireye değişen bir yapı sağlar. Aynı durumu bir dil topluluğunun her bir üyesi farklı şekilde ifade edebilir. Bazen sözdizimde, bazen sesletimde, bazen de sözcük seçiminde farklılıklar görülebilir. Ancak bunların her biri aynı gerçekliği imler.

Saussure'ün bu ayrımı şiirin bir söz olduğunu gösterir. Okur, bir şiir karşısında bir söze tanık olmaktadır. Dilyetisinin toplumsal yönü kullanılarak bu kod çözümlenebilir. Bir dil ürünü olan şiirin yapılandırılışı doğal dilde olduğundan farklı olsa da çözümü için aynı kod bilgisine gereksinim vardır. Cemal Süreya'nın Üvercinka şiirini Türkçe kod bilgisine sahip olmayan bir şiir okuru çözemez; başka bir deyişle, bu adın (g)üvercin ka(nadı)'ndan yapılan bir sapma olduğunu anlayamaz.

Bireyler söz üretiminde belli bir bağımlılık ve yine belli bir özgürlük içindedir. Bağımlı oluşları, toplumun bireylerince bir sözleşme ürünü olan dilin kurallarını dikkate alma zorunluluğundan gelir. Yani bir birey, herhangi bir varlık için dilediği bir ses öbeğini kullanamaz. Eğer 'kitap'ı anlatmak istiyorsa 'kitap' demek zorundadır. 'Kitap'a sözgelimi 'masa' diyemez. Bunun yanında bu sözcükte bulunan seslerin sırası da değiştirilemez. Ancak dilyetisinin kullanımında sesteki tümceye,

tümceden metinlere yönelme durumunda özgürlükler çoğalarak görülmeye başlar. Bir tümcenin sözdiziminde –dilin yapısal özellikleri de dikkate alınmak koşuluyla– kimi özgürlükler kullanılabilir. Aynı şekilde bir metin oluşturulacaksa istenilen tümceler yine belli seçimler içinde dizilebilir. Başka bir deyişle büyük boyutlu dilsel ürünlerde (tümce ve tümce ötesi) bireysel kimlik kendini daha çok göstermeye başlar.

Şiir, dilin bireysel yönüyle yakından ilgilidir. Bir şiirde hem şiirin yazıldığı dilin toplumsal kuralları, hem de şairinin bireysel seçimleri bulunur. Birincisiyle şiir okura ulaşır ve bildirişim sağlanmış olur, ikincisiyle okur özel bir dilsel ürüne tanık olur ve estetik bir haz duyar. Çünkü “şiir dili, gerek öz, gerekse sunuluş, anlatım açısından içerdiği çeşitli etkileyici öğeleri birbiriyle sıkıca örülmüş biçimde sunmakta, böylelikle bir öz ve sunuluş bütünlüğü ortaya koymaktadır” (Aksan, 1995: 46). Şiirin dil ile söz arasındaki konumunu Rifat şu şekilde dile getirir:

Şair hem toplumsal nitelikli **dilin** bir ustasıdır hem de bireysel **sözün** yaratıcısıdır. Dilsel olan hiçbir şey ona yabancı değildir; şairin yaratacağı bireysel sözün (şiirin) her yeni dokusu da ‘sarstığı’ toplumsal dilin yapısını harekete geçiren bir öge olacaktır. Şair ‘dili seçerken, şiirini de seçer’, şiirini yaratırken de seçmiş olduğu dilin sınırlarını ‘parçalar’ (2000a: 65-66).

Şiir önce sözlü dilin ürünü olarak görülmüştür. İnsanların toplu olarak yaşadığı dönemlerde, ortak çalışmalar sırasında söylenen ritmik niteliklere sahip sözler ilkel şiir olarak tanımlanır (Caudwell, 1988). Ancak çağdaş şiir yazılı dil ile üretilir. Kâğıda yazılarak sunulur. Bu şiir hacim olarak kâğıt üstünde dar bir alanı kapsar. Bu yüzden şiir, düzyazıya göre daha az sözcük kullanır. Özünü'nün (2001: 73) Leech'ten aktardığına göre "şair kısa zamanda ve az bir yerde olabildiğince çok ve çeşitli anlamlar içeren şeyler söylemek zorundadır". Bu zorunluluk, özel bir düzenlemeyi gerektirir. Dil öğeleri arasında yapılan söz konusu düzenleme şiirselliği sağlar. Bu yüzden Stankiewicz (1980: 546) şiirsel düzenlemenin dille iç içe olduğu ve dildeki olanaklarla belirlendiğini söyledikten sonra "şiir dilinin incelenmesi, temeldeki dilsel yapıyı göz önüne alarak, gündelik konuşma dilindeki öğelerin belli bir biçimde yeniden düzenlenme ve değiştirilmesinin incelenmesine dönüşür" der.

Bununla birlikte Stankiewicz (1980), şiire herhangi bir dilsel sözce²de bulunan boyutlar açısından yaklaşır. Bu boyutlar konu (anlam boyutu), katılımcılar, bildirinin ulaşması, düzgülü ve bildiridir. Şiirsel söylemi oluşturmak için birer araç olarak kullanılan bu boyutlar şiir dilinde değişik biçimlerde düzenlenirler. Böylece bunlar, düzyazıda olduğundan daha değişik bir anlam kazanırlar.

Şiirin yazılı olarak kâğıt üstündeki sunumu, ona görsel bir özellik kazandırır. Bir şiirin görsel niteliği onun içeriği ile ilişkili olabilir. Özünlü'nün (2001: 95) Çolakoğlu'ndan görsel önceleme örneği olarak aktardığı aşağıdaki şiirde böyle bir özellik söz konusudur ve bu özellik şiirin sesli sunumunda belirgin kılınamaz. Limon Çiçeği adlı bu şiirde şiirin başlığında yer alan 'limon' sözcüğünün ilk harfi ile (L) şiirin genel olarak görünüş biçimi arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Bu şiir görsel değil de işitsel olarak algılanırsa, şiirin başlığı ile görsel biçimi arasında bulunan ilişki kaybolur:

-LİMON ÇİÇEĞİ-
 KAR ÇİÇEĞİ
 NAR ÇİÇEĞİ
 KIR ÇİÇEĞİ
 NAR ÇİÇEĞİ
 SEVİYORUM HER ÇİÇEĞİ
 DERSEK EĞER YAŞATIRIZ
 GÖNLÜMÜZDE BİR ÇİÇEĞİ

Dilin en önde gelen amacı, insanlar arasında iletişimi sağlamaktır. İletişimin gerçekleşmesi için biri verici, diğeri alıcı olmak üzere en az iki ögenin bulunması gerekir. Bunlardan en azından biri genellikle insandır.³ Bu durum, dilin toplumsal nitelikli bir varlık olduğunu gösterir. Dilin toplumsal niteliği, toplumun bireyleri tarafından üstünde uzlaşmış olmasıyla ilgilidir. Bir dilin oluşturucu öğeleri ve bunların işleyişi, o dili konuşan dil topluluğunun bireylerince bilinmektedir. Böylece günlük yaşam sürdürülürken insanlar arasında bilgi alışverişi gerçekleşmekte ve iletişim sağlanabilmektedir.

² Sözce, Berke Vardar ve arkadaşlarına göre, sözcüleme edimiyle ortaya çıkan söylemdir; bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçasıdır.

³ İletişim sadece insanlar arasında değil, başka varlıklar arasında da gerçekleşebilir. Bir radyo vericisi ile radyo arasında olduğu gibi. Ancak bu çalışmanın konusu insanın gerçekleştirdiği iletişim çeşitlerinden biridir.

Bir insan topluluğunda ortak bir payda olarak işleyen dil, kullanım bakımından iletişimin niteliğine ve amacına göre kendi içinde bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklardan biri de kullanılan göstergelerin niteliği açısından. Örneğin trafikte renkli ışıklar ve tabelalar üstünde bulunan görsel figürler birer gösterge olarak kullanılıyorken, bir doktor-hasta ilişkisinde birtakım ağrı ve sızılara gösterge olarak yaklaşmaktadır. Göstergeler sistemi içinde en genel ve gelişmiş olanı ise doğal dilin kullandığı göstergelerdir. Şiir de doğal dilin göstergelerini kullanır. Bu yüzden şiirin dille olan ilişkisi açıktır: Şiir ve doğal dil ortak bir malzemeyi kullanır. Ancak yine de bu, şiir dildir veya sadece dildir anlamına gelmez. Yalçın (1991a: 44), şiirsel dilin niteliğini belirtirken şöyle der:

... ne çift eklemli doğal dille, ne de yapay dille eşanımlıdır. Tüm öteki gösterge dizgeleri gibi şiir dili de, dilyetisinin özel bir ürünü olan; göstergeleri, dizgesi ve düzgüsü değişik; doğal dil ürünlerini yalnızca bir gereç olarak kullanan bir dildir.

Bu tanım, şiir dili ile doğal dil arasındaki ilişkiyi açıkça göstermektedir. Şiir dilinin kodunu çözebilmek için doğal dilin bilgisine gereksinim vardır. Bu gereksinim, şiir dilinin doğal dili kapsayan, ama onun ötesinde bir dil olduğuna işaret eder. Buna göre şiir dili, şöyle bir formülle gösterilebilir: Şiir dili = Doğal dil + X.

Çağdaş şiirin yazılı olarak sunulduğu yukarıda belirtilmişti. Şiir dilinin bazı nitelikleri doğal dilin yazılı hâline bakılarak kestirilebilir. Doğal dilin yazılı hâli, art arda sıralanan tümcelerle gelişir. Her bir tümce kendinden sonraki tümceyle mantıksal bir ilişki içerisindedir. Tümce, bir metnin temel birimi olarak alındığında her tümcenin bir paragrafı yapılandırmak amacıyla işlediği söylenebilir. Paragraflar, belirli bir düzen içinde bir araya gelerek metinleri oluşturur. O hâlde bir metnin kesitlenmesi sonucunda, paragraf, ana birim olarak kalır. Şiir, bir metin (bir bütünlük, bir söylem) olarak ele alındığında ise, düzyazı şiir dışında, ana birimler dizeler olur. Şiir dizelerin bir araya gelmesinden oluşur.⁴ Ayrıca doğal dilden farklı olarak dizeler yan yana değil, alt alta sıralanır. Bununla birlikte dizeler arasındaki ilişki sadece mantıksal değil (hatta bazen hiç mantıksal değil), aynı zamanda sessel niteliklidir. Örneğin, dize sonlarında yer alan uyaklar böyle bir birlik sunarlar. Bu

⁴ Düzyazı şiirin varlığı bu savı yanlışlar gibi görünse de şiirin temel birimi olarak dizinin görülmesi yaygındır. Kaldı ki düzyazı şiir, miktar olarak çok azdır ve şiirselliğini kısmen dizeye dayalı olan şiirden almaktadır. Düzyazı şiir, dize biçiminden bir sapma olarak düşünülebilir.

ilke okuma aşamasına da yansır. Doğal dilde yazılı olan bir metnin okunuşu, art arda sıralanan tümcelerın üstünden yatay ve mantıksal olarak ilerlerken; şiirsel bir metnin okunuşu alt alta sıralanan dizeler üstünden yatay ve dikey, mantıksal ve sessel olarak ilerler. Bu da şiirde doğal dile göre daha karmaşık ilişkilerin yapılandırıldığını gösterir.

Şiirin dille olan yakın ilişkisi, onu malzeme olarak kullanmasından kaynaklanır. Onlar hiçbir zaman özdeş değildir. Dil öğeleri iletişim amaçlı olarak kullanılırken, şiir aynı dil öğelerini iletişim aracı olmaktan çıkarıp birer *alım nesnesi* durumuna getirir (Yalçın, 2003b). Böylece her gün tanık olunan ve yaklaşık aynı bağlamlarda aynı biçimde kullanılan dil öğeleri yüklendikleri yeni işlevlerle okura daha çarpıcı bir şekilde sunulur. Bu olgu, şiir dışında da görülür. İki kişinin savaşıması veya dövüşmesi uygar insanlar için çok itici bir durumken aynı devinimin Çerkes halk oyunlarında bir figür olarak kullanılması seyircilerine estetik bir doyum sağlar. Şiirde ise aynı mantık dil öğeleri ile yürütülür. Göktürk (2002: 105), Rilke'den altı dizelik bir alıntı yapar. Dizeler şöyle:

SON

Ölüm büyük

Biz onunuz

Gülen ağızlarımızla.

Yaşamın tam içinde sanırken kendimizi

Ağlamaya kalkışır

İçimizde.

Göktürk'ün bu örneğinde yer alan dizeler “ölüm-biz” karşıtlığında yapılanmıştır. Okur, ölümle ilgili bilinen çağrışımların tersine biz'in gülmekte olduğunu kavradığında şiirsel bir olaya tanık olmaktadır. Bunun nedeni, ölüm ve gülmenin günlük yaşamda karşıt kavram alanlarında yer almalarına rağmen, bu dizelerde uyumlu bir şekilde biçimlendirilmeleridir.

Valéry (1939) şiirin bir dil sanatı olduğunu, ancak bunun sözcüklerin belli biçimlerde yapılan bağlantılar sonucu ortaya çıktığını belirtir. Bu yolla sözcüklerin farklı değerler kazanarak müzikselleştğini ve bir uyum içine girdğini söyler. *Anlamayı* şiire yabancı görür. Anlamak, ona göre, düzyazının bir parçasıdır. Bir bildiri anlaşıldığında onu meydana getiren tümce akıldan silinip gider. Oysa şiirin yeniden duyulma eğilimi vardır. Bir şiiri okuduğumuzda ya da dinlediğimizde bunu

yinelemek isteriz. Bunu örneklemek için Valéry düzyazıyı yürüyüşe, şiiri dansa benzetir. Yürüyüş belli bir nesneye yöneliktir, hedefe yönelmiş bir olaydır. Hedefe varıldığında yürüyüş durur ve yok olur. Oysa dans kusursuz hareketler sistemidir. Bu hareketlerin hedefi belli bir nokta değildir, bunların hedefi kendi içlerindedir. Yani dans bir yere gitmez. Eğer dansın bir amacı varsa bu hayran bırakma, bir çiçek görüntüsü, bir gülümseme gibi ideal niteliklidir. Dansla yürüyüşün ortak yanı aynı organları, aynı kemikleri ve aynı kasları kullanmalarıdır. Bunlar sadece başka türlü koordine olmuş ve başka biçimlerde yaratılmıştır.

Leech (1973), şiir dili ile doğal dil (ordinary language) arasındaki ilişkinin basit bir ilişki olmadığını belirtir. Bu ilişkinin niteliklerini üç maddede gösterir:

1. Şiirsel dil, dilin genel kurallarını bazen açık bir şekilde, bazen de örtük olarak ihlal eder.
2. Yaratıcı şair, dilin diğer kullanıcıları arasında ait olduğu tüm sosyal ve tarihsel bağlamları dikkate almadan dilin tüm iletişimsel kaynaklarını kullanarak eşsiz bir özgürlüğe sahip olmaktan hoşlanır. Şair, kimi zaman eski çağların dilini veya dilin edebî olmayan diğer görünümünü kullanabilir.
3. Edebî dilin özellikleri olarak düşünülen niteliklerin (ironi, metafor, vb.) kaynağı günlük dildedir. Bu yüzden bunların üstünde çalışılırken günlük dilden faydalanılmalıdır.

Bu belirlemelerden sonra Leech, günlük dille şiirsel dilin birbirinden kesin olarak ayrılamayacağını söyler. Şiir dilinin sadece kendi içinde çalışılmasının bir yapaylığa neden olacağını vurgular. Leech'in bu belirlemesi şiiri doğal dile yaklaştırmaktadır, ancak doğal dille şiir dilinin en belirgin ortaklığı şiirin doğal dilin düzgüsünü kullanmasıdır. O halde doğal dil, şiir dilini çözümlmek için bir araç olarak kullanılır. Şiir dili doğal dili kullanarak onun ötesine geçmeye çalışır. “Şiirde etkiyi artıran, doğal, içten anlatımı sağlayan dizeler doğrudan doğruya konuşulan dil parçalarının aktarılması yoluyla değil, o öğelerden zaman zaman yararlanılması yoluyla kurulanlar arasında görülmektedir (Aksan, 1995: 54).

Şiirin ana malzemesinin doğal dil olması, onun dilin temel işlevini yüklediği anlamına gelmez. Doğal dil bildirişim amaçlı kullanılır. Bildirişim sırasında dil araç durumundadır. Alıcı dilin kendisinden çok, taşıdığı gerçekliğe odaklanır. Oysa şiirsel

dilde imlenen gerçeklik genellikle geridedir. Asıl önemli olan şiirin üretilme biçimidir. Neyin ne ile yan yana geldiği, bunların doğal dilde uyumsuzken şiir dilinde uyumlu bir şekilde bulunabilmesi türünden olgular şiirin karakteristik özelliklerindedir. Konuya Saussure'ün (1998) *dil/söz* ayrımı açısından bakılacak olunursa denilebilir ki, doğal dil söz olarak her üretildiğinde toplumsal nitelikli uzlaşımları (dili) işletirken, bir söz olan şiir kendi kurallarını (dil) kendi oluşturur.

Doğal dilin şiir dilini töz olarak kullanması hem anlatım, hem içerik düzlemi için geçerlidir. Dünyada varolan tüm dil toplulukları ortak bir gerçekliğe tanıktır. Bu gerçeklik yaşamın kendisidir. Yaşamı anlamak ve anlatmak için insanlar dili kullanır. Ancak tüm dillerin ortak paydası da olsa yaşam her dilde aynı şekilde biçimlenmez. Anlamsal açıdan bir biçimlenme nesnesi yani töz olan yaşamın gerçeklikleri dillere farklı şekilde yansır. Örneğin Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan akrabalık ilişkilerinin bir uzantısı olarak anne ve baba tarafından olan akrabalara ayrı ayrı adlar verilirken (dayı, amca, enişte, teyze, hala, yenge), İngilizce'de bunların erkek olanlarına sadece *uncle*, bayan olanlarına da sadece *aunt* denmesi farklı türden biçimlemelerin sonucudur.

Şiir dilinin belirgin özelliklerinden biri de kendi mantığını kendisinin yaratmasıdır. Doğal dilde yer alan kimi sözcük öbekleri mantıksal açıdan kabul edilebilir niteliktedir. Sözelimi “kırmızı şapka”, “kırık masa”, “sakat adam” gibi söz öbekleri mantıksal açıdan birbirine uygun sözcüklerden oluşur. Yani bir şapkanın renginin kırmızı olması garip bir durum değildir. Ancak şiir dilinde bir araya gelmesi güç olan sözcük öbekleri söz konusudur. Ece Ayhan'ın (1999) bazı şiirlerinde geçen *çakıltaşları gülümseyişi, incecik melankoli*- bu türden sözcük öbekleridir. Ayrıca – doğal dil açısından düşünülürse- bu özel mantık biçimi sadece sözcük öbekleri düzleminde değil, tümce düzleminde de görülür: “Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem” (1999: 39) gibi.

Chomsky (1999), dilbilgisel niteliğin bir tümcenin kuruluş ve algılanış aşamasında yeterli olmadığını göstermek için şöyle bir örnek verir: *Colorless green ideas sleep furiously* (Renksiz yeşil düşünceler öfkeli bir şekilde uyuyor). Bu tümce dilbilgisel düzlemde geçerlidir, doğru kurulmuştur; ancak tümcenin kuruluşunda yer alan sözcükler birbiriyle uyumlu değildir. Çünkü düşüncenin rengi olmaz; yeşil olan bir şey renksiz olmaz; eğer bir varlık uyuyorsa, uyuma biçiminin doğası gereği sınırlı

bir şekilde uyumak diye bir şey söz konusu değildir; kaldı ki düşünce uyuyabilen bir varlık değildir. İşte her yönüyle uyumsuz olan bu sözcükler şiir dilinin özel mantığı içinde okuyucu tarafından kabul edilebilir. Ancak bu, şiir dilinin mantıksız olduğu anlamına gelmez. Nitekim şiir, doğal dilin bazı kullanım geleneklerinden sapmalarla oluşur. Bu yüzden sapmalar şiir üstüne yapılan çalışmalarda bir yöntem hâline gelmiştir.

Buna benzer başka bir örnek de İnce (2002) tarafından verilir: *İçinden pazarlıklı soba yazıyı tamamladı*. Bu tümce, Chomsky'nin tümcesi gibi dilbilgisi kurallarına uymakta, ancak doğal dil dizgesi içinde bir anlam taşımamaktadır. Yüzeysel yapısında anlamsız gibi duran böyle bir tümce bir şiirin içinde çoğul anlamlandırma sayesinde belli bir anlam kazanabilir. İnce (2002: 22), bunun için şöyle bir şiir yazar:

Bütün kış kar yağdı,
bütün karını boşalttı kış
damların üzerine
şairin bileklerine,
mürekkep dondu
sözcükler çatırdadı,
ama içinden pazarlıklı soba
yazıyı tamamladı.

Şiirle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında üç önemli yöntemin varlığı görülür. Bunlardan biri sapma ilkesidir. Sapma ölçüt ve ölçütten sapma arasında yer alır. Şiir dilinin kimi özellikleri doğal dil ölçütüne göre değerlendirilir. Jean Cohen'in kullandığı bu yöntem (Yalçın, 2003a), şiir dilinin estetik bir olgu hâline gelebilmesi için doğal dilden yapılan sapmalarla üretildiği savındadır. Bir başka yöntem eşdeğerlikler kuramıdır. Bu yöntem Jakobson tarafından kullanılmıştır. Dilsel iletişimde yer alan altı öğeden (bağlam, gönderici, alıcı, bildiri, ilişki düzğü) temellenen eşdeğerlik, bildirinin diğer öğelerle olan ilişkisini esas alır ve böylece altı işlev ortaya çıkar. Bunlardan biri şiirsel işlevdir. Şiirsel işlev bildirinin kendi üstüne dönük olmasıyla belirir. Böylece alıcının ilgisi bildiriye yönelir. Üçüncü yöntem ise derin yapılaşma ilkesidir. Chomsky'nin yüzeysel yapı/derin yapı ayrımını esas alan bu yöntem, tüm öğelerin ve dilbilgisel bağıntıların bulunduğu çekirdek yapılar düzeyinden bunların kullanımının görüldüğü yüzeysel yapıya yönelen dönüşümleri

kullanır. Dönüşümler, şiir dilinin kimi özelliklerinin betimlenmesinde etkilidir (Yalçın, 1991c).

Şiire yönelik yapılan çalışmalarda bu yaklaşımların her birinin ayrı bir önemi vardır. Çünkü her biri, şiirin sahip olduğu niteliklerden birini açıklar. Ancak yine de bu çalışma sınırları içinde dönüşüm kuramının rolü daha büyüktür. Çünkü dönüşüm, derin yapı ile yüzeysel yapı arasında gerçekleşir ve özü gereği şiirin bu iki düzlemden oluştuğunu imler. “Derin yapı tümcenin anlamsal-sözdizimsel yorumunu, yüzeysel yapı da seslemsel-sözdizimsel yorumunu belirler” (Yalçın, 1991d: 71). Dönüşüm, bu yüzden özellikle içerik çözümlemesinde veya betimlemesinde araştırmacılara birçok zenginlik sağlar.

Şiirin en belirgin özelliği, onun sıkıca örülmüş bir *birlik* oluşudur. Bu yüzden şiirin oluşturucularına ayrı ayrı bakmak bu temel ilkeye terstir. Ancak ortada dilsel bir yapı olduğuna göre bunun kabaca bir gösteren, bir de gösterileni; yani bir anlatım bir de içerik yönü vardır. Aşağıda bu temel ilke ihlal edilerek bu düzlemlere ayrı ayrı bakılacak, ancak şiirin doğası gereği birinden söz edilirken diğerine de başvurulacaktır.

4.2. Şiirin İçerik Özellikleri

Geleneksel anlamda yapılan şiir eleştirilerinin içerik çalışmasında genellikle “Bu şiir neden bahsediyor?” sorusuna yanıt aranır. Hatta bu anlayışla çeşitli sınıflandırmalar yapılır: aşk şiirleri, kahramanlık şiirleri, didaktik şiirler, vb. Oysa herhangi bir içeriğin şiirleşmesi o içeriği geri plana iter. Çünkü amaç söz konusu içerik hakkında okuyucuya bir bildiri iletmek değildir. Bu, doğal dilin işidir. Şiirin yaptığı şey ise kendi anlatımını içinde o içeriği çarpıcı kılmaktır.

Bir şiirde belli bir konudan (izlekten) bahsedilmesi, günlük iletişim dilinde veya düzyazıda olduğundan farklı olarak, bunun temel bir gereklilik olduğu anlamına gelmez. Şiirde izlek sadece bir öge olarak işler, diğer öğelerden bir farkı yoktur. Şiir bu izleği ya da anlamı okura ulaştırmak için yapılandırılmamıştır. Stankiewicz (1980), şiirde izleğin durumunu gündelik dildekiyle karşılaştırarak şöyle verir:

... Konudan konuya geçişler hiçbir iç bağıntı olmaksızın yürütülse bile, gündelik söylem, tutarlı olmak bakımından, genellikle tek izleklidir. Oysa şiirde izlekler sürekli olarak geliştirilir ve aralarındaki geçişler çoğu kez bulanık olsa bile, öteki izlekler yoluyla yorumlanır. Tek bir yapıt içinde temel izlek karşıt izleklerle yer değiştirebilir ve hepsinin aşamalı ilişkileri oldukça karmaşık olabilir. Ne var ki çeşitli yapısal izlekler arasında belirli bir bağ bulunmazsa yazınsal yapıt temel özelliğini, bütünlüğünü yitirir (s.548).

Buna göre şiirlerde görülen çoklu izlek yapısı, şiirsel bir birim olarak işler. Amaç o izleklerin aktardığı dış gerçekliği vermek değil, izlekler arasındaki ilişkidir. Şair, özellikle dış gerçekliği aktarmak isterse şiirin kurmaca dünyasına ters düşen bir durum yaratılmış olur.

Şiir içeriksiz değildir. Şiirde içerik sadece ikinci plandadır. Her dil ürününün mutlaka bir içeriği vardır. Eğer içerik yoksa, o zaman dil de yoktur. Bu yüzden ortada bir şiir varsa onun bir de içeriği olmalıdır. Bunun mantıklı ya da saçma olması başka bir konudur. Burada Mallarmé'in şiirin düşüncelerle değil, sözcüklerle yazıldığı sözünü hatırlamak gerekir. Saussure'ün (1998) deyimiyile düşünce tek başına sınırları belirsiz bir yığındır, bir bulutsudur. Ona bir biçim verilirse algılanabilir duruma gelir. Bir sözcüğün sessel yapısı bu düşünceye verilmiş biçimdir. Sessel ve anlamsal özelliğe sahip sözcükler, özellikle anlamsal yönleriyle şiirde içeriği oluştururlar. Ancak şiirde içerik, doğal dilde veya diğer dilsel ürünlerde olduğu gibi açıkça verilmez. Şiir, genellikle dolaylı anlatımı kullanır. Bunun için de eğretileme, değişmece gibi sanatlara başvurur.

Bir şiirde yer alan herhangi bir dilsel gösterge çoğu zaman kendi varlığıyla değil de sahip olduğu bir yan özelliği ile işler. Yalçın'ın şiirsel dil için söylediği anlamlama öğelerinin en küçük birimlerini ve bu birimlerin ayırıcı yanlarını birer gösteri-nesnel olarak sergilerken, anlamlanan nesnelere de en küçük ayrıntılarını canlandırdığı (1991b) saptaması bu gerçekliğin altını çizer. Buna örnek olarak Didem Madak'ın (2002) 'Ah'lar Ağacı adlı şiirinden alınan aşağıdaki bölüme bakılabilir:

‘AH’LAR AĞACI

Bir ilaç içsem bari diye düşündüm,
 Biraz kolonya sürünsem,
 Ferahlasam, pencereyi açsam.
 Şöyle bir şey yazdım sonra:
 Yağmur, çamurlu bir elbise diyor şehre
 Sıkılıyorz hepimiz bu çamurlu giysinin içinde.
 Berbattı,
 Bir şiire böyle başlanmazdı.

...

Bu alıntının beşinci dizesinde geçen ‘elbise’ kendi varlığı ile değil, giyildiğinde "vücudun tamamını sarması" özelliği ile işlemektedir. Bir söz sanatı olarak kullanılan bu gösterge, gösteren tarafıyla değil, gösterilen tarafıyla kullanılmıştır. Elbisenin, tek başına ifade edildiğinde örtük olan bu özelliği, yukarıdaki şiirde diğer sözcüklerle girdiği bağıntılar sonucunda açığa çıkmıştır. Böylece şiirsel bir anlatım gerçekleşmiştir.

Jakobson’un belirttiği şiirsel işlev, doğal dilin anlattığı şeyi geri plana atıp o şeyi anlatma biçimini öne çıkarması demektir. Bu yolla okur, o dil kullanımı (şiir) karşısında eğlenir, duygulanır veya coşar; o betik neyi amaçlamışsa o gerçekleşir. Şiirsel dilin bu yönü “şiir dilinde önemli olan neyin anlatıldığı değil, onun nasıl anlatıldığıdır” yargısını doğrulasa da gözden kaçırılmaması gereken bir şey var: Şiir, ‘nasıl’a odaklanırken ‘ne’yi yok etmez. Şiirin sunum biçimi belli bir durum ya da öykü üstünden yapılır. Bu yüzden bazı şiirler yalnızlığı, bazıları mutluluğu yansıtır. Ama bu salt amaç değildir. Şiir okuru için önemli olan mutluluk olgusu değil, mutluluğun o şiirde nasıl biçimlendiğidir. Bu da şiirlerin anlamsız olmadığını gösterir. Yalçın’ın (1980) Cohen’den aktardığı “anlam vermeyen bir şiir şiir değildir, çünkü dil de değildir” sözü bu açıdan önemlidir.

Yalçın, şiirde içerik konusuna daha geniş bir açıdan bakar:

... “Şiirsel içerik, doğal dilin üretmek istediği bildirim oluşmasına yönelik bir anlamlama değil, şiirsel imgelemede işlevi olan anlamlamadır. Onun derin düzeyini belirleyen kurucu öğeler de anlambirimciklerdir. *İmgebirim* (imagine) adını verdiğimiz bu birimler, ille de doğal dilin anlamlama sürecinde oluşmaz, tek başına bir sesbirimcik de, en küçük bir yazım ayrıntısı da şiirsel içerik biçiminin kurucu öğesi olarak işleyebilir” (1991e: 77).

Bu sözler, şiirde içeriğin karmaşık bir ilişkiler ağına bağlı olarak üretildiğini imler. Öyle ki dilsel göstergenin oluşturucu bir ögesi olan bir sesbiriminin bile belli bir şiirsel içerik oluşturması, şiirde sadece göstergelerin gösterilen bölümüne bakmamak gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Yine Nâzım Hikmet'ten (2006a: 14) bir örnek vermek gerekirse

Akıyordu su
gösterip aynasında söğüt ağaçlarını.
Salkımsöğütler yıkıyordu suda saçlarını!

dizelerinde geçen 's' seslerinin düzenli, kendini hissettirecek nitelikteki dağılımı, dizelerde anlatılan bir su akıntısının çıkardığı doğal sesleri de çağrıştırmaktadır. Bu bilgi, ilk dizede verilmiş olsa da 's' seslerinin yayılımı aracılığıyla diğer dizelerde de varlığını hissettirmektedir.

4.3. Şiirin Anlatım Özellikleri

Bir gerçekliğin şiir hâline gelmesi, ona verilen biçimle olanaklıdır. Biçiminden bağımsız düşünülecek hiçbir tema şiir olamaz. Bu yüzdendir ki örneğin *yalnızlık* veya *aşk* bazı biçimlerin içinde farklı, şiirsel bir biçimin içinde daha farklı görünür. Bu bakımdan temayı sıvı bir maddeye, örneğin şaraba; biçimi de bu şarabın konulacağı kadehe benzetmek olanaklıdır. Kadehin biçimi şarabın da biçimini belirleyecektir.

Şiirde biçim dendiğinde araştırmacılar bundan farklı şeyler anlamaktadırlar. Geleneksel anlamda şiirde biçim, genellikle sadece uyak, ölçü, vb. şeyleri anlatır. Ancak dilbilimsel açıdan yaklaşıldığında daha farklı ayrıntılardan bahsedilir. Aksan (1995), şiirde biçimden şiiri oluşturan dizelerin sayısı, sözcelerin sıralanma ve bölünmeleriyle ilgili kalıplar ve bunların dışındaki değişik düzlemleri anladığını belirtir. Yalçın'ın bu konuya yaklaşımı daha farklıdır:

“Şiirsel dil açısından anlatımın biçimi, şiiri oluşturan bürünsel düzlemin kesitlenmesi sonucunda ortaya çıkar; koşuk öğelerinin (ölçü, uyak, vurgu, vb. belirleyen öğelerin), sayfa düzlemine dağılımın biçiminin ve yazım (imla) uygulamasının, hatta yazı ve noktalama dışı başka türden imlerin sergilendiği her boyuttaki kesitlenme ve bağıntılar, şiirsel anlatımın biçimini belirler” (1991e: 77).

Şiirsel betiklerde işleyen biçimler ana hatlarıyla üç çeşittir (Yalçın, 1991e): Ölçülü/uyaklı betikler, özgür dizeli betikler ve düzanlatımlı betikler. Bunlardan birincisi koşuk biçimidir. Türk halk şiirinde, divan şiirinin birçok türünde bunlara sıkça rastlanır. Bu tür şiirlerde ölçüler, vurgular dize sonlarında yer alan uyaklar belirgin olarak fark edilir. Özgür dizeli şiirlerde nicelik bakımından dizeler arasında bir koşutluk bulunmaz. Düz anlatım şiiri ise dizelerle yazılmaz. Bunlar bir paragraf biçimi sunan şiirsel betiklerdir. Bu şiirsel biçimlerin kimilerinde ses ögesi, kimilerinde anlam ögesi, bazen de her ikisi birden belirgin olarak işleyebilir.

Şairin biçimsel bakımdan yaratıcılığı genellikle kullandığı dilde gözlemlenir. Dilin, şiirde doğal dilde olduğundan farklı bir kullanımı vardır. Edebî eserlerin genel özelliği olarak da sunulan bu farklılıklar dört başlıkta toplanabilir: Koşutluk, yineleme, önceleme, sapma (Özünü, 2001). Bu yapılar şiirde hem anlatım, hem içerik düzleminde görülür. Bir şiirde bazen bunların tamamı, bazen de birkaçı bulunur.

Şiir incelemelerine dilbilimsel yöntemlerle yaklaşılması, dilbilimin ayrı dalları olan sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi ve anlambilimin kullanılmasını gerektirir. Bir şiir bu dallar için gerekli olan verileri içermektedir. Bununla birlikte şiirde dilötesi ve dildışı yapılar da bulunmaktadır. Dilötesi yapılar önvarsayımlar, sezdirimler, çıkarımlar; dildışı yapılar da tip ve yazım yapıları, koşuk ve bölük yapılar, büyük harfler, noktalama ve dize yapılarıdır (Özünü, 2001). Bunların tamamı şiirin oluşumunda belli ölçülerde rol oynarlar.

Biçim kavramı söz konusu olduğunda bu genel sınıflandırma dışında başka bazı öğelerin de önemini belirtmek gerekir. Dizenin yapısı gereği bazı anlatımlar kendi arasında bir yapı oluşturabilir. Aynı sözdiziminin altalta gelmesi veya anlatımda kullanılan öğelerin kendi içinde özel bir ilişki, bir yapı sunması bunlardan bazılarıdır. Sina Akyol'un (1994: 14)

Tırtılın
yaprağa söylediğini
dal
duyar.

şiiri böyle bir yapı sunar. Bu dizelerde geçen tırtıl, yaprak ve dal yaşamda aynı şema içinde bulunan öğelerdir (İlerleyen bölümlerde şema ve şema kuramı ile ilgili bilgi verilecektir).

Şiirin biçimsel özellikleri ile ilgili olarak üstünde durulması gereken şeylerden biri de sahip olduğu müzikal yapıdır. Doğal dil kullanımında toplumsal uzlaşmaya uymak zorunda kalan bireyler kullandıkları tümcelerde onların ses yapısını pek de dikkate almazlar. Ancak şiir dilinde bazı göstergeler, gösterenlerinin içerdiği ses özelliklerine göre seçilirler. Koşuk sanatında dize sonlarında yer alan uyaklarda bu ilke belirgin bir şekilde görülür. Bazen bu ses yapısı göstergelerin doğal dilde imlediği göndergelerin dışında bazı gerçeklikleri de çağırır. Nazım Hikmet'in (2006a: 22) Makinalaşmak şiiri buna bir örnektir:

...
 trrrum,
 trrrum,
 trrrum!
 trak tiki tak!
 Makinalaşmak
 istiyorum!

Mutlak buna bir çare bulacağım
 ve ben ancak bahtiyar olacağım
 karnıma bir türbin oturtup
 kuyruğuma çift uskuru taktığım gün!

...

Bu şiirde geçen “trak tiki tak”, “mutlak”, ancak” gösterenleri kendi aralarında bir ses yinelemesi oluştururken aynı zamanda içerdikleri “k” sesiyle bir makinanın çalışma seslerini çağrıştırmaktadır. Böylece bu göstergeler sadece gösterilen yönüyle değil, gösteren yönüyle de bir şeyleri anlamlar duruma getirilmişlerdir. Nazım Hikmet'tin Salkımsöğüt adlı şiirinde de aynı durum söz konusudur.

Saussure (1998), dilsel göstergenin niteliklerini betimlerken onun çizgiselliğinden bahseder. Ona göre gösteren işitimsel bir niteliğe sahip olduğu için zamandan kaynaklanan nitelikler taşır: a) Bir yayılım gösterir ve b) Bu yayılım bir tek boyutta ölçülebilir: O da bir çizgidir. Bu nitelik diğer gösterenlerde yoktur. Örneğin görsel gösterenler eşsüremlilik olarak algılanır. Dil göstergesinin bu özel niteliği onun zaman çizgisine koşut alınmasını gerektirir. Sözgelimi ‘sevgi’ göstereni kendisini oluşturan sesbirimlerin zaman içindeki yayılışıyla anlam kazanır. Biz bu göstereni ‘s.e.v.g.i’ sırasıyla algılarız. Bu özellik günlük okuma etkinliğinde de işler. Ancak şiirsel okuma söz konusu olduğunda çizgisel bir okumanın yanında çizgisel olmayan bir okuma da bulunmaktadır. Bu, dizelerde yer alan ancak art arda

sıralanmayan bazı göstergelerin sahip olduğu sesbirimlerin kendi içinde oluşturduğu şiirsel bir birimdir. Nâzım Hikmet'in yukarıya alınan Makinalaşmak adlı şiirinde yer alan 'k' sesleri böyle bir okumanın sonucudur.

Çizgisel olmayan okuma tek başına gerçekleştirilemez. Bu, ancak çizgisel okumanın içinde gerçekleşir. Bu okumanın bilincine çizgisel okuma sona erdikten sonra varılır. Bununla birlikte çizgisel ve çizgisel olmayan okuma eşzamanlı olarak başlamaz ve bitmez. Şiirin içinde özerk bir yapı olarak işleyen bu niteliğin gereği, Aksan'ın Schlerath'tan aktardığı "bir dil ya da müzik kuruluşunun, biraz önce çıkarılan ton bellekte tutulursa henüz kulakta olan parçaların bellekteki bütünlüğe ilişkiye sokulduğu" (1995: 185) ifadesinde yatmaktadır. Bu ilişki, şiirdeki ritmik yapının oluşumu için temeldir.

Şiirin sahip olduğu özgün yapı, hemen her şiir karşısında okurun farklı bir tavır almasını gerektirir. Çünkü şiirsel anlatımda aktarılmak istenen düşünce veya imge, onunla yakın olan göstergelerle değil, dolaylı yollarla aktarılır (Aksan, 1995). Bunun için bazen alışılmamış bağdaştırmalara, bazen gizli benzetmelere başvurulur. Bu, şair tarafından yapılandırılır; okur tarafından çözümlenir. Örtük bir şekilde yapılandırılan böyle bir bildirinin çözümlenmesinde okurun kişisel nitelikleri önemli rol oynar.

4.4. Şiirde Anlatım ve İçeriğin Birliği

Yukarıda şiirin anlatım ve içerik özelliklerine yönelik kimi belirlemeler verildi. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bunların tek başına şiiri oluşturmada ya da onu açıklamada önemli bir rol oynadığı söylenemez. Çünkü şiirin özü betiğin anlatımının içeriğine, içeriğinin de anlatımına yansımından gelir. Rifat (2000a: 21), bunu şu sözleriyle dile getirir:

... Şiirin ne olduğunu söyleyebilmek için yalnızca anlatımından ya da yalnızca içeriğinden söz edemeyiz. Şiiri oluşturan, anlatımını ve içeriğini oluşturan öğeler arasındaki ilişkilidir. Daha doğrusu, anlatımın biçimi ile içeriğin biçimindeki düzenleniştir; tözlere getirilen, verilen düzendir. Anlatımın tözü ile içeriğin tözü ikincil özelliklidir.

Rifat'ın bu sözlerinde görüldüğü gibi bir betiği şiir kılan en önemli özellik, onun anlatımı ile içeriği arasında kurulan birliktir. Bu yapılaşma biçimi, şiiri diğer

söylemlerden önemli ölçüde ayırır. Anlatım ile içeriğin birliğinden kasıt, anlatım düzleminde yer alan her türlü biçimsel oluşun içerik düzleminde de bir karşılığının olmasıdır. Bir dize sıralaması, bir yineleme ya da herhangi bir anlatım biçimi kendisi dışında da bir şeyler söylemelidir. Bunu Nâzım Hikmet'in (2006a: 14) bir şiirinde görmek olanaklıdır:

...
 Atlılar atlılar kızıl atlılar,
 atları rüzgâr kanatlılar!
 Atları rüzgâr kanat...
 atları rüzgâr...
 Atları...
 At...
 ...

Salkımsöğüt şiirinin alıntı yapılan yerine kadar olan bölümünde, bir orduda savaşılan bir atlının vurulup düşmesi ve yavaş yavaş ölmesi öykülenmiştir. Ölümün yavaşça gerçekleşmesi ve diğer atlıların gittikçe uzaklaşması yukarıdaki dizelerin bir üsttekine göre belli bir oranda kısaltılmasıyla sağlanmıştır. Bu hem kendi içinde bir *kesik yinelemedir*, hem de biçim olarak (görsel özelliği ile) ölümün öyküsüdür. İşte bu yapı, yukarıdaki dizelerde biçimle içeriğin ilişkisini gösterir.

Şiir, bütün oluşturucu öğeleriyle birlikte bir yapı sunar. Yapı, en az iki birimin bir araya gelmesinden oluşur. Yapısalcılığın temelini de bu anlayış oluşturur. Bir yapıyı oluşturan birimler karşılıklı bağıntı içindedir. Yapıyı oluşturan birimler neyi üretmeyi amaçlıyorsa üretilecek olan şey bu birimlerin ilişkilerinin sonucunda ortaya çıkar. Yapıyı oluşturan öğeler farklı bir şekilde düzenlenirse ortaya çıkan şey de değişir. Şiir, bu yönüyle bir yapıdır. Ve birçok dilsel üründe olduğu gibi konu ya da içerik şiirde öncelikli olan şey değildir. İçerik, sadece biçimlenmeyi bekleyen bir özdür. Kısaca şiir, kendisini oluşturan öğelerin toplamından değil, onların düzenleniş biçiminden doğar.

Rifat (2000a), şiirde anlamın hem anlatıma hem de içeriğe verilen biçimde yattığını belirtir. Bu yüzden şiirin en küçük biçimsel bir ögesinde bile yapılacak olan değişikliğin anlamı değiştireceğini söyler. Çünkü şiirin anlamsal evrenini yaratan şey, anlatım ve içeriğin biçimlendiriliş düzenidir.

Şiirde içerik, anlatımın penceresinden izlenir. İçeriğin göndergesel değeri, anlatımın niteliğine bağlı olarak değişebilir. Kurmacanın doğası gereği şiirde verilen

nesneler, şiirin anlatımıyla biçimleneceği için bunların karşılığını dışarıda aramak boşunadır. Bununla birlikte şiirsel alımlamada asıl önemli olan şey şiirde yer alan nesnelerin (dış gerçeklikteki varlıkların) yine şiirin içinde nasıl görüldüğüdür. Bu yüzden “anlam, (...) ancak şiirsel düzenlemenin öteki öğeleri ile ilişkileri açısından çözümlenebilir ve açıklanabilir” (Stankiewicz, 1980: 549).

5. İMGE

5.1. ‘İmge’ Terimi Üstüne

İmge, Türkçe kökenli bir sözcüktür. İm- köküne, -ge yapım eki getirilerek türetilmiştir. İşaret anlamına gelen im-, başka takılar alarak benzer anlamlı sözcükler türetir. Bunlardan biri *imlemek*’tir. Bu sözcüğün de ‘işaret etmek, dolaylı anlatmak, ima etmek’ gibi karşılıkları vardır.

İmgenin terim anlamıyla ilgili olarak sözlükler birbirinden farklı birtakım açıklamalar içerir. Türk Dil Kurumu’nun (1988) Türkçe Sözlük’ünde imge maddesinde üç karşılık bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hulya” şeklindedir. İkinci ve üçüncü açıklamalar psikoloji bilimine ait terimler olarak verilmiştir: “Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj”. Sonuncu karşılık da şu şekildedir: “Duyularla alınan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj”. Bu üç açıklama ortak bir özellik içerir: İmgenin oluşum yeri insan bilincidir. İmge, bilincin aktif eyleminin sonucu olarak gerçekleşir. Bilincin yokluğu imgenin de yokluğu anlamına geldiğinden onu bir edimin ürünü olarak düşünmek gerekir.

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünün verdiği karşılıklar, imgenin kaynağını belirtmesi bakımından önemlidir. Özellikle ikincisinde imgenin kaynağının dış gerçeklik olduğu belirtilmiştir. Diğer ikisinde imgenin dışarıdan bağımsız bir şekilde üretildiği sezdirilmişse de burada doğrudan görünmeyen bir şey vardır: Bu açıklamalarda imge ile dış gerçeklik arasındaki ilişki dolaylıdır. Çünkü imgeleme eylemi daha önceden edinilmiş bazı imgelerle yapılır. Bu da insanın belli bir nesneyle bir deneyim yaşamış olmasını gerektirir. Sözgelimi daha önce *ev* nesnesine tanık olup onun varlığını bilen biri, güzel bir eve sahip olmayı

imgeleyebilir. Bunun için de düşünde bir *ev fotoğrafı* canlandırabilir. Bu eylemi ‘ev’ olgusunu bildiği için yapabilecektir. Buna karşılık bilmediği şeyleri imgeleyemeyecektir.

İmgenin dış gerçeklik kaynaklı olarak görüldüğü ikinci tanımda bilinç bir ayna görevi görmektedir. İnsan görme duyusuyla bir nesneye tanık olur ve o nesne bilince yansır. Burada insanla nesnenin uzamsal ve zamansal anlamda aynı gerçekliği paylaşıyor olması gerekir. Ancak diğer tanımlamalar için bu bir öngereklilik değildir. Nesne ve insan farklı uzam ve zamanlardayken de bilinç, daha önce onunla bir etkileşim yaşanmış olması koşuluyla, söz konusu nesneyi imgeleyebilir.

İngilizcede *image* olarak kullanılan imge için Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2000) beş değişik karşılık vermiştir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Bir kişi, organizasyon veya ürünün topluma vermiş olduğu izlenim.
2. Bir şeyin ya da bir kimsenin nasıl olduğu ile ilgili olarak zihinde oluşan resim.
3. Bir şeyin ya da bir kimsenin resim veya heykel biçimindeki (formundaki) kopyası.
4. Bir şeyin ya da bir kimsenin aynada, televizyonda, kamerada veya bilgisayar ekranındaki resmi.
5. Bir şeyi yaratıcı bir şekilde tanımlayan sözcük ya da sözcük öbeği.

Biraz daha geniş olan bu tanımların bazıları Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ünde geçenlerle örtüşmektedir. Birinci ve ikinci açıklamalar imgenin yerinin bilinç olduğunu varsaymakta onun *izlenimsel* yönünü öncelemektedir. Bir şeyin izlenimi toplumsal veya bireysel yaşam için sahip olduğu değerle ölçülür. Bu değerler *iyi* ile *kötü* arasındadır. Ticarî alandan bir örnek vermek gerekirse, bir ülkede uzun yıllar etkinlik gösteren büyük bir firma, müşterileri için iyi bir izlenim bırakmışsa onun iyi bir imgesi olduğu da söylenebilir. Ancak kötü bir firma, güvensizlik olgusunu çağrıştırdığından kötü bir imgeye sahip olacaktır. Kendilerinden beklenenlerin gerçekleşme oranı doğrultusunda bu firmalara bir değer yükleme söz konusudur. Ancak burada sözü geçen durum Türkçede genellikle *imaj* sözcüğü ile karşılanır.

Türkçede *imaj* ve *imge* terimleri, Fransızca ve İngilizcedeki *image*'in karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu iki terim aynı kaynaktan gelse de Türkçede farklı alanlarda kullanılırlar. Yukarıda firmalarla ilgili verilen örneklerdeki durum daha çok *imaj* terimiyle anlatılır. İmge ile imaj arasında tam bir anlamsal sınır çizilemese de gözlemler bunu doğrulamaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmanın konusu olan imge ise daha çok sanatsal yaratılarda görülen bir terimdir. Bu ayrımı Türkoğlu (2000: 19) şu şekilde dile getirir: “Dilimizde Batı dillerindeki ‘image’ karşılığı olarak kullanılan ‘imaj’ sözcüğünün ‘yanıltıcı sunuş’ değeri içeren bir anlamı var. Sözcüğün tam Türkçeleştirilmiş hali olan ‘imge’ ise imleme işaretleme bağlamında ‘image’ın kasıtlı olarak yanıltıcı düzenlemeyle sunulmayan yanını da kapsamaktadır”. Demiralp (2004: 75) de bunu “imaj dış gözün boyayıcısı, imge iç gözün ürünüdür” sözüyle dile getirir.

Oxford Advanced Learner’s Dictionary’deki (2000) üçüncü karşılık imgenin sanatsal karşılığına yakındır. Burada özellikle resim ve heykel sanatının ikonik (görsel) niteliği vurgulanmıştır. Bu açıklamada yaratılan tablo ya da heykel, dış dünyada bulunan bir varlığın estetik haz uyandıracak biçimde yeniden üretilmesini belirtir. Dış dünyada bulunan varlığın tablodaki yansması pasif bir yansıtma eyleminin ürünü değil, ‘sanat olma’ niteliklerini taşıyan aktif bir eylemin sonucudur.

Dördüncü karşılık imgenin en mekanik, en doğal hâlini açıklar. Burada insanın yaratıcılığı en alt düzeydedir. Özellikle aynadaki yansıma tesadüfler sonucunda bile gerçekleşebilir. Bu bakımdan bir varlığın aynadaki görüntüsü imgenin temel anlamını örneklemek için oldukça elverişlidir. Sonuncu karşılık ise dili kullanan sanatların oluşturduğu imgedir ve bu çalışmanın konusudur.

İmgenin yukarıdaki karşılıkları dışında bir de karşılaştırmalı edebiyat alanı içindeki kullanımı söz konusudur. İmgebilim adıyla yapılan bu çalışmalar, edebiyat aracılığıyla bir ulusun başka bir ulusta bıraktığı izlenimleri araştırır. Bu izlenimlerin imgelere dönüşüp edebiyat eserlerine yansıdığı düşünülür. İmgelerin oluşum süreçleri ve insanlar üzerindeki etkisi bu disiplinin araştırma konularındandır (Sivri, 2005). Bu konu, bu çalışmanın sınırları dışındadır.

5.2. Felsefi İmge

İmge, felsefenin önemli konularından biridir. Hançerlioğlu (1977) imgeyi “duyulur bir kaynaktan gelen her tasarım” olarak tanımlar. İnsan bilgisinin ilk aşaması olan imge duyular aracılığıyla edinilir. Duyu organlarının nesnelere edindiği imgeler *bilme* süreci içinde gerçekleşir. Bilme, gerçekliğin insan düşüncesine yansması sonucunda oluşur. Bu gerçeklik bilinçte yeniden üretilir. Böylece nesnel gerçeklik elde edilir. Bilme sürecinin sonucunda oluşan şey *bilgidir*. Bilgi, insana bugünkü kimliğini kazandıran en önemli olgudur.

İmge kuramında bilgi ile imge arasındaki ilişki öncelenir. Bu kuram, bilginin, bilinçten bağımsız olarak nesnel gerçeklikten insan bilincine duyular yoluyla yansıyan imgelerle oluştuğunu ileri sürer (Hançerlioğlu, 2002). Bu tanımlama, imgenin kaynağının nesnelere olduğunu gösterir. Bu imgeler *bilginin* kaynağıdır. Ancak bu açıklama imgelerin duyulara bağlı olarak var olduğunu da belirtir. Bu, bir yönüyle doğrudur. Çünkü duyularla nesnenin etkileşiminin sadece bir kere yaşanmış olması yeterlidir. Söz konusu nesneye bir kez tanık olunduktan sonra onun imgesi bilinçte tutulabilir ve nesne olmadan da çağrılabilir. Hançerlioğlu’nun (2002) yaptığı duyusal ve ussal imge ayrımı bunu gerektirir. Duyusal imgeler nesnenin duyusal olarak algılanmasının sonucunda gerçekleşir. Oysa ussal imgede duyular işe karışmaz. Başka bir deyişle insanlar yaşantılarını duyusal imgelerle edinirler, ancak onları sonradan ussal imgeleriyle bir anı olarak çağırırlar.

Bolay (1999), imgeyi tanımlarken onun duyu organlarının bir etkinliği olduğunu belirttikten sonra “bir nesnenin yapılmadan önceki tasarımı” olduğu yönünü de vurgular. Bu tür imgeler yaratıcılıkla ilgilidir. Henüz özdeksel varlığı gerçekleşmemiş bir nesnenin imgesi bilinçte var olan diğer imgelerle sağlanır. Bu şekilde insanlar kuşların kanat yapılarıyla ilgili sahip oldukları imgeleri kullanarak uçakları icat ederler. Böylece bir nesnenin imgesi, kendinden önce varlık kazanmış olur. Burada önemli olan bilinçte bu imgenin bir ilk örneğinin (prototipinin) olmasıdır.

İmgenin felsefe alanındaki tanımlama denemelerinde insan-bilinç-nesne üçlemesinden bahsedilir. İmgenin oluşumunda bunların üçü de gereklidir. Bunlardan özellikle insan ve bilinç zorunludur. Nesnenin gerekliliği ise bazı imge çeşitlerinde zorunlu değildir. İmgedeki insan ögesi, onun psikoloji tarafından da incelenmesine

neden olmuş ve böylece imge psikolojide kullanılan bazı terimlerle birlikte anılmış, konumu onlara göre belirlenmeye çalışılmıştır.

5.3. Psikolojik İmge

Psikolojinin temel konusu davranışlardır ve onun en çok ilgilendiği varlık insandır. İnsanın davranışlarını belirleyen çeşitli nedenler psikoloji biliminin araştırma konusudur. İmge olgusu da insanın bir davranış özelliği olarak bu bilimin ilgi alanına girer. İmge, psikolojide genellikle duyu ve algı konularıyla birlikte incelenir.

İnsan, çevresini duyu organları aracılığıyla tanıyabilir. Duyular çevreden insan bilincine bilgi taşıyan hatlardır. İnsan, duyular olmasaydı bilgi de edinemezdi. “Duyum, alıcı organların çevredeki enerjinin etkisi altında uyarılmasıyla ortaya çıkan nörofizyolojik süreçlere verilen addır” (Cüceloğlu, 2002: 98). Bir varlığı bilme, onu duyumsamaya başlamakla gerçekleşir. Ancak bu, o varlığı bilmek için yeterli değildir. Varlığın bilgisine sahip olmak için onu algılamak da gerekir. “Algı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen addır” (Cüceloğlu, 2002: 98). Nesnenin varlık bilgisi algılama sonucunda bilince ulaşmış olur.

Duyu ile algı birbirinden farklıdır. Aralarında öncelikle bir zaman farkı vardır. Önce duyular gelir, sonra da algılama gerçekleşir (Cüceloğlu, 2002). Ancak bu, çok kısa bir zaman diliminde gerçekleştiği için duyu ile algının aynı şey olduğu düşünülür. Oysa duyma enerjinin yol alması, algılama ise aynı enerjinin bilince ulaşmasıdır. Bundan sonra da imge oluşur.

İmgeler, duyu organları aracılığıyla gerçekleştiği için onların sınıflandırılmaları da yine duyu organlarına göre yapılmıştır. Böylece *koku*, *dokunma*, *tat*, *ses* ve *görme* imgeleri olmak üzere beş farklı imge türü belirlenmiştir. Bunlar psikoloji biliminin yaptığı bir sınıflandırmadır, ancak sanatsal çalışmalarda da bu sınıflandırma biçimi kullanılmıştır. Bununla birlikte bazı psikologlar beş temel duyu yerine altı veya yedi duyu organının bulunduğunu öne sürerler (Cüceloğlu, 2002). Bunlardan biri hareketleri algılayan kinetik alıcılar ve diğeri de denge duyumunu veren bazı alıcılardır. Dolayısıyla bu duyular da farklı türden imgeler yaratırlar: hareket imgeleri ve denge imgeleri.

Psikolojide imge ve imgelemeye, insan etkinliğinin bir sonucu olarak bakılır. Bilinçte söz konusu imgeyi oluşturmak için zihinsel bir davranış sergilemek gerekir. Bunun sonucunda zihinsel imge oluşur. Büyük Larousse Ansiklopedisi'ne (1986) göre “zihinsel imge, bir nesnenin, bir kişinin, bir görünümün vb. yokluğunda, o nesne, o kişi ya da o görünümün, uyanıklık etkinliği sırasında ortaya çıkıveren öznel ve güncel tasarımı”dır. Bu bakımdan bir yaratma etkinliği söz konusudur. Bilinçte oluşturulan imge, çoğu zaman nesnel gerçeklikteki varlığın tam aynısı değil; o imgeyi yaratanın kişisel özelliklerinin de karıştığı, dışarıdakine benzemesine karşın ondan farklı olan özel bir varlıktır. Bu farklılık, artık klâsikleşmiş bir örnek olan farklı ressamın aynı manzarayı resmetmesi sonucunda ortaya çıkan farklı tablolarla net bir şekilde izlenebilir.

İmgeler insanın bilgiye ulaşma yollarından biridir. İnsanların aynı nesnel gerçekliğe tanık olmalarına karşın, o nesnelere edinilen imgeler bazı açılardan farklılıklar taşıyabilir. Çünkü bilgi edinme sürecinde *nesne* ile *öznenin* bir etkileşimi söz konusudur. Bunun özne bölümü değişkendir. Çünkü tamamen birbirine benzeyen iki insan yoktur. Böylece nesnenin varlık imgesine karışan öznellik nesneden kısmen bağımsız bir imge yaratacaktır. Bunun sonucunda aynı nesneyi duyumsayan yüz değişik insan yüz değişik imge yaratabilir.

İmgeyle algı arasında önemli farklar vardır. İmge, algıdan daha serbesttir. Onun değişme, gelişme, zayıflama, vb. özellikleri vardır. Guillaume (1945: 176), “imge algıdan git gide daha çok ayrılır ve ona bağlı kalacak yerde kendi hesabına gittikçe daha gelişir” der. Bu ifadeden şöyle bir sonuç çıkarılabilir: Bir nesne algılandığında bilinen şeyler nesneye bağlı olarak gerçekleşir ve bunlar nesneye başvurularak doğrulanabilir. İmge de nesneye bağlı olarak varlık kazanır, ancak ona nesnede bulunmayan bazı içerikler de yüklenebilir.

Guillaume (1945) imge ile algı arasında bulunan farkları şöyle belirtir:

1. İmge ile algı arasında *şiddet* veya *zenginlik* bakımından bir *derece* farkı vardır. Algının kuvvetli bir hâl olmasına karşın imge zayıf bir hâl, bir tortu, bir izden ibarettir. Ayrıntılar bakımından da algı daha zengin, imge daha zayıftır.

2. Algının bir veri olarak kendisini kabul ettirmesine karşın imge plastiktir, onun şeklini değiştirebiliriz. Bu yüzden algı bir baskı, imge ise bir serbestlik duygusu verir.
3. Algı kendine ait bütün kısımlar arasındaki mantıklı bağlılık yardımıyla tanınır. Görme, işitme ve dokunma verileri karşılıklı olarak birbirini doğrular ve kendi deneyimlerimizin kanunlarıyla birbirine bağlanır. İmgeler, deney giremeyen yüzücü tasarımlardır ve bazı algıların yardımıyla yalanlandıkları için algılanan gerçeğin dışında kalırlar.
4. Algının imgeden ayırt edilmesi veya onunla karıştırılması sadece bunların muhtevasına değil, aynı zamanda zihindeki gerginlik derecesine ve zihin çalışmasının seviyesine bağlıdır.

Bu ayrımlar algı ile imgenin birbirinden farklarını ortaya koyarken şu gerçeği de içermektedir: Algı her zaman *algılamanın* sonucudur, buna karşın imge hem *algılamanın* hem *imgelemenin* sonucudur.

Guillaume (1945), imgelem yardımıyla yaratma çeşitlerinden de bahseder. İmgeleme yardımıyla öncelikle gelecek düşünülür ve bu durumda her proje bir imgelem eseridir. Bununla birlikte imgelem, algı ve kişisel bellekten daha geniş bir alanda işleyerek *verilmemiş, saklı ve uzak gerçeği* de açığa çıkarır. Dünyanın genişlemiş imgesini açıklamak da imgelemenin yaptığı şeylerdendir. Mitolojik, felsefi ve bilimsel varsayımlar böyle gerçekleşir. Araştırmacı son olarak da imgelemenin oyun işlevinden bahseder. Oyun işlevi, hem çocukların oyun oynarken oyuncaklarına yaklaşımlarıyla (örneğin bir bebeğin canlıymış gibi düşünülmesiyle), hem de yetişkinlerin sanattaki yaratıcı üretimleriyle ilişkilendirilir.

Yaratıcılık, imgeler sayesinde olanaklıdır. Bu yüzden algılanmış olan gerçeklikler yaratma eyleminde kullanılacak töz niteliğindedirler. Yaratma eylemi, birtakım algıların değiştirilmesiyle yapılır. Herhangi bir nesnede bulunan bir özellik başka bir nesneye aktarılır. Yarasaların görme biçimleri gece görüş dürbünlerinin, kuşların uçuş biçimleri uçakların, doğanın biçimi de kamuflaj giysilerinin üretimine kaynaklık etmiştir. Bunların imgelemeninde önceki algılar kullanılmıştır. Bir nesneden bir başkasına bir *imge aktarımı* söz konusudur.

Algılamanın sonucunda gerçekleşen imgeler, algılama özelliklerinden de etkilenirler. Çünkü beyin algılama anında bireyin içinde bulunduğu durumdan

beklentilerini, geçmiş yaşantılarını ve kültürel özelliklerini de dikkate alır (Cüceloğlu, 2002). Böylece edinilen algısal ürün, kişiden kişiye farklılık gösterir. Bu farklılık imgeye de yansır. Kişisel yaşantılardan bir örnek vermek gerekirse, bir otomobil çağdaş insan için *hız, ulaşımdaki kolaylık ve konfor* gibi olguları çağrıştırdığından değer bakımından olumlu bir imge yaratırken; çocuğunu otomobil kazasında kaybetmiş bir anne için olumsuz değerinde bir imgeye sahip olabilir. Bu fark kişisel yaşantılardan kaynaklanır.

5.4. Sanatsal İmge

İmgenin felsefede kullanılan bir terim olduğu ve duyulur bir kaynaktan gelen her tasarım (Hançerlioğlu, 1977) anlamına geldiği yukarıda belirtildi. Bu tanım imgenin kaynağının *dış gerçeklik* olduğunu, tasarım olması bakımından yerinin *bilinç* olduğunu ve bütün bunların *duyular* aracılığıyla edinildiğini göstermektedir. Buna göre her türlü nesne insanda bir imge uyandırabilir. Böyle bir nesnenin uyandırdığı imge ile nesnenin kendisi arasında pek bir fark yoktur. Örneğin bir ağaca baktığımızda bilincimize o ağacın bir imgesi yansır. Bilincimizdeki ağaç imgesi ile dış dünyadaki ağaç farklı iki varlık olsalar da birbirlerine benzerler.

Sanatsal imgenin felsefi imgeyle benzer ve farklı yönleri vardır. Her şeyden önce sanatsal imge de felsefi imge gibi bir nesneden duyular aracılığıyla edinilir. Sanatsal imgenin de yeri bilinçtir. Ancak sanatsal imgenin edinildiği nesne herhangi bir nesne değil, bir sanat eseridir. Ayrıca sanatsal imge ile sanat eseri birbirine benzemez. Aralarında önemli farklar vardır. Sanat eseri, alıcısının bilincinde yaratmak istediği imgeyi açık bir şekilde vermez, ama eser söz konusu imgeyi yaratmak için düzenlenmiştir.

Sanatsal imge, aynı zamanda bir bilgidir; nesneye, olgulara ilişkin bir bilgidir. Başka bir deyişle sanatsal imge, dünyanın gerçekliği içinde varolan bir şeydir. Varlığı karşılayan bir sözcük, bir görüntü varsa bu sözcük ya da görüntünün kendisi sanat eserinde bulunmaz. Bulunursa bu varlık sanatsal bir imge olmaz. Ancak bu sözcük ya da görüntü dışında farklı öğelerin bir araya gelerek oluşturduğu sistem (dizge, yapı), sanat alımlayıcısını söz konusu varlığa götürüyorsa burada bir sanatsal imgenin varlığından söz edilebilir. Yani yalnızlığı anlatacak bir şiirde (ya da birkaç

dizede) ‘yalnızlık’ sözcüğü geçmediği hâlde, o şiir (ya da dizeler) okunduğunda yalnızlık düşünülüyorsa orada sanatsal bir imge var demektir.

Sanatsal imge, sezgi bilgisinin bilme biçimidir. Nesnelere sezgi bilgisiyle algılandığı zaman duyulara hitap ederler ve bilince canlı bir şekilde yansır. Sanatçıların nesnelere ilişkin sahip oldukları imgesel düşünme yeteneği, onlara nesnelere duyulara hitap edecek şekilde yansıtılması olanağını verir. Böylece sanatsal imgenin yoğunluğuyla donanmış bir eserde yer alan nesnelere alımlayıcı tarafından sadece bilinmez, aynı zamanda duyulabilir.

Herhangi bir sanat eserinde bulunan imge, nesne-özne birliğini içerir. Belli amaçlarla esere taşınacak bir varlık, dış gerçeklik içinde bulunduğu hâliyle değil, çeşitli dönüşümlere uğratarak kullanılır. Varlığın değer yönü öncelenir (Kagan, 1993: 283), kavramlaştırılmış yönü durgun hâle getirilir. Bu işlemler yapılırken öznenin özellikleri nesneye taşınır. Bununla birlikte varlık, sanat eserinin içinde anlatımsal bir görevi yerine getirmek üzere dış dünyadaki konumuna yabancı bir kimlik kazanmış olur.

İmgesel anlatım, sanatın içeriğini yansıtma biçimidir. Bu yöntem, estetik heyecanın sağlanması için gereklidir. Çünkü sanat eserinin doğasında alımlayıcısını aktif kılma eğilimi vardır. Eser, içeriğini doğrudan sunarak bu işlevini yapamaz. Bu, bilimin yöntemidir. Sanat ise imgesel anlatımı seçer. Böylece alımlayıcı, anlama imgeleri üstünden ulaşır. Nesnelere eser içinde imgeleşmeleri, onların herkes tarafından bilinen yanlarının değil, bilinmeyen yanlarının öne çıkarılmasıyla gerçekleşir. Söz konusu bu yanlar nesnede mevcuttur ve sanatçı tarafından keşfedilmiştir. Bunlar, alımlayıcıya yapı aracılığıyla sunulur.

Ziss’in (1984) sanatsal imgeler için söylediği “nesnel dünyanın öznel tasarımı” ifadesi onun evrensel ve bireysel yanlarını içermektedir. Sanatsal imge evrenseldir, çünkü kaynağı nesne’nin kendisidir. Bu nesne de herkesin yaşadığı gerçekliğin içindedir. Sanatsal imge aynı zamanda bireyseldir, çünkü sanatçı o nesneyi kendi yorumu ve değerlendirmesiyle eserin içine yerleştirmiştir. Bir bakıma nesneyi yeniden üretmiş ve yeniden sunmuştur. Sanatsal imge taşıdığı evrensel özelliği ile *kabuledilebilirlik*, bireysel özelliği ile de *estetiksel* nitelik kazanır. Bu iki nitelik, sanatsal imgenin temel özellikleridir.

Belirtilen özellikler yanında sanatsal imgenin kendine özgü karmaşık bir yapısı vardır. Onun bilgi, anlatımsallık ve eserle olan ilintisi şöyle ifade edilir:

Sanatsal imge, etkin gözlemlene ile soyut düşüncenin özelliklerini birleştirmedir, ama, bilgi-edinmenin bu basamaklarından hiç biriyle karıştırılmaz. Sanatta imge, gerçek bir görüngünün –bağlamlı ve tamamlanmış, yapının fikri ile uygunluk içinde, estetik bakımından anlamlı (expressive), duyulur ve somut bir biçimi olan- belirgin niteliğidir (Ziss, 1984: 74).

Ziss'in belirlediği bu özellikler, alımlayıcıya estetik hazzı yaşatmak için imgenin sanat eseri içindeki öneminin derecesini de ortaya koymaktadır. Sanatsal imge coşkusal ile ussalı, duyulur olanla düşünsel olanı bünyesinde birleştirdiği için, eser içinde estetik bir duygu yaşatma birimi olarak işlevselleşir. Bu yüzden bir eser -her ne kadar bütünsel bir niteliğe sahipse de- sanatsallığı en yoğun biçimde imgelerinde barındırır. Bu yapı, sanatta imgenin varlık nedenini de açıklar.

Sanatta imge kullanılmasının nedeni, sanatçının dış dünyada aradığı tipikliği, büyüklüğü, hiçliği ya da komikliği bir arada bulamamasıdır (Kagan, 1993). Bu yüzden sanatçı, eserinde kullanacağı imgeyi yaşamın değişik görüngülerinde rastlantısal olarak duran tipiklikleri bir araya getirerek yapılandırır. Bu bakımdan sanatçının bildiği, gördüğü, duyduğu her türlü gerçeklik sanatsal imgenin yapılandırılmasında bir tözdür.

Bir sanatsal imgenin yapılandırılabilmesi için en az iki gerçekliğin bir araya gelmesi gerekir. Bu gerçekliklerin hangi yönleriyle yakınlaştırılacağını eser belirler. Ancak önemli olan bu gerçekliklerden birinin sahip olduğu bir özelliğe diğerinin sahip olmaması veya çok az bir miktarda sahip olmasıdır. Çünkü bu gerçekliklerin yakınlaştırılma nedeni birinde bulunan bir zayıflığı diğeriyle gidermektir. Farklı bir gerçeklikle güçlenen nesne, söz konusu özelliğini daha duyulur bir hâle getirir. Hatta bu özellik, nesnenin dış dünyadaki halinden bile daha güçlü olabilir. Sanatsal imge duyulara bu şekilde seslenir.

5.5. Dilsel İmge

Dil, bir bildirişim aracıdır. İnsanların birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayan her türlü araç dil olarak nitelendirilebilir. Çeşitli simgeler, izler, davranış biçimleri, vb. geniş anlamda dili oluşturur. İnsanların töz olarak sesi

kullandıkları dil, bu dilin sadece bir türüdür. Bu nedenle Saussure (1998), geniş anlamdaki bu dilin *göstergebilim* olarak nitelenmesini ve dilbilimin de bunun bir dalı olmasını önermişti. Sadece insan topluluklarının kullandığı bu dile dar anlamda dil (doğal dil) olarak bakılabilir.

İnsan topluluklarına ait olan dil, sesli göstergeler dizgesidir. Onun soyut kuralları bir yana bırakılırsa, en önemli öğelerinin göstergeler olduğu söylenebilir. Gösterge terimi Saussure (1998: 110) tarafından "iki yönlü anlaksal bir kendilik" olarak tanımlanır. Göstergenin *anlaksal* (kavramsal) yönü onun imge ile olan ilgisini ortaya koyar. Saussure, *gösteren* ve *gösterilen* terimlerine yönelik şu ayrıntıyı vurgular:

Dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir. İşitim imgesi salt fiziksel nitelikli olan özdeksel ses değildir; sesin anlaksal izidir, duyularımızın tanıklığı yoluyla bizde oluşan tasarımdır. Duyumsaldır bu imge. Eğer yer yer 'özdeksel' diye de nitelendirilirse, bundan yalnızca imgenin duyumsallığı ve genellikle daha soyut olan öbür çağrışım ögesinin, kavramın karşıtı olarak ele alındığı anlaşılmalıdır (1998: 109).

Saussure (1998), yaptığı bu ayrımı doğrulamak için kendi dilimizi gözlemlemeyi önerir. Ona göre dudaklarımızı ve dilimizi kullanmadan konuşabilir, bir şiiri içimizden ezberle okuyabiliriz. Bu, ses imgesinin ses özdeğinden bağımsız olan varlığıyla olanaklıdır. Bununla birlikte ses özdeğine bağlı ses imgesi ile kavramsal imge arasında sıkı bir ilişki vardır. Bunlar birbirinden soyutlanamaz. Saussure, bu ilişkiyi göstermek için birkaç şema kullanır. Öncelikle kavramla işitim imgesi arasındaki ilişki söz konusudur:



Bu şemada görülen elips, gösteren ve gösterileni bir bütün olarak sunduğu için göstergeye karşılık gelir. Gösterge, gösteren ve gösterilenin birleşimidir. Burada işitim imgesi gösteren, kavram ise gösterilen durumundadır. Aralarındaki çizgi bu öğelerin birleşim yerlerini, her iki tarafta bulunan oklar, işitim imgesi ile kavramsal imgenin karşılıklı ilişkisini işaret eder. Daha sonra Saussure (1998), durumu

somutlaştırmak için, Latince'de *arborun* karşılığı olan 'ağaç' göstergesini kullanarak aşağıdaki şemaları verir:



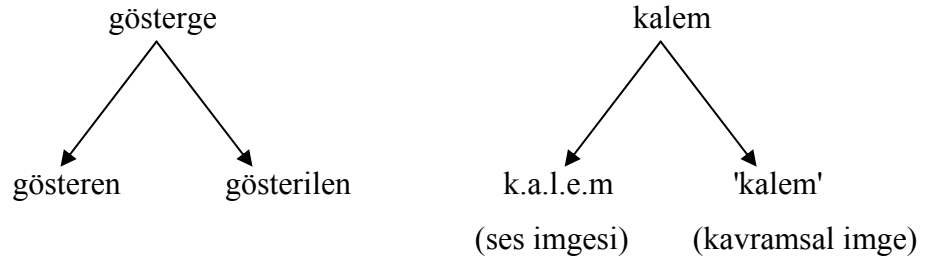
Sağdaki şekilde görülen ağaç figürü, nesnel gerçeklikte bulunan 'ağaç' varlığını değil, insan bilincindeki 'ağaç imgesi'ni imler. Aynı şekilde 'arbor' da özdeksel olarak *arbor* sesini değil, arbor'un bilinçteki imgesini gösterir. Her iki düzlemde yer alan imgesel varlıklar, doğadaki nesnel varlıklardan bağımsızdır; onların insan bilincindeki yansımalarıdır.

Yukarıdaki açıklamalar, dil ile imgenin girişik özelliğini gösterge olgusu açısından ortaya koymaktadır. Ancak dilde göstergeler tek başlarına kullanılmazlar. Onlar, dilin en önemli iletişim birimi olan tümcelerin oluşumlarına katkı sağlarlar. Göstergeler, tümceler içinde birbirleriyle çeşitli bağıntılar kurarak işlemeye başlarlar. Bu bağıntılar sonucunda anlam oluşur.

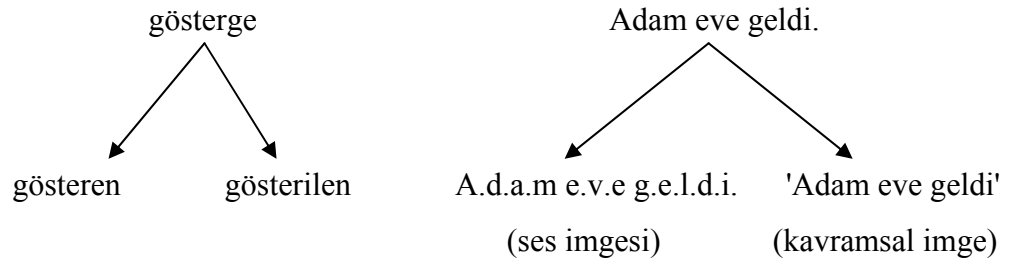
Anlam, gösterge açısından ele alındığında gösterilen düzlemi karşılar. Vardar (1998a: 20) anlamı "dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce" şeklinde tanımladıktan sonra, onun dil içi bağıntıların yanı sıra bağlam ve durum tarafından da belirlendiğini vurgular. Böylece belli bir dilin sözlüğünde geçen herhangi bir dilsel göstergenin gösterileni, tümce içinde girdiği bağıntılar sonucunda değişebilir. Bu yüzden sözcüklerin anlamlarının olmadığını, bunun yerine kullanımlarının olduğunu söyleyen Guiraud (1999: 34), anlamın oluşumu hakkında şunları belirtir: "Konuşma ya da söylemde bize iletiildiği biçimiyle anlam, sözcüğün aynı bağlamdaki öbür sözcüklerle kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bunlar dil dizgesinin yapısıyla belirlenir. Her sözcüğün anlamı, daha doğrusu anlamları bu bağıntıların tümüyle tanımlanır, taşıdığı varsayılan imgeyle değil". Bu açıklama, bir sözcüğün temel ve yan anlamlarını çağırıştırır. Sözcüğün hangi anlamının aktif olduğunu anlamak için onun kullanımına bakmak gerekir.

Göstergenin bir gösteren bir gösterilenden oluştuğu gerçeği tümce için de geçerlidir. Bir gösterge bir ses imgesi (gösteren), bir de kavramsal imge (gösterilen)

içerir. Bunlardan birinin yokluğu diğerini de yok eder. Aynı şekilde tümcenin de imgesel olarak bir ses, bir de kavramsal karşılığı vardır. Tümcenin bir bileşeni olan göstergenin yapısı şu şekildedir:



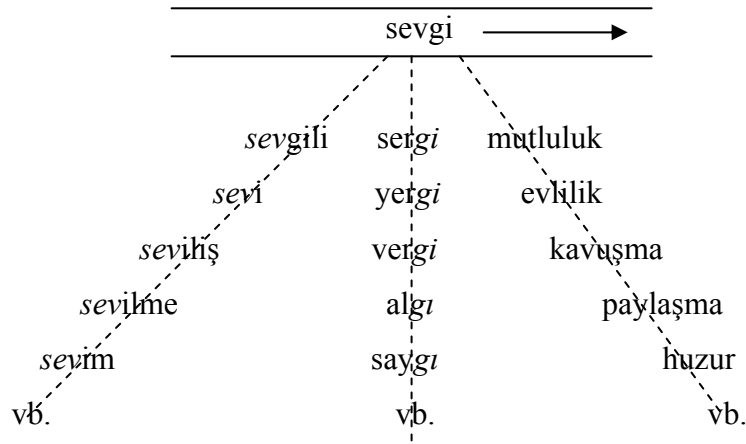
Bu yapı olduğu gibi bir tümceye de uyarlanabilir:



Yukarıdaki şemalardan birincisinde nesnel gerçeklikteki varlıklardan birinin imgesi yaratılmıştır. Bir iletişim sırasında konuşucu, dinleyicinin bilincine o varlığın sadece imgesini sunmayı amaçlar. Bunun için sesin özdeksel varlığını araç olarak kullanır. İkincide de aynı durum söz konusudur. Ancak burada konuşucu anlamı bir tümce kurarak oluşturmuştur. Dinleyici bu tümcedeki anlamı ulaşabilmek için, sözcükler arasındaki bağıntıyı dikkate almak durumundadır. Anlamlandırma sonucunda dinleyici, dış gerçeklikte yer alan bir olayın *imgesini* edinecektir, kendisini değil. Bu imge ise adamın evine geldiği gerçekliğidir.

Bir göstergenin ya da bir tümcenin sahip olduğu imgeler yanında bunların çağrışımsal özellikleri de söz konusudur. Saussure (1998) buna özellikle gösterge açısından değinir. Çağrışımsal bağıntılar olarak nitelenen bu özellik, aynı anda bir arada bulunmayan öğeleri gücül bir belleksel dizide birleştirir. Birleşen bu öğeler arasında birtakım ortak noktalar söz konusudur. Bu ortak noktalar gösteren açısından da, gösterilen açısından da olabilir. Sözelimi, Türkçede *sevgi* göstergesi iki

biçimbirimden oluşur: *sev-* ve *-gi*. Bunların her biri farklı dizileri çağırıştırır. *sev-* biçimbirimi *sevgili*, *sevi*, *seviliş*, *sevilme*, *sevim*, vb.; *-gi* biçimbirimi ise *sergi*, *yergi*, *vergi*, *algı*, *saygı*, vb. göstergelerini çağırıştırır. Bununla birlikte *sevgi* göstergesine bağlı kimi anlamsal diziler de oluşur: *mutluluk*, *evlilik*, *kavuşma*, *paylaşma*, vb. Çağrışımsal bir dizide bulunabilecek bu tür öğelerin sayısı değişkendir. Söylemde bulunmayan bu dizileri Saussure (1998) şu şekilde şemalaştırır:



Söylemde bulunan bir göstergeye bağlı olarak yapılan bu diziler ve her bir dizide bulunan öğelerin sayısı göstergenin ve kişinin özelliğine göre değişiklik gösterebilir. Bu dizilerle ilgili olarak belirtilmesi gereken şey şudur: Belli bir dilsel öğenin imgesi düşünüldüğünde bu sadece gösterilenle ilişkilendirilmemeli, aynı zamanda çağrışımsal dizilerin öğeleri de düşünülmelidir. Çünkü gösterenin özdeksel veya imgesel varlığına bağlı olarak gösterilenden başlayan ve algılanması gittikçe bulanıklaşan kimi diziler söz konusudur. Bunların tamamı dilsel bir gösterenin imgesel alanını oluşturur.

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere, dili imgeden ayrı düşünmek güçtür. Her dilsel öge bir imge içerir. İletişimsel bir etkinlikte bu imgelerin iletimi ve alımı amaçtır. Göstergenin tanımlanmasında kullanılan "kendi dışında bir şey gösteren" (Vardar, 1998a: 111) ifadesi onun imgesel yönünü belirtir. Aynı şekilde imgenin algısallaşması da belirli bir dil aracılığıyla sunulmasına bağlıdır. Bu da onun biçimlendirilmesini gerektirir.

5.6. Şiirsel İmge

Şiirin dille üretilen bir yapı olduğu yukarıda belirtilmişti. Şiir ile dil arasındaki ilişki çok yönlüdür. Dil, her bir ögesi ile şiirin tözüdür. Başka bir deyişle şiir, dilin hem göstergelerini hem de dizgesini kullanır. Göstergeler şiirde hem gösteren, hem gösterilen, hem de çağrışımsal alanlarıyla bulunurlar. Bir şiirde bazen bunlardan sadece biri, bazen de birkaçı aktif durumda olabilir. Aynı şekilde dilin dizgesel özelliği de tüm mekanizmasıyla şiirin kullanımına açıktır. Şiir, özellikle sözdizimsel açıdan dili yoğurur, onu kendi amaçları için dönüştürür. Şiirin dilde dokunmadığı tek şey, onun dil olma özelliğidir. Dilin iletişimselliğini bozmak onu yok etmektir. Bunun sonucunda şiir de yok olur.

Şiirsel imge, bir şiirin içinde varlık kazanır. Şiirden çıkarıldığı zaman o da yok olur. Şiir, dilsel imgeyi kullanarak şiirsel imgeyi yaratır. Daha önce belirtilen "doğal dil, şiirin tözüdür" ifadesi bu konuya şu şekilde uyarlanabilir: Dilsel imge, şiirsel imgenin tözüdür. Doğal dil nasıl ses ve düşünce tözüne biçim vererek ona algısal nitelik kazandırıyorsa şiir de doğal dile bir biçim vererek onu şiirsel imge hâline getiriyor.

Her türlü dilsel iletişimde olduğu gibi şiirde de dilin işlevlerinden biri bulunur. Dilin işlevleri üstünde duran Jakobson (1982), bir iletişim düzeneğinden yola çıkarak altı kurucu birim belirler. Bildirinin bu birimlerle olan ilişkisine göre dilin birbirinden farklı altı işlevi olduğunu söyler. Bildirinin kendi üstüne yönelik olduğu şiirsel işlev bunlardan biridir. Şiirsel işlevin niteliklerini anlamak için, dilin diğer işlevlerini de gözden geçirmekte yarar vardır.

Jakobson'a (1982) göre herhangi bir dil olayında veya bildirişim ediminde altı kurucu öge bulunur. *Konuşucu*, *dinleyiciye* bir *bildiri* gönderir. Bu iletim bir *bağlam* içinde gerçekleşir. Bildirişimin gerçekleşebilmesi için konuşucu ve dinleyicinin bilgisine ortak olarak sahip oldukları bir *düzgü* ve bildirinin ulaşması için bir *bağlantı*, bir oluk bulunması gerekir. Bunlar olmadan dilsel bildirişim gerçekleşmez. Bu kurucu öğelerin bulunduğu bildirişim şemasını Jakobson (1982) şu şekilde gösterir:

BAĞLAM
KONUŞUCU.....BİLDİRİ.....DİNLEYİCİ
BAĞLANTI
DÜZGÜ

Bu şemada bulunan her bir öge, dilin farklı bir işlevini belirler. Ancak bir dilsel iletişimde bunlardan sadece biri bulunmaz. Bildiride birkaç işlev aşamalı olarak yapılabilir. Bununla birlikte bu işlevlerden biri, diğerlerinden daha baskın bir hâldedir. Bildirinin dilsel yapısı, baskın durumda olan işleve dayalıdır. Diğer işlevler, bildirinin bu yönüne katkı sağlar.

Eğer bildiri konuşucuda yoğunlaşmışsa dilin *anlatımsallık* işlevi söz konusudur. Bu tür bildirimlerde konuşmacının konuya yönelik tavrı önceliklidir. "Her akşam bu gürültüyü dinliyoruz" gibi bir tümcede, konuşucunun duygu ve düşünceleri ön planda olduğu için bu işlev görülmektedir. Bildiri dinleyiciye dönükse dilin *çağrı* işlevi baskın demektir. Bu işlev özellikle buyrum kipinde belirgindir. "İşini yap" tümcesi dinleyiciyi hedeflemektedir. Bir bildirişim kurmayı, bildirişimi başlatmayı veya kesmeyi amaçlayan bildirimlerde *bağlantı (ilişkisel)* işlevi bulunur. Oluğu kontrol eden bu işlev "Sesim size ulaşıyor mu?" tümcesiyle örneklendirilebilir. Bu tümce, verici ile alıcı arasındaki oluşun işleyip işlemediğini denetlemeye yöneliktir. Dilin düzğüye yönelik bildirimleri *üstdilsel* işlevdedir. Bununla aynı düzğünün kullanılıp kullanılmadığı denetlenir. Konuşucunun "Beni anlıyor musunuz?" gibi bir tümcesi bunu amaçlar. Bir diğer işlev de *göndergesel* işlevdir. Göndergesel işlev bağlama yöneliktir. "Bağlam konuşma sırasında göndermede bulunan düzlemi belirtir" (Günay, 2004: 230). Bildiri, diğer işlevleri bastırıp bağlamı öne çıkarırsa göndergesel işlev gerçekleşir. "Fransız devrimi insanlık için çok şeyi değiştirdi" tümcesinde göndergesel işlev söz konusudur. Son olarak bildirinin kendi üstüne dönük olduğu, onun bildiri olarak odaklandığı işlev de dilin şiiirsel işlevidir. Jakobson'a (1982: 169) göre "bu işlev, göstergelerin somutluğunu artırarak gösterge ve nesnel arasındaki temel ikiliği de derinleştirmektedir".

Bildirinin diğer öğelerle olan ilişkileri dikkate alınarak ortaya çıkan dilin işlevleri şu şekilde şemalaştırılmıştır:

GÖNDERGESEL
DUYUSAL.....ŞİİRSEL.....ÇAĞRISAL
İLİŞKİSEL
ÜSTDİLSEL

Şiirsel işlev, sadece şiirlerde bulunan bir özellik değildir. Günlük konuşmalarda da zaman zaman dilin bu işlevi kullanılır. Jakobson (1982) buna bir örnek olarak siyasal bir slogan olan "I like Ike" tümcesini verir. Bu tümcedeki şiirsel işlev, birtakım simetrik düzenlemelerin yanı sıra gösterenlerin birbirini içermesine dayanır: /ayk/ sesi, /layk/ sesinin içinde bulunmaktadır. Üç heceden oluşan bu söylemde sesler bir bütünlük sağlamış, böylece bildirinin özdeksel varlığı belirgin kılınmıştır.

Belli bir dil davranışında kullanılan iki temel düzenleme biçimi şiirsel bildirilerde de kendini gösterir. Jakobson (1982) bunları *seçme* ve *birleştirme* olarak adlandırır. Konuşma 'adam' hakkında olacaksa, bununla eşdeğerli öğeler arasından biri seçilir. Örneğin *adam*, *genç*, *eşofmanlı*, *uzun saçlı*, vb. öğeler kimi yönlerden birbirleriyle eşdeğerlidir. Onunla ilgili bir yorum yapmak için de *yürüyor*, *ilerliyor*, *koşuyor*, *uçuyor*, vb. dizisinden bir öğe seçilir. Seçilen öğeler birleştirme ekseninde birbirine bağlanır ve bildiri oluşur. Bu öğelerin oluşturabileceği olası bildirilerden bazıları şunlardır: *Adam koşuyor*, *eşofmanlı yürüyor*, *uzun saçlı uçuyor*, *genç ilerliyor*... Bu bildirilerin hepsi aynı gerçekliği farklı yollardan ifade etmektedir.

Seçme ve birleştirme eksenlerini biraz daha somutlaştırmak için şöyle bir şema çizilebilir:

fakir	kadın	ev	oturmak
yoksul	kız	kahve	çalışmak
zavallı	hanım	bahçe	okumak
fukara	bayan	balkon	uğraşmak
mutsuz	kimse	dışarı	yazmak
...

Bu şemada her sütunda bulunan öğeler, kendi içinde dizisel bir sıra oluşturur. Bunlar arasından yapılan seçimler birleştirme ekseninde birbirine bağlanır. Bunun sonucunda şöyle tümceler oluşturulabilir: 'Mutsuz kadın bahçede çalışıyor', 'Zavallı kız dışarıda okuyor', 'Yoksul hanım balkonda yazıyor', vb. Bu düzenekte önemli olan

şey şudur: Dizisel ekseninde yer alan öğeler arasında eşdeğerlik ilkesi bulunurken tümcede yer alan öğeler ayırım ilkesiyle belirlenir (Jakobson, 1982).

Şiirsel işlevle ilgili bu açıklamalar şunu ortaya koyar: "Şiirsel işlev, eşdeğerlik ilkesini seçme ekseninden birleştirme eksenine aktarır" (Jakobson, 1982: 170). Herhangi bir şiirde ya da şiirsel işlevi önceleyen bir bildirinin yapılandırılışında seçme ve birleştirme eksenleri kullanılır. Bunların öğeleri arasında eşdeğerlik ve ayırım ilkeleri işletilir. Şiirsel imge, bu işlemlerin sonucunda ortaya çıkan sözcüde bulunur. Bu sözcüde bulunan birimler aynı dizimsel ekseninde yer aldıkları için hem birbirleriyle karşıtlık ilişkisi içerisindedirler, hem de dizimsel eksene ait olan benzerlik ilişkisi niteliğine sahiptirler.

Belli bir dizinin oluşumunda bir konuma gelecek öğeler arasında bulunan eşdeğerlik sadece bağlam açısından değildir. Sözelimi, bir arabanın yol üstündeki *hareketi* dile getirileceği zaman bu gerçekliği aktaracak dizisel eksenin öğeleri hareket olgusunu içermeleri bakımından ortaktır. Ancak bu öğeler arasında Saussure'ün (1998) söz ettiği *değer* kavramı açısından bir farklılık vardır. '*Araba yolda*' tümcesinde eylemi karşılayacak öğeler şunlar olabilir: *gidiyor, ilerliyor, hareket ediyor, kımıldıyor, uçuyor*, vb. Bu öğelerin her biri, söz konusu gerçekliği imlemektedir. Ancak 'araba yolda gidiyor' ile 'araba yolda uçuyor' şeklinde yapılan tümceler aynı değerde değildir. İkincisinde kuşlara ait olan uçuş eylemi, *hız* olgusunu da içermekteyken birincisinde hareketin sadece yalın hâli aktarılmıştır. Şiirsel imgelerde dizisel eksenin öğeleri arasındaki bu değer farkı, bilinçli olarak etkinleştirilir.

Şiirsel işlevde bildirinin kendi üstüne dönük olması, onun özel bir biçimde yapılandırılmasını gerektirir. Bu işlem seçme ekseninde başlar. Bu ekseninde bulunan öğeler belli bir açıdan benzerlik gösterir, ancak bazı açılardan da farklıdır. Yalçın (2003a), bildirinin kendi üstüne dönük olma durumunu anlatırken, öncelikle göstergenin nedensizlik ilkesinin ortadan kalktığını söyler. Doğal dilde, belli bir ses biçiminin belli bir anlam biçimine bağlanması saymaca nitelikliken, şiirde bu biçimler bir seçim konusudur. Çünkü Yalçın'a (2003a: 154) göre "şiirde anlam, bir bildirimde bulunmak için değil, anlamsal bir düzeneği oluşturmak için seçilir; dolayısıyla, bildirimde değil, iletinin tözüne ve biçimine yönelik bir öğe

durumundadır". Bu durum şiirin belli bir anlamı değil, somut bir yapı olarak kendisini sunmasını sağlar. Böylece bildiri kendi üstüne yönelmiş olur.

Şiir dilinin özü gereği gelenekleşmiş kullanımlar dışına çıkma söz konusudur. Chomsky, dilde edinç ve edim ayrımını belirlerken edincin edimleri belirleyen ve derin yapıda bulunan, alıcı ve verici tarafından bilgisine ortak olarak sahip olunan kurallar bütünü olarak düşünür (Uzun, 2000). Şiir dilinde ve doğal olarak şiirsel imgede bozulan yapı edinç değil, edimdir. Buna bozulma demek bile yanlış olabilir, çünkü sadece farklı bir amaçla farklı bir kullanım söz konusudur. Çünkü doğal dilde sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üretilir. Bu sonsuzluk, kimi zaman şiirin sınırları içinde yer alabilir. O yüzden bu görüş şiirsel imgenin oluşturulmasında temel bir kuraldır.

Şiirsel imge, genellikle söz sanatları ile yapıldığı için, özel bir dil kullanımı olarak kendini gösterir. Benzetme aracılığı ile yapılan bir imgede, belli bir nesneye başka bir nesnenin bağlama uygun özelliklerinin taşınması söz konusudur. Bunun için, dilsel göstergelerin kimi çağrışımsal özellikleri kullanılır. Ancak çağırılan bu özel nitelik 'kırmızı elma' tamlamasında olduğu gibi belirgin değil, okurun kendi bilişsel süreçleriyle yaratacağı bir niteliktir. Nâzım Hikmet'in (2006b: 167) Angina Pektoris adlı şiirindeki şu dizeler böyle bir nitelik içermektedir:

Sonra şu on yıldan bu yana
benim fakir milletime ikram edebildiğim
bir tek elmam var elimde, doktor
bir kızıl elma:
Kalbim"

Bu dizelerde elma ile kalp arasında bir nitelik aktarması söz konusudur. Elma sahip olduğu renk (kırmızı) dolayısıyla kalple bir ortaklığa sahiptir. Zaten bu, kızıl sözcüğüyle de belirginleştirilmiştir. Ancak dizelerde geçen elmanın kimi özellikleri de kalbin içeriğinde işlemektedir. Elma, bir yiyecek maddesi olarak bir tüketim nesnesidir. İnsan için yararlıdır ve sağlık bakımından düşünüldüğünde onarıcı bir yanı vardır. Bu özellikler kalbe aktarıldığında kalp toplum için (benim fakir milletim) bir tüketim nesnesi olmakta ve varlığıyla ona yararlı olma savını içermektedir. Bunlar şiirin yüzeysel yapısına yansımaya da derin yapısında

bulunmakta ve okurda bilişsel olarak varlık kazanmaktadır. Başka bir deyişle bu dizelerde kalp, kazandığı yeni anlambirimciklerle şiirsel bir imge hâline gelmiştir.

Genel olarak şiirsel imge, şiir yoluyla insan beyninde oluşan her şeydir. Şiirin oluşumunda yer alan her türlü öge, şiirsel bir imge yaratabilir. Bunlardan en önemlisi, şiirde kullanılan dilsel göstergelerin gösteren yönünün sağladığı ses imgeleri ve gösterilen yönünün sağladığı kavramsal imgelerdir. Bunun yanında, şiirin bütünü sağladığı bir imge ve şiirin içindeki çeşitli birimlerin sağladığı imgeler de söz konusudur.

Şiirsel imge, okurun zihninde oluşur. Okur, imgeyi yaratabilmek için aktif bir rol oynar ve okuduklarını yorumlar. Yorumlama eylemi imgenin oluşumunda ilk adımdır. Bu olgu, günlük hayat için de geçerlidir. Örneğin, bir insan evine geldiğinde bazı eşyaları dağılmış, pencere camının kırılmış olduğunu görmüşse yapacağı ilk iş bir yorum yapmak olacaktır. Bunun için gördüğü şeyleri (göstergeleri) anlamlandırması gerekir. Bu yorum sonucunda büyük bir olasılıkla eve bir hırsızın girdiği imgesine ulaşacaktır. Burada önemli olan hırsızın somut varlığının orada olmamasıdır. Bu anlamlama ve yorumlama işlemi yapılmadığı takdirde, göstergeler sadece birer nesne olarak öylece duracak ve ev sahibinin zihninde hırsız imgesi oluşmayacaktır.

Şiirlerde de aynı durum söz konusudur. Şiirin dizelerini okumaya başlayan okur, yorumlama işlemini başlatır ve şiirde yer almayan, ancak izleri bulunan bazı gerçeklikleri zihinsel olarak çağırmaya başlar. Şiirde imge böyle bir düşünce etkinliği sonucunda belirir. Mehmet Rifat, Anday'dan şöyle bir tümce aktarır: "Bilinen sözlerle bilinmedik imgeler yaratmak" (2000a: 116). Bunun gerçekleşmesi doğal dilde kullanılan birtakım dilsel öğelerin şiirin bağlamı ve şiirsel imgenin kimliğinde özel bir yapılaşma içine girerek şiirsel bir gösterge hâline gelmesine bağlıdır. Can Yücel'in (2005: 65) Nuhun Kızı adlı şiirinde geçen "Bozuk bir şemsiye gibi kapanıyor gün" dizesinde bulunan imge bir gün bitimiyle bozuk bir şemsiyenin kapanışı arasında kurulan ilintiye dayalı olarak belirir. Bununla birlikte bu imgenin varlığı dizinin sadece bu şekilde biçimlenmesinin sonucudur.

Şiirsel imgelerin en etkileyici biçimleri, dış dünyada yer alan nesnelere ya da olguların sahip olduğu niteliklerden sıyrılıp şiire farklı nitelikler içinde yansıtılmasıyla yapılır. Örneğin 'ölüm' nesnel gerçeklik içinde olumsuz bir değere

sahipken, bir şiirde olumlu bir değer kazanabilir. Bu özellik, şiir içindeki düzenlemeyle sağlanır. Aynı şekilde 'gülme' eylemi olumlu bir değere sahipken belli bir şiirde istenmeyen, olumsuz bir durumu çağırabilir. Böyle durumlarda okur, yeni oluşumlara tanık olur. Bunlar, şiirsel imgelerin üretilme biçimleridir.

Felsefî ya da psikolojik nitelikli imgeler, şiirin karakteristikleri içinde biçimlenerek şiirsel imge olurlar. Şairin nesnel gerçeklikle olan ilişkisinin niteliği şiirsel imgenin niteliklerini de belirler. Belli bir nesne, sahip olduğu belirli özelliklerle şiirde şairin belli duygularını yansıtabilir. Çoğu zaman nesnenin bu işlevi, şiir dışında gözlemlenebilen bir özellik değildir. Ancak şairin yaptığı düzenlemeler ona yeni bir kimlik kazandırabilir.

Şiirsel imgeyle ilgili çalışmaların birçoğunda duyularla algılanan öznel gerçekliğin şiir yoluyla nesnelleşmesi, sadece şairin bilincinde olan bu durumun okurda da belirmesi üstünde durulur. Laurence (tarihsiz) şiirin duyulara seslenmesi gerektiğini vurgulayarak şairin dilinin günlük dilden daha duyuşal olması gerektiğini söyler. Çünkü ona göre imge "duyuşal deneyimin dil aracılığıyla yeniden sunulmasıdır" (Laurence, tarihsiz). Ayrıca yazar, şiirin müzik ve ritim yoluyla doğrudan duyularımıza seslendiğini, ama bunun yanında dolaylı olarak bilincimize de seslendiğini belirtir. Şiir, bilince imgeler aracılığıyla seslenir. İmgenin zihinsel bir resim, zihnin gözüyle görülen bir şey olduğunu belirten Laurence (tarihsiz) şiirlerde genellikle görsel imgelerin kullanıldığını, ancak ses, koku, tat gibi imgelere de rastlandığını söyler.

İmgelerin doğası üstünde duran Coombes (1991), öncelikle 'imge' terimiyle söz sanatlarını kastettiğini belirtir. Oysa söz sanatları imge oluşturmanın aracıdır. Yazara göre imgelerin içeriği deneyimlerimizin dışındadır. Bir imge, iyi bir yazarın elinde taze ve çarpıcıdır. Bununla birlikte iyi bir imge, yazarın üstünde uğraştığı nesneye ilişkin kavrayışını verir. Okur bu imgeyle yazarın deneyimini yaşar. Coombes'a göre imge "fiziksel duyum açısından bir fikir veya bir düşünce sunar" (1991: 44). Bununla birlikte bir şiirin içinde yer alan imgeler, şairin tüm algılamasına hizmet edecek bir yönde gelişir.

Bazı yazarların imge hakkındaki çalışmalarının söz sanatlarıyla sınırlı olduğu üstünde Murray (1981) da durur. Onlara göre imge, metafor ve benzetmedir. Ancak 'imge' teriminin bir başka kullanımı da onun bazı nesnelere ve özelliklerinin verdiği

izlenimlere yöneliktir. Bunlar duyular aracılığıyla edinilen izlenimlerdir. Bununla birlikte Murray'ın Foakes'ten aktardığına göre "şiiresel imge, bir bağlam içinde sadece sözcüklerle değil; dramatik durumla, karakterlerin birbirleriyle etkileşimleriyle, sahne etkisiyle, zamandaki dağılımıyla yapılır" (Murray, 1981: 61). Edebî türlerin tümü için yapılan bu belirleme şiir için de geçerlidir.

'İmge' teriminin çokanlamlılığı bu konuda yapılan çalışmaları da çeşitlendirmiştir. Bu konudaki belirsizlik, felsefî disiplinden gelen bu terimin edebiyatta aldığı özgün biçimden kaynaklanmaktadır. Gerçekliğin birtakım dönüştürmelerden sonra yeniden üretilip yansıtılması olarak beliren sanatın iç mekanizmasıyla birlikte yine bir tür yansıtma olan imgenin içeriğinde, zaman ve insan değişkenlerinin de bulunması, bu terimin özellikle edebiyat alanındaki niteliklerini belirlemeyi güçleştirmektedir. Terimin farklı yorumları Salman'a (2004) göre Machbet'te aşağıdakilerin hepsinin 'imge' olarak değerlendirilmesine neden olmuştur:

- a. Eğretilmeler, benzetmeler, sanatlı dil
- b. Lady Machbet'in çocukları
- c. Macduff'ın oğlu
- ç. Cadıların Machbet'e gösterdikleri vb.

Friedman (2004) imgeyi "fiziksel bir algılamanın ürettiği bir duyumun zihinde yeniden üretilmesi" olarak tanımlar. İmgenin bu genel tanımı onun edebî özelliğini de belirler. Edebî anlamda imge, zihinde dille yaratılır. Yazar, bundan sonra imgeyi üçe ayırır: 1.Zihinsel imge, 2. 'Mecaz' olarak imge, 3. 'Simgesel görü'nün ya da 'söylemsel olmayan gerçek'in ete kemiğe büründürülmesi olarak imge örüntüleri. Yazar bunların üçünün de birbirleriyle ilintili olduğunu belirler. Bu çalışma bunlardan özellikle üçüncüsü ile ilgilidir.. Bununla birlikte üçüncüsü, diğer ikisini içermektedir. Friedman, imgelerin şiirdeki önemi hakkında şu belirlemeleri yapar:

... Birçok iyi şiir pek az imge içeriyor ya da hiç içermiyor olsa da, imgeler zamanla özel bir şiirsel araç olarak görülmeye başlamışlardır. Ne var ki, iyi bir şiir için ne imgenin varlığı yeterlidir, ne de şu ya da bu türden imgenin kullanılması; şairin şiir yazmak için birliğe kavuşturulmuş duyarlıktan fazlasına, buna ek olarak bazı kurgulama güçlerine gereksinmesi vardır. Bir başka deyişle, imge, eğer kullanılıyorsa, daha büyük bir bütünün bir parçası olmalıdır ve kendi başına bir bütün oluşturamaz. Kendisi birleştirici bir biçim olmadığı gibi, şiirin öteki bütün öğeleri (...) ile birlikte bir bütünlüğe kavuşturulmalıdır. O halde imge biçim olmaktan çok, malzeme ya da tekniktir - neyin temsil edildiği ve nasıl temsil edildiğidir (2004: 87).

Bununla birlikte Friedman (2004), şairin imgeler aracılığıyla konuyu açıklamayı, netleştirmeyi ve onu canlı kılmayı sağladığını belirtir. İmgeler konuşucunun (şairin) ruh hâlini açığa çıkarttığı gibi düşüncelerini de dışsallaştırır. Böylece okurun tutumlarını da yönlendirmiş olur.

Bütün bu çeşitliliğine rağmen, şiirsel imgenin belirlenmesi birtakım sınırlılıkları gerektirir. O, her şeyden önce *şiirsel* olmak zorundadır. Başka bir deyişle imge nasıl nesneden kaynaklanıyorsa, şiirsel imge de şiirden kaynaklanır. İmgenin bir yanında nesnellik bulunur, öte yanında düşsellik. Bunu sözlüklerin imge terimi için verdikleri anlamlar da doğrulamaktadır. Şiirsel imgenin nesnel kısmını şiirde bulunan göstergeler, hem gösteren hem gösterilen yönleriyle oluştururlar. Şiirin mekanizması şiirsel imgenin niteliğini belirler. Onu şiirin oluşturucu öğelerinden biri olarak düşünmek gerekir. Belli bir şiirin bütünü, okurda neyi yaratmayı amaçlıyorsa, şiirin en küçük birimlerinden biri olarak ele alınabilecek şiirsel imge de bu yönde atılmış bir adımdır.

Edebiyat sanatına bağlı bütün türler dili kullanır. Geleneksel anlamda şiir de edebiyat türlerinden biridir. Bu türlerin ortak bir özelliği onların kurmaca yapısıdır. Kurmaca, özü gereği *gerçeği* değil, *gerçek olabilecek şeyi* betimler ya da anlatır. Böyle bir özellik sadece imge ile yapılabilir. Çünkü olmamış, ama olabilecek olan şey duyularla değil, imgelemele algılanabilir. Bu açıdan bakıldığında, şiirin bütünü imgesel bir özelliğe sahiptir. Ancak şiirlerde bulunan her içerik imgesel olsa da bunların hepsi şiirsel imge değildir. Şiirsel imge ile kastedilen şey –özellikle bu çalışmada- birtakım mantıkdışı sözcük birleştirmeleriyle yapılan oluşumlar ve bunların okurun bilincinde yarattığı anlamdır.

Cemal Süreya'nın (1998: 53) Tabanca adlı şiirinde yukarıda belirtilen anlamda şiirsel bir imge bulunmaktadır. Bu imge, diğer dizelerle karşılaştırıldığında, söylenmek istenen şey daha açıklayıcı olacaktır:

TABANCA

Sigara içenlere ateş etmeyiniz
 Evli bir kadınla rakı içerken
 Rozet gibi göğsüne takmış cesaretini
 Ben Mitridat'tan sözettim siz etmeyiniz

Eski bir Osmanlı paşası gibi
 Feodaliteyi süpüren bıyıklarıyla
 İstanbul İstanbul uzakta
 İstanbul'a ateş etmeyiniz

Tutalım yanılıp ateş ettiniz
 Şeker Ahmet Paşa'nın resimlerini
 Eski hececilerin şiirlerini bir de
 Ben çok seviyorum siz de seviniz

Bu şiirde geçen dizeler, yukarıda açıklandığı gibi, genel bir imgesellik taşımaktadır. Ancak bu, şiirin kendine özgü yapısından çok, edebiyat türlerinin kurmaca özelliği ile ilgilidir. Şiirin ilk dördlüğüne bakıldığında ilk dize ile üçüncü dize arasında önemli bir fark vardır. 'Sigara içenlere ateş etmeyiniz' gibi bir tümce, dilbilgisi ve mantık açısından tutarlıdır. Günlük dilde de kullanılabilecek nitelikte bir buyruk tümcesidir. Örneğin, İkinci Dünya Savaşı bağlamında bir nazi subayı, askerlerinden birine böyle bir şey söyleyebilirdi (!). Buna karşılık üçüncü dize ilk dizeden daha farklı nitelikler taşır. 'Rozet gibi göğsüne takmış cesaretini' dizesi, belli bir durumun iletimi olarak ele alındığında, nesnel gerçeklik içinde doğrulanamayacak bir içeriğe sahiptir. 'Cesaret' ile 'rozet' arasında kurulan bu sıra dışı ilişkinin günlük dilde kullanıma açık olduğu söylenemez. Burada benzetme sanatı kullanılarak şiirsel bir imge oluşturulmuştur. Bilincin, farklı ortamlardan birtakım birimler kullanarak farklı bütünlükler oluşturması sağlanmıştır. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan şey, şiirsel bir imge olmuştur. Yukarıdaki şiirde "Eski bir Osmanlı paşası gibi / Feodaliteyi süpüren bıyıklarıyla" dizeleri de bu bağlamda düşünülebilir.

Herhangi iki gerçeklik belli bir imge yaratmak amacıyla birbirlerine yaklaştırıldıklarında bunlardan biri, diğerini belli bir açıdan besler. Bu yüzden bir şiirde bulunan her göstergeye özel bir anlam aramak boşunadır. Cemal Süreya'nın yukarıdaki şiirinde geçen 'rozet' göstergesi, gösterilen bölümüyle işlemez. Bunun yerine rozetin daha çok 'yakaya takılır' özelliği ön plandadır. Rozet, böylece *görünür*

olmaktadır. Onun belirgin özelliği, insanlar tarafından açık bir şekilde algılanabilir olmasıdır. Rozetin sahip olduğu bu özellik, cesaret olgusuna aktarılarak şiirsel imge oluşturulmuştur. Daha açık bir deyişle bu dizede 'rozet'in anlamından çok, kullanımına ait bir özelliği işlemektedir. Sözelimi, 'düğme' göstergesi rozetin özelliklerine sahip olmadığı için, aynı etkiyi yaratamazdı: Düğme gibi göğsüne takmış cesaretini (!).

İnce (2001), imgenin en önemli özelliklerinden birinin *bulaşıcılık* olduğunu söyler. *Bulaşıcılık* terimiyle onun belli bir heyecan yaratması ve ikinci kişiler tarafından yeniden üretilmesi yönü kastedilir. Bu açıdan imge, üretilen bir nesnedir. İnce (2001) imgenin bir sözcüğün sözlüksel anlamını kırdığını, onun dışına taşıdığını, anlamını genişlettiğini, derinleştirdiğini ve çoğalttığını; bununla birlikte sözcüğün belirtme, gösterme ve adlandırma yeteneğine çağrışımı da eklediğini söyler. Çağrışım, imgenin oluşumunda önemli bir zihinsel eylemdir. İnce, imgeyi şu sözleriyle tanımlar:

... Sözcüklerin karşılıklı etkileşiminden doğan yeni anlamlar, erden anlamlar, karanlıktan gelen, karanlıkta oturan anlamlar vardır. Ve bunları karşılamaya sözcüklerin sözlüksel anlamları yeterli değildir; başka bir nesnenin özelliklerinden yararlanarak, bu nesnenin özelliklerini ilgilendiğimiz nesneye *taşıyarak* ve yaklaşık olarak tanımlayabiliriz bunları; başka bir deyişle: A'nın özellik ya da özelliklerini B'ye çağırarak. İşte bu çağırdığımız şeye *imge* diyebiliriz (2001: 20-21).

İnce (2001) bu tanımına örnek olarak, divan şiirinde sıkça kullanılan 'servi sevgili' tamlamasını verir. Buna göre serviyeye ait olan *salınma*, *sallanma* ve *narinlik* özellikleri sevgiliye taşınarak başka bir şey çağrılmıştır. Bunlar 'sevgili' ile örtüşerek bir imge oluşturur. Yazara göre imgenin mekanizması böyle işler.

İnce (2001) imgeleri çeşitli açılardan sınıflandırır. Bunlardan biri yaklaştırılan nesnelere somutluk-soyutluk özelliklerine göre yapılır. Buna göre üç çeşit imge vardır: 1. Somut'tan somut'a: Boynu kırmızı güllerden bir kadın sonra (Eluard), 2. Somut'tan soyut'a: Upuzun bir saç gibi zaman (Eluard), 3. Soyut'tan somut'a: Anılardan yıkanmış gözlerinle (Aragon). İmgelerin sınıflandırılmasında kullanılan başka bir ölçüt de duyulardır. Ses, görme, tat, koku, dokunma, hareket gibi türlerin belirlediği bu sınıflandırmada koku imgesi için şöyle bir örnek verilmiştir: "Sarımsak, biber ve yanık yağ kokan samanyolu". Son olarak imgeler, işlevleri

bakımından sınıflandırılmıştır: Betimleyici imgeler, simgeleyici imgeler. Betimleyici imgeler, betimledikleri nesnelerin sadece algılanmasını sağlarlar. Bunların çağrışımsal yönleri zayıftır. Bir bakıma sözcük oyunudur. Buna karşılık sadece duyuşsal ya da betimsel planda kalmayıp düşünce ve heyecanları harekete geçiren imgeler vardır ki bunlar simgeleyici imgelerdir.

Şiirin özü açısından bakıldığında, şiirsel imgenin hangi türden olduğunun bir önemi yoktur. Yani soyuttan somuta veya somuttan soyuta olan imgelerin ya da görme, işitme imgelerinin birinin diğerinden daha üstün olduğu söylenemez. Bu yüzden imgelerin sınıflandırılmasında kullanılan ölçütleri yeniden sorgulamak gerekir. Çünkü şiirsel bir imgede önemli olan şey, iki farklı alandan iki gerçekliğin seçilmesi ve bunların şairin özel yeteneklerine bağlı olarak şiirin bağlamı içinde düzenlenmesidir. Bu gerçekliklerin hangi duyudan edinildiği ikincil bir konudur ve imgenin doğasına yabancıdır. Bununla birlikte şiirsel imgelerin sınıflandırılmasında genellikle duyu organları ölçüt olarak kullanılır. Ancak yukarıda belirtildiği gibi duyu organları özellikle psikolojinin kullandığı bir ölçüttür. Bunun şiirde karşılığı yoktur.

5.6.1. Şiirsel İmgenin Yapısı

Şiirin oluşumunda yer alan her türlü gösterge, belli bir yapının öğeleri durumundadır. Her bir öge, yapı içinde bir işlevi tamamlar. Bunlardan birinin yokluğu, oluşturulmak istenen düzenekte bazı aksamalara neden olur. Çünkü yapısal bir bütünlük, birtakım birimlerin birbirleriyle bakışumlu olmasını gerektirir. Şiir de bir yapı olduğuna göre imgeler bu yapı içinde yer alan öğelerden biri olarak değer kazanır.

Levin'in (1977) *çiftlenim* terimiyle karşıladığı bakışık öğeler, dizelerde yer alan göstergelerle örneklenmişti. Şiirsel imgede bakışık öğeler ise biri dizede, diğeri bilinçte olan bir yapı gösterir. Dizelere yerleştirilen bazı göstergeler, bilinçte o göstergelerin doğal dildeki karşılığından daha farklı şeyleri çağırmaya yönelir. Çağrılan bu şey şiirsel imgedir. Bazen imgeyi çağırın göstergeler, şiirin somut gerçekliği içinde başka öğelerle de bakışumlu olabilir. Bu, durumu değiştirmez.

Şiirde yer alan göstergeler, bilinçte çeşitli şemalara bağlıdır. Şemalar, bilinçte bilginin depolandığı varsayımsal birimlerdir. Bilişsel şiirbilimin özellikle üstünde

durduğu şema kuramı, belli bir edebiyat metnin alımlanması sürecinde okurun bilincinde ne olup bittiğini açıklamak için kullanılır (Stockwell, 2002). Bir metinde yer alan herhangi bir gösterge, bilince çeşitli şekillerde yansır. Göstergenin metin içindeki (ve dışındaki) değeri onun bilinçteki karşılığının ne olduğunu belirler.

Stockwell (2002), bilişsel şiirbilimin okumayla olan yakın ilgisine değinir. Her metin, biri tarafından okunmak için yazılır. Okuma, bilişsel bir işlemdir. Bir kâğıt parçası üstünde varolan grafiklerin bilişsel boyutları vardır ve bunlar özellikle edebiyatta çok özeldir. Dilsel göstergelerin edebî metin içinde kazandıkları değer bağlamla da ilgilidir. Stockwell'e (2002) göre bağlam değiştiğinde anlam da değişir. Bu yüzden bağlam, bilişsel şiirbilim için anahtar terimlerden biridir.

Bilişsel şiirbilim, bağlamın yanında şekil/zemin ilişkisi, prototipler, dikkat, bilişsel gösterim, bilişsel dilbilim, şemalar ve metaforlar üstünde de durur (Stockwell, 2002). Bunların her biri, bir edebiyat metniyle okurun bilinci arasındaki ilişkiyi betimleyecek birer araçtır. Bununla birlikte bu terimler, okurun edebiyat metni karşısında pasif değil, aktif bir rol üstlendiğini imlemesi bakımından da önemlidir. Bu çalışma açısından bu terimlerden en önde geleni *şema kuramı*dır. Bu yüzden şema kuramı üstünde durulacaktır.

Şema kuramı, bireyin öğrendiği bilgileri zihninde nasıl düzenlediğini, onları nasıl sakladığını ve gerektiğinde nasıl kullandığını araştırır. "Şema kuramı temelde bilgi hakkındadır; bilginin nasıl gösterildiği ve bu gösterimin bilginin çeşitli yollarda kullanımını nasıl kolaylaştırdığı hakkında bir kuramdır. Şema teorilerine göre, tüm bilgi birimler içinde paketlenmiştir. Bu birimler şemalardır. Bu bilgi paketlerindeki yerleştirmeler, aynı zamanda bunların nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgilerdir" (Rumelhart, 1980).

Şemayı bir tiyatro oyununa benzeten Rumelhart, onların birden çok öğeden oluştuğunu ve yaşama farklı şekillerde yansıyabileceğini şu sözleriyle ifade eder:

Şema, bellekteki soyut kavramları temsil etmeye yarayan veri yapılarıdır. Bütün kavramlar hakkında bilgilerimizi temsil etmeye yarayan şemalar vardır: onların altındaki nesnelere, durumlar, olaylar, olayların sıklığı, eylemler ve eylemlerin sıklığı. Şema, özünde, düşünülen kavramın bileşenlerinden oluştuğu varsayılan ilişkiler ağını içerir. Şema teorisi, anlamın prototip teorisini somutlaştırır. Yani zihinde depolanan bir kavramın şeması o kavramın anlamının karşılığı olduğundan, anlamlar o kavramı örnekleyen tipik veya normal durumlar veya olaylar bakımından kodlanır (1980: 34).

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere, şema bir prototiptir. Rumelhart (1980), şemayı oyuna benzetirken, bir oyunun belli bir metninin olduğunu, ancak bunun farklı oyuncular tarafından farklı uzam ve zamanlarda gerçekleşebileceğini söyler. Buna bir ALIŞVERİŞ (satın alma) şemasını örnek verir. Böyle bir şemada belli bir ALICI, bir SATICI, belli miktarda PARA ve bunun karşılığında satın alınan bir MAL bulunur. Böylece alışveriş şemasını oluşturan bu öğelerden biri, diğerlerini de bilince çağırır. Bu bir şemadır ve her türlü gerçekleşiminin prototiptir. Her türlü alışverişte bunlar bulunur; ancak kişiler, yer ve zaman farklı olabilir. Eğer bir alışveriş durumunda bulunulduğu biliniyorsa, örneğin bunun için paranın kullanıldığı söylenmez, ancak paranın varlığı yine de bilinir. Çünkü para, alışveriş şemasının içinde bulunan bir bileşendir. Böylece şemalar belli bir durumda bulunan, ancak söylenmeyen öğelerin bilincinde olunmasını sağlar.

Senemoğlu (2004), şemayı bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılar olarak tanımlar. Şema, bu niteliğiyle bir yapı özelliği gösterir. İhtiyaç duyulan bilgi kullanıldığında bu yapıdan yararlanır. Bununla ilgili verilen en yaygın örnek restoran örneğidir. Bir restorana gidildiğinde yapılacak şeyler şema hâlinde bilinçte bulunur: Bir masaya oturulur, sipariş verilir, yemek yenir, hesap ödenir... Bu işlem sırası şemanın içinde bulunur ve o kültürde yetişen biri bunları bilir.

Senemoğlu'nun (2004) Slavin'den aktardığına göre, şemalar bireylerin belleklerindeki kavramlar, ilişkiler, işlemler ağı olarak tanımlanır. Bu ağ kavramları, ilişkileri, önermeleri, işlemleri ve gelen yeni bilgiyi eskilerle ilişkilendirmeyi sağlar. Böylece şemaların alt setleri oluşur. Türk kültüründe bayram şeması düşünüldüğünde yeni elbiseler giyinme, büyükleri ziyaret etme, küslerin barışması, diğer günlere göre daha mutlu olma... gibi alt setlerden bahsedilebilir.

Bir insanda belli bir şemanın oluşabilmesi için, o konuda daha önce belli deneyimleri yaşamış olması gerekir. Örneğin, otomobil kullanmayı bilmeyen biri, bununla ilgili şemaya sahip değildir. Otomobil kullanmayı öğrenmesi ise ilgili şemayı bilincine yazması anlamına gelir. Bundan sonra o kişide fren, gaz, debriyaj olgusu; vites bilgileri; otomobile binerken emniyet kemerinin bağlanması; trafik kurallarına uyma gibi setler yapılanacaktır. Bu konuda daha sonra öğrenilen bilgiler şemanın genişlemesini sağlayacak, aynı şekilde unutulmuş bilgiler de şemanın

daralmasına neden olacaktır. Çünkü şemalar durağan değil, dinamik bir yapıya sahiptir.

Şemaların oluşumunda kültürün önemli bir rolü vardır. Bu yüzden farklı toplumsal yapılarda yaşayan insanlar farklı şemalara sahip olur. İskoçya'da erkeklerin giyim şemaları içinde eteklerin de bir seçenek olarak bulunmasına karşın, Türk kültüründe böyle bir olgu söz konusu değildir. Çünkü Türk kültürü, Türk toplumunda yaşayan bireylere böyle bir şema yapısı sunmamıştır.

Çeşitli etkenlerle yapılan şemaları Stockwell (2002) üçe ayırır: Durumsal, bireysel, araçsal şemalar. Durumsal şemalar bir restoranda yapılacak işlemleri içeren şemalardır. Bireysel şemalar hiç tanımadığımız biriyle nasıl konuşacağımızı veya birinden şikâyet ederken takınacağımız tavır içerir. Bunlar bireysel niteliklidir. Araçsal şemalar ise bir kitabın nasıl okunacağı veya bilgisayarın nasıl açılacağı türünden bilgileri içeren şemalardır. Bu şemalar, karşılaşılan durumların niteliklerine göre kullanılır.

Stockwell (2002) şemaların yapılarının üç yolla değiştiğini belirtir:

1. Ekleme yoluyla (varolan şemaya yeni bilgilerin eklenmesi)
2. Düzenleme yoluyla (yeni ilişki ve bilgilerin şemaya uydurulması)
3. Yeniden yapılandırma (yeni şemaların yaratılması)

Şemaların değişimine neden olan bu yollar, yaşamın günlük akışında ortaya çıkabileceği gibi edebiyat metinlerinde de görülür. Günlük yaşamda her gün geçilen yolda bulunan nesnelere insanı şaşırtmaz. Sürekli kullandığı yolda gördüğü bir binanın yıkıldığını fark eden biri, bu yolla ilgili sahip olduğu şemada bir değişiklik yaşayacaktır. Bununla birlikte okunan bir romanda anlatılan bir olay da sahip olunan bir şemayı değiştirebilir. Yaşar Kemal, İnce Memet'te olumlu yönleriyle öne çıkarılan bir eşkiyayı betimler. Böyle bir bilgi, eşkiyayla ilgili şemayı sarsmayı ve değiştirmeyi hedefler.

Şemaları bilginin yeniden yapılandırılması, şemanın korunması, şemanın güçlenmesi, şema eklenmesi, şema aksaması, şema yenilenmesi başlıklarıyla özetleyen Stockwell (2002), edebî alanda şemanın işleviyle ilgili üç alandan bahseder: Dünya şemaları, metin şemaları ve dil şemaları. Dünya şemaları içerikle, metin şemaları dünya şemalarının dizilim ve yapısal düzenlemeleri açısından sahip

olunan beklentilerle ilgilidir. Dil şemaları ise uygun dilsel formların neler olduğu konusundaki fikirlerle ilgilidir. Stockwell'e (2002) göre bunlardan son ikisi birlikte alındığında metinsel yapı veya biçimsel yapıdaki aksaklıklar söylem sapmasını oluşturur. Bu da şema yenilenmesini gerektirir.

Başarılı bir edebî ürün, okurun beyininde yeni şemalar oluşturan metinler olarak belirir. Bu özellik hem dünya, hem metin, hem de dil şemaları için geçerlidir. Şiirsel bir metin böyle bir iddiaya sahiptir. Nesneyi olduğundan farklı algılayan ve farklı bir yolla yansıtan şiir, daha önceden edinilmiş şemalar üstünde yaptığı oynamayla değerini kazanır. Genellikle bir şiirin başarısı, bir şeyi herkesten farklı bir şekilde aktarabilmesiyle olanaklıdır. Bu ise dili farklı kullanmak ve içeriği çarpıcı kılmakla olur. Başka bir deyişle o içeriğin genel şemalar içindeki konumunu sarsmak ve değiştirmek gerekir.

Şiirsel imgelerin mantıksal olmayan yüzeysel yapıları, estetik yönü güçlü yeni şemalar yaratma peşindedir. Yukarıda şiir için söylenen şey, özellikle şiirsel imgeler üstünden gözlenir. Şiirsel imge sözcük seçimi, sözdizimi ve içerdiği anlamsal yapı bakımından varolan şemaları sarsıp genişletmeye eğilimlidir. Çünkü şiirsel imgelerde seçilen sözcükler ve içeriğin biçimlendirilme tarzı çarpıcı olma iddiasındadır.

Şema kuramının şiirsel imgeler için başka bir önemi de imgelerde söylenmeyen, ancak varlığı bilinen öğelerle ilgilidir. Şemaların çeşitli bileşenlerden oluşan birer ağ olduğu yukarıda belirtilmişti. Şiirsel imgelerde de dizelerde geçmediği hâlde, okurun bilincine taşınan kimi öğeler söz konusudur. Bu yapı hem üretim, hem okuma aşamasında gerçekleşir. İmgenin doğasında bulunan bu özellik, şema kuramı üstüne kuruludur. Bilgi, bilinçte şemalar hâlinde bulunmasaydı, şiirlerde her şeyin doğrudan söylenmesi gerekebilirdi.

Yukarıda söylenenleri örneklemek için, Cemal Süreya'nın (1998: 68) İşte Tam Bu Saatlerde adlı şiirinde geçen şu dizelere bakmak yararlı olacaktır:

Yine de yine de sevişirken
Kullandığımız her kelime
Hırsızın devirdiği eşya.

Burada bir aşk durumundan bahsedilmektedir. Aşkın özellikle cinsel boyutu öne çıkarılmıştır. Yani şema aşktır. Bu şemanın içinde bir de hırsızlık şeması bulunmaktadır. Hırsızlık şemasının araç, aşk şemasının amaç olduğu bu dizelerde, görünürde olmayan bazı gerçeklikler düşünülmektedir ve bu da şema kuramı sayesinde işlemektedir. Bir hırsızlık şemasında her şeyden önce bir hırsız, soyulacak bir yer, çalınacak eşyalar veya paralar, hırsızın sessiz davranışları, yakalanma kaygısı, vb. şeyler bulunur. Bunun yanında hırsızlığın yasadışı bir eylem olduğu, yakalandığında yasalarla yüzyüze geleceği veya hırsızlık yaptığı yerde yakalanırsa, kendi açısından birçok kötü şey olacağı da bu şemanın içinde yer alan diğer öğelerdir. Cemal Süreya'nın dizelerinde bu öğelerin bazıları aktif bir şekilde bulunmaktadır.

Dizelerde geçen aşk durumunun heyecanı, benzetme yoluyla hırsızın yakalanma korkusuyla özdeşleştirilmiştir. Bir hırsız, herhangi bir eşyayı düşürürse gürültü olacaktır. Bu gürültü hırsızlık yapılan yerde bulunan insanları harekete geçirecek ve hırsızın yakalanmasına neden olacaktır. Böylece hırsızlık eylemi başarısızlıkla sonuçlanacak ve hırsız yakalanacaktır. Bu bilgiler tamamen hırsızlık şemasının içindedir. Bir prototip olarak işleyen bu yapı, Süreya'nın dizelerinde geçen aşkı yaşayan kişinin durumu ile özdeşleşmektedir. Böylece dizelerde söylenmeyen bu durumlar, bilginin bilinçteki şematik yapısı sayesinde çağrılmakta ve âşık olan kişi için okur tarafından düşünülmektedir.

Cemal Süreya'nın bu dizelerinde geçen imgenin çarpıcı olmasını sağlayan öğelerden biri de hırsızlık ve aşk olgularının farklı değerlerde olmasıdır. Aşk insanların olumlu, hırsızlık ise olumsuz olarak niteleyebileceği olgulardır. Bu dizelerde aşkın bir yönünün aktarılması için farklı değerde bir olgunun seçilmesi yerleşik bazı şemaları da sarsmaktadır. Genel beklenti, olumlu şeylerle olumlu şeyleri veya olumsuzlarla olumsuzları anlatma yönündedir. Böyle bir yöntem, yerleşik şemalara uygun bir davranış olurdu. Ancak iyi bir şiir yeni şemalar üretme veya varolan şemaları genişletme eğiliminde olduğu için, Süreya böyle bir seçim yapmış olabilir.

Şiirsel imgenin şema kuramı ile olan ilintisini Ece Ayhan'ın (1999: 73) Kargınmış Bir İlkyaz şiirinde geçen şu dizesiyle de örneklemek olanaklıdır:

mor gözlü çocuk ölüsü bir pazar

Ece Ayhan'dan alınan bu dizede, bazı şemaların değiştirilmesi veya sarsılması söz konusudur. Bu dizelerde üç şema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "mor gözlü" sıfat tamlaması ile çağrılmıştır. Mor gözlü olmak, dayak yemenin bir sonucudur. İnsan, şiddete uğradığı zaman mor gözlü olur. Şiddet, istenmeyen bir durumdur. İkinci şema "çocuk ölüsü" tamlaması ile belirmektedir. Çocukluğun yaşamın en hayat dolu dönemi olmasından dolayı, bir çocuğun ölümü oldukça trajik bir sondur. Çocuğa ilişkin yerleşik şemada oyun oynama, gülümseme, koşma, zıplama, yaşamın kötü yüzünden uzak olma gibi bileşenler söz konusudur. Bunların dışında varolan olgular bu şemanın yapısında değişikliklere neden olur. Ölüm, böyle bir özelliğe sahiptir. Sonuncu şema ise "pazar" sözcüğü ile kendini gösterir. Haftanın son günü olan Pazar, insanların genellikle dinlendiği; bu yüzden de kendilerini huzurlu hissettiği bir gündür. Ancak bu dizenin öznesi için Pazar çok daha olumsuz özelliklere sahiptir. Böylece bu şema da bir değişikliğe uğramıştır.

Dizenin şemalar düzleminde çarpıcı olmasını sağlayan en önemli şey, birkaç sözcükle geniş düşünsel alanlara ulaşılabilmiş ve bunların yaygın yöntemlerden daha farklı bir şekilde sunulmuş olmasıdır. Ancak şemalarda yapılan her değişiklik şiirsel değildir. Şiirsel bir imgenin içeriğinde bulunan bilgiler (dünya şemaları) şiirin içeriğiyle koşut ve estetik sınırlar içinde olmalıdır. Bunun dışındaki değişiklikler, şiirin yapısıyla ilgili olmadığı için, bu çalışmanın da sınırları dışındadır.

Görüldüğü gibi, bilişsel psikolojinin çatısı altında gelişen şema kuramı, şiirsel imgelerin bilinçle ilgili olan yönlerini açıklamakta önemli yararlar sağlamaktadır. Şiirsel imgenin yapısıyla insanın bilgi depolarının yapısı arasında koşutluklar vardır. Çünkü şiirsel imge, varlığını şemalara borçludur. Bilinçte bulunan şemaların yapısı, şiirsel imgelerdeki dolaylı anlatımın gerekçesidir. Bu yüzden okurun şiirsel imge karşısındaki tepkileri, okuduğu dizede geçen içerikle ilgili şemalarının yapısına bağlı olarak biçimlenir.

5.6.2. Göstergebilim ve Şiirsel İmge

Göstergebilimin temel birimi göstergelerdir. Gösterge, aynı zamanda göstergebilim ile dilbilimin kesişim noktasıdır. Bu ortaklığı gören Saussure (1998), göstergebilim diye bir bilim dalının varlığını gerekli görmüş ve dilbilimin onun bir dalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Saussure'e (1998) göre göstergebilim, göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim dalı olarak yapılanmalıdır. Toplum içindeki göstergeler, sadece dilsel göstergelerle sınırlı değildir. Sağır-dilsiz abecesi, simgesel nitelikli kutsal törenler, incelik belirtisi sayılan kimi davranışlar, vb. de gösterge olarak ele alınabilir.

Göstergeler, işlevlerini genellikle tek başlarına yerine getirmezler. Onlar belli bir dizge içinde bulunurlar. Dizge, en az iki birimin varlığını gerektirir. Bunlar belli bir kurala göre birbiriyle bağıntılıdır. Birinin anlamında diğerrinin rolü vardır, dolayısıyla birinin eksikliği diğerrinin de belli ölçülerde değişimine neden olur. Vardar (1998) dizgeyi "öğeleri ya da bölümleri çeşitli ilkeler uyarınca birbirine bağlı düzenli bütün" olarak tanımlar. Bu bakımdan göstergebilim, sadece göstergeyle değil, göstergelerin dizge içindeki işleyişleriyle de ilgilenir.

Rifat (2000b), göstergebilimsel çalışmalarla ilgili uygulama farklılıklarını anlatırken göstergebilimin Batı dillerindeki karşılıkları olan semiyoloji ve semiyotik terimlerinin ayırımına değinir: "Günümüzde doğrudan doğruya bildirişim amacıyla yaratılmış dizgelerdeki göstergeleri yine bildirişim sürecindeki işlevleri açısından araştıran ve dilbilimin betimleme yöntemini kullanan etkinlik alanıyla (semyoloji), bir dizge içindeki anlamların oluşumunu, üretiliş biçimini yeniden yapılandıran ve bu amaçla kendine özgü bir kuram geliştiren etkinlik alanını (semyotik) Türkçe'de aynı terimle belirtilseler de birbirinden ayırt etmeyi bilmek gerekir" (Rifat, 2000b: 128). Burada belirtilen anlamlama göstergebilimi, bildirişim göstergebiliminden daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bildirişim göstergebilimi, trafik kuralları gibi iletişimsel yönü ön planda tutan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bildirişimin gerçekleşme biçimi çözümlenmeye çalışılır. Anlamlama göstergebilimi ise anlamın oluşumu üstünde durur. Sanat eserlerinin incelenmesi bu alana girer. Çünkü edebî bir metnin veya bir resmin anlamı, çok katmanlı bir yapı içerir. Burada anlam sürekli kendini üreten, çoğaltan bir yapıdadır ve onu alımlayan kişinin niteliği bunu etkilemektedir.

Dünyada yapılan göstergebilim çalışmaları birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Ancak bütün farklı yaklaşımlara rağmen göstergebilim, iletişim olgusu içerisinde yer alır. Onun bu özelliği, yapılan çalışmalarda ortak bir payda olarak belirir. Ancak kimi çalışmalar bildirinin üretim aşamasına, kimileri oluşum aşamasına, kimileri de iletim aşamasına yoğunlaşmıştır. Bunlara bütünsel olarak bakıldığında göstergebilimin sınırları, kabaca şu şekilde ifade edilebilir: Göstergebilim, belli bir anlamın gönderici tarafından düşünülüp üretilmesinden, bunun bir bildiri olarak yapılanıp alıcıya gönderilmesine ve bunun alınıp çözümlenmesine kadar olan süreç içinde çalışır. Ayrıca üretilen bildiriyle bunun anlamı arasındaki ilintileri belirleyen bildiri dışı kimi gereklilikler de göstergebilimin uğraş alanına girer.

Yukarıda kısaca tanımlanan *dizge*, göstergebilim için önemli bir terimdir. Dizgenin önemini Rifat (1996: 17) şu sözleriyle belirtir: "Göstergebilim, bir dizge (anlamlı ve yapılı bir bütün) oluşturan birimlerin aralarında, bir bağıntının, bir kurallı dayanışmanın bulunduğu inanır; anlamın benzer öğelerden değil, karşıt öğeler arasındaki ilişkilerden doğduğu varsayımından hareket eder". Belirli bir anlamı üretmek, belli anlamları ileten bazı birimlerin belli ilkelere bir araya gelmesini gerektirir. Bir araya gelen birimler karşıtlık ilişkisi ile birbirine bağlanır. Bunun sonucunda anlam oluşur. Örneğin trafik ışıklarında yeşil, kırmızı ve sarı ışık bir aradayken belli bir dizge oluştururlar ve birbirlerinin anlamını belirlerler. Ayrıca bu dizge, sadece trafik ortamında anlamlıdır. Aynı ışıkların bir sinema salonu girişinde herhangi bir anlamı yoktur ve yadırgatıcıdır. Bununla birlikte bu dizgenin bazı kuralları vardır. Aynı anda kırmızı ve yeşil ışığın yanmaması bu kurallardan biridir. Böyle bir durum, iletişimi sona erdirir ve trafik karışır. Bu örnekte önemli olan şey, üç ayrı renkteki ışığın bir aradayken oluşturduğu bütünlük ve birbirlerine olan etkileridir.

Dili göstergebilimin üstünde ve Saussure'ün aksine göstergebilimi dilbilimin alt dalı olarak gören Barthes (1999), göstergebilimin ilkelerini yapısal dilbilime dayalı olarak ve ikili karşıtlıklar içinde belirtir: *Dil ve söz, gösterilen ve gösteren, dizim ve dizge, düzanlam ve yananlam*. Bu terimler göstergebilimsel bir çözümlemede üstünde durulması gereken ayrıntılardır. Anlamın oluşumunda her

birinin ayrı bir etkisi vardır. Bununla birlikte bu terimlere *kod* ve *anlamlandırma* da eklenmelidir.

Barthes (1999), dil/söz ayrımını Saussure'den alır. Yukarıda da değinilen bu ayrımı Barthes, kendi sözleriyle şu şekilde verir: "... Dil, bir bakıma, dilyetisi eksi Söz'dür. Hem bir toplumsal kurumdur, hem de bir değerler dizgesidir. Toplumsal kurum olarak, hiçbir biçimde bir edim değildir, her türlü önceden tasarlamının dışında kalır; dilyetisinin toplumsal bölümüdür. Birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Özü bakımından, ortaklaşa bir sözleşmedir, bildirişim kurmak istenirse buna tümüyle uymak gerekir; üstelik toplumsal ürün, kuralları olan bir oyun gibi özerktir, çünkü, ancak öğrenildikten sonra kullanılabilir" (1999: 35-36). Saussure (1998) tarafından belirlenen dil, Barthes'ın bu tümcelerinde bazı özellikleri biraz daha vurgulanmış olarak ortaya çıkmıştır. Dilin, bireylerin ve her türlü iletişim tasarısının dışında oluşu, onun en önemli özelliğidir. İleride değinilecek olan kodların oluşumu, dilin toplumsal yapısına bağlıdır. İletişim olgusu içinde böyle bir özellik olmasaydı, bütün iletişim biçimlerinin kuralları yeniden belirlenmek zorunda olacaktı. Bu ise toplumsal iletişimi yok etmek olurdu.

Dilyetisinin toplumsal yönü çıkarıldıktan sonra geriye söz kalır. Dile bağlı olarak üretilen söz Barthes (1999) tarafından şöyle açıklanır: "Söz, özü bakımından, bireysel bir seçme ve gerçekleştirme edimidir; önce 'konuşan bireyin kişisel düşüncesini anlatmak için dil kodunu kullanabilmesini sağlayan birleşimler'den (...), sonra da bu birleşimleri dışa vurmasını sağlayan zihinsel-fiziksel düzenekler'den oluşur" (1999: 36). Bu yönüyle söz bireyseldir. Onun biçimine karar verecek olan, bildirişimi üretecek olan kimsedir. Bunun için toplumsal nitelikli dili kullansa da söz büyük ölçüde üreticisinin seçimleri doğrultusunda gerçekleşir. Örneğin, her dilin belirli bir sözdizimi vardır. Ancak bazen bireyler sözdizimde kimi seçimler yapabilir ve hedeflenen anlamı, seçilen sözdizim diğer olası dizimlere göre daha iyi aktarabilir. Bununla birlikte üretilen bildirinin sesletiminde kullanılan tonlama da sözün kapsamı içindedir.

Ancak söz ile dili birbirinden soyutlamak da olanaklı değildir. Aralarında eytişimsel bir ilişki söz konusudur. Tarihsel bakımdan önce söz oluşsa da her türlü dilsel bildirinin üretilmesinde bunların ikisi de kullanılmak zorundadır. Biri diğerini

gerektirdiğinden aralarında karşılıklı bir içerme vardır. Barthes'ın deyimiyle "Dil, sözün hem ürünü, hem aracıdır" (1999: 37).

Dil/söz ayrımı, insanların iletişim kurma amacıyla kullandığı doğal dilde çok belirgindir. Örneğin, Türk dilinde birine "Arkadaşım bu okulda çalışıyor" denecekse, bu tümcenin sözdizimsel özelliği dil tarafından, gerçekleştirilmesi de söz tarafından belirlenir. Aynı dil yapısı kullanılarak "Paralarım cüzdanımda duruyor" tümcesi de kurulabilir. Bu tümcelerin ikisi de "Özne + Tümleç + Yüklem" sıralamasıyla gerçekleşmiştir. Chomsky, üretici dönüşümsel dilbilgisi ile bunları açıklamıştı (Uzun, 2000). Göstergibilimsel açıdan başka alanlarda da dil/söz ayrımı vardır. Örneğin, uygar toplumlarda yaşayan erkekler giyinirken ayakkabı, pantolon, gömlek ve bazen şapka türünden bir şeyler seçmek zorundadır. Bu giyim eşyasının her biri vücudun belli bir yerini kapatması için tasarlanmıştır. Ancak parlak deri ayakkabılar, deri bir pantolon, yine göz alıcı renkleri olan ilgi çekici bir gömlek giyen biri ile spor ayakkabı, kumaş bir pantolon ve onunla uyumlu mütevazı bir gömlek giyen biri göstergibilimsel açıdan aynı şeyi söylemezler. Bu örnekte vücudun kapanacak yerlerini belirleyen toplumsal kurallar dili, bunlar için yapılan seçimler ve bunların uyumları da sözü oluşturur.

İkinci karşıtlık gösteren/gösterilen terimleriyle ifade edilir. Bunlar göstergenin içeriğinde bulunurlar. Gösterge, bunlardan biri olmadığı zaman doğasını yitirmiş olur. Bu öğeler birbirlerine bağlı olarak işler. Biri zihinsel, diğeri fizikseldir. Saussure'ün (1998) deyimiyle bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Birbirlerinden ayırmak imkânsızdır. Gösterende oluşacak bir değişiklik gösterileni de etkiler. Bunun tersi de doğrudur. Gösterenler, kendi aralarında anlatım düzlemini oluştururken gösterilenler de içerik düzlemini oluşturur.

Saussure (1998), dilsel gösterge açısından gösterenle gösterilen arasında bir ilişki olmadığını belirtmişti. Gösterenle gösterilen arasındaki ilişki nedensizdir. Belli bir nesne ile belli bir adın birleşmesi tamamen toplumsal uzlaşılarda gerçekleşmiştir. Ancak gösterge, dilsel göstergelerden ibaret değildir. Peirce'in üçlü yapısında yer alan belirti ve ikon (görüntü) türündeki göstergelerde gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki nedenlidir. Çünkü belirti, nesnesiyle bitişiklik ilişkisi kurar. Örneğin, duman ateş imgesinin gösterenidir. Ateş yok olursa duman da ortadan kalkar. Aynı şekilde bir ikon olan herhangi bir fotoğraf, onun dış gerçeklik içindeki karşılığına

benzemek durumundadır. Ancak Peirce'in simge olarak adlandırdığı gösterge, doğal dildeki göstergelerdir ve saymaca niteliklidir (Vardar, 1998b).

Gösterilen, insana gösteren aracılığıyla ulaşır. İnsana ulaşan şey varlığın kendisi değil, onun imgesidir. Saussure (1998) bunu özellikle vurgulamıştır. Bu ayrım önemlidir, çünkü varlığın imgesi kendisinden farklıdır. Bu da dizgenin anlamında belirleyici bir öğedir. Bu yüzden Barthes (1999), gösterileni "göstergeyi kullananın bundan anladığı şey" (1999: 61) olarak tanımlar. Anlaşılan bu şey, gösterenin karşılığıdır. Örneğin, *nehir* sözcüğünün dinleyene ulaştırdığı şey, öz varlığıyla bir nehir değil, *nehir imgesidir*. Bu imgeyi, *nehir* göstereni sağlar. Aynı şekilde el sallama davranışı (gösteren) da "seni gördüm ve algıladım, varlığının farkındayım" (gösterilen) gibi bir imgenin karşılığıdır.

Göstergenin varlığı açısından gösteren de gösterilen kadar önemlidir. Gösterenin en önemli özelliği, onun özdeksel yapısıdır. Bu özellik, göstergenin insan tarafından algılanabilir olmasını sağlar. Dolayısıyla bir gösteren işitsel, görsel ya da başka bir duyuşal özelliğe sahiptir. Onun özdeksel yanı göstergenin kavramsal yanının tamamlayıcısıdır. Barthes (1999), gösterenin tözünün özdeksel olma zorunluluğunun altını çizer. Çünkü sesler, nesnelere, görüntüler birer özdektir.

Gösteren ile gösterilenin birleşmesi anlamamayı gerçekleştirir. Gösteren bir taşıyıcı olduğu için, mantıksal olarak alıcıya gösterilenden daha önce ulaşması düşünülür. Ancak Barthes (1999), gösterenle gösterilenin bağlantısal olarak birlikte işlediğini vurgular. Barthes'a (1999) göre onlar, alıcıya eşzamanlı olarak ulaşır. Ancak her durumda bir anlamlama süreci yaşanır. Bu ise gösterenlere bir karşılık (gösterilen) bulma işidir. Ancak anlamlama, sadece gösteren gösterilen birleşimiyle gerçekleşmez. Barthes (1999), değer kavramıyla anlamlamamanın farklı boyutlarına dikkat çeker. Öyle ki anlam, çoğu zaman göstergenin içinde geçtiği bağlamla belirlenir. Bunu sağlayan öğelerden biri de göstergenin değeridir. Örnek olarak İngilizce'de geçen *mutton* sözcüğü verilir. Bu sözcük 'koyun eti, hazırlanarak sofraya getirilen koyun eti' anlamına gelir. Sözcüğün bu yönü onu, 'koyun' anlamına gelen *sheeften* ayırır ve farklı bir değere sahip olmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında, iletinin gerçek anlamını göstergeler ve değerler ortak yapılandırır.

Göstergebilim ve dilbilimde önemli olan başka bir karşılık *dizim* ve *dizi* sözcükleriyle ifade edilir. Saussure (1998) bunları zihnin etkinliklerine göre belirler.

Öncelikle dizimler vardır. Dizim, uzam içinde gerçekleşir. Bir resim veya bir tümcede yer alan öğeler dizimsel bağıntı içindedir. Doğal dildeki dizimsel öğeler çizgiseldir. Dizimsel ekseninde bulunan her öğe, değerini yine aynı ekseninde bulunan diğer öğelerden alır. Bu ekseninde bulunan öğeler karşıtlık ilişkisiyle birbirleriyle bağıntılıdır. Barthes (1999) dizimlere uygulanan çözümleyici çalışmanın *bölümleme* olduğunu söyler. İkinci eksen, çağrışımlar eksenidir. Bu eksen, söylemde bulunan bir öğe ile söylem dışında bulunan öğeler arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Örneğin "Öğretmen bugün biraz kızgın görünüyordu" tümcesi, kendi başına dizimsel eksenini oluşturur. Bu tümcede geçen kızgın göstergesi "sınırlı, hiddetli, öfkeli, sert" gibi öğelerle anlamsal ve "yorgun, kırgın, baygın" gibi öğelerle sessel açıdan bir dizi oluşturur. Böylece *kızgın* göstergesi, bu öğelere göre, diğerlerinde olmayan bazı değerlere sahip olur. Bu ekseninde bulunan her belleksel dizi, Barthes'in (1999) deyimiyle bir 'bellek hazinesi' oluşturur. Her dizide, dizimsel eksenin tersine aynı anda bir arada bulunmayan öğeler birbirine bağlanır. Bu dizilerde uygulanan çözümleyici çalışma ise *sınıflandırmadır*.

Jakobson'un (1982) kullandığı seçme ve birleştirme terimleri dizi ve dizimle benzerlik gösterir. Bu konuda çalışmalar yapmış olan ünlü dilbilimci, eğretilmelerin dizisel (seçme), düzdeğişmecenin ise dizimsel (birleştirme) eksen ile ilgili olduğunu belirtir. Eğretilmede kullanılan iki öğe birbirine benzerlik ilkesiyle bağlıdır, bu da dizisel ekseninde görülen bir özelliktir. Oysa düzdeğişmeceli olarak kullanılan öğe, içinde geçtiği söyleme yabancıdır, bu ise dizimsel eksenin bir özelliğidir. Göstergibilimsel bir çözümlemede işe genellikle dizimsel ekseninden başlansa da her iki ekseninde bulunan öğelerin dökümünü çıkarmak daha doğru sonuçlar vermektedir.

Dizim, göstergelerin çeşitli şekillerde bir biresimi olduğundan *sözü* de bu bağlamda değerlendirmek olanaklıdır. Sözün dizimsel özelliği, onun ayrılıklar içeren göstergelerden oluşmasıyla ilgilidir. Bu göstergelerin hangi kurallarla birbirine bağlanmış olduğu farklı bir konudur. Belirtildiği gibi bölümleme, dizimin çözümlenmesinde atılacak ilk adımdır. Bu işlem dilsel öğelerde rahatça yapılabilir, ancak diğer alanlarda bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sözelimi, gazete veya dergilerde yer alan resimler, tek başlarına birer tözdür. Bunun ne şekilde biçimleneceği, dolayısıyla nasıl bir yorumlama yapılacağı resmin altına konulan dilsel ürünlerle yönlendirilir. Böylece okur, resme bir anlam yükler. Onu nasıl

bölümleyeceğini kavrar. Bu ilke, şiirsel imge için de geçerlidir. Bir varlığın tek başına hangi anlamsal içeriğiyle değerlendirileceği anlaşılamaz. Ancak imgeleştirilecek olan bir töz, yanına getirilen yeni bir göstergeyle bir biçim kazanır. Turgut Uyar, Hemofili adlı şiirinde *herkesi* bir töz olarak almış ve onu imgeleştirmeyi tasarlamıştır. Ancak töz olarak *herkesin* nasıl biçimlendirileceği, başka bir öge ile sağlanacaktır. Öne çıkarılacak olan özellik, Uyar tarafından *herkeste* gözlenen yalnızlıktır. Uyar (2002: 295), bu yalnızlığı taşıyan çantaların durumlarında keşfetmiştir:

Ve herkes bir sessiz çanta gibi taşınırken.

Vardar (1998a), diziyi "aynı sözdizimsel bağlam içinde birbirinin yerini alabilecek olan ve gücül bir karşıtlık bağıntısı kuran öğelerin oluşturduğu bütün" olarak tanımlar. Bu ekseninde var olan öğeler arasındaki karşıtlık değer açısındandır. Söylem açısından bakıldığında, dizisel öğeler arasında bir benzerlik vardır. Bunu şöyle bir örnekle açıklamak olanaklıdır: "Çocuk iki saattir gürültü yapıp herkesi rahatsız ediyor". Bu tümcede çocuk göstergesi, çağrışımsal açıdan başka öğelerle bir dizi oluşturur. Çocuk yerine *yaramaz çocuk, haşarı, velet, düz duvara tırmanan...* vb. göstergeler de kullanılabilir. Bunlar kendi arasında bir değer farkı taşır. Ancak tümce açısından bakıldığında hepsi benzerdir. Çünkü bunların tamamı aynı varlığa gönderme yapar. Bu yüzden oluşturulacak tümcede kullanılacak bir öge, gelişigüzel bir seçme değil, söylemde bir boşluğu dolduracak bir değere karar vermedir.

Dizisel ekseninde bulunan öğeler işlev açısından ortak, değer açısından farklıdır. Değer farklılığı, belli bir bildiri oluşturacak kimseye istenilen anlamı üretme olanağı verir. Belli bir tümcede belli bir konuma gelecek öğeler birbirinin yerini tutabilir, ancak bir ögenin değil de diğerinin kullanılması anlamın niteliği açısından farklılıklar doğurur. Dizisel eksenindeki öğelerin sahip olduğu değerlerin farklılığı, onlar arasında bir seçim yapma zorunluluğunu getirir. Chandler'in (2005) Silverman ve Torode'den aktardığı "Göstergeler, birinin seçilmesi diğerinin seçilmesini dışladığı zaman dizisel ilişki içindedirler" tümcesi dizisel eksenin bu özelliğini vurgular.

Göstergesibilimin bir başka ikili terimi de *düzanlam* ve *yananlam*'dir. Barthes (1999), düzanlam ile yananlam arasındaki ilişkiyi açıklamak için, göstergenin

anlatım ve içerik düzlemleri ile bunlar arasındaki bağlantıya başvurur. Anlamlama, bir gösterenin anlatım düzlemi ile içerik düzlemi arasında kurulan bağlantı ile gerçekleşir. O halde ortaya (A B İ) şeklinde bir dizge çıkar. Burada A anlatımı, B bağlantıyı, İ de içeriği simgeler. Bu dizge düzanlamı gösterir. Eğer bir düzanlam dizgesi, ikinci bir anlamlama dizgesinin bir ögesi durumuna gelirse, o zaman da yananlam düzlemi oluşur. Burada önemli nokta, birinci dizgenin anlatım ve içeriğiyle bir bütün olarak ikinci dizgenin anlatım düzleminde yer almasıdır. Yani birinci dizge, ikinci dizge için bir gösterendir. Buna göre "bir yananlam dizgesi, anlatım düzleminin de bir anlamlama dizgesi tarafından oluşturulduğu bir dizgedir" (Barthes, 1999: 105). Bununla birlikte birinci dizgenin ikinci dizgeye bağlanma noktası da önemlidir. Bu, anlamlamanın niteliği üstünde rol oynayan bir öğedir.

Barthes, yananlamla ilgili şu önemli saptamayı yapar:

... Kendisi de bir dizge olan yananlam, gösterenler, gösterilenler ve bunları birbirine bağlayan bir oluş (anlamlama) kapsar. Her dizge için de ilk elde, bu üç ögenin dökümünü yapmak gerekir. *Yananlamlayıcılar* diye adlandıracağımız yananlam gösterenleri, düzanlam dizgesinin *göstergelerinden* (bir araya gelmiş gösterenler ve gösterilenlerden) oluşur. Yananlamlayıcının bir tek yananlam gösterileni varsa, birçok düzanlam göstergesi bir tek yananlamlayıcı oluşturmak için bir araya gelebilir (1999: 106-107).

Yananlamın bu satırlarda belirtilen oluşumu, onun göstereninin de gösterileninin de özel bir şekilde yapılandığını ortaya koyar. Bunun sağlanması için, göstergelerin düzanlamlarına basarak onu aşmak gerekir. Eğer bir düzanlam göstergesi, herhangi bir dizgede gösteren olarak işlerse ortada bir yananlam dizgesi var demektir; ancak bir düzanlam göstergesi başka bir dizgenin gösterileni olarak işlerse o zaman bir üstdil vardır. Bu, Barthes'in (1999) ortaya koyduğu önemli bir ayrımdır.

Yananlam ve düzanlam, öz olarak gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkide ortaya çıkar. Anlam olgusu hem düzanlam hem de yananlamı içerir. Bilimsel dilde özellikle düzanlam kullanılırken edebî dilde yananlam yoğunluk kazanır. Bu doğaldır, çünkü düzanlamda mantıklılık ve nesnellik varken, yananlamda çokanlamlılık söz konusudur. Doğal olarak yananlam, bildirişimde yer alan öznelerin tümü tarafından aynı şekilde algılanmayabilir. Oysa bildirişimdeki herkes, düzanlamın aynı şekilde bilincindedir. Fiske'nin (1996: 117) "düzanlam *neyin*

fotoğraflandığıdır; yananlam ise *nasıl* fotoğraflandığıdır" sözü yananlamdaki değişkenliği kısmen açıklamaktadır. *Ne*'yi anlamak, *nasıl*'ı anlamaktan daha kolaydır.

Erkman (1987), bir göstergenin oluşumunu varlıklardan başlatır. İnsan, deneyimleriyle varlıkları kavramsallaştırır. Bu aşamada kavram gösteren, varlıklar da gösterilendir. Ancak sonraki aşamada, bu kavramlara fiziksel işaretler bulunur. Bu, doğal dilde sestir. Örneğin ev kavramına 'ev' demek, bu sürecin sonucudur. Bu aşamada ise ses gösteren, kavram gösterilendir. Bu göstergeler, kültür aracılığıyla toplumun tüm bireylerince öğrenilir. Hangi ses biriminin hangi gösterilene karşılık olduğu herkesçe bilindiğinden iletişim başarıyla gerçekleşebilir. Çünkü göstergelerin düzenlamı toplumsaldır. Yananlamlar ise, göstergelerin düzenlamsal yapılarından hareket ederek onların başka dizgelerde kazandıkları anlamlardır. Söylem çoğu zaman yananlama ulaşmak için ipuçları verir. Çünkü yananlamlar, bir ilişkiler ağı içinde oluşur. Bir gösterge, tek başına yananlamsal yönüyle değerlendirilemez.

Düzanlam ve yananlam, şiirsel ifadelerin çözümlenmesinde önemli veriler sağlar. Bunu bir dizeden örneklemek gerekirse Turgut Uyar'ın "Haydi İzmir'e..." adlı şiirinde geçen "haydi kalk yoruldu bir patlıcan nasıl büzülürse" dizesinde geçen bazı göstergelerin yananlamsal yönleriyle kullanıldığı söylenebilir. Bu dizede kabaca iki yargı vardır: Birincisi "haydi kalk yoruldu", ikincisi de "bir patlıcan nasıl büzülürse" ifadesidir. Dizenin edebî okunuşunda ikinci ifade öncelikle düzenlamsal olarak algılanır. Bir patlıcanın büzülmesi, tüm insanlar tarafından kolayca ve nesnel olarak algılanacak bir gerçekliktir. Bu dizede *bir patlıcan nasıl büzülürse* ifadesi, ilgili gerçekliğin gösterenidir. Kastedilen gerçeklik de gösterilendir. Bunların birlikteliği bir göstergeyi oluşturur. Bu, okumanın birinci aşamasıdır. Ancak ikinci aşamada, bu gösterge bir bütün olarak gösteren durumuna gelir. Çünkü dizenin tamamı algılandığında *bir patlıcan nasıl büzülürse*, yorulmanın niteliklerinden birini gösterir duruma gelir. Böylece bu gösterge, düzenlamından sıyrılıp yeni bir anlam kazanır. Bu da onun yananlamıdır.

Yukarıda sayılan ikili terimler kodlar (düzgü) aracılığıyla bir sistem haline getirilir. Kod "hem bildiriye oluşturmayı, hem de bildiriye doğru olarak çözümlüyüp yorumlamayı sağlayan saymaca nitelikli simgeler ve birleşim kuralları dizgesi"dir (Vardar, 1998a). Doğal dilde tümce yapıları kod bilgisiyle çözümlenir. Dolayısıyla bir Türkçe, İngilizce ya da Fransızca kod bilgisinden bahsedilir. Bunun yanında

sağır/dilsizlerin kullandığı dil, görme özürlülerin abecesi, denizcilerin kullandığı bazı iletişim biçimleri özel kodlar çerçevesinde yapılanmış dillerdir. Bu dillerde iletişim kurabilmek için, o kod bilgisine sahip olmak gerekir. Alıcı ile vericinin iletişim kurmasını sağlayan şey ortak kod bilgisine sahip olmalarıdır.

Kod, hem bir dilde yer alan gösterenler ve gösterilenler arasındaki ilişkiyi, hem de bunların düzenlenme kurallarını içerir. Chandler (2005), bir göstergeye, bir kodun içinde belli bir işlev göstermediği sürece, herhangi bir konum verilemeyeceğini söyler. Çünkü göstergelerin anlamlı olması, onların bir koda bağlı olmasını gerektirir. Böylece kod, göstergelerin kullanılması için alıcı ve vericiye bir yapı sunar.

Divan edebiyatında kullanılan mazmunlar, o dilin içinde bir kod olarak düşünülebilir. Selvinin sevgiliyi, bülbülün âşığı, yayın kaşı simgelemesi divan şiirinin kod bilgisine sahip olmakla anlaşılabilir. Bu gösterenler çağdaş şiirde aynı anlamları sağlamazlar. Bu gösterenlerden birinin çağdaş şiirde kullanılması, belli bir konuma sahip olduğu koddan uzaklaştığı için aynı gösterilenlere bağlanmayacaktır. Doğal dilde de kullanılan bu gösterenler, divan şiiri içinde farklı gösterilenlere karşılık olduklarından, özel bir anlam kazanarak kodlaşmıştır.

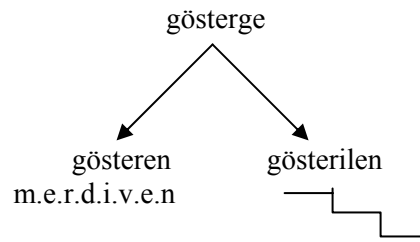
Göstergebilimin yukarıda verilen temel terimleri, şiirsel imgenin iletişimsel yönü ile ilgili olarak önemli açıklamalar sağlar. Şiirin göstergesi sanatsal niteliklidir. Sanatsal bir gösterge, mantıksal göstergelerden farklıdır. Göstergebilimsel açıdan, göstergenin tek başına bir işlevi yoktur. Guiraud (1994), bir sesbirimin dudaksız olduğunu bilmenin ses konusunda bize hiçbir şey vermediğini söyler, "çünkü ses ile ekleme birbirinden bağımsızdır. Dizge, olabilecek en yüksek bildirim içerir; ama burada göstergelerin bir anlamı yoktur; çünkü anlam ilişkiden doğar" (1994: 28).

Göstergeler arasındaki ilişkiler, dilin göndergesel işlevi içinde oldukça açıkken şiirsel işlevi içinde belli bir kapalılık gösterir. Bunun için de okurun şiirsel dile daha yoğun bir dikkatle yaklaşması gerekir. Okunan göstergelerin düzgüsü, ancak bu yolla çözülebilir. Bu süreçte her göstergeye büyük bir önem vermek gerekir. Göstergelerin her birinin, anlamın oluşumunda belli bir rol üstlenmesi ve bunun özel bir düzgülü içinde gerçekleşmesi okuru böyle bir edime zorlar.

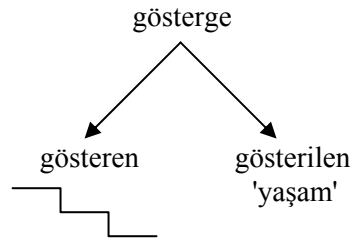
Bununla birlikte bildiride yer alan öğelerin sayısı ve bunların açık-seçikliği anlama ulaşmayı kolaylaştırır. Düzgüler, insanlara çözümlenmeleri için ulaşır.

Çözme süreci, bildiride yer alan öğelerden başlar. Bu öğeler, bildirişim amaçlı düzenlenen düzgülerde (doğal dilde) sayıca fazlayken, sanatsal iletişimde oldukça azdır. Böylece sanat karşısında duran insan daha aktif bir rol üstlenir. Şiir ve şiirsel imgeler de bu bağlamda düşünülmelidir.

İletişimin gerçekleşmesinde düzgü (kod) çok önemlidir. Sanat eserlerinde düzgünün niteliği eserin içinde belirir. Kuralları, sanat eseri okundukça anlaşılır. Şiirde doğal dilden yararlanılması, bu ilkeyi geçersiz kılmaz. Çünkü doğal dil, şiirde yeni bir biçim alır. Göstergelerin anlamı, doğal dille bağlantılı olarak o şiirin içinde yapılır. Okuru, göstergelerin kazandığı yeni değerlere götüren ipuçları vardır. Bunların en önemlilerinden biri, şiirsel göstergenin nedenlilik özelliğidir. Ahmet Haşim'in Merdiven şiirinde merdivenin yaşamı anlatması nedenli bir ilişkinin sonucudur. Bu neden ise, yaşamın basamakları ile (doğum, çocukluk, gençlik, yaşlılık, ölüm) merdivenin basamaklılığı arasında kurulan ilişkidir. O hâlde önce doğal dildeki hâliyle şöyle bir sema vardır:



Doğal dildeki saymaca (nedensiz) nitelikli bu gösterge, şiirsel dilde şu şekilde şiirsel göstergeye dönüşür:



Şiirsel göstergenin bu hâli, göstergenin yananlamsal özelliği ile de çakışır. Çünkü şiirsel göstergede gösteren, doğal dildeki bir göstergedir. Bu gösterge, bir bütün olarak şiirsel dilde gösteren durumuna dönüşür. Barthes'ın (1999) yukarıda

söylediği bir düzenlam dizgesinin ikinci bir anlamlama dizgesinde bir öge durumuna gelmesi durumu, şiirsel göstergenin oluşumunda gerçekleşmektedir.

Şiirsel imgeler, şiirsel göstergelerle oluşturulur. Şiirsel imgelerde göstergenin tözü önem bakımından ikincildir. Asıl olan onun biçimidir. Yani bir sözcük, doğal dil içinde belli bir anlam taşıyabilir. Bu anlam şiir için sadece biçimlenecek bir tözdür. Doğal dildeki sözcük, bir dizede belli bir sözcükle yan yana geldiğinde onun doğal dildeki anlamsal içeriğinde bazı değişiklikler görülür. Kimi yönlerini yitirir, yeni özellikler kazanır. İlişkide olduğu diğer sözcükler bu süreci işletir. Böylece bir doğal dil göstergesi, şiirsel bir imge hâline gelmeye başlar. Doğal dilin göstergelerinin gösterilenleri gösterenlere dönüşür ve onlar da yeni gösterilenlere bağlanır. Burada okura cazip gelen şey, gösterenlerin bağlandığı yeni gösterilenlerden çok onlara bağlanma biçimidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, göstergebilim göstergelerle ilgilenir. Fiziksel bir varlıkla kavramsal bir varlığın her türlü birleşimi gösterge olarak düşünülebilir. Doğal dil, şiire dönüşürken bir göstergeleşme süreci yaşanır. Bazı özdeklerin biçimlenmesi olarak da düşünülebilen bu göstergeleşme sürecinde göstergebilimin yukarıda verilen ikili terimleri çeşitli şekillerde kullanılır. Şiirin de bir tür gösterge yaratma edimi olduğu düşünülürse, bu terimler, şiirsel imgelerin çeşitli boyutları için önemli çözümler sağlar. Bu çözümler şiirsel imgelerin hem yapıları, hem de üretilme ve alımlanma aşamalarıyla ilgilidir. Bu terimler eşliğinde bazı şiirsel imgeler şu şekilde açıklanabilir:

İlhan Berk (2001: 361), Burun/Dağ adlı şiirinde şöyle bir imge kullanır:

Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım
Bakkallara düşmüş okul defterleri gibiyim.

Bu dizeler, her türlü dilsel ürün gibi bir dil/söz ayrımı içerirler. Bunlar öncelikle Türkçe kod bilgisi içinde düzenlenmiş bildirilerdir. Bu yüzden bunları anlamak bu kod bilgisine sahip olmayı gerektirir. Böylece kullanılan adlar, sıfatlar, zamirler, bağlaçlar ve edatlar belli bir anlam kazanacaktır. Bu dizelerdeki sözdizimsel yapılar da aynı kod bilgisi tarafından belirlenmiştir. Örneğin ilk dizede "zamir + bağlaç + ad" şeklinde kullanılan iki yargı tümcesi belli bir koşutluk

sağlamıştır. Bu yapı, başka bir koddan sağlanamayabilirdi. Bunlar Türkçe'ye ait özelliklerdir. Tamamı dil'in sağladığı veriler içinde değerlendirilir. Şairin bildirisini yapılandırdığı kod bilgisine sahip olan okur, bunu anlamlandırma yetisine de sahiptir.

Söz açısından bakılacak olursa, buradaki anlamın dizelerde görüldüğü şekilde üretilmiş olması, dilin bireysel yönüyle ilgilidir. Bu, İlhan Berk'in bir seçimidir ve toplumsal nitelikli dilin dışındadır. Bir başkası, aynı dizeleri "Ben yaralı ve haytayım", "Benim bir yanım yaralı, bir yanım hayta", "Yaralıyım ki haytayım aynı zamanda", vb. biçimlerde yazabilirdi. Ancak o zaman, şiirsel gerginlik bu dizelerdeki kadar olmazdı veya daha başka bir bağlamda gelişirdi. Aynı durum, imgenin yer aldığı ikinci dize için de geçerlidir. Şair, yaralı ve hayta olma durumunu, bir benzetme yaparak okuruna iletmiştir. Benzettiği şey ise bakkallara düşmüş okul defteridir. Bu söz'de, okurun zihninde dizede geçen sözcüklerin anlamından daha fazla bir şey oluşmaktadır. Dizede geçen her bir sözcük, buna çeşitli katkılarda bulunmuştur. Okul defteri, okulda olması gereken bir şeydir; ayrıca bir eğitim aracı olarak kullanıldığından düzenli ve temiz olması beklenir. Ancak bu defter bakkalda kullanılmıştır ve buraya *düşmüştür*. Bakkal, bir defterin varlık amacı bakımından okuldan çok daha kötü bir yerdir. Burada bulunmayı, İlhan Berk *düşme* göstergesiyle karşılamıştır. Bunun nedeni, bu göstergenin çağrıştırdığı olumsuz durumdur. Çünkü düşme, insan için istenmeyen bir eylemdir. Bu gösterge, dizede derin bir metafor olarak kullanılmıştır. Bu açıklamalar, tamamen İlhan Berk'in seçimleri sonucunda gerçekleşmiştir. Onun seçimleri ise söz'dür.

Dil/söz ayırımına Cemal Süreya'nın (1998: 27) Hamza adlı şiirinden bir örnek daha verilebilir:

Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk

Bu dizedeki imgenin yapılanması yine hem dile, hem söze bağlı bir durumdur. Yukarıdaki imgenin dil açısından sahip olduğu özellikler için yapılan açıklamalar, bu dizedeki imge için de geçerlidir. Bu imgenin algılanması için, Türkçe kod bilgisi ses, biçim, sözdizim ve anlam açısından bilinmek ve değerlendirilmek zorundadır. Örneğin, dizede geçen 'k' sesinin bolluğu ve bunların bütünleşmesi ses bilgisini, sözcükler ve '-ü', '-ıp', '-muş' gibi biçimbirimler biçim bilgisini, 'gökyüzünü

katlayıp' ve 'bir köşeye koymuştuk' gibi sözdizimsel yapılar Türkçe sözdizimini, kullanılan sözcüklerin anlamları da anlam bilgisini ilgilendiren konulardır. Bunlar dil ile ilgilidir. O hâlde, Türkçenin konuşulduğu toplumun bir üyesi olmak, bu düzeyi okumak ve yüzeysel yapıda anlamlandırmak için yeterlidir.

Söz açısından değerlendirildiğinde, Cemal Süreya'nın şairlik becerisi, dünyayı algılama biçimi ve seçimleriyle karşılaşılır. Bu dizede yapılandırılmaya çalışılan anlam, şiirsel bir imge üretmiştir. Bu imge, kullanılan sözcüklerin anlamının ötesindedir. Herhangi bir şeyi katlayıp bir köşeye koymak, belli bir bitmişliği simgeler. Örneğin, bir örtü katlanıp bir köşeye konulduğunda ilgili nesnenin işlevi sona ermiş demektir. Burada katlanıp kaldırılan şey ise gökyüzüdür. Gökyüzü şiirlerde genellikle özgürlüğü, ferahlığı, mutluluğu simgeler. Hamza şiirindeki bağlam da gökyüzünü bu yönüyle değerlendirir. Cemal Süreya, şiirde gökyüzüne (ya da onun simgelediklerine) olan uzaklığını çağırmak için "... katlayıp bir köşeye koymuştuk" kalıbını kullanmıştır. Böylece okurun bilincine yön vermiştir. Çünkü okur, mantıksal açıdan gökyüzünün katlanıp kaldırılamayacağını bilir ve bu söze yeni bir anlam arar. Böylece şiirsel imge, yaratılmaya başlar.

Göstergebilimin başka bir ikili terimi de *gösteren* ve *gösterilendir*. Özdeksel nitelikli gösteren ile kavramsal nitelikli gösterilenin birbirinden ayrılmaz olduğu ve bunların toplamının göstergeyi oluşturduğu yukarıda belirtilmişti. Gösterenin varlığı sadece gösterilene iletmektir. Yani gösteren, gösterilene taşıyıcılık yapmaktaydı.

Gösteren ve gösterilen şiirsel dilde –dolayısıyla şiirsel imgede- doğal dildekenden farklı bazı özelliklere sahiptir. Her şeyden önce şiirsel imgede gösteren, sadece bir taşıyıcı olarak kullanılmaz. O, şiirsel imgenin yapılanmasında gösterilen kadar önemli bir role sahiptir. Doğal dilden alınan gösterenler, şiirsel dil içinde sessel yapılarıyla da varlık kazanırlar. Onların özdeksel nitelikleri, şiirin içinde geçen diğer göstergelerin özdeksel yapılarıyla bütünlenir. Şiirde ritim, çoğu zaman bu yolla sağlanır. Öyleki kimi zaman bazı göstergeler içerik olarak bazı dizelere uyumlu olsa da özdeksel yapılarındaki niteliklerden dolayı elenebilirler. Cemal Süreya'nın yukarıda verilen dizesinde geçen göstergeler, 'k' sesini içermeleri bakımından buna bir örnektir.

Şiirsel imgede gösteren açısından en önemli özellik, gösterileniyle arasındaki ilişkinin nedenli olmasıdır. Bir şiirde bulunan bir gösterge, aslında öncelikle doğal

dile aittir. Şiirde doğal dilde kullanılan gösterenler bulunur. Bu gösterenler okuru bir gösterilene taşır ve bu gösterilen yeni bir gösterene dönüşüp başka bir gösterilene bağlanır. Ahmet Hâşim'in daha önce belirtilen Merdiven şiirinde okur, öncelikle doğal dile ait olan merdiven göstereniyle karşılaşır, buradan da gösterilene ulaşır. Bu gösterilen (merdiven) bir gösterene dönüşür, o da yeni bir gösterilene (yaşam) bağlanır. Şiirsel gösterge, merdiven nesnesinin kendisidir. Onun gösterdiği kavram ise nesnenin yapısındaki özelliklerden biriyle ilişkili olan yaşamdır. O hâlde, şiirsel gösteren ikili bir aşama içerir. Önce doğal dildeki hâliyle nedensiz bir gösteren/gösterilen ilişkisi, sonra da şiirsel bir özelliğe sahip olan nedenli bir gösteren/gösterilen ilişkisi söz konusudur.

İlhan Berk'in dizelerinde geçen imgeye bu açıdan bakılabilir. Bu dizelerde bahsedilen *bakkallara düşmüş okul defterleri* şiirde geçen kişiyi simgelemektedir. Şiirdeki kişinin özellikleri önceki dizede verilmiştir. O, yaralı ve haytadır; olması gereken yerde değildir. Onun bu durumu ile bakkallara düşmüş defterler arasında anlambirimcik düzleminde bir benzerlik vardır. Bu benzerlik, söz konusu gösterilene simgelemek için bir nedendir. Bakkallardaki defterler, tüm öyküsüyle şiirdeki kişinin durumunu anlatmak için ilgili bağlamda biçimlenmiştir. Bunun sonucunda şiirsel bir göstergeye ve imgeye dönüşmüştür.

Cemal Süreya (1998: 27) “Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk” dizesinde benzer bir ilişkilendirme yapmıştır. Gökyüzü, sahip olduğu anlamlarla şairden uzaktır. Bu uzaklık, onun katlanıp bir köşeye konmasıyla aktarılmıştır. Bir şeyin katlanıp kaldırılması ile gökyüzünün uzaklığı arasında nedenli bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, bir şeyin katlanıp kaldırılmasının bu dizelerde şiirsel bir gösteren olmasını sağlamıştır.

Şiir dili ve şiirsel imge ile göstergebilimin çakışan bir başka noktası *dizim* ve *dizi* açısından dır. Dizim, yukarıda aynı söylem içinde bulunan öğelerin birbirleriyle olan ilişkileri şeklinde açıklanmıştı. Bir şiirde yer alan şiirsel bir imge, kendi içinde bir dizim oluşturur. Aynı dizim içinde yer alan öğeler, birbirine karşıtlık ilkesi ile bağlıdır. Her biri değerini diğerinden alır.

İlhan Berk'in (2001: 361) dizelerine bu açıdan bakıldığında bir dizimle karşılaşılır:

Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım
Bakkallara düşmüş okul defterleri gibiyim.

Bu dizelerde bulunan her bir göstergenin değeri, diğer göstergelerle olan ilişkiden doğar. İlk dizede geçen yaralı ve hayta göstergeleri, ikinci dizedeki bakkallara düşmüş okul defterleri ile belli bir ilişki içindedir. Aslında buradaki şiirsellik de bu ilişki ile sağlanmıştır. Bunlardan birinin yokluğunda dizelerde geçen şiirsellikte belli bir eksilme veya değişme olacaktır.

Şiirsel imgelerde dizim çok önemlidir. Dizimde yer alan öğeler, genellikle farklı alanlardan seçilir. Bu öğelerin bilinçte yer aldığı yerler birbirine uzak şemalardır. Aynı şema içinden seçilen öğeler, gücül olarak birbirine yakın olduğundan, şiirsel değer açısından bir zayıflık oluşabilir. İlhan Berk'in dizelerinde de *yaralı ve hayta olma* ile *bakkallara düşmüş okul defterleri* arasında böyle bir uzaklık bulunmaktadır. *Yaralı olma* durumu için savaşta yaralanmış bir asker imgesi kullanılmış olsaydı, dizelerdeki şiirsellik daha zayıf olacaktı. Çünkü *yaralı* göstergesi ile *savaş* göstergesi birbirine yakın şemalar içinde bulunur. Bu göstergelerden birini duyan okur, diğeri için bir beklenti içine girebilir. Oysa şiirsel imgelerin en önemli özelliklerinden biri de göstergeler arasında beklenmeyen ilişkiler kurmasıdır.

Cemal Süreya'dan alınan dizede *gökyüzü* ile *katlanıp bir köşeye konma* eylemi arasında uzak bir ilişki vardır. Bu iki öğeden her birinin değeri diğeri tarafından sağlanmıştır. *Gökyüzü* yerine *katlanıp bir köşeye konma* durumu için mantıksal olan *örtü*, *kilim*, *kâğıt* gibi öğeler kullanılsaydı aynı değer oluşmayacaktı. Aynı şekilde *katlanıp bir köşeye konma* eylemi yerine *görmüyorduk*, *duymuyorduk*, *dokunamıyorduk* öğeleri kullanılsaydı şiirsel değer yine kaybolabilirdi. Çünkü bu öğeler birbirleriyle gücül bir yakınlık içindedirler.

Dizimin karşısında dizi vardır. Dizi, aynı söylem içinde bulunmayan öğeler arasındaki ilişkide belirir. Yukarıdaki dizelerde geçen her bir göstergenin yerine gelecek diğer göstergeler dizisel bir ilişki içerisindedir. Örneğin, yaralı ve hayta durumlarını bütünleyen bakkallara düşmüş okul defterleri yerine şunlar gelebilirdi: *tellere takılmış uçurtmalar*, *çamura düşmüş oyuncaklar*, *kafese konmuş kuşlar*... Bu öğeler, birbirleriyle benzerlik ilişkisi içindedir. Benzerlik, söylemdeki konum açısındandır. Her bir öğe olması gereken yerde değildir ve bulunduğu yerde hırpalanmıştır. Söylem açısından ortak olan bu öğeler, kendi aralarında belli bir

değer farkı taşır. İlhan Berk, seçimini yaparken bu değeri ve şiirin bütünündeki diğer ilişkileri göz önünde bulundurmıştır.

Aynı durum Cemal Süreya'nın dizesi için de geçerlidir. Bu dizede *gökyüzü* ile onun *katlanıp bir köşeye konması* arasındaki ilişki, dizisel ekseninde yapılan seçimler sonucunda gerçekleşmiştir. ...*katlayıp bir köşeye koymuştuk* yerine, belli bir bitmişliği ve mesafeyi anlatan herhangi bir öge de gelebilirdi. Bu öğeleri – üretebildiğimiz kadarıyla- şöyle bir şema ile göstermek olanaklıdır:

Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk
karalayıp çöpe atmıştık
buharlaştırıp uçurmuştuk
yalanlayıp uzaklaşmıştık
bağlayıp bir hücreye atmıştık
...

Bu öğeler arasında, gökyüzü ile oluşturulacak ilişki bakımından belli bir ortaklık vardır. Belirtildiği gibi her biri, gökyüzünün simgelediği şeylerden uzakta olduğunu aktarmaktadır. Ancak birbirleri açısından değerlendirildiğinde şiire bunlardan sadece biri girebilmektedir. Çünkü şiir sadece anlam düzleminde değil, aynı zamanda ses düzleminde de bir örgütlenme sonucunda gerçekleşir.

Şiirsel imgelerde kullanılan göstergelerin önemli bir başka özelliği de onların düzanlam/yananlam özellikleridir. Göstergebilimin temel terimleri olarak beliren düzanlam/yananlam ayrımı, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkide belirir. Doğal dilde düzanlam, belli bir gösterenin belli bir gösterilene bağlanmasıdır. Bunun için genellikle bir bağlama bile gereksinim duyulmaz. 'Ev' ses topluluğunun *ev* kavramına bağlanması düzanlamsal bir oluşturdur. Bu öğeler arasında, Barthes'ın (1999) yukarıda belirtilen (A B İ) ilişkisi vardır. Bir anlatım (gösteren), bir içeriğe (gösterilene) bağlanmıştır. Bu dizge başka bir söylem içine girerse yananlam oluşur. Örneğin "Gurbette yaşayanlar, evine özlem duyar" tümcesinde geçen *ev* göstergesi, öncelikle düzanlamsal olarak yapılanmıştır. Ancak ikinci anlamlama aşamasında bu gösterge başka bir içeriğe bağlanabilir (örneğin memlekete). Böylece yananlamsal özellik işlemeye başlar.

Şiirsel imgelerde göstergeler yananlamsal nitelikleriyle kullanılırlar. Yukarıda verilen örneklere bu açıdan bakıldığında, *bakkalara düşmüş okul defterlerinin* gerçekten bir defteri aktarmadığı görülür. Bu gösterenin gönderileni, şiirde

betimlenen kişidir. O kişinin sahip olduğu bazı özellikler, böyle bir göstereni tutarlı kılmaktadır. İlk aşamada *bakkallara düşmüş okul defterleri* düzanlamsal olarak düşünülür. Bu da Barthes'ın (1999) yukarıda belirtilen şu simgesiyle ifade edilebilir:

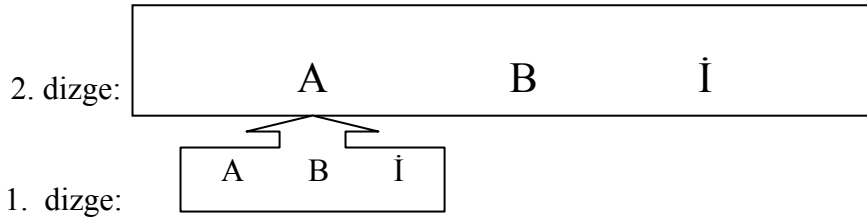
(A B İ)

A: *Bakkallara düşmüş okul defteri* ses öbeği (anlatım)

B: Bu anlatım ile içerik arasında kurulan bağlantı

İ: Bu ses öbeğinin aktardığı içerik

Bu dizge şiirsel imgede ikinci bir dizgenin göstereni durumuna gelir ve yananlamsal bir özellik kazanır. Bu da şöyle gösterilir:



Birinci dizge göstergenin doğal dil içindeki durumudur. İlhan Berk'in dizesinde yer alan defter göstergesi, doğal dil içinde sahip olduğu düzanlam yönüyle algılanır. Ancak bu gösterge, şiirde başka bir gösterileni çağırıldığından yananlamsal niteliklidir.

Cemal Süreya'nın dizesinde geçen *katlayıp bir köşeye koyma* kalıbı da aynı şekilde düşünülebilir. Bu dizede geçen *katlama* ve *koyma* eylemleri geçişlidir. Burada kastedilen şeyin katlanabilme özelliği olması gerekir. Ancak ikinci dizgede bu eylem için verilen nesne gökyüzüdür. Gökyüzü, mantıksal olarak böyle bir niteliğe sahip olmadığı için eylem düzanlamını yitirmiştir. Bunun yerine yukarıda açıklanan yananlam edinilmiştir. *katlayıp bir köşeye koyma* birinci dizgedir. Bu dizgenin içinde geçtiği dize ise ikinci dizgedir.

Görüldüğü gibi göstergibilim, şiirsel imgenin bazı yönlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Gösterge ve göstergeleşmeyle ilgilenen bu bilim dalı, şiirsel

imgenin oluşum aşamasına dil/söz, dizim/dizi; yapısının betimlenmesinde de gösteren/gösterilen, düzanlam/yananlam terimleriyle nesnel bir boyut kazandırır. Bununla birlikte dil dışı dizgelerle de ilgilenen göstergebilim, şiirin ve şiirsel imgenin doğal dilin dışında özel bir yapılaşma ile oluştuğuna işaret eder.

6. İKİNCİ YENİ ŞİİRİNDE ŞİİRSEL İMGE

Bir dil ürünü olan şiirin imgesiz yazılabileceğini ileri sürmek yanlış olur. Çünkü imge dilin doğasında vardır. Şiirin başlıca malzemesi olan doğal dilin şiirsel kullanımı şiirsel imgeyi üretir. İmge kullanımı Türk şiirinde yoğun olarak İkinci Yeni şiirinde görülür. Ancak bu iddia, Türk şiirinin diğer dönemlerinde şiirsel imgenin kullanılmadığı anlamına gelmez. Bunu göstermek için aşağıda Türk şiirinin değişik dönemlerinden alınan ve belirgin bir şekilde şiirsel imge içerdiği düşünülen dizelere yer verilmiştir.

Klâsik Türk şiirinde imgelere geniş bir şekilde yer verilmiştir. Bunların bazıları şiirlerde sık sık kullanılıp mazmun hâline gelmiştir. Buna rağmen, mazmunlaşmadan kalan imgelere de rastlanır. Aşağıda Klâsik Türk şiirinin önemli şairlerinden bazılarının beyitleri verilmiştir. Bu beyitler ve açıklamaları Büyük Türk Klâsikleri (1987) ansiklopedisinden alınmıştır:

Gülistân bezm-i şarab u câm-ı mey güldür bana
Kulkul-i hulk-ı sürâhî savt-ı bülbüldür bana
Bâki

Benim için içki toplantısı gülbahçesi,
şarap kadehi de gül yerine geçer.
Sürahinin boğazındaki lıkırtı bana bülbül
nağmesi gibi gelir.

Lâleler bezm-i çemende câm-ı işret gösterür
Devletinde husrev-i gül ayşa ruhsat gösterür
Bâki

Gül sultânı devletinde yiyip içmeye,
eğlenmeye izin verince lâleler çimenlik
toplantısında içki kadehi oldular.

Olalı mesken dilâ çâh-ı zenahtânı bana
Künc-i rindân eyledi sahn-ı gülistânı bana
Nâbî

Ey gönül, sevgilinin çene çukuru bana
mesken olduğundan beri, gülbahçesi
benim nazarımda rindlerin köşesi oldu.

Gâh olur emvâc-ı çarhı gark ider yemmdür gönül
Gâh olur bir katre-i nâçızden kemdür gönül
Nâbî

Gönül, bazen feleğin dalgalarını aşan bir
deniz olur; bazen de küçük bir damladan
daha zavallı olur.

Şöyle gerde olmuş Frengistan birikmiş bir yere
Sonra gelmiş gûşe-i ebrûda hâl olmuş sana
Nedim

Bütün Frenk ülkesi şöylece toparlanmış,
bir yere birikmiş, sonra gelip kaşının
köşesinde sana ben olmuş.

İşittim dür sadef pîrâhenin çâk eyleyip çıkmış
Meğer ol dilber-i sîmîn-beden deryâyâ girmiştir
Nedim

O gümüş gibi beyaz tenli güzel soyunup
denize girince, incinin sadeften gömleğini
parçalayıp çıktığını gördüm.

Şerha-i sîne benim mülk-i dile râhımdır
Dâğlar revzene-i hâtır-ı âgâhımdır
Şeyh Galip

Göğsümün yarığı benim gönlümün
ülkesine giden yolumdur. Göğsümdeki
yaralar uyanık gönlüme bakan
pencerelerdir.

Bâz-ı nigâha kâkülü kim bâl ü per verir
Şâhîn-i çeşm-i düşmen-i cân-ı surûş olur
Şeyh Galip

Sevgilinin saçı doğan kuşu gibi yırtıcı
bakışına kanatlar verip uçurunca gözünün
şahini meleklerin bile canlarına düşman
olur.

Klâsik şiirin yanında halk şiirinde de yer yer şiirsel imgeye rastlanır:

Karac' oğlan der ki ben de sel olsam
Yârin bahçesinde esen yel olsam
Mevlâm destur verse bir top gül olsam
Sokulsam zülfünün aralarına
Karacaoğlan

Çukurova bayramlığın giyerken
Çıplaklığın üzerinden soyarken
Şubat ayı kış yelini kovarken
Cennet dense sana yakışır dağlar
Karacaoğlan

Aşk bir padişahdır müşîri sevdâ
Hükmeder vezîr-i âlişânlara
Sevda seraskeridir gam mirliva
Ferman alır yüzbin Süleymanlara
Erzurumlu Emrah

Müjgânın okları ta kalbden geçer
Meğer gamzelerin kana susamış
Leblerin lebimi lâhzada içer
Var mıdır sen gibi bana susamış
Erzurumlu Emrah

Yârin bahçesine girdim
 Gonca güllerin derdim
 Bülbülün figanın gördüm
 Gülde arzumanım kalmadı
 Koroğlu

Kuş kemiğinden saraylar yaptırdım
 Şahinime gökte turna kaptırdım
 Gökteki kartala çanlar taktırdım
 Kalmadı muradım, der *Ali Oğlu*
 Dadaloğlu

Bahar seli gibi dağlar başında
 Gör nice duruldum nice bulandım
 Bir darüşşifadan boşanmış gibi
 Sürüyüp zinciri hayli dolandım
 Dertli

Bilmem hayâl mıydı yoksa düş müydü
 Gönül arzusunu buldu bu gece
 Yalın kılıç mıydı bir ateş miydi
 İçerim köz ile doldu bu gece
 Âşık Veysel

Tanzimat dönemi sanatçılarından Abdülhak Hâmit, bir şiirinde şöyle bir imge kullanmıştır:

Seyr edin, refâtara gelmiş bir mezâr;
 Hem de kız şeklinde olmuş âşikâr!..
 A. Hâmit

Yürüyen bir mezar, işte seyr edin, hem de
 bir kız şeklinde ortaya çıkmış.

Servet-i Fünûn döneminde de şiirsel imge kullanılmıştır:

Ağaçların arasından ufuk sararmakta;
 Küşâde-sîne bulutlarla süslenen gökten
 Leb-i vedâ-ı nehârın zemîne bûse-fiken.
 Tevfik Fikret

Ağaçların arasında ufuk sararmakta
 Göğsü açık bulutlarla süslenen gökten
 Gündüzün veda dudağı yeryüzünü öpüyor

Bir beyaz lerze, bir dumanlı uçuş
Eşini gaib eyleyen bir kuş
gibi kar
Geçen eyyâm-ı nevbahârî arar...
Ey kulûbun sürûd-ı şeydası

Cenab Şehabettin

Bir beyaz titreyiş, bir dumanlı uçuş
Eşini kaybeden kuş gibi kar
gibi kar
Geçen ilkbahar günlerini arar...
Ey kalbin delice türükleri

Batı etkisinde gelişen Türk şiirinin en önemli iki şairinde görülen şiirsel imge örneklerinden bazıları şunlardır:

Kandilli yüzerken uykularda,
Mehtâbı sürükledik sularda.

Bir yoldu parıldayan, gümüşten
Gittik... Bahs açmadık dönüşten.

Yahya Kemal

Bir Acem bahçesi bir seccade
Dolduran havzı ateşten bâde...
Ne kadar gamlı bu akşam vakti
Bakışın benzemiyor mu'tade.

Ahmet Hâşim

Kalbim
Benim bir ormandı,
İsimsiz, âsûde,
Bir büyük orman.

Ahmet Hâşim

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi şiirsel imge, hemen her dönemde şiirin önemli birimlerinden biri olmuştur. Bazı dönemlerde çarpıcı imgelerin az olduğu görülür. Bu duruma genellikle edebiyatın sanatsal işlevinin ikinci plana atıldığı dönemlerde rastlanır. Türk şiirinde, Tanzimat döneminde edebiyat halkı eğitime aracı olarak görüldüğünden şiirsel imgelerin de nicelik olarak azaldığı göze çarpar. Ancak bu çalışmada açıklamaları örneklemek için belirlenen İkinci Yeni döneminde şiirsel imgelerin nicelik ve nitelik olarak arttığı görülür. Örneklerin bu dönemden seçilmesinin nedeni budur. Ancak örneklere geçmeden önce bu hareket hakkında kısaca bilgi sahibi olmak yararlı olacaktır.

6.1. İKİNCİ YENİ HAREKETİ

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının Garipçilerden sonraki edebî topluluğu İkinci Yeni'dir. 1954 yılında belirmeye başlayan İkinci Yeni, Garipçiler gibi belli bir bildiri ile varlıklarını duyurmamış, farklı şairlerin farklı dergi ve gazetelerde görülen şiirleri ve yazılarıyla ortaya çıkmıştır. Bu gazetelerin başında Pazar Postası gelir. Ancak, Tuncer (2005) İkinci Yeni hareketinin İlhan Berk'in 1954'te Yenilik dergisinde yayımladığı "Saint Antoine'ın Güvercinleri" şiiriyle başladığını belirtir.

İkinci Yeni'nin önde gelen isimleri Cemal Süreya, İlhan Berk, Edip Cansever, Turgut Uyar, Sezai Karakoç ve Ece Ayhan'dır. Bunlara sonradan Ülkü Tamer, Yılmaz Gruda ve Özdemir İnce de katılır. Ancak İkinci Yeni'nin doğuşunda Oktay Rifat'ın Perçemli Sokak'ına –tüm tartışmalara rağmen- kaynaklarda geniş yer verilir (Bezirci, 1996; Tuncer, 2005). Oktay Rifat, Perçemli Sokak'ta yazdığı şiirlerde düşü ön plana alır. Rifat'ın şiirleri gerçeküstücülükten izler taşır. Böylece Garipçilerin aksine düşlere, imgelere, söz sanatlarına öncelik tanınan bir şiir karakteristiği belirir. Dilin geleneksel kullanımını kırılır ve sözcükler değişik bağlamlar içine yerleştirilerek yeni anlamlar üstlenmeye başlarlar. Ancak Oktay Rifat, Perçemli Sokak'la İkinci Yeni şiirinin kapılarını aralasa da bu akımın öncüleri arasına giremez, dışlanır.

Bezirci (1996), İkinci Yeni şiirinin Garip akımına bazı açılardan karşı çıktığını söyler. Karşı çıkılan noktaları imgeye yer vermek, söz sanatlarını kullanmak, ortak dili göz ardı etmek, sadelikten ayrılmak, halkın yaşamından kopmak, duyguya ve çağrışıma yer vermek... gibi başlıklar altında toplar. Bunun yanında hem Garipçiler, hem de İkinci Yeniciler Türk şiir geleneğine sırt çevirirler, gerçeküstücülüğe yönelirler, Batıdan yararlanırlar, ideolojiyi önemsemezler, biçime öncelik tanırırlar. Bunlar İkinci Yeni ile Garipçiler arasında hem farklı, hem de ortak noktaların bulunduğunu gösterir. İkinci Yeni'nin yaptığı diğer yenilikler Bezirci (1996) tarafından şu başlıklar altında belirlenir: Gelenekten kopma, biçimciliğe kayma, us dışına çıkma, güç anlaşılma, halka sırt çevirme, çevreden ayrılma ve kaçış. Bunlar İkinci Yeni şiirinde görülen en belirgin özelliklerdir. Ancak İkinci Yeni şairlerinin her birinde bu özelliklerin tümü görülmez.

İkinci yeni şiirinin ortaya çıkmasında sosyal ortamın önemli bir payı vardır. İkinci yeni, DP iktidarı döneminde oluştu. Halkın demokrasi beklentilerine rağmen, bir diktaya dönüştüğü öne sürülen DP iktidarı, dönemin sanatçıları kapalı bir

üsluba yöneltmiştir. İkinci Yeni şairlerinin dilinde görülen zorlaşılabilirlik bu baskının bir sonucudur. DP'nin baskısı, İkinci Yenicilerin sosyal konulara yönelmelerini de engellemiştir. Bu yüzden bu şiire "kaçış şiiri", "sapma edebiyatı" gibi adlar verilmiştir.

İkinci Yeni şiirinin adı Muzaffer Erdost tarafından konmuştur. Bu adın Erdost'un bir yazısına attığı başlıkla ortaya çıktığı belirtilir (Tuncer, 2005). Ancak "İkinci Yeni" adının, hareketin konumunu doğru betimlemediği öne sürülür. Çünkü Türk şiirinde yenileşme hareketi Tanzimat'la başlamıştır. Tanzimat'tan bu yana yapılan yenilikler göz önüne alındığında İkinci Yeni şiirinin adı "Sekizinci Yeni" olmalıdır. Ancak İkinci Yeni, Garip akımına tepki olarak doğduğu için bu adı almıştır (Bezirci, 1996).

İkinci Yeni şairlerinin ortak bir bildirileri veya yayınları yoktur. Hatta aralarında ortak bir görüş birliği bile yoktur. Bu şairleri bir araya getiren tek ortak nokta 1950'lere kadar yazılan şiire –özellikle de Garip şiirine- karşı çıkmalarıdır. Garip şiirinin "anlatma" yöntemine karşın İkinci Yeni "sezdirme"ye çalışır (Tuncer, 2005). Bunu da özellikle dili kullanım biçimiyle gerçekleştirir.

Halk, divan ve Batı şiiri; gerçeküstücülük, dadaizm ve letrizm İkinci Yeni'nin yararlandığı en önemli kaynaklardır. Halk ve divan şiiri hem ses, hem biçim yönünden İkinci Yeni şiirine kaynaklık eder. Turgut Uyar'ın Divan adlı kitabı bu eğilimin sonucudur. Gerçeküstücülük ile dadaizm ise özellikle konu seçiminde ve ona yaklaşım biçiminde İkinci Yeni'yi etkiler.

1950'lere kadar yazılan Türk şiiri İkinci Yeni tarafından kabaca iki noktada kırılır. Bunlardan biri dilin kullanım biçimi, diğeri de içerik açısından. Şiirde yapılan bu iki yenilik, İkinci Yeni şairlerinin tümünün şiirlerinde görülür.

İkinci Yeni şiirinde dil, alışlagelmişin dışında kullanılır. Sözdizimi bozular, letrizmin etkisiyle anlamsız ses (harf) kümeleri kullanılır, yeni sözcükler türetilir... Bu eğilimler, toplumsal bir kurum olan dili zorlamak demektir. Yazdıkları şiirlerde toplumu önemsemeyen İkinci Yeniciler, bu eğilimlerini dilde yaptıkları oynamalarla gösterirler.

İçerik bakımından yapılan yenilikler, İkinci Yeni şiirinin aldığı ağır eleştirilerin en önde gelen sebeplerinden biridir. İkinci Yeniciler, şiirlerinde belli bir konuyu işlemekten kaçınmışlardır. Herhangi bir durum, sıradan bir nesne ya da düş

şairlerde içerik olarak okurun karşısına çıkabilmektedir. İkinci Yeni için önemli olan "ne"yin anlatılmış olduğu değil, onun "nasıl" anlatıldığıdır. Bu eğilim konuyu önemsizleştirmektedir.

İkinci Yeni şairleri, anlama doğrudan yönelmek yerine onu okura sezdirmeye çalışırlar. Bunun için de imgeyi kullanırlar. İmgeler sözcüklerin çağrışım alanlarında belirir. Belli bir anlam, dolaylı bir şekilde ve yeni araçlarla iletildiğinde imgeler oluşmaya başlar. İkinci Yeni şairleri, dilin ve düşüncenin bu yapısını başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

İkinci Yeni şairlerinin yoğun bir şekilde imge kullanma eğilimleri, şiirlerinin "kapalı şiir", "anlamsız şiir" gibi ifadelerle adlandırılmasına neden olmuştur. Oysa onların şiirinde yapılan şey anlama çeşitli oyunlarla ulaşmaktır. Bu yapı, aynı zamanda imgenin yapısıdır. Bu yüzden İkinci Yeni şiirini anlamsızlıkla suçlamak doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü dilin olduğu yerde anlam da vardır. Anlamın yokluğu dilin, dilin yokluğu da şiirin yok olmasına neden olur.

Anlama doğrudan ulaşmak yerine dolaylı yolları seçmeleri ve bunun sonucunda imgeyi kullanmaları, İkinci Yeni şiirinin bu çalışmada kaynak olarak kullanılmasının en önemli nedenidir. Aşağıya alınan örnekler, bu hareketin öncülerinin şiirlerinden seçilmiştir. Bu şairler İlhan Berk, Turgut Uyar, Edip Cansever, Cemal Süreya, Ece Ayhan, Sezai Karakoç ve Ülkü Tamer'dir. Örnekler belirlenirken sadece imgenin geçtiği dizeler alınmış, ancak hemen altında o dizenin geçtiği şiirin ve kitabın adı verilmiştir. Çalışmanın hacminin artmaması nedeniyle imgeyi içeren şiirin tümü alınmamıştır.

6.2. İLHAN BERK

Bir gökyüzünün değişinin dallarıma
(Ağacın Her Sabahki Duyduğu, Eşik s.91)

On yedisinde bir rüzgar
Bir kızın eteklerine musallattı
(Bekirkadı Mahallesindeki Gökyüzü, Eşik s.102)

Mesela bir kuş uçmasın Kızılırmak'a doğru
Köklerine su yürümüş gibi sevinirdi.
(Ayrığın Yüreği, Eşik s.112)

Ağaçlar duruyordu, sessiz, sakin, haklarında bir karar
Dinler gibi
(Massey Haris, Eşik s.127)

Çocuk yaralı bir kuş gibi sarılmış anasına
(Otuz Sekiz Pare Köy, Eşik s.134)

Bakır dövölmeye hazır durur
Hazır dururdu çelik.
Çamlıbel demiri dövöldükçe daha bir aslanlaşır
Yüreği buğdaydan tütünden pirinçten yana olurdu.
(Bir Ağızdan, Eşik s.165)

Gözlerinin içinde bir deniz
Mavi
Ezik
Duruyordur.
(Gülizar'dı Gelen Aklına Ayvaz'ın, Eşik s.168)

Siz gideli biz hiç akmadık
Bir gökyüzü düşmedi üzerimize
Bir gökyüzü yankılamadık.
Siz gideli biz
Kilitli tutulduk.
(Bir An Durup Suyu Dinledik Hep Suyu Dinledik, Eşik s.176)

Ne zaman seni düşünsem
Bir ceylan su içmeye iner
Çayırları büyürken görürüm.
(Ne Böyle Sevdalar Gördüm / Ne Böyle Ayrılıklar, Eşik s.184)

Bir gün bakıyorum akşam ellerimde gözlerimde
Bir gün sabah her yanım
(Eleni'nin Elleri, Eşik s.197)

Eleni'nin göğsü soyulmuş badem
(Gençlik, Eşik s.198)

Ne tuhaf şey şu gökyüzü
Bir mendil gibi
Cebe sığacağını bilmezdik.
(Gökyüzü, Eşik s.205)

Baktık bir evin bahçesi ilk defa bir evin bahçesi başını almış
gidiyor
(Ağıt, Eşik s.208)

Geçmiş esmerliğim tay soluklarına.
('Güneşler, Bütün O, Durdum Bir Denizde', Eşik s.262)

-Sesin, bir gülü bırakmak gibi bir şeydi.
(Ben Uyandım Bir Aşk Demekti Bu Dünyada, Eşik s.264).

Çıplak, sıkıntılı bir Hıristiyanlığı çıplaklığımız.
(Pavurya, Eşik s.293)

Senin aşkının kapanık şafağıdır
Süren o atlarını önüme benim.
(Kral Su, Eşik s.313)

Hanlarım ki
Beklerlerdi gecede beni. Dağınık.
Korkunç, uzar saçının sokağı artık.
(Sevi, Eşik s.315)

Gözlerinizi alıyorum. Gözle-
riniz Ortaçağ. Kocaman ve ıssız.
(Siz, Eşik s.327)

Âşıktım ve hep seni soyuyordum aklımda
Bir adam çarşığı üstümüze kapıyordu
(Çıkrıkçılar Yokuşu, Eşik s.328)

Kırmızı kırmızı bir güldür aşkım
İnce yüzünüzde. Kırmızı. Korkunç.
(Haziran, Eşik s.332)

Bir vadiyi uyandırıp döndüm:
Bir şiir işi için.
(Vadi, Eşik. S.391)

Bir kadının ölüsüdür artık yazdığı
Suya,
İlkyaz'ın.

(İlkyaz, Eşik s.392)

Eylül bir çocuğun elinden tutmak gibi Fener'de
(İstanbul I, Aşk Tahtı s.13)

Ve işte düştü düşecek suya Haziran
Ve kestane ağaçları
(Taymis, Aşk Tahtı s.45)

Ve hep yanlarında taşıyorlar geceyi ve bir akar suyun yavaş ya-
vaş
Kıvrılışını
(Ankara, Aşk Tahtı s.49)

Ben pipomu dolduruyorum ve uzun bir şiire başlıyorum
Bir yağmuru durdurup. Yanımdan bir zenci geçiyor
(Roma, Aşk Tahtı s.65)

Biten bir şey değil gök ve el sıkışıyoruz gökle
(İki Nehir Arası Ülke, Aşk Tahtı s.71)

Ve hiç çekmemişler nedense uzun boylu analarına
Uzun bir sessizliğe ve kapalı evlere benzeyen analarına
(İki Nehir Arası Ülke, Aşk Tahtı s.77)

Yanında yeryüzü: Ağaçlar, sular, gök. Her sabah okuduğu

Geride hiçbir şey görünmüyor. Demek büyük bir boşluğa ver-
miş arkasını: Böyle daha iyi,
deyip

Silerek kendi dışında her şeyi.
(Yahya Kemal, Aşk Tahtı, s.112)

Kocayemişlere, zeytinlere, kuru otlara baktınız. Kocayemişler,
Zeytinler, kuru otlar biçiminizi aldı.
Gök aynı şeyi yaptı.

Aynı şeyi bir dağ.
(Bitez, Aşka Tahtı, s.131)

-- Seni soydum! diyordu adam. Sonra soyunukluğunu uzatı-
yordu. Otların oraya getirip bırakıyordu. Büyüyordu gö-
rüyordum daha bir. Sonra bir denizi alıyordu. Alıp bırakı-
yordu. Böylece gün öldü.

(İÖ, Aşk Tahtı, s.133)

Ve ölüm yalnızlığını bırakmış sade ve çekip gitmiş
Yani yazmamış adını ve rengini. Beyaz öyle.

(Halikarnassos, Aşk Tahtı, s.142)

Hiçbir şeye benzemiyor bir kentin yalnızlığı
Ne küle ne kemiğe

Ölüme ne de.

(Duru Su, Aşk Tahtı, s.167)

Kırışır alını rüzgârın. Ve çıkar
Düz teraslara.

(Ölü Kent Koruyucusu, Aşk Tahtı, s.169)

gördüm sessizliğin dümdüzlüğünü

(Yavaş Yavaş Geçtim Kalabalıkların Arasından, Aşk Tahtı, s.193)

Açılmamış kitaplar gibiydi gök
Asılı çamaşırlar gibi.

(Sesler, Aşk Tahtı, s.299)

Ve elbet gök diye bir şey
Ağzının kıyısına takılıp duran.

(Bir Kadının Her Akşam Bir Kıyıda Gördüğü, Aşk Tahtı, s.320)

Öğle düşmüştü, yaralı bir kuş gibi ovaya
Ölü günün esri ipiyle vardığımızda.

(Kuşlar, Aşk Tahtı, s.322)

Sokağın hali. Gri bir çocuk, gri, gri
İyi huylu bir yaprak, gözsüz bir kedi, elma kokusu.

(Bir Ölüyü Almaya Gitmek, Aşk Tahtı, s.332)

Yol belleğini kullandı uzattı elini sonra
Yürüdü bizimle. Omuzladı bizimle ölüyü.

Denizi, ağaçları,, kına çiçeklerini aldı
Dükânları kapadı, katıldı bize

(Bir Ölüyü Almaya Gitmek, Aşk Tahtı, s.332)

Dışarıda bir dilim ekmek gibiydi gök.

(Bir kıyı kahvesinde, Aşk Tahtı, s.334)

Benim yüzüm bir bayram telaşdır
Küller ve biraz da deniz artıklarıyla

(Aşklar İçinde Bir Kentin/Herhangi Bir Kentin, Aşk Tahtı, s.344)

Ben aklımdan ağaçlıklı ağaçlıksız yolları geçiyorum
Bir çocuğun yüzünde sanki bir öğle sonuyum

(Aşklar İçinde Bir Kentin/Herhangi Bir Kentin, Aşk Tahtı, s.346)

Kuşların sessizce geçtiği o öğle sonunda, yol üstlerinin
yağmur sonrası böğürtlenleri gibi göründünüz bana.

(Yıkılıveriyordu Geceme Düşüveren Ağzın, Aşk Tahtı, s.348)

Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım
Bakkallara düşmüş okul defterleri gibiyim.

(Burun/Dağ, Aşk Tahtı, s.361)

6.3. TURGUT UYAR

Petrol değil masaldı lâmbalarında yanan

(Yad, Arz-ı Hal, s.15)

Bir tutam sakız oluyor ağızımda zaman.

(Ölüme Dair Konuşmalar, Arz-ı Hal, s.26)

Ben neye sevdalıyım böyle, bilmem
Binlerle yıldız kaynıyor kanımda.

(Türkiyem, Turnam Seninle, s.41)

Bu memleket bir dilim ekmek, boylu boyunca
Yemekle doyulmaz.

(Türkiyem, 'Turnam, Bir Devir Çalsak Felekten', s.46)

İstemem kimsenin öldüğünü
Bırak rüzgâr, bırak anlatayım.
Bir ulu meşenin dibine otur sen
Göğsünde yatayım.

(Rüzgar, Türkiyem, s.57)

Bir gün, bir parkta otururken, biliyorum
Bir el yağmurlarla dokunacak omzuma

(Uzak Kaderler İçin, Türkiyem, s.70)

Pencerelerde sardunyalara gibi yalnız

(Yalnız Dürdanecik, Türkiyem, s.88)

Önce Gözlüklerini çıkardı pencereye koydu
Çantasından sigara paketini çıkardı koydu
Yalnızlığını çıkardı koydu

O zaman bütün aşklar bütün bulutlar geçti aklından

(Tel Cambazının Rüzgârsız Aşklara Vardığını Anlatır
Şiirdir, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.115)

İstanbul coğrafyada ışıksız bir şehir
Tuttu ayışığını parçaladı
Her sokağa birer parça dağıttı

(Tel Cambazının Rüzgârsız Aşklara Vardığını Anlatır
Şiirdir, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.115)

O zaman üç gemi İtalyaya kalkacak
Üç gemi Norveçe
Öbürü bir aşk kaçırarak gümrüksüz

(Tel Cambazının Rüzgârsız Aşklara Vardığını Anlatır
Şiirdir, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.116)

Bir sargın umut yakaladım onu kuşandım
 Serin mavi bir gökyüzü buldum onu kuşandım
 Denize doğru sokaklar gördüm onları da kuşandım
 Üstlerine üstlük seni kuşandım
 Tedirgindim namussuzdum deli deliydim
 Uslandım

(Yılgın, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.122)

Daha elli altı dosya var düzenliyeceğim
 Gökyüzünün kalkıp dudaklarıma bir değmesi var
 Oysa kapılar var duvarlar var perdeler var

(Meymenet Sokakı'na Vardım, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.126)

Senin ağustos çeşmeleri yüzüne özlemle eğiliyorum

(Üçyüzbin, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.128)

Senin bu ellerinde ne var bilmiyorum göğe bakalım
 Tuttukça güçleniyorum kalabalık oluyorum

(Göge Bakma Durağı, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.133)

Bir, kadınların yanında iyi oluyordum
 Başka hiçbir yerde değil
 Başka hiçbir şey sızamazdı padişah karanlığıma
 Şimdi bir senin yanında iyi oluyorum

(Suya Varmak, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.163)

Yalnızlıklarını orman ateşlerinde yakarlardı

(Sular Karardığında Yekta'nın Mezmurudur,
 Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.167)

Al sana ışıkların yakıldığı vakti getirdim.

(Yeşil Badanada Kurtulmak, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.176)

Kan akıyor penceresi karanlık evlerden
 Ölü kadınların üstüne tuğlaların üstüne
 Denizse aydınlık ve incili ve mavi taşrada
 Kana doğru ürkek en güzel yaban balıklar
 Bu kandır akıttığımız sıkıntılı pazarlarda
 Üst üste gökyüzüne içki şişelerine

(Kankentleri, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.189)

Ellerim koyu bir suların içinde karanlık bir şeydi.

(Islaktı Tütünlerle Sülünler, Tütünler Islak, s.210)

Barışmamak çirkin bir akşam olur ve tabaklarda.

(Ay Ölür Yılgınlıktan, Tütünler Islak, s.215)

Yorgun bir asker
Kılığında ayakların vardı.

(‘Övgü, Ölüye’, Tütünler Islak, s.218)

biz bir acıydık acımız idi bütün fenerlerde
ve kimbilirdi aşk nerde oteller nerde

(Ahd-i Atik, Her Pazartesi, s.243)

... herkes,
kendi akşamını çıkarırdı karanlıktan.

(Göç, Her Pazartesi, s.245)

bu temmuz nasıl olsa birkaç yıl sürer

(Yenilgi Günlüğü, Her Pazartesi, s.275)

bütün cinselliğimle Akdenizi avuçluyorum.

(Büyük Saat, Her Pazartesi, s.289)

Ve herkes bir sessiz çanta gibi taşınırken.

(Hemofili, Her Pazartesi, s.295)

Artık kat'iyen biliyoruz;
Halk adına dökülen kan
Sapı güldalı güzelliğinde bir bıçaktır.

(Federico Garcia Lorca İçin Üç Şiir, Her Pazartesi, s.300)

Ellerin bir gezinmedir uykularda

(Büyük Gurbetçi, Her Pazartesi, s.302)

Sen bir ağlayış gibisin neden
Bir çocukluğu sürüklüyorsun kanında
Bir güvercin gibi parlar şaşkınlığın

(Büyük Gurbetçi, Her Pazartesi, s.302)

O güvercin bir at gibi bitirdi haziranı
büyük burun deliklerinde bir telâş soluyarak
bizim özenle azar azar kullandığımız
kırmızı bir şey diye kullandığımız
Bir delikanlının azar azar kullandığı ve
Güllerin limonların ve hastanelerin
reçetelerle, dolmuşlarla ve güzelliklerle ve
herkesin öyle sandığı.

(Bir Haziran Tüketimi Üstüne, Her Pazartesi, s.319)

bir bulutla bir kâğıt peçete arasında
(Bir İntihar Akşamı Üstüne Söylenti, Her Pazartesi, s.320)

Ben size hep söyledim bu benim aşkım
Saate karşı alkol suya karşı tabanca
(Her İki Adımda Bir Uygunsuzluğunu (Yalnızlığını)
Algılayan Birisine Gazel, Her Pazartesi, s.326)

Ama. Ben gene bir kürdanın diş etlerine batmasıyım
Bir çürük azı dişinin kenarında
(Her İki Adımda Bir Uygunsuzluğunu (Yalnızlığını)
Algılayan Birisine Gazel, Her Pazartesi, s.327)

bozgun bir şubat sensin, ekmek ve kan senden, ekim sensin
nerende taşır büyütürsün nerende sonsuz gelecekleri
(münacat, Divan, s.341)

sen bir yaz güzelisin, yaprakların ekşi, suda yıkanırsan
portakal incinir, tütün utanır, incirler kanar
(yokuş yol'a, Divan, s.346)

gül aldı geldi hazdan yelpazesini tavşan ürktü
bağırdık ama bağırmanız tavşan yüreğine bir sudur
(bağırma'ya, Divan, s.359)

ve kıralmış bıyıklı ve osmanlı kocalar
alıp gelirlerdi bir geceyi bir şarkıcının sesinden
(meclis-i mebusa'na, Divan, s.384)

sen bir atmacanın en uzun çılgılığın her türlü gökte
göğü büyüttün, otobüsleri aldın, şehirleri ufalttın
(tomris uyar için bir şiir kurma çalışması, Divan, s.393)

Nasıl yadsınabilir yüreklerde gezinmesi
tozlu bir gümüş tabağın, çiçeksiz bir sardunyanın
bir kadifenin avuçları kamaştıran anısı
(Bir Yılın En Soğuk Akşamında Aşk Övgüsü, Toplandılar, s.408)

haydi kalk yoruldum bir patlıcan nasıl büzülürse
(Haydi İzmir'e... , Toplandılar, s.410)

birden bileklerimde duydum
denizin engin kelepçesini
(Denize Önsöz, Toplandılar, s.417)

uzakta bir yerde yakılan bir lâmbanın
ellerime dolanırdı kokusu, ışığı
(Denize Önsöz, Toplandılar, s.417)

örneğin ceketim anısız bir geceyi yükleniyor
(Denize Önsöz, Toplandılar, s.417)

Ey bir yelkende kurutulmuş güneş anısının giderilmez
akşamsızlığı
(Güverteden Biri, Toplandılar, s.420)

kalın ve karanlık bir çatı merdiveni gibi
giderilmez eksikliğini tanırım onun
suyun bardakta duruşu gibi
(Acının Tarihi, Toplandılar, s.423)

birer darağacıdır her meydan saati
öğle vaktini kesinlikle gösteren
(Acının Coğrafyası, Toplandılar, s.425)

ve gece duruşmasından yeni çıkmışken
sabahın terazisi eksik tartar gölgemi
(Acının Coğrafyası, Toplandılar, s.425)

dört cepli yeleğim aynı kolaylıkla taşır her şeyi
bozuk paraları da umutsuzluğu da
(Acının Coğrafyası, Toplandılar, s.426)

gölüşünüz bir mağaranın karanlık tarihini aşıyor artık
(Vaktin Çağrısı, Toplandılar, s.428)

kapıların arkasında kaldık
yanlış anahtarlar gibi
nasıl hatırlamazsın
(Anlatı, Toplandılar, s.429)

mayıs bizim ülkemizde bir kuştur
(Anlatı, Toplandılar, s.430)

oysa ay bir ateş gibi yağıyor
usul usul terliyor bir batık gemi
kan sızıyor bir halkın dinmeyen uğultusundan
(Sunak, Toplandılar, s.432)

akşam bir dinginliğe benzer kendiliğinden
(Sunak, Toplandılar, s.433)

elinde bir ölümlle dolaşır durur
(Bazilika, Toplandılar, s.436)

Seni bildim bir altının bağışlamaz sesiydin
(Karşılıklı Çekilmişti Duvarlar, Toplandılar, s.438)

hey hayri bey hayri bey aslında
yüreğin akıntıda bir balık gibi diri
uzar durur bir yemin gibi karanlıkta
(Hayri Bey, Toplandılar, s.440)

Şehir bir ihanet gibi karşımda
(Yanık Tarlalar'a, Toplandılar, s.448)

artık şaşıyorum gözyaşına
hiç unutamam çünkü pazarcıların
haftanın her günü öteye beriye
gözyaşı taşıdığını
(Şaşıyorum Gözyaşına, Toplandılar, s.459)

örneğin senin gözyaşın bir hayvandır
önümden uzun tüyleriyle kaçan
(Şaşıyorum Gözyaşına, Toplandılar, s.459)

ellerin bir demet güvercin olarak
uçursun uzaklara yukarlara sevdamızı
(Şaşıyorum Gözyaşına, Toplandılar, s.459)

herkes geçkin bir kışı yaşıyor
istanbul'da türkiye'de
geçkin bir kış nedir meselâ

hüzün bile pahalı
karlar bile bulgursu
yüreğin tam ortasında bir iplik
dokuz düğüm dokuzu da turnalı
varış bir gülün başlangıcına değil
(Bir Kırmızı Örtü, Toplandılar, s.464)

çünkü yaşamak gibi bir şeydi yaptığı
anasız bir tay gibi coşkun ve hüznü
akşamın dinginliğini otluyordu o zaman
(Çılgın-Hüznü, Toplandılar, s.466)

tabansızım, aklım başımda, ellerim
uyanık bir atmaca gülüşünde
(Bir Şeyle Mukayyetiz Serbest Değiliz Efendim, Toplandılar, s.468)

şimdi, ayışığı bir kız çocuğu adının tercümesidir, amma
kendisiyle uyuşulmaz değildir hiçbir zaman

(Bir Süregen İlkbahar, Toplandılar, s.511)

apışaralarında bir maden sanki

(Sonsuz Girişim, Kayayı Delen İncir, s.523)

oh dünya dünya
biliyor musun
ağustos çok yakışıyor sana

(Parlak ve Kara, Kayayı Delen İncir, s.527)

söylenir ve yarım kalır
bütün aşklar yeryüzünde
bir kaktüs bol sudan nasıl
nasıl çürürse öyle

(Söylenir, Kayayı Delen İncir, s.528)

şimdi bir şarap gibiyim
coğrafyasız
eskimeye bırakılmış fıçısında

(Söylenir, Kayayı Delen İncir, s.529)

birden önümde bir yaz günü açılıyor

(İşten Değil Aşk, Kayayı Delen İncir, s.540)

aşk bir sonbahar kimliğinde
sürdürüyor egemenliğini

(İşten Değil Aşk, Kayayı Delen İncir, s.540)

hangi şehrin bağbanıdır insan
soluğunu körük gibi koyvermediyse
yinelenen bütün akşamlar
bir kıl yumağı olur göğsünde

(Son Günlerde, Kayayı Delen İncir, s.545)

kıssa
zordur bir yazı anlamak

(Bir Yazı Anlamak, Kayayı Delen İncir, s.549)

çünkü güneş ve kalın mavi
 insana hiçbir şey hatırlatmaz
 öyleki toparlar hayatın kalbini
 ve o zaman
 çökeler yaz
 tutarak kendi kalbini
 umutlar sarıya bırakır kendini
 gül uzar karanfil kokar
 o zaman sorarım
 şimdi mi

(Bir Yazı Anlamak, Kayayı Delen İncir, s.549)

ve insan batırır sedef kakmalı bir gemiyi
 ki sahibi dünya güzeli bir kadındır

(Ayağımın Tozuyla, Kayayı Delen İncir, s.551)

ve başucumda bir koku
 bir koku
 beni durmadan ıslatır

(Ayağımın Tozuyla, Kayayı Delen İncir, s.551)

günler geçer ve çalışır şafağın değirmeni
 kim bilebilir ki kimi neyi eskittiğini

(Günler Geçer, Kayayı Delen İncir, s.551)

peki o zaman ben neden
 dereceler sokayım koltuğumun altına
 ateşim varsa zaten
 ey gözleri maden
 çünkü aşk bir suçlamadır
 sonuna kadar yaşanmamışsa
 bir bardak birada yeni bir deniz
 ve yağmur
 eski bir denizde yeni bir ada
 yaşanmamışsa

(Biliyor musun, Kayayı Delen İncir, s.551)

feracesinden içi görünen
 çok Müslüman bir kadın gibi
 kanım akıyor içimde

('Rasgele Değil, Kar Ödülü', Kayayı Delen İncir, s.559)

bütün hüznün elinde kaldı devredemedin
 paylaşamadın bile otobüs yolcularıyla

(Çürümüş, Kayayı Delen İncir, s.561)

güneş bir çelik çizgi dışarıda

(İhbar, Kayayı Delen İncir, s.567)

sevinç çılgın bir taraktır saçlarımda

oradan oraya savurur parmaklarımı

('Hüzün, Sevinç ve Coşkunluk İçin', Kayayı Delen İncir, s.581)

şurda ayağımızın dibinde

oturan bir şeydi yaşamak

(Bir Anglo-Sakson Ölçüsü Üzerine Güzelleme, Dün Yok mu, s.598)

sevişmek bir balkon halinde geliyor önüne

beline kadar sarkıyor yedinci kattan

düştü düşüyor

(Ne Zaman Düşünse, Dün Yok mu, s.610)

karpuz taşıyan bir kamyon gibi aceleciyim

(Baharda, Dün Yok mu, s.632)

işte bundan ötürü

hüzünü artık bir ayıya bıraktım

sevgilim sevgilim

bir ayıya

ister ormanda kullansın

ister buzdağında

(Aramızdaki, Dün Yok mu, s.634)

sevgilim sevgilim

bir orman gibi çoğal aramızda

(Aramızdaki, Dün Yok mu, s.634)

6.4. EDİP CANSEVER

Bir bira içmek istiyordu kaç gündür
Masaya biranın dökülüşünü koydu

(Masa da Masaymış ha, Dirlik Düzenlik, s.9)

Yahut sallanıyordu rüzgarda
Başaklar gibi kollarımız

(Mesire Yerleri, Dirlik Düzenlik , s.11)

Duvarları yalnızlık yemiş bitirmiş

(Şekerli Gerçek, Dirlik Düzenlik , s.12)

Adam bir hiçliğin üstüne uzanmış

(Şekerli Gerçek, Dirlik Düzenlik , s.12)

Kim biner bu gemiye insandan kıyıları yapıırken

(Ey, Yerçekimli Karanfil, s.15)

Aramızda bir odada olmaktan başka neyimiz var

(Var Var, Yerçekimli Karanfil, s.19)

Üstelik beni sevmek haşlanmış pirinçleri beyazlatır Günaydın!
Sabahlarınız gibidir beni sevmek, horozun renkleri gibidir
Beni sevdiniz mi yangındır artık parmaklarınız.

(Yangın, Yerçekimli Karanfil, s.20)

Bir tüfektir her sokağın ucu

(Tüfekkk, Yerçekimli Karanfil, s.22)

Bakarız odanın güttüğü bir şeydir iskemle
Beyaza eğik, sarıya aç.

(Tüfekkk, Yerçekimli Karanfil, s.22)

Susmak, o ölüme denk susmak

Var ya

Bir tüfektir işte insanda

(Tüfekkk, Yerçekimli Karanfil, s.23)

Örneğin rakı içiyoruz, içimize bir karanfil düşüyor gibi

Bir ağaç işliyor tıkr tıkr yanımızda

Midemdi aklımdı şu kadarcık kalıyor.

(Yerçekimli Karanfil, Yerçekimli Karanfil, s.24)

Çocuğu çocukluyor bu düdüğün kırmızısı

(Horozla Merdiven, Yerçekimli Karanfil, s.27)

Güneş bir pazartesi olarak mı duruyor burnunuzda
(Uyanınca Çocuk Olmak, Yerçekimli Karanfil, s.32)

Su böyle neye benziyor, çok çocuklu bir bahçeye değil mi
(Uyanınca Çocuk Olmak, Yerçekimli Karanfil, s.32)

Kırın şu sürahileri!
Soğukta durdurulmuş boyunlar gibi
(Amerikan Bilardosuyla Penguen V, Umutsuzlar Parkı, s.43)

Yani çok değişik bir sokağı yakalamış bulunan
Kullanmak için yaşayıp ölmeye.
(Çember I, Umutsuzlar Parkı, s.44)

Maviler çalışıyor doğadan
Elimiz değdi mi bir nehir kıyısını
Bir yüzük taşının parıltısını çalışıyoruz biraz
Balolar, gökler, süvari boyunları
Kadınlardan ağız ıslağı, saçlar
Kıllı göğüsleri erkeklerden
Daha dün gibi bir martının süzülmesini
Çalıyoruz.
(Çember VI, Umutsuzlar Parkı, s.49)

Biliyorsunuz parkların
Sizi çağıran tarafları
İnsanın gizli, karanlık köşeleriyle oranlı
(Umutsuzlar Parkı I, Umutsuzlar Parkı, s.51)

Kendimi saklıyorum ya, bir yığın ölüden gelen kendimi
(Umutsuzlar Parkı II, Umutsuzlar Parkı, s.53)

Oysa ben düz insan, bazı insan, karanlık insan
Ve geçilmiyor ki benim
Duvarlar, evler, sokaklar gibi yapılmışlığımdan.
(Umutsuzlar Parkı III, Umutsuzlar Parkı, s.54)

Yukarı çikalım, hadi çikalım, annem çay pişirir size
Çünkü o bizim yukarda her zaman bir mavi olur
Güneşler girer çıkar ellerinize
(Umutsuzlar Parkı V, Umutsuzlar Parkı, s.56)

Dövülmüş kısraklar gibi uyumuştum
(Umutsuzlar Parkı VIII, Umutsuzlar Parkı, s.62)

Henri'yi tanıyoruz, kim der ki tanımıyoruz Henri'yi
 O bizim musluğumuzdur, çok hızlı akar Avrupa'dan
 Alain'se açlığımızdır, bir sürü kadınlar tanır
 (Petrol, Petrol, s.81)

Benim yüzümde her şeyler var
 Üç dilim ekmek bunlardan biri
 Annem bir taşa oturmuş bunlardan biri
 (Beyaz Atlar Surlara, Petrol, s.82)

Bir deniz yandı gene, yansın ne çıkar sanki
 (Beyaz Atlar Surlara, Petrol, s.82)

Bir kadeh olmalı ya da bir rakının başlangıcı
 Ansızın bir göl Anadoludan
 Bir yanda bir balıkçıl ne zaman istese ölür
 Kocaman bir iz bırakır çılgınlığından
 Sonra o adamlar ki çelimsiz, esmer, bıyıklı
 Ve bütün gün sevişirler acılarıylan.
 (Bir Ay Aldım Diyarbakırdan Tokatta Biri Öldü O Zaman, Petrol, s.83)

Gene bir ağaç öttü, bu kaçınıcı.
 (Şey Şey Şey ve Şeylerden, Petrol, s.84)

Kim ne derse desin ben bu günü yakıyorum
 Yeniden doğmak için çıkardığım yangından.
 (Phoenix, Petrol, s.85)

Aşk, o benim en güzel hayvanımdır
 (Acı Bahriyeli, Petrol, s.87)

Tunç öküzler içinde yanması esirliğin
 (Acı Bahriyeli, Petrol, s.88)

İnanma elimi deniz, ağzımı bulut ettiğime
 (Sesli Harfler, Petrol, s.89)

Kendimi görmeye parklara gidiyorum
 Kiminin bana kiminin çaresizliğe elleri
 (Sesli Harfler, Petrol, s.89)

Bir kişi bile değilim yalnızlıktan
 Gözlerim ormanlara asılı
 Ağaçlar, kırlar ve şehirler geçiyor kaputumdan
 O kadar geçiyorlar ki, sadece duyuyorum
 Bir an bir yerde ölümü tanımazlığımdan.
 (Ben Bu Kadar Değilim, Petrol, s.90)

Her yalnızlık biraz ihtilal.
(Robespierre, Petrol, s.93)

Bir elma tadı gezdiriyorum kafamda
Anlaşılması güç bir elma tadı
Ya sayılarla çiftleşiyor ya notalarla
Hiçbir zaman gebe olmadı.
(Uzun, Petrol, s.95)

Çocuklar ekmek yiyorlar gibidir sesin
(Başım Dönüyor İkimizden, Nerde Antigone, s.99)

Süresiz baş dönmesiyiz çok garip adamların.
(Başım Dönüyor İkimizden, Nerde Antigone, s.99)

Yaslı bir kadın gibi gözleri kendine bakan
Kendine baktıkça da çocukları olan hüzünden.
(Kar Yangını, Nerde Antigone, s.100)

Bir buluşma yeridir şimdi hüzünlerimiz
(Medüza, Nerde Antigone, s.102)

Yüzüdür şairin kanarsa yalnızlıktan
Bir yüz ki upuzun kadınsız günler gibi
(Şairin Kanı, Nerde Antigone, s.107)

Sesini söyle sesini
Görünen ağzında yarı çıplak
Seni sevdiğimin görünüşü gibi.
(Dağılgan, Nerde Antigone, s.109)

Yaz kelebeği tadında bir soluma
(Salıncak I, Nerde Antigone, s.111)

Çıkar boş kuyulardan katılmış akşamüstleri
Böler o bakışları bir sarkaç gibi binlere
(Salıncak II, Nerde Antigone, s.112)

Kocaman kamyonlara düzenle sıralanan
Kutulardan birini
Çekiyor gibi en altından
Alışıyorum buna da, bu fırtınaya da
Bir ellik, bir avuçluk, bir anlık bu avuntuya
Çünkü bu hep böyle oluyor her zaman.
(Ne Gelir Elimizden İnsan Olmaktan Başka II, Nerde Antigone, s.127)

Bir gökyüzü dinleniyor içimizde
(Ne Gelir Elimizden İnsan Olmaktan Başka IV, Nerde Antigone, s.134)

.... Yalnızlık mevsim olur
Ki çiçekler kendilerini toplar orada
(Tragedyalar I, Tragedyalar, s.141)

Hepimiz tanrı kaldık, kimse mutluyum demesin.
(Tragedyalar I, Tragedyalar, s.144)

Yalnızlığı kurutan birtakım asansörlerde
Öyle.
(Tragedyalar II, Tragedyalar, s.145)

Başlar ceplerinizin alkolle işleyen saatleri.
(Tragedyalar II, Tragedyalar, s.146)

Kandır kesilen imgesi her menekşenin.
(Tragedyalar II, Tragedyalar, s.146)

Belki de
Soğumaya yüz tutmuş bir fincan sütlü kahve
Dönüşür ellerimizde kanlı, kırbaçlı
Bastırılmış bir greve, yırtılmış dövizlere
(Tragedyalar III, Tragedyalar, s.152)

Bu tuhaf akşamları kim çizdi
Biz içkiler içerken.
(Tragedyalar IV, Tragedyalar, s.157)

Biz içkiler içerken cam kapılar yeryüzünü keserdi
Düşük organlarıyla kadınları keserdi
Biz içkiler içerken
(Tragedyalar IV, Tragedyalar, s.157)

Çağımıza girerdik, kaygan ve boyutsuz bir anlam biçiminde
(Tragedyalar IV, Tragedyalar, s.157)

Dünya bir sıkıntının yönetiminde ve uzun
Herkes biraz içiyor.
(Tragedyalar V, Tragedyalar, s.164)

Ve alkol
Dökülürdü binlerce kuşun çığlığı gibi
(Tragedyalar V, Tragedyalar, s.167)

Ve ölüm ki nedir bay yargıç
 Çok garip bir şekilde kirlenmenin
 Adıdır ölüm
 Sonra soğuk ve eski
 Ve sonsuz bir dilekçenin
 Altındaki pullar gibidir
 İmzası görünmezse de çürümüş iskeletlerimizin.
 (Tragedyalar V, Tragedyalar, s.207)

Bütün iskemleler ağır ve hastalıklı
 (Çağrılmayan Yakup I, Çağrılmayan Yakup, s.223)

Dedi ki, çünkü herkes Yakubu yaşıyordu, bense
 Çöllerden ve kızgın güneşlerden icatlar yapıyordum
 (Çağrılmayan Yakup I, Çağrılmayan Yakup, s.223)

Terlerimiz üstümüzde duruyordu, yıkanmış yeni kaplar gibiydik
 Üstümüzde ölgün ve kararsız su tanecikleri bulunan
 (Çağrılmayan Yakup II, Çağrılmayan Yakup, s.226)

Ve anlatılmazlıktaki bir yerden anlatılmaya
 Akan bir şeyim.
 (Cadı Ağacı II, Çağrılmayan Yakup, s.234)

Yani tiyatrolar ki benim en sevdiğim boşluklarımdır. Maun tabu-
 tumda
 Her yerleri çok süslenmiş ölümler gibiyimdir
 Bir kurdelenin ya da gümüşten bir haçın altında sanki
 Ölümün bir acıyla doldurulduğu yüzümle
 Geri çekilmiş yüzümle, geri çekilmişliğe dargın yüzümle
 Öyle bir çelişki gibi ölümsüz
 Yaşamakta olurum.
 (Pesüs II, Çağrılmayan Yakup, s.247)

Sanırım bir Pazar sabahıydı, iki kız çocuğu sonbaharı tartaklıyor-
 du
 Kepenkleri indirilmiş bir dükkânın önünde
 (Dökümcü Niko ve Arkadaşları II, Çağrılmayan Yakup, s.254)

Gün günden odamın şeklini alıyorum
 (Oda, Kirli Ağustos, s.275)

Her şeyi bilen bir adam gibi gelip geçerdi
 Kış
 Ve hayaletler halinde yaz sürüleri
 (Otel II, Kirli Ağustos, s.280)

Merdivenleri inmek kolay desem kolay, kolay demesem gene kolay
 Bir diyalog olduğu için değil, zaten bir diyalogdur merdivenler
 İçinde insan uğultularının yer aldığı
 Ve kimsenin kimseye bir şey sormadığı. Ne var ki
 (Otel II, Kirli Ağustos, s.280)

Silik bir izlenim gibi kalıyordum kendimde
 (Ek, Kirli Ağustos, s.285)

Bir ağaç sürüsünün üstünden
 Çok ağaçlı bir ağaç sürüsünün üstünden
 Kesilmiş limon dilimleri gibi düşüyor güneş
 Votka bardağımın içine
 Benim olmayan bir sevinç duyuyorum.
 (Uçurum, Kirli Ağustos, s.286)

Kuzeyde, ince bir kar dağıtımında
 Çocukların oyun oynamadığı yerlerde
 Bulunmaya hazır ve
 Eski çağlara ait bir parayım.
 (O Yalnız, Kirli Ağustos, s.288)

Gülleri, glayölli ve pezevenkleriyle pasaj
 Geçitlerin sinirli yerleri
 Gizleniyorum orada
 Kazılardan yorgun çıkmışım
 Gözlerimde düş fosilleri.
 (Kesit, Kirli Ağustos, s.292)

Kırlangıç tarlaya yaslanmış
 Buğday giyinmiş duruyor
 (Öğle Sonu, Kirli Ağustos, s.296)

Yokluğuma kar biriktiren yazla birlikte.
 (Ölümün Konumu, Kirli Ağustos, s.297)

Ben doğuşken olanlara açılmış bir mendilim.
 (Eski Bir Takvim İçin Şiirler III, Kirli Ağustos, s.300)

Ansızın ortaya çıkmış bir şehirdi
 Bu iç içe geçmiş durgunluklar
 Birinin öldürülüşünden arta kalan sanki
 (Ölü Sirenler, Kirli Ağustos, s.304)

Gecelerden sabaha usulca kanayanlar
 Üşümüş, yorgun ve bütün gün adres soranlar
 Hangi telefonu açsalar gökyüzü
 Hangi telefonu açalar gökyüzü
 Ya da aç bir kuş sürüsü onları boşuna kollar
 Çünkü onlar ki yalnız kendilerinde gömülü
 Yüzlerinde dağa çıkmışların yüzü var.

(Gökanlam I, Kirli Ağustos, s.308)

Onlar, o hiçbir şeyden yapılmamış adamlar,
 Üşümüş, yorgun ve bütün gün adres soranlar.

(Gökanlam I, Kirli Ağustos, s.308)

Kurdum her türlü kaçınılmazlığın
 Kentini gözkapaklarımda
 Bir vakitler tutar tutar tırnaklarımı keserdim.

(Gökanlam VII, Kirli Ağustos, s.314)

Kaplasam her yerleri mavilerden bir soluk bilsem
 Olmazsa biçip biçip denizlerden giyinsem.

(Gökanlam VIII, Kirli Ağustos, s.315)

Ey deniz! sen bile ıslanırısın
 Ben senin sonsuzundan bir alkolik çocuğum.

(Gökanlam IX, Kirli Ağustos, s.316)

Yaşlı bir uzaktayım, ondan da yaşlı
 Ön ayakları duyulmayan bir yağmurun içinde

(Gökanlam XI, Kirli Ağustos, s.318)

Sinema biletsiz bir akşamüstü vaktiydim.

(Ha Yanıp Söndü Ha Yanıp Sönmedi Bir Ateş Böceği,
 Kirli Ağustos, s.322)

Dişin ve damağın bilinçten geri dönen efsanesiydi tepelerde
 kızaran bitki

(Ha Yanıp Söndü Ha Yanıp Sönmedi Bir Ateş Böceği,
 Kirli Ağustos, s.323)

Parmaklarımız bir balık sürüsü kıvraklığında

(Bir Yitişten Sonra I, Kirli Ağustos, s.326)

Üç yılda bitirdi bir şemsiyeyi
 Kendini yerleştirdi sapına
 Bir de bir gökyüzünü hiç mi hiç anlamadığına

(Naci ile Turgut'un Akşamı, Kirli Ağustos, s.334)

Öyle ya, bana sorarsanız terketmeli insan yaşamı
 Ölümü göze almadan
 Ve anlamlı bir ağaç gölgesi gibi durmaktaki sakıncayı
 (Şahinin Kopardığı Elmas II, Kirli Ağustos, s.339)

Nasıl koyverdik sonra kendimizi
 Görünce suyun dibinde
 Boğulmuş beyaz kenti
 (Düş Suda I, Kirli Ağustos, s.342)

Üç kişiydik üçümüz de
 Geçmişe uzanan üç ayrı gün gibi.
 (Düş Suda I, Kirli Ağustos, s.342)

Sabaha benzedik tahta iskeleye varınca
 (Düş Suda II, Kirli Ağustos, s.343)

Su
 Vuruyor kıyıdaki gemi leşlerine
 Yalıyor sokaklarını kentin
 Savuruyor öfkeyle rüzgârını
 Masmavi yangınından
 (Düş Suda VI, Kirli Ağustos, s.347)

Gönderdik göndermesine, yüzümüz
 Oradan da
 Yok olarak geri geldi
 (Düş Suda IX, Kirli Ağustos, s.350)

Ey iki elle iki el arasındaki çaresiz vakit
 Yıkanmış çekmiş çamaşırlar gibisin
 (Gül Dönüyor Avucumda II, Kirli Ağustos, s.354)

Kendimi yonta yonta dağılan bir mermerim
 (Gül Dönüyor Avucumda II, Kirli Ağustos, s.355)

Omurgasını kırmış bir balık yatar
 Seninle denizin üstünde
 Öpülmüş bir dudak gibi
 (Akdeniz Salgını III, Kirli Ağustos, s.358)

Kapılar açıldı mı, avlular güne çarptı mı
 Boşalan bir güğümsündür her umutsuzluğa.
 (Akdeniz Salgını IV, Kirli Ağustos, s.359)

Gagalarından mektup gibi geçiyor boşluk
 Ve sessizlik bir yüzük taşı gibi parlıyor, gözlerimizde, dudakları-
 mızda, yanık sırtlarımızda
 (Elmas Yüklü Bir Gemi II, Sonrası Kalır, s.376)

Demek oluyor ki sarışın bir çocuğun ayaklarıdır deniz
 Terlemiş yüzü, ıslanmış saçlarıdır
 (Suçtur Çocuğun Olmak, Sonrası Kalır, s.384)

Kuşları okuyorum içimde, ağacın kuşlarını
 Yeni pişmiş çilek reçeli gibi kaynayan
 (İdris'le Konuşma, Sonrası Kalır, s.386)

Yollarından yürüyüşler sızdıran sonbahar
 (Dostlar, Sonrası Kalır, s.390)

Ve sanki kalplerimiz her yanı dökülen bir otobüste
 (Dostlar, Sonrası Kalır, s.393)

Küle gömülmüş bir elma gibi gökyüzü
 Patladı patlayacak
 Olanca hışmıyla üstüne kentin.
 (Flaş, Sonrası Kalır, s.395)

Sussak da, hiç konuşmasak da, sözlerin senin
 Açık denizler gibidir zaten elimde
 Her zaman, ama her zaman bir kıyıyı sezdiren
 (Flaş, Sonrası Kalır, s.397)

Bir kuyu halkasıyla sıkıştırılmıştır kalbi
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.402)

Bakıyorum da şimdi
 O kadeh bir küfür gibi duruyor elinde.
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.403)

Elini bir suya koyar gibi kalbinden akana koyardı
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.403)

Bir tutsak ağaç gibi yanlış yerlere büyüyenler
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.404)

Dağılmış pazar yerlerine benziyor şimdi istasyonlar
 Ve dağılmış pazar yerlerine memleket
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.404)

Ahmet Abi, güzelim, bir mendil niye kanar
 Diş değil, tırnak değil, bir mendil niye kanar
 Mendilimde kan sesleri.

(Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.404)

Olgun bir meyva gibi güleceksin zamanla

(O Mavilik Derdi, Sonrası Kalır, s.405)

Hatırlanmasıydın sanki
 Su üstü düzgünlüğünde bir çakılın
 Anısını kaybetmiş bir çakılın
 Deniz diplerinde seğirtirkenki.

(Ölü Kalmış Biri Yaşıyor Her İkisi de, Sonrası Kalır, s.408)

Şimdi sen öldükten sonraki güzelliğindesin
 Sırtın denizi yalayan gemi ipleri gibi
 Biçilmiş bir çayırdır yarı kapalı duran gözlerin

(Ölü Kalmış Biri Yaşıyor Her İkisi de, Sonrası Kalır, s.408)

O deniz ki aramızda hiç kımıldamadan
 Erkeğini iyi tanıyan bir kadın gibi yorgun.

(Uzak Yakınlık, Sonrası Kalır, s.413)

Yarısı yenmiş bir elmaydık bana sorarsan
 İkimizdik, iki kişi değildik

(Uzak Yakınlık, Sonrası Kalır, s.413)

Baksan
 Ben geldim sanki
 Yaz ustalarına kış resmi.

(Alaşım, Sonrası Kalır, s.423)

En büyük limanlara demirlemiş
 En büyük gemiler gibi
 Kımıldamıyor gözbebeklerin
 Ölü mü denir şimdi onlara.

(Ölü mü Denir, Sonrası Kalır, s.428)

6.5. CEMAL SÜREYA

Kırmızı bir kuştur soluğum

(San, Üvercinka, s.11)

Kırmızı bir at oluyor soluğum

(San, Üvercinka, s.11)

Önce bir ellerin vardı yalnızlığımın benim aramda

(Önceleyin, Üvercinka, s.13)

Sen çıkardın utancını duvara astın

(Önceleyin, Üvercinka, s.13)

Yıldızlar kıyamet gibiydi kaldırımlarda

Çünkü biraz evvel yağmur yağmıştı

(Adam, Üvercinka, s.15)

Şurda senin gözlerindeki bakımsız mavi, güzel laflı İstanbullar

(Aşk, Üvercinka, s.17)

Bu Ali'nin meyhanesi bu da masa

Bu ipi kimse için gezdirmiyorum

Bir kere asılmıştım çocukluğumda

Direkler gemideydi ha ha ha.

(Dalga, Üvercinka, s.18)

Se belki de bir resimsin ne haber

Kırmızı bir Beykoz'un yanında duruyorsun

Yapın bir de ağaç yapmış yanına

Dallarına konsun diye kelimelerin

(Kanto, Üvercinka, s.19)

Şimdi bir güvercinin uçuşunu bölüşüyoruz

Gökyüzünün o meşhur maviliğinde

(Cıgarayı Attım Denize, Üvercinka, s.21)

Şimdi sen tam çağındasın yanına varılacak

Önünde durulacak tam elinden tutulacak

Hangi bir elinden güzelim hangi bir

Bir elinde kızlığın duruyor garip huysuz

Öbür elinde yetişkin bir günüşiği

Daha öbür elinde de kilometrelerce hürlük

Çalışan insanlar için akşamlara kadar

Toz duman içinde

Bir elinle de boyuna ekmek kesiyorsun

(Cıgarayı Attım Denize, Üvercinka, s.21)

Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk
(Hazma, Üvercinka, s.27)

Başladı Afrikası uzun bir gece
(Hazma Süiti, Üvercinka, s.28)

Kızlığın masanın üstünde
Kocana saklıyorsun
(Şu Da Var, Üvercinka, s.29)

Ben bütün hüznüleri denemişim kendimde
Bir bir denemişim bütün kelimeleri
(Aslan Heykelleri, Üvercinka, s.31)

Az şey değil seninle olmak düşünüyorum da
İçimde bir sevinç dallanıyor kaç kişi
(Aslan Heykelleri, Üvercinka, s.31)

Ablasını o saat meryemsiyorum
Çünkü her kadını meryemsiyorum
Gözleri göz değil gözistan
O müthiş korku saatlerinde
Başını omzuma koymasa olmazdı
Başını omzuma koyunca da
Kurtarmasa olmazdı beni olmaktan
İçtiği şaraba ait bir adam
(Bun, Üvercinka, s.37)

Örümcek öpüştü kardeş
(Bir Park Konuşkanı Üstüne, Göçebe, s.47)

Sen yüzüne sürgün olduğum kadın
(Ülke, Göçebe, s.48)

Kibrit çak masmavi yanardı sesin
(Ülke, Göçebe, s.48)

Bilinir ne usta olduğum içlenmek zanaatında
Canımla besliyorum şu hüznün kuşlarını
Sen kalabalıkta bulup bulup kaybettiğim kimya
Yokluğun gayri şuradan şuraya geldi
Bir günler şölenlerle egemen ülkende
Şimdi iri gagalı yalnızlıklar dönüyor
(Ülke, Göçebe, s.49)

Nasıl olsa yine bir gün
 Döneriz bu yollardan geri
 Senin bir elinde bir mendil
 Öbüründe kuş sesleri
 (Kars, Göçebe, s.51)

Rozet gibi göğsüne takmış cesaretini
 (Tabanca, Göçebe, s.53)
 Altmış köpek havlaması taşıyan karnında
 Kimler gördü o hayvanı onlardan biri o da
 (Tristram, Göçebe, s.58)

Bir çerkez mızıkası gibi rengârenk
 İki adet kuş çantasında
 (Yağmurun Yağması İyidir, Göçebe, s.59)

Ölümü siyah bir kâkül gibi alnına düşürmesini bildi
 (Göçebe, Göçebe, s.61)

Biliyorsun ben hangi şehirdeysem
 Yalnızlığın başkenti orası
 (Göçebe, Göçebe, s.62)

Sıralanmışlar su boylarına
 Bıçakla soyuyorlar kelimeleri
 (Göçebe, Göçebe, s.63)

Bir mezarın doğurduğu iştahlı bir çocuktur Anadolu şiiri
 (Göçebe, Göçebe, s.63)

Yabansı sesiyle doldurup bardağımı
 Boşaltır sonra belirsizliğe
 (Arka Güneş, Göçebe, s.66)

Yine de yine de sevişirken
 Kullandığımız her kelime
 Hırsızın devirdiği eşya.
 (İşte Tam Bu Saatlerde, Göçebe, s.68)

İnce parmaklarıyla
 Aralamaya çalışırken kederini
 Sen yitip giden aşkta
 (Bir Kentin Dışardan Görünüşü, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.75)

Savaştan da kırıandan da olsa
 Veremle de sıtmayla da gelse
 Lacivert bir çingiraktır ölüm
 Patlar sarnıçların eski suyunda,
 Kapaklanmış bir at resmi çizer
 Havaleli çocukların kulaklarına.

(Ortadoğu II, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.107)

Binlerce binlerce yer altı geçidine
 Şırıldayarak aktı
 Son gölgeleri yakılanların,

(Ortadoğu II, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.108)

Havlıyor baryt
 Sarartıyor gök kumaşını

(Ortadoğu III, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.110)

Lunapark beğenisiyle düzenlenmiştir yatak odaları,
 (Onlar İçin Minübüs Şarkısı, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.130)

Aşkımız şimdi görklü bir hayatın
 Yabancaya berbat bir çevirisi
 Sen metinde üç beş satır atladın
 Ben geçmiş zamanda dondurdum fiilleri

('Dikkat, Okul Var!', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.139)

Sen ki özenle katlanmış bir mendil gibiydin

('Dikkat, Okul Var!', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.139)

Bahar mezarına gömsünler sizi
 Yapraklar gibi buluştunuzdu
 Kokular gibi seviştinizdi
 Bahar mezarına gömsünler sizi

(Dört Mevsim, Uçurumda Açan, s.147)

İki ses, iki bakış, gelişir nasıl
 Tek bir cümle gibi, sözlere karşın

(Üzerinden Sevişmek, Uçurumda Açan, s.151)

Tutar ellerinden kaldırırsın
 Adı kötüye çıkmış tüm sözcükleri.

(Var, Uçurumda Açan, s.158)

Şu senin dolayık sesin var ya
 Dondurma yiyen gülbüz bir kız gibi müstehcen,

(Var, Uçurumda Açan, s.158)

Ankara Ankara

Bir kent değil burası, bir acenta dizisi,
Bir işhanı, bir umumi mümessillik belki,
Büyük mağazalar, bahçeliğe özenen süpermarketler
Tutulmamak üzere verilmiş bir söz gibi.

(Oteller Hanlar Hamamlar İçin Sürekli Şiir I, Uçurumda Açıan, s.163)

Bir kadın torbaya doldurulmuş gibi yürüyor
Yine de, belli, içi içine sığmıyor.

(Oteller Hanlar Hamamlar İçin Sürekli Şiir I, Uçurumda Açıan, s.163)

Bir ilkokul bahçesi geçiyordu
Cıvıl cıvıl sulardan

(Bir Çiçek II, Uçurumda Açıan, s.176)

Bir bardak su içsem şimdi
Yaralarımından dökülür

(İlhan'ın Anısına Türküler I, Uçurumda Açıan, s.179)

Bir yaş büyüğüm babamdan
ve rüzgâr
bir törendeki gibi
çekiştirir durur
yağmurluğumu.

(Camdan, Uçurumda Açıan, s.188)

Kirlidir şiir; ve söz, atılmazsa zehirdir;
Bunu bilirdi;
Acı bir gölge geçerdi bakışından
Mesir macununun içindeki çivit gibi.

(Sıcak Nal I, Sıcak Nal, s.198)

Bir şey var
Balkonlar kollarını açmışlar
Ona sarılacaklar.

(Sıcak Nal X, Sıcak Nal, s.201)

Sesinde ne var biliyor musun
Ev dağınıklığı var

İkide bir elini başına götürüp
Rüzgârda dağılan yalnızlığını
Düzelteyorsun.

(8.10 Vapuru, Sıcak Nal, s.202)

Güneş her sabah verilmiş bir söz gibi doğuyordu.

('Siz, Saatleri', Güz Bitigi, s.237)

Beklemek gövde kazanması zamanın;
(İki Kalp, Güz Bitigi, s.241)

Yalnızlığı soruyorlar, yalnızlık,
Bir ovanın düz oluşu gibi bir şey.
(Eşdeğeriyle Yan, Güz Bitigi, s.242)

Siz siz olun da dayanın dostlar
Gölgem beni artık takmaz olmuştü.
Meselâ ben şapkamı çıkarsam
O kazık gibi dikiliyordu,
Meselâ yolda yan yanayız değil mi
O bir taksi çağırıp doğru eve.
Gölgem beni artık takmaz olmuştü.
(Hafta Sekiz, Kalanlar, s.279)

Gür ve coşkun bir günüşiği dadanmış pencereye
(Sevgilim Ben Şimdi..., Kalanlar, s.303)

Güvercinler güneşten bir sessizliği biriktiriyor
(Sevgilim, Bir Günün...', Kalanlar, s.304)

Kalbim diyorum kalbim
Daha düz tezgâhtan çıkmış bir su sayacı gibi
(Sevgilim, Bir Günün...', Kalanlar, s.304)

Gülüşlerimiz nasıl da söndü galadan sonra sokağa atılan çiçekler
gibi
(Bugün Ne?, Kalanlar, s.306)

6.6. ECE AYHAN

Birinci katları dinamitlenmiş evlere benzer yıkılıveririz
(Vedha'lardan Birinde, İlk Şiirler, s.13)

Ben ikinci gözümü bir kurşunla değiştirdim
Ne denebilir benim gözüm maviydi
(Vedha'lardan Birinde, İlk Şiirler, s.17)

Önce bitir bu şarkıyı
Bir bardak doldur mavi
(Kurtulamayan, İlk Şiirler, s.22)

ay çıktığı zaman
güzelliği katedrallerden atarlar
cam gibi cam gibi
(Bir Korku Temi Üzerine Benzerlikler, İlk Şiirler, s.23)

Gülümseyişin geçmiş şehirlere
boyalar dökülmüş
(ya bu neye benziyor).
(Bir Korku Temi Üzerine Benzerlikler, İlk Şiirler, s.23)

Bir oğlan tanırım
Derin yeşil gözlü
Gönlü güney denizlerinin dibi
(Üç Gencin Kalbi, İlk Şiirler, s.24)

Sanskrite çekilmiş atlar gibi geceleri
o geceleri soyutlanmış uykular
ağdı durdu parmaklarından estamlara
(Benares'in Ölünmüş Kadınları, Yeditepe Arşivinden, s.29)

Şarkıları delindiler sokaklarında
ve çarşambaları ırmakta
boğulup gittiler hep
çamaşırlarının üstünde uzanan bulutlar
(Benares'in Ölünmüş Kadınları, Yeditepe Arşivinden, s.29)

Memelerinde gürül gürül bir güneş saklıyormuş kahrolursun
(Bel Kanto: İkinci Meşrutiyet, Yeditepe Arşivinden, s.31)

anlat kimlerin yüreğinde Kız Kulesi gibi grev çivileri var
(Galata Kantosu, Yeditepe Arşivinden, s.33)

Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem
(Fayton, Kınar Hanımın Denizleri, s.39)

Bir çakıl taşları gülümseyişi ağlarmış karafaki rakısıyla
şimdi dipsiz kuyulara su olan kınar hanım'dan
(Kınar Hanımın Denizleri, Kınar Hanımın Denizleri, s.40)

Sam yeli de dalgınlıklarla bir çocukmuş
eğilip barışlıklar çizermiş evler üzerine
(Ecegiller, Kınar Hanımın Denizleri, s.42)

Yüzümde bir Pazar gününden kalma
koca hansı bir çarpı işareti
(Cambazlar Çadırı, Kınar Hanımın Denizleri, s.45)

Sokaklarda
ölümcül portakallar
ve
çivitsi bulutlar
(Çocukların Ölüm Şarkıları I, Kınar Hanımın Denizleri, s.47)

Estamp bir belediye alanında
soğuk tirşe renkli salı günleri arkamızdan koşardı
hoffman horozlu belalı bir saat kulesi
(Okarina, Kınar Hanımın Denizleri, s.49)

arsenik şişesine eylül doluyor
(Uzak Hala, Kınar Hanımın Denizleri, s.63)

mor gözlü çocuk ölüsü bir pazar
(Kargınmış Bir İlkyaz, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.73)

Taktı yakasına bir eylül ormanı.
(Sevgili Uğursuzluk, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.74)

Aşağıda bir kör kadın. Hısım. Sayıklar bir dilde bilmediğim. Göğsünde ağır bir kelebek. İçinde kırık çekmeceler.
(Bakışsız Bir Kedi Kara, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.77)

Anlatılmaz bir kılıçtır kuşanmış taşırım belimde karaduygululuk.
(Kılıç, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.79)

Uğulduyorsunuz kışın ey yapraklarını döken kadınlar!
(İki Tekerlekli At, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.82)

Yalnızlık dönüşür bir zenci arkadaşına imparator.
(Ey Kanatsızlık, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.83)

Seriyor zambaklarını kıskançlığın bir delikanlı.

(II, Ortodoksluklar, s.90)

Kunduz karnı bir kadına, beklenmedik bir çılgınlık daha giyindirildi.

(II, Ortodoksluklar, s.90)

Nerede kalmıştık? Tarihe ağarken üç ağır yıldız
Sürünerek geçiyor bir hükümet kuşu kanatları yoluk

(Yort Savul, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.121)

Buraya bakın, burada, bu kara mermerin altında
Bir teneffüs daha yaşasaydı
Tabiattan tahtaya kalkacak bir çocuk gömülüdür
Devlet dersinde öldürülmüştür

(Meçhul Öğrenci Anıtı, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.125)

Bütün sınıf sana çocuk bayramlarında zarfsız kuşlar gönderecek.

(Meçhul Öğrenci Anıtı, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.125)

4. Şiirimiz erkek emzirir abiler

(Mor Külhani, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.127)

Tabiatı eleştirmeyiniz sakın
Kuş yapraklarını döktüğü için

(Kendi Kendinin Terzisi Bir Kambur,
Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.129)

Sırtını bacaya dayamış gece görevlisi bir ölü
yıkayıcısının yorgunluğu akıyor
Bilir misiniz kendisi yeryüzünden yanadır hayatta

(Kendi Kendinin Terzisi Bir Kambur,
Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.130)

Belli ki kaçmıştır çok ağır cezalı bir çocuk
Kurulu zulmün yetiştirme yurtlarından

(Kendi Kendinin Terzisi Bir Kambur,
Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.130)

En arka sırada çift dikişliler, sınavda en öne
İntihara ve denizde nasıl boğulmaya çalışırlar

(Açık Atlas, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.134)

Bakıldı ki kum saati, ters çevrilmiş, çıt, usul isa asi olmuş
İkinci karnede babası yarısını silahıyla dışarıda bırakıp
Öyle öğretildiği için saygılı, sınıfa giren parmak çocuğun
Boş yerine, girilmeyen bir dersin denizi, gelip oturmuş

(Açık Atlas, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.134)

Ey erkek Şehrazat! Suriye mantığı
Aydınlık bir el yazısını buruşturan
Ey son taksitlerini yatırımların kentindeki okuyucu!
Her yakın zulmün küçük hisseli uzak ortağı

(Ala Ala Hey, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.137)

Bir bakmışım gökyüzünde gömülmez bir cenaze töreni
Ve aşağıda, yıkanmış balonlar demetinin başında

(Gökyüzünde Bir Cenaze Töreni, Devlet ve
Tabiat Ya da Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin
Şiirler, s.138)

İşte ölüm şu derin taçlı şiiirdir bak

(Denizin Altındaki Bandolar, Devlet ve Tabiat
Ya da Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler,
s.139)

Kapkaragümrüklü ölçüsüz ayaksız Ali çocuklar
Asılmak bilirsiniz kesin tehlikeli ve yasaktır
Edirnekapı-Bahçekapı sarı kamu tramvaylarına

(Vişneçürüğü Şiirler, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.141)

Uyurlarken dahi o parmaklarındadır yüksükleri
Parça başı dikişler çıkabilir diye düşlerde

(Vişneçürüğü Şiirler, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.141)

Bütün gençliklerini boşa akıtmışlardır, toprağa çünkü.

(Ölümün Arkasından Konuşmak, Devlet ve
Tabiat Ya da Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin
Şiirler, s.151)

Devlet ve şairleri, iki kaşık gibi içiçe uyurlarken

(VIII, Zambaklı Padişah, s.160)

6.7. SEZAI KARAKOÇ

Hayat bir ölümdür, aşk bir uçurum;
Ben geldim geleli açmadı gökler.

(Yağmur Duası, Monna Rosa, s.12)

Ki ben, Monna Rosa, bulurum seni
İncir kuşlarının bakışlarında.

(Monna Rosa, Monna Rosa, s.16)

Peygamber çiçeğinin aydınlığında ara
Sana doğru uzanan çaresiz ellerimi.

(Ve Monna Rosa, Monna Rosa, s.30)

Anlat bakır mangal yalnızlığını anlat
Anlat yalnızlığını rüyadan kalma halı

(Karaçay'ın Türküsü: Danseden İki Kardeş,
Monna Rosa, s.37)

Atların en güzel biçimini sessizce kalbime indiriyor

(Köşe 5, Şahdamar, s.57)

Silâhlara veda
Geceye rüyaya ve sana
Yalnızlığın geyik gözlü köşesinden
Düzenlerin çıkmazına

(Veda, Şahdamar, s.65)

Ve sağlam kutular içine koydular gölgelerini

(Tahta At II, Şahdamar, s.73)

İsyan bir bayraktı süt içinde
Porselenlerden yapılmış Polonya

(Kan İçinde Güneş, Şahdamar, s.75)

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
Ölümün cesur körfezidir evlerde

(Balkon, Körfez, s.81)

Belimiz eğik ve ışıklı
Gün doğarken suda
Ve çocuklar suya inen
Üzgün incir yaprakları

(Deniz, Körfez, s.82)

Anne öldü mü çocuk
Bahçenin en yalnız köşesinde
Elinde siyah bir çubuk
Ağzında küçük bir leke

(Anneler ve Çocuklar, Körfez, s.91)

Ben kandan elbiseler giydim
Bundan senin haberin var mı

(Ben Kandan Elbise Giydim Hiç Değiştirsinler
İstemezdim, Körfez, s.94)

Ve ay başka bir ay
Sarısı beyazına akmış
Bulaşmış bir yumurta

(Samanyolunda Veba, Körfez, s.100)

Bütün deniz kıyılarında seni anmalı
Sen buzulların erimesi Eskimoların ısınması

(Küçük Na't, Körfez, s.120)

Bir deniz günle karışık değiştiriyordu renklerini

(Sesler 1, Sesler, s.123)

Bana yalnız ölen gelir
Ben ölümden sonrasına bakan bir doktorum

(Sesler 2, Sesler, s.124)

En soğuk sularda yıkanmış gibiyim
En soy arap atlarına binmiş gibi
İçimden bir aysberg geçiyor
Eskimoların otobüs duraklarında aştım

(Sesler 3, Sesler, s.125)

Anlattıkları şehir bütünüyle mermerden
Kadın ellerinden inilir denizlerine
Orada her şey sessiz bir ses içinde

(Sesler 5, Sesler, s.126)

Portakal buğusudur yalayan seni beni
Kentte başlarken gece horozun terkettiği
Bir kadını havlıyor taşıyor o ıssız köpekler ki
Kırmızı bir karpuzun ortasından kesilen o köpekler ki

(Köpük, Sesler, s.129)

Ölüm ki aç bir köpektir arar bizi
Bir köpek havlayan en çok şafak aydınlığında

(Köpük, Sesler, s.132)

Ay yeşil bir yaprak gibi inmiş yere
(Ödünç Gece 1, Sesler, s.151)

Bu gece ölüler şehri terketmiş
Otomobil tekerleğindeki hava gibi
(Ödünç Gece 2, Sesler, s.152)

Yıkık bir sonbahar duvarıdır eşek
Geçen yaz ve gelen kış heybelerinde
(Güz Anıtı, Sesler, s.154)

Başaksa bana ait
Çocuk benim ülkemdir
Ana karnı geleceğin belgesi
(17, Hızırla Kırk Saat, s.208)

Keskin bir içki yaptı ikindiyi
Sabahı sundu sade bir kahve gibi
Adıma anıtlar dikti kentlerden
Dinlendirilmiş mermerden
(29, Hızırla Kırk Saat, s.241)

Uygunun ilk kırağısında çocuklar
(31, Hızırla Kırk Saat, s.248)

Ay savaş gömleğidir
Yırtılır kılıcımızın ucundaki
Bir hız buğusundan
(31, Hızırla Kırk Saat, s.251)

Ay yeni doğmuş
Ölü anneli
Bir çocuk gibi
Teslim edilmiştir bize
(31, Hızırla Kırk Saat, s.252)

Ay bir iftar gibi üzüm salkımında
Dolaşan bir mimar mermer bir mimberde
(31, Hızırla Kırk Saat, s.253)

Bidenbire çöktü yeni harç yapılacak
Kaynayan bir kireç gibi bir akşam
(Savaş /Taha'nın yarasalarla savaşı/, Taha'nın Kitabı, s.307)

Yarasalar kurtlar gibi çıktı
Küflü bir peyniri andıran gecedin
(Savaş /Taha'nın yarasalarla savaşı/, Taha'nın Kitabı, s.308)

Kent savaşçı değil belki bir savaştı
İçki değil
İçki sofrasında kırılan bir bardaktı

(Savaş /Taha'nın yarasalara ikinci hücumu/
Taha'nın Kitabı, s.313)

Aldattı bir muştı onları
Çöktü kış erzakı gibi biriktirilen sabırları

(Dipnotu /Evin Ölümü/, Taha'nın Kitabı, s.318)

Arzın merkezi gibi soğuyorum gün gün
Benim kalbimden başlıyor ölenlerin ölümleri
Bu yıl ilkin benim kalbimden başlıyor sonbahar

(Arayışlar /Geçmiş zaman/, Taha'nın Kitabı, s.325)

Kalbim ki başını almış gidiyordu tuttun yerine yerleştirdin

(Arayışlar /Kav 2/, Taha'nın Kitabı, s.327)

Şiir içimizdeki zindanların mahkûmu
Katil hırsız esrar üstüne esrar içen
Bardağı şarapta kıran sarhoş
Bir kadından öbür kadına uçan kuş
İçimizden fırlayan kömür tebeşirlerde
Çürüyen ayakları en düz yerde
Yağmuru sızdıran kırık bir kiremit gibi

(Arayışlar /Şiir/, Taha'nın Kitabı, s.333)

Saat bir doğu çıbanıdır kolda
Bahar bile ihtiyar bir çocuktur alkolda

(Taha Sabır Kentinde /Ateş üstünde ikinci konuşma –
alkol/Taha'nın Kitabı, s.342)

Bahar dediğin de ne
Bulutun içinde kaybolan kuş
Cihetsiz serçe sesleri
Duman ve buğu
Atardamarda bir kitap
Aşk uğruna yaralanmış bir Karacadağlının kucağımıza
yıkılışı: gül

(I, Gül Muştusu, s.363)

Denizin düşüyüm ben karada
Lânetlenmiş bir öğle sığağında
Kararmış bir düşüm ben
Güneşte yanmış bir gül sesi

(II, Gül Muştusu, s.365)

Leylâk, kadından düşen şafak
 Ve kadın, anneden çocuğa akan
 Bir şelâle belki, dünya kayalıklarından
 Ta... Cennet'e dökülecek

(Fecir Devleti, Gül Muştusu, s.416)

Her kelime gönlünde kan kırmızı bir şafak
 Kafiye olmak için yaratılmış bülbülle

(Esir Kent'ten Özülke'ye /alinyazısı şiiri/
 Zamana Adanmış Sözler, s.435)

Benim yalnızlığımdan
 Damıtılmış çeşmeler
 Kurumuş unutulmuş
 Çeşmelerin akışıyım
 İnsanlık içinde

(Çeşmeler 1, Çeşmeler, s.463)

Sonbahar ağaçları gibi çıplaklık yöneliminde

(İkinci Ayin, Ayinler, s.494)

Mecnun kedere hüzne gama batmıştı
 Âdeta ruhuna boylu boyunca bir ölü uzatmıştı

(Annesinin Mecnun'un Ağzını Arayışı, Leylâ ile Mecnun, s.545)

6.8. ÜLKÜ TAMER

Her akşam kanardı dudaklarındaki kuş

(Ölümdü Adı, Soğuk Otların Altında, s.20)

Artık bir çınar ağacına astığım o kiremit damlı kırmızı ev.

(Kiremit Damlı Kırmızı Ev, Soğuk Otların Altında, s.23)

İnce bir kalabalık işleten yalnızlığında.

(Kiremit Damlı Kırmızı Ev, Soğuk Otların Altında, s.28)

Et parçalarıyla akan bir dere den geliyor sesim kulaklarıma.

(Kiremit Damlı Kırmızı Ev, Soğuk Otların Altında, s.28)

Saçlarından bir tavşan geçiyor,

Aşka uzamış ayakları;

(Saklı Kuş, Soğuk Otların Altında, s.31)

Yüreğinden faytonlar geçiyor,

Çocuklar dolmuş sabahları.

(Saklı Kuş, Soğuk Otların Altında, s.31)

İstanbul bir çocuktur minarelerde ölen,

Her şeye karşı ve hiç durmadan ölen;

(İstanbul, Soğuk Otların Altında, s.37)

Çocuk kemikten atıdır ölümün,

En korkak silahı yangın,

Ahşap kuşudur ölümün.

(Uzak Ev, Soğuk Otların Altında, s.38)

Uzansam o saklanır göğsünde,

Koyu bir ölüm yürür saçlarından.

(Kan, Soğuk Otların Altında, s.43)

Elinde bir sepet, yağmur dolusu,

('Saçak Altında Evlenme', Soğuk Otların Altında, s.48)

Böyle kırmızı kalkan görülmemiştir

Ölüleri örten yapraklardan başka.

(Yazın Bittiği, Gök Onları Yanıltmaz, s.68)

Geceyi şarapla örttüm.

(Bir Yeleği Bırakmak, Gök Onları Yanıltmaz, s.71)

Yelkenim görünmez oldu solumaktan.

Onun yelkeni de.

(Bir Yere Gitmek, Gök Onları Yanıltmaz, s.76)

Sessizliği hangi yorgun
köpüklerden kalmıştır...

('Kış, şarabın Savaşçısı', Ezra ile Gary, s.83)

Çünkü onun şiiri
güz kıyılarına benzer,
kayıklardan bir kilisenin
çanlarına benzer.

(Yontucular, Ezra ile Gary, s.85)

Uzun süredir yolcuların inmediği
Bir hanı andırıyor gözlerin.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.123)

Senin yüzün
Durgun bir sevginin yıktığı gökyüzü.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.123)

Akşamdır, iniktir elinin perdeleri,
Bileyin, bir sigaranın düşmeyen külü,
Tırnakların, devlerin çiğnediği birer bitki,
Ucuzlamış uzun bir cekete benziyor parmakların.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.124)

Dilsiz, ama ağlamasını bilen çocukların
Gökten geçen leyleklere bakması kadar
Sessizdir kalbin.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.125)

Bir zamanlar senin saçlarına değerdi
Han avlusunda yatan yolcuların
Sabaha karşı böldükleri ekmek parçaları;

(Bir Çılgının Gömülüşü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.126)

Senin aşkının dalgın ordusudur
Benim aşkıma yaslanan uyku,

(Yüzük, İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.128)

Köpeklerin bakışlarında birer keman tadı.

(Bruegel, İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.133)

Denizleri sırtlarında birer panterle geçen
İp yürekli gemicilerin yüzünü ürkütüyor
Bir hançerin paslanırken çıkardığı gürültü.

(Hançer, İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.134)

Yıldızların çoğaldığı anda vardım gökkuşağına
Katlanmış
Bir kovukta belki beni bekliyordu

(Serçe 7, Sıragöller, s.149)

Saçlarının her teli bir dinamit fitilidir
yokuşları çıkıp yorgunluğa bıraktığın an gövdeni.

(Yenidoğan 3, Sıragöller, s.202)

Gelip kondu bir güvercin
Ellerine o gece
Kırmızı bir çelenk oldu
Bileğinde kelepçe

(Üşür Ölüm Bile, Sarıgöller, s.208)

Bir kuşun karnı gizlenir ensende
ve bütün tüyleriyle senin terini solur.

(Geometri, Sarıgöller, s.221)

Düşünün ortası bir gümüş sini

(Delikanlı, Antep Neresi, s.249)

İMGE İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

İmge ile ilgili Türkiye'de ve dünyada birçok çalışma yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların bu çalışmayla doğrudan ilgili olduğu söylenemez. Türkiye'de imge üzerine yapılan çalışmaların birkaçı dışında çoğu bilimsel altyapıdan yoksundur. Bunların büyük bir bölümü çeşitli dergilerde yayımlanan denemeler niteliğindedir. Bu yazılar, genellikle bilimsel araştırma yöntemiyle yazılmayan, sadece yazarının imge ya da imge ile ilgili olduğunu düşündüğü konular üzerine görüşlerini içermektedir. Türkiye dışında yapılan çalışmalarda ise genellikle araştırmanın yapıldığı ülkede belli bir şiir grubu ya da döneminde kullanılan imgeler üstünde durulmuştur. İmgenin doğrudan ne olduğu ile ilgili olan çalışma yok denecek azdır.

Türkiye'de imge üzerine yapılan çalışmaların en önemlilerinden biri Yalçın'ın (1993) imge kavramına dilbilimsel açıdan yaklaştığı yazısıdır. Bu çalışmada imge, Saussure'ün gösterge tanımlamasından yola çıkılarak betimlenmiştir. Bu anlayışa dayalı olarak şiirsel dilde de göstergelerin aynı şekilde yapılandığı ve şiirsel dilin bir imgeler geçidi olduğu belirtilmiştir. Ancak doğal dildekinden farklı olarak şiirsel dilde imgeler daha öne çıkmaktadır. Yazıda belirtilen önemli bir başka nokta, şiirde imgelerin bilince bir bütün halinde geldiğidir. Son olarak imgenin çağrışımla beraber işlediği yine Saussure'ün anlayışıyla ilişkilendirilmiştir.

İmge hakkında bir diğer önemli yayın İnce'nin (2001) çalışmasıdır. 1983 yılında Varlık dergisinde İmge ve Serüvenleri başlığıyla yayımlanan bu yazı, sonradan İnce'nin Şiir ve Gerçeklik adlı kitabında yer almıştır. Bu çalışmada imgenin ne olduğu açıklanarak kısaca mekanizması verilmeye çalışılmıştır. İmgenin sınıflandırılma biçimlerinden bahsedilmiş, bu sınıflandırmaların duyu organlarına, soyutluk somutluk niteliklerine ve işlevlerine göre yapıldığı belirtilmiştir. Edebî sanatların imge üretimindeki önemi anlatılmıştır. Bununla birlikte imgenin şiirde özellikle gerçeküstücü akımla ortaya çıktığı vurgulanmış, bu konuda Breton'un yeri belirtilmiştir. Felsefi, mantıksal ve sanatsal imgelere de yer verilen bu çalışmanın Türkiye'de imge üzerine yapılan en iyi çalışma olduğu söylenebilir. Çünkü kuramsal bir tabana dayanmasa da imge olgusunda varolan birçok terim bu yazıda bulunmaktadır.

İmge ile ilgili önemli bir başka çalışma da Timuroğlu'nun (1994) yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada imgeye şiirin nitelikleri açısından bakılmıştır. İnce'nin (2001) yazısını andıran bu çalışmada imge, bir tür *bilgi* olarak düşünülmüş ve doğaya öykünmenin sanattaki uzantısı olarak ele alınmıştır. Bunun için Hegel'in, Belinski'nin, Breton'un görüşlerinden yararlanılmıştır. İmgenin sanatta önceden edinilen kavramların çeşitli araçlarla yeniden üretimi olduğu söylenmiştir. İmgenin anlamının yine kendisi olduğunun belirtildiği bu çalışmada bilimsel nitelikli kavram ile sanatsal imgenin farklı olduğunun da altı çizilmiştir. İçeriğinde coşkusallığın da bulunduğu imgelere çeşitli şiirlerden örnekler verilmiştir.

Cömert (1970-71) Halkın Dostları dergisinde yazdığı yazı dizisinde imgeyi İtalyan düşünür Galvano della Volpe'nin Beğeni Eleştirisi çalışması açısından değerlendirmiştir. Cömert (1970-71) bu yazıda imgenin, aynı zamandan bir gerçeklik taşıyıcısı olduğunu belirterek onun *bilgi* yönünü vurgulamıştır. Bu içeriğin, ifade etme eylemi sonucunda ortaya çıktığını söyleyen Cömert (1970-71), şiirsel imgeyi bir sezgi-kavram birleşimi olarak belirler. Şiirsel metinlerle bilimsel metinlerin ayrıldığı noktanın teknik-semantik bir özellik olduğu belirtilen yazıda Saussure'ün görüşlerine yer verilmiştir. Saussure'ün dille ilgili ortaya koyduğu görüşlerin – özellikle de her göstergenin bir gösterilene sahip olmasının- şiirsel imgenin akılsal olduğunu vurguladığı belirtilmiştir. Kısacası bu yazıda şiirsel imgenin kavramsal bir karşılığının olduğu vurgulanmıştır.

Demirtaş (1984-85), Yarın dergisinde Şiirde İmge Üstüne başlıklı yazısında Ataol Behramoğlu'nun kendisine yazdığı imge konulu mektuplardan söz etmiştir. Burada imgenin mantıkla açıklanmayan bir şey olduğu üstünde durulmuştur. Rimbaud, Mayakovski, M. İlhan Erdost gibi şairlerden verilen imge örneklerinden sonra bu kavram "bir yoğunluk, ele geçmesi güç bir şey, derin ve karmaşık bir izlenim, mantıkla açıklanması güç bir duygu-düşünce-düş-gerçek yumağının ifadesi" (Demirtaş, 1985: 4) olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında imgenin özellikle eğretilme ile ortaya çıktığı da vurgulanmıştır.

Çetin (1992), Türkoloji Dergisi'nde yayımladığı yazısında şiirde imaj ve simge üstünde durmuştur. İmaj terimini imgenin karşılığı olarak kullanan Çetin (1992), bunu "dış dünyadan alınan malzemelerden yola çıkarak, onların çağrıştırdığı izlenimler ve algılarla iç dünyada, zihinde yani süjede oluşturulan görüntü" şeklinde

tanımlar. İmajın bilinçle bağlantılı olduğu belirtilen bu çalışmada simgenin imajdan farklı olarak daha az sayıda öğeyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Yani Çetin'e (1992) göre, simge bir parçayı karşılarken imaj bir bütünü yansıtır. Çalışmada şiirde imaj ve simge kullanımına üç neden gösterilmiştir: Bilinçaltındakilerin bilinçüstüne çıkarılma isteği, baskılar nedeniyle doğrudan söylenemeyen şeyleri üstü örtülü anlatma isteği ve dolaylı anlatımla sağlanmak istenen etkililik.

İşgüven (1995) imge üzerine yaptığı çalışmada sadece örnek vermekle yetinmiştir. Yazının girişinde imge "duyuyla elde edilen güzelliklerin, deneyimin dil aracılığıyla ortaya konulması" olarak tanımlanmıştır. Bundan sonra Türk şiirinden alınan imge örnekleri sıralanmıştır.

İmge üzerine dünyada yapılan çalışmalar, yukarıda da belirtildiği gibi genellikle belli bir şiir grubunu ya da dönemini kapsamaktadır. Bu çalışma ise doğrudan imgenin anlaşılması üstüne olduğundan söz konusu çalışmalarla doğrudan ilgili değildir. Buna rağmen bu çalışmaların bir kısmı aşağıda sıralanmıştır.

İspanyol şiirinde biçim ve anlam arasındaki ikonik ilişkiden yola çıkarak şiirsel imge üzerine çalışan Robles-Sa'ez (2001), anlamın yapılandırılmasının, iletilmesinin ve hatırlanmasının birer bilimsel problem çözme işlevi olduğunu belirtmektedir. Tüm bunları yaparken dilsel malzeme ve okuyucunun dünya bilgisi, metindeki kavramsal yapıyı yeniden oluşturmak ve okuyucunun hayatındaki ilgili alanlara gönderme yapmak için rehber niteliğinde çalışmaktadır. Bir metinde birden fazla anlam olabilir, ancak herkeste aynı şekilde işleyen bilişsel mekanizma, herkesin farklı bilişsel yapıya sahip olmasından dolayı bu anlamlardan birine yönelir. Araştırmaya göre dil, düşünceye benzer. Biçim ve içerik arasında veya iki kavram arasında yapılan ilişkilendirme süreci düzenli ve tanımlanabilir bir süreçtir. Ayrıca bu düzen gelişigüzel değil, algılama biçimimizin doğrudan bir sonucudur. Bu yüzden dil ve düşünce arasındaki ilişki doğal bir biçimde güdümlüdür. Araştırmada bir duyguyu ifade etmede kullanılan en küçük güdümlü şiirsel gösterge, şiirsel imge olarak tanımlanmıştır. Şiirsel imgede tüm bilişsel kaynaklar kullanılarak kavramsallaştırılan duygu, okuyucuyu kendi yorumuna yönlendirerek bilgi kaybını en aza indiren şiirsel birim olarak ifade edilir. Okuyucu, her bir şiire bilişsel yapısını kullanarak bir beklenti ile yaklaşır. Önce metnin dilsel ve kavramsal yapısı

arasındaki ilişkilendirmeleri bulur, sonra kavramsal yapı ile kendi deneyimlerinden yola çıkarak olası yorumlar arasında ilişki kurar.

Higgins (1996), yaptığı çalışmada 1900-1950 yıllarında Fransız ve İspanyol şiirindeki genel özellikleri fiziksel enerjiye benzetmektedir. Bu dönemde şiirde yer alan enerjinin iki kaynağının olduğu ileri sürülmektedir. Bunlardan birincisi serbest ölçünün yaygın biçimde kullanılarak geleneksel şiir biçiminden uzaklaşılması ve şiirdeki ritmi, müziği yakalamada farklı olasılıkların keşfedilmesidir. İkinci kaynak ise metafor ve diğer söz sanatları kullanılarak yaratılan şiirsel imgelerin yoğun biçimde kullanılmasıdır. Araştırmacının iddiasına göre, özellikle şiirsel imgeler, inanılması güç bir biçimde duygusal ve ruhsal bir enerji yaymaktadır.

Rhee (1985) tarafından yapılan çalışmada ise, Yeats'in şiirlerine hayatında önemli olan üç kadının nasıl yansıdığı incelenmiştir. Yeats'in şiirlerindeki kadın imgesinin soyut güzellikteki kadından bağımsız karaktere sahip bir kadına doğru nasıl değiştiği anlatılmıştır.

20. yüzyılda şiirsel imge üstüne çalışan Buchell (1995), üç önemli şairden ve bunların şiire ve imgeye yönelik görüşlerinden yola çıkmıştır. Bu şairler Ezra Pound, Robert Bly ve Don McKay'dır. Çalışmada bu şairlerin görüşlerine ve şiirlerine yer verilmiştir. Pound'a göre imgenin şiirin öncelikli bir parçası olduğu belirtilmiştir. Bly'ın ise gerçek imgelerin okuyucuya bir enerji gönderdiği görüşüne yer verilmiştir. Bunların okuyucuda derin ve bazen de bilinçdışı bir tepki yarattığı söylenmiştir. McKay'ın şiirlerinde kullanılan metaforlardan da bahsedilen çalışmada 20. yüzyıl şiirinde imgenin yer alışı ve gelişiminin çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır.

ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER

Ön örgütleyiciler Ausubel'in (1968) anlamlı öğrenme kuramının en önemli terimlerinden biridir. Yeni öğrenilecek materyalle önceki bilgiler arasında ilişki kurmak için kullanılan ön örgütleyicinin anlaşılması için şema kuramı ve anlamlı öğrenme hakkında bilgi sahibi olmak yararlı olabilir. Bu yüzden ön örgütleyici konusunun altyapısını oluşturmak amacıyla aşağıda öncelikle şema kuramı ve anlamlı öğrenmeye yer verilmiştir.

Şema Kuramı

Öğrenme, belli bir yaşantı sonucunda bir bilgi edinme sürecidir. Edinilen bilgiler beyinde depolanır. Ancak beyin, bilgiyi yığılma bir şekilde bulundurmaz. Onu düzenler, uygun yerlere koyar ve gerektiğinde kullanıma hazır bir şekilde bekletir. Bilginin beyindeki yapılanma biçimi şema kuramı ile açıklanır.

Şema (schema) terimi psikolojiye Bartlett tarafından kazandırılmıştır. Şema, biliş birimlerinin inşasıdır (Rumelhart, 1980). Bilgi beyinde belli yapıların içinde organize edilmiş bir şekilde bulunur. Bu yapıların her birine şema denir. Şemalar, çeşitli bilgilerin yanında onların nasıl kullanılacağına bilgisini de içerir. Böylece herhangi bir durumda sahip olunan bilgiler kolayca kullanılabilir. Şemalar bu kullanıma rehberlik eder.

Şemanın ne olduğu ile ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Plastina (1997), şemanın verilen yeni bilgi ile ilişki kurmak için kullanılan zihinsel bir model olduğunu söyler. Ona göre şema kuramı, insan zihninin yapısına ve içeriğine ışık tutar. Nışıda (1999) şemaları belli durumlar içindeki davranışlarımıza rehberlik eden, ilişkili bilgi grupları içinde organize edilen ve deneyimler sonucunda edinilen bilgilerin toplamı şeklinde tanımlar.

Senemoğlu'nun (2004) Andersen ve Chang'tan aktardığına göre şemata (schemata), İngilizcede şemanın çoğulu olarak kullanılır. Şema, birbirine bağlı olan fikirler, ilişkiler ve işlemler setidir. Şemalar sayesinde olaylar ve kavramlar kolayca yorumlanıp anlaşılabilir (Senemoğlu, 2004). Bir şema, birçok birimden ve bunların birbirleriyle olan özel ilişkilerinden oluşur. Okul şemasında öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin bulunması; öğretmenle öğrenci arasındaki

ilişkinin eğitimsel nitelikli, öğretmenle yönetici arasındaki ilişkinin yöneten/yönetilen nitelikli olması buna bir örnektir.

Şemalar soyut ve genel bilgilerin birleşimidir. Bunlar durumların, olayların ve kavramların anlaşılmasında kullanılır. Şemalar yinelenen kişisel deneyimler sonucunda bütünlenir, ancak yine de hiçbir zaman durağan bir hâle gelmez. Kişisel deneyimler sonucunda oluşsa da şemaların bir toplumun tüm bireyleri tarafından paylaşıldığı varsayılır. Bir Japon restoranı şemasının Japonya'da yaşayan insanlar için ortak nitelikler taşıması buna bir örnektir. Bu şemadaki birimler, Türkiye'de yaşayan insanların restoran şemasından farklı olabilir. Bireyler bu şemaları toplum içinde zamanla edinir. Bununla birlikte şemaların hangi yollarla edinildiğinden çok, onların nasıl kullanıldığı daha önemlidir ve daha iyi bilinir.

Nışıda'ya (1999) göre şemalar sıkı bir şekilde organize edildiğinde onların içeriğinde bulunan bilgiler daha kullanılabilir hâle gelir. Bunlar böylece erişilir olmaya ve aynı kültürün insanları arasında etkili bilgi birimleri olarak kullanılmaya başlar. Şemalar daha soyut, daha organize ve daha sıkı olduklarında iletişim de-ışlenmiş şemalar yoluyla- çok daha kolay olmaya başlar. Şemalar, bununla birlikte aynı kültürde yaşayan insanların davranışlarını karakterize eder.

Toplumun bir üyesi olan birey, diğer bireylerle olan etkileşimleri ve deneyimleri sonucunda şemalarını yapılandırmaya başlar. Bu bakımdan sosyal ortamın özellikleri, şemaların da niteliklerini ve çeşitlerini belirler. Nışıda (1999) sosyal etkileşim şemalarını sekiz maddede toplar:

1. *Bilgi ve kavram şemaları* "Tokyo, Japonya'nın başkentidir" gibi bilgileri ve "Bisiklet iki tekerleği, bir oturulacak yeri ve direksiyonu olan araçlardır" gibi kavramlar hakkındaki bilgi parçalarıdır.
2. *Kişi şemaları* değişik insanlar hakkında, onların kişisel özellikleri ile ilgili bilgileri içerir. "John sinir hastasıdır", "Tero utangaçtır" gibi.
3. *Öz şemalar (self schemas)* insanların kendileri ile ilgili bilgileri içerir. Öz şemalarda iki tür bilgi söz konusudur. Birincisi bireyin kendini nasıl gördüğü, ikincisi ise bireyin başkalarının kendisini nasıl gördüğü ile ilgili düşünceleridir.
4. *Rol şemaları*, belli sosyal pozisyonlarda (ortamlarda) insanların beklediği davranış dizilerini göstermeyle ilgili bilgileri içerir.

5. *İçerik şemaları*, durumlar ve bunlara uygun davranış ölçütleri dizileri hakkındaki bilgileri içerir. Bu şemalarla bağlama uygun bir şekilde hareket edilir ve henüz gerçekleşmeyen davranışlarla ilgili tahminler yapılır.
6. *İşlem şemaları*, yaygın durumlar içindeki olayların uygun sırası (ardışıklığı) hakkındaki bilgilerdir.
7. *Strateji şemaları* problem çözme stratejileri hakkındaki şemalardır.
8. *Duygu şemaları*, diğer şemalar devindirildiğinde uzun süreli bellekte depolanan değerlendirme ve etkileri hakkındaki bilgiyi içerir. Bu şemalar yaşam boyunca görülen sosyal etkileşimler içinde yapılırlar.

Şema dünyayı çeşitli şekillerde organize eder. Bireyler çevreleriyle olan etkileşimlerinde şemaları kullanır. İnsanlar, yaşam boyunca kazandıkları deneyimlerini varolan şemaları içinde özümlemler. Ancak varolan şemalar bir süre sonra bazı deneyimleri açıklamakta yetersiz olabilir. Bu yüzden edinilen yeni bilgileri yerleştirmek için yeni şemalar oluşturulur. Özellikle çocukların zihinsel kapasiteleri, çevreyi özümlemek için kullanılan daha karmaşık şemaların gelişimiyle büyür (Joyce ve Weil, 2000).

Erden ve Akman'ın (2004) Seifert'ten yaptığı aktarmaya göre şemalar önermeleri, durumları ve olayları benzerlik ya da farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapılardır. İnsanlar deneyimleri sonucunda birçok şema edinir. Yeni gelen bilgiler varolan bir şemaya uygunsa kolayca yerleştirilir. Ancak yeni bilgi bilinçteki şemalara yabancıysa bu durumda yeni bir şema yapılandırılır.

Şema adı verilen bilgi depoları, bilinçte birer yapı olarak bulduklarından bunlar hem yaşamı yorumlamaya, hem de çevrede olup biten şeyleri tahmin edebilmeye imkân verir. Örneğin bir kişinin daha sözünü bitirmeden ne söyleyeceğinin tahmin edilebildiği durumlar vardır. Böyle durumlarda o bağlama uygun şemalar kullanılır. Bir hastanede şikayetini anlatan hastanın sözlerinin nasıl tamamlanacağını doktor tarafından tahmin edilebilmesi bu türden bir işlemdir.

Şema, bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır (Senemoğlu, 2004). Bu çerçeve, yeni gelen bilginin anlamlandırılmasını da sağlar. Gelen bilgi öncekilerle ilişkilendirilir ve belli bir şemanın içine yerleştirilir. Bir restoranda öğrenilen yeni bir bilginin restoran şemasının içine yerleştirilmesi

buna bir örnektir. Ayrıca bu şemanın varlığı yeni bilginin de öğrenilmesini sağlar. Sosyal bilimlerde uzmanlaşan biri, kuantum fiziğiyle ilgili bir bilgiyi anlayamayabilir. Bunun nedeni, o kişinin kuantumla ilgili bir şemaya sahip olmamasıdır.

Adams ve Collins'e (1979) göre şema, belli bir sınıftaki kavramların tanımlanması ve şemaların içine gömülü şema hiyerarşisinin birleşimidir. Bu yapının içinde bulunan öğeler zamana ya da yere göre değişse de ana yapı değişmez. Örneğin "bir restorana gitme" şemasında bir akşam yemeğine de gidilse, bir hamburgerciye de gidilse ya da çok lüks bir yere de gidilse yapı hiç değişmez: Bir masaya oturulur, yemek sipariş edilir, yenir, parası ödenir ve gidilir. Bunlar restoran şemasının temel birimleridir. Çünkü "hiyerarşi içinde yer alan her bir aşamadaki her şema, anlamının önemli bileşenlerinin tanımlanmasından ve onların ilişkilerinden oluşur" (Adams ve Collins; 1979: 3).

Bir şemanın üst düzey tanımı, onun bütün elemanlarına ilişkin olmalıdır. Bir restoranın *hizmet edilen yer* olması, restoran şemasının bir bileşenidir. Bunun altında oluşan alt şemalar da söz konusudur. Masalar, sandalyeler, bar, lavabo, vb. hizmet etmek için bulundurulmuş malzemelerdir. Bunlar birer alt şema olarak aynı şemanın içinde bulunur. Hizmet edilen yer olma özelliği, restoran şeması için bir üst düzey tanımdır. Çünkü bu özellik her çeşit restoran için geçerli olan bir şeydir (Adams ve Collins; 1979).

Şemaların içinde doldurulması gereken bazı boş alanlar (slot) vardır. Karşılaşılan yeni durumlarda edinilen veriler bu boşluklara doldurulur. Bunun için karşılaşılan o durum içindeki birimlerin şemadaki uygun boşluklara konulması işlemi gerçekleşmelidir. Yani ilgili şema devindirilmelidir. Bu işlem sayesinde hem şemanın detayları tamamlanır, hem de ilgili şemanın diğer birimleriyle ilişki kurulur (Adams ve Collins; 1979). Sözgelimi, bir restoranda elinde tepsiyle masalar arasında dolaşan ve birinden (restoran şefinden) emirler alan birinin "garson" olarak nitelendirilmesi, restoran şemasında "garson" alanının (slot) bulunmasından kaynaklanır. Hizmet eden ve emirler alan kişinin garson olduğu, bu bilgiye sahip olunmasa da, ilgili şemadaki boşluktan yararlanarak tahmin edilebilir.

Şemalar, insanların deneyimleri sonucunda yapılır. Her deneyim zihne bir bilgi taşır. Bu bilgiler zihinde organize edilir. Oluşan şemanın yapısına uygun olan

yeni veriler bu şemayı zenginleştirir. Bununla birlikte yaşam pratiğinde bu şemayla ilişkili olaylar, yine aynı şemanın varlığından dolayı kolayca yorumlanıp anlaşılabilir. Bu yüzden deneyimlerle şemalar arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Rumelhart'a (1980) göre şema, temelde bir bilgi kuramıdır; bilginin nasıl sunulduğu ve bu sunumun onun belirli şekillerde kullanımını nasıl kolaylaştırdığı ile ilgilidir. Bilgi, zihinde birimler hâlinde bulunur. Bu birimler şemalardır. Bu şemalar nesnelere, durumlar, olaylar, olay sıraları, eylemler ve eylem sıraları hakkında olabilir.

Şema, bir kavramın bileşenleri arasındaki ağdan oluşur. Şema teorisi, anlamın prototip teorisini oluşturur. Yani zihinde depolanan bir kavramın şeması o kavramın anlamı ile uyduğunda anlamlar o kavramı örnekleyen tipik veya normal durumlar ya da olaylar olarak kodlanır.

Şema, bir tür bilişsel yapıdır. Rumelhart (1980), bu özelliğinden dolayı onu bir oyuna benzetir. Oyunlarda oynanması gereken bir metin ve karakterler bulunur. Karakterleri canlandıracak oyuncular oyunun her oynanışında değişebilir, yer ve zaman da değişebilir; ancak oyunun temel yapısı değişmez. Yapı, oyun metniyle sabitlenmiştir. Şemaların da oyunlardaki karakterler gibi değişkenleri vardır. Bu değişkenler şemanın farklı zamanlarda ve yerlerdeki uygulamaları ile ilişkilidir. Rumelhart (1980), bu yapıyı örneklemek için "satın alma" şemasının işlediği küçük bir oyun örneği verir. Bir satın alma işleminde en azından iki kişi olması gerekir. Bu kişilerden biri MÜŞTERİ, diğeri SATICI olmalıdır. Bunun yanında müşterinin PARA'sı, satıcının da satacak bir MAL'ı bulunmalıdır. Bunlara sahip olan iki kişi, belli bir PAZARLIK sonucunda satın alma/satma işlemini gerçekleştirir. Böylece mal ile para el değiştirmiş olur. Bu şemadaki birimler çeşitli şekillerde değişebilir. Örneğin alıcı ile satıcının cinsiyetleri, eğitim durumları, yaşları farklı olabilir; paranın miktarı değişebilir; pazarlıkta belli bir anlaşma sağlanamayabilir. Bunlar ne kadar değişirse değişsin temel yapı hep aynıdır. Burada "satın alma" şemasının işlediği söylenebilir. Bu küçük oyun birçok açıdan bir şemaya benzer. Bu örnekteki önemli birimler SATICI, ALICI, MAL, PARA, PAZARLIK'tır. Bir satın alma durumunda bu öğelerin hepsi işlemeye başlar, çünkü bunlar satın alma şemasının temel birimleridir. Şemanın içinde bunlarla ilgili bilgiler vardır. Örneğin müşterinin paraya sahip olduğu bilinir. Böylece bu bilgi ayrıca belirtilmez. Bu yüzden şemalar

bir durumun görünmeyen yönleri hakkında sonuç çıkarmaya yardım eder (Rumelhart, 1980).

Bir oyunun istendiğinde çeşitli oyuncularla belirli bir yerde oynanabilmesi gibi, şemalar da belli durumlar içinde çeşitli görünümde gerçekleşebilir, aktif bir hâle gelebilir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi satın alma şeması her satın alma durumunda işletilen bir yapıdır. Satın alma şemasının birimleri birbirleriyle ilişkili olduğundan her biri, diğerini kolayca çağırabilir. Böylece tanık olunan olaylar veya durumlar anlamlı bir şekilde yorumlanır.

Rumelhart (1980), şemaları oyunlardan başka kuramlara da benzetir. Belli bir konuda varolan kuramla değişik şekillerde karşılaşılabilir. Örneğin öykülerde karakterler, olay, yer ve zaman bulunur. Öykü bunların birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda gelişir. Bu birimler bütün öykülerde vardır, çünkü bunlar öykü (anlatı) kuramının birimleridir. Şemalar da öyküler gibi temel bir yapıya sahiptir. Bu yapı yaşam pratiğinde çeşitli şekillerde somutlaşabilir.

Şemaların oyunlar ve kuramlardan farkı ise durağan nitelikli olmamalarıdır. Oyunlarda ve kuramlarda genellikle yapı değişmez. Örneğin Machbet ne zaman, nerede, kimler tarafından oynanırsa oynansın oyun metnine sadık kalınır. Oysa şemalar öğrenilen yeni bilgilerle gelişir ve yapıları değişebilir. Yani durağan değildirler. Rumelhart (1980), bu özelliklerinden dolayı onları bilgisayar programlarına benzetir. Bilgisayar programları kullanılarak –tabi o programın imkânları ölçüsünde- birbirinden farklı yazılımlar üretilebilir.

Rumelhart (1980), Rumelhart ve Ortony'den aktararak şemaların özelliklerini şu şekilde belirler:

1. Şemaların değişkenleri vardır.
2. Şemalar, başka şemaların içinde bulunabilir.
3. Şemalar soyutlamanın bütün düzeylerinde bilgi içerirler.
4. Şemalar tanımlardan çok bilgi içerirler.

Rumelhart (1980), bunlara en az iki özelliğin daha eklenebileceğini belirtir:

5. Şemalar aktif süreçlerdir.
6. Şemalar, içlerine katacakları bilgiyi işleyerek onları kendilerine en iyi şekilde uyum sağlayacak biçime sokan ve değerlendirme sürecine alan araçlardır.

Şemalar, kavramlar ve veriler aracılığıyla devinir. Belli bir veri, bir şemayı ve onunla bağlantılı olan diğer şemaları devindirebilir. Rumelhart (1980), şema devinmesinin iki şekilde olduğunu söyler: Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya. Yukarıdan aşağıya, kavramlarla yapılan devinmelerdir. Rumelhart (1980) buna beklentilerle yapılan devindirme de der. Bir şema, alt şemalarıyla birlikte devindirildiğinde bu şemaların devinimi yeni verinin bazı parçalarına ilişkin girilen bir tür beklentiden kaynaklanır. Örneğin "ağaç" sözcüğünü duyan biri ağaçlara ilişkin bütün şemasını devindiriyorsa (yani gövde, kök, yaprak, vb. de düşünüyorsa) bunun nedeni yeni verinin "ağaç"larla ilgili olduğunu düşünmesidir. İkinci devinme biçimi olan aşağıdan yukarıya devinmeler ise veriye dayalı devinmelerdir. Burada bir alt şema, bir üst şemayı devindirir. Örneğin "ağaç" şeması "orman" şemasını devindirirse bu, veriye dayalı aşağıdan yukarıya bir devinme olur. Rumelhart (1980) bu devinme biçimlerinden birincisini *bütünden parçaya*, ikincisini *parçadan bütüne* diye de adlandırır.

Şemalar, olaylara bağlı olarak da devinir. Duyuların tanık olduğu olaylar bazı alt düzey şemaları devindirir. Bu alt şemalar da ögesi durumunda olduğu daha büyük şemaları harekete geçirir (Rumelhart, 1980). Devinim buradan başka şemalara da sıçrayabilir.

Şemalar hatırlama için bir rehber olarak kullanılabilir (Rumelhart, 1980). Sözelimi daha önce okunan bir öykü sonradan ayrıntılarıyla hatırlanamayabilir. Ancak öykü şemasında belli bir olay, yer, zaman, karakterler; bu karakterleri harekete geçiren nedenler; olayların gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar, çatışmalar; bunların bir şekilde bir sonuca bağlanması birimleri bulunduğundan öyküdeki eksik yanlar tamamlanabilir. Şema, bu konuda bireye yardım eder.

Şema kuramı, yaşamın hemen her alanında olduğu gibi öğrenme etkinliğinde de görülür. Özellikle okuma etkinliği, bireyin okuduğu metnin içeriği ile ilgili şemaları üstünden yürür. Bir uyarıcı niteliğinde olan metin, okurun ilgili şemalarını devindirmeye başlar. Okur, metinde geçen konularla ilgili şemalara sahipse metni anlaması daha kolay olacaktır. Bununla birlikte varolan şemalar metinden edinilen yeni verilerle genişleyebilir ya da başka alt şemalar oluşabilir. Ancak bunun tersi bir durum da görülebilir. Eğer okur, okuduğu metinle ilgili bir şemaya sahip değilse o zaman anlama gerçekleşmeyebilir ve metin (yazar) anlaşılmamış olur. Buna göre bir

kişi sahip olduğu şemalarla ilgili yeni öğrendiği şeyleri zihnine kolayca yerleştirebilir, ancak herhangi bir şemaya sahip olmadığı konulardaki bilgileri almakta zorlanabilir. Bunlar için yeni şemalar oluşturmak zorunda kalacaktır. Yeni bir şema oluşturmak, varolan bir şemaya yeni bir veriyi yerleştirmekten daha güç bir süreçtir.

Okuma, yazarla okur arasında metin aracılığıyla gerçekleşen bir iletişimdir. Ancak yazarın metni yazdıktan sonra aradan çekildiği düşünülürse okumayı okurla metin arasındaki iletişim olarak tanımlamak daha doğru olabilir. Bu iletişimin gerçekleşebilmesi için okurun metne bir şeyler getirmesi gerekir. Okur bunun için metnin konusu, dili, üslubu ile ilişkili bazı şemalara sahip olmalıdır. Böylece metnin söylediklerinin okurda bir karşılığı olacaktır. Bunun tersi bir durumda metin ya anlaşılmayacak, ya da taşıdığı anlamdan farklı bir şekilde anlaşılacaktır. Bu da bir metnin anlaşılması için okurun birtakım ön bilgilere sahip olması gerektiğini gösterir.

Rumelhart (1980), bazen okurun metni anlamakta başarılı olamadığını belirttiikten sonra bunun için şema kuramı açısından üç neden gösterir:

1. Okuyucu uygun şemalara sahip değildir. Bu durumda iletilen kavramı anlayamayacaktır.
2. Okuyucu uygun şemalara sahip olabilir, fakat yazar tarafından verilen ipuçları yetersiz olabilir. Bu durumda okuyucu metni yine anlamayacaktır, fakat uygun ipuçlarının eklenmesiyle metni anlayabilir.
3. Okuyucu metnin tutarlı bir yorumuna ulaşabilir fakat bu yorum, yazar tarafından kastedilen şey olmayabilir. Bu durumda okur metni anlayacak, ancak yazarı yanlış anlayacaktır.

Bir metnin anlamı onun içinde değil, okurun bilincindedir. Metin, uygun şemaları devindirmek için düzenlenmiştir. Okur metni anlamışsa uygun şemaları da devinecektir. Başka bir deyişle metnin okunması sonucunda uygun şemalar devinmemişse anlama gerçekleşmemiş demektir (Carrell, 1984).

Şemaların önemli bir başka yönü de yeni bir bilgiyle karşılaşıldığında yapılarında oluşan değişikliklerdir. Bunlar üç şekilde oluşur: Ekleme (accretion), düzenleme (tunning), yeniden yapılandırma (restructuring). *Ekleme*, zihinde varolan şemaların yeni bilgiyi anlamlandırabildiği durumlarda gerçekleşir. Gelen bilgi,

varolan şemanın yapısını değiştirmeyiz. Ekleme yoluyla bilgiler biriktirilir. Ancak şemanın işleyişi değişmez. Öğrenmenin en sık gerçekteşiği yol budur. *Düzenleme*, varolan bir şemanın değiştirilmesi veya genişletilmesi demektir. Bunun üç yolu vardır. Birincisi, sahip olduğumuz bir şemanın belli bir durumu anlamlandırabildiği zamanlarda gerçekteşir. Yaşanan yeni deneyimle şema, o duruma uyarlanarak kullanılır ve kullanıldıkça güncellenir. Böylece şema yavaş değişimlere duyarlı hâle gelir. İkincisi şemaya yeni bir değişken ekleme yoludur. Bunun sonucunda şemalar genelleşir, daha çok olay ve durumun yorumlanabilmesini sağlar. Üçüncüsü ise genelleştirmenin tam tersidir. Şema içerisinde belli bazı durumlar veya kavramlar için değişiklikler yapılır. Bu sayede özel bazı durumların ve kavramların anlamlandırılması sağlanmış olur. *Yeniden yapılandırma* ise zihindeki şemaların sayısının artmasını sağlayan bir süreçtir. Yeni şemaların yapılandırılmasında örneksene ve tümevarım olmak üzere iki yol bulunur. Örneksene, varolan bir şemada birkaç küçük değişiklik yaparak yeni bir şema oluşturmaktır. Bu, bir bakıma benzetme yoluyla öğrenmedir. Tümevarım yönteminde ise geçici bir şema modeli yinlendiğinde bu model anlamlı bir kavram hâline gelir ve sadece bu model için bir şema oluşturulur. Tümevarım, klâsik ilişkilendirme yolu ile öğrenme modeline benzer (Rumelhart, 1980).

Şema kuramı açasından bilgi ediniminin bu üç biçimine Widmayer (2005) de değinir. Widmayer'e (2005) göre öğrenciler yeni bilgiyi alırken üç değişik tepki gösterir. Ekleme ile öğrenci yeni veriyi alır ve onu varolan bir şemasında hiçbir değişiklik yapmadan özümleyer. Düzenleme, öğrencinin şemalarının yeni bilgiyi almakta yetersiz olduğunu düşündüğü durumlarda gerçekteşir. Bunun için öğrenci şemalarında değişiklik yapar. Yeniden yapılandırma ise, yeni edinilen bilgi ile eski şemalar arasında uyumsuzluk olduğunda görülür. Bu durumda öğrenci yeni şemalar yaratır.

Ekleme, düzenleme ve yeniden yapılandırma şema kuramına göre bilginin edinilmesi sırasında şemalarda yaşanan süreçleri belirtir. Öğrenme etkinliğinde şemaların yapısında oluşan değişiklikler biliniirse daha etkili bir plan yapılabilir ve daha etkili eğitim-öğretim araçları geliştirilebilir. Özellikle okuduğunu anlama konusunda metnin okurun şemalarını nasıl biçimlendirdiği ya da şemaların metnin anlamını nasıl biçimlendirdiği ile ilgili daha doğru sonuçlara varılabilir.

Şema kuramı, gelişmede önceki bilgilerin rolünü vurgulaması bakımından önemlidir. Öğrencilerin bilgi birikimlerini etkili bir şekilde geliştirebilmek için onların varolan şemaları içerik ile ilişkilendirilmelidir. Şemanın aktif hâle gelmesi, eski bilginin uyarılmasıdır. Bununla birlikte şema kuramı, kişisel bilginin yaratılmasında kültürün ve deneyimlerin altını çizer. Bu açıdan eğitimciler öğrencilere sunacakları materyallerde kültürel öğelere dikkat etmelidirler. Öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alındığında zihinlerinde uygun şemalar bulunduğu için daha başarılı sonuçlar alınabilir (Widmayer, 2005).

Şema kuramı, okuduğunu anlama konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bir öğretim etkinliğinde öğretmenin yapması gereken en önemli şey öğrencilerinin uygun şemalarını harekete geçirmek olmalıdır. Öğrenci gerekli şemalara sahip değilse, o konuda öğretmen tarafından bilgilendirilmelidir. Böylece okunacak metnin anlaşılması için gerekli altyapı sağlanmış olacaktır. Bundan sonra yapılacak iş bu şemayı devindirmektir. Bunun için de ön örgütleyiciler kullanılmalıdır.

Anlamli Öğrenme

Eğitimin genel amacı, belli bir bilgiyi öğrenciye daha az çaba harcayarak kısa bir zamanda sağlıklı bir şekilde kazandırmaktır. Öğrencinin bilgiye sahip olması onu algılayabilmesini, anlamasını, hatırında tutabilmesini, ihtiyaç duyduğunda kullanabilmesini gerektirir. Bunun gerçekleşmesi sürecine yönelik bazı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan biri anlamli öğrenmedir.

Belli bir materyal öğrenciye çeşitli şekillerde ulaşır. Öğrenilecek olan bu materyal öğrenciye sunularak da verilebilir, öğrencinin bunu keşfetmesi de sağlanabilir. Materyalin sunularak verilmesi genellikle öğretmen tarafından gerçekleştirilir, keşfedilerek alınması ise öğrencinin kendi edimlerine bağlıdır. Bu aşamadan sonra öğrenilecek bilginin öğrencideki süreci gelir. Öğrenci, yeni öğrendiği bilgiyi ya daha önceki bildikleri ile bütünleştirir, bu durumda anlamli öğrenme gerçekleşir; ya da bunu zihnindekilerle ilişkilendirmeden saklamaya çalışır ki bu da ezberle öğrenme biçimidir. Bilginin öğrenciye ulaşması ve öğrencinin zihinsel yapısındaki durumu bu aşamalardan geçer.

Anlamli öğrenme, Ausubel (1968) tarafından ortaya atılan bir öğrenme biçimidir. Bilgi, bu öğrenme yaklaşımında öğrenciye sunuş yoluyla ulaştırılır.

Bilginin öğrencide belli bir anlam kazanması, onun önceki bilgilerine bağlıdır. Öğrencinin verilen yeni öğrenme materyali ile ilgili varolan bilgi durumu onun öğrenme sınırlarını belirleyecektir. Bu yüzden, öğretme etkinliği başlamadan önce öğrencinin bu yönü belirlenmelidir.

Ausubel ve Robinson'a (1969) göre anlamlı öğrenmede iki temel faktör vardır. Bunlardan birincisi öğrencinin varolan bilgisinin miktarı, açıklığı ve organizasyonudur. Gerçeklerden, kavramlardan, önerilerden, kuramlardan ve öğrencinin istediğinde kolayca ulaşabileceği belirsiz (olgunlaşmamış) algısal verilerden oluşan bu mevcut bilgi, onun bilişsel yapısı olarak adlandırılır. İkincisi ise öğrenilecek materyalin doğasıdır. Anlamlı öğrenme bu iki temel varsayım üstüne kuruludur.

Anlamlı öğrenme için bilişsel yapıda varolan bilgilerle yeni gelen bilgi birbiriyle ilişkilendirilmelidir. Bu ilişkilendirmenin gerçekleşmesi için iki temel özellik vardır. Bunlardan ilki değişmezlik (substantiveness) özelliğidir. Bu, ilişkilendirmenin aynı anlamın farklı sözcüklerle ifade edildiği durumlarda da değişmeyeceğidir. Örneğin eşkenarlı üçgenin genel olarak üçgenin tanımıyla ilişkilendirilmesini sağlayan “Eşkenarlı üçgen, üç eşit kenarı olan üçgendir” tanımının yerine “Eşkenarlı üçgen tüm kenarları eşit olan üçgendir” tanımının kullanılması kurulan ilişkilendirmeyi değiştirmez. Öte yandan anlamsız bir hece olan “mup”, öğrenilmiş hiçbir bilgi ile ilişkilendirilemediğinden, harflerin yerinin değiştirilmesi yine ilişkilendirilme sağlayamayacağından tamamen yeni öğrenme durumu gerçekleşmek zorundadır. İkinci özellik nedenlilik (nonarbitrariness) özelliğidir. Yeni öğrenilecek olan bilgi ile bilişsel yapıdaki bilgi arasındaki ilişki nedenlilik ilkesine dayalı olmalıdır. Eşkenarlı üçgen ile üçgen arasında yapılan ilişkilendirme nedenliliğe dayalıdır. Öte yandan “mup” hecesi ile zihinde önceden öğrenilmiş olanlar arasında nedenliliğe dayalı bir ilişkilendirme yapılamamaktadır (Ausubel ve Robinson, 1969).

Mantıksal anlamlılık, öğrenilecek materyalin açık bir özelliğidir; ancak bu, materyalin öğrenci için anlamlı olacağı anlamına gelmez. Öğrenilecek yeni bilgilerin öğrenci açısından anlamlı olabilmesi için buna ek olarak iki koşul daha gerekir. Birincisi öğrenilecek materyalin anlamlı olmasıdır. Bu da onun, sadece kişinin öğrenme kapasitesi alanında bulunan fikirlerle ilişkili olabilmesi demektir.

Materyalin anlaşılabilir olması için, birey gereken ilgili parçalara (fikirlere) sahip olmalıdır. Belli bir öğrenci bilişsel yapısında değişmez ve nedenli bir biçimde yeni öğrenilecek materyalle ilgili fikirlere sahipse, o zaman materyalin öğrenci için gücül olarak anlamlı olduğu ya da materyalin gücül anlamlılığa sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle öğrenci isterse onu anlamlı yapabilir. Bu, materyal bazı varsayımsal bilişsel yapılarla ilişkilidir ve birey bu materyali ilişkilendireceği gerekli bilgilere sahiptir anlamına gelir. Bunların hepsi, öğrencinin bu işi yapmaya niyetli olması koşuluyla geçerlidir. O hâlde ikinci nokta niyetlilikdir. Öğrencide niyet (istek, amaç) varsa, başka bir deyişle, öğrenci anlamlı öğrenme dizisine (materyalin anlamlılığı + niyet) sahipse, o zaman anlamlı öğrenme gerçekleşir. Sonuç olarak anlamlı öğrenme şu üç koşulu gerektirir:

1. Materyal, bazı varsayımsal bilişsel yapılarla nedenli ve değişmez bir biçimde ilişkilendirilebilmelidir.
2. Öğrenci, materyalin ilgili olduğu fikirlere sahip olmalıdır.
3. Öğrenci bu fikirleri bilişsel yapısıyla nedenli ve değişmez bir biçimde ilişkilendirmeye niyetli olmalıdır (Ausubel ve Robinson, 1969).

Ausubel ve Robinson (1969), bunlara ek olarak *anlam* terimi üstünde de dururlar. Araştırmacılara göre anlamın kendisi, anlamlı öğrenme sürecinin ürünüdür. Bu, potansiyel anlamlı materyalin bilişsel yapıya nedenli ve değişmez bir biçimde dahil edildiğinde ortaya çıkan bilişsel içerikten ya da farkındalık içeriğinden farklıdır. Anlam, kişisel bir olgudur. Yani o "kendine özgü bilişsel bir yapıya sahip olan, belli bir öğrencide beliren belli bir farkındalık içeriğidir" (Ausubel ve Robinson, 1969: 54). Çeşitli simgelerle elde edilen anlam, öğrencinin bilincinde var olan fikirlere bağlıdır. Bu durumda, bir öğretim etkinliğinde "ahlak" kavramının öğretilmesi söz konusuysa öğrencilerde farklı anlamlar ortaya çıkabilir. Çünkü onların her biri kendilerine özgü, diğerlerine benzemeyen bir bilişsel yapıya sahiptir.

Anlamlı öğrenmenin tersi ezbere öğrenmedir. Ezbere öğrenme, genellikle anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda ortaya çıkar. Bu durumları Ausubel ve Robinson (1969) üç maddede toplarlar:

1. Öğrenilecek materyalin mantıksal anlamlılıktan yoksun olması
2. Öğrenenin bilişsel yapısının ilgili fikirlerden (bilgilerden) yoksun olması

3. Bireyin anlamlı öğrenme dizisinden yoksun olması

Ezbere öğrenmenin gerçekleşmesi için bu durumlardan biri yeterlidir. Sözelimi yukarıda verilen "mup" hecesi, ancak ezberle öğrenilebilir; çünkü bireyin zihninde bununla ilgili bir ön bilgi yoktur. Bu yüzden, bu konuda anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Anlamlı öğrenme, belli bir konuyu geniş bir biçimde edinebilme ve hatırd tutabilme noktasında etkilidir. Bu yaklaşım araştırmacıları, karmaşık konuların öğrenilmesinde insanların neden zorlandığı veya onları neden öğrenemediği, öğrendiklerini neden zihninde depolayamadığı hakkında önemli sonuçlara ulaştırır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretim etkinliklerinde daha olumlu sonuçlara ulaşılabilir.

Anlamlı öğrenmenin en önemli özelliği onun nedenlilik ve değişmezlik ilkeleridir. Bu ilkeler, öğrenilecek materyalle bilişsel yapı arasındaki alanda belirir. Öğrenci, nedenlilik ilkesi sayesinde, öğrenilecek materyali bilişsel yapısında bulunan bir şemayla mantıklı bir şekilde ilişkilendirebilir. Varolan bilgilerini, yeni materyal için fikirselleştirme ve örgütsel bir ağ olarak kullanabilir. Böylece öğrenci, geniş miktardaki birçok bilgiyi daha az çaba harcayarak öğrenebilme şansına sahip olur. Öğrendiklerini daha kolay içselleştirebilir ve anlamlı kılabilir. Buna ek olarak, daha önce öğrenilenlerin yeni öğrenileceklerle ilişkilendirilmesi öğrenme ağının temelini de genişletir. Bunların hepsinin gerçekleşmesine nedenlilik ilkesi imkân verir.

Nedenlilik ilkesinin yokluğu ezberle öğrenmeye neden olur. Yeni öğrenilecek materyal, zihinsel yapıda bulunan fikirlerle ilişkili olmadığı durumlarda öğrenilenler içselleştirilemeyebilir. Öğrenilen yeni fikirler içselleştirilemediğinde geniş miktarda bilgi de edinilemez. Çünkü insan zihninin yapısı, nedensiz ilişkileri içselleştirip saklamaya uygun değildir. Oysa yeni bilgi anlamlıysa, yani zihinde bulunan önceki bilgilerle ilişkiliyse onun içselleştirilmesi daha kolay olacaktır. Bunun yanında anlamlı bilgi unutulmaya ya da kaybedilmeye daha dirençlidir.

Anlamlı öğrenmenin temelini oluşturan ikinci özellik değişmezlik ilkesidir. Bu ilke, yeni öğrenilen materyalin sınırlılığını engeller. Başka bir deyişle, öğrenilen şey bireyin karşısına değişik şekillerde de çıksa kolayca algılanabilir ve kullanılabilir. Çünkü anlamlı öğrenmede öğrenilen şeylerin sadece özü bilişsel

yapıda özümleir ve saklanır. Ezbere öğrenmede olduğu gibi, öğrenilen materyal bilince sadece öğrenildiği andaki biçimiyle yerleştirilmez. Böylece o bilgi farklı problemler içinde tanınabilir ve farklı problemlerin çözümünde uygulanabilir.

Erden ve Akman (2004: 176) anlamlı öğrenme için aşağıdaki koşulların gerekli olduğunu belirtirler:

1. Öğrenciye sunulan materyallerin onun için anlamlı olması sağlanmalıdır. Öğrenci kendi ihtiyaçlarını karşılayan, kendi işine yarayacağını düşündüğü bilgileri anlamlı bulur. Anlamlı öğrenme ortamı ne kadar iyi gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, materyal öğrenci için anlamlı değilse, anlamlı öğrenme sağlanamaz.
2. Öğrenci, öğrenilecek materyalle ilgili önbilgilere sahip olmalıdır. Yeni gelen bilgiler bireyin önceden sahip olduğu bilişsel yapılarla ilişkilendirilerek anlamlı hâle gelir. Bu nedenle öğrencinin, yeni gelen bilgiyi almaya hazır bilişsel yapıları (şemaları) olması gerekir. Aksi takdirde öğrenci ezberleme yolunu seçecektir.
3. Öğrencinin anlamlı öğrenmeye niyetli olması gerekir. Öğrenme bireyin kendi çabaları ile gerçekleştiği için, öğrencinin anlamlı öğrenmeye niyetli olması, yeni gelen bilgileri olduğu gibi ezberleme yerine, mevcut bilişsel yapıları ile ilişkilendirerek öğrenmeye çalışması gerekir.

Ezbere öğrenilen bilgiler bilişsel olarak benimsenemez, ancak yine de bunlar bilişsel yapıyla ilişkilidirler. Bu ilişki, herhangi bir anlam edinimiyle sonuçlanamayacak, nedensiz ve kelimesi kelimesine (verbatim) olan bir ilişkidir. Anlamlı olmayan bir materyal, öğrenci tarafından ancak ezbere öğrenilebilecektir. Başka bir deyişle, öğrenci bunu kelimesi kelimesine ifade edecek, aynı içeriği taşıyan farklı sözcüklerle anlatamayacaktır. Bilişte ezbere bir şekilde öğrenilen materyalin nedensiz ve kelimesi kelimesine olmasından öğrenme adına iki önemli sonuç çıkarılabilir. Bunlardan birincisi insanın bilişsel donanımının, bilgisayarların tersine, bilgileri nedensiz ve kelimesi kelimesine saklayamayacağı gerçeğidir. Bu şekilde öğrenilenlerin saklanabilmesi, sadece kısa süreli öğrenme durumları için geçerlidir. Ezbere öğrenilen bilgiler kısa bir süre hatırd tutulabilir. Diğer bir sonuç ise bilişte ezbere olarak öğrenilen bilginin, önceki bilinenler veya benzer materyaller tarafından

yok edilmeye açık oluşudur. Bu da bilginin uzun süreli saklanması engel olan bir durumdur (Ausubel, 1968).

Ausubel ve Robinson (1969), bütün avantajlarına rağmen öğrencilerin anlamlı öğrenme yerine neden sıkça ezberci bir şekilde öğrendikleri konusuna iki neden gösterirler. Bunlardan birincisi, öğrencilerin, öğrenme sonucunda değerlendirme amacıyla sorulan sorulara doğru cevap verdikleri halde öğretmenlerin bu cevabın kelimesi kelimesine olmamasından dolayı onlara hak ettikleri ödülü vermemeleridir. Bu durum, öğrencileri ezbere öğrenmeye sevk etmektedir. İkinci neden ise yüksek düzeyde endişe, sürekli bir başarısızlık korkusu, öğrencilerin anlamlı öğrenme becerilerine yönelik güven eksiklikleri gibi konulardır. Öğrenci kolaycılığa kaçmak için baskı altındaysa ya da genel olarak anlama konusunda eksiklikleri varsa, o zaman konunun temel niteliklerini kavramak yerine onu ezberlemeyi tercih eder. Bunlar, anlamlı öğrenme yerine ezberci öğrenmeyi tetikleyen nedenlerdir.

Ausubel ve Robinson'un (1969) özellikle belirttikleri bir başka nokta da öğrenmelerde sadece anlamlı ya da ezbere öğrenme yerine, daha çok veya daha az anlamlı ve ezbere öğrenmeden söz etmek gerektiğidir. Bu da anlamlı öğrenilen her materyalin bir parça ezber, ezbere öğrenilenlerin de bir parça anlamlılık içerebileceğine işaret eder.

Anlamlı öğrenmenin oluşması için yeni öğrenilecek materyal kendi içinde bir bütünlük ve anlamlılık taşımalıdır. Bu, öğretmenin kontrolünde olan bir durumdur. Öğretmen, öğretme etkinliğine başlamadan önce öğretilecek materyalin birimlerini sağlam bir şekilde organize ederek bir bütünlük sağlamalıdır. İkinci önemli nokta ise öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın bulunmasıdır. Öğrenci, anlamlı öğrenmeye istekli ve onu gerçekleştirmeye kararlı olmalıdır. Yani ikinci nokta da öğrencinin kontrolündedir. Buna göre, anlamlı öğrenmenin ortaya çıkması için öğretmen ve öğrencinin işbirliğine ihtiyaç vardır

(<http://c.1asphost.com/onlinefizik/edu/ausubel.com>).

Anlamlı öğrenme, öğrencinin bir derste öğreneceği materyali hatırında tutabilme becerisini artırır. Çünkü anlamlı öğrenmenin temeli, bilginin beyinde bulunan şemalarda biriktirildiği varsayımına dayanır. Bu kavram, bilgisayarlardaki dosyaların klasörler içinde düzenlenmesi yöntemine benzer. Şemaların içinde bulunan benzer bilgilerin tutarlılığı, onun alt birimlerinin kolayca çağrılabilmesini

sağlar. Bu durumda birinden kuşlarla ilgili bildiği şeyler istenirse, önce hayvanlarla ilgili şeması, daha sonra kuşlarla ilgili şeması çağrılır. Bundan sonra da bunun alt birimleri olan tüyler, kanatlar, gagalarla ilgili bilinenler hatırlanır. İnsanoğlu, belli bir bilginin hatırlanması gerektiğinde onu önce bütüncül olarak düşünmeye eğilimlidir. Daha sonra bu bütünlüğün içinden sadece ilgili birimleri alır. Bununla birlikte bu yapı, birimlerin anlamlandırılmasında en önemli etken olan bağlamı da belirler. Böylece kuşlar düşünüldüğü zaman, örneğin teknoloji şeması aktif olmadığından "kanat" birimi bir uçağın kanadı şeklinde algılanmaz

(<http://teachercandidate.lcsc.edu>).

Anlamalı öğrenme etkili bir öğrenme biçimidir. Çünkü anlamalı öğrenmenin gelişmesi önceki bilgilerle yeni öğrenilecek bilgilerin bütünleştirilmesini gerektirir. Önceki bilgiler zihinde şemalar içinde bulunur. Belli bir şemaya yeni bilgilerin katılması, o şemanın genişlediği anlamına gelir. Bu da öğrencinin karşılaşıcağı problemler karşısında daha doğru kararlar verebilmesini ve onu aktif bir şekilde çözmesini sağlayabilir.

Anlamalı öğrenme, sınıf ortamında sunuş yoluyla gerçekleştirilir. Sunuş yoluyla öğretim (expository teaching), bilgiyi öğretmenin sunmasından dolayı bu şekilde adlandırılmıştır. Ancak öğrenci açısından bakıldığında bu yöneme alış yoluyla öğrenme (perception learning) de denmektedir (Senemoğlu, 2004; Aydın, 2001). Bu öğrenme biçimi, buluş yoluyla öğrenmeye alternatif olarak Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Sunuş yoluyla öğretimde anlamalı öğrenme ön plana geçer. Buluş yoluyla öğrenmede bireyin bilgileri kendisinin keşfetmesinin tersine, sunuş yoluyla öğrenmede yeni bilgiler ve kavramlar öğrenciye sunulur (Erden ve Akman, 2004).

Aydın'ın (2001) Ausubel'den yaptığı aktarmaya göre öğrenci, belli bir konuyu anlayarak öğrenmek için öğretmenin yardımına ihtiyaç duyar. Öğretmenin yönlendirmeleri, anlamalı öğrenmeyi gerçekleştirir. Bununla birlikte öğrenci, hangi bilginin önemli olduğunu ve problemlerin çözülmesinde nelerin kullanılması gerektiğini bilemez. Bu yüzden öğretim, öğretmen tarafından tümdengelim yaklaşımıyla yapılandırılmalıdır.

Sunuş yoluyla öğretim, belli kavramlar arasında bulunan ilişkiler öğretilceği zaman çok etkili olur. Bunun için öğrencinin öğrenilecek materyalle ilgili ön

bilgilere sahip olması gerekir. Öğretmen, yeni materyali öğrencide varolan bilgiler üstüne kurar. Bunu da yeni öğrenilecekleri öğrenciye sunarak sağlar.

Senemoğlu (2004) sunuş yoluyla öğretim yönteminde öğretmenin konuyu öğrencilerin uygun bir şekilde organize edebileceği bir hâle getirmesi, uygun materyalleri seçmesi, konuyu genelden özele doğru düzenlemesi ve öğrenciye sunması gerektiğini belirtir. Sunuş yoluyla öğretim, bu yolla öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlar. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir ve yeni bilgilerle ilişkilendirilir. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihninde bazı değişmelere neden olur. Öğrenci, sunulan bilgileri aldığı anda şemalarının yapısı değişir.

Sunuş yoluyla öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini bilmeyi gerektirir. Öğrencinin yeni öğrenilecek konuyla ilgili ne derece bilgi sahibi olduğu, öğretmenin dersine hangi noktadan başlayacağını belirlemesinde önemli rol oynar. Öğrencilerin yeni konuya ilişkin bildikleri, çeşitli testler aracılığıyla veya öğretmenin gözlemleri sonucunda belirlenebilir.

Erden ve Akman'ın (2004) Ausubel'den yaptığı aktarmaya göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenin öğrenilecek materyalleri önkoşul ilişkisine göre sıralayarak ve organize ederek öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunması gerekir. Bunun için tümdengelim yöntemine başvurulur. Öğretimde genelden özele doğru bir sıra izlendiğinden öğrenci yeni gelen bilgiyi ilişkilendireceği bir temele sahip olur. Böylece anlamlı öğrenme etkili bir şekilde gerçekleşir.

Sunuş yoluyla öğretim modelinin önemli özellikleri aşağıdaki gibidir (Erden ve Akman, 2004; Senemoğlu, 2004):

1. Öğrenme ortamında öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşim çok önemlidir. İlk sunuşu öğretmen yapar, bunu öğrencilerin tepkileri ve fikirleri takip eder. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak önemlidir.
2. Sunuş yoluyla öğretimde örnekler çok önemli rol oynar. Örnekler sözel de olabilir, resimler, şemalar ve diğer uyarıcılar da kullanılabilir. Ancak bu yöntemde sözel anlatım ön plandadır. Görsel ve diğer uyarıcı materyaller, soyut kavramların öğretilmesinde kullanılır.

3. Sunuş yoluyla öğretim tündengelim yöntemine dayandığı için, en genel kavramın öncelikle öğretilmesi gerekir. Bu hiyerarşi, anlamlı öğrenme için zorunludur.
4. Sunuş yoluyla öğretimde ders ön örgütleyicilerle başlar. Öğretimin her basamağında eski ve yeni öğrenilenler ilişkilendirilir. Bu yolla anlamlı öğrenme gerçekleştirilir.
5. Sunuş yoluyla öğrenme için öğrencilerin soyut düşünebilmesi gerekir. Bu nedenle bu yöntem ilköğretim 5. sınıftan sonraki eğitim kademeleri için daha uygundur.

Aydın'a (2001: 288) göre ise sunuş yönteminin karakteristik özellikleri şunlardır:

1. Dersin başlangıcında, öğretim materyali öğretmen tarafından sunulur ve daha sonra öğrencilerin görüşleri alınır, önerileri ve tepkileri tartışılır.
2. Öğrenciden alınan dönütlere göre, öğretim hedefleri yeniden gözden geçirilir.
3. Sınıfça paylaşılan hedef davranışları tanımlamak için, öğretmen tarafından ağırlıklı olarak sözel nitelikte olmakla birlikte görsel (şemalar, resimler, filmler, slaytlar vb.) örnekler verilir.
4. Sözel ve görsel örneklerin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ön koşul öğrenmelerine uygun sayı ve nitelikte olmasına özen gösterilir.
5. Öğretim aşama aşama gerçekleşir. Her öğrenme aşamasında ön öğrenmelerle, yeni öğrenilen konular arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrenci anlamlı ilişkiler kurar ve öğrenme yaşantılarını bütünleştirerek kavrar.

Sunuş yoluyla yapılan öğretimlerde bu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü anlamlı öğrenmenin temelinde bu öğretim modeli bulunur. Bu yöntemde bilgiler, düşünceler ve bunlar arasındaki ilişkiler birlikte verilir. Ezbere öğrenmeler anlamlı değildir, çünkü ezbere öğrenilen materyal eski bilgilerle ilişkili değildir. Oysa sunuş yoluyla öğretimde öğretmen materyali eski bilgilerle ilişkilendirecek biçimde organize eder ve düzenler (Woolfolk, 2004).

Sunuş yoluyla öğretimin uygulanışında, yukarıda belirtilen ilkeler gereği belli bir sıra izlenmelidir. Bu yöntemin etkili olabilmesi için bu aşamalara uymak gerekir. Senemoğlu (2004), sunuş yoluyla öğretim modelinde üç temel aşamanın bulunduğunu söyler:

1. Başlangıçta ön örgütleyiciler sunulur
2. İkinci olarak yeni öğrenilecek materyal verilir
3. Son olarak bilişsel örgütlenme güçlendirilir.

Woolfolk (2004) ise Senemoğlu'na (2004) benzer bir biçimde şu sırayı belirtir:

1. Ön örgütleyiciler
2. Belli örnekler kullanarak benzerlikler ve farklılıklar bakımından içeriği sunma
3. İçeriği örgütleyici ile ilişkilendirme

Sunuş yoluyla öğretimde bu sıra izlendiğinde anlamlı öğrenmenin oluşması için gereken koşullar gerçekleştirilmiş olur. Özellikle son aşama çok önemlidir, çünkü anlamlılık burada işlemektedir. Yani öğrenilen materyal, daha önce bilinenlerle güçlü bir şekilde ilişkilenebilirse anlamlı öğrenme de gerçekleşemez.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde en etkili yöntemlerden biri olan sunuş yöntemi, öğretmene önemli miktarda zaman kazandırır. Bu yöntemle geniş miktarda materyaller öğrencilere kısa bir zaman içinde öğretilir. Bununla birlikte sunuş yoluyla öğretim yeni kavram ve ilkelerin öğrenilmesinde de önemli avantajlar sağlar. Eğer öğrenci belli bir konuyla ilgili yeterli ön bilgiye sahip değilse, yeni materyalin altyapısını oluşturan kavramlar sunuş yoluyla öğretilir.

Sunuş yoluyla öğretimin güç olan yanı ise ön örgütleyicilerin belirlenmesi konusudur. Birçok örgütleyici türü vardır ve bunların hangisinin etkili olduğunu anlamak güçtür. Çünkü sınıfta bulunan öğrenciler, farklı biliş düzeylerine sahiptir. Biliş düzeyi farklılığı, öğrenilecek konuda hangi noktadan başlanacağını ve hangi örgütleyicinin kullanılacağını belirlemede bir engeldir.

Sunuş yoluyla öğretimde öğrencinin, dinleyici pozisyonunda olmasından dolayı bir süre sonra konuyu zihnine anlamlandırmadan kaydetme ihtimali vardır.

Bu, ezbere öğrenmedir ve anlamlı öğrenme açısından istenmeyen bir durumdur. Bu sorunu asgariye indirmek için öğrenci aktif hâle getirilmelidir. Anlamlı öğrenmede öğrenci, yeni bilgi ile eski bilgilerini ilişkilendirdiğinden özellikle zihinsel olarak aktiftir. Ancak bunun yanında öğretmen öğrenciyi bedensel olarak da etkinleştirebilir. Bunun için dersi ilgili şekilde planlaması yeterlidir.

Sunuş yoluyla öğretimin eleştirilen yönlerinden biri de anlatım yönteminin kullanılmasından dolayı öğretmen merkezli olmasıdır. Bu yüzden öğretmenler, sunuş yöntemini kullandıklarında öğrencileri de olabildiğince dersin işlenişine katmalıdır.

Bu çalışmanın temel konusu ve sunuş yoluyla öğretimin en önemli birimlerinden olan ön örgütleyiciler, öğretmenler tarafından dersin içeriğine ve öğrencilerin bilişsel yapılarının özelliğine göre belirlenir. Dersin ve öğrenileceklerin anlamlı olmasını ön örgütleyiciler sağlar. Bu bakımdan ön örgütleyicileri ayrıntılı olarak açıklamak gerekir.

Ön Örgütleyiciler

Ausubel'in anlamlı öğrenme görüşü, eski bilgilerle yeni öğrenilecek bilgileri ilişkilendirme üstüne kuruludur. Bu ilişkinin varlığı, öğrenilecek olan bilginin anlamlılığını veya anlamsızlığını belirlemektedir. Bazen yeni öğrenilecek materyalle ilişkili olan bilgiler öğrencinin bilişsel yapısı içinde bulunmaz. Bu durumda yeni öğrenilecek bilgiler için yeni bir şema oluşturmak gerekir. Bazen de öğrenci, ilişkili bilgilere sahiptir; ancak bunları yeni öğrenilenlerle ilişkilendiremeyebilir. Bu öğrenme durumlarında anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için ön örgütleyiciler kullanılır.

Ön örgütleyici, verilecek olan bütün bilgileri kapsayan genel bir giriş cümlesidir. Bunların verilmesinde üç amaç söz konusudur: Ön örgütleyiciler, ilgiyi öğrenilecek materyalde önemli olan şey üstüne yönlendirir; sunulacak fikirler arasındaki ilişkiyi vurgular; öğrenilecek konuyla ilgili önceden bilinen bilgileri hatırlatır (Woolfolk, 2004). Örgütleyiciler, genellikle bu amaçlar için kullanılır.

Ön örgütleyiciler bilişsel yapıyı güçlendiren ve yeni bilginin hatırlanmasını sağlayan en önemli araçlardır. Örgütleyiciler, öğrenilecek materyalden daha soyut ve kapsayıcı olan ve öğrenme materyalinden önce sunulan giriş materyalleridir. Bunların amacı, öğrenilecek olan şeyleri daha önce öğrenilenlerle açıklamak,

tamamlamak ve ilişkilendirmektir. Örgütleyiciler, aynı zamanda öğrencilerin yeni öğrendikleri ile daha önceki bilgilerini birbirinden ayırt edebilmesine yardım eder. En etkili örgütleyiciler, uygun örnekler ve benzetmelerin yanında öğrencinin bildiği kavramların, terimlerin, ifadelerin kullanılmasıdır (Joyce ve Weil, 2000).

Bir öğretmen, öğrencilerine kompozisyonda planlamanın önemini anlatmadan önce şöyle bir cümle ile dersine başlayabilir: “Bir mimar, bir bina yapımına başlamadan önce belli bir plan yapar. Bu plan için de binanın konumunu, yapı malzemesini, maliyetini, vb. belirlemek durumundadır. Mimar, yaptığı plan sayesinde zaman ve para kaybindan kurtulur; bunun yanında bina amaca uygun şekilde inşa edilmiş olur”. Böyle bir giriş, kompozisyonda planlamanın önemini vurgulamak için bir ön örgütleyici olacaktır. Çünkü bu bilgi, öğrencinin daha önceden bildiği bir şeydir ve yeni bilgi ile gücül olarak ilişkilidir.

Örgütleyiciler, kendi içinde çok önemli bir içeriktir ve üstlerinde düşünülmesi gerekir. Bunlar birbiriyle ilişkili kavramlar veya ifadeler olabilir. Öğretmenler örgütleyicileri açıklamak ve geliştirmek için zaman harcamalıdır, çünkü onlar ancak tam olarak anlaşıldığında öğrenilecek materyali organize ederler. Ön örgütleyiciler, yeni materyalle daha önce bilinenler arasında bir köprü olduğundan, onların yokluğu söz konusu ilişkinin de yokluğu anlamına gelir. Bu da anlamlı öğrenmeyi engelleyen bir durumdur.

Ön örgütleyiciler, öğrenilecek materyalle sıkı bir ilişki içindedirler. Buna rağmen örgütleyicinin üretildiği alan ile öğrenilecek materyalin alanı birbirinden farklı olabilir. Fizik bilimine ait bir kavram olan atomlar, bu bilime oldukça uzak olan edebiyatta bir ön örgütleyici olabilir. Bir maddenin atomlardan oluşması ve bu atomların düzenleniş biçiminin maddenin yapısını belirlemesi bir edebî eserin durumuna benzetilebilir. Çünkü belli bir eser de sözcükler ve tümcelerden, bunların düzenleniş biçimlerinden oluşur. Bu benzerlik, edebî eserin yapısının anlaşılmasında bir örgütleyici işlevi görür.

Anderson ve Faust’a (1973) göre ön örgütleyiciler, öğrencilerin ana materyale başlamadan önce okudukları ve genellikle kısa bir paragraftan oluşan girişlerdir. Ön örgütleyiciler, yeni öğrenilen materyali öğrencinin daha önce bildikleriyle karşılaştırır ve yeni materyalin genel hatlarını belirler. Anderson ve Faust’un (1973) Ausubel’den aktardığına göre örgütleyiciler düşünsel bir yapı (ideational scaffolding)

sağlayarak öğrenmeyi ve hatırlamayı geliştirir. Öğrenciler, bilgiyi örgütlenmiş kavramlar altında topladığında daha detaylı ve daha iyi hatırlamaktadırlar.

Ön örgütleyiciler, derste yeni işlenecek konuya bir giriş niteliğinde yapılırlar ve yeni malzemeyi soyut bir şekilde tanıtırlar. Bunun yanında sahip olunan eski bilgilerin de yinelenmesini sağlarlar. Yeni bilgi, yinelenerek sağlanılan bu bilgi üstüne oturtulur. Başka bir deyişle, ön örgütleyici sayesinde yeni bir şema oluşturulur. Eski bilgi yeni öğrenilenle birlikte bu şemanın içine yerleşir.

Bir ön örgütleyicinin yapılandırılması öğrenilecek olan materyale, öğrencinin yaşına, öğrencinin öğrenilecek materyalle ilgili önceki bilgilerinin düzeyine bağlıdır (Underhill, 2001). Materyalle örgütleyici arasında bir koşutluk ve tutarlılık olmalıdır. Öğrenci, bu ilişkiyi görebildiği ölçüde ön örgütleyici işlevini gerçekleştirecektir. Bu üç öge, oluşturulacak bir ön örgütleyicinin doğasını da belirler.

Ausubel (1968), anlamlı öğrenmenin sağlanmasında yeni öğrenilen materyalle daha önceden bilinenlerin birbirinden farklı nitelikte olması gerektiğini belirtir. Öğrencinin bilişsel yapısında bulunan bilgiler, yeni gelen bilgileri yorumlama ve anlamlandırma amacıyla kullanılır. Başka bir deyişle, bilişsel yapıda bulunan eski bilgiler yeni bilgilere göre daha baskın durumdadır. Bu yüzden yeni bilginin edinilebilmesi, onun öncekilerden belli ölçülerde farklı olmasına bağlıdır. Ausubel (1968) bunu *ayırte dilebilirlik* (discriminability) terimiyle karşılar. Ayırte dilebilirliğin eksikliği, negatif transfere neden olabilir. Bu durum, iki öğrenme materyali birbiriyle karıştırılabilecek derecede benzer ve daha önce öğrenilenlerin yeterince açık veya iyi öğrenilmediği durumlarda gerçekleşir. Bu durumda öğrenci yeni materyali öğrenmede güçlük çekebilir.

Ausubel (1968), *açıklayıcı* ve *karşılaştırmalı* olmak üzere iki ön örgütleyici tipinden bahseder. Yeni öğrenilecek bir materyal için açıklayıcı örgütleyiciler kullanılır. Öğrenci, böyle bir materyal hakkında ya çok az bilgi sahibidir ya da hiçbir şey bilmemektedir. Böyle durumlarda açıklayıcı örgütleyiciler tercih edilir. Ancak öğrenci yeni materyalle ilgili kısmen de olsa bilgi sahibi ise karşılaştırmalı örgütleyiciler kullanılır. Karşılaştırmalı örgütleyiciler, yeni öğrenilen materyaldeki benzer kavramları bilişteki bilgilerle bütünleştirirken, önceki bilgilerle yeni öğrenilen arasındaki farklılığı da vurgular.

Karşılaştırmalı örgütleyiciler, yeni öğrenilen materyalle daha önce bilinenler arasındaki ayırtedilebilirlik düzeyini önemli ölçüde artırır. Bunun yanında, yeni materyalle bilişsel yapıdaki bilgiler arasında bulunan benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar. Böylece öğrenme ve hatırd tutma kolaylaşır. Bu yöntem, yeni materyalin doğrudan öğrenilmesinden daha etkilidir. Ancak, bilişsel yapıda bulunan bilgiler zaten açık ve tutarlı ise örgütleyicilerin kolaylaştırıcı etkisi olmayabilir. Bu durumda yeni materyali doğrudan öğrenmek, ayırtedilebilirliği artırmanın tek yoludur (Ausubel, 1968).

Ausubel'e (1968) göre karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin önemli yararları vardır. Her şeyden önce onlar, öğrenciyi öğrenmenin eşiğine getirir. Bunun yanında karşılaştırmalı örgütleyiciler öğrenciye, detaylı ve yeni kavramlarla karşılaşmadan daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri arasında temel benzerlikler ve farklılıklar açısından genel bir bilgi sağlar. Ayrıca karşılaştırmalı ön örgütleyiciler, benzerlik ve farklılıkları algılaması için öğrencide bir ön hazırlık yaratır. Bunu yaparken öğrencileri, bilişsel yapıları birbirinden farklı olmasından dolayı, yeni materyalle önceki bilgilerin farklılıklarını kendilerinin bulmaları için cesaretlendirir.

Açıklayıcı örgütleyiciler, üst düzeyde soyut olan temel kavramlar sağlarlar. Bunlar, öğrencinin yeni öğreneceklerini yerleştireceği zihinsel bir yapı sunarlar. Hakkında önceden bilgi sahibi olunmayan yeni materyal, bu yapı sayesinde anlamlı bir şekilde öğrenilir. Başka bir deyişle, yeni materyalin ezbere öğrenilmesi önlenmiş olur. Woolfolk (2004), açıklayıcı örgütleyicilerin öğrencilere yeni bir bilgi sağladığını belirtir. Bu yeni bilgi, daha sonra öğrenileceklerin anlaşılmasında ihtiyaç duyulacak bilgilerdir.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin zihninde yeni öğrenileceklerle ilgili ön bilgilerin bulunması gerekir. Daha sonra da bunlar yeni öğrenileceklerle ilişkilendirilmelidir. Öğrenci yeni öğrenilecek materyalle ilişkili bilgilere sahip değilse, ön örgütleyici verilerek bu bilgilerin yeri doldurulur. Böylece yeni bilginin yerleşeceği şema inşa edilmiş olur. Ön örgütleyiciler, öğrenciye öğreneceği yeni bilgiyi, artık bilindik olan bu yapı içinde organize etmesini sağlar.

Ausubel'in (1968) sınıflandırması yanında başka ön örgütleyici tiplerinden de bahsedilir (http://moodle.ed.uiuc.edu/wiked/index.php/Advance_organizers, 07.05.2005). Bunlar açıklayıcı (expository), öyküleyici (narrative), ana hatlarıyla

okuma (skimming), çizgisel örgütleyici (graphic organizer) ve kavram haritalarıdır. Açıklayıcı örgütleyiciler, yukarıda da belirtildiği gibi yeni materyali kısaca tanıtmaktır. Öyküleyici örgütleyici, yeni bilginin öğrencilere belli bir öykü biçimi içinde sunulması yoluyla üretilir. Ana hatlarıyla okuma tipindeki örgütleyici ise, yeni materyalin öğrenciler tarafından kısaca gözden geçirilmesiyle sağlanır. Bu yolla öğrenciler, öğrenilecek konular hakkında genel bir fikir sahibi olur. Çizgisel örgütleyici, yeni materyalin görsel araçlarla (grafiklerle) sunumunu içerir. Kavram haritaları ise, kavramların çizgisel olarak sunumu ve aralarındaki ilişkilerin gösterilmesidir. Bunlar da yeni materyalin içeriğini özlü bir şekilde ortaya koyar. Bunların hepsi, öğrencide ilgili şemaları harekete geçirir ve anlamlı öğrenmenin altyapısını hazırlar.

Story (1998), çeşitli yazarlarca üstünde durulan ön örgütleyici çeşitlerinden bahseder. Bunlardan biri R. F. Baron tarafından belirlenen ağaç şema modelidir. Bu ağaç şemada, öğrenilecek kavramlarla ilgili sözcükler yer alır. Bu model de öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek amacıyla kullanılmalarına rağmen, Ausubel'in ön örgütleyicilerinden farklıdır. Çünkü bunlar, ön örgütleyicilerden farklı olarak öğrenilecek materyalle aynı düzeyde yazılmıştır. Bu modelde kullanılan çizgiler, oklar, boşluklar öğrenilecek metnin yapısını ve metin içi ilişkileri yansıtmak için yapılandırılmıştır. Diğer eğitimciler, Baron'un bu modelini yeni öğrenilenle önceki bilgiler arasında bağ kurmak için daha resimsel veya görsel bir biçime getirmişlerdir.

Story (1998), Joyce ve Weil'den aktararak ön örgütleyicilerin aşağıdaki biçimlerde olabileceğini söylemektedir:

- Cümleler
- Paragraflar
- Sorular
- Gösterimler
- Filmler
- Diyaloglar
- Öyküler
- Ses kayıtları
- Slaytlar

- Bilgisayar programları
- Nesnelere
- Oyunlar
- Video kasetleri
- Haritalar
- Elle kullanılan araç gereçler
- Somut modeller
- Karşılaştırmalı araç gereçler

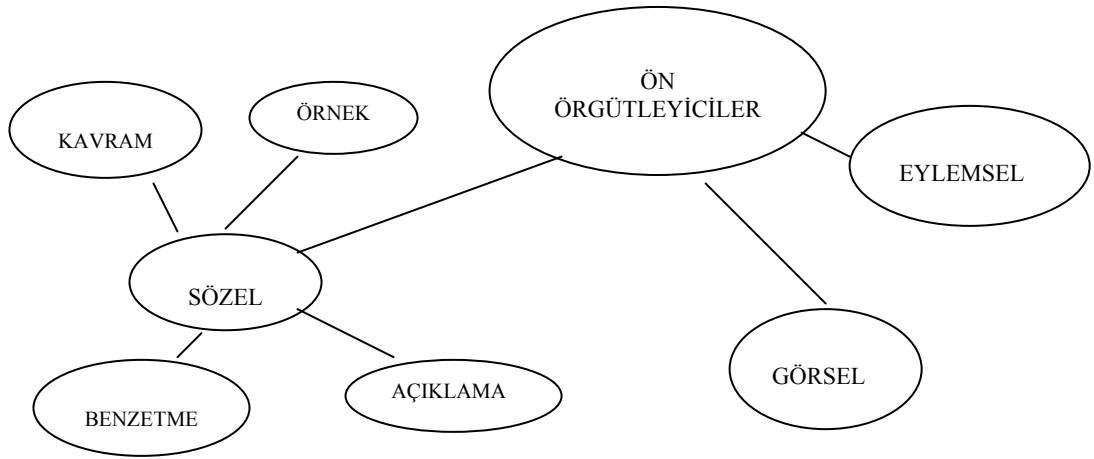
Ön örgütleyicilerle ilgili olarak başka bir sınıflandırma biçimi de sözel, görsel ve eylemsel örgütleyiciler şeklindedir (Altunay, 2000). Sözel ön örgütleyicilerin kavramlaştırma, açıklama, benzetme ve örnekleme gibi türleri vardır. Sözel örgütleyicilere örnek olarak aşağıdaki paragraf verilebilir:

Bugün edebî türlerden biri olan öyküyü öğreneceğiz. Öykü, yaşanmış ya da yaşanabilecek nitelikte olan olayları anlatan kurmaca nitelikli bir türdür. Öykülerde dört temel öğe bulunur. Bunlar kişiler, yer, zaman ve olaydır. Öykünün gelişim sürecinin başında bir durum olur ve sonuna doğru bu durum değişir.

Benzetme türünde olan ön örgütleyici örneği ise şöyle olabilir:

Bu dersimizde şema kuramını öğreneceğiz. Şemalar, bilgisayar programları gibidir. Bir bilgisayar programı nasıl zamanla geliştirilip yeni sürümleri üretilirse, şemalar da yeni deneyimler sonucunda gelişir ve genişler.

Altunay (2000) bunların yanında anahtar sözcük kullanım yöntemi ve kavram haritalarından da bahseder. Anahtar sözcük kullanımı, öğrenilecek temel kavramların ilk harflerinden anlamlı bir sözcük oluşturmakla gerçekleştirilir. Dilbilgisi dersinde sert ünsüzleri öğretmek için “fıstıkçı şahap” ifadesini kullanmak anahtar sözcük yöntemini örnekler. Altunay (2000), kavram haritası yöntemine ise ön örgütleyici çeşitlerini örnek olarak verir:



Ön örgütleyiciler, öğrenciye daha çok öğrenilmesi güç olan materyallerde yardım ederler. Bunlarla ilgili özellikle iki nokta önemlidir. Birincisi, örgütleyiciler öğrenciler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmalıdır. İkincisi, örgütleyiciler kullanılacak temel terimler ve kavramlar arasındaki ilişkileri içermelidir. Ön örgütleyiciler bu özelliklerden yoksunsa etkililikleri düşük olur.

Ön örgütleyici oluşturmanın birçok yolu vardır. Yazılı, sözlü, görsel, eylemsel, vb. şekilde ön örgütleyici oluşturulabilir. Başka bir deyişle, ön örgütleyicinin yapı malzemesinin bir önemi yoktur. Önemli olan onun işlevidir. Bir derse giriş aracı kısa, soyut, ders malzemesi ile öğrencinin bildikleri arasında bağ kuracak nitelikteyse ve öğrenmeyi kolay ve anlamlı bir hâle getiriyorsa örgütleyici olarak ele alınabilir.

Calandra (2000), Mayer'den aktararak ön örgütleyicilerin genel özelliklerini şu şekilde belirler:

1. Kısa sözel ya da görsel bilgiler dizisinin toplamı olmalıdır.
2. Geniş bilgi birimlerinin öğrenilmesinden önce sunulmalıdır.
3. Öğrenilecek bilgilerden farklı bir içeriğe sahip olmamalıdır.
4. Öğrenilecek materyalin öğeleri arasında mantıksal ilişkiler oluşturmakta rehber olmalıdır.
5. Öğrencilerin bilgiyi işleme süreci üstünde etkili olmalıdır.

Ön örgütleyiciler öğretilecek materyalden önce sunulurlar. Bunlar soyutluk, genellik ve kapsayıcılık yönünden yüksek düzeydedirler. Ön örgütleyiciler, kendilerinden sonra sunulacak öğrenme materyalini açıklama ve bütünleştirme

eğilimindedirler. Ön örgütleyiciler, öğretilecek materyalin içeriğine uygun bir şekilde seçildiğinde bilişsel yapının organize edici gücü artar; ayrıca öğrenme materyalinin temel içeriği belirginleşir (Ausubel, 1968).

Ausubel (1968), ön örgütleyicilerin kullanımının üç nedenden kaynaklandığını belirtir:

1. Bilişsel yapıda yeni öğrenilecek materyalle ilişkili bilgilerin, yeni öğrenileceklerin anlamlandırılması ve zihne sağlam bir biçimde yerleştirilmesindeki önemi
2. Daha kapsayıcı ve genel bilgilerin kullanılmasının sağladığı avantaj
3. Örgütleyicilerin kendilerinin bilişsel yapıdaki ilgili içeriği bulup onu yeni öğrenme materyali ile ilişkilendirmesi.

Ön örgütleyiciler, anlamlı öğrenmede oldukça önemli olan bu üç avantajı sağladıkları için kullanılırlar. Bunlar, öğrencinin yeni bir materyali başarılı bir biçimde öğrenebilmesi için önceden bildikleri ile yeni öğreneceği şeyler arasında köprü kurarlar. Ön örgütleyiciler sayesinde yeni öğrenilen materyal önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek bilinçte tutulur. Böylece, öğrenme tam anlamıyla gerçekleşir; çünkü yeni öğrenilenlerle önceki bilgilerin benzerlik ve farklılıklarının bilincinde olan öğrenci zihninde bir yapı oluşturur.

Underhill'in (2001) Ausubel'den aktardığına göre öğretmen öğrenilecek her yeni ünite için bir ön örgütleyici yapılandırmalıdır. Her ön örgütleyici, öğrenciye yapılandırılacak belirli bir materyal için bir alan sağlar. Öğrenci yeni materyalle ilişkili altyapılara önceden sahip olmasına rağmen, yeni materyalin sunumundan önce bunları kullanmamaktadır. Olabilecek en iyi şey, öğrencinin gelecek öğrenme durumlarında yeni materyalin sunumundan sonra bu altyapıları kullanmasıdır. Ancak öğrenciler bunu genellikle yapmadıkları için, öğretmen sınıftaki öğrenmede bu altyapıları ön örgütleyicilerle sağlamalıdır.

Öğretmenler tarafından kullanılan ön örgütleyicilere özellikle iki durumda başvurulur. Bunlardan birincisi, öğrenciye gücül olarak anlamlı olan yeni bir materyal sunulduğunda, bilişsel yapıda belirgin biçimde ilişkili olan önceki bilgilere ulaşamadığı durumlardır. Bu ilişki, öğretmenin sunduğu örgütleyiciler tarafından sağlanmalıdır. Bu yapılmazsa genellikle ezberle öğrenme gerçekleşir. İkinci durumda

ise, öğrencide bulunan bilgiler ulaşılabilir niteliktedir; fakat öğrenci bu ilişkinin farkında değildir. Böyle durumlarda örgütleyiciler, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenecekleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlar (Ausubel ve Robinson, 1969).

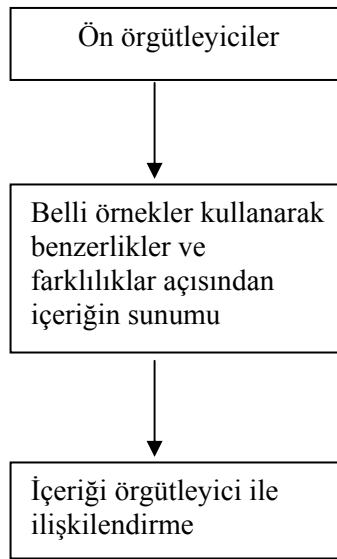
Ausubel (1960), ön örgütleyicilerin sözel materyalin öğrenilmesi ve akılda tutulmasına etkisini belirlemek amacıyla bir deney yapmıştır. Bu deneyde ön örgütleyicilerin anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde ve öğrenilenlerin hatırdaki tutulmasında yararlı olduğu bulunmuştur. Ausubel (1960) bunun iki farklı şekilde gerçekleşebileceğini belirtir. Ön örgütleyiciler, öğrencinin bilişsel yapısında bulunan ön kavram ve bilgileri harekete geçirir ve yeni bilgiyi bu yapının bir parçası hâline getirir. Böylece yeni materyal, bilindik ve anlamlı olur. Bunun yanında ön örgütleyiciler sayesinde, bilişsel yapıdaki en gerekli ve ilişkili olan bilgiler seçilerek belli bir fayda sağlanır. İkincisi, uygun düzeyde bir kapsayıcılık içeren ön örgütleyiciler, yeni materyale en uygun yerden başlamakta yardımcı olur. Böylece hem bir ön ilişkilendirme, hem de sonradan olabilecek bir unutmaya karşı direnç sağlanır.

Ön örgütleyiciler, öğrencinin bilişsel yapısını güçlendirmek için kullanılırlar. Bunlar öğrencilerin bilişsel yapılarında belli bir konuda sahip oldukları bilgileri, bunların organizasyonunu, açıklığını ve güvenilirliğini sağlamlaştırır. Başka bir deyişle bilişsel yapı, zihinde çeşitli konularda bulunan bilgi türü, bunun miktarı ve organizasyonu ile yapılanmak zorundadır (Joyce ve Weil, 2000). Ön örgütleyiciler, öğrenme etkinliğinde bu yapı ile yeni materyal arasında ilişki kurma noktasında kullanılırlar.

Ausubel, öğrencinin varolan bilişsel yapısının yeni materyalin anlamlılığında ve edinilip hatırlanma derecesinde en önde gelen faktör olduğunu belirtir. Yeni materyal etkili bir şekilde verilmeden önce, öğrencinin bilişinin sağlamlığı ve açıklığı artırılmalıdır. Bu da onlara sunulacak bilgiyi güçlendirecek –veya kolay anlaşılmasını sağlayacak- kavramları vermekle gerçekleşir (Joyce ve Weil, 2000). Ön örgütleyiciler sayesinde hem önceki bilgiler yinelenir, yani bilişsel yapı güçlendirilmiş olur; hem de yeni materyalin bulunacağı şemanın kapıları aralanır. Böylece bilişte bulunan sağlam bilgi, yeni öğrenilenlerin yapılanmasını sağlar ve unutulmasını önler.

Ön örgütleyiciler, öğrenciye yeni materyali organize etmekte yardımcı olur; yeni materyalin anlamlılığını, öğrenilmesini ve hatırlanmasını artırarak onu öğrencinin önceki bilgileriyle bütünleştirir. Bilgiyi daha anlamlı ve algılanabilir kılan örgütleyiciler, öğrencilere öğretmenin öğrenilecek materyali ve kavramları nasıl organize ettiği hakkında önceden bir fikir verir. Öğrencilerin önceki bilgilerini etkinleştirmesini sağlar.

Ön örgütleyiciler, bir derste ana konular anlatılmadan önce verilir. Woolfolk (2004), ön örgütleyicileri de içeren sunuş yoluyla yapılan bir öğretme etkinliğindeki aşamaları şu şekilde gösterir:



Yukarıda ön örgütleyicilerin de bir parçası olduğu sunuş yoluyla yapılan bir dersin aşamaları görülmektedir. Burada ön örgütleyiciler, derste öğrenilecek temel materyal verilmeden önce sunulurlar. Buna benzer bir plan Joyce ve Weil (2000) tarafından da verilmektedir. Joyce ve Weil (2000), ön örgütleyicilerin kullanımında üç aşamadan bahsederler. Birinci aşama, ön örgütleyicilerin sunulduğu aşamadır. İkinci aşamada öğrenme materyali sunulur. Son aşamada ise bilişsel yapı güçlendirilir. Üçüncü aşama, aktif bir öğrenme sürecinin yaşanması için öğrenme materyali ile varolan bilgiler arasındaki ilişkiyi test eder.

Ders boyunca yapılan etkinlikler öğrenme materyalinin açıklığını ve tutarlılığını artırmaya yönelik olmalıdır. Böylece öğrenci ders materyalini daha iyi öğrenecek, önceki bildikleriyle karıştırmayacak ve onları uygun bir şekilde yapılandıracaktır. Öğrenci, bunları anlamlı bir şekilde öğrenmek için daha önce

bildikleriyle ilişkilendirecektir. Bu ilişkilendirmenin başarısı, yeni öğrenilenle öncekilerin farklılığını ve benzerliğini anlamasına bağlıdır.

Örgütleyicilerin sunumu da üç etkinlikten oluşur: Dersin amacının açıklanması, örgütleyicilerin sunumu, ilgili eski bilgilerin fark ettirilmesi (Joyce ve Weil, 2000). Dersin amacının açıklanması yoluyla öğrencilerin dikkatleri çekilir ve ders materyaline yönelmeleri sağlanır. Bu da anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırır.

Joyce ve Weil'e (2000) göre ön örgütleyiciler derse giriş cümleleri ile karıştırılmamalıdır. Geçen ders veya geçen hafta ne yapıldığını sormak ön örgütleyici değildir. Çünkü ön örgütleyiciler bazı temel kavramlar, bir alanın temel dayanakları etrafında veya bir çalışma alanında yapılır. Bir örgütleyici, öğrencinin onun ne için olduğunu algılayabileceği şekilde yapılandırılır. Öğrenci, örgütleyicinin öğrenilecek materyalden farklı ve onu kapsayan bir yapıya sahip olduğunu anlamalıdır. Ön örgütleyici, yüksek bir soyutluluk derecesine sahiptir ve öğrenilecek materyalden daha geneldir. Başka bir özellik, ön örgütleyicideki temel kavramları belirtmek ve dikkatli bir şekilde açıklamaktır. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenme materyali kadar ön örgütleyici üstünde de durmalıdır. Ön örgütleyiciler, kolayca ve açıkça anlaşılabilir, algılanabilir ve örgütlediği materyalle ilişkilendirilebilir olmalıdır. Örgütleyicilerin farklı bağlamlardan seçilmesi, birkaç kez yinelenmesi faydalıdır. Son olarak ise ön örgütleyiciler, öğrencilerin öğrenilecek materyalle ilgili bilgilerini ve deneyimlerini fark etmelerini sağlaması bakımından önemlidir.

Öğrenme materyali derslerde anlatım, tartışma, film, deneyimler veya okumalar biçiminde olabilir. Derslerin işlenişinde öğrenme materyali, öğrencilerin onları açıkça anlayabileceği şekilde düzenlenmelidir. Böylece öğrenciler materyalde mantıksal bir sıra görebileceklerdir. Bununla birlikte bu düzen sayesinde öğrenciler, materyali ön örgütleyicilerle kolayca ilişkilendirebileceklerdir.

Üçüncü aşamanın amacı yeni öğrenme materyalini öğrencinin varolan bilişsel yapısı üstüne temellendirmektir. Bu, öğrencinin bilişsel yapısının güçlendirilmesi anlamına da gelmektedir (Joyce ve Weil, 2000). Bilişsel yapı, öğrenilen bilgilerin birbiriyle uyumlulaştırılması sonucu güçlenir. Bunun için öğretmenler değişik yöntemler kullanabilir: Öğrencilere öğrenilenler hatırlatılabilir, öğrenilen materyalin önemli kısımları özetlettirebilir, önemli noktalar yinelendirilebilir, öğrenilenlerin

değişik açılardan farklılıkları sorulabilir, öğrenme materyalinin örgütleyici olarak kullanılan kavramı nasıl desteklediği istenebilir. Bunların hepsi bilişsel yapıyı güçlendirmeye yönelik etkinliklerdir. Belli bir derste bunların hepsi olmasa da birkaçı kullanılabilir.

Biehler (1974), ön örgütleyiciler konusunda Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerini göz önünde tutmak gerektiğini söyler. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri duyuşsal motor (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve sonrası) şeklindedir (Senemoğlu, 2004). Ön örgütleyicilerin kullanımı soyut işlemler döneminde anlama becerisini gerektirir. Öğrenci eğer soyut işlemler döneminde değilse, örgütleyiciler ona yardımcı olmamakla kalmaz, aynı zamanda aklını da karıştırır. Bunun yanında Biehler'in (1974) V. K. Kumar'dan aktardığına göre ön örgütleyicilerin seçiminde öğrencilerin ilgileri de dikkate alınmalıdır. Öğretmen, seçtiği ön örgütleyicilerin herkese hitap edip etmeyeceğinden emin değilse, öğretilecek materyalle ilgili öğrencilerden anahtar sözcükler veya ifadeler isteyebilir. Daha sonra belirlenen anahtar sözcükler hakkında kişisel olarak veya küçük gruplar hâlinde çalışmalar yaptırılabilir. Böylece ön örgütleyicilerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgileri de kullanılmış olur.

Shostak (2003), planlanmış bir dersin dört aşamadan oluşacağını belirtir. Bunlar öğrencilerin dikkatini çekmek, yeni öğrenilecekler için beklentiler oluşturmak, öğrencileri derse katmak için motive etmek ve yeni öğrenilen materyali anlamlı kılmak için öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmaktır. Ön örgütleyiciler bu aşamalardan ikincisini gerçekleştirmek için kullanılır. Bu da verilecek yeni bilgiler, prensipler veya fikirler için bir çerçeve oluşturmakla olanaklıdır. Bu çerçeveyi ön örgütleyici sağlar. Shostak (2003: 79), Gage ve Berliner'den aktararak ön örgütleyiciler için "öğrencilere bir dersin nasıl organize edildiğini önceden söylemek, onların anlama ve öğrendiklerini uygulama ve geri çağırma becerilerini geliştirecektir" der. Ön örgütleyicilerin oluşturduğu çerçeve sayesinde yeni öğrenilenlerin anlamlı olması, bunun gerçekleşmesinin başlıca nedenidir.

Kullanılacak ön örgütleyiciler belirlenirken bunların öğrenciler tarafından bilinen şeyler olmasına dikkat edilmelidir. Örgütleyicinin sunulacak materyalden daha soyut olması gerektiği belirtilmişti. Ancak Arends'in (2004) Mayer'den

aktardığına göre anlatılacak dersten daha somut örnekler, daha soyut örneklerden daha iyidir. Soyutluluğun derecesi ne olursa olsun, iyi bir örgütleyici öğrencilere yabancı olmayan materyaller içerir ve yeni materyali öğrencinin önceki bilgilerine bağlar.

Arends (2004), birkaç ön örgütleyici örneği verir. Bunlardan biri, bir resim öğretmenin öğrencilerine farklı tarihsel devirlerden alınan birkaç tabloyu göstereceği ve açıklayacağı bir derste verilen bir örgütleyicidir. Öğretmen, genel bir giriş yaptıktan ve öğrencilere tablolar arasında farklı tarihsel devirlerde yapılan değişiklikler hakkında birkaç dakika düşüncelerini söyledikten sonra şu ön örgütleyiciyi sunar:

Birazdan, bazıları Fransa'da, 19. yüzyılın başlarında, diğerleri 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında yapılan birkaç tablo göstereceğim ve bunlar hakkında konuşacağım. Bunu yapmadan önce size göreceğiniz farklılıkları anlamakta yardımcı olacak bir bilgi vereceğim. *Bu bilgi, bir tablonun sadece sanatçının kişisel yeteneğini değil, aynı zamanda yaratıldığı zamanı da yansıttığı gerçeğidir. 'Zaman' ya da 'dönem' bir sanatçının konusunu ve kullandığı renkleri olduğu gibi, tekniklerini de etkiler.* Gösterdiğim tablolara renk ve konulardaki farklılıklar, sanatçılar tarafından kullanılan özel fırça teknikleri açısından bakmanızı ve onların sanatçıların zamanını nasıl yansıttığını görmeyi istiyorum.

Bu paragrafta italik yazılan cümleler açıklayıcı örgütleyicilerdir. Derste verilecek olan temel konular, öğrencinin zihninde bu örgütleyici ile sağlanan çerçeve içine yönlendirilecektir. Verilecek bilgiler bu temel bilgi ile birleşerek anlamlı öğrenmenin oluşması sağlanacaktır. Arends'e (2004) göre, ön örgütleyicilerle ilgili olarak önemli olan nokta, bunların öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır. Daha sonra verilecek bilginin öğrenilebilmesi için örgütleyicinin kavranması gerekir. Bu da öğretmenin net ve açık olmasını gerektirir.

Derslerde ön örgütleyicilerden daha verimli sonuçlar elde edebilmek için kullanımlarında bazı adımlara dikkat etmek gerekir (Altunay, 2000). Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Dersten önce yapılacaklar:

- Yeni dersle ilgili malzemeyi hazırlayın.
- Ana konuyla ilişkili alt konuları belirleyin.
- Öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini ve yaşantılarını dikkate alın.
- Öğrencilere en tanıdık gelecek açıklamayı ve örnekleri belirleyerek ön örgütleyiciyi hazırlayın.

2. Ders sırasında yapılacaklar:

- Öğrenciler için bilindik değilse ön örgütleyicileri açıklayın.
- Öğrencilerin bildiği örnekler, resimler, açıklamalar, vb. kullanarak örgütleyiciyi yeni malzemeyle ilişkilendirin.
- Ders süresince örgütleyiciyi yeni malzemeyle ilişkilendirin.
- Ders süresince örgütleyiciyi malzemeyle ilişkilendirin.
- Alt konudan alt konuya geçerken genel konuyu anımsatın.
- Ana konuları özetleyin ya da öğrencilere özetlettirin.

3. Ders biterken yapılacaklar:

- Öğrencilerin soruları ve tam olarak anlaşılmayan noktalar varsa ek bilgiler verin.
- Öğrencilerden öğrendiklerini özetlemelerini, sorgulamalarını isteyin.

Sunuş yoluyla yapılan bir sınıf içi öğretimde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için ön örgütleyicilerle ilgili bu aşamalara dikkat edilmelidir. Daha önce de belirtildiği gibi özellikle örgütleyicilerin öğrenciler tarafından anlaşılması çok önemlidir. Örgütleyicilerin anlaşılması, önceki bilgilerin çağrılması ve yenilerle ilişkilendirilmesi demektir. Bu, ezbere öğrenmeyi engelleyecektir.

Ön örgütleyicilerin kullanımı şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında da etkili olabilir. Çünkü şiirsel bir imge en az iki kavramın bir araya gelmesinden oluşur. Bu kavramlardan biri araç, diğeri amaç konumundadır. Başka bir deyişle, araç konumunda olan kavram bir bakıma amaç olan kavramın anlaşılmasında bir ön bilgidir. Şiir okuru bu bilgiye sahip olduğunda imge onun için daha anlamlı olabilir. Şiirsel imgenin bu yapısı, ön örgütleyicilerin işlevi ile benzerlik göstermektedir. Bu yüzden ön örgütleyiciler, imgenin anlamlandırılması için gerekli ön bilgiyi çağırmakta yararlı olabilir.

ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ön örgütleyicilerle ilgili olarak Türkiye'de çok az çalışma yapılmıştır. Buna karşın dünyada bu konuda birçok çalışma bulunmaktadır. Aşağıya Türkiye'de yapılan çalışmaların tamamı, dünyada yapılanların ise sadece bu tezle bir şekilde ilişkili olduğu düşünülenleri alınmıştır.

Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Ön örgütleyicilerle ilgili Türkiye'de üç çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri Altunay (2000) tarafından yapılan ve yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ile ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanması üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmadır. Bu araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileridir. Katılımcılar biri kontrol, üçü deney olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Gruplara öncelikle 23 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ironiyi algılayıp algılamadıklarını sınavan 12 okuma parçası ile 42 soruluk Başarı Testi verilmiştir. Aradan bir hafta geçtikten sonra deney gruplarından her birine sözel, görsel ve eylemsel olmak üzere birer ön örgütleyici verilmiştir. Bir hafta sonra da Başarı Testi yeniden uygulanmıştır. Veri çözümlemesi sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ironiyi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında ön örgütleyicilerin ironinin algılanması üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Verilen ön örgütleyici çeşitlerinden özellikle sözel örgütleyicilerin diğerlerinden daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre ön örgütleyici alan öğrenciler üst metinde yer alan olgusal öğeleri anlamakta daha başarılıyken, alt metinde yer alan ironik öğeleri anlamakta aynı derecede başarı gösterememişlerdir. Ayrıca İngilizce okumaya yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha çok yararlandıkları, olumsuz tutum sahibi öğrencilerin ise başarılarının giderek daha çok düştüğü saptanmıştır.

Ön örgütleyicilerle ilgili Türkiye'deki ikinci çalışma Çakıcı (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma da okuduğunu anlama üzerinedir. Ön örgütleyicilerin

öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini saptamak amacıyla yapılan çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. 9. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar 41'i kız, 21'i erkek olmak üzere toplam 62 kişidir. Veriler İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Çoktan Seçmeli İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme alt boyutunda etkilerken, İlgi alt boyutunda etkilemediği görülmüştür. Bunun yanında ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Değer Verme boyutunda Deney Grubundaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları daha olumluyken, İlgi boyutunda Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin lehine bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın dikkate değer başka bir yanı, ön örgütleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üstünde etkisiz olduğu sonucuna ulaşmasıdır. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte çalışmada ön örgütleyicilerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama başarısında da bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Aydın (2004) tarafından yapılan üçüncü çalışma ise ön örgütleyicilerin Türkçe derslerindeki kullanımına yönelik bir değerlendirmedir. Bu çalışmada, yapılan değerlendirme kapsamında Türkçe ders kitaplarının ön örgütleyiciler açısından nitelikleri eleştirilmiştir. Çalışmanın veri tabanını 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmuştur. Bu kitaplarda yer alan metinlere kurmaca olgusu açısından da bakılmış ve bu tip metinler karşısında okurun önemi vurgulanmıştır. Buna göre metinler için ön örgütleyici işlevi görmesi gereken giriş sorularının anlamlı öğrenme ve ön örgütleyiciler açısından eksiklikleri belirtilmiştir. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyen sorularda okurun yeterince göz önünde bulundurulmadığı saptanmıştır. Çalışmada Türkçe ders kitaplarında ön örgütleyicilerin kullanılması önerilmiştir.

Dünyada Yapılan Çalışmalar

Ön örgütleyicilerin etkilerine ilişkin dünyada birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar değişik alanlardadır ve bunlardan çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Ausubel'in (1960) ön örgütleyicilerle ilgili yaptığı çalışma bu konuda yapılan en eski ve en önemli çalışmalardan biridir. Bu çalışmada, bilinmeyen ancak öğrenci için anlamlı olan sözel materyalin öğrenilmesinde ve hatırdaki tutulmasında ön örgütleyicilerin etkisi sınanmıştır. Çalışmada katılımcı olarak Illinois Üniversitesinde eğitim psikolojisi dersi alan 72 kız ve 32 erkek öğrenci kullanılmıştır. Deney, ders saatleri içinde laboratuvar çalışması olarak yürütülmüştür. Deneyde çeliğin metalurjik özellikleriyle ilgili 2500 sözcükten oluşan bir pasaj kullanılmıştır. Bu konu, öğrencilere yabancı olduğu için seçilmiştir. Buna rağmen konu, alan bilgisine sahip olmayanların da anlayabileceği niteliktedir. Konuya yabancılık, ön örgütleyicilerin yeni öğrenilecek sözel materyaldeki etkisini belirlemek için önemlidir. Deney işlemler sürecinde asıl materyalden önce kontrol grubuna giriş niteliğinde demir ve çeliğin işleme süreciyle ilgili tarihî bilgi verilmiştir. Deney grubuna ise daha önce öğrencilerin bilişsel yapılarında var olan bilgilere hitap ettiği düşünülen çelik ile ilgili bilgi, metaller ve alaşımlar arasındaki farklar, alaşımların kullanım nedenlerine ilişkin bilgiler içeren bir giriş bölümü verilmiştir. Bu bölüm, testte doğrudan avantaj kazandırmaması için dikkatlice hazırlanmıştır. Daha sonra çelik ile ilgili materyalin işlenişine geçilmiştir. Her iki grup, çelik ile ilgili pasajı 35 dk. çalışmış ve çoktan seçmeli testi üç gün sonra almışlardır. Testin sonuçlarının analizinde deney grubunun başarı ortalaması 16,7 ve kontrol grubununki ise 14,1 olarak saptanmıştır. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının hatırdaki tutmaya yönelik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ausubel (1960) yaptığı deneyin sonuçlarına dayanarak ön örgütleyicilerin anlamlı sözel materyalin öğrenilip önceki bilgilerle bütünleştirilmesi ve uzun süreli hatırdaki tutma üzerinde yararlı olmasının nedeni ile ilgili iki çıkarsama yapmıştır. Bunlardan birincisi, ön örgütleyicilerin öğrencinin bilişsel yapısında var olan ön kavram ve bilgileri harekete geçirmesi ve yeni bilgiyi bu yapının bir parçası hâline getirmesidir. Böylece yeni materyal sadece bildik ve anlamlı olmakla kalmaz, ayrıca ön bilgilerden en gerekli ve ilişkili olanlar seçilerek fayda sağlama yoluna gidilir. İkincisi ise, uygun düzeyde kapsayıcılık içeren ön örgütleyicilerin yeni materyale en uygun yerden başlamaya yardımcı olmasıdır. Bu

hem bir ön ilişkilendirme, hem de sonradan olabilecek bir unutmaya karşı direnç sağlamaktadır. Ausubel (1960) bunun yanında ön örgütleyicilerin pedagojik değerinin öğrenme materyalinin ne kadar iyi organize edildiğine bağlı olduğunu da belirtir. Ancak yine de uygun düzeyde hazırlanan ön örgütleyiciler materyale bağlı olmaksızın da öğrenme ve hatırd tutmaya katkı sağlar. Ausubel'e (1960) göre bu çalışma ön örgütleyicilerin anlamlı öğrenme ve hatırd tutmada etkili olması için iki özelliğe sahip olması gerektiğini vurgular: 1. Ön örgütleyiciler için öğrenenin bilişsel yapısına ve yeni öğrenilecek materyale en uygun kavramlar seçilmelidir. Böylece yeni materyalin bilindikliği ve anlamlılığı artmaktadır. 2. Ön örgütleyici uygun düzeyde kapsayıcılığa sahip olmalı ve öğrenmeye en uygun yerden başlamayı sağlamalıdır. Ön örgütleyiciler bu iki özelliğe sahip olursa etkileri yüksek düzeyde olur.

Chung ve Huang (1998), üç işitsel ön örgütleyicinin öğrencilerin ikinci dilde video ders materyalini anlamaları üstündeki etkililiğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 160 Çinli öğrenci katılmıştır. Bunların İngilizce seviyesi orta düzeyin altındadır. Öğrencilere üç video filmiyle ilgili üç farklı ön örgütleyici verilmiştir. Bu ön örgütleyicilerden biri sadece ana karakterleri içermektedir. İkinci örgütleyicide sadece sözcükler bulunmaktadır. Üçüncü ön örgütleyici ise hem ana karakterlerden, hem de sözcüklerden oluşmaktadır. Ön örgütleyicilerden sonra video filmleri izlettirilmiş, sonrasında 10 soruluk çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi öğrencilerin ana dilinde uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelere göre ön örgütleyici olarak sadece sözcükler verildiğinde öğrenciler anlama konusunda daha başarılı olmuşlardır. Daha sonra karakterlerin ön örgütleyici olarak verilmesi, son olarak da hem karakterlerin hem sözcüklerin ön örgütleyici olarak verilmesi uygulamalarında öğrenciler başarılı olmuşlardır. Bu çalışma İngilizce öğretiminde video kullanacak öğretmenlerin karakterlerden çok yeni sözcükleri ön örgütleyici olarak vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın önemli başka bir bulgusu ise ön örgütleyicilerin olabildiğince kısa ve öz hazırlanması gerektiği üzerinedir. Ön örgütleyiciler ayrıntılı ve uzun olduğunda özellikle güdüsü düşük öğrencilerin dikkatlerini kaybettikleri gözlenmiştir.

Dil öğretimi ile ilgili yapılan bir başka çalışma ise Ozaki (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön örgütleyicilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Japon

kolej öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yürütülen bu çalışmaya 177 kişi katılmıştır. İki dinleme parçası seçilmiş ve deney grubundaki öğrencilere dinleme öncesinde bir cümleden oluşan ön örgütleyici verilmiştir. Kontrol grubuna ön örgütleyici verilmemiştir. Öğrencilerden dinleme esnasında anladıklarını not almaları istenmiştir. Çalışma sonucunda ön örgütleyici kullanımının dinlediğini anlamaya yönelik başarıyı artırdığı saptanmıştır. Ayrıca ön örgütleyici alan gruplar dinlenen materyaldeki önemli noktaları yakalamada ön örgütleyici almayanlara göre daha başarılı olmuşlardır. Yabancı dilde dinlediğini anlama ve önemli bilgileri hatırlamada ön örgütleyici kullanımının etkili bir teknik olduğu bu çalışma ile kanıtlanmıştır.

Herron, York, Cole ve Linden (1998) yabancı dil derslerinde video ile verilen bilginin hatırlanmasında ön örgütleyici alan ile almayan öğrenci gruplarını karşılaştırmışlardır. Çalışma Fransızca dersi alan 67 lise öğrencisi üstünde yürütülmüştür. 67 öğrenci ikisi deney, biri kontrol olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Birinci deney grubunda öğretmen videodaki gösterime ilişkin altı özet cümle okumuştur. İkinci deney grubunda ise öğretmen birinci deney grubunda okuduğu altı cümleyi soru formatında sunmuş ve her bir soru için üç olası yanıt okumuş, ancak hangisinin doğru yanıt olduğuna yönelik bilgi vermemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere video gösteriminden önce hiçbir ön örgütleyici verilmemiştir. Video izlendikten sonra tüm gruplara videoda geçen bilgileri ölçen bir test verilmiştir. İstatistiksel sonuçlara göre ön örgütleyici alan iki deney grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ön örgütleyici alan her iki grubun başarısı kontrol grubunun başarısıyla karşılaştırılmış ve deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ön örgütleyici kullanımı düz cümle veya soru niteliğinde olsun yabancı dilde dinleme etkinliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Dil öğreniminde ön örgütleyici olarak video kullanımının etkisini araştırmak üzere Hanley (1993) bir çalışma yapmıştır. Hanley (1993) iki farklı görsel ön örgütleyicinin öğrencilerin Fransızca okuma becerileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 41'i kız, 21'i erkek olmak üzere 62 katılımcı yer almıştır. Öğrencilerden deney grubuna okuma parçasından önce kısa bir video izlettirilmiştir. İzlettirilen video metnin bir yinelemesi değil, metnin temasına uygun bir gösterimdir. Kontrol grubunda ise öğretmen videoda geçen gösterimin yazılı biçimini öğrencilere

okumuş ve dergilerden kesilmiş dört farklı resim göstermiştir. Sonra her iki grupta da aynı okuma parçası işlenmiştir. Sonuç olarak haftalık sınavlarda deney grubu daha yüksek başarı yakalamıştır. Ara sınavlar ve bitirme sınavlarında deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Ayrıca ara sınavlar ve bitirme sınavlarındaki performanslar karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundan daha yüksek düzeyde gelişme gösterdikleri saptanmıştır. Sonuç olarak videonun, öğretmenin metin okumasından ve resimler göstermesinden daha etkili ve hatırlamayı daha kolaylaştırıcı bir ön örgütleyici olduğu ileri sürülmüştür.

Ön örgütleyicilerin hatırdı tutmayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşan başka bir çalışma ise Ruangruchira (1992) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı ön örgütleyicinin genel kimya dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışma Tayland'da bir askerî akademide genel kimya dersi alan 181 1. sınıf öğrencisi üstünde yürütülmüştür. İki deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Sınıftaki ve laboratuardaki dersler işlenmeye başlamadan önce deney gruplarından birine açıklayıcı ön örgütleyici, diğerine öğrencilerin kendilerinin okuyup çalışacakları giriş niteliğinde okuma parçaları verilmiş, kontrol grubuna ise ön örgütleyici verilmemiştir. Uygulama 21 gün sürmüştür. Uygulama sonrasında son test verilmiş ve hatırdı tutmayı ölçmek için bu test iki hafta sonra yine verilmiştir. İstatistiksel çözümleme sonuçlarına göre açıklayıcı ön örgütleyici verilen grup giriş parçası verilen deney grubu ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aynı olumlu farklılık, iki hafta sonra verilen hatırlamayı sınamaya yönelik testten de alınmıştır.

Livingston (1984), ön örgütleyici ve doğrudan giriş parçalarının 8. sınıf yüksek ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin sosyal bilimlerle ilgili ders materyalini öğrenme ve hatırdı tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 210 öğrenci uygulamaya dahil edilmiştir. İki uygulama grubu oluşturulmuş ve bir gruba ön örgütleyici, diğerine doğrudan giriş parçaları verilmiştir. Hindistan'daki kast sistemini anlatan 1500 sözcükten oluşan okuma parçası asıl öğrenme materyali olarak kullanılmıştır. 24 soruluk çoktan seçmeli test, materyalin verilmesinden hemen sonra, iki hafta sonra, on beş hafta sonra uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ön örgütleyici alan grup ile doğrudan giriş parçası alan grup arasında başarı bakımından fark bulunamamıştır. Yüksek düzeyde başarıya sahip ve ön örgütleyici

alan öğrenciler, düşük düzeyde başarıya sahip ön örgütleyici alan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır ve bu başarı istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ön örgütleyici alan ve doğrudan giriş parçaları alan grup arasında farklı zaman süreçlerinde uygulanan testlerdeki performansta anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca hemen uygulanan test ile iki hafta ve on beş hafta sonra uygulanan test sonuçları arasında da fark bulunamamıştır.

Underhill (2001) ön örgütleyicinin yakın ve sonradan hatırlamayı kolaylaştırıp kolaylaştrmadığını saptamak, öğrencilerin okuma becerisinin ve aldıkları ön öğretimsel materyalin hatırlama üstündeki etkisini araştırmak ve okuma becerisinin yaşça küçük olanlarda hatırlama üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 75 kişilik bir grup üstünde bir araştırma yürütmüştür. Katılımcılar üç gruba ayrılmış, gruplardan birine yazılı, diğerine grafik örgütleyici verilmiştir. Diğer üçüncüsüne ise giriş niteliğinde bir paragraf verilmiştir. Okuma parçası işlendikten hemen sonra bütün öğrencilere test verilmiş, on dört gün sonra bu test yinelenmiştir. Yazılı ön örgütleyici, grafik ön örgütleyici ve giriş paragrafı alan öğrenciler arasında yakın ve sonradan hatırlama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuma becerisinin hatırlama üstünde etkisinin olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, okuma becerisi yüksek olan öğrenciler ile düşük olanların metni hatırlamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Okuma becerisi ile verilen ön öğretimsel materyal arasında ilişki saptanamamıştır.

Ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama ve hatırd tutmaya etkisini Erksine (1991) de araştırmıştır. Erksine (1991) araştırmasını üniversite birinci sınıf öğrencileri üstünde yapmıştır. Toplam 85 kişiden oluşan katılımcılar, standart bir okuma testinin sonuçlarına göre yüksek ve düşük seviyeli öğrenciler olarak belirlendikten sonra üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba ön örgütleyici, ikinci gruba tarihsel bilgi içeren giriş niteliğinde bir parça, üçüncü gruba ise doğrudan öğrenme materyali verilmiştir. Öğrencilerden metinleri okurken düşündüklerini yüksek sesle dile getirmeleri ve okuma sonrası bir özet yazmaları istenmiştir. Veriler ses kayıtları ve yazılan özetlerden toplanmıştır. Ses kayıtları öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine göre, özetler ise metinde yer alan ana düşünceler bakımından incelenmiştir. Sonuçta ön örgütleyicilerin metne odaklanmayı güçleştirdiği ve hatırd

tutmayı olumlu etkilemediği görülmüştür. Bununla birlikte okuma becerisi iyi olan öğrencilerin strateji kullarımlarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Ruthkocy ve Dwyer (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da Erskine'in (1991) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. 200 üniversite öğrencisi üstünde yürütülen bu araştırmanın üç temel sorusu vardır: 1. Ön bilgi ve öğrenme için ayrılan zaman bilindiğinde farklı ön örgütleyici türlerinin öğrencinin uzun süreli hatırd tutmasını nasıl etkilediği, 2. Farklı ön bilgilere sahip öğrencilere verilen sözel ön örgütleyicilere görsellik eklenirse başarı artar mı? 3. Öğrencilerin ön bilgisi ile ön örgütleyici arasında bir etkileşim var mı? Bu soruları araştırmak için öğrenciler önce 36 maddelik bir fizyoloji testine alınmıştır. Daha sonra rastgele 5 gruba ayrılmışlardır. Öğrenme malzemesi insan kalbi, kalbin bölümleri ve faaliyetleri hakkında 1800 sözcükten oluşan bir okuma metnidir. Birinci grup kontrol grubu olduğundan onlara sadece okuma metni verilmiştir. İkinci grup, iki katlı bir ev görünümünde kağıt bir maketten oluşan benzetme türünde bir ön örgütleyici almıştır. Üçüncü gruba ev maketi verilmiş ve bu ön örgütleyiciyi kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Dördüncü grup ise ev maketi ve bu ön örgütleyiciyi grafik ve sözel biçimde açıklayan bilgi verilmiştir. Beşinci grup ise ev maketini almış ve onlardan verilen grafiksel ve sözel bilgilerin makete göre geçerli olup olmayanlarını işaretlemeleri istenmiştir. Kalbin ve bölümlerinin çizimi ile ilgili 20, verilen çizimlerdeki bölümleri belirlemek ile ilgili 20, terminoloji ve tanımlarla ilgili 20 ve okuduğunu anlamaya yönelik 20 sorudan oluşan test bir hafta sonra öğrencilere verilmiştir. Bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: 1. Gruplar arasında bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle her ön örgütleyici uygulaması eşit biçimde etki göstermiştir. 2. Ön bilgi herhangi bir ön örgütleyicinin kullanımında etkili değildir. 3. Benzetme türündeki ön örgütleyiciye görsel ön örgütleyici eklemek ön örgütleyicinin etkisini artırmamıştır. 4. Ön örgütleyicinin hatırlama üzerinde belirli bir etkisi bulunamamıştır.

O'Leary (1994) derse başlarken geleneksel yöntemlerin kullanımı ile kavram haritalarının ön örgütleyici olarak verilmesini karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 89 kişi katılımcı olarak bulunmuştur. 44 kişiden oluşan deney grubuna derse başlamadan önce ön örgütleyici olarak kavram haritaları verilmiş ve kısa sözel açıklamalarda bulunulmuştur. 45 kişilik kontrol

grubunda ise hiçbir ön öğretim yapılmamıştır. Ders içeriği her iki grup için de aynıdır. Uygulamanın ilk altı haftasında Canlılar Ünitesi işlenmiştir. Son test uygulandıktan sonra iki grup arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İlk altı haftalık uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yerleri değiştirilmiştir. Yani ilk uygulamada kontrol grubu olan öğrenciler ikinci uygulamada deney grubu olarak, ilk uygulamadaki deney grubu da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İkinci altı haftalık uygulamada deney grubuna ön örgütleyici verilmiş, kontrol grubuna verilmemiştir. Bu uygulamada ise Çözeltiler Ünitesi işlenmiştir. Son test sonuçlarına göre ön örgütleyici alan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen derslerinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde kavram haritalarının ön örgütleyici olarak kullanılmasının etkili bir bilişüstü örgütleyici olduğu vurgulanmıştır.

Smyth (1983) ön okuma etkinliklerinin okuma performansı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Uygulama 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 123 katılımcı üstünde yürütülmüştür. İki deney, biri kontrol grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Birinci deney grubuna kavramsal ön örgütleyici verilmiştir. İkinci deney grubuna psikodilbilimsel tahmin etmeye yönelik bir etkinlik verilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir ön okuma etkinliği verilmemiştir. Tüm gruplar aynı öğrenme materyali üstünde çalıştıktan hemen sonra bir başarı testi almışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik bu testte doğrudan bilgiye yönelik ve sonuç çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Ön örgütleyici verilen gruptaki öğrenciler sonuç çıkarmaya yönelik sorularda daha başarılı olurlarken psikodilbilimsel yapıda etkinlik alan öğrenciler ise bilgiye yönelik sorularda başarı göstermişlerdir.

Knaster (1994) ön örgütleyicilerin, dikkatin ve okuma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırmıştır. New Jersey Kolejinde psikoloji dersi alan 118 katılımcı öncelikle okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesi için teste dahil edilmişlerdir. Daha sonra iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Birinci deney grubuna ön örgütleyici, daha sonra öğrenme materyali ve son olarak da okuduğunu anlama testi verilmiştir. İkinci deney grubuna özet niteliğinde ön örgütleyici, ardından öğrenme materyali ve sonra okuduğunu anlama testi verilmiştir. Kontrol grubuna giriş niteliğinde örgütleyici, sonra öğrenme materyali ve son olarak da okuduğunu anlama testi verilmiştir. Tüm katılımcılara

örgütleyici için 2 dakika, öğrenme materyali için 10 dakika ve test için 8 dakika verilmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerisi dışında ön örgütleyici uygulamalarının okuduğunu anlama üstünde bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Ön örgütleyicilerin öğrenci merkezli zengin öğrenme ortamlarında kullanımı üzerine Davidson (1997) bir çalışma yapmıştır. Davidson (1997) bu çalışmada genel olarak şu soruların karşılığını araştırmıştır: 1. Ön örgütleyicilerin kullanımı öğrencilerin hiç bilmedikleri bilgilerle karşılaştıklarında kendilerine güven düzeylerini artırır mı? 2. Ön örgütleyiciler, nispeten daha pasif öğrencilerin aktif öğrenciler olmaları için gerekli güdüyü sağlıyor mu? 3. Ön örgütleyiciler öğrenme ortamında öğrencinin problem çözme yaklaşımlarını nasıl etkilemektedir? 4. Ön örgütleyiciler yeni bilginin düzenlenmesine yardım ederler mi? Bu çalışmaya başlamadan önce öğrencilere bireysel çalıştaylar verilmiş, sözel rapor verme ve ölçek doldurma üzerine bilgilendirilmişlerdir. Öğretim materyali olarak hazır bilgisayar programları kullanılmıştır. Her bir uygulama öncesinde sırasıyla şu yol izlenmiştir: 1. Sözel rapor verme ile ilgili bilgilendirme (5 dk.), 2. Ön ölçek (5 dk.), 3. Ön örgütleyicinin sunumu (10 dk.), 4. Öğrenme materyali ve araştırmacının gözlemi (90 dk.), 5. Güdü ölçeği (5-10 dk.), 6. Özet yazımı (5-10 dk.), 7. Uygulama sonrası görüşme (15-30 dk.). Öğrenciler ders materyalini çalışırken düşüncelerini dile getirmişler ve gerçekleştirdikleri etkinlikleri not etmişlerdir. Bu süreç sesli olarak kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Veriler ölçek, öğrencilerin aldıkları notlardan oluşan bilgiler, öğrencilerin düşüncelerini sesli olarak dile getirdikleri süreçlerin ses kasetleri, öğrencilerin özetleri, güdü ölçeği, öğrenci görüşmelerinin ses kayıtları ve araştırmacının gözlem notları ile toplanmıştır. Gözlem süresince araştırmacı öğrencilerin tutum, beden dili, güdü, güven ve hedefe odaklanma özelliklerine dikkat etmiştir. Bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: 1. Ön örgütleyicilerin öğrencilerin güven düzeylerini etkileyip etkileyemediği açıklığa kavuşturulamamıştır. 2. Güdü ölçeğinin sonucuna göre öğrencilerin hemen hemen hepsinin güdüsü yüksek düzeydedir. Bu nedenle ölçek sonuçları ön örgütleyicilerin güdü üstündeki etkisini açıklayamamıştır. Ancak öğrenciler ile yapılan görüşmeler ön örgütleyicilerin güdü ve aktif öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. 3. Verilen ön örgütleyicinin niteliğine göre öğrencinin öğrenme materyaline yaklaşımı değişmektedir. Örneğin karşılaştırmalı ön örgütleyici

verildiğinde öğrenci öğrenme materyaline karşılaştırmacı bir tavırla yaklaşmaktadır. 4. Ön örgütleyicilerin yeni bilgilerin düzenlenmesini olumlu yönde etkilediği, özellikle öğrencilerin hazırladıkları özetlerde saptanmıştır.

Thibodeau (1998) ön örgütleyicilerin öğrenci başarısı üstündeki etkilerini araştırmanın yanı sıra yapılan çalışmaların birçoğundan farklı olarak öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik algısı üstündeki etkilerini de araştırmıştır. Araştırmaya ortaöğretim kademesinden üç İngilizce öğretmeni dahil edilmiştir. Bu üç öğretmenin çalışmayı yürütecekleri iki deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney gruplarından birine derse başlamadan önce ön örgütleyici verilmiş, diğerine ise tarihi bilgiler içeren bir giriş parçası verilmiştir. Kontrol grubuna hiçbir ön öğretim materyali verilmemiştir. Uygulama Amerikan edebiyatı dersinde yürütülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası verilen algı ölçeğinin sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar arasında başarı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Odejobi (2006) ön örgütleyici kullanımının Yoruba dilindeki kavramları öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını araştırmak üzere öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanmıştır. Çalışma, Güney Nijerya'da üç ortaokulda eğitimini sürdüren 213 öğrenci üstünde yürütülmüştür. Üç okulda üçer sınıf belirlenmiş, bunlardan birinci deney grubuna ön örgütleyici ve sözel bilgi, ikinci deney grubuna sadece sözel bilgi verilmiştir; kontrol grubuna ise herhangi bir şey verilmemiştir. Ön örgütleyiciler kavramlara ilişkin çizelgeler olarak sunulmuşlardır. Araştırma altı hafta sürmüştür. Yapılan ölçümler sonucunda ön örgütleyici ve sözel bilgi alan grup sadece sözel bilgi alan gruptan ve kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Bu başarı farkı istatistiksel olarak anlamlılık taşımaktadır. Çalışma, dil ve dildeki kavramların öğretiminde ön örgütleyicilerin etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılar, araştırmada kullanılan deney deseni ve denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

KATILIMCILAR

Bu araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı gündüz programı ikinci sınıf öğrencilerinin tamamı (iki şube) katılmıştır. Katılımcıların sayısı Deney Grubu 36, Kontrol Grubu 38 olmak üzere toplam 74 kişidir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı çizelge 3.1'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.1.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	15	13
Erkek	21	25
Toplam	36	38

Katılımcıların mezun oldukları lise türlerine bakıldığında her iki grubun dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çizelge 3.2'de grupların mezun olunan lise türüne göre dağılımları görülmektedir.

Çizelge 3.2.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise Türü	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Normal Lise	25	16
Meslek Lisesi	1	0
Yabancı Dil Ağ. Lise	3	3
Anadolu Lisesi	5	9
Anadolu Meslek Lisesi	1	9
Diğer	1	1
Toplam	36	38

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerinin de birbirlerine benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu bakımdan denklığı gösterir açıklama Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Anne	Baba	Anne	Baba
Okur Yazar Değil	3	0	10	0
Diplomasız Okur Yazar	6	1	2	4
İlkokul	21	16	23	20
Ortaokul	0	3	0	7
Lise	2	9	2	4
Üniversite	3	6	1	3
Diğer	1	1	0	0
Toplam	36	36	38	38

Katılımcıların annelerinin meslekleri hakkında da bilgi edinilmiş ve gruplar arasında anne mesleği dağılımında da benzerlik görülmüştür. Anne mesleğine göre grupların dağılımına Çizelge 3.4'te yer verilmiştir.

Çizelge 3.4.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne Mesleğine Göre Dağılımları

Meslek Türü	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ev Hanımı	31	37
Ebe-hemşire	2	1
Öğretmen	1	0
İşçi	2	0
Toplam	36	38

Araştırmada yer alan katılımcıların baba meslekleri ile ilgili de bilgi toplanmış ve baba mesleğine göre dağılımları Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Baba Mesleğine Göre Dağılımları

Meslek Türü	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Serbest Meslek	10	9
Memur	4	1
Öğretmen	3	3
İşçi	7	5
Emekli	7	10
Çiftçi	5	10
Toplam	36	38

Toplanılan veriler katılımcıların cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba meslekleri bakımından benzer özellikler taşıdıklarını göstermektedir.

Grupların denkliklerini belirlemek için ayrıca her iki grubun ÖSS giriş puanları karşılaştırılmış ve yapılan t-Testi her iki grubun ÖSS başarı puanlarının denk olduğunu göstermiştir. Çizelge 3.6'da bu konudaki istatistiksel çözümleme görülmektedir.

Çizelge 3.6.

Grupların ÖSS Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	33	253,02	8,32	60	1,67	0,102	Fark Anlamsız
Kontrol	29	254,36	9,04				

Çizelge 3.6'da görüldüğü üzere her iki grubun Aritmetik Ortalamaları arasındaki fark anlamsızdır. Başka bir deyişle grupların başarı puanları birbirine denktir. ÖSS başarı puanları önceki yıllardaki puan sistemine göre olan katılımcıların puanları bu istatistiksel çözümlenmeye alınmamıştır. Bu katılımcıların sayılarının az olmasının grupların denkliliğini etkilemediği varsayılmaktadır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler *Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ve şiiresel imgelerin anlamlandırılmasını sınavan *Çoktan Seçmeli Başarı Testi* ile toplanmıştır.

Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçekte yer alan maddelerin tümü araştırmacının ilgili alan yazını okumasından sonra geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünden, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalından toplam beş uzmanın görüşleri alındıktan sonra düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemden sonra güvenilirlik çalışması için toplam 50 maddeden oluşan ölçek ön uygulama kapsamında 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı gündüz programı ikinci ve üçüncü sınıf, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı gündüz programı üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 239 kişilik grup üzerinde yapılmıştır.

Yapılan güvenilirlik çözümlenmeleri sonucunda 50 maddeden oluşan tutum ölçeğinin madde test istatistikleri hesaplanmıştır. Madde test korelasyonları %40'tan daha düşük olan dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 41 maddenin Cronbach

Alpha Güvenirlik Katsayısı %96 olarak hesaplanmıştır. Faktör çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçekteki maddelerin madde ayırıcılık gücü indeksleri ve faktör yüklerini gösterir tablo Çizelge 3.7'de verilmiştir.

Toplam 41 maddeden oluşan Tutum Ölçeğinde yer alan sorulara ilişkin örnek maddeler Ek 1'de verilmiştir.

Çoktan Seçmeli Başarı Testi

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki en güç aşamayı, şiir gibi daha çok soyut duyguların ifade edildiği bir edebî türde başarı testi hazırlamak oluşturmuştur. Teste dahil edilmek üzere çağdaş Türk şairlerinin yedisinden alınan sekiz şiir seçilmiş ve bu şiirler için toplam 52 adet, beş seçenekli çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Alanda uzman kişilerin önerisiyle her bir şiir için öncelikle yüzeysel yapıyla ilişkili okuduğunu anlama tarzında, daha sonra da şiirlerdeki imgelerin anlamlandırılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Hazırlanan 52 maddelik bu başarı testi için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünde, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan beş öğretim üyesinden ve iki şairden uzman görüşü alındıktan sonra düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan testin ön uygulaması 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı gündüz programı ikinci ve üçüncü sınıf, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı gündüz programı üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 239 kişilik grup üzerinde yapılmıştır. Ancak bunlardan beşi uygun görülmediğinden 234 tanesi güvenilirlik çözümlemesi için uygulama kapsamına alınmıştır. Başarı testinin ön uygulaması ile ilgili sonuçlar Çizelge 3.8'te görülmektedir.

Çizelge 3.7.

Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksleri ve Birinci Faktör Yükleri

Soru No	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi	1. Faktör Yükü
1	0,58	0,60
2	0,45	0,49
3	0,74	0,77
4	0,73	0,76
5	0,55	0,59
6	0,52	0,52
7	0,58	0,63
8	0,55	0,57
9	0,50	0,52
10	0,65	0,68
11	0,52	0,53
12	0,52	0,54
13	0,55	0,59
14	0,70	0,74
15	0,74	0,77
16	0,71	0,74
17	0,69	0,73
18	0,64	0,68
19	0,65	0,67
20	0,59	0,62
21	0,58	0,58
22	0,61	0,64
23	0,59	0,59
24	0,67	0,69
25	0,53	0,57
26	0,59	0,61
27	0,46	0,47
28	0,78	0,81
29	0,58	0,62
30	0,44	0,46
31	0,76	0,79
32	0,52	0,54
33	0,40	0,44
34	0,54	0,57
35	0,64	0,68
36	0,59	0,62
37	0,53	0,57
38	0,67	0,71
39	0,56	0,57
40	0,47	0,49
41	0,56	0,57

Çizelge 3.8.

Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları

Toplam Denek Sayısı	234
Sınav Maddesi Sayısı	52
Aritmetik Ortalama (52 üzerinden)	23
Aritmetik Ortalama (%)	45
Standart Sapma	5,53
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,68
Standart Hata	3,13

Yukarıdaki çizelgede de görüldüğü üzere ön uygulama sonucunda toplam 52 maddeden oluşan başarı testinin KR Güvenirlik Katsayısı 0.68 olarak hesaplanmıştır. Bunun üzerine madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplanarak toplam 21 soru maddesi testten çıkarılmış ve toplam 31 sorudan oluşan başarı testinin KR Güvenirlik Katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.9'te görülmektedir.

Çizelge 3.9.

Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları (21 soru maddesi çıkarıldıktan sonra)

Toplam Denek Sayısı	234
Sınav Maddesi Sayısı	31
Aritmetik Ortalama (31 üzerinden)	16
Aritmetik Ortalama (%)	51
Standart Sapma	5,25
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,78
Standart Hata	2,44

Çizelge 3.9'te görüldüğü gibi madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplandıktan sonra çıkarılan soru maddelerinin sonucunda testin KR 20 Güvenirlik Katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak test 31 madde olarak hazırlanmış ve yine uzman görüşü alındıktan sonra uygulamaya hazır hâle

getirilmiştir. Şiirsel imgelerin anlamlandırılmasına ilişkin örnek soru maddeleri Ek 2'de verilmiştir.

DENEY DESENİ

Bu araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Gerçek deneme yöntemlerinden biri olan kontrol gruplu öntest-sontest deney deseninde yansız atama ile oluşturulmuş iki denk grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanır. Her iki grupta deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak aradaki farka bakılır. Öntest, atanan grupların deney öncesinde denkliklerinin istatistiksel olarak gösterilmesi ve deney sonrasında uygulanan sontest ile karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla uygulanır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseninin işleyişi aşağıda yer alan Çizelge 3.10'daki gibidir (Creswell, 2002: 332):

Çizelge 3.10. Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deney Deseni Zaman →

Yansız Atama	Deney Grubu	Öntest	Denel İşlem	Sontest
Yansız Atama	Kontrol Grubu	Öntest	Uygulama Yok	Sontest

Grupların rasgele atanması ve uygulama öncesinde denkliklerinin istatistiksel olarak kanıtlanması uygulamanın en avantajlı yönüdür. Bu çalışmada da grup seçiminde yansız atama yapılmış ve denkliklerinin belirlenmesi için öntest uygulanmıştır. Uygulanan öntest sonucunda grupların denklikleri istatistiksel olarak kanıtlanmıştır.

Araştırma biri kontrol, diğeri deney grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney deseni Çizelge 3.11'da verilmiştir.

Çizelge 3.11.

Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
Deney Grubu	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Ön Örgütleyici Verilmesi	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
	Başarı Testi		Başarı Testi
Kontrol Grubu	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği		Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
	Başarı Testi		Başarı Testi

Deney Grubuna verilen ön örgütleyici örnekleri Ek 3'te görülebilir.

İŞLEM YOLU

Uygulama sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve denel işlemlerin gerçekleştirilmesinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması
2. Deney ve kontrol gruplarının kurayla belirlenmesi
3. Tek oturumda Tutum Ölçeği ve Başarı Testinin iki gruba uygulanması
4. Öntestten bir hafta sonra deney grubunda ön örgütleyicilerin verilmesi
5. Deneysel işlemin tamamlanmasından sonra her iki gruba da tutum ölçeği ve başarı testinin yine uygulanması
6. Uygulamadan elde edilen öntest-sontest verilerinin istatistiksel yöntemler ile çözümlenmesi ve birbirleri ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması

DENEL İŞLEMLER

Denel işlemlere Nisan 2005'in üçüncü haftasında yapılan ön ölçümden bir hafta sonra başlanmıştır. Denel işlemler altı hafta sürmüş ve toplam 12 ders saatinde uygulaması yapılmıştır. Nesnelliğin sağlanması açısından tüm işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da aynı şiir metinleri kullanılmış, deney

grubuna verilen ön örgütleyiciler dışında aynı ders akışı izlenmiştir. Deney grubunda izlenen yol şöyledir:

1. Öğrencilerin derse hazır hâle gelmeleri sağlanmıştır
2. Dersin amacı belirtilmiştir
3. Ön örgütleyici sunulmuştur
4. Ön örgütleyici kapsamında öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarılarak ön örgütleyicinin verilmesi tamamlanmıştır
5. Şiir metni öğrencilere verilmiştir
6. Şiirde geçen imgelerle ön örgütleyicinin ilişkilendirilmesi sağlanmıştır
7. Şiir metni ve şiirde geçen ilgili imge üzerinde tartışılmıştır
8. Şiir metniyle ve imgeyle ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir

Deney Grubunda izlenen ders planlarından örnekler Ek 4'te sunulmuştur. Kontrol Grubunda deney grubuna verilen ön örgütleyiciler dışında aynı ders akışı izlenmiştir.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde yapılan ölçümler sonucunda toplanan veriler SPSS ve Finesse adlı istatistik programları kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi için aşağıda yer alan istatistiksel teknikler kullanılmış ve her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır:

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. t-testi
4. Pearson Korelasyon Testi

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, bir önceki bölümde açıklanan yöntem ve teknikler ile toplanan verilerin her bir alt problem ile ilgili olarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları

Ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiğini saptayabilmek için hazırlanan başarı testindeki soruların 14 tanesi şiirlerdeki yüzeysel yapı ile ilgili, 17 tanesi ise şiirlerin derin yapısında yer alan imgeler ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Yüzeysel yapı ile ilgili soruların teste dahil edilmesinin gerekçesi yöntem bölümünde açıklanmıştır. Çizelge 4.1'de yüzeysel yapıya ilişkin soruların yanıtlandığı öntest puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-Testi yapılmıştır.

Çizelge 4.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	7,58	1,78	72	0,49	0,62	Fark Anlamsız
Kontrol	38	7,37	1,95				

Çizelge 4.1'de görüldüğü gibi deney öncesinde her iki gruba uygulanan başarı testinde yer alan yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verilen yanıtlara göre Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması (7,58) Kontrol Grubununkine (7,37) göre daha yüksektir.

Aritmetik Ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan t istatistiği sonucunda bulunan değer 0,49'dur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,62 değerinden küçüktür. Buna göre Deney ve Kontrol Grupları arasında deney öncesinde yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle uygulama öncesinde grupların başarı ortalamaları birbirine denktir.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları

Deney sonrasında uygulanan sontestteki yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verilen yanıtlara göre Deney ve Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakmak için yapılan t-Testinin sonuçları ise aşağıda Çizelge 4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	8,17	1,58	72	0,02	0,98	Fark Anlamsız
Kontrol	38	8,16	1,52				

Çizelge 4.2 incelendiğinde görüleceği üzere Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması (8,17) ile Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalaması (8,16) birbirine çok yakındır. Bu hesaplamalardan sonra Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını bulmak için yapılan t-Testinin sonucunda bulunan t değeri 0,02'dir. Bu değer, 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,98 değerinden küçüktür. Buna göre, deney sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalamalarında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları

Bu araştırmanın diğer bir alt problemi, ön örgütleyici alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanmasıdır. Bunun belirlenmesi için deneye başlamadan önce her iki gruba da başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3'te görülmektedir.

Çizelge 4.3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular)

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	15,58	2,55	72	-0,12	0,90	Fark Anlamsız
Kontrol	38	15,66	2,70				

Çizelge 4.3'te görüldüğü gibi Deney Grubunun öntest Aritmetik Ortalaması 15,58 ve Standart Sapması 2,55 olarak hesaplanmıştır. Kontrol Grubunun öntest Aritmetik Ortalaması ise 15,66 ve Standart Sapması ise 2,70 olarak hesaplanmıştır.

Her iki grubun Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-istatistiği sonucunda t değeri -0,12 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,90 değerinden küçüktür. Buna göre Deney ve Kontrol Gruplarının öntest ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle deney öncesinde her iki grubun başarı ortalamaları birbirine denktir.

Çizelge 4.4'te derin yapıda yer alan şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik olarak sorulan sorulara verilen yanıtlara göre her iki grubun Aritmetik Ortalamalarının t istatistiği ile karşılaştırılmalarına ilişkin veriler sunulmaktadır.

Çizelge 4.4.

Deney ve Kontrol Grupları Öntest (Şiirsel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	8	1,94	72	-0,65	0,52	Fark Anlamsız
Kontrol	38	8,29	1,90				

Çizelge 4.4 incelendiğinde, deney öncesinde Kontrol Grubundaki öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarının (8,29) Deney Grubundaki öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarından (8) 0,29 oranında daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 0,29 değerindeki bu farkın anlamlı olup olmadığı için yapılan t-Testine göre bulunan t değeri -0,65'tir ve bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın değer olan 0,52 değerinden küçüktür. Buna göre, Kontrol ve Deney Gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinde şiirsel imgelere ilişkin sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalamaları arasında bulunan fark 0,05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir. Bu sonuç deney öncesinde her iki grubun Aritmetik Ortalamalarının şiirsel imgeler ile ilgili sorularda da denklik gösterdiğini sergilemektedir.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları

Deneyden sonra uygulanan sontestteki ortalamaların karşılaştırılmalarına ilişkin t-Testinin sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular)

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	18,67	2,37	72	3,3	0,00**	Fark Anlamlı
Kontrol	38	16,92	2,23				

**p<0,01

Çizelge 4.5 incelendiğinde Deney Grubunun sontest Aritmetik Ortalamasının 18,67, Kontrol Grubunun ise 16,92 olarak hesaplandığı görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına göre Kontrol Grubundaki öğrencilerin Standart Sapması Deney Grubundaki öğrencilere göre daha düşüktür.

Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik hazırlanan başarı testinden deney sonrasında elde ettikleri Aritmetik Ortalamaların karşılaştırılması sonucu elde edilen t değeri 3,3 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,01 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,00 değerinden büyüktür. Buna göre, Kontrol ve Deney Grubundaki öğrencilerin Aritmetik Ortalamaları arasındaki fark 0,01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir ve bu farklılık Deney Grubunun lehinedir.

Çizelge 4.6.

Deney ve Kontrol Grupları Sontest (Şiirsel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	10,50	1,80	72	4,29	0,00**	Fark Anlamlı
Kontrol	38	8,76	1,68				

**p<0,01

Çizelge 4.6'da Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması 10,50 iken Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalaması 8,76 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle Deney Grubundaki öğrenciler deney sonrasında Kontrol Grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında daha fazla doğru yanıt vermişlerdir. Deney ve Kontrol Gruplarının sontest puanlarına göre hesaplanan Aritmetik Ortalamalarının karşılaştırılması sonucu elde edilen t Değeri 4,29 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,01 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,00 değerinden büyüktür. Bu durumda Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması ile Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalaması arasında bulunan fark 0,01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir. Başka bir ifade ile ön örgütleyici alan Deney Grubu şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik soruları cevaplandırmada Kontrol Grubu ile

karşılaştırıldıklarında daha başarılı olmuşlardır ve başarıları arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki

Deney Grubunda deney öncesi yüzeysel yapı ile ilgili sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imge ile ilgili sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Çizelge 4.7'de Deney Grubunun öntestte yüzeysel yapıları anlamlandırmaya ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi hesaplamaya yönelik istatistiksel işlemlerin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.7.

Deney Grubu Öntest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Öntest-yy Öntest-şi	36	-0,07	0,70	Anlamlı Değil

Deney öncesi verilen öntestte yüzeysel yapı ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verilen yanıtların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki

Deney Grubunda deney sonrası yüzeysel yapı ile ilgili sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imge ile ilgili sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Çizelge 4.8'de Deney Grubunun sontestte yüzeysel yapıları anlamlandırmaya ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi hesaplamaya yönelik istatistiksel işlemlerin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.8.

Deney Grubu Sontest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Sontest-yy Sontest-şi	36	-0,02	0,90	Anlamlı Değil

Çizelge 4.8'de deney sonrası yüzeysel yapı ile şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çizelgeden de görüleceği üzere deney sonrasında da Aritmetik Ortalamalar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiire Yönelik Tutumları

Araştırmanın bir başka alt problemini öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının belirlenmesi ve uygulama sonrasında tutumlarda değişiklik olup olmadığının saptanması oluşturmaktadır. Bunun belirlenmesi için öncelikle her iki grubun şiire yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan tutum ölçeği deney öncesinde her iki gruba da uygulanmıştır.

Çizelge 4.9'da Deney ve Kontrol Gruplarına deney öncesinde verilen tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre hesaplanan Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma sonuçlarına ve elde edilen sonuçların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olup olmadığını saptamak için uygulanan t-Testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.9.

Deney ve Kontrol Grupları Ön Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	137,39	24,23	72	-0,29	0,77	Fark Anlamsız
Kontrol	38	139,21	29,54				

Çizelge 4.9'a göre Deney Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalaması (137,39) ile Kontrol Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalamasının (139,21) birbirine yakın oldukları görülmektedir. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının belirlenmesi için deney öncesinde verilen ölçekte yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda hesaplanan t değeri -0,29 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,77 değerinden küçüktür. Buna göre, uygulama öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının ön tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiire Yönelik Tutumları

Çizelge 4.10'da uygulama sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının tutumlarının Aritmetik Ortalamalarına, Standart Sapmalarına ve her iki grubun arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.10.

Deney ve Kontrol Grupları Son Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	143,81	24,20	72	0,58	0,56	Fark Anlamsız
Kontrol	38	140,08	30,38				

Çizelge 4.10'da yer alan Aritmetik Ortalamalar incelendiğinde Deney Grubunun ortalamasının (143,81) Kontrol Grubununkine (140,08) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının belirlenmesi için deney sonrasında verilen ölçekte yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda

hesaplanan t değeri 0,58 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,56 değerinden küçüktür. Buna göre, uygulama sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çizelge 4.9 ve 4.10 birlikte incelendiğinde Deney Grubunun Aritmetik Ortalamasının Kontrol Grubununkine oranla rakamsal olarak daha fazla artış gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, Deney Grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar için t-Testi yapılmıştır ve sonuçlar Çizelge 4.11'da görülmektedir.

Çizelge 4.11.

Deney Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney ÖT	36	137,39	24,23	35	3,01	0,005**	Fark Anlamlı
Deney ST	36	143,81	24,20				

**p<0,01

Çizelge 4.11'de görüldüğü üzere, Deney Grubunun ön örgütleyici almadan önce tutum ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalaması 137,39 iken ön örgütleyici aldıktan sonra bu ortalama 143,81'e yükselmiştir. Aradaki bu farkın t değeri 3,01 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın 0,01 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,005 değerinden büyüktür. Buna göre Deney Grubunun ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında olumluya yönelik bir fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bir farktır.

Kontrol Grubu için de ön tutum ve son tutum ölçeğinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve bağımlı t-Testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemlerin sonucu aşağıda yer alan Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12.

Kontrol Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Kontrol ÖT	38	139,21	29,54	37	0,49	0,62	Fark Anlamsız
Kontrol ST	38	140,08	30,38				

Çizelge 4.12 incelendiğinde Kontrol Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalamasının (139,21) ve son tutum Aritmetik Ortalamasının (140,08) birbirine çok yakın değerler olduklarını görmekteyiz. Yine Standart Sapmalar karşılaştırıldığında ön tutum Standart Sapmasının (29,54) son tutum Standart Sapmasına (30,38) yakın bir değerde olduğunu görmekteyiz. Yapılan bağımlı t-Testinin sonucunda Kontrol Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalaması ile son tutum Aritmetik Ortalaması farklarının t değeri 0,49 olarak bulunmuştur. Bu değer 37 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,62 değerinden küçüktür. Sonuç olarak Kontrol Grubuna uygulanan ön tutum ölçeği puanları ile son tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri

Bu araştırmanın bir başka alt problemini deney öncesinde şiire yönelik tutumların şiirsel imgeleri anlamlandırma üstünde anlamlı bir düzeyde etkisi olup olmadığı oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak Deney ve Kontrol Gruplarına uygulama öncesi verilen tutum ölçeği ve başarı testinin Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.13'te Deney Grubunun uygulama öncesinde tutum ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel

imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve yine tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.13.

Deney Grubu Ön Tutum-Ön Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Öntutum Öntest	36	0,09	0,59	Anlamlı Değil
Deney	Öntutum Öntest-yy	36	0,05	0,75	Anlamlı Değil
Deney	Öntutum Öntest-şi	36	0,07	0,67	Anlamlı Değil

Deney Grubunda uygulama öncesinde Çizelge 4.13'te de görüldüğü üzere ön tutum puanları ve ön test başarı puanları arasında ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,05), tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,07) ve tutum ile toplam başarı puanı arasında (0,09) anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.

Çizelge 4.14'te Kontrol Grubunun uygulama öncesinde tutum ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken Deney Grubunda olduğu gibi başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve yine tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.14.

Kontrol Grubu Ön Tutum-Ön Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Kontrol	Öntutum Öntest	38	0,01	0,96	Anlamlı Değil
Kontrol	Öntutum Öntest-yy	38	0,02	0,89	Anlamlı Değil
Kontrol	Öntutum Öntest-şi	38	0,01	0,94	Anlamlı Değil

Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere Kontrol Grubunun ön tutum puanları ve ön test başarı puanları arasında ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,02), tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,01) ve tutum ile toplam başarı puanı arasında (0,01) anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.

Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri

Çizelge 4.15'te Deney Grubunun uygulama sonrasında tutum ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken yine başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.15.

Deney Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Sontutum Sontest	36	0,16	0,34	Anlamlı Değil
Deney	Sontutum Sontest-yy	36	0,02	0,91	Anlamlı Değil
Deney	Sontutum Sontest-şi	36	0,24	0,17	Anlamlı Değil

Çizelge 4.15'te de görüldüğü üzere, deney sonrasında ön tutum puanları ve ön test başarı puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,02) ilişki bulunamamıştır. Tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,24) düşük ilişki bulunmuştur. Tutum puanı ile toplam başarı puanı arasında 0,16 değerinde bir ilişki vardır ve bu ilişki anlamlı düzeyde değildir.

Çizelge 4.16'da Kontrol Grubunun son tutum ölçüğü Aritmetik Ortalamaları ve son başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken yine başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.16.

Kontrol Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Kontrol	Sontutum Sontest	38	0,06	0,71	Anlamlı Değil
Kontrol	Sontutum Sontest-yy	38	0,17	0,30	Anlamlı Değil
Kontrol	Sontutum Sontest-şi	38	0,08	0,66	Anlamlı Değil

Çizelge 4.16'da görüldüğü üzere Kontrol Grubunun son tutum puanları ve son test başarı puanları arasında ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,17), tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,08) ve tutum ile toplam başarı puanı arasında (0,06) anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğrencilerin şiire yönelik tutumlarıyla ön örgütleyicilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları üstündeki etkililiğini araştırmak üzere yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Tezin problemi ve alt problemlerine yönelik olarak yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla varılan sonuçlar şunlardır:

1. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu fark deney grubunun lehinedir. Deney grubunun üzerindeki olumlu etki, kendilerine verilen şiirlere yönelik tüm sorulara verilen cevaplar göz önüne alındığında belirlenmiştir. Ayrıca ön örgütleyici alan ve almayan öğrenciler arasında yüzeysel yapıya yönelik soruların yanıtlanmasında anlamlı bir fark belirlenmemişken ön örgütleyici alan öğrenciler doğrudan şiirsel imgelere yönelik soruları yanıtlamada ön örgütleyici almayan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu başarı istatistiksel olarak da anlamlıdır. Kısacası bu araştırmanın sonuçlarına göre, ön örgütleyiciler şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında olumlu bir etkiye sahiptir.
2. Araştırma sonucunda denel işlem öncesi ve sonrasında şiirlerdeki yüzeysel yapıya yönelik sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imgelere yönelik sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
3. Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının şiire yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Denel işlemler sonrasında deney grubunun tutum puanları kontrol grubununkiyle karşılaştırıldığında daha olumluya yönelikken aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir fark saptanmıştır. Sonuç

olarak ön örgütleyicilerin şiire yönelik tutumları olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

4. Şiire yönelik tutum ile şiirsel imgeleri anlamlandırma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ön örgütleyici verilen öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Başka bir deyişle, şiire yönelik olumlu veya olumsuz tutum sahibi olmanın şiirsel imgeleri anlamlandırma üstünde bir etkisi yoktur.

Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları, çeşitli alanlarda yapılan ve ön örgütleyicilerin başarı ve öğrenme üstünde olumlu etkilerinin saptanmadığı araştırmaların (Çakıcı, 2005; Knaster, 1994; Livingston, 1984; Thibodeau, 1998) sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ön örgütleyiciler şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Bu çalışmanın sonuçları Ausubel (1960), Chung ve Huang (1998), O'Leary (1994), Ruangruchira (1992), Smyth (1983), Ozaki (2000), Hanley (1993), Erksine (1991), Herron ve diğerleri (1998) tarafından yapılan ve ön örgütleyicilerin olumlu etkilerinin saptandığı araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Smyth (1983), yaptığı araştırmada katılımcılarına okuduğunu anlamaya yönelik bir test uygulamış ve bu testin içinde öğretimsel malzemede yer alan bilgiye ve sonuç çıkarmaya yönelik sorulara yer vermiştir. Ön örgütleyici alan grubun sonuç çıkarmaya yönelik soruları yanıtlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Smyth'in (1983) sonuç çıkarmaya yönelik soruları, bu çalışmanın şiirsel imgeyi anlamlandırmaya yönelik sorularına benzetilebilir. Çünkü sonuç çıkarma ve imgeleri anlamlandırma, okunan metinlerin derin yapısında yer alır ve okur bunlara ulaşmak için metnin yüzeysel yapısından hareketle bilişsel olarak belli bir çaba harcamak durumundadır.

Altunay (2000) ise çalışmasında ön örgütleyici alan öğrencilerin İngilizce ironik metinlerdeki üstmetinde bulunan olgusal öğeleri anlamakta daha başarıyla alt metinde yer alan ironik öğeleri anlamakta aynı başarıyı gösteremediklerini saptamıştır. Bir metinde bulunan ironik öğeler de tıpkı şiirsel imgeler gibi metnin

derin yapısında yer alır. Bu da metinden sonuç çıkarmayla ilgili bir durumdur. Altunay'ın (2000) çalışmasında ön örgütleyicilerin üstmetinde verilenleri anlamada olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmışken, bu araştırmada ön örgütleyicilerin altmetinde verilenleri anlamada daha olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada ön örgütleyici verilen grup ile verilmeyen grubun yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmayışı, verilen ön örgütleyicilerin doğrudan şiirde yer alan imgeyle ilgili olmasından kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir.

Ön örgütleyici verilen grubun şiire yönelik tutumunun olumlu yönde etkilenmiş olmasına benzer başka bir sonuç Çakıcı'nın (2005) araştırmasında da alınmıştır. Bu araştırmada ön örgütleyici alan öğrencilerin İngilizce kitapları okumaya yönelik tutumlarının Değer Verme boyutunda olumluya yönelik değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Belli bir konuya olan tutumun kolayca değişmesi sık karşılaşılan bir durum olmamasına karşın, bu çalışmada gözlemlenen farklılık şiirin ve şiirsel imgenin yapısıyla ilişkili olabilir. Şiir, diğer edebî türler arasında en çarpıcı olanıdır; ancak içeriğinde yer alan kapalı ifadeler –çoğu zaman bunlar şiirsel imgelerdir- kolayca anlaşılmadığından şiire yönelik tutumlar olumsuz olabilmektedir. Bu çalışmada verilen ön örgütleyiciler, şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında bir rehber işlevi gördüğünden şiirin en güç yanı okuyucu adına aşılmış olmaktadır. Bu da şiire yönelik tutumu olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Çalışma sırasında katılımcılarda Türkiye'de edebiyat dersleri kapsamında işlenen şiir konusunun ele alınış biçiminin çeşitli sonuçları da gözlemlenmiştir. Geleneksel öğretimin bir sonucu olarak katılımcılar şiire ve şiirin dizelerine “Şair burada ne demek istiyor?” sorusunun yanıtını almak amacıyla yaklaşmışlardır. Şiirlerin bir düzyazı metni gibi bir bildiri iletmek amaçlı olduğu düşünülmüştür. Ancak bu çalışmadan sonra öğrencilerde şiire bir söz oyunu olarak bakılması gerektiği, şiirde düzyazılar gibi açık bir bildirinin aranmasının yanlış bir tavır olduğu ve böyle bir sonuca zaten ulaşamayacağı, bunun yerine şiirlerde dünya bilgisinin yeniden biçimlendirildiği gibi düşünceler belirmiştir. Bununla birlikte şiirlerde daha çok neyin ne ile bir araya geldiği ve bunun nedeni üstünde durulmuştur.

Yapılan araştırmada gözlemlenen başka bir durum da öğrencilerin uygulamalar sırasındaki tavırlarıdır. Deney grubundaki öğrenciler derslere üst

düzyeyde katılım göstermişler ve uygulama sonrasında bu çalışmalardan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun çeşitli nedenlerinin olduğu düşünülmektedir. Öncelikle derslerde kullanılan şiirler çağdaş şairlerden seçilmiştir. Yani şairler öğrencilerle aynı çağı paylaştığından şiirler daha çok ortak öge içermektedir. Türkiye'deki edebiyat derslerinde ağırlıklı olarak eski dönemlerden şiirler seçiliyor olması bu noktayı önemli kılmaktadır. Ancak bundan daha önemlisi, deney grubundaki öğrencilerin ön örgütleyicileri kullanarak şiirsel imgeleri anlamlandırabilmiş olmasıdır. Ön örgütleyiciler yardımıyla varolan bilgilerini kullanan öğrenciler, şiirsel imgelerde dünya bilgilerinin yeniden yorumlandığını keşfetmişlerdir. Bilişsel olarak harcadıkları çaba, onları şiirsel bir oyunun içine çekmiştir. Böylece deney grubundaki öğrenciler kendilerini ifade etme olanağı bulduklarından derslere daha aktif katılım göstermişlerdir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve çıkarılan sonuçlar doğrultusunda derslerinde şiir öğretimi etkinlikleri yürütenler ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılar için şu öneriler getirilebilir:

1. Ön örgütleyicilerin imge gibi soyut, metnin derin yapısında yer alan öğelerin öğretilmesinde kullanılması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
2. Şiire yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin tutumlarını olumluya çevirebilmek için ön örgütleyicilerden faydalanılması önerilmektedir.
3. Şiirsel metinler başta olmak üzere ders içeriklerinde yer alan metinlerin zengin ve öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini aktif biçimde kullanmayı gerektirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.
4. Şiir öğretimi derslerinde öğretmenlerin soruları sadece şiirin yüzeysel yapısına yönelik değil, şiirsel imgelerin bulunduğu derin yapıyı da çözümleyecek nitelikte olmalıdır.
5. Ön örgütleyicilerin şiir dışındaki edebî metinlerin anlaşılmasındaki etkisi araştırılmalıdır.
6. Ön örgütleyicilerin farklı zeka türleri, güdü, yaş, okuma alışkanlığı ve öğrenme stratejileri gibi değişkenler açısından incelenmesi bunların etkililiği konusunda alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. ve Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. (içinde) Haz: Roy D. Freedle. New Jersey: Ablex.
- Aksan, D. (1995). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2004). Dilbilim Açısından Şiir. *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Akseki, R. (1965). İmge ve dramatik gerilim. *Devinim*. Şubat. Sayı: 1. s: 22.
- Akyol, S. (1994). *Ayda tümör izleri*. İstanbul: Harf Yayınları.
- Altunay, U. (2000). Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Anderson, R. C. ve Faust, G. W. (1973). *Educational psychology. The science of instruction and learning*. New York: Dodd, Mead Company.
- Arends, R. I. (2004). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Aristoteles. (2002). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 51, No: 5, 267-272
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Ausubel, D. P ve Robinson, F. G. (1969). *School learning. An introduction to educational psychology*. New York: London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Aydemir, K. (2005). *Şiirin kılıcı: İmge*.
www.yitikulke.com/poetika/kadir_aydemir.htm
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın, İ.S. (2004). Türkçe derslerinde ön örgütleyicilerin kullanımına yönelik değerlendirme ve bu çerçevede Türkçe ders kitaplarına eleştirel bir bakış. *Anadili*. Sayı:34. s. 18-25.
- Ayhan, E. (1999). *Bütün yort savul'lar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bachtin, M. (1983). Söz estetiği üstüne. *Yazko çeviri*. Mayıs-Haziran 1983. Sayı:12.
- Barthes, R. (1999). *Göstergebilimsel serüven*. İstanbul: Kaf Yayıncılık.
- Berk, İ. (2001). *Aşk tahtı (Toplu Şiirleri II)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bezirci, A. (1996). *İkinci yeni olayı*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Biehler, R. F. (1974). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bolay, S.H. (1999). *Felsefe doktrinler ve terimler sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Buchell, K. R. (1995). *The poetic image in the twentieth century: Ezra Pound, Robert Bly, Don McKay*. Concordia University, Canada. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Büyük Larousse (1986). 11. cilt. İstanbul: Interpress Basın ve Yayıncılık A.Ş.

Büyük Türk Klâsikleri (1987). İstanbul: Ötüken-Söğüt.

Calandra, B. (2000). *Using multimedia advance organizer to facilitate web-based learning*. <http://www.coedu.usf.edu/itphdsem/eme7938/bc800.pdf>
02.02.2006

Cansever, E. (1993). *Yerçekimli karanfil (Toplu Şiirleri 1)*. İstanbul: Adam Yayınları.

Carrell, P.L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The modern language journal*. 68 (4). s. 332-341.

Caudwell, C. (1988). *Yanılsama ve gerçeklik*. İstanbul: Payel Yayınevi.

Chandler, D. (2005). *Semiotics for beginners*.
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem03.html> 13.10.2005

Chomsky, N. (1999). Geçerlilik, dilbilgisellik, anlamsallık. Bulunduğu eser: *Yirminci yüzyıl dilbilimi*. (283-287). İstanbul: Multilingual.

Chung, J. M. Ve Huang, S. C. (1998). The effects of three aural advance organizers for video viewing in foreign language classroom. *System*. 26. p.553-565.

Coombes, H. (1991). *Literature and Criticism*. England: Penguin Books.

Cömert, B. (1979). *Croce'nin estetiği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Cömert, B. (1970-71). Sanatın ayırıcı / özgül niteliği: Semantik örgensellik. (I. Şiirsel imgenin akılsallığı, II. Şiirin semantik anahtarı, Sanatın semantik özerkliği ve çok-anlamlılığı). *Halkın Dostları*. Sayı:9-12.

- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Croce, B. (1983). *Estetik*. Çev. İsmail Tunalı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2005). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Çetin, N. (1992). Şiirde imaj ve sembol. *Türkoloji dergisi*. X. Cilt. 1. sayı. s:165-168.
- Davidson, B. J. (1997). Advance organizers in student-centered rich learning environments. The University of Houston Clear Lake. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demiralp, O. (2004). İmaj değil, imge. *Kitap-lık*. Sayı:74. s.75.
- Demirtaş, M. (1984-85). Şiirde imge üstüne. *Yarın*. Sayı: 40-41.
- Erden, M. Ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Erksine, B. J. (1991). Text processing and recall of text in university students: An investigation of the effects of advance organizers. Nort York, Ontario: York University. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Eroğlu, E. (1982). İmgeyi boşlayan şiir. *Yönelişler*. Nisan. Yıl: 2. Sayı: 13. s.1-5.

- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. Çev:Süleyman İrvan. Ankara: Ark Yayınları.
- Friedman, N. (2004). *İmge. Kitap-lık*. Sayı:74, Yıl:11, Temmuz-Ağustos 2004.
- Göktürk, A. (1988). *Okuma uğraşı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Göktürk, A. (2002). *Okumak-Yorumlamak. Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). Roman Ingarden'e göre okuma edimi. *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). Yazınsal iletişim. *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Guillaume, P. (1945). *Ruhbilim*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim*. Çev: Prof. Dr. Mehmet Yalçın. Ankara: İmge Kitabevi.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Günay, V.D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe ansiklopedisi. Kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hanley, J. E. B. (1993). The use of video as an advance organizer to introduce children to reading in a foreign language. Emory University. Yayımlanmamış doktora tezi.

- Herron, C., York, H., Cole, S. P., Linden, P. (1998). A comparison study of student retention of foreign language video: Declarative versus interrogative advance organizer. *The Modern Language Journal*. Volume: 82, No: 2, p. 237-247.
- Higgins, G. C. (1996). Poetry as energy: A study of poems in French and Spanish 1900-1950. Boston College. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Hikmet, N. (2006a). *835 satır*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hikmet, N. (2006b). *Yatar Bursa Kalesinde*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnce, Ö. (2001). İmge ve Serüvenleri. *Şiir ve gerçeklik içinde*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnce, Ö. (2002). *Yazınsal söylem üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İşgüven, M. M. (1995). Şiir dilinde imge. *Hacettepe üniversitesi edebiyat fakültesi dergisi*. Cilt 12 / Sayı 1-2. s.98-133.
- Jakobson, R. (1982). Dilbilim ve yazınbilim. *Yazko Çeviri*. Çev: Ahmet Kocaman. Sayı: 8, Eylül-Ekim 1982.
- Joyce, B ve Weil, M. (Emily Calhoun ile birlikte). (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kagan, M. (1993). *Estetik ve sanat dersleri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Knaster, D. (1994). The effects of an advance organizer, attention, and reading ability on reading comprehension. Kean College of New Jersey. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Kudret, C. (2003). *Örneklerle edebiyat bilgileri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Laurence, P. (tarihsiz). *Poetry. The elements of poetry*. Southern Methodist University.
- Leech, G. N. (1973). *A linguistic guide to English poetry*. Hong Kong: Longman.
- Levin, S. R. (1977). *Linguistic Structures in Poetry*. New York: Mouton Publishers.
- Livingston, M. E. (1984). *The effects of advance organizer and direct instruction pre-instructional passages on learning and retention for eighth-grade students*. Albany: State University of New York. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Madak, D. (2002). *'Ah'lar ağacı*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Murray, P. (1981). *Literary criticism*. New York: Longman.
- Nışıda, H. (1999). A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal Interculturel Relations*. Vol.23, No. 5, pp.753-777.
- Paz, O. (1995). *Şiir nedir? Yay ve lir*. İstanbul: Era Yayıncılık.
- Odejobi, C. O. (2006). Effectiveness of advance organizers learning strategy in teaching of Yoruba concepts.
- O'Leary, M. A. (1994). *The use of concept maps as advance organizers in grade seven science*. Canada: Saint Mary's University. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000). New York: Oxford Oniversty Pres.

- Ozaki, H. (2000) The effects of advance organizers on the listening comprehension of Japanese college students learning English as a foreign language. The Ohio State University. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Öngören, V. (1988). Yalın imgeye dayalı şiir. *Yeni düşün.* Ağustos. Sayı: 53. s: 55-59.
- Özel, İ. (1965). İmge ve açık anlatımlı şiir. *Devinim.* Şubat. Sayı:1. s.3, 8.
- Öztelli, C. (1987). *Karaca oğlan.* İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları.* İstanbul: Multilingual.
- Paz, O. (1995). *Şiir nedir? (Yay ve Lir).* Çev. Ömer Saruhanlıoğlu. İstanbul: Era Yayıncılık.
- Plastina, A. F. (1997). MA in Linguistics (TESOL) University of Surrey, U.K. Unpublished.
- Pospelov, G.N. (1995). *Edebiyat bilimi.* İstanbul: Evrensel Kültür Kitaplığı.
- Rhee, Y. S. (1985). The poetics of etherealization: Female imagery in the work of W.B. Yeats. The Graduate College in the University of Nebreska, Lincoln, Nebreska. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Rifat, M. (1996). *Göstergebilimcinin kitabı.* İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Rifat, M. (2000a). *Gösterge avcıları. Şiiri okuyan şairler.* İstanbul: Om Yayınevi.
- Rifat, M. (2000b). *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları.* İstanbul: Om Yayınevi.

- Robles-Sa'ez, A. (2001). The poetic image: Iconic relation between form and meaning in Spanish poetry. University of California, Berkeley. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Ruangruchira, N. (1992). The effects of advance organizer on student achievement in general chemistry. Oregon State University. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. Spiro, R. & Bruce, B. & Brewer, W. (haz.) *Theoretical issues in reading comprehension: Perspective from cognitive psychology, linguistics artificial intelligence, and education* içinde. (s. 33-58) Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruthkosy, K. O. ve Dwyer, F. M. (1996). The effect of adding visualization and rehearsal strategies to advance organizers in facilitating long term retention. *International journal of instructional media*. Volume: 23, No: 1, s.31-40.
- Salman, Y. (2004). İmge. Zor yakalanır bir görselleştirme. *Kitaplık*. Sayı:74, Yıl:11, Temmuz-Ağustos 2004.
- Sartre, J.P. (1967). *Edebiyat nedir*. İstanbul: de yayınevi.
- Saussure, F. De. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shostak, R. (2003). Involving students in learning. Bulunduğu eser: J. M. Cooper (Ed.) *Classroom teaching skills* (77-95). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Sivri, M. (2005). İmgebilim nedir? Karşılaştırmalı edebiyatla nasıl bir ilişkisi vardır? *Edebiyat ve Eleştiri*. Sayı:81. s.108-110.

- Smyth, T. J. C. (1983). *The effects of two types of pre-reading instructional activities on the reading performance of middle school students*. University of South Carolina. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Stankiewicz, E. (1980). *Dilbilim ve şiir dilinin incelenmesi*. Türk Dili, Sayı 348, Aralık 1980.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics. An introduction*. London: Routledge.
- Story, C. M. (1998). What instructional designers need to know about advance organizers. *International Journal of Instructional Media* 25 (3). s.253-261
- Süreya, C. (1998). *Sevda sözleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TDK (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Thibodeau, M. E. (1998). *The effects of advance organizer on student perception of teacher communication competence*. Texas: University of North Texas. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Thomson, G. (1984). *Şiir Sanatı*. Çev. Cevat Çapan. Üç Çiçek Yayınevi.
- Timuroğlu, V. (1994). *Şiirin büyücü kızı: İmge*. Antalya: Kedi Şiir Kitaplığı.
- Tunalı, İ. (1983). *B. Croce estetiğine giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tuncer, H. (2005). *İkinci yeni(ci)ler. Sıkı şairler*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Türkoğlu, N. (2000). *Görü-yorum. Gündelik yaşamda imgelerin gücü*. İstanbul: Der Yayınevi.

- Underhill, P. A. (2001). A test of the effect of advance organizers and reading ability on seventh-grade science achievement. University of South Carolina. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Uyar, T. (2002). *Büyük saat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzun, N.E. (2000). *Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Valery, P. (1939). Şiir Sanatı ve Soyut Düşünmek. (20. Yüzyıl Edebiyat Sanatı içinde).
- Vardar, B. (1998a). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (1998b). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Volkenstein, M. (1991). Gerçeği Aramanın Estetiği. *Bilim ve sanat üzerine* (içinde). S.36-48. Haz: Oğuz Özügül. İstanbul: Us Yayınevi
- Wellek, R – Varren, A. (1993). *Edebiyat teorisi*. Çev: Doç. Dr. Ömer Faruk Huyugüzel. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Widmayer, S. A. (2005). *Schema theory: An introduction*.
<http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/SchemaTheory.htm> (13.05.2005)
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Yalçın, M. (1979). Şiiri tanımlama denemeleri. *Yusuçuk*. Mayıs 1979.
- Yalçın, M. (1980). Şiirin özdeksel yapısı. *Yusuçuk*, Nisan.

- Yalçın, M. (1991a). Dil ve söylem. *Sombahar*. Mart-Nisan. Sayı:4.
- Yalçın, M. (1991b). İki nesne. *Sombahar*. Mayıs-Haziran. Sayı:5
- Yalçın, M. (1991c). Şiirin yapısal ve iletişimsel boyutları. *Sombahar*, Temmuz-Ağustos. Sayı:6.
- Yalçın, M. (1991d). Şiirsel yapılaşmanın boyutları. *Sombahar*, Eylül-Ekim. Sayı:7
- Yalçın, M. (1991e). Töz ve biçim olarak şiir. *Sombahar*, Kasım-Aralık. Sayı:8
- Yalçın, M. (1993). İmgeleme dizgesi olarak şiir "imge" kavramı ve "şiirsel imge". *Sombahar*. Mart-Nisan. Sayı: 16.
- Yalçın, M. (2001). İkinci Yeni ve "Biçimcilik" Kavramı. *Saat, Bursa Suları* içinde. (Haz. M. Durak). Bursa: Özsan Matbaacılık Sanayi.
- Yalçın, M. (2003b). Dize ve Şiir. *Dize*. Şubat 2003, Sayı: 88.
- Yalçın, M. (2003a). *Şiirin ortak paydası. Şiirbilime giriş*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Yetişken, H. (1998). *Estetiğin ABC'si*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yücel, C. (2005). *Sevgi Duvarı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Ziss, A. (1984). *Estetik*. Çev. Yakup Şahan. İstanbul: De Yayınevi.

İnternet Kaynakları:

<http://c.1asphost.com/onlinefizik/edu/ausubel.com>

<http://teachercandidate.lcsc.edu>

http://moodle.ed.uiuc.edu/wiked/index.php/Advance_organizers, 07.05.2005

<http://www.coedu.usf.edu/itphdsem/eme7938/bc800.pdf> 02.02.2006

<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem03.html> 13.10.2005

<http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/SchemaTheory.htm> (13.05.2005)

http://www.yitikulke.com/poetika/kadir_aydemir.htm

EKLER**EK 1:****ŞİİRE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ****(ÖRNEK MADDELER)**

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Derste şiir okumayı seviyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
2	Derslerimizde işlenen şiirlerle ilgili soruları cevaplamak hoşuma gidiyor.	TK	K	KS	KM	HKM
3	Dersler dışında şiir okumayı seviyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
4	Boş zamanlarımda şiir kitapları okumam.	TK	K	KS	KM	HKM
5	Şiir okumanın düşünce becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
6	Boş zamanlarımda şiirler yazarım.	TK	K	KS	KM	HKM
7	Şiir okumanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
8	Şiirler üzerine tartışmak hoşuma gidiyor.	TK	K	KS	KM	HKM
9	Derslerde şiir okumak için söz almaya çalışırım.	TK	K	KS	KM	HKM
10	Şiir okurken sıkılıyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
11	Okuduğumuz bir şiir üzerine düşüncelerimi yazmak hoşuma gider.	TK	K	KS	KM	HKM
12	Şiir yarışmaları ilgimi çeker.	TK	K	KS	KM	HKM

EK 2:
BAŞARI TESTİ
(ÖRNEK SORU MADDELERİ)

MEKİK

Şimdi aşk kaçmış bir ilmektir gövdenin örgüsünde,
Uykusuz bir gecenin çitlerine takılan.
Sökülür durmadan uzayan ipliğiyle,
Sarılır mekiğine sabahın
Ürkek bir güvercin halinde.
Ve sen eksildikçe o güvercin tamlanır,
Kanatlanır böylece köpüren özlemiyle.
Uçar gider geçmiş bir günün ardından,
Bir tüy kalır geriye senin bittiğin yerde.

Metin Altıok

(11-13. soruları Mekik şiirine göre cevaplandırınız.)

11. Mekik şiirinde şairin amacı aşağıdakilerin hangisinde belirtilmiştir? (Yüzeysel yapı)
- Yüreğindeki coşkuyu anlatmıştır.
 - Aşkının derecesini betimlemiştir.
 - Aşkla günlük yaşam arasındaki ilişkiyi açıklamıştır.
 - Aşkın yaşamdaki yerini tanımlamıştır.
 - Aşk acısının yabancılığını belirtmiştir.
12. Şiirin ilk dizesinde geçen "aşk" için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (Şiirsel imge)
- Bağımsız bir olgudur.
 - Yaşamın içinde bir asiliktir.
 - Bir bütünün parçasıdır.
 - Bir şeylere engeldir.
 - Parçalardan oluşan bir bütünlüktür.
13. Şimdi aşk kaçmış bir ilmektir gövdenin örgüsünde dizesi aşağıdakilerden hangisine karşılık olabilir? (Şiirsel imge)
- Aşk insana zarar veren bir duygudur.
 - Aşk yeni bir şey yapmaktır.
 - Aşık olmak, bazı şeylere karşı gelmek demektir.
 - Aşık olmak olağandan ayrılmaktır.
 - Aşk, hayatta bazı şeylerin yarım kalması demektir.

EK 3:
DENEYDE KULLANILAN ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER
(ÖRNEK MADDELER)

Masa Da Masaymış Ha şiiri için kullanılan sözel ön örgütleyici.

İnsanlar evlerinde ve işyerlerinde çeşitli eşyalar kullanırlar. Bunlardan biri de masadır. Masalar genellikle içinde buldukları odanın belirgin bir yerinde bulunur (ortasında veya koltukların görebildiği bir yerde). Masanın üstünde bulunan şeyler ya sık sık kullanılan, ya da insanların görmesinde sakınca olmayan eşyalardır: Çalışacağımız dosyalar, okuyacağımız bir kitap, bir vazo, vb. masaların üstünde en çok görülen şeylerdir. Bu yönüyle bir masa, bir şehrin meydanına benzetilebilir. Şehrin meydanında bulunan şeyler nasıl görülmeye açıksa, masanın üstünde bulunanlar da insanların onları algılamalarına açıktır.

Balkon şiiri için verilen görsel ön örgütleyici



Evlerin çeşitli bölümleri vardır. Bunlardan biri de balkonlardır. Balkon, evin diğer bölümleri gibi dört tarafı duvarlarla çevrili bir yer değildir. Bu yönüyle adeta *dışarın*ın evdeki temsilcisidir. Aynı zamanda balkon, sadece parçası olduğu eve aittir. *Dışarın*ın diğer yerlerinde bulunan yabancılar, o evin balkonunda bulunamazlar. Balkon, bu yönüyle de evdir. Başka bir deyişle balkon *dışarı* ile *içeri*yi aynı anda yaşayan bir yerdir.

EK 4:**DERS PLANI
(Deney Grubu)****Dersin Adı:** Yeni Türk Edebiyatı**Sınıf** : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B**Süre** : 45 dk.**Araçlar** : Fayton adlı şiir**HEDEFLER**

1. Şiirsel metinlere ilgi duyma
2. Şiirsel metinlerin anlamsal boyutlarını kavrama
3. Şiir dilinde şiirsel imgenin önemini kavrama
4. Okuduğu şiirde bulunan imgeleri fark etme
5. İmgeleri anlayabilmek için ön örgütleyici geliştirme

DAVRANIŞLAR

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen 'intihar etme' imgesini verilen ön örgütleyiciyi de kullanarak anlamlandırabilme
5. Şiirlerde yer alan imgelerin oluşturulmasında birtakım ön bilgilerin kullanıldığını fark edebilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve bu şiirde sahip olduğumuz dünya bilgisinin ne şekilde kullanıldığını göreceğiz.

Ön örgütleyicinin verilmesi:

Bildiğiniz gibi intihar etmek, insanın kendi kendini öldürmesidir. Başka bir deyişle ölüme giden yollardan biridir. Ölüm yaşamda sadece bir kez karşılaşılan bir olaydır.

Öldükten sonra yine dünyaya dönmeniz, bir süre yaşamanız ve daha sonra bir daha ölmeniz imkansızdır. Bu yüzden her insan ölümü bir kere yaşar.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağınız şiir Ece Ayhan'ın yazdığı bir şiir. Adı Fayton. 1958'de yazılmış. Bu şiir onun 1959'da yayımlanan Kınar Hanımın Denizleri adlı kitabında yer almaktadır.

FAYTON

O sahibinin sesi gramofonlarda çalınan şey
incecik melankolisiymiş yalnızlığının
intihar karası bir faytona binmiş geçerken ablam
caddelerinden ölümler aşkı pera'nın

Esrikmiş herhal bahçe bahçe çiçekleri olan ablam
çiçeksiz bir çiçekçi dükkanının önünde durmuş
tüllere sarılı mor bir karadağ tabancasıyla
zakkum fotoğrafları varmış cezayir menekşeleri camekânda

Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem
intihar karası bir faytonun ağışısı göğe atlarıyla birlikte
cezayir menekşelerini seçip satın alışından olabilir mi ablamın.

Ece Ayhan

Öğrencilerin şiire ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirde anlamını bilmediğiniz sözcük var mı?
2. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
3. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.
4. Şiirde olumlu ve olumsuz değerlere sahip olan sözcükler hangileridir? Bunlardan birkaçının birbiriyle olan ilişkisini açıklamaya çalışınız.

Şiirde kullanılan balkon imgesinin fark ettirilmesi ve ön örgütleyici ile ilişkisinin kurdurulması:

1. Yukarıdaki şiirde geçen 'intihar etme' size ne tür şeyler çağırıştırıyor?
2. "Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem" dizesinde sunulan önermeyi mantıksal açıdan değerlendiriniz.

3. Aynı dizede geçen “hiç” sözcüğü ne tür tümcelerde kullanılabilir? (Ör: Ben hiç yurtdışına gitmedim.) Buna göre bu sözcük, “intihar etme” eylemine nasıl bir anlam katıyor?
4. Yapılan yorumları dikkate alarak bu dizede geçen “son üç gecedir hiç intihar etmeme” olgusunu açıklamaya çalışınız.

Sonuç: Gördüğünüz gibi ölümle yakın anlamlı olan ‘intihar etme’ insanı karamsar bir ruh haline sokan bir gerçekliktir. Ancak şiirsel dilin özellikleri dikkate alındığında bu gerçeklik gerçek anlamından çok çağrıştırdığı şeyleri göstermek için bu şiirde kullanılmıştır. İnsan hayatında intihar deneyiminin bir kere olması gerçekliğine karşın, ‘hiç’ sözcüğüyle bunun birden çok olduğu hissettirilmiştir. Böylece buradaki intiharı gerçek anlamıyla değil de değerce kendisiyle aynı olan şeyleri anlatmaktadır diye düşünmek gerekir.

DERS PLANI (Deney Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Masa da Masaymış Ha adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini verilen ön örgütleyiciyi de kullanarak anlamlandırabilme
5. Şiirlerde yer alan imgelerin oluşturulmasında birtakım ön bilgilerin kullanıldığını fark edebilme

İSLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste gündelik yaşamda okumalarımızla, gözlemlerimizle, deneyimlerimizle öğrendiğimiz bilgilerin şiirsel metinlerde nasıl kullanıldığını göreceğiz. İnsanlar yaşam içinde zaman geçirdikçe dünyayı daha iyi tanırlar. Ancak çeşitli deneyimler sonucu öğrendiğimiz nesnelere veya durumlar belleğimize bilgi olarak yerleştiğinde bir *kavramlaştırma* süreci yaşarız. Böylece belleğimize örneğin gördüğümüz her bir ağacı değil, bütün ağaçlarda olan ortak özellikleri içinde barındıran bir ağaç imgesini yerleştiririz. Sahip olduğumuz bu ağaç imgesi ile, daha sonra karşılaştığımız ağaçları da kolayca tanırız.

Ön örgütleyicinin verilmesi: İnsanlar evlerinde ve işyerlerinde çeşitli eşyalar kullanırlar. Bunlardan biri de masadır. Masalar genellikle içinde buldukları odanın belirgin bir yerinde bulunur (ortasında veya koltukların görebildiği bir yerde). Masanın üstünde bulunan şeyler ya sık sık kullanılan, ya da insanların görmesinde

sakinca olmayan eşyalardır: Çalışacağımız dosyalar, okuyacağımız bir kitap, bir vazö, vb. masaların üstünde en çok görülen şeylerdir. Bu yönüyle bir masa, bir şehrin meydanına benzetilebilir. Şehrin meydanında bulunan şeyler nasıl görülmeye açıksa, masanın üstünde bulunanlar da insanların onları algılamalarına açıktır.

İşlenecek şiire giriş: Şimdi okuyacağınız şiir Edip Cansever'e aittir. Şiirin adı "MASA DA MASAYMIŞ HA". Cansever'in bu şiiri 1954 yılında yayımlamış olduğu Dirlik Düzenlik adlı kitabında yer almaktadır. Bu şiir onun en çok bilinen ve en çok okunan şiirlerinden biridir.

Şiirin verilmesi: Şiir şu şekildedir.

MASA DA MASAYMIŞ HA

Adam yaşama sevinci içinde
 Masaya anahtarlarını koydu
 Bakır kâseye çiçekleri koydu
 Sütünü yumurtasını koydu
 Pencereden gelen ışığı koydu
 Bisiklet sesini çıkrık sesini
 Ekmeğin havanın yumuşaklığını koydu
 Adam masaya
 Aklında olup bitenleri koydu
 Ne yapmak istiyordu hayatta
 İşte onu koydu
 Kimi seviyordu kimi sevmiyordu
 Adam masaya onları da koydu
 Üç kere üç dokuz ederdi
 Adam koydu masaya dokuzu
 Pencere yanındaydı gökyüzü yanında
 Uzandı masaya sonsuzu koydu
 Bir bira içmek istiyordu kaç gündür
 Masaya biranın dökülüşünü koydu
 Uykusunu koydu uyanıklığını koydu
 Tokluğunu açlığını koydu.

Masa da masaymış ha
 Bana mısın demedi bu kadar yüke
 Bir iki sallandı durdu
 Adam ha babam koyuyordu.

Edip Cansever

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Bu şiiri dinlerken/okurken neler düşündünüz?
2. Şiirin şairi sizce nasıl bir ruh hali içindedir?
3. Şiirde en çok ilginizi çeken dize yada dizeler hangileridir?
4. Anlatılan ayrıntılar bakımından şiiri kaç bölümde algılıyorsunuz?
5. Bu şiirle ilgili kişisel görüşleriniz var mı?

Öğrencilerin şiirde kullanılan masa imgesine dikkatlerinin çekilmesi:

1. Sizce şair anlatmak istediği şeyleri vermek için neden “masa” olgusunu seçmiştir?
2. Bu şiirde geçen masanın gündelik yaşamda kullandığımız masalardan farkı nedir?
3. Şiirde kullanılan masa düşüncesi ile bildiğimiz masanın örtüşen yanları nelerdir?
4. Belirtilen görüş ve düşünceleri de göz önüne alarak şairin anlatmak istedikleri için masa olgusunu seçmiş olmasının şiire kattığı değeri açıklamaya çalışınız.
5. Sizce anlatılmak istenenler için masa yerine başka bir varlık kullanılmış olsaydı şiirden aynı zevki alabilir miydik?

Sonuç: Gördüğünüz gibi gündelik yaşamda sık sık rastladığımız sıradan bir mobilya, bir şiirde estetik bir değeri sağlamak için kullanılan temel bir varlık olabiliyor. Bu, masanın, potansiyel olarak sahip olduğu, ancak insanların artık dikkatlerini yoğunlaştırmadıkça pek farkında olmadıkları yönleri belirginleştirilerek yapılıyor. Öyle ki masa dendiğinde sadece bilincimizde bir masa görüntüsü oluşuyor. Ancak bu şiirde masa, üstüne anahtarlık, bakır kâse, süt, yumurta gibi somut varlıkların konulabildiği bir mobilya iken aynı zamanda bisiklet sesinin, akılda düşünülenlerin, bir biranın dökülüşünün ve hatta sonsuzun konabildiği bir şiirsel öge haline gelebiliyor.

DERS PLANI (Deney Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Balkon adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini verilen ön örgütleyiciyi de kullanarak anlamlandırabilme
5. Şiirlerde yer alan imgelerin oluşturulmasında birtakım ön bilgilerin kullanıldığını fark edebilme

İSLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve bu şiirde sahip olduğumuz dünya bilgisinin ne şekilde kullanıldığını göreceğiz. Nesnelere ve durumlara belli bir deneyim yaşamış olmak onları bilmek demektir. Ancak bilmekle farkında olmak birbirinden farklıdır. Bir çok nesneyi biliriz, ancak onların tüm yönlerinin farkında değilizdir. Ancak o yönleri fark ettiğimizde kolayca kabulleniriz. Çünkü bu durum, bilme olgusunun içeriğindedir. İşte şiir, insanın bu özelliğini sık sık kullanır.

Ön örgütleyicinin verilmesi:

- a. **Balkon resminin gösterilmesi:** Resme bakarak balkonun evdeki konumunu açıklamaya çalışınız? Sizce bir balkonla bir körfez arasında görünüm bakımından bir ilişki var mı? Açıklayınız.
- b. Evlerin çeşitli bölümleri vardır. Bunlardan biri de balkonlardır. Balkon, evin diğer bölümleri gibi dört tarafı duvarlarla çevrili bir yer

değildir. Bu yönüyle adeta *dışarının* evdeki temsilcisidir. Aynı zamanda balkon, sadece parçası olduğu eve aittir. *Dışarının* diğer yerlerinde bulunan yabancılar, o evin balkonunda bulunamazlar. Balkon, bu yönüyle de evdir. Başka bir deyişle balkon *dışarı* ile *içeri*yi aynı anda yaşayan bir yerdir.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağınız şiir Sezai Karakoç'un yazdığı bir şiir. Adı Balkon. 1957'nin yazında yazılan Balkon, şairin Körfez adlı kitabında yayımlanmış. Şiir şu şekilde:

BALKON

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
Ölümün cesur körfezidir evlerde
Yüzünde son gülümseme kaybolurken çocukların
Anneler anneler elleri balkonların demirinde

İçimde ve evlerde balkon
Bir tabut kadar yer tutar
Çamaşırlarınızı asarsınız hazır kefen
Şezlongunuza uzanın ölü

Gelecek zamanlarda
Ölüleri balkonlara gömecekler
İnsan rahat etmeyecek
Öldükten sonra da

Bana sormayın böyle nereye
Koşa koşa gidiyorum
Alnından öpmeğe gidiyorum
Evleri balkonsuz yapan mimarların

Sezai Karakoç

Öğrencilerin şiire ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
2. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.

3. Bu şiiri görselleştirmeniz istenseydi nasıl bir resim çizerdiniz?
4. Şiirde ev olgusuna nasıl bakılmış? Şairin eve yaklaşımı nasıldır sizce?

Şiirde kullanılan balkon imgesinin fark ettirilmesi ve ön örgütleyici ile ilişkisinin kurdurulması:

1. ‘Balkon’ bu şiirde nasıl bir değere sahiptir? Açıklayınız.
2. Balkon şiirinin bakış açısından balkonla körfezin yan yana getirilmesinin nedeni nedir?
3. Size göre gündelik yaşamda balkon olgusu bu şiirdeki gibi midir?
4. Bildiğimiz balkonlarla bu şiirde tanımlanan balkon arasında ne tür benzer ve farklı yönler vardır?
5. Balkon hakkında söylenenleri göz önüne alarak şiire göre evi nasıl betimlersiniz?

Sonuç: Sezai Karakoç okuyucunun yaşayacağı şiirsel zevki yukarıdaki şiirinde sağlamak için ‘balkon’ bilgisinden yola çıkmıştır. Ancak balkonu hepimizin bildiği yönleriyle değil, çok daha farklı bir biçimde sunmuştur. Genellikle hava almak, rahatlamak için çıkılan balkon bu şiirde ölümün yeri olarak sunulmuştur. Başka bir deyişle günlük yaşamda olumlu bir değere sahip olan balkon, bu şiire olumsuz bir kimlikle girmiştir. Ancak şiirde kullanılan biçimi kabuledilebilir niteliktedir. Çarpıcılığını da buradan almaktadır.

DERS PLANI **(Kontrol Grubu)**

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Fayton adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel metinlere ilgi duyma
2. Şiirsel metinlerin anlamsal boyutlarını kavrama
3. Şiir dilinde şiirsel imgenin önemini kavrama
4. Okuduğu şiirde bulunan imgeleri fark etme

DAVRANIŞLAR

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirdeki imgeleri farkedebilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve kullanılan imgeleri göreceğiz.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağımız şiir Ece Ayhan'ın yazdığı bir şiir. Adı Fayton. 1958'de yazılmış. Bu şiir onun 1959'da yayımlanan Kınar Hanımın Denizleri adlı kitabında yer almaktadır.

FAYTON

O sahibinin sesi gramofonlarda çalınan şey
incecik melankolisiymiş yalnızlığının
intihar karası bir faytona binmiş geçerken ablam
caddelerinden ölümler aşkı pera'nın

Esrikmiş herhal bahçe bahçe çiçekleri olan ablam
çiçeksiz bir çiçekçi dükkanının önünde durmuş
tüllere sarılı mor bir karadağ tabancasıyla
zakkum fotoğrafları varmış cezayir menekşeleri camekânda

Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem
intihar karası bir faytonun ağış göğes atlarıyla birlikte
cezayir menekşelerini seçip satın alışından olabilir mi ablamın.

Ece Ayhan

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirde anlamını bilmediğiniz sözcük var mı?
2. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
3. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.
4. Şiirde olumlu ve olumsuz değerlere sahip olan sözcükler hangileridir? Bunlardan birkaçının birbiriyle olan ilişkisini açıklamaya çalışınız.

Şiirde kullanılan intihar etme imgesinin fark ettirilmesi

1. Yukarıdaki şiirde geçen 'intihar etme' size ne tür şeyler çağrıştırıyor?
2. "Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem" dizesinde sunulan önermeyi mantıksal açıdan değerlendiriniz.
3. Aynı dizede geçen "hiç" sözcüğü ne tür tümcelerde kullanılabilir? (Ör: Ben hiç yurtdışına gitmedim.) Buna göre bu sözcük, "intihar etme" eylemine nasıl bir anlam katıyor?
4. Yapılan yorumları dikkate alarak bu dizede geçen "son üç gecedir hiç intihar etmeme" olgusunu açıklamaya çalışınız.

Sonuç: Gördüğünüz gibi ölümle yakın anlamlı olan ‘intihar etme’ insanı karamsar bir ruh haline sokan bir gerçekliktir. Ancak şiirsel dilin özellikleri dikkate alındığında bu gerçeklik gerçek anlamından çok çağrıştırdığı şeyleri göstermek için bu şiirde kullanılmıştır. İnsan hayatında intihar deneyiminin bir kere olması gerçekliğine karşın, ‘hiç’ sözcüğüyle bunun birden çok olduğu hissettirilmiştir. Böylece buradaki intiharı gerçek anlamıyla değil de değerce kendisiyle aynı olan şeyleri anlatmaktadır diye düşünmek gerekir.

DERS PLANI (Kontrol Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Masa da Masaymış Ha adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini anlamlandırabilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste gündelik yaşamda okumalarımızla, gözlemlerimizle, deneyimlerimizle öğrendiğimiz bilgilerin şiirsel metinlerde nasıl kullanıldığını göreceğiz. İnsanlar yaşam içinde zaman geçirdikçe dünyayı daha iyi tanırlar. Ancak çeşitli deneyimler sonucu öğrendiğimiz nesnelere veya durumlar belleğimize bilgi olarak yerleştiğinde bir *kavramlaştırma* süreci yaşarız. Böylece belleğimize örneğin gördüğümüz her bir ağacı değil, bütün ağaçlarda olan ortak özellikleri içinde barındıran bir ağaç imgesini yerleştiririz. Sahip olduğumuz bu ağaç imgesi ile, daha sonra karşılaştığımız ağaçları da kolayca tanırız.

İşlenecek şiire giriş: Şimdi okuyacağınız şiir Edip Cansever'e aittir. Şiirin adı "MASA DA MASAYMIŞ HA". Cansever'in bu şiiri 1954 yılında yayımlamış olduğu Dirlik Düzenlik adlı kitabında yer almaktadır. Bu şiir onun en çok bilinen ve en çok okunan şiirlerinden biridir.

1. **Şiirin verilmesi:** Şiir şu şekildedir.

MASA DA MASAYMIŞ HA

Adam yaşama sevinci içinde
 Masaya anahtarlarını koydu
 Bakır kâseye çiçekleri koydu
 Sütünü yumurtasını koydu
 Pencereden gelen ışığı koydu
 Bisiklet sesini çıkırcık sesini
 Ekmeğın havanın yumuşaklığını koydu
 Adam masaya
 Aklında olup bitenleri koydu
 Ne yapmak istiyordu hayatta
 İşte onu koydu
 Kimi seviyordu kimi sevmiyordu
 Adam masaya onları da koydu
 Üç kere üç dokuz ederdi
 Adam koydu masaya dokuzu
 Pencere yanındaydı gökyüzü yanında
 Uzandı masaya sonsuzu koydu
 Bir bira içmek istiyordu kaç gündür
 Masaya biranın dökülüşünü koydu
 Uykusunu koydu uyanıklığını koydu
 Tokluğunu açlığını koydu.

Masa da masaymış ha
 Bana mısın demedi bu kadar yüke
 Bir iki sallandı durdu
 Adam ha babam koyuyordu.

Edip Cansever

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Bu şiiri dinlerken/okurken neler düşündünüz?
2. Şiirin şairi sizce nasıl bir ruh hali içindedir?
3. Şiirde en çok ilginizi çeken dize yada dizeler hangileridir?
4. Anlatılan ayrıntılar bakımından şiiri kaç bölümde algılıyorsunuz?
5. Bu şiirle ilgili kişisel görüşleriniz var mı?

Öğrencilerin şiirde kullanılan masa imgesine dikkatlerinin çekilmesi:

6. Sizce şair anlatmak istediği şeyleri vermek için neden “masa” olgusunu seçmiştir?

7. Bu şiirde geçen masanın gündelik yaşamda kullandığımız masalardan farkı nedir?
8. Şiirde kullanılan masa düşüncesi ile bildiğimiz masanın örtüşen yanları nelerdir?
9. Belirtilen görüş ve düşünceleri de göz önüne alarak şairin anlatmak istedikleri için masa olgusunu seçmiş olmasının şiire kattığı değeri açıklamaya çalışınız.
10. Sizce anlatılmak istenenler için masa yerine başka bir varlık kullanılmış olsaydı şiirden aynı zevki alabilir miydik?

Sonuç: Gördüğünüz gibi gündelik yaşamda sık sık rastladığımız sıradan bir mobilya, bir şiirde estetik bir değeri sağlamak için kullanılan temel bir varlık olabiliyor. Bu, masanın, potansiyel olarak sahip olduğu, ancak insanların artık dikkatlerini yoğunlaştırmadıkça pek farkında olmadıkları yönleri belirginleştirilerek yapılıyor. Öyle ki masa dendiğinde sadece bilincimizde bir masa görüntüsü oluşuyor. Ancak bu şiirde masa, üstüne anahtarlık, bakır kâse, süt, yumurta gibi somut varlıkların konulabildiği bir mobilya iken aynı zamanda bisiklet sesinin, akılda düşünülenlerin, bir biranın dökülüşünün ve hatta sonsuzun konabildiği bir şiirsel öge haline gelebiliyor.

DERS PLANI **(Kontrol Grubu)**

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Balkon adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini anlamlandırabilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve bu şiirde sahip olduğumuz dünya bilgisinin ne şekilde kullanıldığını göreceğiz. Nesnelere ve durumlarla belli bir deneyim yaşamış olmak onları bilmek demektir. Ancak bilmekle farkında olmak birbirinden farklıdır. Bir çok nesneyi biliriz, ancak onların tüm yönlerinin farkında değilizdir. Ancak o yönleri fark ettiğimizde kolayca kabulleniriz. Çünkü bu durum, bilme olgusunun içeriğindedir. İşte şiir, insanın bu özelliğini sık sık kullanır.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağınız şiir Sezai Karakoç'un yazdığı bir şiir. Adı Balkon. 1957'nin yazında yazılan Balkon, şairin Körfez adlı kitabında yayımlanmış. Şiir şu şekilde:

BALKON

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
 Ölümün cesur körfezidir evlerde
 Yüzünde son gülümseme kaybolurken çocukların
 Anneler anneler elleri balkonların demirinde

İçimde ve evlerde balkon
 Bir tabut kadar yer tutar
 Çamaşırlarınızı asarsınız hazır kefen
 Şezlongunuza uzanın ölü

Gelecek zamanlarda
 Ölülerini balkonlara gömecekler
 İnsan rahat etmeyecek
 Öldükten sonra da

Bana sormayın böyle nereye
 Koşa koşa gidiyorum
 Alnından öpmeğe gidiyorum
 Evleri balkonsuz yapan mimarların

Sezai Karakoç

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
2. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.
3. Bu şiiri görselleştirmeniz istenseydi nasıl bir resim çizerdiniz?
4. Şiirde ev olgusuna nasıl bakılmış? Şairin eve yaklaşımı nasıldır sizce?

Şiirde kullanılan balkon imgesinin fark ettirilmesi ve ön örgütleyici ile ilişkisinin kurdurulması:

1. 'Balkon' bu şiirde nasıl bir değere sahiptir? Açıklayınız.
2. Balkon şiirinin bakış açısından balkonla körfezin yan yana getirilmesinin nedeni nedir?
3. Size göre gündelik yaşamda balkon olgusu bu şiirdeki gibi midir?

4. Bildiğimiz balkonlarla bu Őirde tanımlanan balkon arasında ne tür benzer ve farklı yönler vardır?
5. Balkon hakkında söylenenleri göz önüne alarak Şiire göre evi nasıl betimlersiniz?

Sonuç: Sezai Karakoç okuyucunun yaşayacağı Şiirsel zevki yukarıdaki Şiirinde sağlamak için ‘balkon’ bilgisinden yola çıkmıştır. Ancak balkonu hepimizin bildiği yönleriyle değil, çok daha farklı bir biçimde sunmuştur. Genellikle hava almak, rahatlamak için çıkılan balkon bu Şiirde ölümün yeri olarak sunulmuştur. Başka bir deyişle günlük yaşamda olumlu bir değere sahip olan balkon, bu Şiire olumsuz bir kimlikle girmiştir. Ancak Şiirde kullanılış biçimi kabuledilebilir niteliktedir. Çarpıcılığını da buradan almaktadır.

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARIN VE
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERİN
ŞİİRSEL İMGELERİN ANLAMLANDIRILMASI
ÜSTÜNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

NIHAT BAYAT

**İzmir
2006**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLARIN VE
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERİN
ŞİİRSEL İMGELERİN ANLAMLANDIRILMASI
ÜSTÜNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Nihat BAYAT

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TUNCER**

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Şiire Yönelik Tutumların ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..... / / 2006

Nihat BAYAT

TUTANAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

**İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke
ğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul**

Başkan

¼ye

¼ye

¼ye

¼ye

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylırım.

..... / / 2006

.....

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Tez No :

Konu No :

Ünv. No :

Tezin Yazarının

Soyadı: Bayat

Adı: Nihat

Tezin Türkçe Adı: Şiire Yönelik Tutumların ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği

Tezin İngilizce Adı: The Effectiveness of Attitudes Towards Poetry and Advance Organizers on Signification of Poetic Images

Üniversite: DOKUZ EYLÜL **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:** 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans:
2. Doktora:
3. Tıpta Uzmanlık:
4. Sanatta Yeterlilik:

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 260

Referans Sayısı:

Tez Danışmanının

Unvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Hüseyin

Soyadı: Tuncer

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Ön Örgütleyici
2. Şiire Yönelik Tutum
3. Şiirsel İmge

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Advance Organizer
2. Attitude Towards Poetry
3. Poetic Image

Tarih:

İmza:

Tezinden dipnot gösterilmek koşuluyla bir bölümün fotokopisi alınabilir.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkileri araştırılmıştır. Bu konunun seçilmesinde şiirin daha önce Türkiye'de yapılan deneysel çalışmalarda kullanılmamış olması etkili olmuştur. Bunun yanında imgenin şiirde aldığı özel biçimin okuma etkinliğinde okuyucuya ne ölçüde yansıdığını araştırmak çalışmanın yapılmasının diğer nedenidir.

Çalışmada şiirsel imgenin özellikleri göstergebilim ve şema kuramı açısından incelenmiştir. İmgenin şiir içindeki görünümü açıklanmaya çalışılırken onun felsefi, psikolojik ve dilsel imgelerden farklı olduğu belirtilmiştir. Şiirsel imgenin özel bir dil yaratma biçiminin sonucunda ortaya çıktığı açıklanmıştır. Şiirsel imgenin bu özelliklerine "sanat" kavramı temelinde yaklaşmıştır.

Araştırmanın deneysel boyutunu şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği oluşturmaktadır. Bunun için Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı Testi hazırlanmış daha sonra bunlar Deney Grubuna ve Kontrol Grubuna uygulanmıştır. Sonuçlar istatistik programında çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırmanın ilgili bölümlerinde sunulmuştur.

Şiirlerde yer alan imgelerin deneysel bir yöntemle araştırılması Türkiye'de ilk kez bu tezle akademik bir çalışmaya konu olmuştur. Bunun nedeni sanatsal konularla deney arasında bulunan mesafe olabilir. Ancak şiirin ve şiiri oluşturan birimlerin (imge, dize, uyak, ritim...) çeşitli eğitim kurumlarında bir öğretim/öğrenim malzemesi olması, diğer konularda olduğu gibi bunun da ölçülebileceğinin belirtisidir.

Çalışmanın ortaya çıkmasıyla sonuçlanan bu zorlu süreç içinde birçok kişinin yardımına başvurulmuştur. Bu bakımdan öncelikle büyük desteğini ve ilgisini gördüğüm danışmanım Yard. Doç. Dr. Hüseyin Tuncer'e, ikinci danışmanım Yard. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, tezin istatistiksel bölümlerinde desteğini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, şiirin ve şiirsel imgelerin açıklanmasında öneri ve görüşleriyle beni yönlendiren hocam Prof. Dr. Mehmet Yalçın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nihat Bayat

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	I
TUTANAK	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	III
ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÇİZELGELER LİSTESİ	IX
ÖZET	XII
ABSTRACT	XIII
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
Ön Örgütleyiciler	4
Şiirsel İmge	6
Problem	10
Alt Problemler	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
2. BÖLÜM: İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	13
ŞİİR VE ŞİİRSEL İMGE	13
1. GİRİŞ	13
2. SANAT	15
3. EDEBİYAT	23
4. ŞİİR	27
4.1. Şiir ve Dil	33
4.2. Şiirin İçerik Özellikleri	42
4.3. Şiirin Anlatım Özellikleri	45
4.4. Şiirde Anlatım ve İçeriğin Birliği	48

5. İMGE	50
5.1. ‘İmge’ Terimi Üstüne.....	50
5.2. Felsefi İmge.....	53
5.3. Psikolojik İmge	54
5.4. Sanatsal İmge	57
5.5. Dilsel İmge	59
5.6. Şiirsel İmge	64
5.6.1. Şiirsel İmgenin Yapısı.....	75
5.6.2. Göstergibilim ve Şiirsel İmge.....	82
6. İKİNCİ YENİ ŞİİRİNDE ŞİİRSEL İMGE.....	101
6.1. İKİNCİ YENİ HAREKETİ.....	105
6.2. İLHAN BERK.....	108
6.3. TURGUT UYAR	113
6.4. EDİP CANSEVER.....	122
6.5. CEMAL SÜREYA.....	133
6.6. ECE AYHAN.....	140
6.7. SEZÂİ KARAKOÇ.....	144
6.8. ÜLKÜ TAMER.....	149
İMGE İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	152
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER	156
Şema Kuramı.....	156
Anlamlı Öğrenme.....	165
Ön Örgütleyiciler	175
ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	189
Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	189
Dünyada Yapılan Çalışmalar	191
3. BÖLÜM: YÖNTEM	200
KATILIMCILAR.....	200
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	203
Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	203
Çoktan Seçmeli Başarı Testi	204

DENEY DESENİ	207
İŞLEM YOLU	208
DENEL İŞLEMLER	208
VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ	209
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	210
Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları	210
Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları	211
Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları	212
Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları	213
Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki	215
Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki	215
Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiire Yönelik Tutumları	216
Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiire Yönelik Tutumları	217
Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri	219
Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri	221
5. BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	224
Sonuçlar	224
Tartışma	225
Öneriler	227
KAYNAKÇA	228

EKLER.....	241
ŞİİRE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	241
BAŞARI TESTİ.....	242
DENEYDE KULLANILAN ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER.....	243
DERS PLANI.....	244

ÇİZELGELER LİSTESİ

3.1	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	200
3.2	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımları	201
3.3	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları	201
3.4	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne Mesleğine Göre Dağılımları	202
3.5	Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Baba Mesleğine Göre Dağılımları	202
3.6	Grupların ÖSS Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	203
3.7	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksleri Ve Birinci Faktör Yükleri	205
3.8	Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları	206
3.9	Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları (21 Soru Maddesi Çıkarıldıktan Sonra)	206
3.10	Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deney Deseni	207
3.11	Deney Deseni	208

4.1	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	210
4.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	211
4.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular).....	212
4.4	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest (Şiirel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	213
4.5	Deney ve Kontrol Grupları Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular).....	213
4.6	Deney ve Kontrol Grupları Sontest (Şiirsel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	214
4.7	Deney Grubu Öntest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	215
4.8	Deney Grubu Sontest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	216
4.9	Deney ve Kontrol Grupları Ön Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	216
4.10	Deney ve Kontrol Grupları Son Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları	217

4.11	Deney Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları	218
4.12	Kontrol Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları	219
4.13	Deney Grubu Ön Tutum-Ön Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	220
4.14	Kontrol Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	221
4.15	Deney Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	222
4.16	Kontrol Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı- Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	223

ÖZET

Bu araştırmanın amacı şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiğini saptamaktır.

Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 74 (36 deney grubu, 38 kontrol grubu) katılımcı üstünde yapılmıştır. Deney grubuna ön örgütleyici verilmiş, kontrol grubuna verilmemiştir. Araştırmanın verileri Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve şiirsel imgelerin anlamlandırılıp anlamlandırılmadıklarını ölçen Başarı Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu fark deney grubunun lehinedir.
2. Araştırma sonucunda denel işlem öncesi ve sonrasında şiirlerdeki yüzeysel yapıya yönelik sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imgelere yönelik sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
3. Denel işlemler sonrasında deney ve kontrol gruplarının şiire yönelik tutumları arasında, deney grubununki olumluya yönelik olmasına rağmen anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
4. Şiire yönelik tutum ile şiirsel imgeleri anlamlandırma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to discern the effectiveness of the attitudes towards poetry and advance organizers on signification of poetic images.

Pretest-posttest experimental design with a control group was made use of in the study. The two sophomore groups in the Social Sciences Teaching program of the Faculty of Education at Dokuz Eylül University formed the sample for the study. 74 students (36 in the experimental group, 38 in the control group) participated in the study. The experimental group was given advance organizers. The data of the study were gathered with The Attitude Towards Poetry Scale and the Achievement Test measuring the signification of poetic images. The data were analyzed by Mean, Standard Deviation, t-Test, and Pearson Correlation Test.

Results of the study indicate the following:

1. There was a statistically significant difference between the groups in signification of poetic images after the treatment. The difference was in favor of the experimental group.
2. There was no statistically significant correlation between the responses of participants to questions related to the surface structure and questions related to poetic images before and after the experimental treatment.
3. There was no statistically significant difference between the experimental and control groups in their attitudes towards poetry after the experimental treatment although the experimental group's attitude was towards more positive. However, when experimental group's attitudes before and after the treatment were compared within the group, a statistically significant difference towards more positive was found.
4. There was no statistically significant correlation between the attitude towards poetry and signification of poetic images.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği konulu araştırma bağlamında problem durumuna, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayılıtlara, araştırmada geçen önemli terimlerin tanımına yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Edebiyat, bir sanat dalı olarak yüzyıllardır çeşitli aşamalar geçirmiş ve sanata olan yaklaşımlardan çeşitli şekillerde etkilenmiştir. Tarihsel dönemlerin genel yönelimleri, edebî eserlerin ne şekilde ele alınacağı konusunda belirleyici olmuştur. Bu bağlamda “edebiyat” kavramı değişik şekillerde tanımlanmıştır. Öyle ki yazılı olan her türlü metnin edebî eser olarak görülmesi gerektiği bile belirtilmiştir (Kudret, 2003).

20. yüzyılın başlarında gelişen çağdaş dilbilimle birlikte yeni bir bilim dalı da ortaya çıktı. Göstergibilim olarak adlandırılan bu yaklaşım her türlü söylemle ilgilenmeye başladı. Bunların arasında edebî türler de vardır. Roman, öykü, şiir ve tiyatrodan oluşan edebî türler birer yapı olarak ele alındı ve bu şekilde incelenmeye başlandı. Dilbilimden de yararlanan göstergibilim, edebî metinlerde geçen dilsel boyutları betimlemeye çalıştı. Dilsel göstergelerin edebî metinler içerisinde ne şekilde edebî göstergeye dönüştüğü açıklandı.

Bütün bu gelişmelere karşın Türkiye’de edebiyat dersleri hemen her dönemde belli bir çerçeve içinde işlenmektedir. Edebiyat olgusu öğrencilere edebiyat tarihi olarak sunulmakta, tarihte yazılmış kimi eserler ders malzemesi olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler aynı çağı paylaştıkları yazar ve şairlerin ürünleriyle buluşturulmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim edebiyat müfredatı incelendiğinde bu durum daha net bir şekilde gözlemlenecektir.

Liselerde ve üniversitelerde verilen edebiyat dersleri roman, öykü, tiyatro ve şiir türleri üstünden yürütülmektedir. Bu türlerin işlenişine yönelik yaklaşımlar

büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Her bir tür, derslerde aynı şekillerde işlenmekte ve aynı sonuçlara ulaşılmaktadır. Oysa dilbilim ve göstergebilim bu türlerin farklı dilsel yapılaşmalar sonucunda üretildiğini ortaya koymuş ve özellikle şiirin çok özel bir niteliği olduğunu altını çizmiştir.

Şiirin üretilmesi dilin şiirsel işleviyle gerçekleştirilir. Dil, şiir içinde kendini yeniler ve doğal dil içinde olduğundan daha farklı bir yapı sunar. Başka bir deyişle dilsel göstergeler, şiirde sesbirimcikler ve anlambirimcikler düzleminde de belli bir bildiri taşır. Bu özellikleri, onları bir seçim nesnesi hâline getirir. Böylece şiirlerde dilsel göstergelere yeni biçimler verilmiş olur. Bu işlem, onları çarpıcı kılmaya başlar.

Dilsel göstergelerin çarpıcı hâle gelmesi, şiirin özünü oluşturur. Şiirin içeriği, bu yolla ikinci planda kalır. Çünkü dilin şiirsel işlevi, içeriğin kendisinden çok onun yapılanış biçimine yoğunlaşır. Bu bakımdan derslerde şiirin ya da şairin söylemeye çalıştığı şeyi aramak şiir açısından ikincil nitelikli olgularla ilgilenmek anlamına gelebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerde belli bir şiir zevki oluşturmak için dersin konusunu oluşturan nesnenin (şiirin) öz niteliği üstünde öncelikli olarak durmak yararlı olabilir.

Jakobson (1982) şiirin bir yineleme olduğunu söyler. Seçme düzlemindeki benzerlik ilkesinin birleşim düzlemine yansımaları bu anlama gelir. Benzerliğin yanında şiirde birçok iç ilişki vardır. Bunların bazıları dilbilgisel açıdan, bazıları da anlamsal açıdandır. Başka bir deyişle şiirin bir yüzeysel yapısı bir de derin yapısı söz konusudur. Şiirsel imge, şiirin derin yapısında yer alır.

Türkiye'de şiirsel imgeyle doğrudan ilgili olan çalışmalar, genellikle dergilerde yayımlanan tanıtıcı nitelikte yazılardan oluşmaktadır. Bu çalışmada özellikle Yalçın'ın (1993), İnce'nin (2001) ve Timuroğlu'nun (1994) yazılarındaki bilgilerden yararlanılmıştır. İmgeyle ilgili olan diğer yazılar (Özel, 1965; Akseki, 1965; Eroğlu, 1982; Demirtaş, 1984-85; Öngören, 1988; Aydemir, 2005), yazarlarının bu konudaki sezgilerini içeren çalışmalardan ibarettir.

Şiirsel imge, şiir olgusunun en önemli ve belki de en çarpıcı öğelerinden biridir. Herhangi bir şiir okuru, belli bir şiiri okuduktan sonra şiirin büyük bir bölümünü unutabilir; ancak aklında kalan yerler genellikle imgelerin bulunduğu dizelerdir. Bu durum, imgelerin yer aldığı dizelerin diğer dizelerden daha etkili ve

çarpıcı olduğunu ortaya koyar. Başka bir neden de şiirsel imgelerin hem dilsel, hem de anlamsal açıdan estetik olarak üst düzeyde oluşudur. Okur, şiirsel imgeleri alımladığı noktalarda bilişsel yapısının ve dilbilgisel gücünün sınırlarını zorlar.

Bu özelliklerinden dolayı şiirde imgelerin üstünde daha çok durmak gerekir. Şiirin sadece içeriğinden söz etmek ya da şairin bildirisini saptadıktan sonra onu “işlenmiş” saymak, şiiri sıradan bir dilsel bildiri yerine koymak olur. Geleneksel öğretimde bunun yanında uyaklar, ölçü, söz sanatları ve dizelerin düzyazı biçiminde yeniden sunumu gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu uygulamalar sonucunda şiirin uyaklardan ve imalı söylenmiş sözlerden ibaret olduğunu düşünmektedir.

Şiirsel imgelerde okurun sahip olduğu ön bilgilere yeni biçimler verilir. Okurun veya öğrencilerin bunu görebilmesi için öğretmenlerin derslere belli bir hazırlıkla girmeleri yararlı olabilir. Bu hazırlıklar öğrencilerin özellikle bilişsel durumlarını hedeflemelidir. Şiirlerde geçen imgelerin anlaşılması, öğrencilerin bilişsel olarak buna hazır olmalarıyla olanaklıdır. Bu bağlamda ön örgütleyiciler etkili olabilir.

Ön örgütleyiciler sayesinde öğrencilerin biliş durumları şiirin içeriğinde yer alan imgelerin alımlanabilmesine hazır duruma getirilebilir. Çünkü ön örgütleyiciler eski bilgi ile yeni öğrenilecek malzeme arasında ilişki kurmak amacıyla kullanılır. Şiirsel imgeler de insanların bilişlerinde bulunan kavramlar aracılığıyla üretilir. Bu durumda önemli olan nokta, imgenin üretilmesinde kullanılan kavramı açığa çıkarmaktır. Derslerde ön örgütleyiciler bunu sağlayabilir.

Bu çalışmada ön örgütleyicilerin kullanılmış olması ayrı bir önem taşımaktadır. Türkiye’de ön örgütleyicilerle ilgili sadece iki çalışma yapılmıştır. Altunay’ın (2000) çalışması ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanmasındaki etkililiğini araştırırken Çakıcı’nın (2005) çalışması ise ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama üstündeki etkileri üstünedir. Ön örgütleyicilerin edebî metinlerin anlaşılmasındaki etkililiği konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Özellikle de şiirsel olgular üstüne etkilerini araştıran bir çalışmaya ne Türkiye’de ne de dünyada rastlanmıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılmasındaki etkililiğini araştıran ilk çalışma olduğu söylenebilir.

Ön Örgütleyiciler

Ausubel'in (1968; Ausubel ve Robinson, 1969) eğitim anlayışı anlamlı öğrenme üstüne kuruludur. Anlamlı öğrenme öğrenilen yeni materyalin daha önce bilinenlerle ilişkilendirilmesi anlamına gelir. Ausubel (1968; Ausubel ve Robinson, 1969) öğrencinin yeni öğrenilecek materyalle ilgili olarak bazı ön bilgilere sahip olduğunu düşünür. Öğrenilenler bilişsel yapıda bu ön bilgilerle ilişkili olarak tutulduğunda anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur.

Öğrenci, yeni öğrendiği bilgileri bilişsel yapısı içinde bazı ön bilgilerden bağımsız olarak bulundurmaya çalışırsa ezbere öğrenme gerçekleşir. Ezbere öğrenme anlamlı öğrenmenin tersidir ve Ausubel (1968; Ausubel ve Robinson, 1969) tarafından istenen bir durum değildir. Ezbere öğrenilen bilgi genellikle kelimesi kelimesine akılda tutulur. Bu bilgi öğrencinin karşısına değişik biçimlerde çıktığında öğrenci bunu tanıyamayabilir. Oysa anlamlı öğrenmede bilginin özü alınmış olduğundan öğrenci onu her durumda tanıyabilir.

Öğrencinin bilişsel yapısında bulunan bilgiler belli bir düzen içinde yapılıdır. Bu yapıların her birine şema adı verilir. Şemalar belli bir konudaki öğeleri, bunların birbirleriyle olan ilişkilerini ve bu öğelerin kullanım bilgilerini içerir (Rumelhart, 1980). Bir şema içinde bulunan bilgiler, genelden özele olmak üzere hiyerarşik bir yapı içinde bulunur. Şemalara çeşitli yaşantılar ve öğrenmeler sonucunda yeni bilgiler eklenebilir. Böylece şemanın yapısı değişir.

Anlamlı öğrenmede öğrenilen yeni bilgiler belli bir şemanın içine yönlendirilir. Yeni gelen bilgi, şemanın içinde özümленir. Başka bir deyişle yeni bilgi şemanın içindeki hiyerarşik yapıda kendine en uygun olan yere yönelir. Yeni bilgi, kendisine en uygun yere konduğunda kendinden daha genel ve daha özel bilgi ve birimlerle ilişkilendirilmiş olur.

Derslerde yeni materyal, uygun şemalara ön örgütleyiciler aracılığıyla yönlendirilir. Ön örgütleyiciler, bu işlevlerinden dolayı Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramında önemli bir yere sahiptir. Bunlar anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde ilk adımlardan biridir.

Ön örgütleyiciler öğrencilere öğretmen tarafından sunulur. Örgütleyiciler, öğrencilerin yeni öğrenecekleri materyalle ilgili ön bilgilerini açığa çıkarır. Öğrencilerin bilişsel yapıları ön örgütleyiciler yardımıyla yeni öğrenileceklerle hazır

hâle getirilir. Ön örgütleyiciler öğrencinin ön bilgileri ile yeni materyal arasında bir köprü işlevi görür (Erden ve Akman, 2004).

Ön örgütleyiciler, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin bilişsel yapısındaki ilgili şemayı çağırır. Bu açıdan bakıldığında ön örgütleyiciler öğrenciye yeni bilgiler için belli bir bilişsel çerçeve sunar. Bunun yanında ön örgütleyiciler öğrenilecek materyalin yapısını soyut bir biçimde yeniden sunar. Ausubel'in (1968) giriş materyali olarak belirlediği örgütleyiciler ders materyalinden daha genel ve daha soyuttur. Ön örgütleyicilerin bu özelliği öğrencilerde hatırlamayı da olumlu yönde etkiler.

İçeriği güç olan konular ön örgütleyiciler aracılığıyla kolayca öğretilebilir. Öğrenciler yeni materyalle ilgili ön bilgilerini kullanacaklarından dolayı öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşir. Bunun sağlanması için örgütleyicilerin seçiminde öğrencilerin bilişsel yapıları göz önünde tutulmalıdır. Ön örgütleyiciler öğrencilerin bildiği şeyleri içerirse etkililikleri yüksek olur.

Joyce ve Weil (2000) ön örgütleyici modelinin kullanıldığı bir derste üç aşamadan söz etmektedir. Birinci aşama, ön örgütleyicilerin sunum aşamasıdır. Burada dersin amaçları açıklanır, ön örgütleyiciler sunulur ve öğrencilerin bilgi ve deneyimleriyle ilgili farkındalıkları güçlendirilir. İkinci aşama öğrenme materyalinin verildiği aşamadır. Burada materyal sunulur, dikkat ve organizasyonun açıklığı sağlanır, öğrenme materyali mantıksal bir sıraya konur. Son aşama ise bilişsel organizasyonun güçlendirildiği aşamadır. Burada ise yeni öğrenilenlerle ön bilgilerin birleşmesini sağlayacak ilkeler uygulanır, aktif algısal öğrenme ve öğrenme materyaline öğrencilerin eleştirel yaklaşımları sağlanır. Daha sonra da açıklama yapılır. Bu aşamalar sunuş yoluyla yapılan bir derste gerçekleştirilir.

Ön örgütleyiciler özellikle soyut konuların öğretiminde etkili olabilir. Öğrenilmesinin güç olması nedeniyle öğrencilerin soyut konulara yaklaşımları genellikle olumsuzdur. Böyle durumlarda öğrenme ya gerçekleşmemekte, ya da ezbere öğrenme nitelikli olmaktadır. Ancak ön örgütleyiciler yardımıyla soyut konuların anlamlı bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir. Böylece öğrenciler hem daha kolay öğrenebilir, hem de ilgili konuya karşı olumlu bir tutum gösterebilirler.

Şiirsel İmge

İmge, felsefeye ait olan bir terimdir. Felsefede imge “duyulur bir kaynaktan gelen her tasarım” (Hançerlioğlu, 1977) anlamına gelir. Nesneden kaynaklanan imge, insan bilincinde oluşur; ancak bilinçteki imge nesnenin tam olarak bir benzeri değil, içeriğinde bireysel niteliklerin de bulunduğu öznel bir tasarıdır.

Felsefî imgenin yanında psikolojik ve sanatsal imgeler de vardır. *İmge* terimi, bu disiplinlere felsefeden geçmiştir. Terimin bu disiplinler içinde edindiği anlam felsefedekiyle az çok ilişkilidir.

Bu çalışmanın kapsamı içinde bulunan şiirsel imge, sanatsal imgenin özel bir türüdür. Sanatsal imgeler, sanat eserleri aracılığıyla üretilir. Ziss (1984) sanatsal imgelerin nesnel dünyanın öznel tasarımları olduğunu söylemektedir. Başka bir deyişle sanatsal imge, felsefî imgenin aksine, yaratıcısının dünya bilgisini ve özelliklerini daha geniş ölçüde içerir. Bunu sanat türünün temel malzemesiyle yansıtır. Sanatsal imge resimde renkle, müzikte sesle, şiirde ise sözle üretilir.

Şiirsel imge, şiirsel metinlerin alımlanma sürecinde okurun bilincinde oluşan tasarıların genel adıdır. Teknik açıdan şiirde yer alan her bir öge –özellikle dilsel öğeler olmalarından dolayı- gücül olarak şiirsel bir imge üretecek olan araçlardır. Ancak bunların bir çoğu dilin ürettiği imgelerle geniş ölçüde benzerdir. Bu çalışmada üstünde durulan şiirsel imge ise, dilin töz olarak kullanılıp özel bir biçim verildiği ve dilin ötesine geçilerek özel anlatım biçimleriyle üretilen çarpıcı ifadelerdir. Aşağıdaki dize şiirsel bir imge örneğidir:

Bir tutam sakız oluyor ağızda zaman

Turgut Uyar'ın (2002: 26) bu dizesinde aktarılan şeyin karşılığı ilk bakışta belirgin değildir. Bu dizenin alımlanmasında okurun bilincinde oluşacak şey, sakız ile zaman arasında kurulan ilişki sonucunda dizenin ve şiirin yapısına uygun olarak onun bilişsel yapısının yorumlama gücüne göre değişecektir. Yorumlama sürecinde sakız ve zaman göstergelerinin anlambirimcikleri şiirdeki yönlendirmelere göre çeşitli bağlamlarda birleştirilecek ve yeni bir nesne düşünülecektir. Bu nesne şiirsel imgedir ve oluşum yeri de bilinçtir.

Şiirsel imgenin temel olarak iki boyutu vardır. Bunlardan birincisi dilsel niteliklidir ve şiirin içinde yer alan dize veya dizelerde bulunur. Bunlar somuttur, her okur için aynıdır. Şiiri okuyan herkes imgenin bulunduğu bu dizeleri anlamlandırmaya başlar. Bunun yanında her dilsel üründe olduğu gibi bu dizelerde de dilbilgisel ilişkilendirmeler ve yorumlama aşamaları vardır. Şiirsel imgenin ikinci boyutu ise dilsel nitelikli dizelerin alımlanmasından sonra bilinçte oluşan yapıdır. Bu, düşsel niteliklidir. Okur, dilsel ürünü anlamlandırırken bunların düşsel karşılığını bilincinde üretmeye başlar. Bilinçte şiir yoluyla belirmeye başlayan bu kavramsal yapı şiirsel imgenin diğer boyutudur.

Şiir sanatına yönelik yapılan çalışmalarda şiirsel imgenin bu iki boyutu arasındaki sınır net bir şekilde belirlenmemiştir. Bu yüzden “imge” terimi ile bunlardan hangisinin karşılandığını anlamak güçtür. Yapılan çalışmalarda kimi zaman düşsel yapı, kimi zaman dilsel yapı betimlenmektedir. Bu karışıklık şiirsel imgenin anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Bu çalışmada imgenin şiir içindeki görünümünü betimlemek için göstergebilimden yararlanılmıştır. Barthes'ın (1999) kullandığı ikili terimler açısından bakıldığında, her dilsel ürün gibi şiirsel imgenin de dil/söz, gösteren/gösterilen, dizim/dizge, düzanlam/yananlam karşıtlıklarında belli bir konumu vardır. Göstergebilim bu terimleri dilbilimden almıştır. Saussure (1998) dilin doğal yapısını tanımlarken bu terimleri kullanmıştır. Bu yüzden dilbilim, şiire ve şiirsel imgeye önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Şiirsel imge, belli bir şair tarafından çeşitli kurallar işletilerek üretildiği için öncelikle bir *söz*'dür. Sözün bir dil olma özelliği, onun aynı zamanda dili yapılandırma yönüyle çakışır. Söz, zamandizimsel bakımdan dilden öncelikli olsa da dilin kuralları ve öğeleri bağlamında ortaya çıkar. Şiirsel imge de hem bireysel nitelikli olduğu için, hem de bazı dil kurallarına biçim verilerek üretildiği için bir *söz*'dür.

Şiirsel imgeler, dilsel göstergeler gibi gösteren ve gösterilenden oluşur. Dilsel göstergede gösteren bir ses imgesine, gösterilen de bir kavrama karşılık gelmektedir (Saussure, 1998). Şiirsel imgede bu yapı biraz değişmektedir. Dilde *gösterilen* olarak bulunan bir kavram, şiirsel imgede *gösteren* olarak işleyebilir. Yukarıda verilen örnekte *sakız* dilsel bir göstergedir. Bir ses imgesi ile bir kavramdan oluşur. Ancak

bu dizeye şiirsel bir imge olarak bakıldığında *sakızın* kavramsal yönünün başka şeyleri anlatır duruma geldiği görülür. Bu açıdan *sakız* kavramsal yönüyle gösteren, bunun aktardığı yeni kavramlar da gösterilen durumundadır.

Şiirsel imgeler, her şeyden önce dilsel birer üründür. Dil kurallarının işletimiyle üretilen söz, iki türlü bir yapılaşma sürecinden geçer. Bunlardan biri dizgedir. Barthes'ın (1999) *dizge* terimiyle karşıladığı şey bazı kaynaklarda *dizi* olarak da geçmektedir. Söylem içerisinde belli bir konuma gelebilecek dilsel öğeler birbiriyle dizgesel (dizisel) bir ilişki içerisinde. Bunlar söylem açısından benzerdir. Ancak söylem içerisine bu öğelerden sadece biri gelebilir. Yukarıdaki dizede “sakız” yerine gelebilecek gücül öğeler arasında böyle bir ilişki vardır. İkinci yapılaşma düzlemi ise dizgesel ilişkili öğeler arasından yapılan seçimlerin belli bir söylemi oluşturmak için birleştirildiği düzlemdir. Buradaki öğeler birbiriyle dizimsel bir ilişki içindedir. Aralarındaki ilişki, dizgesel ilişkinin aksine karşıtıktır. Turgut Uyar'dan alınan yukarıdaki dizinin öğeleri dizimsel bir ilişki içindedir. Her türlü dilsel ürünün oluşumunu sağlayan bu iki yapılaşma biçimi, şiirsel imgelerde de görülür.

Göstergebilimin önemli bir başka ikili terimi düzanlam/yananlam karşıtlığıdır. Barthes (1999) düzanlamın bir göstergenin *anlatım* düzlemi ile *içerik* düzlemi arasında kurulan *bağlantı* ile ortaya çıktığını belirtir. Bunu (A B İ) şeklinde gösterir. Bu yapı, bütünüyle başka bir yapının anlatım (gösteren) birimini oluşturursa yananlamlama dizgesi ortaya çıkar. Şiirsel imgelerin üretilmesinde dilsel göstergeler genellikle yananlamsal işlevleriyle öne çıkarlar. Her bir gösterge anlatım ve içeriğiyle başka bir kavramın anlatımı durumuna gelir. Turgut Uyar, yukarıdaki dizesinde “sakız”ı yananlamsal özelliği ile kullanmıştır. *Sakız* göstergesi, öncelikle düzanlamsal bir yapıdır; bir anlatım ve bir içerikten oluşmuştur. Ancak ikinci anlamlama düzleminde bu gösterge yananlamsal yönüyle işlemeye başlar. Çünkü bu gösterge, yananlamsal düzlemde sadece bir gösterendir (anlatımdır).

Şiirsel imgelerin ikinci boyutu insan bilincinde ortaya çıkar. İmgelerin bu hâli, *şema* adı verilen bilgi birimleri ile ilişkilidir. Şema kuramına göre bilgiler beyinde gelişigüzel bir şekilde bulunmaz. Onlar hiyerarşik bir yapı içinde düzenlenirler. Bu yapı genelden özele doğrudur. Şemanın yapısı bireyin yeni

deneyimlerine bağılı olarak değişiklik gösterebilir (Rumelhart, 1980; Stockwell, 2002).

Rumelhart (1980), bu kuramı örnelemek için ALIŞVERİŞ şemasından bahseder. Bir alışveriş şemasında bir ALICI, bir SATICI, belli bir miktarda PARA ve satılacak veya satın alınacak bir MAL bulunur. Bu öğeler, alışveriş şemasının öğeleridir. Bunlar birbirleriyle ilişkilidir ve her birinin işlevinin ne olduğu bilgisi şemanın içeriğinde bulunmaktadır. Bu öğelerden biri söz konusu olduğunda diğer öğeler de işlemeye başlar. Birbirleriyle ilişkili olduğu için bunlardan biri ifade edildiğinde diğerleri de hatırlanır.

Şemalarda var olan yapı soyuttur. Bunların her gerçekleşmesinde bu öğeleri karşılayan varlıklar değişebilir. Örneğin belli bir kişi ALIŞVERİŞ şeması içinde bazen ALICI, bazen SATICI olabilir. Ancak şemanın yapısı ve öğelerinin birbirleriyle ilişkisi değişmez.

Şiirsel imgelerde şemalardan geniş ölçüde yararlanılır. İmgelerin belirgin bir özelliği, az sözle geniş anlamlar üretmeleridir. Bunu yapmak için belli bir şema içindeki öğelerden biri ya da birkaçı söylenir, ancak okurun bilincine şemanın tamamı taşınmış olur. Edip Cansever'in (1993: 22) aşağıdaki dizesi şema kuramı açısından dikkate değerdir:

Bir tüfektir her sokağın ucu

Bu dizede sadece beş sözcük kullanılmıştır, ancak dizenin içeriğinde bu sözcüklerin kavramsal karşılıklarından daha geniş anlamlar işlemektedir. Bu yapı özellikle *tüfek* göstergesiyle sağlanmışır. Tüfeğin yer aldığı şema içerisinde birçok öge bulunmaktadır: Katil, kurban (ceset), vurma, yaralama, mezar, morg, kefen, yas, ağlama, vb. bunlardan bazılarıdır. Bu öğelerin hepsi "her sokağın ucu" birimi ile anlamsal bir ilişki içerisindedir. Dizede görünmeyen, ancak dizenin altyapısında bulunan bu geniş yapının işlemesi şemaların yapısıyla ilişkilidir.

Şiirsel imgelerde şema kuramı birkaç şekilde işleyebilir. Stockwell (2002) bunları dünya şemaları, metin şemaları ve dil şemaları olarak adlandırır. Dünya şemaları, şiirsel imgelerin içerikleriyle ilgilidir. Şiirsel imgelerde verilen bilgiler, olağan şeyler değildir. Nesnelerin pek fark edilmeyen yönleri veya tuhaf birleştirmeler bunların başında gelir. Metin şemaları, dünya şemalarının yapısal

özellikleriyle ilgilidir. Olayların düzeni bozulduğunda metin şemalarında bir değişiklik oluyor demektir. Dil şemaları ise anlatılacaklara uygun olan dilsel formlarla ilgilidir. Şiirsel imgelerde dilsel formların da özel bir yapısı vardır.

Şiirsel imgelerde ve başarılı edebiyat eserlerinde şemalarda çeşitli değişiklikler söz konusudur. Başarılı bir şiirsel imge, bilinçte bulunan şemaların yapısında bazı değişikliklere neden olur. Bunu yapamıyorsa olağan bir dil kullanımı var demektir. Bu da ne şiir için, ne de herhangi bir sanat eseri için istenen bir durum değildir.

Problem

Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile şiirin yüzeysel yapısını ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Alt Problemler

1. Ön örgütleyici alacak olan öğrencilerle almayacak olan öğrencilerin şiirin yüzeysel yapısını anlamlandırmaları arasında deney öncesinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirin yüzeysel yapısını anlamlandırmaları arasında deney sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Ön örgütleyici alacak olan öğrencilerle almayacak olan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında deney öncesinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında deney sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Öğrencilerin şiirde yüzeysel yapıları anlamlandırmaları ile imgeleri anlamlandırmaları arasında deney öncesinde anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin şiirde yüzeysel yapıları anlamlandırmaları ile imgeleri anlamlandırmaları arasında deney sonrasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

7. Ön örgütleyici alacak olan öğrencilerle almayacak olan öğrencilerin şiire yönelik tutumlarında deney öncesinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
8. Ön örgütleyici alan öğrencilerle almayan öğrencilerin şiire yönelik tutumlarında deney sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
9. Öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının şiirsel imgeleri anlamlandırmaları üstünde deney öncesinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
10. Öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının şiirsel imgeleri anlamlandırmaları üstünde deney sonrasında anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

Sayıtlılar

1. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubu öğrencileri Şiire Yönelik Tutum Ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Katılımcılar denel işlemler süresince araştırmayı etkileyecek nitelikte ek çalışma yapmamışlardır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını benzer şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sözel ve görsel ön örgütleyiciler ve şiirsel metinlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma eğitim fakültelerinde okuyan ve Türkçe Bölümüne bağlı olarak çeşitli adlar altında Türk Dili ve Edebiyatı dersleri alan 2. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde yapılan uygulamadan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Ön örgütleyici: Sunuş yoluyla yapılan öğretimlerde öğrencilere öğrenilecek ana materyalden önce verilen ve bu materyalden daha soyut ve genel olan, öğrenilecek materyali ilgili ön bilgilerle ilişkilendirmek için kullanılan kısa başlangıç ifadeleridir.

Şiirsel imge: Dilsel göstergelerin özel bir yapılaşma sonucunda ürettikleri şiirsel nitelikli kavramlar. Şiirsel imge, okurun zihninde dilin şiirsel işlevde kullanımı sonucunda oluşur. Şiirlerde yer alan imgeler iki boyutludur: Birincisi şiirsel metnin içinde yer alan, bir dize veya dize parçası şeklinde yapılanan dilsel birim; ikincisi bu dilsel birimin yorumlanmasından sonra bilinçte oluşan kavramsal yapı.

Şiire yönelik tutum: İnsanların şiir ve şiirle ilgili olgularla karşılaştıklarında gösterdikleri olumlu ve olumsuz yaklaşımların tümü.

Yüzeysel yapı: Bir metinde (bu araştırmada şiirsel metinlerde) yer alan sözcük ve tümcelerin dilbilgisel ilişkileri sonucunda oluşan ve metni okuyan her türlü okuyucu tarafından algılanabilen boyutlardır. Yüzeysel yapı metnin görünen yüzüdür.

Derin yapı: Metnin yüzeysel yapısının altında bulunan, okuma aşamasından sonra yapılan yorumlama etkinliğiyle ulaşılan boyuttur. Derin yapı metnin görünmeyen yanıdır. Buradaki anlamlara sadece okuma becerisi üst düzeyde olan ve dikkatli okuyucular ulaşır. Şiirsel imgeler şiirlerin derin yapısında bulunur.

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

ŞİİR VE ŞİİRSEL İMGE

Bu bölümde şiirin ve şiirsel imgelerin çeşitli özelliklerinin açıklanmasına yer verilmiştir. Şiirsel imgenin doğasının anlaşılması için öncelikle bir sanat türü olan şiirin anlaşılması gerekir. Bu bakımdan aşağıda sanatın genel özellikleri çerçevesinde şiir olgusu tanıtılmıştır. Bundan sonra da imgeye geçilmiş, şiirsel imgenin boyutları hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak da İkinci Yeni şiirini temsil eden şairlerin şiirlerinden imge örnekleri verilmiştir.

1. GİRİŞ

Şiir, çeşitli birimlerin bir araya gelerek oluşturduğu özel bir yapıdır. Şiiri oluşturan birimlerden biri de imgedir. İmgeler şiirin içinde kazandıkları özellikler sonucunda şiirsel imgeye dönüşürler. Bu yüzden şiirsel imge ile şiirsel olmayan imgeler arasında bazı açılardan ayrımlar vardır. Çalışmanın bu bölümünde söz konusu ayrımların boyutları açıklanmıştır.

Şiirsel imge, sanatsal imgenin bir türü olduğu için öncelikle *sanat kavramı* üstünde durulmuştur. Sanatın bir *bilgi ve iletişim nesnesi* olma özelliği açıklanmıştır. Bunun için Croce'nin estetik anlayışına başvurulmuştur. Nesnelerin kavramlaştırılıp sanat eserlerine yansıtılış biçimleri açıklandıktan sonra edebiyat konusuna geçilmiş ve edebiyatın kurmaca özelliğinden bahsedilmiştir. İmgelerin, edebiyatın özellikle kurmaca niteliğiyle ilintili olduğu belirtilmiştir.

Şiirle ilgili bölümde şiirin üç önemli özelliği anlatılmıştır: Biçim, içerik ve biçimle içeriğin birliği. Şiirin içerik düzleminin genel özellikleri ile anlatım düzleminin özellikleri açıklanmış ve bunların birbiriyle olan ilişkileri üstünde durulmuştur.

Dördüncü bölümde terim olarak *imgenin* kullanım yerlerinden bahsedilmiştir. İmge kavramının felsefedeki boyutları üstünde durularak bunun bileşenleri anlatılmıştır. Daha sonra imgenin psikolojik nitelikleri açıklanmış ve sanatsal imgeye

geçilmiştir. Sanatsal imgenin tüm sanat dalları içindeki ortak niteliklerinden sonra imgenin dilsel niteliği açıklanmıştır. Bu konuda dilbilimden yararlanılmış, açıklamalar bu bilim dalının verileri ile yapılmıştır.

Şiirsel imgenin nitelikleri açıklanırken şiirin genel özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. İmge, şiirin içerik bölümünde bulunsa da şiir hakkında bütünsel olarak verilen bilgiler, onun daha geniş bir açıdan kavranmasını sağlayacaktır. Bu bölümde şiirsel imgeyle ilgili olarak çeşitli kaynaklara göndermelerde bulunulmuş, daha sonra da bazı kavramlara dayalı olarak imgenin boyutları açıklanmıştır. İmgelerin yapısına bilişsel psikolojinin yapı taşlarından biri olan şema kuramıyla yaklaşılmıştır. Şiirdeki imgenin alımlanması sonucunda bilinçte olup bitenlerin mekanizması verilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan şema kuramı, imgenin doğasının bilinçteki görünümünün çözülmesinde yararlı olmuştur.

İmgeye bundan sonraki bölümde göstergebilim açısından yaklaşılmıştır. Göstergebilimsel terimlerle imgenin şiirin bütünlüğü içindeki yapısı çözümlenmeye çalışılmıştır. Dil ve söz, gösteren ve gösterilen, dizim ve dizge, düzenlam ve yananlam terimleri açısından şiirsel imgenin bir tür gösterge olarak nitelikleri verilmiştir. Bunlar bazı örneklerle somutlaştırılmıştır.

Şiirsel imgeyle ilgili yapılan açıklamalar yer yer bazı şairlerin şiirlerinden alınan örneklerle desteklenmiştir. Ancak son bölüme konulan örnekler Türk şiirinde önemli bir yere sahip olan İkinci Yenicilerin şiirlerinden alınmıştır. Bu bölüm için taranan şiirlerin yalnız şiirsel imge içeren bölümleri (dizeleri) alınmıştır. Şiirlerin bütünü ya da bütüne yakını çalışmanın niceliğinin büyümemesi için alınmamıştır. İmge içeren dizelerin altına ilgili şairin kitabının ve şiirinin adı sayfa numarasıyla birlikte yazılmıştır. Okur, böylece istediğinde kolayca şiirin bütününe ulaşabilecektir.

Örnekler için seçilen şairler sırasıyla İlhan Berk, Turgut Uyar, Edip Cansever, Cemal Süreya, Ece Ayhan, Sezai Karakoç ve Ülkü Tamer'dir. Adı İkinci Yeniyle birlikte anılan bunların dışındaki şairlere hareketin sadece izleyicileri olmalarından dolayı yer verilmemiştir.

2. SANAT

İnsanoğlunun günümüzdeki durumuna gelebilmesi, onun dünyayla kurduğu ilişki biçiminin bir sonucudur. Varolduğundan beri insan dünyayı anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır. Böylece bütün insanlar arasında bir bilgi trafiği oluşmuş ve bu, yüzyıllar boyunca birikerek sonraki kuşaklara kalmıştır. Birikim, sonraki kuşakların aynı şeyleri yinelemesini engellemiş, yeniliklerin eski bilgileri içererek gelişmesini sağlamıştır.

İnsanın doğadaki nesnelere ilişkin bilgilenmesi genellikle duyu organları aracılığıyla olmuştur. Duyuları sayesinde birtakım nesnelere varlığından haberdar olan insan, zamanla nesnelleşmiş ve varlıklara ilişkin bilgiler bir genellik kazanmıştır. Doğa keşfedilmiş, örneğin Güneş'in sıcak olduğu ve ışık saçtığı, karın soğuk olduğu öğrenilmiştir. Bunlar dünyanın gerçekleridir ve herkes için aynı olan gerçekliklerdir. Bu bilgileri edinmek insanın yine doğal etkinliklerinden biri olan *kavramlaştırmanın* bir sonucudur.

Kavramlar aynı türde olan nesnelere ortak özelliklerini bilmeyi gerektirir. Örneğin atlar birbirinden farklıdır, ancak at dediğimiz zaman zihnimizde belli bir kavramı oluşur. Aynı şekilde yüzlerce çeşit kalem vardır, ama kalem dendiğinde belli bir kalemi düşünürüz. Böylece varlıkları belleğimize yerleştirir ve onları gördüğümüzde kolayca tanırız. Kavramlaştırmanın insanlığa sağladığı yarar şu sözlerle ifade edilmiştir:

Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı, dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Düşünün bir kere; *Ağaç*'la ilgili bilgiyi vermek için şimdiye kadar gördüğümüz her ağacı hatırlayıp teker teker onların özelliğini söylemeniz gerekirdi. Kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır ve böylece insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar. (Cüceloğlu, 2002: 216)

Bilgi edinmenin kavramlaştırma dışındaki yolu sezgidir. Sezgi, nesne ile birey arasındadır. Nesnenin somut hâli sezgi aracılığıyla bilinir. Henüz soyutlama (kavramsallaştırma) yapılmadığı için, nesneye ilişkin tüm özellikler duyulabilir. Kavramlaştırma, nesnenin birçok özelliğinin elenmesi, tüm insanlar için ortak olan özelliklerinin bilinmesi anlamına gelir. Oysa sezgi ile algılanan nesne, kavramlaştırılmış halinden daha çok özellik içerir.

Sezgiye nesnenin somut hâlini bilmektir. Bu, bir keşfetme sürecidir. Bireyin nesneyi keşfetmesidir. Bilinç alanına ilk defa yansıyan nesne, sadece o birey için vardır. Bütün özelliklerini bireyle birlikte kazanır. İnsanlık açısından bireyin varlığı, nesneyi de var kılar.

Sanatçılar sezgi bilgisini eserlerinde kalıcı bir hâle getirirler. Eserde somutlaşan bu bilgi diğer insanların bilgilerinden (kavram bilgisinden) farklıdır. Örneğin bir ressamın tuvale aktardığı bir manzarada, herkesin göremediği birtakım ayrıntılar bulunur. Ressam bunları görebildiği ve tuvale aktarabildiği için ressamdır. Sezgi ile edindiği izlenimleri kalıcı kılmıştır. Bütün insanlar sezgi bilgisini kullanır. Ancak sezginin kullanımında sanatçılarla diğer insanlar arasında bir farklılık vardır. Sezgi bilgisinin doğası ve söz konusu farklılık Cömert'in (1979) Croce'den yaptığı aktarmada şöyle dile getirilir:

Herhangi bir duyum karşısında, itkinin ve duygunun çekiciliğine ve iticiliğine kendimi bırakıp koyvermesem, düşünceler ve tasımlarla kendimi dağıtmasam, sezgisel davranışta direktmeyi başarsam, sanat yapıtı denilen şeyin tadına varıldığı durumdayım demektir. (...) Günlük yaşamda duyuların ardından hemencecik düşünceler ve istemeler gelir, onu, başka duyular, başka düşünceler, başka istemeler izler. Bu ardışık, ne denli hızlı olursa olsun, katışıksız sezginin gerçekleştiği ilk anı ortadan kaldıramaz. Bu ilk an, çoğalarak ve yayılarak, sanat yaşamını oluşturur. (...) Gerçek anlamda sanatçı, katışıksız duyum veya sezgi anını, başkalarına göre daha uzun sürdürebilen ve başkalarının da sürdürmesini sağlayacak güçte olan kimsedir. (1979: 53-54).

Bu alıntıda görüldüğü gibi sezgi, gündelik yaşamın bilme süreçlerinden farklıdır. Her şeyden önce onun usa karşı bir sorumluluğu yoktur. Bağımsızdır, zamansal ve uzamsal özelliklere bile yabancıdır. Ancak sezgi, bir ifadedir. Bu yönüyle algılamadan farklıdır. Başka bir deyişle ifadeleşmemiş sezgi, henüz bir algıdır.

Kavramlar ve sezgi bilgisi iki disiplin tarafından kullanılırlar. Kavram bilimin, sezgi ise sanatın yöntemidir. Bu disiplinlerin her ikisinin de temel uğraşı bir tür bilgi edinme ve iletme biçimidir. Aynı şekilde kavram ve sezgi de bilmenin biçimleridir. Bunlar dışında bilme biçiminin olmadığı Croce (1983: 113) tarafından belirtilmiştir:

Bilginin iki şekli vardır: Bilgi, ya sezgi bilgisidir ya da mantık bilgisidir; ya fanteziden doğan bilgidir ya da zihinden; ya bireysel olanın bilgisidir ya da tümel olanın; ya tek tek nesnelerin bilgisidir ya da onların birbirleriyle olan ilgilerinin bilgisidir; bilgi, *bütünüyle* ya imgeleri ya da kavramları meydana getirir.

Croce'nin söz ettiği imgeler, sezgi bilgisi aracılığıyla edinilir ve sanatın en önemli iletme biçimidir. Çünkü imge, kişiye nesneyi soyutlaştırmasından (kavramlaştırmasından) önce gelir. Sanat, henüz kavramlaşmamış geçici nesneyi kalıcı hâle getirir. Sanat eserinde anlatılan, bir anlamda yaratıcısının duygu ve düşünceleridir. Bu duygu ve düşünceler önce sadece sanatçının bilincindedir; ancak bu, sanat eseri aracılığıyla sonradan bütün insanlar tarafından bilinir. Bu yönüyle bir sanat eseri “bilimsel bir yapıttan daha insancıldır” (Volkenstein, 1991: 37).

Sanatın birçok işlevi vardır. Bu işlevlerden biri de onun iletişimsel işlevidir. Bu anlamda sanat bir bilgi iletme işi olarak ele alınabilir. Ancak sanat, bilimsel bir eserden farklı olarak nesnenin sanatçıdaki yansımaları iletir. Nesnenin bu hâli tikelidir, çünkü sadece sanatçı tarafından bilinmektedir. Ancak belli süreçlerden sonra bu bilgi bir sanat eseri hâline gelir ve tümelleşmiş olur. Bu bilgi doğadaki hâliyle değil, belli bir dönüştürme işleminden sonra sanat eserine yansır. Dış gerçeklikte dağınık hâlde duran bir takım öğelerin, sanatın temel amaçlarından biri olan estetik hazzı gerçekleştirmek üzere belli bir düzen içinde bir araya getirilmesi söz konusudur. Demek ki “sanatsal etki, yaşamda tikel olanın genel olan yönünde, rastlantısal ve gelişigüzel bir ilgi içinde bulunanların zorunlu ve vazgeçilmez olan yönünde, gelip geçici olanların kalıcı olan yönünde aşılmasına bağlı olarak oluşturulan ve insanlığın kendilik bilincini var kılan bir içerik-biçim bütünleşmesinden doğmaktadır” (Yetişken, 1998: 90-91).

Sanatçı, sanat eserini oluştururken onun her aşamasında *insanı* odak noktasına alır. Eserinde doğrudan veya dolaylı olarak insana ilişkin özellikleri anlatır, onun yaşantısını gözler önüne serer. Hatta sanat eserinin anlamlandırılmasında bile insan faktörünü kullanır. Bir alımlayıcı olmadığı sürece sanat eseri doğada bir madde olarak bulunur. Ancak bir alımlayıcı olursa eser kendini tamamlamaya başlar. Oysa bilimsel bir eserin buna ihtiyacı yoktur; çünkü o yapısı gereği insanın dışındadır, nesnel dünyayla ilgilidir.

Sanatın dinamiklerinden en önemlisi *güzellik* anlayışıdır. Güzel, estetik biliminin nesnesidir. Estetik, güzelliği inceleyen bilim (Hançerlioğlu, 1977) olduğu için, insanın güzel bulduğu nesnelere ve bunların yasallıkları da bu bilimin uğraş alanı içindedir. Güzellik doğada bir çok yerde bulunur, ancak sanattaki güzellik onun en yoğun biçimidir. Bu yüzden estetik, her ne kadar genel güzellik anlayışıyla

ilgilense de çoğu zaman sanatla birlikte anılmıştır. Çünkü sanat eserinin varoluş nedenlerinden biri bir *güzellik duygusu* yaratmaktır. Başka bir deyişle bir sanat eseri, güzelliğin somutlaşmış biçimidir.

Tunalı'nın (1983) Croce'den aktardığına göre, insan doğadaki varlıklarla estetik bir ilgi kurmakta; karşılaşılan bir manzara, bir ağaç veya herhangi bir nesne böyle bir ilgiyi uyandırabilmektedir. Düşünür, bu doğa güzelliklerine *fizik güzel* der. Ancak bununla birlikte bir de kültürel birer ürün olan sanat eserleri vardır. İnsanın pratik etkinliğinin sonucu olan bu objeler estetik tavrın varlığını sağlar. Fizik güzel olarak adlandırılan bu olgu sanatçının ruhunda oluşan bir fenomen olan *asıl güzellikten* ayrıdır.

Croce'nin yaptığı bu ayırım, onun estetik olgunun gerçekleşme süreciyle ilgili görüşüne dayanmaktadır. Düşünür, estetik yaratı sürecini dört aşamada gösterir: a) izlenimler, b) ifade veya ruhsal estetik birleşim c) güzelden hoşlanma, ç) estetik olgunun fiziksel görüngülere (seslere, tonlara, devinimlere, çizgi ve renk birleştirmelerine vb.) çevrilmesi. Bunlardan temel olanı "b" seçeneğidir, çünkü fiziksel bir olgu olmayan, ruha ait olan *güzel* burada gerçekleşir (Cömert, 1979: 63). Sanat eserinin varlığı son aşama ile ilgilidir. İlk üç aşama, eserin üretilmesinden (dördüncü aşamadan) sonra bir alımlayıcı tarafından izlenebilir.

Burada üstünde durulması gereken en önemli nokta, sanattaki güzelliğin tine ait bir olgu olduğudur. Sanatçı doğaya tınıyla baktığı için, başka bir deyişle o, sezgi bilgisini kullandığı için güzel olanı fark eder. Demek ki doğadaki güzelliği fark etmek, ona sanatçı gözüyle bakabilmeyi gerektiriyor. Bunun anlamı “doğanın real bağlılıklardan kurtarılması, onun tinsel etkinliğin bir dışlaşması, bir ifadesi haline gelmesidir” (Tunalı, 1983: 55). Buradaki ifadeleşme sözcüğü, nesnenin güzellik duygusu içinde sanatçı tarafından bilinmesi anlamındadır. Bu, sanat eserinin ortaya çıkması için kullanılacak bir malzeme durumundadır, eserin kendisi değildir.

Sadece sanatçıya ait olan bu *bilme* durumu, onda estetik bir haz uyandırır. Geçici olan bu hazzın kalıcı hâle gelebilmesi, onun birtakım fiziksel olgularla dışlaşmasına bağlıdır. Estetik hazzın dışlaşmış hâli renkler veya çizgiler olabilir, taş olabilir, sözcükler olabilir. Kullanılan bu fiziksel araçların her biri farklı sanat türlerinin doğmasına neden olmuştur. Ancak hepsinin mekanizması aynı şekilde işlemektedir. Bu yüzden Croce (1983), sanatın türlere ayrılmadığını söyler. Çünkü

gerek resim, gerek heykel, gerekse edebiyat alanındaki her türlü eser, yaratıcısının aynı doğadan aynı şekilde aldığı izlenimleri yaşatır.

Her sanat eseri insan tarafından alınılanmayı bekler. Bu durum, sanat eseri karşısında duran alımlayıcının ona belli bir *değer* vermesini, *iyi* ya da *kötü* diye nitelendirmesini gerektirir ki, bu da *beğeni* kavramını oluşturur. Sanatçısı açısından bakıldığında bir *üretim* olan eser, alımlayıcı açısından bakıldığında bir *yenidenüretim*dir. Croce'ye göre “beğenme, sanat yapıtını (fizik uyarım aracını) keyfi ve kişisel eğilimlere göre algılamak olmayıp, sanatçının tininde meydana gelen ve fizik uyarım araçlarında sanat yapıtları halinde somutlaşan yaratma sürecini, aynen tekrarlamak (reproduktion) demektir” (Tunalı, 1983: 81-82). Bu yineleme edimi, sadece bir kişi için değil, herkes için geçerlidir (süje-üstü). O hâlde sanat eserine verilecek değerlerde, eserin kendinden ve kendi yapısından kaynaklanan bir ortaklık (veya benzerlik) gerekir. Çünkü beğeni yargısı, sanat eseri aracılığıyla sanatçının tinindeki ifadeyi yinelemektir. Croce (1983: 225) bunu şöyle dile getirir:

... güzelin tenkidini yapan ve onu bilen yargı verme eylemi ile, güzeli yaratan eylemin aynı olduğu çıkarılır. Ayrılık sadece durumların farklı oluşunda bulunur, çünkü bir keresinde estetik produktion, diğer keresinde estetik reproduktion söz konusudur. Yargı veren etkinliğe beğeni (gusto) adı verilir; ve meydana getiren etkinliğe deha (genius) adı verilir. Deha ve beğeni, bunun sonucu olarak tözce aynıdırlar.

Croce'nin ortaya koyduğu bu görüşler, bir sanat eseri hakkında tek bir yargının verileceği anlamında değildir. Ancak verilecek her yargı, eserle koşut olmak zorundadır. Esere bir anlam yüklemek, onda bu anlamı üretecek mekanizmaların varlığıyla olanaklıdır. Bir sanat eserine içeriğinde bulunmayan bir anlam yüklenemez. Bu anlamı üretecek sistemi sanatçı yaratır. Bir bakıma alımlayıcının izleyeceği yolu belirler. Burada bir esneklik bulunabilir. Bu da en azından yüzeysel yapıları bakımından farklı olan anlamların türetilmesini sağlar. Ancak belirtildiği gibi bir sanat eserinden türetilecek her anlamın birbiriyle ve eserin kendisiyle benzerliği bulunmalıdır.

Sanatın bu özelliği, onun aynı zamanda bir dil olma yönüyle ilişkilidir. Sanat eseri sanatçı ile alımlayıcı arasında bir dildir, bir iletişim biçimidir. Eserin bu yönü, onun en önemli özelliğidir ki Croce (1983) estetik ile dili (linguistiği) aynı görür.

Birinin varlığının diğerini de gerektirdiğini belirtir. Üretim ve yenidenüretim olmaları açısından dil ve sanat arasında bulunan benzerliğe dikkat çeker. Ayrıca her ikisinin de tek tek öğelerle değil, öğelerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler sayesinde anlam üreten mekanizmalar olduğunu belirtir. Dildeki bu özelliği şu sözleriyle aktarır:

... isim ve fiil, ifade içinde mevcut değildir, tersine bizim bir cümle olan linguistik realiteyi yok etmek suretiyle teşkil ettiğimiz soyutlamalardır. Cümle, gramercilerce anlaşılabilir olduğu tarzda anlaşılabilir, tersine tam anlamlı bir ifade organizması, basit bir ünlemi olduğu gibi, yaygın (vasto, ausgedehnte) bir şiiri de kuşatır. Bu insana tuhaf geliyor ama aslında en basit hakikattir (Croce, 1983: 247).

Düşünürün dil için belirttiği bu özellik, sanat eseri için de geçerlidir. Bir sanat eseri, kendisini oluşturan bütün ayrıntılarıyla bir bütündür. En küçük birim bile eserin içinde belli bir işlevi yerine getirir. Onun yokluğu eserin de yokluğu anlamına gelir veya en azından estetik değerinde ve yapısal bütünlüğünde bazı aksaklıkların doğmasına neden olur.

Sanat eserlerine kabaca bakıldığında eserin doğasında iki ögenin işlediği görülür: biçim ve içerik. Sanatta biçim, bir eserin maddî varlığı demektir. Şiirde sözcükler (sesler), heykelde taş (veya kil vb.), resimde renkler ve bunların örgütlenme düzeneği biçim adıyla ifade edilir. İçerik ise biçimin aktardığı anlamdır, düşüncedir. Eserin söylemek istediği şeydir. Bu bakımdan biçim kendi içindeki örgütlülüğü dışında, içeriğin de aktarıcısı durumundadır.

Bir sanat eserinde ve iletişimsel özellik taşıyan her türlü varlıkta biçim ile içeriğin bulunması bir zorunluluktur. Çünkü biçim (bir anlamda gösteren), kendisi olmayan bir şeyi imlemek için vardır. Biçim bir içeriği aktarır. Bachtin'in (1983: 72) deyişiyle "içeriği dıştan kavrayan bir biçim, içeriği dışsallaştırır, yani, cisimleştirir". Böylece her biçim, bir içerik taşıyıcısıdır ve içeriksiz biçim olamaz. Biçimin içerikle olan ilişkisi ve sanat eserindeki önemini Ziss (1984: 120) şöyle ifade eder:

...biçim , sanatsal olayın dış görünüşü (kabuğu) değildir; içeriğin iç yapısının anlatımıdır. Biçimin bu etkinliği, içeriğin gelişimini kolaylaştırmakta, içeriğe uyduğu zaman onu açık ortaya çıkarmakta; onunla tam bir uygunluk kuramadığı zaman da tersine bir rol oynamakta kendini belli eder.

Bir sanat eserinde kullanılacak özdeğin, o malzemenin fiziksel olarak algılanma biçimiyle sıkı bir ilişkisi vardır. Örneğin bir ressam renklerin görme duyusuyla ilgili olduğunun, müzisyen notaların işitme duyusuyla ilgili olduğunun bilincindedir. Malzemenin bu özelliği, onun sanat eseri içinde nasıl biçimleneceği konusunda belirleyicidir.

Sanat eserinde biçim sadece araç olarak kullanılmaz. Sözelimi, gündelik yaşamda taş, duvar yapımında kullanılan bir araçtır. Bir evin duvarındaki taşın belli bir işlevi vardır: Diğer taşlarla bir araya gelerek bir duvar olma, içeri ile dışarı arasında ısı ve ses izolasyonunun sağlama. Ancak bir sanat eseri olan heykelde kullanılan taş, artık bir araç değildir. Taş burada estetik hazzı sağlamak amacıyla diğer oluşturucu öğelerle bir örgütlenme içinde bulunan, araç değil amaç olan bir birimdir. O taşın yokluğu sanat eserindeki bütünlüğün bozulması anlamına gelir. Ayrıca taşın yokluğu, onun içerikteki karşılığının da yokluğu anlamındadır.

Bununla birlikte içerik de en az biçim kadar önemlidir. Sanatçının dünya bilgisine dahil olan her şey eserin içeriğine taşınabilir. Ancak içerik de kendi içinde bir örgütlenmeyi gerektirir. Yan yana getirilen gerçeklikler birbirini tamamlamak zorundadır. Bunlar sanatçının belirlediği amaç doğrultusunda birbirine yaklaştırılır. En küçük bir birimin bile, tıpkı biçimde olduğu gibi eserin bütünlüğünü sağlamada bir işlevi olmak zorundadır.

Sanat eserindeki içerik, *bilmenin* nesnesidir. Başka bir deyişle dış gerçekliğin imgesidir. Gerçeklik eserden bağımsızdır. Ancak bu gerçekliğin eserin içinde bulunma biçimi, o esere özgüdür ve tek'tir. Bunu sanatçı görmüş ve yorumlamıştır. O halde bir sanatta içerik dendiğinde önce dış dünya, sonra da sanatın dünyası düşünülmelidir. Dış dünya sanatın dünyası için bir töz¹dür. Yani gerçeklik, sanatsal imgenin hammaddesidir.

Bir diğer örgütlenme ise biçimle içerik arasındadır. Biçimle içeriğin her bir ögesi birbirini karşılamak durumundadır. Başka bir deyişle bir bakışlılık söz konusudur. Biçime ait her bir öge, içerikteki bir şeyi çağırır ve aynı zamanda biçimde bulunan diğer öğelerle bakışlıdır. Bu kural, içerik düzlemi için de geçerlidir. Demek ki bir sanat eserinde üç tür örgütlenme vardır: Biçimin kendi içindeki

¹ Töz, anlamı üretmek için üzerinde biçim oluşturulan gerçekliktir. Doğadaki her türlü olay veya olgu töz olabilir. Örneğin *gülümseme* bir tözdür. Bu tözün anlaşılabilmesi için ona bir biçim verilmelidir. Da Vinci bunu yapmış ve "Mona Lisa'nın gülümsemesi" anlamını üretmiştir.

örgütlülüğü, içeriğin kendi içindeki örgütlülüğü ve biçim ile içerik arasındaki örgütlülük.

Biçimle içerik arasındaki uyum, sanat eserinin kendi anlamını kendisi üreten bir sistem olmasını sağlar. Biçim, aynı zamanda içeriği taşıyan bir dil olduğu için yeterince açık olmak durumundadır. Yani eserde kurulan sistem sadece yaratıcısının kendisi tarafından algılanabilecek bir durumda olmamalı, o eseri algılayacak herhangi bir alımlayıcı tarafından fark edilebilmelidir. Kagan (1993: 420), bu konuda şunu söyler:

Biçimin ortaya çıkıp kurulması sürecinde, sanatçı, bütün bileşken öğelerin birbirleriyle uyumlu bir durumda iç içe geçmiş olup olmadığını, taşıdığı içeriğe uygunluk gösterip göstermediğini düşünmenin yanısıra, o biçimin kendi içeriksel anlamını algılamaya açık tutup tutmadığını, biçimin içinde barınan şiirsel bildirim başkalarının bilincine ulaşip ulaşmayacağını, biçimin bu kendi içindeki bildirim anlaşılır, kavranır olup olmadığını da düşünmek zorundadır.

Sanatın doğasında bulunan bu tür özellikler onu bilimden farklı kılmaktadır. Ancak sanatın da, bilimin de nesnesi her zaman doğadır. Doğada bulunan her türlü gerçeklik bu disiplinlere konu olabilir. Nesne bakımından birleşen bu disiplinler, nesnelerinin yapısı bakımından yine birbirinden farklıdır. Bilimin nesnesi yalındır, bir tek anlamı vardır ve kişiden kişiye değişmez. Yani nesnedir. Oysa sanatın nesnesi böyle değildir. O, çiftkattır; iki düzlem arasında uzanır. Sanatın nesnesinde öznel olanla nesnel olan bir arada yer alır (Kagan, 1993: 252). Buradaki öznellik sezgiyle (imgeyle) ilgiliyken, nesnellik onun genel olan yanını verir.

Yukarıda verilen bilgiler, sanat eserinin temel özelliklerini içermektedir. Buna göre bir sanat eserinin biçim ile içerikten oluştuğu ve bu iki düzlemin de kendi içinde oluşturucularının bulunduğu söylenebilir. Dış gerçeklikten edinilen imgeler, sanat eserinin içerik düzleminde yer alır. Ancak sanatın içerik düzleminde bulunan nesnelerin veya yaşam görüngülerinin imgeleri biçim aracılığıyla iletilir.

3. EDEBİYAT

Yaşamı bir algılama biçimi olan sanat, sanat eserleri aracılığıyla bilinir. Sanatçı bir durumu, bir olayı, insana ilişkin herhangi bir yaşantıyı anlatmak için birtakım fiziksel araçlar kullanmak zorundadır. Sanatın türlerinin temelinde bu araçlar vardır. Ressam renkleri kullanır, resim sanatı varolur; müzisyen notaları kullanır, müzik doğar; yazar/şair de dili kullanır ve edebiyat sanatı oluşur.

En geniş tanımıyla edebiyat, dili kullanan sanat olarak tanımlanabilir. Edebiyatın malzemesi dildir. Dilin edebiyata sunduğu olanakları bir an için görmezden gelirsek sanat için söylenecek her şey –bir dalı olduğu için- edebiyat için de geçerlidir. Sanatın bütün türlerinin ortak paydası olan estetik (hem yaratı, hem yaşantı olarak), edebiyatın varlık nedenidir. Ancak edebiyat, estetik işlevini diğer sanatlardan farklı olarak dil aracılığıyla yapar. Dil edebiyatın hem yapılanma, hem alımlanma aracıdır.

Edebiyat, dilin hem yazılı hem de sözlü biçimini kullanır. Yazılı biçimde seslerin grafiksel gösterimleri söz konusudur ve alımlama görme duyusuyla gerçekleşmektedir. Edebî eserin bu yönüyle alımlanması okuma etkinliği ile gerçekleşir ve edebî okuma, edebî olmayan okumalardan farklıdır. Ancak sözlü edebiyat işitme duyusuna yöneliktir ve bu eserler dinleme yoluyla alımlanır. Bu yüzden bir roman yazacak olan yazar, eserin nasıl alımlanacağını dikkate alarak onu oluşturur ve benzer bir şekilde bir tiyatro yazarı da bu türün söz konusu özelliklerine göre eserini biçimlendirir.

Gündelik yaşamda genellikle iletişim amaçlı kullanılan dil, edebiyatta bu amacı aşar. Edebiyat dili, iletişim işlevini gerçekleştirmekle birlikte okurunu etkilemeyi de amaçlar. Bunu yapabilmek için sanatçı, dilin bütün kullanım biçimlerinden yararlanabilir. Okurun duyularına seslenebilmek için dilin anlam ve ses değeri alışılmışın dışında birtakım düzenlemelerle kullanılır. Başka bir deyişle gündelik kullanımında sessel değerinin pek farkına varılmayan dil, edebî kullanımında bu nitelikleriyle de işlemeye başlar.

Dilin sessel, anlamsal, sözdizimsel özellikleri ve anlatılacakların düzeni gibi öğeler edebî eserin biçimini oluşturur. Eserin söz ettiği şey de onun konusu, yani içeriğidir. İçerik ve biçim ayrı ayrı düşünüldüğünde sanatsal açıdan bir değer taşımazlar. Sanat eserinde bu iki oluşturucu öğenin belirli bir uyum içinde olması

gerekir. Bu yüzden Pospelov (1995: 19), insanların yarattıkları eserlerdeki güzelliğin şu üç şeyin uyumuyla ortaya çıktığını söyler: “Biçim, biçimlenen içerik ve işlev”.

Pospelov’un belirttiği işlev, insan ürünü olan herhangi bir eşyanın kullanım değeri ile ilgilidir. Ancak sanat eserinin amacı –dolayısıyla da işlevi-, bir güzellik nesnesi olmaktır. Bu, estetik olmanın da gereğidir. Belirli bir estetik yaşantıyı sağlaması için eserin biçimi ile içeriği arasında bir uyum olmalıdır. Biçimle içerik birbirini bütünlemelidir. Bu yüzden bir sanat eserinin işlevi ile herhangi bir ürünün işlevi birbirinden farklıdır. Sözcülemi estetik nitelikler taşıyacak bir masa, farklı bir şekilde biçimlendirilirken masa olma işlevini yitirirse, o varlığın estetik değerinden bahsedilemez. Oysa bir edebiyat ürününün kendisi olma dışında bir amacı yoktur.

Edebiyat sanatının temel aracı olan dil, gündelik yaşamda da kullanılır. Ancak dilin bu iki kullanımı arasında birtakım farklılıklar vardır. Her şeyden önce dilin gündelik yaşamdaki kullanımı rastgeledir. Dil, gündelik yaşamda duyulduğunda seslerin ötesine geçilir ve gelen bildirinin imlediği şeye yoğunlaşılır. Ancak edebiyatta dilin ses ve kavram yönü çok daha bilinçli ve sistematik bir kullanıma sahiptir. Edebiyat dilinde belirli bir yoğunluk kazanır (Wellek ve Varren, 1993). Edebiyat dilinde -yukarıda da belirtildiği gibi- bir sözcük sadece imlediği şeyle değil, aynı zamanda somut bir madde olarak da işlemeye başlar. Bu özellik en yoğun olarak şiirlerde görülür. Ancak sözcüklerin ses özellikleri bazen düzyazıya dayalı eserlerde de en az şiirdeki kadar önem taşıyabilir.

Edebî bir eserin dilsel özellikleri doğal dilden farklı olsa da doğal dil, edebî dilin biçimlenmesi ve algılanmasında ölçüt olarak kullanılır. Belirli bir sözcüğün doğal dil içindeki kullanımı belirli bir varlığı işaret eder. Aynı sözcüğün bir edebiyat eserinde gösterdiği varlık farklı olabilir. Ancak bu iki kullanım arasında uzak da olsa bir ilişki olmalıdır. Örneğin doğal dilde sonbahar mevsiminin bir ayını imleyen *eylül*, bir şiirde *hüznü* veya *bitişi* anlatabilir. *Eylül*’ün, bu varlıkları anlatmak için seçilmesinin nedeni doğal dilde ‘yazın bitimi’ni imlemesiyle ilgilidir.

Doğal dilin edebiyat içinde uğradığı dönüşüm, sadece sözcük düzleminde değildir. Edebî bir eserin sözdizimsel özellikleri de doğal dilden farklıdır. Sözdizim düzleminde yapılan değişiklikler, genellikle eserin sessel özelliklerini sağlamak içindir. Bu farklılık kendini en belirgin biçimde şiirlerde gösterir. Şiirlerde ölçü, uyak

ve diğ er biçimsel düzenlemeler için sözdizimsel özellikler doğal dildekinden oldukça uzaklaşabilir. Bu özellik romanlar, öyküler ve oyunlarda genellikle daha az görülür.

Edebiyatın en önemli özelliklerinden biri, onun kurmaca yapısıdır. Aristoteles (2002), ozanın gerçekten olan şeyi değil, olabilir olan şeyi anlattığını söylerken edebiyat eserinin kurmaca yapısını dile getiriyordu. Edebî bir eserin kurmaca özelliği, okurun eserle gerçek yaşam arasında kurduğu ilişkiye göre belirlenir. Edebiyat eserinde yer alan gerçeklerle yaşam gerçekleri arasında doğrudan bir ilişki yoktur (Göktürk, 1988). Bu yüzden edebî bir eser ‘doğru-yanlış’ türünden bir değerlendirmeye yabancısıdır.

Her metnin bir göndergesi vardır. ‘Metnin göndergesi’ dendiğinde, metin ile yaşam arasındaki ilişki veya metnin kendi içindeki öğeler arasında bulunan ilişkiler kastedilir. Bunlardan birincisi ayrık-göndergelilik, ikincisi ise özgöndergelilik diye adlandırılır (Göktürk, 1988). Kurmacada öncelikle özgöndergelilik esastır. Çünkü okurun temel görevi metni içi ilişkileri saptamaktır. Ancak daha sonra, saptanan bu ilişkiler ağına gerçek yaşam görüngülerinden bir karşılık bulmak gerekir. Bu da ayrık-göndergelilik ile ilgilidir. Metindeki ilişkiler ağı, yaşamdaki birçok değişik olguya yansıtılabilir. Bu, okurun kurmaca metin karşısında sahip olduğu özgürlüktür. Ayrık-göndergelilik, öz-göndergelilikteki ilişkilerin keşfinden sonraki süreçtir.

Kurmaca metinde dile getirilen anlam ile metin dışındaki somut yaşamın gerçeklikleri arasında doğrudan bir ilişki kurulamaz. Kurmaca metnin belirli bir göndergesinin olmaması, metnin bildirisinin kendi üstüne dönük olmasını sağlar. Böyle bir metnin okunması da kurmaca olmayan metinlere göre bazı farklılıklar içerir. Bu farklılıklar metnin yapısından kaynaklanır. Göktürk’ün (2002) aktardığına göre Ingarden, kurmaca bir metnin yapısını Husserl’in insan bilincinin işleyişini açıklamak için kullandığı ‘bilme-nesnesi’ ve ‘bilme-yaşantısı’ ayrımından yola çıkarak açıklar. Buna göre bir edebî okuma etkinliğinde metin bilme-nesnesi, okuma da bilme-yaşantısı’dır. Bilme-nesnesi olan edebî eserde dört düzey vardır: a. dilsel sesler düzeyi, b. anlambirimler düzeyi, c. birbirine örülü görüşler düzeyi, ç. eserin dile getirdiği dünya düzeyi. Okur, edebî okuma sırasında bu dört düzeyde bir gezinti içindedir.

Bir edebiyat eserinin kurmaca olması, yazarın eser içinde okura doldurması için boş alanlar bırakması anlamına gelir. Okur, Ingarden'in yukarıda belirttiği ilk iki

düzeıı algıladıktan sonra bu boşlukları doldurmaya başlar. İlk iki düzeyde ve kısmen de üçüncü düzeyde okur metnin içinde yer alan öğeleri birbiriyle ilişkilendirir. Metinde oluşan kavramsal ilişkileri son aşamada yaşama uyarlamaya çalışır. Okur, kurmaca metnin bu yapısından dolayı okuma etkinliği sırasında pasif değildir. Yazar tarafından bırakılan boşlukları doldururken düşgücünü kullanmak zorundadır. Göktürk (2002: 29) edebiyat okurunun özelliğini şu sözlerle belirtir:

Yazınsal iletişim, okur bilincinin iki yönde işlemini zorunlu kılar. Bunlardan birincisi, dilsel bir dizge olan metnin içindeki tüm anlamların, anlam öbeklerinin, sesbirimlerden bütüne değin bütün öğelerin nasıl belli ilkelerle birbirine eklenerek dilsel yapıyı oluşturduğunun bulgulanmasıdır. İkincisi de metniçi yapıdan, o metnin gereçleri olan bütün dilsel dizgeye, toplumsal-kültürel bağlama, yazınsal geleneklere, başka deyimle metindışı alanlara uzanan anlam ilişkilerinin bulgulanması, özdeşlenmesidir. Yazınsal iletişimin alıcısı için, bu iki yönlü bilinç etkinliğini göstermek bir zorunluluktur.

Okurun kurmaca karşısında göstermesi gereken aktif okuma eylemi, edebiyatın sadece eser içinde değil, eserin ötesinde de olduğuna bir kanıttır. Bu olgu *edebî eylem* ifadesiyle karşılır. Edebî eylem, okurun metni kullanarak metinde yer alan boşlukları düşgücünün yardımıyla doldurmasıdır. Metin, yazar tarafından okurun bu işlevi gerçekleştirebileceği biçimde düzenlenmiştir. Okur metindeki öğeleri, onların diğer öğelerle olan ilişkilerini de göz önüne alarak izlemeye başlar. Edebiyat eserinin bu yönünü dikkate alan Sartre (1967: 44) “okuma kılavuzlu bir yaratıştır” der. Bununla birlikte Sartre, yazarın okura yol gösterdiğini, onun esere birtakım işaret kazıkları çaktığını, ancak bunların arasının boş olduğunu ve bu boşlukları doldurma işinin okura ait olduğunu belirtir.

Edebiyat, aynı zamanda bir çeşit iletişimdir. İletişimle ilgili olan bazı öğeler açısından bakıldığında edebiyatın doğal dil iletişiminden farklı bir özelliği göze çarpmaktadır. Gündelik iletişim alıcı ile verici arasında bulunan birtakım toplumsal koşullar içerisinde gerçekleşir ve bu koşullar bildirinin anlamsal yapısıyla ilişkilidir. Ancak edebiyat eserinde günlük yaşamdakiler türünden koşullar yoktur. Çünkü bir kurmaca olan eserin dışarıda açık bir göndergesi yoktur (Göktürk, 1988). Bunun koşulları, okurun metin içindeki öğeleri ilişkilendirme biçimine bağlıdır.

4. ŞİİR

Bir şeyi tanımlamak, onun belirgin özelliklerini ortaya koymak demektir. Ancak şiir, tanımlanması gereken bir nesne olarak ele alındığında birtakım güçlüklerle karşılaşılıyor. Bunun nedeni şiirin özünden gelmektedir. Çünkü şiir olmaya aday bir dil ürünü kendine özgü bir yapı kurma peşindedir. Yazılacak olan bir şiir, bir şeylerin yeni bir biçimde söylenmesi savını içerir. Bu bir kural olmasa da şairlerin böyle bir eğilim içinde olduklarını söylemek olanaklıdır.

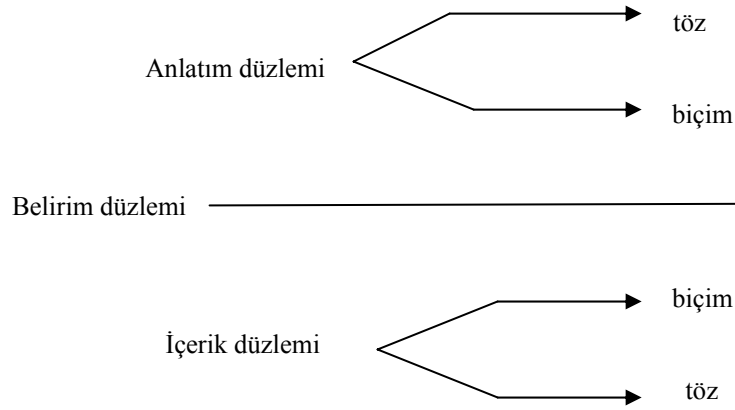
Farklı dillerdeki kökenlerine bakıldığında, şiirin kimi özellikleri hakkında fikir yürütülebilir. Batı dillerinde *poème* (Fr.), *poem* (İng.) sözcükleriyle karşılanan şiir “yapmak, imal etmek, uydurmak” anlamına gelir. Çince ‘şı’ sözcüğü ile dile getirilen şiir, konuşmayla ilgili olan söz anlamına gelir. Arapçada kullanılan şiir ise “hissetmek, sezmek, sezmeyle bilmek” karşılığındadır ve bu sözcük Türkçede de kullanılmaktadır. Bu kökenlerin her biri şiirin oluşumunda katkısı olan bazı öğeleri öncelemiştir. Aksan (1995: 8) tanımlanabilmesinin güçlüğüne rağmen, şiirin genel özelliklerini belirlemek için bunlardan yola çıkarak şiiri şu şekilde tanımlar: “Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür”.

Şiir ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda (Coombes, 1991; Paz, 1995; Thomson, 1984) yaklaşık aynı başlıklar görülür. Bunlar dil, ritim, uyak, dize ve düzyazı, şiirsel düşünce, imge, büyü, diksiyon (sesletim), söz sanatları, vb. şeylerdir. Bu başlıklara bakarak şiirin oluşturucularının neler olduğu az çok tahmin edilebilir. Ancak 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren gelişmeye başlayan dilbilimin verileriyle birlikte şiirin bir dil olayı olduğu kabul edilmiş ve şiir olgusuna bu açıdan yaklaşılmaya başlanmıştır. Bunun bir nedeni de yukarıda sayılan başlıklardan bazılarının şiiri açıklamada tatmin edici sonuçlar vermemesidir. Örneğin şiirin gerçeklikle ilintisinin büyüye dayalı olarak açıklanmaya çalışılması ve bu anlayışla şairlerin birer büyücü gibi görülmesi günümüzde kabul edilebilecek bir durum değildir.

Şiirin özünü ortaya koyabilmek için, yukarıda sayılanların diğer dil ürünlerinde de bulunup bulunmadığına bakmak gerekir. Bu açıdan, örneğin söz sanatları sadece şiirin bir aracıymış gibi düşünülemez. Mecazlara, metaforlara, benzetmelere romanlarda, öykülerde ve günlük dil kullanımlarında da rastlanır. Söz

sanatlarının şiirin araçları olması için ya başka bir yerde kullanılmamaları, ya da şiire özgü bir kullanıma sahip olmaları gerekirdi. Oysa böyle bir ayırım henüz gözlenmiyor.

Birçok sanat türünde olduğu gibi, şiirin betimlenmesinde de en sık kullanılan terimlerden ikisi *biçim* ve *içeriktir*. Biçim genellikle bir söylemin sahip olduğu ses, sözdizim, anlatı sıralaması gibi öğeleri; içerik ise bu söylemin anlattığı dış gerçekliği imlemek için kullanılır. Oysa, Hjelmslev'in Saussure'ün gösterge anlayışını yeniden düzenlemesiyle birlikte bu terimler farklı bir anlam kazanır. Buna göre her dilsel göstergede bir anlatım, bir de içerik düzlemi vardır. Gösterge her iki düzlemde de bir tözün biçimlenmiş hâli olarak belirim düzlemine yansır. Hjelmslev bu durumu aşağıdaki şemayla gösterir:



Bu şemaya göre anlatım düzleminde töz, varolan tüm sesleri kapsar. Bu seslerden bazılarının seçilip çizgisel bir sırada sunulması biçimlenmeyi gerektirir. Türkçe'de "a.ğ.a.ç" ses sırası böyle bir biçimlemenin sonucudur. Aynı şey içerik düzlemi için de geçerlidir. Bir nesne olarak 'ağaç'ın kendisi bilinen tüm varlıklar (töz) içinde bir biçimdir. Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere, biçim kavramı her iki düzlemde de yer alır. Bu çalışmada Yalçın'ın (2001) belirlemesinden yola çıkılarak geleneksel anlayışa göre biçim denen olgu *anlatım* olarak ifade edilecektir.

Yukarıda açıklanan terimlere göre şiirin bir biçim olduğu söylenebilir. Şiirsel biçimlenme hem anlatım, hem içerik düzleminde gerçekleşir. Şiirin anlatım düzleminde bulunan öğeler sadece sesler değildir; dizelerdeki sözdizimler, sözcüklerin yazımı, noktalama işaretleri, önermelerin anlamsal özellikleri (olumlu, olumsuz, soru...), vb. birçok şey anlatım düzleminde yer alır. İçerik düzlemi ise şiirde yer alan göstergelerin kavramsal özellikleri ve -şiirin önde gelen amaçlarından

biri olmasa da- dış gerçeklikte bulunan göndergesel anlamlarıyla ilgilidir. Şiirde birbirine eklemlendirilen düşünceler, imgeler şiirin içeriğini oluşturur. Ancak bunlardan daha önemlisi şiirsel metnin anlatımı ile içeriği arasında kurulan sıkı ilişkidir. Bu özellik şiiri diğer dil ürünlerinden önemli ölçüde ayırır.

Doğal dil, sesin boğumlanması yoluyla oluşur. Sesin boğumlanarak kullanılması bir bakıma ona bir biçim vermektir. Bunun sonucunda dil oluşur. Buna göre ses, doğal dilin hammaddesidir, tözüdür. Şiir söz konusu olduğunda ise durum biraz değişir. Şiirin hammaddesi doğal dilin kendisidir. Başka bir deyişle doğal dil şiirin tözüdür (Yalçın, 1979). Bu anlayışla –dolaylı da olsa- ses de şiirin tözüdür, denebilir. Ancak şiire töz olan ses doğal dile töz olan ses değil, doğal dilin içinde yer alan biçimlenmiş sestir. Şiir doğal dili kullanarak yeni bir dil oluşturur. Bu yeni dil, doğal dil değildir; ancak doğal dilin verileri bu dili çözümlemede kullanılabilir.

Ana hatlarıyla bakıldığında, doğal dilin şiir olabilmesi için şu nitelikleri taşıması gerekir: “1.Sözcüklerin gerçek değerleri dışında kalan değerlerden, çağrışım ve uzak çağrışımlardan yararlanma; 2. Değişik kavram birleştirmeleri, yeni bağdaştırmalar; 3. Anlam olayları; 4. Uyak” (Aksan, 2004: 130). Ancak bir şiirde bunların tamamı aynı anda bulunmak zorunda değildir. Bazen bunlardan biri diğerlerinden daha baskın olabilir. Özellikle çağdaş Türk şiirinde uyağa pek yer verilmemesi bunu doğrulamaktadır.

Şiir, dilbilimin ve göstergebilimin verileri ile "söylemin biçimi ile anlamının yüksek bir düzlemde birleşmesi" (Levin, 1977) olarak tanımlanır. Söylem, dil öğeleriyle yapılandırılır. Şiirsel bir metin oluşturulurken dil göstergeleri hem gösteren, hem de gösterilen düzleminde sahip olduğu tüm niteliklerle işe karışır. Dilsel bir göstergenin dizimsel olarak sahip olduğu bir sesbirim, doğal dil içinde pek fark edilmese de şiirde oluşturucu bir öğe olarak işleyebilmektedir. Aynı şey gösterilen düzlemi için de geçerlidir.

Aksan'ın (1995) aktardığına göre Cohen'in şiir diliyle ilgili saptamaları oldukça ilginç ve yerindedir. Şiiri dilin günlük kullanımına göre değerlendiren araştırmacı, şiir dilinin özel bir dil olduğunu belirtir. Çünkü bu dil, özel bir iletişimi sağlamaya yöneliktir. Cohen'e göre şiir, dil dizgesinin öğeleri arasında kurduğu özel bağlantı tipiyle düzyazıdan ayrılır. Bu bağlantı ses yönünden dizeyi, anlam yönünden

de figürü yaratır. Ona göre şiir, bir yandan gösteren ile gösterilen arasında, diğer yandan da gösterilenlerin arasında kurduğu özel bağlantı tipinde ortaya çıkar.

Düzyazının kullandığı dilde *iletişim* en önde gelen amaçtır. Bir düzyazıyı okuyan kişi, bunların göndergesel anlamlarına yoğunlaşır. Metnin iletmek istediği düşünceyi algıladıktan veya dış gerçeklik içinde deneyimleriyle onun varlığına tanık olduktan sonra metni unutacaktır. Çünkü düzyazıda metin sadece bir araçtır. Şiir söz konusu olduğunda durum değişir. Şiirde kullanılan göstergelerin göndergesel anlamları önemli değildir. Şiir, göstergelerin içyapılarıyla oynayarak doğal dil içindeki gösteren-gösterilen ilişkisini bozar. Şiir dilinde önemli olan şey, göstergelerin diğer göstergelerle girdiği ilişkiler sonucunda gösterenlerin yeni gösterilenlere bağlanmasıdır. Böylece dilin iletişimsel niteliği gölgelenir. Okurun dikkati gösterenden ya da gösterilenden alınıp göndergesel işleve çekilir.

Şiirin yüksek düzeyde bir *birlik* içerdiği yukarıda belirtilmişti. Şiirdeki bu ilke Levin (1977) tarafından çiftlenimler (coupling) olarak adlandırılır. Çiftlenim şiirde bulunan bir birimin başka bir birimle bakışımı olması anlamına gelir. Dilin dizisel ve dizimsel bağıntılarıyla ilgili olan çiftlenimleri Levin (1977), Jakobson'un eşdeğerlik kuramına dayandırır. Eşdeğerlik, dizimsel yapı öğelerinin kendi içindeki ilişkileriyle değil, bu yapının dışındaki üçüncü bir karşılaştırma ögesiyle ilgilidir. Buna göre eşdeğerlik, aynı birime eşit iki birimin birbirleriyle de eşit olacağı anlamına gelir. Bu eşitlik, ya dilsel bir bağlama göre ya da dildışı ölçütlere göre belirlenir. Bunlardan birincisi, dağılım düzleminde konumsal bir eşdeğerliktir. İkincisi ise iki biçimin aynı tözde yer alması demektir. İkincisinde iki biçim, biçimlenmemiş düşünce yığını üstüne kaymaları ölçüsünde birbiriyle eşdeğerli olabilir. Bu durumda anlamsal benzerlikler kadar karşıtlıklar da eşdeğerli sayılır (Yalçın, 2003a).

Birinci tür eşdeğerlik, dilin dağılımsal kurallarıyla sınırlıdır. Bir sözdizim içinde sıfat gelecek yere sıfat işlevli sözcüklerin gelebilmesi bu türden bir yapıdır. Şiir için pek önemli değildir. Ancak ikinci tür eşdeğerlik, şiirin yapısı için çok önemlidir. Yalçın'ın (2003a) Ruwet'ten aktardığına göre, aynı dizimin değişik yerlerinde görülen bu eşdeğerlik, eşdeğerli konumlar için 'doğal niteliği' eşdeğerli dilsel öğeler getirmek veya sessel ya da anlamsal olarak eşdeğerli konumlar kullanmaktır. Buradaki eşdeğerlik konumları ya karşılaştırılabilir ya da koşut

niteliktedir (Yalçın, 2003a). İlhan Berk'in (2001: 361) "Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım" dizesinde geçen *yaralı* ve *hayta*, üçüncü bir öge ile (ben) aynı ilişkiyi kurduklarından eşdeğerlidir. Edip Cansever'in "Beyaza eğik, sarıya aç" dizesindeki *eğik* ve *aç* da değişik iki birim ile aynı ilişkiyi kurdukları için yine eşdeğerlidir. *Eğik* ve *aç*ın eşdeğerliği, *beyaz* ve *sarıyı* da koştur birimler hâline getirir. Böylece bu birimler arasında fazladan bir eşdeğerlik yaratılmış olur. Bu da şiir için çok önemlidir.

Levin (1977) tarafından belirtilmemiş olsa da eşdeğerlik, uyak düzlemi için de geçerli olabilir. Çünkü şiir dilinde bazı birimler, sadece ses benzerliklerinden dolayı bir seçim nesnesi olabilmektedirler. Uyak oluşturacak birimler, kısmen de olsa ortak ses tözünden biçimlenmiştir. Birimler, sahip oldukları bu yapılardan dolayı dizimsel eksene yansır. Bunu, uyakların vazgeçilmez bir öge olarak kullanıldığı halk şiirinde, Karaca Oğlan'dan (Öztelli, 1987: 158) bir alıntıyla örneklemek gerekirse

Yüce dağlar ne kararıp pusarsın
Aştı derler nazlı yâri başından
Oturmuş derdime dert mi katarsın
Âlem sele gitti gözüm yaşından

dörtlüğünde birtakım çiftlenimlerin bulunduğu söylenebilir. İkinci ve dördüncü dizelerin sonunda geçen 'baş' ve 'yaş' birimleri ortak ses biçimleri içerirler: -aş. Her iki birim için de geçerli olan bu özellik, onları dizimsel düzleme taşımış ve uyak olmalarını sağlamıştır.

Şiirde sergilenen gerçeklikler, çoğu zaman bilinenlere uyum göstermez. Şiirselliği yaratmak adına dilde yapılan sapmalar gerçeklikler düzleminde de yapılabilir. Bunlar kendi aralarında karşıtlık, benzerlik, neden-sonuç gibi ilişkiler kurarlar. Ancak bu ilişki biçimleri, o şiirin dışında bir yerlerde fark edilecek nitelikte şeyler değildir. Edip Cansever'in (1993: 358) Akdeniz Salgını adlı şiirinin III. bölümü şöyle:

Omurgasını kırmış bir balık yatar
Seninle denizin üstünde
Öpülmüş bir dudak gibi

Bu dizelerde sunulan gerçekliğin mantıksal açıdan dış dünyada karşılıkları yoktur. Ancak ‘balık, sen (sevgili), dudak’ arasında kurulan ilişki şiirsel bir öge oluşturmakta ve kendi aralarında özel bir yapılaşma sunmaktadırlar.

Aksan’ın (1995) Eliot’tan aktardığına göre şiir, insan dimağının yeni bileşkeler meydana getirmesidir. Bu bileşkeler, öncelikle sadece bir keşiftir. Cansever’in yukarıdaki dizelerinde verilen gerçeklik tek başına belli bir ilginçlik içerse de bunların bir düşünce olarak ayrı ayrı değeri yoktur. Ancak, bu düşünce yukarıdaki dizelerin içinde sunulduğunda, başka bir deyişle ona bir biçim verildiğinde şiirsel bir nitelik kazanır. Yani bu düşüncenin şiirleşebilmesi için belli bir düzenleme gerekmektedir. Böylece -Saussure’ün (1998) deyişiyle- bu düşünce artık ‘bulutsu’ olmaktan çıkacaktır.

Şiir, özü gereği bir iletişim nesnesidir. Jakobson (1982), ileride de değinileceği gibi, bir iletişim etkinliğinin gerçekleşebilmesi için altı öge belirlemiştir. Bunlar bağlam, konuşucu (verici), dinleyici (alıcı), bildiri (mesaj), bağlantı (kanal) ve düzğüdür. İletişimde bunların tamamı zorunlu olsa da özellikle üçü önceliklidir. Bunlar verici, bildiri ve alıcıdır. Bu öğelerin gerçekleştirdiği iletişim şöyle şemalaştırılabilir:



Bildiri, verici ile alıcının ortak bilgisine dayalı olarak yapılandırılır. Mors alfabesini kullanarak bir bildiri yapılandıran biri (verici), bunu yine mors alfabesi bilgisine sahip olan birine gönderecektir. Böylece alıcı ile verici arasındaki bildirişim gerçekleşmiş olacaktır. Eğer alıcı bildirinin kod bilgisine sahip değilse bildirişim gerçekleşmeyecektir.

Bildirinin yapılandırılış biçimi ile iletişimin amacı arasında sıkı bir ilişki vardır. Örneğin trafik işaretleri (bildiri), sürücülerin kolay ve güvenli yolculuk yapmalarını sağlamaya yöneliktir. Bu yüzden göndergesel anlamları net olmalı, kolay algılanabilmeli ve herkes tarafından aynı biçimde yorumlanabilmelidir. “Sağa dönüş yok” anlamındaki işaret kişiden kişiye değişseydi, trafik içinden çıkılmaz bir duruma gelirdi.

Şiir, bir iletişim etkinliğinde bildiri olarak ele alındığında farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu bildirinin yapılandırılışında amaç bir bilgi iletmek değildir.

Bu yüzden ortak bir kod bilgisine dayalı olarak yapılandırıldığını söylemek güçtür. Ancak her şiir belli bir dille (Türkçe, İngilizce, Fransızca...) yazılır. Bu dil, günlük kullanımında üstünde uzlaşmış yönleriyle öne çıkarken şiirsel kullanımında uzlaşmayan yönleriyle belirir. Böylece dilin toplumsal yönü ikinci plana atılırken bireysel yönü belirgin duruma getirilir. Ancak bu yön de yine toplumsal yöne dayalı olarak çözülür. Bunu Cemal Süreya'nın (1998: 42) Gazel adlı şiirinden alınan aşağıdaki dizeleriyle örneklemek gerekirse şöyle bir açıklama yapılabilir:

Ben nice gözle nice denizle nice gazelle
Rimle gördüm rimle bildim rimle yaşadım seni

Bu dizelerde üstünde uzlaşılan bir dil kuralı şiirselliği sağlamak adına gözardı edilmiştir. Eklemeli bir dil olan Türkçe'de ekler sözcüklerin sonunda yer alır. Bu, Türkçeyi kullanan herkesin bildiği, üstünde uzlaştığı bir kuraldır. Ancak bu şiirde *gözlerimle*, *denizlerimle*, *gazellerimle* biçimleri, *-rimle* biçimbiriminden ayrılarak yazılmış, bunlar sonraki dizeye aktarılmıştır. Tek başlarına birer sözcük gibi duran *-rimle* ögesi, bu kırılma ile şiirsel bir öge durumuna gelmiştir. Üstünde uzlaşmamış olan, ancak yine de anlaşılabilir bu özellik dilin toplumsal yönü bilinmeden fark edilemez. Başka bir deyişle Türkçe kod bilgisine sahip olmayan biri, bu dizeyi okuduktan sonra bir sözlüğü açıp "rimle" diye bir sözcük arayabilir.

Şiiri diğer sanat türlerinden ayıran ve ona sanat kimliğini kazandıran şey, kullandığı malzemedir. Şiir, dili kullanır. Zaman zaman müziğe ya da resme başvurması bunu değiştirmez. Bu nedenle şiirin yapısını anlamak için dili anlamak ve onun bilincinde olmak gerekir.

4.1. Şiir ve Dil

Şiir, sanatın diğer türleri gibi insanı duygulandırmayı amaçlar. Bunu yapabilmek için dili kullanır. Dil kullanımının sağladığı duygusallık şiire özgüdür denebilir. Çünkü dilin sağlamadığı, ancak insanı duygulandıran nesnelere ya da olaylar da vardır. Örneğin yıldızlar güzeldir ve birçok insan onları seyretmekten hoşlanır. Bu yıldıza ait bir güzelliştir. Octavio Paz, bununla ilgili şunları söylemektedir: "Çıplaklığıyla ışıldıyor yıldız" demekle "yıldız ışıldıyor, çünkü

çıplak' demek aynı şey değildir. İkinci deyişte anlam bastırılmış ve sıradan bir açıklamaya dönüşmüştür. Şiirsel akımın gerginliği yumuşamıştır" (1995: 123). Paz'ın ilk örneğinden hissedilen duygusallık, dilin kullanımına dayalı olarak üretilmiştir.

Şiir, dille yapılandırılan bir sanat türüdür. Dil, o dili konuşan toplumun her bir üyesince bilinen bir sistemdir. Sahip olduğu her bir öge ile bir kod sistemidir. Saussure (1998: 44), dile ilişkin birtakım ikili karşıtlıklar ortaya koymuştur. Bu karşıtlıklardan biri dil/söz ayrımıdır. Ona göre "dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil ve birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Dil, varlığını yalnızca topluluk üyeleri arasında yapılmış bir sözleşmeye borçludur". Saussure'ün üstünde durduğu diğer terim söz'dür. Söz toplumsal nitelikli olan dilin kullanımınıdır. Ünlü dilbilimciye göre "söz bir istenç ve anlak edimidir" (1998: 44). Buna göre, bireyde dil olmadan söz de olamaz. Her birey algıladığı sözü, anlağında yerleşik olan dil kuralları ile anlamlandırır.

Dil ile söz birbirini bütünleyen iki farklı olgudur. Birinin oluşumu için diğeri gereklidir. Fiziksel olarak gözlenebilen sözdür. Sözün üstünde durulması gereken yanı onun bireysel nitelikli oluşudur. Bu özellik ona bireyden bireye değişen bir yapı sağlar. Aynı durumu bir dil topluluğunun her bir üyesi farklı şekilde ifade edebilir. Bazen sözdizimde, bazen sesletimde, bazen de sözcük seçiminde farklılıklar görülebilir. Ancak bunların her biri aynı gerçekliği imler.

Saussure'ün bu ayrımı şiirin bir söz olduğunu gösterir. Okur, bir şiir karşısında bir söze tanık olmaktadır. Dilyetisinin toplumsal yönü kullanılarak bu kod çözümlenebilir. Bir dil ürünü olan şiirin yapılandırılışı doğal dilde olduğundan farklı olsa da çözümü için aynı kod bilgisine gereksinim vardır. Cemal Süreya'nın Üvercinka şiirini Türkçe kod bilgisine sahip olmayan bir şiir okuru çözemez; başka bir deyişle, bu adın (g)üvercin ka(nadı)'ndan yapılan bir sapma olduğunu anlayamaz.

Bireyler söz üretiminde belli bir bağımlılık ve yine belli bir özgürlük içindedir. Bağımlı oluşları, toplumun bireylerince bir sözleşme ürünü olan dilin kurallarını dikkate alma zorunluluğundan gelir. Yani bir birey, herhangi bir varlık için dilediği bir ses öbeğini kullanamaz. Eğer 'kitap'ı anlatmak istiyorsa 'kitap' demek zorundadır. 'Kitap'a sözgelimi 'masa' diyemez. Bunun yanında bu sözcükte bulunan seslerin sırası da değiştirilemez. Ancak dilyetisinin kullanımında sesteki tümceye,

tümceden metinlere yönelme durumunda özgürlükler çoğalarak görülmeye başlar. Bir tümcenin sözdiziminde –dilin yapısal özellikleri de dikkate alınmak koşuluyla– kimi özgürlükler kullanılabilir. Aynı şekilde bir metin oluşturulacaksa istenilen tümceler yine belli seçimler içinde dizilebilir. Başka bir deyişle büyük boyutlu dilsel ürünlerde (tümce ve tümce ötesi) bireysel kimlik kendini daha çok göstermeye başlar.

Şiir, dilin bireysel yönüyle yakından ilgilidir. Bir şiirde hem şiirin yazıldığı dilin toplumsal kuralları, hem de şairinin bireysel seçimleri bulunur. Birincisiyle şiir okura ulaşır ve bildirişim sağlanmış olur, ikincisiyle okur özel bir dilsel ürüne tanık olur ve estetik bir haz duyar. Çünkü “şiir dili, gerek öz, gerekse sunuluş, anlatım açısından içerdiği çeşitli etkileyici öğeleri birbiriyle sıkıca örülmüş biçimde sunmakta, böylelikle bir öz ve sunuluş bütünlüğü ortaya koymaktadır” (Aksan, 1995: 46). Şiirin dil ile söz arasındaki konumunu Rifat şu şekilde dile getirir:

Şair hem toplumsal nitelikli **dilin** bir ustasıdır hem de bireysel **sözün** yaratıcısıdır. Dilsel olan hiçbir şey ona yabancı değildir; şairin yaratacağı bireysel sözün (şiirin) her yeni dokusu da ‘sarstığı’ toplumsal dilin yapısını harekete geçiren bir öge olacaktır. Şair ‘dili seçerken, şiirini de seçer’, şiirini yaratırken de seçmiş olduğu dilin sınırlarını ‘parçalar’ (2000a: 65-66).

Şiir önce sözlü dilin ürünü olarak görülmüştür. İnsanların toplu olarak yaşadığı dönemlerde, ortak çalışmalar sırasında söylenen ritmik niteliklere sahip sözler ilkel şiir olarak tanımlanır (Caudwell, 1988). Ancak çağdaş şiir yazılı dil ile üretilir. Kâğıda yazılarak sunulur. Bu şiir hacim olarak kâğıt üstünde dar bir alanı kapsar. Bu yüzden şiir, düzyazıya göre daha az sözcük kullanır. Özünü'nün (2001: 73) Leech'ten aktardığına göre "şair kısa zamanda ve az bir yerde olabildiğince çok ve çeşitli anlamlar içeren şeyler söylemek zorundadır". Bu zorunluluk, özel bir düzenlemeyi gerektirir. Dil öğeleri arasında yapılan söz konusu düzenleme şiirselliği sağlar. Bu yüzden Stankiewicz (1980: 546) şiirsel düzenlemenin dille iç içe olduğu ve dildeki olanaklarla belirlendiğini söyledikten sonra "şiir dilinin incelenmesi, temeldeki dilsel yapıyı göz önüne alarak, gündelik konuşma dilindeki öğelerin belli bir biçimde yeniden düzenlenme ve değiştirilmesinin incelenmesine dönüşür" der.

Bununla birlikte Stankiewicz (1980), şiire herhangi bir dilsel sözce²de bulunan boyutlar açısından yaklaşır. Bu boyutlar konu (anlam boyutu), katılımcılar, bildirinin ulaşması, düzgülü ve bildiridir. Şiirsel söylemi oluşturmak için birer araç olarak kullanılan bu boyutlar şiir dilinde değişik biçimlerde düzenlenirler. Böylece bunlar, düzyazıda olduğundan daha değişik bir anlam kazanırlar.

Şiirin yazılı olarak kâğıt üstündeki sunumu, ona görsel bir özellik kazandırır. Bir şiirin görsel niteliği onun içeriği ile ilişkili olabilir. Özünlü'nün (2001: 95) Çolakoğlu'ndan görsel önceleme örneği olarak aktardığı aşağıdaki şiirde böyle bir özellik söz konusudur ve bu özellik şiirin sesli sunumunda belirgin kılınmaz. Limon Çiçeği adlı bu şiirde şiirin başlığında yer alan 'limon' sözcüğünün ilk harfi ile (L) şiirin genel olarak görünüş biçimi arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Bu şiir görsel değil de işitsel olarak algılanırsa, şiirin başlığı ile görsel biçimi arasında bulunan ilişki kaybolur:

-LİMON ÇİÇEĞİ-
 KAR ÇİÇEĞİ
 NAR ÇİÇEĞİ
 KIR ÇİÇEĞİ
 NAR ÇİÇEĞİ
 SEVİYORUM HER ÇİÇEĞİ
 DERSEK EĞER YAŞATIRIZ
 GÖNLÜMÜZDE BİR ÇİÇEĞİ

Dilin en önde gelen amacı, insanlar arasında iletişimi sağlamaktır. İletişimin gerçekleşmesi için biri verici, diğeri alıcı olmak üzere en az iki ögenin bulunması gerekir. Bunlardan en azından biri genellikle insandır.³ Bu durum, dilin toplumsal nitelikli bir varlık olduğunu gösterir. Dilin toplumsal niteliği, toplumun bireyleri tarafından üstünde uzlaşmış olmasıyla ilgilidir. Bir dilin oluşturucu öğeleri ve bunların işleyişi, o dili konuşan dil topluluğunun bireylerince bilinmektedir. Böylece günlük yaşam sürdürülürken insanlar arasında bilgi alışverişi gerçekleşmekte ve iletişim sağlanabilmektedir.

² Sözce, Berke Vardar ve arkadaşlarına göre, sözcüleme edimiyle ortaya çıkan söylemdir; bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçasıdır.

³ İletişim sadece insanlar arasında değil, başka varlıklar arasında da gerçekleşebilir. Bir radyo vericisi ile radyo arasında olduğu gibi. Ancak bu çalışmanın konusu insanın gerçekleştirdiği iletişim çeşitlerinden biridir.

Bir insan topluluğunda ortak bir payda olarak işleyen dil, kullanım bakımından iletişimin niteliğine ve amacına göre kendi içinde bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklardan biri de kullanılan göstergelerin niteliği açısından. Örneğin trafikte renkli ışıklar ve tabelalar üstünde bulunan görsel figürler birer gösterge olarak kullanılıyorken, bir doktor-hasta ilişkisinde birtakım ağrı ve sızılara gösterge olarak yaklaşılmaktadır. Göstergeler sistemi içinde en genel ve gelişmiş olanı ise doğal dilin kullandığı göstergelerdir. Şiir de doğal dilin göstergelerini kullanır. Bu yüzden şiirin dille olan ilişkisi açıktır: Şiir ve doğal dil ortak bir malzemeyi kullanır. Ancak yine de bu, şiir dildir veya sadece dildir anlamına gelmez. Yalçın (1991a: 44), şiirsel dilin niteliğini belirtirken şöyle der:

... ne çift eklemli doğal dille, ne de yapay dille eşanımlıdır. Tüm öteki gösterge dizgeleri gibi şiir dili de, dilyetisinin özel bir ürünü olan; göstergeleri, dizgesi ve düzgüsü değişik; doğal dil ürünlerini yalnızca bir gereç olarak kullanan bir dildir.

Bu tanım, şiir dili ile doğal dil arasındaki ilişkiyi açıkça göstermektedir. Şiir dilinin kodunu çözebilmek için doğal dilin bilgisine gereksinim vardır. Bu gereksinim, şiir dilinin doğal dili kapsayan, ama onun ötesinde bir dil olduğuna işaret eder. Buna göre şiir dili, şöyle bir formülle gösterilebilir: Şiir dili = Doğal dil + X.

Çağdaş şiirin yazılı olarak sunulduğu yukarıda belirtilmişti. Şiir dilinin bazı nitelikleri doğal dilin yazılı hâline bakılarak kestirilebilir. Doğal dilin yazılı hâli, art arda sıralanan tümcelerle gelişir. Her bir tümce kendinden sonraki tümceyle mantıksal bir ilişki içerisindedir. Tümce, bir metnin temel birimi olarak alındığında her tümcenin bir paragrafı yapılandırmak amacıyla işlediği söylenebilir. Paragraflar, belirli bir düzen içinde bir araya gelerek metinleri oluşturur. O hâlde bir metnin kesitlenmesi sonucunda, paragraf, ana birim olarak kalır. Şiir, bir metin (bir bütünlük, bir söylem) olarak ele alındığında ise, düzyazı şiir dışında, ana birimler dizeler olur. Şiir dizelerin bir araya gelmesinden oluşur.⁴ Ayrıca doğal dilden farklı olarak dizeler yan yana değil, alt alta sıralanır. Bununla birlikte dizeler arasındaki ilişki sadece mantıksal değil (hatta bazen hiç mantıksal değil), aynı zamanda sessel niteliklidir. Örneğin, dize sonlarında yer alan uyaklar böyle bir birlik sunarlar. Bu

⁴ Düzyazı şiirin varlığı bu savı yanlışlar gibi görünse de şiirin temel birimi olarak dizinin görülmesi yaygındır. Kaldı ki düzyazı şiir, miktar olarak çok azdır ve şiirselliğini kısmen dizeye dayalı olan şiirden almaktadır. Düzyazı şiir, dize biçiminden bir sapma olarak düşünülebilir.

ilke okuma aşamasına da yansır. Doğal dilde yazılı olan bir metnin okunuşu, art arda sıralanan tümcelerın üstünden yatay ve mantıksal olarak ilerlerken; şiirsel bir metnin okunuşu alt alta sıralanan dizeler üstünden yatay ve dikey, mantıksal ve sessel olarak ilerler. Bu da şiirde doğal dile göre daha karmaşık ilişkilerin yapılandırıldığını gösterir.

Şiirin dille olan yakın ilişkisi, onu malzeme olarak kullanmasından kaynaklanır. Onlar hiçbir zaman özdeş değildir. Dil öğeleri iletişim amaçlı olarak kullanılırken, şiir aynı dil öğelerini iletişim aracı olmaktan çıkarıp birer *alım nesnesi* durumuna getirir (Yalçın, 2003b). Böylece her gün tanık olunan ve yaklaşık aynı bağlamlarda aynı biçimde kullanılan dil öğeleri yüklendikleri yeni işlevlerle okura daha çarpıcı bir şekilde sunulur. Bu olgu, şiir dışında da görülür. İki kişinin savaşıması veya dövüşmesi uygar insanlar için çok itici bir durumken aynı devinimin Çerkes halk oyunlarında bir figür olarak kullanılması seyircilerine estetik bir doyum sağlar. Şiirde ise aynı mantık dil öğeleri ile yürütülür. Göktürk (2002: 105), Rilke'den altı dizelik bir alıntı yapar. Dizeler şöyle:

SON

Ölüm büyük

Biz onunuz

Gülen ağızlarımızla.

Yaşamın tam içinde sanırken kendimizi

Ağlamaya kalkışır

İçimizde.

Göktürk'ün bu örneğinde yer alan dizeler “ölüm-biz” karşıtlığında yapılanmıştır. Okur, ölümle ilgili bilinen çağrışımların tersine biz'in gülmekte olduğunu kavradığında şiirsel bir olaya tanık olmaktadır. Bunun nedeni, ölüm ve gülmenin günlük yaşamda karşıt kavram alanlarında yer almalarına rağmen, bu dizelerde uyumlu bir şekilde biçimlendirilmeleridir.

Valéry (1939) şiirin bir dil sanatı olduğunu, ancak bunun sözcüklerin belli biçimlerde yapılan bağlantılar sonucu ortaya çıktığını belirtir. Bu yolla sözcüklerin farklı değerler kazanarak müzikselleştğini ve bir uyum içine girdğini söyler. *Anlamayı* şiire yabancı görür. Anlamak, ona göre, düzyazının bir parçasıdır. Bir bildiri anlaşıldığında onu meydana getiren tümce akıldan silinip gider. Oysa şiirin yeniden duyulma eğilimi vardır. Bir şiiri okuduğumuzda ya da dinlediğimizde bunu

yinelemek isteriz. Bunu örneklemek için Valéry düzyazıyı yürüyüşe, şiiri dansa benzetir. Yürüyüş belli bir nesneye yöneliktir, hedefe yönelmiş bir olaydır. Hedefe varıldığında yürüyüş durur ve yok olur. Oysa dans kusursuz hareketler sistemidir. Bu hareketlerin hedefi belli bir nokta değildir, bunların hedefi kendi içlerindedir. Yani dans bir yere gitmez. Eğer dansın bir amacı varsa bu hayran bırakma, bir çiçek görüntüsü, bir gülümseme gibi ideal niteliklidir. Dansla yürüyüşün ortak yanı aynı organları, aynı kemikleri ve aynı kasları kullanmalarıdır. Bunlar sadece başka türlü koordine olmuş ve başka biçimlerde yaratılmıştır.

Leech (1973), şiir dili ile doğal dil (ordinary language) arasındaki ilişkinin basit bir ilişki olmadığını belirtir. Bu ilişkinin niteliklerini üç maddede gösterir:

1. Şiirsel dil, dilin genel kurallarını bazen açık bir şekilde, bazen de örtük olarak ihlal eder.
2. Yaratıcı şair, dilin diğer kullanıcıları arasında ait olduğu tüm sosyal ve tarihsel bağlamları dikkate almadan dilin tüm iletişimsel kaynaklarını kullanarak eşsiz bir özgürlüğe sahip olmaktan hoşlanır. Şair, kimi zaman eski çağların dilini veya dilin edebî olmayan diğer görünümünü kullanabilir.
3. Edebî dilin özellikleri olarak düşünülen niteliklerin (ironi, metafor, vb.) kaynağı günlük dildedir. Bu yüzden bunların üstünde çalışılırken günlük dilden faydalanılmalıdır.

Bu belirlemelerden sonra Leech, günlük dille şiirsel dilin birbirinden kesin olarak ayrılamayacağını söyler. Şiir dilinin sadece kendi içinde çalışılmasının bir yapaylığa neden olacağını vurgular. Leech'in bu belirlemesi şiiri doğal dile yaklaştırmaktadır, ancak doğal dille şiir dilinin en belirgin ortaklığı şiirin doğal dilin düzgüsünü kullanmasıdır. O halde doğal dil, şiir dilini çözümlmek için bir araç olarak kullanılır. Şiir dili doğal dili kullanarak onun ötesine geçmeye çalışır. “Şiirde etkiyi artıran, doğal, içten anlatımı sağlayan dizeler doğrudan doğruya konuşulan dil parçalarının aktarılması yoluyla değil, o öğelerden zaman zaman yararlanılması yoluyla kurulanlar arasında görülmektedir (Aksan, 1995: 54).

Şiirin ana malzemesinin doğal dil olması, onun dilin temel işlevini yüklediği anlamına gelmez. Doğal dil bildirişim amaçlı kullanılır. Bildirişim sırasında dil araç durumundadır. Alıcı dilin kendisinden çok, taşıdığı gerçekliğe odaklanır. Oysa şiirsel

dilde imlenen gerçeklik genellikle geridedir. Asıl önemli olan şiirin üretilme biçimidir. Neyin ne ile yan yana geldiği, bunların doğal dilde uyumsuzken şiir dilinde uyumlu bir şekilde bulunabilmesi türünden olgular şiirin karakteristik özelliklerindedir. Konuya Saussure'ün (1998) *dil/söz* ayrımı açısından bakılacak olunursa denilebilir ki, doğal dil söz olarak her üretildiğinde toplumsal nitelikli uzlaşımları (dili) işletirken, bir söz olan şiir kendi kurallarını (dil) kendi oluşturur.

Doğal dilin şiir dilini töz olarak kullanması hem anlatım, hem içerik düzlemi için geçerlidir. Dünyada varolan tüm dil toplulukları ortak bir gerçekliğe tanıktır. Bu gerçeklik yaşamın kendisidir. Yaşamı anlamak ve anlatmak için insanlar dili kullanır. Ancak tüm dillerin ortak paydası da olsa yaşam her dilde aynı şekilde biçimlenmez. Anlamsal açıdan bir biçimlenme nesnesi yani töz olan yaşamın gerçeklikleri dillere farklı şekilde yansır. Örneğin Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan akrabalık ilişkilerinin bir uzantısı olarak anne ve baba tarafından olan akrabalara ayrı ayrı adlar verilirken (dayı, amca, enişte, teyze, hala, yenge), İngilizce'de bunların erkek olanlarına sadece *uncle*, bayan olanlarına da sadece *aunt* denmesi farklı türden biçimlemelerin sonucudur.

Şiir dilinin belirgin özelliklerinden biri de kendi mantığını kendisinin yaratmasıdır. Doğal dilde yer alan kimi sözcük öbekleri mantıksal açıdan kabul edilebilir niteliktedir. Sözelimi “kırmızı şapka”, “kırık masa”, “sakat adam” gibi söz öbekleri mantıksal açıdan birbirine uygun sözcüklerden oluşur. Yani bir şapkanın renginin kırmızı olması garip bir durum değildir. Ancak şiir dilinde bir araya gelmesi güç olan sözcük öbekleri söz konusudur. Ece Ayhan'ın (1999) bazı şiirlerinde geçen *çakıltaşları gülümseyişi, incecik melankoli*- bu türden sözcük öbekleridir. Ayrıca – doğal dil açısından düşünülürse- bu özel mantık biçimi sadece sözcük öbekleri düzleminde değil, tümce düzleminde de görülür: “Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem” (1999: 39) gibi.

Chomsky (1999), dilbilgisel niteliğin bir tümcenin kuruluş ve algılanış aşamasında yeterli olmadığını göstermek için şöyle bir örnek verir: *Colorless green ideas sleep furiously* (Renksiz yeşil düşünceler öfkeli bir şekilde uyuyor). Bu tümce dilbilgisel düzlemde geçerlidir, doğru kurulmuştur; ancak tümcenin kuruluşunda yer alan sözcükler birbiriyle uyumlu değildir. Çünkü düşüncenin rengi olmaz; yeşil olan bir şey renksiz olmaz; eğer bir varlık uyuyorsa, uyuma biçiminin doğası gereği sınırlı

bir şekilde uyumak diye bir şey söz konusu değildir; kaldı ki düşünce uyuyabilen bir varlık değildir. İşte her yönüyle uyumsuz olan bu sözcükler şiir dilinin özel mantığı içinde okuyucu tarafından kabul edilebilir. Ancak bu, şiir dilinin mantıksız olduğu anlamına gelmez. Nitekim şiir, doğal dilin bazı kullanım geleneklerinden sapmalarla oluşur. Bu yüzden sapmalar şiir üstüne yapılan çalışmalarda bir yöntem hâline gelmiştir.

Buna benzer başka bir örnek de İnce (2002) tarafından verilir: *İçinden pazarlıklı soba yazıyı tamamladı*. Bu tümce, Chomsky'nin tümcesi gibi dilbilgisi kurallarına uymakta, ancak doğal dil dizgesi içinde bir anlam taşımamaktadır. Yüzeysel yapısında anlamsız gibi duran böyle bir tümce bir şiirin içinde çoğul anlamlandırma sayesinde belli bir anlam kazanabilir. İnce (2002: 22), bunun için şöyle bir şiir yazar:

Bütün kış kar yağdı,
bütün karını boşalttı kış
damların üzerine
şairin bileklerine,
mürekkep dondu
sözcükler çatırdadı,
ama içinden pazarlıklı soba
yazıyı tamamladı.

Şiirle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında üç önemli yöntemin varlığı görülür. Bunlardan biri sapma ilkesidir. Sapma ölçüt ve ölçütten sapma arasında yer alır. Şiir dilinin kimi özellikleri doğal dil ölçütüne göre değerlendirilir. Jean Cohen'in kullandığı bu yöntem (Yalçın, 2003a), şiir dilinin estetik bir olgu hâline gelebilmesi için doğal dilden yapılan sapmalarla üretildiği savındadır. Bir başka yöntem eşdeğerlikler kuramıdır. Bu yöntem Jakobson tarafından kullanılmıştır. Dilsel iletişimde yer alan altı öğeden (bağlam, gönderici, alıcı, bildiri, ilişki düzğü) temellenen eşdeğerlik, bildirinin diğer öğelerle olan ilişkisini esas alır ve böylece altı işlev ortaya çıkar. Bunlardan biri şiirsel işlevdir. Şiirsel işlev bildirinin kendi üstüne dönük olmasıyla belirir. Böylece alıcının ilgisi bildiriye yönelir. Üçüncü yöntem ise derin yapılaşma ilkesidir. Chomsky'nin yüzeysel yapı/derin yapı ayrımını esas alan bu yöntem, tüm öğelerin ve dilbilgisel bağıntıların bulunduğu çekirdek yapılar düzeyinden bunların kullanımının görüldüğü yüzeysel yapıya yönelen dönüşümleri

kullanır. Dönüşümler, şiir dilinin kimi özelliklerinin betimlenmesinde etkilidir (Yalçın, 1991c).

Şiire yönelik yapılan çalışmalarda bu yaklaşımların her birinin ayrı bir önemi vardır. Çünkü her biri, şiirin sahip olduğu niteliklerden birini açıklar. Ancak yine de bu çalışma sınırları içinde dönüşüm kuramının rolü daha büyüktür. Çünkü dönüşüm, derin yapı ile yüzeysel yapı arasında gerçekleşir ve özü gereği şiirin bu iki düzlemden oluştuğunu imler. “Derin yapı tümcenin anlamsal-sözdizimsel yorumunu, yüzeysel yapı da seslemsel-sözdizimsel yorumunu belirler” (Yalçın, 1991d: 71). Dönüşüm, bu yüzden özellikle içerik çözümlemesinde veya betimlemesinde araştırmacılara birçok zenginlik sağlar.

Şiirin en belirgin özelliği, onun sıkıca örülmüş bir *birlik* oluşudur. Bu yüzden şiirin oluşturucularına ayrı ayrı bakmak bu temel ilkeye terstir. Ancak ortada dilsel bir yapı olduğuna göre bunun kabaca bir gösteren, bir de gösterileni; yani bir anlatım bir de içerik yönü vardır. Aşağıda bu temel ilke ihlal edilerek bu düzlemlere ayrı ayrı bakılacak, ancak şiirin doğası gereği birinden söz edilirken diğerine de başvurulacaktır.

4.2. Şiirin İçerik Özellikleri

Geleneksel anlamda yapılan şiir eleştirilerinin içerik çalışmasında genellikle “Bu şiir neden bahsediyor?” sorusuna yanıt aranır. Hatta bu anlayışla çeşitli sınıflandırmalar yapılır: aşk şiirleri, kahramanlık şiirleri, didaktik şiirler, vb. Oysa herhangi bir içeriğin şiirleşmesi o içeriği geri plana iter. Çünkü amaç söz konusu içerik hakkında okuyucuya bir bildiri iletmek değildir. Bu, doğal dilin işidir. Şiirin yaptığı şey ise kendi anlatımını içinde o içeriği çarpıcı kılmaktır.

Bir şiirde belli bir konudan (izlekten) bahsedilmesi, günlük iletişim dilinde veya düzyazıda olduğundan farklı olarak, bunun temel bir gereklilik olduğu anlamına gelmez. Şiirde izlek sadece bir öge olarak işler, diğer öğelerden bir farkı yoktur. Şiir bu izleği ya da anlamı okura ulaştırmak için yapılandırılmamıştır. Stankiewicz (1980), şiirde izleğin durumunu gündelik dildekiyle karşılaştırarak şöyle verir:

... Konudan konuya geçişler hiçbir iç bağıntı olmaksızın yürütülse bile, gündelik söylem, tutarlı olmak bakımından, genellikle tek izleklidir. Oysa şiirde izlekler sürekli olarak geliştirilir ve aralarındaki geçişler çoğu kez bulanık olsa bile, öteki izlekler yoluyla yorumlanır. Tek bir yapıt içinde temel izlek karşıt izleklerle yer değiştirebilir ve hepsinin aşamalı ilişkileri oldukça karmaşık olabilir. Ne var ki çeşitli yapısal izlekler arasında belirli bir bağ bulunmazsa yazınsal yapıt temel özelliğini, bütünlüğünü yitirir (s.548).

Buna göre şiirlerde görülen çoklu izlek yapısı, şiirsel bir birim olarak işler. Amaç o izleklerin aktardığı dış gerçekliği vermek değil, izlekler arasındaki ilişkidir. Şair, özellikle dış gerçekliği aktarmak isterse şiirin kurmaca dünyasına ters düşen bir durum yaratılmış olur.

Şiir içeriksiz değildir. Şiirde içerik sadece ikinci plandadır. Her dil ürününün mutlaka bir içeriği vardır. Eğer içerik yoksa, o zaman dil de yoktur. Bu yüzden ortada bir şiir varsa onun bir de içeriği olmalıdır. Bunun mantıklı ya da saçma olması başka bir konudur. Burada Mallarmé'in şiirin düşüncelerle değil, sözcüklerle yazıldığı sözünü hatırlamak gerekir. Saussure'ün (1998) deyişiyle düşünce tek başına sınırları belirsiz bir yığındır, bir bulutsudur. Ona bir biçim verilirse algılanabilir duruma gelir. Bir sözcüğün sessel yapısı bu düşünceye verilmiş biçimdir. Sessel ve anlamsal özelliğe sahip sözcükler, özellikle anlamsal yönleriyle şiirde içeriği oluştururlar. Ancak şiirde içerik, doğal dilde veya diğer dilsel ürünlerde olduğu gibi açıkça verilmez. Şiir, genellikle dolaylı anlatımı kullanır. Bunun için de eğretileme, değişmece gibi sanatlara başvurur.

Bir şiirde yer alan herhangi bir dilsel gösterge çoğu zaman kendi varlığıyla değil de sahip olduğu bir yan özelliği ile işler. Yalçın'ın şiirsel dil için söylediği anlamlama öğelerinin en küçük birimlerini ve bu birimlerin ayırıcı yanlarını birer gösteri-nesnel olarak sergilerken, anlamlanan nesnelere de en küçük ayrıntılarını canlandırdığı (1991b) saptaması bu gerçekliğin altını çizer. Buna örnek olarak Didem Madak'ın (2002) 'Ah'lar Ağacı adlı şiirinden alınan aşağıdaki bölüme bakılabilir:

‘AH’LAR AĞACI

Bir ilaç içsem bari diye düşündüm,
 Biraz kolonya sürünsem,
 Ferahlasam, pencereyi açsam.
 Şöyle bir şey yazdım sonra:
 Yağmur, çamurlu bir elbise diyor şehre
 Sıkılıyorz hepimiz bu çamurlu giysinin içinde.
 Berbattı,
 Bir şiire böyle başlanmazdı.

...

Bu alıntının beşinci dizesinde geçen ‘elbise’ kendi varlığı ile değil, giyildiğinde "vücudun tamamını sarması" özelliği ile işlemektedir. Bir söz sanatı olarak kullanılan bu gösterge, gösteren tarafıyla değil, gösterilen tarafıyla kullanılmıştır. Elbisenin, tek başına ifade edildiğinde örtük olan bu özelliği, yukarıdaki şiirde diğer sözcüklerle girdiği bağıntılar sonucunda açığa çıkmıştır. Böylece şiirsel bir anlatım gerçekleşmiştir.

Jakobson’un belirttiği şiirsel işlev, doğal dilin anlattığı şeyi geri plana atıp o şeyi anlatma biçimini öne çıkarması demektir. Bu yolla okur, o dil kullanımı (şiir) karşısında eğlenir, duygulanır veya coşar; o betik neyi amaçlamışsa o gerçekleşir. Şiirsel dilin bu yönü “şiir dilinde önemli olan neyin anlatıldığı değil, onun nasıl anlatıldığıdır” yargısını doğrulasa da gözden kaçırılmaması gereken bir şey var: Şiir, ‘nasıl’a odaklanırken ‘ne’yi yok etmez. Şiirin sunum biçimi belli bir durum ya da öykü üstünden yapılır. Bu yüzden bazı şiirler yalnızlığı, bazıları mutluluğu yansıtır. Ama bu salt amaç değildir. Şiir okuru için önemli olan mutluluk olgusu değil, mutluluğun o şiirde nasıl biçimlendiğidir. Bu da şiirlerin anlamsız olmadığını gösterir. Yalçın’ın (1980) Cohen’den aktardığı “anlam vermeyen bir şiir şiir değildir, çünkü dil de değildir” sözü bu açıdan önemlidir.

Yalçın, şiirde içerik konusuna daha geniş bir açıdan bakar:

... “Şiirsel içerik, doğal dilin üretmek istediği bildirim oluşmasına yönelik bir anlamlama değil, şiirsel imgelemede işlevi olan anlamlamadır. Onun derin düzeyini belirleyen kurucu öğeler de anlambirimciklerdir. *İmgebirim* (imagine) adını verdiğimiz bu birimler, ille de doğal dilin anlamlama sürecinde oluşmaz, tek başına bir sesbirimcik de, en küçük bir yazım ayrıntısı da şiirsel içerik biçiminin kurucu öğesi olarak işleyebilir” (1991e: 77).

Bu sözler, şiirde içeriğin karmaşık bir ilişkiler ağına bağlı olarak üretildiğini imler. Öyle ki dilsel göstergenin oluşturucu bir ögesi olan bir sesbiriminin bile belli bir şiirsel içerik oluşturması, şiirde sadece göstergelerin gösterilen bölümüne bakmamak gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Yine Nâzım Hikmet'ten (2006a: 14) bir örnek vermek gerekirse

Akıyordu su
gösterip aynasında söğüt ağaçlarını.
Salkımsöğütler yıkıyordu suda saçlarını!

dizelerinde geçen 's' seslerinin düzenli, kendini hissettirecek nitelikteki dağılımı, dizelerde anlatılan bir su akıntısının çıkardığı doğal sesleri de çağrıştırmaktadır. Bu bilgi, ilk dizede verilmiş olsa da 's' seslerinin yayılımı aracılığıyla diğer dizelerde de varlığını hissettirmektedir.

4.3. Şiirin Anlatım Özellikleri

Bir gerçekliğin şiir hâline gelmesi, ona verilen biçimle olanaklıdır. Biçiminden bağımsız düşünülecek hiçbir tema şiir olamaz. Bu yüzdendir ki örneğin *yalnızlık* veya *aşk* bazı biçimlerin içinde farklı, şiirsel bir biçimin içinde daha farklı görünür. Bu bakımdan temayı sıvı bir maddeye, örneğin şaraba; biçimi de bu şarabın konulacağı kadehe benzetmek olanaklıdır. Kadehin biçimi şarabın da biçimini belirleyecektir.

Şiirde biçim dendiğinde araştırmacılar bundan farklı şeyler anlamaktadırlar. Geleneksel anlamda şiirde biçim, genellikle sadece uyak, ölçü, vb. şeyleri anlatır. Ancak dilbilimsel açıdan yaklaşıldığında daha farklı ayrıntılardan bahsedilir. Aksan (1995), şiirde biçimden şiiri oluşturan dizelerin sayısı, sözcelerin sıralanma ve bölünmeleriyle ilgili kalıplar ve bunların dışındaki değişik düzlemleri anladığını belirtir. Yalçın'ın bu konuya yaklaşımı daha farklıdır:

“Şiirsel dil açısından anlatımın biçimi, şiiri oluşturan bürünsel düzlemin kesitlenmesi sonucunda ortaya çıkar; koşuk öğelerinin (ölçü, uyak, vurgu, vb. belirleyen öğelerin), sayfa düzlemine dağılımın biçiminin ve yazım (imla) uygulamasının, hatta yazı ve noktalama dışı başka türden imlerin sergilendiği her boyuttaki kesitlenme ve bağıntılar, şiirsel anlatımın biçimini belirler” (1991e: 77).

Şiirsel betiklerde işleyen biçimler ana hatlarıyla üç çeşittir (Yalçın, 1991e): Ölçülü/uyaklı betikler, özgür dizeli betikler ve düzanlatımlı betikler. Bunlardan birincisi koşuk biçimidir. Türk halk şiirinde, divan şiirinin birçok türünde bunlara sıkça rastlanır. Bu tür şiirlerde ölçüler, vurgular dize sonlarında yer alan uyaklar belirgin olarak fark edilir. Özgür dizeli şiirlerde nicelik bakımından dizeler arasında bir koşutluk bulunmaz. Düz anlatım şiiri ise dizelerle yazılmaz. Bunlar bir paragraf biçimi sunan şiirsel betiklerdir. Bu şiirsel biçimlerin kimilerinde ses ögesi, kimilerinde anlam ögesi, bazen de her ikisi birden belirgin olarak işleyebilir.

Şairin biçimsel bakımdan yaratıcılığı genellikle kullandığı dilde gözlemlenir. Dilin, şiirde doğal dilde olduğundan farklı bir kullanımı vardır. Edebî eserlerin genel özelliği olarak da sunulan bu farklılıklar dört başlıkta toplanabilir: Koşutluk, yineleme, önceleme, sapma (Özünü, 2001). Bu yapılar şiirde hem anlatım, hem içerik düzleminde görülür. Bir şiirde bazen bunların tamamı, bazen de birkaçı bulunur.

Şiir incelemelerine dilbilimsel yöntemlerle yaklaşılması, dilbilimin ayrı dalları olan sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi ve anlambilimin kullanılmasını gerektirir. Bir şiir bu dallar için gerekli olan verileri içermektedir. Bununla birlikte şiirde dilötesi ve dildışı yapılar da bulunmaktadır. Dilötesi yapılar önvarsayımlar, sezdirimler, çıkarımlar; dildışı yapılar da tip ve yazım yapıları, koşuk ve bölük yapılar, büyük harfler, noktalama ve dize yapılarıdır (Özünü, 2001). Bunların tamamı şiirin oluşumunda belli ölçülerde rol oynarlar.

Biçim kavramı söz konusu olduğunda bu genel sınıflandırma dışında başka bazı öğelerin de önemini belirtmek gerekir. Dizenin yapısı gereği bazı anlatımlar kendi arasında bir yapı oluşturabilir. Aynı sözdiziminin altalta gelmesi veya anlatımda kullanılan öğelerin kendi içinde özel bir ilişki, bir yapı sunması bunlardan bazılarıdır. Sina Akyol'un (1994: 14)

Tırtılın
yaprağa söylediğini
dal
duyar.

şiiri böyle bir yapı sunar. Bu dizelerde geçen tırtıl, yaprak ve dal yaşamda aynı şema içinde bulunan öğelerdir (İlerleyen bölümlerde şema ve şema kuramı ile ilgili bilgi verilecektir).

Şiirin biçimsel özellikleri ile ilgili olarak üstünde durulması gereken şeylerden biri de sahip olduğu müzikal yapıdır. Doğal dil kullanımında toplumsal uzlaşmaya uymak zorunda kalan bireyler kullandıkları tümcelerde onların ses yapısını pek de dikkate almazlar. Ancak şiir dilinde bazı göstergeler, gösterenlerinin içerdiği ses özelliklerine göre seçilirler. Koşuk sanatında dize sonlarında yer alan uyaklarda bu ilke belirgin bir şekilde görülür. Bazen bu ses yapısı göstergelerin doğal dilde imlediği göndergelerin dışında bazı gerçeklikleri de çağırır. Nazım Hikmet'in (2006a: 22) Makinalaşmak şiiri buna bir örnektir:

...
 trrrum,
 trrrum,
 trrrum!
 trak tiki tak!
 Makinalaşmak
 istiyorum!

Mutlak buna bir çare bulacağım
 ve ben ancak bahtiyar olacağım
 karnıma bir türbin oturtup
 kuyruğuma çift uskuru taktığım gün!

...

Bu şiirde geçen “trak tiki tak”, “mutlak”, ancak” gösterenleri kendi aralarında bir ses yinelemesi oluştururken aynı zamanda içerdikleri “k” sesiyle bir makinanın çalışma seslerini çağrıştırmaktadır. Böylece bu göstergeler sadece gösterilen yönüyle değil, gösteren yönüyle de bir şeyleri anlamlar duruma getirilmişlerdir. Nazım Hikmet'tin Salkımsöğüt adlı şiirinde de aynı durum söz konusudur.

Saussure (1998), dilsel göstergenin niteliklerini betimlerken onun çizgiselliğinden bahseder. Ona göre gösteren işitimsel bir niteliğe sahip olduğu için zamandan kaynaklanan nitelikler taşır: a) Bir yayılım gösterir ve b) Bu yayılım bir tek boyutta ölçülebilir: O da bir çizgidir. Bu nitelik diğer gösterenlerde yoktur. Örneğin görsel gösterenler eşsüremlilik olarak algılanır. Dil göstergesinin bu özel niteliği onun zaman çizgisine koşut alınmasını gerektirir. Sözgelimi ‘sevgi’ göstereni kendisini oluşturan sesbirimlerin zaman içindeki yayılışıyla anlam kazanır. Biz bu göstereni ‘s.e.v.g.i’ sırasıyla algılarız. Bu özellik günlük okuma etkinliğinde de işler. Ancak şiirsel okuma söz konusu olduğunda çizgisel bir okumanın yanında çizgisel olmayan bir okuma da bulunmaktadır. Bu, dizelerde yer alan ancak art arda

sıralanmayan bazı göstergelerin sahip olduğu sesbirimlerin kendi içinde oluşturduğu şiirsel bir birimdir. Nâzım Hikmet'in yukarıya alınan Makinalaşmak adlı şiirinde yer alan 'k' sesleri böyle bir okumanın sonucudur.

Çizgisel olmayan okuma tek başına gerçekleştirilemez. Bu, ancak çizgisel okumanın içinde gerçekleşir. Bu okumanın bilincine çizgisel okuma sona erdikten sonra varılır. Bununla birlikte çizgisel ve çizgisel olmayan okuma eşzamanlı olarak başlamaz ve bitmez. Şiirin içinde özerk bir yapı olarak işleyen bu niteliğin gereği, Aksan'ın Schlerath'tan aktardığı "bir dil ya da müzik kuruluşunun, biraz önce çıkarılan ton bellekte tutulursa henüz kulakta olan parçaların bellekteki bütünlüğe ilişkiye sokulduğu" (1995: 185) ifadesinde yatmaktadır. Bu ilişki, şiirdeki ritmik yapının oluşumu için temeldir.

Şiirin sahip olduğu özgün yapı, hemen her şiir karşısında okurun farklı bir tavır almasını gerektirir. Çünkü şiirsel anlatımda aktarılmak istenen düşünce veya imge, onunla yakın olan göstergelerle değil, dolaylı yollarla aktarılır (Aksan, 1995). Bunun için bazen alışılmamış bağdaştırmalara, bazen gizli benzetmelere başvurulur. Bu, şair tarafından yapılandırılır; okur tarafından çözümlenir. Örtük bir şekilde yapılandırılan böyle bir bildirinin çözümlenmesinde okurun kişisel nitelikleri önemli rol oynar.

4.4. Şiirde Anlatım ve İçeriğin Birliği

Yukarıda şiirin anlatım ve içerik özelliklerine yönelik kimi belirlemeler verildi. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bunların tek başına şiiri oluşturmada ya da onu açıklamada önemli bir rol oynadığı söylenemez. Çünkü şiirin özü betiğin anlatımının içeriğine, içeriğinin de anlatımına yansımından gelir. Rifat (2000a: 21), bunu şu sözleriyle dile getirir:

... Şiirin ne olduğunu söyleyebilmek için yalnızca anlatımından ya da yalnızca içeriğinden söz edemeyiz. Şiiri oluşturan, anlatımını ve içeriğini oluşturan öğeler arasındaki ilişkilidir. Daha doğrusu, anlatımın biçimi ile içeriğin biçimindeki düzenleniştir; tözlere getirilen, verilen düzendir. Anlatımın tözü ile içeriğin tözü ikincil özelliklidir.

Rifat'ın bu sözlerinde görüldüğü gibi bir betiği şiir kılan en önemli özellik, onun anlatımı ile içeriği arasında kurulan birliktir. Bu yapılaşma biçimi, şiiri diğer

söylemlerden önemli ölçüde ayırır. Anlatım ile içeriğin birliğinden kasıt, anlatım düzleminde yer alan her türlü biçimsel oluşun içerik düzleminde de bir karşılığının olmasıdır. Bir dize sıralaması, bir yineleme ya da herhangi bir anlatım biçimi kendisi dışında da bir şeyler söylemelidir. Bunu Nâzım Hikmet'in (2006a: 14) bir şiirinde görmek olanaklıdır:

...
 Atlılar atlılar kızıl atlılar,
 atları rüzgâr kanatlılar!
 Atları rüzgâr kanat...
 atları rüzgâr...
 Atları...
 At...
 ...

Salkımsöğüt şiirinin alıntı yapılan yerine kadar olan bölümünde, bir orduda savaşan bir atının vurulup düşmesi ve yavaş yavaş ölmesi öykülenmiştir. Ölümün yavaşça gerçekleşmesi ve diğer atlıların gittikçe uzaklaşması yukarıdaki dizelerin bir üsttekine göre belli bir oranda kısaltılmasıyla sağlanmıştır. Bu hem kendi içinde bir *kesik yinelemedir*, hem de biçim olarak (görsel özelliği ile) ölümün öyküsüdür. İşte bu yapı, yukarıdaki dizelerde biçimle içeriğin ilişkisini gösterir.

Şiir, bütün oluşturucu öğeleriyle birlikte bir yapı sunar. Yapı, en az iki birimin bir araya gelmesinden oluşur. Yapısalcılığın temelini de bu anlayış oluşturur. Bir yapıyı oluşturan birimler karşılıklı bağıntı içindedir. Yapıyı oluşturan birimler neyi üretmeyi amaçlıyorsa üretilecek olan şey bu birimlerin ilişkilerinin sonucunda ortaya çıkar. Yapıyı oluşturan öğeler farklı bir şekilde düzenlenirse ortaya çıkan şey de değişir. Şiir, bu yönüyle bir yapıdır. Ve birçok dilsel üründe olduğu gibi konu ya da içerik şiirde öncelikli olan şey değildir. İçerik, sadece biçimlenmeyi bekleyen bir özdür. Kısaca şiir, kendisini oluşturan öğelerin toplamından değil, onların düzenleniş biçiminden doğar.

Rifat (2000a), şiirde anlamın hem anlatıma hem de içeriğe verilen biçimde yattığını belirtir. Bu yüzden şiirin en küçük biçimsel bir ögesinde bile yapılacak olan değişikliğin anlamı değiştireceğini söyler. Çünkü şiirin anlamsal evrenini yaratan şey, anlatım ve içeriğin biçimlendiriliş düzenidir.

Şiirde içerik, anlatımın penceresinden izlenir. İçeriğin göndergesel değeri, anlatımın niteliğine bağlı olarak değişebilir. Kurmacanın doğası gereği şiirde verilen

nesneler, şiirin anlatımıyla biçimleneceği için bunların karşılığını dışarıda aramak boşunadır. Bununla birlikte şiirsel alımlamada asıl önemli olan şey şiirde yer alan nesnelere (dış gerçeklikteki varlıkların) yine şiirin içinde nasıl görüldüğüdür. Bu yüzden “anlam, (...) ancak şiirsel düzenlemenin öteki öğeleri ile ilişkileri açısından çözümlenebilir ve açıklanabilir” (Stankiewicz, 1980: 549).

5. İMGE

5.1. ‘İmge’ Terimi Üstüne

İmge, Türkçe kökenli bir sözcüktür. İm- köküne, -ge yapım eki getirilerek türetilmiştir. İşaret anlamına gelen im-, başka takılar alarak benzer anlamlı sözcükler türetir. Bunlardan biri *imlemek*’tir. Bu sözcüğün de ‘işaret etmek, dolaylı anlatmak, ima etmek’ gibi karşılıkları vardır.

İmgenin terim anlamıyla ilgili olarak sözlükler birbirinden farklı birtakım açıklamalar içerir. Türk Dil Kurumu’nun (1988) Türkçe Sözlük’ünde imge maddesinde üç karşılık bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hulya” şeklindedir. İkinci ve üçüncü açıklamalar psikoloji bilimine ait terimler olarak verilmiştir: “Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj”. Sonuncu karşılık da şu şekildedir: “Duyularla alınan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj”. Bu üç açıklama ortak bir özellik içerir: İmgenin oluşum yeri insan bilincidir. İmge, bilincin aktif eyleminin sonucu olarak gerçekleşir. Bilincin yokluğu imgenin de yokluğu anlamına geldiğinden onu bir edimin ürünü olarak düşünmek gerekir.

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünün verdiği karşılıklar, imgenin kaynağını belirtmesi bakımından önemlidir. Özellikle ikincisinde imgenin kaynağının dış gerçeklik olduğu belirtilmiştir. Diğer ikisinde imgenin dışarıdan bağımsız bir şekilde üretildiği sezdirilmişse de burada doğrudan görünmeyen bir şey vardır: Bu açıklamalarda imge ile dış gerçeklik arasındaki ilişki dolaylıdır. Çünkü imgeleme eylemi daha önceden edinilmiş bazı imgelerle yapılır. Bu da insanın belli bir nesneyle bir deneyim yaşamış olmasını gerektirir. Sözelimi daha önce *ev* nesnesine tanık olup onun varlığını bilen biri, güzel bir eve sahip olmayı

imgeleyebilir. Bunun için de düşünde bir *ev fotoğrafı* canlandırabilir. Bu eylemi ‘ev’ olgusunu bildiği için yapabilecektir. Buna karşılık bilmediği şeyleri imgeleyemeyecektir.

İmgenin dış gerçeklik kaynaklı olarak görüldüğü ikinci tanımda bilinç bir ayna görevi görmektedir. İnsan görme duyusuyla bir nesneye tanık olur ve o nesne bilince yansır. Burada insanla nesnenin uzamsal ve zamansal anlamda aynı gerçekliği paylaşıyor olması gerekir. Ancak diğer tanımlamalar için bu bir öngereklilik değildir. Nesne ve insan farklı uzam ve zamanlardayken de bilinç, daha önce onunla bir etkileşim yaşanmış olması koşuluyla, söz konusu nesneyi imgeleyebilir.

İngilizcede *image* olarak kullanılan imge için Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2000) beş değişik karşılık vermiştir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Bir kişi, organizasyon veya ürünün topluma vermiş olduğu izlenim.
2. Bir şeyin ya da bir kimsenin nasıl olduğu ile ilgili olarak zihinde oluşan resim.
3. Bir şeyin ya da bir kimsenin resim veya heykel biçimindeki (formundaki) kopyası.
4. Bir şeyin ya da bir kimsenin aynada, televizyonda, kamerada veya bilgisayar ekranındaki resmi.
5. Bir şeyi yaratıcı bir şekilde tanımlayan sözcük ya da sözcük öbeği.

Biraz daha geniş olan bu tanımların bazıları Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ünde geçenlerle örtüşmektedir. Birinci ve ikinci açıklamalar imgenin yerinin bilinç olduğunu varsaymakta onun *izlenimsel* yönünü öncelemektedir. Bir şeyin izlenimi toplumsal veya bireysel yaşam için sahip olduğu değerle ölçülür. Bu değerler *iyi* ile *kötü* arasındadır. Ticarî alandan bir örnek vermek gerekirse, bir ülkede uzun yıllar etkinlik gösteren büyük bir firma, müşterileri için iyi bir izlenim bırakmışsa onun iyi bir imgesi olduğu da söylenebilir. Ancak kötü bir firma, güvensizlik olgusunu çağrıştırdığından kötü bir imgeye sahip olacaktır. Kendilerinden beklenenlerin gerçekleşme oranı doğrultusunda bu firmalara bir değer yükleme söz konusudur. Ancak burada sözü geçen durum Türkçede genellikle *imaj* sözcüğü ile karşılanır.

Türkçede *imaj* ve *imge* terimleri, Fransızca ve İngilizcedeki *image*'in karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu iki terim aynı kaynaktan gelse de Türkçede farklı alanlarda kullanılırlar. Yukarıda firmalarla ilgili verilen örneklerdeki durum daha çok *imaj* terimiyle anlatılır. İmge ile imaj arasında tam bir anlamsal sınır çizilemese de gözlemler bunu doğrulamaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmanın konusu olan imge ise daha çok sanatsal yaratılarda görülen bir terimdir. Bu ayrımı Türkoğlu (2000: 19) şu şekilde dile getirir: “Dilimizde Batı dillerindeki ‘image’ karşılığı olarak kullanılan ‘imaj’ sözcüğünün ‘yanıltıcı sunuş’ değeri içeren bir anlamı var. Sözcüğün tam Türkçeleştirilmiş hali olan ‘imge’ ise imleme işaretleme bağlamında ‘image’ın kasıtlı olarak yanıltıcı düzenlemeyle sunulmayan yanını da kapsamaktadır”. Demiralp (2004: 75) de bunu “imaj dış gözün boyayıcısı, imge iç gözün ürünüdür” sözüyle dile getirir.

Oxford Advanced Learner’s Dictionary'deki (2000) üçüncü karşılık imgenin sanatsal karşılığına yakındır. Burada özellikle resim ve heykel sanatının ikonik (görsel) niteliği vurgulanmıştır. Bu açıklamada yaratılan tablo ya da heykel, dış dünyada bulunan bir varlığın estetik haz uyandıracak biçimde yeniden üretilmesini belirtir. Dış dünyada bulunan varlığın tablodaki yansması pasif bir yansıtma eyleminin ürünü değil, ‘sanat olma’ niteliklerini taşıyan aktif bir eylemin sonucudur.

Dördüncü karşılık imgenin en mekanik, en doğal hâlini açıklar. Burada insanın yaratıcılığı en alt düzeydedir. Özellikle aynadaki yansıma tesadüfler sonucunda bile gerçekleşebilir. Bu bakımdan bir varlığın aynadaki görüntüsü imgenin temel anlamını örneklemek için oldukça elverişlidir. Sonuncu karşılık ise dili kullanan sanatların oluşturduğu imgedir ve bu çalışmanın konusudur.

İmgenin yukarıdaki karşılıkları dışında bir de karşılaştırmalı edebiyat alanı içindeki kullanımı söz konusudur. İmgebilim adıyla yapılan bu çalışmalar, edebiyat aracılığıyla bir ulusun başka bir ulusta bıraktığı izlenimleri araştırır. Bu izlenimlerin imgelere dönüşüp edebiyat eserlerine yansıdığı düşünülür. İmgelerin oluşum süreçleri ve insanlar üzerindeki etkisi bu disiplinin araştırma konularındandır (Sivri, 2005). Bu konu, bu çalışmanın sınırları dışındadır.

5.2. Felsefi İmge

İmge, felsefenin önemli konularından biridir. Hançerlioğlu (1977) imgeyi “duyulur bir kaynaktan gelen her tasarım” olarak tanımlar. İnsan bilgisinin ilk aşaması olan imge duyular aracılığıyla edinilir. Duyu organlarının nesnelere edindiği imgeler *bilme* süreci içinde gerçekleşir. Bilme, gerçekliğin insan düşüncesine yansması sonucunda oluşur. Bu gerçeklik bilinçte yeniden üretilir. Böylece nesnel gerçeklik elde edilir. Bilme sürecinin sonucunda oluşan şey *bilgidir*. Bilgi, insana bugünkü kimliğini kazandıran en önemli olgudur.

İmge kuramında bilgi ile imge arasındaki ilişki öncelenir. Bu kuram, bilginin, bilinçten bağımsız olarak nesnel gerçeklikten insan bilincine duyular yoluyla yansıyan imgelerle oluştuğunu ileri sürer (Hançerlioğlu, 2002). Bu tanımlama, imgenin kaynağının nesnelere olduğunu gösterir. Bu imgeler *bilginin* kaynağıdır. Ancak bu açıklama imgelerin duyulara bağlı olarak var olduğunu da belirtir. Bu, bir yönüyle doğrudur. Çünkü duyularla nesnenin etkileşiminin sadece bir kere yaşanmış olması yeterlidir. Söz konusu nesneye bir kez tanık olunduktan sonra onun imgesi bilinçte tutulabilir ve nesne olmadan da çağrılabilir. Hançerlioğlu’nun (2002) yaptığı duyusal ve ussal imge ayrımı bunu gerektirir. Duyusal imgeler nesnenin duyusal olarak algılanmasının sonucunda gerçekleşir. Oysa ussal imgede duyular işe karışmaz. Başka bir deyişle insanlar yaşantılarını duyusal imgelerle edinirler, ancak onları sonradan ussal imgeleriyle bir anı olarak çağırırlar.

Bolay (1999), imgeyi tanımlarken onun duyu organlarının bir etkinliği olduğunu belirttikten sonra “bir nesnenin yapılmadan önceki tasarımı” olduğu yönünü de vurgular. Bu tür imgeler yaratıcılıkla ilgilidir. Henüz özdeksel varlığı gerçekleşmemiş bir nesnenin imgesi bilinçte var olan diğer imgelerle sağlanır. Bu şekilde insanlar kuşların kanat yapılarıyla ilgili sahip oldukları imgeleri kullanarak uçakları icat ederler. Böylece bir nesnenin imgesi, kendinden önce varlık kazanmış olur. Burada önemli olan bilinçte bu imgenin bir ilk örneğinin (prototipinin) olmasıdır.

İmgenin felsefe alanındaki tanımlama denemelerinde insan-bilinç-nesne üçlemesinden bahsedilir. İmgenin oluşumunda bunların üçü de gereklidir. Bunlardan özellikle insan ve bilinç zorunludur. Nesnenin gerekliliği ise bazı imge çeşitlerinde zorunlu değildir. İmgedeki insan ögesi, onun psikoloji tarafından da incelenmesine

neden olmuş ve böylece imge psikolojide kullanılan bazı terimlerle birlikte anılmış, konumu onlara göre belirlenmeye çalışılmıştır.

5.3. Psikolojik İmge

Psikolojinin temel konusu davranışlardır ve onun en çok ilgilendiği varlık insandır. İnsanın davranışlarını belirleyen çeşitli nedenler psikoloji biliminin araştırma konusudur. İmge olgusu da insanın bir davranış özelliği olarak bu bilimin ilgi alanına girer. İmge, psikolojide genellikle duyu ve algı konularıyla birlikte incelenir.

İnsan, çevresini duyu organları aracılığıyla tanıyabilir. Duyular çevreden insan bilincine bilgi taşıyan hatlardır. İnsan, duyular olmasaydı bilgi de edinemezdi. “Duyum, alıcı organların çevredeki enerjinin etkisi altında uyarılmasıyla ortaya çıkan nörofizyolojik süreçlere verilen addır” (Cüceloğlu, 2002: 98). Bir varlığı bilme, onu duyumsamaya başlamakla gerçekleşir. Ancak bu, o varlığı bilmek için yeterli değildir. Varlığın bilgisine sahip olmak için onu algılamak da gerekir. “Algı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen addır” (Cüceloğlu, 2002: 98). Nesnenin varlık bilgisi algılama sonucunda bilince ulaşmış olur.

Duyu ile algı birbirinden farklıdır. Aralarında öncelikle bir zaman farkı vardır. Önce duyular gelir, sonra da algılama gerçekleşir (Cüceloğlu, 2002). Ancak bu, çok kısa bir zaman diliminde gerçekleştiği için duyu ile algının aynı şey olduğu düşünülür. Oysa duyma enerjinin yol alması, algılama ise aynı enerjinin bilince ulaşmasıdır. Bundan sonra da imge oluşur.

İmgeler, duyu organları aracılığıyla gerçekleştiği için onların sınıflandırılmaları da yine duyu organlarına göre yapılmıştır. Böylece *koku*, *dokunma*, *tat*, *ses* ve *görme* imgeleri olmak üzere beş farklı imge türü belirlenmiştir. Bunlar psikoloji biliminin yaptığı bir sınıflandırmadır, ancak sanatsal çalışmalarda da bu sınıflandırma biçimi kullanılmıştır. Bununla birlikte bazı psikologlar beş temel duyu yerine altı veya yedi duyu organının bulunduğunu öne sürerler (Cüceloğlu, 2002). Bunlardan biri hareketleri algılayan kinetik alıcılar ve diğeri de denge duyumunu veren bazı alıcılardır. Dolayısıyla bu duyular da farklı türden imgeler yaratırlar: hareket imgeleri ve denge imgeleri.

Psikolojide imge ve imgelemeye, insan etkinliğinin bir sonucu olarak bakılır. Bilinçte söz konusu imgeyi oluşturmak için zihinsel bir davranış sergilemek gerekir. Bunun sonucunda zihinsel imge oluşur. Büyük Larousse Ansiklopedisi'ne (1986) göre “zihinsel imge, bir nesnenin, bir kişinin, bir görünümün vb. yokluğunda, o nesne, o kişi ya da o görünümün, uyanıklık etkinliği sırasında ortaya çıkıveren öznel ve güncel tasarımı”dır. Bu bakımdan bir yaratma etkinliği söz konusudur. Bilinçte oluşturulan imge, çoğu zaman nesnel gerçeklikteki varlığın tam aynısı değil; o imgeyi yaratanın kişisel özelliklerinin de karıştığı, dışarıdakine benzemesine karşın ondan farklı olan özel bir varlıktır. Bu farklılık, artık klâsikleşmiş bir örnek olan farklı ressamın aynı manzarayı resmetmesi sonucunda ortaya çıkan farklı tablolarla net bir şekilde izlenebilir.

İmgeler insanın bilgiye ulaşma yollarından biridir. İnsanların aynı nesnel gerçekliğe tanık olmalarına karşın, o nesnelere edinilen imgeler bazı açılardan farklılıklar taşıyabilir. Çünkü bilgi edinme sürecinde *nesne* ile *öznenin* bir etkileşimi söz konusudur. Bunun özne bölümü değişkendir. Çünkü tamamen birbirine benzeyen iki insan yoktur. Böylece nesnenin varlık imgesine karışan öznellik nesneden kısmen bağımsız bir imge yaratacaktır. Bunun sonucunda aynı nesneyi duyumsayan yüz değişik insan yüz değişik imge yaratabilir.

İmgeyle algı arasında önemli farklar vardır. İmge, algıdan daha serbesttir. Onun değişme, gelişme, zayıflama, vb. özellikleri vardır. Guillaume (1945: 176), “imge algıdan git gide daha çok ayrılır ve ona bağlı kalacak yerde kendi hesabına gittikçe daha gelişir” der. Bu ifadeden şöyle bir sonuç çıkarılabilir: Bir nesne algılandığında bilinen şeyler nesneye bağlı olarak gerçekleşir ve bunlar nesneye başvurularak doğrulanabilir. İmge de nesneye bağlı olarak varlık kazanır, ancak ona nesnede bulunmayan bazı içerikler de yüklenebilir.

Guillaume (1945) imge ile algı arasında bulunan farkları şöyle belirtir:

1. İmge ile algı arasında *şiddet* veya *zenginlik* bakımından bir *derece* farkı vardır. Algının kuvvetli bir hâl olmasına karşın imge zayıf bir hâl, bir tortu, bir izden ibarettir. Ayrıntılar bakımından da algı daha zengin, imge daha zayıftır.

2. Algının bir veri olarak kendisini kabul ettirmesine karşın imge plastiktir, onun şeklini değiştirebiliriz. Bu yüzden algı bir baskı, imge ise bir serbestlik duygusu verir.
3. Algı kendine ait bütün kısımlar arasındaki mantıklı bağlılık yardımıyla tanınır. Görme, işitme ve dokunma verileri karşılıklı olarak birbirini doğrular ve kendi deneyimlerimizin kanunlarıyla birbirine bağlanır. İmgeler, deneye giremeyen yüzücü tasarımlardır ve bazı algıların yardımıyla yalanlandıkları için algılanan gerçeğin dışında kalırlar.
4. Algının imgeden ayırt edilmesi veya onunla karıştırılması sadece bunların muhtevasına değil, aynı zamanda zihindeki gerginlik derecesine ve zihin çalışmasının seviyesine bağlıdır.

Bu ayrımlar algı ile imgenin birbirinden farklarını ortaya koyarken şu gerçeği de içermektedir: Algı her zaman *algılamanın* sonucudur, buna karşın imge hem *algılamanın* hem *imgelemenin* sonucudur.

Guillaume (1945), imgelem yardımıyla yaratma çeşitlerinden de bahseder. İmgeleme yardımıyla öncelikle gelecek düşünülür ve bu durumda her proje bir imgelem eseridir. Bununla birlikte imgelem, algı ve kişisel bellekten daha geniş bir alanda işleyerek *verilmemiş, saklı ve uzak gerçeği* de açığa çıkarır. Dünyanın genişlemiş imgesini açıklamak da imgelemenin yaptığı şeylerdendir. Mitolojik, felsefi ve bilimsel varsayımlar böyle gerçekleşir. Araştırmacı son olarak da imgelemenin oyun işlevinden bahseder. Oyun işlevi, hem çocukların oyun oynarken oyuncaklarına yaklaşımlarıyla (örneğin bir bebeğin canlıymış gibi düşünülmesiyle), hem de yetişkinlerin sanattaki yaratıcı üretimleriyle ilişkilendirilir.

Yaratıcılık, imgeler sayesinde olanaklıdır. Bu yüzden algılanmış olan gerçeklikler yaratma eyleminde kullanılacak töz niteliğindedirler. Yaratma eylemi, birtakım algıların değiştirilmesiyle yapılır. Herhangi bir nesnede bulunan bir özellik başka bir nesneye aktarılır. Yarasaların görme biçimleri gece görüş dürbünlerinin, kuşların uçuş biçimleri uçakların, doğanın biçimi de kamuflaj giysilerinin üretimine kaynaklık etmiştir. Bunların imgelemeninde önceki algılar kullanılmıştır. Bir nesneden bir başkasına bir *imge aktarımı* söz konusudur.

Algılamanın sonucunda gerçekleşen imgeler, algılama özelliklerinden de etkilenirler. Çünkü beyin algılama anında bireyin içinde bulunduğu durumdan

beklentilerini, geçmiş yaşantılarını ve kültürel özelliklerini de dikkate alır (Cüceloğlu, 2002). Böylece edinilen algısal ürün, kişiden kişiye farklılık gösterir. Bu farklılık imgeye de yansır. Kişisel yaşantılardan bir örnek vermek gerekirse, bir otomobil çağdaş insan için *hız, ulaşımdaki kolaylık ve konfor* gibi olguları çağrıştırdığından değer bakımından olumlu bir imge yaratırken; çocuğunu otomobil kazasında kaybetmiş bir anne için olumsuz değerinde bir imgeye sahip olabilir. Bu fark kişisel yaşantılardan kaynaklanır.

5.4. Sanatsal İmge

İmgenin felsefede kullanılan bir terim olduğu ve duyulur bir kaynaktan gelen her tasarım (Hançerlioğlu, 1977) anlamına geldiği yukarıda belirtildi. Bu tanım imgenin kaynağının *dış gerçeklik* olduğunu, tasarım olması bakımından yerinin *bilinç* olduğunu ve bütün bunların *duyular* aracılığıyla edinildiğini göstermektedir. Buna göre her türlü nesne insanda bir imge uyandırabilir. Böyle bir nesnenin uyandırdığı imge ile nesnenin kendisi arasında pek bir fark yoktur. Örneğin bir ağaca baktığımızda bilincimize o ağacın bir imgesi yansır. Bilincimizdeki ağaç imgesi ile dış dünyadaki ağaç farklı iki varlık olsalar da birbirlerine benzerler.

Sanatsal imgenin felsefi imgeyle benzer ve farklı yönleri vardır. Her şeyden önce sanatsal imge de felsefi imge gibi bir nesneden duyular aracılığıyla edinilir. Sanatsal imgenin de yeri bilinçtir. Ancak sanatsal imgenin edinildiği nesne herhangi bir nesne değil, bir sanat eseridir. Ayrıca sanatsal imge ile sanat eseri birbirine benzemez. Aralarında önemli farklar vardır. Sanat eseri, alıcısının bilincinde yaratmak istediği imgeyi açık bir şekilde vermez, ama eser söz konusu imgeyi yaratmak için düzenlenmiştir.

Sanatsal imge, aynı zamanda bir bilgidir; nesneye, olgulara ilişkin bir bilgidir. Başka bir deyişle sanatsal imge, dünyanın gerçekliği içinde varolan bir şeydir. Varlığı karşılayan bir sözcük, bir görüntü varsa bu sözcük ya da görüntünün kendisi sanat eserinde bulunmaz. Bulunursa bu varlık sanatsal bir imge olmaz. Ancak bu sözcük ya da görüntü dışında farklı öğelerin bir araya gelerek oluşturduğu sistem (dizge, yapı), sanat alımlayıcısını söz konusu varlığa götürüyorsa burada bir sanatsal imgenin varlığından söz edilebilir. Yani yalnızlığı anlatacak bir şiirde (ya da birkaç

dizede) ‘yalnızlık’ sözcüğü geçmediği hâlde, o şiir (ya da dizeler) okunduğunda yalnızlık düşünülüyorsa orada sanatsal bir imge var demektir.

Sanatsal imge, sezgi bilgisinin bilme biçimidir. Nesnelere sezgi bilgisiyle algılandığı zaman duyulara hitap ederler ve bilince canlı bir şekilde yansır. Sanatçıların nesnelere ilişkin sahip oldukları imgesel düşünme yeteneği, onlara nesnelere duyulara hitap edecek şekilde yansıtılması olanağını verir. Böylece sanatsal imgenin yoğunluğuyla donanmış bir eserde yer alan nesnelere alımlayıcı tarafından sadece bilinmez, aynı zamanda duyulabilir.

Herhangi bir sanat eserinde bulunan imge, nesne-özne birliğini içerir. Belli amaçlarla esere taşınacak bir varlık, dış gerçeklik içinde bulunduğu hâliyle değil, çeşitli dönüşümlere uğratarak kullanılır. Varlığın değer yönü öncelenir (Kagan, 1993: 283), kavramlaştırılmış yönü durgun hâle getirilir. Bu işlemler yapılırken öznenin özellikleri nesneye taşınır. Bununla birlikte varlık, sanat eserinin içinde anlatımsal bir görevi yerine getirmek üzere dış dünyadaki konumuna yabancı bir kimlik kazanmış olur.

İmgesel anlatım, sanatın içeriğini yansıtma biçimidir. Bu yöntem, estetik heyecanın sağlanması için gereklidir. Çünkü sanat eserinin doğasında alımlayıcısını aktif kılma eğilimi vardır. Eser, içeriğini doğrudan sunarak bu işlevini yapamaz. Bu, bilimin yöntemidir. Sanat ise imgesel anlatımı seçer. Böylece alımlayıcı, anlama imgeleri üstünden ulaşır. Nesnelere eser içinde imgeleşmeleri, onların herkes tarafından bilinen yanlarının değil, bilinmeyen yanlarının öne çıkarılmasıyla gerçekleşir. Söz konusu bu yanlar nesnede mevcuttur ve sanatçı tarafından keşfedilmiştir. Bunlar, alımlayıcıya yapı aracılığıyla sunulur.

Ziss’in (1984) sanatsal imgeler için söylediği “nesnel dünyanın öznel tasarımı” ifadesi onun evrensel ve bireysel yanlarını içermektedir. Sanatsal imge evrenseldir, çünkü kaynağı nesne’nin kendisidir. Bu nesne de herkesin yaşadığı gerçekliğin içindedir. Sanatsal imge aynı zamanda bireyseldir, çünkü sanatçı o nesneyi kendi yorumu ve değerlendirmesiyle eserin içine yerleştirmiştir. Bir bakıma nesneyi yeniden üretmiş ve yeniden sunmuştur. Sanatsal imge taşıdığı evrensel özelliği ile *kabuledilebilirlik*, bireysel özelliği ile de *estetiksel* nitelik kazanır. Bu iki nitelik, sanatsal imgenin temel özellikleridir.

Belirtilen özellikler yanında sanatsal imgenin kendine özgü karmaşık bir yapısı vardır. Onun bilgi, anlatımsallık ve eserle olan ilintisi şöyle ifade edilir:

Sanatsal imge, etkin gözlemlene ile soyut düşüncenin özelliklerini birleştirmedir, ama, bilgi-edinmenin bu basamaklarından hiç biriyle karıştırılmaz. Sanatta imge, gerçek bir görüngünün –bağlamlı ve tamamlanmış, yapının fikri ile uygunluk içinde, estetik bakımından anlamlı (expressive), duyulur ve somut bir biçimi olan- belirgin niteliğidir (Ziss, 1984: 74).

Ziss'in belirlediği bu özellikler, alımlayıcıya estetik hazzı yaşatmak için imgenin sanat eseri içindeki öneminin derecesini de ortaya koymaktadır. Sanatsal imge coşkusal ile ussalı, duyulur olanla düşünsel olanı bünyesinde birleştirdiği için, eser içinde estetik bir duygu yaşatma birimi olarak işlevselleşir. Bu yüzden bir eser -her ne kadar bütünsel bir niteliğe sahipse de- sanatsallığı en yoğun biçimde imgelerinde barındırır. Bu yapı, sanatta imgenin varlık nedenini de açıklar.

Sanatta imge kullanılmasının nedeni, sanatçının dış dünyada aradığı tipikliği, büyüklüğü, hiçliği ya da komikliği bir arada bulamamasıdır (Kagan, 1993). Bu yüzden sanatçı, eserinde kullanacağı imgeyi yaşamın değişik görüngülerinde rastlantısal olarak duran tipiklikleri bir araya getirerek yapılandırır. Bu bakımdan sanatçının bildiği, gördüğü, duyduğu her türlü gerçeklik sanatsal imgenin yapılandırılmasında bir tözdür.

Bir sanatsal imgenin yapılandırılabilmesi için en az iki gerçekliğin bir araya gelmesi gerekir. Bu gerçekliklerin hangi yönleriyle yakınlaştırılacağını eser belirler. Ancak önemli olan bu gerçekliklerden birinin sahip olduğu bir özelliğe diğerinin sahip olmaması veya çok az bir miktarda sahip olmasıdır. Çünkü bu gerçekliklerin yakınlaştırılma nedeni birinde bulunan bir zayıflığı diğeriyle gidermektir. Farklı bir gerçeklikle güçlenen nesne, söz konusu özelliğini daha duyulur bir hâle getirir. Hatta bu özellik, nesnenin dış dünyadaki halinden bile daha güçlü olabilir. Sanatsal imge duyulara bu şekilde seslenir.

5.5. Dilsel İmge

Dil, bir bildirişim aracıdır. İnsanların birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayan her türlü araç dil olarak nitelendirilebilir. Çeşitli simgeler, izler, davranış biçimleri, vb. geniş anlamda dili oluşturur. İnsanların töz olarak sesi

kullandıkları dil, bu dilin sadece bir türüdür. Bu nedenle Saussure (1998), geniş anlamdaki bu dilin *göstergebilim* olarak nitelenmesini ve dilbilimin de bunun bir dalı olmasını önermişti. Sadece insan topluluklarının kullandığı bu dile dar anlamda dil (doğal dil) olarak bakılabilir.

İnsan topluluklarına ait olan dil, sesli göstergeler dizgesidir. Onun soyut kuralları bir yana bırakılırsa, en önemli öğelerinin göstergeler olduğu söylenebilir. Gösterge terimi Saussure (1998: 110) tarafından "iki yönlü anlıksal bir kendilik" olarak tanımlanır. Göstergenin *anlıksal* (kavramsal) yönü onun imge ile olan ilgisini ortaya koyar. Saussure, *gösteren* ve *gösterilen* terimlerine yönelik şu ayrımı vurgular:

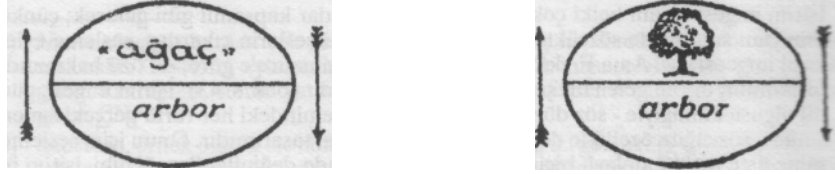
Dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmeyi, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir. İşitim imgesi salt fiziksel nitelikli olan özdeksel ses değildir; sesin anlıksal izidir, duyularımızın tanıklığı yoluyla bizde oluşan tasarımdır. Duyumsaldır bu imge. Eğer yer yer 'özdeksel' diye de nitelendirilirse, bundan yalnızca imgenin duyumsallığı ve genellikle daha soyut olan öbür çağrışım ögesinin, kavramın karşıtı olarak ele alındığı anlaşılmalıdır (1998: 109).

Saussure (1998), yaptığı bu ayrımı doğrulamak için kendi dilimizi gözlemlemeyi önerir. Ona göre dudaklarımızı ve dilimizi kullanmadan konuşabilir, bir şiiri içimizden ezberleyebiliriz. Bu, ses imgesinin ses özdeğinden bağımsız olan varlığıyla olanaklıdır. Bununla birlikte ses özdeğine bağlı ses imgesi ile kavramsal imge arasında sıkı bir ilişki vardır. Bunlar birbirinden soyutlanamaz. Saussure, bu ilişkiyi göstermek için birkaç şema kullanır. Öncelikle kavramla işitim imgesi arasındaki ilişki söz konusudur:



Bu şemada görülen elips, gösteren ve gösterileni bir bütün olarak sunduğu için göstergeye karşılık gelir. Gösterge, gösteren ve gösterilenin birleşimidir. Burada işitim imgesi gösteren, kavram ise gösterilen durumundadır. Aralarındaki çizgi bu öğelerin birleşim yerlerini, her iki tarafta bulunan oklar, işitim imgesi ile kavramsal imgenin karşılıklı ilişkisini işaret eder. Daha sonra Saussure (1998), durumu

somutlaştırmak için, Latince'de *arborun* karşılığı olan 'ağaç' göstergesini kullanarak aşağıdaki şemaları verir:



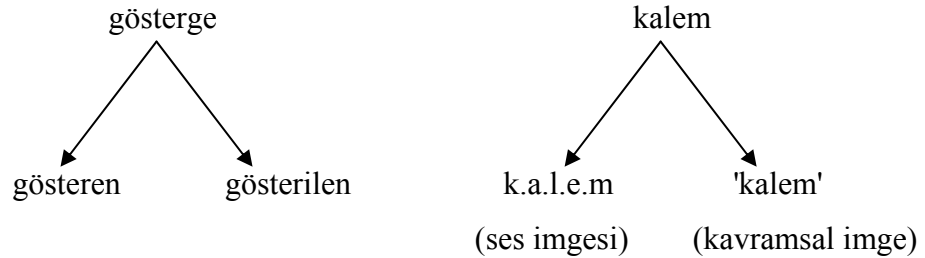
Sağdaki şekilde görülen ağaç figürü, nesnel gerçeklikte bulunan 'ağaç' varlığını değil, insan bilincindeki 'ağaç imgesi'ni imler. Aynı şekilde 'arbor' da özdeksel olarak *arbor* sesini değil, arbor'un bilinçteki imgesini gösterir. Her iki düzlemde yer alan imgesel varlıklar, doğadaki nesnel varlıklardan bağımsızdır; onların insan bilincindeki yansımalarıdır.

Yukarıdaki açıklamalar, dil ile imgenin girişik özelliğini gösterge olgusu açısından ortaya koymaktadır. Ancak dilde göstergeler tek başlarına kullanılmazlar. Onlar, dilin en önemli iletişim birimi olan tümcelerin oluşumlarına katkı sağlarlar. Göstergeler, tümceler içinde birbirleriyle çeşitli bağıntılar kurarak işlemeye başlarlar. Bu bağıntılar sonucunda anlam oluşur.

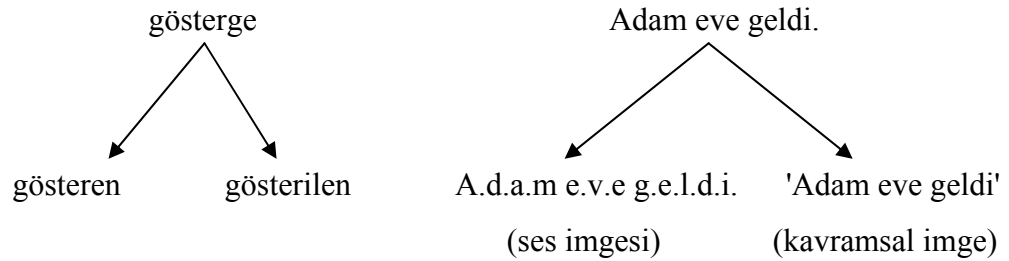
Anlam, gösterge açısından ele alındığında gösterilen düzlemi karşılar. Vardar (1998a: 20) anlamı "dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce" şeklinde tanımladıktan sonra, onun dil içi bağıntıların yanı sıra bağlam ve durum tarafından da belirlendiğini vurgular. Böylece belli bir dilin sözlüğünde geçen herhangi bir dilsel göstergenin gösterileni, tümce içinde girdiği bağıntılar sonucunda değişebilir. Bu yüzden sözcüklerin anlamlarının olmadığını, bunun yerine kullanımlarının olduğunu söyleyen Guiraud (1999: 34), anlamın oluşumu hakkında şunları belirtir: "Konuşma ya da söylemde bize iletiildiği biçimiyle anlam, sözcüğün aynı bağlamdaki öbür sözcüklerle kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bunlar dil dizgesinin yapısıyla belirlenir. Her sözcüğün anlamı, daha doğrusu anlamları bu bağıntıların tümüyle tanımlanır, taşıdığı varsayılan imgeyle değil". Bu açıklama, bir sözcüğün temel ve yan anlamlarını çağırıştırır. Sözcüğün hangi anlamının aktif olduğunu anlamak için onun kullanımına bakmak gerekir.

Göstergenin bir gösteren bir gösterilenden oluştuğu gerçeği tümce için de geçerlidir. Bir gösterge bir ses imgesi (gösteren), bir de kavramsal imge (gösterilen)

içerir. Bunlardan birinin yokluğu diğerini de yok eder. Aynı şekilde tümcenin de imgesel olarak bir ses, bir de kavramsal karşılığı vardır. Tümcenin bir bileşeni olan göstergenin yapısı şu şekildedir:



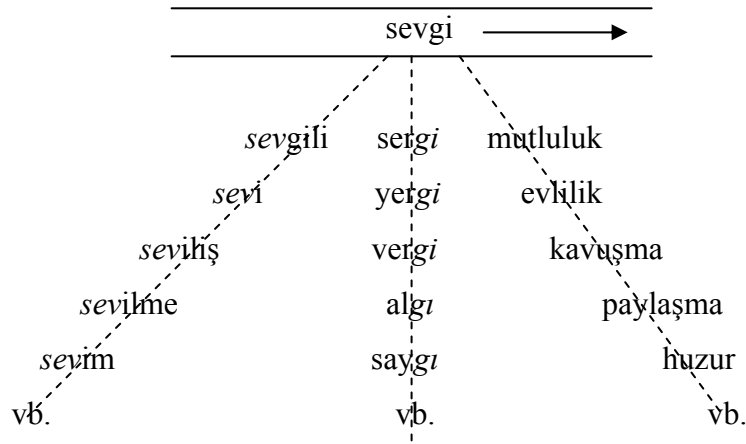
Bu yapı olduğu gibi bir tümceye de uyarlanabilir:



Yukarıdaki şemalardan birincisinde nesnel gerçeklikteki varlıklardan birinin imgesi yaratılmıştır. Bir iletişim sırasında konuşucu, dinleyicinin bilincine o varlığın sadece imgesini sunmayı amaçlar. Bunun için sesin özdeksel varlığını araç olarak kullanır. İkincide de aynı durum söz konusudur. Ancak burada konuşucu anlamı bir tümce kurarak oluşturmuştur. Dinleyici bu tümcedeki anlamı ulaşabilmek için, sözcükler arasındaki bağıntıyı dikkate almak durumundadır. Anlamlandırma sonucunda dinleyici, dış gerçeklikte yer alan bir olayın *imgesini* edinecektir, kendisini değil. Bu imge ise adamın evine geldiği gerçekliğidir.

Bir göstergenin ya da bir tümcenin sahip olduğu imgeler yanında bunların çağrışımsal özellikleri de söz konusudur. Saussure (1998) buna özellikle gösterge açısından değinir. Çağrışımsal bağıntılar olarak nitelenen bu özellik, aynı anda bir arada bulunmayan öğeleri gücül bir belleksel dizide birleştirir. Birleşen bu öğeler arasında birtakım ortak noktalar söz konusudur. Bu ortak noktalar gösteren açısından da, gösterilen açısından da olabilir. Sözelimi, Türkçede *sevgi* göstergesi iki

biçimbirimden oluşur: *sev-* ve *-gi*. Bunların her biri farklı dizileri çağırıştırır. *sev-* biçimbirimi *sevgili*, *sevi*, *seviliş*, *sevilme*, *sevim*, vb.; *-gi* biçimbirimi ise *sergi*, *yergi*, *vergi*, *algı*, *saygı*, vb. göstergelerini çağırıştırır. Bununla birlikte *sevgi* göstergesine bağlı kimi anlamsal diziler de oluşur: *mutluluk*, *evlilik*, *kavuşma*, *paylaşma*, vb. Çağrışımsal bir dizide bulunabilecek bu tür öğelerin sayısı değişkendir. Söylemde bulunmayan bu dizileri Saussure (1998) şu şekilde şemalaştırır:



Söylemde bulunan bir göstergeye bağlı olarak yapılan bu diziler ve her bir dizide bulunan öğelerin sayısı göstergenin ve kişinin özelliğine göre değişiklik gösterebilir. Bu dizilerle ilgili olarak belirtilmesi gereken şey şudur: Belli bir dilsel öğenin imgesi düşünüldüğünde bu sadece gösterilenle ilişkilendirilmemeli, aynı zamanda çağrışımsal dizilerin öğeleri de düşünülmelidir. Çünkü gösterenin özdeksel veya imgesel varlığına bağlı olarak gösterilenden başlayan ve algılanması gittikçe bulanıklaşan kimi diziler söz konusudur. Bunların tamamı dilsel bir gösterenin imgesel alanını oluşturur.

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere, dili imgeden ayrı düşünmek güçtür. Her dilsel öge bir imge içerir. İletişimsel bir etkinlikte bu imgelerin iletimi ve alımı amaçtır. Göstergenin tanımlanmasında kullanılan "kendi dışında bir şey gösteren" (Vardar, 1998a: 111) ifadesi onun imgesel yönünü belirtir. Aynı şekilde imgenin algısallaşması da belirli bir dil aracılığıyla sunulmasına bağlıdır. Bu da onun biçimlendirilmesini gerektirir.

5.6. Şiirsel İmge

Şiirin dille üretilen bir yapı olduğu yukarıda belirtilmişti. Şiir ile dil arasındaki ilişki çok yönlüdür. Dil, her bir ögesi ile şiirin tözüdür. Başka bir deyişle şiir, dilin hem göstergelerini hem de dizgesini kullanır. Göstergeler şiirde hem gösteren, hem gösterilen, hem de çağrışımsal alanlarıyla bulunurlar. Bir şiirde bazen bunlardan sadece biri, bazen de birkaçı aktif durumda olabilir. Aynı şekilde dilin dizgesel özelliği de tüm mekanizmasıyla şiirin kullanımına açıktır. Şiir, özellikle sözdizimsel açıdan dili yoğurur, onu kendi amaçları için dönüştürür. Şiirin dilde dokunmadığı tek şey, onun dil olma özelliğidir. Dilin iletişimselliğini bozmak onu yok etmektir. Bunun sonucunda şiir de yok olur.

Şiirsel imge, bir şiirin içinde varlık kazanır. Şiirden çıkarıldığı zaman o da yok olur. Şiir, dilsel imgeyi kullanarak şiirsel imgeyi yaratır. Daha önce belirtilen "doğal dil, şiirin tözüdür" ifadesi bu konuya şu şekilde uyarlanabilir: Dilsel imge, şiirsel imgenin tözüdür. Doğal dil nasıl ses ve düşünce tözüne biçim vererek ona algısal nitelik kazandırıyorsa şiir de doğal dile bir biçim vererek onu şiirsel imge hâline getiriyor.

Her türlü dilsel iletişimde olduğu gibi şiirde de dilin işlevlerinden biri bulunur. Dilin işlevleri üstünde duran Jakobson (1982), bir iletişim düzeneğinden yola çıkarak altı kurucu birim belirler. Bildirinin bu birimlerle olan ilişkisine göre dilin birbirinden farklı altı işlevi olduğunu söyler. Bildirinin kendi üstüne yönelik olduğu şiirsel işlev bunlardan biridir. Şiirsel işlevin niteliklerini anlamak için, dilin diğer işlevlerini de gözden geçirmekte yarar vardır.

Jakobson'a (1982) göre herhangi bir dil olayında veya bildirişim ediminde altı kurucu öge bulunur. *Konuşucu*, *dinleyiciye* bir *bildiri* gönderir. Bu iletim bir *bağlam* içinde gerçekleşir. Bildirişimin gerçekleşebilmesi için konuşucu ve dinleyicinin bilgisine ortak olarak sahip oldukları bir *düzgü* ve bildirinin ulaşması için bir *bağlantı*, bir oluk bulunması gerekir. Bunlar olmadan dilsel bildirişim gerçekleşmez. Bu kurucu öğelerin bulunduğu bildirişim şemasını Jakobson (1982) şu şekilde gösterir:

BAĞLAM
KONUŞUCU.....BİLDİRİ.....DİNLEYİCİ
BAĞLANTI
DÜZGÜ

Bu şemada bulunan her bir öge, dilin farklı bir işlevini belirler. Ancak bir dilsel iletişimde bunlardan sadece biri bulunmaz. Bildiride birkaç işlev aşamalı olarak yapılabilir. Bununla birlikte bu işlevlerden biri, diğerlerinden daha baskın bir hâldedir. Bildirinin dilsel yapısı, baskın durumda olan işleve dayalıdır. Diğer işlevler, bildirinin bu yönüne katkı sağlar.

Eğer bildiri konuşucuda yoğunlaşmışsa dilin *anlatımsallık* işlevi söz konusudur. Bu tür bildirimlerde konuşmacının konuya yönelik tavrı önceliklidir. "Her akşam bu gürültüyü dinliyoruz" gibi bir tümcede, konuşucunun duygu ve düşünceleri ön planda olduğu için bu işlev görülmektedir. Bildiri dinleyiciye dönükse dilin *çağrı* işlevi baskın demektir. Bu işlev özellikle buyrum kipinde belirgindir. "İşini yap" tümcesi dinleyiciyi hedeflemektedir. Bir bildirişim kurmayı, bildirişimi başlatmayı veya kesmeyi amaçlayan bildirimlerde *bağlantı (ilişkisel)* işlevi bulunur. Oluğu kontrol eden bu işlev "Sesim size ulaşıyor mu?" tümcesiyle örneklendirilebilir. Bu tümce, verici ile alıcı arasındaki oluşun işleyip işlemediğini denetlemeye yöneliktir. Dilin düzğüye yönelik bildirimleri *üstdilsel* işlevdedir. Bununla aynı düzğünün kullanılıp kullanılmadığı denetlenir. Konuşucunun "Beni anlıyor musunuz?" gibi bir tümcesi bunu amaçlar. Bir diğer işlev de *göndergesel* işlevdir. Göndergesel işlev bağlama yöneliktir. "Bağlam konuşma sırasında göndermede bulunan düzlemi belirtir" (Günay, 2004: 230). Bildiri, diğer işlevleri bastırıp bağlamı öne çıkarırsa göndergesel işlev gerçekleşir. "Fransız devrimi insanlık için çok şeyi değiştirdi" tümcesinde göndergesel işlev söz konusudur. Son olarak bildirinin kendi üstüne dönük olduğu, onun bildiri olarak odaklandığı işlev de dilin şiiirsel işlevidir. Jakobson'a (1982: 169) göre "bu işlev, göstergelerin somutluğunu artırarak gösterge ve nesnel arasındaki temel ikiliği de derinleştirmektedir".

Bildirinin diğer öğelerle olan ilişkileri dikkate alınarak ortaya çıkan dilin işlevleri şu şekilde şemalaştırılmıştır:

GÖNDERGESEL
DUYUSAL.....ŞİİRSEL.....ÇAĞRISAL
İLİŞKİSEL
ÜSTDİLSEL

Şiirsel işlev, sadece şiirlerde bulunan bir özellik değildir. Günlük konuşmalarda da zaman zaman dilin bu işlevi kullanılır. Jakobson (1982) buna bir örnek olarak siyasal bir slogan olan "I like Ike" tümcesini verir. Bu tümcedeki şiirsel işlev, birtakım simetrik düzenlemelerin yanı sıra gösterenlerin birbirini içermesine dayanır: /ayk/ sesi, /layk/ sesinin içinde bulunmaktadır. Üç heceden oluşan bu söylemde sesler bir bütünlük sağlamış, böylece bildirinin özdeksel varlığı belirgin kılınmıştır.

Belli bir dil davranışında kullanılan iki temel düzenleme biçimi şiirsel bildirilerde de kendini gösterir. Jakobson (1982) bunları *seçme* ve *birleştirme* olarak adlandırır. Konuşma 'adam' hakkında olacaksa, bununla eşdeğerli öğeler arasından biri seçilir. Örneğin *adam*, *genç*, *eşofmanlı*, *uzun saçlı*, vb. öğeler kimi yönlerden birbiriyle eşdeğerlidir. Onunla ilgili bir yorum yapmak için de *yürüyor*, *ilerliyor*, *koşuyor*, *uçuyor*, vb. dizisinden bir öğe seçilir. Seçilen öğeler birleştirme ekseninde birbirine bağlanır ve bildiri oluşur. Bu öğelerin oluşturabileceği olası bildirilerden bazıları şunlardır: *Adam koşuyor*, *eşofmanlı yürüyor*, *uzun saçlı uçuyor*, *genç ilerliyor*... Bu bildirilerin hepsi aynı gerçekliği farklı yollardan ifade etmektedir.

Seçme ve birleştirme eksenlerini biraz daha somutlaştırmak için şöyle bir şema çizilebilir:

fakir	kadın	ev	oturmak
yoksul	kız	kahve	çalışmak
zavallı	hanım	bahçe	okumak
fukara	bayan	balkon	uğraşmak
mutsuz	kimse	dışarı	yazmak
...

Bu şemada her sütunda bulunan öğeler, kendi içinde dizisel bir sıra oluşturur. Bunlar arasından yapılan seçimler birleştirme ekseninde birbirine bağlanır. Bunun sonucunda şöyle tümceler oluşturulabilir: 'Mutsuz kadın bahçede çalışıyor', 'Zavallı kız dışarıda okuyor', 'Yoksul hanım balkonda yazıyor', vb. Bu düzenekte önemli olan

şey şudur: Dizisel ekseninde yer alan öğeler arasında eşdeğerlik ilkesi bulunurken tümcede yer alan öğeler ayırım ilkesiyle belirlenir (Jakobson, 1982).

Şiirsel işlevle ilgili bu açıklamalar şunu ortaya koyar: "Şiirsel işlev, eşdeğerlik ilkesini seçme ekseninden birleştirme eksenine aktarır" (Jakobson, 1982: 170). Herhangi bir şiirde ya da şiirsel işlevi önceleyen bir bildirinin yapılandırılışında seçme ve birleştirme eksenleri kullanılır. Bunların öğeleri arasında eşdeğerlik ve ayırım ilkeleri işletilir. Şiirsel imge, bu işlemlerin sonucunda ortaya çıkan sözcede bulunur. Bu sözcede bulunan birimler aynı dizimsel ekseninde yer aldıkları için hem birbirleriyle karşıtlık ilişkisi içerisindedirler, hem de dizimsel eksene ait olan benzerlik ilişkisi niteliğine sahiptirler.

Belli bir dizinin oluşumunda bir konuma gelecek öğeler arasında bulunan eşdeğerlik sadece bağlam açısından değildir. Sözgelimi, bir arabanın yol üstündeki *hareketi* dile getirileceği zaman bu gerçekliği aktaracak dizisel eksenin öğeleri hareket olgusunu içermeleri bakımından ortaktır. Ancak bu öğeler arasında Saussure'ün (1998) söz ettiği *değer* kavramı açısından bir farklılık vardır. '*Araba yolda*' tümcesinde eylemi karşılayacak öğeler şunlar olabilir: *gidiyor, ilerliyor, hareket ediyor, kımıldıyor, uçuyor*, vb. Bu öğelerin her biri, söz konusu gerçekliği imlemektedir. Ancak 'araba yolda gidiyor' ile 'araba yolda uçuyor' şeklinde yapılan tümceler aynı değerde değildir. İkincisinde kuşlara ait olan uçuş eylemi, *hız* olgusunu da içermekteyken birincisinde hareketin sadece yalın hâli aktarılmıştır. Şiirsel imgelerde dizisel eksenin öğeleri arasındaki bu değer farkı, bilinçli olarak etkinleştirilir.

Şiirsel işlevde bildirinin kendi üstüne dönük olması, onun özel bir biçimde yapılandırılmasını gerektirir. Bu işlem seçme ekseninde başlar. Bu ekseninde bulunan öğeler belli bir açıdan benzerlik gösterir, ancak bazı açılardan da farklıdır. Yalçın (2003a), bildirinin kendi üstüne dönük olma durumunu anlatırken, öncelikle göstergenin nedensizlik ilkesinin ortadan kalktığını söyler. Doğal dilde, belli bir ses biçiminin belli bir anlam biçimine bağlanması saymaca nitelikliken, şiirde bu biçimler bir seçim konusudur. Çünkü Yalçın'a (2003a: 154) göre "şiirde anlam, bir bildirimde bulunmak için değil, anlamsal bir düzeneği oluşturmak için seçilir; dolayısıyla, bildirim değil, iletinin tözüne ve biçimine yönelik bir öğe

durumundadır". Bu durum şiirin belli bir anlamı değil, somut bir yapı olarak kendisini sunmasını sağlar. Böylece bildiri kendi üstüne yönelmiş olur.

Şiir dilinin özü gereği gelenekleşmiş kullanımlar dışına çıkma söz konusudur. Chomsky, dilde edinç ve edim ayrımını belirlerken edincin edimleri belirleyen ve derin yapıda bulunan, alıcı ve verici tarafından bilgisine ortak olarak sahip olunan kurallar bütünü olarak düşünür (Uzun, 2000). Şiir dilinde ve doğal olarak şiirsel imgede bozulan yapı edinç değil, edimdir. Buna bozulma demek bile yanlış olabilir, çünkü sadece farklı bir amaçla farklı bir kullanım söz konusudur. Çünkü doğal dilde sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üretilir. Bu sonsuzluk, kimi zaman şiirin sınırları içinde yer alabilir. O yüzden bu görüş şiirsel imgenin oluşturulmasında temel bir kuraldır.

Şiirsel imge, genellikle söz sanatları ile yapıldığı için, özel bir dil kullanımı olarak kendini gösterir. Benzetme aracılığı ile yapılan bir imgede, belli bir nesneye başka bir nesnenin bağlama uygun özelliklerinin taşınması söz konusudur. Bunun için, dilsel göstergelerin kimi çağrışımsal özellikleri kullanılır. Ancak çağırılan bu özel nitelik 'kırmızı elma' tamlamasında olduğu gibi belirgin değil, okurun kendi bilişsel süreçleriyle yaratacağı bir niteliktir. Nâzım Hikmet'in (2006b: 167) Angina Pektoris adlı şiirindeki şu dizeler böyle bir nitelik içermektedir:

Sonra şu on yıldan bu yana
benim fakir milletime ikram edebildiğim
bir tek elmam var elimde, doktor
bir kızıl elma:
Kalbim"

Bu dizelerde elma ile kalp arasında bir nitelik aktarması söz konusudur. Elma sahip olduğu renk (kırmızı) dolayısıyla kalple bir ortaklığa sahiptir. Zaten bu, kızıl sözcüğüyle de belirginleştirilmiştir. Ancak dizelerde geçen elmanın kimi özellikleri de kalbin içeriğinde işlemektedir. Elma, bir yiyecek maddesi olarak bir tüketim nesnesidir. İnsan için yararlıdır ve sağlık bakımından düşünüldüğünde onarıcı bir yanı vardır. Bu özellikler kalbe aktarıldığında kalp toplum için (benim fakir milletim) bir tüketim nesnesi olmakta ve varlığıyla ona yararlı olma savını içermektedir. Bunlar şiirin yüzeysel yapısına yansımaya da derin yapısında

bulunmakta ve okurda bilişsel olarak varlık kazanmaktadır. Başka bir deyişle bu dizelerde kalp, kazandığı yeni anlambirimciklerle şiirsel bir imge hâline gelmiştir.

Genel olarak şiirsel imge, şiir yoluyla insan beyninde oluşan her şeydir. Şiirin oluşumunda yer alan her türlü öge, şiirsel bir imge yaratabilir. Bunlardan en önemlisi, şiirde kullanılan dilsel göstergelerin gösteren yönünün sağladığı ses imgeleri ve gösterilen yönünün sağladığı kavramsal imgelerdir. Bunun yanında, şiirin bütünü sağladığı bir imge ve şiirin içindeki çeşitli birimlerin sağladığı imgeler de söz konusudur.

Şiirsel imge, okurun zihninde oluşur. Okur, imgeyi yaratabilmek için aktif bir rol oynar ve okuduklarını yorumlar. Yorumlama eylemi imgenin oluşumunda ilk adımdır. Bu olgu, günlük hayat için de geçerlidir. Örneğin, bir insan evine geldiğinde bazı eşyaları dağılmış, pencere camının kırılmış olduğunu görmüşse yapacağı ilk iş bir yorum yapmak olacaktır. Bunun için gördüğü şeyleri (göstergeleri) anlamlandırması gerekir. Bu yorum sonucunda büyük bir olasılıkla eve bir hırsızın girdiği imgesine ulaşacaktır. Burada önemli olan hırsızın somut varlığının orada olmamasıdır. Bu anlamlama ve yorumlama işlemi yapılmadığı takdirde, göstergeler sadece birer nesne olarak öylece duracak ve ev sahibinin zihninde hırsız imgesi oluşmayacaktır.

Şiirlerde de aynı durum söz konusudur. Şiirin dizelerini okumaya başlayan okur, yorumlama işlemini başlatır ve şiirde yer almayan, ancak izleri bulunan bazı gerçeklikleri zihinsel olarak çağırmaya başlar. Şiirde imge böyle bir düşünce etkinliği sonucunda belirir. Mehmet Rifat, Anday'dan şöyle bir tümce aktarır: "Bilinen sözlerle bilinmedik imgeler yaratmak" (2000a: 116). Bunun gerçekleşmesi doğal dilde kullanılan birtakım dilsel öğelerin şiirin bağlamı ve şiirsel imgenin kimliğinde özel bir yapılaşma içine girerek şiirsel bir gösterge hâline gelmesine bağlıdır. Can Yücel'in (2005: 65) Nuhun Kızı adlı şiirinde geçen "Bozuk bir şemsiye gibi kapanıyor gün" dizesinde bulunan imge bir gün bitimiyle bozuk bir şemsiyenin kapanışı arasında kurulan ilintiye dayalı olarak belirir. Bununla birlikte bu imgenin varlığı dizinin sadece bu şekilde biçimlenmesinin sonucudur.

Şiirsel imgelerin en etkileyici biçimleri, dış dünyada yer alan nesnelere ya da olguların sahip olduğu niteliklerden sıyrılıp şiire farklı nitelikler içinde yansıtılmasıyla yapılır. Örneğin 'ölüm' nesnel gerçeklik içinde olumsuz bir değere

sahipken, bir şiirde olumlu bir değer kazanabilir. Bu özellik, şiir içindeki düzenlemeyle sağlanır. Aynı şekilde 'gülme' eylemi olumlu bir değere sahipken belli bir şiirde istenmeyen, olumsuz bir durumu çağırabilir. Böyle durumlarda okur, yeni oluşumlara tanık olur. Bunlar, şiirsel imgelerin üretilme biçimleridir.

Felsefî ya da psikolojik nitelikli imgeler, şiirin karakteristikleri içinde biçimlenerek şiirsel imge olurlar. Şairin nesnel gerçeklikle olan ilişkisinin niteliği şiirsel imgenin niteliklerini de belirler. Belli bir nesne, sahip olduğu belirli özelliklerle şiirde şairin belli duygularını yansıtabilir. Çoğu zaman nesnenin bu işlevi, şiir dışında gözlemlenebilen bir özellik değildir. Ancak şairin yaptığı düzenlemeler ona yeni bir kimlik kazandırabilir.

Şiirsel imgeyle ilgili çalışmaların birçoğunda duyularla algılanan öznel gerçekliğin şiir yoluyla nesnelleşmesi, sadece şairin bilincinde olan bu durumun okurda da belirmesi üstünde durulur. Laurence (tarihsiz) şiirin duyulara seslenmesi gerektiğini vurgulayarak şairin dilinin günlük dilden daha duyuşal olması gerektiğini söyler. Çünkü ona göre imge "duyuşal deneyimin dil aracılığıyla yeniden sunulmasıdır" (Laurence, tarihsiz). Ayrıca yazar, şiirin müzik ve ritim yoluyla doğrudan duyularımıza seslendiğini, ama bunun yanında dolaylı olarak bilincimize de seslendiğini belirtir. Şiir, bilince imgeler aracılığıyla seslenir. İmgenin zihinsel bir resim, zihnin gözüyle görülen bir şey olduğunu belirten Laurence (tarihsiz) şiirlerde genellikle görsel imgelerin kullanıldığını, ancak ses, koku, tat gibi imgelere de rastlandığını söyler.

İmgelerin doğası üstünde duran Coombes (1991), öncelikle 'imge' terimiyle söz sanatlarını kastettiğini belirtir. Oysa söz sanatları imge oluşturmanın aracıdır. Yazara göre imgelerin içeriği deneyimlerimizin dışındadır. Bir imge, iyi bir yazarın elinde taze ve çarpıcıdır. Bununla birlikte iyi bir imge, yazarın üstünde uğraştığı nesneye ilişkin kavrayışını verir. Okur bu imgeyle yazarın deneyimini yaşar. Coombes'a göre imge "fiziksel duyum açısından bir fikir veya bir düşünce sunar" (1991: 44). Bununla birlikte bir şiirin içinde yer alan imgeler, şairin tüm algılamasına hizmet edecek bir yönde gelişir.

Bazı yazarların imge hakkındaki çalışmalarının söz sanatlarıyla sınırlı olduğu üstünde Murray (1981) da durur. Onlara göre imge, metafor ve benzetmedir. Ancak 'imge' teriminin bir başka kullanımı da onun bazı nesnelere ve özelliklerinin verdiği

izlenimlere yöneliktir. Bunlar duyular aracılığıyla edinilen izlenimlerdir. Bununla birlikte Murray'ın Foakes'ten aktardığına göre "şiiresel imge, bir bağlam içinde sadece sözcüklerle değil; dramatik durumla, karakterlerin birbirleriyle etkileşimleriyle, sahne etkisiyle, zamandaki dağılımıyla yapılır" (Murray, 1981: 61). Edebî türlerin tümü için yapılan bu belirleme şiir için de geçerlidir.

'İmge' teriminin çokanlamlılığı bu konuda yapılan çalışmaları da çeşitlendirmiştir. Bu konudaki belirsizlik, felsefî disiplinden gelen bu terimin edebiyatta aldığı özgün biçimden kaynaklanmaktadır. Gerçekliğin birtakım dönüştürmelerden sonra yeniden üretilip yansıtılması olarak beliren sanatın iç mekanizmasıyla birlikte yine bir tür yansıtma olan imgenin içeriğinde, zaman ve insan değişkenlerinin de bulunması, bu terimin özellikle edebiyat alanındaki niteliklerini belirlemeyi güçleştirmektedir. Terimin farklı yorumları Salman'a (2004) göre Machbet'te aşağıdakilerin hepsinin 'imge' olarak değerlendirilmesine neden olmuştur:

- a. Eğretilmeler, benzetmeler, sanatlı dil
- b. Lady Machbet'in çocukları
- c. Macduff'ın oğlu
- ç. Cadıların Machbet'e gösterdikleri vb.

Friedman (2004) imgeyi "fiziksel bir algılamanın ürettiği bir duyumun zihinde yeniden üretilmesi" olarak tanımlar. İmgenin bu genel tanımı onun edebî özelliğini de belirler. Edebî anlamda imge, zihinde dille yaratılır. Yazar, bundan sonra imgeyi üçe ayırır: 1.Zihinsel imge, 2. 'Mecaz' olarak imge, 3. 'Simgesel görü'nün ya da 'söylemsel olmayan gerçek'in ete kemiğe büründürülmesi olarak imge örüntüleri. Yazar bunların üçünün de birbirleriyle ilintili olduğunu belirler. Bu çalışma bunlardan özellikle üçüncüsü ile ilgilidir.. Bununla birlikte üçüncüsü, diğer ikisini içermektedir. Friedman, imgelerin şiirdeki önemi hakkında şu belirlemeleri yapar:

... Birçok iyi şiir pek az imge içeriyor ya da hiç içermiyor olsa da, imgeler zamanla özel bir şiirsel araç olarak görülmeye başlamışlardır. Ne var ki, iyi bir şiir için ne imgenin varlığı yeterlidir, ne de şu ya da bu türden imgenin kullanılması; şairin şiir yazmak için birliğe kavuşturulmuş duyarlıktan fazlasına, buna ek olarak bazı kurgulama güçlerine gereksinmesi vardır. Bir başka deyişle, imge, eğer kullanılıyorsa, daha büyük bir bütünün bir parçası olmalıdır ve kendi başına bir bütün oluşturamaz. Kendisi birleştirici bir biçim olmadığı gibi, şiirin öteki bütün öğeleri (...) ile birlikte bir bütünlüğe kavuşturulmalıdır. O halde imge biçim olmaktan çok, malzeme ya da tekniktir - neyin temsil edildiği ve nasıl temsil edildiğidir (2004: 87).

Bununla birlikte Friedman (2004), şairin imgeler aracılığıyla konuyu açıklamayı, netleştirmeyi ve onu canlı kılmayı sağladığını belirtir. İmgeler konuşucunun (şairin) ruh hâlini açığa çıkarttığı gibi düşüncelerini de dışsallaştırır. Böylece okurun tutumlarını da yönlendirmiş olur.

Bütün bu çeşitliliğine rağmen, şiirsel imgenin belirlenmesi birtakım sınırlılıkları gerektirir. O, her şeyden önce *şiirsel* olmak zorundadır. Başka bir deyişle imge nasıl nesneden kaynaklanıyorsa, şiirsel imge de şiirden kaynaklanır. İmgenin bir yanında nesnellik bulunur, öte yanında düşsellik. Bunu sözlüklerin imge terimi için verdikleri anlamlar da doğrulamaktadır. Şiirsel imgenin nesnel kısmını şiirde bulunan göstergeler, hem gösteren hem gösterilen yönleriyle oluştururlar. Şiirin mekanizması şiirsel imgenin niteliğini belirler. Onu şiirin oluşturucu öğelerinden biri olarak düşünmek gerekir. Belli bir şiirin bütünü, okurda neyi yaratmayı amaçlıyorsa, şiirin en küçük birimlerinden biri olarak ele alınabilecek şiirsel imge de bu yönde atılmış bir adımdır.

Edebiyat sanatına bağlı bütün türler dili kullanır. Geleneksel anlamda şiir de edebiyat türlerinden biridir. Bu türlerin ortak bir özelliği onların kurmaca yapısıdır. Kurmaca, özü gereği *gerçeği* değil, *gerçek olabilecek şeyi* betimler ya da anlatır. Böyle bir özellik sadece imge ile yapılabilir. Çünkü olmamış, ama olabilecek olan şey duyularla değil, imgelemele algılanabilir. Bu açıdan bakıldığında, şiirin bütünü imgesel bir özelliğe sahiptir. Ancak şiirlerde bulunan her içerik imgesel olsa da bunların hepsi şiirsel imge değildir. Şiirsel imge ile kastedilen şey –özellikle bu çalışmada- birtakım mantıkdışı sözcük birleştirmeleriyle yapılan oluşumlar ve bunların okurun bilincinde yarattığı anlamdır.

Cemal Süreya'nın (1998: 53) Tabanca adlı şiirinde yukarıda belirtilen anlamda şiirsel bir imge bulunmaktadır. Bu imge, diğer dizelerle karşılaştırıldığında, söylenmek istenen şey daha açıklayıcı olacaktır:

TABANCA

Sigara içenlere ateş etmeyiniz
 Evli bir kadınla rakı içerken
 Rozet gibi göğsüne takmış cesaretini
 Ben Mitridat'tan sözettim siz etmeyiniz

Eski bir Osmanlı paşası gibi
 Feodaliteyi süpüren bıyıklarıyla
 İstanbul İstanbul uzakta
 İstanbul'a ateş etmeyiniz

Tutalım yanılıp ateş ettiniz
 Şeker Ahmet Paşa'nın resimlerini
 Eski hececilerin şiirlerini bir de
 Ben çok seviyorum siz de seviniz

Bu şiirde geçen dizeler, yukarıda açıklandığı gibi, genel bir imgesellik taşımaktadır. Ancak bu, şiirin kendine özgü yapısından çok, edebiyat türlerinin kurmaca özelliği ile ilgilidir. Şiirin ilk dördlüğüne bakıldığında ilk dize ile üçüncü dize arasında önemli bir fark vardır. 'Sigara içenlere ateş etmeyiniz' gibi bir tümce, dilbilgisi ve mantık açısından tutarlıdır. Günlük dilde de kullanılabilecek nitelikte bir buyruk tümcesidir. Örneğin, İkinci Dünya Savaşı bağlamında bir nazi subayı, askerlerinden birine böyle bir şey söyleyebilirdi (!). Buna karşılık üçüncü dize ilk dizeden daha farklı nitelikler taşır. 'Rozet gibi göğsüne takmış cesaretini' dizesi, belli bir durumun iletimi olarak ele alındığında, nesnel gerçeklik içinde doğrulanamayacak bir içeriğe sahiptir. 'Cesaret' ile 'rozet' arasında kurulan bu sıra dışı ilişkinin günlük dilde kullanıma açık olduğu söylenemez. Burada benzetme sanatı kullanılarak şiirsel bir imge oluşturulmuştur. Bilincin, farklı ortamlardan birtakım birimler kullanarak farklı bütünlükler oluşturması sağlanmıştır. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan şey, şiirsel bir imge olmuştur. Yukarıdaki şiirde "Eski bir Osmanlı paşası gibi / Feodaliteyi süpüren bıyıklarıyla" dizeleri de bu bağlamda düşünülebilir.

Herhangi iki gerçeklik belli bir imge yaratmak amacıyla birbirlerine yaklaştırıldıklarında bunlardan biri, diğerini belli bir açıdan besler. Bu yüzden bir şiirde bulunan her göstergeye özel bir anlam aramak boşunadır. Cemal Süreya'nın yukarıdaki şiirinde geçen 'rozet' göstergesi, gösterilen bölümüyle işlemez. Bunun yerine rozetin daha çok 'yakaya takılır' özelliği ön plandadır. Rozet, böylece *görünür*

olmaktadır. Onun belirgin özelliği, insanlar tarafından açık bir şekilde algılanabilir olmasıdır. Rozetin sahip olduğu bu özellik, cesaret olgusuna aktarılarak şiirsel imge oluşturulmuştur. Daha açık bir deyişle bu dizede 'rozet'in anlamından çok, kullanımına ait bir özelliği işlemektedir. Sözelimi, 'düğme' göstergesi rozetin özelliklerine sahip olmadığı için, aynı etkiyi yaratamazdı: Düğme gibi göğsüne takmış cesaretini (!).

İnce (2001), imgenin en önemli özelliklerinden birinin *bulaşıcılık* olduğunu söyler. *Bulaşıcılık* terimiyle onun belli bir heyecan yaratması ve ikinci kişiler tarafından yeniden üretilmesi yönü kastedilir. Bu açıdan imge, üretilen bir nesnedir. İnce (2001) imgenin bir sözcüğün sözlüksel anlamını kırdığını, onun dışına taşıdığını, anlamını genişlettiğini, derinleştirdiğini ve çoğalttığını; bununla birlikte sözcüğün belirtme, gösterme ve adlandırma yeteneğine çağrışımı da eklediğini söyler. Çağrışım, imgenin oluşumunda önemli bir zihinsel eylemdir. İnce, imgeyi şu sözleriyle tanımlar:

... Sözcüklerin karşılıklı etkileşiminden doğan yeni anlamlar, erden anlamlar, karanlıktan gelen, karanlıkta oturan anlamlar vardır. Ve bunları karşılamaya sözcüklerin sözlüksel anlamları yeterli değildir; başka bir nesnenin özelliklerinden yararlanarak, bu nesnenin özelliklerini ilgilendirdiğimiz nesneye *taşıyarak* ve yaklaşık olarak tanımlayabiliriz bunları; başka bir deyişle: A'nın özellik ya da özelliklerini B'ye çağırarak. İşte bu çağırdığımız şeye *imge* diyebiliriz (2001: 20-21).

İnce (2001) bu tanımına örnek olarak, divan şiirinde sıkça kullanılan 'servi sevgili' tamlamasını verir. Buna göre serviyeye ait olan *salınma*, *sallanma* ve *narinlik* özellikleri sevgiliye taşınarak başka bir şey çağrılmıştır. Bunlar 'sevgili' ile örtüşerek bir imge oluşturur. Yazara göre imgenin mekanizması böyle işler.

İnce (2001) imgeleri çeşitli açılardan sınıflandırır. Bunlardan biri yaklaştırılan nesnelere somutluk-soyutluk özelliklerine göre yapılır. Buna göre üç çeşit imge vardır: 1. Somut'tan somut'a: Boynu kırmızı güllerden bir kadın sonra (Eluard), 2. Somut'tan soyut'a: Upuzun bir saç gibi zaman (Eluard), 3. Soyut'tan somut'a: Anılardan yıkanmış gözlerinle (Aragon). İmgelerin sınıflandırılmasında kullanılan başka bir ölçüt de duyulardır. Ses, görme, tat, koku, dokunma, hareket gibi türlerin belirlediği bu sınıflandırmada koku imgesi için şöyle bir örnek verilmiştir: "Sarımsak, biber ve yanık yağ kokan samanyolu". Son olarak imgeler, işlevleri

bakımından sınıflandırılmıştır: Betimleyici imgeler, simgeleyici imgeler. Betimleyici imgeler, betimledikleri nesnelerin sadece algılanmasını sağlarlar. Bunların çağrışımsal yönleri zayıftır. Bir bakıma sözcük oyunudur. Buna karşılık sadece duyuşsal ya da betimsel planda kalmayıp düşünce ve heyecanları harekete geçiren imgeler vardır ki bunlar simgeleyici imgelerdir.

Şiirin özü açısından bakıldığında, şiirsel imgenin hangi türden olduğunun bir önemi yoktur. Yani soyuttan somuta veya somuttan soyuta olan imgelerin ya da görme, işitme imgelerinin birinin diğerinden daha üstün olduğu söylenemez. Bu yüzden imgelerin sınıflandırılmasında kullanılan ölçütleri yeniden sorgulamak gerekir. Çünkü şiirsel bir imgede önemli olan şey, iki farklı alandan iki gerçekliğin seçilmesi ve bunların şairin özel yeteneklerine bağlı olarak şiirin bağlamı içinde düzenlenmesidir. Bu gerçekliklerin hangi duyudan edinildiği ikincil bir konudur ve imgenin doğasına yabancısıdır. Bununla birlikte şiirsel imgelerin sınıflandırılmasında genellikle duyu organları ölçüt olarak kullanılır. Ancak yukarıda belirtildiği gibi duyu organları özellikle psikolojinin kullandığı bir ölçüttür. Bunun şiirde karşılığı yoktur.

5.6.1. Şiirsel İmgenin Yapısı

Şiirin oluşumunda yer alan her türlü gösterge, belli bir yapının öğeleri durumundadır. Her bir öge, yapı içinde bir işlevi tamamlar. Bunlardan birinin yokluğu, oluşturulmak istenen düzenekte bazı aksamalara neden olur. Çünkü yapısal bir bütünlük, birtakım birimlerin birbirleriyle bakışumlu olmasını gerektirir. Şiir de bir yapı olduğuna göre imgeler bu yapı içinde yer alan öğelerden biri olarak değer kazanır.

Levin'in (1977) *çiftlenim* terimiyle karşıladığı bakışık öğeler, dizelerde yer alan göstergelerle örneklenmişti. Şiirsel imgede bakışık öğeler ise biri dizede, diğeri bilinçte olan bir yapı gösterir. Dizelere yerleştirilen bazı göstergeler, bilinçte o göstergelerin doğal dildeki karşılığından daha farklı şeyleri çağırmaya yönelir. Çağrılan bu şey şiirsel imgedir. Bazen imgeyi çağırın göstergeler, şiirin somut gerçekliği içinde başka öğelerle de bakışumlu olabilir. Bu, durumu değiştirmez.

Şiirde yer alan göstergeler, bilinçte çeşitli şemalara bağlıdır. Şemalar, bilinçte bilginin depolandığı varsayımsal birimlerdir. Bilişsel şiirbilimin özellikle üstünde

durduğu şema kuramı, belli bir edebiyat metnin alımlanması sürecinde okurun bilincinde ne olup bittiğini açıklamak için kullanılır (Stockwell, 2002). Bir metinde yer alan herhangi bir gösterge, bilince çeşitli şekillerde yansır. Göstergenin metin içindeki (ve dışındaki) değeri onun bilinçteki karşılığının ne olduğunu belirler.

Stockwell (2002), bilişsel şiirbilimin okumayla olan yakın ilgisine değinir. Her metin, biri tarafından okunmak için yazılır. Okuma, bilişsel bir işlemdir. Bir kâğıt parçası üstünde varolan grafiklerin bilişsel boyutları vardır ve bunlar özellikle edebiyatta çok özeldir. Dilsel göstergelerin edebî metin içinde kazandıkları değer bağlamla da ilgilidir. Stockwell'e (2002) göre bağlam değiştiğinde anlam da değişir. Bu yüzden bağlam, bilişsel şiirbilim için anahtar terimlerden biridir.

Bilişsel şiirbilim, bağlamın yanında şekil/zemin ilişkisi, prototipler, dikkat, bilişsel gösterim, bilişsel dilbilim, şemalar ve metaforlar üstünde de durur (Stockwell, 2002). Bunların her biri, bir edebiyat metniyle okurun bilinci arasındaki ilişkiyi betimleyecek birer araçtır. Bununla birlikte bu terimler, okurun edebiyat metni karşısında pasif değil, aktif bir rol üstlendiğini imlemesi bakımından da önemlidir. Bu çalışma açısından bu terimlerden en önde geleni *şema kuramı*dır. Bu yüzden şema kuramı üstünde durulacaktır.

Şema kuramı, bireyin öğrendiği bilgileri zihninde nasıl düzenlediğini, onları nasıl sakladığını ve gerektiğinde nasıl kullandığını araştırır. "Şema kuramı temelde bilgi hakkındadır; bilginin nasıl gösterildiği ve bu gösterimin bilginin çeşitli yollarda kullanımını nasıl kolaylaştırdığı hakkında bir kuramdır. Şema teorilerine göre, tüm bilgi birimler içinde paketlenmiştir. Bu birimler şemalardır. Bu bilgi paketlerindeki yerleştirmeler, aynı zamanda bunların nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgilerdir" (Rumelhart, 1980).

Şemayı bir tiyatro oyununa benzeten Rumelhart, onların birden çok öğeden oluştuğunu ve yaşama farklı şekillerde yansıyabileceğini şu sözleriyle ifade eder:

Şema, bellekteki soyut kavramları temsil etmeye yarayan veri yapılarıdır. Bütün kavramlar hakkında bilgilerimizi temsil etmeye yarayan şemalar vardır: onların altındaki nesnelere, durumlar, olaylar, olayların sıklığı, eylemler ve eylemlerin sıklığı. Şema, özünde, düşünülen kavramın bileşenlerinden oluştuğu varsayılan ilişkiler ağını içerir. Şema teorisi, anlamın prototip teorisini somutlaştırır. Yani zihinde depolanan bir kavramın şeması o kavramın anlamının karşılığı olduğundan, anlamlar o kavramı örnekleyen tipik veya normal durumlar veya olaylar bakımından kodlanır (1980: 34).

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere, şema bir prototiptir. Rumelhart (1980), şemayı oyuna benzetirken, bir oyunun belli bir metninin olduğunu, ancak bunun farklı oyuncular tarafından farklı uzam ve zamanlarda gerçekleşebileceğini söyler. Buna bir ALIŞVERİŞ (satın alma) şemasını örnek verir. Böyle bir şemada belli bir ALICI, bir SATICI, belli miktarda PARA ve bunun karşılığında satın alınan bir MAL bulunur. Böylece alışveriş şemasını oluşturan bu öğelerden biri, diğerlerini de bilince çağırır. Bu bir şemadır ve her türlü gerçekleşiminin prototiptir. Her türlü alışverişte bunlar bulunur; ancak kişiler, yer ve zaman farklı olabilir. Eğer bir alışveriş durumunda bulunulduğu biliniyorsa, örneğin bunun için paranın kullanıldığı söylenmez, ancak paranın varlığı yine de bilinir. Çünkü para, alışveriş şemasının içinde bulunan bir bileşendir. Böylece şemalar belli bir durumda bulunan, ancak söylenmeyen öğelerin bilincinde olunmasını sağlar.

Senemoğlu (2004), şemayı bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılar olarak tanımlar. Şema, bu niteliğiyle bir yapı özelliği gösterir. İhtiyaç duyulan bilgi kullanıldığında bu yapıdan yararlanır. Bununla ilgili verilen en yaygın örnek restoran örneğidir. Bir restorana gidildiğinde yapılacak şeyler şema hâlinde bilinçte bulunur: Bir masaya oturulur, sipariş verilir, yemek yenir, hesap ödenir... Bu işlem sırası şemanın içinde bulunur ve o kültürde yetişen biri bunları bilir.

Senemoğlu'nun (2004) Slavin'den aktardığına göre, şemalar bireylerin belleklerindeki kavramlar, ilişkiler, işlemler ağı olarak tanımlanır. Bu ağ kavramları, ilişkileri, önermeleri, işlemleri ve gelen yeni bilgiyi eskilerle ilişkilendirmeyi sağlar. Böylece şemaların alt setleri oluşur. Türk kültüründe bayram şeması düşünüldüğünde yeni elbiseler giyinme, büyükleri ziyaret etme, küslerin barışması, diğer günlere göre daha mutlu olma... gibi alt setlerden bahsedilebilir.

Bir insanda belli bir şemanın oluşabilmesi için, o konuda daha önce belli deneyimleri yaşamış olması gerekir. Örneğin, otomobil kullanmayı bilmeyen biri, bununla ilgili şemaya sahip değildir. Otomobil kullanmayı öğrenmesi ise ilgili şemayı bilincine yazması anlamına gelir. Bundan sonra o kişide fren, gaz, debriyaj olgusu; vites bilgileri; otomobile binerken emniyet kemerinin bağlanması; trafik kurallarına uyma gibi setler yapılanacaktır. Bu konuda daha sonra öğrenilen bilgiler şemanın genişlemesini sağlayacak, aynı şekilde unutulmuş bilgiler de şemanın

daralmasına neden olacaktır. Çünkü şemalar durağan değil, dinamik bir yapıya sahiptir.

Şemaların oluşumunda kültürün önemli bir rolü vardır. Bu yüzden farklı toplumsal yapılarda yaşayan insanlar farklı şemalara sahip olur. İskoçya'da erkeklerin giyim şemaları içinde eteklerin de bir seçenek olarak bulunmasına karşın, Türk kültüründe böyle bir olgu söz konusu değildir. Çünkü Türk kültürü, Türk toplumunda yaşayan bireylere böyle bir şema yapısı sunmamıştır.

Çeşitli etkenlerle yapılan şemaları Stockwell (2002) üçe ayırır: Durumsal, bireysel, araçsal şemalar. Durumsal şemalar bir restoranda yapılacak işlemleri içeren şemalardır. Bireysel şemalar hiç tanımadığımız biriyle nasıl konuşacağımızı veya birinden şikâyet ederken takınacağımız tavır içerir. Bunlar bireysel niteliklidir. Araçsal şemalar ise bir kitabın nasıl okunacağı veya bilgisayarın nasıl açılacağı türünden bilgileri içeren şemalardır. Bu şemalar, karşılaşılan durumların niteliklerine göre kullanılır.

Stockwell (2002) şemaların yapılarının üç yolla değiştiğini belirtir:

1. Ekleme yoluyla (varolan şemaya yeni bilgilerin eklenmesi)
2. Düzenleme yoluyla (yeni ilişki ve bilgilerin şemaya uydurulması)
3. Yeniden yapılandırma (yeni şemaların yaratılması)

Şemaların değişimine neden olan bu yollar, yaşamın günlük akışında ortaya çıkabileceği gibi edebiyat metinlerinde de görülür. Günlük yaşamda her gün geçilen yolda bulunan nesnelere insanı şaşırtmaz. Sürekli kullandığı yolda gördüğü bir binanın yıkıldığını fark eden biri, bu yolla ilgili sahip olduğu şemada bir değişiklik yaşayacaktır. Bununla birlikte okunan bir romanda anlatılan bir olay da sahip olunan bir şemayı değiştirebilir. Yaşar Kemal, İnce Memet'te olumlu yönleriyle öne çıkarılan bir eşkiyayı betimler. Böyle bir bilgi, eşkiyayla ilgili şemayı sarsmayı ve değiştirmeyi hedefler.

Şemaları bilginin yeniden yapılandırılması, şemanın korunması, şemanın güçlenmesi, şema eklenmesi, şema aksaması, şema yenilenmesi başlıklarıyla özetleyen Stockwell (2002), edebî alanda şemanın işleviyle ilgili üç alandan bahseder: Dünya şemaları, metin şemaları ve dil şemaları. Dünya şemaları içerikle, metin şemaları dünya şemalarının dizilim ve yapısal düzenlemeleri açısından sahip

olunan beklentilerle ilgilidir. Dil şemaları ise uygun dilsel formların neler olduğu konusundaki fikirlerle ilgilidir. Stockwell'e (2002) göre bunlardan son ikisi birlikte alındığında metinsel yapı veya biçimsel yapıdaki aksaklıklar söylem sapmasını oluşturur. Bu da şema yenilenmesini gerektirir.

Başarılı bir edebî ürün, okurun beyninde yeni şemalar oluşturan metinler olarak belirir. Bu özellik hem dünya, hem metin, hem de dil şemaları için geçerlidir. Şiirsel bir metin böyle bir iddiaya sahiptir. Nesneyi olduğundan farklı algılayan ve farklı bir yolla yansıtan şiir, daha önceden edinilmiş şemalar üstünde yaptığı oynamayla değerini kazanır. Genellikle bir şiirin başarısı, bir şeyi herkesten farklı bir şekilde aktarabilmesiyle olanaklıdır. Bu ise dili farklı kullanmak ve içeriği çarpıcı kılmakla olur. Başka bir deyişle o içeriğin genel şemalar içindeki konumunu sarsmak ve değiştirmek gerekir.

Şiirsel imgelerin mantıksal olmayan yüzeysel yapıları, estetik yönü güçlü yeni şemalar yaratma peşindedir. Yukarıda şiir için söylenen şey, özellikle şiirsel imgeler üstünden gözlenir. Şiirsel imge sözcük seçimi, sözdizimi ve içerdiği anlamsal yapı bakımından varolan şemaları sarsıp genişletmeye eğilimlidir. Çünkü şiirsel imgelerde seçilen sözcükler ve içeriğin biçimlendirilme tarzı çarpıcı olma iddiasındadır.

Şema kuramının şiirsel imgeler için başka bir önemi de imgelerde söylenmeyen, ancak varlığı bilinen öğelerle ilgilidir. Şemaların çeşitli bileşenlerden oluşan birer ağ olduğu yukarıda belirtilmişti. Şiirsel imgelerde de dizelerde geçmediği hâlde, okurun bilincine taşınan kimi öğeler söz konusudur. Bu yapı hem üretim, hem okuma aşamasında gerçekleşir. İmgenin doğasında bulunan bu özellik, şema kuramı üstüne kuruludur. Bilgi, bilinçte şemalar hâlinde bulunmasaydı, şiirlerde her şeyin doğrudan söylenmesi gerekebilirdi.

Yukarıda söylenenleri örneklemek için, Cemal Süreya'nın (1998: 68) İşte Tam Bu Saatlerde adlı şiirinde geçen şu dizelere bakmak yararlı olacaktır:

Yine de yine de sevişirken
Kullandığımız her kelime
Hırsızın devirdiği eşya.

Burada bir aşk durumundan bahsedilmektedir. Aşkın özellikle cinsel boyutu öne çıkarılmıştır. Yani şema aşktır. Bu şemanın içinde bir de hırsızlık şeması bulunmaktadır. Hırsızlık şemasının araç, aşk şemasının amaç olduğu bu dizelerde, görünürde olmayan bazı gerçeklikler düşünülmektedir ve bu da şema kuramı sayesinde işlemektedir. Bir hırsızlık şemasında her şeyden önce bir hırsız, soyulacak bir yer, çalınacak eşyalar veya paralar, hırsızın sessiz davranışları, yakalanma kaygısı, vb. şeyler bulunur. Bunun yanında hırsızlığın yasadışı bir eylem olduğu, yakalandığında yasalarla yüzyüze geleceği veya hırsızlık yaptığı yerde yakalanırsa, kendi açısından birçok kötü şey olacağı da bu şemanın içinde yer alan diğer öğelerdir. Cemal Süreya'nın dizelerinde bu öğelerin bazıları aktif bir şekilde bulunmaktadır.

Dizelerde geçen aşk durumunun heyecanı, benzetme yoluyla hırsızın yakalanma korkusuyla özdeşleştirilmiştir. Bir hırsız, herhangi bir eşyayı düşürürse gürültü olacaktır. Bu gürültü hırsızlık yapılan yerde bulunan insanları harekete geçirecek ve hırsızın yakalanmasına neden olacaktır. Böylece hırsızlık eylemi başarısızlıkla sonuçlanacak ve hırsız yakalanacaktır. Bu bilgiler tamamen hırsızlık şemasının içindedir. Bir prototip olarak işleyen bu yapı, Süreya'nın dizelerinde geçen aşkı yaşayan kişinin durumu ile özdeşleşmektedir. Böylece dizelerde söylenmeyen bu durumlar, bilginin bilinçteki şematik yapısı sayesinde çağrılmakta ve âşık olan kişi için okur tarafından düşünülmektedir.

Cemal Süreya'nın bu dizelerinde geçen imgenin çarpıcı olmasını sağlayan öğelerden biri de hırsızlık ve aşk olgularının farklı değerlerde olmasıdır. Aşk insanların olumlu, hırsızlık ise olumsuz olarak niteleyebileceği olgulardır. Bu dizelerde aşkın bir yönünün aktarılması için farklı değerde bir olgunun seçilmesi yerleşik bazı şemaları da sarsmaktadır. Genel beklenti, olumlu şeylerle olumlu şeyleri veya olumsuzlarla olumsuzları anlatma yönündedir. Böyle bir yöntem, yerleşik şemalara uygun bir davranış olurdu. Ancak iyi bir şiir yeni şemalar üretme veya varolan şemaları genişletme eğiliminde olduğu için, Süreya böyle bir seçim yapmış olabilir.

Şiirsel imgenin şema kuramı ile olan ilintisini Ece Ayhan'ın (1999: 73) Kargınmış Bir İlyaz şiirinde geçen şu dizesiyle de örneklemek olanaklıdır:

mor gözlü çocuk ölüsü bir pazar

Ece Ayhan'dan alınan bu dizede, bazı şemaların değiştirilmesi veya sarsılması söz konusudur. Bu dizelerde üç şema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "mor gözlü" sıfat tamlaması ile çağrılmıştır. Mor gözlü olmak, dayak yemenin bir sonucudur. İnsan, şiddete uğradığı zaman mor gözlü olur. Şiddet, istenmeyen bir durumdur. İkinci şema "çocuk ölüsü" tamlaması ile belirmektedir. Çocukluğun yaşamın en hayat dolu dönemi olmasından dolayı, bir çocuğun ölümü oldukça trajik bir sondur. Çocuğa ilişkin yerleşik şemada oyun oynama, gülümseme, koşma, zıplama, yaşamın kötü yüzünden uzak olma gibi bileşenler söz konusudur. Bunların dışında varolan olgular bu şemanın yapısında değişikliklere neden olur. Ölüm, böyle bir özelliğe sahiptir. Sonuncu şema ise "pazar" sözcüğü ile kendini gösterir. Haftanın son günü olan Pazar, insanların genellikle dinlendiği; bu yüzden de kendilerini huzurlu hissettiği bir gündür. Ancak bu dizenin öznesi için Pazar çok daha olumsuz özelliklere sahiptir. Böylece bu şema da bir değişikliğe uğramıştır.

Dizenin şemalar düzleminde çarpıcı olmasını sağlayan en önemli şey, birkaç sözcükle geniş düşünsel alanlara ulaşılabilmiş ve bunların yaygın yöntemlerden daha farklı bir şekilde sunulmuş olmasıdır. Ancak şemalarda yapılan her değişiklik şiirsel değildir. Şiirsel bir imgenin içeriğinde bulunan bilgiler (dünya şemaları) şiirin içeriğiyle koşut ve estetik sınırlar içinde olmalıdır. Bunun dışındaki değişiklikler, şiirin yapısıyla ilgili olmadığı için, bu çalışmanın da sınırları dışındadır.

Görüldüğü gibi, bilişsel psikolojinin çatısı altında gelişen şema kuramı, şiirsel imgelerin bilinçle ilgili olan yönlerini açıklamakta önemli yararlar sağlamaktadır. Şiirsel imgenin yapısıyla insanın bilgi depolarının yapısı arasında koşutluklar vardır. Çünkü şiirsel imge, varlığını şemalara borçludur. Bilinçte bulunan şemaların yapısı, şiirsel imgelerdeki dolaylı anlatımın gerekçesidir. Bu yüzden okurun şiirsel imge karşısındaki tepkileri, okuduğu dizede geçen içerikle ilgili şemalarının yapısına bağlı olarak biçimlenir.

5.6.2. Göstergebilim ve Şiirsel İmge

Göstergebilimin temel birimi göstergelerdir. Gösterge, aynı zamanda göstergebilim ile dilbilimin kesişim noktasıdır. Bu ortaklığı gören Saussure (1998), göstergebilim diye bir bilim dalının varlığını gerekli görmüş ve dilbilimin onun bir dalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Saussure'e (1998) göre göstergebilim, göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim dalı olarak yapılanmalıdır. Toplum içindeki göstergeler, sadece dilsel göstergelerle sınırlı değildir. Sağır-dilsiz abecesi, simgesel nitelikli kutsal törenler, incelik belirtisi sayılan kimi davranışlar, vb. de gösterge olarak ele alınabilir.

Göstergeler, işlevlerini genellikle tek başlarına yerine getirmezler. Onlar belli bir dizge içinde bulunurlar. Dizge, en az iki birimin varlığını gerektirir. Bunlar belli bir kurala göre birbiriyle bağıntılıdır. Birinin anlamında diğerrinin rolü vardır, dolayısıyla birinin eksikliği diğerrinin de belli ölçülerde değişimine neden olur. Vardar (1998) dizgeyi "öğeleri ya da bölümleri çeşitli ilkeler uyarınca birbirine bağlı düzenli bütün" olarak tanımlar. Bu bakımdan göstergebilim, sadece göstergeyle değil, göstergelerin dizge içindeki işleyişleriyle de ilgilenir.

Rifat (2000b), göstergebilimsel çalışmalarla ilgili uygulama farklılıklarını anlatırken göstergebilimin Batı dillerindeki karşılıkları olan semiyoloji ve semiyotik terimlerinin ayırımına değinir: "Günümüzde doğrudan doğruya bildirişim amacıyla yaratılmış dizgelerdeki göstergeleri yine bildirişim sürecindeki işlevleri açısından araştıran ve dilbilimin betimleme yöntemini kullanan etkinlik alanıyla (semyoloji), bir dizge içindeki anlamların oluşumunu, üretiliş biçimini yeniden yapılandıran ve bu amaçla kendine özgü bir kuram geliştiren etkinlik alanını (semyotik) Türkçe'de aynı terimle belirtilseler de birbirinden ayırt etmeyi bilmek gerekir" (Rifat, 2000b: 128). Burada belirtilen anlamlama göstergebilimi, bildirişim göstergebiliminden daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bildirişim göstergebilimi, trafik kuralları gibi iletişimsel yönü ön planda tutan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bildirişimin gerçekleşme biçimi çözümlenmeye çalışılır. Anlamlama göstergebilimi ise anlamın oluşumu üstünde durur. Sanat eserlerinin incelenmesi bu alana girer. Çünkü edebî bir metnin veya bir resmin anlamı, çok katmanlı bir yapı içerir. Burada anlam sürekli kendini üreten, çoğaltan bir yapıdadır ve onu alımlayan kişinin niteliği bunu etkilemektedir.

Dünyada yapılan göstergebilim çalışmaları birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Ancak bütün farklı yaklaşımlara rağmen göstergebilim, iletişim olgusu içerisinde yer alır. Onun bu özelliği, yapılan çalışmalarda ortak bir payda olarak belirir. Ancak kimi çalışmalar bildirinin üretim aşamasına, kimileri oluşum aşamasına, kimileri de iletim aşamasına yoğunlaşmıştır. Bunlara bütünsel olarak bakıldığında göstergebilimin sınırları, kabaca şu şekilde ifade edilebilir: Göstergebilim, belli bir anlamın gönderici tarafından düşünülüp üretilmesinden, bunun bir bildiri olarak yapılanıp alıcıya gönderilmesine ve bunun alınıp çözümlenmesine kadar olan süreç içinde çalışır. Ayrıca üretilen bildiriyle bunun anlamı arasındaki ilintileri belirleyen bildiri dışı kimi gereklilikler de göstergebilimin uğraş alanına girer.

Yukarıda kısaca tanımlanan *dizge*, göstergebilim için önemli bir terimdir. Dizgenin önemini Rifat (1996: 17) şu sözleriyle belirtir: "Göstergebilim, bir dizge (anamlı ve yapılı bir bütün) oluşturan birimlerin aralarında, bir bağıntının, bir kurallı dayanışmanın bulunduğu inanır; anlamın benzer öğelerden değil, karşıt öğeler arasındaki ilişkilerden doğduğu varsayımından hareket eder". Belirli bir anlamı üretmek, belli anlamları ileten bazı birimlerin belli ilkelere bir araya gelmesini gerektirir. Bir araya gelen birimler karşıtlık ilişkisi ile birbirine bağlanır. Bunun sonucunda anlam oluşur. Örneğin trafik ışıklarında yeşil, kırmızı ve sarı ışık bir aradayken belli bir dizge oluştururlar ve birbirlerinin anlamını belirlerler. Ayrıca bu dizge, sadece trafik ortamında anlamlıdır. Aynı ışıkların bir sinema salonu girişinde herhangi bir anlamı yoktur ve yadırgatıcıdır. Bununla birlikte bu dizgenin bazı kuralları vardır. Aynı anda kırmızı ve yeşil ışığın yanmaması bu kurallardan biridir. Böyle bir durum, iletişimi sona erdirir ve trafik karışır. Bu örnekte önemli olan şey, üç ayrı renkteki ışığın bir aradayken oluşturduğu bütünlük ve birbirlerine olan etkileridir.

Dili göstergebilimin üstünde ve Saussure'ün aksine göstergebilimi dilbilimin alt dalı olarak gören Barthes (1999), göstergebilimin ilkelerini yapısal dilbilime dayalı olarak ve ikili karşıtlıklar içinde belirtir: *Dil ve söz, gösterilen ve gösteren, dizim ve dizge, düzanlam ve yananlam*. Bu terimler göstergebilimsel bir çözümlemede üstünde durulması gereken ayrıntılardır. Anlamın oluşumunda her

birinin ayrı bir etkisi vardır. Bununla birlikte bu terimlere *kod* ve *anlamlandırma* da eklenmelidir.

Barthes (1999), dil/söz ayrımını Saussure'den alır. Yukarıda da değinilen bu ayrımı Barthes, kendi sözleriyle şu şekilde verir: "... Dil, bir bakıma, dilyetisi eksi Söz'dür. Hem bir toplumsal kurumdur, hem de bir değerler dizgesidir. Toplumsal kurum olarak, hiçbir biçimde bir edim değildir, her türlü önceden tasarlamının dışında kalır; dilyetisinin toplumsal bölümüdür. Birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Özü bakımından, ortaklaşa bir sözleşmedir, bildirişim kurmak istenirse buna tümüyle uymak gerekir; üstelik toplumsal ürün, kuralları olan bir oyun gibi özerktir, çünkü, ancak öğrenildikten sonra kullanılabilir" (1999: 35-36). Saussure (1998) tarafından belirlenen dil, Barthes'ın bu tümcelerinde bazı özellikleri biraz daha vurgulanmış olarak ortaya çıkmıştır. Dilin, bireylerin ve her türlü iletişim tasarısının dışında oluşu, onun en önemli özelliğidir. İleride değinilecek olan kodların oluşumu, dilin toplumsal yapısına bağlıdır. İletişim olgusu içinde böyle bir özellik olmasaydı, bütün iletişim biçimlerinin kuralları yeniden belirlenmek zorunda olacaktı. Bu ise toplumsal iletişimi yok etmek olurdu.

Dilyetisinin toplumsal yönü çıkarıldıktan sonra geriye söz kalır. Dile bağlı olarak üretilen söz Barthes (1999) tarafından şöyle açıklanır: "Söz, özü bakımından, bireysel bir seçme ve gerçekleştirme edimidir; önce 'konuşan bireyin kişisel düşüncesini anlatmak için dil kodunu kullanabilmesini sağlayan birleşimler'den (...), sonra da bu birleşimleri dışa vurmasını sağlayan zihinsel-fiziksel düzenekler'den oluşur" (1999: 36). Bu yönüyle söz bireyseldir. Onun biçimine karar verecek olan, bildirişimi üretecek olan kimsedir. Bunun için toplumsal nitelikli dili kullansa da söz büyük ölçüde üreticisinin seçimleri doğrultusunda gerçekleşir. Örneğin, her dilin belirli bir sözdizimi vardır. Ancak bazen bireyler sözdizimde kimi seçimler yapabilir ve hedeflenen anlamı, seçilen sözdizim diğer olası dizimlere göre daha iyi aktarabilir. Bununla birlikte üretilen bildirinin sesletiminde kullanılan tonlama da sözün kapsamı içindedir.

Ancak söz ile dili birbirinden soyutlamak da olanaklı değildir. Aralarında eytişimsel bir ilişki söz konusudur. Tarihsel bakımdan önce söz oluşsa da her türlü dilsel bildirinin üretilmesinde bunların ikisi de kullanılmak zorundadır. Biri diğerini

gerektirdiğinden aralarında karşılıklı bir içerme vardır. Barthes'ın deyimiyle "Dil, sözün hem ürünü, hem aracıdır" (1999: 37).

Dil/söz ayrımı, insanların iletişim kurma amacıyla kullandığı doğal dilde çok belirgindir. Örneğin, Türk dilinde birine "Arkadaşım bu okulda çalışıyor" denecekse, bu tümcenin sözdizimsel özelliği dil tarafından, gerçekleştirilmesi de söz tarafından belirlenir. Aynı dil yapısı kullanılarak "Paralarım cüzdanımda duruyor" tümcesi de kurulabilir. Bu tümcelerin ikisi de "Özne + Tümleç + Yüklem" sıralamasıyla gerçekleşmiştir. Chomsky, üretici dönüşümsel dilbilgisi ile bunları açıklamıştı (Uzun, 2000). Göstergebilimsel açıdan başka alanlarda da dil/söz ayrımı vardır. Örneğin, uygar toplumlarda yaşayan erkekler giyinirken ayakkabı, pantolon, gömlek ve bazen şapka türünden bir şeyler seçmek zorundadır. Bu giyim eşyasının her biri vücudun belli bir yerini kapatması için tasarlanmıştır. Ancak parlak deri ayakkabılar, deri bir pantolon, yine göz alıcı renkleri olan ilgi çekici bir gömlek giyen biri ile spor ayakkabı, kumaş bir pantolon ve onunla uyumlu mütevazı bir gömlek giyen biri göstergebilimsel açıdan aynı şeyi söylemezler. Bu örnekte vücudun kapanacak yerlerini belirleyen toplumsal kurallar dili, bunlar için yapılan seçimler ve bunların uyumları da sözü oluşturur.

İkinci karşıtlık gösteren/gösterilen terimleriyle ifade edilir. Bunlar göstergenin içeriğinde bulunurlar. Gösterge, bunlardan biri olmadığı zaman doğasını yitirmiş olur. Bu öğeler birbirlerine bağlı olarak işler. Biri zihinsel, diğeri fizikseldir. Saussure'ün (1998) deyimiyle bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Birbirlerinden ayırmak imkânsızdır. Gösterende oluşacak bir değişiklik gösterileni de etkiler. Bunun tersi de doğrudur. Gösterenler, kendi aralarında anlatım düzlemini oluştururken gösterilenler de içerik düzlemini oluşturur.

Saussure (1998), dilsel gösterge açısından gösterenle gösterilen arasında bir ilişki olmadığını belirtmişti. Gösterenle gösterilen arasındaki ilişki nedensizdir. Belli bir nesne ile belli bir adın birleşmesi tamamen toplumsal uzlaşılarda gerçekleşmiştir. Ancak gösterge, dilsel göstergelerden ibaret değildir. Peirce'in üçlü yapısında yer alan belirti ve ikon (görüntü) türündeki göstergelerde gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki nedenlidir. Çünkü belirti, nesnesiyle bitişiklik ilişkisi kurar. Örneğin, duman ateş imgesinin gösterenidir. Ateş yok olursa duman da ortadan kalkar. Aynı şekilde bir ikon olan herhangi bir fotoğraf, onun dış gerçeklik içindeki karşılığına

benzemek durumundadır. Ancak Peirce'in simge olarak adlandırdığı gösterge, doğal dildeki göstergelerdir ve saymaca niteliklidir (Vardar, 1998b).

Gösterilen, insana gösteren aracılığıyla ulaşır. İnsana ulaşan şey varlığın kendisi değil, onun imgesidir. Saussure (1998) bunu özellikle vurgulamıştır. Bu ayrım önemlidir, çünkü varlığın imgesi kendisinden farklıdır. Bu da dizgenin anlamında belirleyici bir öğedir. Bu yüzden Barthes (1999), gösterileni "göstergeyi kullananın bundan anladığı şey" (1999: 61) olarak tanımlar. Anlaşılan bu şey, gösterenin karşılığıdır. Örneğin, *nehir* sözcüğünün dinleyene ulaştırdığı şey, öz varlığıyla bir nehir değil, *nehir imgesidir*. Bu imgeyi, *nehir* göstereni sağlar. Aynı şekilde el sallama davranışı (gösteren) da "seni gördüm ve algıladım, varlığımın farkındayım" (gösterilen) gibi bir imgenin karşılığıdır.

Göstergenin varlığı açısından gösteren de gösterilen kadar önemlidir. Gösterenin en önemli özelliği, onun özdeksel yapısıdır. Bu özellik, göstergenin insan tarafından algılanabilir olmasını sağlar. Dolayısıyla bir gösteren işitsel, görsel ya da başka bir duyuşal özelliğe sahiptir. Onun özdeksel yanı göstergenin kavramsal yanının tamamlayıcısıdır. Barthes (1999), gösterenin tözünün özdeksel olma zorunluluğunun altını çizer. Çünkü sesler, nesnelere, görüntüler birer özdektir.

Gösteren ile gösterilenin birleşmesi anlamamayı gerçekleştirir. Gösteren bir taşıyıcı olduğu için, mantıksal olarak alıcıya gösterilenden daha önce ulaşması düşünülür. Ancak Barthes (1999), gösterenle gösterilenin bağlantısal olarak birlikte işlediğini vurgular. Barthes'a (1999) göre onlar, alıcıya eşzamanlı olarak ulaşır. Ancak her durumda bir anlamlama süreci yaşanır. Bu ise gösterenlere bir karşılık (gösterilen) bulma işidir. Ancak anlamlama, sadece gösteren gösterilen birleşimiyle gerçekleşmez. Barthes (1999), değer kavramıyla anlamlamamanın farklı boyutlarına dikkat çeker. Öyle ki anlam, çoğu zaman göstergenin içinde geçtiği bağlamla belirlenir. Bunu sağlayan öğelerden biri de göstergenin değeridir. Örnek olarak İngilizce'de geçen *mutton* sözcüğü verilir. Bu sözcük 'koyun eti, hazırlanarak sofraya getirilen koyun eti' anlamına gelir. Sözcüğün bu yönü onu, 'koyun' anlamına gelen *sheeften* ayırır ve farklı bir değere sahip olmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında, iletinin gerçek anlamını göstergeler ve değerler ortak yapılandırır.

Göstergebilim ve dilbilimde önemli olan başka bir karşılık *dizim* ve *dizi* sözcükleriyle ifade edilir. Saussure (1998) bunları zihnin etkinliklerine göre belirler.

Öncelikle dizimler vardır. Dizim, uzam içinde gerçekleşir. Bir resim veya bir tümcede yer alan öğeler dizimsel bağıntı içindedir. Doğal dildeki dizimsel öğeler çizgiseldir. Dizimsel ekseninde bulunan her öğe, değerini yine aynı ekseninde bulunan diğer öğelerden alır. Bu ekseninde bulunan öğeler karşıtlık ilişkisiyle birbirleriyle bağıntılıdır. Barthes (1999) dizimlere uygulanan çözümleyici çalışmanın *bölümleme* olduğunu söyler. İkinci eksen, çağrışımlar eksenidir. Bu eksen, söylemde bulunan bir öğe ile söylem dışında bulunan öğeler arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Örneğin "Öğretmen bugün biraz kızgın görünüyordu" tümcesi, kendi başına dizimsel eksenini oluşturur. Bu tümcede geçen kızgın göstergesi "sınırlı, hiddetli, öfkeli, sert" gibi öğelerle anlamsal ve "yorgun, kırgın, baygın" gibi öğelerle sessel açıdan bir dizi oluşturur. Böylece *kızgın* göstergesi, bu öğelere göre, diğerlerinde olmayan bazı değerlere sahip olur. Bu ekseninde bulunan her belleksel dizi, Barthes'in (1999) deyimiyle bir 'bellek hazinesi' oluşturur. Her dizide, dizimsel eksenin tersine aynı anda bir arada bulunmayan öğeler birbirine bağlanır. Bu dizilerde uygulanan çözümleyici çalışma ise *sınıflandırmadır*.

Jakobson'un (1982) kullandığı seçme ve birleştirme terimleri dizi ve dizimle benzerlik gösterir. Bu konuda çalışmalar yapmış olan ünlü dilbilimci, eğretilmelerin dizisel (seçme), düzdeğişmecenin ise dizimsel (birleştirme) eksen ile ilgili olduğunu belirtir. Eğretilmede kullanılan iki öğe birbirine benzerlik ilkesiyle bağlıdır, bu da dizisel ekseninde görülen bir özelliktir. Oysa düzdeğişmeceli olarak kullanılan öğe, içinde geçtiği söyleme yabancıdır, bu ise dizimsel eksenin bir özelliğidir. Göstergibilimsel bir çözümlemede işe genellikle dizimsel ekseninden başlansa da her iki ekseninde bulunan öğelerin dökümünü çıkarmak daha doğru sonuçlar vermektedir.

Dizim, göstergelerin çeşitli şekillerde bir biresimi olduğundan *sözü* de bu bağlamda değerlendirmek olanaklıdır. Sözün dizimsel özelliği, onun ayrılıklar içeren göstergelerden oluşmasıyla ilgilidir. Bu göstergelerin hangi kurallarla birbirine bağlanmış olduğu farklı bir konudur. Belirtildiği gibi bölümleme, dizimin çözümlenmesinde atılacak ilk adımdır. Bu işlem dilsel öğelerde rahatça yapılabilir, ancak diğer alanlarda bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sözelimi, gazete veya dergilerde yer alan resimler, tek başlarına birer tözdür. Bunun ne şekilde biçimleneceği, dolayısıyla nasıl bir yorumlama yapılacağı resmin altına konulan dilsel ürünlerle yönlendirilir. Böylece okur, resme bir anlam yükler. Onu nasıl

bölümleyeceğini kavrar. Bu ilke, şiirsel imge için de geçerlidir. Bir varlığın tek başına hangi anlamsal içeriğiyle değerlendirileceği anlaşılamaz. Ancak imgeleştirilecek olan bir töz, yanına getirilen yeni bir göstergeyle bir biçim kazanır. Turgut Uyar, Hemofili adlı şiirinde *herkesi* bir töz olarak almış ve onu imgeleştirmeyi tasarlamıştır. Ancak töz olarak *herkesin* nasıl biçimlendirileceği, başka bir öge ile sağlanacaktır. Öne çıkarılacak olan özellik, Uyar tarafından *herkeste* gözlenen yalnızlıktır. Uyar (2002: 295), bu yalnızlığı taşıyan çantaların durumlarında keşfetmiştir:

Ve herkes bir sessiz çanta gibi taşınırken.

Vardar (1998a), diziyi "aynı sözdizimsel bağlam içinde birbirinin yerini alabilecek olan ve gücül bir karşıtlık bağıntısı kuran öğelerin oluşturduğu bütün" olarak tanımlar. Bu ekseninde var olan öğeler arasındaki karşıtlık değer açısındandır. Söylem açısından bakıldığında, dizisel öğeler arasında bir benzerlik vardır. Bunu şöyle bir örnekle açıklamak olanaklıdır: "Çocuk iki saattir gürültü yapıp herkesi rahatsız ediyor". Bu tümcede çocuk göstergesi, çağrışımsal açıdan başka öğelerle bir dizi oluşturur. Çocuk yerine *yaramaz çocuk, haşarı, velet, düz duvara tırmanan...* vb. göstergeler de kullanılabilir. Bunlar kendi arasında bir değer farkı taşır. Ancak tümce açısından bakıldığında hepsi benzerdir. Çünkü bunların tamamı aynı varlığa gönderme yapar. Bu yüzden oluşturulacak tümcede kullanılacak bir öge, gelişigüzel bir seçme değil, söylemde bir boşluğu dolduracak bir değere karar vermedir.

Dizisel ekseninde bulunan öğeler işlev açısından ortak, değer açısından farklıdır. Değer farklılığı, belli bir bildiri oluşturacak kimseye istenilen anlamı üretme olanağı verir. Belli bir tümcede belli bir konuma gelecek öğeler birbirinin yerini tutabilir, ancak bir ögenin değil de diğerinin kullanılması anlamın niteliği açısından farklılıklar doğurur. Dizisel eksenindeki öğelerin sahip olduğu değerlerin farklılığı, onlar arasında bir seçim yapma zorunluluğunu getirir. Chandler'in (2005) Silverman ve Torode'den aktardığı "Göstergeler, birinin seçilmesi diğerinin seçilmesini dışladığı zaman dizisel ilişki içindedirler" tümcesi dizisel eksenin bu özelliğini vurgular.

Göstergibilimin bir başka ikili terimi de *düzanlam* ve *yananlam*'dir. Barthes (1999), düzanlam ile yananlam arasındaki ilişkiyi açıklamak için, göstergenin

anlatım ve içerik düzlemleri ile bunlar arasındaki bağlantıya başvurur. Anlamlama, bir gösterenin anlatım düzlemi ile içerik düzlemi arasında kurulan bağlantı ile gerçekleşir. O halde ortaya (A B İ) şeklinde bir dizge çıkar. Burada A anlatımı, B bağlantıyı, İ de içeriği simgeler. Bu dizge düzanlamı gösterir. Eğer bir düzanlam dizgesi, ikinci bir anlamlama dizgesinin bir ögesi durumuna gelirse, o zaman da yananlam düzlemi oluşur. Burada önemli nokta, birinci dizgenin anlatım ve içeriğiyle bir bütün olarak ikinci dizgenin anlatım düzleminde yer almasıdır. Yani birinci dizge, ikinci dizge için bir gösterendir. Buna göre "bir yananlam dizgesi, anlatım düzleminin de bir anlamlama dizgesi tarafından oluşturulduğu bir dizgedir" (Barthes, 1999: 105). Bununla birlikte birinci dizgenin ikinci dizgeye bağlanma noktası da önemlidir. Bu, anlamlamanın niteliği üstünde rol oynayan bir öğedir.

Barthes, yananlamla ilgili şu önemli saptamayı yapar:

... Kendisi de bir dizge olan yananlam, gösterenler, gösterilenler ve bunları birbirine bağlayan bir oluş (anlamlama) kapsar. Her dizge için de ilk elde, bu üç ögenin dökümünü yapmak gerekir. *Yananlamlayıcılar* diye adlandıracağımız yananlam gösterenleri, düzanlam dizgesinin *göstergelerinden* (bir araya gelmiş gösterenler ve gösterilenlerden) oluşur. Yananlamlayıcının bir tek yananlam gösterileni varsa, birçok düzanlam göstergesi bir tek yananlamlayıcı oluşturmak için bir araya gelebilir (1999: 106-107).

Yananlamın bu satırlarda belirtilen oluşumu, onun göstereninin de gösterileninin de özel bir şekilde yapılandığını ortaya koyar. Bunun sağlanması için, göstergelerin düzanlamlarına basarak onu aşmak gerekir. Eğer bir düzanlam göstergesi, herhangi bir dizgede gösteren olarak işlerse ortada bir yananlamsal dizge var demektir; ancak bir düzanlam göstergesi başka bir dizgenin gösterileni olarak işlerse o zaman bir üstdil vardır. Bu, Barthes'in (1999) ortaya koyduğu önemli bir ayrımdır.

Yananlam ve düzanlam, öz olarak gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkide ortaya çıkar. Anlam olgusu hem düzanlam hem de yananlamı içerir. Bilimsel dilde özellikle düzanlam kullanılırken edebî dilde yananlam yoğunluk kazanır. Bu doğaldır, çünkü düzanlamda mantıklılık ve nesnellik varken, yananlamda çokanlamlılık söz konusudur. Doğal olarak yananlam, bildirişimde yer alan öznelerin tümü tarafından aynı şekilde algılanmayabilir. Oysa bildirişimdeki herkes, düzanlamın aynı şekilde bilincindedir. Fiske'nin (1996: 117) "düzanlam *neyin*

fotoğraflandığıdır; yananlam ise *nasıl* fotoğraflandığıdır" sözü yananlamdaki değişkenliği kısmen açıklamaktadır. *Ne*'yi anlamak, *nasıl*'ı anlamaktan daha kolaydır.

Erkman (1987), bir göstergenin oluşumunu varlıklardan başlatır. İnsan, deneyimleriyle varlıkları kavramsallaştırır. Bu aşamada kavram gösteren, varlıklar da gösterilendir. Ancak sonraki aşamada, bu kavramlara fiziksel işaretler bulunur. Bu, doğal dilde sestir. Örneğin ev kavramına 'ev' demek, bu sürecin sonucudur. Bu aşamada ise ses gösteren, kavram gösterilendir. Bu göstergeler, kültür aracılığıyla toplumun tüm bireylerince öğrenilir. Hangi ses biriminin hangi gösterilene karşılık olduğu herkesçe bilindiğinden iletişim başarıyla gerçekleşebilir. Çünkü göstergelerin düzenlamı toplumsaldır. Yananlamlar ise, göstergelerin düzenlamsal yapılarından hareket ederek onların başka dizgelerde kazandıkları anlamlardır. Söylem çoğu zaman yananlama ulaşmak için ipuçları verir. Çünkü yananlamlar, bir ilişkiler ağı içinde oluşur. Bir gösterge, tek başına yananlamsal yönüyle değerlendirilemez.

Düzanlam ve yananlam, şiirsel ifadelerin çözümlenmesinde önemli veriler sağlar. Bunu bir dizeden örneklemek gerekirse Turgut Uyar'ın "Haydi İzmir'e..." adlı şiirinde geçen "haydi kalk yoruldu bir patlıcan nasıl büzülürse" dizesinde geçen bazı göstergelerin yananlamsal yönleriyle kullanıldığı söylenebilir. Bu dizede kabaca iki yargı vardır: Birincisi "haydi kalk yoruldu", ikincisi de "bir patlıcan nasıl büzülürse" ifadesidir. Dizenin edebî okunuşunda ikinci ifade öncelikle düzenlamsal olarak algılanır. Bir patlıcanın büzülmesi, tüm insanlar tarafından kolayca ve nesnel olarak algılanacak bir gerçekliktir. Bu dizede *bir patlıcan nasıl büzülürse* ifadesi, ilgili gerçekliğin gösterenidir. Kastedilen gerçeklik de gösterilendir. Bunların birlikteliği bir göstergeyi oluşturur. Bu, okumanın birinci aşamasıdır. Ancak ikinci aşamada, bu gösterge bir bütün olarak gösteren durumuna gelir. Çünkü dizenin tamamı algılandığında *bir patlıcan nasıl büzülürse*, yorulmanın niteliklerinden birini gösterir duruma gelir. Böylece bu gösterge, düzenlamından sıyrılıp yeni bir anlam kazanır. Bu da onun yananlamıdır.

Yukarıda sayılan ikili terimler kodlar (düzgü) aracılığıyla bir sistem haline getirilir. Kod "hem bildiriye oluşturmayı, hem de bildiriye doğru olarak çözümlüyüp yorumlamayı sağlayan saymaca nitelikli simgeler ve birleşim kuralları dizgesi"dir (Vardar, 1998a). Doğal dilde tümce yapıları kod bilgisiyle çözümlenir. Dolayısıyla bir Türkçe, İngilizce ya da Fransızca kod bilgisinden bahsedilir. Bunun yanında

sağır/dilsizlerin kullandığı dil, görme özürlülerin abecesi, denizcilerin kullandığı bazı iletişim biçimleri özel kodlar çerçevesinde yapılanmış dillerdir. Bu dillerde iletişim kurabilmek için, o kod bilgisine sahip olmak gerekir. Alıcı ile vericinin iletişim kurmasını sağlayan şey ortak kod bilgisine sahip olmalarıdır.

Kod, hem bir dilde yer alan gösterenler ve gösterilenler arasındaki ilişkiyi, hem de bunların düzenlenme kurallarını içerir. Chandler (2005), bir göstergeye, bir kodun içinde belli bir işlev göstermediği sürece, herhangi bir konum verilemeyeceğini söyler. Çünkü göstergelerin anlamlı olması, onların bir koda bağlı olmasını gerektirir. Böylece kod, göstergelerin kullanılması için alıcı ve vericiye bir yapı sunar.

Divan edebiyatında kullanılan mazmunlar, o dilin içinde bir kod olarak düşünülebilir. Selvinin sevgiliyi, bülbülün âşığı, yayın kaşı simgelemesi divan şiirinin kod bilgisine sahip olmakla anlaşılabilir. Bu gösterenler çağdaş şiirde aynı anlamları sağlamazlar. Bu gösterenlerden birinin çağdaş şiirde kullanılması, belli bir konuma sahip olduğu koddan uzaklaştığı için aynı gösterilenlere bağlanmayacaktır. Doğal dilde de kullanılan bu gösterenler, divan şiiri içinde farklı gösterilenlere karşılık olduklarından, özel bir anlam kazanarak kodlaşmıştır.

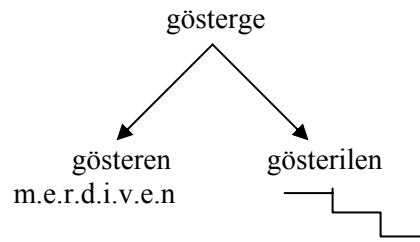
Göstergebilimin yukarıda verilen temel terimleri, şiirsel imgenin iletişimsel yönü ile ilgili olarak önemli açıklamalar sağlar. Şiirin göstergesi sanatsal niteliklidir. Sanatsal bir gösterge, mantıksal göstergelerden farklıdır. Göstergebilimsel açıdan, göstergenin tek başına bir işlevi yoktur. Guiraud (1994), bir sesbirimin dudaksız olduğunu bilmenin ses konusunda bize hiçbir şey vermediğini söyler, "çünkü ses ile ekleme birbirinden bağımsızdır. Dizge, olabilecek en yüksek bildirim içerir; ama burada göstergelerin bir anlamı yoktur; çünkü anlam ilişkiden doğar" (1994: 28).

Göstergeler arasındaki ilişkiler, dilin göndergesel işlevi içinde oldukça açıkken şiirsel işlevi içinde belli bir kapalılık gösterir. Bunun için de okurun şiirsel dile daha yoğun bir dikkatle yaklaşması gerekir. Okunan göstergelerin düzgüsü, ancak bu yolla çözülebilir. Bu süreçte her göstergeye büyük bir önem vermek gerekir. Göstergelerin her birinin, anlamın oluşumunda belli bir rol üstlenmesi ve bunun özel bir düzgülü içinde gerçekleşmesi okuru böyle bir edime zorlar.

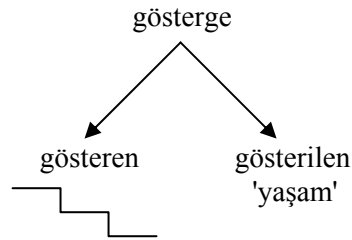
Bununla birlikte bildiride yer alan öğelerin sayısı ve bunların açık-seçikliği anlama ulaşmayı kolaylaştırır. Düzgüler, insanlara çözümlenmeleri için ulaşır.

Çözme süreci, bildiride yer alan öğelerden başlar. Bu öğeler, bildirişim amaçlı düzenlenen düzgülerde (doğal dilde) sayıca fazlayken, sanatsal iletişimde oldukça azdır. Böylece sanat karşısında duran insan daha aktif bir rol üstlenir. Şiir ve şiirsel imgeler de bu bağlamda düşünülmelidir.

İletişimin gerçekleşmesinde düzgü (kod) çok önemlidir. Sanat eserlerinde düzgünün niteliği eserin içinde belirir. Kuralları, sanat eseri okundukça anlaşılır. Şiirde doğal dilden yararlanılması, bu ilkeyi geçersiz kılmaz. Çünkü doğal dil, şiirde yeni bir biçim alır. Göstergelerin anlamı, doğal dille bağlantılı olarak o şiirin içinde yapılır. Okuru, göstergelerin kazandığı yeni değerlere götüren ipuçları vardır. Bunların en önemlilerinden biri, şiirsel göstergenin nedenlilik özelliğidir. Ahmet Haşim'in Merdiven şiirinde merdivenin yaşamı anlatması nedenli bir ilişkinin sonucudur. Bu neden ise, yaşamın basamakları ile (doğum, çocukluk, gençlik, yaşlılık, ölüm) merdivenin basamaklılığı arasında kurulan ilişkidir. O hâlde önce doğal dildeki hâliyle şöyle bir sema vardır:



Doğal dildeki saymaca (nedensiz) nitelikli bu gösterge, şiirsel dilde şu şekilde şiirsel göstergeye dönüşür:



Şiirsel göstergenin bu hâli, göstergenin yananlamsal özelliği ile de çakışır. Çünkü şiirsel göstergede gösteren, doğal dildeki bir göstergedir. Bu gösterge, bir bütün olarak şiirsel dilde gösteren durumuna dönüşür. Barthes'ın (1999) yukarıda

söylediği bir düzenlam dizgesinin ikinci bir anlamlama dizgesinde bir öge durumuna gelmesi durumu, şiirsel göstergenin oluşumunda gerçekleşmektedir.

Şiirsel imgeler, şiirsel göstergelerle oluşturulur. Şiirsel imgelerde göstergenin tözü önem bakımından ikincildir. Asıl olan onun biçimidir. Yani bir sözcük, doğal dil içinde belli bir anlam taşıyabilir. Bu anlam şiir için sadece biçimlenecek bir tözdür. Doğal dildeki sözcük, bir dizede belli bir sözcükle yan yana geldiğinde onun doğal dildeki anlamsal içeriğinde bazı değişiklikler görülür. Kimi yönlerini yitirir, yeni özellikler kazanır. İlişkide olduğu diğer sözcükler bu süreci işletir. Böylece bir doğal dil göstergesi, şiirsel bir imge hâline gelmeye başlar. Doğal dilin göstergelerinin gösterilenleri gösterenlere dönüşür ve onlar da yeni gösterilenlere bağlanır. Burada okura cazip gelen şey, gösterenlerin bağlandığı yeni gösterilenlerden çok onlara bağlanma biçimidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, göstergebilim göstergelerle ilgilenir. Fiziksel bir varlıkla kavramsal bir varlığın her türlü birleşimi gösterge olarak düşünülebilir. Doğal dil, şiire dönüşürken bir göstergeleşme süreci yaşanır. Bazı özdelerin biçimlenmesi olarak da düşünülebilen bu göstergeleşme sürecinde göstergebilimin yukarıda verilen ikili terimleri çeşitli şekillerde kullanılır. Şiirin de bir tür gösterge yaratma edimi olduğu düşünülürse, bu terimler, şiirsel imgelerin çeşitli boyutları için önemli çözümler sağlar. Bu çözümler şiirsel imgelerin hem yapıları, hem de üretilme ve alımlanma aşamalarıyla ilgilidir. Bu terimler eşliğinde bazı şiirsel imgeler şu şekilde açıklanabilir:

İlhan Berk (2001: 361), Burun/Dağ adlı şiirinde şöyle bir imge kullanır:

Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım
Bakkallara düşmüş okul defterleri gibiyim.

Bu dizeler, her türlü dilsel ürün gibi bir dil/söz ayrımı içerirler. Bunlar öncelikle Türkçe kod bilgisi içinde düzenlenmiş bildirilerdir. Bu yüzden bunları anlamak bu kod bilgisine sahip olmayı gerektirir. Böylece kullanılan adlar, sıfatlar, zamirler, bağlaçlar ve edatlar belli bir anlam kazanacaktır. Bu dizelerdeki sözdizimsel yapılar da aynı kod bilgisi tarafından belirlenmiştir. Örneğin ilk dizede "zamir + bağlaç + ad" şeklinde kullanılan iki yargı tümcesi belli bir koşutluk

sağlamıştır. Bu yapı, başka bir kodda sağlanamayabilirdi. Bunlar Türkçe'ye ait özelliklerdir. Tamamı dil'in sağladığı veriler içinde değerlendirilir. Şairin bildirisini yapılandırdığı kod bilgisine sahip olan okur, bunu anlamlandırma yetisine de sahiptir.

Söz açısından bakılacak olursa, buradaki anlamın dizelerde görüldüğü şekilde üretilmiş olması, dilin bireysel yönüyle ilgilidir. Bu, İlhan Berk'in bir seçimidir ve toplumsal nitelikli dilin dışındadır. Bir başkası, aynı dizeleri "Ben yaralı ve haytayım", "Benim bir yanım yaralı, bir yanım hayta", "Yaralıyım ki haytayım aynı zamanda", vb. biçimlerde yazabilirdi. Ancak o zaman, şiirsel gerginlik bu dizelerdeki kadar olmazdı veya daha başka bir bağlamda gelişirdi. Aynı durum, imgenin yer aldığı ikinci dize için de geçerlidir. Şair, yaralı ve hayta olma durumunu, bir benzetme yaparak okuruna iletmiştir. Benzettiği şey ise bakkallara düşmüş okul defteridir. Bu söz'de, okurun zihninde dizede geçen sözcüklerin anlamından daha fazla bir şey oluşmaktadır. Dizede geçen her bir sözcük, buna çeşitli katkılarda bulunmuştur. Okul defteri, okulda olması gereken bir şeydir; ayrıca bir eğitim aracı olarak kullanıldığından düzenli ve temiz olması beklenir. Ancak bu defter bakkalda kullanılmıştır ve buraya *düşmüştür*. Bakkal, bir defterin varlık amacı bakımından okuldan çok daha kötü bir yerdir. Burada bulunmayı, İlhan Berk *düşme* göstergesiyle karşılamıştır. Bunun nedeni, bu göstergenin çağrıştırdığı olumsuz durumdur. Çünkü düşme, insan için istenmeyen bir eylemdir. Bu gösterge, dizede derin bir metafor olarak kullanılmıştır. Bu açıklamalar, tamamen İlhan Berk'in seçimleri sonucunda gerçekleşmiştir. Onun seçimleri ise söz'dür.

Dil/söz ayırımına Cemal Süreya'nın (1998: 27) Hamza adlı şiirinden bir örnek daha verilebilir:

Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk

Bu dizedeki imgenin yapılanması yine hem dile, hem söze bağlı bir durumdur. Yukarıdaki imgenin dil açısından sahip olduğu özellikler için yapılan açıklamalar, bu dizedeki imge için de geçerlidir. Bu imgenin algılanması için, Türkçe kod bilgisi ses, biçim, sözdizim ve anlam açısından bilinmek ve değerlendirilmek zorundadır. Örneğin, dizede geçen 'k' sesinin bolluğu ve bunların bütünleşmesi ses bilgisini, sözcükler ve '-ü', '-ıp', '-muş' gibi biçimbirimler biçim bilgisini, 'gökyüzünü

katlayıp' ve 'bir köşeye koymuştuk' gibi sözdizimsel yapılar Türkçe sözdizimini, kullanılan sözcüklerin anlamları da anlam bilgisini ilgilendiren konulardır. Bunlar dil ile ilgilidir. O hâlde, Türkçenin konuşulduğu toplumun bir üyesi olmak, bu düzeyi okumak ve yüzeysel yapıda anlamlandırmak için yeterlidir.

Söz açısından değerlendirildiğinde, Cemal Süreya'nın şairlik becerisi, dünyayı algılama biçimi ve seçimleriyle karşılaşılır. Bu dizede yapılandırılmaya çalışılan anlam, şiirsel bir imge üretmiştir. Bu imge, kullanılan sözcüklerin anlamının ötesindedir. Herhangi bir şeyi katlayıp bir köşeye koymak, belli bir bitmişliği simgeler. Örneğin, bir örtü katlanıp bir köşeye konulduğunda ilgili nesnenin işlevi sona ermiş demektir. Burada katlanıp kaldırılan şey ise gökyüzüdür. Gökyüzü şiirlerde genellikle özgürlüğü, ferahlığı, mutluluğu simgeler. Hamza şiirindeki bağlam da gökyüzünü bu yönüyle değerlendirir. Cemal Süreya, şiirde gökyüzüne (ya da onun simgelediklerine) olan uzaklığını çağırmak için "... katlayıp bir köşeye koymuştuk" kalıbını kullanmıştır. Böylece okurun bilincine yön vermiştir. Çünkü okur, mantıksal açıdan gökyüzünün katlanıp kaldırılamayacağını bilir ve bu söze yeni bir anlam arar. Böylece şiirsel imge, yaratılmaya başlar.

Göstergebilimin başka bir ikili terimi de *gösteren* ve *gösterilendir*. Özdeksel nitelikli gösteren ile kavramsal nitelikli gösterilenin birbirinden ayrılmaz olduğu ve bunların toplamının göstergeyi oluşturduğu yukarıda belirtilmişti. Gösterenin varlığı sadece gösterilene iletmektir. Yani gösteren, gösterilene taşıyıcılık yapmaktaydı.

Gösteren ve gösterilen şiirsel dilde –dolayısıyla şiirsel imgede- doğal dildekenden farklı bazı özelliklere sahiptir. Her şeyden önce şiirsel imgede gösteren, sadece bir taşıyıcı olarak kullanılmaz. O, şiirsel imgenin yapılanmasında gösterilen kadar önemli bir role sahiptir. Doğal dilden alınan gösterenler, şiirsel dil içinde sessel yapılarıyla da varlık kazanırlar. Onların özdeksel nitelikleri, şiirin içinde geçen diğer göstergelerin özdeksel yapılarıyla bütünlenir. Şiirde ritim, çoğu zaman bu yolla sağlanır. Öyleki kimi zaman bazı göstergeler içerik olarak bazı dizelere uyumlu olsa da özdeksel yapılarındaki niteliklerden dolayı elenebilirler. Cemal Süreya'nın yukarıda verilen dizesinde geçen göstergeler, 'k' sesini içermeleri bakımından buna bir örnektir.

Şiirsel imgede gösteren açısından en önemli özellik, gösterileniyle arasındaki ilişkinin nedenli olmasıdır. Bir şiirde bulunan bir gösterge, aslında öncelikle doğal

dile aittir. Şiirde doğal dilde kullanılan gösterenler bulunur. Bu gösterenler okuru bir gösterilene taşır ve bu gösterilen yeni bir gösterene dönüşüp başka bir gösterilene bağlanır. Ahmet Hâşim'in daha önce belirtilen Merdiven şiirinde okur, öncelikle doğal dile ait olan merdiven göstereniyle karşılaşır, buradan da gösterilene ulaşır. Bu gösterilen (merdiven) bir gösterene dönüşür, o da yeni bir gösterilene (yaşam) bağlanır. Şiirsel gösterge, merdiven nesnesinin kendisidir. Onun gösterdiği kavram ise nesnenin yapısındaki özelliklerden biriyle ilişkili olan yaşamdır. O hâlde, şiirsel gösteren ikili bir aşama içerir. Önce doğal dildeki hâliyle nedensiz bir gösteren/gösterilen ilişkisi, sonra da şiirsel bir özelliğe sahip olan nedenli bir gösteren/gösterilen ilişkisi söz konusudur.

İlhan Berk'in dizelerinde geçen imgeye bu açıdan bakılabilir. Bu dizelerde bahsedilen *bakkallara düşmüş okul defterleri* şiirde geçen kişiyi simgelemektedir. Şiirdeki kişinin özellikleri önceki dizede verilmiştir. O, yaralı ve haytadır; olması gereken yerde değildir. Onun bu durumu ile bakkallara düşmüş defterler arasında anlambirimcik düzleminde bir benzerlik vardır. Bu benzerlik, söz konusu gösterilene simgelemek için bir nedendir. Bakkallardaki defterler, tüm öyküsüyle şiirdeki kişinin durumunu anlatmak için ilgili bağlamda biçimlenmiştir. Bunun sonucunda şiirsel bir göstergeye ve imgeye dönüşmüştür.

Cemal Süreya (1998: 27) “Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk” dizesinde benzer bir ilişkilendirme yapmıştır. Gökyüzü, sahip olduğu anlamlarla şairden uzaktır. Bu uzaklık, onun katlanıp bir köşeye konmasıyla aktarılmıştır. Bir şeyin katlanıp kaldırılması ile gökyüzünün uzaklığı arasında nedenli bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, bir şeyin katlanıp kaldırılmasının bu dizelerde şiirsel bir gösteren olmasını sağlamıştır.

Şiir dili ve şiirsel imge ile göstergebilimin çakışan bir başka noktası *dizim* ve *dizi* açısından dır. Dizim, yukarıda aynı söylem içinde bulunan öğelerin birbirleriyle olan ilişkileri şeklinde açıklanmıştı. Bir şiirde yer alan şiirsel bir imge, kendi içinde bir dizim oluşturur. Aynı dizim içinde yer alan öğeler, birbirine karşıtlık ilkesi ile bağlıdır. Her biri değerini diğerinden alır.

İlhan Berk'in (2001: 361) dizelerine bu açıdan bakıldığında bir dizimle karşılaşılır:

Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım
Bakkallara düşmüş okul defterleri gibiyim.

Bu dizelerde bulunan her bir göstergenin değeri, diğer göstergelerle olan ilişkiden doğar. İlk dizede geçen yaralı ve hayta göstergeleri, ikinci dizedeki bakkallara düşmüş okul defterleri ile belli bir ilişki içindedir. Aslında buradaki şiirsellik de bu ilişki ile sağlanmıştır. Bunlardan birinin yokluğunda dizelerde geçen şiirsellikte belli bir eksilme veya değişme olacaktır.

Şiirsel imgelerde dizim çok önemlidir. Dizimde yer alan öğeler, genellikle farklı alanlardan seçilir. Bu öğelerin bilinçte yer aldığı yerler birbirine uzak şemalardır. Aynı şema içinden seçilen öğeler, gücül olarak birbirine yakın olduğundan, şiirsel değer açısından bir zayıflık oluşabilir. İlhan Berk'in dizelerinde de *yaralı ve hayta olma* ile *bakkallara düşmüş okul defterleri* arasında böyle bir uzaklık bulunmaktadır. *Yaralı olma* durumu için savaşta yaralanmış bir asker imgesi kullanılmış olsaydı, dizelerdeki şiirsellik daha zayıf olacaktı. Çünkü *yaralı* göstergesi ile *savaş* göstergesi birbirine yakın şemalar içinde bulunur. Bu göstergelerden birini duyan okur, diğeri için bir beklenti içine girebilir. Oysa şiirsel imgelerin en önemli özelliklerinden biri de göstergeler arasında beklenmeyen ilişkiler kurmasıdır.

Cemal Süreya'dan alınan dizede *gökyüzü* ile *katlanıp bir köşeye konma* eylemi arasında uzak bir ilişki vardır. Bu iki öğeden her birinin değeri diğeri tarafından sağlanmıştır. *Gökyüzü* yerine *katlanıp bir köşeye konma* durumu için mantıksal olan *örtü*, *kilim*, *kâğıt* gibi öğeler kullanılsaydı aynı değer oluşmayacaktı. Aynı şekilde *katlanıp bir köşeye konma* eylemi yerine *görmüyorduk*, *duymuyorduk*, *dokunamıyorduk* öğeleri kullanılsaydı şiirsel değer yine kaybolabilirdi. Çünkü bu öğeler birbirleriyle gücül bir yakınlık içindedirler.

Dizimin karşısında dizi vardır. Dizi, aynı söylem içinde bulunmayan öğeler arasındaki ilişkide belirir. Yukarıdaki dizelerde geçen her bir göstergenin yerine gelecek diğer göstergeler dizisel bir ilişki içerisindedir. Örneğin, yaralı ve hayta durumlarını bütünleyen bakkallara düşmüş okul defterleri yerine şunlar gelebilirdi: *tellere takılmış uçurtmalar*, *çamura düşmüş oyuncaklar*, *kafese konmuş kuşlar*... Bu öğeler, birbirleriyle benzerlik ilişkisi içindedir. Benzerlik, söylemdeki konum açısındandır. Her bir öğe olması gereken yerde değildir ve bulunduğu yerde hırpalanmıştır. Söylem açısından ortak olan bu öğeler, kendi aralarında belli bir

değer farkı taşır. İlhan Berk, seçimini yaparken bu değeri ve şiirin bütünündeki diğer ilişkileri göz önünde bulundurmıştır.

Aynı durum Cemal Süreya'nın dizesi için de geçerlidir. Bu dizede *gökyüzü* ile onun *katlanıp bir köşeye konması* arasındaki ilişki, dizisel ekseninde yapılan seçimler sonucunda gerçekleşmiştir. ...*katlayıp bir köşeye koymuştuk* yerine, belli bir bitmişliği ve mesafeyi anlatan herhangi bir öge de gelebilirdi. Bu öğeleri – üretebildiğimiz kadarıyla- şöyle bir şema ile göstermek olanaklıdır:

Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk
karalayıp çöpe atmıştık
buharlaştırıp uçurmuştuk
yalanlayıp uzaklaşmıştık
bağlayıp bir hücreye atmıştık
...

Bu öğeler arasında, *gökyüzü* ile oluşturulacak ilişki bakımından belli bir ortaklık vardır. Belirtildiği gibi her biri, *gökyüzünün* simgelediği şeylerden uzakta olduğunu aktarmaktadır. Ancak birbirleri açısından değerlendirildiğinde şiire bunlardan sadece biri girebilmektedir. Çünkü şiir sadece anlam düzleminde değil, aynı zamanda ses düzleminde de bir örgütlenme sonucunda gerçekleşir.

Şiirsel imgelerde kullanılan göstergelerin önemli bir başka özelliği de onların düzanlam/yananlam özellikleridir. Göstergebilimin temel terimleri olarak beliren düzanlam/yananlam ayrımı, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkide belirir. Doğal dilde düzanlam, belli bir gösterenin belli bir gösterilene bağlanmasıdır. Bunun için genellikle bir bağlama bile gereksinim duyulmaz. 'Ev' ses topluluğunun *ev* kavramına bağlanması düzanlamsal bir oluşturdur. Bu öğeler arasında, Barthes'ın (1999) yukarıda belirtilen (A B İ) ilişkisi vardır. Bir anlatım (gösteren), bir içeriğe (gösterilene) bağlanmıştır. Bu dizge başka bir söylem içine girerse yananlam oluşur. Örneğin "Gurbette yaşayanlar, evine özlem duyar" tümcesinde geçen *ev* göstergesi, öncelikle düzanlamsal olarak yapılanmıştır. Ancak ikinci anlamlama aşamasında bu gösterge başka bir içeriğe bağlanabilir (örneğin memlekete). Böylece yananlamsal özellik işlemeye başlar.

Şiirsel imgelerde göstergeler yananlamsal nitelikleriyle kullanılırlar. Yukarıda verilen örneklere bu açıdan bakıldığında, *bakkalara düşmüş okul defterlerinin* gerçekten bir defteri aktarmadığı görülür. Bu gösterenin gönderileni, şiirde

betimlenen kişidir. O kişinin sahip olduğu bazı özellikler, böyle bir göstereni tutarlı kılmaktadır. İlk aşamada *bakkallara düşmüş okul defterleri* düzanlamsal olarak düşünülür. Bu da Barthes'ın (1999) yukarıda belirtilen şu simgesiyle ifade edilebilir:

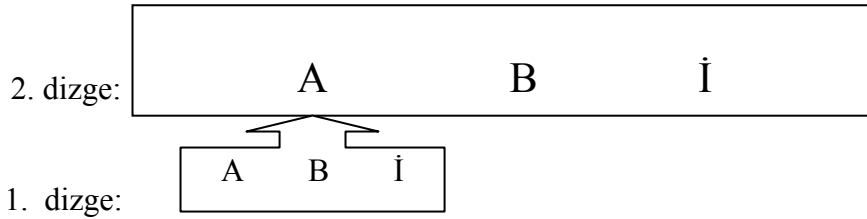
(A B İ)

A: *Bakkallara düşmüş okul defteri* ses öbeği (anlatım)

B: Bu anlatım ile içerik arasında kurulan bağlantı

İ: Bu ses öbeğinin aktardığı içerik

Bu dizge şiirsel imgede ikinci bir dizgenin göstereni durumuna gelir ve yananlamsal bir özellik kazanır. Bu da şöyle gösterilir:



Birinci dizge göstergenin doğal dil içindeki durumudur. İlhan Berk'in dizesinde yer alan defter göstergesi, doğal dil içinde sahip olduğu düzanlam yönüyle algılanır. Ancak bu gösterge, şiirde başka bir gösterileni çağırduğundan yananlamsal niteliklidir.

Cemal Süreya'nın dizesinde geçen *katlayıp bir köşeye koyma* kalıbı da aynı şekilde düşünülebilir. Bu dizede geçen *katlama* ve *koyma* eylemleri geçişlidir. Burada kastedilen şeyin katlanabilme özelliği olması gerekir. Ancak ikinci dizgede bu eylem için verilen nesne gökyüzüdür. Gökyüzü, mantıksal olarak böyle bir niteliğe sahip olmadığı için eylem düzanlamını yitirmiştir. Bunun yerine yukarıda açıklanan yananlam edinilmiştir. *katlayıp bir köşeye koyma* birinci dizgedir. Bu dizgenin içinde geçtiği dize ise ikinci dizgedir.

Görüldüğü gibi göstergibilim, şiirsel imgenin bazı yönlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Gösterge ve göstergeleşmeyle ilgilenen bu bilim dalı, şiirsel

imgenin oluşum aşamasına dil/söz, dizim/dizi; yapısının betimlenmesinde de gösteren/gösterilen, düzanlam/yananlam terimleriyle nesnel bir boyut kazandırır. Bununla birlikte dil dışı dizgelerle de ilgilenen göstergebilim, şiirin ve şiirsel imgenin doğal dilin dışında özel bir yapılaşma ile oluştuğuna işaret eder.

6. İKİNCİ YENİ ŞİİRİNDE ŞİİRSEL İMGE

Bir dil ürünü olan şiirin imgesiz yazılabileceğini ileri sürmek yanlış olur. Çünkü imge dilin doğasında vardır. Şiirin başlıca malzemesi olan doğal dilin şiirsel kullanımı şiirsel imgeyi üretir. İmge kullanımı Türk şiirinde yoğun olarak İkinci Yeni şiirinde görülür. Ancak bu iddia, Türk şiirinin diğer dönemlerinde şiirsel imgenin kullanılmadığı anlamına gelmez. Bunu göstermek için aşağıda Türk şiirinin değişik dönemlerinden alınan ve belirgin bir şekilde şiirsel imge içerdiği düşünülen dizelere yer verilmiştir.

Klâsik Türk şiirinde imgelere geniş bir şekilde yer verilmiştir. Bunların bazıları şiirlerde sık sık kullanılıp mazmun hâline gelmiştir. Buna rağmen, mazmunlaşmadan kalan imgelere de rastlanır. Aşağıda Klâsik Türk şiirinin önemli şairlerinden bazılarının beyitleri verilmiştir. Bu beyitler ve açıklamaları Büyük Türk Klâsikleri (1987) ansiklopedisinden alınmıştır:

Gülistân bezm-i şarab u câm-ı mey güldür bana
Kulkul-i hulk-ı sürâhî savt-ı bülbüldür bana
Bâki

Benim için içki toplantısı gülbahçesi,
şarap kadehi de gül yerine geçer.
Sürahinin boğazındaki lıkırtı bana bülbül
nağmesi gibi gelir.

Lâleler bezm-i çemende câm-ı işret gösterür
Devletinde husrev-i gül ayşa ruhsat gösterür
Bâki

Gül sultânı devletinde yiyip içmeye,
eğlenmeye izin verince lâleler çimenlik
toplantısında içki kadehi oldular.

Olalı mesken dilâ çâh-ı zenahdânı bana
Künc-i rindân eyledi sahn-ı gülistânı bana
Nâbî

Ey gönül, sevgilinin çene çukuru bana
mesken olduğundan beri, gülbahçesi
benim nazarımda rindlerin köşesi oldu.

Gâh olur emvâc-ı çarhı gark ider yemmdür gönül
Gâh olur bir katre-i nâçızden kemdür gönül
Nâbî

Gönül, bazen feleğin dalgalarını aşan bir
deniz olur; bazen de küçük bir damladan
daha zavallı olur.

Şöyle gerde olmuş Frengistan birikmiş bir yere
Sonra gelmiş gûşe-i ebrûda hâl olmuş sana
Nedim

Bütün Frenk ülkesi şöylece toparlanmış,
bir yere birikmiş, sonra gelip kaşının
köşesinde sana ben olmuş.

İşittim dür sadef pîrâhenin çâk eyleyip çıkmış
Meğer ol dilber-i sîmîn-beden deryâyâ girmiştir
Nedim

O gümüş gibi beyaz tenli güzel soyunup
denize girince, incinin sadeften gömleğini
parçalayıp çıktığını gördüm.

Şerha-i sîne benim mülk-i dile râhımdır
Dâğlar revzene-i hâtır-ı âgâhımdır
Şeyh Galip

Göğsümün yarığı benim gönlümün
ülkesine giden yolumdur. Göğsümdeki
yaralar uyanık gönlüme bakan
pencerelerdir.

Bâz-ı nigâha kâkülü kim bâl ü per verir
Şâhîn-i çeşm-i düşmen-i cân-ı surûş olur
Şeyh Galip

Sevgilinin saçı doğan kuşu gibi yırtıcı
bakışına kanatlar verip uçurunca gözünün
şahini meleklerin bile canlarına düşman
olur.

Klâsik şiirin yanında halk şiirinde de yer yer şiirsel imgeye rastlanır:

Karac' oğlan der ki ben de sel olsam
Yârin bahçesinde esen yel olsam
Mevlâm destur verse bir top gül olsam
Sokulsam zülfünün aralarına
Karacaoğlan

Çukurova bayramlığın giyerken
Çıplaklığın üzerinden soyarken
Şubat ayı kış yelini kovarken
Cennet dense sana yakışır dağlar
Karacaoğlan

Aşk bir padişahdır müşîri sevdâ
Hükmeder vezîr-i âlişânlara
Sevda seraskeridir gam mirliva
Ferman alır yüzbin Süleymanlara
Erzurumlu Emrah

Müjgânın okları ta kalbden geçer
Meğer gamzelerin kana susamış
Leblerin lebimi lâhzada içer
Var mıdır sen gibi bana susamış
Erzurumlu Emrah

Yârin bahçesine girdim
 Gonca güllerin derdim
 Bülbülün figanın gördüm
 Gülde arzumanım kalmadı
 Koroğlu

Kuş kemiğinden saraylar yaptırdım
 Şahinime gökte turna kaptırdım
 Gökteki kartala çanlar taktırdım
 Kalmadı muradım, der *Ali Oğlu*
 Dadaloğlu

Bahar seli gibi dağlar başında
 Gör nice duruldum nice bulandım
 Bir darüşşifadan boşanmış gibi
 Sürüyüp zinciri hayli dolandım
 Dertli

Bilmem hayâl mıydı yoksa düş müydü
 Gönül arzusunu buldu bu gece
 Yalın kılıç mıydı bir ateş miydi
 İçerim köz ile doldu bu gece
 Âşık Veysel

Tanzimat dönemi sanatçılarından Abdülhak Hâmit, bir şiirinde şöyle bir imge kullanmıştır:

Seyr edin, refîâra gelmiş bir mezâr;
 Hem de kız şeklinde olmuş âşikâr!..
 A. Hâmit

Yürüyen bir mezar, işte seyr edin, hem de
 bir kız şeklinde ortaya çıkmış.

Servet-i Fünûn döneminde de şiirsel imge kullanılmıştır:

Ağaçların arasından ufuk sararmakta;
 Küşâde-sîne bulutlarla süslenen gökten
 Leb-i vedâ-ı nehârın zemîne bûse-fiken.
 Tevfik Fikret

Ağaçların arasında ufuk sararmakta
 Göğsü açık bulutlarla süslenen gökten
 Gündüzün veda dudağı yeryüzünü öpüyor

Bir beyaz lerze, bir dumanlı uçuş
Eşini gaib eyleyen bir kuş
gibi kar
Geçen eyyâm-ı nevbahârî arar...
Ey kulûbun sürûd-ı şeydası

Cenab Şehabettin

Bir beyaz titreyiş, bir dumanlı uçuş
Eşini kaybeden kuş gibi kar
gibi kar
Geçen ilkbahar günlerini arar...
Ey kalbin delice türükleri

Batı etkisinde gelişen Türk şiirinin en önemli iki şairinde görülen şiirsel imge örneklerinden bazıları şunlardır:

Kandilli yüzerken uykularda,
Mehtâbı sürükledik sularda.

Bir yoldu parıldayan, gümüşten
Gittik... Bahs açmadık dönüşten.

Yahya Kemal

Bir Acem bahçesi bir seccade
Dolduran havzı ateşten bâde...
Ne kadar gamlı bu akşam vakti
Bakışın benzemiyor mu'tade.

Ahmet Hâşim

Kalbim
Benim bir ormandı,
İsimsiz, âsûde,
Bir büyük orman.

Ahmet Hâşim

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi şiirsel imge, hemen her dönemde şiirin önemli birimlerinden biri olmuştur. Bazı dönemlerde çarpıcı imgelerin az olduğu görülür. Bu duruma genellikle edebiyatın sanatsal işlevinin ikinci plana atıldığı dönemlerde rastlanır. Türk şiirinde, Tanzimat döneminde edebiyat halkı eğitime aracı olarak görüldüğünden şiirsel imgelerin de nicelik olarak azaldığı göze çarpar. Ancak bu çalışmada açıklamaları örneklemek için belirlenen İkinci Yeni döneminde şiirsel imgelerin nicelik ve nitelik olarak arttığı görülür. Örneklerin bu dönemden seçilmesinin nedeni budur. Ancak örneklere geçmeden önce bu hareket hakkında kısaca bilgi sahibi olmak yararlı olacaktır.

6.1. İKİNCİ YENİ HAREKETİ

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının Garipçilerden sonraki edebî topluluğu İkinci Yeni'dir. 1954 yılında belirmeye başlayan İkinci Yeni, Garipçiler gibi belli bir bildiri ile varlıklarını duyurmamış, farklı şairlerin farklı dergi ve gazetelerde görülen şiirleri ve yazılarıyla ortaya çıkmıştır. Bu gazetelerin başında Pazar Postası gelir. Ancak, Tuncer (2005) İkinci Yeni hareketinin İlhan Berk'in 1954'te Yenilik dergisinde yayımladığı "Saint Antoine'ın Güvercinleri" şiiriyle başladığını belirtir.

İkinci Yeni'nin önde gelen isimleri Cemal Süreya, İlhan Berk, Edip Cansever, Turgut Uyar, Sezai Karakoç ve Ece Ayhan'dır. Bunlara sonradan Ülkü Tamer, Yılmaz Gruda ve Özdemir İnce de katılır. Ancak İkinci Yeni'nin doğuşunda Oktay Rifat'ın Perçemli Sokak'ına –tüm tartışmalara rağmen- kaynaklarda geniş yer verilir (Bezirci, 1996; Tuncer, 2005). Oktay Rifat, Perçemli Sokak'ta yazdığı şiirlerde düşü ön plana alır. Rifat'ın şiirleri gerçeküstücülükten izler taşır. Böylece Garipçilerin aksine düşlere, imgelere, söz sanatlarına öncelik tanınan bir şiir karakteristiği belirir. Dilin geleneksel kullanımını kırılır ve sözcükler değişik bağlamlar içine yerleştirilerek yeni anlamlar üstlenmeye başlarlar. Ancak Oktay Rifat, Perçemli Sokak'la İkinci Yeni şiirinin kapılarını aralasa da bu akımın öncüleri arasına giremez, dışlanır.

Bezirci (1996), İkinci Yeni şiirinin Garip akımına bazı açılardan karşı çıktığını söyler. Karşı çıkılan noktaları imgeye yer vermek, söz sanatlarını kullanmak, ortak dili göz ardı etmek, sadelikten ayrılmak, halkın yaşamından kopmak, duyguya ve çağrışıma yer vermek... gibi başlıklar altında toplar. Bunun yanında hem Garipçiler, hem de İkinci Yeniciler Türk şiir geleneğine sırt çevirirler, gerçeküstücülüğe yönelirler, Batıdan yararlanırlar, ideolojiyi önemsemezler, biçime öncelik tanırırlar. Bunlar İkinci Yeni ile Garipçiler arasında hem farklı, hem de ortak noktaların bulunduğunu gösterir. İkinci Yeni'nin yaptığı diğer yenilikler Bezirci (1996) tarafından şu başlıklar altında belirlenir: Gelenekten kopma, biçimciliğe kayma, us dışına çıkma, güç anlaşılma, halka sırt çevirme, çevreden ayrılma ve kaçış. Bunlar İkinci Yeni şiirinde görülen en belirgin özelliklerdir. Ancak İkinci Yeni şairlerinin her birinde bu özelliklerin tümü görülmez.

İkinci yeni şiirinin ortaya çıkmasında sosyal ortamın önemli bir payı vardır. İkinci yeni, DP iktidarı döneminde oluştu. Halkın demokrasi beklentilerine rağmen, bir diktaya dönüştüğü öne sürülen DP iktidarı, dönemin sanatçıları kapalı bir

üsluba yöneltmiştir. İkinci Yeni şairlerinin dilinde görülen zorlaşılabilirlik bu baskının bir sonucudur. DP'nin baskısı, İkinci Yenicilerin sosyal konulara yönelmelerini de engellemiştir. Bu yüzden bu şiire "kaçış şiiri", "sapma edebiyatı" gibi adlar verilmiştir.

İkinci Yeni şiirinin adı Muzaffer Erdost tarafından konmuştur. Bu adın Erdost'un bir yazısına attığı başlıkla ortaya çıktığı belirtilir (Tuncer, 2005). Ancak "İkinci Yeni" adının, hareketin konumunu doğru betimlemediği öne sürülür. Çünkü Türk şiirinde yenileşme hareketi Tanzimat'la başlamıştır. Tanzimat'tan bu yana yapılan yenilikler göz önüne alındığında İkinci Yeni şiirinin adı "Sekizinci Yeni" olmalıdır. Ancak İkinci Yeni, Garip akımına tepki olarak doğduğu için bu adı almıştır (Bezirci, 1996).

İkinci Yeni şairlerinin ortak bir bildirileri veya yayınları yoktur. Hatta aralarında ortak bir görüş birliği bile yoktur. Bu şairleri bir araya getiren tek ortak nokta 1950'lere kadar yazılan şiire –özellikle de Garip şiirine- karşı çıkmalarıdır. Garip şiirinin "anlatma" yöntemine karşın İkinci Yeni "sezdirme"ye çalışır (Tuncer, 2005). Bunu da özellikle dili kullanım biçimiyle gerçekleştirir.

Halk, divan ve Batı şiiri; gerçeküstücülük, dadaizm ve letrizm İkinci Yeni'nin yararlandığı en önemli kaynaklardır. Halk ve divan şiiri hem ses, hem biçim yönünden İkinci Yeni şiirine kaynaklık eder. Turgut Uyar'ın Divan adlı kitabı bu eğilimin sonucudur. Gerçeküstücülük ile dadaizm ise özellikle konu seçiminde ve ona yaklaşım biçiminde İkinci Yeni'yi etkiler.

1950'lere kadar yazılan Türk şiiri İkinci Yeni tarafından kabaca iki noktada kırılır. Bunlardan biri dilin kullanım biçimi, diğeri de içerik açısından. Şiirde yapılan bu iki yenilik, İkinci Yeni şairlerinin tümünün şiirlerinde görülür.

İkinci Yeni şiirinde dil, alışlagelmişin dışında kullanılır. Sözdizimi bozular, letrizmin etkisiyle anlamsız ses (harf) kümeleri kullanılır, yeni sözcükler türetilir... Bu eğilimler, toplumsal bir kurum olan dili zorlamak demektir. Yazdıkları şiirlerde toplumu önemsemeyen İkinci Yeniciler, bu eğilimlerini dilde yaptıkları oynamalarla gösterirler.

İçerik bakımından yapılan yenilikler, İkinci Yeni şiirinin aldığı ağır eleştirilerin en önde gelen sebeplerinden biridir. İkinci Yeniciler, şiirlerinde belli bir konuyu işlemekten kaçınmışlardır. Herhangi bir durum, sıradan bir nesne ya da düş

şairlerde içerik olarak okurun karşısına çıkabilmektedir. İkinci Yeni için önemli olan "ne"yin anlatılmış olduğu değil, onun "nasıl" anlatıldığıdır. Bu eğilim konuyu önemsizleştirmektedir.

İkinci Yeni şairleri, anlama doğrudan yönelmek yerine onu okura sezdirmeye çalışırlar. Bunun için de imgeyi kullanırlar. İmgeler sözcüklerin çağrışım alanlarında belirir. Belli bir anlam, dolaylı bir şekilde ve yeni araçlarla iletildiğinde imgeler oluşmaya başlar. İkinci Yeni şairleri, dilin ve düşüncenin bu yapısını başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

İkinci Yeni şairlerinin yoğun bir şekilde imge kullanma eğilimleri, şiirlerinin "kapalı şiir", "anlamsız şiir" gibi ifadelerle adlandırılmasına neden olmuştur. Oysa onların şiirinde yapılan şey anlama çeşitli oyunlarla ulaşmaktır. Bu yapı, aynı zamanda imgenin yapısıdır. Bu yüzden İkinci Yeni şiirini anlamsızlıkla suçlamak doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü dilin olduğu yerde anlam da vardır. Anlamın yokluğu dilin, dilin yokluğu da şiirin yok olmasına neden olur.

Anlama doğrudan ulaşmak yerine dolaylı yolları seçmeleri ve bunun sonucunda imgeyi kullanmaları, İkinci Yeni şiirinin bu çalışmada kaynak olarak kullanılmasının en önemli nedenidir. Aşağıya alınan örnekler, bu hareketin öncülerinin şiirlerinden seçilmiştir. Bu şairler İlhan Berk, Turgut Uyar, Edip Cansever, Cemal Süreya, Ece Ayhan, Sezai Karakoç ve Ülkü Tamer'dir. Örnekler belirlenirken sadece imgenin geçtiği dizeler alınmış, ancak hemen altında o dizenin geçtiği şiirin ve kitabın adı verilmiştir. Çalışmanın hacminin artmaması nedeniyle imgeyi içeren şiirin tümü alınmamıştır.

6.2. İLHAN BERK

Bir gökyüzünün değişinin dallarıma
(Ağacın Her Sabahki Duyduğu, Eşik s.91)

On yedisinde bir rüzgar
Bir kızın eteklerine musallattı
(Bekirkadı Mahallesindeki Gökyüzü, Eşik s.102)

Mesela bir kuş uçmasın Kızılırmak'a doğru
Köklerine su yürümüş gibi sevinirdi.
(Ayrığın Yüreği, Eşik s.112)

Ağaçlar duruyordu, sessiz, sakin, haklarında bir karar
Dinler gibi
(Massey Haris, Eşik s.127)

Çocuk yaralı bir kuş gibi sarılmış anasına
(Otuz Sekiz Pare Köy, Eşik s.134)

Bakır dövölmeye hazır durur
Hazır dururdu çelik.
Çamlıbel demiri dövöldükçe daha bir aslanlaşır
Yüreği buğdaydan tütünden pirinçten yana olurdu.
(Bir Ağızdan, Eşik s.165)

Gözlerinin içinde bir deniz
Mavi
Ezik
Duruyordur.
(Gölizar'dı Gelen Aklına Ayvaz'ın, Eşik s.168)

Siz gideli biz hiç akmadık
Bir gökyüzü düşmedi üzerimize
Bir gökyüzü yankılamadık.
Siz gideli biz
Kilitli tutulduk.
(Bir An Durup Suyu Dinledik Hep Suyu Dinledik, Eşik s.176)

Ne zaman seni düşünsem
Bir ceylan su içmeye iner
Çayırları büyürken görürüm.
(Ne Böyle Sevdalar Gördüm / Ne Böyle Ayrılıklar, Eşik s.184)

Bir gün bakıyorum akşam ellerimde gözlerimde
Bir gün sabah her yanım
(Eleni'nin Elleri, Eşik s.197)

Eleni'nin göğsü soyulmuş badem
(Gençlik, Eşik s.198)

Ne tuhaf şey şu gökyüzü
Bir mendil gibi
Cebe sığacağını bilmezdik.
(Gökyüzü, Eşik s.205)

Baktık bir evin bahçesi ilk defa bir evin bahçesi başını almış
gidiyor
(Ağıt, Eşik s.208)

Geçmiş esmerliğim tay soluklarına.
('Güneşler, Bütün O, Durdum Bir Denizde', Eşik s.262)

-Sesin, bir gülü bırakmak gibi bir şeydi.
(Ben Uyandım Bir Aşk Demekti Bu Dünyada, Eşik s.264).

Çıplak, sıkıntılı bir Hıristiyanlığı çıplaklığımız.
(Pavurya, Eşik s.293)

Senin aşkının kapanık şafağıdır
Süren o atlarını önüme benim.
(Kral Su, Eşik s.313)

Hanlarım ki
Beklerlerdi gecede beni. Dağınık.
Korkunç, uzar saçının sokağı artık.
(Sevi, Eşik s.315)

Gözlerinizi alıyorum. Gözle-
riniz Ortaçağ. Kocaman ve ıssız.
(Siz, Eşik s.327)

Âşıktım ve hep seni soyuyordum aklımda
Bir adam çarşığı üstümüze kapıyordu
(Çıkrıkçılar Yokuşu, Eşik s.328)

Kırmızı kırmızı bir güldür aşkım
İnce yüzünüzde. Kırmızı. Korkunç.
(Haziran, Eşik s.332)

Bir vadiyi uyandırıp döndüm:
Bir şiir işi için.
(Vadi, Eşik. S.391)

Bir kadının ölüsüdür artık yazdığı
Suya,
İlkyaz'ın.

(İlkyaz, Eşik s.392)

Eylül bir çocuğun elinden tutmak gibi Fener'de
(İstanbul I, Aşk Tahtı s.13)

Ve işte düştü düşecek suya Haziran
Ve kestane ağaçları
(Taymis, Aşk Tahtı s.45)

Ve hep yanlarında taşıyorlar geceyi ve bir akar suyun yavaş ya-
vaş
Kıvrılışını
(Ankara, Aşk Tahtı s.49)

Ben pipomu dolduruyorum ve uzun bir şiire başlıyorum
Bir yağmuru durdurup. Yanımdan bir zenci geçiyor
(Roma, Aşk Tahtı s.65)

Biten bir şey değil gök ve el sıkışıyoruz gökle
(İki Nehir Arası Ülke, Aşk Tahtı s.71)

Ve hiç çekmemişler nedense uzun boylu analarına
Uzun bir sessizliğe ve kapalı evlere benzeyen analarına
(İki Nehir Arası Ülke, Aşk Tahtı s.77)

Yanında yeryüzü: Ağaçlar, sular, gök. Her sabah okuduğu

Geride hiçbir şey görünmüyor. Demek büyük bir boşluğa ver-
miş arkasını: Böyle daha iyi,
deyip

Silerek kendi dışında her şeyi.
(Yahya Kemal, Aşk Tahtı, s.112)

Kocayemişlere, zeytinlere, kuru otlara baktınız. Kocayemişler,
Zeytinler, kuru otlar biçiminizi aldı.
Gök aynı şeyi yaptı.

Aynı şeyi bir dağ.
(Bitez, Aşka Tahtı, s.131)

-- Seni soydum! diyordu adam. Sonra soyunukluğunu uzatı-
yordu. Otların oraya getirip bırakıyordu. Büyüyordu gö-
rüyordum daha bir. Sonra bir denizi alıyordu. Alıp bırakı-
yordu. Böylece gün öldü.

(İÖ, Aşk Tahtı, s.133)

Ve ölüm yalnızlığını bırakmış sade ve çekip gitmiş
Yani yazmamış adını ve rengini. Beyaz öyle.

(Halikarnassos, Aşk Tahtı, s.142)

Hiçbir şeye benzemiyor bir kentin yalnızlığı
Ne küle ne kemiğe

Ölüme ne de.

(Duru Su, Aşk Tahtı, s.167)

Kırışır alını rüzgârın. Ve çıkar
Düz teraslara.

(Ölü Kent Koruyucusu, Aşk Tahtı, s.169)

gördüm sessizliğin dümdüzlüğünü

(Yavaş Yavaş Geçtim Kalabalıkların Arasından, Aşk Tahtı, s.193)

Açılmamış kitaplar gibiydi gök
Asılı çamaşırlar gibi.

(Sesler, Aşk Tahtı, s.299)

Ve elbet gök diye bir şey
Ağzının kıyısına takılıp duran.

(Bir Kadının Her Akşam Bir Kıyıda Gördüğü, Aşk Tahtı, s.320)

Öğle düşmüştü, yaralı bir kuş gibi ovaya
Ölü günün esri ipiyle vardığımızda.

(Kuşlar, Aşk Tahtı, s.322)

Sokağın hali. Gri bir çocuk, gri, gri
İyi huylu bir yaprak, gözsüz bir kedi, elma kokusu.

(Bir Ölüyü Almaya Gitmek, Aşk Tahtı, s.332)

Yol belleğini kullandı uzattı elini sonra
Yürüdü bizimle. Omuzladı bizimle ölüyü.

Denizi, ağaçları,, kına çiçeklerini aldı
Dükânları kapadı, katıldı bize

(Bir Ölüyü Almaya Gitmek, Aşk Tahtı, s.332)

Dışarıda bir dilim ekmek gibiydi gök.

(Bir kıyı kahvesinde, Aşk Tahtı, s.334)

Benim yüzüm bir bayram telaşdır
Küller ve biraz da deniz artıklarıyla

(Aşklar İçinde Bir Kentin/Herhangi Bir Kentin, Aşk Tahtı, s.344)

Ben aklımdan ağaçlıklı ağaçlıksız yolları geçiyorum
Bir çocuğun yüzünde sanki bir öğle sonuyum

(Aşklar İçinde Bir Kentin/Herhangi Bir Kentin, Aşk Tahtı, s.346)

Kuşların sessizce geçtiği o öğle sonunda, yol üstlerinin
yağmur sonrası böğürtlenleri gibi göründünüz bana.

(Yıkılıveriyordu Geceme Düşüveren Ağzın, Aşk Tahtı, s.348)

Ben ki yaralıyım, ben ki haytayım
Bakkallara düşmüş okul defterleri gibiyim.

(Burun/Dağ, Aşk Tahtı, s.361)

6.3. TURGUT UYAR

Petrol değil masaldı lâmbalarında yanan

(Yad, Arz-ı Hal, s.15)

Bir tutam sakız oluyor ağızımda zaman.

(Ölüme Dair Konuşmalar, Arz-ı Hal, s.26)

Ben neye sevdalıyım böyle, bilmem
Binlerle yıldız kaynıyor kanımda.

(Türkiyem, Turnam Seninle, s.41)

Bu memleket bir dilim ekmek, boylu boyunca
Yemekle doyulmaz.

(Türkiyem, 'Turnam, Bir Devir Çalsak Felekten', s.46)

İstemem kimsenin öldüğünü
Bırak rüzgâr, bırak anlatayım.
Bir ulu meşenin dibine otur sen
Göğsünde yatayım.

(Rüzgar, Türkiyem, s.57)

Bir gün, bir parkta otururken, biliyorum
Bir el yağmurlarla dokunacak omzuma

(Uzak Kaderler İçin, Türkiyem, s.70)

Pencerelerde sardunyalara gibi yalnız

(Yalnız Dürdanecik, Türkiyem, s.88)

Önce Gözlüklerini çıkardı pencereye koydu
Çantasından sigara paketini çıkardı koydu
Yalnızlığını çıkardı koydu

O zaman bütün aşklar bütün bulutlar geçti aklından

(Tel Cambazının Rüzgârsız Aşklara Vardığını Anlatır
Şiirdir, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.115)

İstanbul coğrafyada ışıksız bir şehir
Tuttu ayışığını parçaladı
Her sokağa birer parça dağıttı

(Tel Cambazının Rüzgârsız Aşklara Vardığını Anlatır
Şiirdir, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.115)

O zaman üç gemi İtalyaya kalkacak
Üç gemi Norveçe
Öbürü bir aşk kaçırarak gümrüksüz

(Tel Cambazının Rüzgârsız Aşklara Vardığını Anlatır
Şiirdir, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.116)

Bir sargın umut yakaladım onu kuşandım
 Serin mavi bir gökyüzü buldum onu kuşandım
 Denize doğru sokaklar gördüm onları da kuşandım
 Üstlerine üstlük seni kuşandım
 Tedirgindim namussuzdum deli deliydim
 Uslandım

(Yılgın, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.122)

Daha elli altı dosya var düzenliyeceğim
 Gökyüzünün kalkıp dudaklarıma bir değmesi var
 Oysa kapılar var duvarlar var perdeler var

(Meymenet Sokakı'na Vardım, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.126)

Senin ağustos çeşmeleri yüzüne özlemle eğiliyorum

(Üçyüzbin, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.128)

Senin bu ellerinde ne var bilmiyorum göğe bakalım
 Tuttukça güçleniyorum kalabalık oluyorum

(Göge Bakma Durağı, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.133)

Bir, kadınların yanında iyi oluyordum
 Başka hiçbir yerde değil
 Başka hiçbir şey sızamazdı padişah karanlığıma
 Şimdi bir senin yanında iyi oluyorum

(Suya Varmak, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.163)

Yalnızlıklarını orman ateşlerinde yakarlardı

(Sular Karardığında Yekta'nın Mezmurudur,
 Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.167)

Al sana ışıkların yakıldığı vakti getirdim.

(Yeşil Badanada Kurtulmak, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.176)

Kan akıyor penceresi karanlık evlerden
 Ölü kadınların üstüne tuğlaların üstüne
 Denizse aydınlık ve incili ve mavi taşrada
 Kana doğru ürkek en güzel yaban balıklar
 Bu kandır akıttığımız sıkıntılı pazarlarda
 Üst üste gökyüzüne içki şişelerine

(Kankentleri, Dünyanın En Güzel Arabistanı, s.189)

Ellerim koyu bir suların içinde karanlık bir şeydi.

(Islaktı Tütünlerle Sülünler, Tütünler Islak, s.210)

Barışmamak çirkin bir akşam olur ve tabaklarda.

(Ay Ölür Yılgınlıktan, Tütünler Islak, s.215)

Yorgun bir asker
Kılığında ayakların vardı.

(‘Övgü, Ölüye’, Tütünler Islak, s.218)

biz bir acıydık acımız idi bütün fenerlerde
ve kimbilirdi aşk nerde oteller nerde

(Ahd-i Atik, Her Pazartesi, s.243)

... herkes,
kendi akşamını çıkarırdı karanlıktan.

(Göç, Her Pazartesi, s.245)

bu temmuz nasıl olsa birkaç yıl sürer

(Yenilgi Günlüğü, Her Pazartesi, s.275)

bütün cinselliğimle Akdenizi avuçluyorum.

(Büyük Saat, Her Pazartesi, s.289)

Ve herkes bir sessiz çanta gibi taşınırken.

(Hemofili, Her Pazartesi, s.295)

Artık kat'iyen biliyoruz;
Halk adına dökülen kan
Sapı güldalı güzelliğinde bir bıçaktır.

(Federico Garcia Lorca İçin Üç Şiir, Her Pazartesi, s.300)

Ellerin bir gezinmedir uykularda

(Büyük Gurbetçi, Her Pazartesi, s.302)

Sen bir ağlayış gibisin neden
Bir çocukluğu sürüklüyorsun kanında
Bir güvercin gibi parlar şaşkınlığın

(Büyük Gurbetçi, Her Pazartesi, s.302)

O güvercin bir at gibi bitirdi haziranı
büyük burun deliklerinde bir telâş soluyarak
bizim özenle azar azar kullandığımız
kırmızı bir şey diye kullandığımız
Bir delikanlının azar azar kullandığı ve
Güllerin limonların ve hastanelerin
reçetelerle, dolmuşlarla ve güzelliklerle ve
herkesin öyle sandığı.

(Bir Haziran Tüketimi Üstüne, Her Pazartesi, s.319)

bir bulutla bir kâğıt peçete arasında
(Bir İntihar Akşamı Üstüne Söylenti, Her Pazartesi, s.320)

Ben size hep söyledim bu benim aşkım
Saate karşı alkol suya karşı tabanca
(Her İki Adımda Bir Uygunsuzluğunu (Yalnızlığını)
Algılayan Birisine Gazel, Her Pazartesi, s.326)

Ama. Ben gene bir kürdanın diş etlerine batmasıyım
Bir çürük azı dişinin kenarında
(Her İki Adımda Bir Uygunsuzluğunu (Yalnızlığını)
Algılayan Birisine Gazel, Her Pazartesi, s.327)

bozgun bir şubat sensin, ekmek ve kan senden, ekim sensin
nerende taşır büyütürsün nerende sonsuz gelecekleri
(münacat, Divan, s.341)

sen bir yaz güzelisin, yaprakların ekşi, suda yıkanırsan
portakal incinir, tütün utanır, incirler kanar
(yokuş yol'a, Divan, s.346)

gül aldı geldi hazdan yelpazesini tavşan ürktü
bağırdık ama bağırmanız tavşan yüreğine bir sudur
(bağırma'ya, Divan, s.359)

ve kıralmış bıyıklı ve osmanlı kocalar
alıp gelirlerdi bir geceyi bir şarkıcının sesinden
(meclis-i mebusa'na, Divan, s.384)

sen bir atmacanın en uzun çığlığısın her türlü gökte
göğü büyüttün, otobüsleri aldın, şehirleri ufalttın
(tomris uyar için bir şiir kurma çalışması, Divan, s.393)

Nasıl yadsınabilir yüreklerde gezinmesi
tozlu bir gümüş tabağın, çiçeksiz bir sardunyanın
bir kadifenin avuçları kamaştırın anısı
(Bir Yılın En Soğuk Akşamında Aşk Övgüsü, Toplandılar, s.408)

haydi kalk yoruldum bir patlıcan nasıl büzülürse
(Haydi İzmir'e... , Toplandılar, s.410)

birden bileklerimde duydum
denizin engin kelepçesini
(Denize Önsöz, Toplandılar, s.417)

uzakta bir yerde yakılan bir lâmbanın
ellerime dolanırdı kokusu, ışığı
(Denize Önsöz, Toplandılar, s.417)

örneğin ceketim anısız bir geceyi yükleniyor
(Denize Önsöz, Toplandılar, s.417)

Ey bir yelkende kurutulmuş güneş anısının giderilmez
akşamsızlığı
(Güverteden Biri, Toplandılar, s.420)

kalın ve karanlık bir çatı merdiveni gibi
giderilmez eksikliğini tanırım onun
suyun bardakta duruşu gibi
(Acının Tarihi, Toplandılar, s.423)

birer darağacıdır her meydan saati
öğle vaktini kesinlikle gösteren
(Acının Coğrafyası, Toplandılar, s.425)

ve gece duruşmasından yeni çıkmışken
sabahın terazisi eksik tartar gölgemi
(Acının Coğrafyası, Toplandılar, s.425)

dört cepli yeleğim aynı kolaylıkla taşır her şeyi
bozuk paraları da umutsuzluğu da
(Acının Coğrafyası, Toplandılar, s.426)

gölüşünüz bir mağaranın karanlık tarihini aşıyor artık
(Vaktin Çağrısı, Toplandılar, s.428)

kapıların arkasında kaldık
yanlış anahtarlar gibi
nasıl hatırlamazsın
(Anlatı, Toplandılar, s.429)

mayıs bizim ülkemizde bir kuştur
(Anlatı, Toplandılar, s.430)

oysa ay bir ateş gibi yağıyor
usul usul terliyor bir batık gemi
kan sızıyor bir halkın dinmeyen uğultusundan
(Sunak, Toplandılar, s.432)

akşam bir dinginliğe benzer kendiliğinden
(Sunak, Toplandılar, s.433)

elinde bir ölümle dolaşır durur
(Bazilika, Toplandılar, s.436)

Seni bildim bir altının bağışlamaz sesiydin
(Karşılıklı Çekilmişti Duvarlar, Toplandılar, s.438)

hey hayri bey hayri bey aslında
yüreğin akıntıda bir balık gibi diri
uzar durur bir yemin gibi karanlıkta
(Hayri Bey, Toplandılar, s.440)

Şehir bir ihanet gibi karşımda
(Yanık Tarlalar'a, Toplandılar, s.448)

artık şaşıyorum gözyaşına
hiç unutamam çünkü pazarcıların
haftanın her günü öteye beriye
gözyaşı taşıdığını
(Şaşıyorum Gözyaşına, Toplandılar, s.459)

örneğin senin gözyaşın bir hayvandır
önümden uzun tüyleriyle kaçan
(Şaşıyorum Gözyaşına, Toplandılar, s.459)

ellerin bir demet güvercin olarak
uçursun uzaklara yukarlara sevdamızı
(Şaşıyorum Gözyaşına, Toplandılar, s.459)

herkes geçkin bir kışı yaşıyor
istanbul'da türkiye'de
geçkin bir kış nedir meselâ

hüzün bile pahalı
karlar bile bulgursu
yüreğin tam ortasında bir iplik
dokuz düğüm dokuzu da turnalı
varış bir gülün başlangıcına değil
(Bir Kırmızı Örtü, Toplandılar, s.464)

çünkü yaşamak gibi bir şeydi yaptığı
anasız bir tay gibi coşkun ve hüznü
akşamın dinginliğini otluyordu o zaman
(Çılgın-Hüznü, Toplandılar, s.466)

tabansızım, aklım başımda, ellerim
uyanık bir atmaca gülüşünde
(Bir Şeyle Mukayyetiz Serbest Değiliz Efendim, Toplandılar, s.468)

şimdi, ayışığı bir kız çocuğu adının tercümesidir, amma
kendisiyle uyuşulmaz değildir hiçbir zaman

(Bir Süregen İlkbahar, Toplandılar, s.511)

apışaralarında bir maden sanki

(Sonsuz Girişim, Kayayı Delen İncir, s.523)

oh dünya dünya
biliyor musun
ağustos çok yakışıyor sana

(Parlak ve Kara, Kayayı Delen İncir, s.527)

söylenir ve yarım kalır
bütün aşklar yeryüzünde
bir kaktüs bol sudan nasıl
nasıl çürürse öyle

(Söylenir, Kayayı Delen İncir, s.528)

şimdi bir şarap gibiyim
coğrafyasız
eskimeye bırakılmış fıçısında

(Söylenir, Kayayı Delen İncir, s.529)

birden önümde bir yaz günü açılıyor

(İşten Değil Aşk, Kayayı Delen İncir, s.540)

aşk bir sonbahar kimliğinde
sürdürüyor egemenliğini

(İşten Değil Aşk, Kayayı Delen İncir, s.540)

hangi şehrin bağbanıdır insan
soluğunu körük gibi koyvermediyse
yinelenen bütün akşamlar
bir kıl yumağı olur göğsünde

(Son Günlerde, Kayayı Delen İncir, s.545)

kıssa
zordur bir yazı anlamak

(Bir Yazı Anlamak, Kayayı Delen İncir, s.549)

çünkü güneş ve kalın mavi
 insana hiçbir şey hatırlatmaz
 öyleki toparlar hayatın kalbini
 ve o zaman
 çökeler yaz
 tutarak kendi kalbini
 umutlar sarıya bırakır kendini
 gül uzar karanfil kokar
 o zaman sorarım
 şimdi mi

(Bir Yazı Anlamak, Kayayı Delen İncir, s.549)

ve insan batırır sedef kakmalı bir gemiyi
 ki sahibi dünya güzeli bir kadındır

(Ayağımın Tozuyla, Kayayı Delen İncir, s.551)

ve başucumda bir koku
 bir koku
 beni durmadan ıslatır

(Ayağımın Tozuyla, Kayayı Delen İncir, s.551)

günler geçer ve çalışır şafağın değirmeni
 kim bilebilir ki kimi neyi eskittiğini

(Günler Geçer, Kayayı Delen İncir, s.551)

peki o zaman ben neden
 dereceler sokayım koltuğumun altına
 ateşim varsa zaten
 ey gözleri maden
 çünkü aşk bir suçlamadır
 sonuna kadar yaşanmamışsa
 bir bardak birada yeni bir deniz
 ve yağmur
 eski bir denizde yeni bir ada
 yaşanmamışsa

(Biliyor musun, Kayayı Delen İncir, s.551)

feracesinden içi görünen
 çok Müslüman bir kadın gibi
 kanım akıyor içimde

('Rasgele Değil, Kar Ödülü', Kayayı Delen İncir, s.559)

bütün hüznün elinde kaldı devredemedin
 paylaşamadın bile otobüs yolcularıyla

(Çürümüş, Kayayı Delen İncir, s.561)

güneş bir çelik çizgi dışarıda

(İhbar, Kayayı Delen İncir, s.567)

sevinç çılgın bir taraktır saçlarımda

oradan oraya savurur parmaklarımı

('Hüzün, Sevinç ve Coşkunluk İçin', Kayayı Delen İncir, s.581)

şurda ayağımızın dibinde

oturan bir şeydi yaşamak

(Bir Anglo-Sakson Ölçüsü Üzerine Güzelleme, Dün Yok mu, s.598)

sevişmek bir balkon halinde geliyor önüne

beline kadar sarkıyor yedinci kattan

düştü düşüyor

(Ne Zaman Düşünse, Dün Yok mu, s.610)

karpuz taşıyan bir kamyon gibi aceleciyim

(Baharda, Dün Yok mu, s.632)

işte bundan ötürü

hüzünü artık bir ayıya bıraktım

sevgilim sevgilim

bir ayıya

ister ormanda kullansın

ister buzdağında

(Aramızdaki, Dün Yok mu, s.634)

sevgilim sevgilim

bir orman gibi çoğal aramızda

(Aramızdaki, Dün Yok mu, s.634)

6.4. EDİP CANSEVER

Bir bira içmek istiyordu kaç gündür
Masaya biranın dökülüşünü koydu

(Masa da Masaymış ha, Dirlik Düzenlik, s.9)

Yahut sallanıyordu rüzgarda
Başaklar gibi kollarımız

(Mesire Yerleri, Dirlik Düzenlik , s.11)

Duvarları yalnızlık yemiş bitirmiş

(Şekerli Gerçek, Dirlik Düzenlik , s.12)

Adam bir hiçliğin üstüne uzanmış

(Şekerli Gerçek, Dirlik Düzenlik , s.12)

Kim biner bu gemiye insandan kıyıları yapıırken

(Ey, Yerçekimli Karanfil, s.15)

Aramızda bir odada olmaktan başka neyimiz var

(Var Var, Yerçekimli Karanfil, s.19)

Üstelik beni sevmek haşlanmış pirinçleri beyazlatır Günaydın!
Sabahlarınız gibidir beni sevmek, horozun renkleri gibidir
Beni sevdiniz mi yangındır artık parmaklarınız.

(Yangın, Yerçekimli Karanfil, s.20)

Bir tüfektir her sokağın ucu

(Tüfekkk, Yerçekimli Karanfil, s.22)

Bakarız odanın güttüğü bir şeydir iskemle
Beyaza eğik, sarıya aç.

(Tüfekkk, Yerçekimli Karanfil, s.22)

Susmak, o ölüme denk susmak

Var ya

Bir tüfektir işte insanda

(Tüfekkk, Yerçekimli Karanfil, s.23)

Örneğin rakı içiyoruz, içimize bir karanfil düşüyor gibi

Bir ağaç işliyor tıkr tıkr yanımızda

Midemdi aklımdı şu kadarcık kalıyor.

(Yerçekimli Karanfil, Yerçekimli Karanfil, s.24)

Çocuğu çocukluyor bu düdüğün kırmızısı

(Horozla Merdiven, Yerçekimli Karanfil, s.27)

Güneş bir pazartesi olarak mı duruyor burnunuzda
(Uyanınca Çocuk Olmak, Yerçekimli Karanfil, s.32)

Su böyle neye benziyor, çok çocuklu bir bahçeye değil mi
(Uyanınca Çocuk Olmak, Yerçekimli Karanfil, s.32)

Kırın şu sürahileri!
Soğukta durdurulmuş boyunlar gibi
(Amerikan Bilardosuyla Penguen V, Umutsuzlar Parkı, s.43)

Yani çok değişik bir sokağı yakalamış bulunan
Kullanmak için yaşayıp ölmeye.
(Çember I, Umutsuzlar Parkı, s.44)

Maviler çalışıyor doğadan
Elimiz değdi mi bir nehir kıyısını
Bir yüzük taşının parıltısını çalışıyoruz biraz
Balolar, gökler, süvari boyunları
Kadınlardan ağız ıslağı, saçlar
Kıllı göğüsleri erkeklerden
Daha dün gibi bir martının süzülmesini
Çalıyoruz.
(Çember VI, Umutsuzlar Parkı, s.49)

Biliyorsunuz parkların
Sizi çağıran tarafları
İnsanın gizli, karanlık köşeleriyle oranlı
(Umutsuzlar Parkı I, Umutsuzlar Parkı, s.51)

Kendimi saklıyorum ya, bir yığın ölüden gelen kendimi
(Umutsuzlar Parkı II, Umutsuzlar Parkı, s.53)

Oysa ben düz insan, bazı insan, karanlık insan
Ve geçilmiyor ki benim
Duvarlar, evler, sokaklar gibi yapılmışlığımdan.
(Umutsuzlar Parkı III, Umutsuzlar Parkı, s.54)

Yukarı çikalım, hadi çikalım, annem çay pişirir size
Çünkü o bizim yukarda her zaman bir mavi olur
Güneşler girer çıkar ellerinize
(Umutsuzlar Parkı V, Umutsuzlar Parkı, s.56)

Dövülmüş kısraklar gibi uyumuştum
(Umutsuzlar Parkı VIII, Umutsuzlar Parkı, s.62)

Henri'yi tanıyoruz, kim der ki tanımıyoruz Henri'yi
 O bizim musluğumuzdur, çok hızlı akar Avrupa'dan
 Alain'se açlığımızdır, bir sürü kadınlar tanır
 (Petrol, Petrol, s.81)

Benim yüzümde her şeyler var
 Üç dilim ekmek bunlardan biri
 Annem bir taşa oturmuş bunlardan biri
 (Beyaz Atlar Surlara, Petrol, s.82)

Bir deniz yandı gene, yansın ne çıkar sanki
 (Beyaz Atlar Surlara, Petrol, s.82)

Bir kadeh olmalı ya da bir rakının başlangıcı
 Ansızın bir göl Anadoludan
 Bir yanda bir balıkçıl ne zaman istese ölür
 Kocaman bir iz bırakır çılgınlığından
 Sonra o adamlar ki çelimsiz, esmer, bıyıklı
 Ve bütün gün sevişirler acılarıylan.
 (Bir Ay Aldım Diyarbakırdan Tokatta Biri Öldü O Zaman, Petrol, s.83)

Gene bir ağaç öttü, bu kaçınıcı.
 (Şey Şey Şey ve Şeylerden, Petrol, s.84)

Kim ne derse desin ben bu günü yakıyorum
 Yeniden doğmak için çıkardığım yangından.
 (Phoenix, Petrol, s.85)

Aşk, o benim en güzel hayvanımdır
 (Acı Bahriyeli, Petrol, s.87)

Tunç öküzler içinde yanması esirliğin
 (Acı Bahriyeli, Petrol, s.88)

İnanma elimi deniz, ağzımı bulut ettiğime
 (Sesli Harfler, Petrol, s.89)

Kendimi görmeye parklara gidiyorum
 Kiminin bana kiminin çaresizliğe elleri
 (Sesli Harfler, Petrol, s.89)

Bir kişi bile değilim yalnızlıktan
 Gözlerim ormanlara asılı
 Ağaçlar, kırlar ve şehirler geçiyor kaputumdan
 O kadar geçiyorlar ki, sadece duyuyorum
 Bir an bir yerde ölümü tanımazlığımdan.
 (Ben Bu Kadar Değilim, Petrol, s.90)

Her yalnızlık biraz ihtilal.
(Robespierre, Petrol, s.93)

Bir elma tadı gezdiriyorum kafamda
Anlaşılması güç bir elma tadı
Ya sayılarla çiftleşiyor ya notalarla
Hiçbir zaman gebe olmadı.
(Uzun, Petrol, s.95)

Çocuklar ekmek yiyorlar gibidir sesin
(Başım Dönüyor İkimizden, Nerde Antigone, s.99)

Süresiz baş dönmesiyiz çok garip adamların.
(Başım Dönüyor İkimizden, Nerde Antigone, s.99)

Yaslı bir kadın gibi gözleri kendine bakan
Kendine baktıkça da çocukları olan hüzünden.
(Kar Yangını, Nerde Antigone, s.100)

Bir buluşma yeridir şimdi hüzünlerimiz
(Medüza, Nerde Antigone, s.102)

Yüzüdür şairin kanarsa yalnızlıktan
Bir yüz ki upuzun kadınsız günler gibi
(Şairin Kanı, Nerde Antigone, s.107)

Sesini söyle sesini
Görünen ağzında yarı çıplak
Seni sevdiğimin görünüşü gibi.
(Dağılgan, Nerde Antigone, s.109)

Yaz kelebeği tadında bir soluma
(Salıncak I, Nerde Antigone, s.111)

Çıkar boş kuyulardan katılmış akşamüstleri
Böler o bakışları bir sarkaç gibi binlere
(Salıncak II, Nerde Antigone, s.112)

Kocaman kamyonlara düzenle sıralanan
Kutulardan birini
Çekiyor gibi en altından
Alışıyorum buna da, bu fırtınaya da
Bir ellik, bir avuçluk, bir anlık bu avuntuya
Çünkü bu hep böyle oluyor her zaman.
(Ne Gelir Elimizden İnsan Olmaktan Başka II, Nerde Antigone, s.127)

Bir gökyüzü dinleniyor içimizde
(Ne Gelir Elimizden İnsan Olmaktan Başka IV, Nerde Antigone, s.134)

.... Yalnızlık mevsim olur
Ki çiçekler kendilerini toplar orada
(Tragedyalar I, Tragedyalar, s.141)

Hepimiz tanrı kaldık, kimse mutluyum demesin.
(Tragedyalar I, Tragedyalar, s.144)

Yalnızlığı kurutan birtakım asansörlerde
Öyle.
(Tragedyalar II, Tragedyalar, s.145)

Başlar ceplerinizin alkolle işleyen saatleri.
(Tragedyalar II, Tragedyalar, s.146)

Kandır kesilen imgesi her menekşenin.
(Tragedyalar II, Tragedyalar, s.146)

Belki de
Soğumaya yüz tutmuş bir fincan sütlü kahve
Dönüşür ellerimizde kanlı, kırbaçlı
Bastırılmış bir greve, yırtılmış dövizlere
(Tragedyalar III, Tragedyalar, s.152)

Bu tuhaf akşamları kim çizdi
Biz içkiler içerken.
(Tragedyalar IV, Tragedyalar, s.157)

Biz içkiler içerken cam kapılar yeryüzünü keserdi
Düşük organlarıyla kadınları keserdi
Biz içkiler içerken
(Tragedyalar IV, Tragedyalar, s.157)

Çağımıza girerdik, kaygan ve boyutsuz bir anlam biçiminde
(Tragedyalar IV, Tragedyalar, s.157)

Dünya bir sıkıntının yönetiminde ve uzun
Herkes biraz içiyor.
(Tragedyalar V, Tragedyalar, s.164)

Ve alkol
Dökülürdü binlerce kuşun çığlığı gibi
(Tragedyalar V, Tragedyalar, s.167)

Ve ölüm ki nedir bay yargıç
 Çok garip bir şekilde kirlenmenin
 Adıdır ölüm
 Sonra soğuk ve eski
 Ve sonsuz bir dilekçenin
 Altındaki pullar gibidir
 İmzası görünmezse de çürümüş iskeletlerimizin.
 (Tragedyalar V, Tragedyalar, s.207)

Bütün iskemleler ağır ve hastalıklı
 (Çağrılmayan Yakup I, Çağrılmayan Yakup, s.223)

Dedi ki, çünkü herkes Yakubu yaşıyordu, bense
 Çöllerden ve kızgın güneşlerden icatlar yapıyordum
 (Çağrılmayan Yakup I, Çağrılmayan Yakup, s.223)

Terlerimiz üstümüzde duruyordu, yıkanmış yeni kaplar gibiydik
 Üstümüzde ölgün ve kararsız su tanecikleri bulunan
 (Çağrılmayan Yakup II, Çağrılmayan Yakup, s.226)

Ve anlatılmazlıktaki bir yerden anlatılmaya
 Akan bir şeyim.
 (Cadı Ağacı II, Çağrılmayan Yakup, s.234)

Yani tiyatrolar ki benim en sevdiğim boşluklarımdır. Maun tabu-
 tumda
 Her yerleri çok süslenmiş ölümler gibiyimdir
 Bir kurdelenin ya da gümüşten bir haçın altında sanki
 Ölümün bir acıyla doldurulduğu yüzümle
 Geri çekilmiş yüzümle, geri çekilmişliğe dargın yüzümle
 Öyle bir çelişki gibi ölümsüz
 Yaşamakta olurum.
 (Pesüs II, Çağrılmayan Yakup, s.247)

Sanırım bir Pazar sabahıydı, iki kız çocuğu sonbaharı tartaklıyor-
 du
 Kepenkleri indirilmiş bir dükkânın önünde
 (Dökümcü Niko ve Arkadaşları II, Çağrılmayan Yakup, s.254)

Gün günden odamın şeklini alıyorum
 (Oda, Kirli Ağustos, s.275)

Her şeyi bilen bir adam gibi gelip geçirdi
 Kış
 Ve hayaletler halinde yaz sürüleri
 (Otel II, Kirli Ağustos, s.280)

Merdivenleri inmek kolay desem kolay, kolay demesem gene kolay
 Bir diyalog olduğu için değil, zaten bir diyalogdur merdivenler
 İçinde insan uğultularının yer aldığı
 Ve kimsenin kimseye bir şey sormadığı. Ne var ki
 (Otel II, Kirli Ağustos, s.280)

Silik bir izlenim gibi kalıyordum kendimde
 (Ek, Kirli Ağustos, s.285)

Bir ağaç sürüsünün üstünden
 Çok ağaçlı bir ağaç sürüsünün üstünden
 Kesilmiş limon dilimleri gibi düşüyor güneş
 Votka bardağımın içine
 Benim olmayan bir sevinç duyuyorum.
 (Uçurum, Kirli Ağustos, s.286)

Kuzeyde, ince bir kar dağıtımında
 Çocukların oyun oynamadığı yerlerde
 Bulunmaya hazır ve
 Eski çağlara ait bir parayım.
 (O Yalnız, Kirli Ağustos, s.288)

Gülleri, glayölli ve pezevenkleriyle pasaj
 Geçitlerin sinirli yerleri
 Gizleniyorum orada
 Kazılardan yorgun çıkmışım
 Gözlerimde düş fosilleri.
 (Kesit, Kirli Ağustos, s.292)

Kırlangıç tarlaya yaslanmış
 Buğday giyinmiş duruyor
 (Öğle Sonu, Kirli Ağustos, s.296)

Yokluğuma kar biriktiren yazla birlikte.
 (Ölümün Konumu, Kirli Ağustos, s.297)

Ben doğuşken olanlara açılmış bir mendilim.
 (Eski Bir Takvim İçin Şiirler III, Kirli Ağustos, s.300)

Ansızın ortaya çıkmış bir şehirdi
 Bu iç içe geçmiş durgunluklar
 Birinin öldürülüşünden arta kalan sanki
 (Ölü Sirenler, Kirli Ağustos, s.304)

Gecelerden sabaha usulca kanayanlar
 Üşümüş, yorgun ve bütün gün adres soranlar
 Hangi telefonu açsalar gökyüzü
 Hangi telefonu açalar gökyüzü
 Ya da aç bir kuş sürüsü onları boşuna kollar
 Çünkü onlar ki yalnız kendilerinde gömülü
 Yüzlerinde dağa çıkmışların yüzü var.

(Gökanlam I, Kirli Ağustos, s.308)

Onlar, o hiçbir şeyden yapılmamış adamlar,
 Üşümüş, yorgun ve bütün gün adres soranlar.

(Gökanlam I, Kirli Ağustos, s.308)

Kurdum her türlü kaçınılmazlığın
 Kentini gözkapaklarımda
 Bir vakitler tutar tutar tırnaklarımı keserdim.

(Gökanlam VII, Kirli Ağustos, s.314)

Kaplasam her yerleri mavilerden bir soluk bilsem
 Olmazsa biçip biçip denizlerden giyinsem.

(Gökanlam VIII, Kirli Ağustos, s.315)

Ey deniz! sen bile ıslanırısın
 Ben senin sonsuzundan bir alkolik çocuğum.

(Gökanlam IX, Kirli Ağustos, s.316)

Yaşlı bir uzaktayım, ondan da yaşlı
 Ön ayakları duyulmayan bir yağmurun içinde

(Gökanlam XI, Kirli Ağustos, s.318)

Sinema biletsiz bir akşamüstü vaktiydim.

(Ha Yanıp Söndü Ha Yanıp Sönmedi Bir Ateş Böceği,
 Kirli Ağustos, s.322)

Dişin ve damağın bilinçten geri dönen efsanesiydi tepelerde
 kızaran bitki

(Ha Yanıp Söndü Ha Yanıp Sönmedi Bir Ateş Böceği,
 Kirli Ağustos, s.323)

Parmaklarımız bir balık sürüsü kıvraklığında

(Bir Yitişten Sonra I, Kirli Ağustos, s.326)

Üç yılda bitirdi bir şemsiyeyi
 Kendini yerleştirdi sapına
 Bir de bir gökyüzünü hiç mi hiç anlamadığına

(Naci ile Turgut'un Akşamı, Kirli Ağustos, s.334)

Öyle ya, bana sorarsanız terketmeli insan yaşamı
 Ölümü göze almadan
 Ve anlamlı bir ağaç gölgesi gibi durmaktaki sakıncayı
 (Şahinin Kopardığı Elmas II, Kirli Ağustos, s.339)

Nasıl koyverdik sonra kendimizi
 Görünce suyun dibinde
 Boğulmuş beyaz kenti
 (Düş Suda I, Kirli Ağustos, s.342)

Üç kişiydik üçümüz de
 Geçmişe uzanan üç ayrı gün gibi.
 (Düş Suda I, Kirli Ağustos, s.342)

Sabaha benzedik tahta iskeleye varınca
 (Düş Suda II, Kirli Ağustos, s.343)

Su
 Vuruyor kıyıdaki gemi leşlerine
 Yalıyor sokaklarını kentin
 Savuruyor öfkeyle rüzgârını
 Masmavi yangınından
 (Düş Suda VI, Kirli Ağustos, s.347)

Gönderdik göndermesine, yüzümüz
 Oradan da
 Yok olarak geri geldi
 (Düş Suda IX, Kirli Ağustos, s.350)

Ey iki elle iki el arasındaki çaresiz vakit
 Yıkanmış çekmiş çamaşırlar gibisin
 (Gül Dönüyor Avucumda II, Kirli Ağustos, s.354)

Kendimi yonta yonta dağılan bir mermerim
 (Gül Dönüyor Avucumda II, Kirli Ağustos, s.355)

Omurgasını kırmış bir balık yatar
 Seninle denizin üstünde
 Öpülmüş bir dudak gibi
 (Akdeniz Salgını III, Kirli Ağustos, s.358)

Kapılar açıldı mı, avlular güne çarptı mı
 Boşalan bir güğümsündür her umutsuzluğa.
 (Akdeniz Salgını IV, Kirli Ağustos, s.359)

Gagalarından mektup gibi geçiyor boşluk
 Ve sessizlik bir yüzük taşı gibi parlıyor, gözlerimizde, dudakları-
 mızda, yanık sırtlarımızda
 (Elmas Yüklü Bir Gemi II, Sonrası Kalır, s.376)

Demek oluyor ki sarışın bir çocuğun ayaklarıdır deniz
 Terlemiş yüzü, ıslanmış saçlarıdır
 (Suçtur Çocuğun Olmak, Sonrası Kalır, s.384)

Kuşları okuyorum içimde, ağacın kuşlarını
 Yeni pişmiş çilek reçeli gibi kaynayan
 (İdris'le Konuşma, Sonrası Kalır, s.386)

Yollarından yürüyüşler sızdıran sonbahar
 (Dostlar, Sonrası Kalır, s.390)

Ve sanki kalplerimiz her yanı dökülen bir otobüste
 (Dostlar, Sonrası Kalır, s.393)

Küle gömülmüş bir elma gibi gökyüzü
 Patladı patlayacak
 Olanca hışmıyla üstüne kentin.
 (Flaş, Sonrası Kalır, s.395)

Sussak da, hiç konuşmasak da, sözlerin senin
 Açık denizler gibidir zaten elimde
 Her zaman, ama her zaman bir kıyıyı sezdiren
 (Flaş, Sonrası Kalır, s.397)

Bir kuyu halkasıyla sıkıştırılmıştır kalbi
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.402)

Bakıyorum da şimdi
 O kadeh bir küfür gibi duruyor elinde.
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.403)

Elini bir suya koyar gibi kalbinden akana koyardı
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.403)

Bir tutsak ağaç gibi yanlış yerlere büyüyenler
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.404)

Dağılmış pazar yerlerine benziyor şimdi istasyonlar
 Ve dağılmış pazar yerlerine memleket
 (Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.404)

Ahmet Abi, güzelim, bir mendil niye kanar
 Diş değil, tırnak değil, bir mendil niye kanar
 Mendilimde kan sesleri.

(Mendilimde Kan Sesleri, Sonrası Kalır, s.404)

Olgun bir meyva gibi güleceksin zamanla

(O Mavilik Derdi, Sonrası Kalır, s.405)

Hatırlanmasıydın sanki
 Su üstü düzgünlüğünde bir çakılın
 Anısını kaybetmiş bir çakılın
 Deniz diplerinde seğirtirkenki.

(Ölü Kalmış Biri Yaşıyor Her İkisi de, Sonrası Kalır, s.408)

Şimdi sen öldükten sonraki güzelliğindesin
 Sırtın denizi yalayan gemi ipleri gibi
 Biçilmiş bir çayırdır yarı kapalı duran gözlerin

(Ölü Kalmış Biri Yaşıyor Her İkisi de, Sonrası Kalır, s.408)

O deniz ki aramızda hiç kımıldamadan
 Erkeğini iyi tanıyan bir kadın gibi yorgun.

(Uzak Yakınlık, Sonrası Kalır, s.413)

Yarısı yenmiş bir elmaydık bana sorarsan
 İkimizdik, iki kişi değildik

(Uzak Yakınlık, Sonrası Kalır, s.413)

Baksan
 Ben geldim sanki
 Yaz ustalarına kış resmi.

(Alaşım, Sonrası Kalır, s.423)

En büyük limanlara demirlemiş
 En büyük gemiler gibi
 Kımıldamıyor gözbebeklerin
 Ölü mü denir şimdi onlara.

(Ölü mü Denir, Sonrası Kalır, s.428)

6.5. CEMAL SÜREYA

Kırmızı bir kuştur soluğum

(San, Üvercinka, s.11)

Kırmızı bir at oluyor soluğum

(San, Üvercinka, s.11)

Önce bir ellerin vardı yalnızlığımın benim aramda

(Önceleyin, Üvercinka, s.13)

Sen çıkardın utancını duvara astın

(Önceleyin, Üvercinka, s.13)

Yıldızlar kıyamet gibiydi kaldırımlarda

Çünkü biraz evvel yağmur yağmıştı

(Adam, Üvercinka, s.15)

Şurda senin gözlerindeki bakımsız mavi, güzel laflı İstanbullar

(Aşk, Üvercinka, s.17)

Bu Ali'nin meyhanesi bu da masa

Bu ipi kimse için gezdirmiyorum

Bir kere asılmıştım çocukluğumda

Direkler gemideydi ha ha ha.

(Dalga, Üvercinka, s.18)

Se belki de bir resimsin ne haber

Kırmızı bir Beykoz'un yanında duruyorsun

Yapın bir de ağaç yapmış yanına

Dallarına konsun diye kelimelerin

(Kanto, Üvercinka, s.19)

Şimdi bir güvercinin uçuşunu bölüşüyoruz

Gökyüzünün o meşhur maviliğinde

(Cıgarayı Attım Denize, Üvercinka, s.21)

Şimdi sen tam çağındasın yanına varılacak

Önünde durulacak tam elinden tutulacak

Hangi bir elinden güzelim hangi bir

Bir elinde kızlığın duruyor garip huysuz

Öbür elinde yetişkin bir günüşiği

Daha öbür elinde de kilometrelerce hürlük

Çalışan insanlar için akşamlara kadar

Toz duman içinde

Bir elinle de boyuna ekmek kesiyorsun

(Cıgarayı Attım Denize, Üvercinka, s.21)

Gökyüzünü katlayıp bir köşeye koymuştuk
(Hazma, Üvercinka, s.27)

Başladı Afrikası uzun bir gece
(Hazma Süiti, Üvercinka, s.28)

Kızlığın masanın üstünde
Kocana saklıyorsun
(Şu Da Var, Üvercinka, s.29)

Ben bütün hüznüleri denemişim kendimde
Bir bir denemişim bütün kelimeleri
(Aslan Heykelleri, Üvercinka, s.31)

Az şey değil seninle olmak düşünüyorum da
İçimde bir sevinç dallanıyor kaç kişi
(Aslan Heykelleri, Üvercinka, s.31)

Ablasını o saat meryemsiyorum
Çünkü her kadını meryemsiyorum
Gözleri göz değil gözistan
O müthiş korku saatlerinde
Başını omzuma koymasa olmazdı
Başını omzuma koyunca da
Kurtarmasa olmazdı beni olmaktan
İçtiği şaraba ait bir adam
(Bun, Üvercinka, s.37)

Örümcek öpüştü kardeş
(Bir Park Konuşkanı Üstüne, Göçebe, s.47)

Sen yüzüne sürgün olduğum kadın
(Ülke, Göçebe, s.48)

Kibrit çak masmavi yanardı sesin
(Ülke, Göçebe, s.48)

Bilinir ne usta olduğum içlenmek zanaatında
Canımla besliyorum şu hüznün kuşlarını
Sen kalabalıkta bulup bulup kaybettiğim kimya
Yokluğun gayri şuradan şuraya geldi
Bir günler şölenlerle egemen ülkende
Şimdi iri gagalı yalnızlıklar dönüyor
(Ülke, Göçebe, s.49)

Nasıl olsa yine bir gün
 Döneriz bu yollardan geri
 Senin bir elinde bir mendil
 Öbüründe kuş sesleri
 (Kars, Göçebe, s.51)

Rozet gibi göğsüne takmış cesaretini
 (Tabanca, Göçebe, s.53)
 Altmış köpek havlaması taşıyan karnında
 Kimler gördü o hayvanı onlardan biri o da
 (Tristram, Göçebe, s.58)

Bir çerkez mızıkası gibi rengârenk
 İki adet kuş çantasında
 (Yağmurun Yağması İyidir, Göçebe, s.59)

Ölümü siyah bir kâkül gibi alnına düşürmesini bildi
 (Göçebe, Göçebe, s.61)

Biliyorsun ben hangi şehirdeysem
 Yalnızlığın başkenti orası
 (Göçebe, Göçebe, s.62)

Sıralanmışlar su boylarına
 Bıçakla soyuyorlar kelimeleri
 (Göçebe, Göçebe, s.63)

Bir mezarın doğurduğu iştahlı bir çocuktur Anadolu şiiri
 (Göçebe, Göçebe, s.63)

Yabansı sesiyle doldurup bardağımı
 Boşaltır sonra belirsizliğe
 (Arka Güneş, Göçebe, s.66)

Yine de yine de sevişirken
 Kullandığımız her kelime
 Hırsızın devirdiği eşya.
 (İşte Tam Bu Saatlerde, Göçebe, s.68)

İnce parmaklarıyla
 Aralamaya çalışırken kederini
 Sen yitip giden aşkta
 (Bir Kentin Dışardan Görünüşü, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.75)

Bir güz sonu duygusunu ancak bir kez duyulabilecek
 bir sığınma eğilimini
 Kuytulardan aldığı bir çiçek gibi yukarı semtlere doğru
 sürüklüyorsun
 (Bir Kentin Dışardan Görünüşü, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.77)

Bir kadın canıma mercan sokuyor
 Dayamış ağzıma bir memesini;
 ('Kişne Kirazını ve Göç, Mevsim', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.81)

Kent,
 Kibar ve fahişe sıfatlarla
 Kus barsaklarında tembelleştirdiğin ilkeyi.
 ('Kişne Kirazını ve Göç, Mevsim', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.83)

Şimdi
 utançtır tanelenen
 sarışın çocukların başaklarında.

Ovadan
 gözü bağlı bir leylak kokusu ovadan
 çeviriyor o küçücük güneşimizi.
 (Beni Öp Sonra Doğur Beni, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.84)

Damakta serçe gibi seken bir şarap şimdi
 Ustamın üzümüne attığı enfes düğüm;
 ('Sımsıcak, Çok Yakın, Kirli', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.85)

... sokaklarda insan başlarından bir nehir; meydanlarda insanî tabaka görülmemiş bir
 çiçeğin taçyaprakları gibi
 (Burkulmuş Altın Hali Güneşin, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.90)

bir arkadaşın vardı ki
 neşeliydi el ilanları kadar
 ve gözlerinde küçük bir çayır sesi;
 (Burkulmuş Altın Hali Güneşin, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.91)

Ve çiçekçi kızların göğüsleri
 Daha suçsuzdur kırlangıç yumurtasından
 (Kan Var Bütün Kelimelerin Altında, Beni Öp Sonra Doğur
 Beni, s.98)

Savaştan da kırıandan da olsa
 Veremle de sıtmayla da gelse
 Lacivert bir çingiraktır ölüm
 Patlar sarnıçların eski suyunda,
 Kapaklanmış bir at resmi çizer
 Havaleli çocukların kulaklarına.

(Ortadoğu II, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.107)

Binlerce binlerce yer altı geçidine
 Şırıldayarak aktı
 Son gölgeleri yakılanların,

(Ortadoğu II, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.108)

Havlıyor baryt
 Sarartıyor gök kumaşını

(Ortadoğu III, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.110)

Lunapark beğenisiyle düzenlenmiştir yatak odaları,
 (Onlar İçin Minübüs Şarkısı, Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.130)

Aşkımız şimdi görklü bir hayatın
 Yabancaya berbat bir çevirisi
 Sen metinde üç beş satır atladın
 Ben geçmiş zamanda dondurdum fiilleri

('Dikkat, Okul Var!', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.139)

Sen ki özenle katlanmış bir mendil gibiydin

('Dikkat, Okul Var!', Beni Öp Sonra Doğur Beni, s.139)

Bahar mezarına gömsünler sizi
 Yapraklar gibi buluştunuzdu
 Kokular gibi seviştinizdi
 Bahar mezarına gömsünler sizi

(Dört Mevsim, Uçurumda Açan, s.147)

İki ses, iki bakış, gelişir nasıl
 Tek bir cümle gibi, sözlere karşın

(Üzerinden Sevişmek, Uçurumda Açan, s.151)

Tutar ellerinden kaldırırsın
 Adı kötüye çıkmış tüm sözcükleri.

(Var, Uçurumda Açan, s.158)

Şu senin dolayık sesin var ya
 Dondurma yiyen gülbüz bir kız gibi müstehcen,

(Var, Uçurumda Açan, s.158)

Ankara Ankara

Bir kent değil burası, bir acenta dizisi,
Bir işhanı, bir umumi mümessillik belki,
Büyük mağazalar, bahçeliğe özenen süpermarketler
Tutulmamak üzere verilmiş bir söz gibi.

(Oteller Hanlar Hamamlar İçin Sürekli Şiir I, Uçurumda Açıan, s.163)

Bir kadın torbaya doldurulmuş gibi yürüyor
Yine de, belli, içi içine sığmıyor.

(Oteller Hanlar Hamamlar İçin Sürekli Şiir I, Uçurumda Açıan, s.163)

Bir ilkokul bahçesi geçiyordu
Cıvıl cıvıl sulardan

(Bir Çiçek II, Uçurumda Açıan, s.176)

Bir bardak su içsem şimdi
Yaralarımından dökülür

(İlhan'ın Anısına Türküler I, Uçurumda Açıan, s.179)

Bir yaş büyüğüm babamdan
ve rüzgâr
bir törendeki gibi
çekiştirir durur
yağmurluğumu.

(Camdan, Uçurumda Açıan, s.188)

Kirlidir şiir; ve söz, atılmazsa zehirdir;
Bunu bilirdi;
Acı bir gölge geçerdi bakışından
Mesir macununun içindeki çivit gibi.

(Sıcak Nal I, Sıcak Nal, s.198)

Bir şey var
Balkonlar kollarını açmışlar
Ona sarılacaklar.

(Sıcak Nal X, Sıcak Nal, s.201)

Sesinde ne var biliyor musun
Ev dağınıklığı var

İkide bir elini başına götürüp
Rüzgârda dağılan yalnızlığını
Düzelteyorsun.

(8.10 Vapuru, Sıcak Nal, s.202)

Güneş her sabah verilmiş bir söz gibi doğuyordu.

('Siz, Saatleri', Güz Bitigi, s.237)

Beklemek gövde kazanması zamanın;
(İki Kalp, Güz Bitigi, s.241)

Yalnızlığı soruyorlar, yalnızlık,
Bir ovanın düz oluşu gibi bir şey.
(Eşdeğeriyle Yan, Güz Bitigi, s.242)

Siz siz olun da dayanın dostlar
Gölgem beni artık takmaz olmuştü.
Meselâ ben şapkamı çıkarsam
O kazık gibi dikiliyordu,
Meselâ yolda yan yanayız değil mi
O bir taksi çağırıp doğru eve.
Gölgem beni artık takmaz olmuştü.
(Hafta Sekiz, Kalanlar, s.279)

Gür ve coşkun bir günüşiği dadanmış pencereye
(Sevgilim Ben Şimdi..., Kalanlar, s.303)

Güvercinler güneşten bir sessizliği biriktiriyor
(Sevgilim, Bir Günün...', Kalanlar, s.304)

Kalbim diyorum kalbim
Daha düz tezgâhtan çıkmış bir su sayacı gibi
(Sevgilim, Bir Günün...', Kalanlar, s.304)

Gülüşlerimiz nasıl da söndü galadan sonra sokağa atılan çiçekler
gibi
(Bugün Ne?, Kalanlar, s.306)

6.6. ECE AYHAN

Birinci katları dinamitlenmiş evlere benzer yıkılıveririz
(Vedha'lardan Birinde, İlk Şiirler, s.13)

Ben ikinci gözümü bir kurşunla değiştirdim
Ne denebilir benim gözüm maviydi
(Vedha'lardan Birinde, İlk Şiirler, s.17)

Önce bitir bu şarkıyı
Bir bardak doldur mavi
(Kurtulamayan, İlk Şiirler, s.22)

ay çıktığı zaman
güzelliği katedrallerden atarlar
cam gibi cam gibi
(Bir Korku Temi Üzerine Benzerlikler, İlk Şiirler, s.23)

Gülümseyişin geçmiş şehirlere
boyalar dökülmüş
(ya bu neye benziyor).
(Bir Korku Temi Üzerine Benzerlikler, İlk Şiirler, s.23)

Bir oğlan tanırım
Derin yeşil gözlü
Gönlü güney denizlerinin dibi
(Üç Gencin Kalbi, İlk Şiirler, s.24)

Sanskrite çekilmiş atlar gibi geceleri
o geceleri soyutlanmış uykular
ağdı durdu parmaklarından estamlara
(Benares'in Ölünmüş Kadınları, Yeditepe Arşivinden, s.29)

Şarkıları delindiler sokaklarında
ve çarşambaları ırmakta
boğulup gittiler hep
çamaşırlarının üstünde uzanan bulutlar
(Benares'in Ölünmüş Kadınları, Yeditepe Arşivinden, s.29)

Memelerinde gürül gürül bir güneş saklıyormuş kahrolursun
(Bel Kanto: İkinci Meşrutiyet, Yeditepe Arşivinden, s.31)

anlat kimlerin yüreğinde Kız Kulesi gibi grev çivileri var
(Galata Kantosu, Yeditepe Arşivinden, s.33)

Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem
(Fayton, Kınar Hanımın Denizleri, s.39)

Bir çakıl taşları gülümseyişi ağlarmış karafaki rakısıyla
şimdi dipsiz kuyulara su olan kınar hanım'dan
(Kınar Hanımın Denizleri, Kınar Hanımın Denizleri, s.40)

Sam yeli de dalgınlıklarla bir çocukmuş
eğilip barışlıklar çizermiş evler üzerine
(Ecegiller, Kınar Hanımın Denizleri, s.42)

Yüzümde bir Pazar gününden kalma
koca hansı bir çarpı işareti
(Cambazlar Çadırı, Kınar Hanımın Denizleri, s.45)

Sokaklarda
ölümcül portakallar
ve
çivitsi bulutlar
(Çocukların Ölüm Şarkıları I, Kınar Hanımın Denizleri, s.47)

Estamp bir belediye alanında
soğuk tirşe renkli salı günleri arkamızdan koşardı
hoffman horozlu belalı bir saat kulesi
(Okarina, Kınar Hanımın Denizleri, s.49)

arsenik şişesine eylül doluyor
(Uzak Hala, Kınar Hanımın Denizleri, s.63)

mor gözlü çocuk ölüsü bir pazar
(Kargınmış Bir İlkyaz, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.73)

Taktı yakasına bir eylül ormanı.
(Sevgili Uğursuzluk, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.74)

Aşağıda bir kör kadın. Hısım. Sayıklar bir dilde bilmediğim. Göğsünde ağır bir kelebek. İçinde kırık çekmeceler.
(Bakışsız Bir Kedi Kara, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.77)

Anlatılmaz bir kılıçtır kuşanmış taşırım belimde karaduygululuk.
(Kılıç, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.79)

Uğulduyorsunuz kışın ey yapraklarını döken kadınlar!
(İki Tekerlekli At, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.82)

Yalnızlık dönüşür bir zenci arkadaşına imparator.
(Ey Kanatsızlık, Bakışsız Bir Kedi Kara, s.83)

Seriyor zambaklarını kıskançlığın bir delikanlı.

(II, Ortodoksluklar, s.90)

Kunduz karnı bir kadına, beklenmedik bir çılgınlık daha giyindirildi.

(II, Ortodoksluklar, s.90)

Nerede kalmıştık? Tarihe ağarken üç ağır yıldız
Sürünerek geçiyor bir hükümet kuşu kanatları yoluk

(Yort Savul, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.121)

Buraya bakın, burada, bu kara mermerin altında
Bir teneffüs daha yaşasaydı
Tabiattan tahtaya kalkacak bir çocuk gömülüdür
Devlet dersinde öldürülmüştür

(Meçhul Öğrenci Anıtı, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.125)

Bütün sınıf sana çocuk bayramlarında zarfsız kuşlar gönderecek.

(Meçhul Öğrenci Anıtı, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.125)

4. Şiirimiz erkek emzirir abiler

(Mor Külhani, Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.127)

Tabiatı eleştirmeyiniz sakın
Kuş yapraklarını döktüğü için

(Kendi Kendinin Terzisi Bir Kambur,
Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.129)

Sırtını bacaya dayamış gece görevlisi bir ölü
yıkayıcısının yorgunluğu akıyor
Bilir misiniz kendisi yeryüzünden yanadır hayatta

(Kendi Kendinin Terzisi Bir Kambur,
Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.130)

Belli ki kaçmıştır çok ağır cezalı bir çocuk
Kurulu zulmün yetiştirme yurtlarından

(Kendi Kendinin Terzisi Bir Kambur,
Devlet ve Tabiat Ya da Orta İkidem Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.130)

En arka sırada çift dikişliler, sınavda en öne
İntihara ve denizde nasıl boğulmaya çalışırlar

(Açık Atlas, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.134)

Bakıldı ki kum saati, ters çevrilmiş, çit, usul isa asi olmuş
İkinci karnede babası yarısını silahıyla dışarıda bırakıp
Öyle öğretildiği için saygılı, sınıfa giren parmak çocuğun
Boş yerine, girilmeyen bir dersin denizi, gelip oturmuş

(Açık Atlas, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.134)

Ey erkek Şehrazat! Suriye mantığı
Aydınlık bir el yazısını buruşturan
Ey son taksitlerini yatırımların kentindeki okuyucu!
Her yakın zulmün küçük hisseli uzak ortağı

(Ala Ala Hey, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.137)

Bir bakmışım gökyüzünde gömülmez bir cenaze töreni
Ve aşağıda, yıkanmış balonlar demetinin başında

(Gökyüzünde Bir Cenaze Töreni, Devlet ve
Tabiat Ya da Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin
Şiirler, s.138)

İşte ölüm şu derin taçlı şiiirdir bak

(Denizin Altındaki Bandolar, Devlet ve Tabiat
Ya da Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler,
s.139)

Kapkaragümrüklü ölçüsüz ayaksız Ali çocuklar
Asılmak bilirsiniz kesin tehlikeli ve yasaktır
Edirnekapı-Bahçekapı sarı kamu tramvaylarına

(Vişneçürüğü Şiirler, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.141)

Uyurlarken dahi o parmaklarındadır yüksükleri
Parça başı dikişler çıkabilir diye düşlerde

(Vişneçürüğü Şiirler, Devlet ve Tabiat Ya da
Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler, s.141)

Bütün gençliklerini boşa akıtmışlardır, toprağa çünkü.

(Ölümün Arkasından Konuşmak, Devlet ve
Tabiat Ya da Orta İkidenden Ayrılan Çocuklar İçin
Şiirler, s.151)

Devlet ve şairleri, iki kaşık gibi içiçe uyurlarken

(VIII, Zambaklı Padişah, s.160)

6.7. SEZAI KARAKOÇ

Hayat bir ölümdür, aşk bir uçurum;
Ben geldim geleli açmadı gökler.

(Yağmur Duası, Monna Rosa, s.12)

Ki ben, Monna Rosa, bulurum seni
İncir kuşlarının bakışlarında.

(Monna Rosa, Monna Rosa, s.16)

Peygamber çiçeğinin aydınlığında ara
Sana doğru uzanan çaresiz ellerimi.

(Ve Monna Rosa, Monna Rosa, s.30)

Anlat bakır mangal yalnızlığını anlat
Anlat yalnızlığını rüyadan kalma halı

(Karaçay'ın Türküsü: Danseden İki Kardeş,
Monna Rosa, s.37)

Atların en güzel biçimini sessizce kalbime indiriyor

(Köşe 5, Şahdamar, s.57)

Silâhlara veda
Geceye rüyaya ve sana
Yalnızlığın geyik gözlü köşesinden
Düzenlerin çıkmazına

(Veda, Şahdamar, s.65)

Ve sağlam kutular içine koydular gölgelerini

(Tahta At II, Şahdamar, s.73)

İsyan bir bayraktı süt içinde
Porselenlerden yapılmış Polonya

(Kan İçinde Güneş, Şahdamar, s.75)

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
Ölümün cesur körfezidir evlerde

(Balkon, Körfez, s.81)

Belimiz eğik ve ışıklı
Gün doğarken suda
Ve çocuklar suya inen
Üzgün incir yaprakları

(Deniz, Körfez, s.82)

Anne öldü mü çocuk
Bahçenin en yalnız köşesinde
Elinde siyah bir çubuk
Ağzında küçük bir leke

(Anneler ve Çocuklar, Körfez, s.91)

Ben kandan elbiseler giydim
Bundan senin haberin var mı

(Ben Kandan Elbise Giydim Hiç Değiştirsinler
İstemezdim, Körfez, s.94)

Ve ay başka bir ay
Sarısı beyazına akmış
Bulaşmış bir yumurta

(Samanyolunda Veba, Körfez, s.100)

Bütün deniz kıyılarında seni anmalı
Sen buzulların erimesi Eskimoların ısınması

(Küçük Na't, Körfez, s.120)

Bir deniz günle karışık değiştiriyordu renklerini

(Sesler 1, Sesler, s.123)

Bana yalnız ölen gelir
Ben ölümden sonrasına bakan bir doktorum

(Sesler 2, Sesler, s.124)

En soğuk sularda yıkanmış gibiyim
En soy arap atlarına binmiş gibi
İçimden bir aysberg geçiyor
Eskimoların otobüs duraklarında aştım

(Sesler 3, Sesler, s.125)

Anlattıkları şehir bütünüyle mermerden
Kadın ellerinden inilir denizlerine
Orada her şey sessiz bir ses içinde

(Sesler 5, Sesler, s.126)

Portakal buğusudur yalayan seni beni
Kentte başlarken gece horozun terkettiği
Bir kadını havlıyor taşıyor o ıssız köpekler ki
Kırmızı bir karpuzun ortasından kesilen o köpekler ki

(Köpük, Sesler, s.129)

Ölüm ki aç bir köpektir arar bizi
Bir köpek havlayan en çok şafak aydınlığında

(Köpük, Sesler, s.132)

Ay yeşil bir yaprak gibi inmiş yere
(Ödünç Gece 1, Sesler, s.151)

Bu gece ölüler şehri terketmiş
Otomobil tekerleğindeki hava gibi
(Ödünç Gece 2, Sesler, s.152)

Yıkık bir sonbahar duvarıdır eşek
Geçen yaz ve gelen kış heybelerinde
(Güz Anıtı, Sesler, s.154)

Başaksa bana ait
Çocuk benim ülkemdir
Ana karnı geleceğin belgesi
(17, Hızırla Kırk Saat, s.208)

Keskin bir içki yaptı ikindiye
Sabahı sundu sade bir kahve gibi
Adıma anıtlar dikti kentlerden
Dinlendirilmiş mermerden
(29, Hızırla Kırk Saat, s.241)

Uygunun ilk kırağısında çocuklar
(31, Hızırla Kırk Saat, s.248)

Ay savaş gömleğidir
Yırtılır kılıcımızın ucundaki
Bir hız buğusundan
(31, Hızırla Kırk Saat, s.251)

Ay yeni doğmuş
Ölü anneli
Bir çocuk gibi
Teslim edilmiştir bize
(31, Hızırla Kırk Saat, s.252)

Ay bir iftar gibi üzüm salkımında
Dolaşan bir mimar mermer bir mimberde
(31, Hızırla Kırk Saat, s.253)

Bidenbire çöktü yeni harç yapılacak
Kaynayan bir kireç gibi bir akşam
(Savaş /Taha'nın yarasalarla savaşı/, Taha'nın Kitabı, s.307)

Yarasalar kurtlar gibi çıktı
Küflü bir peyniri andıran geceden
(Savaş /Taha'nın yarasalarla savaşı/, Taha'nın Kitabı, s.308)

Kent savaşçı değil belki bir savaştı
İçki değil
İçki sofrasında kırılan bir bardaktı

(Savaş /Taha'nın yarasalara ikinci hücumu/
Taha'nın Kitabı, s.313)

Aldattı bir muştı onları
Çöktü kış erzakı gibi biriktirilen sabırları

(Dipnotu /Evin Ölümü/, Taha'nın Kitabı, s.318)

Arzın merkezi gibi soğuyorum gün gün
Benim kalbimden başlıyor ölenlerin ölümleri
Bu yıl ilkin benim kalbimden başlıyor sonbahar

(Arayışlar /Geçmiş zaman/, Taha'nın Kitabı, s.325)

Kalbim ki başını almış gidiyordu tuttun yerine yerleştirdin

(Arayışlar /Kav 2/, Taha'nın Kitabı, s.327)

Şiir içimizdeki zindanların mahkûmu
Katil hırsız esrar üstüne esrar içen
Bardağı şarapta kıran sarhoş
Bir kadından öbür kadına uçan kuş
İçimizden fırlayan kömür tebeşirlerde
Çürüyen ayakları en düz yerde
Yağmuru sızdıran kırık bir kiremit gibi

(Arayışlar /Şiir/, Taha'nın Kitabı, s.333)

Saat bir doğu çıbanıdır kolda
Bahar bile ihtiyar bir çocuktur alkolda

(Taha Sabır Kentinde /Ateş üstünde ikinci konuşma –
alkol/Taha'nın Kitabı, s.342)

Bahar dediğin de ne
Bulutun içinde kaybolan kuş
Cihetsiz serçe sesleri
Duman ve buğu
Atardamarda bir kitap
Aşk uğruna yaralanmış bir Karacadağlının kucağımıza
yıkılışı: gül

(I, Gül Muştusu, s.363)

Denizin düşüyüm ben karada
Lânetlenmiş bir öğle sığağında
Kararmış bir düşüm ben
Güneşte yanmış bir gül sesi

(II, Gül Muştusu, s.365)

Leylâk, kadından düşen şafak
 Ve kadın, anneden çocuğa akan
 Bir şelâle belki, dünya kayalıklarından
 Ta... Cennet'e dökülecek

(Fecir Devleti, Gül Muştusu, s.416)

Her kelime gönlünde kan kırmızı bir şafak
 Kafiye olmak için yaratılmış bülbülle

(Esir Kent'ten Özüke'ye /alinyazısı şiiri/
 Zamana Adanmış Sözler, s.435)

Benim yalnızlığımdan
 Damıtılmış çeşmeler
 Kurumuş unutulmuş
 Çeşmelerin akışıyım
 İnsanlık içinde

(Çeşmeler 1, Çeşmeler, s.463)

Sonbahar ağaçları gibi çıplaklık yöneliminde

(İkinci Ayin, Ayinler, s.494)

Mecnun kedere hüzne gama batmıştı
 Âdeta ruhuna boylu boyunca bir ölü uzatmıştı

(Annesinin Mecnun'un Ağzını Arayışı, Leylâ ile Mecnun, s.545)

6.8. ÜLKÜ TAMER

Her akşam kanardı dudaklarındaki kuş
(Ölümdü Adı, Soğuk Otların Altında, s.20)

Artık bir çınar ağacına astığım o kiremit damlı kırmızı ev.
(Kiremit Damlı Kırmızı Ev, Soğuk Otların Altında, s.23)

İnce bir kalabalık işleten yalnızlığında.
(Kiremit Damlı Kırmızı Ev, Soğuk Otların Altında, s.28)

Et parçalarıyla akan bir dereden geliyor sesim kulaklarıma.
(Kiremit Damlı Kırmızı Ev, Soğuk Otların Altında, s.28)

Saçlarından bir tavşan geçiyor,
Aşka uzamış ayakları;
(Saklı Kuş, Soğuk Otların Altında, s.31)

Yüreğinden faytonlar geçiyor,
Çocuklar dolmuş sabahları.
(Saklı Kuş, Soğuk Otların Altında, s.31)

İstanbul bir çocuktur minarelerde ölen,
Her şeye karşı ve hiç durmadan ölen;
(İstanbul, Soğuk Otların Altında, s.37)

Çocuk kemikten atıdır ölümün,
En korkak silahı yangın,
Ahşap kuşudur ölümün.
(Uzak Ev, Soğuk Otların Altında, s.38)

Uzansam o saklanır göğsünde,
Koyu bir ölüm yürür saçlarından.
(Kan, Soğuk Otların Altında, s.43)

Elinde bir sepet, yağmur dolusu,
(‘Saçak Altında Evlenme’, Soğuk Otların Altında, s.48)

Böyle kırmızı kalkan görülmemiştir
Ölüleri örten yapraklardan başka.
(Yazın Bittiği, Gök Onları Yanıltmaz, s.68)

Geceyi şarapla örttüm.
(Bir Yeleği Bırakmak, Gök Onları Yanıltmaz, s.71)

Yelkenim görünmez oldu solumaktan.
Onun yelkeni de.
(Bir Yere Gitmek, Gök Onları Yanıltmaz, s.76)

Sessizliği hangi yorgun
köpüklerden kalmıştır...

('Kış, şarabın Savaşçısı', Ezra ile Gary, s.83)

Çünkü onun şiiri
güz kıyılarına benzer,
kayıklardan bir kilisenin
çanlarına benzer.

(Yontucular, Ezra ile Gary, s.85)

Uzun süredir yolcuların inmediği
Bir hanı andırıyor gözlerin.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.123)

Senin yüzün
Durgun bir sevginin yıktığı gökyüzü.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.123)

Akşamdır, iniktir elinin perdeleri,
Bileyin, bir sigaranın düşmeyen külü,
Tırnakların, devlerin çiğnediği birer bitki,
Ucuzlamış uzun bir cekete benziyor parmakların.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.124)

Dilsiz, ama ağlamasını bilen çocukların
Gökten geçen leyleklere bakması kadar
Sessizdir kalbin.

(Bir Soyguncunun Yüzü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.125)

Bir zamanlar senin saçlarına değerdi
Han avlusunda yatan yolcuların
Sabaha karşı böldükleri ekmek parçaları;

(Bir Çılgının Gömülüşü,
İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.126)

Senin aşkının dalgın ordusudur
Benim aşkıma yaslanan uyku,

(Yüzük, İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.128)

Köpeklerin bakışlarında birer keman tadı.

(Bruegel, İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.133)

Denizleri sırtlarında birer panterle geçen
İp yürekli gemicilerin yüzünü ürkütüyor
Bir hançerin paslanırken çıkardığı gürültü.

(Hançer, İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür, s.134)

Yıldızların çoğaldığı anda vardım gökkuşağına
Katlanmış
Bir kovukta belki beni bekliyordu

(Serçe 7, Sıragöller, s.149)

Saçlarının her teli bir dinamit fitilidir
yokuşları çıkıp yorgunluğa bıraktığın an gövdeni.

(Yenidoğan 3, Sıragöller, s.202)

Gelip kondu bir güvercin
Ellerine o gece
Kırmızı bir çelenk oldu
Bileğinde kelepçe

(Üşür Ölüm Bile, Sarıgöller, s.208)

Bir kuşun karnı gizlenir ensende
ve bütün tüyleriyle senin terini solur.

(Geometri, Sarıgöller, s.221)

Düşünün ortası bir gümüş sini

(Delikanlı, Antep Neresi, s.249)

İMGE İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

İmge ile ilgili Türkiye'de ve dünyada birçok çalışma yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların bu çalışmayla doğrudan ilgili olduğu söylenemez. Türkiye'de imge üzerine yapılan çalışmaların birkaçı dışında çoğu bilimsel altyapıdan yoksundur. Bunların büyük bir bölümü çeşitli dergilerde yayımlanan denemeler niteliğindedir. Bu yazılar, genellikle bilimsel araştırma yöntemiyle yazılmayan, sadece yazarının imge ya da imge ile ilgili olduğunu düşündüğü konular üzerine görüşlerini içermektedir. Türkiye dışında yapılan çalışmalarda ise genellikle araştırmanın yapıldığı ülkede belli bir şiir grubu ya da döneminde kullanılan imgeler üstünde durulmuştur. İmgenin doğrudan ne olduğu ile ilgili olan çalışma yok denecek azdır.

Türkiye'de imge üzerine yapılan çalışmaların en önemlilerinden biri Yalçın'ın (1993) imge kavramına dilbilimsel açıdan yaklaştığı yazısıdır. Bu çalışmada imge, Saussure'ün gösterge tanımlamasından yola çıkılarak betimlenmiştir. Bu anlayışa dayalı olarak şiirsel dilde de göstergelerin aynı şekilde yapılandığı ve şiirsel dilin bir imgeler geçidi olduğu belirtilmiştir. Ancak doğal dildekinden farklı olarak şiirsel dilde imgeler daha öne çıkmaktadır. Yazıda belirtilen önemli bir başka nokta, şiirde imgelerin bilince bir bütün halinde geldiğidir. Son olarak imgenin çağrışımla beraber işlediği yine Saussure'ün anlayışıyla ilişkilendirilmiştir.

İmge hakkında bir diğer önemli yayın İnce'nin (2001) çalışmasıdır. 1983 yılında Varlık dergisinde İmge ve Serüvenleri başlığıyla yayımlanan bu yazı, sonradan İnce'nin Şiir ve Gerçeklik adlı kitabında yer almıştır. Bu çalışmada imgenin ne olduğu açıklanarak kısaca mekanizması verilmeye çalışılmıştır. İmgenin sınıflandırılma biçimlerinden bahsedilmiş, bu sınıflandırmaların duyu organlarına, soyutluk somutluk niteliklerine ve işlevlerine göre yapıldığı belirtilmiştir. Edebî sanatların imge üretimindeki önemi anlatılmıştır. Bununla birlikte imgenin şiirde özellikle gerçeküstücü akımla ortaya çıktığı vurgulanmış, bu konuda Breton'un yeri belirtilmiştir. Felsefi, mantıksal ve sanatsal imgelere de yer verilen bu çalışmanın Türkiye'de imge üzerine yapılan en iyi çalışma olduğu söylenebilir. Çünkü kuramsal bir tabana dayanmasa da imge olgusunda varolan birçok terim bu yazıda bulunmaktadır.

İmge ile ilgili önemli bir başka çalışma da Timuroğlu'nun (1994) yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada imgeye şiirin nitelikleri açısından bakılmıştır. İnce'nin (2001) yazısını andıran bu çalışmada imge, bir tür *bilgi* olarak düşünülmüş ve doğaya öykünmenin sanattaki uzantısı olarak ele alınmıştır. Bunun için Hegel'in, Belinski'nin, Breton'un görüşlerinden yararlanılmıştır. İmgenin sanatta önceden edinilen kavramların çeşitli araçlarla yeniden üretimi olduğu söylenmiştir. İmgenin anlamının yine kendisi olduğunun belirtildiği bu çalışmada bilimsel nitelikli kavram ile sanatsal imgenin farklı olduğunun da altı çizilmiştir. İçeriğinde coşkusallığın da bulunduğu imgelere çeşitli şiirlerden örnekler verilmiştir.

Cömert (1970-71) Halkın Dostları dergisinde yazdığı yazı dizisinde imgeyi İtalyan düşünür Galvano della Volpe'nin Beğeni Eleştirisi çalışması açısından değerlendirmiştir. Cömert (1970-71) bu yazıda imgenin, aynı zamandan bir gerçeklik taşıyıcısı olduğunu belirterek onun *bilgi* yönünü vurgulamıştır. Bu içeriğin, ifade etme eylemi sonucunda ortaya çıktığını söyleyen Cömert (1970-71), şiirsel imgeyi bir sezgi-kavram birleşimi olarak belirler. Şiirsel metinlerle bilimsel metinlerin ayrıldığı noktanın teknik-semantik bir özellik olduğu belirtilen yazıda Saussure'ün görüşlerine yer verilmiştir. Saussure'ün dille ilgili ortaya koyduğu görüşlerin – özellikle de her göstergenin bir gösterilene sahip olmasının- şiirsel imgenin akılsal olduğunu vurguladığı belirtilmiştir. Kısacası bu yazıda şiirsel imgenin kavramsal bir karşılığının olduğu vurgulanmıştır.

Demirtaş (1984-85), Yarın dergisinde Şiirde İmge Üstüne başlıklı yazısında Ataol Behramoğlu'nun kendisine yazdığı imge konulu mektuplardan söz etmiştir. Burada imgenin mantıkla açıklanmayan bir şey olduğu üstünde durulmuştur. Rimbaud, Mayakovski, M. İlhan Erdost gibi şairlerden verilen imge örneklerinden sonra bu kavram "bir yoğunluk, ele geçmesi güç bir şey, derin ve karmaşık bir izlenim, mantıkla açıklanması güç bir duygu-düşünce-düş-gerçek yumağının ifadesi" (Demirtaş, 1985: 4) olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında imgenin özellikle eğretilme ile ortaya çıktığı da vurgulanmıştır.

Çetin (1992), Türkoloji Dergisi'nde yayımladığı yazısında şiirde imaj ve simge üstünde durmuştur. İmaj terimini imgenin karşılığı olarak kullanan Çetin (1992), bunu "dış dünyadan alınan malzemelerden yola çıkarak, onların çağrıştırdığı izlenimler ve algılarla iç dünyada, zihinde yani süjede oluşturulan görüntü" şeklinde

tanımlar. İmajın bilinçle bağlantılı olduğu belirtilen bu çalışmada simgenin imajdan farklı olarak daha az sayıda öğeyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Yani Çetin'e (1992) göre, simge bir parçayı karşılarken imaj bir bütünü yansıtır. Çalışmada şiirde imaj ve simge kullanımına üç neden gösterilmiştir: Bilinçaltındakilerin bilinçüstüne çıkarılma isteği, baskılar nedeniyle doğrudan söylenemeyen şeyleri üstü örtülü anlatma isteği ve dolaylı anlatımla sağlanmak istenen etkililik.

İşgüven (1995) imge üzerine yaptığı çalışmada sadece örnek vermekle yetinmiştir. Yazının girişinde imge "duyuyla elde edilen güzelliklerin, deneyimin dil aracılığıyla ortaya konulması" olarak tanımlanmıştır. Bundan sonra Türk şiirinden alınan imge örnekleri sıralanmıştır.

İmge üzerine dünyada yapılan çalışmalar, yukarıda da belirtildiği gibi genellikle belli bir şiir grubunu ya da dönemini kapsamaktadır. Bu çalışma ise doğrudan imgenin anlaşılması üstüne olduğundan söz konusu çalışmalarla doğrudan ilgili değildir. Buna rağmen bu çalışmaların bir kısmı aşağıda sıralanmıştır.

İspanyol şiirinde biçim ve anlam arasındaki ikonik ilişkiden yola çıkarak şiirsel imge üzerine çalışan Robles-Sa'ez (2001), anlamın yapılandırılmasının, iletilmesinin ve hatırlanmasının birer bilimsel problem çözme işlevi olduğunu belirtmektedir. Tüm bunları yaparken dilsel malzeme ve okuyucunun dünya bilgisi, metindeki kavramsal yapıyı yeniden oluşturmak ve okuyucunun hayatındaki ilgili alanlara gönderme yapmak için rehber niteliğinde çalışmaktadır. Bir metinde birden fazla anlam olabilir, ancak herkeste aynı şekilde işleyen bilişsel mekanizma, herkesin farklı bilişsel yapıya sahip olmasından dolayı bu anlamlardan birine yönelir. Araştırmaya göre dil, düşünceye benzer. Biçim ve içerik arasında veya iki kavram arasında yapılan ilişkilendirme süreci düzenli ve tanımlanabilir bir süreçtir. Ayrıca bu düzen gelişigüzel değil, algılama biçimimizin doğrudan bir sonucudur. Bu yüzden dil ve düşünce arasındaki ilişki doğal bir biçimde güdümlüdür. Araştırmada bir duyguyu ifade etmede kullanılan en küçük güdümlü şiirsel gösterge, şiirsel imge olarak tanımlanmıştır. Şiirsel imgede tüm bilişsel kaynaklar kullanılarak kavramsallaştırılan duygu, okuyucuyu kendi yorumuna yönlendirerek bilgi kaybını en aza indiren şiirsel birim olarak ifade edilir. Okuyucu, her bir şiire bilişsel yapısını kullanarak bir beklenti ile yaklaşır. Önce metnin dilsel ve kavramsal yapısı

arasındaki ilişkilendirmeleri bulur, sonra kavramsal yapı ile kendi deneyimlerinden yola çıkarak olası yorumlar arasında ilişki kurar.

Higgins (1996), yaptığı çalışmada 1900-1950 yıllarında Fransız ve İspanyol şiirindeki genel özellikleri fiziksel enerjiye benzetmektedir. Bu dönemde şiirde yer alan enerjinin iki kaynağının olduğu ileri sürülmektedir. Bunlardan birincisi serbest ölçünün yaygın biçimde kullanılarak geleneksel şiir biçiminden uzaklaşılması ve şiirdeki ritmi, müziği yakalamada farklı olasılıkların keşfedilmesidir. İkinci kaynak ise metafor ve diğer söz sanatları kullanılarak yaratılan şiirsel imgelerin yoğun biçimde kullanılmasıdır. Araştırmacının iddiasına göre, özellikle şiirsel imgeler, inanılması güç bir biçimde duygusal ve ruhsal bir enerji yaymaktadır.

Rhee (1985) tarafından yapılan çalışmada ise, Yeats'in şiirlerine hayatında önemli olan üç kadının nasıl yansıdığı incelenmiştir. Yeats'in şiirlerindeki kadın imgesinin soyut güzellikteki kadından bağımsız karaktere sahip bir kadına doğru nasıl değiştiği anlatılmıştır.

20. yüzyılda şiirsel imge üstüne çalışan Buchell (1995), üç önemli şairden ve bunların şiire ve imgeye yönelik görüşlerinden yola çıkmıştır. Bu şairler Ezra Pound, Robert Bly ve Don McKay'dır. Çalışmada bu şairlerin görüşlerine ve şiirlerine yer verilmiştir. Pound'a göre imgenin şiirin öncelikli bir parçası olduğu belirtilmiştir. Bly'ın ise gerçek imgelerin okuyucuya bir enerji gönderdiği görüşüne yer verilmiştir. Bunların okuyucuda derin ve bazen de bilinçdışı bir tepki yarattığı söylenmiştir. McKay'ın şiirlerinde kullanılan metaforlardan da bahsedilen çalışmada 20. yüzyıl şiirinde imgenin yer alışı ve gelişiminin çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır.

ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER

Ön örgütleyiciler Ausubel'in (1968) anlamlı öğrenme kuramının en önemli terimlerinden biridir. Yeni öğrenilecek materyalle önceki bilgiler arasında ilişki kurmak için kullanılan ön örgütleyicinin anlaşılması için şema kuramı ve anlamlı öğrenme hakkında bilgi sahibi olmak yararlı olabilir. Bu yüzden ön örgütleyici konusunun altyapısını oluşturmak amacıyla aşağıda öncelikle şema kuramı ve anlamlı öğrenmeye yer verilmiştir.

Şema Kuramı

Öğrenme, belli bir yaşantı sonucunda bir bilgi edinme sürecidir. Edinilen bilgiler beyinde depolanır. Ancak beyin, bilgiyi yığılma bir şekilde bulundurmaz. Onu düzenler, uygun yerlere koyar ve gerektiğinde kullanıma hazır bir şekilde bekletir. Bilginin beyindeki yapılanma biçimi şema kuramı ile açıklanır.

Şema (schema) terimi psikolojiye Bartlett tarafından kazandırılmıştır. Şema, biliş birimlerinin inşasıdır (Rumelhart, 1980). Bilgi beyinde belli yapıların içinde organize edilmiş bir şekilde bulunur. Bu yapıların her birine şema denir. Şemalar, çeşitli bilgilerin yanında onların nasıl kullanılacağına bilgisini de içerir. Böylece herhangi bir durumda sahip olunan bilgiler kolayca kullanılabilir. Şemalar bu kullanıma rehberlik eder.

Şemanın ne olduğu ile ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Plastina (1997), şemanın verilen yeni bilgi ile ilişki kurmak için kullanılan zihinsel bir model olduğunu söyler. Ona göre şema kuramı, insan zihninin yapısına ve içeriğine ışık tutar. Nışıda (1999) şemaları belli durumlar içindeki davranışlarımıza rehberlik eden, ilişkili bilgi grupları içinde organize edilen ve deneyimler sonucunda edinilen bilgilerin toplamı şeklinde tanımlar.

Senemoğlu'nun (2004) Andersen ve Chang'tan aktardığına göre şemata (schemata), İngilizcede şemanın çoğulu olarak kullanılır. Şema, birbirine bağlı olan fikirler, ilişkiler ve işlemler setidir. Şemalar sayesinde olaylar ve kavramlar kolayca yorumlanıp anlaşılabilir (Senemoğlu, 2004). Bir şema, birçok birimden ve bunların birbirleriyle olan özel ilişkilerinden oluşur. Okul şemasında öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin bulunması; öğretmenle öğrenci arasındaki

ilişkinin eğitimsel nitelikli, öğretmenle yönetici arasındaki ilişkinin yöneten/yönetilen nitelikli olması buna bir örnektir.

Şemalar soyut ve genel bilgilerin birleşimidir. Bunlar durumların, olayların ve kavramların anlaşılmasında kullanılır. Şemalar yinelenen kişisel deneyimler sonucunda bütünlenir, ancak yine de hiçbir zaman durağan bir hâle gelmez. Kişisel deneyimler sonucunda oluşsa da şemaların bir toplumun tüm bireyleri tarafından paylaşıldığı varsayılır. Bir Japon restoranı şemasının Japonya'da yaşayan insanlar için ortak nitelikler taşıması buna bir örnektir. Bu şemadaki birimler, Türkiye'de yaşayan insanların restoran şemasından farklı olabilir. Bireyler bu şemaları toplum içinde zamanla edinir. Bununla birlikte şemaların hangi yollarla edinildiğinden çok, onların nasıl kullanıldığı daha önemlidir ve daha iyi bilinir.

Nışıda'ya (1999) göre şemalar sıkı bir şekilde organize edildiğinde onların içeriğinde bulunan bilgiler daha kullanılabilir hâle gelir. Bunlar böylece erişilir olmaya ve aynı kültürün insanları arasında etkili bilgi birimleri olarak kullanılmaya başlar. Şemalar daha soyut, daha organize ve daha sıkı olduklarında iletişim de-ışlenmiş şemalar yoluyla- çok daha kolay olmaya başlar. Şemalar, bununla birlikte aynı kültürde yaşayan insanların davranışlarını karakterize eder.

Toplumun bir üyesi olan birey, diğer bireylerle olan etkileşimleri ve deneyimleri sonucunda şemalarını yapılandırmaya başlar. Bu bakımdan sosyal ortamın özellikleri, şemaların da niteliklerini ve çeşitlerini belirler. Nışıda (1999) sosyal etkileşim şemalarını sekiz maddede toplar:

1. *Bilgi ve kavram şemaları* "Tokyo, Japonya'nın başkentidir" gibi bilgileri ve "Bisiklet iki tekerleği, bir oturulacak yeri ve direksiyonu olan araçlardır" gibi kavramlar hakkındaki bilgi parçalarıdır.
2. *Kişi şemaları* değişik insanlar hakkında, onların kişisel özellikleri ile ilgili bilgileri içerir. "John sinir hastasıdır", "Tero utangaçtır" gibi.
3. *Öz şemalar (self schemas)* insanların kendileri ile ilgili bilgileri içerir. Öz şemalarda iki tür bilgi söz konusudur. Birincisi bireyin kendini nasıl gördüğü, ikincisi ise bireyin başkalarının kendisini nasıl gördüğü ile ilgili düşünceleridir.
4. *Rol şemaları*, belli sosyal pozisyonlarda (ortamlarda) insanların beklediği davranış dizilerini göstermeyle ilgili bilgileri içerir.

5. *İçerik şemaları*, durumlar ve bunlara uygun davranış ölçütleri dizileri hakkındaki bilgileri içerir. Bu şemalarla bağlama uygun bir şekilde hareket edilir ve henüz gerçekleşmeyen davranışlarla ilgili tahminler yapılır.
6. *İşlem şemaları*, yaygın durumlar içindeki olayların uygun sırası (ardışıklığı) hakkındaki bilgilerdir.
7. *Strateji şemaları* problem çözme stratejileri hakkındaki şemalardır.
8. *Duygu şemaları*, diğer şemalar devindirildiğinde uzun süreli bellekte depolanan değerlendirme ve etkileri hakkındaki bilgiyi içerir. Bu şemalar yaşam boyunca görülen sosyal etkileşimler içinde yapılırlar.

Şema dünyayı çeşitli şekillerde organize eder. Bireyler çevreleriyle olan etkileşimlerinde şemaları kullanır. İnsanlar, yaşam boyunca kazandıkları deneyimlerini varolan şemaları içinde özümlemler. Ancak varolan şemalar bir süre sonra bazı deneyimleri açıklamakta yetersiz olabilir. Bu yüzden edinilen yeni bilgileri yerleştirmek için yeni şemalar oluşturulur. Özellikle çocukların zihinsel kapasiteleri, çevreyi özümlemek için kullanılan daha karmaşık şemaların gelişimiyle büyür (Joyce ve Weil, 2000).

Erden ve Akman'ın (2004) Seifert'ten yaptığı aktarmaya göre şemalar önermeleri, durumları ve olayları benzerlik ya da farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapılarıdır. İnsanlar deneyimleri sonucunda birçok şema edinir. Yeni gelen bilgiler varolan bir şemaya uygunsa kolayca yerleştirilir. Ancak yeni bilgi bilinçteki şemalara yabancıysa bu durumda yeni bir şema yapılandırılır.

Şema adı verilen bilgi depoları, bilinçte birer yapı olarak bulduklarından bunlar hem yaşamı yorumlamaya, hem de çevrede olup biten şeyleri tahmin edebilmeye imkân verir. Örneğin bir kişinin daha sözünü bitirmeden ne söyleyeceğinin tahmin edilebildiği durumlar vardır. Böyle durumlarda o bağlama uygun şemalar kullanılır. Bir hastanede şikayetini anlatan hastanın sözlerinin nasıl tamamlanacağını doktor tarafından tahmin edilebilmesi bu türden bir işlemdir.

Şema, bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılarıdır (Senemoğlu, 2004). Bu çerçeve, yeni gelen bilginin anlamlandırılmasını da sağlar. Gelen bilgi öncekilerle ilişkilendirilir ve belli bir şemanın içine yerleştirilir. Bir restoranda öğrenilen yeni bir bilginin restoran şemasının içine yerleştirilmesi

buna bir örnektir. Ayrıca bu şemanın varlığı yeni bilginin de öğrenilmesini sağlar. Sosyal bilimlerde uzmanlaşan biri, kuantum fiziğiyle ilgili bir bilgiyi anlayamayabilir. Bunun nedeni, o kişinin kuantumla ilgili bir şemaya sahip olmamasıdır.

Adams ve Collins'e (1979) göre şema, belli bir sınıftaki kavramların tanımlanması ve şemaların içine gömülü şema hiyerarşisinin birleşimidir. Bu yapının içinde bulunan öğeler zamana ya da yere göre değişse de ana yapı değişmez. Örneğin "bir restorana gitme" şemasında bir akşam yemeğine de gidilse, bir hamburgerciye de gidilse ya da çok lüks bir yere de gidilse yapı hiç değişmez: Bir masaya oturulur, yemek sipariş edilir, yenir, parası ödenir ve gidilir. Bunlar restoran şemasının temel birimleridir. Çünkü "hiyerarşi içinde yer alan her bir aşamadaki her şema, anlamının önemli bileşenlerinin tanımlanmasından ve onların ilişkilerinden oluşur" (Adams ve Collins; 1979: 3).

Bir şemanın üst düzey tanımı, onun bütün elemanlarına ilişkin olmalıdır. Bir restoranın *hizmet edilen yer* olması, restoran şemasının bir bileşenidir. Bunun altında oluşan alt şemalar da söz konusudur. Masalar, sandalyeler, bar, lavabo, vb. hizmet etmek için bulundurulmuş malzemelerdir. Bunlar birer alt şema olarak aynı şemanın içinde bulunur. Hizmet edilen yer olma özelliği, restoran şeması için bir üst düzey tanımdır. Çünkü bu özellik her çeşit restoran için geçerli olan bir şeydir (Adams ve Collins; 1979).

Şemaların içinde doldurulması gereken bazı boş alanlar (slot) vardır. Karşılaşılan yeni durumlarda edinilen veriler bu boşluklara doldurulur. Bunun için karşılaşılan o durum içindeki birimlerin şemadaki uygun boşluklara konulması işlemi gerçekleşmelidir. Yani ilgili şema devindirilmelidir. Bu işlem sayesinde hem şemanın detayları tamamlanır, hem de ilgili şemanın diğer birimleriyle ilişki kurulur (Adams ve Collins; 1979). Sözgelimi, bir restoranda elinde tepsiyle masalar arasında dolaşan ve birinden (restoran şefinden) emirler alan birinin "garson" olarak nitelendirilmesi, restoran şemasında "garson" alanının (slot) bulunmasından kaynaklanır. Hizmet eden ve emirler alan kişinin garson olduğu, bu bilgiye sahip olunmasa da, ilgili şemadaki boşluktan yararlanarak tahmin edilebilir.

Şemalar, insanların deneyimleri sonucunda yapılır. Her deneyim zihne bir bilgi taşır. Bu bilgiler zihinde organize edilir. Oluşan şemanın yapısına uygun olan

yeni veriler bu şemayı zenginleştirir. Bununla birlikte yaşam pratiğinde bu şemayla ilişkili olaylar, yine aynı şemanın varlığından dolayı kolayca yorumlanıp anlaşılabilir. Bu yüzden deneyimlerle şemalar arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Rumelhart'a (1980) göre şema, temelde bir bilgi kuramıdır; bilginin nasıl sunulduğu ve bu sunumun onun belirli şekillerde kullanımını nasıl kolaylaştırdığı ile ilgilidir. Bilgi, zihinde birimler hâlinde bulunur. Bu birimler şemalardır. Bu şemalar nesnelere, durumlar, olaylar, olay sıraları, eylemler ve eylem sıraları hakkında olabilir.

Şema, bir kavramın bileşenleri arasındaki ağdan oluşur. Şema teorisi, anlamın prototip teorisini oluşturur. Yani zihinde depolanan bir kavramın şeması o kavramın anlamı ile uyduğunda anlamlar o kavramı örnekleyen tipik veya normal durumlar ya da olaylar olarak kodlanır.

Şema, bir tür bilişsel yapıdır. Rumelhart (1980), bu özelliğinden dolayı onu bir oyuna benzetir. Oyunlarda oynanması gereken bir metin ve karakterler bulunur. Karakterleri canlandıracak oyuncular oyunun her oynanışında değişebilir, yer ve zaman da değişebilir; ancak oyunun temel yapısı değişmez. Yapı, oyun metniyle sabitlenmiştir. Şemaların da oyunlardaki karakterler gibi değişkenleri vardır. Bu değişkenler şemanın farklı zamanlarda ve yerlerdeki uygulamaları ile ilişkilidir. Rumelhart (1980), bu yapıyı örneklemek için "satın alma" şemasının işlediği küçük bir oyun örneği verir. Bir satın alma işleminde en azından iki kişi olması gerekir. Bu kişilerden biri MÜŞTERİ, diğeri SATICI olmalıdır. Bunun yanında müşterinin PARA'sı, satıcının da satacak bir MAL'ı bulunmalıdır. Bunlara sahip olan iki kişi, belli bir PAZARLIK sonucunda satın alma/satma işlemini gerçekleştirir. Böylece mal ile para el değiştirmiş olur. Bu şemadaki birimler çeşitli şekillerde değişebilir. Örneğin alıcı ile satıcının cinsiyetleri, eğitim durumları, yaşları farklı olabilir; paranın miktarı değişebilir; pazarlıkta belli bir anlaşma sağlanamayabilir. Bunlar ne kadar değişirse değişsin temel yapı hep aynıdır. Burada "satın alma" şemasının işlediği söylenebilir. Bu küçük oyun birçok açıdan bir şemaya benzer. Bu örnekteki önemli birimler SATICI, ALICI, MAL, PARA, PAZARLIK'tır. Bir satın alma durumunda bu öğelerin hepsi işlemeye başlar, çünkü bunlar satın alma şemasının temel birimleridir. Şemanın içinde bunlarla ilgili bilgiler vardır. Örneğin müşterinin paraya sahip olduğu bilinir. Böylece bu bilgi ayrıca belirtilmez. Bu yüzden şemalar

bir durumun görünmeyen yönleri hakkında sonuç çıkarmaya yardım eder (Rumelhart, 1980).

Bir oyunun istendiğinde çeşitli oyuncularla belirli bir yerde oynanabilmesi gibi, şemalar da belli durumlar içinde çeşitli görünümde gerçekleşebilir, aktif bir hâle gelebilir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi satın alma şeması her satın alma durumunda işletilen bir yapıdır. Satın alma şemasının birimleri birbirleriyle ilişkili olduğundan her biri, diğerini kolayca çağırabilir. Böylece tanık olunan olaylar veya durumlar anlamlı bir şekilde yorumlanır.

Rumelhart (1980), şemaları oyunlardan başka kuramlara da benzetir. Belli bir konuda varolan kuramla değişik şekillerde karşılaşılabilir. Örneğin öykülerde karakterler, olay, yer ve zaman bulunur. Öykü bunların birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda gelişir. Bu birimler bütün öykülerde vardır, çünkü bunlar öykü (anlatı) kuramının birimleridir. Şemalar da öyküler gibi temel bir yapıya sahiptir. Bu yapı yaşam pratiğinde çeşitli şekillerde somutlaşabilir.

Şemaların oyunlar ve kuramlardan farkı ise durağan nitelikli olmamalarıdır. Oyunlarda ve kuramlarda genellikle yapı değişmez. Örneğin Machbet ne zaman, nerede, kimler tarafından oynanırsa oynansın oyun metnine sadık kalınır. Oysa şemalar öğrenilen yeni bilgilerle gelişir ve yapıları değişebilir. Yani durağan değildirler. Rumelhart (1980), bu özelliklerinden dolayı onları bilgisayar programlarına benzetir. Bilgisayar programları kullanılarak –tabi o programın imkânları ölçüsünde- birbirinden farklı yazılımlar üretilebilir.

Rumelhart (1980), Rumelhart ve Ortony'den aktararak şemaların özelliklerini şu şekilde belirler:

1. Şemaların değişkenleri vardır.
2. Şemalar, başka şemaların içinde bulunabilir.
3. Şemalar soyutlamanın bütün düzeylerinde bilgi içerirler.
4. Şemalar tanımlardan çok bilgi içerirler.

Rumelhart (1980), bunlara en az iki özelliğin daha eklenebileceğini belirtir:

5. Şemalar aktif süreçlerdir.
6. Şemalar, içlerine katacakları bilgiyi işleyerek onları kendilerine en iyi şekilde uyum sağlayacak biçime sokan ve değerlendirme sürecine alan araçlardır.

Şemalar, kavramlar ve veriler aracılığıyla devinir. Belli bir veri, bir şemayı ve onunla bağlantılı olan diğer şemaları devindirebilir. Rumelhart (1980), şema devinmesinin iki şekilde olduğunu söyler: Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya. Yukarıdan aşağıya, kavramlarla yapılan devinmelerdir. Rumelhart (1980) buna beklentilerle yapılan devindirme de der. Bir şema, alt şemalarıyla birlikte devindirildiğinde bu şemaların devinimi yeni verinin bazı parçalarına ilişkin girilen bir tür beklentiden kaynaklanır. Örneğin "ağaç" sözcüğünü duyan biri ağaçlara ilişkin bütün şemasını devindiriyorsa (yani gövde, kök, yaprak, vb. de düşünüyorsa) bunun nedeni yeni verinin "ağaç"larla ilgili olduğunu düşünmesidir. İkinci devinme biçimi olan aşağıdan yukarıya devinmeler ise veriye dayalı devinmelerdir. Burada bir alt şema, bir üst şemayı devindirir. Örneğin "ağaç" şeması "orman" şemasını devindirirse bu, veriye dayalı aşağıdan yukarıya bir devinme olur. Rumelhart (1980) bu devinme biçimlerinden birincisini *bütünden parçaya*, ikincisini *parçadan bütüne* diye de adlandırır.

Şemalar, olaylara bağlı olarak da devinir. Duyuların tanık olduğu olaylar bazı alt düzey şemaları devindirir. Bu alt şemalar da ögesi durumunda olduğu daha büyük şemaları harekete geçirir (Rumelhart, 1980). Devinim buradan başka şemalara da sıçrayabilir.

Şemalar hatırlama için bir rehber olarak kullanılabilir (Rumelhart, 1980). Sözelimi daha önce okunan bir öykü sonradan ayrıntılarıyla hatırlanamayabilir. Ancak öykü şemasında belli bir olay, yer, zaman, karakterler; bu karakterleri harekete geçiren nedenler; olayların gelişim sürecinde karşılaşılan durumlar, çatışmalar; bunların bir şekilde bir sonuca bağlanması birimleri bulunduğundan öyküdeki eksik yanlar tamamlanabilir. Şema, bu konuda bireye yardım eder.

Şema kuramı, yaşamın hemen her alanında olduğu gibi öğrenme etkinliğinde de görülür. Özellikle okuma etkinliği, bireyin okuduğu metnin içeriği ile ilgili şemaları üstünden yürür. Bir uyarıcı niteliğinde olan metin, okurun ilgili şemalarını devindirmeye başlar. Okur, metinde geçen konularla ilgili şemalara sahipse metni anlaması daha kolay olacaktır. Bununla birlikte varolan şemalar metinden edinilen yeni verilerle genişleyebilir ya da başka alt şemalar oluşabilir. Ancak bunun tersi bir durum da görülebilir. Eğer okur, okuduğu metinle ilgili bir şemaya sahip değilse o zaman anlama gerçekleşmeyebilir ve metin (yazar) anlaşılmamış olur. Buna göre bir

kişi sahip olduğu şemalarla ilgili yeni öğrendiği şeyleri zihnine kolayca yerleştirebilir, ancak herhangi bir şemaya sahip olmadığı konulardaki bilgileri almakta zorlanabilir. Bunlar için yeni şemalar oluşturmak zorunda kalacaktır. Yeni bir şema oluşturmak, varolan bir şemaya yeni bir veriyi yerleştirmekten daha güç bir süreçtir.

Okuma, yazarla okur arasında metin aracılığıyla gerçekleşen bir iletişimdir. Ancak yazarın metni yazdıktan sonra aradan çekildiği düşünülürse okumayı okurla metin arasındaki iletişim olarak tanımlamak daha doğru olabilir. Bu iletişimin gerçekleşebilmesi için okurun metne bir şeyler getirmesi gerekir. Okur bunun için metnin konusu, dili, üslubu ile ilişkili bazı şemalara sahip olmalıdır. Böylece metnin söylediklerinin okurda bir karşılığı olacaktır. Bunun tersi bir durumda metin ya anlaşılmayacak, ya da taşıdığı anlamdan farklı bir şekilde anlaşılacaktır. Bu da bir metnin anlaşılması için okurun birtakım ön bilgilere sahip olması gerektiğini gösterir.

Rumelhart (1980), bazen okurun metni anlamakta başarılı olamadığını belirttiikten sonra bunun için şema kuramı açısından üç neden gösterir:

1. Okuyucu uygun şemalara sahip değildir. Bu durumda iletilen kavramı anlayamayacaktır.
2. Okuyucu uygun şemalara sahip olabilir, fakat yazar tarafından verilen ipuçları yetersiz olabilir. Bu durumda okuyucu metni yine anlamayacaktır, fakat uygun ipuçlarının eklenmesiyle metni anlayabilir.
3. Okuyucu metnin tutarlı bir yorumuna ulaşabilir fakat bu yorum, yazar tarafından kastedilen şey olmayabilir. Bu durumda okur metni anlayacak, ancak yazarı yanlış anlayacaktır.

Bir metnin anlamı onun içinde değil, okurun bilincindedir. Metin, uygun şemaları devindirmek için düzenlenmiştir. Okur metni anlamışsa uygun şemaları da devinecektir. Başka bir deyişle metnin okunması sonucunda uygun şemalar devinmemişse anlama gerçekleşmemiş demektir (Carrell, 1984).

Şemaların önemli bir başka yönü de yeni bir bilgiyle karşılaşıldığında yapılarında oluşan değişikliklerdir. Bunlar üç şekilde oluşur: Ekleme (accretion), düzenleme (tunning), yeniden yapılandırma (restructuring). *Ekleme*, zihinde varolan şemaların yeni bilgiyi anlamlandırabildiği durumlarda gerçekleşir. Gelen bilgi,

varolan şemanın yapısını değiştirmez. Ekleme yoluyla bilgiler biriktirilir. Ancak şemanın işleyişi değişmez. Öğrenmenin en sık gerçekteştiği yol budur. *Düzenleme*, varolan bir şemanın değiştirilmesi veya genişletilmesi demektir. Bunun üç yolu vardır. Birincisi, sahip olduğumuz bir şemanın belli bir durumu anlamlandırabildiği zamanlarda gerçekteşir. Yaşanan yeni deneyimle şema, o duruma uyarlanarak kullanılır ve kullanıldıkça güncellenir. Böylece şema yavaş değişimlere duyarlı hâle gelir. İkincisi şemaya yeni bir değişken ekleme yoludur. Bunun sonucunda şemalar genelleşir, daha çok olay ve durumun yorumlanabilmesini sağlar. Üçüncüsü ise genelleştirmenin tam tersidir. Şema içerisinde belli bazı durumlar veya kavramlar için değişiklikler yapılır. Bu sayede özel bazı durumların ve kavramların anlamlandırılması sağlanmış olur. *Yeniden yapılandırma* ise zihindeki şemaların sayısının artmasını sağlayan bir süreçtir. Yeni şemaların yapılandırılmasında örneksene ve tümevarım olmak üzere iki yol bulunur. Örneksene, varolan bir şemada birkaç küçük değişiklik yaparak yeni bir şema oluşturmaktır. Bu, bir bakıma benzetme yoluyla öğrenmedir. Tümevarım yönteminde ise geçici bir şema modeli yinlendiğinde bu model anlamlı bir kavram hâline gelir ve sadece bu model için bir şema oluşturulur. Tümevarım, klâsik ilişkilendirme yolu ile öğrenme modeline benzer (Rumelhart, 1980).

Şema kuramı açasından bilgi ediniminin bu üç biçimine Widmayer (2005) de değinir. Widmayer'e (2005) göre öğrenciler yeni bilgiyi alırken üç değişik tepki gösterir. Ekleme ile öğrenci yeni veriyi alır ve onu varolan bir şemasında hiçbir değişiklik yapmadan özümleir. Düzenleme, öğrencinin şemalarının yeni bilgiyi almakta yetersiz olduğunu düşündüğü durumlarda gerçekteşir. Bunun için öğrenci şemalarında değişiklik yapar. Yeniden yapılandırma ise, yeni edinilen bilgi ile eski şemalar arasında uyumsuzluk olduğunda görülür. Bu durumda öğrenci yeni şemalar yaratır.

Ekleme, düzenleme ve yeniden yapılandırma şema kuramına göre bilginin edinilmesi sırasında şemalarda yaşanan süreçleri belirtir. Öğrenme etkinliğinde şemaların yapısında oluşan değişiklikler biliniirse daha etkili bir plan yapılabilir ve daha etkili eğitim-öğretim araçları geliştirilebilir. Özellikle okuduğunu anlama konusunda metnin okurun şemalarını nasıl biçimlendirdiği ya da şemaların metnin anlamını nasıl biçimlendirdiği ile ilgili daha doğru sonuçlara varılabilir.

Şema kuramı, gelişmede önceki bilgilerin rolünü vurgulaması bakımından önemlidir. Öğrencilerin bilgi birikimlerini etkili bir şekilde geliştirebilmek için onların varolan şemaları içerik ile ilişkilendirilmelidir. Şemanın aktif hâle gelmesi, eski bilginin uyarılmasıdır. Bununla birlikte şema kuramı, kişisel bilginin yaratılmasında kültürün ve deneyimlerin altını çizer. Bu açıdan eğitimciler öğrencilere sunacakları materyallerde kültürel öğelere dikkat etmelidirler. Öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alındığında zihinlerinde uygun şemalar bulunduğu için daha başarılı sonuçlar alınabilir (Widmayer, 2005).

Şema kuramı, okuduğunu anlama konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bir öğretim etkinliğinde öğretmenin yapması gereken en önemli şey öğrencilerinin uygun şemalarını harekete geçirmek olmalıdır. Öğrenci gerekli şemalara sahip değilse, o konuda öğretmen tarafından bilgilendirilmelidir. Böylece okunacak metnin anlaşılması için gerekli altyapı sağlanmış olacaktır. Bundan sonra yapılacak iş bu şemayı devindirmektir. Bunun için de ön örgütleyiciler kullanılmalıdır.

Anlamli Öğrenme

Eğitimin genel amacı, belli bir bilgiyi öğrenciye daha az çaba harcayarak kısa bir zamanda sağlıklı bir şekilde kazandırmaktır. Öğrencinin bilgiye sahip olması onu algılayabilmesini, anlamasını, hatırında tutabilmesini, ihtiyaç duyduğunda kullanabilmesini gerektirir. Bunun gerçekleşmesi sürecine yönelik bazı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan biri anlamli öğrenmedir.

Belli bir materyal öğrenciye çeşitli şekillerde ulaşır. Öğrenilecek olan bu materyal öğrenciye sunularak da verilebilir, öğrencinin bunu keşfetmesi de sağlanabilir. Materyalin sunularak verilmesi genellikle öğretmen tarafından gerçekleştirilir, keşfedilerek alınması ise öğrencinin kendi edimlerine bağlıdır. Bu aşamadan sonra öğrenilecek bilginin öğrencideki süreci gelir. Öğrenci, yeni öğrendiği bilgiyi ya daha önceki bildikleri ile bütünleştirir, bu durumda anlamli öğrenme gerçekleşir; ya da bunu zihnindekilerle ilişkilendirmeden saklamaya çalışır ki bu da ezber öğrenme biçimidir. Bilginin öğrenciye ulaşması ve öğrencinin zihinsel yapısındaki durumu bu aşamalardan geçer.

Anlamli öğrenme, Ausubel (1968) tarafından ortaya atılan bir öğrenme biçimidir. Bilgi, bu öğrenme yaklaşımında öğrenciye sunuş yoluyla ulaştırılır.

Bilginin öğrencide belli bir anlam kazanması, onun önceki bilgilerine bağlıdır. Öğrencinin verilen yeni öğrenme materyali ile ilgili varolan bilgi durumu onun öğrenme sınırlarını belirleyecektir. Bu yüzden, öğretme etkinliği başlamadan önce öğrencinin bu yönü belirlenmelidir.

Ausubel ve Robinson'a (1969) göre anlamlı öğrenmede iki temel faktör vardır. Bunlardan birincisi öğrencinin varolan bilgisinin miktarı, açıklığı ve organizasyonudur. Gerçeklerden, kavramlardan, önerilerden, kuramlardan ve öğrencinin istediğinde kolayca ulaşabileceği belirsiz (olgunlaşmamış) algısal verilerden oluşan bu mevcut bilgi, onun bilişsel yapısı olarak adlandırılır. İkincisi ise öğrenilecek materyalin doğasıdır. Anlamlı öğrenme bu iki temel varsayım üstüne kuruludur.

Anlamlı öğrenme için bilişsel yapıda varolan bilgilerle yeni gelen bilgi birbiriyle ilişkilendirilmelidir. Bu ilişkilendirmenin gerçekleşmesi için iki temel özellik vardır. Bunlardan ilki değişmezlik (substantiveness) özelliğidir. Bu, ilişkilendirmenin aynı anlamın farklı sözcüklerle ifade edildiği durumlarda da değişmeyeceğidir. Örneğin eşkenarlı üçgenin genel olarak üçgenin tanımıyla ilişkilendirilmesini sağlayan “Eşkenarlı üçgen, üç eşit kenarı olan üçgendir” tanımının yerine “Eşkenarlı üçgen tüm kenarları eşit olan üçgendir” tanımının kullanılması kurulan ilişkilendirmeyi değiştirmez. Öte yandan anlamsız bir hece olan “mup”, öğrenilmiş hiçbir bilgi ile ilişkilendirilemediğinden, harflerin yerinin değiştirilmesi yine ilişkilendirilme sağlayamayacağından tamamen yeni öğrenme durumu gerçekleşmek zorundadır. İkinci özellik nedenlilik (nonarbitrariness) özelliğidir. Yeni öğrenilecek olan bilgi ile bilişsel yapıdaki bilgi arasındaki ilişki nedenlilik ilkesine dayalı olmalıdır. Eşkenarlı üçgen ile üçgen arasında yapılan ilişkilendirme nedenliliğe dayalıdır. Öte yandan “mup” hecesi ile zihinde önceden öğrenilmiş olanlar arasında nedenliliğe dayalı bir ilişkilendirme yapılamamaktadır (Ausubel ve Robinson, 1969).

Mantıksal anlamlılık, öğrenilecek materyalin açık bir özelliğidir; ancak bu, materyalin öğrenci için anlamlı olacağı anlamına gelmez. Öğrenilecek yeni bilgilerin öğrenci açısından anlamlı olabilmesi için buna ek olarak iki koşul daha gerekir. Birincisi öğrenilecek materyalin anlamlı olmasıdır. Bu da onun, sadece kişinin öğrenme kapasitesi alanında bulunan fikirlerle ilişkili olabilmesi demektir.

Materyalin anlaşılabilir olması için, birey gereken ilgili parçalara (fikirlere) sahip olmalıdır. Belli bir öğrenci bilişsel yapısında değişmez ve nedenli bir biçimde yeni öğrenilecek materyalle ilgili fikirlere sahipse, o zaman materyalin öğrenci için gücül olarak anlamlı olduğu ya da materyalin gücül anlamlılığa sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle öğrenci isterse onu anlamlı yapabilir. Bu, materyal bazı varsayımsal bilişsel yapılarla ilişkilidir ve birey bu materyali ilişkilendireceği gerekli bilgilere sahiptir anlamına gelir. Bunların hepsi, öğrencinin bu işi yapmaya niyetli olması koşuluyla geçerlidir. O hâlde ikinci nokta niyetlilikdir. Öğrencide niyet (istek, amaç) varsa, başka bir deyişle, öğrenci anlamlı öğrenme dizisine (materyalin anlamlılığı + niyet) sahipse, o zaman anlamlı öğrenme gerçekleşir. Sonuç olarak anlamlı öğrenme şu üç koşulu gerektirir:

1. Materyal, bazı varsayımsal bilişsel yapılarla nedenli ve değişmez bir biçimde ilişkilendirilebilmelidir.
2. Öğrenci, materyalin ilgili olduğu fikirlere sahip olmalıdır.
3. Öğrenci bu fikirleri bilişsel yapısıyla nedenli ve değişmez bir biçimde ilişkilendirmeye niyetli olmalıdır (Ausubel ve Robinson, 1969).

Ausubel ve Robinson (1969), bunlara ek olarak *anlam* terimi üstünde de dururlar. Araştırmacılara göre anlamın kendisi, anlamlı öğrenme sürecinin ürünüdür. Bu, potansiyel anlamlı materyalin bilişsel yapıya nedenli ve değişmez bir biçimde dahil edildiğinde ortaya çıkan bilişsel içerikten ya da farkındalık içeriğinden farklıdır. Anlam, kişisel bir olgudur. Yani o "kendine özgü bilişsel bir yapıya sahip olan, belli bir öğrencide beliren belli bir farkındalık içeriğidir" (Ausubel ve Robinson, 1969: 54). Çeşitli simgelerle elde edilen anlam, öğrencinin bilincinde var olan fikirlere bağlıdır. Bu durumda, bir öğretim etkinliğinde "ahlak" kavramının öğretilmesi söz konusuysa öğrencilerde farklı anlamlar ortaya çıkabilir. Çünkü onların her biri kendilerine özgü, diğerlerine benzemeyen bir bilişsel yapıya sahiptir.

Anlamlı öğrenmenin tersi ezbere öğrenmedir. Ezbere öğrenme, genellikle anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda ortaya çıkar. Bu durumları Ausubel ve Robinson (1969) üç maddede toplarlar:

1. Öğrenilecek materyalin mantıksal anlamlılıktan yoksun olması
2. Öğrenenin bilişsel yapısının ilgili fikirlerden (bilgilerden) yoksun olması

3. Bireyin anlamlı öğrenme dizisinden yoksun olması

Ezbere öğrenmenin gerçekleşmesi için bu durumlardan biri yeterlidir. Sözelimi yukarıda verilen "mup" hecesi, ancak ezberle öğrenilebilir; çünkü bireyin zihninde bununla ilgili bir ön bilgi yoktur. Bu yüzden, bu konuda anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Anlamlı öğrenme, belli bir konuyu geniş bir biçimde edinebilme ve hatırdaki tutabilme noktasında etkilidir. Bu yaklaşım araştırmacıları, karmaşık konuların öğrenilmesinde insanların neden zorlandığı veya onları neden öğrenemediği, öğrendiklerini neden zihninde depolayamadığı hakkında önemli sonuçlara ulaştırır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretim etkinliklerinde daha olumlu sonuçlara ulaşılabilir.

Anlamlı öğrenmenin en önemli özelliği onun nedenlilik ve değişmezlik ilkeleridir. Bu ilkeler, öğrenilecek materyalle bilişsel yapı arasındaki alanda belirir. Öğrenci, nedenlilik ilkesi sayesinde, öğrenilecek materyali bilişsel yapısında bulunan bir şemayla mantıklı bir şekilde ilişkilendirebilir. Varolan bilgilerini, yeni materyal için fikirselleştirilmiş ve örgütsel bir ağ olarak kullanabilir. Böylece öğrenci, geniş miktardaki birçok bilgiyi daha az çaba harcayarak öğrenebilme şansına sahip olur. Öğrendiklerini daha kolay içselleştirebilir ve anlamlı kılabilir. Buna ek olarak, daha önce öğrenilenlerin yeni öğrenileceklerle ilişkilendirilmesi öğrenme ağının temelini de genişletir. Bunların hepsinin gerçekleşmesine nedenlilik ilkesi imkân verir.

Nedenlilik ilkesinin yokluğu ezberle öğrenmeye neden olur. Yeni öğrenilecek materyal, zihinsel yapıda bulunan fikirlerle ilişkili olmadığı durumlarda öğrenilenler içselleştirilemeyebilir. Öğrenilen yeni fikirler içselleştirilemediğinde geniş miktarda bilgi de edinilemez. Çünkü insan zihninin yapısı, nedensiz ilişkileri içselleştirip saklamaya uygun değildir. Oysa yeni bilgi anlamlıysa, yani zihinde bulunan önceki bilgilerle ilişkiliyse onun içselleştirilmesi daha kolay olacaktır. Bunun yanında anlamlı bilgi unutulmaya ya da kaybedilmeye daha dirençlidir.

Anlamlı öğrenmenin temelini oluşturan ikinci özellik değişmezlik ilkesidir. Bu ilke, yeni öğrenilen materyalin sınırlılığını engeller. Başka bir deyişle, öğrenilen şey bireyin karşısına değişik şekillerde de çıksa kolayca algılanabilir ve kullanılabilir. Çünkü anlamlı öğrenmede öğrenilen şeylerin sadece özü bilişsel

yapıda özümleir ve saklanır. Ezbere öğrenmede olduğu gibi, öğrenilen materyal bilince sadece öğrenildiği andaki biçimiyle yerleştirilmez. Böylece o bilgi farklı problemler içinde tanınabilir ve farklı problemlerin çözümünde uygulanabilir.

Erden ve Akman (2004: 176) anlamlı öğrenme için aşağıdaki koşulların gerekli olduğunu belirtirler:

1. Öğrenciye sunulan materyallerin onun için anlamlı olması sağlanmalıdır. Öğrenci kendi ihtiyaçlarını karşılayan, kendi işine yarayacağını düşündüğü bilgileri anlamlı bulur. Anlamlı öğrenme ortamı ne kadar iyi gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, materyal öğrenci için anlamlı değilse, anlamlı öğrenme sağlanamaz.
2. Öğrenci, öğrenilecek materyalle ilgili önbilgilere sahip olmalıdır. Yeni gelen bilgiler bireyin önceden sahip olduğu bilişsel yapılarla ilişkilendirilerek anlamlı hâle gelir. Bu nedenle öğrencinin, yeni gelen bilgiyi almaya hazır bilişsel yapıları (şemaları) olması gerekir. Aksi takdirde öğrenci ezberleme yolunu seçecektir.
3. Öğrencinin anlamlı öğrenmeye niyetli olması gerekir. Öğrenme bireyin kendi çabaları ile gerçekleştiği için, öğrencinin anlamlı öğrenmeye niyetli olması, yeni gelen bilgileri olduğu gibi ezberleme yerine, mevcut bilişsel yapıları ile ilişkilendirerek öğrenmeye çalışması gerekir.

Ezbere öğrenilen bilgiler bilişsel olarak benimsenemez, ancak yine de bunlar bilişsel yapıyla ilişkilidirler. Bu ilişki, herhangi bir anlam edinimiyle sonuçlanamayacak, nedensiz ve kelimesi kelimesine (verbatim) olan bir ilişkidir. Anlamlı olmayan bir materyal, öğrenci tarafından ancak ezbere öğrenilebilecektir. Başka bir deyişle, öğrenci bunu kelimesi kelimesine ifade edecek, aynı içeriği taşıyan farklı sözcüklerle anlatamayacaktır. Bilişte ezbere bir şekilde öğrenilen materyalin nedensiz ve kelimesi kelimesine olmasından öğrenme adına iki önemli sonuç çıkarılabilir. Bunlardan birincisi insanın bilişsel donanımının, bilgisayarların tersine, bilgileri nedensiz ve kelimesi kelimesine saklayamayacağı gerçeğidir. Bu şekilde öğrenilenlerin saklanabilmesi, sadece kısa süreli öğrenme durumları için geçerlidir. Ezbere öğrenilen bilgiler kısa bir süre hatırd tutulabilir. Diğer bir sonuç ise bilişte ezbere olarak öğrenilen bilginin, önceki bilinenler veya benzer materyaller tarafından

yok edilmeye açık oluşudur. Bu da bilginin uzun süreli saklanması engel olan bir durumdur (Ausubel, 1968).

Ausubel ve Robinson (1969), bütün avantajlarına rağmen öğrencilerin anlamlı öğrenme yerine neden sıkça ezberci bir şekilde öğrendikleri konusuna iki neden gösterirler. Bunlardan birincisi, öğrencilerin, öğrenme sonucunda değerlendirme amacıyla sorulan sorulara doğru cevap verdikleri halde öğretmenlerin bu cevabın kelimesi kelimesine olmamasından dolayı onlara hak ettikleri ödülü vermemeleridir. Bu durum, öğrencileri ezbere öğrenmeye sevk etmektedir. İkinci neden ise yüksek düzeyde endişe, sürekli bir başarısızlık korkusu, öğrencilerin anlamlı öğrenme becerilerine yönelik güven eksiklikleri gibi konulardır. Öğrenci kolaycılığa kaçmak için baskı altındaysa ya da genel olarak anlama konusunda eksiklikleri varsa, o zaman konunun temel niteliklerini kavramak yerine onu ezberlemeyi tercih eder. Bunlar, anlamlı öğrenme yerine ezberci öğrenmeyi tetikleyen nedenlerdir.

Ausubel ve Robinson'un (1969) özellikle belirttikleri bir başka nokta da öğrenmelerde sadece anlamlı ya da ezbere öğrenme yerine, daha çok veya daha az anlamlı ve ezbere öğrenmeden söz etmek gerektiğidir. Bu da anlamlı öğrenilen her materyalin bir parça ezber, ezbere öğrenilenlerin de bir parça anlamlılık içerebileceğine işaret eder.

Anlamlı öğrenmenin oluşması için yeni öğrenilecek materyal kendi içinde bir bütünlük ve anlamlılık taşımalıdır. Bu, öğretmenin kontrolünde olan bir durumdur. Öğretmen, öğretme etkinliğine başlamadan önce öğretilecek materyalin birimlerini sağlam bir şekilde organize ederek bir bütünlük sağlamalıdır. İkinci önemli nokta ise öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın bulunmasıdır. Öğrenci, anlamlı öğrenmeye istekli ve onu gerçekleştirmeye kararlı olmalıdır. Yani ikinci nokta da öğrencinin kontrolündedir. Buna göre, anlamlı öğrenmenin ortaya çıkması için öğretmen ve öğrencinin işbirliğine ihtiyaç vardır

(<http://c.1asphost.com/onlinefizik/edu/ausubel.com>).

Anlamlı öğrenme, öğrencinin bir derste öğreneceği materyali hatırında tutabilme becerisini artırır. Çünkü anlamlı öğrenmenin temeli, bilginin beyinde bulunan şemalarda biriktirildiği varsayımına dayanır. Bu kavram, bilgisayarlardaki dosyaların klasörler içinde düzenlenmesi yöntemine benzer. Şemaların içinde bulunan benzer bilgilerin tutarlılığı, onun alt birimlerinin kolayca çağrılabilmesini

sağlar. Bu durumda birinden kuşlarla ilgili bildiği şeyler istenirse, önce hayvanlarla ilgili şeması, daha sonra kuşlarla ilgili şeması çağrılır. Bundan sonra da bunun alt birimleri olan tüyler, kanatlar, gagalarla ilgili bilinenler hatırlanır. İnsanoğlu, belli bir bilginin hatırlanması gerektiğinde onu önce bütüncül olarak düşünmeye eğilimlidir. Daha sonra bu bütünlüğün içinden sadece ilgili birimleri alır. Bununla birlikte bu yapı, birimlerin anlamlandırılmasında en önemli etken olan bağlamı da belirler. Böylece kuşlar düşünüldüğü zaman, örneğin teknoloji şeması aktif olmadığından "kanat" birimi bir uçağın kanadı şeklinde algılanmaz

(<http://teachercandidate.lcsc.edu>).

Anlamli öğrenme etkili bir öğrenme biçimidir. Çünkü anlamli öğrenmenin gelişmesi önceki bilgilerle yeni öğrenilecek bilgilerin bütünleştirilmesini gerektirir. Önceki bilgiler zihinde şemalar içinde bulunur. Belli bir şemaya yeni bilgilerin katılması, o şemanın genişlediği anlamına gelir. Bu da öğrencinin karşılaştacağı problemler karşısında daha doğru kararlar verebilmesini ve onu aktif bir şekilde çözmesini sağlayabilir.

Anlamli öğrenme, sınıf ortamında sunuş yoluyla gerçekleştirilir. Sunuş yoluyla öğretim (expository teaching), bilgiyi öğretmenin sunmasından dolayı bu şekilde adlandırılmıştır. Ancak öğrenci açısından bakıldığında bu yöntem alış yoluyla öğrenme (perception learning) de denmektedir (Senemoğlu, 2004; Aydın, 2001). Bu öğrenme biçimi, buluş yoluyla öğrenmeye alternatif olarak Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Sunuş yoluyla öğretimde anlamli öğrenme ön plana geçer. Buluş yoluyla öğrenmede bireyin bilgileri kendisinin keşfetmesinin tersine, sunuş yoluyla öğrenmede yeni bilgiler ve kavramlar öğrenciye sunulur (Erden ve Akman, 2004).

Aydın'ın (2001) Ausubel'den yaptığı aktarmaya göre öğrenci, belli bir konuyu anlayarak öğrenmek için öğretmenin yardımına ihtiyaç duyar. Öğretmenin yönlendirmeleri, anlamli öğrenmeyi gerçekleştirir. Bununla birlikte öğrenci, hangi bilginin önemli olduğunu ve problemlerin çözülmesinde nelerin kullanılması gerektiğini bilemez. Bu yüzden öğretim, öğretmen tarafından tümdengelim yaklaşımıyla yapılandırılmalıdır.

Sunuş yoluyla öğretim, belli kavramlar arasında bulunan ilişkiler öğretileceği zaman çok etkili olur. Bunun için öğrencinin öğrenilecek materyalle ilgili ön

bilgilere sahip olması gerekir. Öğretmen, yeni materyali öğrencide varolan bilgiler üstüne kurar. Bunu da yeni öğrenilecekleri öğrenciye sunarak sağlar.

Senemoğlu (2004) sunuş yoluyla öğretim yönteminde öğretmenin konuyu öğrencilerin uygun bir şekilde organize edebileceği bir hâle getirmesi, uygun materyalleri seçmesi, konuyu genelden özele doğru düzenlemesi ve öğrenciye sunması gerektiğini belirtir. Sunuş yoluyla öğretim, bu yolla öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlar. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir ve yeni bilgilerle ilişkilendirilir. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihninde bazı değişmelere neden olur. Öğrenci, sunulan bilgileri aldığı anda şemalarının yapısı değişir.

Sunuş yoluyla öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini bilmeyi gerektirir. Öğrencinin yeni öğrenilecek konuyla ilgili ne derece bilgi sahibi olduğu, öğretmenin dersine hangi noktadan başlayacağını belirlemesinde önemli rol oynar. Öğrencilerin yeni konuya ilişkin bildikleri, çeşitli testler aracılığıyla veya öğretmenin gözlemleri sonucunda belirlenebilir.

Erden ve Akman'ın (2004) Ausubel'den yaptığı aktarmaya göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenin öğrenilecek materyalleri önkoşul ilişkisine göre sıralayarak ve organize ederek öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunması gerekir. Bunun için tümdengelim yöntemine başvurulur. Öğretimde genelden özele doğru bir sıra izlendiğinden öğrenci yeni gelen bilgiyi ilişkilendireceği bir temele sahip olur. Böylece anlamlı öğrenme etkili bir şekilde gerçekleşir.

Sunuş yoluyla öğretim modelinin önemli özellikleri aşağıdaki gibidir (Erden ve Akman, 2004; Senemoğlu, 2004):

1. Öğrenme ortamında öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşim çok önemlidir. İlk sunuşu öğretmen yapar, bunu öğrencilerin tepkileri ve fikirleri takip eder. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak önemlidir.
2. Sunuş yoluyla öğretimde örnekler çok önemli rol oynar. Örnekler sözel de olabilir, resimler, şemalar ve diğer uyarıcılar da kullanılabilir. Ancak bu yöntemde sözel anlatım ön plandadır. Görsel ve diğer uyarıcı materyaller, soyut kavramların öğretilmesinde kullanılır.

3. Sunuş yoluyla öğretim tündengelim yöntemine dayandığı için, en genel kavramın öncelikle öğretilmesi gerekir. Bu hiyerarşi, anlamlı öğrenme için zorunludur.
4. Sunuş yoluyla öğretimde ders ön örgütleyicilerle başlar. Öğretimin her basamağında eski ve yeni öğrenilenler ilişkilendirilir. Bu yolla anlamlı öğrenme gerçekleştirilir.
5. Sunuş yoluyla öğrenme için öğrencilerin soyut düşünebilmesi gerekir. Bu nedenle bu yöntem ilköğretim 5. sınıftan sonraki eğitim kademeleri için daha uygundur.

Aydın'a (2001: 288) göre ise sunuş yönteminin karakteristik özellikleri şunlardır:

1. Dersin başlangıcında, öğretim materyali öğretmen tarafından sunulur ve daha sonra öğrencilerin görüşleri alınır, önerileri ve tepkileri tartışılır.
2. Öğrenciden alınan dönütlere göre, öğretim hedefleri yeniden gözden geçirilir.
3. Sınıfça paylaşılan hedef davranışları tanımlamak için, öğretmen tarafından ağırlıklı olarak sözel nitelikte olmakla birlikte görsel (şemalar, resimler, filmler, slaytlar vb.) örnekler verilir.
4. Sözel ve görsel örneklerin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ön koşul öğrenmelerine uygun sayı ve nitelikte olmasına özen gösterilir.
5. Öğretim aşama aşama gerçekleşir. Her öğrenme aşamasında ön öğrenmelerle, yeni öğrenilen konular arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur. Böylece öğrenci anlamlı ilişkiler kurar ve öğrenme yaşantılarını bütünleştirerek kavrar.

Sunuş yoluyla yapılan öğretimlerde bu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü anlamlı öğrenmenin temelinde bu öğretim modeli bulunur. Bu yöntemde bilgiler, düşünceler ve bunlar arasındaki ilişkiler birlikte verilir. Ezbere öğrenmeler anlamlı değildir, çünkü ezbere öğrenilen materyal eski bilgilerle ilişkili değildir. Oysa sunuş yoluyla öğretimde öğretmen materyali eski bilgilerle ilişkilendirecek biçimde organize eder ve düzenler (Woolfolk, 2004).

Sunuş yoluyla öğretimin uygulanışında, yukarıda belirtilen ilkeler gereği belli bir sıra izlenmelidir. Bu yöntemin etkili olabilmesi için bu aşamalara uymak gerekir. Senemoğlu (2004), sunuş yoluyla öğretim modelinde üç temel aşamanın bulunduğunu söyler:

1. Başlangıçta ön örgütleyiciler sunulur
2. İkinci olarak yeni öğrenilecek materyal verilir
3. Son olarak bilişsel örgütlenme güçlendirilir.

Woolfolk (2004) ise Senemoğlu'na (2004) benzer bir biçimde şu sırayı belirtir:

1. Ön örgütleyiciler
2. Belli örnekler kullanarak benzerlikler ve farklılıklar bakımından içeriği sunma
3. İçeriği örgütleyici ile ilişkilendirme

Sunuş yoluyla öğretimde bu sıra izlendiğinde anlamlı öğrenmenin oluşması için gereken koşullar gerçekleştirilmiş olur. Özellikle son aşama çok önemlidir, çünkü anlamlılık burada işlemektedir. Yani öğrenilen materyal, daha önce bilinenlerle güçlü bir şekilde ilişkilenebilirse anlamlı öğrenme de gerçekleşemez.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde en etkili yöntemlerden biri olan sunuş yöntemi, öğretmene önemli miktarda zaman kazandırır. Bu yöntemle geniş miktarda materyaller öğrencilere kısa bir zaman içinde öğretilir. Bununla birlikte sunuş yoluyla öğretim yeni kavram ve ilkelerin öğrenilmesinde de önemli avantajlar sağlar. Eğer öğrenci belli bir konuyla ilgili yeterli ön bilgiye sahip değilse, yeni materyalin altyapısını oluşturan kavramlar sunuş yoluyla öğretilir.

Sunuş yoluyla öğretimin güç olan yanı ise ön örgütleyicilerin belirlenmesi konusudur. Birçok örgütleyici türü vardır ve bunların hangisinin etkili olduğunu anlamak güçtür. Çünkü sınıfta bulunan öğrenciler, farklı biliş düzeylerine sahiptir. Biliş düzeyi farklılığı, öğrenilecek konuda hangi noktadan başlanacağını ve hangi örgütleyicinin kullanılacağını belirlemede bir engeldir.

Sunuş yoluyla öğretimde öğrencinin, dinleyici pozisyonunda olmasından dolayı bir süre sonra konuyu zihnine anlamlandırmadan kaydetme ihtimali vardır.

Bu, ezbere öğrenmedir ve anlamlı öğrenme açısından istenmeyen bir durumdur. Bu sorunu asgariye indirmek için öğrenci aktif hâle getirilmelidir. Anlamlı öğrenmede öğrenci, yeni bilgi ile eski bilgilerini ilişkilendirdiğinden özellikle zihinsel olarak aktiftir. Ancak bunun yanında öğretmen öğrenciyi bedensel olarak da etkinleştirebilir. Bunun için dersi ilgili şekilde planlaması yeterlidir.

Sunuş yoluyla öğretimin eleştirilen yönlerinden biri de anlatım yönteminin kullanılmasından dolayı öğretmen merkezli olmasıdır. Bu yüzden öğretmenler, sunuş yöntemini kullandıklarında öğrencileri de olabildiğince dersin işlenişine katmalıdır.

Bu çalışmanın temel konusu ve sunuş yoluyla öğretimin en önemli birimlerinden olan ön örgütleyiciler, öğretmenler tarafından dersin içeriğine ve öğrencilerin bilişsel yapılarının özelliğine göre belirlenir. Dersin ve öğrenileceklerin anlamlı olmasını ön örgütleyiciler sağlar. Bu bakımdan ön örgütleyicileri ayrıntılı olarak açıklamak gerekir.

Ön Örgütleyiciler

Ausubel'in anlamlı öğrenme görüşü, eski bilgilerle yeni öğrenilecek bilgileri ilişkilendirme üstüne kuruludur. Bu ilişkinin varlığı, öğrenilecek olan bilginin anlamlılığını veya anlamsızlığını belirlemektedir. Bazen yeni öğrenilecek materyalle ilişkili olan bilgiler öğrencinin bilişsel yapısı içinde bulunmaz. Bu durumda yeni öğrenilecek bilgiler için yeni bir şema oluşturmak gerekir. Bazen de öğrenci, ilişkili bilgilere sahiptir; ancak bunları yeni öğrenilenlerle ilişkilendiremeyebilir. Bu öğrenme durumlarında anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için ön örgütleyiciler kullanılır.

Ön örgütleyici, verilecek olan bütün bilgileri kapsayan genel bir giriş cümlesidir. Bunların verilmesinde üç amaç söz konusudur: Ön örgütleyiciler, ilgiyi öğrenilecek materyalde önemli olan şey üstüne yönlendirir; sunulacak fikirler arasındaki ilişkiyi vurgular; öğrenilecek konuyla ilgili önceden bilinen bilgileri hatırlatır (Woolfolk, 2004). Örgütleyiciler, genellikle bu amaçlar için kullanılır.

Ön örgütleyiciler bilişsel yapıyı güçlendiren ve yeni bilginin hatırlanmasını sağlayan en önemli araçlardır. Örgütleyiciler, öğrenilecek materyalden daha soyut ve kapsayıcı olan ve öğrenme materyalinden önce sunulan giriş materyalleridir. Bunların amacı, öğrenilecek olan şeyleri daha önce öğrenilenlerle açıklamak,

tamamlamak ve ilişkilendirmektir. Örgütleyiciler, aynı zamanda öğrencilerin yeni öğrendikleri ile daha önceki bilgilerini birbirinden ayırt edebilmesine yardım eder. En etkili örgütleyiciler, uygun örnekler ve benzetmelerin yanında öğrencinin bildiği kavramların, terimlerin, ifadelerin kullanılmasıdır (Joyce ve Weil, 2000).

Bir öğretmen, öğrencilerine kompozisyonda planlamanın önemini anlatmadan önce şöyle bir cümle ile dersine başlayabilir: “Bir mimar, bir bina yapımına başlamadan önce belli bir plan yapar. Bu plan için de binanın konumunu, yapı malzemesini, maliyetini, vb. belirlemek durumundadır. Mimar, yaptığı plan sayesinde zaman ve para kaybindan kurtulur; bunun yanında bina amaca uygun şekilde inşa edilmiş olur”. Böyle bir giriş, kompozisyonda planlamanın önemini vurgulamak için bir ön örgütleyici olacaktır. Çünkü bu bilgi, öğrencinin daha önceden bildiği bir şeydir ve yeni bilgi ile gücül olarak ilişkilidir.

Örgütleyiciler, kendi içinde çok önemli bir içeriktir ve üstlerinde düşünülmesi gerekir. Bunlar birbiriyle ilişkili kavramlar veya ifadeler olabilir. Öğretmenler örgütleyicileri açıklamak ve geliştirmek için zaman harcamalıdır, çünkü onlar ancak tam olarak anlaşıldığında öğrenilecek materyali organize ederler. Ön örgütleyiciler, yeni materyalle daha önce bilinenler arasında bir köprü olduğundan, onların yokluğu söz konusu ilişkinin de yokluğu anlamına gelir. Bu da anlamlı öğrenmeyi engelleyen bir durumdur.

Ön örgütleyiciler, öğrenilecek materyalle sıkı bir ilişki içindedirler. Buna rağmen örgütleyicinin üretildiği alan ile öğrenilecek materyalin alanı birbirinden farklı olabilir. Fizik bilimine ait bir kavram olan atomlar, bu bilime oldukça uzak olan edebiyatta bir ön örgütleyici olabilir. Bir maddenin atomlardan oluşması ve bu atomların düzenleniş biçiminin maddenin yapısını belirlemesi bir edebî eserin durumuna benzetilebilir. Çünkü belli bir eser de sözcükler ve tümcelerden, bunların düzenleniş biçimlerinden oluşur. Bu benzerlik, edebî eserin yapısının anlaşılmasında bir örgütleyici işlevi görür.

Anderson ve Faust’a (1973) göre ön örgütleyiciler, öğrencilerin ana materyale başlamadan önce okudukları ve genellikle kısa bir paragraftan oluşan girişlerdir. Ön örgütleyiciler, yeni öğrenilen materyali öğrencinin daha önce bildikleriyle karşılaştırır ve yeni materyalin genel hatlarını belirler. Anderson ve Faust’un (1973) Ausubel’den aktardığına göre örgütleyiciler düşünsel bir yapı (ideational scaffolding)

sağlayarak öğrenmeyi ve hatırlamayı geliştirir. Öğrenciler, bilgiyi örgütlenmiş kavramlar altında topladığında daha detaylı ve daha iyi hatırlamaktadırlar.

Ön örgütleyiciler, derste yeni işlenecek konuya bir giriş niteliğinde yapılırlar ve yeni malzemeyi soyut bir şekilde tanıtırlar. Bunun yanında sahip olunan eski bilgilerin de yinelenmesini sağlarlar. Yeni bilgi, yinelenerek sağlanılan bu bilgi üstüne oturtulur. Başka bir deyişle, ön örgütleyici sayesinde yeni bir şema oluşturulur. Eski bilgi yeni öğrenilenle birlikte bu şemanın içine yerleşir.

Bir ön örgütleyicinin yapılandırılması öğrenilecek olan materyale, öğrencinin yaşına, öğrencinin öğrenilecek materyalle ilgili önceki bilgilerinin düzeyine bağlıdır (Underhill, 2001). Materyalle örgütleyici arasında bir koşutluk ve tutarlılık olmalıdır. Öğrenci, bu ilişkiyi görebildiği ölçüde ön örgütleyici işlevini gerçekleştirecektir. Bu üç öge, oluşturulacak bir ön örgütleyicinin doğasını da belirler.

Ausubel (1968), anlamlı öğrenmenin sağlanmasında yeni öğrenilen materyalle daha önceden bilinenlerin birbirinden farklı nitelikte olması gerektiğini belirtir. Öğrencinin bilişsel yapısında bulunan bilgiler, yeni gelen bilgileri yorumlama ve anlamlandırma amacıyla kullanılır. Başka bir deyişle, bilişsel yapıda bulunan eski bilgiler yeni bilgilere göre daha baskın durumdadır. Bu yüzden yeni bilginin edinilebilmesi, onun öncekilerden belli ölçülerde farklı olmasına bağlıdır. Ausubel (1968) bunu *ayırte dilebilirlik* (discriminability) terimiyle karşılar. Ayırte dilebilirliğin eksikliği, negatif transfere neden olabilir. Bu durum, iki öğrenme materyali birbiriyle karıştırılabilecek derecede benzer ve daha önce öğrenilenlerin yeterince açık veya iyi öğrenilmediği durumlarda gerçekleşir. Bu durumda öğrenci yeni materyali öğrenmede güçlük çekebilir.

Ausubel (1968), *açıklayıcı* ve *karşılaştırmalı* olmak üzere iki ön örgütleyici tipinden bahseder. Yeni öğrenilecek bir materyal için açıklayıcı örgütleyiciler kullanılır. Öğrenci, böyle bir materyal hakkında ya çok az bilgi sahibidir ya da hiçbir şey bilmemektedir. Böyle durumlarda açıklayıcı örgütleyiciler tercih edilir. Ancak öğrenci yeni materyalle ilgili kısmen de olsa bilgi sahibi ise karşılaştırmalı örgütleyiciler kullanılır. Karşılaştırmalı örgütleyiciler, yeni öğrenilen materyaldeki benzer kavramları bilişteki bilgilerle bütünleştirirken, önceki bilgilerle yeni öğrenilen arasındaki farklılığı da vurgular.

Karşılaştırmalı örgütleyiciler, yeni öğrenilen materyalle daha önce bilinenler arasındaki ayırtedilebilirlik düzeyini önemli ölçüde artırır. Bunun yanında, yeni materyalle bilişsel yapıdaki bilgiler arasında bulunan benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar. Böylece öğrenme ve hatırd tutma kolaylaşır. Bu yöntem, yeni materyalin doğrudan öğrenilmesinden daha etkilidir. Ancak, bilişsel yapıda bulunan bilgiler zaten açık ve tutarlı ise örgütleyicilerin kolaylaştırıcı etkisi olmayabilir. Bu durumda yeni materyali doğrudan öğrenmek, ayırtedilebilirliği artırmanın tek yoludur (Ausubel, 1968).

Ausubel'e (1968) göre karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin önemli yararları vardır. Her şeyden önce onlar, öğrenciyi öğrenmenin eşiğine getirir. Bunun yanında karşılaştırmalı örgütleyiciler öğrenciye, detaylı ve yeni kavramlarla karşılaşmadan daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri arasında temel benzerlikler ve farklılıklar açısından genel bir bilgi sağlar. Ayrıca karşılaştırmalı ön örgütleyiciler, benzerlik ve farklılıkları algılaması için öğrencide bir ön hazırlık yaratır. Bunu yaparken öğrencileri, bilişsel yapıları birbirinden farklı olmasından dolayı, yeni materyalle önceki bilgilerin farklılıklarını kendilerinin bulmaları için cesaretlendirir.

Açıklayıcı örgütleyiciler, üst düzeyde soyut olan temel kavramlar sağlarlar. Bunlar, öğrencinin yeni öğreneceklerini yerleştireceği zihinsel bir yapı sunarlar. Hakkında önceden bilgi sahibi olunmayan yeni materyal, bu yapı sayesinde anlamlı bir şekilde öğrenilir. Başka bir deyişle, yeni materyalin ezbere öğrenilmesi önlenmiş olur. Woolfolk (2004), açıklayıcı örgütleyicilerin öğrencilere yeni bir bilgi sağladığını belirtir. Bu yeni bilgi, daha sonra öğrenileceklerin anlaşılmasında ihtiyaç duyulacak bilgilerdir.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin zihninde yeni öğrenileceklerle ilgili ön bilgilerin bulunması gerekir. Daha sonra da bunlar yeni öğrenileceklerle ilişkilendirilmelidir. Öğrenci yeni öğrenilecek materyalle ilişkili bilgilere sahip değilse, ön örgütleyici verilerek bu bilgilerin yeri doldurulur. Böylece yeni bilginin yerleşeceği şema inşa edilmiş olur. Ön örgütleyiciler, öğrenciye öğreneceği yeni bilgiyi, artık bilindik olan bu yapı içinde organize etmesini sağlar.

Ausubel'in (1968) sınıflandırması yanında başka ön örgütleyici tiplerinden de bahsedilir (http://moodle.ed.uiuc.edu/wiked/index.php/Advance_organizers, 07.05.2005). Bunlar açıklayıcı (expository), öyküleyici (narrative), ana hatlarıyla

okuma (skimming), çizgisel örgütleyici (graphic organizer) ve kavram haritalarıdır. Açıklayıcı örgütleyiciler, yukarıda da belirtildiği gibi yeni materyali kısaca tanıtmaktır. Öyküleyici örgütleyici, yeni bilginin öğrencilere belli bir öykü biçimi içinde sunulması yoluyla üretilir. Ana hatlarıyla okuma tipindeki örgütleyici ise, yeni materyalin öğrenciler tarafından kısaca gözden geçirilmesiyle sağlanır. Bu yolla öğrenciler, öğrenilecek konular hakkında genel bir fikir sahibi olur. Çizgisel örgütleyici, yeni materyalin görsel araçlarla (grafiklerle) sunumunu içerir. Kavram haritaları ise, kavramların çizgisel olarak sunumu ve aralarındaki ilişkilerin gösterilmesidir. Bunlar da yeni materyalin içeriğini özlü bir şekilde ortaya koyar. Bunların hepsi, öğrencide ilgili şemaları harekete geçirir ve anlamlı öğrenmenin altyapısını hazırlar.

Story (1998), çeşitli yazarlarca üstünde durulan ön örgütleyici çeşitlerinden bahseder. Bunlardan biri R. F. Baron tarafından belirlenen ağaç şema modelidir. Bu ağaç şemada, öğrenilecek kavramlarla ilgili sözcükler yer alır. Bu model de öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek amacıyla kullanılmalarına rağmen, Ausubel'in ön örgütleyicilerinden farklıdır. Çünkü bunlar, ön örgütleyicilerden farklı olarak öğrenilecek materyalle aynı düzeyde yazılmıştır. Bu modelde kullanılan çizgiler, oklar, boşluklar öğrenilecek metnin yapısını ve metin içi ilişkileri yansıtmak için yapılandırılmıştır. Diğer eğitimciler, Baron'un bu modelini yeni öğrenilenle önceki bilgiler arasında bağ kurmak için daha resimsel veya görsel bir biçime getirmişlerdir.

Story (1998), Joyce ve Weil'den aktararak ön örgütleyicilerin aşağıdaki biçimlerde olabileceğini söylemektedir:

- Cümleler
- Paragraflar
- Sorular
- Gösterimler
- Filmler
- Diyaloglar
- Öyküler
- Ses kayıtları
- Slaytlar

- Bilgisayar programları
- Nesnelere
- Oyunlar
- Video kasetleri
- Haritalar
- Elle kullanılan araç gereçler
- Somut modeller
- Karşılaştırmalı araç gereçler

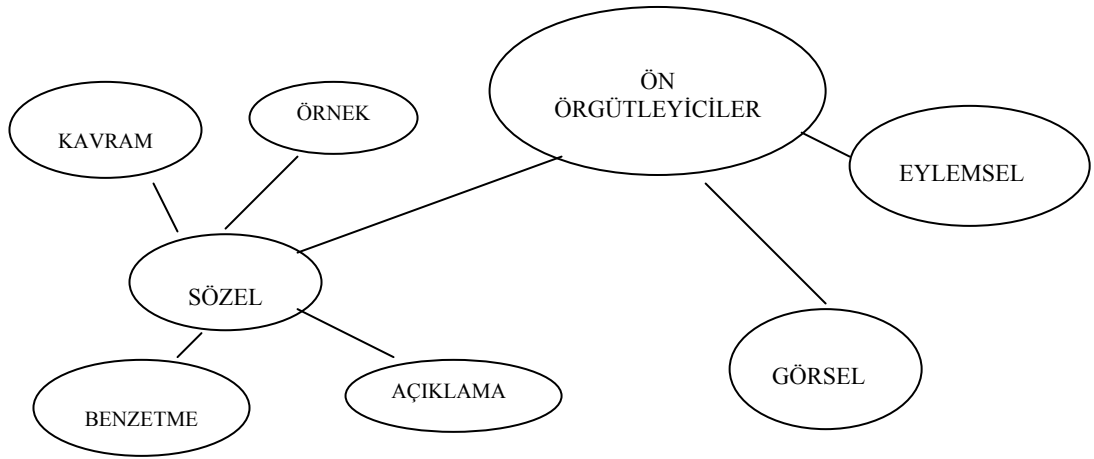
Ön örgütleyicilerle ilgili olarak başka bir sınıflandırma biçimi de sözel, görsel ve eylemsel örgütleyiciler şeklindedir (Altunay, 2000). Sözel ön örgütleyicilerin kavramlaştırma, açıklama, benzetme ve örnekleme gibi türleri vardır. Sözel örgütleyicilere örnek olarak aşağıdaki paragraf verilebilir:

Bugün edebî türlerden biri olan öyküyü öğreneceğiz. Öykü, yaşanmış ya da yaşanabilecek nitelikte olan olayları anlatan kurmaca nitelikli bir türdür. Öykülerde dört temel öğe bulunur. Bunlar kişiler, yer, zaman ve olaydır. Öykünün gelişim sürecinin başında bir durum olur ve sonuna doğru bu durum değişir.

Benzetme türünde olan ön örgütleyici örneği ise şöyle olabilir:

Bu dersimizde şema kuramını öğreneceğiz. Şemalar, bilgisayar programları gibidir. Bir bilgisayar programı nasıl zamanla geliştirilip yeni sürümleri üretilirse, şemalar da yeni deneyimler sonucunda gelişir ve genişler.

Altunay (2000) bunların yanında anahtar sözcük kullanım yöntemi ve kavram haritalarından da bahseder. Anahtar sözcük kullanımı, öğrenilecek temel kavramların ilk harflerinden anlamlı bir sözcük oluşturmakla gerçekleştirilir. Dilbilgisi dersinde sert ünsüzleri öğretmek için “fıstıkçı şahap” ifadesini kullanmak anahtar sözcük yöntemini örnekler. Altunay (2000), kavram haritası yöntemine ise ön örgütleyici çeşitlerini örnek olarak verir:



Ön örgütleyiciler, öğrenciye daha çok öğrenilmesi güç olan materyallerde yardım ederler. Bunlarla ilgili özellikle iki nokta önemlidir. Birincisi, örgütleyiciler öğrenciler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmalıdır. İkincisi, örgütleyiciler kullanılacak temel terimler ve kavramlar arasındaki ilişkileri içermelidir. Ön örgütleyiciler bu özelliklerden yoksunsa etkililikleri düşük olur.

Ön örgütleyici oluşturmanın birçok yolu vardır. Yazılı, sözlü, görsel, eylemsel, vb. şekilde ön örgütleyici oluşturulabilir. Başka bir deyişle, ön örgütleyicinin yapı malzemesinin bir önemi yoktur. Önemli olan onun işlevidir. Bir derse giriş aracı kısa, soyut, ders malzemesi ile öğrencinin bildikleri arasında bağ kuracak nitelikteyse ve öğrenmeyi kolay ve anlamlı bir hâle getiriyorsa örgütleyici olarak ele alınabilir.

Calandra (2000), Mayer'den aktararak ön örgütleyicilerin genel özelliklerini şu şekilde belirler:

1. Kısa sözel ya da görsel bilgiler dizisinin toplamı olmalıdır.
2. Geniş bilgi birimlerinin öğrenilmesinden önce sunulmalıdır.
3. Öğrenilecek bilgilerden farklı bir içeriğe sahip olmamalıdır.
4. Öğrenilecek materyalin öğeleri arasında mantıksal ilişkiler oluşturmakta rehber olmalıdır.
5. Öğrencilerin bilgiyi işleme süreci üstünde etkili olmalıdır.

Ön örgütleyiciler öğretilecek materyalden önce sunulurlar. Bunlar soyutluk, genellik ve kapsayıcılık yönünden yüksek düzeydedirler. Ön örgütleyiciler, kendilerinden sonra sunulacak öğrenme materyalini açıklama ve bütünleştirme

eğilimindedirler. Ön örgütleyiciler, öğretilecek materyalin içeriğine uygun bir şekilde seçildiğinde bilişsel yapının organize edici gücü artar; ayrıca öğrenme materyalinin temel içeriği belirginleşir (Ausubel, 1968).

Ausubel (1968), ön örgütleyicilerin kullanımının üç nedenden kaynaklandığını belirtir:

1. Bilişsel yapıda yeni öğrenilecek materyalle ilişkili bilgilerin, yeni öğrenileceklerin anlamlandırılması ve zihne sağlam bir biçimde yerleştirilmesindeki önemi
2. Daha kapsayıcı ve genel bilgilerin kullanılmasının sağladığı avantaj
3. Örgütleyicilerin kendilerinin bilişsel yapıdaki ilgili içeriği bulup onu yeni öğrenme materyali ile ilişkilendirmesi.

Ön örgütleyiciler, anlamlı öğrenmede oldukça önemli olan bu üç avantajı sağladıkları için kullanılırlar. Bunlar, öğrencinin yeni bir materyali başarılı bir biçimde öğrenebilmesi için önceden bildikleri ile yeni öğreneceği şeyler arasında köprü kurarlar. Ön örgütleyiciler sayesinde yeni öğrenilen materyal önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek bilinçte tutulur. Böylece, öğrenme tam anlamıyla gerçekleşir; çünkü yeni öğrenilenlerle önceki bilgilerin benzerlik ve farklılıklarının bilincinde olan öğrenci zihninde bir yapı oluşturur.

Underhill'in (2001) Ausubel'den aktardığına göre öğretmen öğrenilecek her yeni ünite için bir ön örgütleyici yapılandırmalıdır. Her ön örgütleyici, öğrenciye yapılandırılacak belirli bir materyal için bir alan sağlar. Öğrenci yeni materyalle ilişkili altyapılara önceden sahip olmasına rağmen, yeni materyalin sunumundan önce bunları kullanmamaktadır. Olabilecek en iyi şey, öğrencinin gelecek öğrenme durumlarında yeni materyalin sunumundan sonra bu altyapıları kullanmasıdır. Ancak öğrenciler bunu genellikle yapmadıkları için, öğretmen sınıftaki öğrenmede bu altyapıları ön örgütleyicilerle sağlamalıdır.

Öğretmenler tarafından kullanılan ön örgütleyicilere özellikle iki durumda başvurulur. Bunlardan birincisi, öğrenciye gücül olarak anlamlı olan yeni bir materyal sunulduğunda, bilişsel yapıda belirgin biçimde ilişkili olan önceki bilgilere ulaşamadığı durumlardır. Bu ilişki, öğretmenin sunduğu örgütleyiciler tarafından sağlanmalıdır. Bu yapılmazsa genellikle ezbere öğrenme gerçekleşir. İkinci durumda

ise, öğrencide bulunan bilgiler ulaşılabilir niteliktedir; fakat öğrenci bu ilişkinin farkında değildir. Böyle durumlarda örgütleyiciler, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenecekleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlar (Ausubel ve Robinson, 1969).

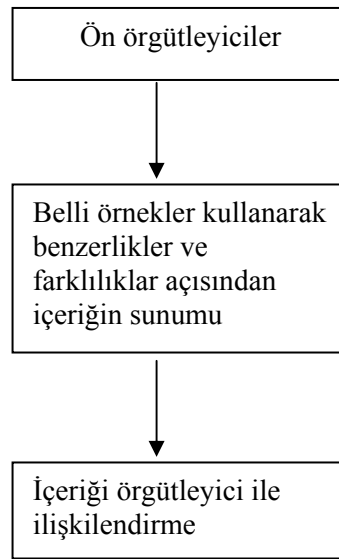
Ausubel (1960), ön örgütleyicilerin sözel materyalin öğrenilmesi ve akılda tutulmasına etkisini belirlemek amacıyla bir deney yapmıştır. Bu deneyde ön örgütleyicilerin anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde ve öğrenilenlerin hatırd tutulmasında yararlı olduğu bulunmuştur. Ausubel (1960) bunun iki farklı şekilde gerçekleşebileceğini belirtir. Ön örgütleyiciler, öğrencinin bilişsel yapısında bulunan ön kavram ve bilgileri harekete geçirir ve yeni bilgiyi bu yapının bir parçası hâline getirir. Böylece yeni materyal, bilindik ve anlamlı olur. Bunun yanında ön örgütleyiciler sayesinde, bilişsel yapıdaki en gerekli ve ilişkili olan bilgiler seçilerek belli bir fayda sağlanır. İkincisi, uygun düzeyde bir kapsayıcılık içeren ön örgütleyiciler, yeni materyale en uygun yerden başlamakta yardımcı olur. Böylece hem bir ön ilişkilendirme, hem de sonradan olabilecek bir unutmaya karşı direnç sağlanır.

Ön örgütleyiciler, öğrencinin bilişsel yapısını güçlendirmek için kullanılırlar. Bunlar öğrencilerin bilişsel yapılarında belli bir konuda sahip oldukları bilgileri, bunların organizasyonunu, açıklığını ve güvenilirliğini sağlamlaştırır. Başka bir deyişle bilişsel yapı, zihinde çeşitli konularda bulunan bilgi türü, bunun miktarı ve organizasyonu ile yapılanmak zorundadır (Joyce ve Weil, 2000). Ön örgütleyiciler, öğrenme etkinliğinde bu yapı ile yeni materyal arasında ilişki kurma noktasında kullanılırlar.

Ausubel, öğrencinin varolan bilişsel yapısının yeni materyalin anlamlılığında ve edinilip hatırlanma derecesinde en önde gelen faktör olduğunu belirtir. Yeni materyal etkili bir şekilde verilmeden önce, öğrencinin bilişinin sağlamlığı ve açıklığı artırılmalıdır. Bu da onlara sunulacak bilgiyi güçlendirecek –veya kolay anlaşılmasını sağlayacak- kavramları vermekle gerçekleşir (Joyce ve Weil, 2000). Ön örgütleyiciler sayesinde hem önceki bilgiler yinelenir, yani bilişsel yapı güçlendirilmiş olur; hem de yeni materyalin bulunacağı şemanın kapıları aralanır. Böylece bilişte bulunan sağlam bilgi, yeni öğrenilenlerin yapılanmasını sağlar ve unutulmasını önler.

Ön örgütleyiciler, öğrenciye yeni materyali organize etmekte yardımcı olur; yeni materyalin anlamlılığını, öğrenilmesini ve hatırlanmasını artırarak onu öğrencinin önceki bilgileriyle bütünleştirir. Bilgiyi daha anlamlı ve algılanabilir kılan örgütleyiciler, öğrencilere öğretmenin öğrenilecek materyali ve kavramları nasıl organize ettiği hakkında önceden bir fikir verir. Öğrencilerin önceki bilgilerini etkinleştirmesini sağlar.

Ön örgütleyiciler, bir derste ana konular anlatılmadan önce verilir. Woolfolk (2004), ön örgütleyicileri de içeren sunuş yoluyla yapılan bir öğretme etkinliğindeki aşamaları şu şekilde gösterir:



Yukarıda ön örgütleyicilerin de bir parçası olduğu sunuş yoluyla yapılan bir dersin aşamaları görülmektedir. Burada ön örgütleyiciler, derste öğrenilecek temel materyal verilmeden önce sunulurlar. Buna benzer bir plan Joyce ve Weil (2000) tarafından da verilmektedir. Joyce ve Weil (2000), ön örgütleyicilerin kullanımında üç aşamadan bahsederler. Birinci aşama, ön örgütleyicilerin sunulduğu aşamadır. İkinci aşamada öğrenme materyali sunulur. Son aşamada ise bilişsel yapı güçlendirilir. Üçüncü aşama, aktif bir öğrenme sürecinin yaşanması için öğrenme materyali ile varolan bilgiler arasındaki ilişkiyi test eder.

Ders boyunca yapılan etkinlikler öğrenme materyalinin açıklığını ve tutarlılığını artırmaya yönelik olmalıdır. Böylece öğrenci ders materyalini daha iyi öğrenecek, önceki bildikleriyle karıştırmayacak ve onları uygun bir şekilde yapılandıracaktır. Öğrenci, bunları anlamlı bir şekilde öğrenmek için daha önce

bildikleriyle ilişkilendirecektir. Bu ilişkilendirmenin başarısı, yeni öğrenilenle öncekilerin farklılığını ve benzerliğini anlamasına bağlıdır.

Örgütleyicilerin sunumu da üç etkinlikten oluşur: Dersin amacının açıklanması, örgütleyicilerin sunumu, ilgili eski bilgilerin fark ettirilmesi (Joyce ve Weil, 2000). Dersin amacının açıklanması yoluyla öğrencilerin dikkatleri çekilir ve ders materyaline yönelmeleri sağlanır. Bu da anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırır.

Joyce ve Weil'e (2000) göre ön örgütleyiciler derse giriş cümleleri ile karıştırılmamalıdır. Geçen ders veya geçen hafta ne yapıldığını sormak ön örgütleyici değildir. Çünkü ön örgütleyiciler bazı temel kavramlar, bir alanın temel dayanakları etrafında veya bir çalışma alanında yapılır. Bir örgütleyici, öğrencinin onun ne için olduğunu algılayabileceği şekilde yapılandırılır. Öğrenci, örgütleyicinin öğrenilecek materyalden farklı ve onu kapsayan bir yapıya sahip olduğunu anlamalıdır. Ön örgütleyici, yüksek bir soyutluluk derecesine sahiptir ve öğrenilecek materyalden daha geneldir. Başka bir özellik, ön örgütleyicideki temel kavramları belirtmek ve dikkatli bir şekilde açıklamaktır. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenme materyali kadar ön örgütleyici üstünde de durmalıdır. Ön örgütleyiciler, kolayca ve açıkça anlaşılabilir, algılanabilir ve örgütlediği materyalle ilişkilendirilebilir olmalıdır. Örgütleyicilerin farklı bağlamlardan seçilmesi, birkaç kez yinelenmesi faydalıdır. Son olarak ise ön örgütleyiciler, öğrencilerin öğrenilecek materyalle ilgili bilgilerini ve deneyimlerini fark etmelerini sağlaması bakımından önemlidir.

Öğrenme materyali derslerde anlatım, tartışma, film, deneyimler veya okumalar biçiminde olabilir. Derslerin işlenişinde öğrenme materyali, öğrencilerin onları açıkça anlayabileceği şekilde düzenlenmelidir. Böylece öğrenciler materyalde mantıksal bir sıra görebileceklerdir. Bununla birlikte bu düzen sayesinde öğrenciler, materyali ön örgütleyicilerle kolayca ilişkilendirebileceklerdir.

Üçüncü aşamanın amacı yeni öğrenme materyalini öğrencinin varolan bilişsel yapısı üstüne temellendirmektir. Bu, öğrencinin bilişsel yapısının güçlendirilmesi anlamına da gelmektedir (Joyce ve Weil, 2000). Bilişsel yapı, öğrenilen bilgilerin birbiriyle uyumlulaştırılması sonucu güçlenir. Bunun için öğretmenler değişik yöntemler kullanabilir: Öğrencilere öğrenilenler hatırlatılabilir, öğrenilen materyalin önemli kısımları özetlettirilebilir, önemli noktalar yinelendirilebilir, öğrenilenlerin

değişik açılardan farklılıkları sorulabilir, öğrenme materyalinin örgütleyici olarak kullanılan kavramı nasıl desteklediği istenebilir. Bunların hepsi bilişsel yapıyı güçlendirmeye yönelik etkinliklerdir. Belli bir derste bunların hepsi olmasa da birkaçı kullanılabilir.

Biehler (1974), ön örgütleyiciler konusunda Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerini göz önünde tutmak gerektiğini söyler. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri duyuşsal motor (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve sonrası) şeklindedir (Senemoğlu, 2004). Ön örgütleyicilerin kullanımı soyut işlemler döneminde anlama becerisini gerektirir. Öğrenci eğer soyut işlemler döneminde değilse, örgütleyiciler ona yardımcı olmamakla kalmaz, aynı zamanda aklını da karıştırır. Bunun yanında Biehler'in (1974) V. K. Kumar'dan aktardığına göre ön örgütleyicilerin seçiminde öğrencilerin ilgileri de dikkate alınmalıdır. Öğretmen, seçtiği ön örgütleyicilerin herkese hitap edip etmeyeceğinden emin değilse, öğretilecek materyalle ilgili öğrencilerden anahtar sözcükler veya ifadeler isteyebilir. Daha sonra belirlenen anahtar sözcükler hakkında kişisel olarak veya küçük gruplar hâlinde çalışmalar yaptırılabilir. Böylece ön örgütleyicilerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgileri de kullanılmış olur.

Shostak (2003), planlanmış bir dersin dört aşamadan oluşacağını belirtir. Bunlar öğrencilerin dikkatini çekmek, yeni öğrenilecekler için beklentiler oluşturmak, öğrencileri derse katmak için motive etmek ve yeni öğrenilen materyali anlamlı kılmak için öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmaktır. Ön örgütleyiciler bu aşamalardan ikincisini gerçekleştirmek için kullanılır. Bu da verilecek yeni bilgiler, prensipler veya fikirler için bir çerçeve oluşturmakla olanaklıdır. Bu çerçeveyi ön örgütleyici sağlar. Shostak (2003: 79), Gage ve Berliner'den aktararak ön örgütleyiciler için "öğrencilere bir dersin nasıl organize edildiğini önceden söylemek, onların anlama ve öğrendiklerini uygulama ve geri çağırma becerilerini geliştirecektir" der. Ön örgütleyicilerin oluşturduğu çerçeve sayesinde yeni öğrenilenlerin anlamlı olması, bunun gerçekleşmesinin başlıca nedenidir.

Kullanılacak ön örgütleyiciler belirlenirken bunların öğrenciler tarafından bilinen şeyler olmasına dikkat edilmelidir. Örgütleyicinin sunulacak materyalden daha soyut olması gerektiği belirtilmişti. Ancak Arends'in (2004) Mayer'den

aktardığına göre anlatılacak dersten daha somut örnekler, daha soyut örneklerden daha iyidir. Soyutluluğun derecesi ne olursa olsun, iyi bir örgütleyici öğrencilere yabancı olmayan materyaller içerir ve yeni materyali öğrencinin önceki bilgilerine bağlar.

Arends (2004), birkaç ön örgütleyici örneği verir. Bunlardan biri, bir resim öğretmenin öğrencilerine farklı tarihsel devirlerden alınan birkaç tabloyu göstereceği ve açıklayacağı bir derste verilen bir örgütleyicidir. Öğretmen, genel bir giriş yaptıktan ve öğrencilere tablolar arasında farklı tarihsel devirlerde yapılan değişiklikler hakkında birkaç dakika düşünmelerini söyledikten sonra şu ön örgütleyiciyi sunar:

Birazdan, bazıları Fransa'da, 19. yüzyılın başlarında, diğerleri 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında yapılan birkaç tablo göstereceğim ve bunlar hakkında konuşacağım. Bunu yapmadan önce size göreceğiniz farklılıkları anlamakta yardımcı olacak bir bilgi vereceğim. *Bu bilgi, bir tablonun sadece sanatçının kişisel yeteneğini değil, aynı zamanda yaratıldığı zamanı da yansıttığı gerçeğidir. 'Zaman' ya da 'dönem' bir sanatçının konusunu ve kullandığı renkleri olduğu gibi, tekniklerini de etkiler.* Gösterdiğim tablolara renk ve konulardaki farklılıklar, sanatçılar tarafından kullanılan özel fırça teknikleri açısından bakmanızı ve onların sanatçıların zamanını nasıl yansıttığını görmeyi istiyorum.

Bu paragrafta italik yazılan cümleler açıklayıcı örgütleyicilerdir. Derste verilecek olan temel konular, öğrencinin zihninde bu örgütleyici ile sağlanan çerçeve içine yönlendirilecektir. Verilecek bilgiler bu temel bilgi ile birleşerek anlamlı öğrenmenin oluşması sağlanacaktır. Arends'e (2004) göre, ön örgütleyicilerle ilgili olarak önemli olan nokta, bunların öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır. Daha sonra verilecek bilginin öğrenilebilmesi için örgütleyicinin kavranması gerekir. Bu da öğretmenin net ve açık olmasını gerektirir.

Derslerde ön örgütleyicilerden daha verimli sonuçlar elde edebilmek için kullanımlarında bazı adımlara dikkat etmek gerekir (Altunay, 2000). Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Dersten önce yapılacaklar:

- Yeni dersle ilgili malzemeyi hazırlayın.
- Ana konuyla ilişkili alt konuları belirleyin.
- Öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini ve yaşantılarını dikkate alın.
- Öğrencilere en tanıdık gelecek açıklamayı ve örnekleri belirleyerek ön örgütleyiciyi hazırlayın.

2. Ders sırasında yapılacaklar:

- Öğrenciler için bilindik değilse ön örgütleyicileri açıklayın.
- Öğrencilerin bildiği örnekler, resimler, açıklamalar, vb. kullanarak örgütleyiciyi yeni malzemeyle ilişkilendirin.
- Ders süresince örgütleyiciyi yeni malzemeyle ilişkilendirin.
- Ders süresince örgütleyiciyi malzemeyle ilişkilendirin.
- Alt konudan alt konuya geçerken genel konuyu anımsatın.
- Ana konuları özetleyin ya da öğrencilere özetlettirin.

3. Ders biterken yapılacaklar:

- Öğrencilerin soruları ve tam olarak anlaşılmayan noktalar varsa ek bilgiler verin.
- Öğrencilerden öğrendiklerini özetlemelerini, sorgulamalarını isteyin.

Sunuş yoluyla yapılan bir sınıf içi öğretimde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için ön örgütleyicilerle ilgili bu aşamalara dikkat edilmelidir. Daha önce de belirtildiği gibi özellikle örgütleyicilerin öğrenciler tarafından anlaşılması çok önemlidir. Örgütleyicilerin anlaşılması, önceki bilgilerin çağrılması ve yenilerle ilişkilendirilmesi demektir. Bu, ezbere öğrenmeyi engelleyecektir.

Ön örgütleyicilerin kullanımı şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında da etkili olabilir. Çünkü şiirsel bir imge en az iki kavramın bir araya gelmesinden oluşur. Bu kavramlardan biri araç, diğeri amaç konumundadır. Başka bir deyişle, araç konumunda olan kavram bir bakıma amaç olan kavramın anlaşılmasında bir ön bilgidir. Şiir okuru bu bilgiye sahip olduğunda imge onun için daha anlamlı olabilir. Şiirsel imgenin bu yapısı, ön örgütleyicilerin işlevi ile benzerlik göstermektedir. Bu yüzden ön örgütleyiciler, imgenin anlamlandırılması için gerekli ön bilgiyi çağırılmakta yararlı olabilir.

ÖN ÖRGÜTLEYİCİLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ön örgütleyicilerle ilgili olarak Türkiye'de çok az çalışma yapılmıştır. Buna karşın dünyada bu konuda birçok çalışma bulunmaktadır. Aşağıya Türkiye'de yapılan çalışmaların tamamı, dünyada yapılanların ise sadece bu tezle bir şekilde ilişkili olduğu düşünülenleri alınmıştır.

Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Ön örgütleyicilerle ilgili Türkiye'de üç çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri Altunay (2000) tarafından yapılan ve yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ile ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanması üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileridir. Katılımcılar biri kontrol, üçü deney olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Gruplara öncelikle 23 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ironiyi algılayıp algılamadıklarını sınavan 12 okuma parçası ile 42 soruluk Başarı Testi verilmiştir. Aradan bir hafta geçtikten sonra deney gruplarından her birine sözel, görsel ve eylemsel olmak üzere birer ön örgütleyici verilmiştir. Bir hafta sonra da Başarı Testi yeniden uygulanmıştır. Veri çözümlemesi sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ironiyi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında ön örgütleyicilerin ironinin algılanması üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Verilen ön örgütleyici çeşitlerinden özellikle sözel örgütleyicilerin diğerlerinden daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre ön örgütleyici alan öğrenciler üst metinde yer alan olgusal öğeleri anlamakta daha başarılıyken, alt metinde yer alan ironik öğeleri anlamakta aynı derecede başarı gösterememişlerdir. Ayrıca İngilizce okumaya yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha çok yararlandıkları, olumsuz tutum sahibi öğrencilerin ise başarılarının giderek daha çok düştüğü saptanmıştır.

Ön örgütleyicilerle ilgili Türkiye'deki ikinci çalışma Çakıcı (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma da okuduğunu anlama üzerinedir. Ön örgütleyicilerin

öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyetle ilişkilerini saptamak amacıyla yapılan çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. 9. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar 41'i kız, 21'i erkek olmak üzere toplam 62 kişidir. Veriler İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Çoktan Seçmeli İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını Değer Verme alt boyutunda etkilerken, İlgi alt boyutunda etkilemediği görülmüştür. Bunun yanında ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Değer Verme boyutunda Deney Grubundaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları daha olumluyken, İlgi boyutunda Kontrol Grubundaki kız öğrencilerin lehine bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın dikkate değer başka bir yanı, ön örgütleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üstünde etkisiz olduğu sonucuna ulaşmasıdır. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte çalışmada ön örgütleyicilerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama başarısında da bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Aydın (2004) tarafından yapılan üçüncü çalışma ise ön örgütleyicilerin Türkçe derslerindeki kullanımına yönelik bir değerlendirmedir. Bu çalışmada, yapılan değerlendirme kapsamında Türkçe ders kitaplarının ön örgütleyiciler açısından nitelikleri eleştirilmiştir. Çalışmanın veri tabanını 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmuştur. Bu kitaplarda yer alan metinlere kurmaca olgusu açısından da bakılmış ve bu tip metinler karşısında okurun önemi vurgulanmıştır. Buna göre metinler için ön örgütleyici işlevi görmesi gereken giriş sorularının anlamlı öğrenme ve ön örgütleyiciler açısından eksiklikleri belirtilmiştir. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyen sorularda okurun yeterince göz önünde bulundurulmadığı saptanmıştır. Çalışmada Türkçe ders kitaplarında ön örgütleyicilerin kullanılması önerilmiştir.

Dünyada Yapılan Çalışmalar

Ön örgütleyicilerin etkilerine ilişkin dünyada birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar değişik alanlardadır ve bunlardan çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Ausubel'in (1960) ön örgütleyicilerle ilgili yaptığı çalışma bu konuda yapılan en eski ve en önemli çalışmalardan biridir. Bu çalışmada, bilinmeyen ancak öğrenci için anlamlı olan sözel materyalin öğrenilmesinde ve hatırdaki tutulmasında ön örgütleyicilerin etkisi sınanmıştır. Çalışmada katılımcı olarak Illinois Üniversitesinde eğitim psikolojisi dersi alan 72 kız ve 32 erkek öğrenci kullanılmıştır. Deney, ders saatleri içinde laboratuvar çalışması olarak yürütülmüştür. Deneyde çeliğin metalurjik özellikleriyle ilgili 2500 sözcükten oluşan bir pasaj kullanılmıştır. Bu konu, öğrencilere yabancı olduğu için seçilmiştir. Buna rağmen konu, alan bilgisine sahip olmayanların da anlayabileceği niteliktedir. Konuya yabancılık, ön örgütleyicilerin yeni öğrenilecek sözel materyaldeki etkisini belirlemek için önemlidir. Deney işlemler sürecinde asıl materyalden önce kontrol grubuna giriş niteliğinde demir ve çeliğin işleme süreciyle ilgili tarihî bilgi verilmiştir. Deney grubuna ise daha önce öğrencilerin bilişsel yapılarında var olan bilgilere hitap ettiği düşünülen çelikle ilgili bilgi, metaller ve alaşımlar arasındaki farklar, alaşımların kullanım nedenlerine ilişkin bilgiler içeren bir giriş bölümü verilmiştir. Bu bölüm, testte doğrudan avantaj kazandırmaması için dikkatlice hazırlanmıştır. Daha sonra çelik ile ilgili materyalin işlenişine geçilmiştir. Her iki grup, çelik ile ilgili pasajı 35 dk. çalışmış ve çoktan seçmeli testi üç gün sonra almışlardır. Testin sonuçlarının analizinde deney grubunun başarı ortalaması 16,7 ve kontrol grubununki ise 14,1 olarak saptanmıştır. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının hatırdaki tutmaya yönelik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ausubel (1960) yaptığı deneyin sonuçlarına dayanarak ön örgütleyicilerin anlamlı sözel materyalin öğrenilip önceki bilgilerle bütünleştirilmesi ve uzun süreli hatırdaki tutma üzerinde yararlı olmasının nedeni ile ilgili iki çıkarsama yapmıştır. Bunlardan birincisi, ön örgütleyicilerin öğrencinin bilişsel yapısında var olan ön kavram ve bilgileri harekete geçirmesi ve yeni bilgiyi bu yapının bir parçası hâline getirmesidir. Böylece yeni materyal sadece bildik ve anlamlı olmakla kalmaz, ayrıca ön bilgilerden en gerekli ve ilişkili olanlar seçilerek fayda sağlama yoluna gidilir. İkincisi ise, uygun düzeyde kapsayıcılık içeren ön örgütleyicilerin yeni materyale en uygun yerden başlamaya yardımcı olmasıdır. Bu

hem bir ön ilişkilendirme, hem de sonradan olabilecek bir unutmaya karşı direnç sağlamaktadır. Ausubel (1960) bunun yanında ön örgütleyicilerin pedagojik değerinin öğrenme materyalinin ne kadar iyi organize edildiğine bağlı olduğunu da belirtir. Ancak yine de uygun düzeyde hazırlanan ön örgütleyiciler materyale bağlı olmaksızın da öğrenme ve hatırd tutmaya katkı sağlar. Ausubel'e (1960) göre bu çalışma ön örgütleyicilerin anlamlı öğrenme ve hatırd tutmada etkili olması için iki özelliğe sahip olması gerektiğini vurgular: 1. Ön örgütleyiciler için öğrenenin bilişsel yapısına ve yeni öğrenilecek materyale en uygun kavramlar seçilmelidir. Böylece yeni materyalin bilindikliği ve anlamlılığı artmaktadır. 2. Ön örgütleyici uygun düzeyde kapsayıcılığa sahip olmalı ve öğrenmeye en uygun yerden başlamayı sağlamalıdır. Ön örgütleyiciler bu iki özelliğe sahip olursa etkileri yüksek düzeyde olur.

Chung ve Huang (1998), üç işitsel ön örgütleyicinin öğrencilerin ikinci dilde video ders materyalini anlamaları üstündeki etkililiğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 160 Çinli öğrenci katılmıştır. Bunların İngilizce seviyesi orta düzeyin altındadır. Öğrencilere üç video filmiyle ilgili üç farklı ön örgütleyici verilmiştir. Bu ön örgütleyicilerden biri sadece ana karakterleri içermektedir. İkinci örgütleyicide sadece sözcükler bulunmaktadır. Üçüncü ön örgütleyici ise hem ana karakterlerden, hem de sözcüklerden oluşmaktadır. Ön örgütleyicilerden sonra video filmleri izlettirilmiş, sonrasında 10 soruluk çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi öğrencilerin ana dilinde uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlere göre ön örgütleyici olarak sadece sözcükler verildiğinde öğrenciler anlama konusunda daha başarılı olmuşlardır. Daha sonra karakterlerin ön örgütleyici olarak verilmesi, son olarak da hem karakterlerin hem sözcüklerin ön örgütleyici olarak verilmesi uygulamalarında öğrenciler başarılı olmuşlardır. Bu çalışma İngilizce öğretiminde video kullanacak öğretmenlerin karakterlerden çok yeni sözcükleri ön örgütleyici olarak vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın önemli başka bir bulgusu ise ön örgütleyicilerin olabildiğince kısa ve öz hazırlanması gerektiği üzerinedir. Ön örgütleyiciler ayrıntılı ve uzun olduğunda özellikle güdüsü düşük öğrencilerin dikkatlerini kaybettikleri gözlenmiştir.

Dil öğretimi ile ilgili yapılan bir başka çalışma ise Ozaki (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön örgütleyicilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Japon

kolej öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yürütülen bu çalışmaya 177 kişi katılmıştır. İki dinleme parçası seçilmiş ve deney grubundaki öğrencilere dinleme öncesinde bir cümleden oluşan ön örgütleyici verilmiştir. Kontrol grubuna ön örgütleyici verilmemiştir. Öğrencilerden dinleme esnasında anladıklarını not almaları istenmiştir. Çalışma sonucunda ön örgütleyici kullanımının dinlediğini anlamaya yönelik başarıyı artırdığı saptanmıştır. Ayrıca ön örgütleyici alan gruplar dinlenen materyaldeki önemli noktaları yakalamada ön örgütleyici almayanlara göre daha başarılı olmuşlardır. Yabancı dilde dinlediğini anlama ve önemli bilgileri hatırlamada ön örgütleyici kullanımının etkili bir teknik olduğu bu çalışma ile kanıtlanmıştır.

Herron, York, Cole ve Linden (1998) yabancı dil derslerinde video ile verilen bilginin hatırlanmasında ön örgütleyici alan ile almayan öğrenci gruplarını karşılaştırmışlardır. Çalışma Fransızca dersi alan 67 lise öğrencisi üstünde yürütülmüştür. 67 öğrenci ikisi deney, biri kontrol olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Birinci deney grubunda öğretmen videodaki gösterime ilişkin altı özet cümle okumuştur. İkinci deney grubunda ise öğretmen birinci deney grubunda okuduğu altı cümleyi soru formatında sunmuş ve her bir soru için üç olası yanıt okumuş, ancak hangisinin doğru yanıt olduğuna yönelik bilgi vermemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere video gösteriminden önce hiçbir ön örgütleyici verilmemiştir. Video izlendikten sonra tüm gruplara videoda geçen bilgileri ölçen bir test verilmiştir. İstatistiksel sonuçlara göre ön örgütleyici alan iki deney grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ön örgütleyici alan her iki grubun başarısı kontrol grubunun başarısıyla karşılaştırılmış ve deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ön örgütleyici kullanımı düz cümle veya soru niteliğinde olsun yabancı dilde dinleme etkinliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Dil öğreniminde ön örgütleyici olarak video kullanımının etkisini araştırmak üzere Hanley (1993) bir çalışma yapmıştır. Hanley (1993) iki farklı görsel ön örgütleyicinin öğrencilerin Fransızca okuma becerileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 41'i kız, 21'i erkek olmak üzere 62 katılımcı yer almıştır. Öğrencilerden deney grubuna okuma parçasından önce kısa bir video izlettirilmiştir. İzlettirilen video metnin bir yinelemesi değil, metnin temasına uygun bir gösterimdir. Kontrol grubunda ise öğretmen videoda geçen gösterimin yazılı biçimini öğrencilere

okumuş ve dergilerden kesilmiş dört farklı resim göstermiştir. Sonra her iki grupta da aynı okuma parçası işlenmiştir. Sonuç olarak haftalık sınavlarda deney grubu daha yüksek başarı yakalamıştır. Ara sınavlar ve bitirme sınavlarında deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Ayrıca ara sınavlar ve bitirme sınavlarındaki performanslar karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundan daha yüksek düzeyde gelişme gösterdikleri saptanmıştır. Sonuç olarak videonun, öğretmenin metin okumasından ve resimler göstermesinden daha etkili ve hatırlamayı daha kolaylaştırıcı bir ön örgütleyici olduğu ileri sürülmüştür.

Ön örgütleyicilerin hatırdı tutmayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşan başka bir çalışma ise Ruangruchira (1992) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı ön örgütleyicinin genel kimya dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışma Tayland'da bir askerî akademide genel kimya dersi alan 181 1. sınıf öğrencisi üstünde yürütülmüştür. İki deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Sınıftaki ve laboratuardaki dersler işlenmeye başlamadan önce deney gruplarından birine açıklayıcı ön örgütleyici, diğerine öğrencilerin kendilerinin okuyup çalışacakları giriş niteliğinde okuma parçaları verilmiş, kontrol grubuna ise ön örgütleyici verilmemiştir. Uygulama 21 gün sürmüştür. Uygulama sonrasında son test verilmiş ve hatırdı tutmayı ölçmek için bu test iki hafta sonra yine verilmiştir. İstatistiksel çözümleme sonuçlarına göre açıklayıcı ön örgütleyici verilen grup giriş parçası verilen deney grubu ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aynı olumlu farklılık, iki hafta sonra verilen hatırlamayı sınamaya yönelik testten de alınmıştır.

Livingston (1984), ön örgütleyici ve doğrudan giriş parçalarının 8. sınıf yüksek ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin sosyal bilimlerle ilgili ders materyalini öğrenme ve hatırdı tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 210 öğrenci uygulamaya dahil edilmiştir. İki uygulama grubu oluşturulmuş ve bir gruba ön örgütleyici, diğerine doğrudan giriş parçaları verilmiştir. Hindistan'daki kast sistemini anlatan 1500 sözcükten oluşan okuma parçası asıl öğrenme materyali olarak kullanılmıştır. 24 soruluk çoktan seçmeli test, materyalin verilmesinden hemen sonra, iki hafta sonra, on beş hafta sonra uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ön örgütleyici alan grup ile doğrudan giriş parçası alan grup arasında başarı bakımından fark bulunamamıştır. Yüksek düzeyde başarıya sahip ve ön örgütleyici

alan öğrenciler, düşük düzeyde başarıya sahip ön örgütleyici alan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır ve bu başarı istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ön örgütleyici alan ve doğrudan giriş parçaları alan grup arasında farklı zaman süreçlerinde uygulanan testlerdeki performansta anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca hemen uygulanan test ile iki hafta ve on beş hafta sonra uygulanan test sonuçları arasında da fark bulunamamıştır.

Underhill (2001) ön örgütleyicinin yakın ve sonradan hatırlamayı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını saptamak, öğrencilerin okuma becerisinin ve aldıkları ön öğretimsel materyalin hatırlama üstündeki etkisini araştırmak ve okuma becerisinin yaşça küçük olanlarda hatırlama üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 75 kişilik bir grup üstünde bir araştırma yürütmüştür. Katılımcılar üç gruba ayrılmış, gruplardan birine yazılı, diğerine grafik örgütleyici verilmiştir. Diğer üçüncüsüne ise giriş niteliğinde bir paragraf verilmiştir. Okuma parçası işlendikten hemen sonra bütün öğrencilere test verilmiş, on dört gün sonra bu test yinelenmiştir. Yazılı ön örgütleyici, grafik ön örgütleyici ve giriş paragrafı alan öğrenciler arasında yakın ve sonradan hatırlama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuma becerisinin hatırlama üstünde etkisinin olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, okuma becerisi yüksek olan öğrenciler ile düşük olanların metni hatırlamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Okuma becerisi ile verilen ön öğretimsel materyal arasında ilişki saptanamamıştır.

Ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama ve hatırd tutmaya etkisini Erksine (1991) de araştırmıştır. Erksine (1991) araştırmasını üniversite birinci sınıf öğrencileri üstünde yapmıştır. Toplam 85 kişiden oluşan katılımcılar, standart bir okuma testinin sonuçlarına göre yüksek ve düşük seviyeli öğrenciler olarak belirlendikten sonra üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba ön örgütleyici, ikinci gruba tarihsel bilgi içeren giriş niteliğinde bir parça, üçüncü gruba ise doğrudan öğrenme materyali verilmiştir. Öğrencilerden metinleri okurken düşündüklerini yüksek sesle dile getirmeleri ve okuma sonrası bir özet yazmaları istenmiştir. Veriler ses kayıtları ve yazılan özetlerden toplanmıştır. Ses kayıtları öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine göre, özetler ise metinde yer alan ana düşünceler bakımından incelenmiştir. Sonuçta ön örgütleyicilerin metne odaklanmayı güçleştirdiği ve hatırd

tutmayı olumlu etkilemediği görülmüştür. Bununla birlikte okuma becerisi iyi olan öğrencilerin strateji kullarımlarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Ruthkocy ve Dwyer (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da Erskine'in (1991) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. 200 üniversite öğrencisi üstünde yürütülen bu araştırmanın üç temel sorusu vardır: 1. Ön bilgi ve öğrenme için ayrılan zaman bilindiğinde farklı ön örgütleyici türlerinin öğrencinin uzun süreli hatırd tutmasını nasıl etkilediği, 2. Farklı ön bilgilere sahip öğrencilere verilen sözel ön örgütleyicilere görsellik eklenirse başarı artar mı? 3. Öğrencilerin ön bilgisi ile ön örgütleyici arasında bir etkileşim var mı? Bu soruları araştırmak için öğrenciler önce 36 maddelik bir fizyoloji testine alınmıştır. Daha sonra rastgele 5 gruba ayrılmışlardır. Öğrenme malzemesi insan kalbi, kalbin bölümleri ve faaliyetleri hakkında 1800 sözcükten oluşan bir okuma metnidir. Birinci grup kontrol grubu olduğundan onlara sadece okuma metni verilmiştir. İkinci grup, iki katlı bir ev görünümünde kağıt bir maketten oluşan benzetme türünde bir ön örgütleyici almıştır. Üçüncü gruba ev maketi verilmiş ve bu ön örgütleyiciyi kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Dördüncü grup ise ev maketi ve bu ön örgütleyiciyi grafik ve sözel biçimde açıklayan bilgi verilmiştir. Beşinci grup ise ev maketini almış ve onlardan verilen grafiksel ve sözel bilgilerin makete göre geçerli olup olmayanlarını işaretlemeleri istenmiştir. Kalbin ve bölümlerinin çizimi ile ilgili 20, verilen çizimlerdeki bölümleri belirlemek ile ilgili 20, terminoloji ve tanımlarla ilgili 20 ve okuduğunu anlamaya yönelik 20 sorudan oluşan test bir hafta sonra öğrencilere verilmiştir. Bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: 1. Gruplar arasında bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle her ön örgütleyici uygulaması eşit biçimde etki göstermiştir. 2. Ön bilgi herhangi bir ön örgütleyicinin kullanımında etkili değildir. 3. Benzetme türündeki ön örgütleyiciye görsel ön örgütleyici eklemek ön örgütleyicinin etkisini artırmamıştır. 4. Ön örgütleyicinin hatırlama üzerinde belirli bir etkisi bulunamamıştır.

O'Leary (1994) derse başlarken geleneksel yöntemlerin kullanımı ile kavram haritalarının ön örgütleyici olarak verilmesini karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 89 kişi katılımcı olarak bulunmuştur. 44 kişiden oluşan deney grubuna derse başlamadan önce ön örgütleyici olarak kavram haritaları verilmiş ve kısa sözel açıklamalarda bulunulmuştur. 45 kişilik kontrol

grubunda ise hiçbir ön öğretim yapılmamıştır. Ders içeriği her iki grup için de aynıdır. Uygulamanın ilk altı haftasında Canlılar Ünitesi işlenmiştir. Son test uygulandıktan sonra iki grup arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İlk altı haftalık uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yerleri değiştirilmiştir. Yani ilk uygulamada kontrol grubu olan öğrenciler ikinci uygulamada deney grubu olarak, ilk uygulamadaki deney grubu da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İkinci altı haftalık uygulamada deney grubuna ön örgütleyici verilmiş, kontrol grubuna verilmemiştir. Bu uygulamada ise Çözeltiler Ünitesi işlenmiştir. Son test sonuçlarına göre ön örgütleyici alan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen derslerinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde kavram haritalarının ön örgütleyici olarak kullanılmasının etkili bir bilişüstü örgütleyici olduğu vurgulanmıştır.

Smyth (1983) ön okuma etkinliklerinin okuma performansı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Uygulama 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 123 katılımcı üstünde yürütülmüştür. İki deney, biri kontrol grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Birinci deney grubuna kavramsal ön örgütleyici verilmiştir. İkinci deney grubuna psikodilbilimsel tahmin etmeye yönelik bir etkinlik verilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir ön okuma etkinliği verilmemiştir. Tüm gruplar aynı öğrenme materyali üstünde çalıştıktan hemen sonra bir başarı testi almışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik bu testte doğrudan bilgiye yönelik ve sonuç çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Ön örgütleyici verilen gruptaki öğrenciler sonuç çıkarmaya yönelik sorularda daha başarılı olurlarken psikodilbilimsel yapıda etkinlik alan öğrenciler ise bilgiye yönelik sorularda başarı göstermişlerdir.

Knaster (1994) ön örgütleyicilerin, dikkatin ve okuma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırmıştır. New Jersey Kolejinde psikoloji dersi alan 118 katılımcı öncelikle okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesi için teste dahil edilmişlerdir. Daha sonra iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Birinci deney grubuna ön örgütleyici, daha sonra öğrenme materyali ve son olarak da okuduğunu anlama testi verilmiştir. İkinci deney grubuna özet niteliğinde ön örgütleyici, ardından öğrenme materyali ve sonra okuduğunu anlama testi verilmiştir. Kontrol grubuna giriş niteliğinde örgütleyici, sonra öğrenme materyali ve son olarak da okuduğunu anlama testi verilmiştir. Tüm katılımcılara

örgütleyici için 2 dakika, öğrenme materyali için 10 dakika ve test için 8 dakika verilmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerisi dışında ön örgütleyici uygulamalarının okuduğunu anlama üstünde bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Ön örgütleyicilerin öğrenci merkezli zengin öğrenme ortamlarında kullanımı üzerine Davidson (1997) bir çalışma yapmıştır. Davidson (1997) bu çalışmada genel olarak şu soruların karşılığını araştırmıştır: 1. Ön örgütleyicilerin kullanımı öğrencilerin hiç bilmedikleri bilgilerle karşılaştıklarında kendilerine güven düzeylerini artırır mı? 2. Ön örgütleyiciler, nispeten daha pasif öğrencilerin aktif öğrenciler olmaları için gerekli güdüyü sağlıyor mu? 3. Ön örgütleyiciler öğrenme ortamında öğrencinin problem çözme yaklaşımlarını nasıl etkilemektedir? 4. Ön örgütleyiciler yeni bilginin düzenlenmesine yardım ederler mi? Bu çalışmaya başlamadan önce öğrencilere bireysel çalıştaylar verilmiş, sözel rapor verme ve ölçek doldurma üzerine bilgilendirilmişlerdir. Öğretim materyali olarak hazır bilgisayar programları kullanılmıştır. Her bir uygulama öncesinde sırasıyla şu yol izlenmiştir: 1. Sözel rapor verme ile ilgili bilgilendirme (5 dk.), 2. Ön ölçek (5 dk.), 3. Ön örgütleyicinin sunumu (10 dk.), 4. Öğrenme materyali ve araştırmacının gözlemi (90 dk.), 5. Güdü ölçeği (5-10 dk.), 6. Özet yazımı (5-10 dk.), 7. Uygulama sonrası görüşme (15-30 dk.). Öğrenciler ders materyalini çalışırken düşüncelerini dile getirmişler ve gerçekleştirdikleri etkinlikleri not etmişlerdir. Bu süreç sesli olarak kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Veriler ölçek, öğrencilerin aldıkları notlardan oluşan bilgiler, öğrencilerin düşüncelerini sesli olarak dile getirdikleri süreçlerin ses kasetleri, öğrencilerin özetleri, güdü ölçeği, öğrenci görüşmelerinin ses kayıtları ve araştırmacının gözlem notları ile toplanmıştır. Gözlem süresince araştırmacı öğrencilerin tutum, beden dili, güdü, güven ve hedefe odaklanma özelliklerine dikkat etmiştir. Bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: 1. Ön örgütleyicilerin öğrencilerin güven düzeylerini etkileyip etkileyemediği açıklığa kavuşturulamamıştır. 2. Güdü ölçeğinin sonucuna göre öğrencilerin hemen hemen hepsinin güdüsü yüksek düzeydedir. Bu nedenle ölçek sonuçları ön örgütleyicilerin güdü üstündeki etkisini açıklayamamıştır. Ancak öğrenciler ile yapılan görüşmeler ön örgütleyicilerin güdü ve aktif öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. 3. Verilen ön örgütleyicinin niteliğine göre öğrencinin öğrenme materyaline yaklaşımı değişmektedir. Örneğin karşılaştırmalı ön örgütleyici

verildiğinde öğrenci öğrenme materyaline karşılaştırmacı bir tavırla yaklaşmaktadır.

4. Ön örgütleyicilerin yeni bilgilerin düzenlenmesini olumlu yönde etkilediği, özellikle öğrencilerin hazırladıkları özetlerde saptanmıştır.

Thibodeau (1998) ön örgütleyicilerin öğrenci başarısı üstündeki etkilerini araştırmanın yanı sıra yapılan çalışmaların birçoğundan farklı olarak öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik algısı üstündeki etkilerini de araştırmıştır. Araştırmaya ortaöğretim kademesinden üç İngilizce öğretmeni dahil edilmiştir. Bu üç öğretmenin çalışmayı yürütecekleri iki deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney gruplarından birine derse başlamadan önce ön örgütleyici verilmiş, diğerine ise tarihi bilgiler içeren bir giriş parçası verilmiştir. Kontrol grubuna hiçbir ön öğretim materyali verilmemiştir. Uygulama Amerikan edebiyatı dersinde yürütülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası verilen algı ölçeğinin sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar arasında başarı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Odejobi (2006) ön örgütleyici kullanımının Yoruba dilindeki kavramları öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını araştırmak üzere öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanmıştır. Çalışma, Güney Nijerya'da üç ortaokulda eğitimini sürdüren 213 öğrenci üstünde yürütülmüştür. Üç okulda üçer sınıf belirlenmiş, bunlardan birinci deney grubuna ön örgütleyici ve sözel bilgi, ikinci deney grubuna sadece sözel bilgi verilmiştir; kontrol grubuna ise herhangi bir şey verilmemiştir. Ön örgütleyiciler kavramlara ilişkin çizelgeler olarak sunulmuşlardır. Araştırma altı hafta sürmüştür. Yapılan ölçümler sonucunda ön örgütleyici ve sözel bilgi alan grup sadece sözel bilgi alan gruptan ve kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Bu başarı farkı istatistiksel olarak anlamlılık taşımaktadır. Çalışma, dil ve dildeki kavramların öğretiminde ön örgütleyicilerin etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılar, araştırmada kullanılan deney deseni ve denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

KATILIMCILAR

Bu araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı gündüz programı ikinci sınıf öğrencilerinin tamamı (iki şube) katılmıştır. Katılımcıların sayısı Deney Grubu 36, Kontrol Grubu 38 olmak üzere toplam 74 kişidir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı çizelge 3.1'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.1.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	15	13
Erkek	21	25
Toplam	36	38

Katılımcıların mezun oldukları lise türlerine bakıldığında her iki grubun dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çizelge 3.2'de grupların mezun olunan lise türüne göre dağılımları görülmektedir.

Çizelge 3.2.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise Türü	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Normal Lise	25	16
Meslek Lisesi	1	0
Yabancı Dil Ağ. Lise	3	3
Anadolu Lisesi	5	9
Anadolu Meslek Lisesi	1	9
Diğer	1	1
Toplam	36	38

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerinin de birbirlerine benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu bakımdan denklığı gösterir açıklama Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Anne	Baba	Anne	Baba
Okur Yazar Değil	3	0	10	0
Diplomasız Okur Yazar	6	1	2	4
İlkokul	21	16	23	20
Ortaokul	0	3	0	7
Lise	2	9	2	4
Üniversite	3	6	1	3
Diğer	1	1	0	0
Toplam	36	36	38	38

Katılımcıların annelerinin meslekleri hakkında da bilgi edinilmiş ve gruplar arasında anne mesleği dağılımında da benzerlik görülmüştür. Anne mesleğine göre grupların dağılımına Çizelge 3.4'te yer verilmiştir.

Çizelge 3.4.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Anne Mesleğine Göre Dağılımları

Meslek Türü	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ev Hanımı	31	37
Ebe-hemşire	2	1
Öğretmen	1	0
İşçi	2	0
Toplam	36	38

Araştırmada yer alan katılımcıların baba meslekleri ile ilgili de bilgi toplanmış ve baba mesleğine göre dağılımları Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Baba Mesleğine Göre Dağılımları

Meslek Türü	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Serbest Meslek	10	9
Memur	4	1
Öğretmen	3	3
İşçi	7	5
Emekli	7	10
Çiftçi	5	10
Toplam	36	38

Toplanılan veriler katılımcıların cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba meslekleri bakımından benzer özellikler taşıdıklarını göstermektedir.

Grupların denkliklerini belirlemek için ayrıca her iki grubun ÖSS giriş puanları karşılaştırılmış ve yapılan t-Testi her iki grubun ÖSS başarı puanlarının denk olduğunu göstermiştir. Çizelge 3.6'da bu konudaki istatistiksel çözümleme görülmektedir.

Çizelge 3.6.

Grupların ÖSS Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	33	253,02	8,32	60	1,67	0,102	Fark Anlamsız
Kontrol	29	254,36	9,04				

Çizelge 3.6'da görüldüğü üzere her iki grubun Aritmetik Ortalamaları arasındaki fark anlamsızdır. Başka bir deyişle grupların başarı puanları birbirine denktir. ÖSS başarı puanları önceki yıllardaki puan sistemine göre olan katılımcıların puanları bu istatistiksel çözümlenmeye alınmamıştır. Bu katılımcıların sayılarının az olmasının grupların denkliliğini etkilemediği varsayılmaktadır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler *Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ve şiirsel imgelerin anlamlandırılmasını sınavan *Çoktan Seçmeli Başarı Testi* ile toplanmıştır.

Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçekte yer alan maddelerin tümü araştırmacının ilgili alan yazını okumasından sonra geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünden, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalından toplam beş uzmanın görüşleri alındıktan sonra düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemden sonra güvenilirlik çalışması için toplam 50 maddeden oluşan ölçek ön uygulama kapsamında 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı gündüz programı ikinci ve üçüncü sınıf, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı gündüz programı üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 239 kişilik grup üzerinde yapılmıştır.

Yapılan güvenilirlik çözümlenmeleri sonucunda 50 maddeden oluşan tutum ölçeğinin madde test istatistikleri hesaplanmıştır. Madde test korelasyonları %40'tan daha düşük olan dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 41 maddenin Cronbach

Alpha Güvenirlik Katsayısı %96 olarak hesaplanmıştır. Faktör çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçekteki maddelerin madde ayırıcılık gücü indeksleri ve faktör yüklerini gösterir tablo Çizelge 3.7'de verilmiştir.

Toplam 41 maddeden oluşan Tutum Ölçeğinde yer alan sorulara ilişkin örnek maddeler Ek 1'de verilmiştir.

Çoktan Seçmeli Başarı Testi

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki en güç aşamayı, şiir gibi daha çok soyut duyguların ifade edildiği bir edebî türde başarı testi hazırlamak oluşturmuştur. Teste dahil edilmek üzere çağdaş Türk şairlerinin yedisinden alınan sekiz şiir seçilmiş ve bu şiirler için toplam 52 adet, beş seçenekli çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Alanda uzman kişilerin önerisiyle her bir şiir için öncelikle yüzeysel yapıyla ilişkili okuduğunu anlama tarzında, daha sonra da şiirlerdeki imgelerin anlamlandırılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Hazırlanan 52 maddelik bu başarı testi için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümünde, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan beş öğretim üyesinden ve iki şairden uzman görüşü alındıktan sonra düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan testin ön uygulaması 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı gündüz programı ikinci ve üçüncü sınıf, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı gündüz programı üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 239 kişilik grup üzerinde yapılmıştır. Ancak bunlardan beşi uygun görülmediğinden 234 tanesi güvenilirlik çözümlemesi için uygulama kapsamına alınmıştır. Başarı testinin ön uygulaması ile ilgili sonuçlar Çizelge 3.8'te görülmektedir.

Çizelge 3.7.

Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksleri ve Birinci Faktör Yükleri

Soru No	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi	1. Faktör Yükü
1	0,58	0,60
2	0,45	0,49
3	0,74	0,77
4	0,73	0,76
5	0,55	0,59
6	0,52	0,52
7	0,58	0,63
8	0,55	0,57
9	0,50	0,52
10	0,65	0,68
11	0,52	0,53
12	0,52	0,54
13	0,55	0,59
14	0,70	0,74
15	0,74	0,77
16	0,71	0,74
17	0,69	0,73
18	0,64	0,68
19	0,65	0,67
20	0,59	0,62
21	0,58	0,58
22	0,61	0,64
23	0,59	0,59
24	0,67	0,69
25	0,53	0,57
26	0,59	0,61
27	0,46	0,47
28	0,78	0,81
29	0,58	0,62
30	0,44	0,46
31	0,76	0,79
32	0,52	0,54
33	0,40	0,44
34	0,54	0,57
35	0,64	0,68
36	0,59	0,62
37	0,53	0,57
38	0,67	0,71
39	0,56	0,57
40	0,47	0,49
41	0,56	0,57

Çizelge 3.8.

Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları

Toplam Denek Sayısı	234
Sınav Maddesi Sayısı	52
Aritmetik Ortalama (52 üzerinden)	23
Aritmetik Ortalama (%)	45
Standart Sapma	5,53
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,68
Standart Hata	3,13

Yukarıdaki çizelgede de görüldüğü üzere ön uygulama sonucunda toplam 52 maddeden oluşan başarı testinin KR Güvenirlik Katsayısı 0.68 olarak hesaplanmıştır. Bunun üzerine madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplanarak toplam 21 soru maddesi testten çıkarılmış ve toplam 31 sorudan oluşan başarı testinin KR Güvenirlik Katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.9'te görülmektedir.

Çizelge 3.9.

Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları (21 soru maddesi çıkarıldıktan sonra)

Toplam Denek Sayısı	234
Sınav Maddesi Sayısı	31
Aritmetik Ortalama (31 üzerinden)	16
Aritmetik Ortalama (%)	51
Standart Sapma	5,25
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,78
Standart Hata	2,44

Çizelge 3.9'te görüldüğü gibi madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplandıktan sonra çıkarılan soru maddelerinin sonucunda testin KR 20 Güvenirlik Katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak test 31 madde olarak hazırlanmış ve yine uzman görüşü alındıktan sonra uygulamaya hazır hâle

getirilmiştir. Şiirsel imgelerin anlamlandırılmasına ilişkin örnek soru maddeleri Ek 2'de verilmiştir.

DENEY DESENİ

Bu araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Gerçek deneme yöntemlerinden biri olan kontrol gruplu öntest-sontest deney deseninde yansız atama ile oluşturulmuş iki denk grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanır. Her iki grupta deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak aradaki farka bakılır. Öntest, atanan grupların deney öncesinde denkliklerinin istatistiksel olarak gösterilmesi ve deney sonrasında uygulanan sontest ile karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla uygulanır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseninin işleyişi aşağıda yer alan Çizelge 3.10'daki gibidir (Creswell, 2002: 332):

Çizelge 3.10. Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deney Deseni Zaman →

Yansız Atama	Deney Grubu	Öntest	Denel İşlem	Sontest
Yansız Atama	Kontrol Grubu	Öntest	Uygulama Yok	Sontest

Grupların rasgele atanması ve uygulama öncesinde denkliklerinin istatistiksel olarak kanıtlanması uygulamanın en avantajlı yönüdür. Bu çalışmada da grup seçiminde yansız atama yapılmış ve denkliklerinin belirlenmesi için öntest uygulanmıştır. Uygulanan öntest sonucunda grupların denklikleri istatistiksel olarak kanıtlanmıştır.

Araştırma biri kontrol, diğeri deney grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney deseni Çizelge 3.11'da verilmiştir.

Çizelge 3.11.

Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
Deney Grubu	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Ön Örgütleyici Verilmesi	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
	Başarı Testi		Başarı Testi
Kontrol Grubu	Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği		Şiir Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
	Başarı Testi		Başarı Testi

Deney Grubuna verilen ön örgütleyici örnekleri Ek 3'te görülebilir.

İŞLEM YOLU

Uygulama sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve denel işlemlerin gerçekleştirilmesinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması
2. Deney ve kontrol gruplarının kurayla belirlenmesi
3. Tek oturumda Tutum Ölçeği ve Başarı Testinin iki gruba uygulanması
4. Öntestten bir hafta sonra deney grubunda ön örgütleyicilerin verilmesi
5. Deneysel işlemin tamamlanmasından sonra her iki gruba da tutum ölçeği ve başarı testinin yine uygulanması
6. Uygulamadan elde edilen öntest-sontest verilerinin istatistiksel yöntemler ile çözümlenmesi ve birbirleri ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması

DENEL İŞLEMLER

Denel işlemlere Nisan 2005'in üçüncü haftasında yapılan ön ölçümden bir hafta sonra başlanmıştır. Denel işlemler altı hafta sürmüş ve toplam 12 ders saatinde uygulaması yapılmıştır. Nesnelliğin sağlanması açısından tüm işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da aynı şiir metinleri kullanılmış, deney

grubuna verilen ön örgütleyiciler dışında aynı ders akışı izlenmiştir. Deney grubunda izlenen yol şöyledir:

1. Öğrencilerin derse hazır hâle gelmeleri sağlanmıştır
2. Dersin amacı belirtilmiştir
3. Ön örgütleyici sunulmuştur
4. Ön örgütleyici kapsamında öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarılarak ön örgütleyicinin verilmesi tamamlanmıştır
5. Şiir metni öğrencilere verilmiştir
6. Şiirde geçen imgelerle ön örgütleyicinin ilişkilendirilmesi sağlanmıştır
7. Şiir metni ve şiirde geçen ilgili imge üzerinde tartışılmıştır
8. Şiir metniyle ve imgeyle ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir

Deney Grubunda izlenen ders planlarından örnekler Ek 4'te sunulmuştur. Kontrol Grubunda deney grubuna verilen ön örgütleyiciler dışında aynı ders akışı izlenmiştir.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde yapılan ölçümler sonucunda toplanan veriler SPSS ve Finesse adlı istatistik programları kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi için aşağıda yer alan istatistiksel teknikler kullanılmış ve her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır:

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. t-testi
4. Pearson Korelasyon Testi

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, bir önceki bölümde açıklanan yöntem ve teknikler ile toplanan verilerin her bir alt problem ile ilgili olarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları

Ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiğini saptayabilmek için hazırlanan başarı testindeki soruların 14 tanesi şiirlerdeki yüzeysel yapı ile ilgili, 17 tanesi ise şiirlerin derin yapısında yer alan imgeler ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Yüzeysel yapı ile ilgili soruların teste dahil edilmesinin gerekçesi yöntem bölümünde açıklanmıştır. Çizelge 4.1'de yüzeysel yapıya ilişkin soruların yanıtladığı öntest puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-Testi yapılmıştır.

Çizelge 4.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	7,58	1,78	72	0,49	0,62	Fark Anlamsız
Kontrol	38	7,37	1,95				

Çizelge 4.1'de görüldüğü gibi deney öncesinde her iki gruba uygulanan başarı testinde yer alan yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verilen yanıtlara göre Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması (7,58) Kontrol Grubununkine (7,37) göre daha yüksektir.

Aritmetik Ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan t istatistiği sonucunda bulunan değer 0,49'dur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,62 değerinden küçüktür. Buna göre Deney ve Kontrol Grupları arasında deney öncesinde yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle uygulama öncesinde grupların başarı ortalamaları birbirine denktir.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirin Yüzeysel Yapısını Anlamlandırmaları

Deney sonrasında uygulanan sontestteki yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verilen yanıtlara göre Deney ve Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakmak için yapılan t-Testinin sonuçları ise aşağıda Çizelge 4.2'de sunulmuştur.

Çizelge 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest (Yüzeysel Yapı) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	8,17	1,58	72	0,02	0,98	Fark Anlamsız
Kontrol	38	8,16	1,52				

Çizelge 4.2 incelendiğinde görüleceği üzere Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması (8,17) ile Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalaması (8,16) birbirine çok yakındır. Bu hesaplamalardan sonra Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını bulmak için yapılan t-Testinin sonucunda bulunan t değeri 0,02'dir. Bu değer, 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,98 değerinden küçüktür. Buna göre, deney sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalamalarında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları

Bu araştırmanın diğer bir alt problemi, ön örgütleyici alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanmasıdır. Bunun belirlenmesi için deneye başlamadan önce her iki gruba da başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve t-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3'te görülmektedir.

Çizelge 4.3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular)

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	15,58	2,55	72	-0,12	0,90	Fark Anlamsız
Kontrol	38	15,66	2,70				

Çizelge 4.3'te görüldüğü gibi Deney Grubunun öntest Aritmetik Ortalaması 15,58 ve Standart Sapması 2,55 olarak hesaplanmıştır. Kontrol Grubunun öntest Aritmetik Ortalaması ise 15,66 ve Standart Sapması ise 2,70 olarak hesaplanmıştır.

Her iki grubun Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-istatistiği sonucunda t değeri -0,12 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,90 değerinden küçüktür. Buna göre Deney ve Kontrol Gruplarının öntest ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle deney öncesinde her iki grubun başarı ortalamaları birbirine denktir.

Çizelge 4.4'te derin yapıda yer alan şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik olarak sorulan sorulara verilen yanıtlara göre her iki grubun Aritmetik Ortalamalarının t istatistiği ile karşılaştırılmalarına ilişkin veriler sunulmaktadır.

Çizelge 4.4.

Deney ve Kontrol Grupları Öntest (Şiirsel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	8	1,94	72	-0,65	0,52	Fark Anlamsız
Kontrol	38	8,29	1,90				

Çizelge 4.4 incelendiğinde, deney öncesinde Kontrol Grubundaki öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarının (8,29) Deney Grubundaki öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarından (8) 0,29 oranında daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 0,29 değerindeki bu farkın anlamlı olup olmadığı saptanması için yapılan t-Testine göre bulunan t değeri -0,65'tir ve bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın değer olan 0,52 değerinden küçüktür. Buna göre, Kontrol ve Deney Gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinde şiirsel imgelere ilişkin sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalamaları arasında bulunan fark 0,05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir. Bu sonuç deney öncesinde her iki grubun Aritmetik Ortalamalarının şiirsel imgeler ile ilgili sorularda da denklik gösterdiğini sergilemektedir.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları

Deneyden sonra uygulanan sontestteki ortalamaların karşılaştırılmalarına ilişkin t-Testinin sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları (Tüm Sorular)

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	18,67	2,37	72	3,3	0,00**	Fark Anlamlı
Kontrol	38	16,92	2,23				

**p<0,01

Çizelge 4.5 incelendiğinde Deney Grubunun sontest Aritmetik Ortalamasının 18,67, Kontrol Grubunun ise 16,92 olarak hesaplandığı görülmektedir. Standart Sapma sonuçlarına göre Kontrol Grubundaki öğrencilerin Standart Sapması Deney Grubundaki öğrencilere göre daha düşüktür.

Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik hazırlanan başarı testinden deney sonrasında elde ettikleri Aritmetik Ortalamaların karşılaştırılması sonucu elde edilen t değeri 3,3 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,01 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,00 değerinden büyüktür. Buna göre, Kontrol ve Deney Grubundaki öğrencilerin Aritmetik Ortalamaları arasındaki fark 0,01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir ve bu farklılık Deney Grubunun lehinedir.

Çizelge 4.6.

Deney ve Kontrol Grupları Sontest (Şiirsel İmgeler) Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	10,50	1,80	72	4,29	0,00**	Fark Anlamlı
Kontrol	38	8,76	1,68				

**p<0,01

Çizelge 4.6'da Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması 10,50 iken Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalaması 8,76 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle Deney Grubundaki öğrenciler deney sonrasında Kontrol Grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında daha fazla doğru yanıt vermişlerdir. Deney ve Kontrol Gruplarının sontest puanlarına göre hesaplanan Aritmetik Ortalamalarının karşılaştırılması sonucu elde edilen t Değeri 4,29 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,01 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,00 değerinden büyüktür. Bu durumda Deney Grubunun Aritmetik Ortalaması ile Kontrol Grubunun Aritmetik Ortalaması arasında bulunan fark 0,01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir. Başka bir ifade ile ön örgütleyici alan Deney Grubu şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik soruları cevaplandırmada Kontrol Grubu ile

karşılaştırıldıklarında daha başarılı olmuşlardır ve başarıları arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki

Deney Grubunda deney öncesi yüzeysel yapı ile ilgili sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imge ile ilgili sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Çizelge 4.7'de Deney Grubunun öntestte yüzeysel yapıları anlamlandırmaya ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi hesaplamaya yönelik istatistiksel işlemlerin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.7.

Deney Grubu Öntest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Öntest-yy Öntest-şi	36	-0,07	0,70	Anlamlı Değil

Deney öncesi verilen öntestte yüzeysel yapı ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verilen yanıtların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiirde Yüzeysel Yapıları Anlamlandırmaları ile Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Arasındaki İlişki

Deney Grubunda deney sonrası yüzeysel yapı ile ilgili sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imge ile ilgili sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Çizelge 4.8'de Deney Grubunun sontestte yüzeysel yapıları anlamlandırmaya ve şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi hesaplamaya yönelik istatistiksel işlemlerin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.8.

Deney Grubu Sontest Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Sontest-yy Sontest-şi	36	-0,02	0,90	Anlamlı Değil

Çizelge 4.8'de deney sonrası yüzeysel yapı ile şiirsel imgeleri anlamlandırmaya yönelik sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çizelgeden de görüleceği üzere deney sonrasında da Aritmetik Ortalamalar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ön Örgütleyici Alacak Olan Öğrencilerle Almayacak Olan Öğrencilerin Deney Öncesinde Şiire Yönelik Tutumları

Araştırmanın bir başka alt problemini öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının belirlenmesi ve uygulama sonrasında tutumlarda değişiklik olup olmadığının saptanması oluşturmaktadır. Bunun belirlenmesi için öncelikle her iki grubun şiire yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan tutum ölçeği deney öncesinde her iki gruba da uygulanmıştır.

Çizelge 4.9'da Deney ve Kontrol Gruplarına deney öncesinde verilen tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre hesaplanan Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma sonuçlarına ve elde edilen sonuçların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olup olmadığını saptamak için uygulanan t-Testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.9.

Deney ve Kontrol Grupları Ön Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	137,39	24,23	72	-0,29	0,77	Fark Anlamsız
Kontrol	38	139,21	29,54				

Çizelge 4.9'a göre Deney Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalaması (137,39) ile Kontrol Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalamasının (139,21) birbirine yakın oldukları görülmektedir. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının belirlenmesi için deney öncesinde verilen ölçekte yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda hesaplanan t değeri -0,29 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,77 değerinden küçüktür. Buna göre, uygulama öncesi Deney ve Kontrol Gruplarının ön tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ön Örgütleyici Alan ve Almayan Öğrencilerin Deney Sonrasında Şiire Yönelik Tutumları

Çizelge 4.10'da uygulama sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının tutumlarının Aritmetik Ortalamalarına, Standart Sapmalarına ve her iki grubun arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.10.

Deney ve Kontrol Grupları Son Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney	36	143,81	24,20	72	0,58	0,56	Fark Anlamsız
Kontrol	38	140,08	30,38				

Çizelge 4.10'da yer alan Aritmetik Ortalamalar incelendiğinde Deney Grubunun ortalamasının (143,81) Kontrol Grubununkine (140,08) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının belirlenmesi için deney sonrasında verilen ölçekte yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda

hesaplanan t değeri 0,58 olarak bulunmuştur. Bu değer 72 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,56 değerinden küçüktür. Buna göre, uygulama sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarının son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çizelge 4.9 ve 4.10 birlikte incelendiğinde Deney Grubunun Aritmetik Ortalamasının Kontrol Grubununkine oranla rakamsal olarak daha fazla artış gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, Deney Grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar için t-Testi yapılmıştır ve sonuçlar Çizelge 4.11'da görülmektedir.

Çizelge 4.11.

Deney Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Deney ÖT	36	137,39	24,23	35	3,01	0,005**	Fark Anlamlı
Deney ST	36	143,81	24,20				

**p<0,01

Çizelge 4.11'de görüldüğü üzere, Deney Grubunun ön örgütleyici almadan önce tutum ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtların Aritmetik Ortalaması 137,39 iken ön örgütleyici aldıktan sonra bu ortalama 143,81'e yükselmiştir. Aradaki bu farkın t değeri 3,01 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 35 serbestlik derecesine en yakın 0,01 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,005 değerinden büyüktür. Buna göre Deney Grubunun ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında olumluya yönelik bir fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bir farktır.

Kontrol Grubu için de ön tutum ve son tutum ölçeğinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları hesaplanmış ve bağımlı t-Testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemlerin sonucu aşağıda yer alan Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12.

Kontrol Grubu Ön Tutum-Son Tutum Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımlı t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	O	SS	SD	t Değeri	p	Anlam Denetimi
Kontrol ÖT	38	139,21	29,54	37	0,49	0,62	Fark Anlamsız
Kontrol ST	38	140,08	30,38				

Çizelge 4.12 incelendiğinde Kontrol Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalamasının (139,21) ve son tutum Aritmetik Ortalamasının (140,08) birbirine çok yakın değerler olduklarını görmekteyiz. Yine Standart Sapmalar karşılaştırıldığında ön tutum Standart Sapmasının (29,54) son tutum Standart Sapmasına (30,38) yakın bir değerde olduğunu görmekteyiz. Yapılan bağımlı t-Testinin sonucunda Kontrol Grubunun ön tutum Aritmetik Ortalaması ile son tutum Aritmetik Ortalaması farklarının t değeri 0,49 olarak bulunmuştur. Bu değer 37 serbestlik derecesine en yakın 0,05 anlamlılık düzeyindeki değer olan 0,62 değerinden küçüktür. Sonuç olarak Kontrol Grubuna uygulanan ön tutum ölçeği puanları ile son tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Deney Öncesinde Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri

Bu araştırmanın bir başka alt problemini deney öncesinde şiire yönelik tutumların şiirsel imgeleri anlamlandırma üstünde anlamlı bir düzeyde etkisi olup olmadığı oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak Deney ve Kontrol Gruplarına uygulama öncesi verilen tutum ölçeği ve başarı testinin Aritmetik Ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.13'te Deney Grubunun uygulama öncesinde tutum ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel

imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve yine tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.13.

Deney Grubu Ön Tutum-Ön Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Öntutum Öntest	36	0,09	0,59	Anlamlı Değil
Deney	Öntutum Öntest-yy	36	0,05	0,75	Anlamlı Değil
Deney	Öntutum Öntest-şi	36	0,07	0,67	Anlamlı Değil

Deney Grubunda uygulama öncesinde Çizelge 4.13'te de görüldüğü üzere ön tutum puanları ve ön test başarı puanları arasında ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,05), tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,07) ve tutum ile toplam başarı puanı arasında (0,09) anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.

Çizelge 4.14'te Kontrol Grubunun uygulama öncesinde tutum ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken Deney Grubunda olduğu gibi başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve yine tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.14.

Kontrol Grubu Ön Tutum-Ön Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Kontrol	Öntutum Öntest	38	0,01	0,96	Anlamlı Değil
Kontrol	Öntutum Öntest-yy	38	0,02	0,89	Anlamlı Değil
Kontrol	Öntutum Öntest-şi	38	0,01	0,94	Anlamlı Değil

Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere Kontrol Grubunun ön tutum puanları ve ön test başarı puanları arasında ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,02), tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,01) ve tutum ile toplam başarı puanı arasında (0,01) anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.

Deney Sonrasında Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutumlarının Şiirsel İmgeleri Anlamlandırmaları Üstündeki Etkileri

Çizelge 4.15'te Deney Grubunun uygulama sonrasında tutum ölçeği Aritmetik Ortalamaları ve başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken yine başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.15.

Deney Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Deney	Sontutum Sontest	36	0,16	0,34	Anlamlı Değil
Deney	Sontutum Sontest-yy	36	0,02	0,91	Anlamlı Değil
Deney	Sontutum Sontest-şi	36	0,24	0,17	Anlamlı Değil

Çizelge 4.15'te de görüldüğü üzere, deney sonrasında ön tutum puanları ve ön test başarı puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,02) ilişki bulunamamıştır. Tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,24) düşük ilişki bulunmuştur. Tutum puanı ile toplam başarı puanı arasında 0,16 değerinde bir ilişki vardır ve bu ilişki anlamlı düzeyde değildir.

Çizelge 4.16'da Kontrol Grubunun son tutum ölçüğü Aritmetik Ortalamaları ve son başarı testi Aritmetik Ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu işlemleri yaparken yine başarı testindeki tüm soruların, yüzeysel yapıya ilişkin soruların ve derin yapıda yer alan şiirsel imgelere ilişkin soruların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve tutum ortalamaları ile ilişkilerine ayrı olarak bakılmıştır.

Çizelge 4.16.

Kontrol Grubu Son Tutum-Son Test (Tüm Sorular-Yüzeysel Yapı-Şiirsel İmge Sorularına Verilen Yanıtlar) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Korelasyon	p	Anlam Denetimi
Kontrol	Sontutum Sontest	38	0,06	0, 71	Anlamlı Değil
Kontrol	Sontutum Sontest-yy	38	0,17	0, 30	Anlamlı Değil
Kontrol	Sontutum Sontest-şi	38	0,08	0, 66	Anlamlı Değil

Çizelge 4.16'da görüldüğü üzere Kontrol Grubunun son tutum puanları ve son test başarı puanları arasında ilişkiler incelendiğinde tutum puanı ile yüzeysel yapı puanı arasında (0,17), tutum puanı ile şiirsel imge puanı arasında (0,08) ve tutum ile toplam başarı puanı arasında (0,06) anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğrencilerin şiire yönelik tutumlarıyla ön örgütleyicilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları üstündeki etkililiğini araştırmak üzere yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Tezin problemi ve alt problemlerine yönelik olarak yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla varılan sonuçlar şunlardır:

1. Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu fark deney grubunun lehinedir. Deney grubunun üzerindeki olumlu etki, kendilerine verilen şiirlere yönelik tüm sorulara verilen cevaplar göz önüne alındığında belirlenmiştir. Ayrıca ön örgütleyici alan ve almayan öğrenciler arasında yüzeysel yapıya yönelik soruların yanıtlanmasında anlamlı bir fark belirlenmemişken ön örgütleyici alan öğrenciler doğrudan şiirsel imgelere yönelik soruları yanıtlamada ön örgütleyici almayan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu başarı istatistiksel olarak da anlamlıdır. Kısacası bu araştırmanın sonuçlarına göre, ön örgütleyiciler şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında olumlu bir etkiye sahiptir.
2. Araştırma sonucunda denel işlem öncesi ve sonrasında şiirlerdeki yüzeysel yapıya yönelik sorulara verilen yanıtlar ile şiirsel imgelere yönelik sorulara verilen yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
3. Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının şiire yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Denel işlemler sonrasında deney grubunun tutum puanları kontrol grubununkiyle karşılaştırıldığında daha olumluya yönelikken aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir fark saptanmıştır. Sonuç

olarak ön örgütleyicilerin şiire yönelik tutumları olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

4. Şiire yönelik tutum ile şiirsel imgeleri anlamlandırma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ön örgütleyici verilen öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Başka bir deyişle, şiire yönelik olumlu veya olumsuz tutum sahibi olmanın şiirsel imgeleri anlamlandırma üstünde bir etkisi yoktur.

Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları, çeşitli alanlarda yapılan ve ön örgütleyicilerin başarı ve öğrenme üstünde olumlu etkilerinin saptanmadığı araştırmaların (Çakıcı, 2005; Knaster, 1994; Livingston, 1984; Thibodeau, 1998) sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ön örgütleyiciler şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Bu çalışmanın sonuçları Ausubel (1960), Chung ve Huang (1998), O'Leary (1994), Ruangruchira (1992), Smyth (1983), Ozaki (2000), Hanley (1993), Erksine (1991), Herron ve diğerleri (1998) tarafından yapılan ve ön örgütleyicilerin olumlu etkilerinin saptandığı araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Smyth (1983), yaptığı araştırmada katılımcılarına okuduğunu anlamaya yönelik bir test uygulamış ve bu testin içinde öğretimsel malzemede yer alan bilgiye ve sonuç çıkarmaya yönelik sorulara yer vermiştir. Ön örgütleyici alan grubun sonuç çıkarmaya yönelik soruları yanıtlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Smyth'in (1983) sonuç çıkarmaya yönelik soruları, bu çalışmanın şiirsel imgeyi anlamlandırmaya yönelik sorularına benzetilebilir. Çünkü sonuç çıkarma ve imgeleri anlamlandırma, okunan metinlerin derin yapısında yer alır ve okur bunlara ulaşmak için metnin yüzeysel yapısından hareketle bilişsel olarak belli bir çaba harcamak durumundadır.

Altunay (2000) ise çalışmasında ön örgütleyici alan öğrencilerin İngilizce ironik metinlerdeki üstmetinde bulunan olgusal öğeleri anlamakta daha başarıyla alt metinde yer alan ironik öğeleri anlamakta aynı başarıyı gösteremediklerini saptamıştır. Bir metinde bulunan ironik öğeler de tıpkı şiirsel imgeler gibi metnin

derin yapısında yer alır. Bu da metinden sonuç çıkarmayla ilgili bir durumdur. Altunay'ın (2000) çalışmasında ön örgütleyicilerin üstmetinde verilenleri anlamada olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmışken, bu araştırmada ön örgütleyicilerin altmetinde verilenleri anlamada daha olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada ön örgütleyici verilen grup ile verilmeyen grubun yüzeysel yapıya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmayışı, verilen ön örgütleyicilerin doğrudan şiirde yer alan imgeyle ilgili olmasından kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir.

Ön örgütleyici verilen grubun şiire yönelik tutumunun olumlu yönde etkilenmiş olmasına benzer başka bir sonuç Çakıcı'nın (2005) araştırmasında da alınmıştır. Bu araştırmada ön örgütleyici alan öğrencilerin İngilizce kitapları okumaya yönelik tutumlarının Değer Verme boyutunda olumluya yönelik değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Belli bir konuya olan tutumun kolayca değişmesi sık karşılaşılan bir durum olmamasına karşın, bu çalışmada gözlemlenen farklılık şiirin ve şiirsel imgenin yapısıyla ilişkili olabilir. Şiir, diğer edebî türler arasında en çarpıcı olanıdır; ancak içeriğinde yer alan kapalı ifadeler –çoğu zaman bunlar şiirsel imgelerdir- kolayca anlaşılmadığından şiire yönelik tutumlar olumsuz olabilmektedir. Bu çalışmada verilen ön örgütleyiciler, şiirsel imgelerin anlamlandırılmasında bir rehber işlevi gördüğünden şiirin en güç yanı okuyucu adına aşılmış olmaktadır. Bu da şiire yönelik tutumu olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Çalışma sırasında katılımcılarda Türkiye'de edebiyat dersleri kapsamında işlenen şiir konusunun ele alınış biçiminin çeşitli sonuçları da gözlemlenmiştir. Geleneksel öğretimin bir sonucu olarak katılımcılar şiire ve şiirin dizelerine “Şair burada ne demek istiyor?” sorusunun yanıtını almak amacıyla yaklaşmışlardır. Şiirlerin bir düzyazı metni gibi bir bildiri iletmek amaçlı olduğu düşünülmüştür. Ancak bu çalışmadan sonra öğrencilerde şiire bir söz oyunu olarak bakılması gerektiği, şiirde düzyazılar gibi açık bir bildirinin aranmasının yanlış bir tavır olduğu ve böyle bir sonuca zaten ulaşamayacağı, bunun yerine şiirlerde dünya bilgisinin yeniden biçimlendirildiği gibi düşünceler belirmiştir. Bununla birlikte şiirlerde daha çok neyin ne ile bir araya geldiği ve bunun nedeni üstünde durulmuştur.

Yapılan araştırmada gözlemlenen başka bir durum da öğrencilerin uygulamalar sırasındaki tavırlarıdır. Deney grubundaki öğrenciler derslere üst

düzyeyde katılım göstermişler ve uygulama sonrasında bu çalışmalardan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun çeşitli nedenlerinin olduğu düşünülmektedir. Öncelikle derslerde kullanılan şiirler çağdaş şairlerden seçilmiştir. Yani şairler öğrencilerle aynı çağı paylaştığından şiirler daha çok ortak öge içermektedir. Türkiye'deki edebiyat derslerinde ağırlıklı olarak eski dönemlerden şiirler seçiliyor olması bu noktayı önemli kılmaktadır. Ancak bundan daha önemlisi, deney grubundaki öğrencilerin ön örgütleyicileri kullanarak şiirsel imgeleri anlamlandırabilmiş olmasıdır. Ön örgütleyiciler yardımıyla varolan bilgilerini kullanan öğrenciler, şiirsel imgelerde dünya bilgilerinin yeniden yorumlandığını keşfetmişlerdir. Bilişsel olarak harcadıkları çaba, onları şiirsel bir oyunun içine çekmiştir. Böylece deney grubundaki öğrenciler kendilerini ifade etme olanağı bulduklarından derslere daha aktif katılım göstermişlerdir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve çıkarılan sonuçlar doğrultusunda derslerinde şiir öğretimi etkinlikleri yürütenler ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılar için şu öneriler getirilebilir:

1. Ön örgütleyicilerin imge gibi soyut, metnin derin yapısında yer alan öğelerin öğretilmesinde kullanılması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
2. Şiire yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin tutumlarını olumluya çevirebilmek için ön örgütleyicilerden faydalanılması önerilmektedir.
3. Şiirsel metinler başta olmak üzere ders içeriklerinde yer alan metinlerin zengin ve öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini aktif biçimde kullanmayı gerektirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.
4. Şiir öğretimi derslerinde öğretmenlerin soruları sadece şiirin yüzeysel yapısına yönelik değil, şiirsel imgelerin bulunduğu derin yapıyı da çözümleyecek nitelikte olmalıdır.
5. Ön örgütleyicilerin şiir dışındaki edebî metinlerin anlaşılmasındaki etkisi araştırılmalıdır.
6. Ön örgütleyicilerin farklı zeka türleri, güdü, yaş, okuma alışkanlığı ve öğrenme stratejileri gibi değişkenler açısından incelenmesi bunların etkililiği konusunda alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. ve Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. (içinde) Haz: Roy D. Freedle. New Jersey: Ablex.
- Aksan, D. (1995). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2004). Dilbilim Açısından Şiir. *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Akseki, R. (1965). İmge ve dramatik gerilim. *Devinim*. Şubat. Sayı: 1. s: 22.
- Akyol, S. (1994). *Ayda tümör izleri*. İstanbul: Harf Yayınları.
- Altunay, U. (2000). Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Anderson, R. C. ve Faust, G. W. (1973). *Educational psychology. The science of instruction and learning*. New York: Dodd, Mead Company.
- Arends, R. I. (2004). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Aristoteles. (2002). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 51, No: 5, 267-272
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Ausubel, D. P ve Robinson, F. G. (1969). *School learning. An introduction to educational psychology*. New York: London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Aydemir, K. (2005). *Şiirin kılıcı: İmge*.
www.yitikulke.com/poetika/kadir_aydemir.htm
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın, İ.S. (2004). Türkçe derslerinde ön örgütleyicilerin kullanımına yönelik değerlendirme ve bu çerçevede Türkçe ders kitaplarına eleştirel bir bakış. *Anadili*. Sayı:34. s. 18-25.
- Ayhan, E. (1999). *Bütün yort savul'lar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bachtin, M. (1983). Söz estetiği üstüne. *Yazko çeviri*. Mayıs-Haziran 1983. Sayı:12.
- Barthes, R. (1999). *Göstergebilimsel serüven*. İstanbul: Kaf Yayıncılık.
- Berk, İ. (2001). *Aşk tahtı (Toplu Şiirleri II)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bezirci, A. (1996). *İkinci yeni olayı*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Biehler, R. F. (1974). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bolay, S.H. (1999). *Felsefe doktrinler ve terimler sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Buchell, K. R. (1995). *The poetic image in the twentieth century: Ezra Pound, Robert Bly, Don McKay*. Concordia University, Canada. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Büyük Larousse (1986). 11. cilt. İstanbul: Interpress Basın ve Yayıncılık A.Ş.

Büyük Türk Klâsikleri (1987). İstanbul: Ötüken-Söğüt.

Calandra, B. (2000). *Using multimedia advance organizer to facilitate web-based learning*. <http://www.coedu.usf.edu/itphdsem/eme7938/bc800.pdf>
02.02.2006

Cansever, E. (1993). *Yerçekimli karanfil (Toplu Şiirleri 1)*. İstanbul: Adam Yayınları.

Carrell, P.L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The modern language journal*. 68 (4). s. 332-341.

Caudwell, C. (1988). *Yanılsama ve gerçeklik*. İstanbul: Payel Yayınevi.

Chandler, D. (2005). *Semiotics for beginners*.
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem03.html> 13.10.2005

Chomsky, N. (1999). Geçerlilik, dilbilgisellik, anlamsallık. Bulunduğu eser: *Yirminci yüzyıl dilbilimi*. (283-287). İstanbul: Multilingual.

Chung, J. M. Ve Huang, S. C. (1998). The effects of three aural advance organizers for video viewing in foreign language classroom. *System*. 26. p.553-565.

Coombes, H. (1991). *Literature and Criticism*. England: Penguin Books.

Cömert, B. (1979). *Croce'nin estetiği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Cömert, B. (1970-71). Sanatın ayırıcı / özgül niteliği: Semantik örgensellik. (I. Şiirsel imgenin akılsallığı, II. Şiirin semantik anahtarı, Sanatın semantik özerkliği ve çok-anlamlılığı). *Halkın Dostları*. Sayı:9-12.

- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Croce, B. (1983). *Estetik*. Çev. İsmail Tunalı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2005). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Çetin, N. (1992). Şiirde imaj ve sembol. *Türkoloji dergisi*. X. Cilt. 1. sayı. s:165-168.
- Davidson, B. J. (1997). Advance organizers in student-centered rich learning environments. The University of Houston Clear Lake. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demiralp, O. (2004). İmaj değil, imge. *Kitap-lık*. Sayı:74. s.75.
- Demirtaş, M. (1984-85). Şiirde imge üstüne. *Yarın*. Sayı: 40-41.
- Erden, M. Ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Erksine, B. J. (1991). Text processing and recall of text in university students: An investigation of the effects of advance organizers. Nort York, Ontario: York University. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Eroğlu, E. (1982). İmgeyi boşlayan şiir. *Yönelişler*. Nisan. Yıl: 2. Sayı: 13. s.1-5.

- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. Çev:Süleyman İrvan. Ankara: Ark Yayınları.
- Friedman, N. (2004). *İmge. Kitap-lık*. Sayı:74, Yıl:11, Temmuz-Ağustos 2004.
- Göktürk, A. (1988). *Okuma uğraşı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Göktürk, A. (2002). *Okumak-Yorumlamak. Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). Roman Ingarden'e göre okuma edimi. *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). Yazınsal iletişim. *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Guillaume, P. (1945). *Ruhbilim*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim*. Çev: Prof. Dr. Mehmet Yalçın. Ankara: İmge Kitabevi.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Günay, V.D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe ansiklopedisi. Kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hanley, J. E. B. (1993). The use of video as an advance organizer to introduce children to reading in a foreign language. Emory University. Yayımlanmamış doktora tezi.

- Herron, C., York, H., Cole, S. P., Linden, P. (1998). A comparison study of student retention of foreign language video: Declarative versus interrogative advance organizer. *The Modern Language Journal*. Volume: 82, No: 2, p. 237-247.
- Higgins, G. C. (1996). Poetry as energy: A study of poems in French and Spanish 1900-1950. Boston College. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Hikmet, N. (2006a). *835 satır*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hikmet, N. (2006b). *Yatar Bursa Kalesinde*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnce, Ö. (2001). İmge ve Serüvenleri. *Şiir ve gerçeklik içinde*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnce, Ö. (2002). *Yazınsal söylem üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İşgüven, M. M. (1995). Şiir dilinde imge. *Hacettepe üniversitesi edebiyat fakültesi dergisi*. Cilt 12 / Sayı 1-2. s.98-133.
- Jakobson, R. (1982). Dilbilim ve yazınbilim. *Yazko Çeviri*. Çev: Ahmet Kocaman. Sayı: 8, Eylül-Ekim 1982.
- Joyce, B ve Weil, M. (Emily Calhoun ile birlikte). (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kagan, M. (1993). *Estetik ve sanat dersleri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Knaster, D. (1994). The effects of an advance organizer, attention, and reading ability on reading comprehension. Kean College of New Jersey. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Kudret, C. (2003). *Örneklerle edebiyat bilgileri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Laurence, P. (tarihsiz). *Poetry. The elements of poetry*. Southern Methodist University.
- Leech, G. N. (1973). *A linguistic guide to English poetry*. Hong Kong: Longman.
- Levin, S. R. (1977). *Linguistic Structures in Poetry*. New York: Mouton Publishers.
- Livingston, M. E. (1984). *The effects of advance organizer and direct instruction pre-instructional passages on learning and retention for eighth-grade students*. Albany: State University of New York. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Madak, D. (2002). *'Ah'lar ağacı*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Murray, P. (1981). *Literary criticism*. New York: Longman.
- Nışıda, H. (1999). A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal Interculturel Relations*. Vol.23, No. 5, pp.753-777.
- Paz, O. (1995). *Şiir nedir? Yay ve lir*. İstanbul: Era Yayıncılık.
- Odejobi, C. O. (2006). Effectiveness of advance organizers learning strategy in teaching of Yoruba concepts.
- O'Leary, M. A. (1994). *The use of concept maps as advance organizers in grade seven science*. Canada: Saint Mary's University. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000). New York: Oxford Oniversty Pres.

- Ozaki, H. (2000) The effects of advance organizers on the listening comprehension of Japanese college students learning English as a foreign language. The Ohio State University. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Öngören, V. (1988). Yalın imgeye dayalı şiir. *Yeni düşün.* Ağustos. Sayı: 53. s: 55-59.
- Özel, İ. (1965). İmge ve açık anlatımlı şiir. *Devinim.* Şubat. Sayı:1. s.3, 8.
- Öztelli, C. (1987). *Karaca oğlan.* İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları.* İstanbul: Multilingual.
- Paz, O. (1995). *Şiir nedir? (Yay ve Lir).* Çev. Ömer Saruhanlıoğlu. İstanbul: Era Yayıncılık.
- Plastina, A. F. (1997). MA in Linguistics (TESOL) University of Surrey, U.K. Unpublished.
- Pospelov, G.N. (1995). *Edebiyat bilimi.* İstanbul: Evrensel Kültür Kitaplığı.
- Rhee, Y. S. (1985). The poetics of etherealization: Female imagery in the work of W.B. Yeats. The Graduate College in the University of Nebreska, Lincoln, Nebreska. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Rifat, M. (1996). *Göstergebilimcinin kitabı.* İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Rifat, M. (2000a). *Gösterge avcıları. Şiiri okuyan şairler.* İstanbul: Om Yayınevi.
- Rifat, M. (2000b). *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları.* İstanbul: Om Yayınevi.

- Robles-Sa'ez, A. (2001). The poetic image: Iconic relation between form and meaning in Spanish poetry. University of California, Berkeley. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Ruangruchira, N. (1992). The effects of advance organizer on student achievement in general chemistry. Oregon State University. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. Spiro, R. & Bruce, B. & Brever, W. (haz.) *Theoretical issues in reading comprehension: Perspective from cognitive psychology, linguistics artificial intelligence, and education* içinde. (s. 33-58) Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruthkosy, K. O. ve Dwyer, F. M. (1996). The effect of adding visualization and rehearsal strategies to advance organizers in facilitating long term retention. *International journal of instructional media*. Volume: 23, No: 1, s.31-40.
- Salman, Y. (2004). İmge. Zor yakalanır bir görselleştirme. *Kitaplık*. Sayı:74, Yıl:11, Temmuz-Ağustos 2004.
- Sartre, J.P. (1967). *Edebiyat nedir*. İstanbul: de yayınevi.
- Saussure, F. De. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shostak, R. (2003). Involving students in learning. Bulunduğu eser: J. M. Cooper (Ed.) *Classroom teaching skills* (77-95). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Sivri, M. (2005). İmgebilim nedir? Karşılaştırmalı edebiyatla nasıl bir ilişkisi vardır? *Edebiyat ve Eleştiri*. Sayı:81. s.108-110.

- Smyth, T. J. C. (1983). *The effects of two types of pre-reading instructional activities on the reading performance of middle school students*. University of South Carolina. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Stankiewicz, E. (1980). *Dilbilim ve şiir dilinin incelenmesi*. Türk Dili, Sayı 348, Aralık 1980.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics. An introduction*. London: Routledge.
- Story, C. M. (1998). What instructional designers need to know about advance organizers. *International Journal of Instructional Media* 25 (3). s.253-261
- Süreya, C. (1998). *Sevda sözleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TDK (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Thibodeau, M. E. (1998). *The effects of advance organizer on student perception of teacher communication competence*. Texas: University of North Texas. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Thomson, G. (1984). *Şiir Sanatı*. Çev. Cevat Çapan. Üç Çiçek Yayınevi.
- Timuroğlu, V. (1994). *Şiirin büyücü kızı: İmge*. Antalya: Kedi Şiir Kitaplığı.
- Tunalı, İ. (1983). *B. Croce estetiğine giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tuncer, H. (2005). *İkinci yeni(ci)ler. Sıkı şairler*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Türkoğlu, N. (2000). *Görü-yorum. Gündelik yaşamda imgelerin gücü*. İstanbul: Der Yayınevi.

- Underhill, P. A. (2001). A test of the effect of advance organizers and reading ability on seventh-grade science achievement. University of South Carolina. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Uyar, T. (2002). *Büyük saat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzun, N.E. (2000). *Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Valery, P. (1939). Şiir Sanatı ve Soyut Düşünmek. (20. Yüzyıl Edebiyat Sanatı içinde).
- Vardar, B. (1998a). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (1998b). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Volkenstein, M. (1991). Gerçeği Aramanın Estetiği. *Bilim ve sanat üzerine* (içinde). S.36-48. Haz: Oğuz Özügül. İstanbul: Us Yayınevi
- Wellek, R – Varren, A. (1993). *Edebiyat teorisi*. Çev: Doç. Dr. Ömer Faruk Huyugüzel. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Widmayer, S. A. (2005). *Schema theory: An introduction*.
<http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/SchemaTheory.htm> (13.05.2005)
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Yalçın, M. (1979). Şiiri tanımlama denemeleri. *Yusuçuk*. Mayıs 1979.
- Yalçın, M. (1980). Şiirin özdeksel yapısı. *Yusuçuk*, Nisan.

- Yalçın, M. (1991a). Dil ve söylem. *Sombahar*. Mart-Nisan. Sayı:4.
- Yalçın, M. (1991b). İki nesne. *Sombahar*. Mayıs-Haziran. Sayı:5
- Yalçın, M. (1991c). Şiirin yapısal ve iletişimsel boyutları. *Sombahar*, Temmuz-Ağustos. Sayı:6.
- Yalçın, M. (1991d). Şiirsel yapılaşmanın boyutları. *Sombahar*, Eylül-Ekim. Sayı:7
- Yalçın, M. (1991e). Töz ve biçim olarak şiir. *Sombahar*, Kasım-Aralık. Sayı:8
- Yalçın, M. (1993). İmgeleme dizgesi olarak şiir "imge" kavramı ve "şiirsel imge". *Sombahar*. Mart-Nisan. Sayı: 16.
- Yalçın, M. (2001). İkinci Yeni ve "Biçimcilik" Kavramı. *Saat, Bursa Suları* içinde. (Haz. M. Durak). Bursa: Özsan Matbaacılık Sanayi.
- Yalçın, M. (2003b). Dize ve Şiir. *Dize*. Şubat 2003, Sayı: 88.
- Yalçın, M. (2003a). *Şiirin ortak paydası. Şiirbilime giriş*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Yetişken, H. (1998). *Estetiğin ABC'si*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yücel, C. (2005). *Sevgi Duvarı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Ziss, A. (1984). *Estetik*. Çev. Yakup Şahan. İstanbul: De Yayınevi.

İnternet Kaynakları:

<http://c.1asphost.com/onlinefizik/edu/ausubel.com>

<http://teachercandidate.lcsc.edu>

http://moodle.ed.uiuc.edu/wiked/index.php/Advance_organizers, 07.05.2005

<http://www.coedu.usf.edu/itphdsem/eme7938/bc800.pdf> 02.02.2006

<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem03.html> 13.10.2005

<http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/SchemaTheory.htm> (13.05.2005)

http://www.yitikulke.com/poetika/kadir_aydemir.htm

EKLER**EK 1:****ŞİİRE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ****(ÖRNEK MADDELER)**

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Derste şiir okumayı seviyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
2	Derslerimizde işlenen şiirlerle ilgili soruları cevaplamak hoşuma gidiyor.	TK	K	KS	KM	HKM
3	Dersler dışında şiir okumayı seviyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
4	Boş zamanlarımda şiir kitapları okumam.	TK	K	KS	KM	HKM
5	Şiir okumanın düşünce becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
6	Boş zamanlarımda şiirler yazarım.	TK	K	KS	KM	HKM
7	Şiir okumanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
8	Şiirler üzerine tartışmak hoşuma gidiyor.	TK	K	KS	KM	HKM
9	Derslerde şiir okumak için söz almaya çalışırım.	TK	K	KS	KM	HKM
10	Şiir okurken sıkılıyorum.	TK	K	KS	KM	HKM
11	Okuduğumuz bir şiir üzerine düşüncelerimi yazmak hoşuma gider.	TK	K	KS	KM	HKM
12	Şiir yarışmaları ilgimi çeker.	TK	K	KS	KM	HKM

EK 2:
BAŞARI TESTİ
(ÖRNEK SORU MADDELERİ)

MEKİK

Şimdi aşk kaçmış bir ilmektir gövdenin örgüsünde,
Uykusuz bir gecenin çitlerine takılan.
Sökülür durmadan uzayan ipliğiyle,
Sarılır mekiğine sabahın
Ürkek bir güvercin halinde.
Ve sen eksildikçe o güvercin tamlanır,
Kanatlanır böylece köpüren özlemiyle.
Uçar gider geçmiş bir günün ardından,
Bir tüy kalır geriye senin bittiğin yerde.

Metin Altıok

(11-13. soruları Mekik şiirine göre cevaplandırınız.)

11. Mekik şiirinde şairin amacı aşağıdakilerin hangisinde belirtilmiştir? (Yüzeysel yapı)
- Yüreğindeki coşkuyu anlatmıştır.
 - Aşkın derecesini betimlemiştir.
 - Aşkla günlük yaşam arasındaki ilişkiyi açıklamıştır.
 - Aşkın yaşamdaki yerini tanımlamıştır.
 - Aşk acısının yabancılığını belirtmiştir.
12. Şiirin ilk dizesinde geçen "aşk" için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (Şiirsel imge)
- Bağımsız bir olgudur.
 - Yaşamın içinde bir asiliktir.
 - Bir bütünün parçasıdır.
 - Bir şeylere engeldir.
 - Parçalardan oluşan bir bütünlüktür.
13. Şimdi aşk kaçmış bir ilmektir gövdenin örgüsünde dizesi aşağıdakilerden hangisine karşılık olabilir? (Şiirsel imge)
- Aşk insana zarar veren bir duygudur.
 - Aşk yeni bir şey yapmaktır.
 - Aşık olmak, bazı şeylere karşı gelmek demektir.
 - Aşık olmak olağandan ayrılmaktır.
 - Aşk, hayatta bazı şeylerin yarım kalması demektir.

EK 3:
DENEYDE KULLANILAN ÖN ÖRGÜTLEYİCİLER
(ÖRNEK MADDELER)

Masa Da Masaymış Ha şiiri için kullanılan sözel ön örgütleyici.

İnsanlar evlerinde ve işyerlerinde çeşitli eşyalar kullanırlar. Bunlardan biri de masadır. Masalar genellikle içinde buldukları odanın belirgin bir yerinde bulunur (ortasında veya koltukların görebildiği bir yerde). Masanın üstünde bulunan şeyler ya sık sık kullanılan, ya da insanların görmesinde sakınca olmayan eşyalardır: Çalışacağımız dosyalar, okuyacağımız bir kitap, bir vazo, vb. masaların üstünde en çok görülen şeylerdir. Bu yönüyle bir masa, bir şehrin meydanına benzetilebilir. Şehrin meydanında bulunan şeyler nasıl görülmeye açıksa, masanın üstünde bulunanlar da insanların onları algılamalarına açıktır.

Balkon şiiri için verilen görsel ön örgütleyici



Evlerin çeşitli bölümleri vardır. Bunlardan biri de balkonlardır. Balkon, evin diğer bölümleri gibi dört tarafı duvarlarla çevrili bir yer değildir. Bu yönüyle adeta *dışarın*ın evdeki temsilcisidir. Aynı zamanda balkon, sadece parçası olduğu eve aittir. *Dışarın*ın diğer yerlerinde bulunan yabancılar, o evin balkonunda bulunamazlar. Balkon, bu yönüyle de evdir. Başka bir deyişle balkon *dışarı* ile *içeri*yi aynı anda yaşayan bir yerdir.

EK 4:**DERS PLANI
(Deney Grubu)****Dersin Adı:** Yeni Türk Edebiyatı**Sınıf** : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B**Süre** : 45 dk.**Araçlar** : Fayton adlı şiir**HEDEFLER**

1. Şiirsel metinlere ilgi duyma
2. Şiirsel metinlerin anlamsal boyutlarını kavrama
3. Şiir dilinde şiirsel imgenin önemini kavrama
4. Okuduğu şiirde bulunan imgeleri fark etme
5. İmgeleri anlayabilmek için ön örgütleyici geliştirme

DAVRANIŞLAR

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen 'intihar etme' imgesini verilen ön örgütleyiciyi de kullanarak anlamlandırabilme
5. Şiirlerde yer alan imgelerin oluşturulmasında birtakım ön bilgilerin kullanıldığını fark edebilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve bu şiirde sahip olduğumuz dünya bilgisinin ne şekilde kullanıldığını göreceğiz.

Ön örgütleyicinin verilmesi:

Bildiğiniz gibi intihar etmek, insanın kendi kendini öldürmesidir. Başka bir deyişle ölüme giden yollardan biridir. Ölüm yaşamda sadece bir kez karşılaşılan bir olaydır.

Öldükten sonra yine dünyaya dönmeniz, bir süre yaşamanız ve daha sonra bir daha ölmeniz imkansızdır. Bu yüzden her insan ölümü bir kere yaşar.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağınız şiir Ece Ayhan'ın yazdığı bir şiir. Adı Fayton. 1958'de yazılmış. Bu şiir onun 1959'da yayımlanan Kınar Hanımın Denizleri adlı kitabında yer almaktadır.

FAYTON

O sahibinin sesi gramofonlarda çalınan şey
incecik melankolisiymiş yalnızlığının
intihar karası bir faytona binmiş geçerken ablam
caddelerinden ölümler aşkı pera'nın

Esrikmiş herhal bahçe bahçe çiçekleri olan ablam
çiçeksiz bir çiçekçi dükkanının önünde durmuş
tüllere sarılı mor bir karadağ tabancasıyla
zakkum fotoğrafları varmış cezayir menekşeleri camekânda

Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem
intihar karası bir faytonun ağışısı göğe atlarıyla birlikte
cezayir menekşelerini seçip satın alışından olabilir mi ablamın.

Ece Ayhan

Öğrencilerin şiire ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirde anlamını bilmediğiniz sözcük var mı?
2. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
3. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.
4. Şiirde olumlu ve olumsuz değerlere sahip olan sözcükler hangileridir? Bunlardan birkaçının birbiriyle olan ilişkisini açıklamaya çalışınız.

Şiirde kullanılan balkon imgesinin fark ettirilmesi ve ön örgütleyici ile ilişkisinin kurdurulması:

1. Yukarıdaki şiirde geçen 'intihar etme' size ne tür şeyler çağırıştırıyor?
2. "Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem" dizesinde sunulan önermeyi mantıksal açıdan değerlendiriniz.

3. Aynı dizede geçen “hiç” sözcüğü ne tür tümcelerde kullanılabilir? (Ör: Ben hiç yurtdışına gitmedim.) Buna göre bu sözcük, “intihar etme” eylemine nasıl bir anlam katıyor?
4. Yapılan yorumları dikkate alarak bu dizede geçen “son üç gecedir hiç intihar etmeme” olgusunu açıklamaya çalışınız.

Sonuç: Gördüğünüz gibi ölümle yakın anlamlı olan ‘intihar etme’ insanı karamsar bir ruh haline sokan bir gerçekliktir. Ancak şiirsel dilin özellikleri dikkate alındığında bu gerçeklik gerçek anlamından çok çağrıştırdığı şeyleri göstermek için bu şiirde kullanılmıştır. İnsan hayatında intihar deneyiminin bir kere olması gerçekliğine karşın, ‘hiç’ sözcüğüyle bunun birden çok olduğu hissettirilmiştir. Böylece buradaki intiharı gerçek anlamıyla değil de değerce kendisiyle aynı olan şeyleri anlatmaktadır diye düşünmek gerekir.

DERS PLANI (Deney Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Masa da Masaymış Ha adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini verilen ön örgütleyiciyi de kullanarak anlamlandırabilme
5. Şiirlerde yer alan imgelerin oluşturulmasında birtakım ön bilgilerin kullanıldığını fark edebilme

İSLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste gündelik yaşamda okumalarımızla, gözlemlerimizle, deneyimlerimizle öğrendiğimiz bilgilerin şiirsel metinlerde nasıl kullanıldığını göreceğiz. İnsanlar yaşam içinde zaman geçirdikçe dünyayı daha iyi tanırlar. Ancak çeşitli deneyimler sonucu öğrendiğimiz nesnelere veya durumlar belleğimize bilgi olarak yerleştiğinde bir *kavramlaştırma* süreci yaşarız. Böylece belleğimize örneğin gördüğümüz her bir ağacı değil, bütün ağaçlarda olan ortak özellikleri içinde barındıran bir ağaç imgesini yerleştiririz. Sahip olduğumuz bu ağaç imgesi ile, daha sonra karşılaştığımız ağaçları da kolayca tanıırız.

Ön örgütleyicinin verilmesi: İnsanlar evlerinde ve işyerlerinde çeşitli eşyalar kullanırlar. Bunlardan biri de masadır. Masalar genellikle içinde buldukları odanın belirgin bir yerinde bulunur (ortasında veya koltukların görebildiği bir yerde). Masanın üstünde bulunan şeyler ya sık sık kullanılan, ya da insanların görmesinde

sakinca olmayan eşyalardır: Çalışacağımız dosyalar, okuyacağımız bir kitap, bir vazvo, vb. masaların üstünde en çok görülen şeylerdir. Bu yönüyle bir masa, bir şehrin meydanına benzetilebilir. Şehrin meydanında bulunan şeyler nasıl görülmeye açıksa, masanın üstünde bulunanlar da insanların onları algılamalarına açıktır.

İşlenecek şiire giriş: Şimdi okuyacağınız şiir Edip Cansever'e aittir. Şiirin adı "MASA DA MASAYMIŞ HA". Cansever'in bu şiiri 1954 yılında yayımlamış olduğu Dirlik Düzenlik adlı kitabında yer almaktadır. Bu şiir onun en çok bilinen ve en çok okunan şiirlerinden biridir.

Şiirin verilmesi: Şiir şu şekildedir.

MASA DA MASAYMIŞ HA

Adam yaşama sevinci içinde
 Masaya anahtarlarını koydu
 Bakır kâseye çiçekleri koydu
 Sütünü yumurtasını koydu
 Pencereden gelen ışığı koydu
 Bisiklet sesini çıkırık sesini
 Ekmeğin havanın yumuşaklığını koydu
 Adam masaya
 Aklında olup bitenleri koydu
 Ne yapmak istiyordu hayatta
 İşte onu koydu
 Kimi seviyordu kimi sevmiyordu
 Adam masaya onları da koydu
 Üç kere üç dokuz ederdi
 Adam koydu masaya dokuzu
 Pencere yanındaydı gökyüzü yanında
 Uzandı masaya sonsuzu koydu
 Bir bira içmek istiyordu kaç gündür
 Masaya biranın dökülüşünü koydu
 Uykusunu koydu uyanıklığını koydu
 Tokluğunu açlığını koydu.

Masa da masaymış ha
 Bana mısın demedi bu kadar yüke
 Bir iki sallandı durdu
 Adam ha babam koyuyordu.

Edip Cansever

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Bu şiiri dinlerken/okurken neler düşündünüz?
2. Şiirin şairi sizce nasıl bir ruh hali içindedir?
3. Şiirde en çok ilginizi çeken dize yada dizeler hangileridir?
4. Anlatılan ayrıntılar bakımından şiiri kaç bölümde algılıyorsunuz?
5. Bu şiirle ilgili kişisel görüşleriniz var mı?

Öğrencilerin şiirde kullanılan masa imgesine dikkatlerinin çekilmesi:

1. Sizce şair anlatmak istediği şeyleri vermek için neden “masa” olgusunu seçmiştir?
2. Bu şiirde geçen masanın gündelik yaşamda kullandığımız masalardan farkı nedir?
3. Şiirde kullanılan masa düşüncesi ile bildiğimiz masanın örtüşen yanları nelerdir?
4. Belirtilen görüş ve düşünceleri de göz önüne alarak şairin anlatmak istedikleri için masa olgusunu seçmiş olmasının şiire kattığı değeri açıklamaya çalışınız.
5. Sizce anlatılmak istenenler için masa yerine başka bir varlık kullanılmış olsaydı şiirden aynı zevki alabilir miydik?

Sonuç: Gördüğümüz gibi gündelik yaşamda sık sık rastladığımız sıradan bir mobilya, bir şiirde estetik bir değeri sağlamak için kullanılan temel bir varlık olabiliyor. Bu, masanın, potansiyel olarak sahip olduğu, ancak insanların artık dikkatlerini yoğunlaştırmadıkça pek farkında olmadıkları yönleri belirginleştirilerek yapılıyor. Öyle ki masa dendiğinde sadece bilincimizde bir masa görüntüsü oluşuyor. Ancak bu şiirde masa, üstüne anahtarlık, bakır kâse, süt, yumurta gibi somut varlıkların konulabildiği bir mobilya iken aynı zamanda bisiklet sesinin, akılda düşünülenlerin, bir biranın dökülüşünün ve hatta sonsuzun konabildiği bir şiirsel öge haline gelebiliyor.

DERS PLANI (Deney Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Balkon adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini verilen ön örgütleyiciyi de kullanarak anlamlandırabilme
5. Şiirlerde yer alan imgelerin oluşturulmasında birtakım ön bilgilerin kullanıldığını fark edebilme

İSLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve bu şiirde sahip olduğumuz dünya bilgisinin ne şekilde kullanıldığını göreceğiz. Nesnelere ve durumlara belli bir deneyim yaşamış olmak onları bilmek demektir. Ancak bilmekle farkında olmak birbirinden farklıdır. Bir çok nesneyi biliriz, ancak onların tüm yönlerinin farkında değilizdir. Ancak o yönleri fark ettiğimizde kolayca kabulleniriz. Çünkü bu durum, bilme olgusunun içeriğindedir. İşte şiir, insanın bu özelliğini sık sık kullanır.

Ön örgütleyicinin verilmesi:

- a. **Balkon resminin gösterilmesi:** Resme bakarak balkonun evdeki konumunu açıklamaya çalışınız? Sizce bir balkonla bir körfez arasında görünüm bakımından bir ilişki var mı? Açıklayınız.
- b. Evlerin çeşitli bölümleri vardır. Bunlardan biri de balkonlardır. Balkon, evin diğer bölümleri gibi dört tarafı duvarlarla çevrili bir yer

değildir. Bu yönüyle adeta *dışarının* evdeki temsilcisidir. Aynı zamanda balkon, sadece parçası olduğu eve aittir. *Dışarının* diğer yerlerinde bulunan yabancılar, o evin balkonunda bulunamazlar. Balkon, bu yönüyle de evdir. Başka bir deyişle balkon *dışarı* ile *içeri*yi aynı anda yaşayan bir yerdir.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağınız şiir Sezai Karakoç'un yazdığı bir şiir. Adı Balkon. 1957'nin yazında yazılan Balkon, şairin Körfez adlı kitabında yayımlanmış. Şiir şu şekilde:

BALKON

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
Ölümün cesur körfezidir evlerde
Yüzünde son gülümseme kaybolurken çocukların
Anneler anneler elleri balkonların demirinde

İçimde ve evlerde balkon
Bir tabut kadar yer tutar
Çamaşırlarınızı asarsınız hazır kefen
Şezlongunuza uzanın ölü

Gelecek zamanlarda
Ölüleri balkonlara gömecekler
İnsan rahat etmeyecek
Öldükten sonra da

Bana sormayın böyle nereye
Koşa koşa gidiyorum
Alnından öpmeğe gidiyorum
Evleri balkonsuz yapan mimarların

Sezai Karakoç

Öğrencilerin şiire ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
2. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.

3. Bu şiiri görselleştirmeniz istenseydi nasıl bir resim çizerdiniz?
4. Şiirde ev olgusuna nasıl bakılmış? Şairin eve yaklaşımı nasıldır sizce?

Şiirde kullanılan balkon imgesinin fark ettirilmesi ve ön örgütleyici ile ilişkisinin kurdurulması:

1. ‘Balkon’ bu şiirde nasıl bir değere sahiptir? Açıklayınız.
2. Balkon şiirinin bakış açısından balkonla körfezin yan yana getirilmesinin nedeni nedir?
3. Size göre gündelik yaşamda balkon olgusu bu şiirdeki gibi midir?
4. Bildiğimiz balkonlarla bu şiirde tanımlanan balkon arasında ne tür benzer ve farklı yönler vardır?
5. Balkon hakkında söylenenleri göz önüne alarak şiire göre evi nasıl betimlersiniz?

Sonuç: Sezai Karakoç okuyucunun yaşayacağı şiirsel zevki yukarıdaki şiirinde sağlamak için ‘balkon’ bilgisinden yola çıkmıştır. Ancak balkonu hepimizin bildiği yönleriyle değil, çok daha farklı bir biçimde sunmuştur. Genellikle hava almak, rahatlamak için çıkılan balkon bu şiirde ölümün yeri olarak sunulmuştur. Başka bir deyişle günlük yaşamda olumlu bir değere sahip olan balkon, bu şiire olumsuz bir kimlikle girmiştir. Ancak şiirde kullanılan biçimi kabuledilebilir niteliktedir. Çarpıcılığını da buradan almaktadır.

DERS PLANI
(Kontrol Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Fayton adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel metinlere ilgi duyma
2. Şiirsel metinlerin anlamsal boyutlarını kavrama
3. Şiir dilinde şiirsel imgenin önemini kavrama
4. Okuduğu şiirde bulunan imgeleri fark etme

DAVRANIŞLAR

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirdeki imgeleri farkedebilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve kullanılan imgeleri göreceğiz.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağımız şiir Ece Ayhan'ın yazdığı bir şiir. Adı Fayton. 1958'de yazılmış. Bu şiir onun 1959'da yayımlanan Kınar Hanımın Denizleri adlı kitabında yer almaktadır.

FAYTON

O sahibinin sesi gramofonlarda çalınan şey
incecik melankolisiymiş yalnızlığının
intihar karası bir faytona binmiş geçerken ablam
caddelerinden ölümler aşkı pera'nın

Esrikmiş herhal bahçe bahçe çiçekleri olan ablam
çiçeksiz bir çiçekçi dükkanının önünde durmuş
tüllere sarılı mor bir karadağ tabancasıyla
zakkum fotoğrafları varmış cezayir menekşeleri camekânda

Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem
intihar karası bir faytonun ağış göğ atlarıyla birlikte
cezayir menekşelerini seçip satın alışından olabilir mi ablamın.

Ece Ayhan

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirde anlamını bilmediğiniz sözcük var mı?
2. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
3. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.
4. Şiirde olumlu ve olumsuz değerlere sahip olan sözcükler hangileridir? Bunlardan birkaçının birbiriyle olan ilişkisini açıklamaya çalışınız.

Şiirde kullanılan intihar etme imgesinin fark ettirilmesi

1. Yukarıdaki şiirde geçen 'intihar etme' size ne tür şeyler çağrıştırıyor?
2. "Ben ki son üç gecedir intihar etmedim hiç, bilemem" dizesinde sunulan önermeyi mantıksal açıdan değerlendiriniz.
3. Aynı dizede geçen "hiç" sözcüğü ne tür tümcelerde kullanılabilir? (Ör: Ben hiç yurtdışına gitmedim.) Buna göre bu sözcük, "intihar etme" eylemine nasıl bir anlam katıyor?
4. Yapılan yorumları dikkate alarak bu dizede geçen "son üç gecedir hiç intihar etmeme" olgusunu açıklamaya çalışınız.

Sonuç: Gördüğünüz gibi ölümle yakın anlamlı olan ‘intihar etme’ insanı karamsar bir ruh haline sokan bir gerçekliktir. Ancak şiirsel dilin özellikleri dikkate alındığında bu gerçeklik gerçek anlamından çok çağrıştırdığı şeyleri göstermek için bu şiirde kullanılmıştır. İnsan hayatında intihar deneyiminin bir kere olması gerçekliğine karşın, ‘hiç’ sözcüğüyle bunun birden çok olduğu hissettirilmiştir. Böylece buradaki intiharı gerçek anlamıyla değil de değerce kendisiyle aynı olan şeyleri anlatmaktadır diye düşünmek gerekir.

DERS PLANI (Kontrol Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Masa da Masaymış Ha adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini anlamlandırabilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste gündelik yaşamda okumalarımızla, gözlemlerimizle, deneyimlerimizle öğrendiğimiz bilgilerin şiirsel metinlerde nasıl kullanıldığını göreceğiz. İnsanlar yaşam içinde zaman geçirdikçe dünyayı daha iyi tanırlar. Ancak çeşitli deneyimler sonucu öğrendiğimiz nesnelere veya durumlar belleğimize bilgi olarak yerleştiğinde bir *kavramlaştırma* süreci yaşarız. Böylece belleğimize örneğin gördüğümüz her bir ağacı değil, bütün ağaçlarda olan ortak özellikleri içinde barındıran bir ağaç imgesini yerleştiririz. Sahip olduğumuz bu ağaç imgesi ile, daha sonra karşılaştığımız ağaçları da kolayca tanırız.

İşlenecek şiire giriş: Şimdi okuyacağınız şiir Edip Cansever'e aittir. Şiirin adı "MASA DA MASAYMIŞ HA". Cansever'in bu şiiri 1954 yılında yayımlamış olduğu Dirlik Düzenlik adlı kitabında yer almaktadır. Bu şiir onun en çok bilinen ve en çok okunan şiirlerinden biridir.

1. **Şiirin verilmesi:** Şiir şu şekildedir.

MASA DA MASAYMIŞ HA

Adam yaşama sevinci içinde
 Masaya anahtarlarını koydu
 Bakır kâseye çiçekleri koydu
 Sütünü yumurtasını koydu
 Pencereden gelen ışığı koydu
 Bisiklet sesini çıkırık sesini
 Ekmeğin havanın yumuşaklığını koydu
 Adam masaya
 Aklında olup bitenleri koydu
 Ne yapmak istiyordu hayatta
 İşte onu koydu
 Kimi seviyordu kimi sevmiyordu
 Adam masaya onları da koydu
 Üç kere üç dokuz ederdi
 Adam koydu masaya dokuzu
 Pencere yanındaydı gökyüzü yanında
 Uzandı masaya sonsuzu koydu
 Bir bira içmek istiyordu kaç gündür
 Masaya biranın dökülüşünü koydu
 Uykusunu koydu uyanıklığını koydu
 Tokluğunu açlığını koydu.

Masa da masaymış ha
 Bana mısın demedi bu kadar yüke
 Bir iki sallandı durdu
 Adam ha babam koyuyordu.

Edip Cansever

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Bu şiiri dinlerken/okurken neler düşündünüz?
2. Şiirin şairi sizce nasıl bir ruh hali içindedir?
3. Şiirde en çok ilginizi çeken dize yada dizeler hangileridir?
4. Anlatılan ayrıntılar bakımından şiiri kaç bölümde algılıyorsunuz?
5. Bu şiirle ilgili kişisel görüşleriniz var mı?

Öğrencilerin şiirde kullanılan masa imgesine dikkatlerinin çekilmesi:

6. Sizce şair anlatmak istediği şeyleri vermek için neden “masa” olgusunu seçmiştir?

7. Bu şiirde geçen masanın gündelik yaşamda kullandığımız masalardan farkı nedir?
8. Şiirde kullanılan masa düşüncesi ile bildiğimiz masanın örtüşen yanları nelerdir?
9. Belirtilen görüş ve düşünceleri de göz önüne alarak şairin anlatmak istedikleri için masa olgusunu seçmiş olmasının şiire kattığı değeri açıklamaya çalışınız.
10. Sizce anlatılmak istenenler için masa yerine başka bir varlık kullanılmış olsaydı şiirden aynı zevki alabilir miydik?

Sonuç: Gördüğünüz gibi gündelik yaşamda sık sık rastladığımız sıradan bir mobilya, bir şiirde estetik bir değeri sağlamak için kullanılan temel bir varlık olabiliyor. Bu, masanın, potansiyel olarak sahip olduğu, ancak insanların artık dikkatlerini yoğunlaştırmadıkça pek farkında olmadıkları yönleri belirginleştirilerek yapılıyor. Öyle ki masa dendiğinde sadece bilincimizde bir masa görüntüsü oluşuyor. Ancak bu şiirde masa, üstüne anahtarlık, bakır kâse, süt, yumurta gibi somut varlıkların konulabildiği bir mobilya iken aynı zamanda bisiklet sesinin, akılda düşünülenlerin, bir biranın dökülüşünün ve hatta sonsuzun konabildiği bir şiirsel öge haline gelebiliyor.

DERS PLANI
(Kontrol Grubu)

Dersin Adı: Yeni Türk Edebiyatı

Sınıf : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2B

Süre : 45 dk.

Araçlar : Balkon adlı şiir

HEDEFLER

1. Şiirsel bir metni okuyup anlamlandırabilme
2. Okuduğu metne estetik bir tepki verebilme
3. Okunan şiir karşısında geliştirdiği duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
4. Şiirde geçen masa imgesini anlamlandırabilme

İŞLENİŞ

Dersin amacının açıklanması: Bu derste bir şiir okuyacağız ve bu şiirde sahip olduğumuz dünya bilgisinin ne şekilde kullanıldığını göreceğiz. Nesnelere ve durumlarla belli bir deneyim yaşamış olmak onları bilmek demektir. Ancak bilmekle farkında olmak birbirinden farklıdır. Bir çok nesneyi biliriz, ancak onların tüm yönlerinin farkında değilizdir. Ancak o yönleri fark ettiğimizde kolayca kabulleniriz. Çünkü bu durum, bilme olgusunun içeriğindedir. İşte şiir, insanın bu özelliğini sık sık kullanır.

İşlenecek şiire giriş: Birazdan okuyacağınız şiir Sezai Karakoç'un yazdığı bir şiir. Adı Balkon. 1957'nin yazında yazılan Balkon, şairin Körfez adlı kitabında yayımlanmış. Şiir şu şekilde:

BALKON

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
 Ölümün cesur körfezidir evlerde
 Yüzünde son gülümseme kaybolurken çocukların
 Anneler anneler elleri balkonların demirinde

İçimde ve evlerde balkon
 Bir tabut kadar yer tutar
 Çamaşırlarınızı asarsınız hazır kefen
 Şezlongunuza uzanın ölü

Gelecek zamanlarda
 Ölülere balkonlara gömecekler
 İnsan rahat etmeyecek
 Öldükten sonra da

Bana sormayın böyle nereye
 Koşa koşa gidiyorum
 Alnından öpmeğe gidiyorum
 Evleri balkonsuz yapan mimarların

Sezai Karakoç

Öğrencilerin şiirle ilgili düşüncelerinin alınması:

1. Okuduğunuz şiirin teması nedir?
2. Şiirin her bir bölümünde anlatılanları söyleyiniz ve bunların birbiriyle ilişkisini açıklayınız.
3. Bu şiiri görselleştirmeniz istenseydi nasıl bir resim çizerdiniz?
4. Şiirde ev olgusuna nasıl bakılmış? Şairin eve yaklaşımı nasıldır sizce?

Şiirde kullanılan balkon imgesinin fark ettirilmesi ve ön örgütleyici ile ilişkisinin kurdurulması:

1. 'Balkon' bu şiirde nasıl bir değere sahiptir? Açıklayınız.
2. Balkon şiirinin bakış açısından balkonla körfezin yan yana getirilmesinin nedeni nedir?
3. Size göre gündelik yaşamda balkon olgusu bu şiirdeki gibi midir?

4. Bildiğimiz balkonlarla bu Őirde tanımlanan balkon arasında ne tür benzer ve farklı yönler vardır?
5. Balkon hakkında söylenenleri göz önüne alarak Şiire göre evi nasıl betimlersiniz?

Sonuç: Sezai Karakoç okuyucunun yaşayacağı Şiirsel zevki yukarıdaki Şiirinde sağlamak için ‘balkon’ bilgisinden yola çıkmıştır. Ancak balkonu hepimizin bildiği yönleriyle değil, çok daha farklı bir biçimde sunmuştur. Genellikle hava almak, rahatlamak için çıkılan balkon bu Şiirde ölümün yeri olarak sunulmuştur. Başka bir deyişle günlük yaşamda olumlu bir değere sahip olan balkon, bu Şiire olumsuz bir kimlikle girmiştir. Ancak Şiirde kullanılış biçimi kabuledilebilir niteliktedir. Çarpıcılığını da buradan almaktadır.