

159457

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL
YAPILARININ ANLAMA BECERİLERİNİ (OKUMA / DİNLEME)
GELİŞTİRMEDEKİ ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Bilginer ONAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

Ankara - 2005

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bilginer ONAN'a ait "İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma / Dinleme) Geliştirmedeki Rolü" adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL *g. güzel*

Üye: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU *i. cemiloğlu*

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZBAY *m. özbay*

Üye: Doç. Dr. Metin ERGUN *m. ergun*

Üye: Yard. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAS *g. aytas*

ÖZET

Bu çalışma, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi çerçevesinde, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 6 bölümden meydana gelmektedir.

Birinci bölümde, Türkçe dil yapılarının anlama sürecindeki işlevlerine yönelik analizlerde interdisipliner bir bakış açısı geliştirebilmek amacıyla, dilin zihinsel boyutu ve anlama süreciyle ilgili olarak; dil düşünce ilişkisi, dil beyin ilişkisi, anlama, öğrenme okuma, dinleme ve bellek kavramları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın kavramsal çerçevesi, bu bölümde yapılandırılmıştır.

İkinci bölümde, araştırmanın amacı, problem cümlesi, yöntemi, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiğiyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Üçüncü bölümde, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki temel konular, okuma ve dinleme süreçlerindeki işlevleri yönünden interdisipliner bir bakış açısıyla ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda ortaya çıkan bulguların anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde farklı işlevlere sahip oldukları gözlenmiştir.

Bulgular, dördüncü bölümde, ana dili edimiyle ilgili kavramlarla yapılandırılan iki temel ölçüt çerçevesinde maddeler hâlinde sıralanıp işlevlerine göre tasnif edilmişlerdir.

Anlama becerilerini geliştirmede doğrudan etkili olabilecek bulgular, çalışmanın beşinci bölümünde İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim

Programındaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerdeki amaç, Türkçenin fonetik, semantik, morfolojik ve sentaktik yapısında, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların kazanımlara ne ölçüde yansıdığını tespit etmektir.

Çalışmanın son bölümünde, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların, dil bilgisi öğretimi ve Türkçe dil yapılarından yola çıkarak geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gramer, Okuma, Dinleme, Anlama, Türkçe Dil Yapıları.



ABSTRACT

This study was done in order to determine the functions of language qualifications of Turkish in phonetic, morphologic, semantic and syntax forms an developing understanding skills (reading / listening) of 6th, 7th and 8th graders within the frame of Turkish education in Primary Schools. The study consists of 6 sections.

In the first section, the relationship between language and thinking, between language and brain, understanding, learning, reading, listening and memory concepts have been emphasized in connection with mental dimension of language and the process of understanding in order to develop an interdisciplinary viewpoint at analysez of functions of Turkish language forms an understanding.

In the second section, the explanations about the purpose of the study, problem sentence, its method, the method of collecting data and how to analyze these data have been given.

In the third section, main subjects in phonetic, morphologic, semantic and syntax forms of Turkish have been analyzed in details with an interdisciplinary viewpoint in connection with their functions on reading and listening process.

It has been observed that findings which were found out at the end of analyses had different functions on developing understanding skills.

In the forth section, findings have been listed in items and classified according to their functions within the frame of two essential measures which were equipped with concepts about mother – tongue acquisition.

Finding that can be effective directly in developing understanding skills have been evaluated in 5th section in connection with acquisitions of reading, listening and grammar in the programme of Elementary Schools Turkish lesson (6th and 8th grades). The purpose of these evaluations is to determine that to what extend the qualifications of Turkish phonetic, semantic, morphologic and syntactic forms reflect on acquisition and developing understanding skills.

At the last section of the study, the suggestions about developing acquisitions from the fields of reading and listening learning have been given by following the rules of Turkish language qualifications and grammar teaching.

Key Words: Grammar, Reading, Listening, Understanding, Turkish language forms



ÖN SÖZ

Tarihî gelişim sürecinde bilgi kavramı, insanoğlu için hayatî bir öneme sahiptir. Bilginin nesilden nesile, bir toplumdan başka bir topluma aktarılabilmesi, insanlık tarihinde kültür ve medeniyetlerin oluşmasında birinci derece etkili unsurdur. Bu bilgi akışının temelinde ise iletişim vardır.

İletişim sembollerle gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte, kaynak ve alıcı arasında hareket eden bilginin ortak anlamlar ihtiva etmesi şarttır. Ortak sembollerle düşünme noktasında, içinde yaşadığı toplumla bağlarını koparmış bireyler, iletişimde bulunamazlar. Çünkü insanoğlunun ortak kabulleri, ortak anlamları doğurmuştur. Ortak anlamlara resmiyet kazandıran en geçerli sembol ise dildir.

Dil, fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapıların, konuşma, okuma, yazma ve dinleme süreçlerindeki interaktif izdüşümlerdir. Dil birimleri vasıtasıyla gönderilen kodların iletişimi tam olarak gerçekleştirebilmeleri için belirli bir yapı ve sisteme sahip olmaları gerekir. Bu yapı ve sistem içerisinde, dil birimlerine yüklenen anlamlar da ortak uzlaşımlar doğrultusunda oluşturulmak zorundadır. Bu zorunluluk aynı zamanda, ana dili kavramının da gerekçesini teşkil eder.

İnsan, çevresini ana diliyle algılar ve yorumlar. Her dil, kendisine özgü yapılardan süzülmüş bir takım kurallar silsilesiyle anlama ve anlatma sürecini gerçekleştirir. Bireylerin ana dilleri olan Türkçeyi, bu iki sürecin içerdiği beceriler düzeyinde doğru bir şekilde kullanabilecek konuma getirilmesi, Türkçe dersinin hedefi olmaktan öte, Türk Millî Eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır.

Dil ediminden dil becerilerine uzanan ana dili gelişim sürecinde, dil bilgisi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Dil bilgisi; sesleri, ekleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru ve kusursuz düşünmemize yardımcı olur.

Anlama sürecinde ise beyne gelen dilsel uyarıların belirli bir sistem içerisinde organize edilmesini sağlar.

Bu temel işlevlere rağmen gerek ana dili, gerekse yabancı dil öğretiminde gramer (dil bilgisi) öğretiminin gerekliliği sürekli tartışılan ihtilaflı bir husus olmaktan kurtulamamıştır. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği noktasında olumsuz görüş bildiren tartışmalarda bu kavram, ezbere dayalı statik formlardan meydana gelen, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmayan keyfi kurallar silsilesi olarak tanımlamaktadır. Oysa, ileri sürülen bu görüşlerde, dillerin yapısal bakımdan birbirlerinden farklı oldukları ve bu farklılığın öğrenim sürecine ve öğrenme sürecini oluşturan materyallere farklı şekillerde yansıtılması gerektiği göz ardı edilmektedir.

Noam Chomsky tarafından, Üretimci Dönüşümsel Dil Bilgisi Kuramı çerçevesinde geliştirilen *evrensel gramer* kavramı her ne kadar dünya dillerinin gramatik bakımdan ortak özellikler içerdiği görüşünü ileri sürse de, diller arasındaki yapısal ayrımlar çocuğun o dili öğrenme sürecini bilişsel (kognitif) düzeyde etkilemektedir. Bu konuyla ilgili olarak ana dili Türkçe ve İngilizce olan çocukların dil öğrenme süreçlerine ilişkin araştırmalardan elde edilen sonuçlar, yukarıdaki görüşü destekler nitelikte kanıtlar içermektedir. Bu kanıtlar aynı zamanda, çalışmamızın ana çerçevesini yapılandıran, *kurallı ve mantıklı dil yapılarına sahip olan bir dilin dil bilgisi kurallarını öğretmek, dil becerilerini geliştirmede etkili olabilir mi?* sorusunu da beraberinde getirmektedir.

Yukarıdaki temel soruyla bağlantılı olarak, bu çalışma çerçevesinde, Türkçenin dört temel yapısında mevcut olan gramatik ve yapısal özelliklerin ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama (okuma / dinleme) becerilerini geliştirmedeki işlevleri araştırılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin genel olarak yazma becerilerini geliştirme sürecindeki işlevleri yönünden değerlendirilmesi ve anlama becerilerini geliştirmedeki fonksiyonlarının sorgulanmaması, bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Türkçe dil yapılarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmedeki işlevlerini sorgulayan bu çalışmada, Türkçenin fonolojik,

morfolojik, semantik ve sentaktik yapıları ve bu yapılardan türetilmiş gramer kuralları, disiplinler arası bir bakış açısıyla analiz edilmiş ve ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu analizlerde, Türkçenin yapısal özelliklerinin yazma becerisiyle sınırlandırılmayacak kadar geniş işlevlere sahip olduğu görülmüştür. Yapılması gereken, bu işlevlerin dil bilgisi öğretimi çerçevesinde, refleksif kullanım düzeyine getirilerek dil farkındalığına dönüştürülmesi ve anlama becerileriyle ilgili kazanımlarda kullanılmasıdır.

Yoğun mesaisine rağmen, çalışmamın her aşamasında, sürekli teşvik ve yardımlarını gördüğüm, danışman hocam, sayın Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU'na teşekkür ediyorum. Ayrıca, çalışmamın bilgisayar ortamındaki dizgi işlemlerinde, samimî yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşım Arş.Gör. Bayram BAŞ'a teşekkür ederim.

Bilginer ONAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR CETVELİ	xv
TABLolar VE ŞEKİLLER CETVELİ	xvi
I. BÖLÜM.....	1
DİLİN ZİHİNSEL BOYUTU VE ANLAMA SÜRECİ.....	1
1.1. Dil ve Düşünce Arasındaki İlişki.....	2
1.1.1. Dil Nedir?	2
1.1.1.1. Dilin Bireysel ve Toplumsal Yönü	6
1.1.1.2. Dilin Yapısal Yönü	8
1.1.2. Dil ve Düşünce Arasındaki İlişkinin Ortaya Konması Sürecinde Başvurulan Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar.....	10
1.1.3. İlk çağlardan Günümüze Değın Düşünce / Dil İlişkisinde Ortaya Atılan Görüşlerin Kronolojik ve Mukayeseli Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi ...	17
1.1.4. Düşünce ve Dil İlişkisinde Dil Yapılarının Durumu	48
1.1.4.1. Düşünce ve Dil İlişkisi Bağlamında Dil Yapılarının İşlevlerine Dair İlk Yaklaşımlar	50
1.1.4.2. Leibniz'in İdeal Dil Projesi ve George Orwell'in Arı Dili Bağlamında Düşünce / Gramer İlişkisi	53
1.1.4.3. Gramatik Bir Yapı Olarak Sözcük Öbeklerinin Düşünce / Dil İlişkisindeki Yeri.....	55
1.1.4.4. Diller Arasındaki Yapısal Ayrımların Düşünce Tarzına Etkisi	56
1.1.4.5. Düşüncenin Gramer Sistemi Üzerine Değerlendirmeler	58

1.1.4.5.1. Düşüncenin Söz Dizimi Yapısı.....	63
1.1.4.5.1.1. Düşüncenin Sentaksında Özne.....	64
1.1.4.5.1.2. Düşüncenin Sentaksında Yüklem	65
1.1.4.5.1.3. Düşünce ve Dil İlişkisi Bağlamında Çekirdek Cümle Kavramı	66
1.1.4.6. Etnodilbilim Çerçevesinde Dil Gramer ve Düşüncenin İnteraktifliği	70
1.2. Dil Merkezli Anlamanın Beyinde Gerçekleşmesi	75
1.2.1. Beyin.....	77
1.2.1.1. Bazı Sayısal Veriler Temelinde Beyin ve Bellek	83
1.2.1.2. Beynin Yapısına İlişkin Önemli Bilgiler	88
1.2.1.2.1. Arka Beyin.....	90
1.2.1.2.2. Orta Beyin.....	90
1.2.1.2.3. Ön Beyin	91
1.2.1.3. Beynin Temel İşlevleri ve Çalışma Sistemi.....	94
1.2.2. Anlama ve Öğrenme Süreci	99
1.2.2.1. Duyum ve Algı.....	99
1.2.2.2. Anlama.....	101
1.2.2.3. Öğrenme.....	103
1.2.3. Bellek	107
1.2.3.1. Bellek Mekanizmasının Aşamaları	110
1.2.3.2. Bellek Türleri	111
1.2.3.2.1. Deklaratif Bellek.....	112
1.2.3.2.2. Refleksif Bellek	113
1.2.3.2.3. Kısa Süreli Bellek	114
1.2.3.2.4. Uzun Süreli Bellek.....	114
1.2.3.2.5. Kısa Süreli ve Uzun Süreli Belleğin Karşılaştırılması.....	115
1.2.3.3. Bellek Sisteminin Fizyolojik ve Kimyasal Süreçleri.....	116
1.2.3.4. Bellek ve Dil Bilgisi Arasındaki İlişki.....	121
1.2.4. Beyin ve Dil.....	125
1.2.4.1. Sağ ve Sol Beyin Modeli Çerçevesinde Dil.....	129
1.2.4.1.1. Sol Beyin ve Dil.....	130

1.2.4.1.2. Sağ Beyin ve Dil	131
1.2.4.2. Bütünsel Beyin Modeli Çerçevesinde Dil	135
1.2.4.3. Dilin Beyindeki Organizasyonu.....	138
1.2.4.3.1. Broca Alanı	140
1.2.4.3.2. Wernicke Alanı	142
1.2.4.4. Anlama Becerilerinin Beyindeki Organizasyonu	145
1.2.4.4.1. Okuyarak Anlamanın Beyindeki Organizasyonu	145
1.2.4.4.2. Dinleyerek Anlamanın Beyindeki Organizasyonu	156
1.2.4.5. Beyin ve Dil İlişkisine Yönelik Araştırmaların Dil Bilgisi Çalışmaları ve Ana Dili Eğitimi Açısından Önemi.....	171
II. BÖLÜM	177
YÖNTEM	177
2.1. Araştırmanın Önemi	177
2.2. Araştırmanın Amacı.....	179
2.3. Problem Cümlesi.....	181
2.4. Alt Problemler.....	182
2.5. Sınırlılıklar	183
2.6. Araştırmanın Yöntemi	184
2.7. Evren ve Örneklem	184
2.8. Veri Toplama Yöntemi	184
2.9. Toplanan Verilerin Analizi	185
III. BÖLÜM.....	186
TÜRKÇE DİL YAPILARININ ANLAMA SÜRECİNDEKİ İŞLEVLERİNE YÖNELİK ANALİZLER.....	186
3.1. Türkçenin Fonetik Sistemini Oluşturan Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevleri	190
3.1.1. Fonetikle İlgili Önemli Kavramlar.....	190
3.1.2. Türkçenin Fonetik Yapısı Hakkında Genel Bir Değerlendirme	192
3.1.3. Türkçenin Fonetik Sistemini Oluşturan Temel Konular.....	195
3.1.4. Türkçenin Fonetik Sistemini Oluşturan Temel Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevlerini Tespit Etmeye Yönelik Analizler	196
3.1.4.1. Türkçedeki Ünlü Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri	202

3.1.4.1.1. Türkçedeki Ünlü Uyumlarının Anlama Sürecindeki İşlevleri .	203
3.1.4.2. Türkçedeki Ünsüz Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri	213
3.1.4.3. Türkçedeki Hece Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri	217
3.1.4.4. Türkçenin Bürünsel Özelliklerinin Anlama Sürecindeki İşlevleri .	232
3.1.4.4.1. Süre Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri.....	233
3.1.4.4.2. Kavşak Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri	235
3.1.4.4.3. Durak Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri	239
3.1.4.4.4. Ton Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri.....	241
3.1.4.4.5. Türkçedeki Ezgileme Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri	242
3.1.4.4.5.1. Ezgilemenin Anlama Sürecindeki İşlevleriyle İlgili Klinik Bulgular	252
3.1.4.4.6. Bir Bürün Olgusu Olarak Vurgunun Anlama Sürecindeki İşlevleri	259
3.1.4.4.6.1. Türkçenin Vurgu Sistemi.....	261
3.1.4.4.6.2. Türkçenin Sözcük Hece ve Ek Yapısındaki Vurgusal Özelliklerin Anlama Sürecindeki İşlevleri.....	261
3.1.4.4.6.3. Türkçenin Söz Dizimi Yapısındaki Vurgusal Özelliklerin Anlama Sürecine Etkisi	267
3.1.4.4.7. Bürün Olgularının Metin Yapılarının Anlamlandırılması Sürecindeki İşlevleri	274
3.2. Türkçenin Morfolojik Yapısını Oluşturan Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevleri	278
3.2.1. Morfoloji (Şekil Bilgisi)	279
3.2.2. Türkçenin Algoritmal Yapısının Anlama Sürecindeki Rolü	280
3.2.3. Sondan Eklemeli Dil Yapısının Anlama Sürecindeki İşlevlerine Yönelik Analizler.....	289
3.2.3.1. Türkçede Kelime Üretme Sisteminin Anlama Sürecine Etkisi.....	289
3.2.3.2. Eklemeli Dil Yapısının Beyindeki Organizasyonu ve Algı Genişliği Üzerindeki Etkisi	293
3.2.3.3. Türkçede Eklerin Anlama Sürecindeki İşlevleri.....	302

3.3. Türkçenin Semantik Sistemini Oluşturan Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevleri	312
3.3.1. Kavram Anlam Bağlam Anamlama ve Anlama Olguları	312
3.3.1.1. Kavram	313
3.3.1.2. Anlam ve Bağlam	313
3.3.1.3. Anamlama ve Anlama	316
3.3.2. Kelime Hazinesinin Anlama Sürecindeki İşlevleri	318
3.3.2.1. Türkçenin Semantik Sisteminde Öğrencilerin Alıcı (Pasif) Kelime Hazinesini Zenginleştirmeye Yönelik Hususlar	320
3.3.2.2. Kavram Alanı ve Kavramlaştırma Yetisinin Alıcı (Pasif) Kelime Hazinesini Geliştirmedeki Rolü	322
3.3.3. Sözcüklerin Anlam Özelliklerini Kazandırmaya Yönelik Uygulamaların Anlama Becerilerini Geliştirmedeki İşlevleri	331
3.4. Türkçenin Söz Dizimi Sistemini Oluşturan Yapı ve Kurallar Bütününün Anlama Sürecindeki İşlevleri	346
3.4.1. Türkçenin Sentaktik Özellikleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme	347
3.4.2. Söz Dizimiyle İlgili Temel Kavramlar	351
3.4.3. Türkçedeki Sözcük Gruplarının Anlama Sürecindeki İşlevleri	358
3.4.4. Türkçede Söz Dizimi Ögelerinin ve Ögeler Arası İlişkilerin Anlama Sürecindeki İşlevleri	371
3.4.5. Söz Dizimi Yapısındaki Öge Diziliş Sisteminin Anlama Sürecine Etkisi	382
3.4.6. Bildirme Kiplerinin Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri	391
3.4.7. Tasarlama Kiplerinin Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri	397
3.4.8. Türkçede Eylem Çatılarının Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri	399
3.4.9. Cümle Türlerinin Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri	411
3.4.10. Cümle İçi Bağlantı Unsurlarının Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri	433
IV. BÖLÜM	448
ANLAMA SÜRECİNDE VE ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ETKİLİ OLDUKLARI DÜŞÜNÜLEN BULGULARIN TESPİTİ VE ANA DİLİ	

GELİŞİMİYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR ÇERÇEVESİNDE SINIFLANDIRILMASI 448

4.1. Ana Dili Gelişimiyle İlgili Temel Kavramlar Çerçevesinde Sınıflandırma Ölçütlerinin Belirlenmesi..... 448

4.2. Türkçe Dil Yapılarında Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Gramatik Bulguların Tespiti ve Sınıflandırılması..... 486

4.2.1. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Fonolojik Bulgular 486

4.2.2. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Morfolojik Bulgular 500

4.2.3. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Semantik Bulgular 507

4.2.4. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Sentaktik Bulgular 516

V. BÖLÜM 549

ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ETKİLİ OLDUĞU DÜŞÜNÜLEN BULGULARIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ 549

5.1. Anlama Becerilerini(Okuma / Dinleme) Geliştirmede Etkili Olduğu Düşünülen Hususların İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi 550

5.1.1. Fonolojik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi..... 553

5.1.1.1. Fonolojik Bulguların Programdaki Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi 555

5.1.1.2. Fonolojik Bulguların Dinleme / İzleme Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi 561

5.1.1.3. Fonolojik Bulguların Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi..... 568

5.1.2. Morfolojik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.... 575

5.1.2.1. Morfolojik Bulguların Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi 577

5.1.2.3. Morfolojik Bulguların Dil Bilgisi İle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi..... 584

5.1.3. Semantik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi 590

5.1.3.1. Semantik Bulguların Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi 593

5.1.3.2. Semantik Bulguların Dinleme Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi	604
5.1.3.3. Semantik Bulguların Dil Bilgisi İle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.....	614
5.1.4. Sentaktik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi	619
5.1.4.1. Söz Dizimi Yapısıyla İlgili Bulguların Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.	622
5.1.4.2. Söz dizimi Yapısıyla İlgili Bulguların Dinleme Öğrenme Alanındaki Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.	630
5.1.4.3. Sentaktik Bulguların Dil Bilgisi İle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.....	637
5.2. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programındaki Okuma ve Dinleme Öğrenme Alanlarında Fonetik Morfolojik, Semantik ve Sentaktik Hususlarla Geliştirilmeye Uygun Ortak Kazanımlar	647
5.2.1. Kazanımların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	651
5.3. Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Anlama Becerilerini Geliştirmede Etkili Olan Kazanımlar.....	712
VI. BÖLÜM.....	726
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	726
6.1. Sonuç	726
6.2. Öneriler	733
KAYNAKÇA.....	738

KISALTMALAR CETVELİ

bkz.	: bakınız
C.	: cilt
Çev.	: çeviren
fr.	: Fransızca
hızl.:	Hazırlayan
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖNY	: Özne-Nesne-Yüklem
s.	: sayfa
S.	: sayı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
ÜDD	: Üretimci Dönüşümsel Dil Bilgisi
MD	: Melodi Doruğu

TABLOLAR VE ŞEKİLLER CETVELİ

Şekil-1.1. Düşünce ve Dil Kavramlarının Kesişim Alanları	35
Şekil-1.2. Düşünce ve Konuşma Kavramlarının Kesişim Alanları	35
Şekil-1.3. Düşünce ve Yazı Kavramlarının Kesişim Alanları	35
Şekil-1.4. Düşünce ve Okuma Kavramlarının Kesişim Alanları	36
Şekil-1.5. Düşünce ve Dinleme Kavramlarının Kesişim Alanları	36
Şekil-1.6. İnsan Beyninin Temel Birimleri	89
Şekil-1.7. Bellek Sisteminin Çalışması ve Aşamaları	110
Şekil-1.8. Nöron, Akson ve Dendritler	117
Şekil-1.9. Belleğin Kimyası	117
Şekil-1.10. Bütünsel Beyin Modeli	136
Şekil-1.11. Beyindeki Dil Alanları	139
Şekil-1.12. Okuyarak Anlamanın Bağlantıları	146
Şekil-1.13. Duyarak Anlama İçin Gerekli Yollar	160
Tablo-3.1. Türkçede Kelime Uzunlukları	228
Tablo-3.2. Türkçede Kelime Yapısındaki Harf Kombinasyonları	228
Tablo-3.3. Türkçenin Söz Dizimi Yapısındaki Matematiksel Sistem	283
Şekil-3.1. Beyinde Kök/Ek Ayrışması	294
Şekil-3.2. Dilin Kavram Alanı İçerisinde Alıcı (Pasif) Kelime Hazinesi	321
Tablo-3.3. Türkçede Zaman Eklerinin Görünüş Özellikleri	396
Şekil-4.1. Ana Dilinin Gelişim Sürecinde Dört Temel Dil Becerisinin Durumu	482
Tablo-5.1. Temel Dil Yapılarının İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirme Taslağı	553
Tablo-6.1. Anlama Sürecinde Etkili Olan Dil Özelliklerinin Sayısal Dökümü	727
Tablo-6.2. Anlama Sürecinde Etkili Olan Fonolojik Verilerin Sayısal Dökümü	728
Tablo-6.3. Anlama Sürecinde Etkili Olan Morfolojik Verilerin Sayısal Dökümü ..	728
Tablo-6.4. Anlama Sürecinde Etkili Olan Semantik Verilerin Sayısal Dökümü	729
Tablo-6.5. Anlama Sürecinde Etkili Olan Sentaktik Verilerin Sayısal Dökümü	730

I. BÖLÜM

DİLİN ZİHİNSEL BOYUTU VE ANLAMA SÜRECİ

Bu bölümde, iletişim sürecinde önemli bir yere sahip olan dilin, zihinsel boyutu ve buna paralel olarak dil merkezli anlama süreci üzerinde durulacaktır. Bu zihinsel süreç içerisinde düşünce ve dil kavramlarının ayrıntılı olarak incelenmesi, çocuğun gelişim aşamalarında dil yapılarının durumunu gözler önüne sermek bakımından hayli önem taşımaktadır.

Bilindiği gibi dil olgusu, dil üzerine fikir üreten filozofların dışında dönem dönem psikolog ve sosyologların da inceleme alanı olmuştur. Bu bakış açıları, zaman içerisinde dile, zihinsel ve toplumsal nitelikli iki önemli misyon yüklemiştir. Yapılan çalışmalarda zaman zaman psikoloji ve sosyolojinin verileri aynı noktalarda kesişmekle birlikte, dil biliminin verileri ile de bilgi alışverişinde bulunmuşlardır. Disiplinler arası bu kesişme noktaları dil bilimi araştırmalarına önemli veriler sunmaktadır.

Düşünce ve dil arasındaki ilişkinin araştırılmasında, bu kesişme alanlarından önemli ölçüde yararlanılmaktadır. Bilindiği gibi dil, psikoloji biliminin davranış ilkeleri zemininde içe dönük bir bakış açısıyla psikodilbilim çerçevesinde yorumlanabildiği gibi, toplumsal bir varlık olan insanın temel niteliği olması sebebiyle günlük hayattaki işlevi (iletişim) yönünden de sosyodilbilimi kapsamında kendisine bir inceleme alanı oluşturabilmiştir. Bu, her iki uç arasında birleştirici noktayı düşünce ve dil (konuşma) oluşturmaktadır. Dil bilgisi ise dilin, çocukta

dıştan içe doğru gelişim sürecinde önce düşünce sürecinde şekillenen daha sonra çocuğun “genelleştirme yapma” yetisini kazanmasıyla birlikte “iletişime” dönüşen dil olgusu içerisinde konuşma ile olgunlaşmaya başlayan bir kavramdır. Bu kavramın anlama becerilerinin geliştirilmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilmek için, çocuğun zihinsel gelişim sürecinin “düşünce ve dil ilişkisi” ekseninde ele alınması gerekmektedir. Bu sürecin anlamlı bir şekilde ifade edilmesi, her şeyden önce bu iki kavram arasındaki ilişkinin hangi yöntemle incelenmesi gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Bilinmelidir ki, bu iki kavramın incelenmesinde uygulanan doğru yöntem veya yöntemler, bizi doğru sonuçlara götürecektir.

Dil ve düşünce ilişkisinin yanı sıra, bu bölümde ele alınacak hususlardan biri de dil merkezli anlama sürecidir. Dil ve düşünce arasındaki ilişkiyle bağlantılı olan dil merkezli anlama sürecinin psikolojik ve nörolengüistik çerçevede ortaya konması, çalışmanın temel noktasını oluşturan, Türkçe dil yapılarının anlama sürecindeki işlevlerine yönelik yapısal analizlere katkıda bulunacaktır.

1.1. Dil ve Düşünce Arasındaki İlişki

Bu başlık çerçevesinde, ilk çağlardan günümüze değin dil ve düşünce kavramları arasındaki ilişki tartışılacaktır. Dilin zihinsel boyutu, büyük oranda sanal bir kavram olan düşünceyle girdiği ilişkiyle açıklanabilir. Bu ilişki aynı zamanda, daha sonra ele alınacak olan dil merkezli anlama sürecinin de temelini oluşturmaktadır.

Bu düşünceden hareketle, öncelikle çok genel bir kavram olan dil üzerinde durmak gerekiyor.

1.1.1. Dil Nedir?

Dil, birkaç cümleden oluşan sınırlı bir tanımlamayla açıklanamayacak kadar karmaşık ve çok yönlü bir olgudur. Kültürel, ekonomik, sosyolojik vb. hiçbir kıstasla ölçülemeyecek kadar evrensel olmasının yanında, bir o kadar da içselleştirilmiş bu olgu, hiçbir kayda bağlı kalmaksızın geçmişten günümüze, insan türünün en önemli ortak paydası konumundadır. En önemli ortak paydasıdır diyoruz; çünkü geçmişten

günümüze araştırılması en zor insanî yeti olarak kabul edilen düşünce olgusu hakkındaki somut verilere dahi, en sağlıklı biçimde dil üzerinden ulaşılabilir.

Böylesine karmaşık bir olguyu tanımlamakta güçlük çeken eski toplumlar, zaman zaman mitolojik söylemlerle bu kavramı açıklama yoluna gitmişlerdir.

“İnsan dilini yakından veya uzaktan ilgilendiren ilk bilgiler çeşitli mitoslar hâlinde şu toplumlar da görülmektedir: Çinlilere göre bir su kaplumbağası, sırtındaki çizgili şekillerde yazının sırrını taşıyarak imparatorun önüne gelip yazıyı öğretmiştir. Babillilerde, yarı balık yarı insan bir deniz canavarı, sudan karaya çıkarak kendilerine yazıyı öğretmiştir. Burada yazı ile dilin bir sayıldığı görülmektedir. Hintlilerde, baş tanrı Brahma, kendi görünüşlerinden birisi olan ve insan dilinin tanrısı sayılan *Vâk* aracılığı ile dünyayı ve içindeki varlıkları yaratmıştır. Mısırlılarda baş tanrı *Ra*, isteklerini, kendi dili ve habercisi saydığı tanrı *Tôt* aracılığı ile yerine getirmiştir. Burada, tanrıların bile dil aracından faydalandıkları görülmektedir. İbranilerde Tanrı, yarattığı canlılara isim vermesi için Adem’i görevlendirir. Adem’in bütün canlıları çağırış şekline göre her birisinin ayrı bir ismi olur. Burada, dillerdeki isimlerin çeşitli oluşu açıklanmaktadır. Tufan’dan sonra dünyada tek bir dil vardı. İnsanlar, Tanrı katına erişmek için Babil’de göğe doğru bir kule yapmaya başladılar. Tanrı o zaman insanların dilini karıştırıp hepsini dünyanın dört bucağına dağıttı.” (Başkan, 2003: 21).

Görüldüğü gibi dile ilişkin en eski açıklamaları, mitolojik hikayelerde bulmaktayız. Bu mitolojik dönemin ardından, Sokrat öncesi devirde felsefeye dair ilk görüşlerin ortaya atılmasıyla birlikte, *tabiat-anlaşma* tartışması çerçevesinde ele alınan dil kavramı, Stoacılar’dan itibaren felsefenin sınırları dışına çıkmaya başlamıştır. Zaman içerisinde çeşitli çalışma alanlarının bakış açısıyla geliştirilmiş kuramlara rağmen, günümüzde de hâlen tartışılabilir bir olgu konumundadır.

Dil olgusuna yaklaşırken, bugüne kadar yapılan tanımlarda en sık kullanılmış ifadelerden yola çıkarak gerekçeli metinler oluşturmak gerekir. Çünkü bu açıklamaların her biri, onun farklı bir yönüne dikkat çekmektedir.

Şimdi, bu tanımlardan bazılarına yer vermek istiyoruz.

“Dil, hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür” (Saussure, 1985: 13).

“Dil, konuşan kişinin işlevi değildir; bireyin edilgen biçimde belleğine aktardığı üründür. Önceden tasarlama gerektirmez” (Saussure, 1985: 16).

“Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir” (Saussure, 1985: 18).

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2002: 1).

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1998: 55).

“Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır” (Aksan, 1998: 1).

“Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 1992: 43).

“Dil, bir toplumu oluşturan bireylerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz ve diğerleri, 2001: 1).

“Sprache (dil), Almancada önce konuşmak fiilinden türetilmiş ve insanın konuşabilme olgusunu, insanın konuşma tarzını, konuşmayla kastedilen şeyin ta kendisini ifade eden bir isimdir. İkinci olarak ise, dil, belirli bir grup insanın birbiriyle konuşmasını sağlayan araçların tümüdür” (Prozig, 1995: 67).

“Dil bir bildirişim aracıdır. Ancak basit değil, çok yönlü, çok güçlü bir sistemin aracıdır. İnsanı yücelten, onurlandıran, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur” (Sağır, 2002: 1).

“Dil bir iletişim aracıdır demek, dilin bir çok önemli özelliğini ve işlevini görmezlikten gelmek olur. Dil, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşuludur” (Toklu, 2003: 9).

“Sözün temelini oluşturan bir gösterge varlığı olarak dil, kendisini oluşturan öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkilerden oluşan bir dizgedir” (Toklu, 2003: 12).

“Dil, sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir” (Vardar, 1983: 46).

“Dil, insanın gereksinimlerine göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurumdur. Toplumdan ayrılamaz” (Vendryes, 2001: 14-15).

“Dil, zamanda yanyana sıralanmış sesler sistemidir” (Bayrav, 1998: 14).

Kısacası dil, “işlevselliği açısından düşünme, davranış, iletişim ve anlaşma aracı; tümevarımcı bir bakış açısıyla, bir dil topluluğunda gerçekleştirilebilecek sözcelerin tümü, davranışçı kuramın bakış açısıyla, alışkanlıklar bütünü; üretimsel dil bilgisine göre, sınırlı sayıda sözcük ve kuraldan yararlanarak türetililebilecek sınırsız sayıda tümceden oluşan bir bütün; yapısalcı yaklaşıma göre uzlaşıma dayalı bir göstergeler dizgesi, toplumdilbilim ve edimbilim açısından toplumsal bir davranış biçimi ve davranış yönlendirmesini sağlayan bir araç; dilin kökenindeki işleve dayanarak, dili zihinsel, toplumsal ve evrimsel bir ürün olarak ele alan görüşler doğrultusunda toplumsal yaşamın gereksinimlerinden kaynaklanan sessel göstergeler dizgesi; zihinsel bir olgu ve bir içgüdüdür” (Toklu, 2003: 9-10).

Yukarıda, muhtelif kaynaklardan alınan bazı dil tanımlarına yer verilmiştir. Bu tanımlarda, dile ilişkin iki temel unsur ön plâna çıkmaktadır. Bunlardan ilki, dil kavramının bireysel ve toplumsal yönü, diğeri ise dilin yapısal yönüdür. Dikkat edilecek olursa, dil sürekli bu temel iki unsur etrafında açıklanmaktadır.

1.1.1.1. Dilin Bireysel ve Toplumsal Yönü

Bireyi ve toplumu ilgilendiren bütün unsurlar bu kapsama dâhil edilmektedir. Bu alt unsurlar, *iletişim, insanî yeti, zorunlu uzlaşımlar, konuşma, indî'lik* (keyfilik), *düşünce, duygu, davranış, hayatilik* şeklinde özetlenebilir.

Dil, hem birey, hem toplum için en etkili iletişim aracıdır. Sadece insan türüne özgü bir yeti olmakla birlikte, insan topluluklarının sosyal bir kurum olan topluma dönüşmesi sürecinde yegâne ivmeleyici konumundadır. Dil, bir toplumu meydana getiren bireylerin ortak görüşleri doğrultusunda yapılandırdıkları, zorunlu uzlaşımlarla oluşturulmuştur. Bu durum, dil bilimi çerçevesinde ancak nedensizlik ilkesiyle açıklanabilir. Yani, bir nesne ile o nesneyi ifade eden sözcük arasında nedensiz bir ilişki vardır. Bu yönüyle de indî, yani keyfidir. Dilin en önemli toplumsal ve bireysel yönü olan iletişim, beraberinde, duygu, düşünce, davranış ve bilgi aktarımını getirir. Neticede, insanı ve toplumu ilgilendiren her şeye parantez açar.

Belirtildiği gibi, dilin iletişim yönü hem bireyi hem de toplumu doğrudan ilgilendirmektedir. Temelinde bilgi aktarımı olan bu doğrudan ilgi, aynı zamanda hayatilik unsurunun da gerekçisini oluşturmaktadır.

Bugün, elimizdeki mevcut kaynaklar ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler, insanoğlunun dille ilk tanışıklığının sözlü (seslere dayalı) düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

“Sözlü iletişimin anlam ve içeriğinin kalıcı bir ortam üzerine işlenmesi olan yazının ortaya çıkışından çok önce, sözlü iletişim, bütün canlılar içinde yalnızca insan türünde gelişmiştir. Çünkü sözlü bilgi aktarımının ana koşulu, ünlü sesleri çıkarabilecek gırtlak yapılarının o canlıda bulunmasıdır. Bunun en çarpıcı örneğini geçmişteki insan fosillerinde görmekteyiz. Avrupa’da bulunan ve *Homo neandertalensis* denen bir insan ırkının fosillerinde, beyin oylumu (hacmi) bugünkü insanlardan yaklaşık 300-400 cm³ daha büyük (1300-1700cm³) ve kazanılmış anı ve deneyimlerin saklanma merkezi olan büyük beyin (korteks) ve üzerindeki kıvrımlar çok daha gelişmiş olmasına karşın,

bu insan ırkı bir zaman sonra ortadan kalkmıştır. Bunun nedeni 1978 yıllarına kadar çözümlenememiştir. Yapısal olarak çok daha zekî olması gereken bir insan ırkı neden ortadan kalkmıştır? *Philip Lieberman* adlı bir fonetikçi ve *Edmuna Crelin* adlı bir anatomist *Homo neandertalensis* fosilleri üzerinde yaptıkları ayrıntılı çalışma sonucu, bu insan ırkında, ünlü sesleri üretecek ses tellerinin gelişmediği, dolayısıyla *Homo neandertalensis*'in konuşamadığını saptamışlardır. Bu nedenle toplumsal olarak bu soyun bireyleri arasında etkili bir bilgi aktarımı sağlanamadığı gibi, tehlike ve benzeri olayların da bireylere zamanında aktarılamaması tüm bu ırkın ortadan kalkmasına neden olmuştur. Çünkü doğudan (büyük olasılıkla Hazar Denizi'nin güneyinden) gelen *Cro Magnon* adamı dediğimiz, gırtlığında ünlü sesleri çıkaran ses tellerine sahip, konuşmayı geliştirmiş, bununla birlikte beyin oylumu daha küçük ve kıvrımları daha az, yani az zekî bir insan ırkı tarafından ortadan kaldırılmıştır. Yeni gelenler konuşma yeteneklerinden dolayı aralarında daha etkili bir iletişim sağlamışlardır. Bu, sosyo psikolojik olarak, gelişmede iletişimin zekâdan, yani biyolojik yapıdan çok daha önemli olduğunun en çarpıcı örneğidir (Köksal, 2003: 149-150).

İletişimin zekâdan çok daha önemli olduğunu vurgulayan bu örnek, iletişim vasıtası olan dilin insanoğlunun varoluş mücadelesinde ne denli önemli olduğunun, kısacası vazgeçilmezliğinin bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bu çarpıcı örnek, biyolojik yapı olarak insan türüne mensup, fakat sosyolojik açıdan iletişimsiz (dilsiz) bir toplumun, dil olmaksızın sürdürdüğü yaşam serüveninin hazin sonunu, dilin toplumsal yönüne gönderme yaparak da vurgular. Dil olgusu bu açıdan değerlendirildiğinde toplum olmanın değil, toplumsal bir sürekliliğinin ilk şartı olarak karşımıza çıkmaktadır.

O hâlde dilin tanımlanması sürecinde ilk hareket noktalarından birini, insan ve insanların yapılandığı toplumsal kurumların devamlılığı oluşturmaktadır. Bu, bireysel iletişimden toplumsal iletişime kadar aktüel ve kozmik süreçler arasındaki interaktif bilgi akışıyla gerçekleşmektedir. Dilin dominantlığında gerçekleşen bu bilgi akışı, zamanla bireyler arasında ortak irâde duygusunu pekiştiren, tarihî, kültürel, sosyolojik ve psikolojik nitelikli bir harç oluşturur; nihâyetinde ise, toplumsal bilinci törpüleyen, evrensel nitelikli sismik yıkımlara karşı refleksif bir savunma mekanizmasına dönüşür. Bu mekanizmanın en tepesinde yine dil vardır.

Demek ki dilin bireysel ve toplumsal düzeyde “iletişim kurma, bilgi aktarma ve düşünceyi geliştirme” gibi üç yaşamsal işlevi mevcuttur. Bu üç işlev, bir anlamda birey ve toplum olmanın vazgeçilmezleridir. Öyle ki, “dili insan ve toplum olmanın ön şartı olarak kabul eden Afrikada’ki bazı toplumlar için, yeni doğmuş bir çocuk *kuntu*’dur, yani yalnızca bir *şey*’dir. Henüz bir *muntu*, yani *kişi* değildir. Çocuk, ancak öğrenerek *insan* olacaktır. Çünkü hepimiz en az bir dil öğreniriz” (Erkman Akerson, 2000: 16).

Bu açıklamaların ardından, dilin yapısal yönü hakkında bilgi verilecektir.

1.1.1.2. Dilin Yapısal Yönü

Yukarıda çok azını sıralayabildiğimiz dil tanımlarında, dilin yapısal özelliklerine gönderme yapan unsurlar da dikkat çekmektedir. Bu alt unsurları ana başlıklar hâlinde, *gösterge*, *dizge*, *ses*, *şekil*, *anlam*, *yapı*, *sınırsız bir üretim kapasitesi* olarak tespit edebiliriz.

Modern dil biliminin kurucusu Ferdinand De Saussure, dili gösteren ve gösterilenden oluşan bir gösterge olarak tanımlamaktadır. Gösterilen nesne ya da kavram, gösteren ise o nesneyi ifade eden dil birimidir. “Dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitimiş imgesini birleştirir. İşitimiş imgesi salt fiziksel nitelikli olan özdeksele ses değildir; sesin anlamsal izidir. Duyularımızın tanımlılığı yoluyla bizde oluşan tasarımıdır” (Saussure, 1985: 71). Bu açıklamada aynı zamanda dilin ses ve anlam yönü de vurgulanmıştır. Dildeki ses birimleri tek başına bir şey ifade etmez; önemli olan sesin anlamsal (zihinsel) izi yani anlamıdır. O hâlde, dildeki seslere ortak uzlaşımlarla belirlenmiş anlamlar yüklenmelidir. Bu özellik bizi, doğrudan dilin bireysel ve toplumsal işlevine götürür.

Dil bir dizgedir. Yani, *öğeleri ya da bölümleri çeşitli ilkeler uyarınca birbirine bağlı düzenli bir bütün ve yapıdır* (Vardar, 1998: 83). Dilin bir dizge olma özelliği aynı zamanda onun şekil, yapı ve kurallardan oluşmuş bir bütün ve sistem olduğuna da ifade etmektedir. Ölü diller de dâhil olmak üzere, bütün diller birtakım yapı ve kurallardan oluşmuştur. Dil sisteminin mekanizması bu yapı ve kurallar eşliğinde işlevsellik kazanır.

Dilin yapısal ve işlevsel yönden bir başka özelliği, dil konusunda ortaya atılmış son kuramdan yola çıkarak, sınırsız sayıda cümle üretme yetisi olarak tespit edilmiştir. 1960'lı yıllarda Chomsky tarafından geliştirilip son şekli verilen bu kuram, *Üretimci-Dönüşümsel Dil Bilgisi* olarak adlandırılmaktadır. Adı geçen kurama göre dil, yapısındaki sınırlı sayıda veriden hareketle sınırsız sayıda birim üretebilecek kapasiteye sahiptir. Bu, dildeki yapısal üretimler ve dönüşümler sayesinde gerçekleşmektedir.

Yukarıdaki açıklamalarda, dil kavramı geçmişten günümüze bireysel, toplumsal ve yapısal yönden açıklanmaya çalışılmıştır. Dil olgusunun tanımlanmasında bu iki temel nirengi noktası, dil üzerine düşünce üreten kuramlar çerçevesinde genelde eş zamanlı bir yorumla sunulmuş; zaman zaman da ayrı içeriklerle yapılandırılmıştır.

En genel hatlarıyla, ortak görüşler doğrultusunda tanımlamaya çalışırsak dil; son derece karmaşık bir sistem olan beyinde oluşup, insan zihnini, zamanın üç boyutunda mevcut olan her şeye doğru, onu kullanan bireylerin uzlaşımlarıyla oluşturulan ses, anlam ve biçimlerden örülmüş yapısal birimler eşliğinde; okuma, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla tetikleyebilme gücüne sahip her yönüyle sistematik, insanî bir yetidir, diyebiliriz.

Görüldüğü gibi, *dil nedir?* sorusunu yanıtlamak, yıldızlı bir gecede tümevarımsal bir yöntemle gökyüzünü tanımlamaya benziyor. Nasıl ki gökbilimciler çeşitli bilimsel yöntem ve bulgularla bu manzara hakkında bilgi vermeye çalışırlarsa, konunun uzmanı olmayan herhangi birinin de bu tablo karşısında ifade edebileceği az ya da çok öznel fikirleri vardır. Dil hakkında konuşmak da bu duruma benzer. Neticede kavramın bu özelliği, kendisine yöneltilen en temel sorunun yani *dil nedir?* sorusunun standart yanıtını bulmayı da zorlaştırmaktadır.

1.1.2. Dil ve Düşünce Arasındaki İlişkinin Ortaya Konması Sürecinde Başvurulan Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar

Bilimsel bir inceleme alanı olarak dil ve düşünce arasındaki ilişkiye dair bugünkü bilgilerimiz, tarih boyunca tek bir bilimsel alanın konusu olmayıp disiplinler arası interaktif bir çalışma sürecinin aşama aşama ortaya çıkardığı verilerle oluşmuştur.

İnsanlığın bilimsel düşünce tarihini şöyle bir gözden geçirdiğimizde, ilk zamanlarda bu konu üzerindeki araştırmaların nasıl bir yöntem içerisinde gerçekleştirildiğine dair elimizde yeterli bilgi birikimi mevcut değildir; ancak biri somut diğeri soyut olan bu iki kavram arasındaki ilişkinin başta Platon ve Aristoteles olmak üzere birçok İlk Çağ filozofu tarafından teorik bağlamda ele alındığı söylenebilir.

İnsanlık tarihinde ilk bilimsel çalışma alanı olarak kabul edilen felsefenin, temelde “insan düşüncesi” merkezli bir inceleme alanı olması, “dil” kavramını da gündeme getirmesine neden olmuştur.

Dil felsefesi ilk bakışta XX. yüzyılda ortaya çıkmış oldukça yeni bir felsefe dalıymış gibi görünmekle birlikte, felsefe dalları arasında henüz bir bölünmenin olmadığı Platon ile Aristoteles’e dek uzanan “geleneksel felsefe”nin hemen bütün filozofları, dili felsefi araştırmanın es geçilemez değme bir konusu olarak görmüşlerdir. Nitekim, dil üstüne düşünüşün tarihi başta mantık tarihi olmak üzere bir bütün olarak felsefe tarihinden ayrılamaz. Bu temel gerçeğin en önemli kanıtı, geleneksel felsefe yapma tarzında bilgi, doğruluk, anlam, us gibi en önemli felsefe kategorileri üzerinde düşünmek ile bu kategorileri dil yoluyla ifade etmek arasında bir ayrıma gidilmemiş olmasıdır. Bundan da anlaşılacağı üzere dil ile zihin, dünya ile dil arasındaki ilişkinin doğasına dair ortaya bir öğreti koymamış felsefe okulu ya da filozof yok gibidir (Ulaş, 2002:386).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin ilk çıkış noktası “dil felsefesi”dir. Dilin, düşünceyi ifade eden bir kavram olarak öneminin anlaşılması, insan düşüncesine koşut bir bakış açısıyla ele

alınmasına neden olmuştur. Bize göre dil ve düşünce arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekliliği, yukarıda ifade edilen şartların doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Zaman içerisinde çeşitli bilimsel alanlarda kaydedilen ilerlemeler, başlangıçta sadece teorik zeminde incelenen “düşünce ve dil” kavramlarını, bir süre sonra sistemli bir şekilde ele alacak yöntemleri oluşturmuş ve böylece belirli bir ivme kazandırmıştır.

Düşünce ve dil arasındaki ilişki üzerinde daha ilk dönemlerden itibaren fikir üreten bilimsel anlayış, beyin konusundaki araştırmaların yoğunluk kazanmasının ardından yeni sorular sorarak, bu konuya nüfuz etmeye çalışmıştır.

“Bir maddeler yığını olan ve milyarlarca hücreden meydana gelen beyinde bilme, düşünme, akıl yürütme gibi zihinsel melekeler nasıl oluşmaktadır? İki binli yılların başında bilimin cevaplaması gereken bu soru, hem konuyla ilgili uzmanların, hem de zihnin özellikle şuurun kökenini merak eden felsefecilerin kafalarını kurcalamaktadır” (Saygılı, 2001: 75)

Özellikle doksanlı yıllarda beyin üzerine yapılan çalışmalar bu konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların ardından hayli mesafe katedilmiş olmasına rağmen, henüz düşünce kavramının beyinde nasıl oluştuğu sorusu bir türlü cevaplanmış değildir.

Düşünce ve dil arasındaki ilişkinin nasıl bir yöntemle incelenmesi gerektiği sorusuna yönelmeden önce bilim adamları, düşüncenin nasıl gözlenebileceği konusu üzerinde durmaktadırlar.

Düşüncenin hangi yöntemle incelenmesi gerektiği konusundaki tartışmalar, beyin konusundaki araştırmaları bir yol ayrımına getirmiştir. Bu noktadan itibaren fizyolojik ve psikolojik veriler üzerinde karşılaştırmalar başlamıştır. Yapılan karşılaştırmalar en somut ifadeyle şöyle özetlenebilir;

“Zihin ancak ona sahip olan kişi tarafından incelenebilir. Beden ve onun bir parçası olan beyin, dışa açıktır ve ancak

objektif bir bakış açısıyla alınabilir. Oysa zihin içseldir ve subjektif bir varlıktır” (Saygılı, 2001: 77).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, düşünce kavramının incelenmesinde en etkin araştırma alanı, yine düşüncenin kendisidir. Acaba düşünce, düşünceyle ölçülebilir mi? Bilim, bu soruya şöyle yanıt veriyor;

“Zihnin kendi kendini gözlemlemeye çalışırken karşı karşıya geleceği ve mantıksal olarak asla aşamayacağı bu keyfilik, insan zekâsının zihni açıklamaya yetmeyeceği sorununu gündeme getirmektedir. Yani insan zihni, insan zihnini açıklamaya kalktığında insan zihnini açıklayan yeni bir zihin katmanı ortaya çıkmaktadır. Bu çelişki sürekli var olacak ve çözüldüğü her aşamada daha da büyüyecektir” (Saygılı, 2001: 78).

Gittikçe büyüyen bu kısır döngüyü bir ölçüde sınırlandırabilmek için, bilimsel araştırmalar bu noktadan itibaren “düşünce” kavramının yanına “dili” eklemiş, aralarındaki ilişkiyi ortaya koyarak düşüncenin oluşumunu aydınlatmaya çalışmıştır. Zihin kavramının yine insan zihniyle açıklanması sürecinde araştırmacılar, bütün insan türünün tamamında mevcut olan ve standarda yakın bir yetiden hareket etmişlerdir. Yeryüzündeki canlılar arasında sadece insana özgü bu yeti, “dil” dir. Bir başka deyişle kendi türdeşinin “düşünce” yapısını araştıranlar, o kişide ve kendilerinde var olan en güvenilir ve standart yeti olan dilin verilerinden yola çıkmışlardır. İçsel ve aynı zamanda konuşma becerisi vasıtasıyla toplumsal bir nitelik taşıma özelliği, dil yetisini düşünce kavramını en iyi ifade eden araç konumuna getirmektedir. Öyleyse dil ve düşünce arasındaki ilişkinin irdelenmesi, zihin konusunda bilim adamlarına önemli ipuçları sunacaktır. Bir başka deyişle, düşünceyi düşünceyle ölçme sorununda düşüncenin yapısını ve sınırlarını en iyi ifade eden kavramın “dil” olduğu sonucuna varılmıştır. Dil kavramının bilinenin aksine dıştan (toplumsal) içe doğru gelişmesi, aynı zamanda ona içsel (psikolojik) bir nitelik de kazandırmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, dil ve düşünce konusundaki araştırma yöntemlerinin niçin davranış bilimi (psikoloji) sahasında ortaya çıktığı daha iyi anlaşılabilir.

Yukarıda da kısaca değinildiği gibi, dil-düşünce olgusunun dil kısmını konuşma becerisi oluşturmaktadır. Bu iki kavram arasındaki bağın saptanması sürecinde araştırmacıların konuşma becerisini esas alması, üzerinde dikkatle durulması gereken bir husustur. Çünkü bu ilişki, bir üst aşamada konuşma-düşünce ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır. Yöntemleri incelediğimiz bu başlık altında, konuşma becerisinin neden ön plâna çıkarıldığı konusuna da değinmek istiyoruz.

Öncelikle şunu belirtmeliyiz ki, insan düşüncesinin araştırılmasında standart bir yeti kabul edilen dilin, çocuğun gelişim sürecinde yetişkinlerce algılanan ilk belirtisi konuşmadır. Okuma ve yazma, sonradan kazanılan becerilerdir. Bu noktada şöyle bir soru akla gelebilir. “Dil-düşünce ilişkisinde dil bağlamında neden dinleme becerisi değil de konuşma esas alınmıştır? Dinleme de bir dil becerisidir ve yapılan son araştırmalar çocuğun gelişim sürecinde dinlemenin konuşmadan daha erken dönemlerde ortaya çıktığını kanıtlamaktadır.

“Fransa’da 2-3 aylık 19 bebek üzerinde yapılan bir araştırmada, bebeklere önce ana dillerinde bir masal dinletilmiştir. Bu sırada bebeklerin beyinlerindeki hareketlenmeler MR aracılığıyla kaydedilmiş; ve bu hareketlenmelerin yetişkin bir insandaki ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Ardından aynı masal tersten okunarak bebeklere tekrar dinletilmiş. Bebeklerin bu duruma verdikleri tepkilerin aniden değişim gösterdiği anlaşılmıştır” (Hürriyet Bilim; 2003).

Bu araştırmadan yola çıkarak, bebeklerin doğumdan kısa bir süre sonra, ana dilleri ile başka bir dil arasındaki farkı hemen anlayabildikleri sonucuna varılmıştır. Yakın zamanda yapılan bu araştırma bize, çocukların ana dilleriyle ilk temasının dinleme vasıtasıyla olduğunu ve bu becerinin konuşmadan çok önce oluşmaya başladığını da göstermektedir. Öyleyse, neden düşünce-dil bağıntısında konuşma esas alınmaktadır? Bize göre bu sorunun cevabını, iletişim sürecinde konuşma ve dinlemenin üstlendiği farklı işlevlerde aramak gerekiyor. Dinleme, öncelikle bir anlama becerisidir. Konuşmacı tarafından yönlendirilmiş ve belli bir formata giydirilmiş düşünceyle meşgul olmaktadır. Bir başka deyişle, dinlemede doğrudan bağımsız bir düşünce üretimi yoktur. Daha açık bir ifadeyle beyin, dinleme sürecinde saf düşünceyle meşgul olmaz; bir anlamda konuşmacıya bağımlıdır. Konuyu iletişim

terminolojisiyle ifade edecek olursak, alıcı geri dönüşüm süreciyle ilgilenmektedir. Konuşmada ise doğrudan bir düşünce üretimi vardır. Konuşan kişi, her şeyden önce saf, yönlendirilmemiş düşünceyle meşguldür. Düşünceyi kendisi üretmektedir. Bu bakımdan, konuşmanın düşünce kavramıyla ilişkisi dolaylı değil; doğrudandır. Diğer dil becerileriyle kıyasladığımızda, konuşmanın düşünceyle olan doğrudan ilişkisi, doğal olarak konuşma kavramını insan psikolojisini en iyi şekilde yansıtan beceri konumuna getirmektedir. Düşünce ise psikolojinin inceleme alanına girer. Dille arasındaki köprü konuşmadır. Konuşmanın diğer dil becerilerine göre daha psikolojik bir niteliğe sahip olması, bu sebeptendir. Skinner'in 1957 tarihli *Sözel Davranış* kitabının adı aslında, konuşmanın psikoloji ile yakınlığını çok iyi yansıtmaktadır. Davranışçı bir psikolog olan Skinner, dili bir düşünme ve davranış aracı olarak tanımlarken, daha kitabının adından başlayarak dil olgusuna konuşma misyonunu yüklemiştir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere düşünce ve dil ilişkisinde konuşma, dili temsil etmektedir ve yapılan araştırmalarda birinci derece yargılara, düşünce-konuşma ilişkisinden yola çıkılarak varılmaktadır.

Düşünce konuşma ilişkisinde, konuşma birimleri sözcüklerdir. Bu konuda kullanılan yöntemler sözcük üzerinde durmaktadır. Bir konuşma birimi olan sözcüğün çok yönlü niteliklere sahip olması, yöntemleri birbirinden ayıran ve bilim adamlarını farklı yargılara götüren etkenlerin başında gelmektedir.

Vygotsky'e göre sorun baştan kabul gören bir fikirden kaynaklanmaktadır. Bugün, başta Amerikalı psikologlar olmak üzere, düşünce ve konuşma ilişkisinin araştırılması sürecinde "düşünce=konuşma-ses" olarak tanımlanmaktadır. Başlangıç noktası olarak bu ana ilkedен hareket eden bütün kuramlar bir hataya düşmektedirler. Vygotsky, bu hatayı şu ifadelerle dile getiriyor;

"Bu kuramların hepsinde düşünce ile konuşma arasındaki ilişki sorusu, anlamını yitirmektedir. Eğer bunlar aynı şeyse, aralarındaki bir ilişkiden söz edilemez. Düşünce ve konuşmayı özdeş tutmak, sorunu görmezlikten gelmektir. Bunlar konuşmayı düşüncenin dışı vuruluş biçiminden, yani sadece bir giysiden ibaret görüp, düşünceyi sözcükler de

dahil olmak üzere bütün duyumsal bileşenlerinden arındırmaya çalışarak, bu iki kavram arasındaki ilişki sorununu bir çıkmaza sokmaktadırlar” (Vygotsky, 1998: 19).

Yukarıdaki açıklamalarda da dile getirildiği gibi, öncelikle konuşma ve düşüncenin birbirine paralel iki kavram olarak algılanması gerekmektedir. Bu iki kavramı birbirinden bağımsız düşünmek, Vygotsky’e göre problemi daha baştan bir çıkmaza sürüklemektedir.

Vygotsky, *Düşünce ve Dil* adlı eserinde, düşünce ve konuşma kavramları arasındaki ilişkinin ortaya konmasına yönelik iki ayrı yöntemden bahsetmektedir. Bunlar, *ögelerine ayırıştırma yöntemi* ve *birimlerine ayırıştırma yöntemleridir*. Ona göre, ögelerine ayırıştırma yöntemi bu sorunu çözmede yetersiz kalmaktadır. Bunun nedenini şu açıklayıcı örnekle ifade etmektedir.

“Bu yöntem, suyun kimyada hidrojen ve oksijene ayırıştırılarak çözümlenmesiyle karşılaştırılabilir. Bu elemanlardan hiçbiri, bütünüün özelliklerine sahip olmadığı gibi bunların özellikleri de bütünde yoktur. Bu yöntemi suyun belirli bir özelliğini açıklamak, örneğin ateşi niçin söndürdüğünü bulmak için uygulayan bir öğrenci, hidrojenin yandığını, oksijenin ise yanmanın sürmesine yol açtığını görerek şaşıracaktır. Psikolojide de sözlü düşünce (konuşma) bileşenlerine yani düşünce ve sözcüğe ayırıştırılıp bunlar birbirlerinden yalıtılarak incelendikleri zaman, aynı türden bir çıkmaza düşülmektedir. Çözümleme sürecinde sözlü düşüncenin özgün nitelikleri yitirilmektedir” (Vygotsky, 1998:20).

Yukarıdaki ifadelere göre, konuşmayı meydana getiren düşünce ve sözcük, birbirlerinden yalıtılarak incelendiklerinde ortaya çıkan veriler, sözlü düşüncüyü yani konuşmanın özelliklerini yansıtmayacaktır. Düşünce yani anlamın, sestem, yani sözcükten ayırıştırılarak incelenmesi, ses ve anlamın ortak yaşam alanı olan sözcüğün göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Bu durumda, nasıl ki kimya deneyi örneğindeki suyu, hidrojen ve oksijenin müstakil özellikleri ile açıklayamıyorsak, sözcük de düşünce (anlam) ve sesin müstakil özellikleri ile açıklanamaz. O hâlde yapılması gereken, konuşmayı meydana getiren düşünce ve sesin bünyesinde mevcut olan ortak bir birim üzerinde durmaktır.

“Birim derken, ögelerden farklı olarak bütünün temel özelliklerinin tümünü taşıyan ve bunları yitirmeden daha küçük parçalara bölünemeyecek olan bir çözümleme ürününü kastediyoruz. Suyun özelliklerini anlamak için kimyasal bileşenine değil, moleküllerine bakmak gerekir. Biyolojik çözümlemenin gerçek birimi, canlı organizmanın temel özelliklerine sahip olan canlı hücredir. Sözlü düşüncenin bu koşulları sağlayan birimi nedir? Bunu, sözcüğün içsel yönünde, sözcük anlamında bulabileceğimiz kanısındayım” (Vygotsky, 1998:21).

Görüldüğü gibi Vygotsky, düşünce ve dil arasındaki ilişkinin incelenmesinde anahtar kavram olarak *sözcük anlamını* işaret etmektedir. Sözcük anlamı aynı zamanda, işlevler arası bir bağlantı görevi de görmektedir. Düşünce ile ilgisi yönünden psikolojiktir. Diğer yandan ses unsuru taşıdığı için de dilsel bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca anlam, sözcüğün ayrılmaz bir unsuru olduğu için düşünce alanına ait olduğu kadar dil alanına da aittir. Bu çıkarımlardan hareketle, anlam kavramının genel bir ifadeyle sözcük yapılarının ve sözcüklerin oluşturduğu birliktelik kurallarının anlaşılmasında önemli bir yeri olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Özellikle konuyu sözlü düşünce iletişimi sürecinde *dinleme* kavramı açısından değerlendirdiğimizde, alıcı konumundaki bir kişi için sözcük anlamının ne kadar önemli olduğunu bir kez daha vurgulamış oluruz. Çünkü iletişim sürecinde sözcük anlamı, hem kaynağın zihnindeki düşüncelerin hem de sinyalin ortak paydası konumundadır.

Bu başlık altında, düşünce ve dil arasındaki ilişkinin nasıl bir yöntemle araştırılması gerektiği konusu üzerinde durmaya çalıştık. Her şeyden önce şunu belirtmemiz gerekir ki, insan zihnini, yine insan zihniyle açıklama çabası bu konuyu psikolojik bir yörüngeye oturtmuştur. Yukarıdaki temel soru çerçevesinde, düşünce ve dil arasındaki ilişkinin araştırılması düşüncesinin aslında zihin kavramının tam manasıyla açıklanamamasından kaynaklandığını, insanın zihin yapısı üzerine yapılan araştırmaların, bilim adamlarını bu süreç içerisinde bütün insanlarda ortak ve standart bir yeti olan dil olgusuna yönlendirdiğini, düşünce ve dil ilişkisinde, dil olgusunun niçin konuşma odaklı ele alındığını ifade etmeye çalıştık. Son olarak da bu konuda öne çıkan, ögelere ve birimlere ayırıştırma yöntemlerine yer verdik.

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz ki, düşünce ve dil arasındaki ilişkinin nasıl bir yöntemle ele alınması gerektiği hususu, yöntemleri sırasıyla açıklayıp *hangisi daha mantıklı veriler sunmuştur?* sorusuna cevap teşkil edecek bir içerikle sınırlandırılmayacak kadar geniş kapsamlı bir konudur. Düşünce ve dil ilişkisinin araştırılması sürecinde, gramer yapılarının nasıl oluştuğunu tespit edebilmemiz için bu iki kavram arasındaki ilişkinin hangi yöntemle incelenmesi gerektiğini ortaya koymak gerekiyordu. Doğru yöntem tespitinin aynı zamanda ileride ele alacağımız gramer yapıları ve düşünce arasındaki ilişkilerin tespitine de ışık tutacağına inanmaktayız.

Diyebiliriz ki, sözlü düşünce sürecinde sözcük kavramının anlam kısmını düşünce oluşturduğu için sözcüğün dilsel yönünü oluşturan sesle düşüncenin gramer yapılarında üstlendiği işlevler, çalışmamız açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü düşünce ve dilin ortak paydası olan anlam, dilin gramer yapıları tarafından organize edilmekte ve daha sistematik bir anlama sürecinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

1.1.3. İlk çağlardan Günümüze Değin Düşünce / Dil İlişkisinde Ortaya Atılan Görüşlerin Kronolojik ve Mukayeseli Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Gramer ve düşünce kavramlarının interaktiflik düzeyini net bir biçimde ortaya koyabilmek için öncelikle dil ve düşünce arasındaki ilişkinin irdelenmesi gerekmektedir. Bu ana fikirden yola çıkarak düşünce ve dil arasındaki ilişkiyi farklı bakış açıları altında ortaya koymaya çalışacağız. Bu görüşler aynı zamanda bizlere, farklı bilimsel alanların konuyu nasıl değerlendirdiğini de göstermektedir. Görüşlerin genel olarak kavramsal ve soyut bir içerikle ifade edilmesi, okuyucunun zihninde konu hakkında belirli bir kompozisyonun oluşmasını engellemektedir. Bu engeli bir ölçüde ortadan kaldırmak için öncelikle dil ve düşünce ilişkisine dair belli başlı görüşlere yer verip elde edilen ortak paydalar zemininde bir sonuca ulaşmak gerekiyor.

Bu görüşleri savunan kişilere yer verirken, ilk çağlardan günümüze, kronolojik bir sıra takip etmeye özen gösterilmiştir. Bundaki amacımız, fikirlerin zaman içerisinde nasıl değişim gösterdiğini daha somut ve açıklayıcı bir biçimde ortaya koymakla birlikte bütüne şümûl bir bakış açısı kazanmaktır.

Şimdi bu görüşleri tarihî ve karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ortaya koyalım.

“Felsefe tarihinde ilk dil filozofu olma payesi Herakleitosun’dur. Herakleitos, *logos* kavramıyla dil, düşünme ve varlık arasında bir özdeşlik ilişkisi bulunduğunu savunmaktadır. Ona göre *logos*, hem düşünmenin, hem sözün, hem de varlığın, yasasıdır. Bir başka deyişle *logos*, gerçeklik hakkında mantıklı konuşma imkânının bir koşuludur. Herakleitos’un dil ile gerçeklik arasındaki bağlantıya yaklaşımının dil ile düşünce arasındaki ilişkiye yaklaşımı oranında başarılı olmadığı düşünülmektedir. Onun dil ile dış dünya arasındaki ilişkiye dair açıklaması determinist bir bakış açısına dayalıdır” (Altınörs, 2003: 81).

Herakleitos’a göre “sözcükleri oluşturan harfler, doğadaki akışın düzenine bağlıdır. Nesneler ile onların adları arasında zorunlu bir bağlantı vardır. Bu naturalist anlayış, yeryüzünde nesnelerin doğasını doğru olarak yansıtan tek dilin Yunanca olduğu gibi bir kültürmerkezci (etnosantrik) bakış açısından kaynaklanmaktadır” (Altınörs, 2003: 82). Öte yandan nesneler ile onların adları arasında zorunlu bir bağlantı olduğunu ileri sürmesi 19. yüzyılda yaşamış olan ve modern dil biliminin kurucusu Saussure’nin *göstergenin nedensizlik ilkesi* prensibiyle çelişmektedir. Hatırlayacağımız gibi, Saussure’nin nedensizlik ilkesine göre nesnelerle, onlara verilen isimler arasında nedensiz bir ilişki vardır. Bu konu Herakleitos’tan sonra Platon’un *Kratylos* (Adların Doğruluğu Üzerine) isimli eserinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu konuda Demokritos, şu fikirleri ileri sürmüştür.

“Demokritos, dili doğal bir fenomen gibi yorumlamaktadır. Ona göre sözcükler, insan doğasından kaynaklanan ve ait olduğu doğal yapıyı insana yansıtan imlerdir. Demokritos sözcükleri, insan konuştuğunda kendiliğinden ağızdan dökülen sesler olarak değerlendirmekte ve insan ruhunun

spontan (kendiliğinden olan) işaretleri biçiminde yorumlamaktadır” (Altınörs, 2003: 82).

Platon’a göre düşünsel yeti, duyu organlarını kullanma yetisinden önce gelmektedir. Platon, “Kratylos” (Adların Doğruluğu Üzerine) adlı eserinde, dilin doğuştan mı yapma mı olduğu sorununu ele almaktadır. Dil ve gerçek, daha doğrusu dilin kaynağı, doğuşu konusuna böylece değinen Platon, aynı zamanda dil felsefesinin önemli sorunlarından birini ele almış; bu anlamda ilk bağımsız ürününü vermiştir. Platon, bu çerçevede sözcüklerin kökeni sorununu da iyiden iyiye kurcalamıştır.

Yukarıda da kısaca değindiğimiz gibi, “Platon, dil felsefesi alanında antik çağda rastlanabilen ilk sistematik eseri vermiştir. Kratylos isimli eserde Sokrates’in ağzından konuşan Platon’a göre, duyulur nesnelerin bulunduğu dünyada onlara ad verme, ancak diyalektçi tarafından gerçekleştirilebilecek bir iştir. Sofist diyalogunda Platon yine Sokrates’in ağzından dilsel ifade konusunda şöyle bir tanım vermektedir. *Düşünce ile ifade aynı şeydir. Ancak birincisi sözel ifade etme olmaksızın ruhun içinden kendi kendisiyle bir konuşmasıdır. Bundan dolayı ona düşünme adını veririz. Buna karşılık düşüncenin ses eşliğinde ağız yoluyla ruhtan çıkmasına ifade adı verilmektedir*” (Altınörs, 2003: 83).

Yukarıdaki sözlerden de anlaşıldığı gibi Platon, düşünmeyi bir iç konuşma veya başka bir deyişle bir monolog olarak görmektedir. Bu durumda düşüncenin dışa vurumu ise konuşma etkinliğiyle gerçekleşir. Platon’un bu görüşleri, 19. yüzyıl ile ve 20. yüzyılın ilk yarısında yaşamış olan davranışçı ekolün kurucusu Watson’un fikirleriyle önemli bir paralellik arz etmektedir. İleride ele alacağımız Watson, düşünceyi bir içten konuşma eylemi olarak tanımlamakta ve Platon’da olduğu gibi konuşma eylemini, düşünceyi dışa vuran bir araç olarak görmektedir.

Aristoteles mantığı, insanı diğer canlılardan ayırt eden en önemli yanının dil olduğu görüşünü savunmaktadır. Ona göre akıl (logos) sahibi olan insan, aynı zamanda söz (logos) edebilen bir canlıdır. Burada logos kavramı görüldüğü gibi hem akıl hem de söz manasında kullanılmıştır.

Onun dil ve düşünce ilişkisine dair görüşleri mantık çerçevesinde gerçekleşir. Bu mantığın öğeleri ise sözcükler, önermeler ve çıkarımlardır. Tek sözcüklerin, tümcelerin ve tümce ilişkilerinin çözümlenerek ortaya konması hem insanın kavram kullanma, yargıda bulunma ve usavurma etkinliklerine ışık tutar, hem de bunların yerinde kullanılma biçimlerini ortaya koyarak kötüye kullanılmalarına bir önlem oluşturur.

Aristoteles'in Organon Metinleri'nde bir önerme içinde özne-yüklem ilişkisinden başlayarak, genel-tikel, olumlu-olumsuz, dolaylı dolaysız önermeler ve bunların karşılıklı ilişkilerini çeşitli çıkarımlarda bulunma biçimlerini açıklayan mantık çözümlemeleri sonradan sistemleştirilmiştir.

“Aristoteles'e gelinceye kadarki dönemde dil konusunda üretilmiş düşüncelerin çoğunlukla nesnelere ad verme ve adların doğruluğu sorununa odaklanmış olduğu görülmektedir. Bu dönemde dili gramatikal ve mantıksal bir bakış açısıyla irdeleyen ilk filozof Aristoteles'tir. Onun dil konusundaki ilgi alanı genel olarak gramer ve mantık ekseninde yoğunlaşmıştır” (Altınörs, 2003: 83).

“Aristoteles'in dil alanında yazdığı Poetika, Peri Hermeneias ve Retorik adında üç eseri vardır. Poetika isimli eserde Aristo, tamamen dilin gramatikal özelliklerine yoğunlaşmıştır. Aristo bu eserde, dilsel anlatımı meydana getiren dil öğeleri olarak harf, hece, bağlaç, tanım edatları, isim, fiil ve cümleye işaret etmektedir” (Altınörs, 2003: 84).

Bunların yanında Aristo, “söylenen ve yazılan sözcüklerin ruhtaki duygulanımların imleri olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca ad türünde bir sözcüğün tek başına söylendiğinde bütünleşmiş bir anlamdan yoksun kalacağını, ancak o ada bir oluş yüklendiğinde anlamlı bir cümleye ulaşılacağını söylemektedir” (Altınörs, 2003: 84).

Epikuros, “bir dildeki sözcüklerin kaynağının doğa olduğunu söylemektedir. Ona göre dil, duyumlardan ve özellikle iki temel duyum olan acı ve hazdan türemiştir. Dilin kaynağını oluşturan bu temel duyumlar, insanda ve hayvanda ortaktır. Ne var ki, bu duyumlardan kaynaklanan sesleri karşılıklı anlamaya yarayan sözcüklere dönüştürmeyi yalnızca insan başarabilmiştir. O halde kaynağı duyumlar olan dil olgusu yeryüzünde sadece insana özgü bir yetidir” (Altınörs, 2003: 84).

Dil ve düşünce ilişkisi konusunda ilk çağ filozoflarının ileri sürdükleri görüşlerin ardından, orta çağda tartışılan hususları ele almakta yarar görüyoruz.

Bu dönemde Petrus Abelardus ve Ockhamlı Willam'ın görüşleri dil-düşünce ekseninde önemli bir yere sahiptir.

“Orta çağ, gerek tümeller tartışması, gerekse trivium (gramer-diyalektik-retorik) etkinliğine önem verilmesi nedeniyle dil problemlerinin filozoflar tarafından sık sık gündeme getirildiği bir dönemdir. İlkçağda Aristoteles'in kategoriler öğretisine bağlı olan tümeller tartışması, Orta çağ filozofları tarafından da tartışılmıştır” (Altınörs, 2003: 88).

Bu dönemde dil tartışmalarında odak noktası teşkil eden bu tümeller tartışması ne anlama gelmektedir?

“Tümeller tartışması, kavramların gerçek anlamda bir varlıkları olduğu düşüncesini bütünüyle yadsıyan, bütün tümel kavramların tek tek şeylerin aralarındaki ortaklıklar üzerinden gidilerek oluşturulmuş genel adlardan, göstergelerden ya da sözcüklerden öte anlamları olmadığını savunan felsefe anlayışıdır” (Ulaş, 2002: 12).

Bu dönemdeki tartışmalar, o zamana dek konu hakkında ileri sürülen fikirlere önemli katkılar sağlamıştır. Şöyle ki; Modistler, dilsel tümellerin, yani her doğal dilin oluşumunun altında yatan bazı kuralların varlığını savunuyorlardı. Bu görüş, bir anlamda 20. yüzyılda Chomksy tarafından gündeme getirilen “evrensel gramer” terimini de çağrıştırmaktadır. Modistler, bu evrensel gramerin elde edilebileceğini savunmuşlardır. Onların savunduğu kurgusal gramer, dil-düşünce ve nesnelerin doğası arasında mevcut olan özdeş bir ilişkiyi savunmaktadır.

Petrus Abelardus, orta çağ felsefesinin önemli dil filozoflarından biridir. Bu dönemin en önemli tartışmalarından biri olan yukarıda bahsettiğimiz “tümeller tartışması”nı başlatmıştır.

“Abelardus, tümelin ne adcılarının ileri sürdüğü gibi bir boş söz, ne de gerçekçilerin savunduğu gibi şey değil, *anamlı ses* olduğunu savunur. Ona göre tümel, dilde mevcuttur. Gerçekte var olan birey ya da tekildir. Tek tek nesnelerdir.

Tümeller aynı zamanda düşüncenin zihinden bağımsız nesneleridir. Tümeller dilsel ifadelerin hakkında oldukları ya da üzerine konuştukları değil, ifadelerin kendilerinden oluşmaktadır” (Ulaş, 2002: 3-4).

Abelardus’un kuramına göre bir ifadenin anlamı, hem o ifadenin adlandırdığı nesne veya kavramdan hem de bu ifadeyle birleşen konuşmacının zihnindeki ideadan ayrıdır. Anlam, bu durumda başlı başına bağımsız bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu fikrin bir benzerine 20. yüzyılda dil ve düşünce ilişkisini araştırmada asıl yöntem olarak kabul edilen birimlere ayrıştırma yönteminde de görebiliriz. Birimlere ayrıştırma yönteminde de dil ve düşüncenin temel birimi olarak sözcük anlamı gösterilmektedir. Çünkü sözcük anlamı, hem düşüncenin hem de dilin özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır. Bir başka deyişle dilin molekülüdür. Petrus Abelardus dildeki *anlam* birimlerine önem vermektedir.

Sözkonusu *anlam* birimi olduğu için Abelardus’un görüşlerinde zihinsel imgeler öne çıkmaktadır. O, anlamlandırma sürecinde zihinsel imgelere özel bir rol verir. Sözcüklerin doğrudan anlamları gösterdiğini savunur. Abelardus’a göre doğru ya da yanlışın temel öznesi cümledir. Çünkü cümlelerin söyledikleri şey ile işaret ettikleri şey aynıdır. Bu görüş, tartışmaya açıktır; çünkü bağlamsal anlam göz ardı edilmiştir.

“Ockhamlı William, tümeller tartışması çerçevesinde mantık ve bilgi teorisine kanıt sağlamak amacıyla dil felsefesine yönelmiştir. O, bilginin önermeler vasıtasıyla dile getirildiğini ve önermeler de terimlerden oluştuğuna göre işe terimleri incelemekle başlamak gerektiği düşüncesinden hareket etmiştir” (Altınörs, 2003: 89).

“Ockhamlı William’a göre kategoremantik terimlerin kesin ve belirli bir anlamı vardır. Örneğin, *insan* adı bütün insanları, *hayvan* adı da bütün hayvanları gösterir. *Her*, *bazı*, *tüm*, *yalnızca*, *kadar* gibi terimlerin ise kesin ve belirli bir anlamları yoktur” (Altınörs, 2003: 89).

William, bu sınıflamayı yapmakla bir yerde dilde düşünceleri ifade eden işlevsel ve anlamsal yapılara gönderme yapmaktadır. Bu fikirler, sözcüklerin cümle

içerisindeki fonksiyonlarını belirlemede önemli bir adımdır. Günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Descartes, modern felsefenin kurucusu olarak bilinmektedir. O, çağının skolastik felsefe geleneğine sırt çevirmiş, felsefeyi temellerinden başlayarak yeniden kurmaya çalışmıştır. Onun 17. yüzyılda dil ve düşünce ilişkisi konusunda ileri sürdüğü görüşler büyük önem taşımakla birlikte, şiddetli tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

“Descartes, *Metot Üzerine Konuşma* isimli eserinde düşünen töz olarak ruha sahip tek varlığın insan olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda insanı, hayvan ve otomatlarla karşılaştırmıştır. Descartes, bedensel olarak ayırte dılması imkânsız derecede insana benzeyen ve hatta ahlaksal davranışları bile taklit edebilen makineler hayal edebileceğimizi, fakat bu hayalin gerçekleşmiş olduğu bir ortamda bu tür makinelerin sahici insanlar olmadıklarını anlamak için elimizdeki iki ölçütten birinin konuşma yeteneği olduğunu belirtmektedir. Ona göre belirli sözcüklere yakın sesler üretebilen makinelerin yapılabilmesi kabul edilebilir olduğu halde, sözcükleri anlamlı cümleler halinde düzenleyebilecek bir makine tasarlamak imkân dahilinde değildir. Hayvanlar da tıpkı otomatlar gibi bu yetiden yoksundur. Descartes, konuşma yeteneğini düşünebilmenin koşulu ve belirtkesi olarak yorumlamaktadır” (Altınörs, 2003: 93).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Descartes, dil-düşünce ilişkisinde konuşma becerisini esas almaktadır. Düşünebilmek için konuşma becerisinin edinilmiş olması gerektiğini ileri sürmektedir. Ona göre konuşma, aynı zamanda düşüncenin de bir belirtisidir. İnsanı insan yapan özelliklerin ilk sırasına da bu kavramı yerleştirir.

Onun bu görüşleri gerek kendi döneminde, gerekse daha sonraki yıllarda tartışmalar yaratmıştır. Örneğin Chomsky, Descartes'in bu düşüncelerine katılmakla birlikte, dil yetisinin Tanrı tarafından verildiği görüşünü desteklemez. Bu konuya ileride Chomsky'den bahsederken tekrar döneceğiz.

Jhon Lock, özellikle bilgi kuramı ve siyaset felsefesi alanındaki eserleriyle tanınan bir İngiliz filozoftur. Dil ve düşünce ilişkisi konusuna da ele aldığı *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine* isimli eserde insanın anlama yetisinin, yani hem öğrenme hem de anımsama yetisinin önceden verilmiş bir içeriğinin olmadığını söylemektedir. Ona göre yeni doğmuş bir insan yavrusunun zihni, hazır kavramlardan ve düşüncelerden yoksundur. İnsan, doğuştan sadece bilgi edinme yetisine sahiptir. Başlangıçta boş bir kâğıt (tabula rasa) olan zihin, duyuların dış dünyadan alarak verdiği tek tek idealarla, bir evin döşenmesi gibi yavaş yavaş dolar. Zihin, bu idealarla tanışma derecesinin artırdıkça bunlar belleğe yerleşir. Bu yolla zihinde biriken idealar ve bunların adları bilginin temeli olan deneyimi ve insanın konuşma yetisini, yani ideaları iletme aracı olan dili oluşturur.

“Lock’a göre insanların sahip olduğu çeşitli fikirler, onların iletişimde bulunmadığı zamanlarda zihinlerinde kapalı ve görülmez biçimdedir. İnsanoğlu, dilde yarattığı sözcükler sayesinde düşüncelerini başkalarına iletme imkânı bulmuştur. Lock’a göre sözcükler, insanlar arasındaki iletişim ihtiyacından doğmuş, zihindeki düşüncelerin yerini tutan anlamlı imgelerdir” (Altınörs, 2003: 100).

Görüldüğü gibi Lock, düşünme ve konuşmanın birbirine özdeş olduğunu söylemektedir. Onun bu görüşleri Descartes ile de bir paralellik içindedir. Öte yandan Lock da bazı hayvan türlerinin sözcükleri taklit etmeyi öğrenebildikleri hâlde, düşünceden yoksun olan bu durumun konuşma olamayacağını savunmaktadır.

Lock’un dil ve düşünce ilişkisi konusunda ortaya attığı görüşler 18. yüzyılda çok etkili olmuştur. Bilgi kuramına ilişkin çalışmalarının bir sonucu olarak, yöneldiği dil-düşünce ilişkisi konusunda ileri sürdüğü fikirler, kendisinden sonra gelenlere miras olarak kalmıştır.

Felsefe tarihinde Leibniz dendiğinde ilk olarak “ideal dil projesi” akla gelmektedir. O, bu projeyi hayatı boyunca gerçekleştirmeye çalışmıştır. “Leibniz’in hayatı boyunca gerçekleştirmeye çalıştığı bu proje, dört ana bölümden meydana geliyordu. İlki, bir düşünce alfabesi ya da genel bir ansiklopedi biçiminde düzenlenecek bir bilgi listesi; ikincisi, Latince üzerinde çalışırken zihninde

somutlaşan evrensel bir gramer geliştirme düşüncesi, dördüncüsü ise bütün karakterlerin tanımlanacağı bir sözlüğün oluşturulması” (Altınörs, 2003: 94).

Onun bu projeyi gerçekleştirmedeki başlıca amacı, düşünceleri ifade etmede kullanabileceği evrensel bir dil oluşturmaktır. Bunu gerçekleştirirken de basit kavramlardan daha karmaşık kavramlara doğru bir yol izlemeyi düşünmüştür. “O, aynen matematiksel işaretler gibi evrensel simgelerden oluşan kusursuz bir dil kurarak her türlü düşüncenin evrensel bir şekilde ifade edilebilmesini sağlamaktır. Leibniz çok geçmeden bu projesini gerçekleştirebilmek için bütün basit düşüncelerin bir dökümünün yapılmasının zorunlu olduğunu anlamıştır. Bunun içinde bir ansiklopedi hazırlamaya başlamış, ama bunu gerçekleştirememiştir” (Altınörs, 2003: 95). Onun bu projesi ancak 300 yıl sonra mantıkçı pozitivist geleneğin ortaya çıkışı ve buna bağlı olarak yirminci yüzyılın ilk yarısında matematiksel mantığın hesaplamaya dayalı bir dil oluşturmasıyla gerçekleşmiştir.

Leibniz’in yukarıdaki düşüncelerinin yanı sıra dil-kültür-düşünce bağlamında ileri sürdüğü ve Humboldt’çu görüşü yansıtan fikirleri de önem taşımaktadır.

“Leibniz, Alman kültürünün gelişmesi için Alman dilinin gelişmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ona göre dil, aklın aynasıdır. Akıl ile dil karşılıklı olarak birbirlerine bağlıdır. Bir yandan anlık olgunlaştıkça dil de gelişir, öbür yandan zengin, akıcı, herkesçe anlaşılır bir dil de anlığın gelişmesini sağlar. Anlık ile dil arasındaki bu bağlantıyı Leibniz, dilin temeli saydığı sözcüklerin görevi üzerinde açıklar. Sözcükler birtakım göstergelerdir. Anlık bu göstergeleri düşünür, düşünürken nesnelerin yerine bu göstergeleri, yani sözcükleri koyar. Nesnenin yerine bu sözcüğü koyma da anlığını işlemlerini kolaylaştırır ve çabuklaştırır. Sözcükler ne kadar kullanışlı ve açık olurlarsa anlık da o kadar iyi işleyebilir. Bir ulusun dilinin açık ve anlaşılır oluşu o ulusu düşünce yaratmalarına götürür” (Akarsu, 1998: 40-41).

Buradan yola çıkarak Leibniz’in neden “ideal dil projesi” üzerinde durduğunu daha iyi anlayabiliriz. Onun, yukarıdaki açıklamalarını dikkatle incelersek, örtük olarak dil bilgisinin zihindeki işlevine de değindiğini görürüz. Şöyle ki, Leibniz sözcükleri, nesnelerin zihindeki göstergeleri olarak görmektedir. Zihnin bu göstergelerle yani sözcüklerle düşündüğünü söylemektedir. Nesnenin göstergesi olan

sözcük, ne kadar kullanışlı ve açık olursa, zihnin de o kadar iyi işleyebileceğini söylemektedir. Sözcüklerin zihinde daha kolay anlaşılır hâle gelmesi doğrudan o sözcüğün içinde bulunduğu cümle ve bu cümlelerin bağlamı ile ilgilidir. Sözcüğün cümle içerisindeki konumu ise dil bilgisi ile belirlenmektedir. Başka bir deyişle dil bilgisi, nesnelerin imgelerini zihin tarafından kolay algılanabilsin diye sıraya sokmaktadır.

Düşünce ve dil ilişkisi konusunda 17. yüzyılda önemli görüşler ileri süren ekollerden biri de Port Royal Ekolü'dür. Port Royal adıyla bilinen gramer teorisi, bütün dillerin ortak dil bilgisi ilkeleri olduğu düşüncesinden hareket etmiştir.

“Port Royal Gramer Ekolü'ne göre dil, düşüncenin bir tablosu ya da temsilidir. Bu temsil etme işlevi tek tek sözcüklere ait bir işlev olarak düşünülemez; ancak bir cümle kompozisyonu böyle bir işlevi yerine getirebilir. Öyleyse, düşünceyi resmeden bir sözcük kompozisyonu olarak cümlelerin dil bilgisel analizini, düşünceyi oluşturan mantıksal öğelerin analiziyle özdeş saymakta bir sakınca yoktur” (Altınörs, 2003: 96).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Port Royal Gramer Ekolü, dilde anlamlı birimler olarak sözcükleri değil, söz öbeklerini gösterir. Bir cümlelerin analizi, aynı zamanda mantıksal düşüncenin de yapısını açıklamaktadır. Cümle analizinde, söz öbeklerinin göz önünde bulundurulması o dönemde ve günümüzde kabul gören bir yaklaşımdır. Bu ekolün ileri sürdüğü gramer kuramı 20. yüzyılda Chomsky'nin görüşlerine de kaynaklık etmiştir.

“Condillac 1746 tarihli *İnsan Bilgilerinin Kaynağı Üzerine Deneme* isimli eserinde insanoğlunun konuşma yeteneğini duyarlı bir bakış açısı altında tasvir etmektedir. Condillac, konuşma yetisinin de algılama, bellek, muhakeme vb. gibi duyulardan kaynaklandığını savunmaktadır. Ona göre ilk insanların ifade formu, acı ve hazzın değişik biçimleri olan duyuların etkisiyle çıkardıkları sesler, haykırışlar ve jestlerden ibarettir. Condillac, doğal dillerin bu ilkel ifade formlarından başlayarak yavaş yavaş geliştiğini ileri sürmektedir” (Altınörs, 2003: 101).

Antropolojik dilbilim, bir dille bu dili konuşanların kültürel davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen koludur. Dilbilimin bu çalışma alanı, tartışmalara yol açan bir dizi soruya yanıt aramaktadır. Etnik dilbilimin, *dil mi kültürü biçimlendirir, yoksa kültür mü dili biçimlendirmektedir?* sorusunu irdelemektedir. Bunun yanı sıra, dilin algılama ve düşünme üzerine etkisiyle, dil kalıpları ile kültürel kalıplar arasında ne tür bir ilişkinin olduğu konusu üzerinde de tartışma yapmaktadır.

Etnik dilbilimin kurucuları Gottfried Von Herder ve Wilhelm Von Humboldt'tur. Bu iki Alman düşünürün ortaya attıkları fikirler, daha sonraki dönemlerde Sapir ve Whorf tarafından yeniden gündeme getirilmiştir.

Sapir ve Whorf bu görüşler çerçevesinde, Eskimo dilinde *kar* kelimesi için kullanılan birçok sözcük bulunmasına karşın, Aztek dilinde *kar*, *soğuk* ve *buz* kavramlarını belirten bir tek sözcük olduğunu söylemektedirler. Whorf-Sapir varsayımı olarak bilinen ve dil-düşünce-kültür arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ileri süren görüş, hâlâ tartışma konusudur.

Humboldt'un düşünce ve dil ilişkisine dair görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde, konuya tarihî ve kültürel öğeler açısından baktığımızı görüyoruz. Bu yönüyle, onun dil ve düşünce ilişkisine yaklaşımı, daha önce görüşlerine yer verdiğimiz araştırmacılardan farklılık göstermektedir.

“Ona göre her dilde, o dile özgü bir dünya görüşü saklıdır ve bir milletin diliyle o milletin dünya görüşü birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, bir milletin dünya görüşü onun dilini belirlediği gibi, dili de dünya görüşünü belirlemektedir. İkisinden birindeki değişim, diğerrinin de değişmesi sonucunu doğurmaktadır” (Altınörs, 2003: 24).

O, bu tartışmada düşünce olgusunun yerine bireysel düşünce kavramını değil, bireylerin hayat görüşlerini temsil eden kültürel düşünceyi koymuştur. Bir başka ifadeyle düşünce kavramı Humboldt'ta, doğrudan bir milletin hayat görüşü ya da kültürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle Humboldt, dil kavramını sürekli yenilenen ve nesilden nesile aktarılan bir etkinlik olarak değerlendirmektedir.

Humboldt'a göre dil olgusu, düşüncenin gerçekleşmesinin bir koşuludur. Dil olgusunun esasını da bu koşulluk durumu oluşturmaktadır.

Ona göre dil, ancak toplulukla gelişir ve bir kimsenin sözcüklerinin anlaşılabilirliği, ancak başkalarının denemeleriyle yoklanırsa belli olur. Çünkü kendi kendine doğmuş bir sözcük, yabancı bir ağızdan yeniden söylenirse nesnelliği artar. Humboldt'un bu görüşü aynı zamanda 19. yüzyılda Saussure'nin *göstergenin değişebilirliği* ilkesini de hatırlatmaktadır. Saussure, göstergenin değişebilirliği ilkesini şöyle izah ediyordu.

“Bir dilin var olabilmesi için konuşan bir topluluk bulunması gerekir. Hiçbir zaman dilin toplumsal olgu dışında varlığı yoktur; görünüşe aldanmamak gerekir. Çünkü dil, göstergesel bir olaydır. Toplumsal niteliği, dilin iç özelliklerinden biridir” (Akt:Vardar, 1985: 84-85).

Saussure bu açıklamada, dilin vazgeçilmez koşulu olarak, bir *insan topluluğunun* bulunması gerektiğini dile getirmektedir. Öte yandan, dil göstergesinin değişebilirliği ilkesinde toplum faktörünün yanı sıra zaman kavramına da değinmektedir.

“Dil, zaman içerisinde, ama konuşan topluluk dışında ele alınsa –herkesten uzakta, yüzyıllar boyunca yaşayan bir birey bulunduğunu varsayalım; belki hiçbir bozulma olayıyla karşılaşmaz; zaman dili etkilemez. Tersine, konuşan topluluk zaman dışında ele alınsa, bu kez de toplumsal güçlerin dil üstünde bir etkisi görülmez” (Akt:Vardar, 1985: 85).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Saussure, dil-düşünce ilişkisine doğrudan değinmese de ortaya koyduğu göstergenin değişebilirlik ilkesi, Humboldt'un dil-düşünce ekseninde söyledikleriyle paralellik göstermektedir. Humboldt, dilin bir etkinlik, yani *energia* olduğundan bahsetmekteydi. Ona göre dilin bu özelliği, nesilden nesile aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmiştir. Saussure, ortaya koyduğu ilkede doğrudan dile getirmese de, bu aktiviteyi kazandıran olgu olarak *zaman* faktörünü göstermektedir. Bir başka deyişle, toplumun dil üzerindeki etkisi ve etkileşimi, zaman olgusuyla açıklanabilir. Nitekim yukarıdaki

sözleri de buna işaret etmektedir. Yani bir dille, onu konuşan topluluğun sahip olduğu düşüncenin karşılıklı etkileşimi, zaman kavramıyla açıklanmaktadır. Saussure'nin bu görüşleri, Humboldt'un dil-düşünce ilişkisi hakkındaki fikirlerini desteklemekle birlikte, ona farklı bir bakış açısı da kazandırmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, "dil özgür değildir; çünkü zaman, toplumsal güçlerin dil üstündeki etkilerini geliştirmelerine olanak sağlar"(Akt:Vardar, 1985: 84).

Bu açıklamaların ardından, Humboldt'un konu hakkındaki diğer görüşlerine geçebiliriz.

"Humboldt'a göre dil, düşüncüyü tamamlayan, onu varabileceği son aşamaya ulaştıran bir olgudur. Aynı zamanda insanları düşünen birer varlık olarak gösteren yeteneğin gelişmesidir. O, düşünce ve dil kavramlarını *aynı şey* olarak tanımlar. Çünkü dil olgusu, düşüncenin yapıcı bir organıdır. Tümüyle tinsel ve içten olan, belli bir ölçüde iz bırakmaksızın gelip geçen düşünsel etkinlik, sözdeki seslerde dışa vurulur ve anlam bakımından anlaşılır hale gelir. Bundan dolayı düşünsel etkinlik ve dil, birbirlerinden ayrılamaz" (Akt:Akarsu, 1998: 39-40).

Humboldt, birbirinin aynısı olarak tanımladığı dil ve düşünce ilişkisinde, dili biraz daha ön plâna çıkarmaktadır. Ona göre dil, sadece düşüncenin yalın bir aracı olarak algılanmamalı, aynı zamanda düşüncüyü yaratan bir kavram olarak da yorumlanmalıdır. Bir başka ifadeyle dil, sadece bilinen doğruları betimleyen bir araç olmayıp daha çok bilinmeyeni vurgulayan bir araçtır. Aynı zamanda düşüncüyü yaratan bir edimdir. Dil, ifade gücünün sınırlarını, düşüncenin sınırlarına yaklaştırır. Onun bu görüşleri, Chomsky'nin de gözünden kaçmamıştır. Chomsky, *Dil ve Zihin* isimli eserinde Humboldt'la ilgili olarak şunları dile getiriyor.

"Wilhelm von Humboldt'un 1830'larda kullandığı terimleri kullanacak olursak, konuşan kimse, sınırlı araçları sınırsız biçimde kullanır. Öyleyse Humboldt'un dilbilgisi, uygun biçimde birbiriyle bağlantılı, sınırsız sayıda derin ve yüzey yapı üreten sınırlı bir kurallar dizgesi içermek zorundadır. Ayrıca bu soyut yapıları birtakım ses ve anlam tasarımlarına bağlayan birtakım kurallar bulunmalıdır. Aslında, günümüzde geliştirilip yetkinleştirilen dil bilgisi yapısı kavramı budur" (Chomsky, 2001: 36).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Chomsky, Humboldt'un daha 1830'larda üretken dil bilgisine göndermelerde bulunduğunu söylemektedir. Gerçekten de onun dil-düşünce ilişkisi hakkındaki görüşleri üretken-dönüşümlü dil bilgisi kuramını çağrıştırmaktadır.

Öte yandan Humboldt, 1930'larda davranışçı ekolün kurucusu Watson'un düşünce dil ilişkisi ekseninde ortaya attığı *içsel düşünce* konusuna neredeyse yüz yıl öncesinden gönderme yapmaktadır. Şöyle ki;

“İçimizdeki bulanık kımıldanmaların söz dediğimiz kalıplar içinde kristalleşmesi ancak dille olur. Gerçekte de dilsiz olan, dilden boşalmış bir düşünce yoktur. Sessiz bir düşünce, seslere kendini dökememiş bir düşünce de vardır, ama bu sessiz düşünce de hiçbir zaman büsbütün dilden arı değildir. Her düşünmede, içten bile olsa, ses halinde dışarı çıkmamış bile olsa, içten bir konuşma vardır” (Akt:Akarsu, 1998: 37).

Görüldüğü gibi bu ifadeler, yukarıda ortaya attığımız savı destekleyecek niteliktedir.

Sonuç olarak Humboldt'un düşünce ve dil ilişkisi hakkındaki görüşlerini şöyle özetlemek mümkündür.

Wilhelm von Humboldt, dil-düşünce ilişkisini her ne kadar tarihî ve kültürel bir bakış açısıyla ele almaya çalışmışsa da, bazı noktalarda bugün farklı ekollerin konu hakkındaki görüşlerine de temel teşkil edecek göndermelerde bulunmuştur. Ona göre dil, bilinçler arası bir bağlantı ögesidir. Bu görüşten hareketle, dil bilgisi kurallarının, nesnelerin imgelerini insan zihninde belli bir sıraya koyduğunu söyleyebiliriz. Böylece, insan zihnindeki düşünceler de belirli bir sıraya girmiş oluyor. Çünkü Humboldt, dil kavramını düşünceyi tamamlayan ve yaratan bir olgu olarak değerlendirmektedir. Ona göre ancak, dilini oluşturan ve yükselten bir toplum, gerçek bir düşünce etkinliği gösterebilir. Humboldt, dilin yapısının ve özelliklerinin, konuşanın kişiliğini ve kültürünü yansıttığını ileri sürmüş ve insanların dünyayı temel olarak dil yoluyla algıladığını savunmuştur. Bunun yanında dilin fonksiyonel bir iletişim dizgesi olması dışında, bir düşünme ve kendi kendini ifade etme formu olduğunu da düşünmektedir. Ayrıca, daha önce Lock'un ileri sürdüğü gibi, dilin icat

edilmesinin yalnızca iletişim gibi dışsal bir amaçtan kaynaklanmadığı, insanlığın iç gereksinimlerinden doğduğu kanısındadır. Bu görüşleriyle Humboldt, dil ile kültür arasındaki ilişkiyi inceleyen etnik dilbilimin de habercisi olmuştur.

Saussure, dilin yapısına ilişkin ortaya attığı düşüncelerle çağdaş dilbilimin özellikle de yapısalcı dilbilimin temellerini atmıştır.

“Ne ondokuzuncu yüzyılda ne de daha önceki dönemlerde dili konu alan herhangi bir çalışmanın Ferdinand de Saussure’nin *Genel Dilbilim Dersleri* kadar yankı uyandırdığı görülmüştür. Genel Dilbilim Dersleri’nin etkisi yirminci yüzyıl boyunca sürmüştür. Bu yapıt, bir yandan dil felsefesine en yakın bilimsel etkinlik olan genel lengüistik teorisi alanında ortaya konmuş ilk büyük yapıttır. Diğer taraftan, semiotiğin imkânına işaret eden ve konusunu tanımlayan ilk metindir. Saussure metinde şu dört kavramı birbirinden ayırarak işe başlar. Dil yetisi (Langage), Dil (Langue), Söz (Parole) ve Konuşma (Parler). Bu kavramların ilkinden sonuncusuna doğru gidildiğinde, dilin genel görünümünden en bireysel alanına inilir”(Altınörs, 2003: 105).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi Saussure, daha önceki dönemlerde yapılamayan bir ayrıma gitmiş; benzer kabul edilen dille ilgili temel kavramları birbirinden ayırmıştır.

“Saussure dili, insanlara yaşadıkları dünyayı akılcı olarak algılayabilmelerini sağlamakta yardımcı olan bir araç olarak tanımlar. Düşünce ise, kendi içinde hiçbir biçimin aslından gelen bir şekilde belirlenmiş olmadığı girdap gibi dönen bir buluta benzetir. Ona göre dilsel yapı ortaya çıkarılmadan önce hiçbir fikir daha önceden saptanamamıştır” (Harris ve Taylor, 2002: 173).

Bu düşünceleriyle Saussure, dili hem algılamada hem de düşüncelerin ifade edilmesinde merkez bir noktaya yerleştirmektedir. O, dildeki sözcükleri sadece insanoğlunun gerçeği kavrama sürecinde bir yardımcı olarak görmez; önemli olan dış dünyayı algılama ve ifade etme sürecinde bu sözcüklerin sosyal hayatta nasıl kullanıldıklarıdır. Bu düşüncelerinden de dil söz ayırımına gider. Onun yapısalcı kuramının belki de en önemli yanı, dil ve söz kavramlarını birbirinden ayırmasıdır.

Ayrıca daha önce dil alanında yapılan çalışmaların başarısız olmasındaki en önemli faktör de bu ayrımın yapılamamış olmasıdır.

Saussure dili, onu kullanan bireylerin zihinsel işlemlerinin yapısı olarak yorumladığı gibi bir topluluğun kültürel bir varlık olarak işlev görebilmesi için kullandığı iletişimsel süreçlerin yapısı olarak da yorumlar. Buradan da dil kavramının birey üstü olduğu sonucuna ulaşır. Ona göre dil, en mükemmel şeklini hiçbir zaman tek bir bireyde göstermez; ama en mükemmel şekilde ancak bir toplulukta var olur.

Watson'un düşünce ve dil konusundaki düşüncelerine yer vermekle aynı zamanda davranışçı ekolün bu konu hakkındaki görüşlerini de bir ölçüde ifade etmiş olacağız.

“Bilindiği gibi psikoloji, 1920’li yıllardan itibaren yavaş yavaş bilimsel bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Çünkü davranış artık ölçülebilen, manipüle edilebilen en önemlisi kestirilebilen bir platforma taşınmıştır. Bu dönemin güçlü okulu *davranışçı model*, düşünceyi *konusma* olarak tanımlar, yani düşünmek çok basit bir şekilde gırtlaktaki motor hareketlerdir” (Altınkaya Ergül, 2000).

Daha sonraki yıllarda Skinner de Watson'un görüşlerini destekleyici yönde önemli çalışmalar yapmıştır. 1957 yılında yazdığı *Sözel Davranış* isimli kitabı bu bakımdan önemlidir.

Watson, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin ele alınması sürecinde *içinden konuşma* kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Watson, içinden konuşmanın düşünce etkinliğimiz içinde önemli bir yeri olduğunu söylemektedir. Daha da ileri giderek içinden konuşmayı düşünceyle özdeş tutar. Günümüzde ise, dıştan konuşmadan içten konuşmaya nasıl ve ne zaman geçildiği hakkında henüz psikolojinin kesin bulguları bulunmamaktadır.

Watson, içinden konuşma yetisinin, konuşmanın işitilebilirliğinin giderek azalmasıyla mekanik bir yoldan geliştiğini varsaymaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek

sesle konuşmadan içinden konuşmaya geçişte bağlantı ögesinin, fısıldayarak konuşma olduğunu ifade eder.

“Watson dahil birçok psikolog, yüksek sesle konuşma ile içinden konuşma arasında derin ayrılıklar olduğunu savunmaktadırlar. Bu iki sürecin hem işlevsel, hem de yapısal bakımdan birbirine koşut ve eşzamanlı olabileceğini varsaymanın hiçbir dayanağı yoktur. Burada işlevsellikle, kişisel uyarlanmaya karşı toplumsal bir uyarlanma, yapısal ayrılıklar ile de içinden konuşma sürecinde sözcük kullanımında konuşma örüntülerini hemen hemen tanımaz hale getirecek ölçüde yapılan aşırı tasarruf kastedilmektedir” (Vygotsky, 1998: 73).

Watson’un yukarıdaki düşünceleri birkaç noktada eleştirilmektedir. Davranışçı ekolün düşünme eylemini gırtlaktaki kas hareketlerine indirgemesi ayrıca, yüksek sesle konuşmadan içinden konuşmaya geçişte bağlantı ögesinin fısıldayarak konuşma olarak tespit edilmesi, eleştirilen hususlardır. Eleştirilerin ayrıntılı açıklamalarına bu çalışmada yer verilmeyecektir.

Edward Sapir, ABD’li dilbilimci ve antropologtur. Daha çok Kuzey Amerika yerli dilleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Aynı zamanda kültür-dil ilişkisini inceleyen etnik dilbiliminin de kurucularından ve Amerikan Yapısalcılığı’nın da bir kolu olan *betimsel dilbilim* alanının önde gelen kurucularındandır.

Sapir, insanların dünyayı temel olarak dil aracılığıyla kavradıklarını savunmaktadır. Bu konudaki fikirlerini dile getiren çok sayıda makalesi vardır. 1931 yılında yazdığı bir makalede, bir dilin yapısının ve konuşmadaki işlevinin tanımlanmasının, insanın algısal ve bilişsel yeteneklerinin anlaşılmasına ışık tutacağını ve farklı kültürlerden gelen kişiler arasındaki davranış farklılıklarını açıklamaya yardımcı olabileceğini ileri sürmüştür.

İnsandaki dil yetisini açıklamaya dair felsefedeki, psikolojideki ve lengüistikteki yaklaşımları kabaca iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan ilki, temsilcileri J.Locke, B.F.Skinner ve L.S. Vygotsky’nin yer aldığı empirist / behaviorist yaklaşım; ikincisiyse, ünlü temsilcileri R. Descartes ve N. Chomsky olan rasyonalist / nativist yaklaşımdır.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, Vygotsky, empirist (deneyci) ve behaviorist (davranışçı) yaklaşım içerisinde bu konuya eğilmiştir. Ayrıca eleştirel bir yaklaşım tarzıyla yeni fikirler ortaya koymuştur.

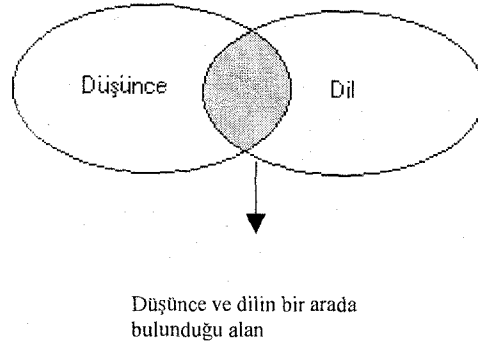
Vygotsky, dil ve düşünce ilişkisinde dil olgusunu konuşma çerçevesinde inceler. Ona göre konuşma ve düşünce, hayvanlarda farklı köklerden kaynaklanır ve farklı doğrultularda gelişir. Kaldı ki daha önce hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, hayvanlarda düşüncenin ortaya çıkmasının konuşmayla hiçbir ilgisinin olmadığını ortaya koymuştur.

“Düşünme ve konuşmanın incelenmesiyle ortaya çıkan en önemli gerçek, bu iki kavram arasındaki ilişkinin zaman içerisinde bir çok değişikliğe uğradığıdır. Şöyle ki, düşüncedeki ilerleme ile konuşmadaki ilerleme birbirine koşut değildir. Bu iki kavramın gelişme eğrileri zaman zaman kesişir. Bu eğriler zaman içerisinde yan yana da ilerleme gösterebilirler. Hatta çakışabilirler, ama sonuçta birbirlerinden tekrar uzaklaşırlar” (Vygotsky, 1998: 57).

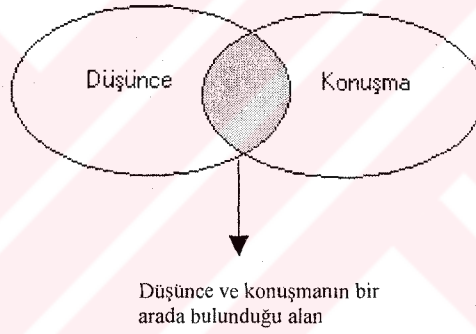
Vygotsky'nin düşünce ve dil ilişkisinde ortaya koyduğu en önemli görüş, konuşma ve düşüncenin genel olarak iki ayrı koldan gelişim göstermesi ve zaman içerisinde kesişmeleridir. Bu durum, insan yaşamının daha ileriki safhalarında da yani düşünce ve dilin tam olarak olgunlaştığı dönemlerde de benzer şekilde cereyan etmektedir. Vygotsky, bu görüşünü somut bir örnekle de vermeye çalışmıştır. Ona göre konuşma ve düşünce iki ayrı dairesel alandır. Zaman zaman bu iki alan birbiriyle kesişir. Bu kesişimde düşünce bölgesinde konuşmadan arınmış bir alan, konuşma alanında ise düşünceden arınmış bir bölge sürekli mevcuttur. Bu iki dairesel alanın kesiştikleri taraflı alan ise, düşünce ve konuşmanın bir arada bulunduğu yerdir. Bize göre sözlü ve yazılı anlatım kavramları da bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Aşağıdaki şekillerde de ifade edildiği gibi, düşünce ve dil ilişkisinde, dil yerine konuşmayı aldığımızda konuşma ve düşünce dairesel alanlarının kesiştiği bölge sözlü anlatımı oluşturur. Aynı şekilde dil yerine *yazma* eylemini aldığımızda düşünce ve yazmanın kesiştiği bölge, yazılı anlatımı meydana getirmektedir.

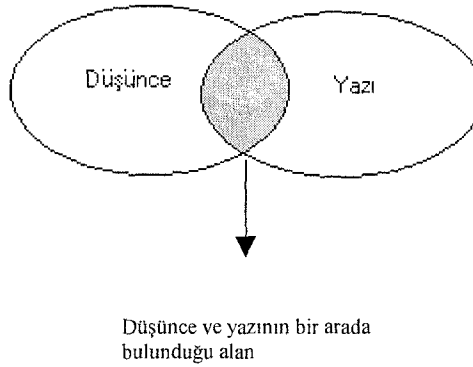
Şekil-1.1. Düşünce ve Dil Kavramlarının Kesişim Alanları



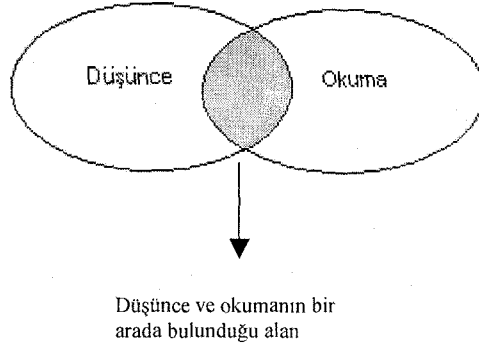
Şekil-1.2. Düşünce ve Konuşma Kavramlarının Kesişim Alanları



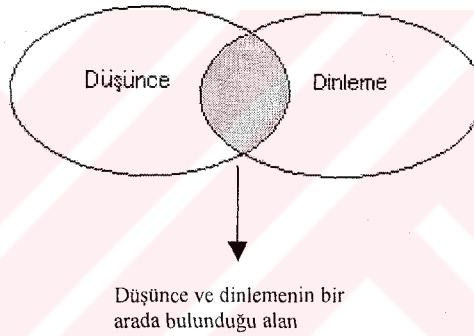
Şekil-1.3. Düşünce ve Yazı Kavramlarının Kesişim Alanları



Şekil-1.4. Düşünce ve Okuma Kavramlarının Kesişim Alanları



Şekil-1.5. Düşünce ve Dinleme Kavramlarının Kesişim Alanları



Yukarıdaki açıklamaları sözlü anlatım çerçevesinde günlük yaşama indirgediğimizde, slogan cümlelerinin, ezberden yapılan hamasî konuşmaların düşünceden arınmış konuşma alanında bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu tür davranışlarda, dil alanı düşünceden yoksundur. Konuşmanın içeriğinden ziyade seslerin vurgusu ön plândadır.

Konuya yazılı anlatım açısından değerlendirdiğimizde, yani düşünce ve dil ilişkisinde dil yerine *yazma* kavramını yerleştirdiğimizde, düşünceden arınmış yazma eylemleri karşımıza çıkıyor. Daha önce ezberlediği bir tanımı sınav sırasında yazmaya çalışan, öğretmenin sınıfta söylediklerini hızlı bir şekilde not alan ve kopya çeken bir öğrencinin davranışı örgün eğitim ortamında düşünceden soyutlanmış

yazma eylemine örnek teşkil edebilir. Aynı durum, okuma ve dinleme için de geçerlidir.

Verilen örnekler, düşüncenin daima dil ile birlikte hareket etmediğini göstermektedir. Bu örnekler aynı zamanda Vygotsky'nin düşünce ve dil arasındaki ilişkiye dair görüşlerini de destekler niteliktedir. Konuyu ana dili olarak Türkçe öğretimi açısından değerlendirdiğimizde ise karşımıza önemli hususlar çıkmaktadır. Konuya, Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından baktığımızda, özellikle bu hususta branş öğretmenlerine önemli görevler düştüğünü görüyoruz. Öğretmenlerin konu anlatımında kullanacakları konuşma metnlerinin mümkün olduğunca düşünce ve dilin kesişme alanlarında olması gerekmektedir. Yine, yazılan ders kitaplarında kullanılan dilin aynı zamanda öğrencileri düşünmeye sevk edici düşünceler içermesinin ne kadar önemli olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretiminde anlatma ve anlama becerilerinin interaktif bir ilişki içerisinde olduğunu düşünürsek, yukarıda bahsedilen hususların doğrudan anlamayı kolaylaştırıcı yönde bir etki yaratabileceğini söyleyebiliriz. Bu tür bir anlama sürecinde, bir başka deyişle dil-düşünce ilişkisinde gramer yapılarının nasıl bir işleve sahip olduğu konusu ise ayrı bir başlık altında değerlendirilecektir.

Bu tespitleri yaptıktan sonra tekrar Vygotsky'nin görüşlerine dönelim.

Vygotsky, düşünce ve dil ilişkisine dair görüşlerine ulaşırken, sadece kendi gözlem ve deneylerinden yararlanmamıştır. Onun bir başka hareket noktası ise, konu üzerinde başka araştırmacıların ortaya attıkları düşünceleri inceleyerek yeni yaklaşımlar üretmektir. Özellikle Piaget, Stern ve Watson'un görüşlerine getirdiği eleştiriler, dil-düşünce ekseninde yeni fikirlerin ve yaklaşımların oluşmasına da zemin hazırlamıştır. Bu eleştirilerin ayrıntıları için onun *Düşünce ve Dil* isimli kitabını dikkatli bir şekilde incelemek gerekiyor.

Piaget, psikolojinin bir bilim dalı hâline gelmesinde önemli bir yere sahiptir. Bilhassa çocuk gelişimine dair görüşleri günümüzde de hâlâ canlılığını korumaktadır. Piaget'in düşünce ve dil arasındaki görüşleri geniş açılımlı bir içerikle karşımıza çıkıyor. O sadece bu iki kavramı ayrı ayrı irdeleyip karşılaştırmakla

kalmamış, düşünce ve dil arasındaki ilişkiyi, çocuğun gelişim sürecinde ortaya çıkan durumlarla izah etmeye çalışmıştır. Bu sebeple Piaget, çocuğun zihinsel ve dilsel gelişim sürecinde elde ettiği bulgulardan yola çıkar ve çocukta eksik olandan çok, var olan şeyler üzerinde yoğunlaşır. Bu yaklaşım tarzının ardından, çocukla yetişkin arasındaki farkın niceliksel olmaktan çok niteliksel olduğunu ileri sürmüştür.

“Piaget, genel anlamda düşünsel gelişimin dil gelişiminde belirleyici olduğunu savunmaktadır. Ona göre dil, sosyal ve bilişsel bir süreçtir. Bu yüzden dilin oluşumu bilişsel ve algısal ön koşullar içermektedir. Örneğin çocuğun obje isimlerini ve kavramlarını öğrenebilmesi için obje kalıcılığı ile ilgili gelişimsel süreci tamamlamış olması gerekir. Piaget, çocuklarda 18 aylıkken hızla yükselen kelime bilgisi eğrisini de bu şekilde açıklamaktadır. Piaget’in, dilin genetik mi kodlandığı yoksa yaşam içinde öğrenilerek mi edinildiği konusundaki görüşü, Chomsky ve Skinner’in ortasında bir yerdir. Piaget’e göre genetik olan dil değil, genel bilişsel prensiplerdir” (Altınkaya Ergül, 2000).

Görüldüğü gibi Piaget, çocukta dil ve düşünce gelişimini incelerken öncelikle bu iki kavramın sınırlarını belirlemekle işe başlar. Dili bilişsel ve aynı zamanda toplumsal bir çerçeve içerisinde ele almaktadır. Çocuğun düşünce ve dil gelişiminde ortak aktivite alanı olarak gördüğü benmerkezcilik kavramını da buraya yerleştirir.

Piaget’e göre çocuk mantığının özelliklerini birleştiren bağ, benmerkezciliktir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Piaget, benmerkezci düşünceyi bilişsel ve toplumsal düşünce arasında bir yerde tanımlar. Bir başka deyişle, benmerkezciliğin oluşum, yapı ve işlev bakımından içe yönelik düşünceyle güdümlü düşünce arasında yer aldığını söylemektedir. Çocuktaki bu düşünce biçimleri neyi ifade etmektedir. İşlevleri nelerdir? Piaget, bu farkı güdümlü (toplumsal) ve güdümsüz (içe yönelik) düşünce biçimlerini mukayese ederek tespit etmeye çalışıyor.

“Güdümlü düşünce bilinçlidir. Yani düşüncenin zihinde var olan amaçların peşindedir. Akıllıcadır. Yani gerçekliğe uyarlanmıştır. Gerçeği etkilemeye çalışmaktadır. Doğruluğu ve yanlışlığı irdelenebilir. Dil aracılığıyla iletilebilir. İçe yönelik düşünce bilinçaltına aittir. Yani ulaşmaya çalıştığı amaçlar ve kendi önüne koyduğu sorunlar bilinçte değildir.

Dış gerçekliğe uyarlanmamıştır. Gerçekleri saptamaya değil, istekleri doyurmaya çalışır. Kesinlikle bireyseldir. Bu haliyle dil aracılığıyla iletilemez. Çünkü esas olarak imgelerle çalışır. İletilebilmesi için kendisine yönlendirilen duyguları iletildiği kimsede imgeler ve mitler aracılığıyla yaratan dolambaçlı yöntemlere başvurmak zorundadır. Güdümlü düşünce toplumsaldır. Geliştikçe deneyim ve sözcüğün dar anlamıyla mantık yasalarından daha çok etkilenir. İçe yönelik düşünce ise tersine bireyseldir. Kendine özgü bir dizi yasası vardır. Birbirine karşıt bu iki düşünce tarzı arasında iletilebilirlik derecelerine göre sıralanan pek çok düşünce türü bulunmaktadır” (Vygotsky, 1998: 30-31).

Daha önce de üzerinde durulduğu gibi, çocuğun benmerkezci düşüncesi, içe yönelik düşünce ile toplumsallaşmış (güdümlü) düşünce arasında bulunmaktadır. Piaget, çocukta düşünce ve dil gelişimini araştırırken sürekli olarak bu iki düşünce tarzının ortak noktalarını tespit etmeye çalışmıştır. Piaget’nin çocuğun düşünce gelişimi hakkındaki görüşleri, çocuk düşüncesinin köken bakımından ve doğal olarak içe yönelik olduğu, ancak uzun ve sürekli bir toplumsal baskı altında gerçekçi düşünceye dönüştüğü önermesinden hareket eder. Bu düşüncelerinin somut bir örneği olarak da *oyun* kavramını öne çıkarır. Piaget’e göre oyun, benmerkezci düşüncenin en üst yasasıdır.

Şimdi, yukarıdaki bilgiler yardımıyla, benmerkezci düşünce hakkında bazı bilgiler vermek istiyoruz.

Yukarıda da belirtildiği gibi, çocuğun benmerkezciliği görüşü, Piaget’nin kuramında birinci derecede öneme sahiptir. Piaget’nin bu düşüncesinin temelini çocuğun dili kullanışı konusunda yaptığı araştırmalar sağlamıştır. Çocuklar üzerinde yaptığı gözlemler onu, çocukların bütün konuşmalarının ya benmerkezci ya da toplumsallaşmış olmak üzere iki sınıftan birine girdiği sonucuna ulaştırmaktadır. Piaget’e göre bunlar arasındaki fark, esas olarak gördükleri işlevlerdir.

“Benmerkezci konuşmada çocuk yalnız kendisi hakkında konuşmaktadır. Konuştuğu kimseyle ilgilenmez. Bir şey iletmeye çalışmaz. Yanıt beklemez. Hatta genellikle kendisini dinleyen olup olmadığına aldırmaz. Bu durum tiyatrodaki bir monologa benzemektedir. Çocuk, yapmakta olduğu şeyi sürdürerek yüksek sesle düşünmektedir. Toplumsallaşmış

konuşmada ise başkalarıyla iletişimde bulunmaya çalışmaktadır. Yalvarır, emreder, tehdit eder, bilgi iletir, soru sorar” (Vygotsky, 1998: 34).

Piaget’in bu konu üzerinde yaptığı gözlem ve deneyler, okul öncesi dönemdeki çocukların konuşmalarının büyük bir bölümünü benmerkezci konuşma olduğunu ortaya koymaktadır. Yaş küçüldükçe çocukta benmerkezci konuşma katsayısı da artmaktadır. Altı-yedi yaşındaki çocuklar üzerinde yaptığı gözlemlere dayanarak bu yaşlardaki toplumsallaşmış konuşmanın dahi benmerkezci düşünceden tamamen kurtulamamış olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca çocuğun dile getiremediği düşüncelerin de benmerkezcilikten kaynaklandığını söyler.

“Çocuğun bunları başkasına aktarabilmesi için onların bakış açısını benimseyebilmesi gerekmektedir. Denebilir ki, yetişkin biri yalnızken bile toplumsal olarak düşünür ve konuşur. Bu yüzden yetişkinlerde benmerkezci düşünce katsayısının benmerkezci konuşma katsayısından çok daha büyük olması gerekir. Fakat ölçülebilen, sadece konuşma ile ilgili verilerdir. Piaget’in çocuğun benmerkezciliği görüşünü dayandırdığı belgesel kanıtı da bunlar sağlamaktadır. Piaget’in benmerkezci konuşma ile çocuğun benmerkezciliği konusunda getirdiği açıklamalar genel olarak özdeştir. Şöyle ki: Yedi-sekiz yaşın altındaki çocuklar arasında istikrarlı toplumsal yaşam yoktur. Çocuğun gerçek toplumsal dili, yani çocukların temel etkinliği olan oyunda kullanılan dil, sözcüklerden olduğu kadar jest, hareket ve mimiklerden de oluşan bir dildir. Yedi-sekiz yaşlarında başkalarıyla iş yapma isteği baş gösterince benmerkezci konuşmada gerileme başlar” (Vygotsky, 1998: 35).

Piaget, bu kuramını ortaya koyarken, benmerkezci düşüncenin çocuğun gelişim sürecinde davranışları üzerinde bir etkisi olmadığını söylemektedir. Vygotsky, ana okulunda bir çocuk üzerinde yaptığı gözlemde tesadüfen benmerkezci düşüncenin çocuğun davranışlarını doğrudan etkilediğini gözlemlemiştir. Bir kâğıda kamyon resmi çizmekte olan çocuk, kalemi aniden kırılınca benmerkezci konuşmayla “kırıldı” der. Ardından kırık uçla resmini çizmeye devam eder. Bu sefer çocuğun çizdiği resim kaza geçirmiş bir kamyondur.

Vygotsky, bu gözleminin ardından benmerkezci konuşmanın çocuğun davranışlarını doğrudan yönlendirebildiği görüşünü ileri sürer ve Piaget'nin fikirlerine karşı çıkar.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Piaget, dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi, çocuğun gelişim sürecinde araştırmış, konuşma ile düşüncenin birbirine koşut bir şekilde incelenebileceği kavram olarak da *benmerkezciliği* işaret etmiştir.

“O, çocuğun zihinsel gelişimi üzerine yaptığı araştırmalarda düşünce gelişiminde birbirini izleyen düzgün aşamaların bulunup bulunmadığını irdelemek istemiştir. Yeni bilgiler, Piaget'e göre yalnız çağrışımlar yoluyla elde edilemez. Bu alandaki çalışmaların ortak bulgularından biri de çocukların bir aşamadan diğerine geçme yaşları arasında tam bir benzerlik olmadığı şeklinde özetlenebilir” (Jersild, 1979: 522).

Çocuğun zihinsel gelişim sürecinde düzenli olarak birbirini izleyen aşamaların olmaması, bu alandaki araştırmaları zorlaştırmakta, ortaya karmaşık bulgular çıkarmaktadır. Hepsinden önemlisi, sağlıklı genellemeler yapmayı güçleştirmektedir. Piaget'nin yaptığı gözlemlerden çıkardığımız sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz.

Çocuğun gelişim sürecinde dil ve düşüncenin en iyi gözlemlendiği süreç benmerkezci davranışlardır. Çocuk hayatının belirli bir kavşağında benmerkezcilikten kurtulur; başka bir kavşağında ise benmerkezci düşünce vardır. Ama bu çocuktan çocuğa değişir. Ona göre çocuklarda benmerkezcilikten ayrılmış ve başkalarıyla fikir alışverişine girerek toplumsallaşmış düşünce yedi sekiz yaşlarından başlayarak gittikçe artar. Bu, genel eğilim olarak böyledir. Böyle bir fikir alışverişine çok önce giren çocuklar da vardır. Öte yandan çocuklar kavramsal düşünce yeteneklerini geliştirdikçe benmerkezci olan düşünme biçimi de değişmeye başlamaktadır. Çocuk, benmerkezci düşünce aşamasındayken kendi görüş açısının dışında ve kendi görüş açısından bağımsız gerçekler ve ilişkiler bulunduğunu kavrayamayacaktır. Benmerkezcilikten kurtulma yeteneğine ulaştığı zaman bir

dereceye kadar başkalarının düşünce ve inançları üstünde de kafa yorabilecektir. Bu inanç ve düşüncelerin kendisinininkilere benzemesi de gerekmez.

Whorf, ABD’li bir dilbilimcidir. Yale Üniversitesi’ndeysen Edward Sapir’in etkisinde kalarak dille kültürün eşitliğini varsayan bir kuram geliştirmiştir. *Whorf Varsayımı* ya da *Sapir-Whorf Varsayımı* olarak bilinen bu kurama göre, bir dilin yapısı o dili konuşanların düşünce biçimini koşullandırmaktadır. Bu durumda farklı dilleri konuşanların dünyaya bakışları da farklı olacaktır.

Bu varsayım ilk kez 18. yüzyılda, Humboldt tarafından ortaya atılmıştır. Ardından II. Dünya Savaşı öncesinde de yeniden gündeme getirilmiştir. 1940’larda Whorf, bu varsayımı daha da geliştirdi ve örneklerle destekledi. Amerika yerli dilleri üzerine yaptığı incelemelere ve alan araştırmalarına dayanarak bir dildeki eylem zamanlarının o dili konuşan topluluğun zaman anlayışını etkileyebileceğini savundu.

Son yıllarda yapılan araştırmalar da, “zaman” kavramının eylem zamanlarından bağımsız olarak da dillere göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

“Pekçok dilde, zamanı anlatmak için uzamsal terminolojiden yararlanılır. İngilizcede *İyi günler ileride*, *Programın gerisinde* veya *Bu toplantıyı ileri bir tarihe atalım* gibi söylemlerle zaman ve uzam ilişkilendirilir. Kısaca İngilizce konuşanlar için zaman, yatay bir düzlem üzerinde yer alır ve gelecek önümüzde uzanır. Oysa Mandarin dilinde zaman dikeydir. Petrolün kuyudan fişkirması gibi yukarı doğru yol alır. Bu durumda gelecek yukarıdadır. Bütün bunlar dilin kavramlara yüklediği farklı anlamlara örnek oluşturmaktadır”(Oksay, 2003: 10).

Görüldüğü gibi dilin zaman kavramına yüklediği anlam, insanların zamanı algılayış sistemlerini de değiştirmiştir. Dilin düşünce üzerindeki kültürel etkisi bu örnekle daha da iyi anlaşılmaktadır.

Whorf’a göre düşüncenin oluşumu, dil bilgisinin parçasıydı ve ona bağlı olarak değişiklik gösteriyordu. Dilin kültürü belirlediği yaklaşım kadar, kültürün dili belirlediğini ileri süren karşıt yaklaşım da hâlâ günümüzde tartışma konusu olmaya devam etmektedir.

Skinner, dil yetisini davranışçı bir bakış açısıyla açıklamaya çalışmıştır. İnsandaki konuşma yetisini davranışçı psikoloji çerçevesinde yorumlar. 1957 yılında yazdığı *Sözel Davranış* isimli kitapta bu düşüncelerini dile getirmiştir.

Skinner, bir bebeğin çıkardığı seslerin içinde yetiştiği kültüre bağlı olarak pekiştirildiğini; fakat sözel davranışlar mekanizmasının kültürden bağımsız bir şekilde sürdürüldüğünü ileri sürmüştür.

“Skinner, sözel davranışın biri konuşan ötekisi dinleyen olmak üzere iki insan gerektirdiğini ileri sürmektedir. Konuşmacı bir tepkide bulunur yani bir ses çıkarır. Dinleyici, konuşmacıyı söylediği şeylerden ötürü ödüllendirmeden veya cezalandırmadan konuşmacının sonraki davranışını kontrol edebilir” (Schultz, 2001: 377).

Bir başka deyişle iletişim sürecinde konuşmacı ve dinleyici, birbirlerinin davranışlarını interaktif olarak dil vasıtasıyla yönlendirebilir. Dil bu süreçte, davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

“Örneğin, eğer konuşmacı belli sözcük veya sözcük öbeğini her kullandığında dinleyici gülümsüyor veya *bu hostu* diyorsa, dinleyici konuşmacının bu sözcük veya sözcük öbeğini tekrar kullanma ihtimalini artırmış olacaktır. Eğer dinleyici konumundaki kişi kaşlarını çatarak veya düşmanca jestler yaparak veya belirli kelimeler hakkında aleyhte yorum yaparak karşılık verirse, konuşmacının bu sözcükleri gelecekte kullanmaktan kaçınması ihtimalini artıracaktır” (Schultz, 2001: 377).

Yukarıdaki örnek, yetişkin iki insan arasındaki iletişim sürecinde olması muhtemel bir durumu ifade etmektedir. Oysaki dilin insan davranışı üzerindeki etkisi, özellikle çocuğun gelişme sürecinde daha somut örneklerle ebeveynlerin karşısına çıkmaktadır. Çocuğun sergilediği iyi ya da kötü davranışlar karşısında anne ve babanın dilsel tutumu, Skinner’e göre oldukça belirleyicidir. O, çocukların bu yolla dili daha doğru bir şekilde öğrendiklerini ileri sürmektedir.

Yukarıda açıklamaları özetleyecek olursak Skinner’e göre konuşma, bir davranıştır ve bu davranış türü pekiştirme olasılıklarına, tahminlere ve kontrole bağlıdır.

Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi batı düşünce sisteminin gelişimi sürecinde önemli dönüm noktaları vardır. 17. yüzyıl bu dönüm noktalarından biridir.

“17. yüzyıl, çağdaş bilimin temellerinin sağlam olarak atıldığı ve bugün de bizi şaşırtan sorunların gözle görülür bir açıklık ve beceri ile dillendirildiği deha yüzyılı olarak tanımlamaktadır.” (Chomksy, 2001: 21)

Özellikle bu yüzyılda yaşamış olan Descartes’in felsefi görüşleri, kendisinden sonra gelecek bilim adamlarına da ışık tutmuştur. Bugün, Noam Chomksy’nin dil ve dil yetisiyle ilgili olarak ortaya attığı görüşlerin temelinde tek farkla Descartesçi görüşün önemli bir etkisi olduğunu görüyoruz. Tek farkla diyoruz; çünkü hatırlanacağı gibi Descartes, dil kavramını sadece insana özgü bir yeti olarak değerlendiriyordu ve bu yetinin insana ulvî bir varlık tarafından verildiğine inanıyordu. Chomsky, dil kavramının insana özgü bir yeti olduğu hususunda Descartes ile aynı fikirdedir; fakat bu yetinin insana nasıl verildiği konusunda ondan farklı düşünmektedir. İnsandaki dil yetisini, bir bilgisayarın işleyiş prensipleri ile açıklamaya çalışır. Ona göre, dünyaya gelen bir çocuk, dili kullanmaya programlanmıştır. Tıpkı, üretimden yeni çıkmış bir bilgisayar gibi. Bu çocuk, dünyanın hangi dil coğrafyasında dünyaya gelirse, o dil hafızasına yüklenmeye başlar.

Descartes’in yukarıda sıraladığımız görüşleri 1859 yılında Darwin’in *Türlerin Kökeni* isimli eseriyle sarsılmaya başlamıştır. Türlerin Kökeni’nde ileri sürülen görüşlerin dinî çevreleri rahatsız etmesi üzerine Paris Dilbilim Okulu bu konudaki tartışmaları uzun bir süre yasaklamıştır. 1960’lara kadar olan yüz yıllık zaman içerisinde, dil konusundaki en etkili görüş davranışçılar tarafından ortaya atılmıştır. Özellikle, Skinner’in davranışçı görüşleri paralelinde 1957 yılında yazdığı *Verbal Behavior (Sözel Davranış)* isimli kitap, dil yetisini davranışçı ilkeler doğrultusunda değerlendiriyordu. Chomksy’nin deyiimiyle o dönemde davranışçı çevrenin fikirlerinin, dil kullanımını bütün yönleriyle açıklamakta yeterli olduğu görüşü hâkimdi ve bundan hiç kuşku duyulmuyordu.

Her ne kadar Karl Lashley 1948 yılında dil kullanımının ve belli bir yapı verilmiş bütün davranışların temelinde, çağrışım yoluyla çözümlenemeyecek ve bu ölçüde basit yollarla geliştirilemeyecek bir tür soyut yapılar bulunduğunu öne sürmüştü de, bu görüşler başta kendi çalıştığı Harvard Üniversitesi'nde ve diğer bilim çevrelerinde hiçbir ilgi görmemiştir. Nihayet, 1958 yılında Lashley'in fikirleri yavaş yavaş dikkat çekmeye başlamıştır.

Chomsky, dil yetisinin açıklanmasında davranışçı görüşlerin kabul gördüğü bir dönemde okuldan mezun olmuştur. Bize göre, davranışçı ekolün ileri sürdüğü fikirlerdeki boşlukları bu dönemde görmeye başlamış ve doktora çalışmasında bu boşlukları doldurmaya çalışmıştır. Dilbilimini davranış psikolojinden çok, bilişsel psikolojinin bir alanı olarak tanımlamıştır.

“Psikodilbilim, kavram olarak literatüre 1951’lerde geçmiş olsa da psikodilbilimin tarihi 1969 yılında İtalya’da yapılan bir konferansla başlamaktadır. Bir grup dilbilimcinin bir araya geldiği bu toplantıda ağırlıklı olarak tartışılan şey, o zamana kadar kabul görmüş yapısalcı yaklaşımı kökünden sarsan yeni bir kavram, üretimi dönüştürsel dil bilgisi kavramıdır. Bu çıkışın sahibi, 1957’de Skinner’in dilin davranışçı modeliyle ilgili tavrına tepki olarak yazdığı *Sözdizimsel Yapılar* isimli kitapla dikkatleri üzerine çeken Noam Chomsky’dir. Altmışlı yılların sonu, dilbilimin rönesansı sayılmaktadır” (Altunkaya Ergül: 2000).

Onun bu dönemlerde dil yetisine ait görüşleri, aynı zamanda düşünce ve dil kavramları arasındaki ilişkiye de ışık tutmaktadır. Bu görüşlerinin temelinde daha önce de belirttiğimiz gibi 17. yüzyılda yaşamış olan Descartes’in önemli bir etkisi vardır. Bu bakımdan Chomsky ve Descartes’in dil olgusuna yaklaşımları literatürde rasyonalist / nativist yaklaşım olarak tanımlanır. Bu görüşlerinin temelinde Port Royal Gramer Kuramı’nın da etkisini göz ardı etmemek gerekir.

Chomsky, dili doğuştan gelen bir yeti olarak kabul etmekle birlikte bu olguyu sadece insanlara özgü bir nitelik olarak görmemiştir. Bununla birlikte, dil yetisinin kökenini araştırırken ulvî bir varlığı gündeme getirmekten kaçınmıştır. Daha önce de değindiğimiz gibi insandaki dil yetisini bir bilgisayarın işleyiş ilkeleri doğrultusunda açıklamaya çalışmıştır.

Bize göre Chomsky'nin, dil-düşünce ilişkisi hakkındaki görüşlerini en iyi ifade eden açıklama, insandaki dil bilgisi yetisini, görsel kavrama yetisi ile mukayese etmesiyle ortaya çıkar. Chomsky, bu düşüncelerini şöyle dile getirmektedir.

“Görsel algılama alanında en olağanüstü yeteneklerden birisi, yüzleri tanımadır. Bir insan, bir yüzü, belli bir açıdan gördükten sonra, diğer bir açıdan nasıl tanıyabilir? Bu şaşırtıcı bir geometrik dönüşümü içerir. Ve iki yüzü birbirinden ayırmak! İnsanın bu konulardaki gücüne ait uyan bir alet yapmak hiç de basit bir iş olmazdı. Yüz kavrayış kuramının üretken dil bilgisine benzemesi olasıdır. Tıpkı dildeki gibi, eğer üst yapılar ve dönüşmüş yapılar olduğunu varsayarsanız, o zaman insan yüzlerini oluşturacak bir model ve her yüzün bütün açılardan nasıl görüneceğini bildiren dönüşümler düşünülebilir” (Chomsky, 2002: 55).

Daha önce yer verdiğimiz Humboldt'un; *dil, sınırlı imkânlarla sınırsız araçlar yaratmaktır* açıklamasıyla yukarıdaki örnek, birebir örtüşmektedir. Chomsky, insanın yüz kavrama yetisiyle dil yetisi arasında ilginç bir bağ kurmaktadır. Nasıl ki, bir yüzü herhangi bir açıdan gören kişi, daha sonra farklı zamanlarda, aynı yüzü hangi açıdan görürse görsün tanıyabiliyorsa, dil yetisi de aynı doğrultuda gelişmektedir. Dildeki temel yapılar bir kez kavrandığında, artık o yapılardan sınırsız sayıda cümle elde etmek mümkün olmaktadır. Bu, aynı zamanda sınırsız bir olgu olan düşüncenin de dil vasıtasıyla her şartta ve ortamda ifade edilebileceğinin göstergesidir. Dolayısıyla, dil yapılarının anlama ve anlatma sürecindeki sınırsız sayılabilecek işlevlerine dikkat çekmektedir.

Chomsky, günlük yaşamda dilin işlevsel olarak pek çok aktiviteyi yerine getirdiğini söylemektedir.

“Dil, pek çok farklı şekilde kullanılmaktadır. Dil, bilgi aktarmak için kullanılır, başka amaçlara da hizmet eder. Kişiler arası ilişki kurmak, düşünceyi dile getirmek, ya da açıklığa kavuşturmak, oyun için yaratıcı zihinsel etkinlikler, anlamak ve benzeri durumlar için kullanılmaktadır. Ama dilin asıl işlevi, düşünceyi ifade etme amacına hizmet etmesidir (Chomsky, 2002: 90).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi Chomsky, dilin en önemli işlevi olarak düşünceyi ifade etme yetisini görür. Dil ve düşüncenin karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu düşüncesinden hareketle Chomsky dili, düşüncenin varyasyonlarını üreten ve dönüşümleri sağlayan bir araç olarak irdeler.

Üretken-dönüşümlü Dil Bilgisi kuramına göre, bir dilde üç önemli bileşen vardır.

“Bunlar; sözdizimi, anlambilim ve sesbilim bileşenleridir. Sözdizimi bileşeni üretici bir bileşendir. Bu, derin ve yüzey yapıları tanımlar. Derin yapı, anlam için tüm bilgileri içeren yapıdır. Yüzey yapı ise ses yorumuna gereken bilgileri hazırlayan yapıdır. Bu modelde anlambilim ve sesbilim yapıları yorumlayıcıdır. Bu modelde sözdizimi bileşeni derin yapı biçimlerinin oluşturduğu, dildeki dilbilgisel tümceleri tanımlayan kurallar dizgesini içeren temel bileşendir. Üretici bir niteliği olan sözdizimi bileşeni sınırlı sayıdaki birim ve kuralla sınırsız tümce oluşumunu hazırlar. Chomsky, sözdizimi bileşeninin görevini şu biçimde açıklamaktadır. Sözdizimi bileşeni derin yapıları üreten bir taban ve bunları yüzey yapılara uygulayan dönüşümsel bir bölümü içermektedir. Bir tümcenin derin yapısı anlamsal yorum için anlam bileşenine teslim edilir. Yüzey yapıda ise sesbilim bileşenine girer, ses yorumuna katılır” (Aydın, 1996: 16-17).

Chomsky’nin ortaya attığı dil bilgisi kuramına göre dil, iki düzlemde ele alınabilir. İnsan zihninde bulunan soyut kuralları olan dil ve bu soyut kavramların işlenmesiyle ortaya çıkan somut sonuçlar.

“Dönüşüm kurallarının zihinde bulunan ses kurallarını tümcenin zihinsel yapısına uygulamasıyla ortaya çıkan bu somut sonuçlar, tümcenin yüzeysel düzlemdeki yapısıdır. Tümcenin bu yüzeysel yapısından yola çıkarak zihinsel gerçeklerle açıklanabilen derin yapısına ulaşabilmektedir” (Eldemir, 1980: 142).

Dilin düşünceyle ilişkisi Chomsky’nin kuramında zihinsel gerçeklerle açıklanabilen derin yapılardadır. Bu yapıları bir dilde çekirdek cümleler taşımaktadır.

“Sözdizimi açısından zihindeki dönüşüm kuralları, zorunlu ve seçimli kurallar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu kurallardan çekirdek tümceleri oluşturmak için mutlaka

kullanılması gerekenler zorunlu olanlardır. Zorunlu dönüşüm kuralları, tümceleri soyut olarak zihinde türetirler. Daha sonra tümcelerin bu zihinsel yapılarına ses kurallarını uygulayarak onları somutlaştırırlar. Sonunda çekirdek tümceler ortaya çıkmış olur. Daha sonra bu çekirdek tümcelerin zihinsel yapılarına, eğer istenirse yine zorunlu ve seçimli kurallar uygulanabilir” (Eldemir, 1980: 144).

Bir insan, zihninde depoladığı ana diline ait belirli sayıda sözcük, kural ve kalıplarla sınırsız sayıda yeni cümleler üretebilmektedir. Daha önce bu görüşü insandaki görüntü kavrama yetisiyle örneklendirmiştik. Bir dilde sınırsız sayıda cümle üretebilme yetisine karşın, cümle kurmak için gerekli olan öğelerin sayısı sınırlıdır. Bu durum, cümlelerin üretiliş sürecinde dildeki kural, sözcük ya da kalıpların birçok kez yinelenmesiyle açıklanabilir. Bir başka deyişle Chomsky’e göre düşüncenin amacı, insanın dil yetisi çerçevesinde, dildeki sınırlı öğelerden yararlanarak kendisini sınırsız ölçüde ifade edecek tümce yapılarına ulaşmaktır. Bu tümceler ilk aşamada zihinsel gerçeklikle bağlantılı çekirdek tümceler şeklinde üretilmekte, ardından sınırlı kural ve öğelerle diğer dönüşümler meydana gelmektedir. Böylece düşüncenin dil düzlemindeki devinimi de gerçekleşmiş olur.

Sonuç olarak bu başlık altında, ilk çağdan günümüze kadar dil ve düşünce ilişkisi konusunda ileri sürülen görüşlerin bir bölümü, kronolojik ve mukayeseli bir bakış açısıyla ortaya konmuştur. Dil merkezli anlamanın zihinsel boyutunu temsil eden bu iki kavram arasındaki ilişkiyi değişik bakış açıları altında irdeleyen yukarıdaki görüşlerle genel bir görünüm oluşturulmak istenmiştir.

1.1.4. Düşünce ve Dil İlişkisinde Dil Yapılarının Durumu

Düşünce ve dil kavramları arasındaki interaktif ilişkide, gramer yapılarının işlevini somut bir şekilde ortaya koyabilmek için konuyu değişik açılardan değerlendirmek gerekmektedir. Bu temel düşünceden hareketle, ilk dönemlerden günümüze kadar düşünce-dil ilişkisinin irdelenmesi sürecinde gramer yapılarının işlevlerine dair görüşlerle harmanlanmış kendi düşüncelerimizi, oluşturacağımız alt başlıklar çerçevesinde ifade etmeye çalışacağız. Tartışmayı oturtacağımız zemin, tamamen kronolojik bir çerçevede olmayıp kümülatif bir bakış açısıyla, konuyu en

iyi şekilde sorgulayabileceğini düşündüğümüz birkaç temel sorudan yola çıkarak oluşturulmuştur.

Bu temel soruların tartışmasına geçmeden önce, ele alacağımız hususların, çalışmamız açısından taşıdığı öneme değinmek istiyoruz. Konunun genel bağlam içerisindeki önemini vurgulama düşüncesinin, aynı zamanda neden ayrıntılı bir şekilde tartışıldığı sorusuna da gerekçe teşkil edeceği kanaatindeyiz.

Bilindiği üzere düşünce ve dil kavramları, insanın sosyal ve psikolojik bir canlı olarak yaşamını sürdürmesi sürecinde, hayatî önem taşıyan olgulardır. Bu iki kavramın, bilhassa konuşma eylemi sırasında, anlamsal birimler temelinde belirli bir karakteristik kazanması, dil ve düşünceyi bilimsel incelemeye yatkın bir sorgulama alanı hâline getirmiştir. Özellikle dil, zihinle ilişkisi sebebiyle, hem toplumsal, hem psikolojik düzeyde insanoğlunu tanımlamaya yönelik sınırsız bir veri bankası oluşturmaktadır.

Dilin genel olarak üç önemli işlevi vardır. Bunlar; anlatma, anlama, düşünceyi geliştirme biçiminde özetlenebilir. Bu üç işlevin her birinde dil; konuşma, yazma, okuma ve dinleme aktiviteleriyle varlığını göstermektedir. Dil kavramının gerek işlevleri, gerekse kullanım şekilleri göz önüne alındığında, bünyesinde mevcut olan yapı ve kuralların her aşamada mevcut olduğunu görebiliriz. Bir başka deyişle dil, okuma, yazma, konuşma ve dinleme yoluyla yukarıda sıraladığımız işlevleri yerine getirirken, belirli yapı ve kurallar çerçevesinde sergilenmektedir.

Düşüncenin dile dönüşüm aşamasında, diğer bir ifadeyle aktarımında ve algılanmasında bu yapılar sürekli dille birlikte hareket ederler. Düşünce olgusu, anlama ve anlatma adı verilen diğer iki işlevle sürekli bir döngüsel ilişki içerisinde. Bu akıcı döngü sürecinde gramer kuralları, zihinler arası akışkanlığı artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu akışkanlığı artıran elementler ise, dilde mevcut olan ses, harf, sözcük, sözcük öbeği, çekirdek cümle vd. öğelerdir. Bu durumda, dilin elementleri olarak nitelediğimiz bu unsurların ortak özelliklerini yansıtan molekülü anlam, elementlerin dili oluşturabilmek için ihtiyaç duydukları birleşim formülünü ise dil bilgisi (gramer) olarak tanımlayabiliriz. Bu elementler,

bütün dillerde mevcuttur; fakat birleşim formülleri dilden dile değişmektedir. Chomsky tarafından 20. yüzyılda ortaya atılan bir üst formül daha vardır ki, buna da *evrensel gramer* adı verilmektedir. Bu üst formül, hemen hemen bütün dillerde mevcut olan üretim-dönüşüm kurallarını ifade eder. Ana elementi ise çekirdek cümlelerdir.

Yukarıda yapılan açıklamalar, düşüncenin anlatılabilir ve anlaşılabilir hâle gelmesinde dil kurallarının önemini vurgulamak açısından tek boyutlu bir bakış açısıyla ifade edilmiştir. Biliyoruz ki, düşünce tek boyutlu bir kavram değildir. İnsan beynindeki yüz milyar nöronun her birinin ortalama on bin başka nöronla sinaptik bağlantı kurduğunu göz önüne aldığımızda, sınırsız bir düşünce üretme yetisine sahip olduğumuzu daha iyi anlayabiliriz. İşte insanoğlu, kendisine doğuştan verilen dil yeteneği sayesinde, ana dilinin anlam moleküllerinden oluşmuş sınırlı sayıdaki elementlerini kullanarak çeşitli formüller oluşturur; bir yandan bu formüllerle toplumsal yaşamın koşulu olan anlama ve anlatma eylemlerini gerçekleştirirken, diğer yandan dilin üçüncü önemli işlevi olan zihinsel aktiviteleri teorik ve pratik düzeyde yaşar. Yani düşünür, düşündüklerini geliştirir ve uygular. O hâlde dil bilgisi yapıları, beyinde sinaptik bağlantılar sonucunda oluşan saf hâldeki düşünce kümelerini, belirli formüllerle dile dönüştürüp, fonksiyonel hâle getirmektedir. Bu kullanım alanı, anlatma becerileri için ne derece önemliyse, anlama becerileri için de o derece önem taşımaktadır. Bu bakımdan, gramer kurallarının düşünce-dil ilişkisindeki işlevlerini iyi tespit etmek gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle, çalışmamızın genel amacına hizmet edebilecek önemli bazı noktaları açığa çıkarmayı amaçlıyoruz. Farklı boyutlardan incelenmeye müsait olan düşünce-dil ilişkisinde gramer yapılarının işlevleri hususunu, önemli gördüğümüz noktalardan sorgulamaya çalışacağız.

1.1.4.1. Düşünce ve Dil İlişkisi Bağlamında Dil Yapılarının İşlevlerine Dair İlk Yaklaşımlar

Düşünce-dil ilişkisinin irdelenmesi sürecinde, ilk dönemlerden başlayarak önemli ve tartışmaya açık görüşler ortaya atılmıştır; fakat pek az düşünür bu iki olgu arasında gramer yapılarının işlevine dair ipucu niteliği taşıyan bilgiler vermiştir.

Felsefe tarihinin ilk filozoflarından Herakleitos, İlk Çağ filozoflarının üzerinde önemle durdukları nesne-ad ilişkisini tartışır. Nesneler ile onları ifade eden sözcükler arasında zorunlu bir bağlantı olduğunu ileri sürer. Herakleitos'un bu görüşlerini çürüten karşı görüş, 19. yüzyılda Ferdinand de Saussure'den gelir. Saussure, gösterge kuramında nesneler ile onları ifade eden sözcükler arasında mantıklı bir ilişkinin bulunmadığını ileri sürecektir.

Yine İlk Çağ filozoflarından Demokritos, sözcükleri, insan konuştuğunda kendiliğinden ağızdan dökülen sesler olarak değerlendirmektedir, fakat bu sözcüklerin nasıl bir araya geldiklerinden bahsetmez.

İlk Çağ felsefesinde dil-düşünce ilişkisi konusunda en ayrıntılı fikir beyan eden filozof, Platon'dur. Platon, düşünce ve dil kavramlarını özdeş iki olgu olarak değerlendirmiştir. Düşünceyi, ruhun kendisiyle içten konuşması olarak tanımlar. İçten konuşmayla düşünceyi özdeş tuttuğu için, düşüncenin bir grameri olduğu fikrini de dolaylı olarak vurgulamış olur. Platon'un içten konuşma konusundaki görüşleri, kendisinden yüzyıllar sonra Humboldt, Watson ve en yetkin şekilde Vygotsky tarafından yeniden dile getirilir.

Aristoteles'e gelinceye kadar, dil-düşünce ilişkisi konusundaki görüşlerin genel olarak nesne-sözcük ilişkisi üzerinde odaklandığını görüyoruz. Aristoteles, dili gramatikal ve mantıksal bir bakış açısıyla inceleyen ilk filozoftur. Özellikle Poetika isimli eserinde, dilsel anlatımı meydana getiren dil unsurları üzerinde yoğunlaşmıştır. Onun sözcüklere verdiği gramatik terimlerin çoğu günümüzde de kullanılmaktadır.

İlk Çağ felsefesinde dil bilgisi konusunda çalışmalar yapmış diğer filozofları buraya dâhil etmiyoruz. Üzerinde durduğumuz konu, düşünce-dil bağlamında gramerin işlevi olduğu için, sadece bu hususta fikir ortaya atan kişilere yer vermek gerekmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar da görüleceği gibi, İlk Çağ felsefesinde dil üzerine fikir üreten filozofların çoğu, nesne-ad ilişkisi üzerinde durmuş, bunların içerisinde sadece Aristoteles, dil-düşünce bağlamında dil bilgisel öğelerden bahsetmiştir. Öbür

tarafından, ilk kez bu dönemde Herakleitos tarafından dile getirilen nesne-sözcük ilişkisinin zorunlu bir ilişki olduğu düşüncesinin yüzyıllar sonra 19. yüzyılda modern dilbilimin kurucusu Ferdinand De Saussure tarafından ileri sürülen *göstergenin nedensizliği* ilkesiyle, herhangi bir soruya mahâl bırakmayacak şekilde çürütülmesi de dikkat çekicidir. Bu analiz bize, görünürde basit bir sorunmuş gibi algılanan nesne ve sözcük arasındaki yakın bağın, keyfi mi yoksa zorunlu bir ilişki mi olduğu sorusunun, ilk ortaya atıldığı zamandan 19. yüzyıla kadar yirmi yüzyılı aşkın (25yy) bir süredir tartışıldığını ve sağlıklı bir sonuca varılamadığını da göstermektedir.

Orta Çağın felsefi düşüncesinde ise bazı düşünürler, her doğal dilin oluşumunda bazı kuralların varlığını savunmuşlar ve bu kuralların kurgulanabileceğini, bir başka ifadeyle sunî olarak oluşturulabileceği görüşünü ileri sürmüşlerdir. Modistlerin savunduğu kurgusal gramer, dil-düşünce ve nesnelerin doğası arasında mevcut olan ilişkiyi sağlamaktadır.

Bir Orta Çağ filozofu olan Abelardus, dilde anlam ögesini ön plâna çıkarmıştır. Kaleme aldığı eserlerde, dil olgusunu; sözcük, isim, fiil, cümle, cümle bağlamı ve söylem gibi değişik düzlemlerde ele almıştır. Bunlar arasında özellikle cümle bağlamı ve söylem, o dönem için yeni ve önemli kavramlardır.

Ockhamlı William ise, sözcükleri cümle içerisindeki durumlarına göre anlamsal ve işlevsel olarak iki gruba ayırmıştır. Ona göre (hayvan, insan) vb. sözcükler, cümle içerisinde anlamsal bir işleve sahipken; (bazı, her, tüm) vb. sözcükler işlevsel niteliklidir. Bu ayırım, düşünceyi somut kılan cümle birimlerinin analizi bakımından önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra William, “terim” kavramı üzerinde de çok durmuştur. Onun terim kategorisine giren dil unsurları, cümlede yüklem ya da özneyi meydana getiren kelime, öbek ya da cümleciklerdir. Bir başka deyişle, William, önerme içindeki anlamlı unsurları terim olarak tanımlamaktadır.

Özetlemek gerekirse, İlk ve Orta Çağ felsefi düşüncesi, dil problemlerinin düşünce-dil ilişkisi bağlamında sık sık gündeme getirildiği bir süreçtir. Özellikle ilk çağ felsefesinin mirası olan dil, mantık ve varlık arasında bir uygunluk bulunduğu düşüncesi, Orta Çağ felsefesinde de üzerinde durulan konulardan biri olmuştur.

1.1.4.2. Leibniz'in İdeal Dil Projesi ve George Orwell'in Arı Dili Bağlamında Düşünce / Gramer İlişkisi

Düşünce-dil ilişkisinde gramer kurallarının işlevine dair fikir üretimi bakımından 17. ve 18. yüzyıllar çarpıcı gelişmelere sahne olmuştur. Bu yüzyıllarda yaşamış olan Leibniz'in gerçekleştirmek istediği *ideal dil projesi*, her türlü düşünceyi ifade edebilecek evrensel bir gramer oluşturma amacını güdüyordu. Evrensel gramer kavramı, Leibniz'den çok sonra Chomsky tarafından da ortaya atılmış bir kavram olmakla birlikte, Chomsky'nin evrensel gramer anlayışı Leibniz'den farklıdır. Chomsky, bütün insanlarda mevcut olan evrensel gramer yetisinden bahsederken, Leibniz, ideal dil projesinin amacına hizmet edecek kurgusal bir gramerden söz etmektedir.

“Leibniz'in hayatı boyunca gerçekleştirmeye çalıştığı proje, dört ana eksene sahiptir: İlki, bir düşünce alfabesi ya da genel bir ansiklopedi biçiminde düzenlenecek bir aksiyomlar listesi; ikincisi, Latinceyi yalınlaştırma çabasında somutlaşan, evrensel bir gramer geliştirme ideali; üçüncüsü, karakterleri bir araya getiren bileşimler için sentaktik kurallar; ve nihayet dördüncüsü, içinde bütün karakterlerin tanımlanacağı bir sözlüğün oluşturulması” (Altınörs, 2003: 94).

Leibniz'in ideal dil projesi kapsamında gerçekleştirmeyi tasarladığı şey, her türlü düşünceyi matematiksel bir kesinlikle ifade edebilecek evrensel bir dil oluşturma çabasıdır. Çünkü Leibniz, sözcükleri, nesnelerin zihindeki bir göstergesi olarak tanımlamaktadır. Ona göre zihin, bu göstergelerle yani sözcüklerle düşünmektedir. Nesnelerin birer göstergesi olan bu sözcükler ne kadar kullanışlı ve açık olurlarsa, zihnin de o kadar iyi işleyebileceğini söylemektedir. Leibniz'e göre sözcüklerin zihinde kolay anlaşılabilir hâle gelmesi, doğrudan doğruya o sözcüğün içinde bulunduğu cümle ve cümlelerin metin içerisindeki bağlamıyla ilgilidir. Bilindiği gibi, sözcüğün cümle içerisindeki konumu ise dil bilgisi kurallarıyla belirlenmektedir. Bu anlamda dil bilgisi, nesnelerin imgeleri olan sözcüklerin, zihin tarafından daha kolay algılanmasını sağlamaktadır. Leibniz'e göre, düşüncelerin ifade edilmesinde bu kadar işlevsel bir nitelik taşıyan gramer kuralları, bir üst

bağlamda her türlü düşünceyi ifade edebilecek evrensel nitelikli kurallar dizgesine dönüştürülebilirdi.

Öte yandan, amacı Leibniz'den farklı olsa da George Orwell'in 1948 yılında yazdığı *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* isimli romanda da dil-düşünce ilişkisini dilin hegemonyasında projelendiren, romandaki kullanımıyla *Ağabey*'in (Devlet) bakış açısına göre ideal dil projesinden söz etmek mümkündür. İdeal dil kavramı romanda, *arı dil* terimiyle ifade edilmektedir. Arı dilin amacı, şu şekilde dile getirilmiştir:

“Arı dilin amacı, sadece belirli bir dünya görüşüne ve kendisini İngos'a (İngiliz Sosyalizmi) adanmış olanların zihnî alışkanlıklarına aracılık etmek değil, aynı zamanda bütün diğer düşünce şekillerini de imkânsız kılmaktır” (Orwell, 2002: 307).

Arı dilde önemli görülen en temel birim kelimelerdir. Gerektiğinde, sarfedilen cümlelerde istenen anlamı verebilmek için dil bilgisi kurallarına dahi müdahale ediliyordu. Bir kelimeye olumsuz anlam verilmek istendiğinde kelimenin başına “değil” sözcüğü getiriliyordu. Arı dilde asıl amaç, dildeki kelime sayısını zamanla daraltıp geriye sadece İngos'un menfaâtine hizmet edecek düşünceleri ifade eden kelimeleri bırakmaktır. Kötü düşünceleri çağrıştıracak kelimeler ise *kötü*= *iyi değil* örneğinde görüldüğü gibi anlam oyunları ile değiştirilmişti. Kısacası Orwell bu romanda, belirli düşünceleri ifade edebilecek şekilde tasarlanmış, matematiksel bir kesinliği ve güvenirliliği olan bir dilin etkilerini kahramanların yaşam perspektifinden gözlemlemiştir. Orwell bu romanda, kurgusal gramerin etkisi altındaki dilin düşünceye hâkimiyetini, bir olay örgüsü çerçevesinde kahramanları üzerinde deneyerek sosyolojik açılımlara ulaşır.

Kuşkusuz Leibniz'in ideal dil projesi kapsamında yapmayı amaçladığı bu değildir. Orwell'in kurgusal metninde dile getirdiği arı dil, ideal dil projesi kavramının öteki yüzünü gözler önüne sermektedir.

Leibniz, çalışmalarında belirli bir noktaya geldiğinde projesini gerçekleştirebilmek için öncelikle bütün basit düşüncelerin bir dökümünün yapılması

gerektiğini farkeder. Bir süre bu yönde çalıştıktan sonra başka alanlara yönelir. Onun ideal dil projesi ancak üç yüz yıl sonra gerçekleşir.

“Mantıkçı pozitivist geleneğin ortaya çıkışı, yirminci yüzyılın ilk yarısında matematiksel mantığın hesaplamaya dayalı bir ideal dil olarak kurulmasını sağlamıştır” (Altınörs, 2003: 95).

Özet olarak, her iki örneği bugünkü sonuçlarıyla ele aldığımızda, tamamen ütöpik düzlemde kaldıklarını söyleyemeyiz. Orwell’in, romanında dile getirdiği ideal dil kavramının sosyolojik sonuçları, açık uçlu bir soruya verilecek cevaplar gibi çok yönlüdür.

1.1.4.3. Gramatik Bir Yapı Olarak Sözcük Öbeklerinin Düşünce / Dil İlişkisindeki Yeri

17. yüzyılda, gramer yapılarının düşünce-dil döngüsündeki yerini tespit etmeye yönelik Port Royal Ekolü’nün, *Gramer* isimli çalışmasının içeriğinden hareketle ileri sürdükleri önemli fikirler vardır.

Bu gramer ekolüne göre dil, düşüncenin bir tablosu ya da temsilidir. Bu temsil etme işlevi, tek tek sözcüklerle değil, sözcük öbekleriyle sağlanmaktadır. Burada aslında cümle içerisindeki mantıksal ögeler vurgulanmaktadır. Cümle, mantıksal ögelerden yola çıkılarak analiz edildiği takdirde, düşüncenin yapısı da aydınlığa kavuşur. Cümle içerisindeki sözcük öbekleri, aynı zamanda çok boyutlu düşünce kümelerini karşılayabilecek nitelikte dil birimleridir.

Port Royal Gramer Ekolü’nün 17. yüzyılda ileri sürdüğü bu görüşlerin geçerliliği 20. yüzyılda psikodilbilim alanında yapılan deneylerle de kanıtlanmıştır. 1965 yılında dinleme becerisi merkez alınarak yapılan bir deney, bu konuda önemli bilgiler vermektedir.

“Dilbilimciler, özellikle 1950’li yıllar sonrası Dönüşümlü-Üretimsel Dilbilimi yaklaşımı sonucu, tümcelerin söz öbekleri dediğimiz birimlerden kurulduğunu göstermişlerdir. Örneğin, *Akıllı adam başarılı olur* tümcesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini oluşturmaktadır. Fodor, Bever ve Garret, bu söz öbeklerinin

zihinde de böyle kurucu birimler halinde algılanıp algılanmadığını saptamak için deneklerine banda kaydedilmiş bir tümceyi dinletmiş, aynı anda da bu tümcenin bir yerine yerleştirilmiş *klik* sesini, deneklerin diğer kulaklarından duymalarını sağlamışlar. Her denek bu sesi, tümcenin bir başka yerinde ve bir defa duymuş. Daha sonra deneklerden bu tümceyi yazmaları ve bu sesi duydukları yeri tümce üzerinde belirtmeleri istenmiş. *Klik* sesini, tümceyi iki söz öbeğine bölen *adam* ve *başarılı* sözcükleri arasında duyan denekler, sesi duydukları yeri hiç şaşırmadan kesin olarak belirleyebilmişler, diğer denekler ise yine buraya yakın bir yer işaretlemişlerdir. Neticede Fodor, Bever ve Garret'in yapmış olduğu bu deney, dil bilimcilerin kâğıt üzerinde gösterdikleri söz öbeklerinin, gerçekte de zihinde algılama sırasında bu şekilde işlem gördüğünü somut olarak göstermiştir" (Çapan, 1987: 26).

Yukarıdaki deney, insan beyninin cümleleri anlamlandırma sürecinde sözcük öbeklerini esas aldığı psikolojik anlamda da kanıtıdır. Bugün, dil bilgisi öğretiminde de, cümlenin sözcük öbeklerinden başlanarak analiz edilmesi, kabul gören bir yaklaşımdır.

İlk kez 17. yüzyılda Port Royal Gramer Ekolü tarafından teorik olarak ortaya atılan bu görüş, 1950'li yıllarda deneysel anlamda destek görmüş ve 20. yüzyılda Chomsky'e de kaynaklık etmiştir.

1.1.4.4. Diller Arasındaki Yapısal Ayrımların Düşünce Tarzına Etkisi

Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi, 17. ve 18. yüzyıllarda, dillerin yapılarına yönelik araştırmalarda bir artış gözlenmektedir. Dil-düşünce ilişkisinin kültürel bir bakış açısıyla ele alınmasının bunda önemli bir payı olduğunu düşünüyoruz. Bu etnodilbilimsel yaklaşım, düşünürleri dillerin neden farklı olduğu sorusunu sormaya kadar götürmüştür.

"Yeryüzünde çeşitli dillerin bulunuşu filozofları ve dil bilginlerini bir sorun olarak kendisine çekmiştir. Her biri bu sorunu, kendi bakış açılarına göre değerlendirmişlerdir. Dillerin çeşitli oluşu onları, dillerin yapılarını araştırmaya yönlendirmiştir. Dillerin yapılarındaki bu çeşitlilik neden kaynaklanmaktadır? İnsan aklı ve mantığı bir olduğu halde dil neden değişiklikler göstermektedir? Herşeyi akla bağlayan

17. yüzyılın rasyonalist felsefesi dili de bu bakımdan ele almış, her zaman ve aynı kalan bilginin birliği idealini dile de aktarmak istemiştir”(Akarsu, 1998: 23).

Dillerin birbirlerinden farklı oluşu tek boyutlu bir tartışma konusu olmayıp, farklı açılardan değerlendirilmesi gereken bir husustur. Bu bakımdan, dillerin zaman içerisinde neden farklılaştıkları konusunu konuşma ve yazma boyutunda, daha genel bir ifadeyle sözlü ve yazılı kültürün insan düşüncesini nasıl etkilediği noktasında ele almak istiyoruz.

Öncelikle şunu belirtmemiz gerekir ki, farklılık dillerin sahip olduğu kelime yapılarından ve gramer kurallarından kaynaklanmaktadır. Biz, buradan yola çıkarak gramer kurallarının neden farklılık gösterdiği konusunu tartışacağız. Bu sorunun ayrıntılı bir açıklamasını yapabilmek için dil olgusunun tarihî, kültürel ve coğrafi anlamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bilindiği gibi insan toplulukları bulundukları yerlerden dünyanın değişik coğrafyalarına yayılmaya başlayınca farklı yeryüzü şartları ile mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Bu mücadeleler bir müddet sonra farklı kültürlerin ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır. Etnodilbilimsel bir bakış açısıyla kültürel değişimler etkisini en kısa sürede bu toplulukların konuştukları dillerde göstermiştir. Yazının henüz kullanılmadığı dönemlerde coğrafi ve buna bağlı olarak kültürel faktörlerin etkisinde kalan konuşma yetisi, zamanla bölgelere göre bir değişime uğramaya başlamıştır. Konuşma yetisindeki bu değişim, zamanla toplulukların kullandıkları dilin kelime ve kurallarına da nüfuz etmiştir. Bu anlamda dillerin gramer yapılarının değişmesinde coğrafi şartların dolaylı bir etki yarattığını söyleyebiliriz.

Yazının kullanılmaya başlamasıyla birlikte, diller arasındaki yapı ve içerik farkı daha da yüksek bir ivme kazanmıştır. Bu aşamada din kavramının yazı vasıtasıyla gramere etkisini göz ardı etmemek gerekir. Çünkü yazılı metinleri koruma ihtiyacı, düşünürlerin dikkatini dilin gramer kurallarına yöneltmiştir. Bunların da ötesinde, yazma eylemi, konuşmaya kıyasla insan psikolojisiyle daha sıkı bir ilişki içerisinde. Çünkü yazma eylemi, düşünceyle dilin iç içe geçtiği içinden konuşma

sürecinde, dilsel örüntüleri simgesel ifadelerle sessizce, ama vurgulayarak somutlaştıran zihinsel bir aktivitedir.

Sözlü dönemin en karakteristik özelliklerinden biri, temel iletişim vasıtası olan konuşmanın, insan toplulukları arasında birleştirici bir işleve sahip olmasıdır. Konuşmanın bu birleştirici özelliği ve zaman içerisindeki değişim hızı, yazıyla mukayese edildiğinde karşımıza ilginç sonuçlar çıkar. Konuşma, bir topluluk içerisinde birleştirici bir rol oynamakla birlikte yapısal değişimini de hızlı gerçekleştiren bir yetidir. Yazı ise konuşmanın tam tersine zaman içerisinde daha yavaş bir değişim seyri gösterirken, toplumları birbirine yabancılaştırmaya da hizmet eder. Belki de hızlı değişen konuşma yetisinin karşısında evrensel bilincini kaybetme endişesine düşen insanoğlu, yine evrensel bir içgüdüyle harekete geçip yazıyı icat etmiştir. Zaman içerisinde, insanlar arasında konuşmadan daha farklı bir etki yaratmıştır. Yazı insanların benlik duygusunu pekiştirir. Onları iç dünyalarına yöneltir. İç dünyasına yönelen insan, yazdıklarıyla dili bireysel kullanım alanına sokar. Bu, aynı zamanda dile doğrudan yapılan bir müdahaledir. Öte yandan yazıyla birlikte düşünceler, somut bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Sınırsız bir düşünce dünyasının kontrol altına alınması, sadece dilin varlığı ile sağlanamaz. Dilin bünyesindeki kuralların tespit edilip metinlere uygulanmasıyla, bir anlamda düşünce koruma altına alınmıştır. Böylece, gelecekteki nesillere bırakılacak yazılı düşünce mirası, gramer kuralları sayesinde dondurulmuş olacaktır.

Yukarıdaki açıklamalarda, ilk kez 17. yüzyıl rasyonalistleri tarafından tartışma konusu yapılan ve günümüzde de üzerinde yeterince durulmamış olan bir soruya cevap bulmaya çalıştık. Sonuç olarak, dillerin zaman içerisinde gramer yapıları bakımından birbirlerinden farklılaşmalarının nedeni, çevre şartlarının belirleyici etkisi altında insanoğlunun düşünce dünyasındaki değişimlere paralel olarak önce konuşmada, sonra yazıda aranmalıdır.

1.1.4.5. Düşüncenin Gramer Sistemi Üzerine Değerlendirmeler

İçinden konuşma, tarihî seyir içinde filozof ve araştırmacılar tarafından zaman zaman dile getirilmiş bir kavramdır. Hatırlayacağımız gibi Platon, düşünce ile

ifadeyi özdeş tutuyordu. Düşünceyi, sözel ifade olmaksızın ruhun içinden kendi kendisiyle konuşması olarak tanımlamaktaydı. Humboldt ise, içinden konuşma kavramını, “İçimizdeki bulanık kımıldanmaların söz dediğimiz kalıplar içinde kristalleşmesi ancak dille olur. Gerçekte de dilsiz olan, dilden boşalmış bir düşünce yoktur. Sessiz bir düşünce, seslere kendini dökememiş bir düşünce vardır; ama bu sessiz düşünce de hiçbir zaman büsbütün dilden arı değildir. Her düşünmede içten bile olsa, ses hâlinde dışarı çıkmamış bile olsa, içten bir konuşma vardır.”(Akarsu, 1998: 37) şeklinde ifade etmektedir

Davranışçı Ekolün kurucusu Watson, dil-düşünce ilişkisinin irdelenmesi sürecinde bütün dikkatini içinden konuşma kavramı üzerinde yoğunlaştırmıştır. İçinden konuşmanın düşünce etkinliğimiz içerisinde önemli bir yeri olduğunu savunmakla kalmamış, aynı zamanda düşünce ve içinden konuşmanın özdeş iki kavram olduğunu ileri sürmüştür.

Watson’la aşağı yukarı çağdaş olan Vygotsky, dil-düşünce ilişkisinde içinden konuşmanın önemli bir yeri olduğunu söylemekle birlikte, bu kavramın işlevi konusunda Watson’a katılmaz. Çünkü Watson, içinden konuşmanın aynı zamanda fısıldayarak konuşma olduğunu ileri sürmüştür. Böylece içinden konuşmayı, gırtlaktaki kas hareketlerine kadar indirgemiş olur. Vygotsky ise fısıldayarak konuşmanın yapı ve işlev bakımından, bir içinden konuşma olmayıp, toplumsal konuşma (dıştan konuşma) özelliği taşıdığını ifade etmektedir. Piaget’in benmerkezci konuşması ile dıştan konuşma arasındaki eksik halkayı içinden konuşma olarak tespit eder. Vygotsky’e göre konuşma, genel kanının aksine içten dışa doğru değil, dıştan içe doğru bir gelişim gösteren bir beceridir. En somut ifadeyle şu şekilde formüle edilebilir:

Dıştan Konuşma → Benmerkezci Konuşma → İçten Konuşma

Yukarıda formüle edilmiş sistem, aynı zamanda bir çocuğun konuşma yetisinin gözlemlere dayalı gelişim yönünü simgelemektedir. İçinden konuşmanın gramer yapısını hazırlayan şartları daha iyi anlayabilmemiz açısından sırayla bu aşamaların incelenmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Dıştan konuşma aynı zamanda, toplumsal konuşma olarak da nitelendirilmektedir. Çocuğun ilk zamanlardaki dıştan konuşması, yetişkinlerin iletişimde kullandıkları toplumsal konuşmayla birebir benzerlik göstermese de amaca yönelik bir tutum sergilediği göz ardı edilmemelidir. Bildiğimiz gibi dilin en önemli özelliklerin biri de amaçlılıktır.

“Benmerkezci konuşma kavramı ise ilk kez Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Piaget, benmerkezciliği oluşum, yapı ve işlev bakımından içe yönelik düşünceyle toplumsallaşmış düşüncenin arasında yer alan bir eylem olarak nitelemektedir. Bu noktadan hareketle aralarındaki farkı güdümlü-güdümsüz düşünce bağlamında ortaya koyar. Piaget bu terimleri psikanalitik kuramdan almıştır. Çocuğun benmerkezciliğinin bu iki düşünce tarzının arasında yer aldığını söyler. Bir başka deyişle benmerkezci düşünce, hem içe yönelik düşüncenin hem de dışa yönelik düşüncenin özelliklerini taşımaktadır. Aynı bağlamda benmerkezci konuşmayı ise içinden konuşma ile toplumsal konuşma arasında konumlandırır. Bu noktadan hareketle, gerek düşünce gerekse dil bakımından *oyunu*, benmerkezciliğin en yüksek yasası olarak görür” (Vygotsky, 1998: 30-31).

Çocuğun hayatında son derece önemli bir yere sahip olan *oyun* aktivitesinin Piaget tarafından çocuk gelişiminin önemli bir dönemini içine alan benmerkezciliğin en üst yasası olarak görülmesi, bize göre üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Çocuğun gelişim döneminde ayrıcalıklı olarak değerlendirilmesi gereken bu aktivite, her şeyden önce, icra edilme sürecinde düşünce ve dil kavramlarını senkronize bir şekilde harekete geçirmektedir. Bunun da ötesinde oyun kavramı, mekanik nesnelere karşı sergilenen el becerilerinin dil bilgisinin nasıl evrimleştiği hakkında bilgi verdiğini ifade eden görüşleri de desteklemektedir.

Bu konuda Patrica Greenfield, çocukların hem dildeki hem de nesnelerin ele alınışındaki hiyerarşik yapıyı kendiliklerinden nasıl kavradıklarını gösteren birçok örnek vermiştir.

“Çocuklar, sözcükleri yan tümceler haline getirip, tümce kurmaya başladıkları sırada, minik somun ve civatalar ya da küp bloklar gibi nesneleri de bir araya getirmeye başlar ve daha kapsamlı birleştirmelere doğru ilerlerler. Greenfield, her

iki etkinliğin de beynin sol tarafındaki Broca alanı tarafından yönlendirildiğini öne sürmektedir. Ayrıca dil ile nesneleri hiyerarşik tarzda ele alış arasındaki ilişkinin yetişkinlikte de sürdüğünü söyleyerek, Broca afazisi geçiren insanların önlerine konan ağaç resimlerini büyükten küçüğe doğru sıralayamayışlarını buna örnek gösteriyor. Greenfield ayrıca, iki yaşına kadar çocuklarda her iki işlevin de beynin aynı bölgesi tarafından yönetildiğine, bundan sonra ise Broca alanında belirli bir değişimin baş gösterdiğine değinmektedir. Öyle ki üst bölgeleri nesnelerin ele alınışının ve elle biçim verilisinin denetimini üstlenirken, komşu aşağı bölgeleri de dil bilgisi yetisini denetlemeye başlıyor” (Corballis, 2003: 218).

Yukarıdaki açıklamalarda el becerileri ile dil bilgisi yapılarının oluşumunun bir paralellik içerisinde oldukları ileri sürülmektedir. Bahsedilen el becerilerinin tamamı, bir oyun içerisinde mevcut olan aktivitelerdir. Benmerkezciliğin en üst yasası olarak görülen oyun içerisindeki aktivitelerde çocukların sergilediği becerinin, dil bilgisi gelişimiyle doğru orantılı olması dikkat çekicidir. Greenfield, kendisi dile getirmese de, aslında bu ifadeleriyle Piaget’in öne sürdüğü oyun kavramının, benmerkezcî dönemde neden böylesine önem taşıdığını deneysel anlamda kanıtlamaktadır.

Düşünce ile konuşma arasındaki ilişkinin tartışılması sürecinde içinden konuşmanın kapsamlı bir yeri vardır. Bunun her türlü düşünce etkinliğimizdeki önemi o kadar büyüktür ki, başta Watson olmak üzere birçok psikolog daha da ileri giderek düşünceyi, engellenmiş bir içinden konuşma olarak görmüşlerdir. Bir başka deyişle, düşünceyle içinden konuşmayı özdeş tutmuşlardır.

Watson, düşünme-konuşma ilişkisinin incelenmesi sürecinde doğru bir kavram üzerinde durmakla birlikte, Vygotsky’e göre bu kavramın işlevini yanlış tespit etmiştir. Daha önce de kısaca belirttiğimiz gibi, Watson’un düşünceyi gırtlaktaki kas hareketlerine indirgeyen görüşü, içinden konuşmanın (fısıldamanın) işitilebilirliğinin giderek azalmasıyla mekanik bir yoldan geliştiği varsayımının başka bir ifadesidir.

Vygotsky'e göre içinden konuşma ve fısıldayarak konuşma aynı değildir. Fısıldayarak konuşmanın yapı ve işlev bakımından toplumsal konuşma ile hiçbir farkı yoktur.

“İçinden konuşmada sözcük kullanımında konuşma örüntülerinin hemen hemen tanınmaz hale getirecek ölçüde yapılan aşırı tasarruf toplumsal konuşma ile aralarında derin benzersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır” (Vygotsky, 1998: 73).

O hâlde içinden konuşmayla dıştan konuşma arasındaki bu boşluk nasıl doldurulacaktır? Vygotsky, bu eksik halkayı, ilk kez Piaget tarafından ortaya atılan *benmerkezci konuşma* olarak tespit etmiştir. Bunun gerekçelerini de şöyle açıklar:

“Biz, bu ara halkayı Piaget tarafından betimlenen, etkinliğe eşlik etme rolü, anlatım ve boşalma işlevlerinin yanı sıra hemen bir tasarlama işlevi de kazanan, yani çok doğal ve kolay biçimde gerçek anlamda düşünceye dönüşen çocuğun benmerkezci konuşmasında görme eğilimindeyiz. Eğer varsayımımız doğruysa, o zaman konuşmanın fiziksel olarak içselleşmeden önce psikolojik olarak içselleştiği sonucuna varmamız gerekecektir. Benmerkezci konuşma, işlevleri bakımından içinden konuşmadır. İçselleşme yönünde ilerleyen, çocuğun davranış düzeniyle sıkı sıkıya bağlı, başkaları için artık kısmen anlaşılmaz hale gelmiş, ama biçim olarak hala açık ve fısıldama ya da başka herhangi bir türden yarı sessiz konuşmaya dönüşme yönünde hiçbir eğilim göstermeyen bir konuşmadır” (Vygotsky, 1998: 74).

Dıştan içe doğru ilerleyen konuşma, benmerkezcilikten içe doğru bir gelişim içerisindedir. Benmerkezci konuşmanın ne zaman kesin olarak sona erdiği ve içinden konuşmaya ne zaman geçildiği hususunda kesin kanıtlar yoktur.

Dil ve düşünce ilişkisinde gramer yapılarının varlığı, ilk olarak içinden konuşma sürecinde tespit edilmiştir. Bu tespitlerin nasıl ve hangi yöntemle yapıldığına dair, kaynaklarda bir bilgiye rastlayamıyoruz; ama aktarılan bilgiler özellikle yazmanın zihinsel boyutu ile karşılaştırıldığında somut veriler ortaya çıkıyor. Şimdi, bu veriler üzerinde durmak istiyoruz.

“Vygotsky, yüklemselleştirmeyi içinden konuşmanın tipik bir gramer özelliği tanımlamaktadır. Ona göre düşünme, yalnız yüklemelerden meydana gelmektedir. Nasıl ki, hem özneleri hem yüklemeleri içermek yazılı konuşmanın bir özelliği ise, özneleri atmak da içinden konuşmanın en önemli yasasıdır. Ona göre yüklemselleştirmenin ağır basması, gelişmenin bir ürünüdür. Benmerkezci konuşma başlangıçta yapı bakımından toplumsal konuşmaya özdeşir. İçinden konuşmaya dönüşüm süreci içinde, kendisine hemen hemen yüklemsel bir söz dizimi egemen oldukça giderek tamlığı ve bütünlüğü azalmaktadır” (Vygotsky, 1998: 205-206).

Benmerkezci konuşmadan içinden konuşmaya geçişte başlayıp devam eden süreçte, öznelerin atılıp, geriye sadece yüklemelerin kalması çok boyutlu açıklama gerektiren bir husustur. Bu sebeple konuyu özne ve yüklem bağlamında sonuçlarıyla birlikte yorumlamaya çalışacağız.

1.1.4.5.1. Düşüncenin Söz Dizimi Yapısı

Düşüncenin sentaksı kavramı, filoloji ve dil bilimi literatüründe çok sık yer almayla birlikte psikolojide üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Psikoloji bilimi, insan davranışlarının kökeni olarak gördüğü düşünce olgusunu, onu en iyi ifade eden, dil vasıtasıyla analiz etmeye çalışmaktadır. Bu çaba aynı zamanda, düşünce gibi soyut, anlaşılması zor bir kavramı somutlaştırma sürecine de hizmet etmektedir.

Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi düşünce, Antik Çağ’dan günümüze değin sürekli olarak dille birlikte algılanmıştır. Bu görüşler doğrultusunda değerlendirdiğimizde düşünce olgusunu, bir buzdağına benzetebileceğimiz dilin su altındaki kısmı olarak tanımlayabiliriz. Buzdağını meydana getiren moleküllerin, buzdağının hem görünen hem de görünmeyen kısmındaki mevcudiyeti ne kadar bilimsel bir gerçekse, dil aysbergindeki anlam molekülünün mevcudiyeti de o derece gerçektir. Daha açık bir ifadeyle anlam molekülü, dilin hem algılanan hem de algılanamayan sürecinin temel birimidir. Bu durumda temel birimi anlam olan düşünce olgusunun, bir içinden konuşma süreci olarak tanımlanması kaçınılmazdır. İster seslendirilmiş, ister sessiz olsun, çeşitli sözcüklerin yardımı olmaksızın

karmaşık ve uzun düşünceler silsilesini gerçekleştirebilmek, cebirsel sayılar olmaksızın uzun bir hesaplamanın yapılmasından daha mümkün değildir.

O hâlde düşünce, her ne kadar sınırları belirli olmayan soyut bir kavram olarak algılansa da, kimyasında barındırdığı anlam birimleri, dışa vurulmadan önce dil vasıtasıyla formüle edilmektedir. Bu formül, daha ziyâde toplum tarafından algılanan sentaksın varyantlarını üretmeye meyilli yüklemelerin dominantlığında oluşturulur. Bu, düşünce sentaksının algılanabilir hâle geldiği bir süreç olup aynı zamanda sözlü ve yazılı konuşmanın da başlangıç noktasıdır.

1.1.4.5.1.1. Düşüncenin Sentaksında Özne

Bilindiği gibi insan merkezli iletişim iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki, bildiğimiz anlamda kişinin dış çevresiyle gerçekleştirdiği iletişimdir. Diğeri ise bireyin kendisiyle kurduğu iletişim sistemidir. Kişinin kendi kendisiyle iletişime geçmesi, düşünme süreci olarak da tanımlanabilir. Düşünme sırasında kişi, kendisiyle baş başadır. Bu sebeple de ortak bir özne söz konusudur. Düşünen kişi, içinden konuşma sürecinde kurduğu cümlelerde sürekli olarak özneyi dile getirme ihtiyacı hissetmez. Doğrudan doğruya yüklemeler üzerinde yoğunlaşır.

Bu durum, iki samimi arkadaşın aralarındaki diyalogda özneye fazla ihtiyaç duymamalarına ya da ortak bir amaç için bir arada bulunan insanların sergiledikleri dil davranışına benzetilebilir. İstisnâî durumlar dışında, otobüs durağında bekleyen insanların geneli için ortak beklenti ya da ortak özne, otobüstür. Bu grubun üyesi “Geliyor!” şeklinde bir cümle kurduğunda duraktaki kişilerin çoğu, otobüsten söz edildiğini anlayacaktır.

Öte yandan özne kavramının sesli konuşmada çoğu zaman belirtilme ihtiyacının, düşünce-sözcük ilişkisinde aranması gerektiğini düşünüyoruz. Düşünce ile sözcük arasındaki en temel ortak nokta anlamdır. Sözcüğün düşünceyi tam olarak yansıtabilmesi için düşünceyi tatmin edecek anlamla yüklü olması gerekmektedir. Anlam ögesiyle yüklenmiş sözcüğü ise düşünceyle senkronize hâle getiren unsur sestir. Karşısındaki insan ya da insanlarla iletişimde bulunan birey, beynindeki

düşünceleri karşısındakilere en iyi şekilde aktarma isteğinde olduğu için düşüncelerini en doğru anlam ögesiyle seslendirecek sözcüklere ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacını gidermek için asıl öge olan yüklemle ilgili unsurları dile getirmek ister. Bilindiği gibi, sözlü konuşmada yüklemden sonra cümlenin en önemli ögesi öznedir ve öznenin dile getirilmesi, yüklem üzerinde taşıdığı zaman ve eylem gibi unsurları daha somut kılacaktır. Öznenin bu şekilde ifade edilme şartı, standart düzeyde sözlü ve yazılı anlatım için geçerlidir. Fakat yazı ve konuşma dilinin özellikle bireysel kullanımda çoğu kez durumlar eşliğinde gerçekleştiğini düşünürsek (eksilteli cümlelerde olduğu gibi), sözlü ve yazılı dil kullanımında öznenin varlığını sorgulayıcı kurallar tespit etmenin ne kadar yanlış olduğunu daha iyi anlayabiliriz.

Öte yandan özne kavramı, dil bilimsel bir unsur olduğu kadar cümlenin diğer öğelerine kıyasla psikolojik niteliklere sahip bir öge olarak da değerlendirilmelidir. Öznenin psikolojik yönüne daha ileride ayrıntılı bir şekilde değineceğimiz için şimdilik üzerinde durmuyoruz.

1.1.4.5.1.2. Düşüncenin Sentaksında Yüklem

Yüklem kavramı şimdiye kadar dil araştırmaları çerçevesinde cümle içerisindeki işlevi bakımından değerlendirilmiştir. Oysa 20. yüzyılın hemen başlarında yapılan araştırmalar, yüklem düşüncenin dile dönüşüm aşamasında da önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur.

Bir önceki konuda da belirttiğimiz gibi, içinden konuşmanın sentaksında dominant öge yüklemidir. Düşüncenin sentaksında yüklem neden kalıcı ve yapılandırıcı bir öge olduğu sorusu farklı boyutlarda ele alınmalıdır.

Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki, algılanabilen dilin cümlelerinde yüklem taşıdığı işlevlerin önemli bir kısmı, algılanamayan düşüncenin sentaksın da mevcuttur. Yüklem temel öge olması, Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde özneyle birlikte zaman kavramını da bünyesinde taşıyabilmesi ve bunların da ötesinde içinden konuşma sürecinde anlamın sese hâkimiyeti, yüklemi önemli kılan niteliklerdir. Bu sebeple beyin, kimyasında taşıdığı düşünce birimlerini iletişim

düzlemine aktarırken dilsel misyonu yükleme vermiştir. Bir başka deyişle yüklem ögesi, Chomsky tarafından dile getirilmese de bize göre üretimci-dönüşümsel kuram çerçevesinde zorunlu kurallarla zihinde oluşturulan ve seçimli kurallar vasıtasıyla dönüşümleri gerçekleştiren çekirdek cümle karakteri göstermektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yüklem, bir anlamda cümlenin derin yapı şifresidir. Bu şifre de düşünceyi deşifre etmektedir.

1.1.4.5.1.3. Düşünce ve Dil İlişkisi Bağlamında Çekirdek Cümle Kavramı

Bugün her ne kadar, dil bilimi terminolojisinde yer alan bazı kavramların genel olarak 1950 ve sonrasına atfedildiğini biliyorsak da, dikkatli bir tarihî incelemeyle, aslında önemli olan bazı dil bilimsel adımların içerik olarak yüzyıllar öncesine ait olabileceği fikrini de tümünden yadsıyamayız.

Dil bilimi literatüründe bu kadere maruz kalan önemli konulardan biri de çekirdek cümlelerdir. Ortaya atılan görüşlerden hareketle, yeryüzünde belirli bir yetkinliğe ulaşmış pek çok dilin temel gramer yapılarından biri olarak kabul edilen çekirdek cümlelerin düşünce-dil ilişkisindeki önemi, ilk olarak M.Ö. 3. yüzyılda Pânini tarafından vurgulanmıştır. Doğu disiplininde yetişmiş bir bilgin olan Pânini, dilin felsefî yönünü irdeleyen tartışmalardan uzak, doğrudan doğruya kendi dili olan Sanskritçe'nin dil bilgisine yönelmiş ve bu yolda önemli adımlar atmıştır. Şöyle ki;

“Hintlilerde İsa'dan önce üçüncü yüzyılda yaşamış olan Pânini, *Astâdhyâyi (Öğretiler)* adlı başyapıtında Sanskrit dil bilgisini 4000 dolayında yalın tümce (kesin olarak 3.983 sûtra) ile anlatmayı başarabilmiştir. Pânini bu yapıtını hazırlarken, kendinden önce yaşamış olan altmış dört Hintli dil bilginin yapıtlarından yararlanmış olmalıdır. Sözcükleri, *gel-miş-ti-m*, *gel-ecek-ti-m* örneğinde olduğu gibi yapıbirimlere ayırıp bu yapıbirimleri düğümleyerek Sanskrit dilini tanımlayan Pânini dil bilgisi, çağdaş dilbilimcilerce, bütün diller için gelmiş geçmiş en başarılı dil bilgisi sayılmaktadır” (Köksal, 2003:35-36).

Yukarıda bahsedilen yalın tümceler, 20. yüzyılda Chomsky'nin üretimci-dönüşümsel dil bilgisi kuramı çerçevesinde ortaya attığı, dildeki üretim ve dönüşümleri sağlayan çekirdek cümlelerdir. Hatırlanacağı gibi Chomsky'nin

kuramına göre dilde söylenebilecek cümlelerin sayısı sonsuz olmakla birlikte, örnek cümle (çekirdek cümle) türleri sınırlıdır. Sınırlı sayıdaki bu örnek cümlelerden belirli dönüşüm kuralları çerçevesinde dilin bütün cümleleri üretilebilir. Bu mukayeseden hareketle, Chomsky'nin 1957 yılında ortaya attığı üretimci-dönüşümsel dil bilgisi kuramının odak noktasını oluşturan çekirdek cümle kavramının ilk kez İsa'dan önce üçüncü yüzyılda Pânini tarafından keşfedildiğini söyleyebiliriz.

Çekirdek cümle yapılarının tarihî perspektifini belirli bir çerçeve içerisinde belirledikten sonra Chomsky'nin dildeki bu yapılarla ilgili görüşlerine geçmek istiyoruz.

Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi Chomsky, dilin en önemli işlevinin düşünceleri ifade etmek olduğunu söylemiştir. Dil ve düşünce kavramlarının karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu düşüncesinden hareketle dili, düşüncenin varyasyonlarını üreten ve dönüşümleri sağlayan bir araç olarak görür. Kendisi tarafından ortaya atılan üretken-dönüşümlü dil bilgisi kuramı, esas olarak düşünce-dil ilişkisinde çekirdek cümle yapılarının düşünceyi ifade etme sürecindeki işlevselliğini vurgulamaktadır.

“Chomksy'nin ortaya attığı dil bilgisi kuramına göre dil, iki düzlemde incelenmektedir. Bu düzlemlerden birincisi, zihinsel gerçeklik ya da insan zihninde bulunan soyut kavramlar olan dil kuralları; öbürü ise soyut kavramların işlenerek somut sonuçlar olarak ortaya çıkmalarıdır. Dönüşüm kurallarının, zihinde bulunan ses kurallarını tümcenin zihinsel yapısına uygulamasıyla ortaya çıkan bu somut sonuçlar, tümcenin yüzeysel düzlemdeki yapısıdır. Tümcenin bu yüzeysel yapısından yola çıkarak zihinsel gerçeklerle açıklanabilen derin yapısına ulaşılabilir. Örneğin, yüzey yapı düzleminde sözcük düzeni veya sözcükleri değişik olan bazı tümcelerin, derin yapı düzleminde eş anlamları olabilmektedir. *Nilgün bu düşünceden korkmuştu. / Bu düşünce Nilgün'ü korkutmuştu.* Cümleleri yüzey yapısı olarak farklı, fakat derin yapısı bakımından eş anlamlı cümlelerdir” (Eldemir, 1980: 142).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, insanoğlu doğuştan getirdiği dil yetisi sayesinde zihninde depoladığı sınırlı sayıdaki sözcük, kural ve kalıplarla

sınırsız sayıda yeni cümleler üretebilirler. Üretilen bu cümleler, o kişinin kendi ana dilinde ilk kez duyduğu cümleler de olabilir. Fakat bu cümleler, o kişi için ana dilinin hiç yabancı olmayan sözcük, kural ve kalıplarından meydana gelmiştir. Bu görüşten hareketle kişi, ana dilinde sınırlı sayıdaki malzemeyle sınırsız bir cümle üretebilme yetisine sahiptir. Bu yaratıcılık, doğrudan doğruya dilin bir özelliği olarak algılanmalıdır. Chomsky'nin kuramında asıl vurgulanmak istenen, dilin bu yaratıcı özelliğidir.

Chomsky, dilin bu yaratıcı özelliğini ortaya çıkarmak için, ögelerden değil, bizzat cümlenin kendisinden hareket etmiş ve cümle türlerini tespit etmeye çalışmıştır. Cümle türlerini tespit ederken, her kural için cümle tespit etmektense, tek bir kuralla birçok olası cümle türünü saptamayı uygun bulmuştur.

Chomsky, cümle türlerinin tespit edilmesi sürecinde temel söz dizimi birimi olarak çekirdek cümlelerden yola çıkar. Çekirdek cümlelerden belirli bir sıra izleyen dönüşümlerle yeni cümlelere ve bu dönüşümlere neden olan birçok olası cümleyi açıklayabilecek kurallara ulaşabilmektedir. Bu aynı zamanda düşünceden dile doğru genişleyen bir açılamdır. Bu açılamda ise temel işlevsel birim, çekirdek cümledir.

“Sözdizimi açısından zihindeki dönüşüm kuralları, zorunlu ve seçimli kurallar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu kurallardan çekirdek tümceleri oluşturmak için mutlaka kullanılması gerekenler zorunlu olanlardır. Zorunlu dönüşüm kuralları, tümceleri soyut olarak zihinde üretirler. Daha sonra tümcelerin bu zihinsel yapılarına ses kurallarını uygulayarak onları somutlaştırırlar. Sonunda çekirdek tümceler ortaya çıkmış olur. Daha sonra bu çekirdek tümcelerin zihinsel yapılarına eğer istenirse, yine zorunlu ve seçimli kurallar uygulanabilir. Böylelikle yapılan adılaştırma, ekleme, çıkarma, yani tümceleştirme ya da birimlerin yerini değiştirme gibi işlemlerle yeni tümce türlerinin üretilmesine ulaşılabilmektedir” (Eldemir:1980:144).

Anlaşılabileceği gibi Chomsky'nin kuramında iki tür dönüşüm kuralı belirlenmiştir. Bunlardan ilki, *zorunlu dönüşüm kuralları* ikincisi ise, *seçimli dönüşüm kurallarıdır*. Her ikisinin de işlevi farklı farklıdır. Zorunlu dönüşüm kuralları, çekirdek cümleleri zihinde soyut olarak üretme işlevini yerine getirirler.

Üretilen çekirdek cümleler, o dilin dil bilgisi kurallarına uygun yapıdadır. Seçimli dönüşüm kuralları ise çekirdek cümlelerden türetilmiş cümlelerin oluşmasını sağlayan dönüşümlerdir. Görüldüğü gibi, yaratıcılık düşünceden dil birimlerine doğru genişlemektedir. Chomsky düşünceyi cümleler vasıtasıyla genişletmektedir. Bu genişleme, dildeki zorunlu ve seçimli kurallar vasıtasıyla meydana gelmektedir. Bu bilgiler, Türkçeden verilecek örneklerle şu şekilde somutlaştırılabilir.

“*Yaşlı adam kapıyı çalıyor* tümcesine uygulanan seçmeli dönüşümler *Yaşlı adam kapıyı çalıyor / Yaşlı adam kapıyı çalmıyor / Yaşlı adam kapıyı çalıyor mu? / Yaşlı adam kapıyı çalmıyor mu? / Kapı, yaşlı adam tarafından çalınıyor / Kapı, yaşlı adam tarafından çalınmıyor / Kapı, yaşlı adam tarafından çalınıyor mu? / Kapı, yaşlı adam tarafından çalınmıyor mu?* Görüldüğü gibi seçimli dönüşümlerin içine edilgenlik, soru, olumsuzluk, olumsuz soru gibi dönüşümler girmektedir” (Aydın, 1996: 36).

Yukarıdaki kural ve örnekler, düşüncenin zorunlu dönüşüm kuralları ile oluşturulan sınırlı sayıdaki çekirdek cümleler vasıtasıyla dilde sınırsız ifade gücüne ulaşma sürecini göstermektedir.

İstendiği taktirde bu dönüşüm kuralları sadece soru, edilgenlik, olumsuz bağlamında değil, dillin yapısal özelliklerine göre çeşitli şekillerde de uygulanabilir. Bu uygulamalar sonucunda, dilde yeni cümleler oluşturmak mümkündür. Dilin sahip olduğu bu imkânlar, aynı zamanda onu düşünce karşısında içinde bulunduğu tek boyutluluktan da kurtarmış olur. Belki de çekirdek cümlelerin dil-düşünce ilişkisindeki ön önemli işlevi, tek boyutta beliren dil olgusunu, çok boyutlu düşünce karşısında mümkün olduğunca işlevsel kılmaktır. Bahsettiğimiz son cümle, değişik açılardan irdelenmesi gereken geniş bir içeriğe sahip olduğu için bir sonraki konuda *Gramer ve Düşünce İlişkisi* başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır.

Sonuç olarak, ilk kez M.Ö.3. yüzyılda Pânini tarafından *yalın tümce* terimiyle ortaya atılıp, 20. yüzyılda Chomsky tarafından *Üretimci-Dönüşümsel Dil bilgisi Kuramı* çerçevesinde tespit edilen temel söz dizimi birimini dilde, çekirdek cümleler teşkil etmektedir. Chomsky'nin dilin üretkenliğini vurgulayan söz dizimi kuramı,

düşünce-den dile doğru genişleyen açılımın çekirdek cümlelere uygulanan zorunlu ve seçimli dönüşüm kuralları ile gerçekleştiğini ileri sürmektedir.

1.1.4.6. Etnodilbilim Çerçevesinde Dil Gramer ve Düşüncenin İnteraktifliği

Düşünce-dil ilişkisinde, dil yapısı ve gramer kurallarının işlevine dair önemli bilgiler veren araştırmacılardan biri de, Benjamin Lee Whorf'tur. Dilbilimi literatüründe *Sapir-Whorf Varsayımı* olarak da geçen bu kurama göre, bir dilin yapısı o dili konuşanların düşünce biçimini koşullandırmaktadır. Bu durumda, farklı diller konuşan insanların da dünya görüşleri farklı olacaktır.

Hatırlayacağımız gibi bu varsayım daha önce Humboldt tarafından ortaya atılmıştı. Whorf ve Sapir, Humboldt'un bu konudaki görüşlerini, alan araştırmalarından elde ettikleri verilerle geliştirmişlerdir. Yerli dilleri üzerine yaptıkları araştırmalara dayanarak, bir dildeki eylem zamanlarının, o dili konuşan topluluğun zaman anlayışını etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir. İki dil arasındaki bir karşılaştırmanın, yukarıdaki düşünceleri daha da somutlaştıracığını düşünüyoruz.

“Condon, bu anlamda İngilizce ve Navaho dilleri karşılaştırılmıştır. Araştırmacı, İngilizce’de isim türündeki kelimelerin fiillere göre oldukça fazla olduğunu ifade etmektedir. Navaho dilinde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Bu dildeki kelimelerin tamamı, ya fiil ya da fiillerden türetilmiş kelimelerden müteşekkildir. Condon, iki dilden birinde isimlerin, diğerinde fiillerin baskın olmasını bu toplulukların dünyayı algılayış tarzlarıyla ilişkilendirmektedir. Ona göre Navaho dilini konuşanlar, dünyayı hareket halinde algılayarak, İngilizce konuşan komşuları dünyayı çok daha statik olarak algılamaktadırlar. Yazar bu algılayış biçimlerini, onların sanatında ve ibadetlerinde de gözlemlediğini belirtir” (Condon, 2000: 74-75).

Diğer taraftan Condon’nun İngilizce ve Japonca arasındaki mukayesesi, gramer yapılarının düşünce üzerindeki etkisini ortaya koyma bakımından hayli dikkat çekicidir.

“Navaho diline göre İngilizce nispeten durağan gözüktüğü de Japonca’ya kıyasla çok aktif bir dildir. Gazetecilik ve İngilizce kompozisyon öğretmenleri, sürekli olarak öğrencilerin aktif fiil biçimlerini kullanmalarını öğütlemektedir. Pasif biçimler sadece zayıf görünmekle kalmayıp, sorumluluğu da kaldırır görünmektedir. *Dendi ki?* cümlesi *Kim dedi?* sorusuna yol açmaktadır. Washington’dan edilgen çatıda siyasî bir açıklama yapılıncaya muhabirler şüphelenirler. Söylenmeyen nedir, isminin verilmesini istemeyen kimdir? Japonca’da edilgen çatı çok daha fazla yaygındır. Öyle ki, bu dilden İngilizce’ye çeviri yapılması çoğu kez edilgen yapıların etken yapılara dönüştürülmesini gerektirir” (Condon, 2000:76).

Yukarıda verilen örnekler, dil bilgisinin düşüncenin oluşumu ve dışa vurumu sürecinde önemli bir faktör olduğu fikrini önemli ölçüde desteklemektedir. Gerek, bir dildeki kelime kategorileri, gerekse fiil türündeki kelimelerin çekim özellikleri, o dili kullanan insan topluluğunun düşünce dünyalarını da etkilediğini göstermektedir. O hâlde bu etki nasıl olmaktadır?

Wilkinson’a göre “gramer kuralları düşüncelerimizi önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Whorf’un bu iddiasını kısmen haklı bulmakla birlikte, genel anlamda geçerli olmadığını düşünüyoruz. Japonların kendi dillerine sahip çıkmalarına karşın batının düşünce modelini benimseyip teknolojiye ileri gitmeleri, bu düşüncemizi destekleyen bir örnektir. Japon dilinin yapısı ve kuralları, Japon toplumunun dünyayı algılayışını ve düşünce alanını sınırlandırmamıştır. Gramer kuralları düşünceyi sınırlandırıyor, Japon örneği nasıl açıklanabilir?” (Wilkinson, 1975: 65)

Burada da karşımıza çıktığı gibi, düşüncenin sınırları daima dilin sınırlarının üzerinde seyreder. Aşağıdaki açıklamalar bu durumu daha iyi izah etmektedir.

“Düşünce, yayıldığı bütün boyutlarda birden belirir. Oysa sözcüklerin sıralanışı, bir anda ancak bir ses çıkarabildiğimize göre, bir ip boyunca sıralanan düğümler gibi tek boyutludur. Her düğüm ya da sözcük, kendince bir anlam taşımaktadır; ama çok boyutlu düşünce yumağı önünde bu tek düğümler tek boyut bile sağlayamazlar. Sözcükler, boyutsuz noktalardır. Konuşan nasıl düşüncesini anlatmak için, yumakta ipin ucunu yakalayıp ipi çözülmez bir kördüğüm biçiminde dolaştırmadan, ip üzerindeki düğümleri sırayla teker teker söylemek zorundaysa, dinleyenin de

düğüm sözcüklerden ipe, ipten yumağa varması gerekmektedir. Konuşan kişilerin her ikisi de konuştukları dilin çekirdek tümceleriyle dönüşüm-üretim kurallarını ya da dil bilgisini bildikleri için yumak karmaşasını çözüp çözüp sarabiliyorlar. Söyleşip anlaşıyorlar.” (Köksal, 2003: 44)

Dünyanın bütün dillerinde dilin tanım alanının önemli bir kısmını gramer kuralları oluşturmaktadır. Dilin en önemli işlevi olan iletişimde, anlama ve anlatma kavramlarının interaktifliği sürecinde bazı gramer yapıları ön plâna çıkmaktadır.

“Bir dilin iletişim yeteneği, anlatım olanakları, varsıllığı, dağarcığındaki sözcük sayısından çok çekirdek tümcelerine, dönüşüm-üretim olanaklarına, daha alışmış bir deyimle, sözdiziminin sağladığı çözümleme ve bireşim olanaklarına bağlıdır. Yumak çözümlenirken tek boyutlu sözdizimin sağlayabileceği geri dönmeler, anlamlar ya da ipuçları, düşünce bütünün anlaşılmasında önemli bir öğedir. Sözdiziminin, dil bilgisi kurallarına göre sağlayabileceği geri dönüşümler, bir noktadan saparak kendi üzerine kapanan döngülerle yeni bir boyuta açılabilme çabasıdır. Bu olanaklar her dilin dil bilgisine göre değişir. Dilin anlatım yeteneğini etkiler” (Köksal, 2003: 45).

Daha önce de ifade edildiği gibi, düşüncenin birden çok boyutlu bir kavram olması karşısında diller, kendi yapılarında mevcut olan imkânlardan yararlanırlar. Yukarıda bahsedilen üretim ve dönüşüm olanakları sözdizimi yapılarını düşünce karşısında aktif kılan gramer özellikleridir. Dil yapılarının düşünce karşısındaki çok boyutluluğu bu yapılarla sağlanabildiği gibi, cümle içerisinde işlevsel görevler üstlenen sözcük ve eklerle de sağlanabilir. Gramatik sinapslar diye isimlendirdiğimiz bu unsurlar, bazen bir tek cümle içerisinde etkili olabildiği gibi, bazen de anlam bakımından ilgili iki ayrı cümle arasında mantık ilişkisi kurmaya yarar ve dilsel anlatımı düşüncenin karşısında tek boyutluluktan kurtarır.

Bu bağlamda daha önce *sözcük öbekleri* konusunda geçen ve (Köksal, 2003: 45)’te üzerinde durulan üretim-dönüşüm imkânlarının, dile düşünce karşısında nasıl çok boyutluluk kazandırdığını iki örnek cümle ile somutlaştırmak istiyoruz.

1. Ali çocuğu buldu.

2. Çocuk kitaplıkta ders çalışıyordu.

Bu iki cümle dilsel anlatım bakımından iletmek istediği düşünce karşısında iki ayrı boyutta verilmiş ve iki ayrı yüklemle zayıflatılmıştır. Halbuki, cümleler arasındaki bağdaşıklık ilişkisi düşünüldüğünde, dilsel anlatım aslında tek boyutludur. O da *Ali'nin çocuğu bulması*dır. İşte, yukarıda bahsedilen gramatik sinapslar, çok boyutlu düşünce karşısında bölünerek zayıflatılmış söz dizimi yapılarının bağımsız dil boyutlarını birleştirir ve düşünce karşısında etkin kılar. Bu süreçten geçen cümle, metin bağlamı içinde iletmek istediği düşünceyle aynı boyuta gelir.

“Bir başka deyişle, bu iki çekirdek tümce, derin yapı düzlemindeki zihinsel yapılarına zorunlu ve seçimli dönüşüm kuralları uygulanarak birleştirilip *Ali çocuğu kitaplıkta çalışırken buldu* gibi karmaşık bir tümce elde edilebilir” (Eldemir, 1980: 144). Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, iki basit cümleden elde edilen karmaşık söz dizimi yapısı, ikinci cümlelerin yüklemine seçimli kurallarla bir ekleme yapılarak elde edilmiştir. Bu ekleme, iki ayrı cümleyi düşünce karşısındaki tek boyutluluktan kurtarmaktadır.

Düşünce-dil ilişkisinde gramer kurallarının işlevlerini daha iyi anlayabilmek için yukarıda bir kısmına değindiğimiz imkânlardan yoksun dillerin durumuna da bir göz atmak gerekir.

Yeryüzünde öyle diller vardır ki, bunlar henüz dil formunu alamamış, dil bilgisel bakımdan henüz bir yetkinliğe erişememiş dillerdir. Bunlardan biri de Pidgin dilidir.

“Pidgin dilinin esas bir dil bilgisi yoktur. Bu dil zaman zaman çok karmaşık olarak algılsa da, karmaşıklık genel olarak söz diziminden ileri gelmez. Bu karmaşıklık daha çok sözcükleri çağrışımlarına göre yan yana getirmekten kaynaklanmaktadır. Solomon Adaları'nda konuşulan Pidgin dilinde Prens Charles, *Bayan kraliçeye ait olan çocuk* diye bilinmektedir. Prenses Diana ise prensle evliyken, *Bayan kraliçeye ait olan çocuğa ait olan kadın* diye bilinirken, boşanmanın ardından Diana, *Bayan kraliçeye ait olan çocuğa ait olup onunla işi biten kadın* hitabını almıştır” (Corballis, 2003: 26).

Görüldüğü gibi Pidgin dili gibi gramer özellikleri bakımından az gelişmiş dillerde kişiler sürekli olarak içinde bulundukları durumla birlikte tanımlanmakta, bu tanımlamalar yapılırken sıfat-fiil eklerinden yararlanılmaktadır. Bu durum aynı zamanda Pidgin dilinin soyutlama yeteneğinin olmadığını da göstermektedir. Prens Charles ve Prenses Diana'dan bahsederken, onları içinde bulundukları durumdan soyutlayamamaktadır. Bunun sebebi ise, nesnelerin sürekli olarak onları ifade eden sözcüklerin çağrışımsal anlamlarıyla düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu düşünce biçimi, doğrudan söz dizimi yapısını etkilemekte, sıfat-fiil bakımından zengin olan bir sentaks yapısının oluşmasına neden olmaktadır.

Pidgin dilinde mevcut olan bu durum, biraz da soyutlamayla ilgilidir. Soyutlama yapabilme yeteneği, bir dilin gelişmişliğini gösteren niteliklerden biridir.

“Soyutlama, insanın içinde bulunduğu doğayı algılaması, onun duyularında dış ortamın yarattığı karmaşık izlenimlerin bir seçime uğrayarak daha az karmaşık kavramlara indirgenmesiyle gerçekleşir. Böylece belli nesnelerdeki ortak nitelikler kavranır. Bu bir soyutlamadır” (Köksal, 2003: 61).

Etnodilbilimi çerçevesinde, kimi toplulukların dilleri üzerinde yapılan araştırmalar, bu toplulukların Hayakawa tarafından tespit edilen *olay-olgu-adlandırma-kavramlaştırma-genelleme-sınıflama-ide-yasa-kuram* basamaklarını dillerinde gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Dildeki bu eksiklik sonuç olarak anlatımda bazı güçlükler yaratmaktadır.

“Soyutlamanın gelişmediği dillerde, örneğin Panko kızılderililerinde *Adam tavşanı öldürdü* gibi basit cümleyi söylemek için *Adam, o, ayakta, isteyerek, bir ok atarak, tavşanı, canlı, oturmuş, bir, o tavşanı öldürdü* gibi bütün somut bilgilerin verilmesi gerekmektedir” (Köksal, 2003:62).

Çünkü bu dilde tavşan soyut olarak düşünülemez. Onunla ilgili bir durumun anlatımı için, bu canlının mutlaka göz önünde olması gerekmektedir. Burada verilen örnek, bize dilin soyutlama yapabilmede ne kadar önemli bir vasıta olduğunu göstermektedir. Bu yetinin aynı zamanda düşüncenin temel koşullarından biri olduğu düşünülürse, gramer kurallarının düşüncenin soyutlama yapabilme yetisine göre nasıl yapılandığı daha iyi anlaşılmış olur.

Sonuç olarak, söylediğimizden daha çok şey düşünüyoruz. Düşündüklerimizi söylemeye sürecinde zihnimizin uğraştığı problem, gramer kuralları değil, anlamlara uygun kelimelerdir. Çünkü kelimeler, yaşadığı toplumun izin verdiği ölçüde düşünceye yaklaşır. Düşünceyi yakalayamadığı noktada gramer kuralları devreye girer. Çekim ekleri, yapım ekleri vd. ile ivme kazanan kelime, tekrar düşüncenin peşine düşer. Gramer yapıları, dilin boyutunu düşüncenin boyutuna yaklaştırmaya çalışmaktadır. Çünkü zihnimiz anlamsız cümleleri dahi gramer kurallarına uygun bir şekilde ifade etme yeteneğine sahiptir. O hâlde sorun, gramer kurallarından değil, sözcüklerin anlam özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bazı dillerde düşünce kavramını kelimeye giydirmek, diğerlerine göre daha kolaydır. Eskimoların “kar” kelimesinde olduğu gibi bir dildeki kesin ve çok kullanılan bilgiler, zamanla derece derece o dilde kodlanmaya başlar ve gramer kuralları bu kodlama sürecinde devreye girer. Toplumun ortak kararı olan kelime ve kelime gruplarına bir yandan değişik kullanım alanları oluştururken, diğer yandan düşünceyi iletişim platformuna taşır. Bir başka deyişle düşünceyi toplumun ortak malı hâline getirir.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda, dilin zihinsel boyutu ve anlama çerçevesinde, dil - düşünce ilişkisi, ilgili yaklaşımlar ve kavramlar çerçevesinde mümkün olduğunca ele alınmıştır. Bundan sonraki açıklamalarda, dil merkezli anlama süreci irdelenecektir.

1.2. Dil Merkezli Anlamanın Beyinde Gerçekleşmesi

Bu bölümde, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de, dil odaklı anlamanın beyindeki organizasyonudur.

Her ne kadar bu konunun anahtar kavramlarını beyin, anlama ve dil kelimeleri oluşturuyorsa da, asıl üzerinde duracağımız hususlar bu anahtar kavramların çağrıştırdığı alt başlıklardan oluşacaktır.

Dil odaklı anlama kavramını tüme varımcı bir yaklaşımla ele almanın daha sistematik bir içerik oluşturacağı düşüncesinden hareketle, öncelikle anlamanın

gerçekleştirdiği organ olan beyin üzerinde duracağız. Beynin yapısı ve işleyişine ilişkin bilgiler, dil odaklı anlamamanın mekanizmasını aydınlatıcı yönde verilecektir.

Anlama kavramını ortaya koyarken de; algı, öğrenme, kavrama, bellek gibi ilgili hususlar üzerinde durulacaktır. Bu alt başlıklardan elde edilecek ardışık veriler temelinde oluşturulacak senkronik bir içeriğin, aynı zamanda, anlamaya odakladığımız diğer anahtar kavram olan dil olgusunun insan beynindeki anlamlandırılma sürecine de kısmî bir zemin oluşturacağı kanaatindeyiz. Kısmî bir zemin diyoruz; çünkü dil merkezli anlamamanın diğer muhtevasını beyindeki dil merkezleri olarak literatürde geçen Wernicke alanı, Broca alanı ile bu alanlarla ilgili olan ve aynı zamanda, dile dayalı anlama becerileri olarak adlandırılan okuma - dinleme kavramları oluşturmaktadır. Bu muhtevalar da, çalışmamızın nihai amacı ile doğrudan ilintili olduğu için ilgili başlık çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Genel olarak değerlendirdiğimizde anlama olgusu, çeşitli bilimsel çalışma alanlarında ve disiplinler arası bilgi akışında interaktif bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olgu aynı zamanda, felsefe, psikoloji ve nöroloji bilimleri tarafından dünya bilim literatürüne verilmiş olan, beşerî ve pozitif bilimlerin kesiştiği tarihî bir miras olarak da kabul edilmektedir.

Beşerî ve pozitif bilimlerin kesiştiği noktada, disiplinler arası interaktif bir değişken olması, anlama kavramını günümüzde farklı bilimsel çalışma alanlarından beslenen eğitim biliminin merkezine yerleştirmektedir.

Eğitim biliminde anlama gibi önemli ve karmaşık bir olguyu işlevsel kılmanın öncelikli şartlarından biri de, öğrenmeyle ilgili olan kognitif (bilişsel) düzeylerin geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu görüşten hareketle, sağ ve sol beyinle ilgili konu çerçevesinde, eğitim ortamlarının beyinle akord edilmesinin ne kadar önemli ve gerekli olduğuna ilişkin bazı tespitlere yer vermek istiyoruz.

Daha sınırlayıcı bir bakış açısıyla, orkestra gibi çalışan beynimizin özellikle dil öğrenim sürecinde eğitimden anlamayı kolaylaştıracak hangi enstrümanları istediğini ortaya koymaya çalışacağız.

Bu açıklamalara geçmeden önce, anlama sürecinin gerçekleştiği organ olan beyin hakkında bazı önemli bilgileri sıralamakta yarar görüyoruz.

1.2.1. Beyin

Beyin üzerine yapılan çalışmaları, tarihî süreç içerisinde ele almadan önce kelimenin etimolojik anlamı üzerinde durmak gerekiyor.

“Beyin, Türkçe bir kelimedir. Kafatasındaki organ, his, şuur ve irade merkezi anlamına gelmektedir. Clauson’a göre bu kelimenin Eski Türkçedeki esas şekli *bengid*dir. Severtyan’a göre beyin kelimesi *meng* sözcüğünden türemiştir. Kelimenin (m) ile başlayan varyantları (b) ile başlayan varyantlarından daha eskidir” (Tietze, 2000: 327).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere kelime, birinci tekil şahıs zamiri (men) ile ebedî, sonsuz anlamına gelen (mengi) kelimelerini çağrıştırmaktadır. His, şuur, irade ve ebediyetin, benlikle ilgili olduğunu düşünürsek, aradaki ilgi daha kolay anlaşılabilir. Türkçede beyin kelimesi, ben ve benlik kelimeleri ile bir kavram alanı oluşturmaktadır.

Geçmişten günümüze, insanoğlunun yaptığı bütün bilimsel çalışmalar, yine kendi yaşam standardını yükseltmeye yöneliktir. Bunlardan bazıları, erken süreçte gerçekleşmişken bazıları da birbirini izleyen çalışmaların kümülâtif verileri sayesinde adım adım ilerlemeye mahkûm olmuştur. Beyin üzerine yapılan bilimsel çalışmaların oluşturduğu genel manzara, zaman içerisinde elde edilen verilerle yavaş yavaş ilerleyen zikzaklı bir gelişim eğrisi oluşturmaktadır.

“Beyin yapısını anlamada gecikmemizin birkaç nedeni vardır. Bunlar; eski bilgilerin öğrenilmesine olan ısrarlı bağlılık, organların kesilip parçalanmasına kilise, devlet ve hemen hemen herkesten gelen karşı koymalar, benimsenmiş metinlerin üzerinde yeniden gözle yapılacak deneyimlere

karşı duyulan isteksizlik ve doğal olarak konunun oldukça karmaşık olması” (Smith, 1986:85).

Yukarıda sıralanan nedenler, beynin yapısı ve işleyişi hakkında uzun yıllar insanoğlunun sağlıklı bilgi sahibi olamamasına sebep olmuş; bu durum araştırmacıları çeşitli benzetmeler yapmaya sevketmiştir.

“17. yüzyıl matematikçisi ve filozoflarından olan Descartes, beynin fonksiyonunu, Kutsal Almanya’nın bahçesindeki hidrolik sisteme benzetmiştir. 20. yüzyılın başlarında bu konudaki popüler benzetme dev bir telefon santralidir. Aynı yüzyılın sonlarına doğru ise bu benzetme dijital bilgisayarlara uyarlanmıştır. Ayrıca 80’li yılların başlarında ise araştırmacılar beyni, bilgisayarların birbirine bağlandığı bir ağ sistemine benzetiyorlardı. Bu ağların her biri dil, kısa dönem bellek, görme, işitme ve bunun gibi fonksiyonlarla donatılmıştı” (Alder, 2000: 14).

Tarihî kayıtlar, beyin hakkındaki ilk bilgilerin Eski Mısır’da verildiğini ortaya koymaktadır.

“M.Ö 17. yüzyılda yazıldığına inanılan bir eski Mısır yazıtının içinde *beyin* kelimesi sekiz kez belirtilmiştir. Bu yazıtın içinde 20 ayrı şekilden oluşan beyin sembolü, kafalarından yaralandıktan sonra vücutlarından felç ortaya çıkan iki insanın durumlarının tartışılması sırasında kullanılmaktadır. Bu yazıttan, o dönemde kafa yaralanması-beyin etkilenmesi-felç ilişkilerinin sorgulandığını söyleyebiliriz. Buna karşın kişilik ve davranışın aynı dönem içinde beyinle ilişkilendirilmediği ve bu konuda dikkatlerin kalp üzerinde toplandığını görüyoruz” (Tanrıdağ, 1997: 19).

“Eski bir Mısır yazıtında yer alan bu bilgilerin dışında, ilk kez beyin üzerine dikkatleri çeken kişinin Pisagor’un öğrencisi Alkmeon olduğu söylenmektedir. Alkmeon, eski Mısırlı bilimcilerden farklı olarak, akılsal yeteneklerin merkezinin kalp değil, beyin olduğunu ileri sürmüştür. Alkmeon’un beyin konusundaki fikirleri tam olarak belirli bir olgunluğa erişememekle birlikte, Eski Mısır’daki çalışmalardan da önemli ölçüde yararlandığı sanılmaktadır” (Smith, 1986: 86).

“Normal zihinsel faaliyetlerin beyinle kesinlikle ilişkilendirilmediği garip usamlamalar, Corton’lu Alkmaion’un büyük keşfi sayesinde değişmiştir. Alkmaion,

gözlerden beyne uzanan gerçek bağlantıların bulunduğunu göstermiş ve bu bölgelerin düşüncenin merkezi olduğunu iddia etmiştir” (Greenfield, 2000: 12).

Bunların yanı sıra, Türklerin tarihî geçmişlerinde de beyinle ilgili bilgilere rastlanmaktadır.

“Çin’in Turfan dolaylarında bulunan Türk mumyalarında at kılıyla ameliyat yapıldığı tespit edilmiştir. Günümüzün dünyaca ünlü beyin cerrahı Gazi Yaşargil, bu konuda oldukça önemli şeyler söylemiştir. Gazi Yaşargil bugün beyin ameliyatlarında kullanılan aletlere benzer aletler bulunduğunu tespit etmiştir. Hatta kendisi bu aletlerden birini model alarak yeni bir alet geliştirdiğini ve literatüre de bu isimle soktuğunu belirtmektedir” (Akçay, 2005: 51).

Beyin serüveninin ikinci basamağı Antik Çağ’dır. Bu dönem, günümüz beyin merakının hâlâ peşinden koşmayı sürdürdüğü ünlü hipotezin ortaya atıldığı dönemdir.

“Hipokratın ileri sürdüğü beyin hipotezi, Eski Mısır dönemine oranla o dönem beyin ilgisinin nereye kaydığını özetlemektedir. Bu hipotez içinde, insanın duygu dünyasının ve davranışlarının kaynağının beyin olduğu ileri sürülmektedir. Eski Mısır gözlemlerinin kafa ve vücutla ilgili olmalarına karşın, Antik Çağ’da beyni sorgulamanın davranış ve duygulara yönelmesi bir düşünce evrimi sayılmaktadır” (Tanrıdağ, 1997: 19).

“İlk kez beyindeki karıncıklara dikkati çeken kişi M.Ö 300’lerde İskenderiyeli Heraflios olmuştur. Bunun yanında karıncıkların kesin tanımlamalarını yaparak önemlerini vurgulayan kişi Galen’dir” (Smith, 1986: 86).

MS.2. yüzyılda yaşayan Galen, beyin çalışmaları konusunda önemli bir kişidir. Ortaya attığı fikirler, bugünün verileriyle önemli ölçüde çelişse de, söyledikleri uzun bir dönem birer yasa olarak kabul edilmiştir.

“Galen’in ortaya attığı Ventrikül Hipotezi, davranışların, beynin sıvı içeren karıncıklarında organize olduğunu ileri sürmektedir. Burada verilen mesaj; duygu, düşünce ve davranışların beynin içindeki su kadar ele gelmez, tutulamaz şeyler olduğudur. Bu hipotezin ortaya atılmasından sonra

beyin serüveninin en uzun duraklama dönemlerinden biri başlamıştır” (Smith, 1986: 87).

M.S. 4. yüzyılda Galen’in halefleri tarafından ortaya atılan *hücre doktrini*, bir anlamda onun düşüncelerinin devamı mahiyetindedir.

“Buna göre beyin, dört karıncıktan meydana geliyordu. Bu karıncıklara hücre adı verilmişti. Buna göre yan karıncıklar sağduyu ve hayal gücünün merkezi, üçüncü karıncık fikir, muhakeme ve mantık merkezi, dördüncü karıncık, bellek merkezi olarak kabul ediliyordu” (Smith, 1986: 87).

Beyin hakkında ileri sürülen bu görüşler yaklaşık olarak 1400 yıl sürmüştür. Rönesans dönemine kadar yapılan çalışmalarda, bazı önemli fikirler ortaya atılmıştır. Örneğin 10. yüzyılın sonları ile 11. yüzyılın başlarında İbn-i Sîna, M.S. 4. yüzyılda ortaya atılan hücre doktrini önemli ölçüde destekleyici fikirler ileri sürmüş, beyindeki karıncık sayısını beşe çıkarmıştır.

Bu yüzyıllarda insanlar, beyin konusunda bir yandan hücre doktrinine diğer yandan kendi kutsal kitaplarına sarılmışlardır.

“Rönesans dönemine gelindiğinde, beyinle ilgili katılaşmış yasaların az da olsa saydamlaştığını görüyoruz. Bu dönemin beyin çalışmalarına en önemli katkısı, anatomik tanımların değişmesinden kaynaklanmaktadır. Anatomik tanımlamaların değişmesindeki önemli nedenlerden biri de, resim sanatının gelişmiş olmasıdır. Buna rağmen, Da Vinci başta olmak üzere, rönesans döneminin önde gelen kişileri, Andreas Vesalius dışında hücre doktrininin etkisinden kurtulamamışlardır” (Smith, 1986: 87).

“Vesalius, darağaçlarından çaldığı cesetler üzerinde araştırmalarını yürütmüştür. Bu araştırmaları zaman içerisinde ürünlerini vermiş; Galen’in fikirlerini derinden sarsmaya başlamıştır. Vesalius daha sonra bu çalışmalarından dolayı engizisyona çağırılmış ve çalışmalarından vazgeçirilmiştir” (Smith, 1986: 88).

Rönesans döneminde, sanat eserlerinin derinlik, boyutluluk ve estetik üretim kaygılarıyla da bütünleşen anatomi çalışmaları hızlanmıştır. Özellikle Vesalius,

anatomi alanında önemli çalışmalar yapmıştır. Bugün tıp literatüründe anatomi biliminin kurucusu olarak geçmektedir.

Bütün bu çalışmalara rağmen, rönesans döneminin iki önemli kişisi Da Vinci ve Vesalius beyin kıvrımlarıyla ilgilenmemişlerdir.

“Beyin konusunda ilk çağdaş fikirlerin ortaya atıldığı dönem 17. yüzyıldır. Bu yüzyılda *Le Boe Sylvius*, beyinde bu adla anılan yarığı saptamıştır. Aynı zamanda beyin korteksinin işlevsel önemini vurgulamıştır. Bu dönemde beyin korteksinin en yetkin çizimini ortaya koyan ve korteksin önemini vurgulayanlardan biri de Descartes’tir. Descartes’in aslında ilgilendiği konu, ruhtur” (Smith, 1986: 89).

Kısacası, eski geleneğe bağlı kalınmakla birlikte 17. yüzyıl, tıp biliminin gelişim sürecinde bir geçiş dönemdir.

“18. yüzyılda Anton de Leeuwenhoek ilk mikroskobu yapmış, bununla beyin korteksini incelemiştir. Leewenhoek, beyin korteksinin küreciklerden meydana geldiğini ileri sürmüştür. Çünkü Leewenhoek bir miyoptur ve miyoplar mikroskoptaki birimleri küre olarak algılamaktadır”(Smith, 1986: 89).

18. yüzyılda sinir bilim alanında önemli bir ilerleme daha kaydedildi. 1872 yılında Camillo Golgi, bir tesadüf eseri gümüş nitrat solüsyonu içine koyduğu bir beyin parçasındaki nöronları mikroskopta görmeyi başardı. Daha sonra, 1950’li yıllarda elektron mikroskobunun ortaya çıkmasıyla, incelenen cisimler eskiye nazaran on bin kat daha büyütülerek incelenmeye başladı. Nöronun ayrıntılı olarak incelenmesi bu şekilde olmuştur. Gümüş nitrat içerisindeki beyin kesitinde, sadece bir nöron ön plâna çıkarken, elektron mikroskobuyla incelenen örneklerde birden fazla nöron bir arada görülebiliyordu. Bu veriler aynı zamanda, dönemin önemli bir tartışma konusuna da cevap vermiştir. Beyin hücrelerinin birbirine bitişik olmadığı, aksine aralarında boşluklar olduğu görülmüştür.

19. yüzyıl, artık beyin hakkında gerçekçi bilgilere ulaşılmaya başlandığı bir dönemdir. Bu yüzyılda *ventrikül hipotezinin* yerini, beyin maddesi içine yönelen yaklaşımların aldığı görüyoruz. Frans Joseph Gall, beyindeki bazı bölgelerin belirli

zekâ niteliklerinden sorumlu olduğu düşüncesini ortaya atmıştır. Bu düşünceden de, kafatasının düzensiz yumrularının altındaki çeşitli alanların yönettiği yeteneklerin haritasını çıkaracak olan *frenoloji* doğmuştur. Frenoloji, zihin inceleme bilimi anlamına gelmektedir. Bu bilim, beyne yeni bir bakış açısı kazandırmakla birlikte, kiliseden soğuyan çok sayıda kişi için mükemmel bir tatmin yolu olmuştur.

Yine bu yüzyılda Wilder Penfield ve arkadaşları, bilinci tümüyle yerinde olan hastaların korteksini doğrudan doğruya uyararak bütün tepkileri almayı başarmışlardır. Artık bununla birlikte beyin hakkındaki bütün ilkel düşünceler sona ermiştir.

“19. yüzyılın sonlarına doğru beyindeki dil merkezleri keşfedilmiştir. Wernicke ve Broca bu alandaki çalışmalarıyla önemli adımlar atmışlardır. Yine bu yüzyılda, Pavlov’un öğrencisi Anokhin, beyin büyüklüğü ile zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Anokhin, zekâyı beyin hücrelerinin sayısı değil, küçük çıkıntılar üzerindeki beyin hücresi dokunaçlarının etkilediğini farkederek ilk kişidir. Her çıkıntının en azından bir diğeriyle ilintili olduğunu ve böylelikle diğer hücrelerle elektrokimyasal etkileşimler kurduğunu açığa çıkarmıştır. Ayrıca hayatının son yıllarında Anokhin, beyin kurabileceği bağlantı sayısını hesaplamaya çalışmış, bunun daktilo yazısıyla 1’in yanına konulacak 10 milyon kilometrelik bir sıfır dizisi uzunluğunda olduğunu ileri sürmüştür” (Alder, 2000: 14).

Sonuç olarak, yazılı tarih bize, beyne yönelik ilginin yüzyıllar boyunca sürekli ve kendi içinde tutarlı gelişmeler gösteren bir süreç olmaktan çok, aralarında uzunca bekleme süreleri olan sıçramalar biçiminde ortaya çıktığı mesajını vermektedir. İlk kez Krotonlu Alkmeon’un fikrini ortaya koymasından bu yana 25 yüzyıl geçmiştir. Beyin konusundaki gerçekçi bilgiler, uzun bir duraklama döneminden sonra 17. yüzyıldan itibaren sistemli bir şekilde gelişmeye başlamıştır. Günümüzdeki beyin bilgisinin kaynağını ise, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaklaşık 50 yıllık bir süre içinde biriken veriler oluşturmaktadır.

1.2.1.1. Bazı Sayısal Veriler Temelinde Beyin ve Bellek

Bu başlık altında, evrendeki en karmaşık fiziksel yapı ve anlama sürecinin gerçekleştiği organ olan beynin önemli bazı özelliklerini rakamsal veriler yardımıyla maddeler hâlinde sıralayacağız. Bu özellikler bir yerde, anlama sürecini de açıklamaya yönelik verilerden oluşmaktadır.

Bu özellikler, maddeler hâlinde aşağıda sıralanmıştır.

1. İnsan vücudu beyinle idare edilmektedir. Kafatasımızın içinde oldukça güvenli bir yerde bulunan bu kontrol odası, hemen hemen bütün faaliyetlerimizi yönetmektedir. İnsan beyni, hayvanların beyninden daha büyüktür (Saygılı, 2001: 58).

2. Yaklaşık olarak 2200 cm^2 olan beyin yüzeyinin ancak üçte biri serbest yüzeyde, üçte ikisi ise kıvrımların derinliklerindedir. Bu sebeple beyin yüzeyi kıvrım kıvrımdır. Bu gelişmişlik sayesinde insan araç kullanabilir. Parmaklarıyla ince işleri yapabilir. Dil ve matematik gibi karmaşık sembollerle haberleşmeyi gerçekleştirebilir (Saygılı, 2001: 39).

3. Asla yorulmayan, uykuda bile yaydığı dalgalarla ve gördüğümüz rüyalarla aktif olarak faaliyet gösterdiği anlaşılan beynimiz, günün 24 saati hiç durmaksızın çalışmaktadır (Saygılı, 2000: 58).

4. Korteks, aşağı yukarı 2 milimetre kalınlığındadır ve farklı uzlaşımara göre hepsi tamamen ayrı olan 50 ile 100 bölgeye ait işlevlere bölünebilir (Greenfield, 2000: 23).

5. Vücuttaki bütün organlar arasında yakıtı en bol harcayan beyindir. Oksijen ve glikozu, bedenin dinlenme halinde olan tüm diğer dokularına göre iki kat daha hızlı yakmaktadır. Beyin o kadar çok enerji kullanır ki, birkaç dakika oksijensiz kaldığında ölür. Beyin, toplam vücut ağırlığımızın %2.5'tan azını oluştursa bile, dinlenme halinde enerji sarfiyatının %20'sinden sorumludur. Bu enerji beynin çalışmasını sağlar (Saygılı, 2001: 82).

6. Beynimiz, uyuyan bir dev gibidir. Son yıllarda psikoloji, biyokimya, fizik ve matematikte yapılan araştırmalar beynin potansiyelinin genelde düşünüldüğünden çok daha büyük olduğunu göstermiştir. Beynimizin ortalama %1'ini kullandığımız şeklinde yaygın kanı bile yanlış olabilir, çünkü %1'den daha azını kullandığımız şimdi anlaşılıyor. Bu da yeteneğimizin muazzam kısmı geliştirilmeye halen uygun demektir (Buzan, 2000: 13).

7. Bilgisayar konusunda bilim adamlarının uzun yıllar süren büyük gayretlerine rağmen, katedilen mesafe beyinle kıyaslandığında çok azdır. Dünyanın en hızlı bilgisayarları, saniyede 10^9 hızıyla işlem yapabilmekte iken, beynin işlem yapabilme hızı 10^{15} 'tir (Saygılı, 2001: 93).

8. Hafıza kapasitesi olarak beyin, en gelişmiş bilgisayardan 1000 kat daha gelişmiştir. Yani beyin, en süper bilgisayarın 1000 adedinin toplam kapasitesine eşittir. Bunun yanı sıra beynin hafızadan başka sayısız fonksiyonlarının olduğu unutulmamalıdır (Yaşargilden Akt: Saygılı, 2001: 94).

9. Beynimiz, 25 milyon cilt kitaba eşit bilgiyi içinde barındırabilmektedir. Bu, yaklaşık 2.5 trilyon kelimeye eşittir (Saygılı, 2001: 110).

10. Beyinde, istenen bilgileri bulup yerinden çıkaran 15 milyar sinir hücresi mevcuttur (Saygılı, 2001: 111).

11. İnsan vücudu, dışarıdan görüldüğü gibi tek bir canlı değildir. Ortalama olarak 300 trilyon hücreden meydana gelmiştir. Bu 300 trilyon hücrenin yaklaşık olarak 100 milyarını beyindeki sinir hücreleri (nöron) oluşturmaktadır. Nöronlar arasında sonsuz denebilecek sayıda bağlantı söz konusudur (Saygılı, 2001: 15).

12. 100 milyar nöronun büyüklüğü hakkında bilgi sahibi olmak için Amazon yağmur ormanları uygun bir benzetme olabilir. Amazon yağmur ormanları, $7.800.000 \text{ km}^2$ 'lik bir alana yayılır ve içinde yaklaşık 100 milyar civarında ağaç bulunmaktadır. Fakat benzetme burada sona ermemelidir. Nöronlar arası bağlantıları düşünürsek, bunların Amazon ormanlarındaki ağaçların yaprakları kadar çok sayıda olduğunu söyleyebiliriz. Herhangi bir anda 100 milyar nöronumuzun sadece %10'u

sinyal gönderse bile, meydana gelecek kimyasal ve elektriksel etkinliğin şevkini global bir ölçekte hayal etmek imkânsızdır (Greenfield, 2000: 87).

13. Elli çeşit temel nöron şekli vardır. Fakat en yaygın olanı ahtapota benzeyen formdur (Greenfield, 2000: 74).

14. Nöron adı verilen her sinir hücresi, diğerleriyle ortalama 10.000 kadar bağlantı yapabilir. Bu, yaklaşık olarak 100 katrilyon bağlantıdan oluşan karmaşık bir şebeke gibidir (Saygılı, 2001: 42).

15. Bir nöron gövdesi, sahip olduğu 10.000 sinaps sayesinde diğer milyarlarca hücreden birçok mesaj almakta, bunları değerlendirmekte ve bir karar oluşturarak tek bir emir şekline getirmektedir. Hesaplara göre hafızamız, ortalama 70 yıldan fazla olan hayatımızın her saniyesinde 11 olay kaydeder ve buna rağmen de potansiyel halde kullanılmayı bekleyen büyük bir boşluk beynimizde yer alır (Alder, 2000: 11).

16. Beyin hücrelerimiz olan nöronlar 1000 trilyon protein içermektedir. Her beyin hücresinin kendisinden sonra gelen 100.000 beyin hücresiyle fizikî olarak bağlanabilme kapasitesi vardır (Saygılı, 2001: 82).

17. Yapılan hesaplamalara göre, beynimizde bulunan ortalama 100 milyar nöron ile en az $2^{100.000.000.000}$ adet mesajı aktarmak imkân dahilindedir (Saygılı, 2001: 30).

18. Beyindeki nöron sayısı ilginç özellikler taşımaktadır. İnsanoğlu, beyinde 10 milyar nöron ile doğmaktadır. Bu sayı sonradan 100 milyara kadar ulaşmaktadır. İstenildiğinde yeni nöronlar oluşturulamadığından vücutta gerekenden fazla nöron mevcuttur. Bu sayı, aşağı yukarı ihtiyacın iki katıdır (Saygılı, 2001: 42).

19. Beyindeki nöron hücrelerinin ayrı ayrı işlevleri vardır. Örneğin bir muzun hoş kokusunu, limonun keskin kokusundan ayırmak için 6 milyon beyin hücresinin harekete geçmesi gerekir (Saygılı, 2001: 42).

20. Bedenimiz, 500 bin dokunma, 200 bin ısı, 4 milyon, acıya duyarlı yapıdan oluşan bir ağla beynimize sürekli bilgi aktarmaktadır (Saygılı, 2001: 82).

21. Beyin mesajlarının hızı saatte 390 km'ye ulaşmaktadır. Bu müthiş bir hızdır. Ayak ucuna batırılan bir iğnenin verdiği acı mesajı beyne saniyenin yüzde biri gibi bir sürede ulaşmaktadır (Greenfield, 2000: 80-81).

22. Hücre içinde meydana gelen mesaj, çok küçük bir elektrik akımı şeklinde 1 voltun 70 ya da 80'de biri kadardır. Bu mesaj, hücre gövdesinden akson adı verilen uzun kısma, oradan sinapslar vasıtasıyla diğer sinir hücrelerine ulaştırılmaktadır (Greenfield, 2000: 77).

23. Bir lambayı yakıp söndürmek gibi çalışan beyin hücreleri, en az 100 trilyon bilgiyi muhafaza edebilirler. Beyin içerisinde her saniyede 1 katrilyon sinyal ve bağlantı gerçekleşmektedir. Nöronların ve sinapsların birbirinden haberli olarak düzenli ve hızlı çalışmaları, her sinapsın sayıları milyarlara varan diğer sinapslardan haberdar olması ve birbirlerini kontrol etmesi, bilim adamlarını hep şaşırtmıştır (Saygılı, 2001: 74).

24. Çeşitli sinaps şekilleri vardır. En sık rastlanan sinaps şekli, hücrenin dışı doğru uzanan parçası olan aksonun alabildiğine uzanmasıyla en uç noktası olan akson terminalinin, hedef hücrenin dallanıp budaklanan bölümüyle, yani dendritle sinaps oluşturmasıdır.(Greenfield, 2000: 83).

25. Beynin hayret verici özelliklerinden biri de akışkanlığıdır. Bu organın, bir dizi nöron ağından oluşan statik bir yapı olduğunu düşünmek doğru değildir. Nöronlar arası bağlantı, bilgisayarın aksine durmadan değişmektedir. Akson veya dendritlerin yeri değil, nöronlar arası iletişimin yer aldığı sinaptik birleşme noktaları değişmektedir. Böylelikle beyin, sürekli değişen bir bilgisayar gibi fonksiyon görür (Saygılı, 2001: 84).

26. Beyin hücreleri sadece nöronlardan meydana gelmemektedir. Beyinde nöronların yanı sıra *glial* hücreleri de bulunmaktadır. Glia terimi Yunanca'da zımk anlamına gelmektedir. Bir sınıf glial hücresi beyinde meydana gelen hasarlardan

sonra ölü hücre kalıntılarını temizlemekle görevlidir. Diğer bir glial hücre türü ise nöronun etrafında elektriksel yalıtım işlevini görecek yağlı bir tabaka oluşturmaktadır. Bu hücreler aynı zamanda nöronların daha rahat hareket etmelerini sağlamaktadır. (Greenfield, 2000: 103).

27. Hayatın son evresinde beyin hacminde küçülme başlar. 90 yaşına varıldığında beyin ağırlığı %20'lik bir kayba uğrar. 70 yaşında bile beyin, %5'lik ağırlığını yitirmiş durumdadır (Greenfield, 2000: 125).

28. Beynin anatomisi, beyin kimyasıyla uyum içerisinde değildir. Beynin tek bir bölgesine özgü bir tek kimyasal madde yoktur. Tam tersine, aynı kimyasal madde beyindeki bir çok farklı bölgeye dağılır ve beynin her bölgesi birçok farklı kimyasal madde üretir ve kullanır (Greenfield, 2000: 31).

29. Beynimiz, 85 yıllık bir süre boyunca saniyede 600 birimlik bilgiyi hafızamıza kaydedip işlemek ve programlama kapasitesine sahiptir. Bu, dakikada 3.600, saatte 2.160.000 ve günde 51.840.000 bitlik bilgi demektir (Sezik, 2003: 31).

30. Beyin üzerine araştırmalar yapan Dr. W. Grey Walter'in incelemelerine göre, insan beynine benzeyebilen bir makinenin yapılabilmesi için 300 trilyon dolardan fazla para gerekmektedir. Böyle bir makinenin çalışabilmesi için 7 wattlık elektrik enerjisine ihtiyaç vardır. Yine de hiçbir makine, insan beyninin potansiyel gücünü aşamaz (Sezik, 2003: 32).

31. Beynin bilgi saklama kapasitesi ömrü boyunca saniyede 10 yeni bilgi birimidir. Bu demek oluyor ki bir dakikada 600 yeni bilgi, saatte ise 36.000 bitlik bilgi saklanabilmektedir. Normal ömür boyunca bir insan beyni, 100 trilyon bitlik bilgiyi saklama kapasitesine sahiptir (Sezik, 2003: 33).

32. Madley Burley-Allen, bir kıyaslama yaparak beyin küçük bir evren olduğu sonucuna varır. Ortalama bir yetişkin belleğinin Britannica Ansiklopedisi'nde içerilmiş olan bilginin 500 katı kadar bilgi saklayabilmesidir (Sezik, 2003: 33).

33. Beyin, 18-24 yaşlarında en etkin dönemini yaşar ve 24 yaşından itibaren gerilemeye başlar (Alder, 2000: 16).

34. Bilgisayarlar 2 boyutludur, yani binary çalışan bir sistemdir. Bizim beynimizse 11 boyutludur. Bizler bu 11 boyutun 4 boyutunu bile kavramış durumda değiliz. (Yaşargil'den akt: Saygılı, 2001: 95).

35. Ortalama bir ömürde 15 trilyon birbirinden ayrı haberi beynin aldığı hesaplanmıştır. Beynimiz pratik olarak günde 86 milyar bilgiyi depolama kapasitesi vardır (Saygılı, 2001: 109).

36. İnsan hafızası, duruma, ihtiyaçlara, amaçlara, ilgilere ve zevklere göre hıfzeder. Prensip itibarıyla izlenimleri aynen tutmaz ve biriktirmez. Onlara anlam verir ve onları kendi işine yarayacak biçimde hıfzeder (Özarpınar, 1997: 8).

Yukarıdaki açıklamalarda, sayısal veriler ve örneklendirmeler temelinde beynimizin belli başlı özelliklerini ve kapasitesini maddeler hâlinde özetlemeye çalıştık. Elbette ki beyin gibi evrenin en karmaşık yapısının özelliklerini ve kapasitesini yukarıdaki ifadelerle çerçeveleyemeyiz; ama bu ifadelerin kısmen de olsa anlama yetimizin sınırları hakkında zihinlerimizde bir kompozisyon oluşturacağı düşüncesindeyiz.

1.2.1.2. Beynin Yapısına İlişkin Önemli Bilgiler

İnsan beyni üç temel yapıdan meydana gelmektedir. Bir embriyonun gelişiminin ilk aşamasında bu üç bölge, omurga ucunda üç kabarıklık şeklinde görülebilir. Beynin bu temel kısımları işlevlerine göre kendi içlerinde muhtelif bölümlere ayrılmaktadır.

Arka Beyin

a. Medulla b. Serebellum c. Pons

Orta Beyin

a. Beyin Sapı b. RAS

Ön Beyin

a. Talamus b. Limbik Sistem c. Serebrum

Korteks (Beyin Kabuğu)

1.2.1.2.1. Arka Beyin

Arka beyin, medulla, serebellum ve pons'tan meydana gelmektedir.

Medulla, “Omuriliğin beyinle bağlantı yaptığı şişkinliğe verilen addır. Bu kısım, kalbin atışını, nefes almayı ve kan basıncını denetlemektedir. Medulla aynı zamanda omurilikle beynin bağlantısını sağlayan kısımdır” (Cüceloğlu, 2000: 71).

Serebellum, “Serebellumun diğer adı beyinciktir. İlk önce oluşan beyin bölgesidir. Beyinciğin görevi, kas faaliyetlerimizi koordine ederek, hareketlerimizi düzgün ve akıcı hale getirmektir” (Cüceloğlu, 2000: 71).

Pons, “Beyinciğin iki lobu arasındaki ilişkiyi kurmaktadır. Solunumla ilgili nöronlar burada bulunmaktadır” (Cüceloğlu, 2000: 72).

1.2.1.2.2. Orta Beyin

Orta beyin, beyin sapı ve RAS'tan meydana gelmektedir. “Orta beyin, ön ve arka beyni birbirine birleştirmektedir. Orta beyinde görme ve işitme ile ilgili nöronlar bulunmaktadır. Bu bölüm, aydınlığa ve ışık kaynağına yönelmemizi sağlamaktadır. Beynin ilk gelişen yapılarından. İki alt bölümden oluşmaktadır” (Cüceloğlu, 2000: 72).

Beyin Sapı, “Beynin her üç kısmıyla da ilişki içerisinde bulunan kısımdır. Beyin sapında bulunan nöron faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğu, düşüncenin kontrolü altında olmayan otomatik refleks hareketlerdir” (Cüceloğlu, 2000: 72).

Ras (*Retiküler Aktivasyon Sistemi*), “Yapısı tam olarak anlaşılamamış bir kısımdır. Son derece karmaşık ilişkiler içeren nöronlardan meydana gelmektedir. Bu kısım, beynin her üç yapısıyla da ilişki içerisinde. Temel işlevinin uykuya geçme, uyanıklık ve dikkat derecesini ayarlamak olduğu gözlenmiştir” (Cüceloğlu, 2000: 72).

1.2.1.2.3. Ön Beyin

Ön beyin dört temel kısımdan meydana gelmektedir. İnsan yaşamında önem taşıyan işlevlerin gerçekleştiği bölümdür.

Talamus, “Duyu organlarından gelen nöronların beyin kabuğuyla olan ilişkisini sağlamaktadır. Talamusun belirli bir kısmı, gözden gelen uyarıcıları alır ve beyin kabuğunun görmeyle ilgili bölgesine yansıtır. Başka bir kısmı, kulaktan gelen sinirsel uyarıcıları alır ve işitmeyle ilgili beyin kabuğu bölgesine ulaştırır. Talamusun diğer bir işlevi, omurilikten gelen nöronları, beyin kabuğunun dokunma ve bedenin durumunu algılama ile ilgili kısımlarına yansıtmaktır” (Cüceloğlu, 2000: 74).

Hipotalamus, “Ön beyinde talamusla hipofiz bezinin arasında yer almaktadır. Beynimizin 300’de biri kadar küçük bir parçasıdır. Aşağı yukarı yer fıstığı büyüklüğünde olmasına rağmen yerine getirdiği işlevler son derece önemli ve karmaşıktır” (Saygılı, 2001: 96).

Hipotalamus son zamanlarda en fazla araştırılan beyin kısımlarından biridir. “Hipotalamus, heyecanların ve arzuların denetlendiği merkezdir. Cinsel davranış ve yeme içme bu merkez tarafından denetlenmektedir. Vücut sıcaklığındaki değişiklikleri farkederek ve beden sıcaklığını normal tutabilmek için önlemler alan merkez hipotalamusta bulunmaktadır. Saldırganlık duygusu, saldırganlık ifadesi, uyanıklık ve uyku davranışı, iç salgı bezlerinin çalışmalarını denetleyen süreçlerin işleyişi yine bu kısım tarafından kontrol edilmektedir” (Cüceloğlu, 2000: 74).

Bilim adamları dahi hipotalamusun beynin çok küçük bir kısmını oluşturmasına rağmen bu kadar karmaşık işlevleri üstlenmiş olmasına şaşırmaktadırlar.

Limbik Sistem, “beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alan nöron ağında oluşmuştur. Heyecan yaşantısı, saldırma ve kağma davranışlarıyla ilgisi vardır. Aynı zamanda limbik sistemin bir kısmı heyecanları yatıştırma işlevini yerine getirirken diğer kısmı heyecanları kamėılayıcı işlev görmektedir” (Cüceloğlu, 2000: 74).

Beyninin bu kısmında tahribat olan hastalar, eğer dikkatleri hafif dağılırsa biraz sonra ne yapacaklarını hatırlayamazlar. Bu durum bize limbik sistemin bellek fonksiyonları ile ilgisi olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda yapılan bir dizi araştırma, küçük yaşlarda çocuklara uygulanan bedensel ya da ruhsal işkenceler ile, limbik sistem bozuklukları arasında bir bağlantı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Serebrum, “İnsanda en gelişmiş beyin yapısıdır. Beyin sapının üzerinde açılmış bir çiçeği andırmaktadır. Beynin üstünü tümnden örter. Serebrumu örten girintili çıkıntılı yüzeye serebral korteks ya da beyin kabuğu adı verilmektedir.

Serebrum üzerinde irili ufaklı yarıklar vardır. Bunların içerisinde en büyüğü beyni iki yarım küreye ayıran yarıktır. Bu iki yarım küre korpus kallosum adı verilen ve liflerden oluşan kalın bir bağ ile birleşmiştir. Korpus kallosum, fiberoptik bir kablo gibidir. Beynin sağ ve sol yarım küreleri arasındaki bilgi alışverişini gerçekleştirmektedir. Korpus kallosumu kesilen hastalarda beyin yarım küreleri arasındaki bilgi alışverişi ortadan kalkmaktadır.

1.2.1.2.4. Korteks (Beyin Kabuğu)

“Korteks kelimesi Latince’de *ağaç kabuğu* anlamına gelmektedir. Çünkü ağacın üzerindeki kabuk gibi beynin dış yüzeyini kaplamaktadır” (Greenfield, 2000: 21).

“Aşağı yukarı 2 mm. kalınlığındadır ve farklı uzlaşımına göre hepsi tamamen ayrı ayrı 50-100 arası bölgeye ait işlevlere bölünebilir. Bir noktaya kadar bu tür bir sınıflandırma anlamlıdır. Tamamı olmasa da korteksin belirli bölgeleri, beynin girdileri ve çıktıları ile açık bir eş duyum içinde gibidir” (Greenfield, 2000: 23).

İnsan davranışını birinci dereceden etkileyen en önemli süreçler bu kısımda yer almaktadır. Korteksin bu işlevleri, beyin çalışmalarının tarihî miladını göz önüne getirdiğimizde oldukça yakın bir zamanda anlaşılmıştır.

Beyin kabuğunun yapılanması iki temel özellik göstermektedir. Birincisi, beyin yarı kürelerinin her biri karşı beden yarısının motor ve duysal işlevleriyle doğrudan ilintilidir. Örneğin bedenin sol yarısından alınan duysal bilgi, omurilikte ya da beyin sapında çaprazlaşarak beynin sağ yarı küresine iletilmektedir. Beynin sağ yarı küresinde bulunan motor merkezler, bedenin sol yarısını denetlemektedir. İkinci temel özellik ise, yarı kürelerin benzer görünmelerine karşın, yapısal ve işlevsel olarak asimetri göstermeleridir. Şöyle ki;

Beyin kabuğunda iki görme ve iki işitme merkezi bulunmaktadır. Bu işitme ve görme merkezlerinin her biri sağ ve sol beyin lobunda yer almaktadır. Dışarıdan gelen sesler sağ yarım küredeki işitme merkezince daha iyi değerlendirilmekte, buna karşın soldaki merkezde konuşma, anlatma ve açıklama gibi vasıflar daha başarılı olarak algılanıp gerçekleştirilmektedir. Aynı asimetrik durum, görme merkezinde de yer alır. Soldaki merkez daha çok yazıları (kelime ve harfleri) değerlendirirken, beynin sağ yarım küresinde yer alan görme merkezi ise figürler ve formlar konusunda aktif olmaktadır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi beyin kabuğu (korteks) insan yaşamı için son derece önemli olan işlevleri yerine getirmektedir. Bu alanla ilgili bilgiler henüz sınırlıdır. Yapılan araştırmalarla sürekli yeni bilgiler elde edilmektedir. Bu verilere dayanılarak, yeni öğrenilen davranış ve bilgilerle eski yaşantılar arasındaki bağlantıların da bu kısımda kurulduğu varsayılmaktadır. Ayrıca alın lobundaki korteksin de düşünme ve bellekle ilgili olduğu anlaşılmıştır.

1.2.1.3. Beynin Temel İşlevleri ve Çalışma Sistemi

Beynin çalışma sistemi, tek yönlü bir bakış açısıyla izah edilemeyecek kadar karmaşık işlevler dizgesini içermektedir. Beynin insan yaşamındaki öneminden yola çıkarak işlevlerini en genel anlamda fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki temel gruba ayırabiliriz. Bu iki temel işlev aynı zamanda birbirleriyle de çoğu zaman karşılıklı etkileşim içerisinde. Zaman zaman zihinsel aktiviteler fizikî davranışları yönlendirirken, fizikî aktiviteler de zihinsel davranışların tetikleyicisi olur.

Bir günlük yaşamımızı göz önüne getirdiğimizde 24 saatin her anında dokunma, konuşma, görme, işitme ve koklama yoluyla sürekli bir bilgi bombardumanına maruz kalmaktayız. Duyularımız aracılığıyla dış dünyadan akıp gelen bu bilgilerin koordine edilmesi ve çıktılarının hareket olarak dışa vurulması beyinde gerçekleşmektedir. Hareket olgusu bir anlamda beyin canlı bir yapı olduğunun da kanıtıdır.

Hareket olgusuyla beyin arasındaki ilişkinin mevcudiyetini hayvanlarda da gözlemlemek mümkündür. “Hareketli canlıların bir tür beyne sahip olmalarının önemi ilk kez, deniz altı canlılarına meraklı olan *Japon İmparatoru Hirohito* tarafından ortaya konmuştur. Keşfettiği canlı *Tunicata*, lârva halindeyken vaktini yüzerek geçiriyor ve basit bir beyne sahip. Canlı, olgunlaştıktan sonra yaşam biçimini değiştiriyor. Bir kayaya tutunup yüzme eylemini bırakıyor, deniz suyunu süzerek yaşamını sürdürmeye başlıyor. Hareketsiz kalan canlı, bir süre sonra beynini tüketerek yok oluyor” (Greenfield, 2000: 42).

Yukarıdaki açıklamalar, beyinle-hareket olgusu arasındaki ilişkinin vurgulanması bakımından çarpıcı bir içerik oluşturmaktadır. Beyin; şekli, boyutu ve karmaşıklık derecesi ne olursa olsun, bir şekilde işin temelinde, hareketin hem sonucu ve hem temeli olarak sağ kalmayı sağlamakla bağlantılıdır.

O hâlde, insan yaşamında bu denli önemli olan hareket unsuru, beyin tarafından nasıl idare edilmektedir?

“Vücuttaki adalelerin harekete geçmesi, beyinden gelen sinyallerin omurilik boyunca ilerlemesiyle başlar. Farklı kasların tümünü kontrol eden sinirler, adalenin vücuttaki yerine göre omurilikten düzenli bir biçimde ayrılmaktadır. Bunun için, belkemiği zedelenmiş olan kişiler, omuriliğin zarar görme derecesine bağlı olarak değişen ölçülerde hareket etme yeteneğini yitirirler. Omurilik bazen, işlevini yukarıdan gelen talimatlar ya da beynin kontrolü olmaksızın az çok özerk biçimde yerine getirilebilir. Bu tür hareketlere *refleks* adı verilmektedir” (Greenfield, 2000: 43).

“Bizim normal hareket repertuarımız sadece, nörologların kullandığı hassas çekiç gibi yapay sayılabilecek uyarıcılara karşı sabit tepkilerden oluşmamaktadır. Bacağımızı ileriye doğru fırlatmak için birisinin dizimize vurmasını bekleyemeyiz. Yaptığımız hareketlerin pek çoğu, (yürümek-yüzmek-koşmak gibi) kas gruplarının daha karmaşık bir eşgüdümünü gerektirmektedir. Bu hareketler, beyin sapından aşağı inen sinyaller vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Beyin sapı bölgesinde farklı nöron grupları omurilikten aşağıya sinyaller göndererek doğru kasların tekrar eden dizilim içinde kasılmasını sağlamaktadır. Beyin sapından omuriliğe inen bu tür dört beyin motor yolu vardır. Bunlardan her biri, yüzmek gibi yarı refleks ritmik hareketlerden sorumludur. Bir başkası, görsel ve duyuşsal bilgilerle hareketi eşgüdümlemektedir. Yine bir başkası denge için önemlidir. Dördüncü motor yolu ise kol ve bacakların ayrı ayrı hareketlerini düzenlemektedir. Ancak, genelde olağan sayılan bir başka hareket türü vardır ki, bu dört sistemden hiçbirisi tarafından kontrol edilemez. Bu da parmakların hassas hareketleridir. Adalenin kasılması için kullanılan omurilik yollarının aksine, hassas parmak hareketlerini teşvik ve kontrol eden mesajlar omuriliğin tepesindeki beyin sapından değil, beynin en üst kısmından bir saç bandını andırır biçimde beyne çepeçevre oturan ve motor korteks olarak bilinen şerit benzeri bir korteks bölgesinden kaynaklanmaktadır. Motor korteks, doğrudan söz konusu parmaklara sinyaller göndererek hassas hareketleri kontrol etmektedir. Aynı zamanda beyin sapındaki dört motor yolu merkezine de başka sinyaller göndererek hareketleri dolaylı olarak etkilemektedir. Bu merkezler ise adalenin uygun biçimde kasılmasını sağlar. Bir insanın bedeninde üretilen hareketler ne kadar kesinlik taşıyorsa, beyinde o hareketler için ayrılan bölge de o derece kesin olmaktadır. Şöyle ki, beyinde üst kol kaslarını hareket ettiren bölge, el ve parmak hareketlerini denetleyen bölgeden çok küçüktür. Önemli olan hareket eden kas alanının büyüklüğü değil, hareketin ne kadar karmaşık ve önemli olduğudur. El ve parmak hareketleri daha

kompleks ve önemli işlevleri yerine getirdiği için beyinde bu işlevler için ayrılan bölge daha büyüktür” (Greenfield, 2000: 43-44).

Beynin temel işlevleri ve çalışma sistemi başlığı altında buraya kadar yapılan açıklamalar, fiziksel işlevlerin (kas hareketlerinin) yerine getirilmesinde beyin rolünü içermektedir. Şimdi de beyin ikinci önemli işlevi olan zihinsel aktivitelere değinmek istiyoruz. Bu konuyu açıklarken, özellikle beyindeki anlamlandırma süreci üzerinde duracağız.

İş yaşamında, önemli belgelerin ve bilgilerin dosyalanıp arşivlenmesindeki temel amaç, üzerinde çalıştığımız konularla ilgili düzenli ve çabuk ulaşılabilir bir veri tabanı oluşturma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İnsan beyinin de bu dosyalama sistemine benzeyen bir sistemi bulunmaktadır. Dışarıdan gelen bilgiler alınır ve konularına göre tasnif edilir. Beyinde hemen hemen her şeyin bir yeri vardır. Bu sebeple yeni bilgiler rahatlıkla ilgili yerlere yerleştirilir. Ayrıca, diğer dosyalama sistemlerinde olduğu gibi konu başlıkları beyinde belli bir düzene göre yerleştirilmiştir. Örneğin, *Ahmet'in okulu*, *Ahmet'in baş ağrısı* ve Ahmet hakkında herhangi bir bilgiyi içeren dosyalar mevcuttur. Yine beyin *aile* adını verdiği çekmecede bir dosyası vardır. Mevcut bu dosyalar arasında ise sürekli olarak bir etkileşim söz konusudur. Bu karşılıklı etkileşimler anlamlı bir şekildedir ve hemen bulunabilecek tarzda yerleştirilmiştir.

Bilgiler beynimizde bu şekilde dosyalanmasına ve ihtiyaç anında hemen çağrılmasına rağmen bu sistem tamamlanıp bitmiş bir dosyalama sistemi değildir. Bunlar kısmen tamamlanmış dosyalardır. Çünkü duyularımız, çevremizdeki sayısız şeylerden sadece sınırlı bir veri kümesini almaktadır.

Bunu daha açık bir şekilde şöyle ifade edebiliriz. Üç ayaklı bir masa düşünelim. Beyin bu masayı algıladığında, onun bir ayağı daha olduğunu bilir ve bu cismi masa olarak sınıflandırır. Ayrıca alternatif olarak masa dosyasının yanına “bir ayağı kırılmış bir masa” dosyası daha açar. İhtiyaç duyulduğunda, bir ayağı kırılmış masa dosyası da ani ve hızlı bir şekilde açılır.

Beynin bu sınıflandırma işlemi, baş edemeyeceğimiz miktardaki verileri anlamlandırmamızda günlük hayatta gereken yerlerde kullanılmak üzere çağırma oldukça etkilidir. Örneğin, yıllar önce tanıdığımız; fakat uzun süre görmediğimiz bir arkadaşımıza rastladığımızda görüntüsü çok değişmiş olsa bile bu kişi zihnimizin dosyalama sisteminin bir köşesinde bulunmaktadır. Birkaç dakika içerisinde bu yüze ait isim, ardından da onunla ilgili diğer bilgiler tek tek anlam kazanmaya başlamaktadır.

Sonuçta, her dosyalama ve anlamlandırma eğiliminin faydalarının yanı sıra zararları da vardır. Yaratıcı ve sıra dışı düşünce sistemlerinin geliştiricilerinden Edvard de Bono, bu durumu anlatmak için farklı bir örnek kullanmaktadır.

“O, beyni bir arazi parçası olarak tanımlar. Bu arazi parçasının kurak bir bölümüne yağmur (ki bu beş duyunun benzetmesidir) yağdığını düşünelim. Yağan bu yağmurlar zamanla, ufak yollar oluştururlar. Sık sık yağan yağmurlar zamanla bu yolu belirginleştirir. Yağışın sürekli olması burada bir akarsu yatağı bile oluşturabilir. Bu yatak, yağmur damlalarının düştüğü yerde değil, daha önce oluşmuş olan küçük yollarda oluşmaktadır. Yağmurların devam etmesi halinde zamanla burada bir vadi oluşur” (Alder, 2000: 69).

Beynin sınıflandırma sistemi de aynı şekilde çalışmaktadır. Gelen algılar, yağmur damlaları gibidir. Yeniler, daha önceden açılmış olan yollara yerleşir ve orada akmaya başlar. Yeni anlamlar ve sezgiler, eskilerinin daha etkin ve derin olması için kurban edilir.

Beynin bilgiyi işleme biçiminin önemli yönlerinden biri de dil vasıtasıyla gelen mesajı belli yönlerden algılamasıyla ilgilidir.

“Beynin gelen bilgiyi işleme biçimi, olumsuz etkenleri görmezden gelmeye dayalıdır. NLP ile ilgili kitapları ülkemizde de yayınlanan Dr. Harry Alder, bu durumu şöyle örneklendirir: *Hasta olmak istemiyorum* mesajı beyinde *hasta* olarak kaydedilirken, *O randevuya geç kalmak istemiyorum* mesajı beyinde *geç* olarak kaydedilir. *Randevu yerime beş dakika erken gitmek istiyorum* ise *erken* olarak kaydedilir” (Sezik, 2003:39).

Yukarıdaki örnekler bizi anlatma ve anlamanın zihinsel sentaksında önemli farklılıklar olduğu sonucuna götürmektedir. Anlatma sürecinin (konuşma-yazma) bir önceki aşaması olan düşünme sürecinde, beyin yüklemeleri ön plâna çıkarırken, dışarıdan gelen mesajları anlama sürecinde (okuma-dinleme) öncelik verdiği cümle ögesi yüklemeler olmayıp yükleme en yakın kelime veya kelime grupları oluyor.

Konuya Türkçe dil bilgisinde mevcut olan cümle içindeki ögelerin vurgulanması açısından baktığımızda, yukarıdaki açıklamalarla örtüştüğünü görürüz. Türkçe’de, konuşma veya yazma sürecinde özellikle üzerinde durduğumuz, önem verdiğimiz ögeyi yüklemden önce getiririz. Bu, anlatımda otomatik olarak uygulanan bir kuraldır. Anlatım sürecinde önem verilen kelimenin yüklemden önce getirilmesi beynin cümleyi anlama sürecinde uyguladığı hiyerarşiyi de açıklamaktadır aslında. Yukarıdaki örneklerde “hasta, geç, erken” gibi sözcüklerin cümle içerisindeki konumları incelendiğinde, üç kelimenin de yüklemden önce geldiğini görüyoruz. Demek ki beyin, anlatma sürecinde önceliği yükleme verirken, anlama sürecinde yüklemden önce gelen kelimeye dikkatini yoğunlaştırıyor. Bir başka ifadeyle, kaynak kişi, mesajı iletirken yani yüklemi merkez alıp yüklemden önceki kelimeyle ilgili vurgulama yaparken, alıcı durumundaki kişi, vurgulama yapılan ögeyi anlamlandırmakla işe başlıyor. Bize göre alıcının yükleme öncelik vermemesinin nedeni, bu çekirdek yapının aynı dili konuşan insanlar arasındaki ortak zihinselliğinin sağlam olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra yüklem bildirdiği anlamın, aynı dili konuşan insanlar arasında daha çabuk anlaşılabilir olması da önemli bir etkidir. Çünkü yüklem konumundaki kelimeler, bir hareket ve oluş içerisinde. Anlam bakımından dominant olmakla birlikte tek başına kullanıldıklarında anlam bakımından eksiltili ve açık uçlu ögelerdir. Bu sebeple beyin, anlama sürecinde yüklem anlam bakımından açık ucunu kapatan kelimeye yönelmektedir. Yüklem bu anlamını sınırlandıran kelime ise anlatma eylemi içerisinde bulunan kişinin kurduğu cümlede, yükleme en yakın şekilde konumlandığı kelimedir. Kişi bu konumlandırmayı yaparken aynı zamanda vurgulamayı da gerçekleştirmektedir. Anlama sürecinde bu konumlandırma ve vurgulamayı hazır bulan kişinin ilk zihinsel eylemi, genel anlama sahip olan açık

uçlu yüklemın anlamını sınırlandırmak oluyor. Bu sebeple de dikkatini bu sınırlandırmayı yapabilecek ögeye çeviriyor.

Sonuç olarak beyin, kendisine gelen bilgileri alır; belirli bir işleme (yorumlumu) tâbi tutar ve sonuca bağlar. Bu sonuçlar dışarıya fiziksel ve zihinsel niteliklerde çoğu zaman eş zamanlı bir şekilde yansır. Bu iki temel işlev bir bütün içerisinde kişiliği oluşturmaktadır. Nesilden nesile aktarılan bu kişilik özellikleri, beyin gelecek kaygısından kaynaklanmaktadır. Çünkü beynimiz sürekli olarak geleceği kavramaya çalışır.

İçgüdüsel olarak sürekli geleceğe yönelik eylem plânları ve programlar yapmamız bunun en belirgin kanıtıdır.

1.2.2. Anlama ve Öğrenme Süreci

Beynin yapısı, işleyişi ve özelliklerine ilişkin yukarıdaki açıklamaları sıraladıktan sonra, şimdi de anlama sürecini aşama aşama ortaya koyacak duyum, algı, anlama (kavrama), bellek ve öğrenme gibi konulardan bahsedilecektir.

Bilindiği üzere, anlama eylemi tek başına açıklanamayacak kadar karmaşık ve aşamalı süreçler dizgesinden oluşmaktadır. Duyum, algı vd. sadece dış dünya ile etkileşim süreçlerini içermemekle birlikte, gelen bilgiler ancak, öğrenme, kavrama ve zihinde saklama (bellek) süreçlerinde beyin içerisinde meydana gelen birtakım kimyasal ve fiziksel aktiviteler sonucunda kabul edilebilir. Anlamlandırma, bu kimyasal ve fiziksel aktivasyonları da kapsayan geniş bir süreçtir.

1.2.2.1. Duyum ve Algı

İnsan beynindeki anlama süreci, duyu organlarının çevre tarafından uyarılmasıyla başlar. Bu sürecin genel adı duyumdur.

Duyum; işitme, görme, dokunma, koklama ve tat olma organlarının çevredeki enerjinin etkisi altında belli bir seviyede uyarılmasıyla ortaya çıkan nörofizyolojik

süreçlere verilen addır. Bu süreç, duyu organının yapısına göre görme duyumu, işitme duyumu vb. adlar alır.

Algı ise, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne, olay ve mesajlara anlam verme sürecidir. Anlama sürecinin basitten karmaşığa sistemli bir yol izlediğini düşünürsek, algı bu sürecin organize olmuş ilk aşamasıdır. Çünkü duyum sürecinde belirli bir organizasyon yoktur.

“Psikologlara göre algısal süreç ile duysal süreç birbirine çok yakındır. Önce duysal süreçler yer alır, onun hemen arkasından algı gelir. İkisi arasındaki zaman farkı o kadar kısadır ki, normal koşullar altında algılanması oldukça zordur. Bu nedenle duyumla algılama aynı anda oluyor zannederiz” (Cüceloğlu, 2000:98).

Duyu organları, çevreden gelen uyarıların özelliklerine göre farklı duysal veriler üretir. Bu uyarıların tanımlayıcı özellikte olması gerekmektedir. Algı süreci, dış çevredeki olay ve nesnelere ait olan bu tanımlayıcı özelliklerin nörofizyolojik enerjiye dönüşmesiyle başlamaktadır. Bu durum aslında o kadar da basit değildir; çünkü algılamada bizim daha önceki yaşantı ve deneyimlerimizin önemli bir rolü vardır. Bu anlamda her algılama olayı, gelen duysal verilere dayanılarak, dış dünya hakkında oluşturulan bir kuramdır. Dolayısıyla her birey kuramını, kendi yaşantısı ve deneyimleri çerçevesinde oluşturmaktadır. Bu özelliğinden dolayı temelde algı, öznel bir süreçtir. Bu öznellik sadece anlamlandırma süreci için değil, kendini ifade etme, yeteneklerini sergileme aşaması içinde geçerlidir. Çünkü insanın yarattığı her şey, kendi algısal süreçlerinden geçerek oluşmaktadır. Kültürün temelinde de bu süreçler vardır. Bilindiği gibi kültür, dış çevreden gelen uyarıcılara karşı yani doğa koşulları karşısında insanoğlunun aldığı maddî ve manevî önlemler bütünüdür.

Sonuç olarak duyum, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjinin, sinirsel enerjiye dönüştürülmesiyle oluşmaktadır. Bu sinirsel enerji beyinde işlenir ve bu işlemin sonucunda algısal bir ürün ortaya çıkar. Bu işleme algılama, ortaya çıkan ürüne de algı adı verilmektedir. Algı, duyumdan farklı olmakla birlikte anlama sürecinde iki ucu kapalı bir aşama değildir. Geçmiş yaşantılardan ve diğer duyu organlarından gelen verilerle korelasyon içerisindedir. Ayrıca kültürel ve toplumsal

etkenleri de hesaba katar. Bunun sonucu olarak, gelen duyuşal verileri önem derecesine göre hiyerarşik bir sıraya sokar.

Görüldüğü gibi algılamayla başlayan sistemli anlama süreci, birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış aşamaların ayrı ayrı aktiviteleri ile değil, bu aşamaların karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Algılanan verilerin, öğrenilmiş verilerle doğrudan ilişkiye girmesi bunun en açık kanıtıdır. Bu durum anlama sürecini kontrollü ve aşamalı bir bütün olarak karşımıza çıkarır.

1.2.2.2. Anlama

Anlama kavramı da öğrenme gibi, birtakım psikolojik ve nörolojik süreçleri içermekle birlikte gerçekleşme süresi bakımından öğrenmeden ayrılır.

“Bilindiği gibi beynin en önemli işlevlerinden birisi de, insanın çevresinde olanları öğrenmesi ve edindiği bilgileri daha sonra kullanmak üzere depolamasıdır. Çevreden gelen uyarıların değerlendirilmesi ve uygun davranışların geliştirilmesi öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenilen bilginin saklanması ise bellek sağlar. ğrenme, çok içerikli bir kavram olup görme, işitme, dokunma, tat ve koku duyuları ile algılanan uyarıların beyinde ilişkilendirilme, tekrarlama gibi birden çok beyin işlemi sonucu gerçekleşir. Öğrenmenin doğrudan bir ölçümü yapılamayıp ancak ortaya çıkan davranış değişiklikleri ile değerlendirilebilmektedir” (Bingöl, 1997: 103).

İnsanlar, günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları pek çok uyarın arasından ihtiyaçları çerçevesinde bir seçim yapmak zorunda kalırlar. Bu uyarınlara yönelen dikkat, kavrama ve idrak sürecini başlatır. Bu uyarınlar arasında oluşturulan bağlantılar anlamayı gerçekleştirir.

“Anlamak, akıl erdirme, kavrama; birinin duygularını, isteklerini, düşüncelerini duymak; sezmek, hissetmek, farkına varmak, idrak etmek; bilmek, değerlendirmek anlamına gelmektedir” (rnekleleriyle Türkçe Sözlük, 1995: 124).

Görüldüğü gibi bu kelimeyi açıklayan ifadeler, anlık bir edinim sürecinde gerçekleşmektedir. ğrenme ise hatırlayacağımız gibi davranışlarda meydana gelen

sürekli değişiklikler olarak tanımlanmaktaydı. O hâlde anlama sürecinin öğrenmeden bir önceki aşamada gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Bu süreçte edinilen bilgiler, öğrenme ile pekiştirilip davranış değişikliğine yol açmaktadır.

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi anlama, rastgele bir araya gelen uyarıcıların birbirleriyle uyumuna bağlıdır. Bu uyarılar kendi aralarında bir anlamlılık durumu oluşturmuyorsa ne kadar sık tekrarlanırsa tekrarlınsın öğrenme biçimine dönüşmez.

“Canlılar, çevrelerindeki tüm olasılık ve bağlantıları değerlendirip birbiriyle ilişkisi olan şartlı ve şartsız uyarıları bir araya getirerek öğrenmeyi gerçekleştirir. Bir başka deyişle beyin, çevredeki birbiriyle bağlantılı ya da ilişkili olayları seçer ve saptar” (Bingöl, 1997: 104).

Duyumlarla başlayıp öğrenme ile sonuçlanan anlamlandırma sürecinde dominant mekanizma bellektir. Gelen bilgiler, önem derecelerine göre belleğin alt süreçlerinde bir işleme tâbî tutulmaktadır. Kavrama sürecinde ve bu sürecin ardından gelen bilgilerin muhafazası da beyindeki aynı mekanizma tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu mekanizmanın işleyişi, dosyalama sistemine benzetilebilir. Beyinde hemen her şeyin bir yeri vardır. Yeni bilgiler, bu dosyalama sisteminde ilgili yerlere yerleştirir. Bu sistem dâhilinde eski ve yeni bilgiler interaktif bir ilişki içerisinde anlama sürecini hızlandırır. Bilgiler, beynimizde bu şekilde dosyalanmasına ve ihtiyaç anında hemen çağrılmasına rağmen sistem tamamlanmış değildir. Bir süreklilik arz eder.

Sonuç olarak, anlama ve öğrenme süreçleri arasındaki fark, sürekli yağmur alan bir arazi parçası üzerinde su yollarının oluşmaya başlaması ve zamanla belirgin hâle gelmesi arasındaki zaman nüansıyla açıklanabilir. Yolların oluşum aşamasındaki durumu anlama (kavrama), iyice belirgin hâle geldiği aşama ise öğrenme olarak tanımlanabilir. Öğrenilmiş bilgilerin refleksif kullanımları ise alışkanlıklardır. Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bu kavram, dil farkındalığı olarak tanımlanabilir. Benzer süreçleri yaşayan beyindeki bilgi akışını nöronlar vasıtasıyla getirip götüren, ihtiyaç hâlinde depolayan ya da atan üst sistem ise bellektir.

Beyindeki anlama mekanizmasının çözümlenmesinde, belleğin önemli bir yeri vardır. Konuyu dil becerileri açısından değerlendirdiğimizde okuma ve dinleme sürecinde, beyindeki dilsel belleğin çalışma sistemi ortaya konmalıdır. Bu sebeple, öğrenme kavramına da kısaca değindikten sonra bellek konusuna geçeceğiz.

1.2.2.3. Öğrenme

Tarihin en eski dönemlerinden bu güne, insanoğlunun edindiği bilgi ve becerilerin yeni nesillerin yaşayış tarzını değiştirmesi, doğuştan verilen öğrenme yeteneği sayesinde olmuştur. On bin yıl önce yaşamış olan insan toplumlarının yaşayış biçimini günümüzle karşılaştırdığımızda, arada önemli farklar olduğunu görüyoruz. Bu farklılıklar zaman içerisinde kazanılan bilgi ve birikimlerin nesilden nesile aktarılıp yaşam kalitesini yükseltecek şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu bir anlamda, insanlığın kozmik süreçten aktüel sürece doğru gerçekleştirdiği evrensel bir imece geleneği olarak da tanımlanabilir.

Nesilden nesile kesintisiz bir şekilde aktarılan bilgi ve birikimlerin yer aldığı bu geniş organizasyonunun temelinde “insanın öğrenme yeteneği” vardır. Psikoloji bilimi, öğrenme olgusunu bireysel bir nitelik taşıması sebebiyle, kendi çalışma alanı içerisine almış ve insan davranışlarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak incelenmesinde nöroloji biliminin verilerinden de yararlanarak çeşitli kuramlar geliştirmiştir.

“Bugün modern psikolojide öğrenmeyle ilgili kuramlar iki temel başlık altında incelenmektedir. Koşullanma (çağırışım) türü öğrenme ve bilişsel (kognitif) süreçler yoluyla öğrenme. Bu, aynı zamanda iki farklı öğrenme türünü ifade etmektedir. Bu iki öğrenme türü, birbirlerini tamamlayıcı rol oynamaktadırlar. Davranışlarımızın öyle yönleri vardır ki öğrenme, hiçbir bilişsel süreci gerektirmeden otomatik olarak koşullanma yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Diğer yandan bazı öğrenme süreçlerinde kişi, bilinçli olarak o süreci yaşayabilir.

Bu öğrenme türlerini bir ölçeğin iki ucu olarak düşünebiliriz. Ölçeğin bir ucunda limon kesildiği veya hoşumuza giden bir yemeğin kokusu burnumuza geldiği zaman ağzımızın sulanması gibi koşullanma yoluyla öğrenilen davranışlar yer

almaktadır. Orta noktada, yabancı dil ya da araba sürmeyi öğrenme gibi hem zihinsel süreçleri hem de sürekli tekrarlamayı gerektiren davranış türleri bulunmaktadır. Ölçeğin diğer ucunda ise belirli bir felsefi düşünüş tarzını anlama, açıklama gibi öğrenme durumları vardır (Cüceloğlu, 2000: 164-165).

Yukarıdaki açıklama ve örnekten de anlaşılacağı üzere öğrenme kavramı, tek bir kuramsal içerikle açıklanamayacak kadar çok yönlü davranışlar içermektedir. Gelişen bilim ve teknolojiye bağlı olarak yaşam biçimimizdeki değişiklikler, günlük hayatımızda öğrenme türlerini de etkilemektedir. Ortalama bir insanın öğrenme aktiviteleri yukarıda bahsedilen ölçeğin iki ucu arasındaki değişik noktalarda gerçekleşir. Bir başka deyişle, sadece koşullanma ya da zihinsel aktivitelere bağımlı olarak öğrenme sürecini yaşayan insan sayısı fazla değildir. Ancak şehirlerde yaşayan insanların büyük bir çoğunluğu ve örgün eğitim sürecinde olanlar için zihinsel öğrenme aktiviteleri kaçınılmazdır. Özellikle eğitim sürecinde olan insanlar için eğitim programlarının yapılandırılması ve bilişsel süreçlerin göz önüne alınması artık bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Daha önce de kısaca üzerinde durduğumuz gibi, öğrenme konusundaki kuram ve yaklaşımlar temelde iki başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, koşullanma (çağrışım) yoluyla öğrenmeydi ve uyarıcı - uyarılan ilişkisinden yola çıkarak öğrenme kavramını açıklamaya çalışıyordu. İkinci yaklaşım ise zihinsel öğrenme aktivitelerinin tamamını içine alan ve öğrenme sürecini kas seviyesinden zihin seviyesine çıkaran kognitifçi yaklaşımdır.

Kognitifçi yaklaşım, özellikle insanlarda şartlanmanın öğrenmeyi açıklamakta yetersiz kaldığını savunmaktadır. Onlara göre, yaşantıların sonunda belirli tepkilerin kuvvetlenmesinden ziyade, hafızada belirli bilgi parçalarının teşkil ettiği bir bütün veya bilişsel bir yapı meydana gelmektedir. Bu yapı, öğrenme sürecinde cereyan eden olayların kaydedilmesi, değerlendirilmesi ve organize edilip saklanmasıyla oluşmaktadır.

“Gestaltçilere göre öğrenme, kognitif bir fenomendir. Aslında öğrenme prosesinde cereyan eden, içinde bulunan alanın algısal bir reorganizasyonundan ibarettir. Öğrenme vuku

bulduktan sonra birey bu alanı yeni bir açıdan görmeye başlar. Her öğrenme durumu, aynı zamanda bir problem çözmedir. Yeni bir problemle karşılaşan organizma, çeşitli çözüm yollarını da düşünmektedir (Arık, 1995: 31).

Bir başka ifadeyle Gestaltçilere göre öğrenme, aslında yeni izlerin ilâvesi veya eski izlerin çıkarılması olmayıp, bir bütünün değişerek diğer bir bütün hâline dönüşmesidir. Bu değişmeler, yaşantılarla olduğu gibi düşünce vasıtasıyla da cereyan edebilmektedir. Gestaltçiler'in esas ilgilendiği şey, bütünden bütüne değişme sürecindeki proseslerdir.

Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin daha radikal değişiklikler temelinde gerçekleştiğini ortaya koyar.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, öğrenme olgusu öteden beri kuramsal içeriklerle açıklanmasına rağmen, onu bütün yönleriyle ifade edebilecek bir tanımın yapılması kolay olmamıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri, öğrenmenin davranış gibi çoklu bir değişkenle doğrudan ilişki içerisinde olmasıdır.

Yine de mevcut görüşlerden yola çıkarak öğrenme olgusu; “belirli sınıtasyonlarda tekrarlar (yaşantılar, hayat tecrübeleri) ve takviyeye bağılı olarak davranışta meydana gelen ve kalıcılık süresi şartlara göre farklılaşan değişiklik olarak tanımlanabilir” (Arık, 1995:63).

Bu sürecin sonucunda davranışlarda meydana gelen değişiklikler iyi yönde olabileceğı gibi kötü yönde de olabilir. Önemli olan bir değişikliğin yaşanmasıdır.

Yukarıda yapılan öğrenme tanımına daha net bir anlam kazandırabilmek için bu kavrama nörofizyolojik açıdan bakmakta yarar görüyoruz.

Nörofizyolojik araştırmalar önemli adımlarla ilerlemekte, uyarıcı ile uyarılan arasında cereyan eden prosesleri beynimizin öğrenmede oynadığı önemli rolü, gittikçe daha fazla aydınlatmaktadır. Fakat bütün bunlara rağmen, öğrenmeyi nörofizyolojik terimlerle tam olarak ifade edebilmemiz için gerekli düzeyde bilgimiz yoktur.

Şu unutulmamalıdır ki, psikolojinin ilgilendiği duyum, algı, düşünme, hatırlama süreçleri gibi, öğrenme de sinir sisteminde cereyan etmektedir. Davranışlarımızda meydana gelen değişimlerin karşılığı olarak sinir sisteminde cereyan eden bazı aktiviteler vardır.

Öğrenme ile sinirsel yapılar arasındaki ilişkileri anlayabilmek için işe duyum seviyesinden başlamak gerekmektedir. Çünkü uyarıcılar ve uyarıcılarla tepkiler arasındaki bağların kurulabilmesi için her şeyden önce retinadaki, salyangozdaki, derideki, kaslardaki, eklemlerdeki alıcı nöronların uyarıcı kaynağından gelen fiziksel ipuçlarını yakalaması, sinir sisteminin diline çevirmesi gerekmektedir. Ancak bu aşamadan sonra beyindeki nöronların bilgilerin depolanması için yeterli olduğu söylenemez. Bunun için daha karmaşık bir sistemin devreye girmesi gerekmektedir.

Milyarlarca sinir hücresinin yer aldığı korteks, öğrenmenin kontrol edilebileceği en elverişli yapıyı teşkil etmektedir. Korteks bu işlevlerini daha alt düzeylerdeki merkezlerle bağlantılı olarak yerine getirmektedir. Öğrenmenin hangi alan veya alanlarda meydana geldiğini araştıran çalışmalar belirli, sınırları kesin olarak çizilmiş bir beyin bölgesini ortaya çıkaramamıştır. Herhangi bir şeyi öğrenme, beyin kabuğunda, beyin kabuğundaki sinir yapılarında, omurilikte, hatta duyum organları ve kaslardaki çevresel sinir uçlarında aynı anda cereyan eden değişmelere tekabül edebilir. Bu konu üzerindeki çalışmalar hâlen devam etmektedir.

“Deney sonuçlarına dayanarak Lashley, verilen öğrenme görevlerine özgü sınırları belli alanların bulunmadığını, belirli bir öğrenme faaliyeti esnasında beyinde çok yaygın ve geniş bir alanın işlevde bulunduğunu ileri sürmüştür. Bundan dolayı Lashley’e göre beyindeki belirli bir bölgenin tahribinden ziyade, tahrip edilen alanın büyüklüğü, miktarı öğrenmeyi etkilemesi bakımından önemlidir. Yani önemli olan nokta, korteksin hangi bölgesinin tahrip edildiği değil, ne kadar büyüklükteki bir alanın tahrip edildiğidir. Lashley’in öne sürdüğü bulgularla diğer araştırmacıların farklı açılardan yaptıkları açıklama şudur: Öğrenme aslında bir çok değişkenin ve sinir merkezinin işe karıştığı kompleks bir prosestir” (Arık, 1995: 186-187).

1.2.3. Bellek

Günlük yaşamımızda, beynimize her an beş duyu aracılığı ile bir yığın algı, etki, enformasyon, izlenim ve bilgi gelmektedir. Bunlardan bazıları hatırlanır; bazıları ise unutulur gider. Bu verilerin bir kısmı duyulup anında unutulur; bir kısmı hazırlanan bir sınavın başarılmasına kadar belirli bir süre akılda tutulur, bir kısmı ise ömür boyu saklı kalır.

“Beynin en önemli işlevlerinden birisi de, insanın çevresinde olanları öğrenmesi ve edindiği bilgileri daha sonra kullanmak üzere depolamasıdır. Çevreden gelen uyarıların değerlendirilmesi ve uygun davranışların geliştirilmesi öğrenme yoluyla olurken, öğrenilen bilginin saklanması bellek sağlar” (Aykut Bingöl, 103: 1997).

O halde bellek, öğrenilen bilgilerin kişi merkezli bir seleksiyonudur. Geçmiş bir olayı ya da bir bilgiyi zihinde tutma ve hatırlama yetisidir. Bir başka deyişle, öğrenilen bilgileri depolamaya ve istenildiği zaman kullanmaya olanak sağlayan yetenektir. Ayrıca, çok yönlü işleyiş mekanizmaları içeren anlama sürecinin olmazsa olmaz yapı taşlarından biridir.

İnsanların belleği olmasaydı, bir insan belirli bir deneyimden öğrendiği davranış ve görüşleri saklayamaz, her defasında aynı davranışları yeniden baştan öğrenmek zorunda kalırdı. Bu sebeple, belleğin olmadığı yerde öğrenmeden ve öğrenilen şeylerin birikiminden söz edemeyiz. Bu yeti sayesinde insanoğlu, kültürel yönünü geliştirebilmiş ve son derece karmaşık toplumlar oluşturabilmiştir. Kuşkusuz, bellek faktörünü hesaba katmaksızın insanoğlunun bugün ulaştığı aşamayı izah etmekte güçlük çekeriz.

Bellek konusundaki çalışmaların tarihî miladı Eflatun’a kadar götürülmesine rağmen günümüzde bu konunun yeterince aydınlığa kavuşturulmadığı ifade edilmektedir. Sadece yirminci yüzyılda bellek konusunda ortaya atılan otuz farklı kuram mevcuttur; ama bu kuramların hemen hepsinde ciddi aksaklıklar olduğu ileri sürülmekte ve gelişmemiş, ilkel bir yaklaşım olarak değerlendirilen Eflatun’un kuramıyla temel benzerlikler göstermektedir.

“Eflatun, belleği balmumundan yapılmış bir tablete benzetir ve balmumunu, algılama ve düşüncelere doğru tutar onların izlerini alırız... İmge sürdükçe tabletin üzerine çıkmış izleri bilir ve anımsarız der. Bu gün kimse böyle izlerden söz etmiyor. Eflatun’un benzetmesi olasılıkla çok güçlü ya da pek ilkeldi. Ancak çağdaş tanımlar, şimdi 2350 yıl eskimiş olan Eflatun’un betimlemesinden çok ileride değildir. Bellek izi ya da sinapslarla ilgili kayıt veya hücre protoplazmasındaki sürekli biyokimyasal değişme hali, aşağı yukarı başka bir deyişle ifade edilen balmumu betimlemesinden çok farklı değildir” (Smith, 1986: 211).

Bellekle ilgili olarak ortaya atılan kuramlar, genel olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar;

1. *Elektriksel kuramlar:* Beyindeki elektriksel alanda oluşan değişimleri ileri sürerler.
2. *Sinirlerle ilgili kuramlar:* Bunlar, deneyim sonucu beyin hücrelerinin anatomik yönden değiştiğini ileri sürerler.
3. *Biyokimyasal kuramlar:* Hücrenin molekül yapısındaki değişmeyi öne sürerler. (Smith, 1986: 212)

Bellek konusunda yapılan çalışmalar, yukarıda kronolojik olarak sıralanan bu üç temel kuramın içerdiği alt yaklaşımlar çerçevesinde sürdürülmektedir. Bu kuramlar hiçbir zaman birbirinden tamamıyla ayrı bir gelişim seyri göstermemekle beraber, karşılıklı yardımlaşmalarla bellek çalışmalarına hizmet etmektedirler.

Genel olarak 1960’lı yıllara kadar belleğin temelinde elektriksel izler olduğu görüşü yaygındır. Bu kalıcı izler *engram* yani bir olayın sinir sisteminde bıraktığı psişik etki ya da izler olarak tanımlanmaktaydı.

“Sinir sistemi fizyolojisi uzmanı Karl Lashley, engramları inceleme konusunda en çok çaba harcayan bilim adamıdır. Deneysel hayvan olarak fareleri kullanmış, onlara bazı işleri yapmayı öğretmiş ve sonra beyin kortekslerini, ilgili belleği de yok edeceğini umut ederek yıkıma uğratmıştır. Farelerin beyinlerinin bir kısmı çıkarılmasına rağmen belleklerinin yok olmaması Lashley’i, öğrenmenin her şekilde mümkün olduğu sonucuna götürmüştür. Lashley’in yaşamı boyunca süren çalışması, kesin olan bir durumdan tersi duruma büyük bir

ilerleme sağlamıştır. Bu da bir ilerleme sayılmaktadır” (Smith, 1986: 213).

“Günümüzde bellek konusunda biyokimyasal ve moleküler düzeyde sürdürülen çalışmaların yanı sıra makro düzey diye nitelendirilebilecek çalışmalar da yapılmaktadır. Örneğin, insan beyninin görünen yüzeyinin elektriksel olarak uyarılmasıyla uzun süredir unutulmuş anıların anımsatıldığı görülmüştür. Şakak loplari bu yolla geçmişin geriye çağrılışında en etkili alanlardır. Ayrıca beynin baskın olan yarım küresi, baskın yarım küreye oranla bu konuda daha etkilidir. Diğer bir gelişme alanı da, sonuçta yarık beyinlerin meydana geldiği beyin yarım kürelerini kesip ayırma ameliyatlarıdır. Bu tür ameliyatlar sonunda oluşan iki ayrı beyin yarısı, kendileriyle ilgili şeylerin anımsanmasını mümkün kılmaktadırlar. Yani beynin sol yarım küresi sözcüklerle ve sayılarla, sağ yarısı da hacimlerle ve müzikle ilgili şeyleri anımsarlar. Cerrahın neşteri aynı zamanda, beyinde bulunan iki beyaz çıkıntı olan hipokamp üzerinde iş gördüğünde bilgi verir. Beyin içinde bulunan bu küçük sinir kütesinin çıkarılışı, kişiyi yeni bellek oluşturmada hemen hemen tümüyle başarısızlığa götürmektedir. Eski anılar iyi durumda kalırken yeni deneyimler yeni bellek haline çevrilemezler” (Smith, 1986: 214).

Bellek kavramını, işleyiş mekanizması bakımından düşündüğümüzde; elektriksel sinirsel, ve biyokimyasal süreçleri içerdiğini söyleyebiliriz. Her üç yaklaşım da beyin içerisinde bellek ve öğrenmenin meydana geldiği belirli bir kısım gösterememektedir. Her ne kadar hipokampın yeni bellek oluşumunda etkili olduğu anlaşılmış ise de bilinmelidir ki, bu kısım üç aşamalı bir süreçten oluşan bellek mekanizmasının sadece *yeni kayıt* aşamasıyla ilgilidir.

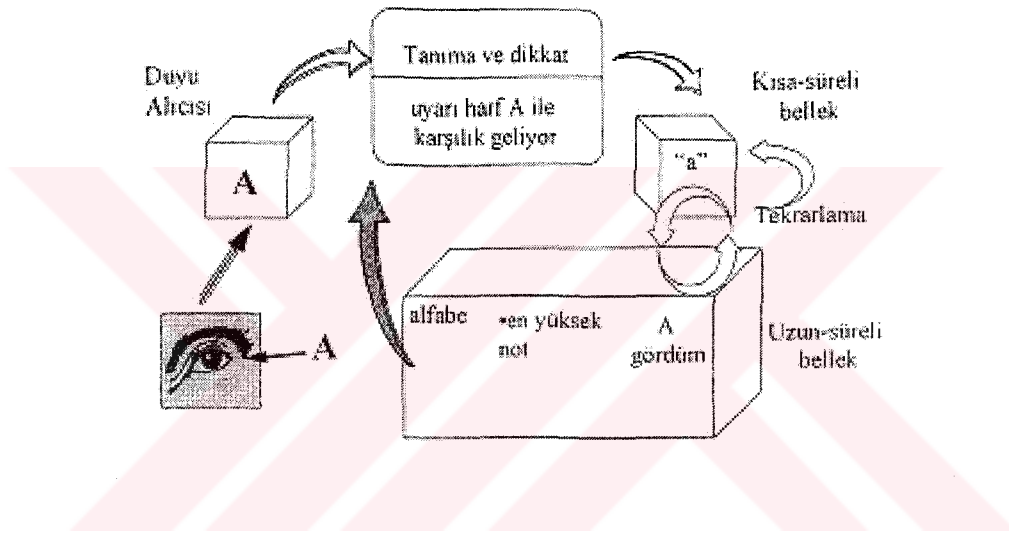
Sonuç olarak bellek ve öğrenme, değişik biçimlerde olmaktadır ve belli aşamalarda gerçekleşmektedir. Bu işlemler sırasında beyinde farklı sistemler ve yapılar bir arada çalışmaktadır. Beyindeki bu sistemin mikro düzeydeki işleyişi ise moleküler seviyede gerçekleşmektedir.

1.2.3.1. Bellek Mekanizmasının Aşamaları

Bellek sistemi üç aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar;

1. Kodlama
2. Depolama
3. Geriye getirme.

Şekil-1.7. Bellek Sisteminin Çalışması ve Aşamaları



Kaynak: Canan Aykut-Bingöl. "Öğrenme ve Bellek." **Bilgisayar ve Beyin**. İstanbul: Nar Yayınları.1997.

Dış çevreden gelen bilgiler, bellek sistemine dâhil olduktan sonra bu üç aşamalı süreçten geçmektedir.

"*Kodlama* aşamasında gelen bilgi, benzer diğer bilgilerden farklı olarak kodlanır. Örneğin, *A* harfini yeni öğrenen bir öğrenci, bu harfi ilk aşamada, diğer harflerden farklı olacak biçimde kodlar. Kodlamadan sonra bu öğrenci *A* harfini bir yerde saklamaya başladıysa bu aşama *depolama* (*storage*) olarak adlandırılır" (Cüceloğlu, 2000: 170).

Öğretmen bu harfi yeniden sorduğu zaman, öğrencinin *A* harfini içeren bilgiyi depoladığı yerden tekrar çağırma süreci *geriye getirme* olarak adlandırılır.

Bellek üzerine yapılan psikolojik araştırmalar, her bellek aşamasının kendine özgü işleyiş kurallarını keşfetmeye yöneliktir. Çünkü bu aşamaların herhangi birinde meydana gelebilecek aksama, bellek mekanizmasının işleyişini engeller. Bu engellenmiş durum ise *unutma* olarak adlandırılmaktadır.

Bellek türleri incelendiğinde, yukarıda söz edilen kodlama, depolama ve geriye getirme aşamaların her iki bellek türünde de mevcut olduğunu görebiliriz.

1.2.3.2. Bellek Türleri

Asıl konuya geçmeden önce burada bir kavram karmaşasından söz etmemiz gerekiyor. Bazı kaynaklar, belleği kendi içerisinde, bilginin işleniş tarzına göre bölümlere ayırırken bazıları bu kavramı öğrenme ile birlikte ele alarak gelen bilginin türüne göre sınıflandırmaktadır. Bellek ve öğrenme kavramlarını bir arada değerlendiren bakış açısına göre bellek iki türlüdür. Bunlar; *deklaratif bellek* ve *refleksif bellek* olarak adlandırılmaktadır.

Bu sınıflandırma, bellek kavramını zihinsel ve fiziksel aktiviteler çerçevesinde ele almakta, kısa süreli ve uzun süreli belleği tür olarak değil; aşama olarak değerlendirmektedir. Bilginin alınması, bilginin işlenmesi, depolama, ve hatırlama işlemleri ise bellek sistemi adı altında ifade edilmektedir.

“Belleği türlere ayırmada yaygın diğer bir görüş ise, duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek şeklinde bir isimlendirme yapmaktadır. Kodlama, depolama ve geri getirme işlemleri ise her bir türde ayrı ayrı mevcut olan aşamalar olarak isimlendirilir” (Taylor, 1990: 21).

Bize göre her iki bakış açısı da bellek kavramının farklı yönleri ile ortaya koymada etkili olmuştur. Deklaratif ve refleksif bellek tasnifi, öğrenme süreci ile birlikte ele alınmış olup, işleme tâbi olan bilginin niteliğine ve işlevine göre yapılmış bir görüşten hareket etmektedir. Kısa ve uzun süreli bellek sınıflandırmaları ise işlenen bilginin niteliğine bakılmaksızın sistemin işleyiş tarzı temel alınarak yapılmış bir tasniftir. Kodlama, depolama, geri getirme ise bilginin işleniş sürecini kısa ve uzun sürede gerçekleştiren alt aşamalar olarak değerlendirilmelidir.

Yukarıdaki ifadelerle göre karşımıza şöyle bir sınıflandırma çıkmaktadır.

A.Gelen Bilginin Türüne Göre:

1. Deklaratif (Tanımlanabilir) Bellek.
2. Refleksif (Tanımlanamayan) Bellek.

B.Gelen Bilginin İşlenme Tarzına Göre.

1. Kısa Süreli Bellek.
 - a. Kodlama.
 - b. Depolama.
 - c. Ara-Bul-Geriye Getir.
2. Uzun Süreli Bellek.
 - a. Kodlama.
 - b. Depolama.
 - c. Ara-Bul-Geriye Getir.

1.2.3.2.1. Deklaratif Bellek

Deklaratif bellekle ilgili özellikler aşağıda açıklanmıştır:

“Çevremizde olanlar, evren, insanlar ve yerler ile bilgileri sözcüklerle ifade edilebilen, tanımlanabilir bellek ya da deklaratif bellek biçiminde saklarız” (Aykut-Bingöl, 105).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşıldığı gibi deklaratif bellek, dille ifade edilebilen tanımlanabilir bilgileri içermektedir. Deklaratif belleğin oluşması, bilinçli bir düşünme sürecini gerektirmektedir. Bu süreç içinde değerlendirme, karşılaştırma ve bir araya getirme gibi bilişsel işlemler kullanılmaktadır.

“Deklaratif bellekten bilgilerin çağrılma işlemi yaratıcı bir süreç olup, yeniden sıralama, yeniden yapılandırma ve orijinal olanı yoğunlaştırma işlemlerini içermektedir. Bir kişiden, okuduğu bir hikayeyi anlatmasını istediğimizde orijinal hikayeden daha kısa, bağlantılara göre sıralanmış bir hikaye ile karşılaşırız. Bilginin deklaratif olarak depolanması, bizim kişisel algı yapımıza göre ve daha önce edinilmiş

bilgilere göre kişiden kişiye farklılık göstererek oluşmaktadır” (Aykut-Bingöl, 106).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi deklaratif bellek, dile dayalı bilgilerin kognitif düzeyde işlenme sürecini içermektedir ve kişisel yaratıcılıkla ilgilidir.

1.2.3.2.2. Refleksif Bellek

Refleksif bellek, gelen bilgilerin farkedilmeden sürekli tekrar edilmesi sonucunda oluşmaktadır.

“Refleksif bellek, bir işlemin farkedilmeden çok sayıda tekrarı sonucu zaman içinde birikerek oluşur. Bilinçli düşünme ya da karşılaştırma, değerlendirme gibi kognitif işlemler gerekmeden refleksif bellek oluşur ve genellikle kelimelerle ifade edilmez. Bazı algı ve motor yeteneklerin kazanılması, gramer gibi bazı kuralların öğrenilmesi refleksif bellek ile olmaktadır. Örneğin araba kullanmak başlangıçta deklaratif bellek ile gerçekleşirken bir zaman sonra refleksif belleğe geçer ve artık araba kullanma kuralları her kullanışta sözcüklerle ifade edilmez, otomatikleşir. (Aykut-Bingöl, 1997: 106 - 107).

Refleksif belleğin algı ve motor yeteneklerin kazanılması ve özellikle gramer kurallarının saklanması gibi bazı işlevler içermesi, çalışmamız açısından önemlidir. Bilindiği gibi gramer kuralları; yazma, okuma, konuşma ve dinleme sürecinde otomatik olarak devreye girmekte, yine otomatik olarak dil kullanım sürecine dâhil olmaktadır. Bazı araştırmacılar, refleksif bellekte saklanmış olan bu gramer kurallarına *örtük dil bilgisi* adını vermektedir.

“Beynin tüm bölgeleri bellek ve öğrenmede rol oynarken özellikle serebellum ve temporal lobun iç bölümünde yer alan amigdala refleksif bellek için önemli yapılardır” (Aykut Bingöl, 1997: 107).

Bu durumda, serebellum ve amigdalayı *dil bilgisi* ile ilişkilendirmek mümkündür.

1.2.3.2.3. Kısa Süreli Bellek

Daha önce de belirttiğimiz gibi, gelen bilginin işleniş tarzına göre bellek iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, henüz kalıcı sürece girmemiş yeni edinilmiş bilgilerin saklandığı kısa süreli bellektir.

Kısa süreli bellek, çok sınırlı kapasitede gerçekleşmektedir. Gelen bilgiler burada, ortalama iki ya da üç saniye tutulmaktadır. Uyarının geliş süresi ve geri dökümü, uzun süreli belleğe dönüşümde önemlidir.

Kısa süreli bellek; kodlama, depolama ve geriye getirme aşamalarından oluşmaktadır. Bilindiği gibi, dış dünyadan gelen uyarıcıların tamamı algılanamaz. Belirli bir seçime uğrayan bilgiler kısa süreli belleğe gelmektedir.

Nesne ve olaylara ait bilgiler, kısa süreli bellekte yaşantının türüne ve ihtiyaca göre duyuşal biçimde kodlanmaktadır. Dille ilgili uyarıcılar, ister sözlü ister yazılı olarak verilsin ses unsuru ile kodlanmaktadır.

“Daha önce de belirttiğimiz gibi kısa süreli belleğin küçük bir kapasitesi vardır. “Bu kapasite, ortalama 7 ± 2 (5-9 arası) birimlidir. Bu, birtakım araştırmalar sonucunda elde edilmiş ortalama bir rakamdır. Kişiden kişiye değişiklik gösterebilir” (Cüceloğlu, 2000: 172).

Kısa süreli bellekte depolanmış bilginin geriye getirilmesi günlük yaşamda sık rastlanan bir işlemdir. Burada depolanan bilgilerin geriye getirilmesi çok hızlı olmaktadır ve çoğu zaman kişinin kendisi tarafından bile farkedilemez. “Her birim artışı ortalama 40 milisaniyelik bir gecikmeye neden olmaktadır. Kısa süreli belleğin geriye getirme mekanizması üzerinde yapılan araştırmalarda, değişik kültürlerde ve sosyoekonomik ortamlarda hep aynı sonuçları verdiği gözlenmiştir. Dolayısıyla kısa süreli belleğin bu mekanizması evrensel bir süreç olarak kabul edilmektedir” (Cüceloğlu, 2000: 176).

1.2.3.2.4. Uzun Süreli Bellek

Kısa süreli bellek biyofizik, uzun süreli bellek biyokimyasal bir süreçtir. Bir bilginin uzun süreli belleğe girmesi protein sentezi ile olmaktadır. Otuz saniye

geçtikten sonra hatırlanan her bilgi, uzun süreli bellekten çağrılmaktadır. Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten çağrılan her bilgiyi birkaç dakikadan başlayan ve günlere, haftalara, yıllara hatta bir ömür boyuna uzanan sürelerde saklayabilmektedir.

Bilgilerin kalıcı bir özellik kazandığı uzun süreli bellek, beyinde geniş bir alana yayılmıştır. Kısa süreli belleğe yakın bir ara süreç ile kesintiye uğramayan uzun süreli süreçten oluşmaktadır. Bazı kazalarda kısa süreli bellek etkilendiğinde, uzun süreli belleğin ara süreci de etkilenebilir. “Özellikle temporal lobun iç kısmında yer alan amigdala ve hipokampus etkilendiğinde geriye çağırma ve okuma işlemleri bozulabilir” (Aykut Bingöl, 1997: 107).

Uzun süreli bellek aynı zamanda öğrenmenin de gerçekleştiği süreçtir. Bu süreçte, yeni protein oluşumu ve sinir hücrelerinin bağlantılarının dolayısıyla anatomisinin değişmesi gibi beyinde kalıcı yapısal değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerin uzun süre kalıcı olması için bilgilerin tekrarlanması, yani uyarıların devam etmesi gerekmektedir. Öğrenme, bu tekrarlamalar sonucunda oluşur.

1.2.3.2.5. Kısa Süreli ve Uzun Süreli Belleğin Karşılaştırılması

Bu karşılaştırmaya ilişkin bilgiler, aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Daha önce belirttiğimiz gibi kısa süreli bellek biyofizik, uzun süreli bellek protein zincirlerinin oluşmasıyla gerçekleşen biyokimyasal süreçlerden oluşmaktadır.
2. Kısa süreli bellekte sessel kod, uzun süreli bellekte ise anlamsal kod ön plândadır.
3. Kısa süreli belleğin depolama kapasitesi 7 ± 2 kuralıyla ifade edilebildiği hâlde, uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır.

4. Kısa süreli bellekten ara bul geriye getir işlemi hemen hemen hatasız olduğu hâlde, uzun süreli bellekten ara bul geriye getir işlemi hata yapmaya son derece eğilimlidir.

5. “Yeni öğrenilen davranış veya bilgi, kısa süreli bellekte 30sn. kalır. Sonra uzun süreli belleğe aktarılır. Bu 30sn. içinde kişi bir şok yaşarsa öğrenilen davranış uzun süreli belleğe geçemez. Şok 30sn. sonra olursa öğrenme gerçekleşir” (Cüceloğlu, 2000: 193).

1.2.3.3. Bellek Sisteminin Fizyolojik ve Kimyasal Süreçleri

Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi bellek; öğrenmeyi, akıl yürütmeyi, bilinci ve dolayısıyla kişinin bütünlüğünü sağlayan temel bir beyin işlevidir.

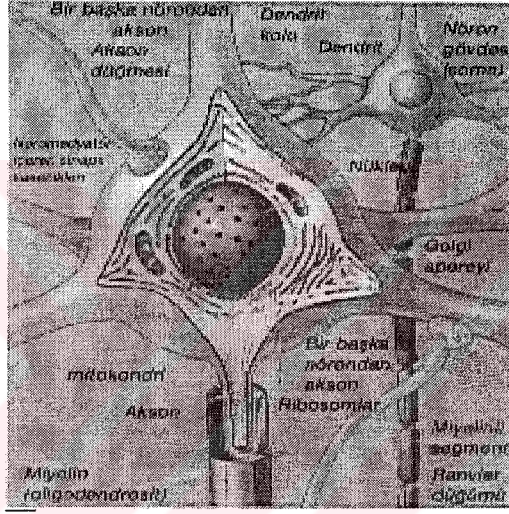
“Belleğin oluşumundaki temel birimler; beyindeki sinir hücrelerinin (nöron) ve bunların uzantılarının diğer sinir hücreleri ile oluşturduğu değme noktalarıdır. Nöron ve sinaps sayısı ne kadar çoksa bellek o kadar güçlüdür. İnsanlarda sadece beyin kabuğunda 100 trilyon ile 10 katrilyon arasında sinaps vardır. Bu sayı ömür boyunca olası bilgi girişini depolamaya yetecek sığanın çok daha üstündedir. Sinapsların işlev görebilmeleri için çok az bir enerjiye ihtiyaçları olması da bir avantajdır. Böylece az bir enerji ile bellek depolarını sürdürebilir” (Yaltkaya, 2000: 42).

Burada bahsedilen enerji, elektrik enerjisidir. Nöronlar arasındaki bilgi aktarımı beyinde, bu enerji ile sağlanmaktadır.

“Sinir hücreleri olan sinapslarımız aracılığı ile beynimize ulaşan bilgiler, elektrik akımı ya da frekanssal titreşim formlarıyla tanınırlar. 10-15 saniye kadar süren impulslar daha sonra kesilir. Ulaşan impulslar beyin hücrelerini tetikler, eklenebileceği bağlantıyı araştırıp bağlantı kurar. Beyinde bilgiler puzzlenin parçaları gibi belli bağlantılarla şifrelenir. Yeni bilgi, beyinde bağlantı yapabileceği ilgili bilgiyi arar. Eğer ulaşan bilgi daha önceden yer etmiş bilgilerle bir çağrışıma giremiyor ya da bir merak ve ilgi uyandırmıyorsa, yararsız bilgi adıyla etiketlenip dışarı atılır. Bilmediğimiz lisanda duyduğumuz konuşmalar, telefon numaraları gibi bilgiler çok kısa süre içinde unutulur. Beyinde indikatör görevi yapan bu tarz impulslar bizde ani reaksiyonların

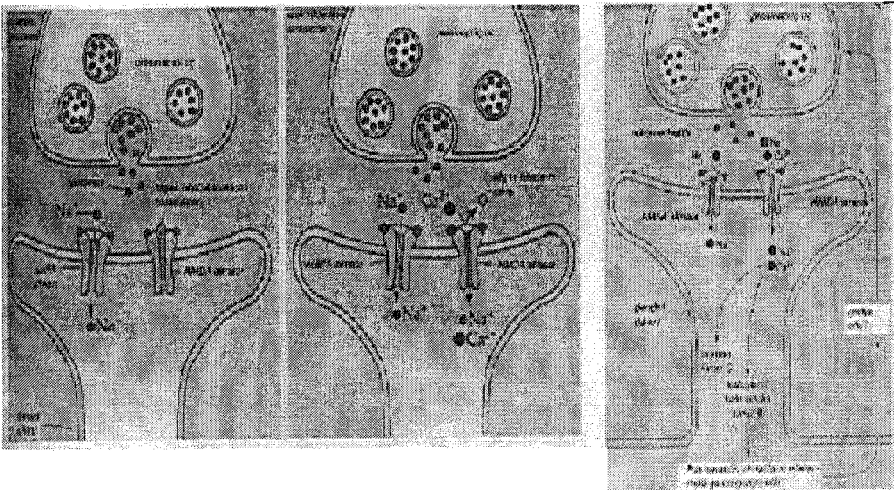
oluşmasına neden olmaktadır. Trafik lambasının kırmızı yanması, karşıdan karşıya geçerken hızla üzerimize gelen arabanın korna çalması alıcı duyuları uyarıp beyine impuls gönderir ve o an biyolojik bedende ani reaksiyonlar oluşur. Hemen akabinde bizlerin hayatî kararlar almasını sağlar. Bu tarz algıların beyin korteksinde değerlendirilip cevaplandırılmaları çok zaman alır ve tepki gecikir. Her türlü hareketin kortekste denetlenip kontrolden geçmesi şarttır. Beynin buna karşı geliştirdiği yol, tüm hareketlerin beyinde önceden programlanıp kesin şeklini alması ve giderek otomatikleşmesidir”(Popüler Bilim, 2002: 14-16).

Şekil-1.8. Nöron, Akson ve Dendritler



Kaynak: Bilim ve Teknik. S.392. Temmuz, 2000.

Şekil-1.9. Belleğin Kimyası



Kaynak: Bilim ve Teknik. S.392. Temmuz, 2000.

Duyu organlarından gelen verileri değerlendirme ve onlara bilinçli cevap verme işlemi düşünen beyin olarak da adlandırılan korteks tabakasında gerçekleşmektedir. Otomatik hareketlerde bilgiler, kortekse uğramadan doğrudan sinir hücrelerine iletilir. Nöronlar sinir sistemi üzerinden taşınarak kaslara iletilir ve davranış ortaya konur.

Gelen bilgilerin beyinde kalıcı bir şekilde kayıtlanması, bu bilgilerin çağrışım yoluyla hafızadaki diğer enformasyonlarla birleştirilmesi demektir. Bir başka deyişle gelen bilgiler, bellek mekanizmasına dâhil olup daha önce edinilmiş bilgilerle interaktif bir ilişkiye girerek öğrenme sürecine dâhil olmaktadır.

Belleğin biyokimyasal sürecini daha iyi anlayabilmemiz için kısa ve uzun süreli bellek sürecindeki aktiviteleri ayrı ayrı incelenmemiz gerekmektedir.

Kısa süreli belleğin fizyolojisi aşağıda şöyle ifade edilmektedir:

“Sürtünmenin olmadığı bir ortamda, birbirini devindiren bir çok dişli çarkın bir çember boyunca dizildiğini ve son dişli çarkın ilk dişli çarkı etkilediğini varsayalım. Böyle bir düzenekte dişli çarklardan birini çevirdiğimizde tüm çarklar dönmeye başlar ve bu durum sürer gider. Sinir sisteminde de benzer sinir devreleri vardır. Bunlara yansımali devreler denir. Ancak bu devrelerde devinim yoktur, elektrik akımı dolaşır. Sinir devresini oluşturan yüzlerce nörondan birinde elektriksel aktivite başlayınca, bu elektriksel aktivite komşu nörona geçer ve böylece sürer gider. Nöronlar çemberinin son hücresi elektriksel aktivitenin başladığı nöronu tekrar aktivite eder; elektrik akımının çember boyunca dolaşıp durmasını sağlar. Yansımali devrelerde bazen aktivitenin sönmeden 14-18 saate kadar sürdüğü bilinir. Devrede dolaşıp duran bir akım şeklindeki bu sinyal, belirli bir özelliği olan *anıyı* temsil etmektedir. Böyle birçok yansımali devre bir araya gelip, anılar dizisini belirli bir süre canlı tutabilir” (Yaltkaya, 2000: 42).

Bir dişli çark sisteminin işleyişi örneklendirilerek anlatılan bu sürecin bir yönünü de hücre içerisinde gerçekleşen kimyasal tepkimeler oluşturmaktadır.

“Hepinizin adını sıkça duyduğu protein sentezi, hafıza mekanizmasıyla yakından ilgilidir. Protein sentezi en kaba

ifadesi ile DNA molekülündeki genlerin anlatım yaparak bir ürününü ortaya koymasidir. Bu ürünler enzim, hormon gibi kompleks protein molekülleridir. Kan yolu ile gerekli yerlere ulaştırılırlar. Her hücrenin bir mikro hafızası vardır. Boyutu mikro olmasına rağmen ihtiva ettiği tüm yaşamsal bilgiler dev bir kütüphaneye benzetilebilir. Nesilden nesile aktarılan bu minik ama dev arşiv DNA molekülüdür. DNA molekülü ikili sarmal yapıya sahip olup (A=Adenin, G=Guanin, S=Sitozin, T=Timin) adı verilen dört kimyasal maddeden oluşmaktadır. Bu dört harf, üçerli kombinasyonlarla bir araya gelerek genetik kordonları meydana getirirler. Bir diğer ifadeyle genetik şifreyi oluştururlar. Beyne ilk uyarı gelmesi ve beyinde bağlantı araması sürecinde nöronlarda bulunan DNA molekülündeki genler hızla taranmaktadır. Bu bir anlamda internette kelime ile *search* yapma işlemi gibidir. Bir bulguya rastlanırsa size bunların adresleri öncelik sırasına sunulur. Beyin hücrelerinde de bu türden sonuçlar alınır ve çağrışımı en yoğun olan gen, impulslar ile uyarılır. Yapılan araştırmalarda sanılanın aksine, protein sentezi yapılacak DNA molekülünün ikili sarmal yapısının lokal bağlarının çözülüp mRNA (Mesaj içeren RNA) sentezi yaptığını göstermiştir. Bir fotoğrafın negatifi gibi DNA'daki mevcut genin negatif şablonu RNA molekülü olarak hazırlanır. Bu hazırlanma işlemine giriş ve hazırlık evresi ile enformasyon kısa süreli hafızaya geçmiş olur. İşlemin sonucunda mRNA çekirdek bölgesinden ayrılmak üzere harekete geçer. Bu hareketin startı verildiği andan itibaren bilgi, kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya yönlendirilmiş olur. mRNA'ların protein sentezi merkezleri olan ribozomlara erişebilmeleri 20 dakikalık bir süre içinde gerçekleşir. Bu süre zarfında şok edici bir olayın yaşanması sonucunda güçlü bir impuls beyne ulaşırsa protein sentezi bu kesintiye uğratılmış olur. Bunun sonucunda mRNA molekülü mevcut bilgisini protein sentezine dönüştürmeden bozunuma uğrar. Yirmi dakika içinde hatırlanan izler bir daha hiç hatırlanmamak üzere silinip gider. Trafik kazası geçiren bir kişinin yaşadığı şokla kaza anını hatırlayamaması bu sebeptendir” (Popüler Bilim, 2002:3-4).

Uzun süreli belleğin oluşmasındaki temel olay, *uzun süreli potansiyasyon* dur. Bir sinir yolu, üst üste kısa süreli ve güçlü olmayan elektriksel darbelerle uyarıldıktan sonra, tek tek uyarılara daha yüksek genlikli yanıtlar vermeye başlar. Yani bu sinir yolu güçlenmiş, potansiyalize olmuştur. Bu olguyu başka türlü söylersek, bir bilgi üst üste yinelenerek öğrenilmişse, sinir sisteminde kendine bir yol açar. O bilgi ile ilgili uyaran geldiğinde bilginin yolu belirli ve açık

olduğundan bilginin tümü birden anımsanır. Bir kum yığını düşünün; yığının tepesinden bir kova su dökersek, su tepenin eteklerine doğru kendine yollar açarak akar. Bir başka deyişle “uzun süreli potansiasyon” meydana gelir. Fazla vakit geçirmeden tepedeki aynı yere bir kova daha su dökersek, bu ikinci su birincisinin açtığı oluklar boyunca akar gider. Bu, anımsama olayını temsil eder. İlk kanallar açıldıktan sonra, uzun süre ikinci su dökülmezse kanallar kapanır. Bu unutmadır. Kum tepeceğinin bir kısmını kazarsak, bellekte bir bozukluk oluşturmuş oluruz. Ancak bu durumda belleğin bir kısmı yiter, tümü yitmez” (Yaltkaya, 2000: 42).

Yukarıdaki açıklamalar, uzun süreli belleğin oluşum sürecindeki fizyolojik süreci açıklamaktadır. Uzun süreli potansiasyon oluşum sürecinde nöron seviyesindeki kimyasal aktiviteler protein sentezi merkezlidir.



“Proteinlerin en küçük alt birimi olan aminoasitlerin çeşitli sayı ve sıralarda yan yana gelip bir zincir oluşturması, protein moleküllerini yaratmaktadır. Protein sentezi sırasında kullanılan aminoasit sayısı insanlarda yirmidir. Alfabadeki harfler gibi aminoasitlerin de yan yana gelmeleri binlerce çeşit protein moleküllerini oluşturur. Algılanan impulsların uzun süreli hafızaya dönüştürülmesi enformasyonların protein moleküllerine dönüştürülmesi ile mümkündür. Enerji formunda bilgiler, hafıza molekülleri adını verdiğimiz proteinlere dönüştürülür. Bu işlem nöron içerisindeki ribozomlarda gerçekleştirilir. mRNA da üçlü genetik şifreye karşılık gelen aminoasitler ribozomda birbirlerine peptid bağları ile bağlanması sonucunda protein molekülleri oluştururlar. Hatırlama anında, hücrenin uyarılması sonucu protein şeklinde saklanan bu enformasyonlar tekrar hafızaya çağrılır (Popüler Bilim, 2000: 42).

Uzun süreli bellek oluşumunda meydana gelen önemli aktivitelerden biri de, nöronun diğer nöronlarla bağlantı yerleri olan sinapslardaki şekil değişiklikleridir. Bu süreçte, hem fizyolojik hem de kimyasal değişiklikler meydana gelmektedir.

“Nöronlar arası bağlantı noktaları akson ve dendritler vasıtasıyla oluşmaktadır. Bağlantıların çoğu dendritler sayesinde gerçekleşir. Dendritlerin içerisinde proteinlerden oluşmuş iskeletler mevcuttur. Bilgi taşıyan nöron vasıtasıyla diğer nörona aktarılan kalsiyum iyonu protein eriten *calpain* isimli bir enzim üretir. Calpain enzimi, dendritte bulunan protein iskeletini yıkar ve böylece dendritin uç kısımlarının

şekli değişir. Konveks durumdan konkav duruma geçer. Böylece sinapsın yüzeyi genişlemiş olur; elektrik akımına karşı direnci azalmış olur. Elektrik akımının (bilginin) daha kolay geçmesini sağlar” (Yaltkaya, 2000: 42).

Böylece bilgi akışı hem fizyolojik hem de kimyasal seviyede gerçekleşmiş olur.

Uzun süreli hafızaya alınmış bilgilerin hatırlanması sırasında da bazı kimyasal süreçler yaşanmaktadır. Bu durum sinapslar arasında bağlantı bölgelerinde mevcut olan transmitterlerle ilgilidir. Bu maddenin çeşitli etkenlerle bloke edilmesi hatırlama mekanizmasını durdurur. Hipnoz sırasında ise baskılayıcı tüm etkenler ortadan kalktığı için hatırlama üst düzeyde gerçekleşir.

1.2.3.4. Bellek ve Dil Bilgisi Arasındaki İlişki

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar, dil bilgisi kurallarının işlevsel biçimde kullanımıyla, beyindeki bellek sistemi arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki beraberinde bazı sorunları da getirmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, kısa süreli bellek insanın düşünme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, kısa süreli belleğin kapasitesini 7 ± 2 birim olarak belirlemiştir. Bu, bir kişi kısa süreli belleğinde en az 5, en fazla 9 birim depolayabilir anlamına gelmektedir. Bu sayıları aşan durumlarda bellek kapasitesi yetersiz kalmaktadır.

Konuyu dil açısından değerlendiren araştırmacılar ise cümledeki kelime sayısı bakımından bazı öneriler ortaya koymuşlardır.

“Kompozisyon derslerinde öğretmenlerimiz uzun cümleler yerine kısa ve öz cümlelerle yazmamızı öğütler. Bu öğüt Türk liselerinde verildiği gibi ABD ve büyük olasılıkla diğer ülkelerin liselerinde de verilir. Kısa ve öz cümlelerle yazma öğüdünün altında, kısa süreli bellek kapasitesi vardır. Cümleyi oluşturan kelime sayısı 7 ± 2 kuralını aştığı andan itibaren okuyucu, okuduğu cümlemin anlamını kavramakta güçlük çeker” (Cüceloğlu, 2000: 174).

Bu açıklamalar, kısa süreli belleğin dil merkezli anlama (okuma-dinleme) sürecindeki kapasitesine ilişkin bilimsel araştırma sonuçlarını yansıtmaktadır. Buradaki düşüncelere önemli ölçüde katılmakla birlikte bazı yönlerden sorgulamadan geçemeyeceğiz.

Daha önce de belirtildiği gibi algılama sürecinde kısa süreli bellek, sese odaklanmıştır. Okuma ve dinleme sırasında algılanan cümleler de aynı şekilde “ses” odaklı işlem görmektedir. Kısa süreli belleğin ses kapasitesi ise 7 ± 2 birim olarak belirlenmiştir. Bu veriye göre bir cümleyi meydana getiren kelimelerin sayısı 9 birimden fazla olmamalıdır. Bu ölçüt, ses unsuru esas alınarak belirlenmiştir.

Bu bilgilerden hareketle konuyu hem kelime hem de ses düzeyinde ele almak istiyoruz. Kısa süreli belleğin kapasitesi mademki ortalama 5-9 birimlik bilgileri saklayabiliyor, o hâlde;

1. Daha çok sestten oluşan kelime yapıları kısa süreli bellekte nasıl saklanabilmektedir?
2. Yedi kelimenin üzerindeki cümleler kısa süreli bellekte nasıl muhafaza edilmektedir? Gibi sorulara yanıt vermek gerekiyor.

Bu durumda, dilsel uyarıcıların bellekte algılanmasıyla ilgili olarak açıklanması gereken iki önemli husus karşımıza çıkmaktadır. Bellek ve dil bilgisi arasındaki ilişkiyi bu iki temel soru çerçevesinde ele almak istiyoruz.

“Günlük yaşamımızda bilgiler bize ufak ufak birimler halinde verilmez. Öyle anlar vardır ki, uzun birkaç cümleyi hatırlamamız gerekir. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlı olduğu halde bu şekilde birden fazla cümleyi anlamamızın temel nedeni *clustering* olarak tanınan kümeleme işlemidir. Büyük olasılıkla (İ R E L Z Ö G N İ R A L K U C O Ç) gibi 17 birimlik bir harf dizisini ezberlememiz ilk başta olanaklı görülmez. Bu harf dizisi *çocukların gözleri* gibi bilinen iki kelimeye indirgendiğinde kolayca anlaşılabilir hale geldi demektir. Pekiyi, nasıl oldu da bu harf dizisi, iki kelimeye indirgenebildi? Bu soruya verilen cevabın altında Türkçe dil bilgisi kuralları yatar. Türkçe dil bilgisi kuralları uzun süreli bellekte depolanmıştır. Bu bilgi aracılığıyla 17 harfli bir diziyi iki birimlik bir kelime dizisi haline dönüştürebiliriz.

Uzun süreli bellekteki bilgilerimiz aracılığıyla bize verilen yeni birimleri anlamlı bir biçimde gruplama sürecine *kümeleme* adı verilmektedir” (Cüceloğlu, 2000: 177-178).

Daha önce de belirttiğimiz gibi kısa süreli bellek, gelen dilsel uyarıları *ses* düzeyinde depolamaktadır. Yukarıda örneğini verdiğimiz 17 harfli dizi, kısa süreli bellekte ayrı ayrı ses birimleri olarak kodlanmaktadır. Bundan sonraki aşamada *anlam* odaklı çalışan uzun süreli bellek devreye girer. Uzun süreli belleğin bir türü olan refleksif bellekte (hipokampus ve amigdala) depolanmış olan dil bilgisi kuralları bu 17 harfli ses dizisini ait olduğu dilin kelime dağarcığına göre bağlama uygun şekilde kümeler ve anlamlandırır. Demek ki dil bilgisi kuralları bu noktada doğrudan doğruya anlama sürecine müdahil olmaktadır.

Dil bilgisi kuralları bu aşamada sadece bağımsız olarak algılanan harf dizisini uygun kelime formuna dönüştürmekle kalmaz, oluşturduğu kelimeye cümle içerisinde bir misyon da verir. Yani işlevsellik kazandırır. *Çocukların gözleri* örneğinde olduğu gibi ya bir tamlama oluşturur ve anlama sürecini hızlandırır; ya da müstakil bir kelime hâlinde cümle anlamına izole olur. Bu süreç çok hızlı (refleksif) bir şekilde işler ki, okuma ve dinleme sürecinde hiçbir zaman harfleri ayrı ses birimleri olarak anlamlandıramayız.

Kısa süreli belleğin, sınırlı ses kapasitesine rağmen çok sayıda harften meydana gelen kelimeleri nasıl depolayabildiğini bu şekilde açıkladıktan sonra, şimdi de ikinci tartışma konusunu, yani kelime sayısı ve bellek ilişkisini irdeleyelim.

“Konuşurken veya yazarken ortalama 7 kelimeyi aşmayan türden cümleler kurmak doğru mu? Hayır, evvelen bildiğimiz günlük konularda yeniden daha fazla kelimedenden oluşan cümlelerle konuşmak ve yazmak, hiçbir zorluk ortaya çıkarmaz. Uzun süreli belleğimizdeki Türkçe bilgisi sayesinde duyduğumuz kelimeleri, belirli anlam birimlerine başka bir deyişle cümleciklere ve cümlecikleri de cümlelere kümeleyeceğimizden, teker teker kelimelerin farkında bile olamayız. Ne var ki yepyeni bir konuda ve bilmediğimiz kelimelerle yazılan bir yazı ya da konuşmayı kümelemek kolay olmaz. Yeni kelimelerin kullanıldığı durumlarda kısa süreli belleğin kapasitesine dikkat etmemiz ve kısa cümleler kullanmamız gerekir. Sonuç olarak dil bilgisi gibi aşına

olunan ve bilinen her düzen, bir kümeleme sistemi oluşturabilir. Bu sistem aracılığıyla bilinmeyen yeni uyarıcılar kümelenebilir (Cüceloğlu, 2000: 178).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi dilsel uyarıcıları algılayan bellek sistemi, bunları anlamlandırma sürecinde rastgele bir tutum sergilememekte, bu süreçte dil bilgisi kuralları ile refleksif bir yanıt vermektedir.

Dil bilgisi kurallarının refleksif bir bellek niteliği kazanmasında ise tek etken kuşkusuz, *ana dili* kavramıdır.

“Ana dilini konuşan bir kişi hiçbir eğitim görmemiş olsa bile konuştuğu dilin ses, anlam, söz dizimi, sözcük seçimi ve sözcük üretimi ile ilgili kurallarına uygun olarak dili kullanır, fakat bu kuralların ne olduğunun bilinçli olarak farkında olmayabilir. İşte *örtük bilgi* veya *bilinçsiz bilgi* de diyebileceğimiz bu dil bilgisi, dil yetisidir ve bu bilginin konuşma şeklinde kullanıma dönüşmesi de dil kullanımıdır. Psikodilbilimcilerin deneyler yaparak dil yetisi ve dil kullanımıyla ilgili ipuçları buldukları bir alan da insan belleğidir. Dil ile iletişim, mesajların kodlanması ve kodlanan mesajların çözümlenmesi olduğuna göre burada belleğe düşen rol önemlidir. Bilindiği gibi insan belleği belirli bir uzunluğun ve karmaşıklığın üstündeki tümceleri söylemeye ya da anlamaya olanak sağlamamaktadır. Yapılan araştırmalar Sacks (1967), Marks ve Miller (1967), Johnson (1968) tümcelerin yüzeysel yapısının aktif bellek de diyebileceğimiz kısa süreli bellekte algılandığını, anlatım ve dip yapıya ait bilginin ise uzun süreli bellekte saklandığını ve bu bilgilerin dil kullanımı sırasında sonradan ortaya çıktığını göstermiştir. Anlam ve bellek üzerine yapılan bir deneyde Marks ve Miller (1964) hem anlamlı hem de tümce yapısı olarak doğru kurulmuş tümcelerin, anlamsız fakat doğru kurulmuş veya hem anlamsız hem de yanlış kurulmuş tümcelerden daha kolaylıkla hatırlanabildiğini göstermiştir. Yine bir başka araştırmada Johnson (1965, 1966, 1968) söz öbeklerinin sadece yapılarından dolayı kolay ezberlenebildiklerini değil, bunların bir anlam bütünlüğü içinde olmalarının da bellekte kalmalarında rolü olduğunu ortaya koymuştur. Johnson’un bulgusuna göre örneğin, *sokakta yürüyen insanlar* söz öbeği, *sokakta yürüyen filler* söz öbeğinden daha kolay bellekte kalmaktadır” (Çapan, 1988: 26-27).

Görüldüğü gibi uzun süreli bellekteki dil bilgisi sistemi, ses odaklı gelen söz öbekleri ve cümle yapılarına belirli bir anlam vermektedir. Yapılar dil bilgisi bakımından doğru olsa da uzun süreli bellekte kalıcı olabilmeleri için mantıksız değil; anlamlı olmak zorundadırlar. Bellek sistemi cümle ve söz öbeği düzeyindeki dil formlarını bu şekilde istemektedir.

Sonuç olarak bellek-dil bilgisi ilişkisini iki ana konu etrafında değerlendirmek gerekmektedir. Bunlar, harf-ses düzeyi ve kelime düzeyi olarak tespit edilmiştir. Kısa süreli belleğin ses, uzun süreli belleğin anlam merkezli işlemesi, dilsel mesajların sestten anlam unsuruna doğru ilerlediğini göstermektedir. Uzun süreli belleğin bir türü olan refleksif bellekteki dil bilgisi kodları, anlamlandırma sürecine girmiş olan dil mesajlarının çözünürlüğünü artırmakla birlikte, yeniden üretim sürecini de ivmelendirecektir. Dil bilgisi yapıları, sestten anlama doğru ilerleyen mesajları kümeleyerek anlamlı yapılar oluşturur. Bu semantik yapılar, kişinin ana dilinin şablonlarıyla örtüştüğü sürece anlama süreci dil düzeyinde sağlıklı bir şekilde işler.

1.2.4. Beyin ve Dil

Dil merkezli anlama mekanizmasının her yönüyle ortaya konabilmesi için öncelikle anlama sürecinin gerçekleştiği organ olan beyin ile bu sürece araç teşkil eden dil kavramı arasındaki ilişkinin irdelenmesi gerekmektedir.

“Dil beyin ilişkisi, bu konunun içine giren oldukça fazla sayıda ögenin birlikte incelenmesiyle aydınlatılabilir. Bu ögeleri sıraladığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır: Konuşma merkezleri, sağ ve sol yarım kürelerinin işlevleri, dilin doğuşu türeyişi, dilin işleyişi, kompozisyon yazımı, düşünce üretimi, el baskınlığı yabancı dil öğretimi ilişkisi, dil bozuklukları, uyku-uyanıklık durumu” (Ergenç, 1994: 37).

Bu başlık altında, (Ergenç 1994: 37)’de sıralanan ögelerden bazılarına yer vermekle birlikte, beyindeki dil alanları ve dil merkezli anlama sürecinin vazgeçilmez iki unsuru olan okuma ve dinleme kavramlarını inceleyeceğiz. Özellikle, bilgiye ulaşma sürecinde, okuma ve dinleme aktivitelerinin dil merkezli olarak beyinde nasıl bir süreç geçirdiği, çalışmamızın temel dayanaklarından birini oluşturacaktır.

Kronolojik bir inceleme sonucunda görüyoruz ki, dil dediğimiz kavramın sosyal işlevi, insanlık tarihinde geç dönemlerde anlaşılmıştır. “Dilin organ olarak işe yarar biçimde kullanılmaya başlanmasıyla, iletişim aracı ve biçimi olarak kullanılması arasındaki sürecin binlerce hatta yüzbinlerce yılla ifade edilmesinde hiçbir sakınca yoktur” (Tanrıdağ, 1994:26).

Benzer eş zamanlılık problemi, dil ve beyin ilişkisi için de geçerlidir. Beyin üzerine yapılan çalışmalarda uzunca bir dönem, bu iki kavram arasındaki ilişkinin sorgulanmadığını görüyoruz. Bu sorgulamalar ancak nörolojik ve lengüistik çerçevede, 18. ve 19. yüzyıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Yirminci yüzyılda ise konuya bambaşka bir yönden yaklaşıldığını görmekteyiz.

“20. yüzyıl başlarında insan dilini *toplumsal dil* ve *kişisel söz* olarak ikiye ayıran F. de Saussure’e göre önemli olan kesim, dışa vurulan söz değil, beynin içindeki dil düzeneğidir. Bir insan, tüm yaşamı boyunca kullanacağı tümceleri tek tek ezberlemediğine göre bu işi beyindeki bir tür *baskı makinesi* yerine getirmektedir. Ya da başka bir deyişle insan zekâsı içinde gizlenmiş olan kod yardımıyla çeşitli bildirimler düzenlenebilmekte, karşıdaki alıcı da, aynı tür makine olduğundan yollanan bu kodlar orada çözümlenebilmektedir. Buradan yola çıkarak, iletişimin bir tür kodlama ve kod çözme olduğunu söyleyebiliriz” (Ergenç, 1994: 37).

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra lingüistik bir yaklaşımla dil-beyin ilişkisini sorgulamada yeni terimler ve yeni yaklaşımlar ortaya atılmıştır.

“Noam Chomsky ile ortaya çıkan üretimsel dilbilimde, Saussure tarafından öne sürülen *toplumsal dil* yerine *dil örgüsü*, *kişisel söz* yerine de *söz dökümü* terimleri kullanılmaya başlandı. Buna göre insan beyindeki dil örgüsü aracılığıyla oluşturulan tümceler, daha sonra ağızdan sözlü bir biçimde dökülerek dışa vurulmaktadır. Ancak bu noktada yüzyıllardır çözümlenemeyen bir sorun ortaya çıkmaktadır. Beyin, dışarıya kapalı bir kutu olduğu için işitilen bir sözün algılanma aşamasına kadar geçen sürede hangi yolları ve işlemleri izlediği ya da konuşma sırasında komutların konuşma organlarına nasıl ulaştığı soruları tümüyle yanıtlanamamaktadır. Nitekim 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkan davranış psikolojisi, beynin içinde geçen olayları, ancak dışarıdan algılanabildiği sürece açıklamaktan yanaydı.

Amerikan yapısalcılığı içinde yer alanlar da bilimsel olarak incelenebilecek dil yapısının *söz dökümü* aşamasında ele alınması gerektiğini savunuyorlardı (Ergenç, 1994: 37).

Bu yaklaşım, dil kavramını dışarıdan algılanabildiği şekliyle, bir başka deyişle *konuşma* üzerinden incelemek gerektiğini savunmaktaydı; ama dil sadece konuşmadan ibaret bir kavram değildi. Bu kavram, bir yeti olarak ele alındığında karşımıza yeni hareket noktaları çıkmaktadır.

“Üretimselcilik denen yeni dil anlayışı dil örgüsünü aydınlatmaktan yanaydı. Her ne kadar insan beyni bir kara kutu olduğu için doğrudan incelenemiyorsa da dolaylı olarak beyindeki dilsel işlemlerin bir modeli çıkarılabildi. Nitekim beynin hangi bölgeleri hasara uğramışsa bunlar saptanmakta ve sonra ortaya çıkan davranış bozukluklarıyla karşılaştırılabilmektedir. Bunun sonucunda arızaların beynin hangi bölgesinde olduğu anlaşılabilmekteydi. Bugün PET (Pozitron Emisyon Tomografisi) yoluyla yapılan araştırmalarla önemli adımlar atılmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda elde edilen bilgilere göre dilin beynin farklı bölgelerine yayılan bir aktivite göstermesine karşın, bir kişide var olan bölge koordinatları bir başkasınıninkiyle tutmayabilir. İnsan beyninde her iki alanın da dil işlevleriyle yakından ve doğrudan ilgili olduğu, bunların dil ediniminde de başat rol oynadığı klinik bulgularla belirlenmiş durumdadır. Bunlar, sol yarım kürede işitme bölgesinin önünde frontal lobda yer alan *Broca Alanı* ve daha geride ve altta yer alan *Wernicke Alanı*’dır (Ergenç, 1994: 37).

Yakın zamanda yapılan yeni araştırmalar, beyindeki dil alanlarının sadece bu iki bölgeyle sınırlı olmadığını ortaya koymuştur. Dilin işlevleri olarak tanımlanan konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri beyinde uzmanlaşmış müstakil bir bölgenin ürünü olmayıp her biri ayrı özelliklere sahip farklı bölgelerin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkan işlevlerdir.

“Örneğin konuşabilmek, öncelikle seslerin algılanmasını gerektirmektedir. Bu da seslerin duyulması ve anlaşılmasıyla mümkündür. Öyleyse konuşabilme öncelikle duymayı ve anlamayı sağlayan beyin alanının bağlantısını gerektirir. Tekrarlama aynı biçimde bir bağlantının sonucunda mümkün olmaktadır. Okuma öncelikle görmeyi ve gördüğünü anlamlandırmayı gerektirmektedir. Görme ve gördüğünü anlama ayrı ayrı beyin loblarıyla ilgilidir. Bunların bağlantısı

ispatlanabilmesi gayretleri içinde, düşünce ve davranışın beyindeki muhtemel yerleriyle ilgili tasarımlar doğmuştur.

“Dil işlevlerinin beyindeki oluşumuyla ilgili ilk görüşler 19. yüzyılda Viyanalı doktor Franz Joseph Gall (1758-1828) tarafından ortaya atılmıştır. Gall, gözlemlerine göre düşüncelerini yansıtabilmek amacıyla dil ve diğer entellektüel fonksiyonların kafatası üzerinde lokalizasyonunu yapmış ve beynin ön bölümlerinin dille ilgili olabileceğini söylemiştir. Dilin, beynin iki yarı küresinden biriyle daha yakından ilgili olduğu düşüncesi ise ilk kez Mark Dax tarafından ortaya atılmıştır. Paul Broca’nın, dil yeteneğini beynin ön bölgeleriyle ilişkilendirmesiyle birlikte bu interaktif süreç önemli bir ivme kazanmış oldu” (Ergenç, 2000: 114).

Sonuç olarak Hipokrates’ten Broca’ya kadar geçen uzun zaman dilimi içerisinde nörolojik ve lingüistik yaklaşımlar çerçevesinde dil-beyin ilişkisi çeşitli yönlerden sorgulanmış ve elde edilen verilerle artık sona yaklaşmıştır.

1.2.4.1. Sağ ve Sol Beyin Modeli Çerçevesinde Dil

Beyin ve dil arasındaki ilişkinin incelenmesi sürecinde, dilin beyindeki organizasyonunu net bir şekilde tespit edebilmemiz için çalışma sistemine ilişkin yaklaşımları ayrıntılı bir şekilde ele almamız gerekmektedir.

Bu yaklaşımlardan biri, beynimizi sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreye ayırarak modellemektedir.

“Söz konusu beyin modeli yaklaşımı *Robert Ornstein* ve *Roger Spreery* tarafından ortaya atılmıştır. Bu, dışarıdan çıplak gözle bakıldığında görülebilecek bir ayrım değildir. Araştırmalar ve deneyler sonucunda ulaşılmış bir gerçektir” (Sezik, 2003:26).

Şimdi, bu yaklaşıma göre sağ ve sol beyin yarım kürelerinin işlevlerini dil merkezli olarak inceleyelim.

“Herşeyden önce belirtmemiz gerekir ki, beyin yapısal bakımdan simetrik, işlevsel bakımdan asimetrik bir organdır” (Smith, 1986: 148). Bu simetri durumu,

okumayı mümkün kılmaktadır. Yazma, yazıya ait sembollerin bellekten düzenli bir biçimde çağrılarak kalemin elde tutulmasıyla ortaya dökülmesini gerektirir. Bu süreçte yazma eylemi ve kalemin tutulması ayrı ayrı beyin loblarıyla ilgilidir. İsimlendirme gibi bir işlev ise tüm dil alanlarının ortak çalışmasını gerektirmektedir” (Tanrıdağ, 1994: 27).

Yukarıdaki durumu, konuşma becerisi açısından daha ayrıntılı bir şekilde izah edelim. Konuşmanın anlamlı ve etkileyici bir şekilde gerçekleşebilmesi için beynin sol yarım küresiyle sağ yarım küresi belirli bir eş güdüm içerisinde çalışmaktadır. Konuşma sırasında anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulması sol yarım kürede gerçekleşirken, bu cümlelere duygu kazandıran vurgu, tonlama ve ezgi gibi parça üstü birimler sağ yarım kürede meydana gelmektedir. Tanrıdağ, bu bağlamda dilin ruhunun sağ beyin yarısından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Peki, beyin sağ ve sol yarım küresi arasında bu yüklü bilgi alışverişi nasıl gerçekleşmektedir?

“Beynin her iki yarım küresini birbirine bağlayan *Corpus Callosum* denilen iletişim kanalı, beynin birbirinden farklı iki hemisferi (yarım küresi) arasındaki bağlamdır. Mantıksal ve kavramsal sol yarım küre, sağ yarım küre yeni imgeler ararken ve bunları yerleştirirken bloke olur. İmgeler ve çağrışımlar oluşurken iletişim kanalı yeniden çalışmaya başlar ve sağ yarım kürede oluşan imgeler sol yarım küreye de iletilir. Sol yarım küre ise aldığı bu imgeleri mantık sırasına koyarak yeni bir düşüncenin ya da bildirinin dış dünyaya sunulması işlemini başlatır” (Ergenç, 1994: 38).

Yapılan son araştırmalar, insanoğlunun, yaşamının ilk yıllarındaki dil kazanımı sürecinde, beynin sağ yarım küresini daha baskın olarak kullandığını, ergenlik döneminde ise bu baskınlığın sol yarım küreye geçtiğini ortaya koymaktadır. Baskınlığın ergenlik döneminde sol yarım küreye kaymasının nedeni, dilin bu dönemden itibaren daha çok bilgi aktarmak için kullanılmaya başlanması olarak gösterilmektedir.

Dilin beyinle ilişkisinin keşfi, yaklaşık olarak 2400 yıllık bir düşünce ve gözlem birikiminin sonucudur. İ.Ö.5. yüzyılda Hipokrates tarafından ortaya atılan hipotez, beyin düşünce ve davranışın organı olduğunu ileri sürüyordu. Bu hipotezin

dilin beyindeki organizasyonu ve işleyişi açısından da önemlidir. Bu durum günlük yaşamdan örneklendirilerek (Sezik, 2003: 20) şöyle açıklanmaktadır: “Beynimizle ilgili olarak yapılmış araştırmalar, beynimizin sağ yarısının vücudumuzun sol tarafını, sol yarısınınsa vücudumuzun sağ tarafını kontrol ettiğini göstermiştir. Ayrıca bir telefon konuşmasını sol kulağımızla dinlemek duygulara ve ses tonuna daha fazla yoğunlaşmamızı sağlar. Bunun tersine, sağ kulağımızla dinlediklerimizi daha çok mantıksal ve sebep sonuç ilişkisi açısından değerlendiririz. Ayrıca, beden dili hakkında araştırma yapan uzmanlar, bir konuşma sırasında gözlerimizi sol tarafa kaydırduğımız zaman duygusal tepkiler almak istediğimizi ortaya çıkarmışlardır. Gözlerimizi sağ tarafa kaydırmamız da daha çok mantıksal bilgiler almak istediğimiz anlamına gelmektedir.”

Yukarıdaki iki örnek, dilin beyindeki organizasyonunu açıklama bakımından oldukça çarpıcıdır. Sol kulakla dinlenen telefon konuşmaları simetrik durum göz önüne alındığında beynin sağ yarım küresinde işlem görmektedir. Beynin sağ yarısı dille ilgili vurgu, tonlama gibi etkileyici fonetik işlevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Yine aynı şekilde sağ kulakla dinlenen telefon konuşmaları ise beynin sol yarım küresi tarafından yönlendirildiği için konuşulanları mantıksal ve sebep sonuç ilişkisi açısından değerlendirir.

Bu model çerçevesinde bir değerlendirme yaptığımızda, sağ ve sol beyin yarım kürelerinin işlevlerini dil merkezli olarak şu şekilde tespit edebiliriz:

1.2.4.1.1. Sol Beyin ve Dil

Sol yarım kürenin dilin kullanılması sürecinde önemli bir yeri vardır. Sol yarım küre ve dil ilişkisine dair bulguları şu şekilde sıralayabiliriz:

“Sol yarım küre akılcı, analitik, indirgeyici, dilsel, görsel ve sözel işlevlerle ilgilidir ve vücudun sağ tarafını kontrol etmektedir. Beynin mantıksal yönünü temsil eder. Çözümsel düşünme ve sözlü tepkilerin kontrol edilmesi yine, beynin bu yarısında gerçekleşmektedir. Konuşma dilinde, okumada ve yazmada uzmanlaşmıştır. Objeler üzerinde düşünme ve onları isimlendirme beynin sol yarısında gerçekleşir” (Sezik, 2003: 22-23).

Görüldüğü gibi sol yarım küre dil ve dil merkezli işlevlerde uzmanlaşmıştır. Dilin matematiksel yönü, buradan idare edilmektedir.

“Kelime odaklı düşünme ve cümlelerin dil bilgisi yönünden analizi sol beyinde gerçekleşir. Yine, detaylandırmada uzmanlaşmıştır” (Birkenbih, 1995).

Kelime merkezli düşünme, özellikle dilin yazma becerisinde kendini göstermektedir. Çünkü yazma, kelime odaklı düşünmenin en yoğun aktivite olduğu beceridir.

“Beyin ve dil ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda temel beceri konumuna gelmiş konuşma, beynin sol yarım küresinin işlevidir, ancak konuşma, sol yarım kürede de ayrı ayrı alanlardan yönetilmektedir. Hem sağ eli baskın kullanma hem de konuşma, beynin sol yarısı tarafından kontrol edilmektedir. Beynin sol yanı, sözlü ya da aritmetik problemi çözmek için daha yeterli bir uzmanlığa sahiptir. Yine bilinç kavramı üzerinde de sol yarının etkili olduğu söylenmektedir” (Smith, 1986: 150-152-153).

Alder’e göre “sol beyin isimleri hafızaya alır ve nasıl telâffuz edebileceğimizi belirler. Ayrıca kelimeleri sadece kelime anlamlarıyla anlar. Kelimenin diğer anlam özellikleri sol beyinde yer almaz. Lineerdir. Bilgiler sol beyinde doğrusal olarak dizilir” (Alder, 2000: 22).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi sol beyin, dil ve dille ilgili işlevlerin yerine getirilmesinde temel kuralları muhafaza etmektedir. Dil bilgisi açısından cümle analizleri ve kelimelerin gerçek anlamlarıyla ifade edilmesi, sol beyinle dil arasında nasıl bir ilişki olduğunu gösteren çarpıcı verilerdir.

1.2.4.1.2. Sağ Beyin ve Dil

Sağ ve sol beyin modeli çerçevesinde dil yetisi daha ziyade sol beyine odaklandırılrsa da, yapılan araştırmalar sağ beyin yarısının dil becerileri üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Şimdi, farklı kaynaklardan aldığımız sağ beyin-dil ilişkisine dair bilgilere yer vermek istiyoruz.

“Heyecanlı bir roman okurken hayal gücü devreye girer. Romandaki olaylar, karakterler ve durumlar okuyucu tarafından hissedilmektedir. Bu süreçte okuyucunun sağ beyin yarısı faaliyettedir. Sağ beyin, hayallerle ve duygularla ilgilenir. Konuya yazar açısından baktığımızda durum tersine döner. Yazarın derin duygularını ve keskin hayal gücünü harekete geçiren sağ beyindir. Sol kısım ise bütün bu duygulara uygun kelimeleri bulur.” (Alder, 2000: 20).

Sağ beynin bu özelliği gerçekte ana dili öğretim yöntemlerinin tespit edilmesinde önemli ipuçları vermektedir. Madem ki sağ beyin, üzerinde çalışılan konuyla özdeşleşmeyi sağlıyor; bu durumda öğrenci, okuduğu metne ne kadar müdahil olursa anlama seviyesi de o derece yükselecektir. Bunun yolu da, çocukların yaş seviyelerine uygun, merak unsuru içeren ilgi çekici metinlerin hazırlanmasından geçmektedir. Ayrıca, bu metinler üzerinden yapılacak dil bilgisi öğretimi de yine aynı şekilde etkili olacaktır. Son cümleyi biraz daha açacak olursak, bilindiği gibi cümle analizlerinde öğrencilere sürekli olarak söz öbeklerini doğru tespit etmeleri gerektiği söylenmektedir. Çünkü bu birimler cümle içerisinde, sınırları belirli bir anlam yükü taşımaktadır. Zira anlam, dil seviyesinde anlamamanın ilk koşuludur. Cümlede geçen söz öbeklerinin tespit edilip anlamlandırılmasında sağ beynin önemli bir rolü vardır. Bir başka deyişle sağ beyin, anlam ögesini öğrenmeye hazır hâle getirir. Ona ruh verir. Okuyucuyu, yazarın yazma eylemi sürecindeki ruh hâline yaklaştırırken, yine aynı süreçte yazarın okuyucu kitleyle empatik bir ilişki kurmasını sağlar.

Diğer taraftan öğrenci, dil bilgisel analize tâbi tutacağı cümleyle, zihinsel seviyede ne kadar özdeşleşirse bu analiz o kadar kolay olacaktır. Öğrenciyi bu özdeşlik seviyesine getiren ise yine sağ beyindir. Buradan yola çıkarak söyleyebiliriz ki, dil bilgisi çalışmaları, içerik olarak öğrenci tarafından özümsemiş metinler üzerinde yapılmalıdır.

Sağ beyin yarısının dil üzerindeki en etkili rolü, daha önce de kısaca üzerinde durduğumuz gibi dile parça üstü birimlerle müdahil olmasıdır. Bir metin içerisindeki eklerin, sözcüklerin, sözcük öbeklerinin, cümlelerin ve nihayet metnin vurgu ve tonlaması sağ beyin tarafından gerçekleştirilmektedir.

Üzerinde durulması gereken diğer önemli bir husus da sağ beyin yarısının beden dili üzerindeki etkisidir. Konuşma sırasında sıralanan cümleler sol beyin tarafından idare edilirken, konuşmaya eşlik eden jest ve mimikler sağ beyin tarafından yönetilmektedir. Demek ki konuşma, sadece beynin sol yarısına ait bir beceri olmayıp her iki beyin yarısının eş güdümü ile gerçekleşen bir dil becerisidir.

Sağ beyin ve sol beyin konusunda yapılan son çalışmalarda bu işlevsel ayrımın sonuçları kültürel ve sosyolojik düzeyde incelenmiştir.

“Reha Oğuz Türkkkan, beynin sağ ve sol taraflı çalışma sisteminin toplumların kültürel ve sosyolojik yapılarına yansıdığı tezini ileri sürmektedir. Türkkkan’a göre yazı, çok yoğun dikkat gerektiren sözel kültürü ve insanlarda anımsama gücünü zayıflatmıştır. Hatta batıda yazı, soldan sağa yazıldığı için, düşünüş şekli de düz çizgi-görsel biçimine dönüşmüş, sol beynin aşırı mantıklı algılayış tarzını ön plâna çıkarıp daha hür, duygu ve sezgi ağırlıklı düşünüş tarzını doğu kültürüne bırakmıştır” (Sezik, 2003: 24).

Türkkkan’ın yukarıdaki açıklamalarına paralel olarak bazı batılı yazarlar da aynı görüşte birleşmektedir. Walter Ong, *Sözlü ve Yazılı Kültür* isimli eserinde de benzer konulara ayrıntılı bir şekilde değinir.

Başlangıçta çeşitli milletler okuma ve yazma yönünü kendi kültürlerine göre düzenlemişlerse de zaman içerisinde bu durum değişmeye başlamıştır. Bu gün okuma ve yazma sisteminde yaygın durum, soldan sağa doğru ilerleyen bir organizasyon içermektedir. Bu sistem ilk kez Yunanlılar tarafından geliştirilmiştir. Bu organizasyonun beynin algılayış mekanizmasına da uygun olduğu söylenmektedir. Bize göre soldan sağa ilerleyen bu lineer okuma-yazma mekanizması, zaman içerisinde batı dünyasında sol beyin ağırlıklı bir bakış açısını geliştirmiş ve etkisini en pratik anlamda eğitimde göstermiştir. Bu bakış açısı zamanla Türk eğitim sistemine de yansımıştır.

“Sağ ve Sol Beyin Modeli yaklaşımını eğitimle ilişkilendiren araştırmacılar, ilk çocukluk çağında ve dil edinimi sürecinde beynin sağ yarım küresinin daha baskın olarak çalıştığını, ergenlik döneminde ise bu baskınlığın sol yarım küreye geçtiğini söylemektedirler. Dil, ergenlik çağında geniş ölçüde

bilgi aktarmak için kullanıldığı için sol yarım kürenin etkisi altındadır. Son yıllarda, kompozisyon yazma ve üreticilik konularındaki eksiklikten yola çıkan kimi araştırmacılar, okul döneminde genellikle sol yarım kürenin yeteneklerinin ödüllendirilmesi nedeniyle sağ yarım kürenin yeteneklerinin göz ardı edildiğini, yalnızca sol yarım kürenin yönlendirdiği yazma türünün de sıkıcı, hareketsiz, cansız ve donuk olduğunu ileri sürmektedir. Oysa doğal yazmada başarılı olabilmek için beynin her iki yarım küresinin de birlikte çalışması gerekmektedir” (Ergenç, 1994: 38).

Bugün, gerek batıda gerekse bizde yazma eğitimi sol beyin ağırlıklı olarak verilmektedir. Yazma eğitiminin de ötesinde ders kitaplarının hazırlanmasında dahi sol beyin sisteminin bilgiyi yapılandıran anlayışı hâkimdir. Bu anlayışla hazırlanan ders kitaplarında herhangi bir konu incelenirken ana bilgi başlıklandırılır; sonra küçük alt başlıklara bölünerek ortaya konur. Bu tümenden gelimci yaklaşım sol beynin analiz nitelikli olmasından kaynaklanmaktadır. Sağ beyin ise tüme varımcı, senteze yönelik bir eğilim gösterir. Bir başka deyişle, bütüne yöneliktir. Birbiriyle ilgisiz gibi görünen alt bilgiler arasında sentez yaparak ana bilgiye ulaşmaya çalışır. Örneğin, Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lûgat’it Türk isimli eseri, alışılmış metodolojinin dışında, hedef kitlenin ihtiyaçları göz önüne alınarak sağ beyin dominantlığında yazılmış çarpıcı bir dil öğretimi kitabıdır. Yine, Türk Dili tarihinde 14. yüzyılda kaleme alınan Codex Cumanicus’un da kısmen benzer bakış açısıyla yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu eser, “bir taraftan yabancılara Kıpçak Türkçesini öğretmeğe, diğer taraftan da Kıpçaklar arasında kendi ana dilleri ile hristiyanlığı yaymaya mahsus, pratik bir eser olarak hazırlanmıştır” (Caferoğlu, 1984: 176).

Günümüzde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, beynin işlevsel olarak bu şekilde iki bölümlü incelenmesinin çok doğru bir anlayış olmadığını savunmaktadırlar. Yaratıcılık konusunda çalışan Trevor Bentley, sağ ve sol beyin teorisi üzerinde çok fazla tartışıldığını belirterek şöyle der:

“Varılan sonuçsa, beynimizin sol yarım küresinin daha çok analitik hesaplamalar için, sağ yarım küresinin de hayal gücü ile ilgili işlemler için özelleştigiidir. Ama her şey bu kadar net birbirinden ayrılmış değildir. Beynimizin iki yarısı, birbirinden farklı olmaktan çok birbirlerine benzemektedirler. Hemen hemen tüm zihinsel oluşumlar için beraber

çalışmaları gerekir. Bu yüzden beynimizde birbirinden tamamen ayrılmış ve bağımsız çalışan iki parça olduğu düşüncesinin yanlış olduğunu bilmelisiniz”(Akt: Sezik, 2003: 22).

Muhakkak ki beynin işlevleri, kesin sınırlarla belirlenmiş bölümlere atfedilmeyecek kadar karmaşık ve yoğun aktiviteler içermektedir; fakat 18. yüzyıldan itibaren artış gösteren tıp ve psikoloji alanındaki klinik araştırmalar, beyinde belirli beceri ve davranışlar için uzmanlaşmış bölgeler olduğunu ortaya koymaktadır.

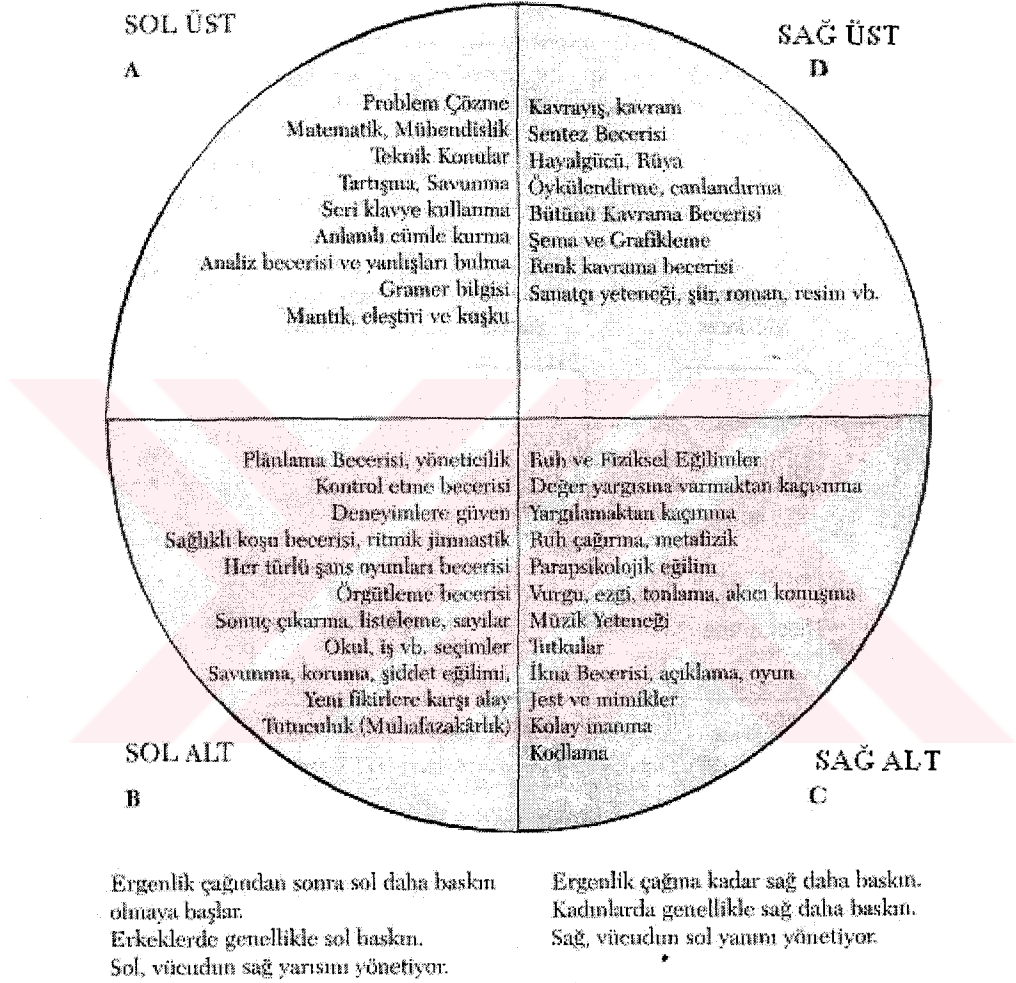
1.2.4.2. Bütünsel Beyin Modeli Çerçevesinde Dil

Beyin modelleri üzerine şimdiye kadar üç önemli yaklaşım geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, Ornistein ve Spreery tarafından geliştirilen sağ ve sol beyin modelidir. Yukarıda da ayrıntılı bir şekilde bahsedildiği gibi bu yaklaşım, beyni sağ ve sol yarım küre olarak işlevsel bir ayrıma tâbî tutmaktadır. Beyin modeli konusunda ikinci yaklaşım ise 1970’lerin başında Paul Mac Lean tarafından geliştirilen *Üçlü Beyin Modeli*’dir. “Üçlü beyin modeline göre beyin, üç kısımdan oluşmaktadır. Üçüncü kısım yani korteks, sadece insanda vardır ve düşünme işlemlerinin yapıldığı yerdir” (Sezik, 2003:26).

Üçlü beyin modeli, Ornistein ve Spreery’nin sağ ve sol beyin yaklaşımlarından sonra geliştirilmiştir. “Bu yeni teorinin ortaya çıkmasına rağmen 1970 ve 1980’lerde basın, sadece sol ve sağ yarım küreye odaklanan beyin gelişmelerini yazmaya devam etmiş; bir çok durumda limbik sistemden hiç bahsedilmemiş; bahsedilse de duygusal süreçteki iyi bilinen rolü ile sınırlandırılmıştır” (Herrmann, 2003: 25).

Şekil-1.10. Bütünsel Beyin Modeli

**İNSANIN ALGILAMA BECERİSİ
VE YETENEKLERİNİN BEYİN BÖLGELERİNE
DAĞILIMININ HARİTASI**



Derleyen: Alemdar YALÇIN. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yay., 2002.

Herrmann, kendisinden önce ortaya konan bu yaklaşımlardan yararlanarak *üçlü beyin modelini* geliştirmiştir.

“Kendi düşünceleri, Mac Lean’ın analizi ve Spreery’nin çalışması, iki ayrı teoriyi birleştirerek bütünsel düşünen beyni temsil eden dört çeyrekli modeli oluşturmasını sağlamıştır.

Bu dört çeyrekli model, beynin çalışmasını düzenleyen bir ilke görevini üstlenmiştir” (Herrmann, 2003: 26).

Üçlü beyin modelinde beynin işlevleri dört çeyrek bölüm çerçevesinde ve eş güdüm ihmâl edilmeden ele alınmaktadır. Günümüzde ise en güvenilir beyin modeli olarak değerlendirilmektedir. Özellikle dil eğitimi açısından önemli veriler sunmaktadır.

“Üçlü beyin modeline göre beynimizin sadece sağ ve sol yarısı değil, alt ve üst yarısının da işlevi bakımından birbirinden ayrı, fakat sürekli birbiri ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu ilginin içinde hemen her işlevle dil arasında doğrudan ve dolaylı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda geçmiş dönemlerdeki anlayışlarla çağdaş neuro-science araştırmaları arasında temel farklılıklardan biri, yazma eğitiminin yöntemini tamamen değiştirmiştir” (Yalçın, 2002: 23).

Beyindeki hemen her işlevle dil arasında doğrudan ve dolaylı ilişki olduğu gerçeği bütünsel beyin modeli yaklaşımını dil açısından oldukça önemli bir konuma getirmektedir. (Yalçın, 2002:23)’de bu durum önceki yaklaşımla karşılaştırmalı olarak şöyle ifade edilmektedir:

“Bilindiği gibi Wernicke ve Broca’nın 20. yüzyıl öncesinde yaptıkları çalışmalarda beynin sol üst yarısının dil becerisini oluşturduğu belirlenmişti. Bu bilgi o dönemin teknolojik imkânları ölçüsünde patolojik araştırmalara dayanıyordu. Doğru fakat eksik bir bilgiydi. Çünkü dil eğitim ve öğretiminin detaylara dayandığı, bu detayların da beynin çalışma işlevi içindeki karmaşıklığa bağlı olduğunun bilinmesi için yaklaşık bir yüzyıl geçmesi gerekmiştir. Dil öğretimi üzerine çalışan bilim adamları, öğrenme stratejilerini bu iki bilim adamının verilerine dayandırarak geliştirmişlerdi. Buna göre yazma plânları önceden yapıyor ve bilgi bu plân içine oturtuluyordu. Bunun gerekçeleri arasında cümle kurma becerisi, mantık ve plânlama becerisinin beynimizin sol yarısında olması gösteriliyordu. Bu bilgi doğru fakat eksik bir bilgiydi. Çünkü yaratıcı düşünce özelliklerimizin ve bu özelliklerin sanatsal biçimleri, beynimizin sağ alt ve üst yarısında vardı. Ayrıca insan, önce beyninin sağ yarısını kullanıyor, edindiği düşünce unsurlarını estetik bir bütünlüğe kavuşturuyor ve bunu *corpus collosium* adı verilen ve beynin iki yarısını birbirine bağlayan kanal aracılığıyla sol yarım

küreye ulaştırıyordu. Bu bilginin edinilmesinden sonra yazmada iki yeni yöntem gelişti. Bunlardan biri *cluster* adı verilen yaratıcı düşünme yöntemi, diğeri ise *brain storming* olarak adlandırılan beyin fırtınası yöntemidir. Her iki yöntemin de ortak özelliği önce bilginin bir kâğıt üzerine gelişigüzel de olsa dökülmesi, sonra ana düşünce çerçevesinde ilgilendirilerek plânlanıp sonra cümle, paragraf ve yazı hâline getirilmesidir. Bu yöntem konuşma türleri içinde geçerlidir.” (Yalçın, 2002: 23).

Şekil-1.10’da, bütünsel beyin modeline göre hazırlanmış olan bir beyin haritası yer almaktadır. Bu modele göre dil becerileri ile ilgili davranışların beynin sol üst (A) ve sağ alt (C) çeyreğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Şemadan da anlaşılacağı gibi seri klavye kullanımı, anlamlı cümle kurma, gramer bilgisi, tartışma gibi dilsel davranışlar sol üst (A) çeyreğinde alırken; vurgu, ezgi, tonlama, akıcı konuşma, kodlama, müzik yeteneği, ikna gibi hususlar da beynin sağ alt (C) çeyreğinde bulunmaktadır. Yine sağ üst (D) çeyreğinde ise kavrayış, hayal gücü, öykülendirme, canlandırma, sanatçı yeteneği, şiir, roman vb. dilsel davranışları ilgilendiren hususların yer aldığını görüyoruz.

Bütünsel beyin modeline göre hazırlanmış bu haritada da görüldüğü gibi, dil ve dille ilgili davranışlar hemen hemen beynin tamamına yayılmış durumdadır. Bütünsel beyin modeli çerçevesinde, bu dağılım daha ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Yukarıdaki şemayı dikkatli bir şekilde incelediğimizde bütünsel beyin modelinin sağ ve sol beyin modelinden önemli bir farkı olmadığını görebiliriz.

Sonuç olarak bütünsel beyin modeli dil ve beyin arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkinin işlevsel dağılım oranlarını görselleştirmesi bakımından nitelikli ve bilimsel bir model sunmaktadır. Bu modeli dikkatli bir şekilde incelendiğimizde, beynimizde davranışlarımızın yönlendirildiği merkezle dil arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir.

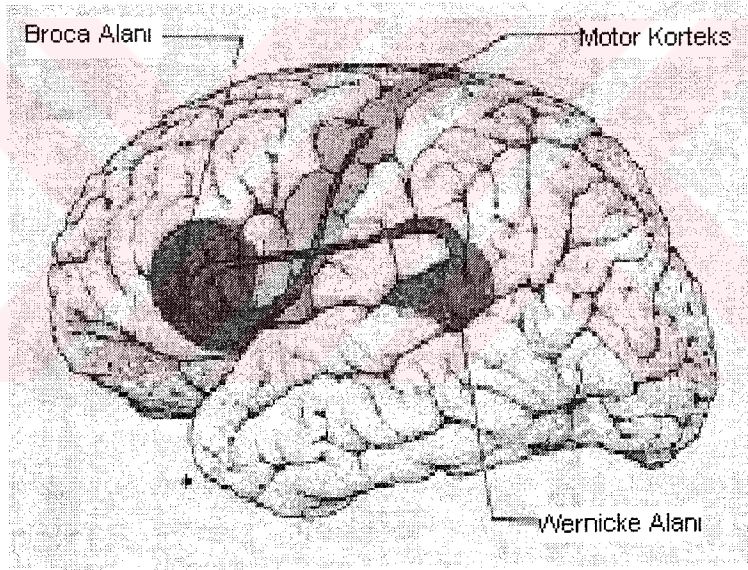
1.2.4.3. Dilin Beyindeki Organizasyonu

Beyin üzerine yapılan araştırmalarda en çok üzerinde durulan konulardan biri de, dilin beyindeki organizasyonudur. On dokuzuncu yüzyıla kadar, hangi beyin

bölgelerinin dil becerilerinde daha aktif olduğu sorusu bilim adamlarının zihnini hayli meşgul etmiştir.

“19. yüzyıldaki en önemli gelişmelerden birisi, beyin yarı kürelerinin bilişsel fonksiyonlara katılmalarında bir özelleşmenin mevcut olduğunun bulunmasıydı. Bu alandaki ilk buluşlar, beyindeki dil alanlarının keşfedilmesi olmuştur. Broca ve Wernicke afazileri, beyin bir bölgesindeki hasarların nörolojik fonksiyonları bozabileceğinin kanıtlanmasını sağlayan ilk bozukluklardır. Bunların bulunması ile beyindeki kimi bölgelerin bazı bilişsel fonksiyonlardan sorumlu olmak üzere özelleştikleri ortaya çıkmıştır” (<http://www.imece.org/arsiv/beyinDil.html>).

Şekil-1.11. Beyindeki Dil Alanları



Kaynak: Doğan CÜCELOĞLU, **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi. 2000.

Bu sebeple dilin beyindeki işlevsel durumunu incelerken Broca ve Wernicke alanlarından bahsedeceğiz. Bu alanlar aynı zamanda okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin de aktivite olduğu, bir başka deyişle anlama ve anlatma ile doğrudan ilişkili olan alanlardır.

1.2.4.3.1. Broca Alanı

Broca alanı genel olarak anlatma becerileriyle ilgili fonksiyonları üstlenmiş bir bölge olarak tanımlanmaktadır. Fakat yapılan son araştırmalar, bu bölgenin anlama (okuma-dinleme) üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Paul Broca'nın bu keşfi, beyin çalışmalarına önemli bir ivme kazandırmıştır.

“Lisan fonksiyonlarının en önemlilerinden birinin, konuşmanın ortaya konmasının sol hemisferin sınırları belirlenmiş ve bir lezyonu dolayısıyla ortadan kalktığı ilk kez Paul Broca (1842-1880) tarafından patolojik incelemeler sonucu ortaya konmuştur. Paris Bicetre Hastanesi'nin genel cerrahı olan Pirre Paul Broca, 21 Mart 1861'de sekreteri olduğu antropoloji derneğinde otopsi yaptığı iki hastayla ilgili bulguları sunmuştur. Hastalarından birincisi, küçük yaşlardan beri epileptik olan Leborgne isimli bir erkekti. Leborgne, 30 yaşlarındayken açıklığa kavuşturulamayan bir nedenle konuşma yeteneğini kaybetmişti. Kendisine söylenenleri anlayabiliyor, fakat bir şeyler söylemesi gerektiğinde ağzından sadece *tan...tan* sözcüğü çıkıyordu. Afazi literatürüne geçen bu ilk olgu, konuşma çıkışı özelliğine atfen *bay tan tan* diye de bilinmektedir. Bay tan tan, 51 yaşında öldü ve kendisine Broca tarafından otopsi yapıldı. Beynin makroskobik incelemesinde her iki hemisferin atrofik görünümüne ek olarak, sol hemisferde birinci, ikinci ve üçüncü frontal konvolüsyonlarda aşırı biçimde yumuşama vardı” (Tanrıdağ, 1995: 5).

Beynin sol yarı küresindeki konuşma bozukluğu, dilin beyindeki bilişsel organizasyonunu hakkında önemli bir veri sunmaktadır. Buna bağlı olarak yapılan cerrahî araştırmalar, beyinde birden fazla konuşma merkezi olduğunu ortaya koymuştur.

“Penfield ve Robert, bu konuşma merkezlerinin her birinin önem derecesini belirlemişlerdir. En önemli merkez, şakak yan loblarının arka ucunda idi. Bundan sonra Broca merkezi geliyordu. En önemsiz olanı, alın lobunun iç yüzündeki yedek konuşma merkezidir. Diğer merkezler çalışmaz duruma geldiğinde yedek konuşma merkezi önem kazanmaktadır”(Heacen, 1972: 8).

Broca alanı, bu konuşma merkezleri içerisinde en önemli bölge olarak kabul edilmektedir. Şimdi, Broca Afazisi'ne bağlı olarak bu bölgenin hangi dil fonksiyonlarından sorumlu olduğunu inceleyelim.

Öncelikle şunu belirtmeliyiz ki, “Broca merkezi hasar gördüğünde söz söyleyiş bozukluğu meydana gelmektedir. Bu bir anlamda anlatış bozukluğudur. Beynin ön tarafındaki Broca merkezinin ve Rolando yarığı önündeki kıvrımın alt ucunun hastalığına bağlıdır”(Heacen, 1972: 6).

Görüldüğü gibi Broca alanındaki hasarlar sonucunda ortaya çıkan temel bozukluk, *akıcı konuşamama* sorunudur. “Uzun bir zaman Broca hastalarının dil ile ilgili yeteneklerinin zarar görmediği, sorunun sadece sözcükleri söylemede karşılaştıkları zorluktan ibaret olduğu sanılmıştır. Bunda Wernicke teorisinin de katkısı olmuştur. Fakat yapılan son çalışmalarda, Broca hastalarının anlama güçlüğü problemleri ile de karşı karşıya oldukları ortaya çıkmıştır” (<http://www.imece.org/arsiv/beyinDil.html>).

Anlama problemi genellikle Wernicke alanı ile ilişkilendirilirken, son zamanlarda yapılan araştırmaların Broca hastalarının da anlama güçlüğü olduğunu tespit etmesi dikkat çekicidir.

Broca hastalarının dil problemleri üzerine Zurif'in klinik tespitleri de önem taşımaktadır. Bu tespitleri şöyledir:

“Broca hastalarında anlama göreceli olarak normaldir. Konuşma akıcılıktan yoksun, söz kurgusu açısından sınırlı ve kurallara uygun değildir. Konuşma aynı zamanda gramatik biçimbilgisi öğelerinden yoksundur. Broca hastaları, söz kurgulama alanlarındaki fiziksel hasar sonucu, söz dizimi işlevlerini sağlıklı olarak gerçekleştirememektedirler. Bu durum onların lingüistik ilişkileri algılayamamalarına neden olmaktadır. Ayrıca bu tip hastalar, seslerdeki müzikaliteyi de algılayamazlar.”(<http://www.imece.org/arsiv/beyinDil.html>)

Seslerdeki müzikalitenin farkedilmeyişi, bu hastalarda vurgu, tonlama ve ezgileme problemi olduğunu da göstermektedir.

Yine, Ergenç de Broca alanındaki bir lezyonun olası sonuçları şu şekilde ifade etmiştir: “Tipik bir Broca Afazisi’nde hasta, konuşmak için yoğun çaba sarfetmektedir. Bu nedenle konuşma, tutuk, agramatik, ve yavaştır. Sıklıkla agramatizm (dil bilgisizlik) olarak adlandırılan dil bilgisel eklerin atlandığı gözlenmektedir. Duyarak ve okuyarak anlama kısmen ya da tamamen korunurken tekrarlama konuşmadan daha fazla korunduğu halde yine de bozuktur. Adlandırma güçlüğü en belirgin bulgulardan biridir. Okuma ve yazma bozuklukları, konuşma bozukluğuyla paralellik gösterir. Klasik Broca Afazisi’nde lezyon, Broca alanını içerecek biçimde komşu yapıları da içine almaktadır” (2000: 118).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Broca alanındaki olası hasarlar genellikle kişinin anlatma becerilerindeki yetersizlik olarak karşımıza çıkmaktadır; fakat son zamanlarda yapılan araştırmalar, bu yetersizliklerin anlama becerilerini de etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bilgiler, dil becerileri arasında ilişkileri, nörolingüistik yönden kanıtlamaktadır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak Broca merkezinin büyük oranda dilin anlatım yönü ve buna bağlı dil bilgisi formlarıyla ilgili bir dil alanı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat, ileride de değineceğimiz gibi, beyindeki dil alanları hiçbir zaman belirli sınırlar içinde değerlendirilmemeli, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin bir orkestra gibi eş zamanlı (senkronize) hareket ettiği unutulmamalıdır.

1.2.4.3.2. Wernicke Alanı

Beyindeki önemli dil merkezlerinden biri de Wernicke Alanı’dır. “1874’te Alman nöroloğu Wernicke, Broca’nın hastalarından farklı özelliklere sahip olgular tanımlar ve nörolojide sensoryal afazi kavramı doğar. Sağlıklarında konuşmaları akıcı ve engelsiz fakat karmaşık ve anlaşılmaz, anlamaları da önemli derecede bozulmuş hastalarına ait otopsi bulgularını Wernicke 1874’te yayınlanan *Afazinin Semptomkompleksi*’nde açıklar. Bu tür özelliklere sahip olguların lezyonları, Wernicke tarafından sol hemisferin temporal lobunun üst ve arka tarafında lokalize edilmiştir. Bu bölge o zamandan beri Wernicke Alanı olarak adlandırılmaktadır” (Tanrıdağ, 1995: 6).

Wernicke, yaptığı klinik çalışmalarda sadece dinlemeye dayalı bir afazi kavramını ortaya atmıştır; fakat kendisinden sonra bu konu üzerinde çalışan Dejerine, (1849-1917)'de hazırladığı iki raporda okuma ve yazma becerilerinin beyindeki konumunu önemli ölçüde aydınlatmıştır. Dejerine bu tespitlerinde, okuma ve yazma bozukluğu gösteren fakat diğer lisan fonksiyonlarının etkilenmediği durumlardan hareket etmiştir.

Beynin sol yarısındaki ikinci bir konuşma alanını tespit eden ilk kişi Wernicke olduğu için bu alan tıp literatüründe Wernicke Alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu alan beyinde en üst şakak kıvrımının arka ucunda bulunmaktadır.

Yukarıda kısaca verdiğimiz tarihî bilgilerden sonra Wernicke Alanının ve bu alanda meydana gelen lezyonların sonuçlarından bahsetmek istiyoruz.

“Wernicke merkezi hasar gören bir insan, işittiği veya okuduğu kelimeleri anlayamaz. Bu merkez, beyin kabuğundaki işitme algısı merkezine çok yakındır. 1876 yılında Wernicke, söz anlama sürecinde iki tip vaka ayırdetmiştir. Bunlar, kelime sağırlığı ve kelime körlüğüdür. Kelime sağırlığı olanlar kelimeleri işitirse de bunlara bir anlam veremez. Kelime körlüğü olanlar ise yazılı olan kelimeleri görür fakat anlayamaz. Yani kelime sağırlığı olanlar bilmedikleri bir yabancı dili dinleyen, kelime körlüğü olanlar ise bilmedikleri bir yabancı dilde kitap okuyan insanlara benzerler. Kelime sağırlığına neden olan merkez, kelime körlüğü yapan merkezden farklıdır” (Heacen, 1972: 6).

Görüldüğü gibi Wernicke merkezi, ana dilinin anlamaya yönelik bütün fonksiyonları üzerinde etkilidir. Yapılan araştırmalar, bu bölgenin sadece anlama üzerinde değil, yazma becerisinde ve dolaylı olarak konuşmanın içeriğinin oluşmasında da etkili olduğunu göstermektedir.

“Wernicke afazisi olan kişilerde konuşma düzgün ve akıcıdır, ama içerik açısından boştur. Yani, *bu, şu...* gibi sözcüklerle doludur. Nesneleri isimlendirirken büyük güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Wernicke alanlarında hasar olan kişiler, işaret dili yeteneklerini yitirmezler. Yine bu kişilerde

paraphasia yani sözcüklerin benzer görevdeki diğerleriyle yer değiştirmeleri olgusuna rastlanmaktadır. Örneğin, *oğlan* yerine *kız* sözcüğünü kullanırlar. Dilde mevcut olmayan sözcükleri üretirler” (<http://www.imece.org/arsiv/beyinDil.html>).

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, 19. yüzyılın sonlarına doğru tespit edilen Wernicke Alanı, sadece dil odaklı anlamamanın yönlendirildiği bir merkez olmayıp aynı zamanda yazma ve konuşma gibi dil becerilerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Broca Alanının ise kısmen anlamaya yönelik işlevler görmekle birlikte asıl, anlatma becerileri ve özellikle de konuşma ile ilgili fonksiyonlar üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

“Beyin hasarı sonucu söz yitimine uğrayan hastalar üzerinde yapılan dile ilişkin ilk gözlemler, beyin sol yarı küresinin bu işlevi üstlendiği yönündeydi. Wernicke alanında, gelen uyarıların çözümlendiği, Broca alanında ise gönderileceklerin kodlandığı öne sürülüyordu. Hem dil bilim hem de sinir bilim alanındaki gelişmeler, dil denen çok yönlü işlemin yalnız bu iki alanla sınırlı kalamayacağını, tıpkı insana özgü diğer işlemlerde olduğu gibi beyin pek çok bölgesinin bu işlemin yerine getirilmesinde rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar, beyin tasarımı nedeniyle geniş tabanlı bilginin beyin tek bir bölgesi yerine birden çok bölgesindeki sistemlerde imgeler biçiminde yer aldığını ortaya koymaktadır. Örneğin bir konuşma metnini oluşturan vurgu, ton, ezgi gibi öğeler, yeni imgeler, yazımda kullanılan yazı birimleri, beyin sağ yarı küresinde odaklanmış durumdadırlar. Sağ yarı kürede oluşacak bir hasar sonucu kişinin konuşmasının sözdizimsel yapısı bozulmamış gibi görünse de duygusuz, tonsuz bir konuşma biçimi sergilemesinin yanı sıra yazı yazamamak, bütünü algılayamamak gibi durumlarla karşılaşabilir. Beynin iki yarı küreden oluştuğu, her birinin bağımsız hem de eşgüdümle çalıştığı gelen uyarıların her iki yarı kürede farklı biçimde işlendiği gerçeği unutulmamalıdır. Araştırmalar, sol yarı kürenin tek odaklı, sağ yarı kürenin çok odaklı çalıştığını bir başka deyişle birkaç bilgiyi aynı anda işleyip karmaşık bütünlükleri algılayabildiğini göstermektedir” (Ergenç, 1999: 42).

Daha sonraki dönemde ise, beyindeki bu dil merkezleri üzerine yapılan araştırmalar nörolojik bir çerçevede kalmamış, dil bilgisi alanındaki çalışmalara da

önemli ölçüde kaynaklık etmiştir. Bu bakımdan, ilgili yaklaşımların dil bilgisinde, dolayısıyla da ana dili eğitimi alanındaki yararlarını göz ardı etmemek gerekir.

Bu konuya geçmeden önce dil merkezli anlamamanın iki önemli ögesi olan okuma ve dinlemenin beyinde nasıl gerçekleştiğini incelemek istiyoruz.

1.2.4.4. Anlama Becerilerinin Beyindeki Organizasyonu

Beyin ve dil ilişkisinin anlama merkezli olarak ele alınması, doğrudan eğitim kavramı ile ilgili bir husus olup bilgi kazanımı sürecini gündeme getirmektedir.

“Beyne bilginin girişi, yerleştirilmesi ve kullanılması ancak dil sayesinde olmaktadır. Eğer dil becerileri olmasa, bilginin beyne yerleşmesi, yerleşip yerleşemediğinin bilinmesi, kontrol edilmesi ve kullanılması imkânsız hale gelecektir. Bu bakımdan insan beyninin kullanılabilmesi için dilini büyük bir başarı ile kullanabilme becerisi kazanmış olması gerekmektedir” (Yalçın, 2002: 21).

Yukarıdaki düşünceden hareketle, bu başlık altında, öncelikle okuyarak anlama süreci ve dil konusu üzerinde durulacak, ardından da dil merkezli anlamamanın diğer boyutu olan dinleyerek anlama süreci ve dil birimlerinin bu süreçteki önemi ele alınacaktır.

1.2.4.4.1. Okuyarak Anlamamanın Beyindeki Organizasyonu

Dil merkezli anlama, yazılı ya da sesbirimsel sembollerin ne ifade ettiğini algılama sürecidir. Okuma ise dil merkezli anlama süreçlerinden biridir. Okuyarak anlamayı net bir şekilde ifade edebilmek için anlam ve anlamak kavramları üzerinde durmak gerekir.

“Anlam, bir sözcükten, bir sözden, bir davranış ya da olgudan anlaşılan şey; bunların anımsattığı düşünce veya nesnedir. Anlamak ise, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinme etkinliğidir” (TDK, 1998: 112).

Dil merkezli anlamamanın iki temel becerisinden biri olan okuma, “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir” (Yalçın, 2002: 47).

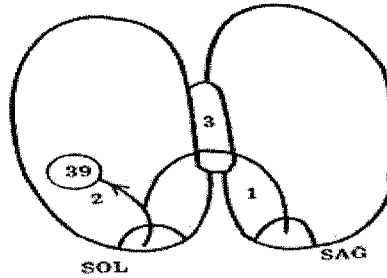
Göğüş’e göre okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme ve seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan, okuma etkinliği gerçekleşemez; çünkü ruhsal devinim, duyuların etkisi altındadır” (1978: 60).

TDK Sözlüğü’ne göre “okuma, metne *bakma*, metni *sessizce çözümleme*, ve *anlama* aynı zamanda *sese çevirme* etkinliği olarak açıklanabilir.” (1998: 1103).

Güleryüz’e göre “okuma, kaynak tarafından oluşturulan iletinin, alıcı tarafından zihinsel işlemlere tabi tutularak algılanması sürecidir” (2004: 13).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma kavramı, dil merkezli anlamamanın iki boyutundan birini oluşturmaktadır. Başlıca okuma türleri olan sesli okuma, sessiz okuma, içten sesli okuma ve göz gezdirerek okumalarda anlama eylemi her zaman okuma ile eş zamanlı olarak gerçekleşmeyebilir. Örneğin, “sesli okumayla okuduğunu anlama ayrı kavramlardır. Okuduğunu anlamayan bir kişi, sesli olarak okuyabilir. Bunun oluşabilmesi için angüler girüsle primer motor korteks ve Broca alanı arasındaki bağlantıların korunması yeterlidir. (Tanrıdağ, 1995: 38).

Şekil-1.12. Okuyarak Anlamanın Bağlantıları



Kaynak: Oğuz TANRIDAĞ. Afazi. İstanbul: Nobel Yay.Dağ., 1995.

Okuduğunu anlama, okumadan farklı zihinsel aktiviteler gerektiren bir süreç olduğu için bu kavramı irdelemekte yarar görüyoruz.

“Okuduğunu anlama, diğer bir ifadeyle okuma iletişimi, iki birim arasındaki düşüncelerin paylaşılması süreci olarak ifade edilebilir”(Güleryüz, 2004: 16).

Burada sözü edilen birimler, okuma çerçevesinde düşünüldüğünde okuyucu (alıcı) ve yazılı metin (gönderici / kaynak) olarak kabul edilebilir. Bu kavramlar aslında basit bir dille iletişim modelinde yer almaktadır. Okuma da, kişinin yazılı malzeme ile bilgi alış veriş süreci olduğu için bir tür iletişimdir. Okuma eylemi sadece yazılı malzemeden alıcıya, yani okuyucuya doğru bir bilgi akışı olmayıp, okuyucunun daha önceden edindiği bilgileri de aktif kılan ve bu akışa dâhil eden bir süreçtir. Bu durumda, hem alıcının hem de göndericinin sahip olduğu bilgiler okuma eylemi sırasında sürekli bir etkileşim içerisinde. Demek ki okuduğunu anlama, mevcut bilgilerle dışarıdan gelen bilgilerin bir dizi zihinsel işleme tâbî tutularak tutarlı sonuçların elde edildiği bir aktivite olarak da tanımlanabilir.

“Okuma işi, vücudumuzdaki birden fazla merkezin bir araya gelerek oluşturduğu bir verimdir. Vücudumuzdaki bu uzuvlar veya merkezlerin arasında ise disipline dayanan bir işbirliği vardır. Bu bakımdan okuma işi, başlı başına bir sistemdir” (Yalçın, 2002: 47).

Kuşkusuz, okuma-anlama süreci tek yönlü bir bakış açısıyla ifade edilemez. Bu sürecin gerçekleşmesinde etkili olan fiziksel, zihinsel, dilsel vb. unsurların gerekli uygun zemini oluşturmaları gerekmektedir.

Okuma-anlama süreci, her ne kadar zihinsel bir eylemin ürünü olarak tanımlansa da gerek bu süreç (okuma-anlama) gerekse anlamadan yoksun bir okuma aktivitesi, öncelikli olarak uygun fiziksel unsurların mevcudiyeti ve işlevleriyle gerçekleşmektedir.

Okuma sürecinde *görme* eyleminin fizyolojik olarak gerçekleşebilmesi için göz içerisinde fiziksel bir aktivite meydana gelir. Bu süreçte etkili olan göz yapıları şunlardır:

“*Kornea*, yoğun, jel kıvamlı bir materyalden oluşmuştur ve gözün korunmasını sağlar. *Aköz humoru* çevreler. Homojen bir yapıya sahiptir. Yani tüm alanlarında oluşan kırıcılık aynıdır. Işınlardan gözde görmeyi sağlayacak olan retina tabakasına ulaşabilmesi için kornea ve aköz humardan geçmesi gerekir. *Aköz Humor*; Bu sıvı yapı kornea ile çevrilidir ve lense benzer. *İris*; Göze ışığın girişini kontrol eden yapıdır. Retinada oluşacak imaj için ışık miktarını belirler. *Lens (Göz merceği)*; Retinada görüntünün netleşmesini kontrol etmektedir. *Siliyer Kaslar*; Lensin inceli kalınlaşmasını kontrol eder. Siliyer kasların kasılması ile lens incelir. Siliyer kasların hareketleri, retinaya düşen görüntünün netliği veya bulanıklığı ile kontrol edilir. İnsan vücudunda en fazla çalışan ve en çok yaşlanan kaslar siliyer kaslarıdır. Siliyer kaslar 10 yaşından itibaren yaşlanmaya başlar. *Vitröz Humor*; Jel kıvamlı ve gözün yuvarlaklığını sağlayan yapıdır. *Retina*; Gözün ışığa duyarlı tabakasıdır. Retina siyah renklidir. Görme alıcılarına sahiptir. Bu alıcılar iki tiptir. Koni ve Basil olarak adlandırılır. Koniler gündüz, basiller gece görüşünü sağlar. Koniler renkleri gördüğü halde basiller renk göremez. *Sarı Nokta (Makula)*; Görüntünün net olarak oluştuğu yerdir. Gözdeki maksimum görüntü burada oluşur. *Görme siniri*; Retinaya düşen görüntüyü, beyne götürecek olan sinirdir” (Yalçın, 2002: 47-48).

Yukarıda sıralanan kısımların işlevsel olarak bir araya gelmesiyle okumanın fiziksel sürecinde etkili şu dört kavram karşımıza çıkmaktadır.

1. *Netlik alanı (Aktif görme alanı)*
2. *Netlik açısı.*
3. *Göz-ses genişliği*
4. *Okuma mesafesi.*

“Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız, göz sinirlerimizin uyarılması ile iki gözümüzü 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı ile iki gözümüz kâğıt üzerindeki bir alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açıya *netlik alanı* adını veriyoruz. Yapılan araştırmalar sırasında bir gözün okuması sırasındaki hareketleri tespit edilmiştir. Buna göre göz, göz kaslarımızın netlik alanı oluşturmaya bağlı olarak okuma yapabilmektedir. Yani bir satır üzerinde sıçramalar yapmakta, yaptığı her sıçrama sonunda oluşturulan netlik alanı içine giren yazı beyne aktarılmaktadır” (Yalçın, 2002:49).

Göğüş'e göre netlik alanı, *görüş genişliği* olarak adlandırılmıştır. Netlik alanı veya görüş genişliği olarak isimlendirilen bu alan içerisinde okuma sürecinde iyi bir okuyucuda 15-20 harfli bir genişlik kavrur. Bu genişlik yavaş okuyucuda 6 harfli bir sınıra kadar düşer" (1978: 61).

Bu alanı *görme yelpazesi* olarak tanımlayan Güneş'e göre, "görme yelpazesi dar olan okuyucuların bir göz duruşunda 5 veya 10 harf, görme yelpazesi geniş olan okuyucuların ise 5 veya 10 kelime görebildiklerini belirtmektedir" (1997:54).

"*Netlik açısının* 2 derece 16 dakikalık bir alanda oluşması bilgisi de bizim için son derece önemlidir. Bu önem iki bakımdan incelenerek değerlendirilmelidir. Bunlardan birincisi, eğitimin çocuğun netlik alanını geliştirici tekniklere dayandırılması ve açının genişletilmesi, ikincisi ise çocuğun netlik açısı dışında kalan ve daha bulanık olarak gördüğü alanlardaki yazıları da algılamasına yönelik çalışmalar yaptırılmasıdır" (Yalçın, 2002: 50).

Okumanın fiziksel sürecinde göz ardı edilmemesi gereken önemli bir husus da *göz-ses genişliği*dir. Göz-ses genişliği, sesli okuma sürecinde oluşmaktadır.

"Gözün kelimeyi saptadığı an ile onun sesli okunması arasındaki süreye göz-ses genişliği denilmektedir. Alain Lieury'nin çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır. Lieury, çeşitli kelimeleri ekran üzerine yansıtarak öğrencilerin tanıma ve cevaplama sürelerini ölçmüştür. Bu çalışmalarda kelimenin tanınması; onun sesli okunmasından 4 kat daha az sürede gerçekleşmektedir. Bir kelimenin tanınması ile sesli okunması arasında geçen süre yani göz-ses genişliği, kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Eğer göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama güçleşmektedir. Bu nedenle göz-ses genişliğini azaltacak çalışmalara ağırlık verilmeli ve gözle okumaya (sessiz okumaya) özen gösterilmelidir" (Güneş, 2000: 55).

Göğüş'e göre "göz-ses genişliği okuma sırasında görülenle söylenebilen arasındaki ayrımdır. Gözün kavradığını ses örgenleri söylerken göz ilerler; başka sözcükleri kavrur. Bu hareket okumada süreklilik sağlar. Göz-ses genişliği, yazıda anlam kümelerinin (tamlama, tümlemsi...) kavranmasını da sağlar. Böylece,

okuyan, sesini anlama uydurmak, eşsesli sözcükleri anlamına göre vurgulamak için olanak kazanır” (1978: 62).

Burada göz-ses genişliğinin anlama sürecindeki yararlı işlevinden söz edilmektedir. Bu genişliğin, özellikle yazıdaki anlamlı dil birimlerinin anlamlandırılması için okuyucuya ek süre sağladığı dile getirilmektedir. Bu dil yapılarının anlamlandırılmasına zemin hazırlaması bakımından önemli bir husustur; fakat sesli okuma sırasında görme, anlama ve seslendirme eylemleri birbirine bağlı olarak meydana geldiği için ses faktörü hızı düşürmektedir. Seslendirme ortadan kalktığı anda ise göz-ses genişliği yerini anında göz-anlama ilişkisine bırakır. Bu ilişki ise doğrudan yazılı materyalin içeriği ile okuyucunun mevcut bilgilerinin etkileşime girmesi demektir. Dolayısıyla okuma-anlama hızı da yükselir. Bu sebeple sesli okuma, anlama hızını düşürdüğü için önlenmesi gereken bir okuma alışkanlığı olarak tanımlanmaktadır.

“Okumanın fiziksel boyutu içerisinde ele alacağımız son kavram *okuma mesafesidir*. “Okuma mesafesi, göz ile okunan yazı arasındaki uzaklıktır. Yapılan araştırmalarda, netlik alanı oluşabilmesi bu mesafenin 30-40 cm olması gerekmektedir. Kişiden kişiye değişmesine rağmen bu mesafe, insan gözünün yorulmadan okuyabilmesinde önemlidir” (Yalçın, 2002: 50).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okuma eyleminin fiziksel boyutu; netlik alanı, netlik açısı, göz-ses genişliği ve okuma mesafesi olmak üzere 4 önemli unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar aynı zamanda okumanın zihinsel sürecine de bir zemin oluşturmaktadırlar.

Okuyarak anlama sürecinde anlama aşaması, okumanın zihinsel yönüyle ilgili bir süreçtir. Fizyolojik olarak algılanan yazılı materyalin anlama sürecine dâhil olmasında etkili zihinsel unsurlar vardır. Bir başka deyişle aktif görme alanına giren sözcük veya sözcük grupları belirli aşamalardan geçtikten sonra beyinde bir anlam kazanmaktadır.

Bu süreç; görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı ve okuma kavramlarından meydana gelmektedir.

“Görüntü alanına giren kelime veya kelime grupları burada net olarak algılanmaya çalışılır. Göz, görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Daha sonra görüntünün tanınması için bir başka merkez olan görüntü tanıma merkezine gönderir. Burada tanınan görüntü, görüntü yorum alanına gider ve okumayı yapan kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından okuma işlemi tamamlanır” (Yalçın, 2002: 51).

Fiziksel bir süreçle başlayıp birtakım zihinsel aşamalardan geçtikten sonra yazılı materyalin anlamlandırılması sürecinde dil, göz ardı edilmemesi gereken bir faktördür. Dil kavramı, okuyarak anlama sürecine biçim ve anlam boyutuyla dâhil olmaktadır ve mutlak suretle bu iki boyutun biçim-anlam silsilesinde eş güdümlü olarak çözümülenmesi gerekmektedir.

“Okuma sırasında yazılı ve basılı semboller okuma işlemine katkıda bulunan organlar yoluyla çözümülenir. Çözümleme, harf-ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması işlemidir. Okuyucunun bir metni okuyup anlayabilmesi için öncelikle metni doğru ve akıcı olarak çözümülenmesi gerekmektedir” (Özmen, 2001: 17). Okunan metnin dilsel çözümülenmesi ise okuma-anlama sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Pekiyi biçim ve anlam boyutu olan dil kodları beyinde nasıl çözümülenmektedir?

“Beynimizin nasıl olup da hem görüntü işleyebildiği hem de dili anlayabildiğini açıklamak gerekiyor. Örneğin, daha önce gördüğümüz bir resmi, cümleler aracılığı ile bunu hiçbir zaman görmemiş bir kişiye anlatabiliriz. Böyle bir şeyin mümkün olabilmesi için görüntünün işlenerek dile dönüştürülebilir bir biçime ve ardından dile çevrilmesi, cümlelerle kodlanan bilginin bunu alan kişiden tersi süreçlerden geçerek dilin bilgiye, bilginin de görüntüye dönüştürülmesi gerekir” (<http://www.imece.org/arsiv/balan.html>).

Okuma-anlama sürecinde de benzer bir durum söz konusudur. Yazılı materyali oluşturan harfler, aslında beyin tarafından birer resim olarak algılanır. Bellek konusunda da üzerinde durduğumuz gibi beyin, bu görüntü formlarını hızlı bir şekilde değerlendirerek harfe çevirir; anlamlı bir şekilde sıralayarak bağlama uygun

kelime veya kelime formları oluşturur. Kişinin kendisi tarafından dahi farkedilemeyecek kadar hızlı işleyen bu sürece *kümeleme* adı verilmektedir. Kümeleme işlemi sonunda anlamlı dil öbeklerine dönüşen yazılı görüntü formları, daha sonra içinde bulunduğu metnin bağlamına uygun olarak anlamlandırılır. Bu süreçte uzun süreli bellek devreye girer.

Okuyarak anlama sürecinde dil kodları iki işleme tâbî tutulmaktadır. Bunlardan ilki, yazılı sembollerin sesletim sürecini içeren çözümlemedir. İkincisi ise çözümlenmiş yazılı birimlerin anlamlandırılması sürecidir. Dil birimlerinin anlamlandırılması, okuyarak anlama sürecinin son aşaması değildir. Bundan sonraki süreç okuyucu merkezli bir gelişim göstermektedir. Okuyucunun eğitim durumu ve kişisel gelişmişlik düzeyi bu süreçte son derece etkilidir.

“Yazılı bir metni anlamak, sadece metindeki sözcüklerin anlaşılmasıyla gerçekleşmez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır. Okuyucunun metindeki bilgilerden sonuç çıkarabilmesi için de metinde açık olarak ifade edilen bilgileri anlaması gerekir. Bu nedenle bir metni okuyup anlama, okuyucunun, metinde anlam ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir” (Özmen, 2001: 18).

Gerçekte dil faktörü, okuma-anlama sürecinin her aşamasında biçim ve anlam boyutuyla etkin bir rol oynamaktadır. Sözlü iletişimde dil kodlarının anlaşılabilirlik düzeyini etkileyen dil bilgisi sistemi, okuma-anlama sürecinde gönderici konumunda olan yazılı materyal için de geçerlidir. Her ne kadar (Göğüş, 1978: 72) göre“ dil bilgisi öğretiminin anlama yeteneğini artırmak bakımından yararlı olmadığını söyleyen eğitimciler varsa da” dil bilgisi kurallarının, öğrencilerin okuyarak anlama becerilerini geliştirmedeki rolü bu çalışmanın nirengi noktasını oluşturmaktadır.

Kaldı ki, okuma sürecinde anlamada etkili olduğu ifade edilen “yorum, konuyu kavrama, sözcükleri ve sözcük kümelerinin anlamını kavramak, paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek, yazarın doğrudan anlatamadığı

düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek, okuduğunu doğruluk ve geçerlilik yönlerinden ölçebilmek, metindeki bilgilerden sonuç çıkarabilmek” (Göğüş, 1978: 71-72) gibi konularda da dil faktörünün etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Dil yapılarının okuyarak anlama sürecindeki etkisi *anlamı bulma*, *anlamı kavrama* ve *anlamı değerlendirme* olarak sıralanmıştır. Okuyarak anlama sürecinde okunan yazılı materyalin anlamının tespit edilmesinde kelimenin anlamını bulma; cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma; mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma; dil bilgisi imlâ ve noktalama kurallarının rolünü bilme gibi dil odaklı unsurların etkisi dile getirilmektedir. Öte yandan *anlamı kavrama* (çevirme, yorumlama öteleme) ve *anlamı değerlendirme* (analiz etme, sentez yapma) aşamalarının gerçekleşmesi sürecinde de dil yapılarının dolaylı rolü açık bir şekilde görülmektedir (Güneş, 2000: 60-61).

Kuşkusuz dil, okuyarak anlamanın bu aşamalarında tek yönüyle ortaya çıkmamaktadır. *Dil bilgisi kuralları* bu süreçte dilin bir yönünü oluşturmakla birlikte okuyarak anlama süreci *dilin yapı* ve *anlam özellikleriyle* bir arada değerlendirilmelidir.

Demek ki okuyarak anlama sürecinde dil faktörü, dil bilgisi, dilin yapı özellikleri ve dilin anlam özellikleri noktasında etkili olmaktadır. Dilin bu üç boyutu, birbirleriyle ilişkili olduğu hâlde birbirlerinden ayrı kavramlardır. Dolayısıyla dil yapılarının anlama becerilerini geliştirmedeki rolü incelenirken, dilin dil bilgisi kuralları ve anlam özellikleri de göz önüne alınmalıdır. Dil yapısı kavramı, görünüşte dilin biçimsel formatları olarak algılansa da, unutulmamalıdır ki anlama sürecinde dilin biçim ve anlam formları bir eş güdüm içerisinde çalışmaktadır. Bir başka ifadeyle dilin yapısal özellikleri, okuma-anlama sürecine girmiş dil birimlerini kümeleme yöntemiyle anlamaya hazır hâle getirmektedir. Dil bilgisi kuralları ise bu süreçte anlam ve biçim arasında bir eş güdüm sistemi oluşturarak okuma-anlama sürecine dâhil olur.

Dilin yapısal özelliklerini okuma-anlama sürecinde sistemleştirip işlevsel hâle getiren dolayısıyla bu sürecin gerçekleşmesinde önemli bir pay sahibi olan dil bilgisi

kuralları, sadece örgün eğitim sistemi içerisinde kişiye öğretilen bir dizi kurallar bütünü olmayıp doğuştan genetik olarak getirilen dil yetisinin, ana dilinin öğrenilmesiyle birlikte çocuğun beyinde şekillenmiş ve zamanla refleksif bir nitelik kazanmış zihinsel dil bilgisinin fonksiyonel bir iz düşümüdür.

Refleksif bir özellik taşıyan bu zihinsel dil bilgisi sayesinde kişi, “ana dilinde üretilmiş ve üretilecek sonsuz sayıdaki tümceyi algılayabilme ve kullanabilme yetisine sahip olmaktadır. Doğaldır ki, tümceleri konuşabilmemiz ve anlayabilmemiz için beynimizde yalnızca bu tümceleri oluşturan sözcükleri değil, olası tümce kalıplarını da depoluyor olmamız gerekir. Üretilmiş ve üretilecek bütün tümceleri belleğimizde saklamamız olanaksız olduğuna göre onları oluşturan kuralların bulunduğu bir zihinsel dil bilgisinin varlığından söz etmemiz gerekir. Bir dil kullanıcısının beyinde depolanmış bir zihinsel dil bilgisi kavramı, modern dilbilimin temel kuramsal yapısını oluşturmaktadır. Beynimizdeki dil bilgisi bizim, sözcükleri bir tümce oluşturacak biçimde bir araya koymamızı sağlayan şeydir” (Ergenç, 1999: 43).

Yukarıda üç farklı dil bilgisi kavramından bahsedilmektedir. Birincisi doğuştan genetik olarak gelen ve her insanda mevcut olan *dil yetisi*, ikincisi ana dilinin öğrenilmeye başlanması ile ortaya çıkan ve ana dili formları ile şekillenen zihinsel dil bilgisi, üçüncüsü ise ana dilinin yapısında mevcut olan özellikleri sistemleştiren ve örgün eğitim sürecinde bir kurallar dizgesi olarak karşımıza çıkan dil bilgisi kavramıdır. Bu, aynı zamanda konuşulan ve yazılan, metnin dil bilgisidir. Peki, okuma-anlama sürecinde etkili olan dil bilgisi hangisidir?

Okuma-anlama sürecinde yazılı materyalin fiziksel olarak algılanmasından bu materyalin analiz, sentez ve değerlendirilmesi aşamalarına kadar geçen süreçte etkili olan ve öncelikle ana dilinin şekillenmesiyle ortaya çıkan, *zihinsel dil bilgisidir*. Farklı ana dillere sahip olan okuyucu ve yazılı materyal arasındaki iletişimde tarafların kullandığı dil bilgisi kodu son derece önemlidir. Örneğin, ana dili Türkçe olan bir okuyucu, İngilizce yazılmış bir metni okurken, metinde geçen bütün kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bilse de sağlıklı bir anlama süreci gerçekleştiremez. Çünkü burada alıcı (okuyucu) ve kaynağın (yazılı materyalin)

sahip oldukları ayrı dil bilgisi sistemleri anlama sürecine doğrudan müdahil olmaktadır. Öte yandan, aynı ana dili kullanan ve dolayısıyla da aynı dil bilgisel kodlarla yazılı mesajları çözümleyen alıcı ve kaynak arasındaki okuma iletişiminde ise anlamayı belirleyen husus, okuyucunun zihnindeki dil bilgisiyle yazılı metnin içerdiği dil bilgisi kavramının ne kadar örtüştüğü meselesidir. Daha önce de belirttiğimiz gibi zihinsel dil bilgisi, ana dilinin öğrenilmesiyle birlikte sadece konuşma ve dinleme düzeyinde işlevsellik kazanır. Çocuğun örgün eğitim sistemine dâhil olmasıyla birlikte zihinsel dil bilgisinin anlama merkezli kullanım alanına okuma kavramı da dâhil olur. Bu süreçle birlikte, daha önceden çocuğun zihninde anlama merkezli olarak dinleme ile şekillenen zihinsel dil bilgisi kodları, yazılı materyaller sayesinde okuma-anlama sürecinde de işlevsellik kazanmak zorundadır. Bu da, ana dilinin yapılarını estetik anlamsal formlarla organize eden dil bilgisi kurallarının öğretilmesi zorunluluğunu gündeme getirmektedir. Bir başka ifadeyle, dil yapılarının okuma-anlama becerilerini geliştirmedeki rolü, çocuğun, zihnindeki dil bilgisi kodlarını, aynı dilde oluşturulmuş yazılı materyalin dil bilgisi sistemine refleksif olarak ne kadar uygulayabildiği ve bu süreçte hangi dil yapılarının ne ölçüde etkili olduğu noktasında aranmalıdır. Bu dil yapıları ise üretimi dil bilimcilere göre dilin üç bileşeni olarak tanımlanan, *sesbilimsel*, *sözdizimsel* ve *anlambilimsel* formlara senkronik bir işlev kazandıran dil bilgisi öğretimiyle aktif hâle getirilebilir.

Sonuç olarak “bütün okumaların temelinde okuduğunu anlama yatmaktadır. Okuduğunu anlama, yukarıda ifade edildiği gibi iletişim sürecine dayalı olarak yürütülen dinamik bir etkinliktir. Okuma - anlamanın iki boyutu vardır. Birinci boyutta, okurun okunan yazıdaki sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görüp algılaması okuma; ikinci boyutta algılanan yazıların zihinsel işlemlere tabi tutularak iletilerin doğru anlaşılması da anlama olarak açıklanabilir. Okuma-anlama ise bu iki boyutun birlikte değerlendirilmesi etkinliğidir. Anlama temelinden yoksun bir okumayı, okumadan çok seslendirme olarak ifade edebiliriz” (Güleryüz, 2004: 22). Bu sebeple okuyarak anlama sürecinin zihinsel boyutunu dil merkezli bir bakış açısıyla sentezlemeye çalıştık. Öte yandan, okumanın fiziksel boyutu içerisinde dil faktörünün anlamlandırma sürecinin dışında, mekanik bir seslendirme aracı olarak

işlev gördüğü durumlar, anlamadan uzak sesli okumalar için geçerlidir. Gerçekte ise dilin, okuyarak anlama sürecinde biçim ve anlam boyutunda iki önemli işlevi vardır. Ana dilinin beyindeki şifresi olan zihinsel dil bilgisi yardımıyla yazılı materyaldeki dil bilgisel kodlar biçim ve anlam boyutunda çözümlenip eş güdümlü hâle geldikten sonra okuma-anlama süreci dilsel yönden gerçekleşmiş olur.

1.2.4.4.2. Dinleyerek Anlamanın Beyindeki Organizasyonu

Gerek günlük yaşamda, gerekse örgün eğitim sürecindeki iletişimin önemli unsurlarından biri de kaynak tarafından gönderilen mesajları deşifre eden alıcıdır. Konuyu dil becerileri yönünden değerlendirdiğimizde alıcı, okuyan ya da dinleyen kişidir. Okuyan kişi, önündeki yazılı materyalden gelen sembolleri deşifre ederek anlamlandırma sürecini başlatırken, dinleyen kişi, karşısındaki kişinin ses yoluyla gönderdiği fonemler yoluyla iletişim sürecine dâhil olur. Konuşmacının ses birimleri vasıtasıyla gönderdiği mesajların anlamlandırılması süreci, sözlü iletişim çerçevesinde iki aşamalı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; işitme (duyma) ve dinleme kavramlarıdır.

Öncelikle dinleme kavramı üzerinde duracağız:

“Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır; işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir” (Göğüş, 1978: 228). Bu tanımda, dinlemenin zihinsel bir süreç olduğuna değinilmekle birlikte, dinleme sürecinin iki önemli unsuru *dikkat harcamak* ve *sonuç çıkarmak* kavramlarına gönderme yapılmıştır.

Yangın’a göre “dinleme, sesleri anlamaya çalışmaktır. Aynı zamanda, çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir. Herhangi bir iletişim sürecinin sonucu, alıcının bu etkileşimdeki bilgiyi nasıl işlediğine, depoladığına ya da buna göre nasıl davrandığına bağlıdır” (2002: 45).

Özbay’a göre ise, “dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme becerisidir” (1999:33).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi dinleme, sözlü iletişim sürecinde, konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir süreçtir.

İşitme ise dinleme-anlama sürecinin önemli parçası olmakla birlikte dinlemeden ayrı bir kavramdır. Dinleme becerisini anlayabilmek için öncelikle işitme kavramının ortaya konması gerekmektedir.

“İşitme, doğal bir sürecin sonucu iken, dinleme, öğrenilmesi ve kazanılması gereken bir beceridir.” (Yalçın, 2002: 123). Bir başka ifadeyle işitme, doğuştan getirilen bir özellik, dinleme ise sonradan öğrenilen ve eğitimle geliştirilen bir dil becerisidir.

“Görme ile bakma arasında nasıl bir ilişki ve fark varsa, işitme ve dinleme arasında da benzer bir ilişki ve fark bulunmaktadır. İkisini birbirinden ayırmak gerekir. İşitme, kişinin dışarıdan gelen bütün sesleri algılayabilme yeteneğinin adıdır (Yalçın, 2002: 124). Dışarıdan gelen seslerin algılanması noktasında bir ayrıntıyı gözden kaçırmamak gerekiyor. Çünkü dış dünyadan bize gelen her ses birimi dilsel özellik taşımayabilir. Kaldı ki, dilsel nitelikli ses birimlerinin iletişim sürecindeki sözlü metin bağlamına yerleştirilmesi ise ayrıca bir çaba gerektirmektedir.

“Bir anlambilimci olan Widdowson, duyma ile dinleme arasındaki farkı bu noktadan hareket ederek açıklamıştır. Ona göre duyma, dinleyicinin, ses akımının içinden ses unsurlarını ayırt edebilme, fonolojik ve gramatik bilgileri doğrultusunda bu unsurları birbirine birleştirip cümleyi anlama yeteneğidir. Dinleme ise, dinleyicinin daha önce söylenenlerle bir sonra söylenen cümleler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir” (Akt: Atasoy Erten, 1996: 51).

Göğüş, dinleme ve işitme arasındaki farkı, “İşitme, seslerden sözcüklere ilerleyen bir süreç olduğu halde dinleme-anlama sürecinde zihin, söz öbekleri ve tümcelerden hareket eder” (1978: 228). Şeklinde ifade etmiştir.

Bu bilgiler ışığında, dinleyerek anlama sürecinin iki önemli aşaması olan işitme ve dinleme kavramlarını birbirinden ayırmak gerekiyor. Bu sürecin birinci

aşamasında işitmeye yönelik aktiviteler istem dışı bir şekilde gerçekleşmektedir. Dinleme sürecinde ise kaynaktan gelen sözlü mesajların dinleyen tarafından anlaşılıp yorumlanabilmesi için istem dâhilinde bir çaba gerekmektedir.

Netice olarak dinleyerek anlama süreci; dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan, daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tâbî tutarak sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirim sürecini yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatabilme becerisidir.

Görüldüğü gibi dinleyerek anlama becerisi, işitmeden anlamaya doğru ilerleyen süreçte karmaşık zihinsel aktivitelerin yer aldığı bir yol izlemektedir. Bu karmaşık zihinsel süreci anlaşılır bir şekilde ortaya koyabilmek için konuyu, birbirini tamamlayıcı nitelikte farklı yönleriyle ele almak istiyoruz.

Daha önce de belirtildiği gibi, dinleyerek anlama süreci kendi içerisinde hem nörolojik hem de psikolojik unsurları barındırmaktadır. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için, adı geçen unsurların bir eş güdüm içerisinde çalışması gerekmektedir.

Dinleyerek anlama sürecini zihinsel yönüyle ortaya koyabilmek için öncelikle işitme mekanizmasının nasıl işlediğini ifade etmek gerekiyor. İşitme, fizyolojik olarak şu şekilde gerçekleşmektedir.

“Dış dünyadan gelen ses dalgaları *kulak kepçesi* ve *işitme kanalından* geçerek *kulak zarına* gelir. Bu ses dalgalarının dalga boyu, frekansı ve şiddeti gibi özelliklerine bağlı olarak kulak zarı titreşir. Buna bağlı olarak sırasıyla *çekiç kemiği*, *örs kemiği*, *üzengi kemiği* ve *oval pencere* de titreşmeye başlar. Ses dalgaları, oval pencereye gelinceye kadar güç kaybettiğinden bu kısım (oval pencere) ses dalgalarının azalan gücünü telâfi eder. Görüldüğü gibi buraya kadar sesin iletimi tamamıyla fiziksel bir olay olarak gerçekleşmektedir. Kulağın iç yapısında *salyangoz* (köklea) adı verilen içi sıvı dolu bir kısım vardır. Oval pencerede gücü telâfi edilmiş ses dalgaları salyangoz içindeki sıvıyı titreştirmeye başlar. Salyangozun iç duvarında *baziler zar* bu titreşime uygun olarak titreşim yapar. Baziler zarın titreşimi, *korti organı* denilen kısımda bulunan *alıcı kirpiksi hücreleri* uyarır.

Salyangozdaki sıvı, dışarıdaki sesin özelliklerine göre titreşmeye başlayınca alıcı sinir hücreleri mekanik enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürürler ve sinirsel enerjiyi beyin ses olarak algılar” (Cüceloğlu, 1991: 110).

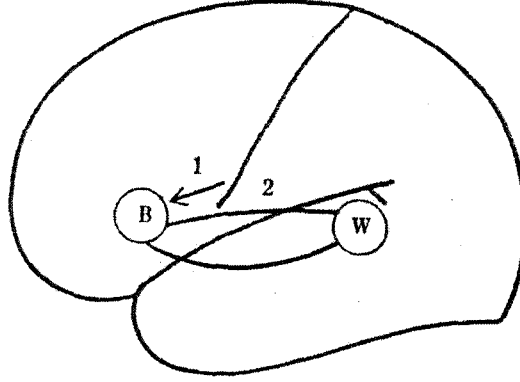
“İnsan kulağına gelen seslerin gücü ölçülerek bunlar arasında bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre işitme eşiği 0-4 desibeldir. İnsanların işitebildiği ses gücü 20 desibel, fısıltı halinde konuşma 20 ile 40 desibel, sakin sokak seslerinin gücü 40 ile 50 desibeldir. Normal konuşma 60 desibel, işlek caddedeki trafik gürültüsü 80 desibel; kapalı yerde makine gürültüsü 110-120 desibel; ağır verici şiddetteki ses 120 ile 140 desibel olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2002: 124).

İşitme sürecinin sonunda, sinirsel enerjinin beyinde ses olarak algılanması ve bilgiye dönüştürülmesi sürecinde, nöronların ortaya koyduğu aktiviteler de önemlidir. Konuyu görselleştirmek bakımından bu süreç hakkında da bilgi vermek istiyoruz.

“Beynin, dışarıdan gelen bir bilgiyi şifrelemesi sürecinde nöronlar bireysel olarak hareket etmezler. Bilginin şifrelenmesi sürecinde nöron grupları ateşlenme sürecini (enerji yoğunlaşmasını) birlikte gerçekleştirmektedirler. Yani bu ateşlenme sürecinde beyindeki nöronlar çoğu zaman bir diğer nöronla eş zamanlı ve uyumlu bir biçimde hareket etmektedir. Eş zamanlılık ve uyuma bağlı olarak meydana gelen ateşlenme süreci kısa periyotlarla gerçekleşmektedir. Bir nörondan diğerine potansiyel aktarımı ise birkaç milisaniyede gerçekleşmektedir” (Barinaga, 1998: 376).

Dışarıdan gelen bir uyarının beyinde bilgiye dönüşüm süreci mikro düzeyde bu şekilde gerçekleşmektedir. İşitme aşamasının sonunda beyine ses olarak ulaşan uyarıların dilsel bilgiye dönüşüm süreci ise bu sesin nitelik bakımından tespit edilmesiyle gerçekleşmektedir. “Primer işitme alanı, her tür sesi sadece ses olarak algılar ve seslerin özellikleri yardımcı işitsel assosiyasyon (işitsel çağrışım) alanları tarafından şekillendirilir” (Tanrıdağ, 2000). Bu tespit hücresele seviyede, biraz önce bahsettiğimiz fonksiyonel grup kimliğiyle hareket eden uzmanlaşmış nöronlar sayesinde olmaktadır.

Şekil-1.13. Duyarak Anlama İçin Gerekli Yollar



Kaynak: Oğuz TANRIDAĞ. **Afazi**. İstanbul: Nobel Yay.Dağ., 1995.

Konuşma kavramının ortaya konması, dinleyerek anlama ve yineleme işlevlerinin beyindeki lokalizasyonu, 17. yüzyılın sonlarında anlaşılmıştır. Kuşkusuz *afazi* kavramının bunda önemli bir katkısı vardır.

“Afazi hastaları üzerinde yapılan araştırmaların sonucunda beyindeki işiterek anlama sürecinin tıbbî olarak primer işitme korteksiyle Wernicke alanları arasındaki bağlantı sonucu gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlantının etkilenmesi ile anlamlandırmadan yoksun bir işitme aktivitesi meydana gelmektedir (Ergenç, 2000: 117).

Demek ki dinleyerek anlama süreci, beyindeki tek bir alanın işleviyle ortaya çıkmamakta, beyin kabuğundaki işitme merkeziyle dil merkezli anlamadan sorumlu Wernicke Alanı arasındaki bir eş güdüm sonucu gerçekleşmektedir. Bu iki alan arasındaki bağlantının kesilmesi, biraz önce bahsettiğimiz işitme ve dinleme kavramlarını nörolojik bakımdan da birbirinden ayırmakta, bir başka deyişle anlamadan yoksun bir işitme süreci oluşturmaktadır.

Şifrelemeye ve deşifrelemeye uygun dil kodları üzerinden gerçekleştirilen sözlü iletişimde, konuşan kişi vasıtasıyla gelen bir mesajın, dinleyen tarafından anlamaya yönelik olarak informe edilme sürecinde, dilsel nitelikli seslerin beyinde

nasıl çözünürlük kazandığı hususu, konumuzun nirengi noktalarından birini teşkil etmektedir.

Şimdi bu önemli noktayı, makro ve mikro düzeyde, dil merkezli bir bakış açısıyla izah etmeye çalışalım.

Yalçın'a göre, "kulağımız dinleme işini sesleri tek tek, birbirlerine bağlantılı olarak veya boğumlanmış ses öbekleri halinde gerçekleştirmemektedir. Tıpkı gözümüzün harf harf, kelime kelime görmediği gibi...Sesler, ses grupları, anlam bütünlüğü içinde beynimize giriyor, yorumlanıyor. Yorumlanırken, anlam grubunun öncesiyle sonrası arasında ilgi kuruluyor, gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla anlaşılıyor" (2002: 127). Dikkat edersek buradaki açıklamada seslerin algılanması süreci, dinleme kavramıyla değil, üstü kapalı da olsa işitme kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Doğrusu da budur. Çünkü dinleme, kavram olarak anlamayı bünyesinde barındırmaktadır ve dinleme-anlama sürecinde seslerin beyinde anlamlı harflere dönüşümü, işitme sürecinin son sınırında teşekkül etmektedir."

Yukarıda, genel anlamda izah edilen dinleme sürecinde, dil birimlerinin çözünürlük durumu, aşağıda farklı bir bakış açısıyla ve daha ayrıntılı bir şekilde şöyle açıklanmaktadır.

"İnsan beyni, bir cümleyi duyduktan sonra onu anlamlandırınca kadar çok sayıda işlem yapmaktadır. Önce, kulaktan iletilen ve çoktan elektrik ve kimyasal kodlara çevrilen sesleri, karşılığı olan harf, sözcük ve cümleye çevirmektedir. Bunları her seviyede ayrı ayrı çözümler. Ekler ve kökler ayrılır. Bunların sahip olabilecekleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. En sonunda da beyin daha önceki deneyimleri ve konuşmanın önceki aşamalarını değerlendirerek cümlelerin içermiş olabileceği anlama ulaşmaya çalışır. Oysa biz bunların farkına bile varamayız. Sanki cümle söylendiği anda anlamını çözdüğümüzü sanırız. Beyin, bir cümleyi anladıktan sonra da onun ne fonolojisi, ne de morfolojisi ile ilgilenir. Önemli olan anlamdır. Geri kalanı ya atılır ya da bir kenara bırakılır. Böylece duyduğumuz bir cümleyi tekrar etmemiz istenirse, son derece farklı sözcüklerle ve farklı sözdizimlerle aynı anlamı biçimlendirebiliriz. Çok dikkat etmediğimiz sürece söylenen

bir cümleyi aynı sözcüklerle ve sözdizimi ile tekrarlamamız oldukça güçtür” (<http://www.imece.org/arsiv/balan.html>).

Yukarıdaki iki farklı açıklama, ilk bakışta birbirleriyle çelişiyormuş izlenimini verse de, aslında dinleme ve işitmenin birbirlerinden ne kadar farklı kavramlar olduğunu bir kez daha hatırlatması bakımından önemlidir.

Öte yandan, dil birimlerinin dinleme sürecinde tâbî olduğu bu karmaşık çözünürlülük sürecinin saydamlaştırılmasına yardımcı olan en ayrıntılı bilgiler, modern dil bilimin verileri ışığında homojenlik ve güvenilirlik kazanmıştır.

Öncelikle şunu belirtmemiz gerekir ki, bugün modern dil bilimde sesbilim, anlambilim ve söz dizimi dilin üç önemli bileşeni olarak kabul edilmektedir. Beyindeki düşünce kümelerinin dil kuralları çerçevesinde formasyon kazanmasında, daha açık bir ifadeyle somutlaştırılmasında dil sisteminin anahtar kavramları olarak bu üç bileşen gösterilmektedir. Dinleyerek anlama sürecinde, dil birimlerinin nasıl anlamlandırıldığı hususu bu üç bileşenden hareketle açıklanmaktadır.

“Dile yönelik sahip olduğumuz temel sezgilerden biri, dilin sözcüklerle, sözcüklerin de düzenli bir biçimde seslemlere ve tek tek konuşma seslerine bölünebileceğidir. Dilin sesbilimsel yapısı, bu sesler dizgesinin kodlanmasıdır. Konuşurken kişinin zihninde bulunan sesbilimsel yapı, ses yolu konfigürasyonlarının bir dizgesini belirler ve beyin de bu dizgeyi ses yolu kaslarına nasıl davranmaları gerektiğini söyleyen talimatlara dönüştürmek zorundadır. Konuşulana duyarken de beyin, işitsel sinirlerden gelen sürekli ve iç içe verileri, bu türden ses yolu konumları dizgesine dönüştürmek zorundadır. Beynin bu konfigürasyonları nasıl belirlediği ve bellekte depoladığı sorusunun yanıtı, 1920’li yıllarda N. Turbetzkoy ve R. Jakobson tarafından geliştirilen *görevsel sesbilim kuramının* temel kavramlarında bulunabilir. Konuşma sesleri beyinde, ayırıcı özellikler olarak adlandırılan daha özel birimler olarak depolanırlar. Ayırıcı özellikler yoluyla elde edilen sesler arası ilişkiler, söyleyişin düzenini de açıklar. Konuşma seslerinin özellikleri, ayırıcı özelliklerin yanı sıra sesbilimsel bileşenin işleyişinde, beynin sağ yarı küresinde organize olduğu belirlenmiş bürün dizgesi de oldukça önemli bir işlev yüklenmiş durumdadır. Beynin, konuşma seslerini algılama süreci de oldukça karmaşık görünmektedir. İşitsel girdi, seslerin tek tek sesletilmesi

biçiminde olmamaktadır ve bu nedenle de karmaşık bir görünüm sergilemektedir. Beynin ses kodlarını çözümlediği bölgede seslerle sözcüklerin arasındaki sınır belirlenmekte, yavaş ve hızlı konuşma, alçak bir ses tonuyla ya da fısıldar gibi çıkarılan konuşma sesleri de algılanabilmektedir. İşitsel algı süreci, akustik belirtkeleri, üç ayrı ama aynı anda oluşan öğeye dönüşecek biçimde çözümler: kim konuşuyor (sesin algılanması), konuşmacı ne diyor (dil algılanması) ve nasıl söyleniyor (konuşmacının ses tonu ya da duygusal etki). Bu öğelerden her biri, beynin ayrı bir modülü tarafından çözümlenmekte ve sonra birleştirilerek anlamlandırma sürecine dönüştürmektedir. İşitsel belirtkeyi bekleyen, özelleşmiş üç işlemci vardır: dilsel işlemci, konuşma katmanlarını bulur; ses algılama işlemcisi, bir konuşmacının sesini tanımlayan sıklıklar karışımını bulur ve duygusal etki algılama işlemcisi de, ses tonunun ortaya çıkaran sıklık çeşitlendirmelerini bulur. Dilin işleyişindeki ikinci durak, sözdizimsel yapıdır. Eğer bir konuşma eyleminde karşılaşılan tümcelerin kalıpları tanımlanabiliyorsa, sesbilimsel yapı tarafından sağlanan yapının ötesinde, ona ek bir yapı katmanına gereksinim duyuluyor demektir ve bu katman içinde temel çözümleme öğeleri, sözcük türleridir. Bu öğeler, tümceler olarak birleştirilir. Dilin sözdizimsel bileşeni, sesteki anlamı giden yoldaki aşamadır ama her iki bileşenden de farklı bir işleyişe sahiptir. Modern dilbilim çalışmaları, yüzeysel yapıda farklılık gösteriyor olmalarına karşın, derin yapıda beynin işleyişine uygun bir evrensel dil bilgisinin kurallarını, öbeklemeler ve dönüşümler yoluyla açıklamaya çalışmaktadır” (Ergenç, 2000: 122-123).

Yukarıda, milisaniyelerle ifade edilen dinleme-anlama süreci ve bu süreçte dil birimlerinin nasıl bir işlemde geçtiği hususu ağır çekimde ifade edilmektedir. Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, işitmeden anlamaya doğru teşekkül eden silsilede etkili olan temel dil yapısı *anlam* dır. Bu süreçte anlamın işlevsellik kazandığı dil birimleri ise cümledir. Cümlelerin anlamsal bir işlevsellik kazanması sürecinde beyin, sözcük türlerini semantik bir dönüşüme uğratarak cümle ögesi konumuna getirmektedir. Semantik dönüşüme uğrayan öğelerin fonetik biçimleri dilin yüzeysel yapısını oluştururken, bu öğelerin kurallar eşliğinde bir araya gelerek oluşturduğu temel anlamsal içerik, derin yapıyı meydana getirmektedir. Bu sebeple, dinleme-anlama sürecinin dil merkezli sistematiğini, cümlelerin derin yapısında aramak gerekir. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi, duyulan bir cümle, dinleyici tarafından konuşma sürecine dönüştürülürken çoğu zaman aynı kelimelerle ifade

edilmez. Dilsel nitelikli seslerin ayırt edilip kümelenmesi sonucu oluşan kelimeler, zihinde semantik bir dönüşümü uğrayarak öge oluşturacak kelime gruplarına, sonra da cümle oluşumunun bir önceki aşaması olan ögelere dönüşerek anlamsal nitelik kazanırlar. Dinleyerek anlama sürecinde bu işlem, sestən anlama doğru ilerleyen bir silsile takip etmektedir. Duyma (işitme) sürecinde reaksiyona uğrayan ses birimleri kısa süreli bellekle ilgili olduğu hâlde, kelimedən başlayıp, kelime grubu, öge ve cümleye varan anlamsal reaksiyon uzun süreli bellekte meydana gelmektedir. Bir başka ifadeyle cümlelerin derin yapısı uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Daha önce dinlenen bir cümlelerin söze dönüştürülmesi sürecinde, doğrudan uzun süreli bellekte saklanan derin yapı (temel anlam) devreye girer ve morfolojik yapıyı hesaba katmaksızın, bu anlamı verebilecek başka bir kelimeyi sürece dâhil eder.

Dinlemenin diğer önemli noktalarından biri de, dilin gramer kalıpları ile dinlenen metindeki bilginin algılanması arasında ciddi bir ilişkinin bulunması hususudur. Özellikle Türkçe gibi eklemeli dillerde bu durum daha da öne çıkmaktadır.

“Türkçe’nin öğretiminde son ekler, dinlediğimizi hızla anlama becerisinde önemli bir yere sahiptir. [...in/. ...sı veya. ...dan/ya] gibi kalıplar beynimizde çocukluğumuzdan itibaren dinleyerek oluşturduğumuz hazır dil kalıplarıdır. Zihnimiz, bu kalıplar içindeki ana bilgileri bulduktan sonra anlam bütünlüğünü hızla tamamlamaktadır” (Yalçın, 2002:127).

Öte yandan dinleme sürecinde edat ve bağlaçların da anlama seviyesini artırma bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu dil yapıları aynı zamanda, anlama hızını da olumlu yönde etkilemektedir.

“Ne Ahmet.... dendiğinde beynimiz hemen bu kalıbı hatırlamakta ve (ne de bir başkası) ifadesini tahmin etmektedir. Eğer böyle bir çağrışım çıkarmasa bile, çağrışım yoluyla olacak iş veya durumun olumsuz olduğu bu yapıdan anlaşılmaktadır. Bu tarz bir edat veya bağlaç geldiğinde beyin hemen sözün arkasından gelen duruma kendini hazırlamaktadır. Beynimizin, bu çalışma tekniği dil öğretiminde başlı başına yeni bir çığır açmış ve öğretim tekniklerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bugün

gramer kurallarına göre değil, gramer kuralları içinden seçtiğimiz önemli yapı özelliklerine göre dinlemek, dinleme hızının kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır” (Yalçın, 2002: 128).

Temel dil becerileri içerisinde en çok ihmal edilen alan olarak kabul edilen dinlemenin, aslında konuşma, okuma ve yazma ile sürekli bir interaktif ilişki içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Dinleme becerisini farklı bir bakış açısıyla dile getirme bakımından bu karşılıklı etkileşim sürecine de değinmek istiyoruz.

Dört temel dil becerisi, kendi arasında yerine getirdikleri işlevler bakımından, alışlagelmiş bir sınıflandırmaya tâbi tutulduğunda, dinleme-okuma; konuşma-yazma şeklinde bir sıralama karşımıza çıkmaktadır. Mevcut ana dili eğitiminde bu sınıflandırma, anlama ve anlatma becerileri şeklinde terimleştirilmiştir. Oysa ki, temel dil becerilerini kendi aralarında anlama-anlatma terminolojisi de dâhil olmak üzere dinleme merkezli çapraz kombinasyonlara tâbî tuttuğumuzda *dinleme-konuşma*; *dinleme-okuma* ve *dinleme-yazma* gibi incelenmesi gereken asimetrik sınıflandırmalarla karşılaşmaktayız.

Dinlemenin işlevsel yönden en fazla etkileşime girdiği dil becerisi konuşmadır. Bu ilişki hali hazırda, dil merkezli iletişim sürecinin unsurları olarak da bilimsel literatürde tescil edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerileri iletişim sürecinde, anlama ve anlatma işlevlerini yerine getirmektedir. Daha genel bir ifadeyle dinleme işlevini yerine getiren alıcı, konuşma işlevini yerine getiren ise kaynaktır. Bu işlevsel ortaklığı oluşturan genetik şifre ise, dilin kimyasında aranmalıdır. Bize göre konuşma ve dinleme ilişkisi, konuşma ve dinlemede doğrudan etkili olmakla birlikte, okuma ve yazma sürecine dolaylı olarak nüfuz etmektedir.

Şimdi, bu temel önermemizi dinleme merkezli olarak çözümlemeye çalışalım.

Bilindiği gibi konuşma kavramı dil araştırmalarında en güvenilir bilgileri veren temel dil becerisi konumundadır. Bu sebeple dille ilgili bir kavram olan dinlemenin açıklanmasında da öne çıkması gayet doğaldır.

Konuşmanın dinleme sürecindeki birinci işlevi basit bir dille iletişim modelinde olduğu gibi mesajın kaynağı durumunda olmasıdır. Bu sebeple konuşmacıdan kaynaklanan kusurlar, dinlemeyi doğrudan etkiler.

Moore’a göre “konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ile onların gerçek anlamlarını içerirken; ses unsuru, sesin kararlılığı, telâffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsamaktadır” (Moore: 111).

Demek ki konuşmacının, gönderdiği mesaj üzerinde sözel ve ses unsurları seviyesinde iki türlü hâkimiyeti vardır. Bu unsurlardan yoksun olan bir mesaj metni, dinleyicinin anlama sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Bir başka deyişle konuşmacının, konuşma hızı, ses tonu, telâffuzu, kullandığı kelimelerin ve sözlerin düzeyi, dinleyiciyi etkileyen önemli faktörler arasındadır.

Öte yandan beynin konuşma ve dinleme süreçlerindeki hızı birbirlerinden farklıdır. “Dinleme, konuşma hızının altı katına çıkabilir (Yalçın, 2002: 126). Yani, beynin 6 kelimeyi konuşmaya döktüğü sürede, ortalama 36 kelimelik bir konuşma metni dinlenerek anlamlandırılabilir. Bunun yanı sıra, “yapılan araştırmalara göre beyin, konuşmacının sözünün tamamını dinlememektedir. Ortalama olarak bir insan beyninin dakikada 600 kelimeyi algılama gücü olduğu, bir konuşmacının ise dakikada en çok 250 kelime konuşabildiği kabul edilmektedir” (Yalçın, 2002: 124). Dinleme ve konuşma arasındaki ilişkinin en işlevsel yönü, dinleme eğitiminin verilmesi sürecinde bu algılama hızının korunmasıdır.

Daha önce de kısaca belirttiğimiz gibi dinleme ve okuma ana dili eğitimi terminolojisinde anlama becerileri olarak isimlendirilmiştir. Dil merkezli anlama, bu iki dil becerisi sayesinde olmaktadır ve işleyiş mekanizmaları incelendiğinde aralarında önemli bir fark olmadığı da görülür.

“Okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme, ister okuma olsun dilsel işaretler aynıdır. Fark, sınır sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilsel

işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirirler. Okumada ise aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirirler. Okumayı öğrenme süreci, çocukların önceden öğrendikleri işitsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir” (Yangın, 2002: 44).

Okuma ve dinleme becerilerinin bu benzerliklerinden yola çıkan araştırmacılar, aralarındaki eş güdümlü ilişkinin tespit edilmesine yönelik önemli araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmaların sonucunda iki önemli yaklaşım ortaya çıkmıştır.

“İlk görüş, ortak anlama süreci (unitary comprehension process) olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşe göre okuyucu, dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki, az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz. Ortak anlama süreci pek çok araştırmacı tarafından tartışılmış; bazı araştırma raporlarında da kabul edilmiş ve savunulmuştur. Bu araştırmalarda iyi ve zayıf okuyucular karşılaştırılmış; zayıf okuyucuların aynı zamanda dinlediklerini anlamada da zayıf oldukları açıklanmıştır. Ortak anlama sürecine ilişkin araştırmaların vardıkları ortak sonuç, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin birbirlerine çok benzeyen süreçler olduğu yönündedir” (Yangın, 2002: 45).

Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreciyle ilgili ikinci görüş *ikili anlama süreci* (Dual comprehension process) olarak adlandırılmıştır. Bu görüş, ortak anlama süreci görüşünden farklı veriler sunmaktadır.

“İki anlama sürecine göre, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama toplumdaki önemi, işlevi, uyarıcıların gelişi ve dilbilim bakımlarından farklılıklar gösterdikleri için aynı süreçler değildir. Okuyucu, anlamada yetenekli ve hızlı olsa bile, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlamadan farklıdır”(Yangın, 2002: 45).

Dinleme ve okuma becerilerinin ilişkisine yönelik olarak yukarıda sıralanan iki görüşün ortak paydası, anlama kavramıdır. İleri sürülen bu düşüncelerdeki temel husus, okuma ve dinlemenin anlama sürecinde birbirlerine ne kadar bağımlı oldukları ve birbirlerinden ne kadar etkilendikleri noktasında düğümlenmektedir. Bu iki beceri,

oluşum süreçleri ve işlevleri bakımından ele alındığında, anlama sürecinin iki farklı boyutunu oluşturdıkları görülmektedir.

Sonuç olarak dil merkezli anlama sürecinin iki ayrı sürecini oluşturan okuma ve dinlemenin gerek oluşum süreci gerekse işlevsel bakımdan birbirlerinden tamamen ayrı olduklarını söylemek zordur. Nihâyetinde, her iki beceri de icra edildikleri dilin esneklik alanı içerisinde anlama sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu sebeple aralarındaki ilişkinin ana dili eğitim sürecinde bir eş güdüm çerçevesinde ele alınması yararlı sonuçlar verebilir.

Okuma ve konuşma becerileri kadar olmasa da, yazma sürecinin teşekkül etmesinde de dinlemenin önemli bir yeri olduğu düşüncesindeyiz. Bu noktada ise içinden konuşma kavramı önem kazanmaktadır.

İçinden konuşma ile yazmanın zihinsel boyutu arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Yazma eylemi zihinsel anlamda, bireyin kendi içinde yaptığı konuşmaları dinlemesi sonucunda teşekkül etmektedir. Bu ilişkinin en önemli kanıtı ise yazının vurgusudur. Bir anlamda, noktalama işaretleri de bireyin kendisi tarafından dinlenen içinden konuşmalarına vurgu kazandıran dil birimleridir. Özellikle karşılıklı konuşmaya dayanan edebî türlerin yazılması sürecinde yazarlar zihinlerindeki konuşmaları dinleyerek vurgulu ve anlamlı bir yazma eylemi gerçekleştirmektedirler.

Sonuç olarak, ana dili eğitimi konusunda son yıllarda yapılan araştırmalar, dil becerilerinden her hangi birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişiminde de etkili olup olmayacağı konusunda yoğunlaşmaktadır. Biz, burada dinleme becerisi ile konuşma, okuma ve yazma arasındaki ilişkiye kısaca da olsa değinmeye çalıştık. Aynı şekilde okuma, konuşma ve yazma becerileri merkez alınarak yapılacak kombinasyonların dil eğitimine yeni bakış açıları kazandıracağını düşünmekteyiz.

Ana dili eğitimi çerçevesinde dinlemenin önemli özelliklerinden biri de en erken gelişmeye başlayan bir dil becerisi olmasıdır.

Bu konuda son yıllarda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, doğumdan aşağı yukarı iki ay kadar önce anne karnındaki çocuğun sesleri işitmeye

başladığı ortaya çıkmıştır. Doğumu takip eden birkaç içerisinde ise çocukların ana dilinin belirli özelliklerini ayırt edecek şekilde bir dinleme becerisine sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırmanın asıl amacı, dinleme becerisinin gelişimini tespit etmeye yönelik olmasa da, alınan sonuçlar bu konuda ilginç veriler sunmaktadır.

Fransa’da yapılan bu araştırmada 2-3 aylık 19 bebeğe 20 dakikalık bir süre içinde ana dillerinde bir masal dinletiliyor. Daha sonra, ana dillerinde masal dinleyen bebeklerin beyin işleyişi fonksiyonel MR aracılığıyla inceleniyor. Bebeklerin bu dinleme sürecinde beyinlerinde meydana gelen hareketlenmenin yetişkinlerinkiyle aynı olduğu tespit ediliyor. Deneyin ikinci aşamasında bu defa masal, bebeklere tersten dinletiliyor ve MR sonuçlarında beyinin bu duruma farklı tepki gösterdiği anlaşıyor. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak bilim adamları şu açıklamaları yapmışlardır:

1. Masalın tersten okunması sonucunda cümle melodisi bozulduğu için çocuğun beyni bu duruma tepki göstermiştir.
2. Bebekler, sözcüklerdeki tonlamaya, dilin ritmine fazlasıyla dikkat ediyorlar.
3. Doğumdan hemen birkaç gün sonra ana diliyle yabancı bir dil arasındaki farkı belirleyebiliyorlar. Hatta ayırt etme yeteneği sayesinde sözcük grupları ve heceler arasındaki farkı da algılıyorlar.
4. Bu yeni çalışma, hem bebekte hem de yetişkinlerde dil yetisinde beynin sol yarı küresinin ağırlığını ortaya koymakla kalmayıp, ana dille ilgili henüz olgunlaşmamış bir belleğin ve bebeklerde yetişkinlerdekine eş değer beyinsel bir işlevin varlığını da ortaya koyuyorlar.
5. Bu araştırma sonucunda sözcüklerin tanınması ve bunların hatırlanmasında rol oynayan nöron ağlarının çok genç yaştan itibaren var olduğu ortaya çıkmıştır.
6. Yetişkin kişide olduğu gibi bebekte de uykuda olsa bile, söz geniş bir bölgede sol temporal lobu harekete geçiriyor. Hafif uykudayken dikkatli dinlemese bile kendisine konuşulduğunun farkına varıyor. Bunların özellikle ana dilinin bilinmesinde işlevsel olduğu gözleniyor” (Hürriyet Bilim Dergisi, 2003: 91).

Görüldüğü gibi bu araştırmanın sonuçları dinleme becerisinin teşekkülü ve gelişim düzeyi bakımından çarpıcı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Öte yandan ilgili araştırma, iki üç aylık bebeklerin ana dilinin özelliklerini ayırt edebilecek seviyede bir dinleme yetisine sahip olduklarını deneysel anlamda kanıtlaması bakımından da son derece önem taşımaktadır.

Dinleme becerisi, örgün eğitimin başlamasına kadar kendiliğinden bir gelişim göstermektedir. Örgün eğitim süreciyle birlikte bu eğitim 16 yaşına kadar devam etmektedir. Bu bağlamda, çocuklarda dinleme yeteneğinin gelişim evreleri şu şekilde tespit edilmiştir:

“1-3. sınıf öğrencileri 5-10 dakika dinleyebilirler ve dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrarlar. 4-5 sınıf öğrencileri 20-30 dakika dinleyebilirler. Dinledikleri kuralları öğrenir, bunlar üzerinde soru soracak bir temele inebilirler. 6-8. sınıf öğrencileri 50-60 dakika dinleyebilirler. Neden sonuç ilgilerini anlarlar. Konunun önemini de dinleme yoluyla kavrayabilirler” (Göğüş, 1978: 230).

Dolayısıyla örgün eğitim sürecinde dinleme eğitimi verilirken, kognitif verilerle ortaya konmuş bu ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, doğumun son iki ayından itibaren başlayan işitme becerisiyle birlikte, doğumu takip eden iki üç aylık süre içerisinde anlama sürecine girmeye başlayan dinleme, dört temel dil becerisi içinde en çok kullanılan dil becerisidir.

Öte yandan “araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinlemekle geçirdiğini göstermiştir. Okulda öğrenciler, öğretmenlerini ve arkadaşlarını günde 2.5-4 saat dinlemektedirler” (Göğüş, 1978: 227).

“Amerika’da yapılan araştırmaların sonucunda tipik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisinin okuldaki zamanının %50’sini, üniversite öğrencisinin %90’ını dinleyerek geçirdiği belirlenmiştir. Sınıfta sözlü iletişimin tek yönlü olduğu, öğretmenlerinin zamanının 2/3’ünü konuşarak kullandıkları saptanmıştır. Türkiye’de ise sınıf içinde bir ders

saatinin %67'sinin sözlü davranışlara ayrıldığı belirtilmiştir” (Yangın, 2002: 46).

Görüldüğü gibi, gerek gündelik yaşamda gerekse eğitim süreci içerisinde dinlemeye ayrılan süre azımsanmayacak derecededir. Sıralanan sayısal veriler, bize çocuğun bilgi alt yapısının önemli ölçüde dinleme yoluyla oluştuğunu da göstermektedir. Bu da dinleme eğitiminin ne kadar önemli olduğunun en açık göstergesidir.

1.2.4.5. Beyin ve Dil İlişkisine Yönelik Araştırmaların Dil Bilgisi Çalışmaları ve Ana Dili Eğitimi Açısından Önemi

Dil, doğrudan insan merkezli bir kavram olması sebebiyle insanı ilgilendiren bütün bilimsel çalışma alanlarında kıstas alınan bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çeşitli çalışma disiplinlerindeki tanımı da farklı olabilmektedir.

“Nöropsikolojik açıdan lisan, uzun bir sosyal gelişme sırasında yaratılan kodların sistemidir. Bu sistemin bölümlerini fonoloji (oral lisanın akustik ve artikülasyonla ilgili kısmı), leksikon (obje, hareket, ve ilişkilerin niteliksel tanımlanması), morfoloji (kelimelerin yapısı), semantik (obje, hareket ve ilişkilerin farklı anlamlılıklar içinde algılanmaları) ve sintaks (kelimelerin düşünce ve ilişkileri ifade edecek biçimde kullanımları) dır. Lisan, bütün bu sayılan bölümlerin aktif kullanımıyla ve beynin tümünün katılımıyla ortaya konur” (Tanrıdağ, 1995: 24).

Beyin ve dil ilişkisi üzerine yapılan klinik düzeydeki araştırmalar, yukarıda sıralanan bölümlerin beyindeki konumunu tespit etmeye yöneliktir. Bu tespitlerin geçerlilik kazanmasında afazik hastalar üzerinde yapılan uzun süreli çalışmaların önemli bir katkısı olmuştur. Beyindeki dil alanlarının keşfiyle buradan elde edilen bilgilerin dil çalışmalarına yansması yüz yıldan daha az bir süre içinde gerçekleşmiştir. Disiplinler arası bu bilgi transferi, dil bilgisi kavramını da farklı bir bakış açısıyla gündeme getirmiştir.

“1939’da Alajouanine, Omberdine ve Durand, afazik hastalardaki fonetik bozuklukları betimleyen bir çalışma

yaparken, Luria (1947), Goldstein (1948), Grewel (1949) ve Omberdane (1951) çalışmalarıyla afazi araştırmalarına dilbilimin ne denli büyük katkısı bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan modern dilbilimin bu iki öncüsü, Courtenay (1885) ve yirmi yıl sonra da Saussure, dilin genetik ve patolojik araştırmasının dil bilim kuramı açısından önemine değinmişlerdir. Ancak afazi konusuna dil araştırmacılarının yoğun ilgisi 1955 yılından itibaren başlamıştır ve afazi, öncelikle bir dil bozukluğudur ve dil bilimciler olarak biz, bu bozukluğun gerçek nedenini bulmak zorundayız diyen R. Jacobson ile tarihlendirilebilir. Jacobson'un bu görüşünün, önceleri dil bilimciler tarafından pek kabul görmemesinin iki nedeni vardı. Birincisi, alanlar arası çalışma eksikliği idi. Beyindeki hücrelerin zedelenmesiyle ortaya çıkan afazi, tıp terimi olarak kabul edildiği için yalnızca bu alanın sınırları içinde düşünülüyordu. Jacobson'un önerilerine dilbilimcilerin katılımında gecikmelerinin bir diğer nedeni ise bu konunun, temel ilgi alanları olan dil dizgesinin betimlenmesi olgusunun dışında kalmasıydı. Jacobson bu önerileri ortaya attığında dilbilim çalışmalarında Saussure'ün kuramları geçerliydi. Bunlar daha sonra Chomsky'de edinim(competence) ve kullanım (performance) olarak ortaya çıkacak olan dil ve söz ayrımıyla dizisel ve dizimsel bağıntılardı. Saussure, dilin beyinle olan ilişkisinden söz etmişti, ama kuramı daha çok dilin genel prensiplerini kapsıyordu. Saussure sonrasında, özellikle Amerikan yapısalcılığına hakim olan davranışçılık akımının etkisiyle dil, hem bir zihinsel işlem hem de insan davranışının bir ürünü olarak kabul edildi. Ancak, dilin kullanım yönü psikoloji incelemeleriyle belirlenmeye çalışılırken zihinsel düzenin işleyişine kabul edilebilir model arayışı da sürmekteydi. Chomsky'nin önce 1965'te yayınladığı yapıtında ortaya attığı, dil bilimde yeni bir çağ başlatan üretici-dönüşümsel dil bilgisinin ilk tezleri, beynin işleyişiyle dil bilgisi arasında bir benzerlik olabileceği görüşünün ağırlık kazanmasına neden oldu. Bunun sonucunda da nörolingüistik denilen ve dilin oluşumuyla beynin işleyişi arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni bir alan doğdu (Ergenç, 1994: 26).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, beyin dil ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda odak noktası olan afazik bulguların, dil bilgisi alanında da yararlı sonuçlar verebileceği düşüncesi ilk olarak sistematik bir şekilde Jacobson tarafından gündeme getirilmiş, 1955 yılından itibaren de hız kazanmıştır. Daha sonra, 1965 yılında Chomsky tarafından ortaya atılan üretici-dönüşümsel dil kuramıyla dil

bilgisi araştırmaları nörolingüistik adı verilen disiplinler arası bir çalışma alanıyla yeni bir bakış açısı kazanmıştır.

Bugün, nörolingüistik alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler bize, dil kavramının doğasını farklı bir içerikle sunmakla birlikte, çocukların dil eğitimi sürecindeki beyin-dil etkileşiminin kognitif yönüyle ilişkili problemler hakkında da önemli ipuçları vermektedir. şÖyle ki:

“Çocukta dil, kendi bilinci ve gayreti gerekmeksizin, kendisi ve çevresindekiler tarafından neredeyse farkedilmeden oluşmaktadır. Bu nedenle, ancak dil gelişmesinde bir aksama olduğunda bu işlemin ne denli karmaşık bir süreci içerdiğini görmekteyiz. şÖzel iletişimin gerçekleşmesi, bütün organizmayı kapsamaktadır. Dil ve konuşma, çoğunlukla aynı anlamda kullanılmakla birlikte, birbirlerinden farklı kavramlardır. Dil; düşünmeyi, istek, duygu ve fikirlerimizi oluşturmamızı sağlamak amacı ile içimizden kurduğumuz sözcük ve cümlelerdir. Konuşma ise, nefesi sesli ya da sessiz olarak ağzımızda biçimlendirip belirli dilbilimsel örüntüler şeklinde sunma yöntemidir. Çocuklarda dil ile ilgili sorunları iki alanda ele alabiliriz: Dili anlatmada –ki buna alıcı dil (receptive language) diyoruz; ve dili kullanmada –anlatsal dil (expressive language) gelişen bozukluklar. Alıcı dil işlevi, işitsel uyarıcıyı yorumlamayı, sözcük ve cümleden anlam çıkarabilmeyi içerir. İşlevin ilk aşaması insan sesine karşı dikkati yöneltme, benzer sesleri birbirinden ayırt etme, daha sonra ses ünitelerinin anlamını kavrama ve en son olarak da gramatik ilişkileri çözümlemeyi sağlar. Alıcı dil işlevinde bozukluğu olan çocuklar, işitme kaybı olmaksızın, konuşulan sözcükleri anlayamaz ve gramerde kod açma işlemini yapamazlar. Bazı çocuklar işittiklerini, anlamına varmadan tekrar edebilirler. Eğer mekanik olarak okumayı öğrenmişlerse, okuduklarını anlayamazlar” (Vanlı, 1994: 24).

Görüldüğü gibi beyin dil ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar, çocuğun bilişsel gelişim sürecinde ana dilinin sahip olduğu yapı ve kurallar dizgesiyle anlama ve anlatma becerilerini ne ölçüde gerçekleştirebildiği hususunda önemli veriler sunmaktadır. Bu ise doğrudan doğruya çocuğun ana dilinin gramer kodlarını ne ölçüde özebildiğiyle ilgilidir. Ana dilinin gramer kodlarını çözemeyen çocuk, bir anlama sorunu yaşamaktadır. Anlama, probleminin etkileri, örgün eğitim sürecinde sadece dil becerilerindeki yetersizlik ve bilgi edinme sürecindeki engellerle sınırlı

kalmayıp, kısa zamanda çocuğun sosyolojik boyutuna da sıçrar. Örneğin, bir başkasının konuşmasını anlayamadığı için zamanla çevresindeki insanların yüzlerine dikkatini veremez hâle gelir. Bu durum, çocuk için psikolojik problemler yaratabilir.

Yukarıdaki açıklamalar, anlama sürecini ve bu süreçte ortaya çıkabilecek engelleri sosyolojik ve psikolojik boyutta, beyin-dil ilişkisine yönelik çalışmalar çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu yönde üzerinde durulması gereken üçüncü önemli boyut ise eğitimidir. Bütünsel beyin modeli çerçevesinde oluşturulan beyin haritasına göre tespit edilen temel işlevlerden yola çıkarak, eğitim süreci içerisinde kişide davranış değişiklikleri yapmak mümkündür. İnsan beyni, her duruma uyum sağlayan bir sistem olduğu için hangi yöne kanalize edilirse o yönde gelişimini sürdürmekte, diğer fonksiyonlarını minimum seviyede kullanmaktadır.

“Öğrenme, anlama, hafıza, düşünme gibi ruh/zihin fonksiyonları, beyindeki nöral ağların işleyişi ve yapılanmasına bağlı olarak gerçekleşir. Nöral ağların işleyişi de hem genetik yapıyla hem de çevresel faktörlerle düzenlenir. İnsan beyni doğuştan getirdiği kapasiteyle yaşamını tehdit eden fizikî, sosyo-kültürel engelleri ve problemleri çözebilecek kapasitede öğrenen ve uyum sağlayan bir sistemdir. Ancak başta eğitim olmak üzere sosyokültürel şartlar ve yönlendirmeler, onun bu özelliğini geliştirebilmekte veya köreltebilmektedir” (Uzunoğlu, 2003: 28). Konuyu ana dili eğitimi açısından değerlendirdiğimizde ise beyin- dil ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların ana dili eğitimi açısından son derece önemli veriler sunduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bellek, anlama, öğrenme, düşünce gibi kavramlar, beyin merkezli olup ana dili eğitiminin vazgeçilmez öğeleridir.

Kuşkusuz, bilişsel gelişim süreci ve büyük ölçüde bu sürece dâhil olan ana dili problemlerinin, çocuğun karşısına sosyopsikolojik bir sorun olarak çıkmasında dil eğitiminin önemli rolü vardır. Bu sebeple, beyin ve dil ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların mutlak suretle ana dili eğitimi programlarına yansıtılması gerekmektedir. Peki bu nasıl yapılabilir?

“Beynimizde, davranışlarımızın yönlendirildiği merkezle dil arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Olaylar karşısında oluşturduğumuz tutumlar, bu tutumların dışı vurulması,

ilişkilerimiz ve ilişkilerimizin kuruluşu, örgütlenme ve yönetimle ilgili özelliklerimizle dili kullanışımız arasında çok sıkı bir ilişki olduğu görülmüş ve günümüzde dil eğitiminde bu unsurlar göz önünde bulundurularak eğitim programları, yöntem ve stratejileri geliştirilmeye başlanmıştır. Örneğin; bir insanın kendisini başka insanlara kabul ettirebilmesinde, bilginin yanında bu bilginin sunulmasında gerekli olan inandırıcılığın etkisi olduğu, davranış bilimlerinin önemli bulguları arasında yer almaktadır. İnanırcılığı sağlayan başlıca unsurlar arasında ses tonu, vurgu, ezgi, tonlama ve ben diliyle konuşma dediğimiz bir konuşma tekniğinin etkili olduğu görülür. Beynimizin sağ alt bölgesinde yer alan müzik beceri merkezinin bu işlevi yerine getirdiği, analitik konuşmanın da beynin sol üst yarısındaki sentez becerisi ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi beynimizin algılama ve sunma ile ilgili bütün birimlerinin dil becerisi ile sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, beynimizin çok karmaşık fakat büyük bir orkestra gibi bir uyum içinde çalışan sistemler bütünü olduğunu ortaya koymuştur. Kişiye kendi dilini öğretmek demek, bu orkestranın bütün birimlerini tek tek ve titizlikle eğitmek demektir. Eğer bu birimlerin neler olduğunu, özelliklerini ve gücünü bilmezsek onları nasıl eğiteceğimizi de bilemeyiz. Bu bakımdan, dil-beyin ilişkisindeki son gelişmelerin yakından izlenmesi ve hızla eğitime yansıtılması gerekmektedir. Öte yandan, anlama ile ilgili iki merkezin (okuma-dinleme) sesleri, biçimleri ve simgeleri kavramada kulağın ve gözün sadece iletme görevi yaptığı, seslerin ve görüntülerin asıl ayrıştırma işlemlerinin beynin bazı merkezlerinde yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak elde edilen bilgiler, eğitim alanına yansıtılmaktadır” (Yalçın, 2002: 23-24).

Yukarıdaki açıklamalarda da kısaca dile getirildiği gibi, beyin ve dil ilişkisi üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, başta dilbilimi çalışmaları olmak üzere, çocuklarda afazi merkezli dil bozukluklarının tespitinde ve ana dili eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. Genel anlamda eğitim sisteminin, özelde ana dili eğitiminin bu verilerden yola çıkarak sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bu güncelleme işlemi ise, başta öğretmen yetiştiren kurumlardan öğrenci yetiştiren eğitim kurumlarına kadar her kademeye yansıtılmalıdır.

Sonuç olarak bu bölümde, çalışmamızın tamamına zemin oluşturması bakımından iki temel husus üzerinde durulmuştur. Bu bölüm, dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik açıklamalarla, yine bu ilişkiyle bağlantılı

olan dil merkezli anlama sürecine yönelik bilgi ve yorumlardan müteşekkildir. Dilin zihinsel boyutu ve anlama sürecine ilişkin bilgi ve yorumlara, Türkçe dil yapılarının anlama sürecindeki işlevlerini tespit etmede sık sık gönderme yapılacaktır.



II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi açıklandıktan sonra, toplanan verilerin analizi üzerinde durulacaktır.

2.1. Araştırmanın Önemi

Dil, insanların yaşadıkları dünyayı algılayış ve yorumlayış biçimlerine bağlı olarak ortak kabuller doğrultusunda oluşturdukları fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılardan oluşan pragmatik işlevi olan semboller dizgesi, bir sistemdir. Dünya üzerindeki her millet, eğitim ve öğretim dili olarak bir ana dilde birleşir ve onu kullanır.

İnsanların ana dilleriyle ilgili eğitimleri, okula gelmeden çok önce başlamaktadır. Yapılan son araştırmalar, doğumu takip eden 2–3. aylarda bebeklerin ana dilinin söz dizimi yapısındaki melodik özellikleri kazandıklarını ortaya koymuştur. Bu kazanım, eğitim dönemine kadar çevresel değişkenlerin etkisi altında, edinim ağırlıklı olarak devam eder. Okul döneminde ise anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak belirli bir programa dâhil olur ve ilköğretimin birinci kademesinden yüksek öğretimin sonuna kadar eğitimsel anlamda süreklilik arz eder. Bu uzun süreçte, geliştirilmesi amaçlanan temel becerilerle ilgili kazanımlar okuma, dinleme, yazma, konuşma kavramları etrafında yapılandırılmış; dil bilgisi öğretimi ise gerekliliği noktasında sürekli tartışılan bir kavram olmaktan

kurtulamamıştır. Oysa ana dili öğretiminin ham maddesi dildir. Bu dil üzerinden geliştirilecek okuma ve dinleme becerileri için dil bilgisi öğretiminin gerekliliği sorgulanamaz; çünkü dil bilgisi kuralları, anlama becerilerinin temeli olan anlamların ve bağlamların kuralıdır. Bu kurallar ancak dil bilgisi öğretimi çerçevesinde öğrencilere kazandırılabilir.

Eğitim süreci içerisinde verilen ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Dil bilgisi; sesleri, ekleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru ve daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Anlama sürecinde ise, beyne gelen düşünceleri ve sözlü imgeleri belli bir sistem içerisinde organize eder.

Dil bilgisi öğretimi; eğitimimizde önemi tartışmasız kabul edilen, ancak hiç de bu öneme yakışmayan uygulamalarla geçirilen bir konudur. Bu bilgi alanının önemi tartışmasız kabul edilirken, dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiğinin bilinmesi de şarttır.

Hudson, 1992'de yazdığı bir kitapta dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadır.

1. Kişinin ana diline karşı özsaygısını oluşturmak.
2. Ölçünlü (Kurallı) dil öğretimine yardımcı olmak.
3. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak.
4. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak.
5. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünceyi öğretmek.
6. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak.
7. Dil hakkındaki genel bilgileri derinleştirmek.

Dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki işlevi, özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde araştırılmış, öğrencilere bir zihin disiplini kazandırmada son derece etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler genel olarak anlatma becerilerine yönelik olarak ifade edilmektedir. Dil bilgisi öğretiminin anlama becerilerini geliştirmedeki işlevine değinilmemiştir. Gerek

Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerde, gerekse bilimsel yayınlarda, dil bilgisi öğretimi–anlama ilişkisi konusunu doğrudan, detaylı bir şekilde ele alan çalışmalar bulunmamaktadır.

Bu konunun detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşüncesinden hareketle, bu çalışmada, dil bilgisi konularının ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmedeki rolü incelenmiştir.

İnsan, çevresini diliyle algılar. Bu algılama süreci; okuma, dinleme ve paralingüistik (dil ötesi) iletişim çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin okudukları ve dinledikleri metinler, beyinlerine dil birimleri şeklinde nüfuz etmektedir. Her dil, kendine özgü yapı ve kurallarla beyinde algılanmaktadır. Bir dilin yapısı ve kuralları, sistemli bir şekilde ancak, dil bilgisi dersleri kapsamında öğretilir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi ile anlama becerilerinin geliştirilmesi arasında önemli bir ilişki mevcuttur.

Bu noktada yapılması gereken, Türkçenin dört temel dil yapısında mevcut olan konuların interdisipliner bir bakış açısıyla ilgili kuramlar ve yaklaşımlar eşliğinde anlama sürecindeki işlevleri açısından analiz edilerek, okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarına yönlendirilmesidir.

Dil bilgisi öğretiminin anlama becerilerini geliştirmedeki rolü üzerine Türkçe öğretimi alanında bir çalışmanın yapılmamış olması, bizi böyle bir konu üzerinde araştırma yapmanın önemli olacağı fikrine götürmüştür. Ayrıca, mevcut dil bilgisi öğretiminin anlama becerileri açısından ele alınması, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programındaki bazı noksanlıkların giderilmesinde ve anlama becerileriyle ilgili kazanımların hangi dil bilgisi konularıyla desteklenmesi gerektiği hususuna yönelik bir bakış açısı geliştirmede yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçenin dört temel dil yapısında mevcut olan gramatik hususların anlama sürecindeki işlevlerini tespit ederek, bu özellikleri dil bilgisi öğretimi vasıtasıyla okuma ve dinleme öğrenme alanlarına yansıtmak; Türkçe

branş öğretmenlerini okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarında, karşılıklı etkileşim çerçevesinde yönlendirmektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılarından seçilen temel konular, anlama sürecindeki işlevleri yönünden dil bilimsel yaklaşımlar ve farklı disiplinlerden yararlanarak analiz edilmiştir. Bu analizlerin yapılmasındaki amaç, Türkçe dil yapılarının bilişsel (kognitiv) yönlerini ortaya koymaktır.

Çalışmanın diğer amacı, analiz edilen dil yapılarındaki bilişsel özelliklerin İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme becerilerini geliştirilmesi sürecine yansıtılması noktasındadır.

Bu amacı gerçekleştirmek için, ana dili gelişimiyle ilgili kavramlar çerçevesinde, işlevlerin niteliklerine göre iki temel ölçüt belirlenmiştir. Dil yapıları ile ilgili analizler, bu ölçütlerden yola çıkarak, anlama sürecine zemin hazırlayan işlevler ve anlama becerilerini geliştirmede dil farkındalığı oluşturabilecek işlevler olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır.

Dört temel dil yapısı çerçevesinde sınıflandırılan ve anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik işlevler ayrı ayrı, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerdeki amaç, okuma ve dinleme öğrenme alanlarında dört temel dil yapısıyla geliştirilmeye uygun kazanımları belirlemek ve programı bu açıdan değerlendirmektir. Ayrıca, her yapıyla ilgili okuma ve dinleme kazanımlarını geliştirmeye uygun dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımları saptamaktır.

Bu değerlendirmelerin yapılmasındaki amaç, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında, Türkçenin fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapısıyla ilgili okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki

kazanımları tespit etmektir. Çalışmanın dördüncü bölümünde yer alan veriler, bu tespitlerde belirleyici olmuştur.

Dört temel dil yapısıyla ilgili okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımlar bu şekilde belirlendikten sonra, maddeler hâlinde sıralanmıştır. Bu listedeki kazanımlar daha sonra, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarına ait her kazanımın altına, sınıf seviyeleri ve dil bilgisi öğrenme alanında ilgili olduğu kazanım belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, elde edilen bulgulardan yola çıkarak, o kazanımın geliştirilmesinde Türkçenin hangi özelliklerinden yararlanılması gerektiği açıklanmıştır.

Bu karşılaştırmalardaki amaç, Türkçe branş öğretmenlerini okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, dil bilgisi ve dil yapılarının daha verimli kullanılması hususunda yönlendirmektir.

Bu karşılaştırmaların ardından, programda, okuma ve dinleme öğrenme alanlarında kullanılması gereken dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımların dökümü yapılmış ve ağırlıklı kazanımlar tespit edilmiştir. Bu tespitlerdeki amaç, dil bilgisi öğrenme alanında, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olan dil bilgisi konularının belirlenmesidir. Bulgulardan yola çıkarak bu tespitlere yeni açılımlar önerilmiştir.

Sonuç olarak Türkçe öğretimi bir bütündür. Dil yapıları Türkçenin genlerini teşkil eder. Bu yapılardan oluşan dil bilgisi kuralları ise dört temel dil becerisinin ortak paydasıdır. Okuma veya dinleme, kendi sınırları içerisinde geliştirilebilecek müstakil dil becerileri değildir. Mutlak suretle dil bilgisi öğretimi ile karşılıklı etkileşim içerisinde ele alınmak zorundadır. Bu çalışmada, ifade edilen etkileşim süreci ele alınmıştır.

2.3. Problem Cümlesi

Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılarında, anlama sürecine zemin teşkil eden ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek olan işlevler nelerdir; bu işlevler, dil bilgisi öğretimi yoluyla okuma ve dinleme

öğrenme alanlarındaki kazanımların geliştirilmesi sürecine hangi hususlardan yola çıkarak yansıtılmalıdır?

2.4. Alt Problemler

1. Zihinsel anlamda dil olgusu, anlama sürecinde beyinde nasıl bir işleme tâbî tutulmaktadır?

2. Türkçenin dört temel dil yapısının anlama sürecindeki işlevleri nelerdir?

3. Bilişsel özellikleri yönünden analiz edilen Türkçe dil yapıları hangi ölçütlerden yola çıkarak sınıflandırılmalıdır?

4. Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerde dil farkındalığı oluşturacak dil bilgisi konuları nelerdir?

5. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma ve dinleme öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan hangileri, Türkçenin fonolojik yapısıyla geliştirilmeye uygundur?

6. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma ve dinleme öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan hangileri, Türkçenin morfolojik yapısıyla geliştirilmeye uygundur?

7. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma ve dinleme öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan hangileri, Türkçenin semantik yapısıyla geliştirilmeye uygundur?

8. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma ve dinleme öğrenme alanı ile ilgili kazanımlardan hangileri, Türkçenin söz dizimi yapısıyla geliştirilmeye uygundur?

9. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan okuma ve dinleme öğrenme alanındaki kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki hangi kazanımlarla desteklenebilir?

10. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarını destekleyen dil bilgisi kazanımları hangi gramer konularından oluşmaktadır?

11. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki bilişsel kazanımların geliştirilmesinde Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik özelliklerinden ne ölçüde yararlanılmaktadır; dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların yapılandırılmasında bu temel yapıların bütün işlevleri göz önünde bulundurulmuş mudur?

12. İlköğretim Türkçe dersi 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ağırlıklı olarak üzerinde durulması gereken hususlar nelerdir?

13. Türkçe branş öğretmenlerinin, okuma ve dinleme öğrenme alanındaki kazanımların geliştirilmesi sürecinde üzerinde durması gereken dil bilgisi konuları nelerdir?

2.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonuçları, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapısındaki bilişsel özelliklerin, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki işlevleriyle sınırlıdır.

Türkçe dil yapılarının bilişsel özelliklerinin analiz edilmesinde, dil bilgisi, dil bilimi, psikodilbilim, sosyodilbilim, etnodilbilim, nörolengüistik, hermenötik, epistemoloji ve Türkoloji sahalarında yapılan araştırmalardan ve geliştirilen kuramlardan yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçları, Türkçe öğretimi çerçevesinde, okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanları ile sınırlandırılmıştır. Dil becerileri arasındaki simetrik ve asimetrik ilişkiler çerçevesinde, yeri geldikçe konuşma ve yazma becerilerine de değinilmiştir.

2.6. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, dil öğretimi ve ilgili çalışma alanları çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, Türkçe dil yapıları bu alanlardan elde edilen bilgilerle bilişsel yönden analiz edilmiştir.

Çalışmanın teorik anlamdaki diğer boyutunu ise 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımların Türkçe dil yapıları çerçevesindeki değerlendirmeleri oluşturmaktadır.

2.7. Evren ve Örneklem

İçerik yönünden araştırmanın evrenini, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılarının analizinde yararlanılan Türkçe öğretimi, dil bilgisi, dil bilimi, hermenötik, epistemoloji, psikodilbilim, sosyodilbilim, psikoloji, dil felsefesi, nörolingüistik, etnodilbilim, uygulamalı dilbilim vb. çalışma alanlarında yazılmış olan Türkçe ve İngilizce kaynaklar oluşturmaktadır.

Çalışmanın hedef kitlesini ise, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrenciler ve Türkçe branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.8. Veri Toplama Yöntemi

Türkçe dil yapılarının anlama becerilerini geliştirmedeki işlevlerini tespit edebilmek için, ana dili öğretimi ve diğer çalışma alanlarıyla ilgili Türkçe ve İngilizce kaynaklardan yararlanılmıştır. Anlamanın çok yönlü bir kavram olması, veri toplama sürecinde interdisipliner bir bakış açısı geliştirmeyi zorunlu kılmıştır. Fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılar, bu süreçte elde edilen bilgiler temelinde analiz edilmiştir.

Analiz edilen dil yapılarını, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kazanımlarına yansıtılabilmek için sınıflandırılması gerekmektedir. Tespit edilen bilişsel verilerin tamamı, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecine aktarılamayacak

niteliktedir. Bu sebeple, ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlar çerçevesinde, iki temel ölçüt geliştirilmiş; elde edilen bulgular ve ilgili oldukları dil bilgisi konuları bu ölçütler çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu sürecin sonunda, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik tasnif edilmiş yapısal özellikler belirlenmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma / dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımların karşılıklı etkileşimine yönelik verilerin elde edilmesinde, sınıflandırılan bulgulardan ve öğrenme alanları arasındaki kazanım düzeyindeki karşılaştırmalardan yararlanılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımları geliştirebilecek dil bilgisi kazanımlarına ulaşılmıştır.

2.9. Toplanan Verilerin Analizi

Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılarının analizinden önce, dil/beyin ilişkisi, dil düşünce ilişkisinde dil yapılarının konumu, algı, öğrenme, anlama, anlamlama, okuma, dinleme, dil bilgisi gibi kavram ve hususlar çerçevesinde, ilgili araştırma, teori ve yaklaşımlardan yararlanılarak kuramsal bir zemin oluşturulmuştur.

Bu kuramsal zemin çerçevesinde, Türkçenin dört temel dil yapısındaki gramatik hususlar, bilişsel (kognitiv) işlevlerin belirlenmesi yönünde, interdisipliner bir bakış açısıyla ayrıntılı analizlere tâbî tutulmuştur. Anlamanın çok yönlü bir kavram olması, analizler sürecinde, farklı çalışma alanlarında yer alan Türkçe ve İngilizce kaynaklardan yararlanmayı gerekli kılmıştır.

Dil yapılarının analizi sonucunda elde edilen veriler, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde ikinci bir, analize tâbî tutulmuştur. Bu analizler sonucunda elde edilen veriler, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımları geliştirebilecek nitelikteki dil bilgisi öğretimine yönelik konuların belirlenmesine yardımcı olmuştur.

III. BÖLÜM

TÜRKÇE DİL YAPILARININ ANLAMA SÜRECİNDEKİ İŞLEVLERİNE YÖNELİK ANALİZLER

Bilindiği üzere dil, insan hayatının hemen her boyutunda etkili olan temel kavramlardan biridir. Herhangi bir dilin, kendi hedef kitlesi üzerindeki işlevsel sınırlarının tespit edilebilmesi için, evrensel düzeydeki niteliklerinin iyi anlaşılması gerekir.

Bu düşünceden hareketle, birinci bölümde; dil, düşünce, düşünce–dil ilişkisi, dilin beyindeki organizasyonu ve dil bilgisi ile alâkalı kavramlara ağırlık verilmiştir. Bu ana başlıklar altında, dil kavramının farklı boyutları ele alınırken, yeri geldikçe anlama işlevindeki rolüne de göndermeler yapılmıştır. Dilin, anlama sürecindeki rolü gibi oldukça karmaşık ve çok yönlü bir husus söz konusu olduğunda, ayrıntılı teorik bilgi zemini oluşturmak kaçınılmaz bir hâl almaktadır.

Öte yandan, çalışmamızın nirengi noktasını oluşturan Türkçedeki dil yapılarının anlama (okuma–dinleme) becerilerini geliştirmedeki rolünü net bir şekilde tayin edebilmemiz için, ana dili evrenimiz olan Türkçenin yapısal sistemine tam anlamıyla nüfuz etmemiz gerekmektedir.

Bu çerçevede, üçüncü bölümde öncelikle açıklığa kavuşturulması gereken hususun, Türkçenin dünya dil konjoktüründeki konumu ve bu konumu oluşturan yapıların genel özellikleri olduğunu düşünüyoruz. Bunlar aynı zamanda, Türkçeyi

Türkçe yapan özelliklerdir. Bu nitelikler bir anlamda, Türkçede anlama sürecinde etkili olan dil yapılarının da negatif kopyaları olacaktır.

Türkçenin genel yapısal özelliklerini ortaya koyarak lengüistik sınırlarını belirlerken, yeri geldikçe algoritma kavramına gönderme yapılacaktır. Çünkü bir dilin algoritmik özellikleri; o dilin, kronolojik süreçte, icra edildiği toplumun zihnindeki sosyokültürel sentezleri ne derece sistemli bir şekilde oluşturduğunu göstermekle birlikte, günümüz eğitim dünyasının vazgeçilmez unsurlarından biri olan, ana dili eğitimindeki kognitif (bilişsel) süreçlerin lengüistik temelini de oluşturmaktadır. Bu sebeple, Türkçenin yapısal unsurlarına sinmiş olan algoritmik özelliklerin teşhis edilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımımızın temel gerekçesini, bir dilin algoritmik boyutunda mevcut olan hususlarla anlama becerileri arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşü oluşturmaktadır. Bilindiği gibi insan beyni, matematiksel bir işleyişe sahiptir. Türkçenin de matematiksel yönden incelenmesi, beyin ve dil arasındaki çok yönlü biyopsikolojik ilişkiye, yani dil merkezli anlama sürecine ışık tutacaktır.

Türkçenin genel özellikleri bu bakış açısıyla ele alındıktan sonra, ilgili bölümde anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek dil yapıları üzerinde durulacaktır. Bu yapıların teorik çerçevede tespiti yapılmadan önce, olgunlaştırılması gerekmektedir. Teorik anlamda nihaî sonuçlara ulaşmak; bir olgunun, etrafındaki değişkenlerle birlikte aşama aşama detaylandırılmasını gerektirmektedir. Bu sebeple, Türkçede anlama becerilerini geliştirmeye yönelik dil yapıları, ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Bu analizlerden elde edilen veriler temelinde, ilgili yapı içerisinde anlama becerilerini geliştirmede etkili olan dil özellikleri tespit edilecektir. Bu tespitler ise dördüncü bölümde ana başlıklar çerçevesinde maddeler hâlinde ayrıca belirtilecektir.

Bu bölümde, Türkçe dil sistemlerinin anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek yapılarını ele almadan önce, Türkçe'nin gerek kendi içerisinde gerekse diğer diller karşısındaki durumuna değinmek istiyoruz.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, bir dilin sistematik ve yapısal bakımdan yetkinliği, sadece tarihî geçmişine bağlı olarak değerlendirilemez; fakat bu bakış açısı, o dil hakkında varabileceğimiz hükümlerin geçerliliği konusunda önemli bilgiler verecektir.

Kronolojik bir bakış açısıyla Türkçe, kökleri tarihin derinliklerinde kaybolan ipuçlarının, uzun bir zaman süreci içerisinde belirginleşip demlenerek sağlam yapısal kanıtlara dönüştüğü, insanlık tarihinde sürekli var olmuş dil - toplum ilişkileri arasında 21. yüzyıla sürgün vermiş en yetkin kozmik ve aktuel sözleşmelerden biridir.

“Türk dilinin en eski izleri Sümer kaynaklarındaki Türkçe sözlerdir. M.Ö. 3100-M.Ö 1800 yılları arasına ait Sümerce metinlerde, 300’den fazla Türkçe söz yer almaktadır. Sümerceyle Türkçedeki ortak sözler, ya ortak kökenden gelmektedir ya da alışverişi sonucu ortaya çıkmıştır. Hangi ihtimal doğru olursa olsun Türkçenin ilk verileri M.Ö. 2000-3000 arasına çıkmakta, yani bundan 4500 yıl geriye gitmektedir (www.anadili.com). Son yıllarda Avrupa’daki çeşitli mağaralarda ve Mısır hiyeroglifleri üzerinde yapılan çalışmalar, Türkçe’nin kronolojik yaşını daha da geri zaman dilimlerine itmektedir.

Bir dilin çok eski tarihlerde ortaya çıkması ne anlama gelmektedir? Öncelikle şunu belirtmemiz gerekir ki dil, kendi doğal gelişimini çok yavaş ilerleten bir olgudur. Bunun başlıca sebebi dilin kendi içerisinde birbirini tetikleyen fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik dört önemli sisteme sahip olmasıdır. Bu sistemlerin karşılıklı etkileşiminden doğan pragmatik amaçlı algoritmalar yapılar, o dilin yapısal niteliklerini meydana getirmektedir. Bu bakımdan bir dilin dünya konjoktüründeki yerinin tespit edilmesinde en güvenilir kıstas olarak *yapı* kavramı ön plâna çıkmaktadır.

Her ne kadar son dönemlerde, dünya üzerinde var olmuş ve var olmaya devam eden diller, yapı kavramının dışında, “coğrafi alan ve kıtasal dağılım, halen kullanımda olup olmama, ulusal veya uluslar arası konum, bir devlet dili, anayasa dili olup olmama, resmî dil niteliği, nüfus ağırlığı ve dinî niteliğine göre” (Aydoğdu,

2002: 58) sınıflandırılmışlarsa da, bu kıstaslar geçmişten günümüze her hangi bir dili dört başı mamur tanım ve tasniflere tâbî kılmakta yetersiz kalmaktadır. O hâlde Türkçeyi, (Fattah, 2004: 71)'e göre sayısı 5651 olarak belirlenen dil nüfusu içerisinde belirli bir konuma oturtmak için temel kıstas yapı olmalıdır. Bu konuda yapılan sınıflandırmaların büyük bir çoğunluğu da yapı eksenli bir bakış açısının ürünü tasniflerdir.

Öte yandan dillerin sınıflandırılması hususunda Türk dillerine farklı bir açıdan yaklaşan Mel'nikov, Türkçenin yapısal analizinde kibernetik bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu konuda şu düşünceleri ileri sürmektedir:

“Bir dilin özelliğini belirtirken, genellikle uzun bir liste hâlinde dilin fonetik, gramer vb. özellikleri gösterilmeye çalışılır. Ama bir dilin incelenmesinde kibernetik yöntemler uygulanırsa, bu dil kendine özgü bir biçimde kurulmuş bir sistem olarak ele alınabilir. Böyle bir sistemde o zaman ele alınan dilin en önemli özelliğini ortaya çıkarabiliriz. Mantık yönünden hareket edilirse, o hâlde kalan bütün özellikler dilin ana özelliğine bağlanmak durumundadır. Türkçenin de dâhil olduğu Doğu Borey dillerinde böyle bir ana özelliği, eklerin mantıkî ve ölçülü kullanılışı teşkil etmektedir. Mantık yoluyla Türk Dilleri incelenince, bu dillerin ana özelliğinden yola çıkılırsa, şu özellikleri daha belirgin olarak görülür. 1. Cümlede geçen sözcüklerin belirgin bir sırası vardır. 2. Cümlede kökün bağımsız olarak kullanılma olanağı vardır. 3. Ses uyumu gereklidir. 4. Sesler, kök ve eklerde fonolojik ayrımlara sahiptir. 5. Kök ile eklerde sessiz harflerin takım ayrımları vardır” (Mel'nikov, 1968: 251).

Kısaca, bir dilin kibernetik açıdan incelenmesi, o dilin kendi içerisinde en önemli özelliklerinin saptanıp, diğer kalan özelliklerin bu ana hususlar çerçevesinde değerlendirilmesidir. Mel'nikov'un bu görüşleri, Türkçenin yapısal yönlerini genel anlamda ortaya koyması bakımından son derece önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu bölümde; Türkçede, anlama sürecinde etkili olabilecek fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimsel dil yapılarının, disiplinler arası bir bakış açısıyla, teorik boyutta inşâ edilmiş gerekçeli analizleri üzerinde durulacaktır.

3.1. Türkçenin Fonetik Sistemini Oluşturan Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe'nin fonetik sistemini oluşturan temel kavramlara geçmeden önce, fonetik terimi ile ilgili bazı genel kavramların açıklanması gerekmektedir.

3.1.1. Fonetikle İlgili Önemli Kavramlar

Bu başlık altında, fonetik, fonoloji, fonem, alofon, parçasal birimler ve parça üstü birimler hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Fonetik (ses bilgisi); “bir dilin seslerini, oluşumları, boğumlanma özellikleri, kelimelerdeki sıralanışları, yüklendikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişimler açısından inceleyen gramer dalı olarak tanımlanmaktadır” (Korkmaz, 1992: 128).

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere, dil bilgisi araştırmalarında fonetik kavramının temel ögesini, ses unsuru oluşturmaktadır.

Bu kavram ilk olarak Prag Okulu tarafından gündeme getirilmiştir. Kopenhagen Okulu gibi Prag Okulu da Saussure'nin *Dilde ayrılıklardan başka bir şey yoktur* sözünden esinlenmiştir.

“Ayrılık ise önce belli bir karşıtlıktan sonra olur. Bütün bir dildeki sesleri bu şekilde bir dizi karşıtlıklar ve ayrılıklar halinde göstermek mümkündür. Bu fikri benimseyip geliştiren Prag Okulu'na göre, *ben* ve *sen* kelimeleri arasındaki ayrılıkları yaratan /b/ - /s/ gibi sesler, *ben* ve *sen* kelimelerini birbirlerinden ayırt ederken belli bir ayırma görevinde bulunmaktadır. Dildeki karşıtlıklar arasında, ayrılıkları yaratan birliklerin yaptıkları göreve göre incelenmeleri görevsel bir tutum olacağından Prag Okulu'nun yapısalılık anlayışına genellikle görevselcilik denmektedir. Prag Okulu'nun önde gelen diltisi Turbetzkoy, bu görevselcilik anlayışını fonetik veya ses bilimi alanında uygulamıştır. Böylelikle ortaya görevsel yönden ses bilimi anlamına gelen fonoloji terimi ve dalı çıkmıştır” (Başkan, 2003: 90-91).

Fonetikle ilgili olarak açıklanması gereken önemli kavramlardan biri de fonemdir. “Fonolojinin temelindeki birliğe, görevsel ses birliği anlamına gelen fonem denmektedir. Bu terim, geleneksel dilciler tarafından ses anlamında kullanılmaktaysa da modern yapısal lengüistikte anlam ayıran ses olarak anlaşılmaktadır” (Başkan, 2003: 91).

Yukarıdaki tanımlamaya göre *kürk* ve *kırk* kelimelerindeki fonemler *ü* ve *ı* dır. Çünkü *kürk* ve *kırk* kelimeleri bu iki ses yardımıyla birbirlerinden ayrılmaktadır.

Fonetikle ilgili kavramlar içerisinde üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de alofondur.

“Bir fonem içerisinde bulunan ufak, çeşit seslere alofon adı verilmektedir” (Başkan, 2003: 93). Bu tanımda fonem ile alofon kavramlarının iç içe olduğunu görüyoruz. O hâlde, bu iki kavramı birbirinden nasıl ayırt ederiz?

“Fonem, birçok alofonları içine alan daha büyük bir birliktir. Alofonlar fonemden küçük parçalar olup fonemin sınırları içerisinde bulunmaktadır. Fonem bir bakıma ana sestir. İnsanlar, bu ana sesi telâffuz etmeye çalıştıkları halde, yanda bulunan seslerin etkisi ile bu ana ses yerine tek tek alofonlar çıkarmaktadır. Fonem bir başkası ile yer değiştirdiği zaman bir anlam ayrılığı meydana gelmektedir. Bu bakımdan fonemin dil yolu ile anlam aktarmada ve anlaşmada değeri büyüktür. Alofonlar ise birbirleri ile normal olarak yer değiştiremez. Değiştirse bile anlam gene aynı kalacağından alofonların anlam aktarmada ve anlaşmada büyük bir değeri yoktur. Fonem, yanındaki seslere göre belirtilmeyen ve tek başına kullanılabilen bağımsız bir birliktir. Alofonlar ise yanlarındaki seslere bağlı olarak telâffuz edilir ve bulundukları yerler dilin yapısı tarafından ön görülmüştür. Fonem, ancak içindeki alofonlar yoluyla telâffuz edilir. Tek başına hiçbir zaman söylenemediği için soyut bir birliktir. Alofonlar ise foneme doğru yönelen telâffuz hareketinin yandaki seslerin etkisi ile değişmesi sonucunda ortaya çıkar ve telâffuz edilir. Bu bakımdan somut birliklerdir. Fonemlerin sayısı alofonlara göre çok azdır. Herhangi bir dilde bulunan fonem sayısı 25–100 arasındadır. Bu sayı, standart kültür Türkçesi’nde dokuz vokal, yirmi üç konson, bir uzunluk, bir vurgu, bir ses tonu ve bir de kavşak olmak

üzere 36'dır. Bu sayı, anlam ayırma ölçütüne göre tespit edilmiştir”(Başkan, 2003: 93).

Bir dildeki fonemler yani sesbirimler, parçasal ve parçaüstü birimler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Parçasal birimler, dili meydana getiren ses birimleridir.

“Yazma sözcüğü beş parçasal sesbirimden oluşur. İki parçasal birim aynı anda üst üste olamaz. Çünkü sesbirimler uzamda yer kaplarlar ve birbirlerini izlerler”(Büker, 1991: 56).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dilin parçasal birimleri, kelimeyi meydana getiren sesbirimleridir.

Dilin, fonetik sisteminin işlevsellik bakımından önemli bir kısmını parça üstü ses birimleri oluşturmaktadır. Bunlara bürün adı da verilmektedir.

“Parçasal sesbirimlerin üzerindeki bürünsel nitelikli dil olgularına parça üstü birimler denmektedir. Vurgu, ton, süre, durak gibi ses olguları bürünsel niteliklidir. Parça üstü sesbirimi uzamda yer kaplamaz. O, söz zincirinde yer kaplayan parçasal sesbirimin üzerinde yaşar. Anlam ayırıcı bir öğedir” (Büker, 1991: 57).

Görüldüğü gibi, bir dildeki fonemleri parçasal ve parça üstü birimler olarak iki grupta incelemek mümkündür. Türkçe'nin fonetik sistemini oluşturan temel konular tespit edilirken de bu iki sınıflandırmadan yararlanılacaktır. Öte yandan parçasal birim ve parça üstü birim tasnifi, geleneksel dil bilgisi terminolojisinde bulunmayıp, dil bilimi terminolojisine ait iki kavramdır.

3.1.2. Türkçenin Fonetik Yapısı Hakkında Genel Bir Değerlendirme

Türkçenin genel özelliklerini ortaya koyarken üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de fonetik özelliklerdir.

Çünkü, “bir dili başka dillerden ayıran önemli özelliklerden biri, onun ses düzenidir. Bir dil, bir başkasından, eğer bir yakınlıkları bir akrabalıkları yoksa seslerin niteliği açısından, bütün bütün ayrılır. Ses düzeni deyince, bir dilde var olan sesleri ve bunların niteliklerini anlıyoruz. Bu niteliklerin

başında da ünlü ünsüzlerin çıkış yerleri ve biçimleri açısından özellikleri, o dildeki kimi ses eğilimleri, uzunlukları, vurgu, ton, ezgi özellikleri akla gelir” (Aksan, 1999: 19).

Bir dili meydana getiren kelimelerin temel yapı birimleri seslerdir. Yapılan araştırmalara göre bugün dünyadaki dil sayısı ortalama 5-6 bin arasındadır. Dünyadaki dil sayısının bu kadar fazla olmasına karşın dillerdeki ortalama ses miktarı oldukça azdır.

“Her dilde ortalama 30-40 ses bulunduğu varsayılmaktadır. Ünlülerin sayısı, ünsüzlerden 3-4 misli daha azdır. Ünlü-ünsüz oranı, ortalamanın altında veya üstünde olan diller vardır. Örneğin Kafkas dillerinden Kabartayca’da 48, Adigeyce’de 55, Abhazca’da 67 ünsüz ses vardır. Ünsüz yönünden en zengin dil ise 82 konsonantın bulunduğu Ubihca’dır. Buna karşılık Ubihca’da ünlülerin sayısı 2-3’den fazla değildir” (Fattah, 2004: 71).

Yukarıda, dünya dillerinden bazıları hakkında verilen çarpıcı fonetik ortalamalardan sonra Türkçedeki duruma göz atalım.

“Türkçe’nin ünlüleri berrak ağız ünlüleri olup Türkçe, ünlüler açısından zengin bir dil sayılır. Çünkü dünyadaki bütün dillerde ünlülerin toptan sayısı 13 iken ve kimi dilde çok az sayıda ünlü bulunurken (Örneğin Arapçada *a-ı-u* gibi üç temel ünlü varken) Türkiye Türkçesinde 8 temel ünlü kullanılmaktadır. Ünsüzlerin sayısı ise öteki dillere oranla az değildir” (Aksan, 1999: 19).

Banguoğlu’na göre, “Standart Türkçe’de 8 vokal, 23 sesdeş (konsonant) bulunmaktadır.” Türkçe’nin fonetik özelliklerine ilişkin verilen rakamlar bazı kaynaklarda farklı sayılarla gösterilmektedir. Örneğin, (Başkan, 2003: 93) “standart kültür Türkçesinde 9 vokal, yirmi üç konson, bir uzunluk, bir vurgu, bir ses tonu ve bir de kavşak olmak üzere 36 fonem vardır. Bu sayı, anlam ayırma ölçüsüne göre tespit edilmiştir. Vokal ve konson fonemlerine, tek tek parçalar halinde oldukları için parçalı fonemler, uzunluk, vurgu, ses tonu, kavşak gibi fonemlere de seslerden daha geniş birlikler oldukları için parçalar-üstü fonemler veya ses özellikleri denir” (1990: 34-41).

Türkçenin fonetik hususiyetleri hakkında verilen rakamlar her ne kadar birbirinden farklı olsa da, temelde Türkçenin bu yönüyle ilgili iki önemli temel

özelliği vardır. Bunlardan ilki, Türkçe'nin ünlü ve ünsüz sayısı bakımından zengin sayılabilecek bir dil olması, ikincisi ise "onu pek çok dilden ayıran ve Altay dilleri gibi pek az dilde bulunan ses uyumlarıdır" (Aksan, 1999: 20). Özellikle ses uyumları bakımından Türkçe, diğer dünya dilleri arasında ayrı bir yere ve tutarlılığa sahiptir.

"Türkçe'deki bu ünlü uyumları, bu dile giren pek çok yabancı öğeyi de etkilemiş, bu sözcükler dilin ses eğilimlerinin etkisiyle değişmiş, Türkün söyleyişine uygun bir biçime getirilmiştir" (Aksan, 1999: 21).

Bunun yanı sıra Mel'nikov da, Türkçe'nin yapısal özelliklerini kibernetik bakımdan incelerken fonetik bakımdan üç temel esas belirlemiştir. Bunlar;

1. Ses uyumu kuralının Türk dilleri için bir gereklilik olduğu.
2. Seslerin kök ve eklerde fonolojik ayrımlar oluşturduğu.
3. Kök ve eklerde sessiz harflerin takım ayrımları olduğu (Mel'nikov, 1968: 251).

Yukarıda farklı kaynaklardan alınan bilgilerden yola çıkarak diyebiliriz ki, dünya dil konjonktüründe Türkçe'nin fonetik bakımdan en karakteristik niteliği ses uyumlarıdır. Bunun yanı sıra, seslerin kök-ek ilişkisinde kelimenin çözünürlüğünü artırıcı yönde etki yaratması da önem taşımaktadır. Bu iki temel nitelik, Türkçeyi fonetik bakımdan özellikle, Schleicher'in gelişimini tamamlamış diller olarak tanımladığı Hint-Avrupa dillerinden ayırmaktadır. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi Hint-Avrupa dillerinde kök ve ek fonetik bakımdan ayırtedilemez. Türkçe'de olduğu gibi kök ve ekin, bitişkenlik sürecinde fonetik hususiyetlerle zihinde ayrıştırılabilmesine rağmen anlam bütünselliğini kaybetmemesi, yine doğrudan *ses uyumu* ile açıklanabilir. Dilin parça üstü birimleri denen vurgu, ton vd. unsurlar, kelimenin anlam gücünü ve sınırlarını belirleyebilmektedir. Sadece kökün değil, yeri geldiğinde eklerin de parça üstü birimleri üzerinde taşıdığını düşünürsek, ses uyumunun vurguyu üzerinde taşıyabilecek dil birimlerini (kök-ek), aynı anlam yükünü taşıyabilecek şekilde nasıl güçlendirdiğini daha iyi görebiliriz.

Netice olarak ses uyumları, Türkçe'nin bitişken bir özellik gösteren morfolojik yapısına, beyinde algılanan fonetik birimlerin kümelenmesi (clustering)

sürecini daha da hızlandırabilecek, melodik nitelikli semantik bir kaynaşıklık kazandırmaktadır.

3.1.3. Türkçenin Fonetik Sistemini Oluşturan Temel Konular

Türkçe'nin genel fonetik özellikleri ve önemli kavramlara bu şekilde açıklık getirdikten sonra, şimdi Türkçe'nin fonetik sistemini oluşturan temel konular tespit edilecektir.

Bu tespit sürecinde öncelikle, Türkiye Türkçesi'nin grameri üzerine yazılan çeşitli *kaynaklar** taranmış, ve bu kaynaklarda yer alan ortak hususlar üzerinde değerlendirme yapılmıştır.

Türkiye Türkçesi grameri üzerine yazılmış olan gramer kitapları genel olarak incelendiğinde, bu kaynaklarda dile getirilen hususların çoğu kez farklı farklı başlıklar altında muhtevalandırıldığını görmekteyiz. Bu terminoloji çeşitliliği, zaman zaman ele alınan gramatik hususun içeriğine de yansımıştır. Özellikle fonetikle ilgili kısımlarda göze çarpan bu karmaşıklık, Türkçe'nin ses bilgisi ile ilgili hususiyetlerinin içerik bakımından mukayese edilmesini zorlaştırmaktadır.

Türkçe'nin fonetik (ses bilgisi) sistemini oluşturan temel konuların tespitini, yukarıda bahsedilen karmaşıklığın gölgesinde bırakmamak için kavram tespiti, ortak görüşler zemininde oluşturulacaktır.

Bu eserlerden hareketle, Türkçe'nin fonetik (ses bilgisi) sisteminin şu temel konular etrafında yapılandırıldığını görüyoruz:

* Bu kaynaklar sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

1. Tahir Nejat GENCAN: *Dilbilgisi*. (Ankara 2001)
2. Ömer DEMİRCAN. *Türkçenin Ses Dizimi*. (İstanbul 2001)
3. Muharrem ERGİN. *Türk Dil Bilgisi*. (İstanbul 2002)
4. Tahsin BANGUOĞLU. *Türkçenin Grameri*. (Ankara 1990)
5. Jean DENY. *Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları*. (Ankara 2000)
6. Muhittin BİLGİN, *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. (Ankara 2002)

A. Türkçenin Parçasal Sesbirimleri

1. Ünlüler
2. Ünsüzler
3. Hece

B. Türkçenin Parçaüstü Sesbirimleri (Bürün Olguları)

1. Vurgu
2. Durak
3. Ezgi
4. Ton
5. Kavşak
6. Süre

Yukarıdaki sınıflandırmada yer alan 9 konu, kendi arasında 2 ana başlık etrafında toplanmaktadır. Bu temel konular, Türkiye Türkçesi'nin ses bilgisi özelliklerini çeşitli yönlerden, olabildiğince ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilecek muhtelif alt başlıklardan oluşmaktadır. Türkçe'nin fonetik sistemini oluşturan unsurların anlama sürecindeki rolü ve işlevi, bu kavramların gerekçeli analizleri sonucunda ortaya çıkacaktır.

3.1.4. Türkçenin Fonetik Sistemini Oluşturan Temel Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevlerini Tespit Etmeye Yönelik Analizler

Bu başlık altında, Türkçe'nin fonetik sistemini oluşturan temel konuların anlama becerilerini geliştirebilme düzeyleri yönünden gerekçeli analizlere tâbî tutulacaktır.

Asıl konuya geçmeden önce, sıralanacak gerekçeleri sağlam bir zemine oturtmak amacıyla, fonetik kavramı ile dil becerileri arasındaki doğal ilişkiyi somutlaştırmaya yönelik açıklamalara yer vermekte yarar görülmektedir. Bu yaklaşımın sebebi, fonetiğin temel unsuru olan ses gibi hacimli bir malzemenin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerindeki rafine edilmiş durumunu ve işlevselliğini ortaya koymaktır.

Bilindiği gibi dil, dört temel dil becerisinden meydana gelmektedir. Eğitimsel işlevleri bakımından yazma ve konuşmayı anlatma, okuma ve dinlemeyi ise anlama becerileri adı altında sınıflandırmaktayız. Bu kavramlar, *pediyo-lengüistik** bakımından incelendiğinde, dinleme-konuşma ve okuma - yazma gibi farklı bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Bu sıralama aynı zamanda dil becerilerinin doğal gelişim seyrini de kronolojik olarak yansıtmaktadır.

Nörolingüistik alanında yapılan çalışmalar, çocukta en erken gelişen dil becerisinin dinleme olduğunu ortaya koymuştur.

“İşitme becerisine yönelik araştırmalar, fetüsün doğum sonrasına kadar sadece yüksek sesleri duyabildiğini ortaya koymuştur. Bu, orta kulak kanalındaki sıvı jelatin sayesinde gerçekleşmektedir. Yine son derece yeni teknikler kullanılarak yeni doğmuş bir çocuğun seslere karşı gösterdiği duyarlılık ölçülmüş ve sonuç, doğumu takip eden 1800’üncü saniye olarak tespit edilmiştir” (Reich, 1986: 13).

“Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuğun, hamileliğin son iki ayında bazı sesleri işitmeye başladığını ortaya çıkarmıştır” (Yalçın, 2002: 124).

Çocuğun ses olgusuyla işitme düzeyindeki ilişkisi, doğumu takip eden 2-3 aylık sürede dinlemeye dönüşmektedir. Fransa’da bir grup 2-3 aylık bebek üzerinde yapılan araştırmalar, bebeklerin ana dillerindeki cümlelerin melodik karakterini algılayabildiğini nöral seviyede kanıtlamaktadır.

Dış dünyadan gelen seslerin dilsel nitelikli olanlarının beyinde algılanıp kümeleme (clustering) işlemine tâbî tutulması ve ana dilinin kodlarıyla şifrelenip bilgiye dönüştürülmesi sürecinde, ses daima ana malzeme durumundadır. Demek ki dinleme sürecinde birey, iletişim modeli terminolojisiyle ifade edersek, kaynaktan gelen işlenmiş fonemler üzerinde çözümleme yapmaktadır. Ana dilinin kodlarına uygun olarak çözümlenmeyen fonemler, dinleme eyleminin vazgeçilmez aşaması olan anlamlandırılma sürecini tamamlayamaz. O hâlde ses ile dinleme eylemi

* Pediyo-lengüistik: Küçük çocukların gerek ana dillerini, gerekse yabancı dilleri nasıl öğrenip kavradıklarını inceleyen bir alandır.

arasında dolaylı bir ilişkiden söz etmek mümkün değildir. Sonuçta fonemik unsurların ses içerisinde seçilip belirli yapılar oluşturulması gerekmektedir.

Konuşma ile ses arasındaki ilişki, dilin dört temel sisteminin pragmatik işleviyle açıklanabilir. Genel bir tanımlamayla konuşma, dildeki ses olgusunun, ana dilinin fonetik dizgeleri kullanılarak başkaları tarafından da kolayca algılanabilecek şekilde icra edilmesidir. Bir başka ifadeyle; fonemlerin, toplumun ortak fonetik kabulleri doğrultusunda, ana dilinin kodları eşliğinde sürekli yapılandırılması sürecidir. Daha geniş bir açıdan bakıldığında konuşma, doğumdan itibaren algılanmaya başlanan ana diline sinmiş toplumsal ve kültürel ritimlerin, alofonlardan arındırılmış fonemik notalarla, beyin Broca Alanında üretilip sağ yarım küresinde farklı vurgu ve tonlamalar eşliğinde sonsuz bir değişkenlik içinde bestelenip icrâ edilmesi süreci olarak da tanımlanabilir. Konuşma için ses, geniş ve sanal bir hacme sahip, çoktan seçmeli tercihler bütünüdür. Konuşmanın ses unsuru üzerindeki hareket alanı, diğer dil becerilerine göre daima daha geniş olmuştur.

Konuşmayla birlikte düşüncenin de hareket alanının genişlemesi, kronolojik süreçte bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında etkili olabilecek kümülatif (birikimli) bilgilerin, ses olgusunun görsellikten uzak sanal ortamında yok olmasına zemin hazırlamıştır. Bunun için insanoğlu, zaman içerisinde görsel nitelikli bir dil mekanizmasına ihtiyaç duyacaktır. Bu açıdan bakıldığında yazı, insanlığın ortak belleğini oluşturmaktadır. Yazı ile ses arasındaki ilişki, zaman kavramıyla birey arasındaki ilişkiyi çağrıştırmaktadır. Bir başka deyişle insanoğlu, zamana nasıl davrandıysa, sese de aynı şekilde davranmıştır.

“Gerçek zaman bölünemez, aralıksızdır. Dün, yelkovan gece yarısını geçtiği için bugün, olmamıştır. Kimse gece yarısının tam nerede olduğunu bilemez. Peki, bilmediğine göre nasıl gece yarısı olur? Mekâna indirgemekle zamanı denetlediğimizi sanıyoruz. Yalnız sanıyoruz. Aynı şekilde, osilograf* aracılığıyla hiç ses duymamış ve sesin ne olduğunu bilmeyen sağırlar için bugün sesi, belirli uzunluk dalgalarına indirgiyoruz. Veya hepsinden önemlisi, sesi yazıya ve yazının

* Osilograf: Elektrik akımındaki titreşimleri kaydeden alet.

en uç ürünü olan alfabeye indirgemiş bulunuyoruz” (Ong, 1999: 95-96).

Bir anlamda yazı, alfabe vasıtasıyla konuşma dilini görsel olarak algılanabilecek bir mekâna indirgemıştır. Aynı yaklaşım, zaman kavramı için de geçerlidir. Zaman gibi geniş hacimli bir olgu, ancak belirli bir mekânda sanal niteliğinden uzaklaştırılabilir. Bu sebeple zaman yatay veya dikey bir düzleme aktarılmıştır. Bugün dünyada geçerli olan zaman algılama düzlemi yataydır. Her ne kadar Eski Türklerin zaman - mekân ilişkisini dikey bir düzlemde algıladığına dair ipuçları mevcutsa da, bugün geçerli anlayış yatay düzlemdeki zaman algısıdır.

Zaman gibi geniş bir sanal hacme sahip olan ses unsurunun, toplumlara göre değişkenlik gösteren yatay ve dikey düzleme aktarılması da tamamen insanoğlunun konuşma dilindeki sesleri görünür kılma, dolayısıyla kolaylıkla belleğe aktarma ihtiyacından doğmuştur. Alfabe sistemine ulaşana dek yazı sembollerinin, piktogram ve ideogram süreçlerinden geçmesi, nesneyi ifade eden seslerin başlangıçta en somut görsel unsurlarla ifade edilme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Önceden ancak sesle canlandırılabilen olguların daha sonra resim-kavram ve harflere dönüşmesi süreci insanoğlunun dil üzerindeki görsel yetisinin zaman içerisinde ne kadar geliştirdiğini, bir başka ifadeyle beynin yazılı materyali algılama hususunda ne derece evrimleştiğini göstermektedir. Çünkü dili alfabetik bir frekans üzerinden anlamlandırmak, ancak zaman içerisinde semboller üzerinde uzmanlaşmış bir beyin yapısıyla mümkündür. Unutmamak gerekir ki, insanoğlu, M.Ö. 4000 yılına kadar konuşma ve dinleme merkezli bir dil (ses) mekanizmasıyla yoğrulmuştur. Dolayısıyla sestən harfe geçişte, yukarıda belirttiğimiz ara süreçlerin yaşanması gayet doğaldır.

Bu durum aynı zamanda, alfabenin niçin yazıyla birlikte icat edilmediğinin de yanıtıdır. Öte yandan sesin yazı yoluyla belirli bir mekâna bağlanması sonucunda her toplum, bu mekânı aynı sistem içerisinde kullanmamıştır.

“Dünyanın çeşitli yerlerinde metinler, sağdan sola, soldan sağa, yukarıdan aşağıya ve hatta Boustrophedon yazısı gibi bir satır sağdan sola, öbürü soldan sağa okunabilir. Ancak bildiğim kadarıyla hiçbir metin aşağıdan yukarıya okunamaz.

Metinler sözceyi insan bedenine yaklaştırmaktadır. Başlık kelimesi altında bir bilgi kümesinin olmasını bekleriz. Metinlerde yatay ve dikey kavramlarının önemi henüz incelenmiş değildir” (Ong, 1999: 120).

Sesi mekâna indirgeyen yazının, yazılma yönü bakımından toplumlar arası farklılık göstermesinin sebebi ne olabilir? Bu durum, toplumların hangi beyin yarım kürelerinin baskın olduğuyla ya da sesi mekâna yansıtarak somutlaştıran sembollerin, satırla temasları sırasında ortaya çıkan ve yazma hızını etkileyen ergonomik endişelerle ilgili olabilir mi? Tarihî süreçte alfabe değiştiren toplumların yeni sisteme kolaylıkla adapte olmaları gerçeği, karşımızda dimdik dururken bu konuda ihtimallere dayalı kesin yargılara varmak mümkün görünmemektedir. Öte yandan bu durum, evrensel yazı kültürünün zihinsel boyutunu farklı bir bakış açısıyla ele almamızı sağlayacak önemli ipuçları da içermektedir. Çünkü yazının yönü problemi, aynı zamanda, yazının dışında okumanın, dolayısıyla beynin algılama yönüyle de yakından ilgilidir.

Fonetik kavramıyla okuma arasındaki ilişki, dolaylı olarak dinleme–ses ilişkisiyle açıklanabilir. Okuma, anlam değerleri olan fonetik semboller yardımıyla bireyin önündeki metni seslendirme sürecidir. Bir anlamda, yazı merkez alınarak yapılan bir konuşmayı dinleme sürecidir. Bu süreç aynı zamanda paradigmatik bir nitelik taşımaktadır. Gerek sesli gerekse sessiz okumada, yazıyı meydana getiren semboller mutlaka seslendirilmektedir. Bu seslendirmede dilin parçasal (ünlü ve ünsüzleri) ve parça üstü (vurgu, tonlama, ezgi vs) birimleri ses–anlam ilişkisi bakımından önemli bir işleve sahiptir.

“Okuma, sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü beceridir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Sembollerin çözümlenmesi, görsel ve işitsel algıyla ilgili becerilerdir. Öğrencilerin yazılı ve basılı sembollerini sesletebilmesi için işitsel ve görsel olarak okumaya hazır olması gerekir. Okuma sırasında yazılı ve basılı semboller, okuma işlemine katkıda bulunan organlar yoluyla çözümlenir. Çözümleme, harf ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması işlemidir. Okuyucunun bir metni okuyup anlayabilmesi için öncelikle metni doğru ve

akıcı olarak çözümlemesi gerekir. Çözümlemeyi sesler ve heceler üzerinde durmadan, akıcı olarak yapan okuyucular, anlamlar üzerinde daha fazla dururlar. Okuma, çözümleme boyutunda gerçekleştiğinde, okuyucu sadece yazılı sembollerini sesletmiş olur” (Özmen, 2001: 17).

Görüldüğü gibi, okumanın sesle ilişkisi çözümleme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Anlamlandırma süreci için bu çözümleme süreci yeterli olmamakla birlikte, vazgeçilmez bir aşama olarak kabul edilmektedir. Sözcük ve sözcük öbeklerinin anlamlandırılması için okumada fonetik çözümleme şarttır.

Sonuç olarak, fonetik kavramı ile, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Sesle yazı ve buna bağlı olarak okuma arasındaki ilişkinin niteliği, sesle, konuşma–dinleme arasındaki ilişkinin niteliğinden oldukça farklıdır.

“Dil o denli sese bağımlıdır ki, tarih boyunca konuşulan binlerce, belki on binlerce dilden topu topu 106 tanesi edebiyat üretebilecek derecede yazıya bağlanabilmiş, büyük bir kısmı ise hiç yazılamamıştır. Bugün konuşulan 3000 kadar dilden yalnızca 78 tanesinin edebiyatı bulunmaktadır. Bu bakımdan değişmeyen tek kalıcı olgu, dilin temelden sözlü oluşudur” (Ong, 1999: 19).

Dilin sözlü niteliği konuşma ve buna bağlı olarak dinleme becerisi ile gelişmekte, yazı kültürünün ürünü olan okuma ve yazma ise aslında konuşma dili sınırları içinde rafine edilmiş sesin, görsel nitelikli iz düşümleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ses olgusu merkez alındığında dil görsel açıdan, soyuttan (konuşma–dinleme), somuta (yazma–okuma) doğru bir gelişim seyri izlemiştir. İnsanoğlu doğuştan sahip olduğu iki duyuyla (görme–işitme) ses olgusunu birleştirerek anayasal bir niteliğe sahip olan gramer kuralları çerçevesinde, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini birbirinden farklı şekilde oluşturulmuş toplumsal sözleşmeler içerisinde icra etmektedir.

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, Türkçe’nin fonetik sistemini oluşturan temel kavramların okuma ve dinleme sürecinde ne derece etkili olduğu hususu üzerinde durulacaktır. Bu amaçla, farklı kaynaklardan yola çıkarak tespit ettiğimiz ve

anlamlandırma sürecinde etkili olduğunu düşündüğümüz konuların, okuma ve dinleme açısından gerekçeleriyle birlikte analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçenin fonetik sistemi içerisinde, anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlar, şu temel konular etrafında kümelenmektedir.

1. Ünlüler
2. Ünsüzler
3. Hece
4. Bürün olguları

Daha önce isimlerini verdiğimiz kaynakların ayrıntılı bir şekilde taranmasıyla tespit edilen bu konular, aşağıdaki kavramlar çerçevesinde ele alınacaktır.

3.1.4.1. Türkçedeki Ünlü Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bir dilin ünlü sistemi, o dilin fonetik özellikleriyle birlikte, cümle, anlam ve morfolojik yapısı üzerinde etkili olan bir kavramdır.

“Her dilde, bir ünlüden oluşan tek sesli kelimeler olabileceğini, ama tek ünsüzden oluşan hiçbir kelimenin bulunmasının mümkün olmadığını altını çizmek gerekir. Bir ünsüzün tek başına bir anlam ifade edebilmesi için mutlaka önüne veya arkasına bir ünlünün getirilmesi şarttır. Bir kural olarak da denilebilir ki, başlı başına bir anlam ifade eden ve tek öğeden oluşan sözcük, ancak ünlülerden yapılabilir; fakat sözcüklerin çok büyük bir çoğunluğu iki, üç veya daha fazla ünsüz ve ünlünün yanyana sıralanmasından oluşurlar” (Fattah, 2004: 72). Demek ki bir dilin ünlü sistemi o dildeki kelimelerin teşekkül aşamasında yapıtaşları olarak işlev görmektedir.

Yeryüzündeki bütün dillerin sahip olduğu farklı özelliklerde bir ünlü sistemi mevcuttur. Farklılık, bu dillerde kullanılan ünlülerin sayısında ve kullanım boyutundadır.

“Ünlüler sesletilme süresine göre genellikle kısa ve uzun ünlü diye ikiye ayrılır. Galce, Kamboçyaca, Çekçe, Fince, Senegal ve Gambiya’dan Kamerun’a ve

Çad Gölü'nün doğusuna dek uzanan alanda, 12 milyon kişi tarafından konuşulan Fulani, Hausa, Modern Yahudice, Hintçe gibi bir çok dilde mevcut olan ünlülerin hem kısa, hem de uzun biçimleri bulunmaktadır” (Uzun, 2004: 37). Bildiğimiz gibi Türkçe’de, ünlülerin sınıflandırılmasında uzunluk kısalık o derece belirleyici bir kıstas değildir. Türkçe’de daha ziyade, ünlülerin kalınlık–incelik, düzlük–yuvarlaklık, genişlik - darlık özellikleri ön plâna çıkmaktadır. Bu tasnifler, dillerin fonetik yapısına göre değişmektedir.

Türkçe’nin ünlü sistemine bakıldığında, bu dilin ünlüler bakımından zengin sayılabilecek bir durumda olduğu söylenebilir. Şüphesiz, zengin ve işlek bir ünlü sistemine sahip olmak, o dile, kullanım sürecinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Özellikle konuyu, dil merkezli anlamlandırma süreci bakımından ele aldığımızda, karşımıza önemli ip uçları çıkmaktadır.

Türkçe’nin kibernetik bir özelliği konumunda olan ünlü uyumları, anlamlandırma sürecinde etkili bir temel fonetik kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.1.4.1.1. Türkçedeki Ünlü Uyumlarının Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bilindiği gibi bir dildeki sesler, ünlü ve ünsüzler olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Bir dilin fonetik yapısı, o dilin pragmatik boyutunda olduğu kadar, oluşum sürecinde de son derece etkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oluşum sürecinde diyoruz; çünkü dil dediğimiz kavram, öncelikle sesle var olmuş, anlama ve anlatım yine ses vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Sesler, bir dilin içerisinde üstlendikleri işlevler bakımından son derece önemli bir fonksiyona sahiptirler. Dilden dile değişik özellikler göstermekle birlikte, genel dil kavramı çerçevesinde, sahip oldukları ortak evrensel nitelikler mevcuttur.

“Dillerde en çok değişikliğe uğrayan birlikler seslerdir. Bundan sonra morfemler gelmekte, en az değişiklik de cümle yapısında görülmektedir. Her dilde mutlaka bir vokal sistemi bulunmaktadır. Bu sistem için en az iki vokal gerekmemekte olup, iki vokalden aşağı bir vokal sistemi olan dil

bulunmamaktadır. Dillerdeki ses sistemlerinde bir simetri eğilimi görülmektedir. Bu şekilde bir çok konson çiftleri vardır. Bu sistem, konsonlar için geçerli olmakla birlikte vokaller için geçerli değildir. Dillerde bulunan fonem sayısı, 10-70 arasında değişmektedir. Anlam ayıran her birlik fonem sayılacak olursa, Türkçede dokuz vokal fonemi, 23 konson fonemi, bir uzunluk, bir vurgu, bir ses tonu bir de kavşak olmak üzere 36 anlam ayırıcı birlik veya fonem bulunmaktadır. Her dilde hece denilen ve ciğerlerdeki nefesin sıkışması ile elde edilen birlikler mevcuttur. En yaygın hece tipi *konson + vokal* den meydana gelmektedir. Hemen hemen bütün dillerdeki sesler *duraklı* ve *sürekli* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Duraklı sesler, ciğerlerden gelen nefesin bir noktada tıkanması ile çıkmaktadır. Vokaller, hiçbir takıntıya uğramadıklarından sürekli sayılabilirler” (Başkan, 2003: 193).

Genel dil kavramı için geçerli olan bu fonetik özellikleri sıraladıktan sonra, Türkçedeki ünlülerin yapısına göz atmakta yarar görüyoruz.

“Türkçe’nin ünlüleri berrak ağız ünlüleri olup Türkçe, ünlüler açısından zengin bir dil sayılmaktadır. Çünkü dünyadaki bütün dillerde ünlülerin toptan sayısı 13 iken ve kimi dilde çok az sayıda ünlü bulunurken (Örneğin Arapçada, “a/ı/u” gibi üç temel ünlü varken) Türkiye Türkçesi’nde 8 temel ünlü kullanılmaktadır” (Aksan, 1999: 19).

Dünya standartlarına göre ünlü sayısı bakımından zengin sayılabilecek bir nitelik taşıyan Türkçe, sahip olduğu bu sesleri kelime içerisinde belirli kurallar dâhilinde kullanmaktadır. Bu sistemin, Türkçe’nin tarih öncesi dönemlerinden beri mevcut olduğu sanılmaktadır. Öte yandan Melnikov’a göre *ses uyumu kuralı* Türk dili için bir zorunluluk derecesindedir.

Türkçedeki ses uyumu kuralının anlama sürecindeki işlevselliğini ortaya koyabilmek için öncelikle bu kurallar silsilesine göz atmamız gerekiyor. Bunun için de öncelikle, özelliklerine göre sınıflandırılmış ve uyum kuralları içerisinde belirleyici olan ön bilgilere yer verilmesi gerekmektedir.

Ünlüler, Türkçe’de, *kalın–ince*; *düz–yuvarlak*; *geniş–dar* olmalarına göre 6 temel özellik etrafında sınıflandırılmaktadır. Mevcut 8 ünlünün bu üç kıstasa göre sınıflandırılması şöyledir:

1. Kalın ünlüler: a/ı/o/u
2. İnce ünlüler: e/i/ö/ü
3. Düz ünlüler: a/e/ı/i
4. Yuvarlak ünlüler: o/ö/u/ü
5. Geniş ünlüler: a/e/o/ö
6. Dar Ünlüler: ı/i/u/ü

Bu sınıflandırmaya göre her ünlü, ağız boşluğunun şeklinden hareketle vasıflandırılmaktadır. Bu üç özellik, aynı zamanda sesli uyumu kurallarının belirleyicisidir.

(a): kalın, geniş, düz bir seslidir.

(e): ince, geniş, düz bir seslidir.

(ı): kalın, dar, düz bir seslidir.

(i): ince, dar, düz bir seslidir.

(o): kalın, geniş, yuvarlak bir seslidir.

(ö): İnce, geniş, yuvarlak bir seslidir.

(u): kalın, dar, yuvarlak bir seslidir.

(ü): ince, dar, yuvarlak bir seslidir.

Türkçedeki ünlü uyumu kuralı, daha önce de belirtildiği gibi bir kurallar silsilesi şeklinde ortaya çıkmakta ve üç aşamadan oluşmaktadır.

Bu kuralın anlamlandırma sürecindeki işlevselliğine geçmeden önce kuralları somut olarak tekrar gözden geçirmekte yarar vardır.

Kural-1: Türkçe’de, kalın ünlülerden sonra kalın; ince ünlülerden sonra ise ince ünlüler gelmektedir. Bu kural aynı zamanda, büyük ünlü uyumu olarak tanımlanmaktadır.

Kural-2: Türkçe düz ünlülerden sonra düz ünlüler gelmektedir.

Kural-3: Türkçe’de, yuvarlak ünlülerden sonra ya dar yuvarlak, ya da düz geniş ünlüler gelmektedir.

Türkçe’nin temel fonetik özelliklerinden biri kabul edilen ve ilk dönemlerden beri değişmeyen bir nitelik olarak karşımıza çıkan ünlü uyumu kuralı, ana hatlarıyla yukarıdaki gibidir.

Bu kurallar, gerek Türkçe kelimelerde, gerekse Türkçeye dışarıdan girmiş olan yabancı kökenli kelimelerde fonetik bir düzenleme yapar.

Türkçedeki ses olayları genel olarak incelendiğinde, bunların büyük bir çoğunluğunun sesletim kolaylığından kaynaklandığı görülmektedir. Sesletim kolaylığı, okuma ve dinleme sürecini de yakından ilgilendirmektedir. Bu ilgi, pratik bir faydaya dönük olmaktan ziyade, anlama sisteminin zeminini meydana getiren oluşuma yöneliktir. Dolayısıyla ünlü uyumu kuralı, dil merkezli anlama açısından analiz edilirken, bu önemli hususun göz önünde bulundurulması gerekir. Daha somut bir ifadeyle, ünlü uyumu sistemi, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevi bakımından değil, anlamlandırma sürecindeki rolü merkez alınarak değerlendirilmelidir.

Ünlü uyumunun anlamlandırma sürecine etkisini net şekilde ortaya koyabilmemiz için uyum sistemini tanımlayan kurallar dışında, sistemi kurallaştıran özellikleri somutlaştırmamız gerekiyor. Çünkü, sistemi kurallaştıran özellikler, ünlü uyumunun Türkçedeki mevcudiyetini sorgulamada birer mantıksal kanıt teşkil etmektedir.

Bunları şu şekilde ele alıyoruz:

Türkçedeki ünlü uyumu kuralı çoğu zaman bir sesletim kuralı olarak da algılanmaktadır.

“Ünlü uyumu olarak anılan bu kural, sesletimde dilin kullanılan ön/art bölümü ile dudakların düz/yuvarlak oluş biçimine göre gerek ünlüleri gerek ünsüzleri etkileyen genel bir sesletilme olayıdır. Bu seçim, ardışık iki heceye, kök ile eke göre düzenlenip her eklemede yinelenmektedir. Sözcüğün başından sonuna dek bir tek kural sürmeyebilir. Kesiksiz olup yalnızca ünlüleri değil, ünsüzleri de örter. Anlam ayırıcı olmayan uyumu, yalnızca sözcükle sınırlıymış gibi ve sanki bir sesbirimmiş gibi sunmak yanıltıcıdır. O, karşıtlıkları silen, kök ile ekler ve tümce öğeleriyle parçaları arasında gözetilen ilişkidir. Sanıldığı gibi parçalar üstü bir birim değildir” (Demircan, 2001: 80).

Ünlüler düzeyindeki bir uyum Türkçe’de, ünsüzleri de etkilemektedir. Ünlü uyumu, hece, ek ve kök arasında, kök ünlüsü esas alınarak sürekli yinelenen fonetik bir bağlantıdır. Bu bağlantı, süreklilik arz etmekle birlikte düzenleyici özellik de göstermektedir. Sistemi oluşturan kurallar, otomatik olarak yer değiştirebilir. Kelime içerisinde meydana gelen bu düzenleyici fonetik devinim, anlam ayırıcı bir özellik taşımamakla birlikte, anlamlandırma sürecine zemin hazırlamaktadır. Özellikle, algı yoluyla gelen seslerin beyinde fonemlere dönüştükten sonraki kümelenme (clustering) aşamasında ünlü uyumu kuralının etkili olduğu düşünülebilir. Bu süreç milisaniyelerle ifade edilebilecek bir sürede gerçekleşmektedir. Köke eklenen hece ve eklerin ünlü uyumu sürecine girip kelimeyi melodik bir fonetik yapıya dönüştürmesi, algı yoluyla gelen seslerin beyindeki kümelenme sürecini hızlandırıcı bir etki yapabilecek niteliktedir. Bu sürecin hızlanması, hem okuma hem de dinleme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu husus özellikle, dinleme ile doğrudan ilişkilidir. Okuma ise nihayetinde, kişinin yazılı materyal vasıtasıyla hızlı bir şekilde kendisini dinlemesi süreci olduğu için bu durum okumayı da etkilemektedir.

Kümelenme (clustering) açısından ünlü uyumu kuralı kendi içerisinde analiz edildiğinde büyük ünlü uyumunun bu süreçte daha etkili olduğunu düşünüyoruz. Kalın ünlülerden sonra kalın, ince ünlülerden sonra ince ünlülerin gelmesi ve düz seslilerden sonra yine düz seslilerin gelmesi kuralı, kelimenin anlamlandırılması sürecini hızlandıracak kognitif (bilişsel) nitelikli örtük bir bütün oluşturmaktadır. Bir

başka ifadeyle, refleksif bellekte depolanan ana dilinin örtük dil bilgisi kodları, ünlü uyumu sistemi ile kelime ve öbek düzeyinde daha hızlı bir şekilde yapılanmaktadır. Bu aynı zamanda, dil merkezli anlamlandırma sürecinin başlangıç aşamasıdır. Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi, beyin, dışarıdan gelen dilsel nitelikli sesler üzerinde başlangıçta, yüzeysel yapıyı oluşturmaya yönelik bir işlem yapmaktadır. Bu yüzeysel yapının oluşumu ise kısa süreli bellekte gerçekleşmektedir. Türkçedeki ünlü uyumu sistemi, bu süreçte kısa süreli bellekteki yüzeysel yapının oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Doğrudan anlamayı ilgilendiren derin yapının oluşumuna ise bürünsel düzeyde tesir eder. Dille ilgili işlemler her ne kadar beynin sol yarım küresindeki Wernicke ve Broca alanlarında gerçekleşse de, ünlü uyumunun oluşturduğu harmoni, sağ beyin yarım küresinde gerçekleşen bürünsel nitelikli olguları (vurgu, tonlama, ezgi) destekleyici niteliktedir. Bu yönüyle Türkçedeki ünlü uyumu sisteminin fonksiyonel anlamda, her iki beyin yarım küresiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Tersine bir bakış açısıyla bu ilgi, okuma ve dinleme sürecinde senkronik bir eş güdüm sergileyen beyin yarım kürelerinin ünlü uyumu sistemi gibi, dilin mevcut imkânlarından ne ölçüde yararlanma eğiliminde olduğunu göstermekle birlikte, dil yapılarının zaman içerisinde beyni nasıl evrimleştirdiğinin de göstergesidir. Bu evrimleşme beynin, ana dilinin kodlarıyla yapılanmış sistemlere alışma süreci olarak da tanımlanabilir. İlköğretim ikinci kademede öğrenim gören 12-15 yaşlar arasındaki öğrencilerin beyin yapıları, doğumdan itibaren ana diline doğru ilerleyen bu evrimleşme sürecini büyük ölçüde tamamladığı için ana dilinin mevcut yapılarını zihinsel anlamda oluşturma becerilerindeki hız, kendilerinin dahi fark edemeyecekleri seviyeye ulaşmış durumdadır. Bu sebeple Türkçedeki ünlü uyumu sistemini, anlama becerilerini geliştirmede değil, anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen dil yapıları olarak çerçevelendirip analiz etmek gerekmektedir.

Türkçe’de, büyük ünlü uyumu ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan biri de, aslında Türkçe’nin bütün fonetik sisteminin temel niteliklerinden biri olan en az çaba yasası.

“Ünlü uyumu, taban ile ek arasında her yeni ek katılışında yinelenen bir kuraldır. Düz sesle başlayan ilk heceden sonra

/y/ ve dudak ünsüzlerinin etkisi dışında, çoğunlukla yuvarlak ünlüye geçiş olmaması, *daya-dayo*, *yele / yelo* ünlü uyumunun daha az güç tüketimine yönelik bir sesletim olduğunu göstermektedir. Geniş, yuvarlak ünlülerin birinci heceden sonra kullanılmaması da benzer bir nedene dayanabilir (Demircan, 2001: 83).

En az çaba yasası ilk bakışta konuşma ile ilgili bir kavram olarak algılansa da, dil becerilerinin pragmatik boyutta birbirleriyle sürekli ilişki içerisinde bulunduğu düşüncesinden hareketle, okuma ve dinlemeyi de doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür. Çünkü her iki beceri de, Türkçenin sesletim yönü kullanılarak icra edilmektedir.

En az çaba yasası öte yandan Türkçenin fonolojik düzeydeki matematiksel yapısının da bir sonucu sayılmalıdır. Altı temel özellikle sınıflandırılmış sekiz ünlü, uyum kuralları çerçevesinde Türkçe kelimelerin yüzeysel yapısını kontrol etmektedir. Bu kontrol, aynı zamanda diğer bütün olguları ile birlikte dolaylı olarak kelimenin derin yapısına da nüfuz edebilecek niteliktedir. Derin yapı anlamdır. Anlam ise anlamlandırma sürecinin vazgeçilmez unsurudur.

Bunların yanı sıra, “Yabancı dillerden Türkçe’ye geçmiş, halk dilinde yerleşmiş sözcüklerden bir çoğunun sesleri değişmiş, uyuma aykırı yönleri aşınarak Türkçe söyleyişe uymuştur” (Gencan, 2001: 69). Görüldüğü gibi en az çaba yasası sadece Türkçe kelimelerde değil, Türkçeye dışarıdan gelmiş sözcükleri fonetik bakımdan değiştirebilecek kadar etkili bir özelliktir.

Neticede, en az çaba yasası ünlü uyumundan kaynaklanmaktadır. Ünlü uyumu ve en az çaba yasası arasındaki ilişkiyi kanıtlayacak en çarpıcı örneklerden biri, bebeklerin ikinci ayın sonlarına doğru çıkarmaya başladıkları *agu agu* sesleridir. Bu sesler herhangi bir anlam taşımamakla beraber, sesletimi en kolay dil birimleri olarak kabul edilir ve yapılarında fonetik olarak ünlü uyumu mevcuttur.

Türkçedeki ünlü uyumu sistemi genişleyebilme kapasitesine sahip algoritmalar yapı özelliği göstermektedir.

Ünlü uyumu kurallarının ilerleyici bir nitelik taşıması, eklerle genişleyen kelimenin fonetik bir otomasyona sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Bilindiği gibi Türkçede ekler, sözcüklerin son hecesine bağlı olarak fonetik biçimlenmeye uğramaktadır. Bu, sistemin ilerleyici bir düzene sahip olduğunu gösterir. Biçimlenme, her aşamada bir öncekine bağlı olarak meydana geldiği için sistem, sürekli olarak kendi kendisini kontrol eder. Bu durum, aynı zamanda sesin Türkçe’de nasıl formüle edildiğinin de göstergesidir.

Türkçe’de ünlü uyumunun anlamlandırma sürecindeki etkisini inceleyebileceğimiz önemli birimlerden biri de yüklemelerdir.

Konu, içinden konuşma (düşünme) açısından ele alındığında, yüklemelerin anlamlandırma sürecinde ne kadar etkili olduğunu daha iyi anlaşılabilir.

İçinden konuşma (düşünme) sürecinde özne ve diğer unsurların kaybolup sadece yüklemelerin kalmasını, yani yüklemselleştirmeyi Vygotsky, içinden konuşmanın (düşünme) tipik bir gramer özelliği olarak tanımlamaktadır. Ona göre düşünme sadece yüklemelerden meydana gelmektedir. Nasıl ki, hem özneleri hem yüklemeleri içermek yazılı konuşmanın bir özelliği ise, özneleri atmak da içinden konuşmanın (düşünme) en önemli yasasıdır.

Öte yandan, Vygotsky’nin düşünme sürecinde önemine işaret ettiği yüklem, Chomsky’de de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Her ikisi de, cümlelerin temelinde bu kavramın olduğunu ileri sürmektedir. O hâlde yüklem, doğrudan derin yapıyla ilgili bir ögedir. Psikolojik yönü vardır. Bütünsel olguları üzerinde toplayabilir. Dil merkezli anlamının başlangıç noktasıdır.

Bilindiği gibi Türkçe’de yüklemelerin neredeyse tamamı Türkçe kökenlidir ve ünlü uyumu kuralı bu ögelerde, bazı istisnaları bir kenara bırakırsak, oldukça işlek durumdadır. Ünlü uyumu Türkçe’de yüklemelere belirli bir söyleme kolaylığı sağlamakla birlikte, harmonik bir nitelik yüklemektedir. Bu sebeple, anlamlandırma sürecinde birinci derece etkili olan dil birimlerinin (yüklem), fonetik bakımdan ünlü uyumuna tâbî olması, gözden kaçırılmaması gereken bir husustur.

Türkçe’de ses uyumlarının anlamlandırma sürecindeki etkisi, kuşkusuz sadece fonetik açıklamalarla ifade edilemez. Bu dilin morfolojik özellikleri de anlamlandırma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, fonetik ve morfolojik sistem, anlamlandırma sürecinde, kurallarla belirlenen bir eş güdüm sergilemektedirler. Bunun en çarpıcı örneğini, Türkçe’de sözlüksüz köke, dolayısıyla da anlama ulaşma sürecinde gözlemlemek mümkündür.

Türkçede sözlüksüz köke ulaşma yöntemi* konusunda İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü’nde Gülşen Cebiroğlu tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu çalışma, Türkçedeki ses uyumları hakkında önemli bilgiler vermektedir.

“Türkçe’de, seslerin uyum kuralları, bu dilin anlaşılma oranını artırmaktadır. Ayrıca kulağa hoş gelmesini sağlamaktadır. Bu çalışma temelde şu üç hedefe yönelik olarak hazırlanmıştır.1.Türkçede bir sözcüğün köküne ve eklerine ayrışması ile sözcüğün anlamı net olarak ortaya çıkar.2.Eklerin yalın halleri bellidir. Bu haller, *ses uyumuna* göre değişim gösterebilir.3. Eklerin diziliş biçimleri bellidir” (Cebiroğlu, 2000).

Türkçedeki ses uyumları, sadece kelimenin fonetik yapısını değil, kelimeye eklenen eklerin morfolojik biçimlerini de etkilemektedir. İsimden isim yapma eki olan (-lık)’ın -lik, -luk ve -lük biçimlerinin de mevcudiyeti, ses uyumunun bir sonucudur. O hâlde, bu ekin tek şeklini ve fonksiyonunu bilen bir öğrenci, ses uyumu bilgisi sayesinde diğer biçimlerini de hemen tanıyabilir. Kelimeyi anlamlandırmakta güçlük çekmez. Bu sebeple ses uyumu, kelimeye eklenen yeni eklerin anlaşılma düzeyini artırmaktadır. Bu durum, kelimenin anlaşılmasında önemli bir rol oynar.

Genel anlamda ses uyumu sistemi, Türkçe’de bir sözcüğün kök ve eklerine ayrıştırılmasını adeta kurallaştırmaktadır. Bu kuralın oluşmasında ünlü uyumu hazırlayıcı bir görev üstlenmiştir. Kök-ek ayrışması belirli bir kural hâline getirildiğinde ise anlam sözlüğe bakmadan, kelimenin içermiş olduğu sistem

* Gülşen CEBİROĞLU. *Sözlüksüz Köke Ulaşma Yöntemi*, (İstanbul, 2000).

sayesinde kolaylıkla çıkarılabilir. Bu durum aynı zamanda anlamlandırma sürecine doğrudan müdahil olmaktır. Çünkü “Türkçede bir sözcüğün kökünün bilinmesi sözcüğün temel anlamını vermektedir. Her ek, sözcüğe yeni ancak herkesin anlayacağı bir anlam kazandırır” (Cebiroğlu, 2000).

Adı geçen çalışmada, bu amaçlar çerçevesinde hazırlanan yazılım, bir çok metin üzerinde denenmiş ve %98 başarı elde edilmiştir. Yine bu başarının temelinde de Türkçe’nin matematiksel bir dil olduğu gerçeği vardır.

Sonuç olarak, ses uyumu kuralları Türkçede, hangi işaretin hangi durumda ne şekilde dönüşeceğini belirlemektedir. Bu kurallar silsilesi, toplum tarafından farkedilen kavramın göstergesel işareti olan kelimeyle adlandırılması sürecinde, dilin iç dinamiğine tesir edebilecek gramatik nitelikli bir yüzeysel yapı teşkil etmektedir. Türkçe kelimelerin yüzeysel yapısındaki bu sistem, doğal olarak derin yapılarının deşifre edilmesinde de etkili olmaktadır.

Ses uyumunun anlamlandırma sürecindeki bu işlevi, Türkçe eğitiminde okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde değil, gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Türkçe’nin temel fonetik özelliklerinden biri olarak tanımlanan ses uyumu kanunları, daha önce de belirttiğimiz gibi dil performansının artırılmasına yönelik bir kavram olmayıp, gerçekte dil edinim sürecinin temel öznesi olan ana dilinin doğal yapısıyla ilgili bir husus olarak değerlendirilmelidir. Çalışmanın hedef kitlesini oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine ses uyumu kanunlarını öğretmek, onların okuma ve dinleme becerilerini doğrudan geliştirmeye yönelik bir uygulama olmayacaktır. Türkçenin bu doğal fonetik niteliğinin daha erken yaşlarda, örgün eğitim sürecinde sezdirilmesi gerekmektedir. Sezdirilmesi gerekir; çünkü ses uyumu bilgisi, anlama sürecinde etkili olabilecek diğer hususlara zemin hazırlayan ve dilin edinimi sürecine katkıda bulunan, örtük bilgi niteliği taşımaktadır. Bu örtük bilgi doğal olarak, çocuğun dil merkezli anlama sürecine katkıda bulunacaktır.

3.1.4.2. Türkçedeki Ünsüz Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe’de, anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen fonetik unsurlardan biri de ünsüzlerdir.

“Yeni Türkçede 21 sesdeş (ünsüz) vardır” (Banguoğlu, 1990: 40).

Ünsüzler, Türkçe’de, çıkış biçimlerine, ses tellerinin titreşimlerine ve sürekli söylenip söylenmediklerine göre üç ayrı şekilde tasnif edilmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

“Çıkaklarına ve çıkış biçimlerine göre ünsüzler 4 alt grupta incelenmektedir. Bunlar, dudak ünsüzleri (b,f,m,p,v); diş ünsüzleri (c,ç,d,j,l,n,r,s,ş,t,z); damak ünsüzleri (g,ğ,k,y); gırtlak ünsüzleri (h). Ses tellerinin titreşimli olup olmamalarına göre ünsüzler iki grupta incelenmektedir. Bunlar; ötümlü (sert) ünsüzler (ç,f,h,k,p,s,ş,t)’dir. Ötümlü ünsüzler, ses tellerinde titreşim olmadan çıkarılan ünsüzlerdir. Titreşimli ses veren ünsüzlere ötümsüz (yumuşak) ünsüzler denir. Bu ünsüzler (b,c,d,g,ğ,j,l,m,n,r,v,y,z)’dir. Son olarak ünsüzler, sürekli söylenip söylenmediklerine göre iki gruba ayrılmaktadırlar. Sürekli ünsüzler (f,ğ,h,j,l,m,n,r,s,ş,v,y,z)’dir. Süreksiz ünsüzler ise (b,c,ç,d,g,k,p,t)’dir” (Bilgin, 2002: 87-88).

Türkiye Türkçesi’nde ünsüzlerle ilgili ses olayları, yukarıda sıralanan gruplar çerçevesinde gelişmektedir. Ünsüz sisteminin ve bu sistem içerisinde meydana gelen ses olaylarının anlamlandırma sürecindeki işlevini tespit edebilmek için meydana gelen fonetik aktivitelerin analiz edilmesi gerekmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi dünyanın bir çok dilinde, ünsüzlerin simetrileri mevcuttur. Türkçede, ünsüzlerle ilgili önemli kurallardan biri de, sözcük sonlarında süreksiz ötümsüz ünsüzlerin bulunmamasıdır. Bir başka ifadeyle, Türkçede kelime sonlarında (b,c,d,g) ünsüzleri bulunmamaktadır. Bunların yerine, simetrileri olan (p,ç,t,k) ünsüzleri yer alır. Bu kural, önemli ölçüde Türkçedeki yabancı sözcükleri de etkilemektedir.

Ünsüzlerdeki bu ses yumuşamasının anlamlandırma sürecine doğrudan bir etkisi söz konusu değildir; fakat Türkçeye dışarıdan gelmiş olan yabancı sözcüklerin, mevcut fonetik sisteme uyarlanması açısından son derece önem taşımaktadır. Öncelikle bu husus, yabancı kelimelerin ifadesinde belirli bir söyleyiş kolaylığı sağlamaktadır.

Öte yandan, bu kuralın önemli işlevlerinden biri de, sesteş olan kelimelerin birbirine karıştırılmaması noktasındadır. Türkçede, (b,c,d,g) ünsüzleri ile bitip de, sesteşlik nedeniyle anlam karışıklığına yol açabilecek kimi eş seslemlili sözcüklerde, anlam ayrılığını belirtmek için bu ünsüzlerin yazılışları korunmuştur. Bu husus, yukarıda belirtilen kuralın bir istisnası mahiyetindedir. Konu, Türkçenin kronolojik gelişimi açısından incelendiğinde benzer durumla karşılaşmaktadır. Örneğin, Eski Türkçe döneminde kullanılan ve iki ayrı anlama gelen “at” sözcüğü, yukarıdaki kurala benzer şekilde bir fonetik gelişim göstermiş, at / ad şeklinde anlam ayırıcı bir ünsüz değişimine uğramıştır.

Neticede, anlam karışıklığının ortadan kalkması, anlama sürecinde karşılaşılabilecek bir karışıklığın ortadan kalkmasıdır.

Ünsüzlerin anlama sürecindeki işlevini destekleyen önemli hususlardan biri de, Türkçedeki ünsüzlerin konuşma ve yazı dilindeki durumudur. Ünlüler için aynı şey söz konusu değildir.

Türkçedeki ünsüz değişimleri incelendiğinde, bunların kullanım boyutunda bazı yönlerden ayrılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Türkçe, konuşma dilinde sürekli olarak bir söyleyiş kolaylığı endişesi taşımaktadır. Konuşma dilindeki bir çok ünsüz yumuşaması, yazı diline yansımaz. Bunun sebepleri üzerinde durmak gerekir. Çünkü konuşma ve yazı dili arasındaki ünsüz farklılıklarının anlamlandırma süreciyle ilgisi, yine eş sözcükler üzerinde düğümlenmektedir. Şöyle ki, konuşma dilinde bazı ünsüzler (b,c,d,g) ile simetrikleri (p,ç,t,k) arasındaki ayrım farkedilememektedir. Konuşma dilinde farkedilemeyen ünsüz ayrımları, yazı dilinde belirli bir standarda bağlanarak, okuyarak anlama sürecini kolaylaştırır. Bu, aynı zamanda, farklı Anadolu ağızlarını konuşan insanlar arasında sık rastlanan bir durumdur. Örgün

eğitim sürecindeki öğrencilere, standart yazı dilinin gramer incelikleriyle birlikte öğretilmesi, bu ağız farklılıklarının yol açtığı dil karmaşasını ortadan kaldıracak ve standart yazı dili, standard bir okuma diline dönüşecektir. Okul dışındaki yakın çevresinde, bulunduğu bölgenin ağız özelliklerini dinleyerek ve konuşarak iletişim kuran çocuğa iyi bir yazma becerisinin kazandırılması, okuma becerisinin gelişimini de doğrudan etkileyecektir.

Sonuçta, Türkçedeki ünsüzler arasındaki simetrik ayırım, ortaya çıkabilecek bir anlam karışıklığını gidermeye yöneliktir.

Türkçe’de, ünsüz düşmesinin anlamlandırma sürecine en önemli etkisi, söyleyiş kolaylığı ve kelimenin armonik bir nitelik kazanması noktasındadır. Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe, sesletim kolaylığını ön plânda tutan bir dildir. Bu bakımdan ünsüzlerin fonetik değişimi de, aynı kavram çerçevesinde gerçekleşmektedir. Söyleyiş kolaylığı, aynı zamanda sesletilen unsurun da kolay algılanmasını sağlamaktadır. Türkçede bu durumu somutlaştırabilecek çarpıcı örnekler mevcuttur.

Küçük-çük / *Küçücük*

Yumuşak-çık / *Yumuşacık*

Sıcak-çık / *Sıcacık*

Büyük-çek / *Büyücek*

Ilık-çak / *Ilıcak*

Ufak-rak / *Ufarak*

Bu örneklerde de görüldüğü gibi her kelime, son seste ünlü düşmesi sonucunda hem morfolojik hem de fonetik bakımdan kısalmış, ünlü uyumu özelliğini koruyarak ünsüz sistemi bakımından daha kolay sesletilebilecek bir duruma gelmiştir. Bu durum aynı zamanda, kelimenin bürünsel anlamda melodik formunun korunmasına da yardımcı olmaktadır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, son

sesteki ünsüz düşmesi, küçültme ekleriyle genişletilmiş kelimelerde görülmektedir. İki ayrı yapının birleşmesi sonucu ortaya çıkan harf tasarrufu, etkisini özellikle okuma sürecinde göstermektedir. Bu durum, okuma hızını artırıcı bir etken olarak da mütalâa edilebilir.

Ünsüzlerle ilgili olarak üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de, ünsüz türemesidir. Türkçedeki ünsüz türemesi incelendiğinde, bu değişimlerin yine söyleyiş kolaylığından kaynaklandığı görülmektedir.

Türkçedeki ünsüzlerin anlamlandırma sürecindeki işlevini aydınlatıcı önemli bir husus üzerinde daha durmak gerekiyor.

Beyin hasarı geçiren 16 Türk hastanın dili kullanma becerileri incelendiğinde karşımıza fonetik anlamda önemli sonuçlar çıkmaktadır.

“Yapılan araştırma sonucunda sesbilgisi seviyesinde meydana gelen bozuklukların esasen 1. tip motor afaziye ve 1. tip sensör afaziye özgü olduğu görülmüştür. Araştırma, bir grup bilim adamının (M. Kriçli ve başkaları) görüşlerinden farklı olarak, afazili hastaların konuşmalarında ses bozukluklarının belirli kurallara tâbî olduklarını ve bunların ses bilgisi bakımından incelenmesinin ve sistemleştirilmesinin mümkün olduğunu kanıtlamıştır. Ses bilgisi incelemesi, bu bozuklukların esasen ünsüz seslerin değişmesinde olduğunu göstermiştir. Kelime içinde ünsüz seslerin değişikliklere uğradıkları halde ünlü seslerin genelde değişmedikleri görülmüştür. Hastaların konuşmalarındaki esas bozuklukların ünsüz seslerin çıkartılması noktasının, çıkartılma tarzının değişmesi ile oluşan bozukluklar olduğu sonucuna varılmıştır” (Sadiyeva, 2004: 234).

Yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi, beyin hasarı olan afazi hastalarının güçlük yaşadıkları fonetik hususiyetlerin başında ünsüzler gelmektedir. Bilhassa ünsüzler seviyesinde meydana gelen değişmeler, genel görünüm itibarıyla kendi içinde sistematik bir yapı arz etmektedir. Öte yandan hastaların, ünlülerin teşekkülü ve ünlü uyumları konusunda güçlük çekmemeleri önemli bir husustur. Ünlüler konusundaki zorluk, sadece teşekkül noktasında olup hastalığın ilk zamanları için geçerlidir.

Sonuç olarak, Türkçedeki ünsüzler ve ünsüzler çevresinde gelişen ses olaylarının anlamlandırma sürecine dolaylı olarak müdahil olduğunu söylemek mümkündür.

Bu etkileri maddeler hâlinde aşağıda sıralanmıştır.

1. Eş sesli kelimeler arasındaki karmaşıklığın giderilmesi, anlamı, dolayısıyla da anlamlandırma sürecini etkilemektedir.
2. Türkçeye başka dillerden gelen sözcüklerin fonetik olarak biçimlenmesi, sesletim kolaylığı açısından önemlidir. Bu biçimlenmede, ünsüzler arasında gerçekleşen ses olaylarının önemli bir rolü vardır.
3. Konuşma dili, ağızlara göre farklılık gösterdiği için ünsüz telâffuzları bir anlam karışıklığı yaratabilir. Ünsüzlerin ortak yazı dili sayesinde belirli bir standarda bağlanması, aynı zamanda okumanın standardını oluşturmaktadır. Çünkü konuşma dilinde, seslerin telâffuzlarındaki karışıklık sadece ünsüzlerde görülmektedir.
4. Türkçe bir kelimede, ünsüzler seviyesinde meydana gelen ses düşmesi, harf tasarrufu sağladığı için söylenişte en az çaba yasasına hizmet eder. Kelimenin armonik formunu korur.

Türkçede, ünlüler ve ünsüzler dil performansındaki pragmatik işlevleri açısından incelendiğinde, gerek kendi içlerinde gerek aralarında meydana gelen fonetik olaylar, sesletim kolaylığı adı verilen ortak paydada birleşmektedir. Bu husus, en az çaba yasası olarak adlandırılabilir.

3.1.4.3. Türkçedeki Hece Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Anlamlandırma sürecinde etkili olan fonetik unsurlardan biri de hecedir. İlgili kaynakların bazılarında hece ile ilgili şu tanımlara yer verilmektedir.

Hece; “Bir nefes hamlesi içinde çıkan, tek bir ses veya ses grubundan oluşan ses birimidir.” (Korkmaz, 1992: 79).

Hece, “Söz zincirindeki her türlü dizilişin temeli olan ve konuşma aygıtının bir kıpırdanışıyla bir çırpıda çıkan ses ya da ses öbeğidir” (Bilgin, 2002: 109).

Hece, “Konuşurken, solunum düzeni art arda ve çok kısa süreli kasılmalar yapmaktadır. O sırada dışarıya çıkan basınç, hava ile ses organlarının durumuna göre değişik sesler üretilir. Bir kasılma süresince çıkarılan ses ya da sesler bir hece oluşturmaktadır” (Demircan, 2001: 12).

Görüldüğü gibi hece, hava ile ses organlarının bir anlık teması sonucu ortaya çıkan fono-morfolojik bir dil birimi olarak tanımlanmakta ve konuşmanın ilk safhası kabul edilmektedir.

Bir dili fonetik anlamda, diğer dillerden ayırmada önemli bir işleve sahip olan hece, dilin kökenine dair tartışmalarda da sık sık gündeme getirilmektedir.

“Hece metodu, ana dillerdeki temel sözcüklerin tek ünlülerin bulunduğu hecelerden oluştuğu görüşünü ileri sürmektedir. Daha önce de bu tür görüşler ileri sürülmüştür. O halde, bunlar arasındaki fark nedir? Fark, diğer araştırmacıların bağımsız hecelerin tam olarak ne anlama geldiğini ve ilkel insanın kelime üretiminde ünlülerin nasıl bir rol oynadığını izah edememeleri noktasındadır. Biz, konsonantların, hece semantikasının düzenlenmesindeki rolünü inkar etmemekle birlikte, ana kelimelerin anlamında ünsüzler değil, ünlülerin hakim rol oynadığını var sayıyoruz” (Fattah, 2004: 88).

Bilindiği gibi ünlüler, tek başına hece, hatta sözcük olabilecek fonetik birimlerdir. Dillerdeki temel sözcüklerin ünlülerden türediği görüşü, bu temel nitelikten kaynaklanmaktadır.

“Her dilde, bir ünlüden oluşan tek sesli kelimeler olabileceğini; ama tek ünsüzden oluşan hiçbir kelimenin bulunmasının mümkün olmadığının altını çizmek gerekiyor. Bir ünsüzün tek başına bir anlam ifade edebilmesi için mutlaka önüne veya arkasına bir ünlünün getirilmesi şarttır. Bir kural olarak denilebilir ki, başlı başına bir anlam ifade eden ve tek öğeden oluşan sözcük, ancak ünlülerden yapılabilir; fakat sözcüklerin çok büyük bir çoğunluğu iki, üç veya daha fazla ünsüz ve ünlünün yan yana sıralanmasından oluşurlar. Bağımsız sözcük veya heceler, iki öğeden oluşmaktadır. Birinci tür, ünsüzle başlayıp ünlüyle devam

eden heceler. Örneğin, ba / bu / be / su / sa, ikinci tür, ünlüyle başlayıp ünsüzle devam eden heceler; örneğin, at / ut / et” (Fattah, 2004: 72).

Hangi dil olursa olsun, bir dilde kelimenin yapı taşı olan hecelerin teşekkülünde ünlü, temel fonetik birimdir.

Hece kavramı nörolengüistik açıdan değerlendirildiğinde ise, yukarıdaki görüşleri destekleyici nitelikte verilerle karşılaşılmaktadır.

“Dil olgusuyla iç içe yaşayan insan beyninin, zaman içerisinde dile bağlı olarak belirli bir evrimleşme süreci geçirdiği kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Bilindiği gibi, insanoğlunun konuşmadan yazmaya geçişi, uzun bir zaman dilimini içine almaktadır. Dikkat çekici bir noktadır ki, alfabe sistemi yazının icat edilmesiyle birlikte gündeme gelmemiştir. “Alfabe icat edilene kadar çeşitli halkların kullandıkları yazı sistemleri tamamen hece esasına dayanıyordu. Harfler, ba / bu / sa / su gibi yazılıyor ve telâffuz ediliyordu” (Fattah, 2004: 73). Buradan, konuşulan dili harf kavramının olmadığı bir ortamda, yazıya en kolay biçimde aktaran yapının hece olduğu sonucuna varmak mümkündür. Alfabenin icat edilmesiyle birlikte yazma eylemi daha da kolaylaşmıştır. Neticede, konuşulan dili en doğru biçimde yazıya aktarma endişesi, hece kavramını ön plâna çıkarmıştır.

Öte yandan, dilbiliminin önemli bir araştırma alanı olan fonoloji, hece olgusunu tam anlamıyla bir gösterge olarak kabul etmemektedir. Hece kavramının anlamlandırma sürecindeki işlevi değerlendirilirken, bu hususun göz önünde tutulması gerekiyor.

“Bir dilin fonoloji sisteminden sonra araştırılması gereken en önemli konu, hece yapısıdır. Her dilin kendine öz hece yapıları vardır. Hece gösterge sayılmaz, ama göstergeler hecelerden oluşmaktadır” (Bayrav, 1998: 103).

Hece biriminin bir dil içerisinde tam anlamıyla gösterge sayılamayacağı noktasında bazı soruların yanıtlanması gerekmektedir. Türkçe’nin dil yapısı göz önüne getirildiğinde, bu sorular daha da netlik kazanmaktadır.

Şöyle ki;

1. Hece bir gösterge değilse, dilde gösterge özelliği taşıyan tek heceli kelime köklerini nasıl açıklayabiliriz?
2. Hece bir gösterge değilse, dilde sözcük niteliği taşıyan yansıma sözcükleri nasıl açıklayabiliriz?
3. Hece bir gösterge değilse, dilde işaret ve şahıs anlamları içeren bu, şu, o kelimelerini nasıl açıklayabiliriz?

Her şeyden önce gösterge kavramına bir daha göz atmak gerekiyor. Gösterge, gösteren ve gösterilen adı verilen iki temel unsurdan oluşmaktadır. Gösteren, ilgili nesne ya da kavramla ilgili işitimi imgesidir. Gösterilen ise bu işitimi imgesi ile karşılanan nesne ya da kavramdır. Bu iki unsur bir araya gelerek göstergeyi oluşturmaktadır. Gösteren - gösterilen ilişkisinde gösterenin taşıdığı imge, anlamdır. Demek ki anlam, gösterenin vazgeçilmez unsurudur. Bir başka ifadeyle, gösteren yüzeysel yapıyı, gösterilen ise derin yapıyı temsil etmektedir. Bu durumda, beyindeki bellek sistemine göre, gösteren kısa süreli bellekte oluşmakta, gösterenin gösterilene yönelik olarak üzerinde taşıdığı imge, yani anlam ise uzun süreli bellekte meydana gelmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle hece, kognitif (bilişsel) olarak, algılanan seslerin kısa süreli bellek mekanizmasında ana dilinin fonetik kodlarına dönüşmüş biçimdir. Doğrudan doğruya kelimenin yüzeysel yapısıyla ilgili olduğu hâlde, tek heceli kelime köklerinde ve tabiat taklidi sözcüklerde, eş zamanlı olarak derin yapıyı da yansıtmaktadır.

“Yansıma türü sözcüklere bakıldığında ilk önce en küçük ses dizisi olan hecelere anlam koşulduğu ortaya çıkar. Şır, fis, me, püf, gür.....gibi. Öyleyse anlam koşulan ilk dilsel birim / biçim söylemsel hecedir”(Demircan, 2001: 19).

Bu durumda Saussure'nin gösterge kuramı temelinde Türkçedeki heceleri, eş zamanlı olarak, anlamı da yansıtan heceler ve anlamı yansıtmayan heceler ya da hem yüzeysel yapı hem derin yapı özelliği taşıyan heceler ve sadece yüzeysel yapı özelliği gösteren heceler, olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür.

Hecenin dil becerilerini kullanma sürecindeki işlevi, nörolengüistik verilerle de desteklenmektedir.

“Paul Broca, vücutlarının sağ tarafına felç gelmiş ve konuşulanları anladıkları halde kendileri konuşamayan hastalarının otopsilerinde bulduğu ve beynin sol yarı küresinde frontal lobda yer alan lezyonları (yaraları), konuşmanın kaybından sorumlu tutmuş ve bu durumu afemi olarak adlandırmıştır. Afemi (aphemia), dilin heceleme yeteneğinin kaybıdır. Broca Alanı, primer motor korteksin seslerin oluşması ve ortaya konmasıyla ilgili, dudak, dil, *velum, farenks ve larenksle ilgili alanların hemen önündedir ve görevi komşu alanlar tarafından üretilmiş olan seslerin konuşulan dil biçimine dönüştürülmesine yardımcı olmaktır. Superior temporal girüsün arka yarısında ve üst yüzeyde yer alan Wernicke Alanı’nın özel görevi ise, duyulanların anlaşılmasını sağlamasıdır. Üçüncü alan, Angüler Girüs’tür. Bu alan, işitilenlerin yazılması, dokunulan cismin adının yazılması, görünen nesnenin adının yazılabilmesi ve okuma işlevleriyle ilgilidir. Wernicke Alanı ile Angüler Girüs arasındaki bağlantı, anlama işlevinin gerçekleşmesini sağlar. Doğuştan anatomik olarak var olan bu bağlantı, eğitim sonucunda okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle işlevselleşir. Bu iki alan arasındaki bağlantının en önemli işlevi ise, sesli okumanın gerçekleşmesidir” (Ergenç, 2000: 114, 116,117).

Öte yandan yapılan araştırmalar sonucunda, “konuşurken, beyinde üretilen hece sayısı saniyede 5 birim olarak tespit edilmiştir” (Demircan, 2001: 12).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, beynin sol yarısında bulunan Wernicke, Broca ve Angüler Girüs alanları, hecenin oluşumundan ve kullanımından sorumludur. Özellikle duyulanların anlaşılmasında etkili olan Wernicke Alanı ile işitilenlerin yazılmasında etkili olan Angüler Girüs arasındaki bağlantının, anlama işlevini yerine getirdiği ve bu iki alan arasındaki bağlantının doğuştan mevcut olup, okuma–yazma becerilerinin kazanılmasıyla işlevselleştiği düşünülürse, hece kavramının, dil merkezli anlamamanın her aşamasında aktif olduğu ortaya çıkmaktadır.

* Velum: Yumuşak damak, damak eteği.

Türkçe'nin fonetik sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan hecenin, anlamlandırma sürecindeki rolünün tespit edilebilmesi için Türkçedeki hece sistemi ve bu sistemi meydana getiren karakteristik özellikler üzerinde de durmak gerekiyor. Bunları maddeler hâlinde şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. “Bugünkü dilbilimine göre sözcükler, kök ve hecelerden oluşurlar. Eğer Türk dillerindeki *taş* kelimesine *-çı* eki ilave ederseniz, *taş-çı* sözcüğünü elde edersiniz. Burada taş kök, *-çı* ektir. Kök sözcüğün genel dil kuralına göre değişen belli miktarda seslerden oluştuğu kabul edilir. N. A. Baskakoff'a göre Türk dillerinde kök sözcük üç öğeli morphemlerden oluşur. Ünsüz–Ünlü–Ünsüz. Meselâ taş, boş, yok, vur bütünüyle bu modeli karşılamaktadır” (Fattah, 2004: 71).
2. Türkçe’de, yapı bakımından 6 çeşit (seslem) hece vardır. Bunlar:
 - 1) Ünlü
 - 2) Ünlü + Ünsüz
 - 3) Ünsüz + Ünlü
 - 4) Ünsüz + Ünlü + Ünsüz
 - 5) Ünlü + Ünsüz + Ünsüz
 - 6) Ünsüz + Ünlü + Ünsüz + Ünsüz

Bu bilgilerin yanı sıra, Türkçe’de 17 tip hece bulunduğunu ileri süren görüş de vardır.

“Kullandığımız Türkçe’de 17 tip hece mevcuttur. Gerçi bu 17 tip hece çeşidinden bazılarına çok ender rastlanır; ama her halikarda Türkçe’de on yedi tip hece gözlenmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

K

VK

KV

KVK

VKK

KVKK

KKV: kri–ko

KKVK: Fran–sa

KKVKK: Frank–furt

KKVKKK: Sfenk–s

KKKV: Stra–tos–fer

KKKVK: Strük–tü–rel

KKKVKK: Sprint

V: Uzun bir vokalden oluşan hece: A –lim, A–rif.

KV: Bir konsonant ve uzun bir vokalden oluşan hece: E–de–bi–ya–t

VK: Uzun bir vokal ve konsonanttan oluşan hece: Ah–al–i

KVK: Bir konsonant, uzun bir vokal ve bir konsonanttan oluşan hece: yar

Mademki Türkiye Türkçesi, Türkçe asıllı kelimelerdeki aslı vokal uzunluklarını eritmiş ve kısaltmıştır. Yabancı menşeli kelimelerdeki uzunlukların da bu akıma tâbî tutulması son derece doğaldır. Mesela, “edebiyat kelimesindeki uzun a’nın kısa söylenir hale gelmesi karşısında Bu durum Türkçe’nin tabii seyrini sergilemesinden başka bir şey değildir” diyebiliriz (Gürsoy–Naskali, 1996: 78).

Burada, Türkçeye başka dillerden girmiş olan kelimelerin zaman içerisinde Türkçe’nin fonetik sistemine uygun hâle gelmesi de göz önünde bulundurulmaktadır.

3. Türkçedeki kök kelimeler, tek heceli bir yapı sergilemektedirler. Bu yapı özelliği, aynı zamanda, Türkçe’de bazı hecelerin göstergesel nitelik taşıdığı hususuna da örnek teşkil etmektedir.
4. Türkçe’de sözcüklerin hecelenmesi sürecindeki sistem, doğrudan doğruya yazım kolaylığı olarak dile yansır. “Hece başı ve sonunda birden çok ünsüz vuruşu yapılan dillerde, örneğin İngilizce’de heceleri ayırmak

güçleşmektedir. Sözelimi *extra* sözcüğü ek–stra veya eks–tra olarak bölümlenebilir. Bu yüzden İngilizce yazımda sözcüklerin sesletime göre değil de, anlamlı birimlerden bölümlenmesi uygulanan tek yöntemdir. Türkçe’de hece ayırımı sesletime göre yapıldığından yazımda büyük bir zorluk çıkmamaktadır” (Demircan, 2001: 17). Türkçede, sözcüklerin hecelenmesinde sesletim unsurunun esas alınması, birinci derecede konuşmayı etkilemektedir. Yazma ise doğrudan doğruya bir içinden konuşma süreci olduğu için aslında sesletim sistemine göre yapılmış olur.

5. “Türkçenin kelimeleri yalnızca tek doruklu, düzenli hecelerden meydana gelmektedir. Bu kelimeler, eklerle uzatıldıkları zaman doğan yeni heceler de aynı yapıda olurlar. Biliyoruz ki bu belirlilik bütün Türk dillerinde hüküm sürmektedir” (Banguoğlu, 1990: 56).
6. “Türkçe, yabancı dillerden gelen kelimelerdeki değişik yapıda heceleri de kendi hecelerine benzeştirmektedir. Bu benzeştirme, çift doruklu heceler için zorlamalar bir yana, belirli ve kesindir. Bu heceler, bir sesli türemesiyle ikiye bölünmektedir” (Banguoğlu, 1990: 56).
7. “Türkçe’de heceler, bir ünlüyle kurulmaktadır. Herhangi bir hecesinde ünlü bulunmayan sözcükler yabancı kökenlidir” (Bilgin, 2002: 109). Bu durum, Türkçedeki hece sisteminin karakteristik özelliklerinden biridir.
8. “Türkçe’de, sözcük ve tümce içinde en çok kullanılan hece türleri YO ve YOY yapısında bulunmaktadır. Bunları %6 ile OY ve %1.4 ile O takip etmektedir” (Demircan, 2001: 17). Öte yandan bu konuda yapılmış olan başka bir araştırmaya göre “BA (Ünsüz + Ünlü) şeklindeki hece yapısı dünyanın bütün dillerinde bulunmaktadır. Bunun gibi ortak bir hece yapısı yoktur. Bazı dillerde ise bütün hecelerin BA yapısında oldukları bilinmektedir. Bu nedenle BA şeklindeki hece yapısının optimal olduğu ileri sürülmektedir. Türkçede vasıl (ulama) yoluyla kelime sonundaki kapalı heceler, bir sonraki kelimenin ilk hecesinin sesli harfle başlaması halinde optimal hece haline geçerler. Aynı durum aruzda çok sık başvuru bir durumdur” (Sezgin, 1993: 27).
9. “Yabancı dillerden gelip Türkçenin hece yapısına uymayan heceleri dilimiz derece derece Türkçeleştirmektedir. Bunlardan, bizim

söyleyişimize en aykırı düşenler çift doruklu hecelerdir. Bu sebeple onlara düzensiz heceler deriz. Bunları genellikle bir sesli türetip parçalar ikiye böleriz. Düzeni bozan çift sesteş baştaysa, önlerine bir dar sesli getirip heceyi ikiye ayırırız. *Scala / İskele, Spirto / İspirto* örneklerinde olduğu gibi” (Banguoğlu, 1990: 54).

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, Türkçe hece sisteminin bilişsel yönden analiz edilmesinde yapılan istatistiksel çalışmalar da, önemli veriler sunmaktadır. Aşağıdaki açıklamalarda, bu konuda ileri sürülen ve birbirini destekler nitelikte olan iki ayrı görüşe yer verilecektir.

“Mustafa İnan, dil ve matematik ilişkisini incelerken, dilin meydana getirilişinin rasyonel mi olduğunu soruyor. Teorik olarak, meselâ 30.000 kelimelik bir dil kurmak için 173 hece yeterli. Oysa, meselâ Latince’de 1750 hece vardır. Almanca’da 4650 hece kullanılmaktadır. Diller gereksiz hecelerle mi doldurulmuş yoksa? Bu basit araştırmaya dayanarak tabii dillerin kelime teşkilinde rasyonel davranmadıklarına hükmetmek pek aceleci bir karar olur. Kelimeler her şeyden önce kulağa hitap eder. Eğer hece çeşidi az olursa, mecburen mevcut heceler tekrar tekrar kullanılacak ve kelimeler ses yönünden birbirlerine çok benzeyeceklerdir. Bu ise dilin rahatça anlaşılmaması gibi bir durum ortaya çıkaracaktır. Mukavemet profesörü olan Mustafa İnan, bununla da yetinmiyor ve bir dildeki kelimelerin hece sayısını da inceliyor. Meselâ Türkçe’de 1000 kelimelik bir metinde ortalama olarak 188 kelime tek heceli, 378 kelime iki heceli, 121 kelime dört heceli, 38 kelime beş heceli, 6 kelime de 6 heceli olmakta ve 6 heceden fazla kelimelerin oranı ise ancak binde bir oranında bulunmaktadır. Yukarıdaki dağılımdan, bir kelimedeki ortalama hece sayısı hesap edilirse, Türkçe için 2.45 değeri bulunur. Yahya Kemal’in *Süleymaniye’de Bayram Sabahı* adlı eserinde geçen kelimelerin ortalama hece sayısı 2.43 eder ki yukarıdaki değere çok yakındır. Türkçe metinlerdeki bu değer, dünya dilleri arasında benzer ortalamaların üst seviyesini göstermesi bakımından çok ilgi çekicidir. Buna mukabil, İngilizce kelimelerdeki ortalama hece sayısı 1.35 olup, en alt seviyeyi göstermektedir. Yalnız Mustafa Hoca, bu konuda iyimser olmak için acele etmemeyi tavsiye ediyor. Türkçe metinlerde görülen en çok heceli kelime kullanma özelliğinin Türkçe’nin *agglutinatif* (eklemeli) karakterinde icap eder. Çünkü Türkçe’de bütün ekler kelimeye yapışarak

kelimelerin ortalama uzunluğunu artırmaktadır. Metinde çok heceli kelime kullanmak bakımından Latince, Türkçe'ye en yakın dildir. Dilleri, kelimedeki ortalama hece sayısı yönünden küçükten büyüğe doğru sınıflandırırsak karşımıza; İngilizce, Almanca, Arapça, Yunanca, Japonca, Rusça, Latince, Türkçe gibi bir sıralama çıkar" (Akt:Atay, 156-157).

Yukarıdaki açıklamalardan önemli sonuçlar çıkarmak mümkündür. Her şeyden önce dilin işleyişi rasyonel mi değil mi sorusu önemli bir açılmıdır. Dillerdeki hece sayısının, kelime sayısı ve bu sayıyla bağlantılı olarak matematiksel hece sayısının çok üstünde olması, kelimeler arasındaki ses benzerliği endişesinin farkındalığını yansıtmaktadır. En başta Türkçe olmak üzere, bir çok dilin hece oluşturmada rasyonel davranmadığı söylenebilir. Algoritmik bir yapıya sahip olan Türkçe'nin, hece sayısı bakımından antirasyonel bir tavır içerisindeymiş gibi görünmesi gerçekte tek başına anlamlıdır. Fakat unutmamak gerekir ki, bu rasyonellik kavramı doğrudan doğruya kelime hazinesiyle birlikte değerlendirildiğinde anlamlı hâle gelecektir. Kaldı ki bu değerlendirme bile rasyonellik sorgulamasını tek başına sonuçlandıramaz; çünkü hece, doğrudan doğruya dillerin teşekkülünde birinci derece etkili unsur olan ünlü kavramı ile ilişkilidir. Dolayısıyla yaratıcı bir niteliğe sahiptir. Bu sebeple rasyonalite kavramı içerisinde değerlendirilmesi, genel yargıya ulaşmak için uygun bir zemin oluşturmaz. Dillerin rasyonel (akılcı-ölçülü) olmadığı hususunda bir ön yargı oluşturur. Mustafa İnan da bu konuda aceleci davranılmaması gerektiğini söyleyerek bu ön yargıya dikkat çekmektedir.

Neticede, bu husus bir eksiklik olarak algılanmamalı, aksine; kelime başına düşen hece sayısı bakımından en üst seviyede bulunduğu söylenen Türkçe ve onu takip eden diğer diller için avantajlı birer özellik olarak değerlendirilmelidir. Şöyle ki;

Türkçede hece ortalamasının yüksek olması, kelimeler arasında fonetik bağlamda meydana gelebilecek karışıklıkları ortadan kaldıracaktır. Bu karışıklığın giderilmesi, doğrudan doğruya anlamlandırma sürecini etkilemektedir. Bu, temelde Türkçenin eklemeli bir dil olmasının doğal sonucudur. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde, hece ve kelime sayısının rasyonel olduğu dillerde dilin

üretkenlik seviyesi dolaylı olarak anlamlandırma sürecini olumsuz yönde etkileyecektir, sonucu çıkarılabilir. Bu teorik bir yaklaşımdır.

Yukarıda verilen bilgilere göre Türkçe, 2.45 değeri ile hece ortalaması en yüksek dillerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu rakam, her ne kadar analizi yine Mustafa İnönü tarafından yapılan, Yahya Kemal'in *Süleymaniye'de Bayram Sabahı* isimli şiirindeki hece ortalamasıyla (2.43) tutarlılık gösterse de, Türkçe'nin hece sistemi bakımından kognitif (bilişsel) bir yapıya sahip olduğu gibi önemli ve iddialı bir yargıyı beraberinde getiren veriler içermesi sebebiyle farklı bir açıdan desteklenmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede Fatin Sezgin'in Türkçedeki kelime uzunlukları ve hece tiplerine ilişkin çalışması göz atmak gerekiyor. Bu çalışmada, doğrudan hece yapısını ilgilendiren kelime uzunlukları ile ilgili şu bilgiler verilmektedir.

“Dillerin kelime uzunlukları çeşitli faktörlere bağlıdır. Bütün dünya dillerinde kavramları daha az sayıda hece ve harfle ifade etme eğilimi vardır. Bu durum zaman içinde bazı hece gövdelerinin düşmesi ve hece sayısının azalmasıyla kendini gösterir. Bir dildeki kavram sayısı arttıkça bunları ifade etmekte kullanılacak kelimelerin sayısı da artacaktır. Enformasyon ilminin tarifleriyle bir dildeki kavramların hepsini birden kaynak alfabe, o dilin yazılmasında kullanılan alfabe de kod alfabe dersek, kelimeler kaynak alfabenin kod alfabe yardımıyla temsil edilmesinden ibaret haberleşme sembolleridir. Kod alfabenin harfleri, kelimeleri yaparken birbirlerinden bağımsız olarak sıralanabiliyorsa o zaman kelime uzunluğu ile ilgili Kraft eşitsizliği geçerlidir. Bu bağıntı, kelimeleri birbirine bağlı olmaksızın ve tek yolla çözebilen kodlar için geçerlidir.” (Sezgin, 1993: 28).

Sezgin, Türkçedeki kelime uzunluklarının hesaplanmasında bu eşitsizliği kullanmıştır. Çalışmasında, çeşitli şairlerden seçtiği oldukça geniş bir kelime listesi kullanmıştır. Türkçedeki kelime uzunlukları ve harf kombinasyonlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo –3.1 ve Tablo–3.2 de gösterilmektedir.

Tablo-3.1. Türkçede Kelime Uzunlukları

Kelime Uz.	İhtimal	Kelime Uz.	İhtimal	Kelime Uz.	İhtimal
1	0.992	6	12.633	11	3.350
2	6.974	7	10.449	12	2.010
3	10.101	8	9.034	13	0.918
4	11.069	9	6.626	14	0.967
5	18.366	10	5.907	15-18	-0.594

Yukarıdaki tabloda, 18 harfe kadar Türkçe kelime uzunluklarının bulunma ihtimali % olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre 18.366 ortalamayla Türkçe’de ortalama kelime uzunluğu 5 birimdir. Bu veri, Türkçe’de bir kelimenin ortalama olarak 5 harften meydana geldiğini göstermektedir. Beş birimlik kelime uzunluğu 2.50 hece değerine eşittir.

İkinci tablodaki harf kombinasyonları incelendiğinde ise, 5 birimlik kelime uzunluğuna denk gelen harf kombinasyonlarının en yüksek toplam değere sahip olduğu görülecektir.

Tablo-3.2. Türkçede Kelime Yapısındaki Harf Kombinasyonları

Kelime Uz. Harf Kombin.	Kelime Uz.	İhtimal Harf Kombin.	İhtimal
1 A	0.992	8 BABABBAB	2.208
		BABBABAB	1.886
2 BA	6.105	BABBABBA	1.340
AB	0.868	BABABABA	1.141
		ABBABABA	0.918
3 BAB	8.140	ABABABAB	0.397
ABA	1.762	ABABBABA	0.397
Diğerleri	0.198	ABABABBA	0.347
		ABBABBAB	0.273
4 BABA	6.229	Diğerleri	0.124
ABAB	2.804		
ABBA	1.365	9 BABABABBA	1.265
BABB	0.546	BABABBABA	1.141

Tablo-3.2. (Devamı) Türkçede Kelime Yapısındaki Harf Kombinasyonları

Diğerleri	0.124	BABBABABA	1.116
		BABABABAB	0.918
5 BABAB	9.332	BABBABBAB	0.769
BABBA	5.609	ABBABBABA	0.322
ABABA	1.662	ABBABABBA	0.273
ABBAB	1.613	Diğerleri	0.819
Diğerleri	0.148		
		10 BABABBABAB	0.843
6 BABBAB	5.137	BABABABBAB	0.794
BABABA	3.549	BABABBABBA	0.694
ABABAB	1.216	BABBABABAB	0.694
ABABBA	1.067	BABBABBABA	0.620
Diğerleri	0.223	BABBABABBA	0.521
		BABABABABA	0.397
7 BABBABA	3.052	ABBABABBAB	0.297
BABABAB	2.506	Diğerleri	1.042
BABABBA	2.184		
ABBABAB	0.719	11 BABABBABBAB	0.446
ABBABBA	0.719	BABBABABBAB	0.421
ABABBAB	0.670	BABABBABABA	0.421
ABABABA	0.372	BABABABABBA	0.397
Diğerleri	0.223	BABABABABAB	0.347
		BABBABABABA	0.347
		Diğerleri	0.967

Görüldüğü gibi, kelime uzunluklarını ve harf kombinasyonlarının gösteren her bir tablodaki veriler, birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Bu veriler aynı zamanda, Mustafa İnan'ın tespit ettiği 2.45 değeriyle de tutarlılık içerisindedir. Çünkü 2.45 hece değeri, ortalama 5 birimlik kelime uzunluğu demektir. İkinci tablodaki 5 birimlik harf kombinasyonlarını oluşturan heceler, 2.45 hece değerini desteklemektedir. Öte yandan, (Demircan, 2001:17)'de "Türkçe'de sözcük ve tümce içinde en çok kullanılan hece türleri YO (*BA/KV*) ve YOY (*BAB/KVK*) olarak ifade

edilmiştir.” Hece tiplerinin, Tablo 3.1 ve 3.2’de, sayısal bakımından en yüksek değerlere sahip olduğu görülecektir.

Peki, Türkçe’nin hece yapısına dair baştan beri sıralanan bu veriler anlamlandırma sürecinde nasıl bir rol oynamaktadır.

1. Hece, her şeyden önce konuşmanın zihinsel anlamda ilk safhası olarak kabul edilmektedir. “Okuma sürecinde yazılı ve basılı semboller okuma işlemine katkıda bulunan organlar yoluyla çözümlenir. Çözümleme, harf–ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması işlemidir” (Özmen, 2001:16). Bilindiği gibi okuma ve dinleme; çözümleme / anlamlandırma süreçlerinden meydana gelmektedir. Anlama süreci her ne kadar, doğrudan doğruya hece düzeyinde bir çözümleme sonucunda gerçekleşmese de, akıcı bir çözümleme ve anlamlandırma süreci için kelimede bulunan hece çeşitliliği önem taşımaktadır. Bir kelimedeki farklı hece popülasyonu, fonetik benzerliklerden doğacak anlam karmaşıklığını ortadan kaldıracaktır.

2. Kelimelerin semantik bakımdan teşekkül etmesinde ünlüler, ünsüzlere göre daha etkilidir. Bu durum Türkçe için de geçerlidir. Türkçede her ünlü, bir hece teşkil edebilmekte, (o) ünlüsü ise hem hece, hem kelime işlevi görmektedir. Bir başka ifadeyle gösterge niteliği taşımaktadır. Türkçede hem hece, hem de gösterge niteliği taşıyan unsurlardan biri de yansıma sözcüklerdir. Fakat en önemlisi tek heceli kelime kökleridir. Kelime köklerinin karakteristik olarak (Ünsüz + Ünlü + Ünsüz) formatında olması, anlamlı birimlerin tek doruklu bir nitelik taşıması demektir. Bu durum, anlamlandırma sürecinde hem çözümleme hem de anlamın eş zamanlı olarak gerçekleşmesine yardımcı olmakta, süreci hızlandırmaktadır. Bir başka ifadeyle tek heceli kelime köklerinde yüzeysel yapı ve derin yapı eş zamanlı olarak anlamlandırma sürecine dâhil olmaktadır.

3. Hecenin beyindeki oluşumu sol yarım kürede Broca Alanında gerçekleşmektedir. Bu bölge, komşu alanlar tarafından üretilmiş olan seslerin, konuşulan dil biçimine dönüştürülmesine yardımcı olmaktadır.

4. Türkçe kelimelerdeki heceler tek dorukludur. Bu heceler aynı zamanda düzenli bir yapıya sahiptir. Türkçe'nin eklemeli bir dil olması, mevcut hece sistemini etkilememektedir. Hece yapısındaki bu sistem, Türkçe kelimelere bir söyleyiş kolaylığı sağlamaktadır. Söyleyiş kolaylığı ise okuyarak anlama sürecinde etkili bir unsurdur.

5. Türkçede, her hecede mutlaka bir ünlü bulunmaktadır. Ünüler ise kelimelerin semantik ayrımında etkili olan fonetik birimlerdir. Bunun yanı sıra ünlüler, yabancı kökenli kelimelerin hece düzeyinde Türkçenin fonetik sistemine uyarlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

6. Bir dildeki kelimeler, her şeyden önce kulağa hitap etmektedir. Eğer hece çeşidi az olursa, mecburen mevcut heceler tekrar tekrar kullanılacak ve kelimeler ses yönünden birbirlerine benzeyeceklerdir. Bu ise dilin rahatça anlaşılamaması gibi bir mahzur doğuracaktır. O hâlde, bir dildeki kelime başına düşen hece çeşidi ne kadar fazla ise, dilin anlaşılma oranı o derece yükselecektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, kelime başına düşen hece değeri bakımından Türkçenin anlaşılma oranı yüksek bir dil olduğu sonucuna varılmaktadır.

7. Türkçede, hece düzeyindeki “ikileme ya da diğer adıyla pekiştirme, anlatımda niteleyici ögenin taşıdığı anlamın yoğunlaştırılmasıdır. Türkçe’de işlem, sıfat, zarf gibi niteleyici sözcüklere uygulanan bir yarı ikileme sayılmaktadır. Bu işlemde bir kopyalama kuralıyla sözcüğün başına birkaç örnek dışında niteleyicinin sırasıyla ilk ünsüzü ve kısa olarak ilk ünlüsü ile ona eklenen kapatıcı bir ünsüzden oluşan kapalı bir hece eklenir. Bu kapalı hece, kendi başına anlamsız olup her zaman birinci derece vurgu almaktadır. Pekiştirici parça içerisindeki ünlü kısadır. Kopya edilen bölümün bir heceden küçük olması, ünsüzlerin yinelenmesini önlemeye dönüktür. Bana göre bu biçimlenme, biri anlamlama / pekiştirme, ötekisi sesletim / kopya etme ve heceyi kapatma olmak üzere iki biçimsel kural içermektedir” (Demircan, 2001: 98). Bu pekiştirme kuralında niteleyicinin ilk hecesi p, m, s, r seslerinden biriyle kapatılmaktadır. Tamamen, niteleyicinin anlamını kuvvetlendirici bir işleve sahiptir. Bir başka ifadeyle kelimeye aşırılık anlamı katmaktadır. *Kırmızı / Kıpırmızı, Mavi / Masmavi, derin / depderin* örneklerinde bu durum

gözlennmektedir. Hece düzeyindeki bu pekiştirme, doğrudan doğruya anlamı etkilediği için hecenin bilişsel nitelikli bir işlevi sayılabilir.

8. Türkçe’de, kelime başına düşen ortalama hece miktarının yüksek olması, aynı zamanda, bu dilin yeni kavramlar türetebilme yetisini yansıtmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalarda da ifade edildiği gibi hece, bir dilin fonetik sistemi içerisinde çok yönlü işleve sahip dil birimlerinden biridir. Neticede, bütün dillerin kendilerine özgü kelime ve hece yapıları vardır.

Türkçe’nin hece popülasyonu, eklemeli dil yapısına bağlı olarak zaman içerisinde artış göstermiştir. Bu artış, doğrudan doğruya Türkçe’nin anlaşılma düzeyini olumlu yönde etkileyebilecek bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.1.4.4. Türkçenin Bürünsel Özelliklerinin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçedeki dil yapılarının anlamlandırma sürecindeki rolüyle ilgili olarak fonoloji çerçevesinde üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de parça üstü birimleridir.

Türkçe’de, sesbilimin süre, ezgi, ton, vurgu, kavşak, durak gibi birimlerini inceleyen bölümüne bürün bilim (prosodic phonology) adı verilmektedir.

“İnsan bildirişiminde önemli bir rol oynayan ve dildeki parçaları kapsayan parçalarüstü sesbirimler, Turbetzkoy ve Jacobson’dan bu yana pek çok dilbilimci tarafından ele alınmıştır. Üretimsel dilbilimin bir parçası olarak kabul edilen üretimsel sesbilime de yeni bir bakış açısı getiren Chomsky ve arkadaşları sesbirim yerine en küçük ayırıcı özelliklerden söz ederken, parçalarüstü sesbirimlere fazla değinmemişlerdir. İngiliz dilbilimci J. Firth ve arkadaşları, doğrudan doğruya bu sesbirimleri içeren yeni bir görevsel sesbilim kuramı oluşturmuşlardır ve buna Prosodic Phonology (bürünsel sesbilim) adını vermişlerdir. Bu sesbirimlerin dilde dizge oluşturduklarını savunmuşlardır” (Ergenç, 1989: 32).

Türkçe’de, bürün bilimin inceleme alanına giren parça üstü sesbirimler aşağıda sıralanmıştır.

1. Süre
2. Ton
3. Kavşak
4. Durak
5. Ezgi
6. Vurgu

Anlamlandırma sürecindeki işlevleri merkez alınarak gerekçeli analizleri yapılacak olan bu hususların dilden dile farklılıklar gösterebileceğini de belirtmek gerekir.

3.1.4.4.1. Süre Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri

Süre kavramı, ünlülerin teşekkülleri sırasındaki uzunluk kısalık kavramlarıyla ilgilidir. Türkçe, ünlülerin uzunluk kısalık yönünden kronolojik yönden değişiklik arz etmektedir. “Dilimizdeki ünlülerin asıl uzunluklarını kaybettiğini, günümüzde kullanılan uzun ünlülerin varlığının birtakım koşullara bağlı olduğunu belirtmek gerekir” (Ergenç, 1989: 33).

Türkiye Türkçesindeki uzunluk–kısalık karşıtlığının anlam ayırıcı bir özelliğe sahip olduğunu bazı örneklerde gözlemlemek mümkündür. Aşağıda verilen örneklerde bu durum gözlenmektedir.

Örnekler:*

Da / Dağ

De / Değ

Alem / Alem

Adet / Adet

* Yukarıdaki örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.33.

Dün / Dügün

Çil / Çiğil

Görüldüğü gibi, yukarıdaki kelime çiftlerinde, uzunluk ve kısalıktan kaynaklanan bir anlam değişikliği söz konusudur. Ünlülerin uzun ve kısa söylenişlerine göre kelimelerin anlamları değişebilmektedir. Bu husus, özellikle dinleme–anlama süreci bakımından büyük önem taşımaktadır.

Yukarıdaki örneklerde gözlenen anlam ayrımı, Türkiye Türkçesindeki ünlülerin süreleri arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. (Ergenç, 1989: 34) Sesyazar adı verilen bir araç yardımıyla Türkçedeki ünlülerin uzunluk–kısalık bakımından sayısal değerleri aşağıda gösterilmektedir.

A: 198 msec.

O: 99 msec.

U: 198 msec.

E: 6 msec.

İ: 221 msec.

Ö: 180 msec.

Ü: 214 msec.

I: 198 msec.*

* Muharrem Ergin Türkçede normalden kısa bir uzunluğa sahip olan tek ünlünün (ı) vokali olduğunu, bu sebeple (ı) vokalinin diğer vokaller kadar tek başına hece olma kabiliyeti gösteremediğini ve böyle durumlarda yerini kendisine en yakın vokal olan ve normal kısalıkta bulunan (i)'yi bıraktığını (inanmak > inanmak) söylemektedir. Bkz. Muharrem Ergin, *Türk Dilbilgisi*, (İstanbul 2002)., s.54.

Görüldüğü gibi Türkiye Türkçesi'ndeki en uzun ünlü 214 msec ile (Ü)'dür. Bunun 221 msec ile (İ), ünlüsü takip etmektedir. En kısa ünlü ise 6 msec ile (E)'dir.

“Her ne kadar, dilimizdeki ünlülerin uzunluk–kısalık karşıtlığı başka dillerdekiler kadar belirleyici değilse de, var olanlar ayırıcı özellik taşıdıklarından sesbirim ya da anlam ayırıcı birim olarak kabul edilmelidirler” (Ergenç, 1989: 35).

Sonuç olarak diyebiliriz ki, Türkiye Türkçesi'nde ünlülerin söyleniş süreleri, dinleme–anlama sürecinde, anlam farkı yaratabilecek düzeydedir. Yukarıda sıralanan birkaç örnek, durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu konu aynı zamanda, konuşma eğitiminin önemini de gündeme getirmektedir. Başta Türkçe branş öğretmenleri olmak üzere, tüm eğitimcilerin, konuşmalarında bu hususu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

3.1.4.4.2. Kavşak Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkiye Türkçesi'nin bürünsel özellikleri incelenirken, anlamlandırma sürecindeki işlevi bakımından göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan biri de kavşaktır.

“Kavşak, bir sözcükteki anlambirim sınırıdır. Örneğin, *gelmek* eylemindeki *gel*–ve *–mek* anlambirimleri arasında kavşak vardır. Amerikalı dilbilimcilerin çoğu kavşağı parçaüstü bir birim olarak ele alır ve kavşak sesbiriminden söz ederler; iki sözcük arasındaki gücül durağı da kavşak sayarlar” (Vardar, 1998: 138).

Parça üstü sesbirimlerden sayılan kavşak, Türkçede kimi kez anlam ayırıcı birim niteliğinde, kimi kez de değildir. Kavşak konusunu açıklayabilmek için, kelimenin heceleme sürecindeki durumunu incelemek gerekir.

“Türkçe'de genellikle kök biçimbirimler seslemlerle örtüşürken (*gel*-, *sev*-, *al*-, *yol*-, *ev*-, vs.) bu kökler ek aldıklarında, özellikle bir ünsüzle bitmiş olan kök, ünlüyle başlayan bir ek aldığı anda biçimbirimle seslemin örtüşmesi ortadan kalkar. Çünkü sesleme (heceleme) sırasında kökün sonsesindeki ünsüz, kökten ayrılarak ekin başındaki ünlünün yanında yer alır. (*Ev* –*e*) gösterimindeki biçimbirimler sesleme sırasında

(e-ve) biçimini alır. Aynı durum birbirine bağlanan ekler arasında da söz konusudur. *Git-iyor-um / gi-di-yor-um* şeklinde” (Ergenç, 1989: 36).

Yukarıdaki örneklerde, Türkçe bir kelimenin morfolojik bakımdan farklı şekillerde analiz edildiği görülmektedir. Ek merkezli bir ayırmada, anlamlı birimler kendisini korumaktadır. Hece merkezli analizde ise anlamlı birimler ortadan kalkmaktadır. Hece merkezli analizin anlam birimler üzerindeki etkisi, sözcükler arası geçişlerde ortaya çıkmaktadır.

“Bir sözcüğün son seslemi bir ünsüzle bitiyor, ikinci seslemi bir ünlüyle başlıyorsa, ünlüyle başlayan seslemin başındaki ses yerini bir önceki sözcüğün son sesinde duran ünsüze bırakır ve sesleme (heceleme) açısından bir ulama ortaya çıkar” (Ergenç, 1989: 37). Birbiri ardınca gelen kelimelerin, temas kurmaya uygun heceleri arasındaki soluklanmanın ortadan kalkması, dinleyicinin bir anlam kargaşasıyla karşılaşması demektir. Aşağıdaki örneklerde* bu durum gözlenmektedir.

1. Balkon açılmış. / Balkona çıkmış.
2. Adam yatak almış. / Adam yatakalmış.
3. Kaldır aç / Kaldıraç
4. Bölüğün tank erleri. / Bölüğün tankerleri.
5. İlkbahar at yarışları / İlk baharat yarışları.
6. Aptal aştı / Aptallaştı.

Bu örnek cümlelerde, sözcükler arası geçişlerde meydana gelen ulama, anlam sınırını ortadan kaldırmaktadır. Bunun sebebi, kökende Türkçedeki kelimelerin hecesel analizlerindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Heceleme sürecinde, art arda gelen iki kelime arasındaki ulama, zaman zaman anlam farklılığı yaratabilmektedir.

* Örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.37-38.

Her zaman aynı durum gerçekleşmez. “Eğer ünlüyle başlayan ikinci sözcüğün ilk sesleminde vurgu varsa, ulama olmaz. Kavşak yerindedir. O–nu al–ma, Yo–lu–aş–ma vb.” (Ergenç, 1989: 38). Öte yandan, aralarında ulama meydana gelen kelimelerin, ikinci bir anlamı yaratabilecek nitelikte birleşmiş olmaları da gerekmektedir.

Türkçede, heceleme sürecinin bir sonucu olan ulamadan kaynaklanan sözcükler arası fonetik bir süreklilik vardır. Yukarıdaki örneklerde de görüleceği gibi, bu fonetik süreklilik bazı durumlarda ikinci bir anlamın ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu ihtimali ortadan kaldırmak için konuşma sırasında kavşaklara dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü bu durum, doğrudan doğruya dinleme–anlama sürecini olumsuz yönde etkilemeye yönelik unsurlar içermektedir.

Yukarıda bahsedilen anlam kargaşası, dinleyici açısından ne gibi olumsuz unsurlar içermektedir? Bu sorunun cevabını, aşağıda sıralanan örnek cümlelerde görmek mümkündür.

Örnek*

Ayşe balkon açılmış.

Bu cümlede, yakınında bulunan biri, Ayşe’yi balkon kapısının açık olduğu hususunda uyarmaktadır. Ayşe’den balkon kapısını kapatması istenmektedir. İkinci cümlede ise anlam daha farklıdır. Ayşe’nin balkona çıkma eylemini gerçekleştirdiği ifade edilmektedir. Cümleler öğelerine ayrıldığında ilgili husus daha iyi anlaşılacaktır.

Örnek1. Ayşe / balkon / açılmış.

Hitb.uns. Özne Yüklem

Örnek 2. Ayşe / balkona / çıkılmış.

Özne Yer Taml. Yüklem

* Örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.37-38

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde, ulama sonucunda ortadan kaybolan kavşağın, cümle içerisindeki öğelerin yerini nasıl değiştirdiği açıkça görülmektedir. Ayrıca, yüklemde de semantik bakımdan tam bir değişim söz konusudur. Özne ve yer tamlayıcısının yer değiştirmesiyle yüklem farklılaşması, cümleye iki farklı anlam niteliği kazandırmaktadır.

Bu konuyla ilgili diğer bir örneği incelemek gerekirse;

Örnek:

İlkbahar at yarışları düzenlendi.

Bu cümlede de farklı bir durum söz konusudur. Bu hâliyle, cümleden *at yarışlarının ilkbaharda düzenlendiği* anlamı çıkmaktadır. Dinleme–anlama sürecinde ulamanın bir sonucu olarak kavşak noktasının ortadan kalkması, cümlelerin: *İlk baharat yarışması düzenlendi* şeklinde algılanmasına da neden olabilir. Bu durumda, *hangi baharatın daha iyi olduğu konusundaki yarışmanın ilkinin düzenlendiği* gibi bir anlam ortaya çıkacaktır. Cümleler analiz edildiğinde:

Örnek1. İlkbahar at yarışları düzenlendi.

Belirtisiz nesne Yüklem

Örnek2. İlk baharat yarışları düzenlendi.

Belirtisiz Nesne Yüklem

Burada öğelerin yerleri değişmemekle birlikte, art arda gelen *ilkbahar* ve *at* kelimeleri arasında ulamadan kaynaklanan bir anlam biçim örtüşmesi söz konusudur. Birleşik kelime (ilkbahar) ayrılarak farklı bir anlam oluşturacak şekilde anlama sürecine müdahil olmaktadır. Gerekli soluklanma gerçekleştirilmeden bir cümlelerin telâffuz edilmesi, cümle içerisindeki birleşik kelimeyi ayrıştırarak da anlama etki etmektedir.

Yine, bu hususu örneklendiren cümleler incelendiğinde, kavşak noktasının ortadan kalkmasıyla cümle içerisinde, belirtisiz nesnenin yükleme (Adam yatak almış), yüklem isme, (Kaldır aç), ismin yükleme (Aptal aştı) dönüştüğü gözlemlenebilir. Bunun yanında (Bölüğün tank erleri / Bölüğün tankerleri) örneğinde

de görüldüğü gibi çok farklı anlamlar türeten örneklere de rastlamak mümkündür. Okuma ve yazma eylemi sırasında kastedilen semantik sınırı aşmayan bu gibi örnekler, konuşmaya bağlı olarak dinleme sürecinde bir anlam belirsizliğine yol açmaktadır.

Sonuç olarak, bir dilde değişik sayıda (özellikle konuşma dilinde) cümle üretilbileceği göz önünde tutulursa, Türkçede bu tip örneklerin azımsanmayacak sayıda olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu durum, konuşma sürecinde bütün olgularından kavşağın önemli bir parça üstü sesbirimi olduğunu gözler önüne sermektedir.

3.1.4.4.3. Durak Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçede, anlamlandırma sürecinde etkili olan bütün olgularından biri de duraklardır. Duraklar, sözlü iletişim sırasında, bir mesajın amacını ve içeriğini belirtmede anlam sınırları üzerinde son derece etkili olan fonolojik unsurlardır.

“Bir tümce içindeki anlam birlikleri, verilecek kısa duraklamalarla ayrılır. Konuşucunun, iletmek istediği duygu ve düşüncelerinin en etkili ve anlaşılır biçimde alıcı tarafından algılanabilmesine yardımcı olan duraklar, dilimizde gereği gibi kullanılmadığında yanlış anlamalara neden olacak ölçüde önemli ve anlam ayırıcı özellik taşımaktadır” (Ergenç, 1989, 38-39).

Bu durum öncelikle, konuşma metnine tam anlamıyla vakıf olamamış öğrencilerin anlama sürecini etkileyecektir.

Bilindiği gibi, cümle içerisindeki anlam gruplarına ilk kez, Port Royal Gramer Ekolü tarafından dikkat çekilmiştir. 1950’lerde, psikodilbilim çerçevesinde dinleme–anlama sürecindeki cümle algısına yönelik araştırmalar, insanların dinleme sürecini ilk aşamada anlam öbekleriyle gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Durakların ortadan kalkması, bu öbekler arasındaki sınırların kaybolması anlamına gelmektedir. Kelime grupları, bir cümle içerisinde aynı zamanda anlam gruplarını temsil etmektedir. Anlam gruplarının farkına varamayan bir kişi, cümleyi deşifre etmekte zorluk çekecektir.

Aşağıda verilen şu örneklerde durakların dinleme / anlama sürecindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Örnekler: *

Örnek-1.

Torununuz / muhterem anneannesi ile dedesinin ellerinden öper.

Torununuz muhterem / anneannesi ile dedesinin ellerinden öper.

Örnek-2

Kara / Deniz / Havayollarında aksama oldu.

Karadeniz / Havayollarında aksama oldu.

Örnek-3

Katil / kadına saldırdığında...

Katil kadına saldırdığında...

Yukarıdaki örnek cümlelerde, durak yerlerinin konuşma sırasında farklı konumlandırılması, anlam kargaşasına sebep olmaktadır.

Yazmada, cümle içerisindeki anlamlı birimler noktalama işaretleri ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Konuşma sırasında, doğal olarak noktalama işaretleri ve imlâ kuralları kullanılmamaktadır. Yazıdaki noktalama işaretlerinin yerini konuşmada, bürün olgularından biri olan durak alır. Durağın anlama sürecindeki en önemli işlevi budur. Eğer gerektiği gibi kullanılırsa anlama sürecinde bir karışıklık yaratmaz.

* Yukarıdaki örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, **Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi**. (Ankara 1989), s.39.

3.1.4.4.4. Ton Olgusunun Anlama Sürecindeki İşlevleri

Anlamlandırma sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bürün olgularından biri de tondur.

“Dilin bürünsel özelliklerinden saydığımız ton, seslemi ilgilendirir ve genel olarak bir seslemdeki sıklık, yükseklik ya da düşüklüğü gösterir. Bir seslemin tiz ya da pes söylenmesidir diye tanımlanabilir. Kişinin içinde bulunduğu ruhsal durum ve genel karakteriyle de koşutluk gösteren ton, sözcüğün vurgulu sesleminin alçalan ya da yükselen bir ses tonuyla söylenmesi sonunda değişik anlamların ortaya çıkmasına neden olabildiği için parçalarüstü sesbirimlerden sayılır. Çince, Nijerya dilleri gibi kimi dillerde sözcüklerin anlamlarını ayırmak için kullanılan ton, Türkçe’de ezgi birimine bağlıdır ve genellikle tek sözcükten oluşan bildirilerde anlam ayırıcı olarak kullanılır” (Ergenç, 1989: 40).

Ton olgusu tek sözcükten oluşan bildirileri, ezgi yardımıyla anlam ayırıcı bir niteliğe büründürmektedir.

Banguoğlu’na göre, “müzikte olduğu gibi konuşmada da sesin nispi yüksekliğine perde yahut ton adı verilmektedir. Konuşma sesi kayıcı olmakla birlikte müziktekine benzer yükseklik değişimleri göstermektedir. Konuşma zinciri içinde alçalan veya yükselen tonlar, anlam ayırıcı birer sesbirim olarak kullanılmaktadır. Biz her cümleyi adeta anlamına göre yeniden besteleriz. Kelimeleri ve sesleri türlü ses perdelerinden geçirerek onlara türlü anlam içerikleri katarız” (1990: 124).

Aşağıdaki örnekler yardımıyla, tonun anlam ayırıcı niteliği daha açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Örnekler:*

Örnek-1. (Efendim)

* Yukarıdaki örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi’nin Görevsel Sesbilimi*. (Ankara 1989), s.40.

Efendim (Özür dilerim, anlamadım).

Efendim (Çağrıya yanıt)

Efendim (Bir söze başlarken)

Örnek –2. (Nasılsınız)

Nasılsınız? Sorusu yanıtlanırken

İyiyim (Coşkulu–Sevinçli)

İyiyim (Eh fena değil, idare ediyorum)

Ton olgusu, her ne kadar, konuşma ve dinleme sürecini ilgilendiren fonetik bir birim olarak algılandığı da, okuma ve yazma sürecindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir.

3.1.4.4.5. Türkçedeki Ezgileme Sisteminin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçede, bütün olgularının anlama sürecindeki işlevlerini incelerken, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de ezgidir.

“Bir konuşma zincirindeki seslem (hece), biçimbirim (ek) ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümüne ezgi diyoruz. Parçalarıüstü sesbirimlerinden saydığımız ve tümce ile sözceyi ilgilendiren bu bütünleşen öge, konuşan kişinin ruhsal durumunu da ortaya koyduğu için kesin kurallara bağlanması oldukça zordur. Bu nedenle diğer ses birimlere göre daha az incelenmiştir” (Ergenç, 1989: 52).

Ezginin, dildeki diğer bütün olgularına göre kültürel bir yönü ve buna bağlı olarak da tarihî bir sürekliliği vardır. Ezgi bir anlamda, o dili kullanan toplumun ortak kabulleri doğrultusunda oluşturulmuş dilsel melodi, şeklinde de tanımlanabilir.

“O. Essen’e göre kişiler arasındaki sözlü alışverişte belirli bazı melodi biçimleri oluşmuştur. Bunlar dilin konuşulduğu alanda genel bir alışkanlık haline gelmiş, kuşaktan kuşağa aktarılmış, aktarılmakta ve aktarılacaktır. Böylece bu melodi

biçimleri sabitleşmiş ve söz konusu toplumun malı olmuştur. Dil toplumu tarafından benimsenen ve genel geçerlik kazanan şeye dilin melodisi denir” (Ergenç, 1989: 52).

Daha önce de belirtildiği gibi bütün olguları içerisinde, üzerinde en az çalışma yapılan konu ezgidir. Bunun nedeni, dilin toplumsal değişimlere paralel olarak sürekli devinim göstermesi ve dondurulmuş kalıplara sokulamamasıdır. Dil odaklı bu sebeplerin yanı sıra, dili kullanan kişinin eğitim düzeyi ve psikososyal durumu da ezgilemede etkili olan unsurlardan sayılabilir.

Neticede ezgi konusu, geniş ve kapsamlı olarak incelenmesi gereken bir husustur. Bu zorluklara rağmen Türkçe ezgilemenin türleri ve saptanabilen kuralları şunlardır.

Dünya üzerindeki hemen her dilde üç çeşit ezgi vardır.

1. *Biten ezgi*
2. *Süren ezgi*
3. *Soru ezgisi*

“Tümcenin bittiğini, verilmek istenen bildirimin sona erdiğini dinleyiciye iletme işleviyle yüklü biten ezgide ses tonu tümcenin sonunda düşmektedir. Kimi buyurum ve seslenme cümlelerinde bu tür ezgiye rastlanmaktadır. Ayrıca, doğal olarak bu tür ezgilerde kişinin o andaki ruhsal durumuna bağlı olarak çeşitlemelere rastlamak mümkündür” (Ergenç, 1989: 53-54).

Örnekler:*

1. Kaçıyor (melodi doruğu *çı* hecesi üzerinde)
2. Gülüyor (melodi doruğu *lü* hecesi üzerinde)
3. Kazdı (kaz idi) (melodi doruğu *ka* hecesi üzerinde).

*Yukarıda sıralanan örnek cümleler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.55 –58.

Biten ezgi, tek kelimelik cümlelerde görüldüğü gibi birden çok sözcükten oluşan cümlelerde de görülmektedir.

4. Bunu beğenmedim (melodi doruğu *gen* hecesi üzerinde)

5. Onunla konuşmadı (melodi doruğu *nuş* hecesi üzerinde)

“Kimi tümcelerde birden çok önemli sözcük, buna bağlı olarak da birden çok odak öbeği söz konusu olabilir. Bu durumda eğer konuşanın başka bir amacı yoksa, melodi doruğu tümcenin sonuna yakındır. Çünkü gerek konuşma gerekse yazı dilinde odak, genellikle kendisi için seçilmiş yere oturtulur. Bu, ya yüklem kendisi ya da ondan önceki sözcüktür. Tümcenin melodi doruğu da bu odak olarak seçilen sözcüğün vurgulu seslemidir” (Ergenç, 1989: 57-58).

6. Bu salatanın sosu / çok ekşi. (melodi doruğu *çok* sözcüğü üzerinde)

1. Odak öbeği

2. Odak öbeği

Daha önce de belirtildiği gibi cümle içerisindeki odağın yeri, ezgiye göre değişebilmektedir. Odaklama yapılırken genel olarak odaklanacak sözcük cümlede yüklem önüne getirilmektedir. Çünkü yüklem, cümlede en önemli ögesidir. Çoğu zaman, odaklanacak sözcüğün cümlede yüklem önüne getirilmesinin bir sonucu olarak, ögeler yer değiştirir. Oysa biten ezgi sayesinde ögeler yer değiştirmeden, sadece ton değişikliğiyle de anlama müdahale edebilir.

7. Bu masada bir kitap var (melodi doruğu *kitap* kelimesidir)

Yukarıdaki cümlede de görüldüğü gibi odaklanan kelime *kitaptır*. Bu kelime aynı zamanda yüklemden önce gelmektedir. Dinleyici cümleyi işittiğinde *kitap* kelimesini özellikle algılayacaktır.

Aynı cümlede melodi doruğu *kitap* sözcüğü üzerinden başka bir sözcük üzerine kaydırıldığında dinleyicinin dikkati de o sözcük üzerinde yoğunlaşacaktır. Bu durum, ezgilemenin dinleme–anlama sürecinde ne derece etkili olduğunu açık bir şekilde göstermektedir.

Örnekler:*

1. Bu / masada bir kitap var. (MD *Bu*) (Diğer masalarda değil bu masada)
 2. Bu masada / bir kitap var. (MD *da* hecesi) (Yerde değil, masada)
 3. Bakanın / dün gece verdiği demeç... (başkasının değil bakanın) (MD *Bakanın*)
 4. Bakanın dün gece verdiği demeç...(bugün değil, dün) (MD *dün*)
 5. Bakanın dün gece verdiği demeç...(gündüz değil gece) (MD *gece*)
 6. Bakanın dün verdiği demeç...(verdiği kesin) (MD *verdiği*)
 7. Bakanın dün gece verdiği demeç...(yemek değil demeç) (MD *demeç*)
- “Ünlem, istek, seslenme anlamı içeren tümceler tek başlarına söylendiklerinde genellikle biten ezgiye sahiptirler. Seslenme tümcelerinde durum biraz daha değişiktir” (Ergenç, 1989: 60).
8. Bekle kızım. (MD *le* hecesi üzerinde)
 9. Hey, dikkat et. (MD *hey*)
 10. Kızım, bekle. (MD her iki kelimenin son seslemleri)
 11. Korkma yavrum. (MD *kork* hecesi üzerinde).
 12. Başım ağrıyor anne. (MD *şım* hecesi)

“Aynı türden sözcüklerin artarda sıralandığı tümce bölümlerinde ezgi, sözcüklerin arasındaki kısa duraklarla birlikte dinleyicide sürecekle izlenimi bırakacak şekilde sürer

*Yukarıdaki örnek cümleler için bkz. İclâ ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.59 - 60

ve son sözcükte melodi doruğunu oluşturarak artçılarla düşmeye devam eder” (Ergenç, 1989: 60).

13. Doktorun muayene günleri / salı / çarşamba / ve cumadır. (MD *cuma*)

“Konuşucunun dinleyiciye iletmek istediği bildiride ana düşüncenin henüz verilmediği, söyleneceklerin henüz bitmediği izlenimini uyandırmak amacıyla ses tonu ikinci odak öbeğine düşmeden aynı düzeyde ulaşır. Yapılacak kısa bir durak da buna yardımcı olur. Yan tümce / tümcelerden ve ana tümceden oluşmuş bu tümce tipinde verilecek durak, tamamen konuşucunun istemine bağlıdır. Ana düşünce söylenmedikçe, anlamca önemli görülen sözcük vurgulanmadıkça, yani melodi doruğu oluşmadıkça, söz konusu tümcede süren ezgi vardır” (Ergenç, 1989: 62).

“Akşam olduğunda. diye başlayan ses tonu (da) seslemine doğru yavaşça yükselir ve kalır. Konuşucu ya kısa bir duraktan sonra kendisi tamamlar ya da kimi kez tümcenin tamamlanmasını dinleyiciye bırakır. *Akşam olduğunda, içime bir hüznün çöktü.* (MD *hüznün*). Konuşucunun dinleyiciye vermek istediği ana düşünce, içine bir hüznün çöktüğüdür. Tümcenin ikinci bölümünde orta yükseklikten başlayan ses tonu ilk seslemlerden sonra hafif bir alçalma gösterir; sonra –zün melodi doruğuna doğru yükselir, artçı seslemlerde yine alçalarak tümcenin sonunda biter” (Ergenç, 1989: 62).

Bu ezgi tipine genellikle, duygu yoğunluğu olan şiir vb. edebî metinlerde rastlanmaktadır. Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi birinci melodi doruğu, virgülle sağlanmıştır. Burada, anlam ayırıcı bir işlevden çok, anlamı daha etkili kılan bürünsel bir özellik vardır. Dinleme–anlama ve okuma–anlama sürecinde anlamın algılanmasında okunan veya dinlenen metnin etkin sunumu son derece önemlidir. Okuma, bir içinden konuşma sürecidir. Kişi, okuma sürecinde, içinden konuşarak, yazarın yazma eylemi sırasındaki zihinsel frekansına girmeye çalışır. Bu çaba, okuma açısından düşünüldüğünde kişinin metinden hareketle yazar adına konuşma sürecidir. Bu sürecin temel öznesi anlam, eylemi ise anlamadır. Okuyucu, bu eylemin gerçekleştirilmesi aşamasında ana dilinin bürün olgularından yardım almaktadır.

Bu husus bir noktada hermenötik (yorum bilimi) alanına da girmektedir. Bu disiplinin temel kuramcılarından Schleiermacher, “bir metnin dilini veya içinde yer aldığı tarihsel ortamı bilmekle anlamının gerçekleşmeyeceğini savunmaktadır. Ona

göre yazarın niyeti ancak psikolojik olarak yazarın zihnini kurgulama ya da onun dilinden hareketle onun bireysel dünyasını algılama sonucu ortaya çıkarılabilir” (Tatar, 2004: 39). Dil vasıtasıyla yazarın psikolojik dünyasına girmede kuşkusuz bürün olgularının önemli bir rolü vardır.

Öte yandan okuma eylemi, ağırlıklı olarak bir sol beyin aktivitesidir. Bu aktiviteye sağ beynin müdahil olması kuşkusuz son derece etkili olacaktır. Çünkü dilin bürün olguları, sağ beyin yarım küresi tarafından idare edilmektedir. Şu bilinen bir gerçektir ki, beynin her iki yarım küresiyle gerçekleşen bir anlama, öğrenme sürecini de hızlandıracaktır. Dil merkezli anlama sürecinde ezgi, vurgu vb. bürün olgularının göz önünde tutulması, beynin iki yarım küresinin de anlamaya dâhil eder. Çünkü sağ beyin yaratıcıdır. Kişinin okunan metin üzerinde yaratıcılığını kullanmasına ve yazarın psikolojik dünyasına girmesine yardımcı olur.

Türkçede süren ezgi tipine aktarımlı ve dolaylı cümle tiplerinde de rastlanmaktadır. Her iki cümle tipinde de melodi doruğu değişmez; fakat farklı ton değişiklikleri meydana gelir.

Aşağıdaki örnek cümlede bu durumu gözlemlemek mümkündür.

Örnekler:*

1. Öğretmen dedi ki; “Yarın sınav var.” (MD *sınav*)
2. Öğretmen, yarın sınav olduğunu söyledi. (MD *sınav*)

Bu tür cümlelerde sadece durak yeri değişmektedir.

Ezgi konusu kapsamında, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de soru ezgisidir.

*Birinci ve ikinci örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.62-63

“Soru ezgisi, dinleyicinin *evet* ya da *hayır* diyerek yanıtlayabileceği *karar soru ezgisi* ve soruya tam bir tümceyle yanıt verebileceği *tamamlayıcı soru ezgisi* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır” (Ergenç, 1989: 63).

Bu tür soru ezgileri, örnekler yardımıyla şöyle açıklanabilir.

“Doğal olarak, dinleyiciden bir yanıt beklendiği için soru ezgisinde ses tonu tümcenin sonunda yükselir ya da orta düzeyde kalır. Ancak Türkçe’de durum biraz farklıdır. [-mı] soru biçimbirimi vurgu almayan eklerden olduğu için soru tümcesinde ondan önceki seslem melodi doruğunu oluşturur ve ses tonu [-mı] biçimbiriminde düşerek biten ezgiyi oluşturur. Ses tonunun bildirinin sonunda düşmesi nedeniyle biten ezgi karakteri gösteren karar soru tümceleri, Türkçe’yi ana dili olarak konuşamayan kimseler tarafından bildiri tümcesi olarak algılanabilir. Diyebiliriz ki Türkçe’de soru ezgisi vardır; ancak karar soru tümcelerinde kullanılmamaktadır” (Ergenç, 1989: 64).

Örnekler:•

3. Kitabımı *gördün* mü? (MD *dün*)
4. Bizimle *gelmiyor* musun? (MD *gel*)
5. Ablam *aradı* mı? (MD *dı*)

Bu cümlelerde soru anlamı [-mı] biçimbirimi ile sağlanmıştır. Bu sebeple söylenişte ayrıca bir soru ezgisine gerek duyulmamaktadır. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi Türkçede soru ezgisi vardır.

Soru ezgisi çerçevesinde ele alınan karar soru tümcelerinde, anlam ayrımı melodi doruğunun yer değiştirmesiyle meydana gelmektedir. Bu önemli bir husustur. Aşağıdaki örneklerde, aynı karar soru cümlelerinin melodi doruğunun yerine bağlı olarak nasıl anlam ayrımına uğradıkları görülmektedir.

• Üç, dört ve beşinci örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi’nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.64-65

Örnekler*

1. Ayşe'nin kardeşi geldi mi? (MD *nin*) (Başkasının değil, Ayşe'nin)
2. Ayşe'nin kardeşi geldi mi? (MD *şı*) (Başkası değil, kardeşi)
3. Ayşe'nin kardeşi geldi mi? (MD *di*) (gelip–gelmeme karşıtlığı).

“Olumlu ya da olumsuz soruda melodi doruğunun yeri değişmektedir” (Ergenç, 1989: 64). Soru tümcesinin olumlu ya da olumsuz olması durumunda melodi doruğunun değişmesi, hem soru tümcesinin anlamına hem de cevaba yansıtacağından anlam ayırıcı bir husus olarak değerlendirilmelidir.

Örnek*

4. Mektubu yazdın mı? (MD *dın*)
5. Mektubu yazmadın mı? (MD *yaz*)

Birinci örnekte soru tümcesi mektubun yazılma işini olumlu yönde pekiştirmeye yönelik bir anlam içermektedir. Soruyu soran kişi tarafından cevap olarak *yazdım* bildiriminin beklentisi vardır. İkinci tümcede ise yazma eyleminin olumsuzu üzerinden bir soru sorulmakta ve cevap olarak olumsuz bir beklenti içinde bulunmaktadır. Bu durumda bir anlam ayırıcı işlev söz konusudur.

Soru ezgisinin bir diğer türü de tamamlayıcı soru tümcelerinde görülen ezgidir.

“Kim, ne, nerede, nasıl, neden vb. gibi soru ilgeçleriyle oluşturulan tamamlayıcı soru tümcelerinde melodi doruğu bu sözcüklerde oluşturulur ve ses tonu ya tümcenin sonunda düşer ya da orta düzeyde kalır”(Ergenç, 1989: 65).

* 1,2,3. örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.64.

* 4 ve 5. örnekler için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.64.

Örnekler*

6. Kim anlatacak? (MD *kim*)

7. Ne demek istedin?(MD *ne*)

8. Bunu nasıl söylerim?(MD *nasıl*)

Görüldüğü gibi yukarıdaki cümlelerde melodi doruğu soru kelimeleriyle sağlanmıştır.

“Birden çok yan tümceden oluşmuş uzun tümceler birbirlerine bağlanırken kullanılan ezgi, kimi zaman dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. O zaman dinleyicinin dil duygusuna güvenerek tümce öbeklerini ayrı ayrı bildiri tümcesiymiş gibi biten ezgiyle söyleyebiliriz” (Ergenç, 1989: 66). Aşağıdaki örnek cümlede bu durumu gözlemlemek mümkündür.

Örnek*

1. Derslerine iyi çalışır / verilen ödevleri zamanında yapar / zamanını boşa harcamazsan / çok başarılı olabilirsin.

“Bu gibi uzun tümcelerin her öbeğinde biten ezgiye başvurmak da her zaman istenen ilgiyi uyandırmayabilir. Onun için konuşucu, dinleyenin dikkatini sağlayabilmek için vereceği durakları, kullanacağı biten ve süren ezgi tonunu iyi ayarlamak zorundadır. Genellikle birinci öbeğin sonunda kullanılan biten ezginin, ortalarda yerini süren ezgiye bırakması ve son öbekte biten ezginin kullanılması daha iyi sonuçlar vermektedir. Ardarda kullanılan tümce öbeklerindeki eylemler eş zamanlı ise önerilecek ezgi süren ezgidir” (Ergenç, 1989: 67).

* 6,7 ve 8. örnek için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.65

* 1. örnek cümle için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesi'nin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.66.

Örnek*

2. Bebek yüzünü buruşturdu, ağlamaya başladı.

Yukarıdaki cümlede, her iki eylem de aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleştiği için süren ezgi kullanılması, dinleyici açısından daha rahat algılanabilecek bir bürünsel ortam oluşturmaktadır.

“Sonuç olarak ezgi, bir dil toplumundaki bireylerin kurallarını bilinçaltı bir dürtüyle uyguladıkları bir eylem, bildirişimin en gerekli birimidir. Günlük konuşma dilinde, çevresel ve kişisel koşullara bağlı olarak çeşitlemelerle ve içgüdüsel olarak kullanılan ezgi, bir yazılı metnin okunması sırasında bu özelliklerden arınarak ölçütlere daha bağlı bir durum kazanır” (Ergenç, 1989: 68).

Okuma eylemi, yazılı materyaller üzerinden gerçekleştirildiği için ezgi kurallarının öğretilmesi, Türkçe öğretimi çerçevesinde bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ezgi, en genel tanımıyla ana dilinin melodik özellikleridir. Bu melodik kazanım, yakın zamanda Fransa’da bir grup 2-3 aylık bebek üzerinde yapılmış olan klinik araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Ana dillerinde masal dinleyen bebeklerin beyinlerinde aktifleşen alanlarla benzer masalı dinleyen yetişkinlerin beyinlerindeki aktivasyon alanlarının aynı olduğu görülmüştür. Bebekler, masalı anlamasalar dahi ana dillerinin cümlelerindeki ezgisel yapıyı fark edebilmektedirler.

Öte yandan, bir bürün olgusu olan ezginin, psikolojik unsurlarla da doğrudan ilgili olması, kurallarının tespitinde bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Buna karşın, yukarıda örneklerle ifade edilen anlam ayırıcı işlevleri göz önüne alındığında, okuma–anlama ve dinleme–anlama sürecinde ne derece etkili olabileceği de açıkça görülmektedir. Bu sebeple, ezgi konusunda tespit edilen ana ölçütlere

* 2. örnek cümle için bkz. İclâl ERGENÇ, *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*, (Ankara 1989), s.67

Türkçe Dersi 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı'nda yer verilmesi ve bu ölçütlerin ders kitaplarına yansıtılarak uygulamalı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Öte yandan bu konuda yapılmış olan nörolengüistik araştırmalar, ezgilemenin dilsel algı gücüyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, Türkçedeki ezgi ile anlama süreci arasındaki ilişkinin tespitinde, yukarıdaki gramatik açıklamaların dışında, Türk beyin hastaları üzerinde yapılmış çalışmaların verilerini incelemek de yararlı olacaktır.

3.1.4.4.5.1. Ezgilemenin Anlama Sürecindeki İşlevleriyle İlgili Klinik Bulgular

Bu başlık altında, Türkçede, anlama sürecine etkisi bakımından, daha önce gramatik analizleri yapılan bütün olgularının, nörolengüistik veriler çerçevesinde yeniden bir değerlendirmesi yapılacaktır.

Bilindiği gibi “anlama” olgusu, nöroloji, psikoloji, hermenotik ve ilgili diğer bilim dallarında farklı içeriklerle tanımlanmaktadır. Özellikle dil merkezli anlamının hiyerarşik yapılandırmasında nörolengüistik bulgular, zihinsel süreci ayrıntılı bir şekilde gözler önüne sermektedir. Çeşitli rahatsızlıklara bağlı olarak meydana gelen anlama bozuklukları, kişinin yaşamını doğrudan etkilemekle birlikte, dil merkezli üst bilişsel becerileri icra etmesine de engel olmaktadır.

Anlama sürecinin asıl unsuru bilgidir. Bilgi, insanoğlunun davranışlarında bir değişiklik meydana getirdiği ölçüde öğrenme gerçekleşmektedir. Bu bakımdan, bilginin aktarımı ve değerlendirilmesi, dil merkezli anlama süreci bakımından büyük önem taşımaktadır. Şizofreni ve afazi gibi nörolojik rahatsızlıklara bağlı olarak meydana gelen anlama bozuklukları, bilgi aktarımı boyutunda kişinin yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bilgi akışındaki bozukluk, bu rahatsızlıkların doğrudan doğruya dil becerilerine yansımından kaynaklanmaktadır. Bilginin oluşumu ve aktarımı her ne kadar eğitim, hatta dil eğitimi kavramlarıyla ilişkilendirilse de, bu sürecin gerisinde, beyinde meydana gelen bir dizi nörofizyolojik süreçler vardır.

“İnsan beyrinde 10 milyarın üstünde sinir hücresi (nöron) bulunmaktadır ve her bir sinir hücresi, bilgi aktarımını sağlayan on binlerce bağlantıya sahiptir. Bundan dolayı sinir sistemimizi nörofizyolojik açıdan son derece karmaşık bir sinir ağına benzetmek mümkündür. Söz konusu olan bu temel birimlerin birbirleriyle sürekli olan etkileşimi ve iletişimi beynimizin çalışma şeklini oluşturmaktadır. Durgun durumdaki bir sinir hücresi, ölçülebilen bir elektrik gerilimi göstermektedir. Ayrıca her sinir hücresi aktive olabilmesi için belirli duyarlılık derecesine sahiptir. Bu elektrik gerilimi dıştan gelen bir etkiyle bozulur, nöronun duyarlılığı azalırsa, bir elektrik akımı meydana gelmekte ve bu akım akson yoluyla aksonların ucu olan sinapslara ulaşmaktadır. Sinapslara ulaşan bu akım, yani akson potansiyeli burada bazı kimyasal moleküllerden oluşan sinirsel aktarıcıların faaliyete geçmesini sağlamaktadır. Bu sinirsel aktarıcılar iki sinir hücresi arasında bulunan keseciği doldurmakta ve böylece aksiyon potansiyelini, ilgili sinir hücrelerine iletmektedirler. Nöronlar alıcılık düzeyini artırabildikleri gibi azaltabilmektedirler. Sinir hücreleri belirli düzenlerde, sık aralıklarla aktive edilirse, bu hücreler arasında yollar, yani bu nöronlar arası belirgin bağlantıları olan nöron grupları oluşmaktadır. Bu nöron gruplarının oluşması, bağlantılı oldukları sinapsların yapısal değişikliğe uğramasından kaynaklanmaktadır. Bu da nöronlar arasındaki geçirgenliğin artmasına neden olmakta, yani nöronlar arası duyarlılık derecesi düşmektedir. Bu, şu anlama gelmektedir. Dıştan gelen çok hafif uyarım bile aynı anda birçok sinir hücresini aktive edebilmektedir. Aynı anda birçok sinir hücresinin aktive olması, belirli bilgilerin daha çabuk çağrılması anlamına gelmektedir. Nöron gruplarının artması ve bu süreçlerin çoğalması, aktif bilginin artması ve bunların çağrılmasındaki süreçlerin otomatikleşmesi demektir” (Ediboğlu Cedden, 1996: 70-71).

Yukarıda kısaca aktarılmış olan beynin nörofizyolojik fonksiyonları, bilginin / öğrenmenin ve dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Yukarıdaki bilgiler normal bireylerdeki bilgi oluşumunu ve aktarımını ifade etmektedir. Bu sürecin farklı olduğu durumlar da vardır.

Bilindiği gibi beynin gelişimi en hızlı dönemini anne karnındaki ilk üç ayda gerçekleştirmektedir.

“Bu dönemde yaklaşık 100 milyar nöron yani sinir hücresi oluşur ve her bir nöron, çevresiyle ortalama 15.000 bağlantı yapar. Bu kaba kitleyi oluşturduktan sonra sıra, doğumdan sonraki dönemde dış etkenler, uyarılar, öğrenme ve hormonal duruma göre bu kitlenin yontularak biçimlenmesine gelir. Çocukluk ve ergenlik, yontma işleminin yapıldığı dönemdir” (Ergenç - Bulut, 1998: 40).

Bu süreçte nöronlar bulundukları yere göre uzmanlaşmaya başlarlar. Birbirleriyle gerekli bağlantıları kurarak gruplaşırlar. Yontulma sürecinde nöronların neredeyse yarısı yok olur.

“Araştırmacılar, yontma sürecindeki iki tür bozukluğun şizofreni nedeni olabileceğini belirtmektedirler. Nöron sayısı, ulaşması gereken düzeye ulaşamadığı için, normal süren bir yontma işlemiyle nöron ve sinaptik bağlantı sayısı, olması gerekenin altında kalmaktadır. Gerekli sayıda nöron bağlantısı oluşmakta ve yontma işlemi ergenlik sonuna kadar gitmektedir; ama durması gereken yaşta durmayarak ileriki yaşlarda da sürünce, giderek artan nöron ve bağlantı kaybına neden olmaktadır. Şizofrenlerde, ilk açık belirtilerin, geç ergenlik döneminde başlaması da bu varsayımları desteklemektedir” (Ergenç - Bulut, 1998: 40).

Şizofreni tanısı konmuş hastalarda şu belirtiler gözlenmektedir.

“Bunlardan ilki, gerçeğin bozulması olarak tanımlanan halüsinasyon görmedir. Bunun nedeni, iç ve dış gerçeklik arasında sınırın korunamamasıdır. İkinci belirti organizasyon bozukluğudur. Hasta, bağlama uygun davranış biçimleri geliştirememekte ve oldukça zayıf bir bilişsel performans sergilemektedir. Üçüncü belirti, bilişsel işlev bozuklukları olarak tanımlanabilir. Hasta, değişmeyen bir ses tonu ve yüz ifadesiyle konuşmakta, algı bozukluğunun yanı sıra, uzak bellekle ilişkili olarak nesneleri adlandırmada zorluk çekmektedir” (Ergenç - Bulut, 1998: 40).

Yapılan araştırmalar, şizofrenlerde görülen en belirgin dilsel rahatsızlığın ana dilinin ezgilenmesi sürecinde meydana geldiğini göstermektedir.

“Bilindiği gibi, söylemin dilin düşünsel, bireylerarası ve metinsel işlevlerini yansıtmada bir bütün birimi olarak ezgi, diğer dilsel ve dil dışı etmenlerle birlikte, belirleyici bir rol yüklenmektedir. Özellikle konuşma sezdirimlerinin

aktarılışında ve yorumlamayı temellendiren çıkarımların oluşturmunda egemen öge konumundadır. Ana dili konuşucularının, söylemdeki sezdirimleri yapılandırma ve çıkarsamada ezgiyi, belirleyici bir araç olarak kullanmaları, ezginin işlevlerinin, bireyin sezgisel dilbilgisiyle ilişkilendiğini göstermektedir. Bir tümcenin kabul edilebilir tüm değişkeleri, ezgi ve bileşenleri kullanılarak, amaçlanan her iletişimsel niyete dönüştürülebilir” (Ergenç - Bulut, 1998: 41-42).

Görüldüğü gibi ezgi, dil becerileri üzerinde oldukça etkili bir işleve sahiptir. Bu noktada, şizofrenlerin niçin ezgileme yapamadıkları sorusuna verilecek yanıt önemlidir.

“Japonya’da gerçekleştirilen bir dizi araştırma sonucunda, şizofrenlerin göz hareketlerinde belirgin bir yavaşlamanın ve tembelliğin var olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, algı güçlüklerinin de bir ölçüde nedenini oluşturmaktadır. Yazılı metni sesli okuyan denekler, göz hareketlerindeki yavaşlamanın bir sonucu olarak, bürünsel görmeden uzaklaşmaya bağlı bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Okunan tümcelerde bürünsel sapmaların, özellikle ezgi kullanımındaki sapmaların varlığı, ilk önce özne-yüklem uyumsuzluğunu akla getirmektedir. Tematik rol yükleyicisi konumunda olan yüklem, özneye rolüyle birlikte, o role uygun her türlü dilsel kodu da (ezgileme, odaklama gibi) yüklemektedir. Türkçe gibi, tümcede özneyle yüklem arasındaki uzaklığın fazla olduğu dillerde okuyucular, bu ilişkiyi kurmakta zorlanabilmektedirler. Ancak, gözün algılama açısı oldukça geniş olduğu için bu durum sağlıklı kişilerde genellikle bir sorun yaratmamaktadır. Şizofrenlerde ise bu durum gerçek bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Göz hareketlerinin de etkisiyle okunan tümcenin bütünü bir anda kavranamamakta, buna bağlı olarak özne-yüklem ilişkisi kurulamamakta, her öge ayrı bir bütünmüş gibi algılanarak, o bütüne uygun ezgileme gerçekleştirilememektedir” (Ergenç - Bulut, 1998: 42-43).

Sağlıklı kişilerin fıkra metinlerini okumalarıyla ilgili kayıtların çıktıları, şizofreni hastalarının çıktılarıyla karşılaştırıldığında, şu bulgular elde edilmiştir.

“Şizofrenlerin ezgi değerleri incelendiğinde, sağlıklı kişilerdeki üstlenilen rol gereği bütünlük sergileyen ezgileme yerine, kesik ezgilerden oluşan pek çok bütünlü karşılaşılmaktadır. Tümcedeki her birim (sözcük) biten ezgiyle

sonlanmaktadır. Örneğin, *Baba bizim öğretmen çok dindar bir adam* tümcesinin içerdiği tanımlama, vurgulama özellikleri nedeniyle *Baba / bizim öğretmen / çok dindar bir adam /* ezgilemesiyle okunması gerekirken, denekler, *Baba / bizim / öğretmen / çok / dindar / bir / adam /* biçiminde sesletmişlerdir. Yine başka bir denek, *Temel'in oğlu Murat* tümcesindeki her birimi kendi içinde bütün olarak algıladığından ulama yapamamaktadır. Bu durum, şizofren hastalarının birleştirme eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Parça - bütün ilişkisinin kurulamamasının başka bir sonucu olarak denekler, tümcelerde odaklama işlemini de gerçekleştirememektedirler. Okuma süresinin hasta deneklerde daha uzun olması, sözcükler arasında ulamanın yapılamayışı ve her sözcüğün bir bütün olarak ezgilenmesiyle ilişkilidir” (Ergenç - Bulut, 1998: 43-44).

Cümlelerin algılanmasında ve seslendirilmesinde meydana gelen odaklama ve ezgileme hataları, doğrudan doğruya bu hastaların göz hareketlerindeki yavaşlıkla ilgilidir. Öte yandan göz hareketlerine bağlı olarak cümle içerisindeki öğelerin algılanmasında anlam unsuru devre dışı kalmakta, diğer bir deyişle anlam öbekleri arasındaki sınır yok olmaktadır. Bu durum doğrudan doğruya anlama sürecini negatif yönde etkilemektedir. Bilindiği gibi sentaktik yapıdaki anlam öbekleri, beyindeki mantık öbeklerini temsil etmektedir. İlk kez 17. yüzyılda *Port Royal Ekolü* tarafından tespit edilen bu yapıların dil merkezli anlama sürecindeki işlevi ve önemi, 1950’lerden sonra psikodilbilim alanında yapılan klinik çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Bu yapıların sentaktik yapı içerisinde ayırt edilememesi, gramatik yapıdaki mantık örgüsünün ortadan kalması anlamına geldiği için dil merkezli anlama sürecinde engel teşkil etmektedir. Şizofreni hastalarında da bu durum söz konusudur.

“Göz hareketlerindeki yavaşlama, parça-bütün ilişkisinin kurulamamasına neden olduğu için hasta, metin kurucunun düşünce yapısına ulaşamamakta, buna bağlı olarak da bürünsel birimleri gereğince kullanamamaktadır” (Ergenç, Bulut, 1998: 44). Demek ki, ezgilemenin yapılamaması sonucu hasta, her sözcüğü bir anlam öbeği gibi algılamakta ve buna bağlı olarak cümlelerin anlam bütünlüğü (mantıksal bütünlüğü) kaybetmektedir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, anlamayla-ezgileme arasında nörolojik açıdan önemli bir ilişki mevcuttur. Şizofreni hastalarında görülen, göz hareketlerinin yavaşlaması, iç ve dış gerçeklik arasındaki sınırların yok olması, parça-bütün ilişkisinin ortadan kalkması gibi belirtiler, doğrudan doğruya metnin anlaşılmasını engellemektedir.

“Almanya Bremen Üniversitesi ve İstanbul Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Fizyoloji Bölümlerinde yapılan çalışmalarda, şizofren hastalarının frontal (ön) loblarının sağ tarafında belirgin bir çöküntü saptanmıştır. Bu alandaki çalışmalar henüz sonuçlanmadığı için kesin bir yargıya varmak olanaksızdır, ancak bu hastalarda beynin sağ yarısında bulunan бүрүн öğelerinin sesli okumada ve konuşmada neden devreye girmediklerinin yanıtı da belki bu araştırmaların sonuçlarıyla ileride ortaya konabilecektir. Sağ yarıkürenin işlevlerini büyük ölçüde yerine getirememesinin bir başka sonucu da bütün şizofreni hastalarında karşılaşılan donuk yüz ifadeleridir” (Ergenç-Bulut, 1998: 44). Çünkü duygusal özellikler sağ beyin tarafından üretilmektedir. Yüz ise zihindeki duyguların iki iz düşümsel mekânından birini temsil eder. Diğer mekân sestir. Ezgileme gibi бүрүн olguları, beyindeki duyguyu sese yansıtan lengüistik birimlerdir.

Dilin бүрүн olgularının beynin sağ yarım küresinde oluştuğu, öteden beri bilinen bilimsel bir gerçektir. Her ne kadar dilsel nitelikli beceriler sol beyin tarafından yerine getirilmekteyse de, konuşma sırasındaki ifade biçimleri ve ahenk, melodi sağ beyin tarafından gerçekleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle dilin parçasal birimlerinden sol beyin, parça üstü (bүрünsel) birimlerinden sağ beyin sorumludur. Dilin ezgileme sistemini kullanamayan şizofreni hastalarının sağ beyinlerindeki lezyonlar (hasarlar) bu bakımdan dikkat çekicidir.

Tam anlamıyla biyopsikolojik bir rahatsızlık olan şizofreninin yanı sıra, dil hastalığı olan afazinin bir türünde de dilin бүрünsel özelliklerinin kullanımıyla ilgili farklı bir durum söz konusudur.

“I. Tip sensör afazili hastalarda anlam bozukluğu kelime seviyesinde ortaya çıkmaktadır. Böyle hastalar, ayrı kelimelerin anlamını kavrayamaz, ancak tüm konuşmanın

vurgulu–melodik tarafını ve onun genel manasını anlayabilirler. Bu, söylemin dilbilgisi yapısının ve konuşmanın prosodisinin korunması sayesinde mümkün olur. Cümlelerin sözdizimsel (söz sırası, ekler) konuşmanın vurgulamasının korunduğu halde, farklı sözlerin manasını anlamlama yalnız sensör afazili hastalarda gözlenmiştir” (Sadiyeva, 2004: 31).

Görüldüğü gibi, sensör afazili hastalarda anlam bozukluğu sözcük düzeyinde gerçekleşmekte ve buna rağmen konuşmanın prosodisinde (bürününde) bir bozulma meydana gelmediği için anlama sürecini engellememektedir. Demek ki dilin bürünsel yapıları, sözcük anlamının bozulduğu anda da devreye girmekte ve anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu durum, dilin bürünsel olgularının anlama sürecinde ne kadar etkili olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekici bir diğer veridir.

Öte yandan afazi hastalarında dilin bürünsel olgularıyla ilgili farklı özellik arz eden bir husus daha vardır. “Türk dillerinde, sözdiziminin (özne–tümleç–yüklem) bozulması, eklerin varlığı sayesinde cümlelerin değişmesine neden olmaktadır. Ancak cümlede sözdiziminin değişmesi, Türk dillerinde belli bir ögeyi vurgulamak içindir. Buna nazaran tüm afazili hastaların konuşmalarında cümlede herhangi bir kelimeyi vurgulamak amacı düşünülmeden, sözdiziminde değişiklik yapıldığı gözlenmiştir”(Sadiyeva, 2004: 233). Bu ne anlama gelmektedir?

Bilindiği gibi söz dizimi vurgusu, önemli ölçüde sentaktik yapıyı meydana getiren öğelerin yer değiştirmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu husus Türkçede, özellikle devrik cümle kuruluşlarında gözlenmekte olup, doğrudan vurgulamayla ilgilidir. Afazili hastaların, vurgulama amacı gütmeyen cümledeki öğelerin yerlerini değiştirmesi, dilin bürünsel olgularına dikkat etmediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, vurgu ve ezgilemenin dil merkezli anlama sürecindeki gramatik işlevleri, yakın zamanda, nörolengüistik çalışmaların bulgularıyla da farklı bir açıdan desteklenmektedir. Özellikle şizofren tanısı konmuş hastalarda, göz hareketlerinin yavaşlamasına bağlı olarak metnin algılanışı yavaşlamakta ve parça–bütün ilişkisinin

kaybolması sonucu, ezgileme yeteneği ortadan kalkmaktadır. Bu, aynı zamanda ana dili melodisinin de kaybı anlamına gelmektedir. Afazi hastalarının bazılarında ise vurgulama sonucu ortaya çıkan farklı lengüistik durumlar söz konusudur.

Neticede beyindeki duygular dile fonetik dizgelere sinmiş bürün olgularıyla nüfuz etmektedir. Sesteki duygu, dilin dört temel dil becerisine yansıdığı oranda pragmatik bir işlev kazanmaktadır. Duygudan yoksun fonetik dizgeler, konuşma, yazma ve okuma metinlerini kendi sınırları içerisinde dondurulmuş dil kalıplarına dönüştürmektedir. Kişi ve metin arasındaki bilişsel devingenlik, bir müzik parçasındaki nota–beste birlikteliğine benzetilebilir. Nota dizgelerini besteden arındırılmış bir şekilde okumak dinleyiciye ne kadar haz veriyorsa, bürün olgularından yoksun dilsel birimlerden oluşmuş bir metnin sunumu da algılayıcısına o kadar haz verecektir.

3.1.4.4.6. Bir Bürün Olgusu Olarak Vurgunun Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bürün olgularının dil merkezli anlama sürecindeki işlevlerini değerlendirirken, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de vurgudur.

Vurgunun anlama sürecindeki işlevlerine geçmeden önce, tanımı ve genel özellikleri hakkında kısaca bilgi vermek gerekiyor.

Vurgu, “konuşma sırasında kelimedeki bir heceyi diğerlerine göre daha yüksek bir ses tonuyla, daha baskılı bir şekilde söyleme anlamına gelmektedir (Korkmaz, 1992: 164).

Vurgu, bir sözcükte bulunan seslemin, diğerlerine oranla daha soluklu, daha baskılı çıkarılması demektir (Ergenç, 1989: 42).

“Sözcüklerde ve anlatım birimlerinde en az bir hece bulunmaktadır. Hece sayısı birden çok olunca, her hece aynı soluk baskısıyla söylenemez. Bazı heceler öbürlerine oranla daha baskılı çıkarılmaktadır. Bu göreceli soluk baskısına vurgu, böylece baskılı sesletilen heceye de vurgulu hece denir” (Demircan, 2001: 123).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere vurgu, en genel anlamıyla, sözcüğü meydana getiren hece ve eklerden herhangi birinin ya da nadir olarak ikisinin bir kural dâhilinde veya bir kurala tâbî olmaksızın diğerlerine göre daha baskılı bir şekilde telâffuz edilmesidir.

Burada, cümle vurgusunu da unutmamak gerekir; çünkü vurgu, sadece sözcük sınırları içerisinde etkili olan bir parçalar üstü dil birimi olmayıp söz dizimini de etkileyen bir bürün olgusudur.

Genel anlamda düşünüldüğünde vurgu sistemi dilden dile değişebilmektedir.

“Vurgunun belirgin olduğu dillerde iki ana eğilim vardır. Vurgu, Solovenya’ca, Ukraynaca ve Bretonca’da olduğu gibi özgürdür; yani vurgunun hangi sözcüklerde, hangi hecede olduğu tamamen gelişigüze ve yeri değişebilir. Bu tür vurguya özgür vurgu veya oynak vurgu denir. Vurgunun sabit olduğu dillerde ya kesinlikle, ya da genellikle yeri bellidir. Örneğin; Çekçe, Estonyaca, Macarca, İzlandaca ve Slovakça’da vurgu değişmez olarak ilk hecede bulunmaktadır” (Uzun, 2004: 40).

“Örneğin Fransızca’da, sözcüğün son seslemi, Fince’de sondan bir önceki, Çekçe’de ise baştan birinci seslem, vurgu almaktadır. Bu durumda vurgu, sınır belirtici bir öge niteliği taşır. Vurgunun yeri, Türkçe, İtalyanca, İspanyolca, Rusça gibi dillerde değişkendir. Bundan ötürü, ayırıcı bir işlev yüklenir” (Ergenç, 1989: 42).

Bunların yanı sıra, genel olarak dört tür vurgudan söz edilmektedir.

“*Kelime vurgusu*; tek heceli kelimelerde çoğunun, çok heceli kelimelerde hecelerden birinin diğerine göre daha yüksek ses tonuyla, söyleyiş süresi uzatılarak diğer hecelerden belirgin biçimde söylenmesidir. *Cümle vurgusu*; konuşma sırasında yer değiştirebilen ve kelimelerin, kelime gruplarının kendi vurgularından daha kuvvetli olan vurgudur. Normal hallerde cümle vurgusu, cümle içerisinde anlam bakımından ağırlık vermek istenen kelime üzerine bulunmaktadır. *Anlam vurgusu*; cümle içerisinde, anlam bakımından ağırlık vermek istenen kelime üzerine, o kelimenin cümledeki yeri değiştirilerek sağlanan vurgudur” (Korkmaz, 1992: 158).

Sonuç olarak vurgu, genel dil kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ihtiva ettiği işlevler sebebiyle üzerinde önemle durulması gereken bir bürün olgusu olarak değerlendirilmedi. Görevsel sesbilim çerçevesinde anlam ayırıcı parça üstü bir ses birim olarak ele alınan vurgunun Türkiye Türkçesi'nde dil merkezli anlama sürecine etkisini tespit edebilmek için Türkçe'nin vurgu sisteminin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir.

3.1.4.4.6.1. Türkçenin Vurgu Sistemi

Türkçede vurgu konusu, heceden söz dizimine kadar geniş bir alanda kural ve istisna teşkil eden hususiyetler içermektedir. Asıl konumuz olan vurgunun anlama sürecindeki işlevlerini ortaya koyabilmek için anlamı değiştirebilme özelliği olan hususlar üzerinde durulması gerekir. Bu sebeple, vurgunun Türkçedeki durumu, bu ana başlık altında incelenecektir.

Bunlar aşağıda şu şekilde belirtilmiştir:

1. Sözcük, hece ve eklerde vurgu.
2. Söz dizimi vurgusu

3.1.4.4.6.2. Türkçenin Sözcük Hece ve Ek Yapısındaki Vurgusal Özelliklerin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bir bürün olgusu olarak vurgunun Türkiye Türkçesindeki durumu incelendiğinde, sözcük-hece ve ek düzeyinde bazı özel durumlarla karşılaşmaktadır.

Bilindiği gibi Türkçe, Ural–Altay dil ailesine mensup bir dildir. “Ural–Altayca’da kök hece daima vurguyu üzerinde bulundurmaktadır. Bu aslî vurgulama özelliği, zaman içerisinde bir kural haline gelmiştir. Hâlâ, Ural ve Altay dillerinin büyük çoğunluğunda kullanılmaktadır. Bu vurgu özelliğinin nihayî bir kural olduğu düşünülmekteyse de bu dillerin son dönemlerinde kelimenin son hecesinde ikinci bir vurgu ortaya çıkmıştır. Bu son ekteki vurgu, müzikal ve tonlamalı bir nitelik taşımaktadır. Aynı durum İsveç dilinde de mevcuttur” (Menges, 1995: 74).

Görüldüğü gibi kök hecenin vurgulu olma özelliği, Türkiye Türkçesinin tarihî sürecinde teşekkül eden bir kural niteliği taşımaktadır. Bunun yanı sıra, Türkçe’de, ek kavramı çerçevesinde iki temel özellik daha mevcuttur. Bunlar aynı zamanda kural niteliğin de olması ve kelimelerdeki ortalama hece değerinin yüksek olması, vurgunun sözcük üzerindeki hareket alanını genişletmektedir. Bu geniş hareket alanı, doğrudan doğruya anlamı etkilemektedir. Oysa, vurgu yeri sabit olan dillerde böyle bir durum söz konusu olamaz. Kök sözcüklerin vurgusal özellikleri de bu durumu desteklemektedir. Bilindiği gibi, Türkçede tek heceden oluşan kök sözcükler ikinci derece vurgu taşıdıklarından, dinleyici açısından ilgi uyandırıcı bir nitelik taşımazlar. Türkçede kökün eklerle genişlemesi ve eklerin vurgu alabilme özelliğine sahip olması, kelimeye bürünsel anlamda semantik bir sınırlama getirilmesini önlemektedir.

Bu hususla bağlantılı olarak “Türkçe’de ekleri, vurgu alabilenler ve alamayanlar olmak üzere iki bölümde inceleyebiliriz. Vurgu alabilen ekler, sözcüğün son seslemindeki vurguyu kendi üzerine çekebilirler. De-ne / De-ne-me / De-ne-me-ci / De-ne-me-ci-lık örneklerinde olduğu gibi” (Ergenç, 1989: 42).

Bu örneklerde de görüldüğü gibi “ anlatım açısından Türkçe, dural değil, devingendir. Bu durum iki genel özelliğe bağlı olarak belirlenir. Bu devingenlik sözlüksel birimler ile çekimli biçimlerde ek dizimine bağlı olarak, bilgi birimi içinde ise bilgi dağılımına ve odaklamaya dayanarak ortaya çıkmaktadır” (Demircan, 2001: 141).

Burada bilgi birimiyle anlatılmak istenen Türkçenin söz dizimidir. Vurgunun, söz dizimi içerisindeki işlevi ise ayrıca ele alınacaktır.

Türkçede vurgunun anlam ayırıcı işlevinden en fazla etkilenen dil birimlerinden biri eş sesli sözcüklerdir.

“Türkçe’de sesteş olan sözcüklerdeki vurgunun değişmesi, anlamın da değişmesine yol açtığı için, ya da başka bir deyişle, yanlış vurgulama yanlış anlaşılmaya neden olabileceğinden vurgu, anlam ayırıcı önemli bir bürün ögesi olarak kabul edilmektedir. Yazımda noktalama işaretleri ya

da büyük küçük yazımla ayırt edilebilen bu çiftler, konuşma dilinde vurgu ile bu ayrımı ortaya koymaktadır. (Gelin *buraya*.) tümcesinde çağrılan *gelin* midir? yoksa *gelmek* eyleminin ikinci çoğul kişi biçimi midir? İlk seslem vurgulandığında birkaç kişiyi çağırma, ikinci seslem vurgulandığında ise *evlenen kız* anlamı kazanılır. Yine, *Bodrumdan aldım / Ordunun silahları / Çok kötü düştü / Ne güzel güldü / Buraları taşı / Çocuklar açtı / Kardeşim vardı* örneklerinde de aynı durum söz konusudur” (Ergenç, 1989: 46-47-48).

Türkçede vurgunun semantik yapıya müdahil olmasında etkili olan hususlardan biri de, bazı eklerin sesteşlere sahip olmasıdır. Ek vurgusu bu süreçte devreye girmektedir. Bu durum özellikle olumsuzluk eki –mA ile fiilden isim yapan –mA eklerinin sesteşliğinde gözlenebilir. *Ça-lış-ma* (Olumsuz buyurum) / *Ça-lış-ma* (Yapılan iş) örneklerinde de görüldüğü gibi, sesteş olan iki ekten olumsuzluk anlamı veren –mA, vurguyu üzerine almazken, yapılan işi belirten –mA vurguludur. Burada, vurgudan kaynaklanan bir ayrım söz konusudur. Bu ayırmadaki vurgu etkisi, yüksek seviyede anlam ayırıcı bir niteliğe sahip değildir.

Bunların yanı sıra, vurguyu üzerine almayan eklerle ilgili olarak Şinasi Tekin, “vaktiyle müstakil bir kelime olup da sonradan herhangi bir ses kaidesine uyarak ekleşen dil birimlerinin, yani yeni eklerin vurgu kabul etmediklerini, vurguyu bir önceki heceye verdiklerini belirtmektedir” (Tekin, 2001: 44).

Bir bürün olgusu olarak vurgunun, semantik kastın belirtilmesinde etkili olduğu kelime türleri de vardır. Zarflarda, zamirlerde, bağlaçlarda ve yüklemlerde zaman zaman ortaya çıkan anlam kargaşasının giderilmesinde son derece etkilidir.

Vurgunun yüklem üzerindeki bürünsel etkisi şu şekilde gerçekleşmektedir.

“Genellikle bir söz değerinde kullanılan çekimli eylemlerin istek biçimleri son hecede vurgulanır. Eğer vurgu, baş hece, ya da sondan önceki hece üzerine düşerse bu kez, istek karşıtı umursamazlık olur. *Bu da böyle olsun* (istek) / *Bu da böyle olsun* (umursamazlık) örneklerinde görüldüğü gibi” (Demircan, 2001; 141).

Zamirlerin tamamında olmasa da, bir kısmında vurgu yoluyla çok açık bir anlam ayrımı sağlanmaktadır.

“Örneğin, (biri) ses dizisine, biri ile iki, biri ile üç ayrı anlam yüklenebilir.

Biri = Biri geldi.

1. Tanımadığım bir kimse (biri) geldi. (Adıl)
2. Onlardan bir tanesi (biri) geldi. (Sayı adılı)

Biri = Biri geldi.

1. İçlerinden yalnızca bir tanesi (biri) geldi.
2. İçlerinden yalnızca bir tanesi (biri) dışında hepsi geldi.
3. Hiç biri gelmedi” (Demircan, 2001: 142).

Görüldüğü gibi, (biri) zamirini oluşturan hecelerin başta ve sonda vurgu almasıyla birlikte, cümle içerisindeki anlamı da değişmektedir. Bu örnekte sadece vurgunun yer değiştirmesine bağlı olarak bir anlam değişikliği meydana gelmektedir.

Türkçede, vurgunun sözcük düzeyinde yarattığı anlam farklarından biri de bağlaçlarda gözlemlenmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçede ekler vurgu alabilenler ve vurgu alamayanlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

“Adıl ve belirteçlerin vurguları genellikle baş hecede olur. Onların vurguları, vurgusuz eklerden ayrı yazılsa da, ek biçimli öğelerden -mI, -dA, -sA, -ce, -ki, -mIş kullanılarak son heceye çekilebilir” (Demircan, 2001: 143).

Bu durumu bir örnek üzerinde göstermek gerekmektedir.

Örnek*

1. Burayı nasıl buldunuz? (olağan vurgu)
2. Burayı nasıl da buldunuz! Hayret doğrusu! (alaylı yakınma)

Bu örnekte de gözlendiği gibi, normal şartlarda vurgu almayan –dA, zarfın ilk hecesindeki vurguyu kendi üzerine çekmiştir. Bu durumda, çok belirgin bir anlam farkı da ortaya çıkmıştır.

Sözcük sınırları içerisinde vurgunun, tonlamayla birlikte veya tek başına anlam üzerinde etkili olduğu alanlar vurgulamada tür adı-çağrı biçimi ayrımı, kimi eş biçimlerin ayrımı ve küçük anlamı içeren sıfatların pekiştirilmesiyle ilgili hususlardır.

Daha önce de, ayrı bir başlık altında değinildiği gibi ton, heceyi ilgilendirir ve genel olarak bir hecedeki sıklık, yükseklik ya da düşüklüğü göstermektedir. Kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum ve karakteriyle de paralellik gösteren tonlama, sözcüğün vurgulu hecesinin alçalan ya da yükselen bir ses tonuyla söylenmesi sonucunda değişik anlamların ortaya çıkmasına neden olduğu için parça üstü sesbirim sınıfına girer.

Vurgunun tür adı-çağrı biçimi ayrımı doğrudan doğruya vurgunun ton eşliğinde orta ya da baş heceye kaydırılması yoluyla sağlanır. *Yoğurtçu / Yoğurtçu* örneklerinde de görüldüğü gibi birinci kelimedeki vurgu başkalarına seslenmek ya da çağırma içindir. Tonlamanın etkisiyle orta heceye kayan vurgu kelimemin anlamında farklı bir yönlendirme yapmaktadır. *Yoğurtçu* kelimesinde, bir seslenme / çağırma anlamından ziyâde kızma anlamı sezilmektedir.

Öte yandan Türkçe’de “kimi sözcük biçimleriyle eş dizimli olmakla birlikte onlardan vurgu ile ayrılmaktadır” (Demircan, 2001: 144). Bu ayrımda *Kalın / Kalın*

* Yukarıdaki örken cümle için bkz. Ömer DEMİRCAN, *Türkçenin Ses Dizimi*, (İstanbul 2001),s.143.

(iz); *Gelin* / *Gelin* (iz) hece vurgusunun yer değiştirmesiyle birlikte anlam farkı ortaya çıkmaktadır.

Bu tespitlere ek olarak “sıfatlara getirilen küçültme eki tek başına o anlamı taşımaz. –cIK eki ile birlikte vurgu başa kaymaktadır. Böylece sözcük pekiştirilerek (aşırı) anlamı yüklenir” (Demircan, 2001: 144).

Kısa > *kısacık* > *kısacık* örneğinde bu durum açıkça görölmektedir. Kelimenin küçültme eki almamış halinde vurgu (sa) hecesi üzerindedir. Küçültme ekinin gelmesiyle birlikte hece vurgusu (kı) hecesine kayar. Bu hece kayması sıfatın mevcut anlamını pekiştirir.

Özetlenecek olursa, bir bürün olgusu olarak vurgunun Türkçede sözcük anlamı üzerindeki belirleyiciliği ile ilgili olarak şu tespitler yapılabilir.

1. Türkçe sözcüklerde vurgunun yeri sabit değildir. Türkçenin bağlantılı bir dil olmasının sonucu olarak vurgu, devingen bir özellik göstermektedir. Bu durum, sözcük anlamını doğrudan etkilemektedir.

2. Türkçede, kelime başına düşen ortalama hece sayısının yüksek olması, vurgunun yer değiştirmesinde etkili olan hususlardan biridir.

3. Türkçede, kök sözcüklerin tek heceli kelimelerden oluşmasının doğal bir sonucu olarak kök üzerinde, dinleyici tarafından dikkate alınmayacak kadar zayıf bir ikinci derece vurgu taşımaktadır. Bu durumda anlam ayırıcı vurgusal bürün, kökün dışındaki hece veya eklere kaymak zorunda kalmıştır.

4. Türkçede, eş sesli sözcüklerin semantik sınırları vurgu sayesinde belirlenmektedir.

5. Sesteş eklerin vurgusal özellikleri anlam belirleyici bir nitelik taşımaktadır.

6. Türkçede, zamir, zarf, yüklem ve bağlaçlardaki vurgu, zaman zaman semantik kastın belirlenmesinde etkili olmaktadır.

7. Türkçe vurgu sisteminde tür adı-çağrı biçimi ayrımı, vurgunun ton eşliğinde orta ya da baş heceye kaydırılması yoluyla sağlanmaktadır.

8. Kimi sözcük biçimleriyle eş dizimli anlatım biçimleri vurgu ile ayrılmaktadır.

9. Sıfatlara aşırılık anlamını küçültme eki vermemekte, küçültme ekinin etkisiyle sıfatın ilk hecesine yerleşen vurgu yoluyla bu anlam derecesi sağlanmaktadır.

Görüleceği üzere bu tespitlerde vurgu, sürekli olarak sözcük anlamıyla ilişkilendirilmiştir. Geri plânda, dil merkezli anlamanın sözcük anlamıyla doğrudan bir ilişki içerisinde olduğunu unutmamak gerekir. Kaldı ki, sözcüğün anlamına yönelik her vurgunun, aynı zamanda anlama sürecini de etkilediği, Türkçe öğretiminde göz ardı edilmemesi gereken bir husustur.

3.1.4.4.6.3. Türkçenin Söz Dizimi Yapısındaki Vurgusal Özelliklerin Anlama Sürecine Etkisi

Bir bütün olgusu olarak vurgunun, dil merkezli anlama sürecindeki rolünü tespit edebilmek için söz dizimi yapılarındaki konumunu da değerlendirmek gerekir.

Söz dizimi yapılarındaki vurgunun Türkçede, anlama sürecine nasıl yansıdığı hususunun belirli kavramlar çerçevesinde ele alınması, bu noktada daha açıklayıcı olacaktır. Bu düşünceden hareketle, söz dizimi vurgusu–anlama ilişkisinde analiz edilmesi gereken hususlar aşağıda şöyle sıralanmıştır.

1. Tamlama vurgusu
2. Cümle vurgusu
3. Olağan–Karşıtsal vurgu.

Türkçedeki tamlama grupları değerlendirilirken, niteleyen–nitelenen olmak üzere iki temel dil biriminin incelenmesi gerekir.

“Bir tamlama, niteleyen + nitelenen (altın bilezik, çocuk oyuncuğı, Mehmet’in arabası...) ya da nitelenen + niteleyen (yaşı küçük, ciğer tava, Mustafa Kemal) sırasında dizilmiş en az iki sözcükten kurulur. Böylece oluşan birimlerin anlamı genellikle onu oluşturan sözcük anlamlarının toplamıdır. Ancak bu anlam birimi, girdiğı çevreye göre değişebilir. Sözlük anlamları, kendilerini oluşturan öge anlamlarının toplamından uzaklaşan birlikler bileşik sözcük adını almaktadır. Örneğin, *çocuk oyuncuğı* birliğı, en az üç ayrı anlam taşımaktadır. Bu anlamlar; *çocuklar için oyuncak, önem verilecek değerde olmayan, kolay iş*’tir. Bu birim, birinci anlamıyla tamlama, ikinci ve üçüncü anlamlarıyla da bileşik sözcük sayılır” (Demircan, 2001: 149).

Yukarıdaki açıklamalarda, tamlama ve birleşik sözcük arasındaki fark belirtilmiştir. Konuşma sırasında bu iki yapı arasındaki ayrımın fark edilemeyeceğı düşüncesinden hareketle, tamlama ve birleşik sözcüklerdeki vurgu noktalarının belirtilmesi gerekir.

“Tamlama ile benzeri başlı bileşik sözcük arasında vurgu ayrımı yoktur, ancak başsız bileşik sözcüğün vurgusu, ikinci öge üzerine düştüğünden, sesletimi tamlamadan ayrılır. Kara göz / karagöz (oyunu). Birleşik sözcüklerin başlı / başsız şeklinde sınıflandırılması Bloomfield tarafından yapılmıştır. *Başyazar, balayı, karayolu* gibi dil birimleri başlı birleşik sözcük; *yurtsever, ateşkes, tepegöz* gibi dil birimleri ise başsız birleşik sözcük kapsamına girmektedir” (Demircan, 2001: 147).

Daha önce de belirtildiğı gibi, aralarında vurgu ayrımı olmayan yapılar, tamlama grupları ile başlı birleşik sözcüklerdir. Bir başka ifadeyle, *karayolu* başlı birleşik sözcüğünün vurgusu ile *kara yolu* tamlama grubunun vurguları aynı yerdedir. Bu iki dil birimi arasındaki vurgu ayrımı, tamlama grupları ile başsız birleşik sözcükler arasında ortaya çıkmaktadır. Kara göz (kişi) ve karagöz (oyunu) örneklerinde vurgu, farklı hecelerde konumlanmıştır. Kara göz (kişi) bir tamlama grubudur ve vurgu, kara kelimesinin (ra) hecesi üzerindedir. Karagöz (oyunu) başsız birleşik sözcüktür ve vurgu, (göz) hecesi üzerindedir.

Neticede vurgusal ayrım tamlama grupları ile birleşik sözcüklerin anlam koşutluğunu bir dereceye kadar ortadan kaldırmaktadır.

Genel anlamda düşünüldüğünde, vurgunun anlam ve anlama sürecinde en etkili olduğu yapı söz dizimidir. Türkçenin sentaktik açıdan sahip olduğu devingen yapı ve bu yapının bilgi birimleri üzerindeki etkisi, söz dizimi vurgusunu pragmatik ve eğitimsel açıdan dikkatle incelenmesi gereken bir konuma taşımaktadır.

“Bilindiği gibi en küçük anlatım birimi sözlü dilde söz / sözce (utterance), yazılı dilde ise tümcedir. Bir sözün vurgusu sırasıyla sözcük, öbek, bilgi birimi düzeylerinde işlemlerden geçerek belirlenir. Sözcük düzeyinde (ve, bir, ile....) gibi yapısal sözcükler dışında her sözcüğün bir hecesi vurgu alır. Bu vurgu, kökler için sözlükte belirlenir” (Demircan, 2001: 151).

Vurgu, hece, sözcük, öbek ve cümleye kadar yazılı dilin her biriminde mevcuttur. Tümce vurgusu incelenirken bilgi birimleri ve odaklama üzerinde durmak gerekir.

Cümle vurgusunda, vurgunun anlama süreci ile ilişkisi bilgi birimi üzerinden gerçekleşmektedir. Bunun sebebi, iletişim sürecinde bilgi yapılarını taşıyan dil biriminin cümle olmasıdır.

“Bilgi birimi, bağlamdan çıkarılabilecek bilgileri içeren *verilmiş* bir bölüm ile, bağlamdan çıkarılamayacak *yeni* bilgi içeren bir bölümden oluşmaktadır. Örneğin, *okul dün açıldı* sözünde (*okulaçıldı*) bilineni, ya da daha önce değinilmiş, bağlamdan çıkarılabilecek olan bilgiyi, (*.....dün.....*) ise yeni bilgiyi taşır. Yeni bilgi taşıyan bölümde bir hecesi birinci derece vurgulanan ve ton değişimini taşıyan sözcük, bilgi biriminin odağıdır. Her bilgi biriminde ancak bir odak bulunur” (Demircan, 2001: 151).

Görüldüğü gibi, cümle vurgusunda vurgulamayı belirleyen öğelerden biri, bilgi yapısıdır. Cümleler genel olarak bir ya da birden fazla bilgi birimleri içerebilir. Bilgi birimine sahip olmayan cümle yoktur. Bu açıdan bakıldığında, cümle vurgusu daima yeni bilgi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu aynı zamanda bilgiyi de ön plâna çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan vurgulamaya göre, cümle içerisindeki bilgi birimleri *yeni* veya *verilmiş* bilgi niteliğini kazanmaktadır.

Vurgunun söz dizimi yapılarındaki anlam ayırıcı işlevini ortaya çıkaran unsurlardan biri de odaktır.

“Bir dilin tümce ezgisini büyük ölçüde etkileyen, kişinin bildirim sırasındaki duygu ve düşüncelerinin gerçekleşmesi, yansıması olarak tanımlayabileceğimiz odaklama, bildirim işlemi sırasında dinleyicinin öncelikle dikkat etmesini istediğimiz ögeyi belirlemektedir. Bu belirleme işlemi, duraklarla ve ses tonundaki değişikliklerle yapılabilir”(Ergenç, 1989: 50).

Daha teknik bir tanımla odaklama, “bilgi biriminin *yeni* bilgi ileten bölümünde bir hecesi birinci derece vurgulanan ve tonlanan sözcüktür” (Demircan, 2001: 152).

Türkçede odaklama; *olağan odaklama, odaklayıcı öge kullanımı, vurgu kaydırma, devrik dizim, vurgulu heceyi değiştirme* gibi beş biçimde yapılmaktadır.

“Birinci ve belki de en yaygın odaklama, yeni bilgi taşıyan sözcüğü yüklem önüne bitiştirerek yapılır. Olumlu düz tümcede, yüklem önü olağan odak konumudur. Söz gelimi, *bugün annem geliyor* tümcesinde yeni bilgi veren öge *annem*, *annem bugün geliyor* tümcesinde ise odak *bugün* sözcüğüdür (Demircan, 2001: 152).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, olağan odaklamada vurgulanmak istenen öge, yüklem önüne getirilmektedir. Bilindiği gibi yüklem, cümlelerin temel ögesidir. Bir başka ifadeyle çekirdek cümle karakteri göstermektedir. Çekirdek cümleler, söz dizimi yapılarının zihindeki oluşum sürecinde temel dil birimi konumundadır. Bu sebeple, Türkçe söz dizimi yapısında özellikle vurgulanmak istenen öge, cümlelerin en önemli ögesi olan yüklem önüne getirilmektedir.

“İkinci derecede yaygın odaklama, odaklayıcı öge kullanılarak yapılmaktadır. Bu ögeler dizimsel olarak ikiye ayrılmaktadır. Odağın ardına bitişenler (mI, dA, bile, ya. ...) ile odağın önüne bitişenler (ancak, yalnız, daha). Söz gelimi, mI, ögesinin iki işlevinden birisi soru sormak, öteki ise istenen yeni bilgiyi belirlemektir. Bu işleviyle mI, *yeni bilgi* belirleyen bir belirteçtir. Olağan dizimde -mI, tümcenin sonunda yer alır. Karşıtsal dizimde ise, öteki sözcüklerin yeri ya da biçimi değişmeksizin, odak seçilen sözcüğün ardına

kayar. *Öğrenciler burada yemek yedi mi? / Öğrenciler burada yemek mi yedi? / Öğrenciler burada mı yemek yedi?* (Demircan, 2001: 153). Örneklerinde bu husus gözlenmektedir.

Odaklama biçimlerinden biri de *vurgu kaydırma*dır.

Bu tür odaklamada olağan söz dizimi değiştirilmez; yalnızca vurgu, odak seçilen öge üzerine kaydırılır. *Dün bir öğrenci toplantıya gelmedi / Dün bir öğrenci toplantıya gelmedi / Dün bir öğrenci toplantıya gelmedi / Dün bir öğrenci toplantıya gelmedi*. Bu tür odaklamada vurgu başa yaklaştıkça Türkçe sesletimi (heceleme) zorlaştırmaktadır. (Demircan, 2001: 153). Öte yandan bu tür odaklamalarda konuşan kişinin ruhsal durumu da önem taşımaktadır.

Odaklama konusunda üzerinde durulması gereken hususlardan biri de devrik dizimdir.

“Aynı bilgi birimi içinde kalmak koşuluyla, Türkçe dizimde *verilmiş bilgi* taşıyan ögelerin yüklemden sonraya atılmasına devrik dizim denir. Yüklem ardı alan Türkçede, yeni bilgi taşımayan ögeler için ayrılmış sanılıyor. Ancak, özdeyişlerde bunun tersine belirlemeler mevcuttur. *TUT kelin perçeminDEN < kelin perçeminDEN tut*. Öyleyse bu belirlemeyi bilgi birimiyle sınırlı tutmak gerek. Yoksa, yüklem ardı yeni-bilgi yükü olmayan sözcükler için dizimsel bir çöplük değildir. Gerçek metinlere bakılırsa bu incelik kolayca görülür. Devrik dizim, özellikle yüklemi odaklama işlemi olarak kullanılır. Yüklem, bir yandan odaklanırken öte yandan konu seçilir (Demircan, 2001: 154).

Odaklama son olarak, vurgulu heceyi değiştirme biçiminde olmaktadır.

“Kısıtlı da olsa, bir beşinci tür odaklamadan söz edilebilir. Odak seçilen kimi adıl, zarf...gibi vurgulu hecesi değişebilen bir sözcüğün vurgulu hecesi ile geri kaydırılarak tümceye bir başka anlam yüklenir. *Arkadaşlardan biri geldi. (Bir arkadaş geldi) / Arkadaşlardan biri geldi. (Yalnızca bir tanesi geldi) / Arkadaşlardan biri gelmedi (Hiçbiri / bir tanesi gelmedi)*” (Demircan, 2001: 154).

Örneklerde de görüldüğü gibi, vurgulu hecenin yerinin değiştirilmesiyle birlikte odak da değişmektedir. Odağın değişmesiyle birlikte anlam da değişmektedir.

Türkçe’de söz dizimi vurgusu çerçevesinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de *Olağan Karşıtsal Vurgu*’dur.

“Anlatımda herhangi bir işlemin ya da bir ögenin kendi özelliğine uyan yer ve bağlamda bulunması ve tümceye ek bir anlam katmaması, onun olağan kullanımı olmaktadır. Türkçe tümcede olağan dizim; özne + nesne + tümleçler + yüklem (*Ben kızımı dün okula götürdüm*) sırasını izler. Böyle bir dizimde olağan odak, yükleme bitişik olan sözcüktür. Şimdi bu dizimde öge sırasını değiştirirseniz, karşıtsal bir dizim elde edersiniz. Bu en azından odak ögeyi değiştirmek demektir; odak yeri değişmediğinden, *Ben dün okula kızımı götürdüm* tümcesinde dizim ve odak öge karşıtsal, odak yeri olağandır. Devrik anlatımda söz dizimi karşıtsal sayılır. Tümce türüne göre vurgu konumunun olağan mı, yoksa karşıtsal mı olduğu kolayca anlaşılmaktadır (Demircan, 2001: 155).

Aşağıdaki cümle örneklerinde, bu durum daha açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Örnekler*

Olağan dizim olağan vurgu:

1. Mehmet yakında uzaya gidecek.
2. Mehmet yakında uzaya gidecek mi?

Karşıtsal dizim olağan vurgu:

3. Yakında uzaya gidecek Mehmet.

* Yukarıdaki örnekler için bkz. Ömer DEMİRCAN, *Türkçe’nin Ses Dizimi*,(Ankara 2001), s.155.

4. Uzaya gidecek yakında Mehmet.

Karşıtsal dizim karşıtsal vurgu:

5. Yakında gidecek uzaya Mehmet.

6. Yakında uzaya mı gidecek Mehmet.

Yukarıdaki örnek cümleler, söz dizimi vurgusu çerçevesinde ele alınan olağan–karşıtsal vurgunun sentaktik anlama ne derece müdahil olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe’nin söz dizimi yapısının vurgusal özellikleri, ana hatlarıyla bu unsurları içermektedir.

Türkçe’nin vurgusal sistemi çerçevesinde şimdiye kadar, hece, ek, sözcük, öbek ve tümce düzeyinde *anlam ayırıcı işleve* yönelik değerlendirmelere ve tespitlere yer verilmiştir.

Vurgunun anlam ayırıcı işlevleri üzerinde dikkatle durulmasının sebebi, bu işlevlerin doğrudan doğruya anlama süreciyle ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Vurgu–anlama ilişkisi, eğitimsel açıdan bazı pragmatik açılımları da beraberinde getirmektedir.

“Okullarda genellikle, öğrencilerin okuduklarına anlam verme sürecinde çok süratli okumaları istenir. Çoğu kez, hızlı okuma alışkanlığı kazandırılabilir; ama bunun tekdüze, monoton okuma ve konuşma alışkanlığını da beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Okunan metni anlamlı kılabilmenin yolu, cümleler içindeki bazı sözcük ya da hecelerin daha baskılı okunmasıyla mümkündür. Vurgunun konuşma dilimizdeki önemi büyüktür. Çünkü söze duygu değeri kazandırır, dinleyicinin dikkatini uyandırarak anlatılanı kavramasını kolaylaştırır ve sesi, söyleyişi, sesteki ezgiyi canlandırır” (Önen, 2004: 158).

Kuşkusuz, okuma–anlama ve dinleme–anlama sürecinde metnin kavranmasını kolaylaştıran sadece vurgu değildir. Vurgunun yanı sıra, süre, ton, kavşak, durak, ezgi gibi bürün olguları da dil merkezli anlama süreciyle doğrudan ilgili bürün olgularıdır.

Türkçedeki bürün olguları anlama süreciyle ilişkisi bakımından genel olarak değerlendirildiğinde bu olguların söz dizimi yapıları üzerinde daha etkili oldukları gözlenmektedir. Bilhassa konuşma–anlama ilişkisinde dinlemeye bağlı olarak gerçekleşen sözel anlamada bürün olguları önemli bir belirleyicidir.

3.1.4.4.7. Bürün Olgularının Metin Yapılarının Anlamlandırılması Sürecindeki İşlevleri

Bürün olgularının anlamlandırma sürecindeki etkileri sadece sözcük, cümle öbekleri ve cümlelerden başlayarak daha hacimli dil yapıları olan metinlere kadar nüfuz edebilmektedir.

Bu düşünceden hareketle, ilgili başlık çerçevesinde, daha önce yukarıda açıklanmış olan bürün olgularının, metin içeriklerinin algılanmasında ne derece etkili olduğu hususu ele alınacaktır.

Metne bağlı bildirimlerde bürün olgularıyla bağlantılı olarak iki unsur ön plâna çıkmaktadır. “Dilbilimciler, bildirişimin tam ve yanlış gerçekleştirilebilmesi için hazırlanacak metinde, amaçlılık, benimsenebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler gibi temel koşulların bulunması gerektiğinde birleşmişlerdir” (Ergenç, 1990: 159). Demek ki birinci unsur, doğrudan metni ilgilendiren özellikleridir kapsamaktadır. Diğerisi ise bir metinde olması gereken bağdaşıklık ve tutarlılık olgularını besleyen bürünsel özelliklerdir.

Metin yapıları ile bürün olguları arasındaki ortak payda cümledir. Bu sebeple cümleyi ilgilendiren ezgi, odaklama, ton, durak ve kavşak gibi unsurlar metnin anlamlandırılması sürecinde, bürünsel nitelikli hareket noktalarını oluşturmaktadır.

“Tümcenin ezgisi, konuşucunun o andaki ruhsal durumuna, konuşma ortamına ya da önceden belirlenmiş kimi kurallara bağlı olarak değişebilir. Bir sohbet sırasında söylenen bir tümcenin ezgisiyle, aynı tümcenin eldeki metinden okunuşunda ortaya çıkan ezgi, doğal olarak farklıdır. Karşılıklı konuşmada kurulan tümceler, sözdizimi kurallarına uymasalar da, konuşucu sesinin tonuyla dinleyicinin dikkatini iletmek istediği bilgi odağına çekebilir. Metne bağlı

konuşmalarda ise ezgi, ton, durak ve kavşaklar, metnin hazırlanış biçimiyle ve sözdizimiyle yakından ilişkilidir. Tümce öğelerinin dizilişlerinde yapılan yanlışlıklar, gereksiz bilgi diyebileceğimiz öğelerin bulunması ve tümcenin gereğinden çok uzun kurulmuş olması gibi etmenler, konuşucunun ezgi ve durakları yerinde kullanamamasına ve bildirinin doğru aktarılamamasına neden olabilir. Sözcüklerin, tümce içinde bulunmaları gereken yerde bulunmaması, yalnız okuyanı ve dolayısıyla dinleyeni şaşırtmakla kalmaz, anlamlarının kimi kez bulanık, kimi kez de iki türlü belirmesine neden olur. Amaçların dışında bir anlamın ortaya çıkması ya da söylenenin hiç anlaşılamaması gibi sonuçlar doğurabilir” (Ergenç, 1990: 158).

Yukarıda sıralanan bürün olgularının yanı sıra metnin algılanması sürecinde, metinde bulunması gereken gramatik özellikler olarak tespit edilen bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarının da göz önünde tutulması gerekmektedir.

“Bağdaşıklık, özellikle çok sayıda tümceden oluşmuş metinlerde, gerek sözcükler, gerekse tümceler arasında kopukluğu ortadan kaldırmak amacıyla kurulan biçimsel bağlantılardır. Bir metinde ilk olarak göz önünde tutulması gereken şey, tümce düşüklüğünün olmamasını sağlamaktır. Bunun için de tümcedeki öğelerin dilbilgisi kuralları açısından birbirleriyle uyum içinde olması sağlanmalıdır. Özellikle, gereğinden çok uzatılmış tümcelerde, yüklemelerin koşutluk göstermesi, gönderim öğeleri olan adılların karışıklığa neden olmayacak ölçüde kullanılması, bağlantıların düzgün biçimde kullanılması, kısaca bağdaşıklık koşulunun yerine getirilmesi, metni okuyanın da durak ve ezgi kurallarını doğallıkla gerçekleştirmesini ve sonuç olarak bildirinin anlaşılabilirliğini sağlayacaktır” (Ergenç, 1990: 160-161).

Öte yandan “metin, bağdaşık tümce dizilişleridir ya da metin, birden çok tümceciğin kendi içindeki bir bağıntısı ve ilişkisi ile oluşmuştur. Bu durumda bağıntı, tümcelerin art arda gelmesini ve metnin çizgiselliğini belirtir. Her dilin kendine özgü bir söz dizimi ve tümceler ya da sözcükler arası düzenleniş biçimi vardır. Örneğin Türkçede sözcükler arası ilişkiler eklerle kurulur. İki sözcük arasındaki ilişki ekle belirlenmişse araya başka sözcükler girebilir; ama ilişki eksiz kurulmuşsa araya başka sözcük giremez. Bağıntı bir yanıyla dilbilgisel, diğer yanıyla da olaylar arası

mantıksal ilişkiyle kurulmaktadır. Metni oluşturan tümceler, belirli bir başlangıç ve son ile, kendi içinde bir bağıntı ve bütünlük oluşturur”(Günay, 2001: 59-60).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bağdaşıklık kuralları, metni dil bilgisel yönden düzenleyerek bireyin zihnindeki ana dili sistematığına uygun hâle getirmektedir. Bir başka ifadeyle, bürün olgularının devingenliğini artıracak bir lengüistik ortam hazırlamaktadır. Bağdaşıklık, her ne kadar metnin biçimsel yapısı ile ilgili bir kavram olarak tanımlansa da, bürün olgularının işlevselliğine zemin hazırlaması bakımından anlama süreci için dolaylı bir etkiye sahiptir.

“Bir metinde bulunması gereken ikinci nokta, sözceler arasındaki anlam bağıntısını sağlayan tutarlılıktır. Metni oluşturan tümceler, dilbilgisel açıdan tutarlı olsalar bile, eğer anlamları arasında bir bağlantı, bir bütünlük yoksa, metnin tümünden bir anlam çıkarmak mümkün olmaz” (Ergenç, 1990: 160).

“Bir metni tutarlılığı bakımından incelemek, üstyapı olarak genel metin çerçevesinde, metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek demektir. Genel olarak metnin bütünlüğünü ele almak tutarlılıkla ilgili bir değerlendirmedir” (Günay, 2001: 97).

Metin yapısını ilgilendiren bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, benimsenebilirlik vd. özellikler, bir metni metin yapan niteliklerdir. Bunlardan birinin veya bir kaçının eksikliği, vurgu, ezgi, ton, durak vd. bürün olgularının okuyucu tarafından yerli yerinde kullanılamaması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Metnin gramatik yapısından kaynaklanan bu eksiklikler, bürün olgularının bilinçli kullanımıyla ortadan kalkabilmektedir. Bir dilin metin yapılarının sunumuyla, bürün olguları arasında bu anlamda interaktif bir ilişki söz konusudur.

Aşağıda verilecek örnek cümlelerde bu durum daha açık bir şekilde görülebilir.

Örnek*

Liberya bandıralı yanıcı gaz taşıyan bir tanker Japonya açıklarında infilak etti.

Liberya bandıralı olan tanker midir? yoksa yanıcı gaz mıdır? Bu noktada, cümlede bir anlam bulanıklığı söz konusudur. *Liberya bandıralı* ve *yanıcı gaz taşıyan* niteleyici ögeleri arasındaki durak eksikliği anlam karışıklığına neden olmuştur.

“Bu ve buna benzer durumlar genellikle, sunucunun eline verilen metinlerin, okuyan kişiye bilgi öbeklerinin sınırlarını göstermek amacıyla kullanılması gerekli virgül, noktalı virgül gibi imlerden yoksun olmasından kaynaklanmaktadır”(Ergenç, 1990: 161).

Örnek*

Japon başbakanı bir hafta içinde petrol üreten dört Ortadoğu ülkesini ziyaret edecek.

Bu cümlede de bir anlam bulanıklığı söz konusudur. Kastedilen anlam, Japon başbakanının bir haftalık süre içerisinde petrol üreten dört Ortadoğu ülkesini ziyaret edeceğidir. Gerekli duraklama ve ezgileme yapılmadığı için, Japon başbakanının bir hafta içinde petrol üretebilen dört Ortadoğu ülkesini ziyaret edeceği gibi bir anlam da çıkarılabilmektedir.

Bu durumda durak, ezgi vd. bürün olgularının metni oluşturan cümlelerin anlam sınırlarının belirlenmesinde ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Bağdaşıklık açısından bir metni besleyen önemli unsurlardan birisi de ezgidir. Ezginin sözdizimiyle olan ilişkisi ise kesinlikle yadsınmayacak bir gerçektir. Almanca, İngilizce ve pek çok Slav dilinde, sözdizimi öğelerinin yeri

* Örnek cümle için bkz. İclâl ERGENÇ, *Konuşma Dilinde Sözdizimiyle Bürün Olgularının İlişkisi Üzerine*. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri, (İstanbul 1990),s.160.

* Örnek cümle için bkz. İclâl ERGENÇ, *Konuşma Dilinde Sözdizimiyle Bürün Olgularının İlişkisi Üzerine*. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri, (İstanbul 1990),s.162.

ve buna bağılı olarak tümcenin ezgisi belirlenmiştir. Her ne kadar Türkçe için, söz dizimi oynaktır görüşü ileri sürülüyorsa da, bu oynaklık, özellikle yazılı metinler söz konusu olduğunda sınır konulamaz bir nitelik taşımamaktadır. Sözdiziminin oynak olması, konuşma ufkunu genişletip, ona zenginlik katarken; yazı dilinde aynı oynaklık, yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi, anlam bulanıklıklarına, çok anlamlılığa neden olabilmektedir. Bu yanılgıların önüne geçebilmek için, yazılı metin hazırlanırken, biçimsel ve anlamsal bütünlük içinde, sözdizimini oluşturan öğelerin sıralanışları, ardışıklıkları belirli kurallara kapsamına alınmalıdır” (Ergenç, 1990: 162).

Sonuç olarak, Türkiye Türkçesinin vurgu, ezgi, süre, ton, durak, kavşak adı verilen parçalar üstü birimleri, sözcük anlamından metin anlamına kadar gerek gramatik açıdan gerekse kişinin psikolojik durumuna bağılı olarak anlam ayırıcı işlevlere sahiptir. Neticede anlam, bireyin metin yardımıyla gerçekleştirdiği okuma ve dinleme eylemlerinin sonucunda bireyde, aktüel, kozmik ya da anakronik çağrışımlar yarattığı ölçüde anlamaya dönüşmüş demektir. Dil, bu dönüşüm sürecine, mekanizmasında mevcut olan fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik sistemlerle katkıda bulunmaktadır. Dilin fonetik sisteminde mevcut olan bürün olguları, anlam ayırıcı ve anlam belirleyici işlevleriyle bireyin anlam ve anlama olguları arasında kurmaya çalıştığı kognitif (bilişsel) köprünün en önemli yapı taşlarından biridir. Bürün olguları, bu sebeple Türkçede dil merkezli anlamlandırma sürecinde etkili olan unsurlara dâhil edilmeli ve gramer eğitiminde üzerinde tartışılmaması gereken kavramlar arasına alınmalıdır.

3.2. Türkçenin Morfolojik Yapısını Oluşturan Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bilindiği üzere, Türkçenin morfolojik bakımdan en karakteristik özelliği, eklemeli dil yapısıdır. Bu yapısal özellik, Türkçenin genel dil sistemi içerisinde kelimedenden cümleye, hatta metnin bütünü üzerinde etkili bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, eklemeli dil yapısını, Türkçenin bütün lengüistik sistemi üzerinde etkili, temel bir özellik olarak kabul etmek gerekir. Dolayısıyla, morfolojik yapının anlama sürecindeki işlevlerine yönelik analizlerde de, eklemeli dil özelliği birinci hareket noktasını teşkil edecektir.

Öte yandan, morfolojik yapı / anlama ilişkisinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de, Türkçenin morfolojik yapı eğilimli bir dil olmasının kelime öğrenme sürecine etkisidir. Günümüzde, morfolojik yapı özelliklerinin ağır bastığı dillerdeki kelimelerin kazanım süreçleri üzerine yapılan araştırmalarda, bu konu hakkında önemli ipuçları yer almaktadır. Bu sebeple, dilin morfolojik eğilimi ile kelime edinimi arasındaki ilişkinin Türkçede anlama sürecine etkisi yönünden incelenmesi gerekmektedir.

Özetle, morfolojik yapı / anlama süreci ilişkisine yönelik analizlerde üzerinde durulması gereken hususlar yukarıda ifade edilen iki temel düşünce etrafında yapılandırılacaktır.

3.2.1. Morfoloji (Şekil Bilgisi)

Asıl konuya geçmeden önce, yukarıdaki düşüncelerin hareket noktasını teşkil eden morfoloji kavramı üzerinde kısaca durmak gerekiyor.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki morfoloji terimi, ilgili kaynaklarda, biçimbilim, yapı bilgisi, şekil bilgisi gibi adlar altında da ifade edilmektedir.

Vardar’a göre, biçimbilim terimiyle karşılanan bu kavram, “Geleneksel olarak anlamlı dil birimlerini, dilbilgisi ulamlarını, işlevsel sınıflara, bükün, türetme, birleştirme açısından sundukları görünüme, aldıkları değişik biçimlere, birleşim özelliklerine göre inceleyen dal” olarak tanımlanmaktadır (1998:44).

Üçok’a göre, şekilbilgisi veya harf (morphologie) “bir dil içinde, kelime kategorilerinin neler olduğunu, nasıl çekildiklerini, ne gibi şekiller gösterdiklerini öğreten gramer kolu” olarak ifade edilmektedir (2004: 118).

Hengirmen’e göre biçimbilim, “Dildeki sözcüklerin yapısını, kökleri, ekleri ve bunların bağlanış biçimlerini inceleyen dilbilgisi ve dilbilim dalı. Biçimbilim sözcükleri, sözcük türlerini, kökler ve eklerle ilgili her türlü konuyu, yani dilin biçim özelliklerini inceler” (1999: 71).

Korkmaz'a göre şekil bilgisi, “bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili diğer konuları inceleyen gramer dalı” olarak tanımlanmaktadır (1992: 142).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, genel olarak morfolojinin dil bilimi araştırmalarındaki sınırları şu şekilde tespit edilebilir:

1. Morfoloji bir dilin türetme yetisini incelemektedir.
2. Morfoloji, dildeki morfemlerin işlevlerini incelemektedir.
3. Morfoloji, bir dilde, zaman içerisinde meydana gelen yapısal değişiklikleri inceler.
4. Morfoloji, kelime kategorilerini incelemektedir.
5. Morfoloji, kelimelerin dil içerisinde çekimlere göre aldığı yapıları inceler.
6. Morfoloji, köklerle eklerin bağlanış biçimlerini incelemektedir.
7. Morfoloji eklerin dil içerisindeki anlam ve işlevlerini incelemektedir.

Morfolojinin işlev alanını başka ayrıntılarla da genişletmek mümkündür. Dilin morfolojik yapısıyla anlama süreci arasındaki ilişkinin analiz edilmesinde, göz önünde bulundurulacak hususlar, genel olarak yukarıda belirlenmiş sınırlar içerisinde mevcuttur.

3.2.2. Türkçenin Algoritmik Yapısının Anlama Sürecindeki Rolü

Türkçenin morfolojik yapısının anlama sürecindeki iz düşümlerini analiz etmede, dilin yapısal bakımdan algoritmik niteliklere sahip olması önemli bir belirleyicidir. Bu düşünceden yola çıkarak, Türkçenin algoritmik yapısıyla ilgili araştırmalar üzerinde ayrıntılı bir şekilde durmak gerekiyor.

Algoritma, matematiksel bir terimdir. Dil ve matematik kavramları arasında ortak bir payda olarak kabul edebileceğimiz bu kavram, “bir işin, hiçbir belirsizliğe yer vermeyen işlem adımlarıyla nasıl yapılacağını belirleyen tanımına verilen addır” (Köksal, 2003: 74).

Dil aracılığıyla gelen bilgi yüklü düşüncelerin algılanma yöntemi, o dilin sahip olduğu matematiksel yapıyla doğrudan ilintili midir? sorusunu tartışmak gerekir. Çünkü “matematik düşünme sanatını sembolleştirir. Bugün mantık da matematik esaslara göre düzenleniyor. Matematik, düşünmede ekonomi sağlar”(Akt: Atay, 1997: 155). Ünlü bir matematikçi olan Prof. Dr. Mustafa İnan’ın görüşlerini yansıtan bu cümleler aynı zamanda, düşünme sanatını gerçekleştiren dil ile matematik arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, insan beyninin, dilin algılanması sürecinde matematiksel bir işleyiş tarzı sergilediği de bilinen bir gerçektir.

Bu bağlamda, yukarıdaki görüşleri destekleyici nitelikte, Türkçenin algoritmik yapısını tespit etmeye yönelik çalışmalardan bahsetmek gerekiyor.

Aydın Köksal, 1975 yılında Hacettepe Üniversitesi’nde hazırladığı *A First Approach to A Computerized Model for the Automatic Morphological Anaysis of Turkish* (Türkçe’nin Otomatik Biçimbilgisi İçin Bir Bilgisayar Modeline İlk Yaklaşım) isimli doktora tezinde bilgisayar ve Türkçe kavramlarını ilk kez bir araya getirmiştir. Köksal’ın bu husustaki görüşleri şu ana temalar çerçevesinde ifade edilmektedir.

1. Makine dili ve doğal dillerin karşılaştırılması.
2. Bilgisayarın algoritmik dili ve Türkçe arasındaki benzerlikler.
3. Türkçenin kelime yapısı ve bilgisayar dili.

Bu üç temel görüşten hareketle Köksal, düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Makineler için düzenlenmiş bir dil doğallıkla hiçbir belirsizlik taşımamak zorundadır. Bundan başka, makineler için tanımlanacak ögesel işlemler, insanoğlunun konuştuğu doğal dillerdeki kavram varsılığıyla karşılaştırılamayacak ölçüde sınırlıdır. Bunlar, dil bilgisi hiçbir belirsizlik taşımayan, deyimlerin kesin ve tek bir anlama geldiği yapay dillerdir. Biçimsel olarak da adlandırılan bu diller, Noam Chomsky’nin doğal diller için önerdiği üretici dil bilgisi kavramının bilgisayar izleneceme dillerinde geniş bir

uygulama alanı bulmasıyla gelişmiştir. Doğal dillerin üretici dil bilgisini biçimsel olarak tanımlamak, bunların içerdiği karmaşıklık düzeyi ile belirsizlikler nedeniyle pek güç gözüktüğü halde, bilgisayar izlenleme dilleri matematiksel olarak tanımlanabilmiş, bir dil kavramı da bir matematik aracı olarak bilgisayar bilimleri dalında öğretilmeye başlamıştır” (Köksal, 2003: 175).

Yukarıdaki ifadelerde, bilgisayar dilinin de dâhil olduğu makine dili ile doğal dillerin bir karşılaştırılması yapılmaktadır. Makine dilinin oluşturulmasında, doğal dillerin gramatik özellikleri esas alınmaktadır. Bu benzerliklerden hareketle Köksal, bilgisayar dili ile Türkçe'nin morfolojik yapısı ve kural sistemi arasında şöyle bir benzerlik kurmaktadır.

“Komutların *ab/* biçiminde tanımlandığı makine dilinin söz dizimi, tıpkı Türkçenin sözdizimine benzemektedir. Türkçede eylemin, tümcenin sonunda yer alması gibi, bilgisayar makine dilinde de işleç (işlemi gösteren sözcük) sondadır. Bu yapıyı ilk kez öneren, adı güç söylenen bir matematikçi olduğu için, bilimsel yazında buna Polonyalı gösterimi ya *işleç sonda gösterim* denir. Gençliğimizde bilgisayarı tanımaz, bunun düpedüz Türkçe'nin doğal sözdizimi olduğunun ayırdına varıp bu bilgiyi öğrencilerimizle ve Türkçe bilen bilmeyen herkesle paylaşmışızdır. Daha karmaşık bir örnek vermek gerekirse, $E=((A+B)*2-C)/D$ gibi bir hesaplama, makine dilinde Türkçeye benzer bir biçimde, *ab+2*c-d/e=* gösterimiyle belleğe yerleştirilir ve *a'yı b'ye topla, 2'yle çarp, c çıkar, d'ye böl, sonucu e'ye taşı* biçiminde okunup, ögesel işlemler bu sırayla yürütülür” (Köksal, 2001: 174-175).

Köksal burada, Türkçenin söz dizimi ile bilgisayar dilini oluşturan algoritmik sistem arasında bir paralellik olduğunu tespit etmiştir. Bilgisayarda işleç (eylemi gösteren sözcük) olarak adlandırılan kavram lengüistik terminolojide yüklem adını almaktadır. Daha anlaşılır bir matematik formülüyle bu durum şöyle örneklendirilebilir.

$(6.5)+6-9/3=9$ eşitliğinde işlem yukarıdaki bilgilere paralel olarak 6 ile 5'i çarp, 6 ekle, 9 çıkar, 3'e böl ve sonucu 9'a taşı şeklinde hesaplanmaktadır. Bu matematik işleminin hesaplanması sürecinde izlenen mantıksal düşünce sırası,

Türkçe bir cümlenin ÖNY (özne+nesne+yüklem) dizilişini anımsatmakta ve görüldüğü gibi işlemi gösteren sözcük, yani yüklem, sonda bulunmaktadır.

Öte yandan, “cümleleri oluşturan öğelerin (özne, nesne, yüklem) sıralaması da rastgele değildir. Türkçe cümleler bir tür *crescendo* (şiddeti giderek artan dizi) izlerler. Bütün vurgu, en sonda yer alan yüklem (fiil) üzerindedir. Diğer öğelerin önemi, yükleme olan yakınlık uzaklık konumları ile belirlenir. Yükleme yakınlıklaştıkça önem artar. Gene matematiksel olarak ele almak gerekirse, cümleyi oluşturan her bir öğenin toplam öge sayısı kadar haneden oluşan bir matematik değere sahip olduğu varsayılabilir. *Dün Ahmet camı kırdı* cümlesi 4 öğeden oluşmaktadır; o halde her öge 4 haneli bir değere sahip olacak, ilk öge en düşük, son öge ise yüksek değeri taşıyacaktır” (Okar, bilimkurgu2000.com)

Tablo-3.3. Türkçenin Söz Dizimi Yapısındaki Matematiksel Sistem

Cümle	Matematik değer 0001	Matematik değer 0011	Matematik değer 0111	Matematik değer 1111
1	Dün	Ahmet	Camı	Kırdı.
2	Dün	Camı	Ahmet	Kırdı.
3	Ahmet	Dün	Camı	Kırdı
4	Ahmet	Camı	Dün	Kırdı
5	Camı	Dün	Ahmet	Kırdı
6	Camı	Ahmet	Dün	Kırdı.

Bu tabloya bakıldığında, “cümleleri oluşturan öğelerin değişmediği görülecektir. Öğelerin yer değiştirmesiyle birlikte sadece anlamlar değişmektedir. Her cümlede, 0011, 0001’den daha fazla, 0111 bu ikisinden daha fazla, 1111 ise hepsinden daha fazla önem taşımaktadır” (Okar, bilimkurgu2000.com). Bu durumda, cümlelerin en önemli ögesi konumunda olan yüklem, matematiksel olarak da en yüksek değere sahiptir.

Yukarıdaki örnekler, Türkçenin söz dizimi yapısındaki algoritmik sistemi açıkça ortaya koymaktadır.

Türkçe kelime yapıları incelendiğinde de benzer bir matematiksel yapıyla karşılaşmak mümkündür. Bu husus, gerçekte doğrudan doğruya Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklanmaktadır. Köksal bu hususta, yapısal bakımdan birbirine benzeyen Türkçe ve Japonca'dan hareketle şu bilgileri vermektedir.

“Türkçenin de tıpkı Japonca gibi anlam taşıyan kök biçimbirimlerinin sözcüklerin başında hiç değişmeden kendilerini belli etmeleri ve türetme, durum ve çekim eklerinin, sözcüklerin sözdizimi içindeki işlevlerini gösterecek biçimde, ayrıcalık içermeyen matematiksel bir düzen içinde art arda sıralanmalarıyla bir dil ötesi özelliği taşıdığını söyleyebiliriz” (Köksal, 2003: 183).

Türkçenin kelime yapısındaki matematiksel sistem, kelime kökünün her durumda sabit kalmasından, kelime köküne gelen yapım ve çekim eklerinin kökten kolaylıkla ayırtedilebilmesinden ve kökle birleşmiş olmalarına rağmen fonksiyonlarının kolaylıkla farkedilmesinden kaynaklanmaktadır. Kaldı ki, kök / ek ilişkisinde, ek türlerinin de kendi içerisinde yapım eki > çekim eki şeklinde gramatik bir hiyerarşiye sahip olması, Türkçede bitişkenlik sürecinin de matematiksel bir düzen içerisinde geliştiğini göstermektedir.

Öte yandan Türkçede kelime yapısı daima, içerdiği anlam ögesi ile birlikte algoritmik sistem oluşturmaya yönelik bir ivmelenme içerisinde. Algoritmik bir sisteme ivmelenmiştir diyoruz; çünkü anlama giden süreçte yer alan biçimbirimler, yani kök>yapım eki>çekim eki morfolerleri arasındaki kümülatif ilişki, anlamı adım adım ortaya çıkarmakla birlikte, meydana gelen dil birimi, dilin beşinci sistemi kabul edilen pragmatik sürece henüz dâhil olmamıştır. Kelimeyi oluşturan biçim birimlerle anlamın, algoritmik bir sistem oluşturabilmesi için bu öğelerin oluşturduğu kelimenin, içinde yer aldığı cümlemin anlam bütünlüğüne (bağlamına) dâhil olması gerekir. Burada da matematiksel bir düzen söz konusudur; çünkü Türkçe'de anlamları, sözlükteki tanımları değil; kelimelerin cümle içerisindeki konumları belirlemektedir. Öge diziliş sisteminin algoritmik yapısına dâhil olan kelime, cümle

içindeki konumuna göre anlam kazanır. Bu anlamın algılanan mesaj içerisindeki değerini ise yükleme olan uzaklığı belirlemektedir. Daha genel bir ifadeyle, dil birimi olan kelimenin, tam anlamıyla algoritmik bir yapıya kavuşabilmesi için dilin fonetik, morfolojik, semantik, söz dizimsel ve pragmatik boyutlarını tümünden kazanmış olması gerekmektedir. Türkçede, kelimeyi meydana getiren morfolojik ve semantik sistem, matematiksel bir düzen içerisinde bu yapıyı önemli ölçüde tamamlamaktadır; fakat söz dizimsel bağlam ve buna bağlı olarak pragmatik boyut olmadan süreç tamamlanmış sayılmaz.

Bu mantıktan hareket edersek, Türkçede isim ve isim soylu kelimeler, semantik bakımdan fiillere göre daha açık uçlu bir görünüm sergilemektedirler. Bu bakımdan bütüncül bir algoritmik yapı özelliği taşımazlar. Oysa çekimli fiiller (yüklem), tek başlarına bu tür matematiksel bir sistem oluşturabilirler; çünkü yüklem, cümledeki diğer temel öge olan özneyi ve özneyi ilgilendiren unsurları ekler yardımıyla üzerinde taşıyabilen çekirdek yapılardır. Bu çekirdek yapılar, cümlelerin beyinde anlamlandırılması sürecinde semantik kurguyu oluşturan dil birimleridir. Kısaca, Türkçede çekimli fiil durumundaki yüklem, beyne, biçim/anlam ilişkisini tamamlamış algoritmik bir yapı içerisinde sunulmaktadır. Türkçede yüklemelerin eksilteli ifadelerde tek başlarına cümle teşkil edebilmeleri bu algoritmik yapıdan kaynaklanmaktadır.

Bu başlık çerçevesinde, Oktay Sinanoğlu'nun Türkçe'nin matematiksel yapısıyla ilgili görüşlerine de yer vermek gerekiyor.

Sinanoğlu, bu konuyla ilgili görüşlerini şu cümlelerle dile getirmektedir. "Dünyanın her yerindeki Türk halklarından daima en büyük matematikçiler çıkmıştır. Eski Sovyetlerde, Fransa'da, Amerika'da bakın, hep matematik yoluyla sivrilmiş Türkler'e rastlayacaksınız. Neden böyle? Ben bunu şöyle yorumluyorum: Dillerin arasında yapısıyla, binlerce yıllık kurallarıyla matematiğe en çok benzeyen dil Türkçe, Türk lehçeleridir. Dolayısıyla, ana dili Türkçe olanların düşünce yapısı, daha küçükten matematiğe en yakın biçimde gelişiyor" (Akt: Çaykara, 2001: 393). Buradaki düşüncelerle bağlantılı olarak, doğru ülkelerinde yaşayan insanların, kelime edinim sürecinde fiilleri Batılılara göre daha

erken yaşta ve kolay öğrenmeleri ile matematiğe yatkınlık arasında bir ilişki var mıdır? sorusu zihinleri kurcalamaktadır. Çalışmamızın kapsamı dışında kalan bu konu üzerinde de ayrıca durmak gerekir.

Türkçenin, mantıklı ve tutarlı kurallar bütününden meydana geldiğini gören Max Müller (1823–1900) bu dildeki algoritmik sisteme şöyle gönderme yapmaktadır.

“Türkçe’nin bir dil bilgisi kitabını okumak, bu dili öğrenmek niyetinde olmayanlar için bile gerçek bir zevktir. Türlü dil bilgisel biçimlerin belirlenmesindeki ustalık, ad ve eylem çekimi sistemindeki düzenlilik ve bütün dil yapısındaki saydamlık ve kolayca anlaşılabilme yeteneği, insan zekâsının dil aracılığıyla beliren üstün gücünü kavrayabilenlerde hayranlık uyandırmaktadır. Alet olarak, Türk dilindeki duygu ve düşüncenin en ince ayrımlarını belirtebilme, ses ve biçim öğelerini baştan sona dek düzenli duygulu bir sisteme göre birbiriyle bağdaştırıp dizileme gücü, insan zekâsının dilde gerçekleşen bir başarısı olarak belirir. Birçok dillerde bu gibi olaylar gözden perdelenmiştir. Onlar çözülmez kayalar gibi karşımızda durur ve ancak dilcinin mikroskobuyla dil yapısındaki organik öğeler ortaya çıkarılır. Türk dilinde ise her şey saydam ve açıktır. Dilin iç yapısı ve dış yapısı, billur bir arı kovanı gibi yapısını seyrediyormuşuz gibi ortadadır” (Akt:Vardar, 2003: 305).

Müller’in yukarıda ifade ettiği saydamlık, matematiksel bir yapının özelliklerini taşımaktadır. Algoritmik bir yapı arz eden matematik denkleminde işleme giden süreçlerin görünürlüğünü Türkçe dil yapısında da gözlemlemek mümkündür.

Jean Deny ise, Türkçe ile ilgili görüşlerini şu sözlerle dile getirmektedir.

“İnsan bu dilin, yüce bir bilim akademiyası müzakerelerinden çıkmış olduğu zannına düşebilir. Fakat Türkistan bozkırları ortasında, kendi başına kalmış insan zekâsının sadece kendi yaratılışından ayrılmaz kanunlarla yarattığını, hiçbir bilginler kurulunun yarattığı düşünülemez” (Akt:Gencan, 2001: 46).

Bu konu çerçevesinde, Türkçenin matematiksel yapısıyla ilgili olduğunu düşündüğümüz, Johann Van De Walle’nin görüşlerine yer vermek gerekiyor.

“Otuz iki dil bildiği için *Babil Dünya Ödülünü* alan Belçika’nın Gent Üniversitesi Doğu Dilleri ve Kùltürleri Başkanı Dr. Johann Van De Walle, günümüzde Türkçe’ye neden ilgi duyduğunu şöyle anlatıyor: Türkçe, çok kısa bir zamanda öğrenilebilir. Satrançta kurallar mantıklı, basit ve az sayıdadır. Yedi yaşında bir çocuk bile satranç oynamasını öğrenebilir. Bu kolaylığa karşın, satranç oynayan kişi yaşamı boyunca sıkılmaz. Oyun olanakları sınırsızdır. Aynı durumun Türkçe dilbilgisi sisteminde bulunması, çok büyüü bir özellik” (Akt: Köksal, 2003: 305-306).

Yukarıda, Van De Walle’nin Türkçe / Satranç benzetmesiyle örtüşen bir karşılaştırma da Saussure tarafından dil ve satranç oyunu arasında yapılmıştır. Saussure, bu konudaki tespitlerini şöyle sıralamaktadır.

“Dil, kendi düzeni dışında düzen tanımayan bir dizgedir. Satranç oyunuyla yapılacak bir karşılaştırma bunu daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. Satrançta iç olguyla dış olguyu birbirinden ayırmak görece kolaydır. Oyunun İran’dan Avrupa’ya geçmiş olması bir dış özelliktir. Buna karşılık dizgeyi ve kuralları ilgilendiren ne varsa iç özelliktir. Tahta taşların yerine fildişi taşları koyarsam, ortaya çıkan değişiklik dizgeyi ilgilendirmez. Ama taşların sayısını azaltır ya da çoğaltırsam, bu değişiklik oyunun kurallarını da derinden etkiler” (Saussure, 1985: 26).

Görüldüğü gibi, Van De Walle’nin Türkçe ile satranç oyunu arasında kurduğu ilişki, Saussure’nin, 19. yüzyılın başlarında dil ile satranç kavramları arasında kurduğu ilişkiyle de desteklenmektedir. Bu kesişme, Saussure’nin, kuramında ifade ettiğı ideal dil ile Türkçe’nin ne derece benzeştiğini ortaya koymaktadır.

Van De Walle, Türkçe, bir satranç oyunu gibidir; derken, bu dilin gramatik yapısını meydana getiren unsurların ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerin matematiksel bir sisteme sahip olduğunu vurgulamıştır. Saussure ise, satranç oyununun analizini yaparken, bu oyunu meydana getiren taşların fiziksel ya da kimyasal yapısı olmadığını, ya da oyunun nereden geldiğı hususunun önemli olmadığını, mühim olan şeyin, taşların oyun içerisindeki işlevleri ve sayısal miktarları olduğunu ifade etmişti. Öte yandan matematiksel bir eşitlik düşünelim. Bu eşitliğı oluşturan sistem, rakamların evrensel geçerliliğı olan sayısal özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu

açıdan baktığımızda satranç oyunu, tam olarak iç düzeninde matematiksel kuralların geçerli olduğu, algoritmik mantıkla oynanan bir oyundur. Nasıl ki, matematikteki sayıların sınırsız bir işlem alanı varsa, satranç oyununda da mevcut taşlarla geliştirilebilecek çok sayıda strateji tarzı vardır. Her ikisinde de algoritmayı meydana getiren unsurların sayısı ve işlevleri değiştirildiğinde, eşitlik bozulur, sonuç değişir, strateji farklı bir nitelik kazanır. Bir başka ifadeyle, sistemin iç düzenine müdahale edilmiş olur. Satranç oyununa benzetilen Türkçede de dili meydana getiren yapı ve kurallara müdahale edildiğinde, örneğin kelime köküne gelerek yeni kelimeler oluşturan eklerin işlev ve sayıları rastgele artırıldığında ya da kelimeye, fonetik olarak uyuma aykırı bir dil unsuru eklendiğinde sistem bozulmuş olur. Bu durumu, Türkçede söz dizimsel yapı açısından da değerlendirmek mümkündür. Türkçede, bir cümleyi meydana getiren kelimelerin işlevleri ya da sayıları değiştirildiğinde, cümlelerin önceki anlamı ortadan kalkar.

Öte yandan, bir dildeki çekirdek cümleleri, satranç oyunundaki taşlara benzetirsek, Türkçenin, sayıları yüz binlere varan biçim birimlerle (satranç taşlarıyla) sınırsız sayıda, kurallara uygun oyun stratejisi (gramatik cümle üretme yetisi ve ifade gücü) geliştirebilme yetisine sahip olduğunu daha iyi anlayabiliriz. Aynı durum, kelime kökleri ve bu köklerden kelimeler türeten ekler için de geçerlidir. Özet olarak Türkçe, kuralları matematiksel bir düzen içeren satranç oyunu gibi, belirli kurallar çerçevesinde icra edilebilen, son derece saydam, bu saydamlığından dolayı basit görünmesine karşın iletişim sürecinde her seferinde yeni stratejiler üretebilecek yetkinlikte bir dildir; denebilir.

Sonuç olarak, daha geniş bir bakış açısıyla Türkçe için, sahip olduğu dil birimlerinin gerek kendi içlerinde (yapısal oluşum süreci) gerekse aralarındaki ilişki açısından; matematiksel bir karaktere sahip olduğu, bilgisayar dilinin nitelikleri olan gramatik ve algoritmik özellikleri doğal mekanizmasına sindirmiş, kognitif (bilişsel) bir dildir; diyebiliriz.

3.2.3. Sondan Eklemeli Dil Yapısının Anlama Sürecindeki İşlevlerine Yönelik Analizler

Bu başlık çerçevesinde, Türkçenin en karakteristik yapısal özelliklerinden biri olan eklemeli dil yapısının, anlama sürecindeki işlevlerine yönelik analizlere yer verilecektir. Morfoloji kavramının yukarıda maddeler hâlinde belirtilen işlevsel sınırları ve dilin anlama boyutu göz önünde bulundurularak oluşturulan konular aşağıda sıralanmıştır.

1. Türkçede kelime türetme sisteminin anlama sürecine etkisi.
2. Kelimelerin beyinde algılanması sürecinde eklemeli dil yapısı ve algı genişliği arasındaki ilişki.
3. Türkçede eklerin anlama sürecindeki işlevleri.

3.2.3.1. Türkçede Kelime Üretme Sisteminin Anlama Sürecine Etkisi

Türkçenin morfolojik yapısının anlama sürecindeki işlevlerini analiz etme sürecinde, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de, kelime türetme kolaylığı ve yeni kelimelerin oluşturulmasındaki yöntemlerdir.

“Bugünkü Türkçe’de yeni kelime yaratma çabası durmadan devam etmektedir. Türkçe’de, yeni ve anlamlı kelimelerin başlıca şu usûllerle yapıldığı görülmektedir. Eski dildeki bir kelime canlandırılır, manası da bir dereceye kadar değiştirilir. Anlaşılmış bir gramer şeklinde kullanılan kelime, üzerine yeni fonksiyonu alıp dilde bu yeni fonksiyonlu sözcük olarak yaşamaya başlar. İki kelimedenden yapılan birleşik sözcükler vardır. Yapım ekleri katılarak yapılan yeni sözcükler mevcuttur” (Yusipova, 1972: 200).

Demek ki Türkçede kelime oluşturulurken şu yöntemlere başvurulmaktadır.

1. Eski metinlerde kullanılan bir sözcük, bazen anlamı da değiştirilerek yeniden gündeme getirilmektedir.
2. Yabancı dillerden alınan kelimeler, ya Türkçenin fonetik özelliklerine uydurularak ya da olduğu gibi, benzer ya da yan anlamlarıyla Türkçe’de kullanılır.

3. İki kelime birleştirilerek birleşik kelimeler oluşturulur.
4. Anlaşılmış bir gramer şeklinde kullanılan kelime, üzerine yeni fonksiyonu alıp dilde bu yeni fonksiyonlu sözcük olarak yaşamaya başlar.
5. Kök ve gövdelere yapım ekleri getirilerek yeni sözcükler oluşturulur.

Bizim burada önemle üzerinde durmak istediğimiz husus, kök / ek ilişkisinden hareketle kelime oluşturma yetisidir. Çünkü bu mekanizma, doğrudan doğruya Türkçenin anlam / yapı döngüsündeki esnekliğini ortaya koymaktadır.

Dünya üzerindeki dilleri ilk kez yapısal özelliklerini göz önünde tutarak, *ayrışık*, *yanaşık* ve *kaynaşık* diller olarak tanımlayan kişi Alman Schleicher'dir. Bu üç kavram, zaman zaman Türkçe literatürde *tek heceli*, *bitişken*, *bükünlü*; *tek heceli*, *eklemeli*, *çekimli* terimleriyle de karşılanmıştır.

Türkçe, bu yapı sınıflandırmasında Schleicher'in tespitiyle yanaşık (bitişken, eklemeli) yapıli diller grubuna dâhil olmaktadır.

“Schleicher, tabiatçı ve felsefi yanlarına ait fikirlerini, dillerin kelime yapılarına uygulamıştır. Buna göre Çince gibi ayrışık yapıli dillerde, yalnız anlamlı kelime kökleri yani tezler bulunmaktadır. Türkçe gibi yanaşık yapıli dillerde ise temel anlamı taşıyan tez-köklerin karşısında, gramer bükümlerini taşıyan ek-antitezler bulunmaktadır. Latince gibi kaynaşık yapıli dillerde ise tez-kökleri ile ek-antitezleri birbirleri ile kaynaşarak sentez kelimeleri meydana getirmişlerdir. Dillerin doğuşunda hepsinin yapısı aynı kabul edilmektedir. Diller, tarih öncesi devirde yazıdan önce gelişirlerken, başka başka hızlarda ilerlediklerinden aralarında ayrılıklar meydana gelmiştir. Bütün diller ilk önce ayrışık yapı aşamasından geçerken, Çince gibi diller bu noktada takılmış, öbürleri gelişmeye devam etmiştir. Yanaşık yapı aşamasında ise Türkçe gibi diller duraklamış; Latince, Sanskritçe, Arapça gibi diller gelişmeye devam ederek kaynaşık yapıya sentez aşamasına erişmiştir. Schleicher'e göre Çince bu yüzden ilkel kalmış, Türkçe biraz daha olgunlaşmış, fakat en mükemmel hale Latince, Grekçe gibi diller ulaşabilmiştir” (Başkan, 2003: 58-59).

Görüldüğü gibi Schleicher'in Türkçeyi de içine dâhil ettiğı yanaşık (eklemeli / bitişken) yapı, gelişimini henüz tamamlamış değildir. O, kök ile ek arasındaki

ayrımı zaman içerisinde ortadan kaldıran dilleri, gelişimini tamamlamış, olgunlaşmış diller olarak nitelendirmektedir.

Bu bilgilerden yola çıkarak denebilir ki, “Türkçeyi diğer dillerden ayıran en temel özellik bitişkenliktir. Bu nitelik Türkçeye şunları kazandırmıştır: 1. Türetme kolaylığı: Eklerimiz pek çoktur. Anlam özellikleri göz önünde tutularak uygun bir köke, var olan örneklerle göre birisi getirilerek kavram dile kavuşturulur. Bu kolaylık Türkçenin zenginleşme yeteneğini gösterir. 2. Çekimlerdeki eşsiz düzen, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi birçok yabancı bilgini de hayran bırakmıştır. 3. Kökle ekin ilk bakışta gözükmesi, sözcüğü saydamlaştırır. Kavram, billur gözğünde yansıyor gibi olur” (Gencan, 2001: 32).

Türkçedeki bitişken yapı sistemi geçmişten günümüze değin tutarlı, sağlam bir seyir izlemiştir. Sabit bir kökten türeyen kelimeler (Kök + yapım eki + çekim eki) formülüyle meydana gelmektedir. Bir başka ifadeyle Türkçede, anlamı üzerinde taşıyan kök birim, önce yapım eki alarak kökün anlamıyla ilişkili yeni kelimeler oluşturur. Ardından, çekim eki alarak oluşan bu yeni kavram, dil sistemi içerisinde esneklik kazanır. Anlama ve işleve yönelik eklerin belirli bir koordinasyon içerisinde kök birime yüklenmesi adeta Türkçeyi insan yaşamında mevcut olan somut ve soyut durumların içine zerk eder. Aynı zamanda, kelimeyi bu dili kullanan kişinin zihninde donmuş bir H₂O kütlesi gibi değil, öğelerine ayrılmış bir bütün olarak canlandırır. Diğer bir deyişle, Türkçe kelimeler bitişkenliğin bir sonucu olarak ayrılmış bütünlük hâlinde dilde yer alırlar. Bu ayrışık bütünsellik aynı zamanda, Türkçedeki kelime üretimini mantıksal bir düzleme yerleştirmektedir. Schleicher’in deyişiyle kaynaşık yapıllı dillerdeki kök / ek sentezi, kelimenin ayrışık yapısını ortadan kaldırarak sadece bütünü ön plâna çıkarmaktadır. Yukarıdaki benzetmeden yola çıkarak ifade edilirse, kaynaşık yapıllı dillerde ortada sadece (su) vardır. İki hidrojen ve bir oksijen, bütünün içine gizlenmiştir. Türkçe gibi eklemeli dillerde ise su ile birlikte, oksijen ve hidrojen de görülebilmektedir.

Türkçenin yapısal tanımında, temel niteliklerden birini oluşturan bitişken / eklemeli yapı, aynı zamanda kelimenin oluşum şeklini de gözler önüne serdiği için kognitif (bilişsel) açıdan pragmatik sonuçlar ortaya çıkarmakta, özellikle okuma ve

dinleme sürecinde kelime ve kelime gruplarının kümelenme (clustering) aşamasından sonra tanımlanma sürecini hızlandırabilecek bir ortam hazırlamaktadır.

Öte yandan yapılan araştırmalar, “Türkçe’de türetmede görev alan öğelerin sayısının da çok yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bugün, yalnızca Türkiye Türkçesi’nde türetmeye yarayan biçimbirimlerin sayısının 100’ü geçtiği görülmüştür ki, her ne kadar karşılaştırmalı bir sayım yapılmamışsa da bu sayıyı bir başka dilde bulmanın kolay olmayacağını sanıyoruz. Bu birimlerin her birinin birden çok görevi yüklendiği de göz önünde tutulursa, Türkçenin anlatım gücü üzerinde aydınlatıcı bir gerçek ortaya çıkar” (Aksan, 1999: 28-29).

Bugün, birden fazla görev yüklenebilen bu 100 biçimbirim yardımıyla oluşmuş “kelime sayısı 65 bin olarak tahmin edilmektedir. Buna karşılık Anadolu ağızlarımızın sözcük sayısı 80–100.000 sözcükten oluşmakta, bu durum Türkçenin bütün anlatım gücünü ve türetme, kavramlaştırma eğilimini büyük bir açıklıkla ortaya koymaktadır” (Aksan, 2002: 15).

Bu noktada, üzerinde önemle durulması gereken iki önemli husus vardır. Bunlardan ilki, Türkçede kelime türetmeye yarayan biçimbirimlerin özellikleridir. Yukarıda da bahsedildiği gibi Türkçede, kök birimden kelime türetmeye yarayan biçim birimler birden fazla görev üstlenebilmektedir. Bunun yanı sıra, “yapım eki adı verilen bu biçim birimlerin Türkçede anlamları da vardır. Bazı işlek yapım eklerinin manâsı, kelime dışında da anlaşılabilir niteliktedir. Onun sebebini de, eklerin vaktiyle ayrı sözcük olmalarında aramak lâzım. Yeni yaratılan bir sözcüğün manası, semantik bakımdan yalnız kökün anlamından değil, yapım ekinin manasından da ileri gelir ve böylece kelime aslında iki dil unsurundan ibarettir. Demek ki yapım ekleri organik olarak kelimenin semantik strüktürüne (yapısına) girer. Türkçede yapım ekleri çok işlektir. Bunların yardımıyla sürekli okazyonel (duruma uygun olan) sözcükler yaratılabilir” (Yusipova, 1972: 200).

Görüldüğü gibi Türkçe’de, kelime türetmede rol alan yapım eklerinin en önemli özelliği, sadece biçimsel bir nitelik taşımayıp aynı zamanda semantik fonksiyonlar da içermesidir.

Kelime türetme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken biçim birimlerin ikincisi kelime kökleridir. “Kök sözcüğün genel dil kuralına göre değişen belli bir miktarda seslerden oluştuğu kabul edilir. N.A. Baskakoff’a göre Türk dillerinde kök sözcük, üç ögeli morfemlerden oluşur. Bu, *ünsüz + ünlü + ünsüz* şeklindedir.” (Fattah, 2004: 71). Ne var ki, Baskakof’un Türkçe’nin temel hece yapısına ilişkin bu tespitleri, bütünü açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Necmettin Hacıeminoğlu tarihî metinlerden hareketle, Türkçenin temel hece yapısını “1. Ünlü (a-: Ayırmak), 2. Ünsüz + Ünlü (ba-: Bağlamak), 3. Ünlü + Ünsüz (aç-Açmak), 4. Ünsüz + Ünlü + Ünsüz (çık-: çıkmak) gibi dört ayrı grupta sınıflandırmaktadır.” (Hacıeminoğlu, 1996: 114-130).

Görüldüğü gibi, Türkçenin kök yapısı, sadece Baskakof’un tasnifinde olduğu gibi tek heceli olmayıp ses sayısı bakımından değişik özellikler de gösterebilmektedir.

Sonuç olarak Türkçede, geçmişten günümüze, kelime türetmede en etkili yöntem, kök-yapım eki ilişkisiyle açıklanabilmektedir. Türkçede kelimeler, yapım ekleriyle yeni anlamlar, çekim ekleri vasıtasıyla cümle içerisinde işlevlik kazanmaktadır. Bu husus, ana dili öğretiminde, kelime hazinesinin gelişmesinde ve yeni kelimelerin öğrenilmesinde etkili olmakla birlikte, günümüzde önceki devirler kadar etkili değildir. Bir başka ifadeyle, kelime hazinesinin genişletilmesinde türetme yöntemi, bugün itibarıyla yerini, farklı uygulamalara bırakmıştır. Bu uygulamaların içinde en etkili ve yaygın olanı ise, yabancı dillerden fonetik ve semantik rütujlarla ithâl edilmiş hazır kelimelerin alınmasıdır. Türkçenin doğuştan getirdiği kök-yapım eki ilişkisiyle kelime türetme yetisinin yerini, bugün farklı süreçlerin alması, ayrı bir tartışma konusu olduğu için, bu önemli hususu sadece tespit noktasında bırakıyoruz.

3.2.3.2. Eklemeli Dil Yapısının Beyindeki Organizasyonu ve Algı Genişliği Üzerindeki Etkisi

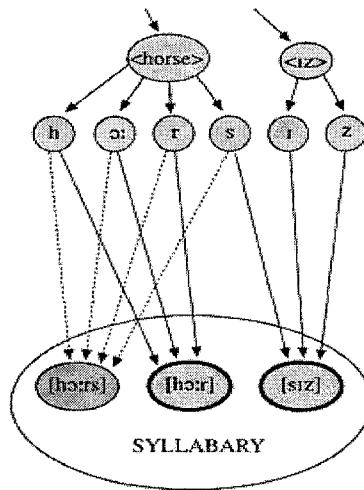
Bu başlık altında, Türkçe’nin yapısal bakımdan en karakteristik özelliklerinden biri olan *eklemeli dil yapısı* ve okuma sürecinde kelimelerin

algılanabilme sınırını ifade eden *algı genişliği* kavramları arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır.

Eklemeli dil yapısının okuma / anlama sürecinde, algı genişliği üzerindeki etkisini incelemekten önce kelimelerin morfolojik ve fonolojik olarak beyinde nasıl üretildiği ve depolandığı hususu üzerinde durmak gerekiyor.

“Kelimeler biçimsel olarak beyinde farklı depolanmaktadır. Yani kökler ve ekler anlatım esnasında kaydedildiği farklı yerlerden gelerek birleşmekte, daha sonra da konuşma esnasında kullanılmaktadır. Aşağıdaki şema, *at* anlamına gelen İngilizce *horse* kelimesinin çoğulu olan *horses* kelimesinin bellekte nasıl bir araya getirilip konuşulduğunu göstermektedir. (Horse) kelimesi ayrı, çoğul eki olan *-s* de ayrı depolandığı yerden gelip *horses* kelimesini oluşturmakta, daha sonra da telâffuz edilmektedir. İngilizcede bu tür özellikler sınırlıdır. Yani, ek ve kök ilişkisi Türkçe kadar zengin ve açık değildir. Aynı zamanda Türkçe, okunduğu gibi yazılan bir dildir. Alfabeti fonetiktir. Türkçe kelimelerde her sese karşılık gelen bir harf vardır. Türkçenin fonolojik ve morfolojik özellikleri kelimelerin bellekte depolanması açısından büyük bir kolaylık sağlamaktadır” (Kurudayıoğlu, 2005: 43).

Şekil-3.1. Beyinde Kök/Ek Ayrışması*



* Yukarıdaki şema için bkz. Willem J. M. Levelt, *Spoken Word Production: A Theory of Lexical Access* (www.pnas/cgi/doi/10.1073/pnas).

Şimdi, bu şema çerçevesinde, iki ayrı dil yapısı grubuna dâhil İngilizce ve Türkçe kelimelerin beyindeki organizasyonu karşılaştırılacaktır.

Yukarıdaki şema, İngilizce kelime yapısına göre düzenlenmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi İngilizce Schleicher'in ifadesiyle kaynaşık yapıli diller grubuna dâhildir. Kaynaşık yapıli dillerde ek/kök birleşmeleri, birkaç örnek dışında, açık ve net bir şekilde gözlenemez. Bir başka ifadeyle, ekler ve kökler zaman içerisinde birbiriyle kaynaşmıştır. İngilizce gibi kaynaşık yapıli kelimelerden müteşekkil dillerde, sözcük algısı ve üretiminde dahi beyin, ek/kök ayrımını gerçekleştirme eğilimindedir. Bu durumda beyin, kelimeyi meydana getiren ek ve kök birimlerini ayrı ayrı algılıyor denebilir. Aynı zamanda bu süreç, beynin sözcük algısı ve üretiminde oldukça sistematik ve yalın bir işlem yaptığını göstermektedir. Özellikle, yazıldığı gibi okunmayan dillerde bu süreç, anlama ve anlatmaya yönelik daha karmaşık işlemler gerektirecektir. Böyle dillerde, okuma sürecinde harekete geçen alıcı kelime hazinesindeki kelimeler, eklemeli dillerde olduğu gibi doğrudan yazılı materyaldeki kelimelerle örtüşmemektedir. Bu noktada morfolojik ve fonolojik bir adaptasyon gerekir. Örneğin, İngilizce olan *Horses* kelimesi algılanırken, okuma sırasında beyinde oluşan görme / işitme eş güdümü ortadan kalkar. Kelime *Horsız* şeklinde seslendirilir. Gözün algıladığı morfolojik yapıyla kişinin seslendirdiği ve dolayısıyla kulakların algıladığı morfolojik yapı farklılaşır. Bu durumda beyin, iki farklı duyu alanından gelen morfolojik yapıyı örtüştürmek zorundadır. Özellikle dinleme sürecinde bu ayrım, kelimelerin fonetik olarak algılanmasında bir anlam karışıklığına sebep olabilir. Bu aşamada, “Birçok kültür dilinin bugün için konuşulduğundan çok farklı yazılıyor görünmesi, o toplumların eski, köklü ve korunmuş yazı geleneklerinin olmasından kaynaklanır” (Uzun: 2004: 24). İfadesiyle, köklü bir kültür dilinin, göstergesi olarak kabul edilen, *yazıldığı gibi okunmama* ölçütünün, tipolojik bakımdan, eklemeli yapıyla oluşturulmuş sözcüklerin beyinde algılanması noktasında, yeniden tartışılması gerekmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe bitişken (agglutinatif) yapıli bir dildir ve okunduğu gibi yazılmaktadır.

Ekllemeli dil yapısı, gerek kelimelerin üretilmesinde, gerek algılanmasında beynin kelime organizasyonundaki işlemleri ile paralellik arz etmektedir. Türkçe kelime yapısında eklerin ve köklerin ayırtedilebilir bir nitelik taşıması, beyinde anlama ve anlatma boyutunda kelime üzerinde gerçekleşen işlemleri kolaylaştırmaktadır. Öte yandan, Türkçenin, okunduğu gibi yazılan bir dil olması, okuma sürecinde gözün algıladığı morfolojik yapıyla kulakların algıladığı fonolojik yapıyı eş zamanlı olarak beyinde örtüştürmektedir. Bu durumda, anlamlandırma sürecinde kaynaşık yapıli dillerde gözlenen görsel ve işitsel yapı ayrımı ortadan kalkmaktadır. Bu niçin önemlidir?

“Okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiğı dilssel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme, ister okuma olsun dilssel işaretler aynıdır. Fark sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilssel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirirler. Okumada, aynı dilssel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirirler. Okumayı öğrenme süreci, çocukların önceden öğrendikleri işitsel işaretleri yeni görsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir” (Yangın, 1999: 29).

Yukarıdaki açıklamalar Türkçe gibi, konuşulduğu şekliyle yazılan diller için geçerlidir. Bu gibi dillerde, dinleme yoluyla ana diline ait dilssel işaretleri öğrenen çocuk, okuma sürecinde de aynı işaretler üzerinden işlem yapar. Kelimelerin taşıdığı fonolojik ve morfolojik yapıları okuma sürecinde yeniden dönüştürme işlemine tâbi tutmaz.

Bu noktada, ekllemeli dil yapısı / algı genişliğı ilişkisinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de, yapısal özellikleri farklı olan dillerdeki cümlelerin birebir çevrilebilme özelliğidir. Bir başka ifadeyle, söz dizimsel anlam ve söz dizimsel yapının birebir boyutta ne kadar örtüştüğü konusudur. Bu durumun, ekllemeli dil yapısı ve algı genişliğı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

İyelik eklerinin kullanımı bakımından, dahası yapısal yönden farklılık arz eden bu husus, İngilizce, Türkçe ve bazı yerli dilleri karşılaştırılarak analiz edilecektir.

“Batı Avustralya’nın Pilbara bölgesinde hâlâ 50 kadar akıcı konuşucusu olan Panicima dilinde iki iyelik tipi dilbilgisi bakımından farklı biçimlerde belirtilir. Devredilebilir iyelik, sahip olana getirilen bir sonekle gösterilir. İngilizcede *Mary’s coat (Mary’nin ceketi)* gibi, devredilemez iyelikse sahip olanla olunanı yan yana getirmeyi gerektirir. Gugu Yimidjirr dilinde *yugu ngarra munhi*, ağacın kabuğu siyahtır, anlamına gelir. Sözcüğü sözcüğüne yapılacak bir çeviride bu söz dizimsel yapı, *ağaç deri siyah* anlamını vermektedir” (Nettle - Romaine, 2001: 124).

Türkçede “iyelik ismin kendisine tabi olan unsurlarla, kendisinin ilgili bulunduğu kelimelerle münasebetini ifade eden gramer kategorisidir. İyelik şekli, bir bağlılık, bir âidiyet, bir mülkiyet gösterir. Türkçede iyelik kategorisi çekimlidir. Mülkiyet ifâdesi için isimlere iyelik gösteren çekim ekleri getirilir. Türkçede tabi olan unsur tabi olduğu unsurdan önce geldiği için, mülkiyet ekleri de ismi kendisine tabi olan unsura bağladıklarından bu eklerin isimle münasebetini kurdukları kelime isimden önce gelir” (Ergin, 2002: 130).

Eklemeli bir dil olan Türkçede ise eklerle pekiştirilmiş bir iyelik yapısı vardır. Türkçede devredilebilir iyelik anlamı veren yapılarda (isim tamlamaları), biçimsel ve anlamsal yönden birebir örtüşme söz konusudur. Türkçe’de *Ayşe’nin ceketi* isim tamlaması, birebir çeviride yine aynı anlamı vermektedir. Bu yapının İngilizce versiyonunun birebir çevirisinde tam bir iyelik söz konusu değildir. *Ayşe’s coat* tamlaması, birebir çeviride *Ayşe’nin ceket* anlamını vermektedir. Türkçede bu ve benzer yapılarda birebir anlamı oluşturan özellik, eklemeli yapıdır. Eklemeli yapı, belirtili isim tamlamalarında, hem tamlayan hem de tamlanan yapıya eklenerek beyinde bu iki yapı arasında algoritmik, yani aşamalı olarak birebir gerçekleşen bir iyelik kavramı oluşturur. Öte yandan Türkçe’de, *Topkapı*, *Edirnekapı* gibi devredilemez iyelikli yapılar, yanlış kurgulanmış morfolojik yapılar olarak kabul edilmektedir. Ancak, belirtisiz isim tamlamalarında gramatik bakımdan tamlanan unsur iyelik eki almaktadır. Bu tür yapılarda tamlayan unsur gramatik bir iyeliğe

sahip olmasa dâhi, beyinde iyelikli hâliyle anlamlandırılmaktadır. *Hançer kılıfı / Hançerin kılıfı* tamlamalarında olduğu gibi.

Netice olarak, eklemeli dil yapısının Türkçede anlama sürecindeki en önemli işlevlerinden biri, söz dizimsel yapıları ve tamlamaları birebir anlam verebilecek gramatik bir yapıya kavuşturması noktasındadır. İyelik ekleriyle oluşturulan ve birebir anlam taşıyan isim tamlamaları bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan, söz dizimsel yapıyı meydana getiren kelime ve kelime grupları arasında, eklerle kurgulanan gramatik ilişkiler, aynı zamanda birebir anlamın oluşmasına da yardım etmektedir. Aralarında eklerle kurgulanmış gramatik ve anlamsal ilişkiler bulunan yapılar, beynin muhtemel anlamı tasarlama sürecine yardımcı olmaktadır. Bir başka ifadeyle, beynin algı alanını genişletmektedir. Bu noktada, yeri gelmişken *algı genişliği* kavramı üzerinde de durmak gerekiyor.

“Satır üzerinde gözün bir duruşta görebildiği sözcüklerden anladığı kavramın genişliğine, algı genişliği (perceptual span) denir. Algı genişliği, gördüğümüz yazıdan daha geniş olur; çünkü zihin ilerideki anlamı tasarlayabilir. Şu var ki algı genişliği, okuyucunun yetiştirme düzeyine, okunan yazının güçlüğüne, kolaylığına göre daralıp genişler” (Göğüş, 1978: 63).

Türkçenin eklemeli dil yapısıyla okuma sürecindeki algı genişliği arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Şöyle ki, algı genişliğinin görülen yazıdan geniş olması ve beynin ilerideki anlama tasarlayabilmesi, kelimenin cümle içerisindeki bağlamsal anlamıyla ilgilidir. Eklemeli bir dil olan Türkçede çekim ekleri, kelimenin cümle içerisindeki anlamının tasarlanmasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Türkçede cümle içerisindeki kelimeler, kelime grupları ve cümlecikler birbirlerine eklerle bağlanabilmekte, bu yolla söz dizimsel anlamı oluşturmaktadır. Bir kelimeye gelen çekim eki, algı genişliğini artırıcı bir işlevi yerine getirmektedir.

Bu işlev, örnek bir cümle üzerinde aşağıdaki gösterilmiştir.

Örnek:

Ben ders çalışmak için odama gittim.

Bu cümle altı kelimeden meydana gelmektedir ve eklemeli dil yapısının algı genişliğine etkisi, cümlelerin aşağıdaki versiyonunda görülebilir.

Örnek:

Ders çalışmaya odama gittim.

Birinci cümlede sebep bildiren (mak....için) yapısı, ikinci cümlede (....a) yönelme eki ile karşılanmıştır. Bu ikinci yapı aynı zamanda, zihni tasarlanabilir bir anlama yönlendirmektedir. Burada, *oda* ve *alma* kelimelerine gelen çekim ekleri vasıtasıyla eylemin yönü ve gerçekleştirilme amacı belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında Türkçedeki bazı hâl eklerinin, kelimelerle ifade edilebilecek anlamları ek düzeyine indirgeyip cümlelerin en önemli ögesi olan eylemin yönünü ve gerçekleşme amacını yansıtabildiği görülmektedir. Türkçede eklerin anlama sürecindeki işlevleri üzerinde dururken bu konu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Eklemeli dil yapısı ve algı genişliği ilişkisinde, üzerinde durulması gereken gramatik hususlardan biri de Türkçedeki tamlamalardır.

Eklemeli dil yapısının bir sonucu olarak, Türkçedeki tamlamaları oluşturan kelimeler arasındaki anlam ilişkileri de eklerle kurulmaktadır. Tamlayan ekleri bu bağlamda, zihni tasarlanabilir bir aitlik anlamına yönlendirmektedir. Öte yandan, eklemeli yapı sayesinde Türkçede, tamlayan ve tamlanan olguları da kendi içinde tamlama ve kelime grupları taşıyabilmektedir. Tamlayan ve tamlananı anlamlı kelime gruplarından meydana gelen tamlamalar, Türkçede okuma sürecinde algı alanını genişleten yapılardır. Bir başka ifadeyle bu yapılar, beynin cümle içerisinde bağlamdan yola çıkarak tasarlayabildiği anlam alanını genişletmeye yönelik bir işlevi yerine getirmektedir.

Bu husus, aşağıdaki örnek cümlede gözlenmektedir.

Örnek:

Caddenin karşısında oturan adamın eskimiş ceketinin cebinden sarkan
tespihini görüyorum.

Nesne

Yüklem

Yukarıdaki örnek cümlede, algı genişliğini artıran unsurları şöyle sıralamak mümkündür.

1. Cümle, üç ögeden meydana gelmektedir. Özne ayrı bir kelime olmayıp yüklem yapılarında bir ekle temsil edilmektedir. Türkçe gibi eklemeli dillerde, zaman ve şahıs eklerinin yüklem yapılarında yer alması, algı genişliğini artırıcı bir kelime tasarrufu sağlamaktadır. Yüklem bu cümlede, zaman ve şahıs eklerini üzerinde taşımaktadır.

2. Cümlelerin nesnesi, anlam öbeği teşkil eden bir isim tamlamasıdır. Bu tamlamayı meydana getiren tamlanan ve tamlayan unsur arasındaki anlam ilgisi, (-in) ekiyle kurulmuştur. Bu ek (adam) kelimesini kendisinden sonra gelen 5 kelimeye anlamca bağlamaktadır.

3. Tamlayan ve tamlanan kendi içlerinde birer sıfat-fiil grubu teşkil etmektedir. Cümlelerin çekirdek tamlamasını oluşturan (adam) ve (tespih) kelimeleri, aynı zamanda ayrı ayrı birer sıfat-fiil grubu oluşturabilmektedir. Eklemeli söz dizimsel yapı, çekirdek tamlamayı oluşturan kelimeleri eş zamanlı olarak cümledeki diğer tamlama ve kelime gruplarının üyesi yapabilmektedir. Bu kelimelerin cümlelerin diğer unsurları ile olan anlam ilişkisi, ekler sayesinde görünür kılınmaktadır.

4. Cümlede, (tespih) kelimesini (görüyorum) yüklemine bağlayan gösterme eki (-ni), gör- fiilinin geçişlilik derecesini kuvvetlendirmekte, aynı zamanda tamamı isim tamlaması olarak teşkil edilen nesne ögesini bütüncül bir anlam öbeği şeklinde yükleme bağlamaktadır. Gramatik olarak ifade edilen bu bağlama işlevi, algı genişliği açısından zihnin yükleme yönlendirilmesi işlevi şeklinde ifade edilebilir.

Demek ki, eklemeli dil yapısında, kelimelerde olduğu gibi anlamsal bir saydamlık söz konusudur. Tasarlanabilir anlam alanı olarak tanımlanan algı genişliği ise, bu saydamlıkla ilgilidir.

Öte yandan, sıfat–fiil eklerinin algı genişliği üzerindeki etkisinden de bahsetmek gerekir. Aşağıdaki örnek cümle üzerinde bu husus irdelenecektir.

Örnek:

Gece boyunca sınava çalışan Ali, güneşin ilk ışıklarıyla yola koyuldu.

Bu cümlede, sıfat–fiil ekinin algı genişliği üzerindeki etkisi aşağıda maddeler hâlinde ifade edilmektedir.

1. Öncelikle belirtmek gerekir ki, yukarıdaki söz dizimsel yapı, iki ayrı cümleden meydana gelmektedir. (Ali gece boyunca sınava çalıştı / Ali, güneşin ilk ışıklarıyla yola koyuldu). Cümlede iki derin yapı mevcuttur ve bu derin yapılar, (-an) sıfat–fiil ekiyle birleştirilmiştir. Bu ek, birinci cümlemin yüklemine isimleştirilerek, birleşik cümlemin öznesini teşkil etmekte ve bu özneyi söz dizimsel yapının yüklemine bağlamaktadır. Okuma / anlama sürecinde sıfat–fiil ekini algılayan beyin, bu ekin temsil ettiği ögenin (öznenin) ikinci cümlemin yüklemiyle anlam ilişkisi içinde olduğunu tasarlayabilmektedir. Ekleri beynin ayrı bir kısmında, kelime kökünden bağımsız olarak depolayan beyin için bu, olağan bir işleyiş sistemidir. Yukarıdaki örnek cümlede, kelime kökünden ayrı bir yerde depolanan (-an) sıfat fiil eki ise, cümlemin iki temel ögesini birbirine bağlarken, beynin algı genişliğini artırıcı bir işlevi yerine getirmektedir.

2. Yukarıdaki cümlede, (-an) sıfat–fiil ekinin algı genişliğini artırmaya yönelik ikinci işlevi, cümlemin ezgisi üzerindeki denetiminden kaynaklanmaktadır. Gerçekte iki derin yapı içeren ve iki ayrı söz dizimsel yapıyla iletilecek söz dizimsel anlam, bu ek sayesinde derin yapılar arasındaki ezgi sonlandırılmadan ikinci cümlemin yüklemine kadar sürdürülmektedir. Kesintiye uğramadan yükleme kadar devam eden ezginin algı genişliğini artırıcı bir işlevi yerine getirdiği düşünülmektedir. Çünkü beyin bu durumda, gramatik bakımdan müstakil bir derin yapı içeren birinci cümleyi sıfat–fiil ekinin oluşturduğu süren ezgi sayesinde ikinci cümlemin derin yapısına kadar takip edebilecek fonolojik bir ortam içerisinde anlamlandırma sürecini gerçekleştirmektedir. Bir başka deyişle, beynin algılama alanı, kesintiye uğramadan ikinci cümlemin yüklemi doğrultusunda genişlemektedir.

Sonuç olarak, bu başlık altında, Türkçenin eklemeli dil yapısının, anlamlandırma sürecinde son derece önemli bir kavram olan algı genişliği üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Türkçe, morfolojik bakımdan, eklemeli dil yapısının bütün özelliklerini taşımaktadır. Öyle ki, *show-du*, *chat-le-ş-mek*, gibi yabancı dillerden Türkçeye giren kelimelerin, eklerle çekimlenerek kalıcı hâle gelmesi dahi, eklemeli yapının Türkçe'nin işleyişinde ne derece etkili bir unsur olduğunu göstermektedir.

Kısaca, yukarıdaki analizler, kelime köklerini ve ekleri ayrı yerlerde konumlandıran beynin çalışma sistemi ile, Türkçe gibi eklemeli yapıdaki dillerin işleyiş sistemi arasında bir paralellik olduğuna dair ipuçlarını gözler önüne sermektedir.

3.2.3.3. Türkçede Eklerin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bu başlık altında, Türkçede iki temel fonksiyon çerçevesinde tasnif edilen eklerin anlama sürecindeki işlevleri üzerinde durulacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe, eklerle kelime türeten ve türetilen kelimeleri yine eklerle söz dizimsel yapıya dâhil eden bir dildir. Bu sebeple, ana dili öğretimi çerçevesinde ek kavramı üzerinde durulması gerekir.

“Ek, kelime bünyesinde görülen tek başına mânâsı olmayan ve kullanılmayan, ancak köklerle birleşmek suretiyle kullanılan ve mânâ ile ilgili bir vazife gören şekillere denir. Kısaca ekler, kelime bünyesindeki gramer vazifeli şekillerdir” (Ergin, 2002: 114).

Görüldüğü gibi ekler, kelime kök ve gövdeleriyle birleşerek farklı anlamda kelimeler oluşturan ve de gramatik işlevleriyle, kelimeler arasında çeşitli anlam ilgileri kuran dil birimleridir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçede kelimelerin yapısal işlevlerinin dilin kullanım boyutunda analiz edilmesi için eklerin sahip oldukları fonksiyonların mutlak suretle incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle öncelikle Türkçenin eklemeli kelime yapısı üzerinde durmak gerekiyor.

“Dilimiz gerçekten de bir kısım varlık, nesne ve hareketleri karşılamak, yeni anlam ögeleri oluşturmak üzere (kök + ek) birleşmesinden yararlanmıştır. Kelimeler arasındaki yönlendirici bir takım anlam ilişki ve bağlantılarını kurmak, onların söz içinde anlaşılabilirliğini sağlamak için de yeni eklere başvurmuştur. Böylece ekler, ancak köklerle birleşerek birer anlam kazanabilmişlerdir. Türkçe, eklemeli bir dil yapısında olduğundan, kelimeleri kullanım alanına çıkararak dilin işletilmesinde çok geniş ve önemli bir payı vardır. Türkiye Türkçesi’nin yapısını iyi kavrayabilmek için ondaki ek sisteminin yapı ve işleyiş özelliklerini de iyi bilmek gerekir” (Korkmaz, 2003: 16).

Türkçe, eklemeli dil yapısının doğal sonucu olarak, morfolojik yönden son derece mantıklı ve tutarlı bir dildir. Türkçede, kelimelerin yapısal yönden incelenmesinde hareket noktası kabul edilen işlevler aşağıda sıralanmıştır.

1. Kelime türetme ve buna bağlı olarak dilin kavram alanını genişletme işlevi. Bu işlev Türkçede, kelime kök ve gövdelerine eklenen yapım ekleri vasıtasıyla yerine getirilmektedir. Kelime ailelerinin oluşmasında etkili unsur, yapım ekleridir.

2. “Kökler ve gövdeler, ister ad kök ve gövdeleri, ister fiil kök ve gövdeleri olsunlar, daima bir varlığa, nesneye, bir harekete veya bir duruma karşılık olan sözlerdir. Oysa dilde adlar, ad soylu sözler ve fiiller arasında sürekli bir ilişki vardır. Bu ilişkiler de çok yönlü ve türlü türdür. Kelimeler arasında var olan çeşitli yönlerdeki bu anlam ilişkileri de birtakım eklerle sağlanmaktadır” (Korkmaz, 2003: 20). Bu eklere işletme eki veya çekim eki adı verilmektedir.

3. Türkçede, çekim eklerinin önemli işlevlerinden biri de cümlecikleri birbirine bağlamasıdır. Bu durumda, iki ayrı derin yapıya sahip olan cümleler arasında gramatik bir ilgi kurulmuş olur.

4. Türkçede ekler, söz dizimsel anlamı oluşturan sözcük öbekleri arasında ilgi kurmaktadır.

5. Türkçede ekler, söz dizimsel yapı içerisindeki ad ve fiil kökenli kelimelerin yüklemle olan anlam ilişkilerini yansıtmaktadır.

6. Gramatik bağlantılar kuran işletme eklerinin yerleri, söz dizimsel yapının anlamına göre değişebilir; ama fonksiyonu değişmez. Aynı söz dizimsel yapı içerisinde ögelerin yer değiştirmesiyle birlikte yine eklerin yerleri değişebilir; ama

fonksiyonları aynı kalır. Örneğin, devrik cümlelerde ögelerin yeri değişse bile ek konumları sabit kalmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, eklerin Türkçede geniş bir kullanım alanı vardır. Yapım eki ve işletme eki olarak tasnif edilen bu yapılar, gerek kök birimlerden gövdeler oluşturmakta gerekse oluşturdıkları gövdelere söz dizimsel yapı içerisinde işlerlik kazandırmaktadır. Her iki grup ek de, Türkçenin kullanım alanını genişletmeye yönelik önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir.

Türkçenin eklemeli yapısını oluşturan eklerin temel işlevleri hakkında kısaca bilgi verdikten sonra, çalışmamız çerçevesinde asıl üzerinde durulması gereken husus olan bu yapıların anlama sürecindeki işlevlerine geçiyoruz.

Daha önce de kısaca ifade edildiği gibi yapım ekleri Türkçede, kelime köklerinden gövdeler, dolayısıyla yeni kelimeler türeten eklerdir. Yapım eklerinin bu işlevleri, Türkçede kelime ailelerinin teşekkülünde birinci derece etkili unsurdur. Bu durum, yapım eklerinin eklendikleri kelimelerde bir anlam değişikliği yapmalarından kaynaklanmaktadır.

“Yapım ekleri eklendikleri kök ve gövdelerin mânâlarında değişiklik yaparlar. Yapım ile meydana getirilen bir kelime gövdesi, kendisinden türediği kök veya gövde ile uzak yakın bir ilgisi olmakla beraber ondan ayrı ve yeni bir mânâ taşır” (Ergin, 2002: 123).

Yapım ekleriyle oluşturulan kelimelerin aynı kavram alanına dâhil olması ve kelime ailesi olarak adlandırılmasının sebebi budur. Bu durumda, yapım eklerinin anlama sürecinde ve anlama becerilerinin geliştirilmesindeki işlevi nasıl izah edilebilir?

“Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, “beyin, anlatmaya dayalı süreçlerden biri olan konuşma sırasındaki kelime üretiminde kökleri ve ekleri ayrı ayrı anlamlandırmaktadır” (Willem–Levelt: 2001). Bu durum aynı zamanda, kelimelerin anlamlandırılmasına yönelik işlemler için de geçerlidir. Şöyle ki, “İnsan beyni, bir cümleyi duyduktan, onu anlamlandırıncaya kadar çok sayıda işlem yapar. Önce, kulaktan iletilen ve çoktan elektrik ve kimyasal kodlara

çevrilen sesleri, karşılığı olan harf, sözcük ve cümleye çevirir. Bunları her seviyede ayrı ayrı çözümler. Ekler ve kökler ayrılır, bunların sahip olabilecekleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. En sonunda beynin daha önceki deneyimleri ve konuşmanın önceki aşamaları değerlendirilerek cümlenin içermiş olabileceği anlama ulaşılmaya çalışılır” (Altunel, 2000).

Türkçe gibi eklemeli yapıya sahip dillerde kelime teşekkülü kök / ek ilişkisiyle gerçekleşmektedir. Bilindiği gibi dillerdeki işlek kelimeler menşe olarak, isim ve fiil köklerinden meydana gelmektedir. Yapım ekleri, birbirleriyle menşe bakımından ayrı veya ortak kelime kökleri arasında ilgi kurarak yeni kelimeler türetmektedirler. Bu türetme süreci, aşağıda gösterildiği gibi 4 ayrı yöntemle gerçekleşmektedir.

Şöyle ki;

1. Yapım ekleri, ad köküne gelerek bu adı fiilleştirebilir.
2. Yapım ekleri fiil köküne gelerek bu fiili isimleştirebilir.
3. Yapım ekleri ad kökenli bir kelimeye gelerek yeni bir ad türetebilir.
4. Yapım ekleri, fiil kökenli bir kelimeye gelerek yeni fiiller türetebilir.

Bu durumda Türkçede, ad ya da fiil kökenli kelimelerin oluşturacağı kelime aileleri yapım ekleri tarafından belirlenmektedir. Yapım eklerinin dolaylı olarak anlama sürecindeki birinci işlevi, aynı kavram alanına dâhil olan kelime ailelerini meydana getirmektir. Bu durumda beyin anlama sürecinde, farklı köklerden (isim ve fiil) yapım ekleriyle türetilmiş ve aralarında anlam ilişkileri bulunan kelimeler üzerinde işlem yapmaktadır. İsim ve fiil köklerinin Türkçede yapım ekleriyle aynı kavram alanı içine dâhil edilebilmesi, kelimenin algılanması noktasında son derece önemlidir.

Türkçede, eklerin anlama sürecindeki işlevleri tespit etme sürecinde üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de işletme ekleri, diğer adıyla çekim ekleridir.

“İşletme ekleri, adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir. Yapım ekleri kök ile gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı halde, işletme ekleri, kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlelerin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir. Kelime gruplarından ve cümleden işletme ekleri çıkarıldığında, kelimeler arasındaki anlam bağları kopar ve cümlelerin yapısı bozulur. Bu nedenle işletme ekleri hem kök hem gövdelere işleklik kazandıran eklerdir hem de yapım eklerinden daha kapsamlıdır” (Korkmaz, 2003: 22).

Bu kapsama giren isim çekim ekleri cümle içerisinde isimlerin fiillerle geçici anlam bağları kurma sürecindeki durumlarını ifade etmektedir. Bu ekler, söz dizimsel yapı içerisindeki gramatik ilgilerin kurulmasında son derece işlevseldir. Cümle içerisinde gerektiği yerde kullanılmamaları, söz dizimsel anlamın bozulmasına neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle ekler, sentaktik yapıdaki kırılganlıkların yani sözcük ve sözcük öbeklerinin temas noktalarını oluşturmada, söz dizimsel anlamın gramatik koordinatını, alıcıya doğru bir şekilde iletmektedir. Bu koordinat daha sonra alıcı tarafından cümlelerin bağlamına göre yorumlanmaktadır.

Aşağıdaki cümlelerde isim çekim eklerinin söz dizimsel anlam üzerindeki etkisi görülmektedir.

Örnek:

Bahçe + nin kapısı biraz önce açıldı.

Cümlesinde (+In / +Un /+nIn / +nUn) şeklinde varyasyonları bulunan (+nIn) ilgi eki, eklendiği isimle başka bir isim arasında bir ilgi, bağlantı kurmaktır. Aynı zamanda bu ekler, Türkçede tamlayan eki olarak da işlev görmektedir. Yukarıdaki cümlede ilgi eki, belirtili isim tamlamasını (bahçenin kapısı) meydana getiren *bahçe* ve *kapı* isimleri arasında bir anlam ilgisi kurmuştur. Bu cümlede, *bahçe* ismine gelen iyelik eki kaldırıldığında tamlama yapısı otomatik olarak değişir, (*bahçe kapısı* şeklinde belirtisiz isim tamlamasına dönüşür) ve söz dizimsel anlam korunmuş olur. Öte yandan, söz dizimsel anlamı koruyan bu gramatik dönüşümün her zaman

gerçekleşmediğini de belirtmek gerekir. Aşağıdaki örnekte, bu durum açıkça görülmektedir.

Örnek:

Ahmet + in elbisesi çok eskiymiş.

Cümlesinde (+In) ilgi ekinin cümle anlamı üzerinde belirleyici bir işleve sahip olduğu görülecektir. Çünkü bu ek kaldırıldığında geriye kalan yapı, belirtisiz isim tamlaması teşkil edememektedir.

Görüldüğü gibi, ilgi eklerinin söz dizimsel anlam üzerindeki etkisi, bu eklerle oluşturulan belirtili isim tamlamasını meydana getiren kelimeler arasındaki anlam ilişkilerine bağlıdır. Bu ekin anlama sürecindeki en önemli işlevi, cümledeki isimler arasında, söz dizimsel anlamı oluşturmaya yardım edecek gramatik ilişkiyi kurmaktır. Beyin, iki isim arasındaki anlam ilgisini bu ekler vasıtasıyla oluşturmakta ve yorumlamaktadır.

Diğer bir çekim eki olan yükleme hâli eki (-ı, -i, -u, -ü), isimlere gelerek onları cümle içerisinde belirtili nesneye dönüştürmektedir.

Örnek:

Babam + ı orada gördüm.

Cümlesinde, yükleme hâli eki (*babam*) kelimesine gelerek bu kelimeyi cümlelerin belirtili nesnesi durumuna getirmiştir. Bunun yanı sıra, yukarıdaki cümlede yükleme eki, söz dizimsel anlamı belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu ekin cümleden çıkarılması, söz dizimsel anlamın bozulmasına neden olacaktır. Bunun sebebi, cümledeki yükleme ekinin ismi doğrudan yüklemeyle ilişkilendiren bir işleve sahip olmasıdır. Bir başka ifadeyle bu ek, eklendiği ismi ögeleştirmekte ve söz dizimsel anlamı oluşturacak bir işleve kavuşturmaktadır.

Türkçede, söz dizimsel anlam üzerinde etkili olan işletme eklerinden biri de yönelme ekleridir. Bu ek, eklendiği isimle yüklem arasında yönelme, yaklaşma,

ulaşma ve dönme anlamına dayalı bir ilgi kurmaktadır. Bu eki alan kelimeler, söz dizimsel sistem içerisinde dolaylı tümleş teşkil ederler.

Örnek:

Öğrenciler bura + y + a gelsin.

Cümlesinde yönelme eki, eklendiği kelimeyi anlamsal ve gramatik bakımdan yükleme bağlamaktadır.

Aynı bakış açısıyla, eklendiği isme bulunma ve uzaklaşma anlamı veren işletme (çekim) ekleri incelendiğinde bu eklerin cümlede isimle yüklem arasında anlamsal zeminde sağlam bir gramatik ilgi kurdukları görülecektir.

Örnek:

Ayşe okul +*da* arkadaşını gördü. (Bulunma anlamı)

Ahmet ev +*den* biraz önce ayrıldı. (Uzaklaşma anlamı)

Cümlelerinde bulunma ve uzaklaşma eklerinin söz dizimsel yapı içerisinde yer tamlayıcısı ve dolaylı tümleş öğeleri arasında kurduğu anlam ilişkileri görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalarda da anlaşıldığı gibi, birer çekim eki olan hâl ekleri, söz dizimsel yapıyı meydana getiren öğeler arasında gramatik anlam ilişkileri kurmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, cümledeki ismin girebileceği çeşitli anlamsal durumları yükleme bağımlı hâle getirmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak söz dizimsel yapı, birbirinden bağımsız sözcüklerle teşkil edilen bir kelimeler yığını olmanın ötesinde, beynin algı şekline uygun sentaktik bir sistem hâline gelmektedir.

Türkçedeki işletme eklerinin anlama sürecinde işlevleri değerlendirilirken soru anlamı veren (+mI) ekinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

“Soru, dillerde umumiyyetle ya kelime dışı bir unsurla, ya değişik bir kelime sırası ile, ya ses tonu ve vurgu ile veya bir çekim şekli ile ifade edilir. Türkçede soru kategorisinin bir çekim şekli vardır. Soru göstermek için isimler bir çekim eki olarak bu şekle girerler. İsimleri soru şekline sokan ek soru ekidir. Fiillerin soru kategorisi de bu ekle yapılır. Yani isimlerin ve fiillerin soru kategorilerinde kullanılan ek müşterektir” (Ergin, 2002: 130).

Türkçede soru anlamının bir ekle sağlanabiliyor olması ve bu ekin isim ve fiillerde müşterek olarak kullanılabilmesi, ekin işlevini göstermesi bakımından son derece önemlidir.

Türkçede soru eki sayesinde soru anlamı cümle içerisinde her ögeye yüklenebilmektedir. Bunun sebebi, ekin isim ve fiillerde ortak kullanımıdır.

Aşağıdaki cümlelerde, soru ekinin söz dizimsel yapı içerisinde soru anlamını her ögeye yükleyebilme özelliği ve bu özelliğine bağlı olarak oluşturduğu anlam nüansları görülmektedir.

Örnekler:

1. Ahmet bu dersten kaldı mı?
2. Ahmet mi bu dersten kaldı?
3. Ahmet bu dersten mi kaldı?

Birinci cümlede, soru anlamı doğrudan doğruya yüklem üzerindedir ve eylemin gerçekleşip gerçekleşmediğini öğrenmeye yöneliktir.

İkinci cümlede ise soru eki cümlelerin öznesine eklenmiştir ve özne merkezli olarak eylemin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulamaktadır. Bu cümlede ek, soru anlamının yanı sıra beklenmezlik ve şaşkınlık anlamı taşımaktadır.

Üçüncü cümlede ise soru eki dolaylı tümlece getirilmiştir. Soru anlamının yanı sıra bir küçümseme anlamı ifade etmektedir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi soru eki (-mI), cümle içerisinde eklendiği kelimeye göre söz dizimsel yapının anlamını değiştirebilmektedir. Bu özelliği ile anlama sürecini yönlendirici bir işleve sahiptir.

Özetlemek gerekirse, Türkiye Türkçesinde ekler, temel işlevleri bakımından iki grupta incelenmektedir. Yapım ekleri, kelime köklerinden yeni kelimeler türeten eklerdir ve kelime ailelerinin oluşmasında önemli bir işleve sahiptir. Dolayısıyla Türkçe sözcüklerin anlam oluşumu üzerinde etkilidir. Bu etki, yapım ekleriyle anlama süreci arasında doğrudan bir ilgi kurmaktadır. Bir başka ifadeyle yapım ekleri, sözcük düzeyinde anlama ve anlamlandırmanın sınırları üzerinde belirleyici bir işleve sahiptir. Cümle içerisinde, kelimeler arasında bir ilgi kurmaya yönelik işleve sahip değildirler. Çekim (işletme) ekleri ise müstakil sözcük biriminin söz dizimsel yapı içerisindeki anlamsal ve gramatik ilişkileri eş zamanlı olarak belirler. Bu yönüyle, söz dizimsel yapıya, birbiriyle anlam ilişkileri olan sözcüklerden meydana gelmiş bir sistem özelliği kazandırmaktadır. Beyin, söz dizimsel yapıyı bu sistem yardımıyla yorumlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle örneğin, ilgi ekleri ve sıfat fiil ekleri, söz dizimsel yapıda, anlam öbekleri oluşturan birden fazla kelime arasında anlam ilgisi kurmaktadır. Özellikle ilgi ekleri, bir yandan bu işlevi yerine getirirken diğer yandan anlam öbeğiyle yüklem arasındaki gramatik ve anlamsal bağlantıyı da sağlayabilmektedir. Bu verilerden yola çıkarak ilgi eklerinin anlama sürecinde en işlevsel ekler olduğu söylenebilir. Bunun dışında diğer hâl eklerinin söz dizimsel anlam oluşumundaki asıl işlevi cümleyi meydana getiren sözcük ve sözcük öbekleri ile yüklem arasında ilgi kurmaktır.

Bu işlevler göz önüne alındığında, söz dizimsel yapı üzerinde işletme (çekim) eklerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Anlama becerilerinin geliştirilmesinde Türkçedeki bu iki önemli ek kategorisinin işlevleri dil bilgisi dersleri çerçevesinde öğrencilere örnek cümleler üzerinde gösterilmelidir. Çünkü her bir ek kategorisi de anlam üzerinde etkili ve belirleyicidir. Yapım ekleri sözcük anlamı üzerinde etkiliyken, işletme (çekim) ekleri sözcüğün sentaktik yapıdaki anlamı üzerinde belirleyici bir fonksiyona sahiptir. Anlam kavramının, anlama sürecinin bir aracı olduğu gerçeği göz önüne alındığında yapım eki ve işletme

(çekim) eklerinin ana dili öğretimindeki yeri daha iyi anlaşılacaktır. Bu sebeple, eklemeli bir dil yapısına sahip olan Türkçenin öğretiminde, eklerin dil becerilerini geliştirmedeki işlevleri göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak bütün bu açıklamalardan yola çıkarak Türkçe'nin morfoloji eğilimli bir dil olduğu söylenebilir. *Morfoloji eğilimli dil* tanımlaması üzerinde durmak gerekiyor; çünkü bu tanım morfolojik yapı ve dil öğretimi kavramlarının kesişme noktasını ifade etmektedir. Bu sebeple, Türkçe gibi eklemeli dil yapısından dolayı morfolojik karakter taşıyan Fince'de, çocuğun kelime hazinesinin gelişimi ile dilin morfolojik yapısı arasındaki ilgiyi sorgulamaya yönelik bir araştırmaya göz atmak gerekir.

Fince kelime yapısının kelime hazinesinin gelişimine etkisini ortaya çıkarmaya yönelik bu araştırmada şu sonuca varılmıştır.

“Morfolojik bilgi önemlidir. Çocuklar, morfolojik bileşenler yoluyla kelimeleri analiz edip kavrama yeteneklerinden yararlanarak daha yoğun bir kelime hazinesi elde edebilirler. Bu yolla, karmaşık kelimelerin kazanımı daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreçte Fince'nin son ekli bir dil olmasının önemli bir payı vardır” (Bertram ve diğerleri, 2000: 287-296).

Bilindiği gibi, Türkçe de Fince gibi sondan eklemeli bir dildir. Yapısal bakımdan benzerlikler göstermektedir. Bu benzerlik, Finlilerin Türkçe öğrenme sürecine de yansımaktadır. Türkçe öğrenen yabancılar için “sondan eklemeli bir dil pek alıştıkları bir durum değil; ancak Türkçe öğrenmeye başladıktan bir ay sonra sistemi anladıklarında, bu zorlukları aşıyorlar. En çabuk öğrenenler ise Finler, Macarlar, Özbekler, Azeriler, Kazaklar” (www.sabah.com.tr). *International Association for the Study of Child Language* (Uluslararası Çocuk Dili Araştırmaları Derneği) adlı kuruluşun Almanya'nın başkenti Berlin'de yapılan 10. kongresinde sunulan bir bildiride dile getirilen bu görüşler, aralarında morfolojik benzerlikler bulunan dilleri konuşan insanların birbirlerinin dilini daha kolay öğrendiğini ortaya koymaktadır.

Türkçede kelime yapısını meydana getiren unsurlar, kelime üzerinde açık bir şekilde gözlenebilmektedir. Bilhassa, kelime kökünden yeni bir kelime türeten eklerin anlam oluşturmadaki işlevi son derece belirgindir. Özellikle sondan eklemeli dillerdeki bu özellik, cümle içerisinde çok sık karşılaşılmayan kelimelerin anlamlandırılması sürecinde, okuyucuyu anlama doğru yönlendirmektedir. Yapım ekleri bu süreçte önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu durum Fince ve Türkçe gibi eklemeli yapıya sahip *morfoloji eğilimli diller* için geçerlidir. Dolayısıyla Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi sürecinde, türetilmiş kelime yapıları üzerinde yaptırılacak kök / ek analizlerinin, öğrencilerin kelime anlamını kavrayabilme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.3. Türkçenin Semantik Sistemini Oluşturan Unsurların Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçenin, anlama sürecindeki işlevlerini tespit etme sürecinde, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de, semantik sistemidir. Türkiye Türkçesine *anlam bilimi* olarak çevrilen *semantik (semantics)* terimi, “anlam çalışma ve araştırmalarına işaret etmek için kullanılan teknik bir terimdir” (Palmer, 2001: 11). Günümüzde, anlam bilimi alanındaki çalışmalarda, dil olgusu genel olarak *sözcük anlamı*, *cümle anlamı* ve *metin anlamı* olmak üzere birbiriyle ilişkili üç temel noktada ele alınmaktadır.

Bu başlık çerçevesinde, Türkçenin semantik sisteminde mevcut olup, algılama sürecinde etkili olan hususlar, *sözcük anlamı* merkez alınarak analiz edilecek; bunun yanı sıra, bir dilin anlamsal yetisini ve sınırlarını belirlemede önemli bir ölçüt olan *kavramsallaştırma* ve *kavram alanı* olguları üzerinde durulacaktır.

3.3.1. Kavram Anlam Bağlam Anamlama ve Anlama Olguları

Asıl konuya geçmeden önce, semantikle ilgili şu temel kavramlar üzerinde durmak gerekiyor. Bu hususlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Kavram
2. Anlam

3. Bağlam
4. Anlamlama
5. Anlama

3.3.1.1. Kavram

Sözlük anlamı itibarıyla kavram, “bir nesnenin zihindeki tasarımı ya da nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, nosyon, mefhum olarak tanımlanmaktadır” (TDK Sözlük, 2000: 1243). Öte yandan kavram, “insanın anlama ve nesnelerle bağlantı kurma yetisinin, dolayısıyla da genel olarak dili kullanma yetisinin temeli ve ürünü olarak görülen anlam birimi olarak da ifade edilmektedir.” (Anabritannica, 1989: 91).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere kavram, algılanan nesnelerin beyinde oluşturduğu imgelerdir ve doğrudan doğruya dil yetisi ile ilgilidir. Bu imgeler aynı zamanda belirli bir sınıflandırılmaya tâbî tutulmuştur. Sözcük anlamını belirleyen unsur kavramdır ve sözcük anlamından daha geniş bir anlam ifade etmektedir.

3.3.1.2. Anlam ve Bağlam

Semantik (anlambilimi) ile ilgili önemli kavramlardan biri de anlamdır. Bu durumda, anlam olgusu ile ilgili tanımlar ve kuramlar üzerinde kısaca durmak gerekir.

Anlam, “dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, ya da düşünce olarak tanımlanır. Bir başka yaklaşımda anlam, gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkiden doğar. Bu durumda anlam, göstergenin tamlayıcı bir parçasıdır”(Günay, 2004: 193).

Anlam “dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içerik olarak tanımlanmaktadır”(Vardar, 1998: 20).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi anlam ve kavram olguları arasında sıkı bir ilişki vardır. Anlamın insan zihninde uyandırdığı kavram, dilde sözcük

vasıtasıyla ortaya çıkmakta ve işlevsellik kazanmaktadır. Anlam konusunda ileri sürülen düşünce ve kuramlar da genel olarak *sözcük anlamı* ve *bağlam* temelinde geliştirilmiştir.

“Wittgenstein’e göre, sözcüğün anlamı onun kullanımı demek olduğu gibi, bir sözü anlamak da onun nasıl kullanıldığını bilmek onu uygulamak demektir. Wittgenstein cümleyi bir alet olarak, anlamı da kullanım olarak görür. Sözcükler kendi başlarına değil, yaşama sınırları içerisinde bir anlam kazanırlar”(Genç İlter, 2001: 75).

Bu yaklaşımda, sözcük anlamı ile kullanımı birbirinden ayrılmayan iki unsur olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra, sözcüklerin kendi başlarına değil; yaşama sınırları içerisinde anlam kazanması doğrudan *bağlama* olgusuna yapılan bir göndermedir. Bu durumda dil öğrenmek, o dildeki sözcük anlamlarına ilişkin bağlamları öğrenmektir. Bu da doğrudan dil öğretiminin kültürel boyutuyla ilgilidir. Çünkü dilin bağlamı, onu kullanan toplumun kültürüyle sarmalanmıştır.

Anlam olgusuna ilişkin bir başka önemli kuram, *göndergesel anlam* kuramıdır. “Bu kurama göre gizli saklı hiçbir anlam yoktur. Her şey açık ve nettir. Her sözcüğün anlamı ve birbirinin yerine konabilen sembolleri vardır. Bu kuramdaki bir başka görüngü ise; bir sözcüğün aynı anlamı fakat farklı göndergeleri olabilir” (Genç İlter, 2001: 73) şeklinde ifade edilmektedir. Bu farklı göndergeleri belirleyen ise sözcüğün içinde bulunduğu bağlamdır. Sağ elimdeki kalemi işaret ederek “o” dediğimde “o”, kalemi ifade eder. Sol elimdeki kitabı işaret ederek “o” dediğimde ise “o”, kitabı işaret etmektedir. Her iki durumda da, “o” işaret zamirinin anlamı aynıdır; fakat işaret ettiği nesneler farklıdır. Farklı göndergeler, farklı anlamlar meydana getirmiştir. Bu durumda anlam, sözcüğün içinde bulunduğu bağlama göre değişim göstermiş olur. Göndergesel anlam kuramında sözcük anlamı üzerinde, nesne, olay veya durum merkezli değişen bir bağlamın etkisi gözlenmektedir.

Anlam kavramıyla ilgili bir başka yaklaşım *düşüncesel kuram* olarak adlandırılmaktadır.

“İngiliz filozof Jhon Locke tarafından ortaya atılan bu kuram tamamen iletişim üzerine kurulmuştur. Dil bir iletişim aracıdır ve bir cümlenin dil bilimsel olarak anlamlı olabilmesi için, iletişimsel olarak da anlamlı olması gerekir” (Genç İlter, 2001: 74). Dil bilimsel olarak anlamlı bir cümlenin iletişimsel olarak da anlamlı olabilmesi, bu cümlenin uygun bir bağlamda yer almasına bağlıdır. Düşüncesel anlam kuramı, iletişim sürecini temel aldığı için cümle anlamı üzerine odaklanmıştır. Cümle anlamında ise bağlam son derece belirleyici bir unsurdur. İki kişi arasında gerçekleşen bir iletişimde, A kişisi, B kişisine *Dönem ödevini hazırladın mı?* diye bir soru sorduğunda, B kişinin verdiği yanıt *Sinemaya gitmeyeceğim* olursa, iletişim gerçekleşmiş olmaz. Çünkü, B kişinin verdiği yanıt, A kişinin sorusuyla oluşturduğu ve sınırlarını çizdiği bağlamın dışında kalmaktadır. Bu durumda bağlam yine belirleyicidir.

Bu çerçevede üzerinde durulması gereken bir başka kuram, *davranışsal anlam* kuramıdır. “Davranışsal kuram konusunda çalışma yapan ünlü dilbilimcilerden Leonard Bloomfield, dilin oluşabilmesi için dört temel becerinin esas alınması gerektiğini düşünmektedir. Birey; dili öğrenirken önce dinleme, sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerini sırasıyla geliştirir. Dil öğretimi ile anlam arasında çok önemli bir bağ vardır. Ayrıca, dilde çok zengin bağlamlar bulunmaktadır. Bu yüzden bir dili öğrenirken, o dilin kültürünü de öğrenmek gerekir. Eğer dildeki bağlamlardan haberimiz yoksa, dili kullanamayız ve dilde anlam sorunlarıyla karşılaşırız”(Genç İlter, 2001: 74).

Anlam kavramıyla ilgili önemli yaklaşımlardan biri de Jean Piaget’ye aittir. “Piaget’ye göre insan, önce düşüncüyü oluşturur ve daha sonra dil yoluyla onu açıklar. Kişi, çevresindeki nesnelerden, nesneler arası ilişkilerden ve bu ilişkilerden doğan düzenliliklerden bir düşünce alt yapısı kurar. Dil, bu alt yapının bir sonucu veya uzantısı biçimindedir. Öyleyse anlam, doğadaki olaylardan türer. Başka bir deyişle, anlam kuramının merkezinde fiziki bağlam, ortam, doğa ve gerçeklik olmak durumundadır. Bu sebeple, bağlam işin içine katılmadan oluşturulacak bir anlam kuramı, sağlam zemine oturmaz”(Çakır, 2004: 247). Bir başka ifadeyle bağlamdan yoksun bir anlam olgusundan söz edilemez.

Anlam olgusu hakkında yukarıdaki yaklaşımlar incelendiğinde, sözcük anlamı ve bağlamın birbirinden ayrılmaz iki unsur olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durumda, dilsel algılama sürecinde sözcüğün ya da cümlenin anlamsal işlevini önemli ölçüde bağlamın belirlediğini söylemek mümkündür. Çünkü bağlam, sözcük ve cümle anlamının yaşam ortamıdır. Bu ortamdan yoksun bir anlam, sözlüksel sınırlar içerisinde sıkışıp kalmaya mahkûmdur.

3.3.1.3. Anamlama ve Anlama

Semantikle ilgili olarak, üzerinde durulması gereken önemli kavramlardan biri de anamlama ve buna bağlı olarak anlamadır.

“Anlam sözcüğü iki aşama ile gerçekleşir. Anamlama (fr.signification) ve anlama (comprehension). Anamlama, vericinin bildirisini oluşturma aşamasındaki yaptığı etkinliklerden tümüdür. Sözcükleri durumsal ve metinsel göndergeye bağlı olarak seçme, onları bir araya getirerek belli bir bildiri üretme, sözcüğe anlam yükleme ve bu anlamlı göstergeleri alıcıya aktarma işidir.”(Günay, 2004: 193).

Yukarıdaki açıklamalarda da ifade edildiği gibi anamlama, gönderici konumundaki kişinin iletişimi gerçekleştirme yönünde gösterdiği çabadır. Basit bir iletişim modelinde kaynak olarak tanımlanan kişi, zihnindeki kavramlarla bağlama uygun anlamlı birimler üretmeye çalışır.

Anlama ise, dille iletişim sürecinde, (alıcı) konumundaki kişinin kaynaktan gelen anlamlı iletileri bağlam çerçevesinde uzun süreli belleğindeki bilgilerle sentezleyip özümseme sürecidir ve anlam olgusunun ikinci aşamasını oluşturur.

Anlama, “alıcının yaptığı bir etkinliktir. Verici tarafından aktarılan bildiri, vericinin yaptığı işlemlerin tersi bir süreçle çözümlenip algılanır. Yine her dilsel göstergeye bir anlam yüklenerek, yani alıcı tarafından yeniden anlamlandırılarak algılanır. Bir anlamının tam olması demek, algılanan bildirideki gösterenlere, vericinin yüklediği gösterilenlerin aynısının yüklenmesi demektir. Bir başka deyişle anlama, bildiride kullanılan dil göstergelerinin verici ve alıcı tarafından ayrı ayrı anlamlandırılması sırasında aynı değerlerin yüklenmesiyle olacaktır” (Günay, 2004: 194).

Bu kavramı hermenötik ve dil bilgisi çerçevesinde değerlendiren Schleiermacher'e göre anlama, "dil bilgisel ve psikolojik momentlerin bir iç içe varoluşudur. Psikolojik ile dil bilgisel yön arasında daima bağıntı olması, düşünme ile dil arasındaki bağıntıya dayanır" (Soykan, 2000: 381). Bu tanım, çalışmanın geneli açısından büyük önem taşımaktadır. Schleiermacher'in, anlama kavramını psikolojik ve dil bilgisi boyutunda ele alması dikkat çekicidir.

Açıklamalarda da görüldüğü gibi, anlamın iki aşamasını temsil eden anlamlama ve anlamamanın ana unsuru ses olgusudur. Dinleme sürecinde birey, anlama işlemini bildiği ya da bilmediği bir kaynaktan gelen sesler üzerinden yürütürken, okuma sürecinde anlama işlemini yazılı metin vasıtasıyla yine kendi sesi üzerinden gerçekleştirmektedir. Görüldüğü gibi ortak payda olan ses, her iki durumda da anlamı işlevsel hâle getirmektedir.

Öte yandan, iletişimin doğasına ilişkin Batılı ve Doğulu insanlar arasında yapılan karşılaştırmalar, anlam olgusunun iki aşaması kabul edilen anlamlama (verici merkezli), ve anlamaya (alıcı merkezli) ilişkin önemli bilgiler vermektedir.

"Batılılar çocuklarına düşüncelerini açıkça iletmeyi ve bir *aktarıcı* yönsemesi benimsemeyi öğretirler; yani konuşmacının sorumluluğu, dinleyen tarafından açıkça-aslında bağlamdan az çok bağımsız olarak-anlaşılabilecek cümleler kurmaktır. Eğer bir iletişim bozukluğu varsa, bu konuşmacının hatasıdır. Asyalılar ise tam tersine, çocuklarına bir *alıcı* yönsemesi öğretirler. Bunun anlamı, söyleneni anlama sorumluluğunun dinleyene ait olduğudur"(Nisbett, 2005: 59).

Batılı ve Asyalı (Doğulu) ailelerin, iletişimin doğasına yönelik olarak çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları aktarıcı ve alıcı rolü, temelde anlamın iki aşamasını oluşturan anlamlama ve anlama eğiliminin kültürlere göre değişebildiğini göstermektedir. Bir başka ifadeyle doğu kültürü, insanları dinleme / anlama merkezli bir iletişim temelinde eğitirken, batı kültürü, anlamlama merkezli bir iletişim modeline ağırlık vermektedir.

Sonuç olarak, kültürel boyutta oluşmuş bu ayrıma rağmen anlam olgusu, dille iletişim modelinde önemli bir hareket noktası teşkil etmektedir. Çalışmamızın sınırları içerisinde, Türkçe'nin semantik sistemi ve bu sistemin anlama sürecinde sergilediği işlevler, alıcı / dil ilişkisi çerçevesinde, dilin aktarıcı vasıtasıyla alıcıya sunduğu anlamsal zeminlerde aranacaktır. Anlama merkezli analize tâbî tutulacak bu zeminler, sözcük anlamı esas alınarak; Türkçe'nin kavram oluşturma yetisi ve kavram alanı. Sözcüklerin ve kalıplaşmış yapıların anlam özellikleri şeklinde tespit edilmiştir. Bu kavramların tamamı, sözcük anlamı / anlama ilişkisinde kelime hazinesini meydana getiren unsurlardır. O hâlde, sözcük anlamı / anlama ilişkisinde temel hareket noktası kelime hazinesi ve sözcük bilgisi olmalıdır.

3.3.2. Kelime Hazinesinin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bu başlık çerçevesinde, sözcük merkezli olarak, anlama sürecinde birinci derece etkili unsurlardan biri olan kelime hazinesi ve türleri üzerinde durulacaktır. Kelime hazinesi kavramının semantik yapıda ele alınmasının nedeni, bu kavramın doğrudan doğruya Türkçe'nin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisiyle ilgili bir husus olmasından kaynaklanmaktadır.

Her şeyden önce şunu belirtmek gerekir ki, bir dilin anlamsal sınırlarının belirlenmesinde kelime hazinesi önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz, bir dil sadece sözcüklerden meydana gelmiş bir anlamlar yığını değildir. Cümleyi anlamlı kılan, yalnızca o cümleyi meydana getiren yan yana dizilmiş sözcükler değil, sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları sistematik yapıdır. Ama bu yapının temelinde yine sözcük vardır. Kişi, hayatı boyunca kazandığı sözcüklerle ana dilini icrâ etmektedir. Dil merkezli bilgi edinmenin temelinde kelime hazinesi vardır. Kelime hazinesi, hem anlatma, hem de anlama süreci açısından son derece önemli bir kavramdır.

“Dinlenenin, okunanın anlaşılması da sözcükleri ses, yazım ve anlam yönlerinden tanımakla geçer” (Göğüş, 1978: 360). Kelime hazinesinin zayıf olması, doğrudan doğruya çocuğun anlama sürecini etkileyecektir. Bunun yanı sıra, dilde deyim aktarmaları ve ad aktarmaları sonucunda oluşan anlamlı yapıların sahip

olduğu anlamlar, içinde bulundukları bağlamlar ve anlamsal incelikler bilinmediği takdirde, anlama gerçekleşemez. Bir başka ifadeyle sözcük bilgisi şarttır. Pekiye, sözcük bilgisi kavramından ne kastedilmektedir.

“David H. Russel, sözcük bilgisini üç boyutta tanımlıyor. 1. Derinlik (sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak), 2. Genişlik (çeşitli konularda çok sözcük bilmek), 3. Ağırlık (bir konuda çok sözcük bilmek). Bu boyutlar, çocuklar büyüdükçe, yetiştirme yoluna göre ilerleyip genişlik kazanmaktadır”(Göğüş, 1978: 360).

Görüldüğü gibi, kelime hazinesi durağan, belirli kalıplar içerisinde sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp bireyin yaşamına göre bir ilerleme ve canlılık sergileyen edinim sürecinin bir ürünüdür. Kuşkusuz bu durum sözcüklerin sürekli olarak anlama ve anlatma aracı olarak kullanılmalarından kaynaklanmaktadır.

Kişi, sahip olduğu kelime hazinesini anlama ve anlatma sürecinde iki ayrı işlemlerle kullanmaktadır. Anlatıma (konuşma / yazma) yönelik kelime hazinesine aktif yani üretici kelime hazinesi adı verilmektedir. Bizi bu çalışma çerçevesinde asıl ilgilendiren, anlama (okuma / dinleme) sürecinde kullanılan kelime hazinesidir. Buna alıcı (pasif) kelime hazinesi denmektedir.

“Alıcı kelime hazinesi, dinlerken ya da okurken kullanılan kelime hazinesidir. Bu yönüyle alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesinden daha geniş olduğu söylenebilir. Konuşurken yazarken kullanmadığımız bir çok kelimeyi dinlediğimizde ya da okuduğumuzda hemen tanıyabiliriz ve kelimenin işaret ettiği anlamı çözmemiz mümkün olur. Bu yüzden, alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesinden daha geniş olması doğaldır. Belleğin iki yönlü olduğunu düşünebiliriz. Konuşurken ya da yazarken anlama uygun kelimeyi, buna karşılık dinlerken ya da okurken de kelimeye uygun anlamı bulur ve kullanırız. İşitim imgesi ya da harf dizisi olarak algıladığımız uyarıcılar, bellekte depolanan anlama ulaşmada kullandığımız ipuçlarıdır. Dinlemede ve okumada ipuçlarını doğrudan elde ederiz. Alıcı kelime hazinesinin sınırlarını belirleyebilmek, üretici kelime hazinesini belirlemekten daha zordur. Bu belirlemeyi yapabilmek için kelimelerin tek tek test edilmesi gerekir”(Karadağ, 2005: 23).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, anlama (okuma / dinleme) sürecinde alıcı kelime hazinesi etkilidir. Bu durumda, sözcük anlamının anlama sürecindeki işlevleri konusunda ağırlığı, birinci derecede alıcı kelime hazinesine vermek gerekir.

3.3.2.1. Türkçenin Semantik Sisteminde Öğrencilerin Alıcı (Pasif) Kelime Hazinesini Zenginleştirmeye Yönelik Hususlar

Bu başlık çerçevesinde, Türkçede kelime semantiği bakımından anlama sürecinde birinci derecede etkili unsurlardan biri olan alıcı kelime hazinesini geliştirmeye yönelik hususlar üzerinde durulacaktır. Alıcı kelime hazinesi kavramının semantik çerçevede incelenmesinin nedeni, bu kavramın doğrudan doğruya Türkçenin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi gibi görünüşte anlatıma yönelik özellikleriyle de ilgili olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, bir dilin anlamsal sınırlarının belirlenmesinde, kelime hazinesi önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz, bir dil sadece sözcüklerden meydana gelmiş bir anlamlar yığını olmayıp, sözcüklerin bir araya gelerek belirli kurallar çerçevesinde oluşturdukları sistematik yapıdır. Ama bu yapının temelinde yine sözcük vardır. Kişi, hayatı boyunca öğrenmiş olduğu ve öğreneceği sözcüklerle ana dilini icrâ etmektedir. Dil merkezli bilgi edinmenin temelinde, kelime hazinesi vardır. Bu açıdan kelime hazinesi, hem anlatıma hem de anlama süreci açısından son derece önemli bir kavramdır. Anlama açısından önemlidir; çünkü “dinlenenin, okunanın anlaşılması da sözcükleri ses, yazım ve anlam yönlerinden tanıtmaktan geçer” (Göğüş, 1978: 360). Kelime hazinesinin zayıf olması, doğrudan doğruya kişinin anlama sürecini etkileyecektir. Bunun yanı sıra, dilde kavramlaştırma çerçevesinde belirli bir kavram alanı içerisinde oluşan kelimelerin sahip oldukları bağlamlar ve anlam incelikleri bilinmediği takdirde, anlama gerçekleşmez. Bu sebeple sözcük bilgisi gereklidir. Peki, sözcük bilgisi kavramından ne kastedilmektedir?

“David H. Russel, sözcük bilgisini üç boyutta tanımlamaktadır. *Derinlik*, (sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca kullanmak), *Genişlik* (çeşitli konularda çok

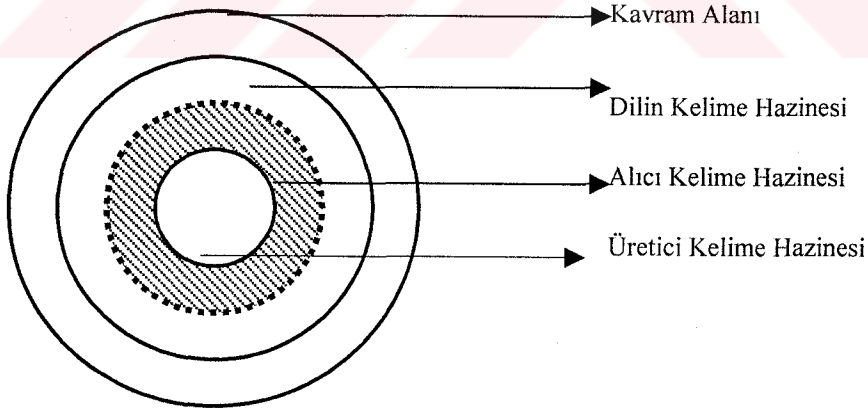
sözcük bilmek), *Ağırlık* (bir konuda çok sözcük bilmek). Bu boyutlar, çocuklar büyüdükçe, yetiştirme yoluna göre ilerleyip genişlik kazanmaktadır” (Göğüş, 1987: 360).

Görüldüğü gibi kelime hazinesi durağan, belirli kalıplar içerisinde sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp bireyin yaşamına göre ilerleme ve canlılık sergileyen bir edinim sürecinin ürünüdür. Kuşkusuz, bu durum, sözcüklerin sürekli olarak anlama ve anlatma aracı olarak kullanılmalarından kaynaklanmaktadır.

Kişi, sahip olduğu kelime hazinesini, anlama ve anlatma sürecinde aktif ve pasif olmak üzere birbiriyle karşılıklı etkileşim içerisinde olan iki ayrı işlevle kullanmaktadır. Bizi, bu çalışma çerçevesinde asıl ilgilendiren, anlama (okuma / dinleme) sürecinde harekete geçen alıcı (pasif / edilgen) kelime hazinesidir.

Aşağıdaki tabloda, alıcı kelime hazinesinin kavram alanı içerisindeki konumu gösterilmiştir.

Şekil-3.2. Dilin Kavram Alanı İçerisinde Alıcı (Pasif) Kelime Hazinesi



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi alıcı kelime hazinesi, kavram alanı ve genel kelime hazinesi içerisinde olup üretici (aktif) kelime hazinesini kapsamaktadır. Ayrıca, genel kelime hazinesi alanına doğru genişleyebilme özelliğine sahiptir. Alıcı kelime hazinesini, genel kelime hazinesine doğru genişleten hususların, dilin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü,

okuma ve dinleme sürecinde kelimeye uygun anlamın tespit edilmesinde morfolojik algılamadan semantik tespite bir geçiş söz konusudur. Anlama, bu geçiş sürecinde yukarıdaki şemada en geniş alan olan kavram alanı sınırları içerisinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla kavram alanı ve kavramlaştırma olgularıyla alıcı kelime hazinesi arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki, aynı zamanda kelimelerin anlam özellikleriyle içinde bulundukları bağlamları da ilgilendirmektedir.

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, Türkçede sözcük anlamı ve algılama süreci arasındaki ilişki, alıcı kelime hazinesi odaklı kavram alanı, kavramlaştırma, sözcüklerin anlamsal ve bağlamsal özellikleri çerçevesinde ele alınacaktır.

3.3.2.2. Kavram Alanı ve Kavramlaştırma Yetisinin Alıcı (Pasif) Kelime Hazinesini Geliştirmedeki Rolü

Bu başlık altında Türkçede, alıcı kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde etkili olduğu düşünülen semantik oluşumlar üzerinde durulacaktır. Bilindiği üzere, bir dilin anlamsal sınırlarının teşekkülünde önemli olan bazı ölçütler vardır. Kavramlaştırma yetisi ve buna bağlı olarak kavram alanı, bir dilin anlamsal sınırları hakkında fikir edinmemizi sağlayacak öncelikli hususlar arasındadır.

İnsanoğlu dış dünyayı dil aracılığıyla algılamaktadır. Bu algılayış, dil vasıtasıyla, önemli ölçüde kültürel algının belirlediği bir çeşitlilik içerisinde gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle, aynı dili konuşan ve aynı kültüre mensup olan toplumlar, çevrelerindeki varlık ve olayları, ait olduğu kültürün dünyayı algılayış tarzına göre kategorik ya da bağlamsal ilişkiler çerçevesinde tasnif eder. Bu farklı tasnif yöntemlerinin ortak paydası dildir. Gerek kategorik, gerekse bağlamsal ilişkilere dayalı sınıflandırmalarda ortak ürün, kavram alanlarıdır.

“Her topluluk, kendi yaşam deneyimlerini sınıflandırır ve adlandırır. Ortak algılar temelinde oluşturulan kavramlar da ortaktır. Bunun yanı sıra, her toplumun kendi çevresi ve yaşama biçiminden kaynaklanan öz deneyimleri vardır ki, bunlar her zaman ortak olmayabilir” (Akerson, 1997: 59).

Örneğin İngilizler, anne ve babalarının erkek kardeşlerine akrabalık ifade eden (uncle) kelimesiyle hitab ederken, Türkler, bu iki farklı akrabalık durumu için iki ayrı kelime (amca-dayı) kullanmaktadır. Bu karşılaştırmalı örnekte de görüldüğü gibi, diller arasındaki benzer ayrımların temelinde, kavram alanı ve kavramlaştırma süreçleri vardır. O hâlde bu iki olgu doğrudan doğruya kelime hazinesi ile ilgilidir.

“Kavram alanı, birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eş anlamların, içinde düşünüldükleri alan olarak tanımlanmaktadır” (Aksan, 2004: 110).

Kavram alanı kuramı, anlam bilimi çalışmaları kapsamında, 20. yüzyılın ilk yarısında geliştirilmiş bir kuramdır.

“1931 yılında Alman dilcisi Trier tarafından ortaya atılan bu kuramın temeli, kavramların zihinde birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı bulunmadıkları, bir mozayik gibi birbirleriyle sınırlandıkları, içinde birbirlerini etkiledikleri alanlar oluşturdukları biçiminde açıklanabilir” (Aksan, 1999: 42).

Bu kuramı Türkiye Türkçesi’nden vereceğimiz örneklerle şöyle açıklamak mümkündür.

Örneğin, *kızmak*, *öfkelenmek*, *sinirlenmek*, gibi yakın anlamların oluşturduğu bir alanın varlığını düşünebiliriz. Bu öğelerin değerleri ve farkları, bulundukları alan içinde birbirlerine göre belirlenmektedir. Öte yandan bu kelimeler, aynı kavram alanı içerisinde farklı anlam nüansları içermektedir. Aynı kavram alanı içindeki bu anlam nüansları alıcı kelime hazinesini zenginleştiren bir işlevi de yerine getirmektedir.

Öte yandan kavram alanı–kelime ailesi ilişkisi üzerinde de durmak gerekir.

“Kelime ailesi, aynı kökten türemiş çeşitli kelimeleri, bunların meydana getirdikleri aileyi anlatmak üzere kullanılmaktadır. Örnek olarak dilimizde *al*-fiil kökünden gelen *aldır*-, *aldırıl*-, *aldırt*-, *alın*-, gibi fiillerin yanı sıra, aynı kökten *alıcı*, *alım*, *alıntı*, gibi türevleri ya da *yol* ad kökünden *yolla*-, *yollat*-, *yollan*- fiillerini ve *yolluk*, *yollu*, *yolsuz*, *yolsuzluk* gibi öğeleri gösterebiliriz. Türkçe gibi bağlantılı dillerde bu türevlerin sayısı pek çoktur ve durmadan artmaktadır. Bağlantılılık bu bakımdan dile geniş anlatım olanakları kazandırmaktadır” (Aksan, 2004: 110).

Görüldüğü gibi, kelime ailesi ile kavram alanı arasında, Türkçe'nin eklemeli dil yapısından kaynaklanan önemli bir ilişki mevcuttur. Tek bir kökten, ekler vasıtasıyla birbirleriyle anlam ilişkisi olan bir kavram alanı oluşturulmaktadır. Bu semantik oluşum, Türkçeye geniş anlatım olanakları sunduğu kadar, kavram alanı, dolayısıyla alıcı kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik algoritmik bir süreçtir de. Aynı kökten genişleyen kelime ailesini meydana getiren bireyler arasındaki anlam ilişkisi, eklemeli dil yapısının karakteristik bir özelliği olan saydam morfolojik yapı sebebiyle kaybolmaz. Bu durumda anlam, sözlüğe ihtiyaç duyulmadan ekten köke doğru takip ve tahmin edilebilir bir nitelik kazanır. Daha açık bir ifadeyle, örneğin okuma sırasında anlamı bilinmeyen bir Türkçe sözcük ile karşılaşıldığında, alıcı kelime hazinesinde yer almayan bu kelime, bağlamın da yardımıyla kökten eke gidilerek doğru bir şekilde tespit edilebilir.

Öte yandan Türkçe'deki kelimelerin, ayrıntı sayılabilecek kavramları dahi canlı bir şekilde ifade edebilme özelliğinden de bahsetmek gerekir.

“Türkçe, dile getirilmesi en güç olan ayrıntı sayılabilecek kavramları son derece canlı imgelerle anlatan, söz fırçasıyla insan zihninde canlı resimler çizebilen güçlü bir dildir. Söz sanatı sayılan anlam olayları içinden bizim somutlaştırma adını verdiğimiz, dilde çok anlamlılığa yol açan eğilim, Türkçede en güzel örneklerini bulur; en ince ayrıntı sayılabilecek soyut kavramlar, somutlardan yararlanılarak en güçlü biçimde anlatılır” (Aksan, 2004: 123).

Bu anlatım olanakları, üretici (anlatıma) yönelik kelime hazinesinin geniş sınırlarına dikkat çekmektedir. Ayrıntı sayılabilecek ve anlaşılması güç soyut kavramların, somut kavramlar vasıtasıyla etkili bir şekilde ifade edilebilmesi, bu kavramın kolaylıkla algılanmasını sağlamakta ve alıcı kelime hazinesine katkıda bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçede somutlaştırma yoluyla, soyut kavram alanında yer alan ayrıntılı kavramların algılanması kolaylaştırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında deyimler, soyut kavramları, beynin daha kolay algılayabileceği somut ifadelerle dönüştürmekte ve alıcı kelime hazinesini genişletmeye yönelik bir işlevi yerine getirmektedir. Türkçede, deyimlerle ifade edilen açıklanması güç soyut kavramların birçoğunu başka dillerde bulmak zordur.

“Her dilin söz varlığı içinde ata sözü, deyim, terim, kalıp sözler gibi birden çok sözcükten kurulan kalıplaşmış öğeler bulunmaktadır. Dil içinde kullanılan bu kalıplaşmış dil kullanımları, toplumdaki yaşama düzenini, dünya görüşünü, gelenek, görenek ve inançlarını, toplumun önem verdiği varlık ve kavramları, kısaca toplumun maddî ve manevî kültürünü yansıtan sözlerdir. Ayrıca bu öğeler dilin iç yapısını, anlam özelliklerini de yansıtır. Bu bakımdan özellikle deyimler dilin kendine özgü bir anlatım gücünü oluştururlar” (Özkan, 2005: 2289).

Türkçeye son derece geniş anlatım olanakları sunan deyimlerin anlama sürecindeki en önemli işlevleri, anlamsal ve morfolojik bakımdan kısa süreli belleğe yardımcı olmalarıdır. Bu yapıların sıkıştırılmış anlam taşıması, öte yandan cümlelerle ifade edilebilecek düşünceleri morfolojik bakımdan birkaç kelimeye indirgemeleri, anlama sürecindeki en önemli işlevleridir. Öte yandan deyimler, ancak birkaç cümle ile ifade edilebilecek soyut ve karmaşık düşünceleri, kalıplaşmış kelime boyutuna taşıyarak, dilin kelime hazinesine dâhil etmektedir. Bu yönüyle de bireyin alıcı hazinesini soyut kavramlar bakımından zenginleştirme işlevini de yerine getirmektedirler.

“Her dilde deyimler belli bir durumu, oluşumu, insanların tutum ve davranışlarını, fiziksel ve ruhsal niteliklerini, kendi anlamları dışında kullanılan birkaç sözcükten oluşan birimlerle dile getirir” (Aksan, 1996: 171).

Sözcüklerin, kendi anlamları dışında kullanılarak kalıplaşmış yapılar hâline gelmeleri, dilde aktarmalar yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreç aynı zamanda deyimlerin oluşum yapısını da gözler önüne sermektedir. Bu oluşum yapısı, anlam bilimi çalışmalarında deyim aktarması ya da anlam aktarması terimleriyle karşılanmaktadır. Türkçe, deyimlerin oluşum sürecini yansıtan aktarmalar bakımından zengin bir dildir. Bu durum aynı zamanda Türkçenin kelime hazinesini genişletmeye yönelik kavramlaştırma yetisini de göstermektedir.

Kelimelerin kavram alanı üzerinde son derece etkili bir işleve sahip olan deyim aktarmalarının, oluşum şekilleri aşağıda sıralanmıştır.

1. İnsandan doğaya aktarma.

2. Doğadan insana aktarma.
3. Doğadaki nesneler arasında aktarma.
4. Somutlaştırma.
5. Duyular arasında aktarma (sinestezi).

“Türkçe’de, insanî özelliklerin doğaya aktarılması, doğayı daha iyi kavramlaştırma ve anlama güdüsünden kaynaklanmaktadır. İnsanoğlu, doğada mevcut olan bir unsur, en iyi bildiği kendi türüne ait özelliklerle isimlendirme yoluna gitmiştir. Bu tür aktarmaların öğrenilmesi sürecinde ise birinci derece etkili unsur, çevredir. Örneğin, *göğüs* kelimesinin mevcut diğer kullanımlarının öğrenilmesi, anlamlandırma süreci açısından son derece önem taşımaktadır” (Aksan, 1999: 114).

İnsandan doğaya aktarılarak oluşturulan kavramlar, yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi insanî özelliklerle ilgili olan organ adları, giysi bölümleri ve kişileştirme yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu tür aktarmalar sonucunda oluşan kavramların en önemli özelliği, Türkçenin genel kelime hazinesi içerisinde insanın kolaylıkla algılayabileceği, dolayısıyla alıcı kelime hazinesini genişletmeye yönelik bir işlevi yerine getirmesidir. Bu aktarma yoluyla kişi, uzun süreli belleğinde taşıdığı alıcı kelime hazinesine kendi türünün yaşam özelliklerinden yararlanılarak oluşturulmuş kavramları kolaylıkla ekleyebilir. Bir başka ifadeyle anlamlandırma sürecinde kişi, ancak birkaç cümleyle açıklanabilecek karmaşık düşünce ve kavramları, iyi bildiği insanî özelliklerle oluşturulan bu kalıplaşmış yapılarla simgeleştirmektedir. Bu sebeple deyimler, kelime hazinesi içinde değerlendirilmelidir.

Öte yandan, doğadan insana aktarılarak oluşturulan deyimlerde de aynı mantıksal algılama ve işlev geçerlidir.

“Türkiye Türkçesi’nde doğadaki hayvanlar ve öteki varlıkların adları, onlarla ilgili sıfatlar başta olmak üzere birçok aktarmalardan yararlanıldığı görülmektedir. Her biri insan zihninde bir imge yaratarak canlı ve güçlü bir anlatım sağlamaya yönelik bu aktarmalar, girdikleri bağlamlarda değişik anlam özellikleri oluşturmaktadırlar” (Aksan, 1999: 116).

Doğadan insana aktarma yoluyla oluşturulan kavramlar da Türkçenin kavramsal alanını genişletmeye yönelik bir unsurdur. Bu tür aktarmalar genelde geniş anlatım olanaklarını sağlama açısından dilde işlevselleşmeler dahi, çocuğun alıcı kelime hazinesini geliştirmeye yönelik fonksiyonları açısından da son derece önemlidir.

Alıcı kelime hazinesinin sınırlarını genişletmeye yönelik kavramlaştırma türlerinden biri de, doğadaki nesneler arasında gerçekleşmektedir.

“Doğadaki bitkileri, hayvanları başka hayvan ve bitkilerin başka nesnelerin adlarıyla kavramlaştırma Türkçe’de çok yaygındır” (Aksan, 1999: 117).

Kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bu tür aktarmalarda insan beyni, bilinenden bilinmeyene doğru adetâ benzetmeleri kavramlaştırmaktadır. Bu şekilde oluşturulan kelimeler aynı zamanda terimleşme özelliğine de sahiptir. Bu tür aktarmalar, Türkçede çok yaygındır. Gösteren unsur ile gösterilen arasındaki nedensiz ilişki, doğadaki nesneler arasında ikinci derece bir nedensellik kazanır. *Domuzbalığı*, *ayıkulağı* (bitki türü), *kartopu* gibi örneklerde bu durum gözlenebilir. Doğadaki nesneler arasındaki aktarmalarda ikinci derece bir nedenselliğe dönüşen nedensiz ilişki, anlama sürecinde bireyin zihninde kelimenin fotografik imgesini oluşturmaktadır.

Kelime hazinesini genişletmeye yönelik deyim aktarmalarının son türü, farklı duyu alanlarına ait kavramların bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır. Duyu aktarması yoluyla kelimenin kullanım alanının genişletilmesi son derece önemli bir olaydır.

Türkiye Türkçesi’nde *soğuk* sıfatı, dokunma duyusuyla ilgili bir kavram iken onu, görme duyusunu ilgilendiren (renk) kelimesiyle birleştirip *soğuk renk* tamlamasını oluşturabiliriz. Bu tamlama, farklı duyular arasında gerçekleşen bir anlam aktarması yoluyla teşekkül etmektedir. Duyular arasındaki aktarmalara, Türkçe’de sıkça rastlanmaktadır. Bu olay temelde, anlatımda olduğu gibi son derece önemlidir. İnsan beyni, işleyiş tarzıyla, belirli duyular merkez alınarak ifade edilen

kelimeleri farklı duyu merkezli algılamaya eğimlidir. Bu eğilime bilimsel terminolojide *sinestezi* (birlikte algılama) denmektedir.

Duyular arasındaki aktarma, anlatım merkezli bir işlev olarak algılansa da, yine bunun temelinde insan beyninin anlamaya yönelik işleyiş tarzı yatmaktadır. Bu algılama türünün beyinde nasıl gerçekleştiği, aşağıda izah edilmektedir.

“Beyinde birçok alanda, ileri ve geri beslemeli alanlar bulunmaktadır. Bu bağlantılar daima karşılıklıdır. Beyindeki bu bağlantılar, dışarıdan gelen duyuşsal uyarıların kendi sinir ağları dışına çıkmasını engellerler. Görme duyuşu işitme alanına geçemez. Sinesteziklerde, geri beslemenin normal çalışmaması sonucu, gelen uyarılar, farklı sinir ağlarına geçerek eşlenik yollarda aktivasyona neden olurlar. Bu nedenle sinestezikler sesleri işittiğinde iletilen uyarılar, kendi sinir ağlarının dışına çıkarak görme sinir ağlarına da etki eder. Böylece sesler, renk olarak deneyimlenirler. Cytowic’e göre insanda dilin evrimsel gelişimi, çapraz çağrışıma bağlıdır. Dil, olasılıkla ilk insanlardan sinestezide görülen çapraz çağrışımın bir türü olmadan asla evrimleşemeyecekti. Dil yeteneğini kazanma, çapraz çağrışım yeteneğine gerek duyacaktır”(Tarlacı, 2001: 62-65).

Duyular arasındaki aktarma, aynı zamanda toplumsal bir sinestezik sözleşmenin ürünüdür denebilir. Örneğin, sarı rengin sıcak havayı çağrıştırması, bu rengin Türkçede ortak bir ikinci algılanma özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, dillerde yer alan bazı unsurlar, toplumsal bir sinestezinin (birlikte algılamanın) ürünü olarak ortaya çıkmaktadır.

Doğadan insana ve insandan doğaya gerçekleşen aktarmalarda bu tür bir algılamadan söz edilebilir.

Netice olarak sinestezi, özellikle kelimelerin çağrışım alanları ile ilgili bir kavramdır. Alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik olarak, kelimelerin çağrışım alanlarının zenginleştirilmesinde, dilin semantik sınırları çerçevesinde sinestezik uygulamalardan yararlanılabilir. Bilhassa, uzak bağdaştırmaların sık kullanıldığı şiir gibi edebî türlerin anlamlandırılması ve sıfatların öğretilmesinde

sinestezik algılamaya yönelik uygulamalar önem kazanmaktadır. Çünkü insanoğlu bu tür bir algılama özelliği ile doğmaktadır.

Türkçe’de, alıcı kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik kavramlaştırma türlerinden biri de ikilemelerdir.

“İkileme, anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan, ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır” (Hatiboğlu, 1981: 9).

İkilemeler kalıplaşmış yapılardır ve alıcı kelime hazinesini genişletmeye yönelik olarak kavramı zenginleştirme gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

“Dünyanın pek az dilinde Türkçedekine yakın oranda görülen bu özellik, bugün Korece’de ve bir ölçüde Japonca’da bulunmakta, buna karşılık Hint-Avrupa dillerinde pek az örneğine rastlanmaktadır. Koskoca Latin yazınında birkaç ikileme görülmektedir” (Aksan, 1999: 102).

Dil eğitimi çerçevesinde gelişen dille iletişim modelinde, anlatımın karşısında anlama kavramı vardır. Bu sebeple, bir dilin anlatıma yönelik zenginlikleri, aynı zamanda anlama sürecine sunulmuş olanakları ifade eder. Türkçe’nin ikilemeler yönünden zenginliği anlatma ve anlama interaktifliğinde, doğal olarak anlamlandırma sürecindeki dilsel alternatifleri ifade etmektedir.

Öte yandan, ikilemeyi oluşturan “iki ayrı gösterge, tek bir gösterge olarak, belli bir gösterilene sahip olmaktadır. Zihinde kimi kez tek tek çözümlenme yerine yeni bir kavramın oluşmasını sağlar. *İyi kötü* ikilemesinde nitelenen eylem ne (iyi) ne de (kötü)’dür. İkisi ortası, orta karar bir niteleme söz konusudur”(Aksan, 1999: 102).

İkilemeler, Türkçede iki kelimedenden meydana gelmesine rağmen beyin bu yapıları anlamsal bir bütünsellik içinde algılamaktadır. Aynı durum, birkaç kelimedenden oluşan ve sıkıştırılmış anlam taşıyan deyimler için de söz konusudur. İkileme ve deyimlerin bu özelliği, Türkçede anlama sürecinde beynin *algı genişliğini*

artırıcı bir işlevi de yerine getirmektedir. Bu durumda, algı genişliği kavramı üzerinde durmak gerekir.

“Satır üzerinde, gözün bir duruşta görebildiği, sözcüklerden anladığı kavramın genişliğine, *algı genişliği* (*perceptual span*) denir. Algı genişliği, gördüğümüz yazıdan daha geniş olur; çünkü zihin ilerideki anlamı tasarlayabilir. Şu var ki, algı genişliği okuyucunun yetiştirme düzeyine, okunan yazının güçlüğüne kolaylığına göre daralıp genişler. Okumayı yeni öğrenen çocukta görme ile algı genişliği arasında ayırım bulunmaz” (Göğüş, 1978: 63).

Görüldüğü gibi, geniş düşünce kümelerini, başka bir deyişle cümlelerle ifade edebilecek düşünceleri iki üç kelimeyle ifade edebilme fonksiyonuna sahip ikileme ve deyimler, okuma–anlama sürecinde beynin algı genişliğini artırmakta, okuma hızını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, ikileme ve deyimlerin kalıplaşmış birer yapı olmalarıyla bağlantılı olarak, okuma–anlama sürecinde uzun süreli bellekten çağrılmaları daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan algı genişliği ve anlama hızını artırmak için deyim ve ikilemelerin alıcı kelime hazinesine kazandırılmaları gerekmektedir. Okuma ve dinleme sürecinde devreye giren alıcı kelime hazinesi, sözcüklerin tanınma hızıyla orantılı olarak anlama hızını artırıcı bir işlevi de yerine getirmektedir. Bu sebeple, deyim ve ikilemeler gibi sıkıştırılmış anlam taşıyan kalıpların anlam özelliklerini kazandırmaya yönelik çalışmalar, ana dili öğretimi çerçevesinde doğrudan anlama eğitimi vermeye yöneliktir.

Sonuç olarak Türkçe, yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi zengin bir dildir. “Anlamak, uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerekir; yoksa zihin yeni düşünceyi birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır. Anlamaya yarayan zihin öğelerinden başlıcası, Türkçeyi ve anlatım yollarını tanımaktadır” (Göğüş, 1978: 74).

Türkçeyi ve anlatım zenginliklerini tanımanın yolu, bu dilin kavram alanını ve kavramlaştırma yetisini, bir başka ifadeyle anlamaya yönelik anlatım zeminini tanımaktan geçer. Üretici (anlatıma yönelik) kelime hazinesi, alıcı (pasif) kelime

hazinesinin kapsamında yer aldığı için, anlatıma yönelik çalışmalar, aynı zamanda anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olacaktır. Neticede, bir dilin kavramlaştırma yetisi, toplumun kültürel algısında sınırsız bağlantılar kurabilme sürecinin bir ürünü olan kavram alanını sürekli beslemektedir. Kelime hazinesi ise kavram alanından dile devşirilmiş sözcük/anlam ve bağlamsal eş güdümün ürünü birlikteliklerden oluşmaktadır. Dil becerilerinin icrâ edilmesinde beyin, kelimededen anlama, anlamdan kelimeye doğru sürekli bir devinim içerisinde. Anamlama sürecini, kelimededen anlama doğru işleyen devinimler oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, ana dili eğitimi çerçevesinde, kelime hazinesinin önemli bir kısmını oluşturan pasif kelime hazinesiyle dilin kavramlaştırma yetisi arasında genetik bir bağ vardır diyebiliriz. Yapılan analizler ve bu analizleri destekleyen örnekler, yukarıda bahsedilen genetik ilişkinin Türkçe’de sağlıklı bir zeminde yapılandığını ve ilerlediğini göstermektedir.

3.3.3. Sözcüklerin Anlam Özelliklerini Kazandırmaya Yönelik Uygulamaların Anlama Becerilerini Geliştirmedeki İşlevleri

Bu başlık altında Türkçede, sözcüklerin sahip olduğu anlamsal özelliklerin ve bu özellikleri kazandırmaya yönelik uygulamaların anlama becerilerini geliştirmedeki önemi üzerinde durulacaktır.

Yukarıdaki düşünceden hareketle, sözcük anlamı / anlama ilişkisine yönelik hareket noktaları aşağıda şu şekilde tespit edilmiştir.

1. Sözcüklerin temel anlam özellikleri ve anlama sürecindeki işlevleri.
2. Sözcüklerin yan anlam özellikleri ve anlama sürecindeki işlevleri.
3. Kelimelerin çağrışım alanları ve anlama sürecindeki işlevleri.
4. Anlama sürecindeki işlevleri bakımından eş anlamlı kelimeler.
5. Anlama sürecindeki işlevleri bakımından zıt anlamlı kelimeler.
6. Anlama sürecindeki işlevleri bakımından eş sesli kelimeler.
7. Anlama sürecindeki işlevleri bakımından benzetme olgusu.

8. Yönlendirme kuralları ve bağdaştırmanın sözcüklerin algılanma sürecindeki işlevleri.

Yukarıda sekiz temel husus etrafında toplanan sözcük / anlam ilişkisinin ana dili eğitimindeki ortak paydası, anlama ve anlatmada kullanılan kelime hazinesidir. Kelimelerin anlam özelliklerine geçmeden önce, bu iki kavram arasındaki ayrıma değinmek gerekir.

“Anlama ve anlatmada kullanılan kelime hazineleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Hatta anlama kelime hazinesi, okuma ve dinleme kelime hazinesi; anlatma kelime hazinesi de konuşma ve yazma kelime hazinesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Okuma kelime hazinesi ile dinleme kelime hazinesi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle de, okunduğu gibi yazılmayan dillerdeki farklılık daha büyüktür. Kelimelerin yazılı ve sözlü kodlanmaları arasındaki bağlantılar doğru kurulduğunda, her iki kelime hazinesinin nicelik ve nitelik olarak birbirine yaklaşıcağı düşünülebilir. Aynı şey, yazma ve konuşma kelime hazinesi için de geçerlidir. Bu açıdan kelimelerin ses bilimsel, biçim bilimsel, anlambilimsel ve sözdizimsel özellikleri kelime hazineleri arasındaki farklılıkları meydana getirmektedir. Türkçe öğretmenleri kelime öğretiminde bu hususlara dikkat etmelidir” (Kurudayıoğlu, 2005: 11).

Sözcüklerin anlam özellikleri, ilgili kaynaklarda her ne kadar *Türkçe'nin anlatım zenginlikleri* başlığı altında, dolaylı olarak üretici kelime hazinesine yönelik bir bakış açısıyla ele alınsa da, üretici kelime hazinesiyle alıcı kelime hazinesi arasındaki karşılıklı ilişki göz önünde bulundurulmalı, sözcüklerin anlam özelliklerindeki işlevler bu açıdan da değerlendirilmelidir.

“Alıcı kelime hazinesi ile üretici kelime hazinesi arasında farklar bulunmasına rağmen her ikisi de birbiriyle karşılıklı olarak bağlantılıdır. Öğrencilerin dinleme ve okuma yolu ile alıcı kelime hazinesi dâhil ettiği kelimeler, yazma ve konuşma faaliyetlerinde kullanıldığı takdirde üretici kelime hazinesine aşamalı olarak dahil olurlar. Yapılan araştırmalar, alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesinin en az iki katı olduğunu göstermektedir” (Templer, 1995: 22).

Alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesine göre daha geniş bir alanı kapsamamasının en önemli sebeplerinden biri, sözcüklerin anlam özelliklerinde aranmalıdır. Alıcı kelime hazinesi kapsamına giren sözcükler, çevre ve yaşam deneyimlerinin etkisiyle kazanılmaktadır. Bu kazanım sürecinde sözcük anlamının içinde bulunduğu bağlam, son derece belirleyicidir. Özellikle dinleme sürecinde bu kapsamın daha geniş olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü dinlemede, sözcük anlamının bağlamsal koordinatlarının belirlenmesinde etkili olan vurgu, tonlama vd. prosodik (bürünsel) özellikler devreye girmektedir. Okumada ise, okuyucunun zihnindeki alıcı kelime hazinesiyle yazılı veya basılı metnin kelime hazinesinin örtüşmesi zorunluluğu vardır. Bir başka ifadeyle, okuma / anlama sürecinde alıcı kelime hazinesini belirleyen yazılı materyaldir. Okumada, bağlamın belirlenmesinde ise yazarın yazma sürecindeki düşünce akışını (içinden konuşma) denetleyen noktalama işaretleri vardır. Okuma sırasında, noktalama işaretlerini metin üzerinde işlevselleştirmek okuyucunun elindedir ve bu işlevlerin önceden öğrenilmiş olması gerekir. Dinlemede ise iletişim, dil kodlarına dönüştürülmüş (ses) unsuru vasıtasıyla gerçekleştirildiği için önceden bütün ayrıntılarıyla öğrenilmemiş olsa dahi Bürünsel özellikler daha etkilidir. Çünkü Bürünsel (vurgu, tonlama vd. özelliklere sahip) nitelikli ses, sözcüğe duygu verir. Duygu ise anlamın bağlamını belirlemede dinleyiciye doğrudan yardımcı olur. Bu sebeple, sözcük anlamı merkezli alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, okuma / anlama sürecinde daha etkili sonuçlar verecektir. Öte yandan, dinlemeye yönelik alıcı kelime hazinesinin genellikle konuşma dilinden besleniyor olması, bu süreçte edinilen kelimelerin tamamının yazma sürecine aktarılmasına imkân vermemektedir. Okumaya yönelik alıcı kelime hazinesinin yazmaya da doğrudan aktarılabilmesi düşüncesinden hareketle, sözcüklerin anlam özelliklerinin kazandırılmasıyla ilgili çalışmaların okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik işlevleri göz önünde tutularak yürütülmesinde fayda vardır. Daha önce de belirtildiği gibi, alıcı kelime hazinesini geliştirmeye yönelik uygulamalarda işlevselleştirilmesi gereken, sözcüklerin anlam özellikleriyle ilgili hususlardır. Konunun başında ifade edilen yedi temel özellik, ana dili eğitiminin anlama ve anlatma boyutunda dikkatle değerlendirilmeli, interaktif faydaları göz ardı edilmemelidir.

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle aşağıda, sözcüklerin anlam özellikleriyle ilgili kazanımların anlama sürecinde ne denli belirleyici olduğuna ilişkin analizlere yer verilecektir. Bu çerçevede belirlenmesi gereken ilk husus, Türkçe sözcüklerin sahip olduğu temel anlam özelliğinin anlama sürecindeki işlevleridir. Öncelikle, sözcüğün temel anlam özelliğiyle ilgili tanımlar üzerinde durmak gerekir. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Temel anlam, sözcüklerin ilk oluştukları dönemde gösterdikleri kavramdır” (Hengirmen, 1999: 355).

“Temel anlam, sözcüklerin ilk kullanılışındaki anlamdır. Bu, sözlük anlamı olarak da tanımlanabilir” (Korkmaz, 1992: 149).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere temel anlam, o dili konuşan toplumun ortak kabulleri doğrultusunda sözcüğe yüklenen ilk anlamdır. Temel anlamın tanımlanmasında *toplumun ortak kabulleri* ifadesi son derece önemlidir. Çünkü bir kelime, ortaya çıktığı dönemdeki ilk anlamından uzaklaşıp zaman içerisinde yaygın olarak kullanılan başka bir anlama da sahip olabilir.

Ana dili eğitimi çerçevesinde kelime edinimine yönelik çalışmalarda *temel anlam* hareket noktası kabul edilmektedir. Öğrencilere sözcüklerin temel anlamlarının öğretilmesi, zaman içerisinde bu sözcüklerin kazandıkları yan anlamların öğretilmesi açısından da kolaylık sağlamaktadır. Öğrenciler, kelimenin temel anlamını öğrenmek suretiyle, aynı kelimenin diğer anlamsal işlevlerini de zaman içerisinde kolaylıkla öğrenebilirler. Türkçede bir kelime, temel anlam özelliğinin yanı sıra, kullanım bakımından bu temel anlamla bağlantılı olarak değişik anlamlar içerebilmektedir. Çoğu zaman anlama sürecinde sözcükler temel anlamlarıyla kullanılmayıp, içinde bulundukları bağlama göre gerçek anlamlarıyla bağlantılı başka anlam özellikleri taşımaktadırlar. Bu anlam özelliklerinin kazanılmasında sözcüklerin temel anlam değerlerinin edinilmiş olması son derece önemlidir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, sözcüklerin anlam özellikleriyle ilgili önemli bir husus da yan anlamlılıktır.

“Hangi dilde olursa olsun, bir sözlük karıştırıldığında onun içinde yer alan sözcüklerin pek çoğuna, birden fazla anlam verildiği görülecektir. Çok anlamlılık olarak ifade edilen bu durum, kimi bilginlere göre evrensel boyutlardadır. Bir başka ifadeyle, hemen hemen bütün dillere özgü bir husustur” (Akerson, 1997: 64).

Kelimenin temel anlamı, işaret ettiği nesne veya olguyla nedensiz bir ilişki içerisinde olmasına rağmen bu temel anlamdan türemiş olan yan anlamlar, temel anlamla nedenli bir ilişki içerisinde. Daha açık bir ifadeyle, bir dilde bazen bir sözcük ilk anlamının yanı sıra yeni anlamlar kazanabilir. Yani aynı biçim, birden fazla kavrama gönderme yapabilir. Ancak bu kavramlar birbirleriyle ilişkilidir. Yan anlamlarda ise biçimle ikinci kavram arasında göreceli olarak nedenli bir ilişki söz konusudur.

“Türkçe’de *kılıç* sözcüğünü ele alalım. *Kılıç* kavram olarak kesici, uzun bir silâhtır. Bu nesnenin adının *kılıç* olması nedensizdir. Oysa bu kelime yardımıyla oluşturulmuş *kılıçbalığı* göstergesi nedensiz değildir. Bu balığın söz konusu silâha benzeyen bir görünüşü vardır. Benzetmeden dolayı bu adı almıştır. Yani iki kavram arasında bir benzerlik olması, ikinci kavrama da aynı adın verilmesine yol açmıştır” (Akerson, 1997: 64).

Yan anlamlı kelimelerin işaret ettikleri kavramla aralarındaki kısmî nedenlilik ilişkisi, bu kelimelerin öğrenilme sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Bir sözcüğün yan anlamları, o sözcüğün anlam sınırlarını genişletmekte, dolayısıyla dildeki işlevselliğini artırmaktadır. Bir başka ifadeyle yan anlamlılık, bir sözcüğün dildeki doğal işlevsellik sınırlarıdır. Bu özelliği ile anlama sürecinde etkilidir. Genel olarak düşünüldüğünde, bir dildeki alıcı kelime hazinesinin önemli bir bölümünü sözcüklerin yan anlam değerleri oluşturmaktadır. Bir sözcüğün bağlama uygun anlamlarını, yan anlam değerleri üretmektedir. Bu yönüyle de yan anlamlılık, anlama sürecinde etkilidir denebilir.

Öte yandan, öğrencilere Türkçedeki sözcüklerin yan anlam özelliklerini kazandırmaya yönelik çalışmalar, aynı zamanda alıcı kelime hazinelerini genişletmeye yönelik uygulamaların önemli bir bölümünü teşkil etmektedir. Türkçe derslerinde, öğrencilerin okuma ve dinleme sırasında, anlama süreçlerini kolaylaştırmak için sözcüklerin yan anlam özelliklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle şiir, mizah vb. edebî dil ve argo dili kullanan metinlerin anlaşılmasında sözcüklerin yan anlam özellikleri daha da ön plândadır. Bu tür metinlerin kolaylıkla anlaşılabilmesi, öğrencilerin alıcı (pasif) kelime hazinelerinin yan anlamlarla ne kadar zenginleştirildiğiyle doğrudan ilgilidir.

Türkçe, sözcüklerin yan anlam özellikleri bakımından zengin bir dildir. “Örneğin, *almak* eylemi 40, *gelmek* eylemi 30’dan fazla, *vermek* eylemi 20 kadar değişik anlam ve kullanımla sözcüklerde yer alabilir”(Aksan, 1999: 60). Örneklerde de görüldüğü gibi, aktarma yoluyla da oluşturulan bu zenginlik temelinde, metinlerde kullanılan yan anlamlı kelime sayısı hayli fazladır. Dolayısıyla sözcüklerin yan anlam özelliklerinin öğrenilmesi, anlama süreci bakımından bir zorunluluk arz eder. Bu öğrenme süreci, anlamların müstakil olarak edinilmesi yerine, özellikle okuma çalışmaları sırasında bağlama uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, ders kitaplarında yer alan metinlerin, yan anlamlar bakımından zenginleştirilmiş kurgusal özellikler içermesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Sözcük anlamının anlama sürecinde etkili olduğu hususlardan biri de, bu sözcüklerin üzerinde taşıdıkları çağrışımlardır.

Bilindiği gibi anlama süreci beyinde, önemli ölçüde tasarım ve imgeler yardımıyla gerçekleşmektedir. Sözcük anlamıyla ilgili tasarım ve imgeler beyinde uzun süreli bellekte depolanmıştır. Okuma ve dinleme sürecinde algılanan sözcüğün anlamına bağlı olarak, o sözcükle ilgili çağrışımlar uzun süreli bellekten çıkarılır ve anlama sürecine dâhil edilir. Tasarım ve imgelerden yoksun bir anlama gerçekleşemez. Bu tasarım ve imgeler, kişinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgilere göre değişebilmekte, yeni durumlara uygun hâle gelebilmektedir.

Genel olarak bir sözcüğün anlamının beyinde yorumlanması sürecinde üç tip çağrışım alanı devreye girer.

1. Sözcüklerin evrensel nitelikli çağrışımları.
2. Belirli bir toplumun üyelerine özgü çağrışımlar.
3. Kişisel çağrışımlar.

Anlama sürecinde bu üç çağrışım alanından biri sözcüğün nasıl yorumlanacağını belirlemektedir. Dil-kültür ilişkisi boyutunda değerlendirildiğinde, *belirli bir toplumun üyelerine özgü çağrışımların* Türkçe öğretiminde anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülecektir. Doğru kurgulanmış edebî metinler, öğrencilerin zihinlerinde toplum tarafından kabul görmüş ortak çağrışım alanlarının geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirecektir.

Öte yandan, kişisel çağrışımlar çerçevesinde ele alınan özel tasarımlar da anlama da son derece etkilidir. Belirli bir kültürün veya bölgenin tasarımlarına göre hazırlanmış veya seçilmiş metinler, genele yayıldığında bir anlama sorunu ortaya çıkabilir. Bu sebeple, ders kitaplarında yer alacak metinler, öğrencilerde ortak çağrışımlar oluşturabilecek nitelikte ve kurguda olmalıdır.

Sözcüklerin çağrışım alanlarıyla ilgili olarak anlama sürecinde ortaya çıkan önemli sorunlardan biri de çeviri türündeki çocuk edebiyatı ürünlerinde gözlenebilir. Genel olarak bir dilden başka bir dile yapılan çevirilerde iki temel yol izlenmektedir. Bunlardan ilki, birebir çeviridir. Bu tür çevirilerde, özellikle cümle kuruluşlarında önemli hatalar yapılmaktadır. Bu gibi durumlarda tercümeyi yapan kişi, ana dilinde kurduğu cümlelerin anlam ve yapı bakımından kurgulanma biçimine dikkat etmez. Bir de çeviri faaliyetinin gerçekleştirildiği diller arasındaki yapısal farklılıklar durumu daha da zorlaştırmaktadır. İkinci yöntemle yapılan çevirilerde, anlam temelde aynı kalır. Bu kez de daha serbest bir cümle yapısı ortaya çıkar. Özellikle çocuk edebiyatı ürünlerinde bu tür aktarmalara daha da dikkat edilmesi gerekmektedir. Serbest çeviriler, çocuğun ana dilinde kolaylıkla anlayabileceği daha somut anlatımlar ortaya koymakla birlikte, türün alındığı dile ait kültürel unsurları da bünyesinde barındırmaktadır. Kendi kültürel değerlerini öğrenme aşamasında olan bir çocuk, bu

durumda yabancı bir kültürün etkisinde kalmakta, kültürel değerlerinden yoksun bir şekilde yetişmektedir. Bir süre sonra da kendi toplumunun kültürel değerleri ile çeviri eserler yoluyla edindikleri birbirinden ayrılmaz hâle gelmekte, çocuğun zihnindeki çağrışımlar değişebilmektedir. Neticede bu karma kültürün etkisiyle oluşan çağrışım alanları kültürel boyutlu bir anlam bulanıklığına neden olmaktadır.

Dillerdeki her kelimenin, evrensel olarak insanlarda aynı çağrışımları oluşturmaması, yukarıda ifade edilen anlam bulanıklığının bir diğer sebebini teşkil etmektedir. Örneğin, Rus çevirmen Krlyov, La Fontaine'nin masallarını kendi diline çevirirken aynı problemle karşılaşmış, bir anlamda kelimelerin çağrışım alanlarının, anlamın yorumlanması açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur.

“Krlyov, La Fontaine'nin çekirgesi yerine, Rusça çevirisinde yusufçuk böceğini geçirmiştir. Fransızca'da çekirge dişildir. Dolayısıyla gamsızlık ve kaygısızlığı simgelemek için uygundur. Rusça'da çekirge, eril olduğundan, harfi harfine yapılacak bir çeviride bu nüans yitirilir” (Vygotsky, 1998: 182).

Bu örnekten de anlaşılacağı üzere, çeviri yapılan dillerdeki kelimelerin çağrışımsal anlamları arasındaki uyum, alıcı tarafından anlamın doğru yorumlanması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Çağrışımsal anlam çerçevesinde, sözcük anlamının yorumlanmasında belirleyici bir öge konumunda olan *duygu değeri* kavramı üzerinde de durmak gerekir. Bazı araştırmacılar tarafından tasarım ve imgelerle birlikte ifade edilen bu kavram, kelimelere yüklenen duygusal misyonları ifade etmektedir. Temelde, bize değişik duyguları çağrıştıran kelimeler vardır. Örneğin, *ölüm* kelimesi, kötülük, olumsuzluk çağrıştıran, bunun yanı sıra *çiçek* kelimesi, güzellik ve hoşluk duyguları uyandırmaktadır. Özellikle şiir dilinde başvurulan bir anlatım özelliği, alışılmamış bağdaştırmalarda sıkça kullanılmaktadır.

Öte yandan kelimelerin duygu değeri, aynı toplum içerisinde farklılık gösterebildiği gibi, diller arasında ortak duygu değeri taşıyan kelimeler de vardır. Bunlar, anlamada son derece belirleyicidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, duygu değeri özellikle şiir dilinin algılanma sürecinde, belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiir türündeki metinlerin anlamlandırılması sürecinde, kelimelerin duygu değerlerinin öğrencilere sezdirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak beyin, anlamlandırma sürecini çağrışımlarla gerçekleştirmektedir. Kısa süreli bellekte depolanan bilgiler uzun süreli belleğe aktarılırken çağrışımlar devreye girer. Yine, algılama sonucu kısa süreli bellekte tutulan kelimeler, edinilmiş bilgilerin ve hayat deneyimlerinin saklandığı uzun süreli bellekten çağrılan bilgilerle anlamsal bir yoruma tâbî tutulmaktadır. Dolayısıyla, kelimenin anlamını, içinde bulunduğu cümlelerin bağlamına uyumlu hâle getirecek çağrışımsal anlam dağarcığı ne kadar zengin olursa, okuma ve dinleme, o derece sağlıklı bir şekilde gerçekleşecektir. Alıcı kelime hazinesinin zenginliği, içerdiği kelimelerin çağrışımsal anlamlarının zenginliğidir. Ana dili eğitiminde, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çağrışımsal anlam sınırlarının evrenselden özele doğru genişletilmesi gerekmektedir.

Anlama sürecindeki işlevleri bakımından tartışılması gereken bir diğer sözcüksel anlam olgusu eş anlamlılıktır. Genel olarak bir dildeki eş anlamlı kelimeler, dil gelişim sürecinin son dönemlerinde kazanılmaya başlar.

Çocukların, dil gelişim sürecinde, sözcüklerin anlamsal özellikleriyle ilgili genelleme yapma eğilimleri düşünüldüğünde, “ilk çocukluk yıllarından başlayarak çocuklar önce, eşsesli kelimelere, daha sonra zıt anlamlı kelimelere, sonra eş anlamlılara ve nihayet ilgili kelimelere genelleme yaparlar”(Arık, 1995:117). Bu süreçte eş anlamlılık, çağrışımsal genellemeden bir önceki aşamayı oluşturmaktadır. Burada genellemeden kasıt, eş anlamlı kelimeler arasındaki anlam nüanslarının göz ardı edilmesidir. Oysa anlama becerilerinin kazandırılması sürecinde bu eğilim olumsuz bir etki yaratacaktır. Dillerdeki eş anlamlı kelimeleri inceleyen N. Goodman, gerçekte bu kelimelerin anlamsal bakımdan birbirleriyle tam olarak örtüşmediklerini ileri sürmektedir. Eş anlamlı gibi görünen kelimeler, temelde küçük anlam ayrıntıları ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu durumu, dilin anlatım boyutunda somut ve soyut ifadelerin sergilenişinde gözlemlemek mümkündür.

“İlk bakışta eş anlamlı gibi görülen bu çiftlerin artık o kadar da eş anlamlı olmadığını kabul etmek zorundayız. Çünkü *ak* ve *kara* kelimeleri artık çok büyük oranda soyut kavramları nitelemek için, *kara* ve *siyah* kelimeleri de somut kavramları nitelemek için kullanılmaktadır. *Kravat ne renk?* sorusuna İstanbul Türkçe’si konuşan kaç kişi *Ak* veya *Kara* diye cevap verebilir?”(Çakır, 2000: 27).

“Tarih boyunca sözcük bilim açısından yapılacak bir inceleme, Türkçe’nin söz varlığının eş anlamlılar bakımından zenginliğini gösterecektir”(Aksan, 1999:126). Bir dilin bu tür ilişkiler içeren kelimeler bakımından zengin olması, gelişmişliğini göstermektedir. Oysa, eş anlamlılık gibi, anlamsal ilişkiler bakımından zengin olmak, ana dili öğretimi çerçevesinde birtakım zorunlu uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Özellikle metinlerin sağlıklı bir şekilde algılanabilmesi açısından, cümle içerisinde aynı anlam değeri taşıyormuş gibi görünen somut ve soyut anlatımların öğrenciler tarafından kolaylıkla ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Metin üzerinde yapılan çalışmalarda bu tür ilişkiler içeren kelimeler arasındaki anlam ayrımlarının sezdirilmesi, öğrencilerin özellikle soyut nitelikli anlamları kavramalarını kolaylaştıracaktır.

Öte yandan, birbirleriyle özdeş anlam taşıyormuş gibi görünen bu tür kelimelerin dinleme sürecindeki en önemli işlevi, iletilmek istenen anlamın pekiştirilmesi yönündedir. Aynı anlamı ifade etmek amacıyla kullanılan eş anlamlı; fakat ayrı fonetik yapılardaki kelime çiftleri, iletilmek istenen mesajın anlamını pekiştirici bir işlevi de üstlenebilir.

Kelimeler arası anlam ilişkilerinin, anlama sürecindeki etkileri hususunda üzerinde durulması gereken konulardan biri de zıt (ters) anlamlılıktır.

Yapılan araştırmalar, çocukların, dil gelişim dönemlerinde ters anlamlı kelimeleri daha erken öğrendiklerini ortaya koymuştur. Demek ki anlamsal zıtlık daha kolay farkedilmektedir. Türkçe’de ters anlamlılık ilişkisi, eş anlamlılıkta olduğu gibi çoğu kelime çiftlerinde tam olarak gerçekleşmemektedir. Anlatım boyutunda özdeş bir zıtlık içermeyen kelimeler, doğal olarak anlama boyutunda da özdeş olmayan bir ilişki içerisinde.

Türkçe’de, kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisi, “gerçek zıtlık, çoklu zıtlık, öznel zıtlık, çapraz zıtlık” (Çakır, 2000:27) diye adlandırılan türlere ayrılmaktadır.

“Gerçek zıtlıkta, kelimelerden birinin *değil*’i diğeri ile eş anlamlıdır. Meselâ bir şey ölü değilse diridir. Çoklu zıtlıklarda, kelimelerden birinin *değil*’i diğeri ile eş anlamlı olmak zorunda değildir. Meselâ bir şey katı değilse sıvı olmak zorunda değildir. Öznel zıtlıklarda, iki kutup arasında derece derece geçiş vardır. Mesela yaşlı ve genç arasında boşluk yoktur. Derece derece yaşlı ve genç vardır. Öznel zıtlığı oluşturan kelimelerin başına *çok daha* gibi ifadeler konabilir. Çapraz zıtlıkta, bu tür zıtlık oluşturan kelimelerle eş anlamlı cümleler oluşturulabilir. *Ali Zehra’nın kocasıdır / Zehra Ali’nin karısıdır* örneklerinde de görüldüğü gibi çapraz zıtlık oluşturmak için cümle elemanlarının yer değiştirmesi yeterlidir” (Çakır, 2000: 28).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, Türkçedeki kelimelerin zıt anlamlılık ilişkisi, farklı niteliklere sahiptir. Bunlara ek olarak, eklerle yapılan biçimsel karşıtlıklar da göz önüne alındığında, karmaşık bir zıt anlamlılık olgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu tür zıt anlamlılık ilişkisi içeren kelime çiftlerinin alıcı kelime hazinesine kazandırılması sürecinde, aralarındaki anlam ayrımlarının belirtilmesi, okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine dolaylı bir yarar sağlayacaktır. Bu tür anlam ilişkilerini doğru analiz edebilen öğrenciler, kelimenin cümle içerisindeki bağlamını daha hızlı bir şekilde tespit ederek, sağlıklı bir anlamlandırma yetisi kazanacaktır. Öte yandan, Türkçede pek çok zıt anlamlı sözcük, ikili karşıtlıkları yansıtırken başka anlamlar da ifade edebilmektedir. Örneğin, *aşağı yukarı* kelimeleri, kullanıldıkları cümlelere *yaklaşık olarak* anlamını verebilmektedir. Bu tür anlam özelliklerine sahip olan yapıların öğrenilmesi de anlamlandırma sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Anlama sürecindeki işlevleri bakımından, sözcüklerin anlam özellikleri ile ilgili olarak irdelenmesi gereken hususlardan biri de eş sesliliklerdir.

Eş sesli kelime, “söyleniş ve yazılışları birbirinin aynı olup da anlamları (veya görevleri) ve gösterdikleri kavramlar

açısından birbirleriyle hiçbir ilişkisi bulunmayan kelimelerdir” (Korkmaz, 1992: 57).

Türkçe, eş sesli kelimeler bakımından zengin bir dildir. Eş sesli kelimeler, aynı yapıda, farklı anlamlara sahiptir. Bu sebeple, cümle içerisinde sahip oldukları anlamlar sadece bağlamdan anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle, bu tür kelimelerin anlamları bağlama göre belirlenmektedir. Metin üzerinde yapılan çalışmalarda, bu tür anlam özelliğine sahip olan kelimelerin yeri geldikçe belirtilmesi gerekmektedir. Belirli bir bağlam içerisinde, anlamları tespit edilen eş sesli kelimeler, öğrencilerin pasif kelime hazinelerini zenginleştirecek, dolayısıyla anlama sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Türkçe’nin anlatım gücünü zenginleştiren önemli semantik oluşumlardan biri de benzetmedir.

“Benzetme, bir varlıktaki ya da eylemdeki herhangi bir özelliğin daha etkin belirtilebilmesi için, onunla andırma ilişkisi içinde bulunduğu varsayılan başka bir varlığın ya da eylemin örnek gösterilmesidir” (Uğur, 2003: 49).

Benzetme, Türkçe’de bir anlatım zenginliği oluşturduğu gibi, algılamaya yönelik alternatifler de sunmaktadır. Özellikle edebî metinlerin algılanması sürecinde benzetmenin önemli bir etkisi vardır. Bu yolla nesneler, varlıklar, olaylar ve durumlar görsel bir vasıf kazanmaktadır. Böylece, benzetme vasıtasıyla, benzeyen unsurun bağlamını belirleyen çağrışımlar beyinde daha hızlı bir şekilde işlem görebilmektedir.

Türkçe’de benzetmeler eklerle ve kelimelerle yapılmaktadır. Benzetmenin anlama sürecindeki asıl işlevi, kelimeyi içinde bulunduğu cümlenin bağlamıyla uyumlu hâle getirmek, benzeyen unsurun anlamını kuvvetlendirerek, okuyucunun dikkatini bu unsur üzerine çekmektir.

Bu başlık altında son olarak sözcük anlamıyla ilgili olarak *projeksiyon* (yönlendirme kuralları), *bağlam* ve *bağdaştırma* kavramları üzerinde durmak istiyoruz.

“Sözcüklerin daha büyük birleşimlere bağlanabilmesini sağlayan yönlendirme kuralları (projection rules) bu tür bağlantıların yerine, doğru, mantığa uygun tamlamaların ve tümcelerin kurulmasını sağlamaktadır” (Aksan, 1999: 49).

Chomsky'nin kuramının bir bölümünü oluşturan bu kurallar bütünü, cümleyi meydana getiren sözcüklerin bağlama uygun anlamları arasındaki mantıksal ilişkileri düzenlemektedir. Bir anlama sahip olan her sözcük, cümle içerisinde diğer başka bir sözcükle rastgele bir anlam ilişkisi kuramaz. Bu sözcüklerin anlamlarının mantıksal bakımdan birbirleriyle uyumlu olmaları gerekir. Bu durum tamamen, sözcükler arasındaki bağdaştırmayla ilgilidir. Sözcüklerin içerdikleri anlamların insan yaşamında bir kullanım alanları ve bağlamları vardır. Sözcükler, bu alışlagelmiş bağdaştırmalar dışında birleştirildikleri zaman, mantıksız bir ifade ortaya çıkmaktadır.

Örnek-1:

Adam köpeği besledi.

Örnek-2:

Adam evi besledi.

İkinci cümlede, eylemin belirleyicileri arasında bir bağdaşmazlık söz konusudur. Bu bağdaşmazlık sebebiyle cümle, dil bilgisi yönünden doğru olsa da, anlam yönünden mantıksız kabul edilmektedir. Mantıksızlık, özne ve yüklem içerdikleri anlamlar bakımından birbirleriyle uyum içinde olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu durumda sözcüklerin anlamsal nitelikleri ön plâna çıkmaktadır. Sözcüklerin anlamsal nitelikleri, cümle içerisinde kuracakları semantik ilişkileri de belirlemektedir. Sözcük düzeyinde anlamın gerçekleşebilmesi için, sözcüklerin içinde bulundukları kategorik ayrımların dil gelişim sürecinde kazandırılmış olması gerekir. Bu kazanımlar, ileriki dönemlerde bağlamsal anlam ve bağdaştırmaların kavranmasına temel teşkil edecektir.

Yönlendirme kurallarının yanı sıra, sözcüksel anlam düzeyinde anlama sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri de *bağlam*dır.

“Bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütüne bağlam (context) adını veriyoruz. Göstergenin bağlama göre değer kazanması, dilin bir dizge olduğunu kanıtlamaktadır. Geleneksel dil bilgisinde, hatta dilbilimin eski dönemlerinde kimi bilginlerce sözcükler, içine anlamların bulunduğu boş kutular olarak düşünülmüştür. Saussure’ün gösterge kuramı ve daha sonraki çalışmalarla dizge anlayışının genelleşmesiyle sözcüklerin dil içindeki yeri ve dolayısıyla bağlam kavramı önem kazanmıştır. İngiliz dil bilimci Firth, insanbilimci Malinovski ile başlatılacak bir akımı, bir görüşü savunmuş, anlamın belirlenmesinde dil içi ve dil dışı etkenleri devreye sokmuştur. Bilginin birliktelik anlamı adını verdiği anlam türünde bir sözcüğün anlamı, birlikte olduğu sözcükle belirlenir. Türkçe’den örnek verecek olursak, Arapça kökenli *acayip* sıfatı *acayip işler* kullanımında olumsuz bir anlam taşıırken *acayip başarılı* da olumlu bir anlam yansıtır” (Aksan, 1999: 76).

Bu durumda kelimenin sadece sözlüksel anlamını öğrenmiş olmak yetersiz kalmakta, bağlamsal anlam ön plâna çıkmaktadır.

Bu çerçevede, anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen önemli unsurlardan biri de bağdaştırmalardır. Özellikle şiir gibi edebî unsurların yoğun kullanıldığı metinlerde bağdaştırmalar daha da önem kazanmaktadır.

“Yer yüzündeki hiçbir dilin tek tek sözcüklerle konuşulmadığı bir gerçektir. Belirli bir kavramı anlatmak üzere her dilde birden fazla sözcük bir araya getirilerek çeşitli tamlamalar, deyimler oluşturulmakta, değişik düşünce, duygu ve bildirileri yansıtmak için de tümceler ve sözceler kurulmaktadır. İşte biz, tamlama, deyim gibi söz varlığı içindeki öğeleri ve tümce ya da sözceleleri anlamlı, kabul edilebilir birimler halinde bir araya getirmeye bağdaştırma adını veriyoruz” (Aksan, 1999: 83).

Türkçe’de çoğu deyim, tamlama, kalıplaşmış yapılar bu yolla oluşturulmaktadır. Bağdaştırmalar, özellikle de alışılmamış bağdaştırmalar, okuma / anlama süreci için önemli bir engel oluşturmaktadır. Edebî unsurların ağır bastığı metinler üzerinde yapılacak olan çalışmalarla, öğrencilerin alıcı kelime hazinelerinin bağdaştırmalar yönünden zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bağdaştırmalar, sözcükler arasında, alışılmışın dışındaki anlam ilişkilerini yansıtmakla, bir dilin edebî

yönden ne kadar gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde, Chomsky'nin yönlendirme kuralları ile de çelişmektedir. Edebî kaygılar gözetilerek, yazarın zihninden süzülen bağdaştırmalarla oluşturulan cümleler, çoğu kez yönlendirme kurallarına aykırı olabilir. Edebî algılayış tarzı göz ardı edilerek mantıksız yapılar olarak değerlendirilebilir. Oysa bu tip cümleler, farklı bir bakış açısı gerektirmektedir.

Cem Savran'dan alınan aşağıdaki dizelerde, edebî algılayış tarzı ile yönlendirme kurallarındaki çelişki açıkça gözlenmektedir.

Bir tren koşuyor bozkırda

Göğün perdelerini açarak hoyratça

Bir tren, hızlı

Yaralayarak geceyi

Işıltılı bir kılıç gibi (Uğur, 2003: 109).

Birinci ve ikinci dizelerde, ilk bakışta eylemi gerçekleştirenle eylem arasında bir yönlendirme hatası göze çarpsa da, edebî algılayış tarzı ile bu hata göz ardı edilmelidir. Edebî ürünler, zaman zaman, alışılmamış tarzda oluşturulmuş bağdaştırmalardan müteşekkil olabilir. Bu durumda, yönlendirme kuralları çerçevesinde öğrenilen sözcükler arası anlam ilişkileri ve anlamsal özellikler (temel anlam, yan anlam vd.) işlevsiz kalacaktır.

Sonuç olarak edebî metinler üzerinden yürütülen anlama çalışmalarında, edebî algılayış sürecinin kilit noktalarını oluşturan bağdaştırmalar üzerinde analiz ve yorumlar yapmak, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Özetlenecek olursa, Türkçenin semantik sisteminde, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik hususlar genel olarak, kavram alanı, kavramlaştırma yetisi, alıcı kelime hazinesi, yönlendirme kuralları, bağlam ve bağdaştırma kavramları çerçevesinde analiz edilmiş olup yukarıdaki tespitlere ulaşılmıştır. Türkçenin semantik sisteminin ana dili öğretimindeki işlevleriyle ilgili bütün açıklamalarda ise

sözcük anlamı hareket noktası olarak kabul edilmiştir. Sözcük anlamı merkez alınarak, Türkçenin semantik sisteminde mevcut olan özelliklerin ana dili öğretimi çerçevesinde, anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

3.4. Türkçenin Söz Dizimi Sistemini Oluşturan Yapı ve Kurallar Bütünü'nün Anlama Sürecindeki İşlevleri

Bu başlık çerçevesinde, Türkçenin söz dizimi sistemini oluşturan yapı ve kuralların okuma ve dinleme sürecindeki işlevlerinin tespitine yönelik gerekçeli analizler yapılacaktır.

Bilindiği üzere cümle, semantik, fonetik ve morfolojik unsurlardan meydana gelmiş işlevsel bir yapıdır. İşlevsel diyoruz; çünkü ana dili eğitiminde öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri bir metni eksiksiz olarak anlayabilmeleri için kullandıkları dilin sentaktik yapısına her yönüyle hâkim olmaları gerekmektedir. Türkçenin söz dizimi yapısından dil bilgisi öğretimine dâhil edilebilecek, kazanımı zorunlu ve doğrudan dört temel dil becerisinin gelişimiyle ilgili hususlar göz önüne alındığında, cümle öğretiminin önemi daha iyi anlaşılabacaktır.

Bu düşünceden hareketle, anlama gibi karmaşık ve çok yönlü bir süreçte lengüistik açıdan işlevsel niteliklere sahip olan sentaktik yapıda göz ardı edilen hususların ortaya çıkarılıp dil bilgisi öğretimine dâhil edilmesi, bunun yanı sıra dâhil edilmiş olanların da içinde bulundukları statik durumdan kurtarılıp okuma ve dinleme becerilerini geliştirici yönde devingen uygulamalara dönüştürülmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, dil bilgisi öğretimi ve okuma–dinleme arasında mevcut olan interaktif ilişkinin sınıf ortamında pratik ve somut aktivitelere dönüşebilmesi için Türkçe söz dizimi sistemindeki yapıların *anlama süreci* merkez alınarak analiz edilmesi gerekmektedir. Türkçe'nin sentaktik sistemini oluşturan yapı ve kurallar bu bölümde, yukarıdaki bakış açısından hareketle ele alınacaktır.

Bu analizlere geçmeden önce, geçmişten günümüze Türkçenin sentaktik özellikleriyle ilgili genel hususlar üzerinde durmak gerekiyor.

3.4.1. Türkçenin Sentaktik Özellikleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme

Geçmişten günümüze değin Türkçenin söz dizimsel yapısı incelendiğinde, çoğu yönden kendine özgü nitelikleri olduğu görülmektedir. Bu başlık altında, ana dilimizin söz dizimi yapısını diğer bir çok dilden ayıran karakteristik özellikleri bakımından inceleyeceğiz.

“Yeryüzünde konuşulan diller arasında, öznenin başta, yüklemnin sonda, nesnenin ortada olduğu diller içinde bulunan Türkçe’nin sözdizimi yapısı, kısaca ÖNY (özne-nesne-yüklem) diye adlandırılan tiptedir. Dilimiz bu niteliğiyle Altay dillerine yakındır” (Aksan, 1999: 35).

Demek ki ana dilimizin söz dizimi açısından en önemli özelliği, ÖNY biçiminde öge dizilişine sahip olmasıdır. Bu dizilişe göre Türk anlayışı cümle kurarken, eylemi gerçekleştiren kavramı başa; eylemden etkilenen kavramı ortaya; eylemin bizzat kendisini ise sona getirmektedir. Bu yapı Türkçenin en eski metinlerden günümüze kadar sağlam bir yapısal özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ana dilimizin söz dizimi yapısına ilişkin önemli özelliklerinden biri de cümle kuruluşlarındaki esnekliktir.

“Geçişli eylemle kurulmuş *Kadın elmayı çocuğa yedirdi* gibi dört ögeli bir tümceyi ele alırsak, bu cümlemin 12 değişik biçimde kurulabileceği, bu farklı kuruluşlar ve değişik vurgularla başka başka anlamların yansıtılabileceği görülür. Bu esnekliğe başka bir dilde rastlayamıyoruz” (Aksan, 1999: 35).

Görüldüğü gibi Türkçe bir cümle, 12 değişik biçimde farklı anlamları yansıtabilecek şekilde kurgulanabilmektedir. Bu durum, dilimizin söz dizimi yapısının semantik zeminde ne denli esnek olduğunu göstermekle birlikte, biçimsel ve anlamsal eş güdümün ne derece paralel bir seyir izlediğini göstermektedir.

“Türkçe’ye kısa ve kıvrak bir anlatım olanağı sağlayan özelliklerden biri ve dilin çok önemli ve ayrı bir niteliği bileşik ve girişik tümcelerin yapısında ortaya çıkmaktadır. Yan tümceler, tümcecikler ana, temel tümceye ilgi adlarıyla

(zamirleriyle) değil, ortaç sıfat fiil) ve ulaçlarla(bağ fiil) bağlanır. Modern dilbilimde adlaştırma, sıfatlaştırma ve belirteçleştirme(zarflaştırma) denen işlemlerle oluşan türlü tümceler rahatlıkla kurulabilir. *Evde tam ders çalışırken, elektriğin kesilmesine kızarak çantamı alıp fakülteye gidince, ışık denen şeyin yaşamımızda ne denli önemli olduğunu düşündüm.* Burada temel cümleye sıkıca bağlanan 6 ayrı önerme yer almakta, 6 ayrı olaydan söz edilmektedir. Başka dillerde örneğin Hint Avrupa dillerinde bu türlü tümceler ilgi adlarıyla birlikte ve benzeri bağlaçların kullanılmasını gerektirir. *Geçen yıl yaz tatilinde aldığım kitabı dün trende okudum* gibi bir tümce kurulurken *Kitabı dün trende okudum* temel cümlesine eklenen *geçen yıl yaz tatilinde aldığım* yargısı, bir ilgi adıyla tümceye birleştirilmiş olur. Türkçe’de ise –Dik birimiyle kurulan *aldığım* ortacı böyle bir öğeye gerek göstermez” (Aksan, 1999: 36).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi Türkçede, ek durumunda bulunan ve kelimeyle bitişik yazılan sıfat fiil ve zarf fiil ekleri özellikle uzun yapıli birleşik ve girişik cümlelerde, ana cümleyle diğer cümleler arasında anlam ilişkisi kurmaktadır. Aynı yapıdaki ilişkiler, Hint Avrupa dillerinde ilgi zamiri ve bağlaçlarla sağlanırken, Türkçede eklerle gerçekleştirilmektedir. Bu özellik, aynı zamanda Türkçenin temel söz dizimi yapısına (ÖNY) uygun olup, cümlelin zihinde anlamlandırılma sürecini de kolaylaştırmaktadır. Buradan hareketle, “Türkçe, bu yönüyle tümceleri bir bakıma metinleştirmeye yönelen bir anlatıma eğilimlidir; denilebilir” (Aksan, 1999: 175).

Türkçe söz dizimi yapısının, Hint Avrupa dillerine göre değerlendirdiğimizde, önemli özelliklerinden birisi de –Dir ek eyleminin cümle kuruluşundaki işlevidir. “Hint Avrupa dillerinde birer eylemle yerine getirilen görev, Türkçe’de yalnızca ek biçimindeki ek eylemle gerçekleştirilebilir” (Aksan, 1999: 37).

Bunun yanı sıra, yeri gelmişken belirtmek gerekir ki, Türkçe’deki ek eylem –Dir’in literatüre geçmiş önemli bir özelliği daha vardır. Hıncal Uluç “Rekorların Babası Öldü” isimli bir gazete yazısında bu durumu şöyle açıklıyor:

“Guiness Book of World Record, yani Guiness Dünya Rekorları kitabını defalarca duymuşsunuzdur. Peki kitabın

doğmasında bizim önemli bir yerimiz var da...ilk ateşi atanız bilir misiniz? O yıllarda, hatta halâ İngiliz publarında popüler bir oyun vardı. Barın kenarında ellerinde bira bardakları ile yan yana dizildiler mi, oyun başlar. İçlerinden biri işte size 1 liralık bir soru!... Soruyu sorardı. Yanıt verip vermemek serbest. Verirseniz, doğruysa, iddia edenin parasını alırsınız. Yanlışsa, parayı sorana ödersiniz. Herşey iyiydi de, bir sorun vardı. Yanıtın kanıtı ne? Sorular çok ilginç de, yanıtlar ne? Hani belge? Tartışmalar nasıl önlenecek? Bir gece bir pubda sorulan bir soru ortalığı karıştırmış. Pub, ünlü Guinness biralarının. Tartışmalar kavgaya dönüşmeden patronlar McWhirter Kardeşleri bulmuşlar. Siz böyle tartışmalarda en çok başvurulan gazetecilersiniz. Sözüünüz senet. Gelin şu bildiklerinizi, arşivinizi bir kitap yapın da sorun kökünden çözülsün demişler. Kitaba da sponsor olmuşlar...Guinness Book of World Records ortaya çıkmış. Peki kitabın doğuşunu fitilleyen soru ne? Dünyanın en az irregular (kuraldışı) fiili olan dili hangisidir? Cevap: Türkçe... Bu dilde sadece 1 (bir) kuraldışı fiil vardır. Vallahi ben de bu gerçeği, geçen gün Norris McWhirter'in hayatını yazan bir İngiliz gazetesinden öğrendim. Neymiş o tek kural dışı fiilimiz, onu da bilmiyorum?"(Uluç, 2004).

Bu fiil, bize göre, biraz önce yukarıda bahsettiğimiz ek eylemdir.

“Ek fiil, Eski Türkçe'deki *ermek* yardımcı fiilinin *ermek>irmek>imek* şeklinde eklenmesinden oluşan ve isim soylu kelimelerin yüklem olarak kullanılmasını sağlayan fiildir. Şahıslara göre çekiminde +(I)m / Um, +(s)In / sUn, +sI-nIz / sU-nUz, DırLAR / durLAR şekillerine girer. Ek fiilin 3. şahıs teklik ve çokluk çekiminde eski bir –tur yardımcı fiilinin eklenmesinden oluşan +Dİr bildirme eki kullanılmaktadır” (Korkmaz, 1992: 52).

Görüldüğü gibi *imek* fiili, düzensiz isim soylu kelimelerin yüklem olarak kullanılmasını sağlayan bir fiildir. Kullanımında ise bir düzensizlik vardır. Bu kuralsızlık şahıslarda kendini göstermekle birlikte, üçüncü tekil ve çoğul şahıslarda da görülmektedir. Eylemin çeşitli varyasyonlara sahip olması, bunun yanı sıra üçüncü şahıs çekimlerinde kullanılan –Dir bildirme ekinin dahi alomorfları (bir ekin farklı varyasyonları) olması, ek eylemi düzensiz kılmaktadır.

Biraz önce yukarıda bahsettiğimiz –Dir eyleminin, –Dır, -Dir, -Dur, -Dür; -Tır, -Tir, -Tur, -Tür olmak üzere 8 ayrı alomorf (bir ekin farklı varyasyonları)

vardır. Eklendiği kelimenin ünlü ve ünsüz sistemiyle uyum ve benzeşmeye girerek bu alomorflardan birine dönüşür. Dolayısıyla, eylem işlevi gören ve ek eylem olarak tanımlanan bu birimin düzenli bir kullanımı olmadığı için Türkçedeki tek kuraldışı fiil olarak nitelendirilmesi gerekir.

Türkçe söz dizimi yapısı çerçevesine incelenmesi gereken istisnâî dil özelliklerinden biri de ikilemelerdir.

“Dilimizin hem yapı, hem sözdizimi hem de anlam bilimi bakımından en önemli özelliklerinden birini, bu öğeler oluşturmaktadır. Dilcilikte, Yunanca terimiyle *hendiadyon* (*iki ile–iki aracıyla bir*) adını alan ve koca Latin yazınında ancak birkaç örneği bulunan ikilemeler, Türkçe’nin her döneminde ve her lehçesinde büyük bir sıklıkla kullanılmış ve kullanılmaktadır. Türkçe’dekine yakın oranda Korece’de ve bir ölçüde Japonca’da karşımıza çıkan ikilemeler, Hint Avrupa dillerinde genel olarak büyük bir sayıda değildir” (Aksan, 2004: 97).

Anlatım yönünü önemli ölçüde güçlendiren ikilemelerin çok kullanılmasının yanı sıra, yapısal özellikler bakımından da “Türkçe, başka dillerde çok seyrek kullanılan bu anlatım yolunda çok değişik nitelikte, anlam ve ses açısından son derece ilgi çekici birleştirmelere gitmekte, olağanüstü güçlü ve etkileyici anlatım biçimlerini ortaya koymaktadır” (Aksan, 1999: 65).

Türkçenin söz dizimi yapısı hakkında, üzerinde duracağımız hususlardan biri de, kişi zamirlerinin kullanılmasıyla ilgili durumdur.

“Anlatımda kısalığı sağlayan etkenlerden biri, kişi adlarıyla ilgilidir. Hint Avrupa dillerindeki durumun tersine, Türkiye Türkçesi’nde kişi adlarının seyrek kullanıldığı, onların işlevinin genellikle kişi eklerince yüklenildiği görülür” (Aksan, 1999: 177). Bu durum Türkçe’nin bitişken yapısına bağlı olarak ön plâna çıkan eklerin işlevsiz biçim birimler olmayıp, cümlelerin anlam mekanizmasında ne derece etkili olduğunu da gözler önüne sermektedir.

Bu konuda üzerinde durulması gereken son husus, Türkçede cümle içerisinde sıfatların kullanımıyla ilgilidir.

“Türkçe’de sıfatların kullanılışları sözdizimi, sözcük sıralanması açısından önemli özellikler göstermektedir. Örneğin sıfatların her zaman, niteledikleri, belirledikleri addan önce gelişi bunlardan biridir Türkçe’de aynı adı niteleyen birçok sıfat ve sıfat öbeği rahatlıkla ve bir bağlaca gerek olmaksızın art arda getirilerek etkileyici bir anlatım sağlanabilmektedir. Bu sıralanış, sıfat türlerinin birçoğu için geçerlidir” (Aksan, 1999: 178).

Sonuç olarak bu başlık altında, Türkçenin söz dizimi yapısındaki karakteristik yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Konunun daha iyi anlaşılması bakımından yapılan açıklamalar genelden özele doğru ele alınmıştır.

3.4.2. Söz Dizimiyle İlgili Temel Kavramlar

Türkçede, anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen dil sistemlerinden biri de söz dizimidir. Türkçenin söz dizimi yapısı ve bu yapılardan bilişsel sürece devşirilmiş olan kuralların dil merkezli anlama sürecindeki işlevlerini doğru bir şekilde tespit edebilmek için öncelikle söz dizimiyle ilgili temel kavramlar hakkında bilgi verilmesi uygun olacaktır.

Genel söz dizimi sistemi göz önünde bulundurularak tespit edilen kavramlar, aşağıda ana başlıklar hâlinde şöyle sıralanmıştır.

1. Sözcük
2. Sözcük gurubu (Söz öbeği, kelime grubu, Öbek)
3. Öge
4. Çekirdek cümle
5. Cümle

Türkçenin söz dizimi sistemini bütüncül bir bakış açısıyla tanımlamada birer kilit noktası teşkil eden bu kavramlar, söz dizimi sistemi içerisinde bulunan yapıların anlamlandırma sürecindeki işlevlerini tespit etmede de birer hareket noktası oluşturmaktadırlar.

En küçük cümle birimi olarak kabul edilen sözcük kavramı hakkında, bugün dahi birbiriyle çelişen tanımlamalar yapılmaktadır.

“Sözcük, dil bilgisi çalışmalarında öteden beri hep sorun olmuştur. Dil kuramları sözcükten hiç vazgeçememiş, ama onunla ilgili sorunları genel geçer bir çözüme de kavuşturamamıştır” (Uzun, 2004: 46).

Sözcük kavramı hakkındaki tanımlamaların eksik oluşu, gerçekte dilin farklı görünümlerinden, bunun da ötesinde ihtiyaçlara göre kullanımından kaynaklanmaktadır. Dilin farklı görünümüleriyle kastedilen konuşma ve yazma ortamlarındaki durumudur. Dünyadaki bütün dillerin bir yazıya sahip olmaması, genel anlamda sözcük kavramının doğru bir şekilde tanımlanmasını engelleyen temel sebeplerden biridir.

Aşağıdaki tanımlarda, bu engellerden kaynaklanan eksiklikleri gözlemek mümkündür.

Sözcük, “bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir” (Korkmaz, 1992: 100).

Yazı esas alınarak yapılan bir tanımda ise sözcük “iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimi olarak tanımlanmaktadır” (Uzun, 2004: 47). Bu tanımlama, sadece yazıya geçirilmiş olan diller için geçerlidir. Dikkatli bir şekilde incelendiğinde, sözcük kavramını tam anlamıyla karşılayamadığı görülmektedir. Neticede, “yazı, dilin kullanım düzlemlerinden biridir ve bu düzleme dayanarak sözcük tanımlaması yapılamaz. Birçok kişi, yazı dilindeki görünümünün konuşmada da aynen bulunduğunu varsaymaktadır. Oysa yazılan sözcüğü, konuşulan sözcük diye göremeyiz. Konuşurken sözcükler arasında boşluk bulunmaz. Boşluk, sözcük gurupları, öbekler, tümceler, tümcecikler arasında bulunabilir” (Uzun, 2004: 47).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere sözcük kavramını tek yönlü bir bakış açısıyla tanımlamak güçtür. Yapılacak bir tanımlamada sözcüğün konuşma ve yazma ortamlarındaki durumu da göz önüne alınmalıdır. Aşağıdaki sözcük tanımı, bu iki unsuru mümkün olduğunca bir araya getirmeye çalışmaktadır.

“Sözcük, bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da bükünlerde olduğu gibi bir bölümüyle değişim gösteren eklemeli ses ya da sesler öbeğidir” (Vardar, 1998: 190).

Neticede, ister yazma ister konuşma dili açısından ele alınsın “sözcük”, konuşma ve yazmanın ortak paydası olan düşünce sürecinin en küçük dil birimidir. Düşünceyi ifade etmek için bu süreçten ayrılıp fonetik ve morfolojik bir boyuta taşındığında, elbette ki farklı görünümeler kazanacaktır. Sözcüğün tanımlanmasındaki güçlükler işte bu noktada kendini göstermektedir. Ama asıl olan, düşünce ve düşünce öbeklerini yüklenebilen en küçük dil birimi olmasıdır. Öte yandan fonetik ve morfolojik düzlemlerdeki farklı görünümeleri, sözcük kavramını anlam unsuruna yaklaştırmaktadır. Çünkü anlam, sözcükle düşünsel süreç arasındaki yegâne ilişkidir. Düşünce ortamında rafine edilmiş olan anlamlar, sözcük vasıtasıyla görsel ve işitsel bir nitelik kazanmaktadır. Anlamsız bir sözcük olamayacağı gerçeği, adı geçen kavramın bu konumunu ve misyonunu desteklemektedir.

Bunların yanı sıra, Türkçede bu kavramı karşılayan *sözcük* ve *kelime* terimleri de konuşma becerisi merkez alınarak oluşturulmuş olup yazma eylemini çağrıştıracak öğeler içermemektedir.

“Sözcük kelimesinin kökündeki *sö-* fiili, Eski Türkçe’de *söylemek* anlamına gelmektedir” (Hacıeminoğlu, 1991: 28). Sözcük kelimesi buradan hareketle, şu şekilde analiz edilebilir:

Sö - z - cük
 ↓
 Fiil Kökü F-İ İ-İ küçültme eki.

Söylemek Söylenen şey Söylenen en küçük şey

Bu kavramı karşılayan kelime terimi ise Arapça’dan dilimize girmiştir ve yaygın bir kullanıma sahiptir. Terim Arapça’da “bir fikir anlatan, bir veya birkaç heceden meydana gelen ses, söz anlamına gelmektedir” (Devellioğlu, 1990: 605). Bu tanımda da fonetik unsurlar ağır basmaktadır.

Her iki kelimenin de konuşma eylemi temel alınarak oluşturulması, dil kavramında konuşmanın ne derece önemli olduğunu bir kez daha vurgulamakla birlikte, sözcük veya kelime kavramlarının anlamla olan ilişkisinin işitsel boyutta olduğunu göstermektedir. İşitsel boyuttadır diyoruz; çünkü yazılı ve basılı metinlerde farklı tanımlanması gereken sözcük kavramının bu materyallerden zihne aktarılması yine konuşma (içinden konuşma) ile gerçekleşmektedir. Bu süreçte kendi kendisini dinleyen birey, görsel mekândaki sözcüğü, kendi konuşmasını dinleyerek, yine ses dizgesi olarak algılamakta ve anlamlandırmaktadır. O hâlde sözcük kavramının tanımlanmasında ses ve anlam, iki önemli belirleyicidir; denebilir.

Sözcük kavramının tanımlanmasında iki temel belirleyiciden biri olan anlam unsuru, aynı zamanda bu kavrama sentaktik bir boyut da kazandırmaktadır. Sözcük, tek başına söz dizimsel bir yapı teşkil edebilmenin yanı sıra, söz dizimi yapısını meydana getiren anlam öbeklerini de oluşturmaktadır. Bütün bunların temelinde yine, sözcük kavramının düşünce ve düşünce öbeklerini taşıyabilme özelliği vardır. Nihayetinde cümle, düşünce ve düşünce öbeklerini taşıyan sözcük veya sözcük gruplarından meydana gelmektedir. Şunu da unutmamak gerekir ki, cümle sadece sözcüklerden meydana gelmiş olan bir sözcükler yığını değildir. Analiz edilmesi gereken ayrı bir yapı içermektedir. Bu yapıdan ileride bahsedilecektir.

Söz dizimiyle ilgili sentaktik kavramlar çerçevesinde üzerinde durulması gereken hususlardan biri de sözcük gruplarıdır.

Sözcük grubu veya sözcük öbekleri kavramı ilk kez 17. yüzyılda Port Royal Ekolü'nün *Grammer* isimli çalışmasında gündeme getirilmiştir. Bu ekole göre, düşünceyi dil temsil etmekte ve bu temsil işlevi, tek tek sözcüklerle değil, sözcük öbekleriyle gerçekleştirilmektedir. Sözcük grubu kavramı ile aslında vurgulanmak istenen, cümle içerisindeki mantıksal ögelerdir. Bir cümle, bu mantıksal ögelerden yola çıkılarak analiz edildiğinde düşüncenin yapısı da ortaya çıkmaktadır. Cümle içerisindeki sözcük öbekleri aslında çok boyutlu düşünce kümelerini karşılayabilecek nitelikte dil birimleridir.

Bu kavram zaman zaman, bazı kaynaklarda *kelime grubu* olarak da geçmekte, (Karahan, 2004: 39) bir varlığı bir kavramı, bir niteliği, bir durumu, bir hareketi karşılamak veya belirtmek, pekiştirmek ve nitelemek üzere belirli kurallar içinde yan yana dizilmiş kelimelerden oluşan yargısız dil birimleri olarak tanımlamaktadır.

Öbek kavramı adı altında sözcük grubu, dil bilimsel açıdan “dolaysız kuruculara, ad, eylem, sıfat, ilgeç dizimlerine, iki durak arasında yer alan ya da bir vurgunun çevresinde toplanan öğeler bütününe denmektedir” (Vardar, 1998: 160). Bu tanımda, cümle içerisindeki bilgi öbeklerini ortaya çıkaran vurgu ve durak gibi bürün olgularından da bahsedilmiştir. Söz öbekleri bir anlamda, beynin anlamlandırma sürecinde cümleyi analiz etmesi sonucunda ortaya çıkardığı mantık öbekleridir. Beynin yaptığı bu analiz, okuma ve dinlemede de benzer süreçleri içermektedir.

Söz dizimiyle ilgili temel kavramlar içerisinde göz ardı edilmemesi gereken hususlardan biri de ögedir.

Öge, “bir tümceyi, bir dizimi oluşturan birimlerle sesbirim, tümce vb. birimlere verilen genel nitelikli addır” (Vardar, 1998: 168). Öge, cümle içerisinde sözcük gruplarından daha geniş ve işlevsel bir kavramı ifade etmektedir. Öge bir kelimeden meydana gelebileceği gibi, bir kelime grubundan da oluşabilir. Bunun yanı sıra, bilişsel (kognitif) yönü olan bir kavramdır. Çünkü ögeler, cümleyi meydana getiren kelimeleri düşünce düzlemine yaklaştırmaktadır. Bir başka ifadeyle, beyinde fonetik halde bulunan düşünceyi, dilin anlama ve anlatma boyutunda tasnif etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, yapılan araştırmalar insan beyninin cümle içerisindeki yapıları bir bütün hâlinde algılamaya programlı olduğunu ortaya koymuştur. Cümle içerisindeki yapıların bir bütün hâlinde algılanması, çocukların dil gelişimi sürecinde daha somut bir şekilde gözlenebilir.

“Anlamsal bakımdan çocuklar işe bütünden, anlam taşıyan bir konuşmadan başlarlar; çocuğun ayrı ayrı anlamsal birimlere ve sözcüklerin anlamlarına hakim hale gelmesi, daha önce farklılaşmış olan düşüncesini bu birimlere ayırıştırması ise ancak daha sonraları gerçekleşmektedir” (Vygotsky, 1998: 180).

Öge kavramı bir anlamda, algılanan cümleyi meydana getiren kelime ve kelime gruplarının cümle içerisindeki konumunu belirlemektedir. Dilbilimi, bu statü çerçevesinde temel düşünceyle yakınlığına göre ögeleri hiyerarşik bir yapılandırmaya tâbî tutmaktadır. Yükleme bu yapılandırmada düşünce öbeğini taşıyabilme gücü bakımından en önemli ögedir.

Yüklem cümle içerisindeki bu özel konumunu, söz dizimi çerçevesinde ele alınması gereken diğer önemli bir kavram olan çekirdek cümle ile açıklamak gerekiyor.

Çekirdek cümle, “üretici–dönüşümsel dilbilgisinde, dizimsel kuralların uygulanması ve zorunlu dönüşümlerin (etken, geçişli, bildirme tümcesi) gerçekleştirilmesi sonucu elde edilen tümce olarak tanımlanmaktadır” (Vardar, 1998: 63).

Zorunlu dönüşüm kurallarının uygulanmasında, cümle içerisinde kıstas alınan öge, yüklemidir. Zorunlu kurallar, çekirdek tümceyi oluşturmak için mutlaka kullanılması gereken kurallardır.

“Zorunlu dönüşüm kuralları, tümceleri soyut olarak zihinde türetirler. Daha sonra tümcelerin bu zihinsel yapılarına ses kurallarını uygulayarak onları somutlaştırırlar. Sonunda çekirdek tümceler ortaya çıkmış olur. Daha sonra bu çekirdek tümcelerin zihinsel yapılarına eğer istenirse yine zorunlu ve çekimli kurallar uygulanabilir. Böylelikle yapılan adillleştirme, ekleme, çıkarma, yan tümceleştirme ya da birimlerin yerini değiştirme gibi işlemlerle yeni tümce türlerinin üretilmesine ulaşılabilir” (Eldemir, 1980: 144).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi *çekirdek tümce* kavramı, iletilmek istenen temel düşüncenin cümledeki temsilcisidir. Zihinde üretilir; zorunlu ve seçimli kuralların uygulanmasıyla yeni cümleler üretebilme kabiliyeti kazanır. Bu bilgiler, çekirdek tümcenin cümlede yükleme merkezli olduğunu göstermektedir. Çünkü yükleme, zihinde yargı ve eylem içeren düşüncedir. Cümle kurarken diğer unsurlar bu yargı içeren kavram etrafında kümelenmekte, ona göre şekillenmektedir. Cümlede en önemli ögenin *yükleme* olması da bu durumdan kaynaklanmaktadır.

Söz dizimiyle ilgili temel kavramlardan üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husus da cümledir. Cümle, farklı dil bilgisi ve dil bilimi ekollerine göre farklı şekillerde tanımlanmıştır.

“Geleneksel dilbilgisinde, anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da durakla sınırlanan söz. Dağılımsal dilbilimde, öz yeterliliği ve sözdizimsel bağımsızlığı olan, kesintili öğelerden oluşan, daha geniş bir parçanın kurucusu olmayan bir parça. İşlevsel söz dizimde bütün öğeleri bir yüklem ya da eş bağımlı birçok yükleme bağlı söz zinciri parçası. Üretici-dönüşümsel dilbilgisinde üretim kuralları (yeniden yazım ve dönüşüm kuralları) uyarınca, abecede yer alan simgelerin sıralanmasıyla elde edilen edincin betimlenmesine ilişkin öğeler bütünü” (Vardar, 1998: 206).

Görüldüğü gibi cümle kavramına dilbilim kuramlarının yaklaşımları farklıdır. Buna rağmen, ilgili tanımlardaki ortak noktalardan hareketle cümle hakkında bir çerçeve çizilebilir.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, cümleyi meydana getiren en önemli unsur sözcüktür. Ne var ki sözcük kavramı tek başına cümleyi tanımlamaya yetmez. Çünkü cümle rastgele bir araya gelmiş sözcükler yığını değildir. Bu sebeple, cümle kavramının sözcük yığınlarından öte, ayrı bir yapı teşkil ettiğini söylemek gerekir.

“Tümcelerin sözcüklerden oluşmadığı, onlardan özgür bir yapı içerdiğinin çok pratik bir tanıtılması bulunmaktadır. Eğer tümceler sözcüklerden oluşsaydı, bunlardan birini attığımızda bu yapının göçmesi, yani tümcenin bozuk olması gerekirdi. Oysa, aşağıdaki dizinin her aşamasında bir sözcük atılmıştır ve her atma sonucunda arkada yine düzgün tümceler kalmıştır. *Ali dün evde çalıştı* > *Ali dün çalıştı* > *Ali çalıştı* > *Çalıştı*” (Uzun, 2004: 92). Bu örnekte aşama aşama gerçekleştirilen sözcük yitimi, yüklem anlamını genişletmektedir. İlk cümle ile son cümle arasındaki en önemli fark, anlam sınırları noktasındadır. Demek ki sözcük, semantik bakımdan cümle anlamını sınırlandırma işlevi görmektedir, özel durumların ifade edilmesinde sınırlayıcı ya da genelleştirici bir fonksiyon üstlenmektedir. Ne var ki, sözcüğün bu işlevi cümle yapısını açıklamaya yetmez.

Cümle, sözcüklerden meydana gelen fakat sözcüklerden bağımsız, kendine özgü bir yapıdır. Bu yapının temel unsuru sözcük değil ögedir. Öge ise bu yapı içerisindeki anlam öbeklerini teşkil etmektedir ve aralarındaki ilişki, kabul edilegelmiş fonetik, semantik ve morfolojik ilişkiler çerçevesinde kullanıldığında cümleyi oluşturmaktadır.

Sonuç olarak bir dilin söz dizimi sistemi, sözcük, sözcük grubu, öge, çekirdek cümle ve cümle gibi kavramlardan meydana gelmektedir. Bu kavramlar, Türkçe’de okuma ve dinleme sürecinde etkili olan sentaktik hususların tespit edilmesinde birer hareket noktası oluşturmakla birlikte, kendine özgü bir yapı arz eden cümlelerin anlamlandırılması sürecinde analiz edilmesi gereken hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.4.3. Türkçedeki Sözcük Gruplarının Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe’nin söz dizimi sistemi içerisinde, okuma ve dinleme sürecinde etkili olduğu düşünülen kavramlardan biri de sözcük gruplarıdır.

Daha önce de değinildiği gibi, sözcük grubu kavramı üzerinde terminolojik anlamda henüz bir birlik sağlanmış değildir. Bu kavram, bazı kaynaklarda *kelime grubu*, *söz grubu*, *sözcük öbeği*, *öbek* gibi isimlerle de yer almaktadır.

Bilindiği üzere dil biliminde “öbek” kavramı 17. yüzyılda Port Royal Ekolü’ne dayanmaktadır. 1950’lerden sonra dil yetisinin psikolojik yönlerini araştırmaya yönelik, psikodilbilimi alanında yapılan çalışmalar, “sözcük öbeği” kavramına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu anlamda Fodor, Bever ve Garret’in 1965’te yapmış oldukları bir deneyden söz etmekte yarar vardır.

“Dilbilimciler özellikle 1950’li yıllar sonrası, Dönüşümlü-Üretimsel Dilbilimi yaklaşımının bir sonucu olarak tümcelerin söz öbekleri dediğimiz birimlerden kurulduğunu göstermişlerdir. Örneğin, “Akıllı adam başarılı olur.” tümcesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini oluşturur. Yukarıda adı geçen araştırmacılar bu söz öbeklerinin zihinde de böyle kurucu birimler halinde algılandığını saptamak için deneklerine

banda kaydedilmiş bir tümceyi dinletmiş, aynı anda da tümcenin bir yerine yerleştirilmiş bir *klik* sesini, deneklerin diğer kulaklarından duymalarını sağlamıştır. Her denek bu sesi tümcenin bir başka yerinde ve bir defa duymuş. Daha sonra deneklerden tümceyi yazmaları ve bu sesi duydukları yeri tümce üzerinde belirtmeleri istenmiş. *Klik* sesini tümceyi iki söz öbeğine bölen *adam* ve *başarılı* sözcükleri arasında duyan denekler sesi duydukları yeri hiç şaşırmadan kesin olarak belirleyebilmişler, diğer denekler ise yine buraya yakın bir yer işaretlemişlerdir. Neticede Fodor, Bever ve Garret'in yapmış olduğu deney, dilbilimcilerin kâğıt üzerinde gösterdikleri söz öbeklerinin gerçekte de zihinde algılama sırasında bu şekilde işlem gördüğünü somut olarak göstermiş, kısacası dil yetisi ile ilgili olarak dilbilimcilerin ortaya attıkları bir kuramın psikolojik olarak da gerçek olduğunu kanıtlamıştır" (Çapan, 1987: 26).

Yukarıda bahsedilen deney, insan beyninin okunan ve işitilen bir cümleyi algılarken sözcük grupları üzerinde işlem yaptığını göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi sözcük grupları cümleyi meydana getiren anlam öbekleridir. İnsan beyni, anlamlandırma sürecinde cümledeki anlam öbekleri üzerinden işlem yapmaktadır. Dinleme sürecinde bu anlam öbekleri dilin bütün olguları yardımıyla algılanırken, okuma sürecinde yine bütün olgularının yazılı metindeki izdüşümleri diyebileceğimiz noktalama işaretleri yardımıyla tespit edilmektedir. Bunların da ötesinde önemli olan husus, beynin, cümle içerisindeki anlam öbeklerini nasıl seçtiğidir. Bu konuda birinci derecede etkili olan unsur, bireyin ana dili yetisidir. Gramer bilimi, bu yetiyi destekleyici nitelikte cümle içerisindeki anlam öbeklerini, cümleye kazandırdıkları semantik özellikler bakımından bir tasnife tâbî tutmuştur. Bu çerçevede, cümle içerisindeki sözcük öbekleri, şu ana başlıklar altında incelenmektedir.

1. İsim tamlaması.
2. Sıfat tamlaması.
3. Sıfat-fiil grubu.
4. İsim-fiil grubu.
5. Zarf-fiil grubu.
6. Tekrar grubu.
7. Edat grubu.

8. Bağlama grubu.
9. Birleşik fiil grubu.
10. Kısaltma grupları.

Türkçe'deki sözcük öbekleri, on dört ayrı grupta altında sınıflandırılmıştır. Bu öbek yapılar, bilişsel yönden anlama, gramatik bakımdan cümlelerin anlamıyla doğrudan ilgilidir. Bu yapıların gramatik yönden özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir.

“Sözcük grupları, tek kelime ile karşılanmayan varlık, kavram, nitelik, durum ve hareketleri karşılarlar. Varlık, kavram, nitelik, durum ve hareketleri, anlamlarını genişleterek, belirterek, niteleyerek, pekiştirerek karşılamaktadırlar. Kelime grupları yargısız dil birimleridir. Cümle ve diğer kelime grupları içinde, tek kelime gibi; isim, sıfat, zarf ve fiil görevi yapar. Kelimelerin grup içindeki sıralanışları kuralladır. Görev bakımından birbirine denk olmayan unsurların bulunduğu bir kelime grubunda ana unsur genellikle grubun sonundadır. Sadece birleşik fiil ile edat grubunda, ana unsur başta bulunmaktadır. Bu ikinci unsur bir çekim unsurudur. Kelime gruplarında unsurların sırası, özellikle konuşma ve şiir dilinde değişebilir. Kelime gruplarının diğer kelime ve kelime gruplarıyla ilişkisi grubun sonundaki hal ekleriyle sağlanmaktadır. Hal eki, bağlandığı kelimeye değil, o kelime grubuna aittir. Fiile dayalı, sıfat-fiil, isim-fiil ve zarf-fiil gruplarında fiilin anlamı, cümlede olduğu gibi özne, nesne, yer tamlayıcısı ve zarf-fiil adı verilen öğelerle tamamlanır. Ancak bu gruplar yargı bildirmediği için cümle değildir. İki den fazla kelimeli kelime gruplarında iç içe geçmiş, birbirini tamamlayan başka kelime grupları da bulunmaktadır” (Karahana, 2004: 39,40,41).

Türkçedeki kelime gruplarının özellikleriyle ilgili bu temel bilgileri verdikten sonra, Türkçe’de anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen ve yukarıda maddeler halinde sıralanan on tane sözcük grubu üzerinde durulacaktır.

Bu çerçevede, anlama sürecindeki işlevi bakımından analiz edilecek ilk sözcük grubu isim tamlamalarıdır.

Bir sözcük grubu olarak isim tamlaması, “iyelik bağlantısı ile birbirine bağlanmış iki veya daha çok isimden oluşan tamlamalardır” (Korkmaz, 1992: 90).

İsim tamlamaları cümle içerisinde ismin bütün hâl eklerini alabildikleri için çeşitli görevler üstlenebilmektedirler. Bu durum, adı geçen sözcük öbeklerinin cümle içerisindeki işlevselliklerini artırmaktadır.

İsim tamlamalarında “iki isim unsuru aitlik, içinde bulunma, sınırlandırma, belirtme vb. anlam ilgileri çerçevesinde birbirine bağlanmaktadır” (Karahan, 2004: 42). Bu anlam ilgileri çerçevesinde birbirine bağlanan iki isim, tek bir kavramı karşılayacak cümlenin öznesi, nesnesi, tümleci ve yüklemi olabilir. Cümle içerisinde öge teşkil eden bir unsurun aitlik, içinde bulunma, sınırlandırma, belirtme gibi anlam ilgileri ile bir araya gelmeleri kuşkusuz, ilgili ögeyi daha açıklayıcı bir konuma getirmektedir.

İsim tamlamalarında, anlamca birbirlerinden bağımsız olan unsurlar, bir tamlama yapısı oluştururken iyelik ekleri ile birbirlerine bağlanmaktadır. Bu anlam ilgilerinin Türkçe’de eklerle sağlanması aynı zamanda okuma hızını artırıcı bir unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır.

İsim tamlamalarında ana unsur sonda bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle bu tür kelime gruplarında anlam odağı ikinci isimdir. Asıl unsurdan önce gelen isim, asıl unsuru açıklamaya yönelik bir anlam taşımaktadır. *Köyün yolu, arabanın kapısı, çanta derisi, elin parmakları, masanın ayağı, kalem kapağı* gibi örneklerde *köy, araba, çanta, el, masa, kalem* kelimeleri kendilerinden sonra gelen isimlerin anlamlarını sınırlandırmaktadır. Bu sınırlandırma bir bakıma Saussure’nin *göstergenin nedensizliği* ilkesine farklı bir açıdan bakmamıza neden olmakta ve şu soruyu beraberinde getirmektedir. Bir anlam bütünlüğü taşıyan isim tamlamaları *kısmen sebepli* göstergeler grubuna dâhil edilebilir mi?

“Kısmen sebeplilik, minimum (bölünmez) göstergelerde değil de sentagm basamağında olanlarda görülmektedir. *On sekiz, büyük baba, gelişigüzel*. Verdiğimiz örneklerde iki ya da daha çok sebepsiz göstergenin toplamı olan bütün, kısmen bir sebeplilik kazanmıştır. Sebeplilik, yukarıda da işaret

edildiği gibi anlam (içerik) plânındadır: On-sekiz gerçekten on ile sekizin toplamıdır” (Bayrav, 1998: 70).

Bu açıdan bakıldığında isim tamlamaları da, anlamsal boyutta kısmen sebepli sayılabilecek söz öbekleri grubuna dâhil edilebilir. Tamlayan, tamlananın anlam sınırlarını daraltmakla, tamlananın nedensizliğini, bireyin zihninde oluşturduğu kavram yönünden bir derece sebepli kılmaktadır. Şöyle ki; *kapak* göstergesi Türkçe’de tek başına birçok anlama gelmektedir. Tencerenin kapağı, kazanın kapağı, dolabın kapağı, kavanozun kapağı vs. Oysa, *kalemin kapağı* dendiğinde kapak kelimesinin anlam sınırları önemli ölçüde daraltılmaktadır. Dolayısıyla kelimenin nedensizlik boyutu da bu ölçüde sınırlandırılmış olur.

İsim tamlamalarının anlamlandırma sürecindeki en önemli işlevlerinden biri de, asıl unsur olan ismin anlamını, cümle konteksine (içeriğine) uygun hâle getirmesidir. Bilindiği gibi isim tamlamalarında asıl anlamı üzerinde taşıyan (tamlanan) unsur, açıklayıcısıyla birlikte yer almaktadır. Tamlanan ve tamlayan arasındaki bu anlam ilişkisinin ekle sağlanması, okuma sürecindeki algı genişliğini artırıcı önemli bir özelliktir. Öte yandan, Türkçede isim tamlamaları iç içe geçmiş bir yapı da oluşturabilmektedir. *Akdeniz bölgesinin geniş düzlüklerinin ufuk çizgisine kadar uzanan sınırları* tamlamasında iç içe geçmiş dört tane isim tamlaması mevcuttur. Bu durum, doğrudan doğruya, Türkçenin eklemeli bir dil yapısından kaynaklanmaktadır. Eklemeli dil yapısı, belirtili isim tamlamalarında, ana tamlamayı açıklayıcı küçük tamlama öbekleri oluşturabilmektedir. Böylece, ana sözcük öbeğinin küçük anlam öbeklerinden oluşmasına da olanak sağlar. Belirtili isim tamlamalarının bu yapısı, okuma-anlama sürecini doğrudan etkileyen bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda, iç içe geçmiş belirtili isim tamlaması örneğinde asıl tamlama, *düzlüklerin sınırları* söz öbeğidir. Genişletilmiş tamlama ile ana tamlama arasındaki zihinde oluşturulan kompozisyon bakımından önemli bir fark vardır. Genişletilmiş tamlama, okuyucunun zihninde daha canlı bir imge oluşturmakta, okunan satırın imgesel görüntüsünü fotografik anlamda daha da netleştirmektedir. Bunun sebebi, isim tamlamasını meydana getiren tamlayan ve tamlananın ekler sayesinde ayrı kelime grupları teşkil edebilecek düzeye getirilmiş olmasıdır.

Sonuç olarak, isim tamlamalarındaki mevcut kelime sayısı arttıkça, tamlamanın anlam sınırları daralmakta, okuma sürecinde zihinlerde oluşturduğu anlam netleşmektedir. Türkçe eklemeli bir dil olduğu için, isim tamlamalarını genişletebilme yetisine sahiptir. Unutmamak gerekir ki, bu genişleme de her zaman belirli sınırlar içerisinde gerçekleşmektedir.

Sözcük gruplarının anlama sürecindeki işlevlerine değinirken, üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de sıfat tamlamalarıdır.

Sıfat tamlaması “bir ismin kendisinden sonra gelerek bir ismi nitelemesi veya belirtmesi yoluyla oluşan yüklemsiz söz dizisidir. Sıfat fonksiyonunda bir isim + isim şeklinde oluşturulmaktadır” (Delice, 2003: 29).

“Sıfat tamlamalarında asıl unsur isimdir, sonda bulunur. Sıfat yardımcı unsurdur. İsmi önünde yer alarak ismi tamamlamaktadır. Yani sıfat tamlayan, isim tamlanan unsurdur. Bu tamlamada, isim ve sıfat unsuru eksiz birleşmektedir. İki unsur da gruplaşmayı sağlayan herhangi bir ek taşımaz” (Karahan, 2004: 49).

Sıfat tamlamalarının anlama süreci bakımından cümle içerisindeki en önemli işlevleri, niteledikleri isimlerin belirli bir kümenin içerisinde kolaylıkla seçilebilmelerini sağlamaktır.

“Biliyoruz ki, üyelerin her zaman tek tek adları yoktur, ya da belirli bir ortamda biz adını bilmediğimiz birini kümenin öteki üyelerinden ayırmak isteriz. Örneğin, *Kırmızı saçlı çocuk ağlıyor* tümcesinde, adını bilmediğimiz bir çocuğu, kırmızı saçlı olması niteliğine dayanarak öteki çocuklardan ayırırız. Bu çocuğu böyle nitelediğimiz anda, tek üyeli, o üyesi de kırmızı saçlı olan yeni daracak bir küme kurarız. Artık buna küme denebilir mi bilmiyorum. Ama işlem açıktır. Bu nitelemeyle, çocuklar kümesi olabileceği kadar daralmış, tek üyeye inmiştir. Bu üyeye varmak için niteleme yoluyla kümeyi daraltmış, bir bakıma yeni bir kavram-ad yaratmış oluruz” (Akerson, 2000: 106).

Sıfat tamlamalarının okuma–anlama sürecindeki ilk önemli işlevi, yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi kendisinden sonra gelen ismin anlam sınırlarını daraltması, genelden daha özel bir kavrama indirgemesidir. Dolayısıyla sıfat

taamlaması, anlama sürecinde ismin anlamını genelden özele indirgeyerek zihinde daha özel bir kavram oluşturmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi isim taamlamalarında da asıl unsurun anlam sınırının daralması söz konusuydu. İsim taamlamalarında bu durum ek yardımıyla gerçekleşirken sıfat taamlamalarında eksiz olarak meydana gelmektedir.

Sıfat taamlamaları cümle içerisinde çeşitli görevler üstlenebilmektedir. Sıfat taamlaması teşkilinde bir özne, anlama sürecinde bireyin zihninde daha tasvirî bir anlam oluşturacak niteliktedir. Yükleme görevindeki bir ögenin tasvirî bir nitelik taşıması kuşkusuz, cümle anlamını olumlu yönde etkileyecektir.

Sıfat taamlamaları ile bağlantılı olarak Türkçede, anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen sözcük gruplarından biri de sıfat-fiillerdir.

Sıfat fiil, “sıfat-fiil ile bu sıfat fiile bağlı taamlayıcı veya taamlayıcılardan kurulan kelime grubudur” (Karahana, 2004: 53).

Okuma-anlama sürecinde sıfat-fiil gruplarının önemli bir yeri vardır. Sıfat fiil grubu her şeyden önce *içerik + isim* kalıbından meydana gelmişlerdir. *Çok başarılı bir öğrenci olan Ayşe, sınıfını doğrudan geçti.* cümlesinde sıfat fiil grubu, *çok başarılı bir öğrenci olan* sözcük grubudur. Bu yapıda Ayşe ismi, sıfat-fiil yapısıyla tasvir edilmiştir. Örnek cümlede sıfat fiil eki, kendisinden önce gelen kelimeleri akıcı bir şekilde Ayşe ismine bağlayarak bir özne teşkil etmektedir. Sıfat-fiil yapılarının bir anlam bütünlüğü oluşturup öbek hâlinde algılanmalarının sebebi bu şekilde açıklanabilir.

Sıfat-fiil grubunu oluşturan eklerin anlamlandırma sürecindeki bir diğer işlevi de dilin bürün olgularıyla ilgilidir. Bu ekler sayesinde, uzun cümleler kesin duraklar verilmeden yükleme kadar devam eden bir ezgilemeyle telâffuz edilmektedir. Bu husus okuma sürecini doğrudan ilgilendirmektedir. “Çok başarılı bir öğrenci olan Ayşe, sınıfını doğrudan geçti” cümlesinde sıfat fiil eki olmasaydı, sıfat fiil grubu ortadan kalkacak, ayrı bir cümle teşkil edecekti. Bir başka ifadeyle sıfat fiil ekinin yerini “nokta” işareti alacaktı. Bilindiği gibi nokta, kesin durak

anlamına gelmektedir. Bu durumda *Ayşe çok başarılı bir öğrenciydi* şeklinde ayrı bir cümle ortaya çıkmaktadır. Sıfat fiil ekinin mevcudiyeti, sıfat-fiil grubu ile (bu cümlede özne) yüklem arasındaki anlam ilgisini yarım durak diyebileceğimiz virgülle, kesintiye uğramadan kurmaktadır. Bu durumda anlama, bir söyleyişte gerçekleşmektedir. Sıfat fiil ekinin bu fonksiyonu, hızlı okuma sürecini de doğrudan etkileyebilecek niteliktedir.

Türkçe’de, anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen sözcük gruplarından biri de isim-fiil grubudur.

İsim-fiil grubu “bir hareket ismi ile ona bağlı tamlayıcı ve tamlayıcılardan kurulan kelime grubudur” (Karahana, 2004: 55).

İsim-fiil gruplarının cümle içerisindeki durumu incelendiğinde, tamlamalar ve sıfat-fiil grubu kadar etkili olmadığı görülecektir. -mAk, -mA, -İş isim-fiil ekleriyle oluşturulan bu kelime gruplarının cümle içerisindeki en önemli işlevleri hareket ismi oluşturmalarıdır. Sözcük grubu olmalarından kaynaklanan bir anlam bütünlüğü taşımaları sebebiyle okuma sürecinde etkilidirler.

Bir diğer sözcük grubu olan zarf-fiillerin anlama sürecindeki işlevlerini yine dilin bürün olgularıyla açıklamak mümkündür. Zarf-fiiller cümleye bir akıcılık kazandırmaktadır. *Yağmur altında geçen uzun bir yürüyüşün ardından eve girince kendine geldi.* cümlesinde zarf-fiil ekinin cümle üzerindeki ezgiyi nasıl sürekli kıldığı görülmektedir.

Türkçede, zarf-fiil eklerinin hâl ekleriyle çekime girmesiyle cümle farklı anlam özellikleri kazanabilir.

Örnek:*

Üstat, ehliyetin son olgunluk merhalesini ifade ettiğinden yaş, baş ve sakal mefhumlarını da içine alırdı.

* Örnek cümle için bkz. Leylâ KARAHAN, *Türkçe’de Söz Dizimi*, (Ankara 1999), s.23

Yukarıdaki örnek cümle incelendiğinde, sıfat-fiil ekine gelen hâl ekinin cümleye *sebeP* anlamı kazandırdığı görülmektedir. Bu husus, zarf-fiil eklerinin cümle anlamı üzerinde ne derece belirleyici bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Türkçe’de, anlama üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer öbek yapı da tekrar gruplarıdır.

Tekrar grubu, “bir nesneyi, bir hareketi karşılamak üzere eş görevli iki kelimenin meydana getirdiği kelime grubudur. Tekrar grupları bir nesneyi, bir hareketi karşılama sürecinde anlamı önemli ölçüde kuvvetlendirmektedirler. Nesne ve harekete çokluk, süreklilik ve beraberlik anlamı kazandırırılar” (Karahana, 1999: 26,27).

Aşağıda verilen iki örnek cümlede bu işlev kolaylıkla görülebilmektedir.

Örnek:

1. Etrafımda minik çocuklar vardı.
2. Etrafımda mini mini çocuklar vardı.

Aynı yargıyı ifade eden iki cümlede, tekrar grubu vasıtasıyla anlamı birinci cümleye göre daha da güçlenmiş olan ikinci yargının durumu görülmektedir.

Bunun yanı sıra, Türkçedeki tekrar gruplarını meydana getiren kelimelerin fonetik bakımdan bir uyum ve benzerlik içinde olmaları da anlama süreci açısından önemli sayılabilir.

Tekrar grupları cümle içerisinde isim, sıfat ve zarf olarak görev yapabilirler. Zarf olarak görev yaptıklarında, cümlemin en önemli unsuru olan yüklemmin anlamı üzerinde doğrudan etkili olmaktadırlar. *Araba yavaş yavaş yaklaşıyordu* cümlesinde *yavaş yavaş* tekrar grubu *yaklaşıyordu* yüklemminin anlamını nitelendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, anlama sürecine de doğrudan tesir etmektedir.

Sözcük gruplarının anlama sürecindeki işlevlerini ele alırken göz ardı edilmemesi gereken öbek yapılardan biri de edat gruplarıdır.

Edat grubu, “bir isim veya isim soylu kelimeden sonra gelen edatın eklendiği kelime ile birlikte oluşturduğu gruptur” (Korkmaz, 1992: 51).

Bu grupta isim unsuru başta, çekim edatı *ile, için, göre, diye, rağmen, karşı, doğru, gibi* vb. sonda bulunmaktadır” (Karahan, 2004: 63). Dolayısıyla edat grupları, yer aldıkları cümleye bu anlam özelliklerini kazandırmaktadırlar. Bunun yanı sıra, bir edat grubunda bulunan isim unsuru, kelime grubu olabilmektedir. Bu husus, Türkçede bütün sözcük gruplarının çekim edatlarıyla birleşerek cümle anlamına dâhil olabileceği anlamına gelmektedir. *Düşen yaprakların ardında çırpınan bir dal gibi* örneğinde isim unsuru bir sıfat tamlaması yapısındadır. Edat gruplarında isim unsurunu oluşturan geniş tamlama grubu zaman, yön, durum, benzetme, sebep, miktar ve şart anlamları ile yükleme bağlanmaktadır.

Dil merkezli anlama sürecinde işlevi bakımından incelenmesi gereken bir diğer sözcük grubu da bağlama gruplarıdır.

Bağlama grubunun en önemli işlevi, iki veya daha fazla isim unsurunu bir anlam ilgisi çerçevesinde birbirine bağlamasıdır. Bağlama grubunu meydana getiren bağlaçların müstakil bir anlamları yoktur; fakat cümleyi temel anlam kalıplarına göre yönlendirme işlevleri vardır.

“Geleneksel dil bilgisi bağlaçları, *sıralama, eşleme, karşıtlık, parça / bütün* gibi kavramsal tabanlara göre sınıflandırmaktadır. Sınıflandırma çeşitli yapısal görünümlere göre de yapılmış olabilir. Yalın bağlaçlar (ve, bile, de/da), birleşik bağlaçlar (veya, veyahut), ayrık bağlaçlar (hem.....hem, ne.....ne, ya.....ya da)” (Uzun, 2004: 78).

Bu bağlaç türleri arasında, cümle anlamı üzerinde en belirleyici olanlar ayrık bağlaçlardır denebilir.

Örnekler:

1. O vakit elimde ne gül, ne karanfil kalırdı.
2. Hem annesi bağırıyor; hem babası
3. Ya şunu, ya da bunu getir.

Birinci örnek cümlede *ne.....ne* bağlacı, doğrudan doğruya yüklemi anlam bakımından olumsuz kılmaktadır. İkinci örnekte, *hem.....hem* bağlaç grubunun birliktelik anlamı vardır. Bağlaç grubu birliktelik anlamını o kadar kuvvetli bir şekilde sağlamaktadır ki, cümlede ikinci yüklem kullanılma ihtiyacını ortadan kaldırarak eksiltile bir anlatım zemini oluşturmaktadır. *Hem.....hem* bağlaç grubunun bulunduğu cümlelerde ortak yüklem bulunması hızlı okuma ve anlama sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Aynı durum *ya....ya da* yapısından oluşan bağlama grupları için de geçerlidir. Bu bağlaç grubu, yer aldıkları cümlelerin yüklemine *seçimlilik* anlamı çerçevesinde yönlendirmektedir. Okuyucu veya dinleyici, bu bağlaç grubu ile karşılaştığında cümlelerin semantik kurgusunu zihninde buna göre oluşturmaktadır.

Türkçede, ayrıık bağlaçların cümlelerin söz dizimsel yapısıyla da yakın bir ilişkisi vardır.

“*Ali ister eve gitsin ister okula, benim için farketmez. / Ali ister eve gidecek ister okula, benim için farketmez.* İkinci tümcenin bozuk olduğu belki kolayca iddia edilemez; ama ilkinin göre bir tuhafılık taşıdığı açıktır. İster....ister bağlacı iç tümcenin çekimi üzerinde etkili olmakta, ona bağlacın taşıdığı değerde kip çekimi taşımayı dayatmaktadır” (Uzun, 2004: 79). Bu örnek, bağlaç gruplarının cümlelerin hem anlam hem de yapı sistemi üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Bu etki, adı geçen sözcük gruplarının anlamaya dayalı dil becerilerinin geliştirilmesinde fonksiyonel bir işlev üstlenmelerini kaçınılmaz hâle getirmektedir.

Cümle içerisinde, bağlama ve edat grupları gibi kalıp yapılar, çocuğun dil gelişim sürecinde birer ana dili yapısı olarak beyine yerleşmekte, zaman içerisinde bu ana kalıpların yer aldığı cümleleri anlamlandırmada uzmanlaşmaktadır. Bu uzmanlaşma anlama sürecinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır.

“Edat ve bağlaçların hızlı kavramada çok önemli rolü vardır. Bu durum hızlı okuma için de geçerlidir. *Ne Ahmet....* dendiğinde beynimiz hemen bu kalıbı hatırlamakta ve *ne de bir başkası* ifadesini tahmin etmektedir. Eğer böyle bir sonuç çıkarmasa bile, çağrışım yoluyla olacak iş veya durumun olumsuz bir iş veya durum olduğunu anlamaktadır. Bu tarz

bir edat ya da bağlaç geldiğinde beyin hemen sözün arkasından gelen duruma kendini hazırlar. Beynimizin bu çalışma tekniği, dil öğretiminde başlı başına yeni bir çığır açmış ve öğretim tekniklerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bugün gramer kurallarına göre değil, gramer kuralları içinden seçtiğimiz önemli yapı özelliklerine göre dinlemek, dinleme hızını ve kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır” (Yalçın, 2002: 128).

Neticede bağlama ve edat gruplarının bir sözcük öbeği olarak kendi anlam sınırlarını aşıp doğrudan cümlelerin yapı ve anlamı üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Bu bakımdan, adı geçen sözcük gruplarının oluşturduğu cümle kalıplarının dil bilgisi öğretimi çerçevesinde öğretilmeleri dinleme ve okuma süreci açısından yararlı olacaktır.

Anlama süreci ve sözcük grupları ilişkisi çerçevesinde göz ardı edilmemesi gereken öbek yapılardan biri de birleşik fiil gruplarıdır.

Birleşik fiiller, “bir hareketi karşılamak veya bir hareketi tasvir etmek üzere yan yana gelen kelimeler topluluğudur. Bu işlevlerinden dolayı birleşik fiiller, bir hareketi karşılayan birleşik fiiller ve bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller olmak üzere iki grupta incelenebilir” (Karahana, 2004: 73).

Bir hareketi karşılayan birleşik fiiller, Türkçe’de *et-*, *ol-*, *yap-*, *kıl-*, *bulun-* yardımcı eylemlerin, anlamı üzerinde taşıyan isim veya fiil unsuruyla birleşmesinden oluşmaktadır. Hareketi karşılayan birleşik fiil gruplarının oluşum yapısı, Türkçenin anlam türetme ve işlevselleştirme yönünü ortaya koyması bakımından göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Bu kelime grubunda, anlamı üzerinde taşıyan asıl unsur isimdir. İsim unsuru, kullanımı kalıplaşmış yardımcı fiiller vasıtasıyla cümlelerin ana ögesini teşkil edecek konuma gelir. Birleşik fiil grubu bir anlamda ismin yüklemleşmesine zemin hazırlamaktadır. Bu husus Türkçede cümle anlamını ya da asıl yargıyı üzerinde taşıyan yüklemelerin sayısını artırmaktadır. Öte yandan birleşik fiil grubunu oluşturan unsurlardan biri olan ismin bir kelime grubu teşkil edebilmesi, yargının birbirine yakın anlamlı birden fazla kelimeyle ifade edilmesine imkân vermektedir.

Bir hareketi, eylemi tasvir eden birleşik fiiller ise hareketi karşılayan birleşik fiil grubundan daha geniş bir anlam açılımına sahiptir.

“Bu birleşik fiiller, zarf-fiil eki taşıyan bir fiil ile tasvir fiilinin birleşmesinden meydana gelmiştir. *Bil-, ver-, dur-, gel-, git-, kal-, koy-, gör-, yaz-*, yardımcı fiilleri asıl fiile *yeterlilik, ihtimal, tezlik, devamlılık, beklenmezlik, yaklaşma* gibi anlamlar kazandırır” (Karahan, 2004: 77).

Bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller grubunda yardımcı eylemler, asıl fiilin anlamını detaylandırıcı bir işlevi yerine getirmektedir. Bu yapılar sayesinde, cümledeki yargı, anlamı değişmeksizin belirli anlam nüanslarıyla sunulabilmektedir. *Ayşe mektubu yazıverdi* cümlesinde yardımcı fiil unsuru, *yaz-* eyleminin gerçekleştiğini ve bu eylemin çok kısa bir zaman süreci içerisinde meydana geldiğini ifade etmektedir. *Bir daha bu konuda konuşmayabilir* cümlesinde birleşik fiil grubu konuşma eyleminin gerçekleşmesini ihtimal ve belirsizlik anlam nüansları çerçevesinde ifade etmektedir. Yine, *Ahmet’in uçurtması, havada dönüp duruyor* cümlesinde ise yardımcı fiil, *dön-* eyleminin bir süreklilik içerisinde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Sözcük gruplarının anlamlandırma sürecindeki işlevleri çerçevesinde üzerinde durulması gereken öbek yapılardan biri de Türkçe’deki kısaltma gruplarıdır.

Kısaltma grubu, “kelime grupları ve cümlelerden yıpranma veya kalıplaşma yoluyla ortaya çıkan gruplardır. Bu gruplar genellikle isim-fiil, sıfat-fiil veya zarf-fiil gruplarından kısaltılmış ve bunların bir kısmı kalıplaşmıştır. Kısaltma grupları iki isim unsurundan meydana gelmektedir. Bu grupta ikinci unsur, genellikle bir nitelik ismidir. İkinci unsuru bir nitelik ismi olmayan kısaltma grupları da vardır” (Karahan, 2004: 79,80).

Kısaltma grupları da bir anlamda eksiltili sözcük gruplarıdır. Konuşma ve yazma sürecinde kelime tasarrufu sağlamaktadırlar. Buna karşın bir kısaltma grubunu meydana getiren unsurlar bir kelime grubu teşkil edebilir. Bağlama ve edat gruplarında olduğu gibi bu yapıların eksiltili ifadeler taşımalarına rağmen cümle içerisinde kolay bir şekilde anlamlandırılması, beynin zaman içerisinde ana dilinin bu

tür ifadelerine programlanmasıyla ilgilidir. Kısaltma grupları, bir fiilin daha kısa süre içinde algılanıp anlaşılmasını sağlayan kelime gruplarıdır.

Sonuç olarak, anlama sürecindeki işlevleri psikodilbilim alanında yapılan araştırmalarla kanıtlanmış olan sözcük grupları, cümle içerisinde öge teşkil eden anlam öbeklerini ve mantık yapılarını temsil etmektedir.

3.4.4. Türkçede Söz Dizimi Ögelerinin ve Ögeler Arası İlişkilerin Anlama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe'nin söz diziminde anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen temel kavramlardan biri de *öge* dir.

Genel anlamıyla öge, bir bütünü meydana getiren unsurlardan her biridir. Bir bütünü meydana getiren ögeler, tek başlarına o bütünü yansıtamazlar. Şöyle ki, suyu meydana getiren oksijen ve hidrojen müstakil olarak suyun özelliklerine sahip değildirler. Çünkü gazlardan biri yanıcı, diğeri ise yanmayı sürdürücü bir özelliğe sahiptir. Bu örnek dil boyutu içerisinde ele alındığında da benzer bir sonuca ulaşılmaktadır.

Cümleyi meydana getiren ögelerin her biri, cümle bütünü bütünü yansıtamamaktadır. Bunun, Türkçe gibi eklemeli diller için tam olarak geçerli olup olmadığı ise tartışılabilir ve Türkçe'de, bir cümleyi meydana getiren unsurların her biri cümle bütünü bütünü özelliklerini yansıtabilecek durumda mıdır? sorusunu akıllara getirebilir.

Bu durum, özne ve nesne için geçerlidir denemez; ama Türkçede yüklem, içinde bulunduğu cümle bütünü özelliklerini tek başına kısmen de olsa yansıtabilecek bir yapıya sahiptir, denebilir. Yüklemin zaman ve şahıs olgularını ekler vasıtasıyla üzerinde taşıyabilmesi ve ihtiyaçları ölçüsünde nesneyi belirleyebilme yetisi, bu dil birimini öge kavramının sınırlarını aşan daha geniş bir kavram alanına taşımaktadır.

“Tümcenin anlaşılmasında başlıca görevi yüklenmiş olan sözcüklere tümcenin ögeleri denir. Türkçe'nin sözdiziminde, tümcede bulunan ögelerin önemleri, görevleri ölçüsünde

belirlenmektedir. Bu çerçevede tümcenin ögeleri önem sırasına göre yüklem, özne, tümleç olarak sıralanmaktadır” (Hatiboğlu, 1982: 101).

Daha önce de belirtildiği gibi ögeler, anlamlı sözcük gruplarından meydana gelmiş dil birimleridir. Taşıdıkları anlam kadar cümle içerisindeki konumları da anlama açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple, gramatik ayrımlarını yapabilmek, ana dili öğretimi açısından önem taşımaktadır.

Bu düşüncelerden hareketle, ilgili başlık çerçevesinde, cümle içerisindeki anlam ve bilgi öbeklerini taşıyan ögelere ve bu ögelerin önemine yönelik açıklamalara yer verilecektir.

Dil, imgesel seçimlerin gramatik uyumlarla eş zamanlı olarak, gerek bireyler arasında gerekse bireylerin kendi zihninde oluşturduğu sözlü ve yazılı idealler bütünüdür. Sergilenmesi olarak tanımlanabilir. Zihinde oluşturulan imgesel seçimler, dil birimlerine dönüşerek gramatik uyumların çekim alanına dâhil olduklarında cümle içerisinde çeşitli roller üstlenmektedirler. Bu süreçte eylemler, işlevleri bakımından ayrı bir yapı arz etmektedirler.

“Eylemler bir piyes metni gibidir ve sahneye konmak için aktörlere gereksinim duymaktadırlar. Her metin (her eylem) kaç aktör (kaç üye) gerektirdiğini, bunların ne gibi roller alacağını kendisi belirlemektedir” (Uzun, 2004: 97).

Özne, gramatik uyumlara dâhil olmuş imgeler bütünüdür, eylemin ihtiyaç duyduğu en önemli sentaktik aktördür. Bir başka ifadeyle, eylem metninin icracısı konumundadır. Şöyle ki, “geleneksel dil bilgisine göre özne eylemin belirttiği oluşu gerçekleştiren ya da bu oluşa konu olan öge olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş dilbilime göre ise yüklemi gerçekleştiren ve onunla birlikte en küçük sözceyi oluşturan ögenin sözdizimsel işlevi olarak tanımlanmaktadır” (Vardar, 1998: 165).

Bir başka tanımda özne şu şekilde ele alınmaktadır.

“Yüklemin bildirdiği iş, oluş, hareketin yapıcısı olan, ya da bir durumu gösteren tümce ögesine özne adı verilmektedir. Özne, eylem tümcelerinde yargı ya da haberin kendisine

yöneltilmiş olduğu varlık ya da nesnenin, ad tümcelerinde ise olan durumundaki varlık ya da nesnenin tümcedeki görev adıdır” (Dizdaroğlu, 1976: 39).

Daha önce de belirtildiği gibi öge kavramı cümle içerisinde geniş bir kapsam alanına sahiptir. Özne bu çerçevede cümlelerin vazgeçilmez bir unsuru olmakla birlikte yükleme bağımlılığı bakımından nesneye göre daha serbest bir hareket alanına sahiptir. Bir öznenin herhangi bir eylemle kullanılma olasılığı, nesneye göre daha fazladır.

“*Ali kitap okuyor* tümcesinde *kitap*, bir etkilenen olarak eyleme onun eyleyicisinden yani *Ali'den* daha yakındır. Çünkü eylem, *kitabın* yalnızca okunabilirlik özelliği taşıyan adların yer aldığı daha dar, daha alttaki bir sınıfa ait olmasını gerektirmektedir. Eyleyici rolü ise daha geniş bir eylem sınıfı için söz konusudur. *Ali'nin*, öznesi olamayacağı tümce yoktur; ama kitap her eylemin nesnesi olamaz. Bu ayrımı özne yüklem ayrımı da desteklemektedir. *Ali Ahmet'e kitap veriyor* tümcesinde *Ali*, diğer öğelerin eylem ile birlikte kurduğu yüklem dışındadır. Bu da özne konumu dışındaki öğelerin eyleme daha yakın olduğunu göstermektedir” (Uzun, 2004: 97).

Öznenin cümle içerisinde eylemden bağımsız bir niteliğe sahip olması, onu yüklemden sonra en önemli öge konumuna getirmekle birlikte, zihinsel süreçteki konumunu bertaraf ediyormuş gibi görünebilir. Bu noktada öznenin gramatik ve psikolojik yönden ayırımına bakmak gerekir.

Bu ayrımı aşağıdaki örneklerde gözlemek mümkündür.

Örnek:

-Araba niçin durdu?

-Araba bozuldu.

Bu diyalogta birinci ve ikinci cümlelerin öznesi *araba* kelimesidir. Gramatik ve psikolojik bakımdan özne aynı kelimeyi (*araba*) işaret etmektedir. Yüklemler farklı olmasına rağmen özne değişmemiştir. Bu husus, öznenin değişik yüklemlerle

kullanılabilme özelliğinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla anlama sürecinde öznenin en önemli işlevlerinden biri budur.

Benzer diyaloglarda, farklı eylemler kullanılsa dahi özne, anlam birliğinin sağlanması bakımından sabit kalmaktadır. Özne, kişilerin bilincinde, gerçekleşen eylemlerin ortak imgesi konumundadır. Bu imge yüklem vasıtasıyla farklı gramatik uyumlara rağmen değişmemektedir. Bir başka ifadeyle birbiriyle semantik bağlantıları olan farklı eylemler arasında, kişinin zihnindeki eyleyici olguyu sabit tutmaktadır. Öznenin bu işlevi, daha çok gramatik ve psikolojik bakımdan eylemin ortak olduğu durumlar için geçerlidir.

Türkçede öznenin bazı durumlarda, gramatik boyuttan psikolojik boyuta taşınması partisip ekleriyle gerçekleşebilmektedir. *Araba bozuldu* cümlesinde gramatik bakımdan *araba* özne, *bozuldu* yüklemidir. *Bozulan şey arabadır* cümlesinde ise *araba*, gramatik özne konumundan eylemin üzerinde yoğunlaştığı, kişilerin zihninde ortak imgeyi temsil eden psikolojik bir boyuta taşınmıştır. *Bozulan şey arabadır* cümlesinde *araba* kelimesi gramatik bakımdan yüklemi, psikolojik bakımdan özneyi temsil etmektedir. Öznenin cümledeki bu devingenliği sıfat-fiil eklerinin kullanımıyla gerçekleşmektedir.

Türkçe’de özne olabilen kelimelerin sayısı oldukça fazladır. Özne niteliği taşıyan şahıs eklerinin, eklemeli dil yapısının doğal bir sonucu olarak eylem çatılarında bulunabilmesi, özneyi bir başka işlevsel konuma getirmektedir. Bu sayede cümle yapısının vazgeçilmez unsuru olan yüklem, özneyi bünyesinde taşıyabilmekte, özellikle eksiltili cümlelerin (kırık ifadeler) anlamlandırılması sürecine dâhil etmektedir. Öznenin Türkçe’de hem sözcük hem de ek olarak bulunabilme özelliği, dil merkezli iletişim sürecine bir zenginlik katmaktadır. Bu husus daha ütöpik anlamda, aralarında psikolojik özneyi belirlemiş bireylere sadece birer yüklemle iletişim kurabilme olanağı dahi sağlamaktadır.

Türkçe’de özellikle sıralı cümlelerde bulunan ortak özne, anlama sürecinde önemli bir işleve sahiptir.

“Ortak özne, sıralı tümcelerde tümcelerin birinde bulunup da hepsiyle ilgili olan öznedir. Ortak özne bağımsız sıralı tümcelerde, bağımlı sıralı tümcelerde, karma sıralı tümcelerde bulunmaktadır” (Dizdaroğlu, 1976: 39).

Örnek:

Ayşe elindeki kitabı usulca masaya bıraktı; gözlerini karşısında alaycı bir tavırla bekleyen arkadaşına dikti, usulca ayağa kalktı.

Bu cümlede üç eylem ve bu eylemleri gerçekleştiren bir özne yer almaktadır. İfade uzun olmasına karşın özne / yüklem uygunluğu sayesinde cümle başında yer alan özne, çekimlenmiş yüklemler vasıtasıyla cümle tamamlanana nüfuz edebilmektedir. Burada, özne / yüklem uygunluğunu ve ortak öznenin oluşumunu sağlayan gramatik husus, öznenin cümle içerisinde yüklem veya yüklemelerin yapısında yer alabilmesidir. Bunun yanı sıra ortak özne Türkçe’de iki ayrı cümle partisip ekiyle birleşerek tek cümle hâline gelmesiyle de oluşabilmektedir.

Türkçe’de, anlama sürecinde etkili olan bir diğer özne türü de yinelenmiş öznedir. “Öznenin ya olduğu gibi ya da açıklayıcı bir kalıba girerek yinelenmesine, yinelenmiş özne adı verilmektedir” (Dizdaroğlu, 1976:40).

Örnek*

Türk vatani, lüzumundan fazla ıstırap çekmiş Türk vatani, temeli fazilet üzerine kurulmuş olan Cumhuriyet adliyesinden bunu bekliyor.

Yukarıdaki cümle öznesi, *Türk vatani, lüzumundan fazla ıstırap çekmiş Türk vatani*, sözcük grubudur. Cümle asıl öznesi *Türk vatani* isim tamlaması, *lüzumundan fazla ıstırap çekmiş* sıfat - fiil grubuyla genişletilerek yinelenmiştir. Bu yineleme, doğrudan cümle vurgusunu etkilemekte ve anlamı kuvvetlendirmektedir. Türkçe’de yinelenmiş özne yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi sadece sıfat - fiil

* Örnek cümle için bkz. Hikmet DİZDAROĞLU, *Tümcebilgisi*, (Ankara 1974), s.44

ekiyle yapılandırılmamakta, isim unsuru aynı olan sıfat tamlamalarıyla da oluşturulmaktadır.

“Zavallı anam, karayazılı anam, kadersiz anam nasıl kapanırdı üstümüze alıcı bir kuş gibi” (Dizdardoğlu, 1974: 44). Cümlesinde üç ayrı sıfat tamlamasından meydana gelen bir özne vardır. Bu yapıyla oluşturulmuş özneler cümleye, yinelemekten kaynaklanan etkileyici bir ifade niteliği kazandırmakta ve bu yolla anlamı güçlendirmektedir.

Türkçede söz dizimsel ögelerin anlama sürecindeki işlevlerini incelerken üzerinde önemle durulması gereken kavramlardan biri de yüklemdir.

Daha önce de belirtildiği gibi yüklem, cümlede en önemli ögesi konumundadır. Bunun yanı sıra Türkçe cümle yapısındaki yüklem, öge kavramıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir işlev alanına sahiptir.

“Cümlede yargıyı üzerinde taşıyan öge, yüklemidir. Kılış, oluş ve durum yüklem tarafından karşılanır. Yüklem cümlede ana ögesidir. Diğer ögeler, yüklem anlamını çeşitli bakımlardan tamamlamak üzere cümlede yer alırlar” (Karahan, 2004: 14).

Türkçede cümlede anlamı yüklem veya yüklemcil öge üstlenebilmektedir. Yüklem veya yüklemcil öge bir kelimedenden meydana gelmiş ise cümledeki düşünce öbeği bir kelime üzerinde düğümlenmiş demektir. Bunun yanı sıra cümlede, işi, hareketi, vd. anlamları bir kelime grubu da verebilmektedir. Öğrencilerin okudukları cümlelerde yüklemi tam olarak algılamaları metnin anlaşılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunun sebebi yüklemde Türkçede adeta bir metin içeriğinde olmasıdır. Bilindiği gibi Türkçe, bitişken bir dildir. Bu yapıdaki dillerde ise fiiller çekimli halleriyle cümle içerisinde yer almaktadır. Türkçede zaman ve şahıs ekleriyle çekimlenen yüklem, özne ve zaman unsurunu üzerinde taşıyabilme özelliğine sahiptir. Bu sistem özellikle okuma hızını olumlu yönde etkilemektedir.

Yüklem, cümlede diğer ögeleri üzerinde de etkilidir. Yüklemde cümlede diğer ögeleri üzerinde etkili hatta belirleyici olması, onun cümle anlamının

oluşmasında ne derece işlevsel olduğunu göstermektedir. Yüklemin geçişsiz bir cümledeki nesne almaması buna somut bir örnektir. Öte yandan yüklem, öznenin yaptığı işi, öznenin durumunu, oluşunu belirler, kesinliğe kavuşturur. Böylece cümledeki anlamı bir bütün olarak algılayıcının zihninde somutlaştırır ve kesinliği kavuşturur.

“Anlama güç kazandırmak, okuyanı etkilemek amacıyla yüklem yinelenir. Bu nitelikteki tümcelerde yinelenen yüklemler arasında virgül konmaktadır. Yinelenmiş yüklemelerde pekiştirme anlamı vardır” (Dizdaroğlu, 1976: 17). *Hâlâ korkuyorum, korkuyorum, korkuyorum* cümlesinde bu husus gözlemlenebilir. Yüklemin yinelenerek cümle anlamını kuvvetlendirmesi, bu ögenin cümle içerisinde ne derece işlevsel olduğunu göstermektedir.

Yargıyı üzerinde taşıyan yüklem, Türkçe’de cümledeki sonunda bulunmaktadır. Bu, Türkçe söz diziminin başlıca özelliklerinden ve değişmez kurallarından biridir. “Tarih boyunca bu durum hiç değişmemiştir. Osmanlıca karşısında dilimizi koruyan en temel özellik, eylemlerin sonda bulunmasıdır. Osmanlıca’nın inşasında tümceyi oluşturan sözcükler doğu kaynaklı olduğu halde yüklemler genellikle Türkçe eylemlerden kurulur” (Dizdaroğlu, 1976: 36).

Arapça ve Farsça terkip–kelimelerin yoğun olarak kullanıldığı uzun Osmanlıca cümlelerde yüklemdeki Türkçe kelimelerden müteşekkil olması dikkat çekici bir noktadır. Bu husus, o dili kullanan insanlar için belki de farkına dahi varılmayan bilişsel bir ihtiyaçtır. Çünkü, cümledeki oluşumu ve algılanması aşamasında yüklem önemli bir işleve sahiptir. Yüklemin bu işlevi onun çekirdek öge ve çekirdek cümle niteliği taşımasından ileri gelmektedir.

Çekirdek, “kiplik ya da tümce kurucusu diye adlandırılan ögeyle birlikte tümceyi oluşturan ve ad dizimiyle eylem dizimini kapsayan ögedir. Örneğin, *Çocuk gülüyor* tümcesinde iki çekirdek vardır. *Çocuk* ve *gülüyor*” (Vardar, 1998: 62).

Çekirdek cümle ise “üretici–dönüşümsel dil bilgisinde dizimsel kuralların uygulanması ve zorunlu dönüşümlerin (etken, geçişli, bildirme tümcesi)

gerçekleştirilmesi sonucu elde edilen tümcedir. Çekirdek tümce yalnız zorunlu dönüşümleri içermesi bakımından türemiş tümceden ayrılmaktadır” (Vardar, 1998: 63).

Çekirdek cümle, cümle içerisinde zorunlu dönüşüm kurallarının uygulanabileceği ögelerden kurulu cümledir. *Çocuk gülüyor* cümlesinden hareketle cümle içerisindeki çekirdek ögelerden biri özne, diğeri ise yüklem olarak tespit edilebilir. Türkçenin bitişken yapısına bağlı olarak öznenin, yüklem yapılarında yer alması bu kavramı çekirdek öge konumuna getirmektedir. Çekirdek tümce, cümlelerin derin yapısıyla ilgili bir kavramdır. Temel anlam ise cümlelerin derin yapısında mevcuttur.

Cümleyi meydana getiren iki çekirdek öge (özne-yüklem) arasındaki ilişki, cümle içerisinde dil bilgisel bağlantılarla sağlanmaktadır. “Yüklem, tümcenin özneyle dil bilgisel bağlantıları olan bölümüdür. Bu bağlantı kategori tabanlıdır. Yani özne ile yüklem arasındaki bağlantıyı ancak dil bilgisel kategoriler yoluyla kurabilirsiniz. Tümceden özneyi ayırınca geriye kalan bölüm yüklemidir” (Uzun, 2004: 95).

“Cümleden yüklemi çıkarınca geriye kalan kısım öznedir.” ifadesi, cümle içerisindeki özne dışında kalan ögelerin doğrudan doğruya yüklemle ilgili olduğu anlamına gelmektedir. Daha kısa bir ifadeyle nesne, doğrudan doğruya yükleme bağlıdır düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Peki bu durum her zaman geçerli midir?

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, cümle içerisinde yüklem konumundaki öge, öznenin dışında diğer bütün unsurları etki alanına dâhil etmekte ve cümle anlamının oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır.

Şunu belirtmek gerekir ki, “eylemin anlamını tümcenin yapısına bağlayan üye / rol ayrımlı yaklaşımları bütünüyle sorunsuz değildir. Aynı biçimde eylemlerin ne tür roller üstlenen üyeler gerektirdiği de bazen saptanamaz olabilmektedir” (Uzun, 2004: 97).

Bu belirsizlik, nesne / yüklem ilişkisinde yüklemın anlam sınırları ile bağlantılıdır. *Ali camı kırdı* ve *Ali kitap okuyor* cümlelerinde kır- ve oku- fiillerinin anlam sınırları arasında fark vardır. Bu ayırım, kırılabilir ve okunabilir nesnelerin kapsam alanından anlaşılabilir. Cümlede yer alan yüklemın anlam sınırları ne kadar geniş ise nesne alabilme kapasiteleri de o kadar geniştir. Bu husus, cümle anlamını doğrudan etkileyen bir unsurdur, çünkü yüklemın anlam sınırı, cümlemin semantik kapasitesiyle doğru orantılıdır. Anlam sınırları geniş olan yüklemeler, daha fazla sayıda nesne alabilmekte, yüklemın etki alanını cümle içerisinde genişletmektedir.

Türkçede eylemlerin en önemli özelliklerinden biri de, fiil ve isim köklerine eklenen eklerle, aldıkları durum ve anlamların ayrıntılı bir şekilde izlenebilmesidir. Bu sayede, algılanan eylemin anlamsal yönü aşama aşama bireyin zihninde şekillenmektedir.

Bunun yanı sıra, “aktarılmış eylemin (adeylem) iyelik eki alarak iç tümce yapımında kullanılması Türkçe söz diziminin bir özgünlüğüdür. *İşi başaramayışım kötü sonuç verdi / Gelmenizi beklemiyordum* cümleleri bu durumu örneklendirmektedir.” (Alkaç, 1984: 10).

Netice olarak “eylem tümcenin canevi, kilit noktası sayılır. Hangi dilde, hangi sırada yer alırsa alsın tümcenin öteki öğelerini çevresinde öbeklendiren bir düğüm oluşturmaktadır” (Alkoç, 1984: 3).

Türkçenin söz dizimi yapısı çerçevesinde anlama sürecindeki işlevleri bakımından üzerinde önemle durulması gereken son söz dizimi ögesi nesnedir.

Nesne, “yüklemın etkisini üzerine alan, öznenin yaptığı eylemden etkilenmiş ya da niteliği gösteren tümce ögesine denir. Nesne, etkilenme ve edilgenlik anlamı taşımaktadır. Nesnenin bulunduğu her tümcede bir etkilenme vardır. Bu etkilenme, nesne aracılığı ile belirtilir.

Nesne, özne ve yüklem gibi cümlemin zorunlu ögesi değildir; fakat cümlemin zorunlu ögesi olan yüklemın cümle anlamı üzerindeki etkisini belirleyen bir işleve sahiptir. Bu sebeple, yüklem üzerinden dolaylı olarak cümle yargısına müdahil olur.

Öte yandan, bir cümlemin yapılanmasında zorunlu öge konumunda olan eylemin ihtiyaçları son derece önemlidir.

“Eylemin gerektirdiği öğelerin yokluğu, tümcelerin bozulması ile sonuçlanmaktadır. *Yıkıyor / Ali yıkıyor / Ali kitap veriyor* tümcelerinin eksik ya da bozuk olmadığı bağlamlar mümkündür. Ama tümcenin yapıları bakımından eksik, böylece de bozuk oldukları açıktır” (Uzun, 2004: 96).

Örnekler*

1. Ali banyoda şimdi yıkıyor.
2. Ali kütüphanede iki saatten beri kitap okuyor.
3. Ali Ahmet’e sınıfta bugün kitap veriyor.

Cümlelerinde eylemin ihtiyaç duyduğu unsurlar cümlede yer almakta; eylemin anlamsal koordinatları tespit edilmektedir.

“Nesne sadece yüklemi geçişli fiil olan cümlelerde bulunur. Geçişli fiiller, nesneye yönelerek onu etkiler. Nesne, geçişli fiil cümlelerinin zorunlu ögesidir. Yani geçişli fiilin gösterdiği hareketin nesne almadan gerçekleşmesi mümkün değildir” (Karahana, 2004: 25).

Nesnenin cümledeki en önemli işlevi, yüklem anlamını detaylandırmaktır. Anlamı genişletilen zorunlu öge ise yüklemidir. Nesne alması gerekirken, nesne almayan geçişli bir eylemle kurulmuş cümle, eksik kalır ve anlaşılması zorlaşır.

Örnek*

4. Sabahı severiz; çünkü gündüzün mebedir. Koncaları severiz; çünkü güllerin bebekleridir... Yoksul doğan şu çocuğu sevmeyecek miyiz ki insanlığın baharı, koncası ve sabahıdır.

* 1,2 ve 3.örnek cümle için bkz. Nadir Engin UZUN, *Dilbilgisinin Temel Kavramları*, (İstanbul 2004), s.96

* 4. örnek cümle için bkz. Tahir Necat GENCAN, *Dilbilgisi*, (Ankara 2004), s.121.

Cümlesinden altı çizili sözcükler çıkarıldığında anlamın bozulduğu görülecektir.

Sonuç olarak “nesnenin tümcede asıl görevi geçişli yüklemelerin (eylemlerin) pek geniş etki alanını sınırlamaktır. Örneğin *almak* geçişli yüklemine *neyi?* ya da *kimi?* sorularını katalım, yanıt sonsuz olabilir” (Gencan, 2001: 123).

Yüklemi geçişli bir fiil olan cümlelerde nesne, yüklemın sahip olduğu geniş anlam sınırlarını cümleın bağlamına uygun hâle getirmektedir. Bu yönüyle anlama sürecinde önemli işlevleri olan söz dizimsel bir öge olarak değerlendirilmelidir. Yüklemın öge sınırlarını aşan bir kavram alanına sahip olmasında nesnenin göz ardı edilemez bir rolü vardır.

Cümle, tek tek, müstakil anlamları olan sözcüklerden kurulmuş söz dizimsel bir yapı olmayıp ögeler ve ögeler arası ilişkilerin oluşturduğu ayrı bir sistemdir. Dolayısıyla bu yapının algılanmasında ögelerin yanı sıra ögeler arası ilişkilerin doğru bir şekilde tespit edilmesi daha etkilidir. Bu sebeple cümle tahlili çalışmaları, Türkçe cümleleri meydana getiren ögeler arasındaki ilişkilerin sezdirilmesi, ana dili mantığının geliştirilmesi bakımından son derece önemlidir.

Cümle, anlam ve mantık öbeklerinden kurulmuş bir sistemdir. İnsan beyni cümleyi algılarken bu öbekler üzerinden işlem yapmaktadır. Cümle içerisindeki bu anlam öbekleri gramatik bakımdan bir öge teşkil etmektedir. Cümle tahliline yönelik uygulamalar, cümleyi meydana getiren ve birer öge teşkil eden bu mantık öbekleri arasındaki ilişkileri analiz etmeye yönelik beceriler kazandırmaktadır. Bir başka ifadeyle cümle analizleri, beynin anlamlandırma sürecinde yaptığı işlemlerin ağır çekimde sorgulanarak ana dili mantığının ve felsefesinin sezdirilmesi çalışmalarıdır. Bu husus sadece ana dili öğretimi için değil, yabancı dil öğretimi açısından da önemlidir.

“Bir dilde, istenilen ölçüler içinde cümle tahlili yapabilmek, o dilin yapısını ve bütün özelliklerini iyice kavramış olmak anlamına gelir. Bu bakımdan cümle tahliline söz diziminin son aşamasıdır diyebiliriz. Dil öğretiminde gramerin bir vasıta olarak uygulanması da bugün herkesin uyguladığı bir

yöntemdir. Onun için Türkçeyi yabancılara öğretirken belirli bir aşamadan sonra cümle tahlilinden yola çıkmak gerekir. Böylece tahlilini yaptığımız örnek bir cümleden hareketle, cümle ögeleri arasındaki bütün ilgiler, eklerin görev ve işlevleri, kelime gruplarının yapısı, cümlelerin her yönden özelliği gibi konular ortaya konmuş olacaktır” (Cemiloğlu, 2000: 482).

Netice olarak, cümle tahlili çalışmaları öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olabilir. Gerek sözcük gruplarının gerekse söz dizimsel ögelerin öğretilme gerekçesidir.

Cümle çözümlemelerinin bir başka önemli işlevi, öğrencilere, anlama sürecinde farkettileri söz dizimi hatalarını yazılı anlatımda yapmamayı öğretmektir. Bir bakıma bu çalışmalar, anlama ve anlatma becerileri arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilgi kurmaktadır. Cümle analizi çalışmalarında ögeler arasındaki mantıksal ilişkileri görebilen bir öğrenci zamanla gramatik bakımdan ögeler arasındaki kusurlu ilişkileri de görme becerisi kazanır. Bu farkındalık ana dili mantığının farkındalığıdır ve özellikle yazma becerisinin gelişimiyle doğrudan ilgilidir.

3.4.5. Söz Dizimi Yapısındaki Öge Diziliş Sisteminin Anlama Sürecine Etkisi

Türkçede, söz dizimi yapılarının anlama sürecindeki işlevlerini tespit ederken üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de sentaktik ögelerin cümle içerisindeki konumları ve bu konumlara bağlı olarak cümle anlamında meydana gelen değişimlerin algılama sürecindeki işlevleridir.

Dilin en yavaş değişim gösteren yapısı cümledir. Bir dilin cümle yapısını, insanların davranış biçimlerini belirleyen ana özellik olarak tanımlanan karakter olgusuna benzetmek mümkündür. Nasıl ki insanlardaki davranış özelliklerini belirleyen genler nesilden nesile aktarılabilirse, dillerin karakterini yansıtan söz dizimi yapıları da zaman içerisinde geçmişten günümüze değin, sunî müdahalelere maruz kalmadığı sürece değişmeden aktarılabilir.

Bu kavramsal çerçevede ele alındığında, bir dilin cümle yapısındaki öge diziliş sistemi de o dilin karakteristik özelliklerinden birini temsil etmektedir. Zaman, toplum ve dil etkileşiminin hiç durmadan devam ettiği kronolojik süreçte, değişmeden ayakta kalabilen bu sistem, o dili kullanan insan topluluklarının beyin yapılarını, psikolojik anlamda ana diline doğru evrimleştiren öncü yapılardan biri olduğu için algılama süreci ile doğrudan bir ilişki içerisinde olması gerekir. Bir başka ifadeyle öge diziliş sistemi, o dili konuşan bireylerin dünyayı algılama ve yorumlama sürecinde beyinlerinde gerçekleşen kimyasal süreci, bilgiye dönüştüren söz dizimsel görünümünden biridir. Kimyasal süreçteki bilginin söz dizimsel görünümü, kuşkusuz her dilde benzer dizilişlere sahip değildir. Bu sebeple, “1960’lı yıllardan bu yana, Joseph Greenberg’in *temel sözcüklerin cümle içindeki dizimi* ile ilgili basit tümce düzenindeki *özne-yüklem-tümleç* sıralamasına göre dillerin sınıflandırılmasını amaçlayan çalışmaları canlılık kazanmıştır” (Aydoğdu, 2002: 57). Dilin cümle yapısındaki öge dizilişleri, neticede bir sınıflandırma ölçütü teşkil edecek kadar önemlidir.

“Yeryüzünde konuşulan diller arasında, öznenin başta, yüklemnin sonda, nesnenin ortada olduğu diller içinde bulunan Türkçe, kısaca ÖNY (özne + nesne + yüklem) diye adlandırılan tiptedir. *Çocuk kediyi kovaladı* örneğinde olduğu gibi. Dilimiz bu niteliğiyle Altay dillerine yakınlık göstermektedir” (Aksan, 1999: 35).

Türkçe’nin kelime türetmedeki doğurganlığı ve esnekliği cümle yapısında da mevcuttur. Türkçe cümlelerde, ögelerin diziliş sırası değiştirilerek cümle anlamı üzerinde değişiklikler yapılabilenkte, hatta bambaşka anlamlar türetilenmektedir. Cümle içerisindeki sınırlı ögelerin yer değiştirmesine bağlı olarak farklı anlamlar ortaya çıkması, bir dilin anlam verme aşamasında ne derece etkili olabileceğini açıkça göstermektedir. Geçişli eylemle kurulmuş bir cümlemin Türkçe’de on iki değişik biçimi kurulabilmektedir. Bu on iki versiyon arasında derin yapıları farklı cümlelerin bulunması, söz diziminin olağanüstü bir esnekliğe sahip olduğunu gösteren önemli bir veridir.

Türkçedeki esnek söz dizimi yapısının anlama sürecinde sunduğu seçenekleri daha iyi görebilmek için Üretimsel-Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramı çerçevesinde

İngilizce ve Türkçe'nin söz dizimi yapıları esneklik bakımından karşılaştırılmış ve ortaya ilginç veriler çıkmıştır.

“İngilizce üzerine çalışanlar, İngilizce'nin cümle yapısının çok anlamlı olduğunu ileri sürmektedirler. Bunun için de şu örneği veriyorlar: *Tom killed the tiger* (Tom kaplanı öldürdü) / *The tiger killed Tom* (Kaplan Tom'u öldürdü). Gerçekte bu durumda söylenilmesi uygun olan, İngilizce sözdiziminin özne / nesne ayrımına işaret ettiğiidir. Bu nedenle de İngilizce sözdizimi çok az değişkenlik gösterebilmektedir. Özne / nesne ayrımını söz diziminden başka araçlarla yapabilen dillerde söz dizimi oynaklık kazanabilmektedir. Söz diziminin oynak olması anlamsız olduğunu mu gösteriyor? Kuşkusuz değil. Tam tersine, İngilizce gibi değişmez olanlar salt özne / nesne ayrımını işaret etmeyi üstlenebilirken, oynak söz dizimleri çok sayıda anlam ayrılıklarını gösterebiliyorlar. Üretimci-Dönüşümsel Dilbilgisi'nin geçerliliği, oynak söz dizimlerinin içerdiği sorunları çözmeden, kabul edilemez ya da edilmemelidir” (Sezer, 1978: 168). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, esnek söz dizimi yapıları, anlam ayrılıklarını göstermede daha işlevseldir. İngilizce'de bu anlam farklılıkları sadece özne ve nesnenin yer değiştirmesiyle gerçekleştirilirken, Türkçe'de bu ayrım özne ve nesnenin yanı sıra diğer unsurların yer değiştirmesiyle de sağlanabilmektedir. Bu noktada, *özne / nesne ayrımının yanı sıra Türkçe'de hangi unsurlar yer değiştirebilmekte ve anlam ayrılıklarına neden olmaktadır?* sorusunu sormak gerekir. Bu sorunun yanıtını, aşağıdaki örnekler üzerinde tartışmak daha açıklayıcı olacaktır.

“Özne / nesne ayrımını bir başka yolla yapabilen dillerde, söz dizimi çok değişik anlamlar yüklenebilme olanağına kavuşmaktadır. Türkçe bu dillerden birisidir.

1. Ali bardağı kırdı.
2. Ali kırdı bardağı.
3. Bardağı Ali kırdı.
4. Bardağı kırdı Ali.
5. Kırdı Bardağı Ali.
6. Kırdı Ali bardağı.

Bu altı tümce aynı anlamda mıdır? ya da Üretimci–Dönüşümsel Dilbilgisi’nin yaklaşımıyla aynı yapının değişik yüzey yapıları mıdır? Bu altı tümceyi on üniversite öğrencisiyle dört İngilizce öğretmenine vererek anlamlarını yazmaları istenmiştir. Alınan sonuca göre bu altı tümcenin aynı derin yapıdan (temel anlamdan) kaynaklandığını söylemek Üretimci–Dönüşümsel Dilbilgisi açısından olanaksız. Aynı tümceler, uzun yıllar Türkiye’de kalmış ve Türkçe bilen Amerikalı bir dilbilimciye verilmiş ve İngilizce’ye çevrilmesi istenmiştir. Sonuç çok ilginç. Türkler ve Amerikalı dilbilimci tarafından ilk dört tümce aynı biçimde algılanmaktadır. Son iki tümceye Amerikalı dilbilimci hiçbir Türkün yüklediği bir anlam bağlıyor. Burada asıl önemli olan 2-3 ve 4. cümlelerdir. Türkçe’nin sözdizimiyle yüklenen anlam, İngilizce’de ancak tümce yapısının değiştirmesiyle ifade edilebiliyor. Bu tümceler içinde deneklerin aynı anlamda algıladıkları iki tümleç çifti vardır. 1. *Ali kırdı bardağı / Bardağı Ali kırdı*. 2. *Kırdı Ali bardağı / Kırdı bardağı Ali*. Bu durumda, verilen altı yüzey yapının kaynaklandığı dört derin yapı vardır” (Sezer, 1978: 170).

Bu açıklamalar, Türkçe söz diziminin esnekliğini Üretimci–Dönüşümsel Dilbilgisi Kuramı çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktadır. Yukarıda sıralanan altı cümlelerin dört derin yapı içermesi Türkçe’deki oynak söz diziminin işlevselliğini açıkça göstermektedir.

Öte yandan, Türkçedeki esnek söz dizimi yapısı her zaman için anlam bakımından mantıklı cümleler üretememekte, bu esneklik, bazı durumlarda sınırlı kalmaktadır. “Kronfild, Türkçe’de dizimin esnek oluşuna karşın ad öbeği, ilgeç öbeği ve iyelikli ad öbeklerinin kolaylıkla parçalanamayacağını ileri sürmektedir” (Aksan, 1999: 172). Örneğin, *Dün yolda (çok eski bir arkadaşıma) rastladım* cümlesi *Dün yolda bir arkadaşına rastladım çok eski* şeklinde bir esnekliğe tâbî tutulamaz. Sıfat öbeğinin parçalanması doğrudan doğruya cümlelerin anlamını etkilemektedir.

Türkçe’de, söz diziminin esnekliğini sınırlayan hususlardan biri de cümleyi meydana getiren ögeler arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Ögeler arasındaki anlam ilişkisi, cümlelerin oluşturulması sürecinde seçim sınırlamalarıyla belirlenmektedir.

“Bilindiği gibi her dilde, dil bilgisi kurallarına uygun, ancak mantığa uygun olmayan anlamsız cümle kuruluşları mevcuttur. Mantığa uymayan bir tümcenin kurulmasını önleyen, daha doğrusu sözcüklerin tümceye dönüştürülmesi sırasında devreye giren seçim sınırlaması ögesi, sözcüklerin birbirleriyle anlamca bağdaştırılabilir biçimde bir araya getirilmesini sağlamaktadır” (Aksan, 1999: 144).

Bu seçim sınırlaması, Türkçe gibi söz dizimi esnek olan dillerde daha geniş bir işlev alanına sahiptir. Bu durum, Türkçe’de ögeler arası ilişkilerin daha geniş varyasyonlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Türkçe’de özne / nesne ilişkisinin yanı sıra özne / yüklem, nesne / yüklem uygunluğu da cümle kuruluşunda önemli bir işleve sahiptir. Bu husus, Türkçe’de, cümle oluşturma sürecindeki seçim sınırlaması alanını genişletmektedir. Türkçe’de ögelerin birbirleriyle bağdaştırılabilme seçenekleri, dil kullanıcısına önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Öte yandan bu bağdaştırma seçeneklerinin cümle yapısına belirli bir esneklik kazandırması ise ögeler arası ilişkilerle açıklanabilir.

Cümle içerisindeki seçim sınırlamaları, cümlelerin en önemli ögesi olarak kabul edilen yüklem tarafından gerçekleştirilmektedir. Seçim sınırlamaları ve yönlendirme kurallarının uygulanmasında yüklem belirleyici olduğunu aşağıdaki örnekler üzerinde incelemek daha açıklayıcı olacaktır.

Örnek1. Adam kaplanı öldürdü.

Örnek2. Adam sandalyeyi sinirlendirdi.

Birinci örnekte yer alan cümle, hem gramatik kurallar bakımından hem de mantıksal açıdan doğru oluşturulmuş bir cümledir. İkinci cümle ise gramatik bakımdan doğru, mantıksal açıdan kusurlu bir cümle olarak nitelendirilmektedir. Bu cümlelerin mantıksal hatası nesne ile yüklem arasındaki bağdaştırma yanlışından meydana gelmektedir. Bu yanlışlık, başka bir ifadeyle eylemin nitelikleriyle nesnenin nitelikleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır.

Adam, tilki vurdu / Tilki, adam vurdu cümlelerinde ise öge yerlerinin değişmesi sonucu meydana gelen özne / yüklem ayrımı söz konusudur. İkinci

cümlelerin öznesi olan *tilki*, *vurmak* eylemini gerçekleştiremez. Burada özne ile yüklem arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. İkinci cümle her ne kadar gramatik açıdan doğru ise de özne ve yüklem arasındaki bağdaşmazlık, mantıksal bir kusur ortaya çıkarmaktadır. O hâlde gramatik doğruluk her zaman insan anlayışının mantık örgüsüyle örtüşmemektedir. Bunun yanı sıra, *Tilki adam vurdu* cümlesinde, *tilki adam* sözcük grubunun, dinleme sürecinde, bir sıfat tamlaması olarak algılanması da mümkündür. Burada dilin vurgu özellikleri devreye girmektedir. Benzer ayrımı okuma–anlama sürecinde belirtmek için *tilki* sözcüğünden sonra virgül işareti konmuştur.

“Gramer, bizim tabiatı nasıl tahlil ettiğimizi ve hadiseleri aynı şekilde (aynı kategoriye ait olarak) tasnif edip etmediğimizi göstermektedir” (Akt: Akalın, 2001: 485).

Bu tanım çerçevesinde *Tilki adam vurdu* cümlesi ele alındığında tabiata ilişkin olgular arasında doğru bir sınıflandırma yapıldığı görülecektir. Bu sınıflandırma, gramatik açıdan özne, nesne, yüklem gibi ögeler temel alınarak yapılmaktadır ve ögeler arasındaki anlamsal uyumu içermez. Bir cümlelerin anlaşılabilirliğinde bu ayrım çok önemlidir. O hâlde doğru bir cümle, sadece insanın çevresinde olup biten olayların, gramatik ögelerin kapsamına alınmasıyla oluşturulmamakta, ögeler arasındaki anlamsal bağdaşımın gerekliliğini de ön plâna çıkarmaktadır. Bireyin sahip olduğu dil bilgisi, mutlak suretle dünya yaşamıyla ve geçmiş deneyimleriyle örtüşmek zorundadır. Anlama ancak bu şekilde gerçekleşebilir. Kişinin dünya bilgisi ve yaşam deneyimleri, cümle kurmada ve cümlelerin algılanmasında ögeler arasındaki mantıksal ilişkileri daha kolay kurmasını sağlayacaktır. En basit düzeyde, bireyin dil bilgisi ile bilgi birikiminin örtüşmemesi durumu, *Tilki adam vurdu* cümlesinden hareketle şöyle açıklanabilir.

1. Tilki bir hayvandır ve silah kullanamaz.
2. Tilki silah kullanamadığı için adamı vuramaz.
3. Tilki bir hayvan olduğu için vurma eylemini gerçekleştiremez.

Tilki adam vurdu cümlesindeki bilgiler, yukarıda üç maddeyle izah edilmiştir. Bu bilgiler cümlelerin kuruluş aşamasında göz ardı edildiği sürece gramatik açıdan

doğru bir yapı teşkil etse dahi, ögeler arası ilişkiler göz ardı edildiği için yanlış kabul edilecektir. Bu husus bizi doğrudan doğruya kelimelerin sahip olduğu *anlam kategorileri* kavramına götürmektedir. Burada, doğru kurulmuş bir sentaktik yapı, bildirilişimin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Sentaktik yapıyı oluşturan ögeler arasındaki ilişkilendirmeden doğan kategorik yanlışlık, söz dizimsel anlamı mantıksız kılmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar, bir cümlenin anlamını, yine cümle sınırları içerisinde, kendi gramer-mantık ilişkisi bakımından değerlendirmekte ve temelde Üretimci-Dönüşümsel Dil bilgisi Kuramı'nın bakış açısını yansıtmaktadır. Oysa, cümlelerin mantıksal yapılarının, içinde bulundukları metnin bağlamına göre değerlendirilmesi gerektiği düşüncesinden hareket edilirse, mantıksal doğruluk şartı kendiliğinden ortadan kalkacak ve gramatik açıdan doğru olan bir cümle her zaman için doğrudur, düşüncesi ön plâna çıkacaktır. Şöyle ki, *Kedi matematik derslerinde çok başarılı* cümlesi herhangi bir metnin bağlamından uzak bağımsız bir sentaktik yapı olarak düşünüldüğünde gramatik açıdan doğru, mantıksal bakımdan yanlış oluşturulmuş bir yapı olarak düşünülebilir. Aynı cümle, kahramanı okula giden bir fabl metni çerçevesinde düşünüldüğünde tamamen mantıklı bir konuma gelecektir. Demek ki gramer, tabiattaki olay, olgu ve kişileri dil düzleminde sınıflandırırken bu işlevi, olay, olgu ve kişilerin içinde bulundukları bağlam içerisinde otomatik olarak yerine getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında gramatik yapıların mantıksızlığından söz edilemez. Bildirilişim sırasında bağımsız cümlelerin, bağımlı cümlelere nazaran daha az kullanıldığı göz önünde tutulursa, sentaktik yapıların anlamlandırılmasında metin bağlamının önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Bu düşüncelerden hareketle bir cümlenin doğru olup olmadığı hususunda gramatik kıstasların göreceli bir nitelik taşımadıklarını söylemek mümkündür. Aynı husus mantıksal doğruluk kavramı için geçerli değildir. Mantıksal yapı, göreceli bir özellik taşımaktadır. Bu yapı, cümlenin içinde bulunduğu metnin bağlamına göre tayin edilmelidir. Bildirilişim sırasında kullanılan bağımlı cümlelerin *bağımlı* niteliği, bu cümlelerin konumlandıkları metnin anlam bütünlüğü ile aralarındaki ilişkiye göre

verildiği için cümle anlamı bağımlı bir nitelik kazanır. Anlam yönünden bağımlı olan bir cümle ise mantıksal göreceliliğe sahiptir, denebilir.

Öge dizilişi açısından Türkçe cümle yapısının anlam verme yetisi incelenirken, göz ardı edilmemesi gereken hususlardan biri de devrik dizimdir. Devrik dizimi açıklayabilmek için cümlelerin taşıdığı bilgi türlerini tanımlamak gerekir.

Cümleler, verilmiş bilgi ve yeni bilgi olmak üzere iki tür bilgi taşımaktadırlar. Verilmiş bilgi, cümlelerin zorunlu ve gerekli ögeleri olan özne ve yüklem bir arada cümleye kattıkları bilgidir. Yeni bilgi ise verilmiş bilginin anlamını destekleyen bilgi türüdür. *Okul dün açıldı* cümlesinde *okul açıldı* verilmiş bilgi türünü içerirken, *dün* sözcüğü yeni bilgiyi temsil etmektedir.

Bu açıklamaların ardından devrik dizim, cümlelerin taşıdığı bilgi birimleri temel alınarak şu şekilde tanımlanmaktadır.

“Aynı bilgi birimi içinde kalmak koşuluyla, Türkçe dizimde verilmiş bilgi taşıyan ögelerin yüklemden sonraya atılmasına devrik dizim adı verilmektedir” (Demircan, 2001: 154).

Türkçede devrik dizimin en önemli işlevlerinden birisi, belki de en önemlisi yüklemi odaklamasıdır. Diğer ögelerin yükleme odaklanması, doğrudan doğruya cümlelerin bilgi yapısı üzerinde etkili olmaktadır. Bilginin cümle içerisinde belirli bir amaca yönelik olarak dağılması, cümlelerin anlamlandırılmasında son derece etkilidir. Kısacası devrik dizim, cümle içerisindeki bilgi dağılımını daha etkili bir hâle getirmeyi amaçlamaktadır.

Türkçede, bir cümlelerin bilgi birimlerine ayrılması değişik şekillerde olmaktadır.

“Birden çok bilgi birimine ayrılacak bir tümcede, ilgili ögeler gerekirse yüklemden sonraya alınarak bu sayı bire indirilebilir” (Demircan, 2001: 157).

Okula formasız gelmek yasaktı cümlesi iki tane bilgi birimi taşımaktadır. Birinci bilgi kümesi “öğrencilerin okula formasız gelmeleri”, ikinci bilgi kümesi ise “bu durumun yasak olduğudur”. Devrik dizim yoluyla cümledeki ögeler yüklemden sonraya alınarak iki bilgi kümesi tek bilgi kümesine indirgenebilir. *Yasaktı okula formasız gelmek* cümlesi tek bilgi kümesine dönüştürülmüştür. Bu husus, cümleye anlam verme sürecini kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır.

Yüklemin, devrik dizimde bilgi kümelerini indirgeyici işlevi üzerinde durmak gerekir. *Okula formasız gelmek yasaktı* cümlesinde olumlu bir anlam taşıyan birinci bilgi kümesi, ikinci bilgi kümesini temsil eden *yasaktı* yüklemi ile anlam bakımından olumsuz bir niteliğe bürünmektedir. Devrik dizim yoluyla anlamsal yönden bir olumsuzluk bildiren *yasaktı* yüklemi cümle başına getirilerek, olumsuzluk anlamının cümle başından itibaren verilmesi sağlanmıştır. Öte yandan Türkçe’de yüklem bazı durumlarda verilmiş ve yeni bilgi kümelerini taşıyabilecek bir işleve sahip olabilmektedir. Bu husus temelde, Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklanmaktadır. Türkçede yüklem, *zaman*, *şahıs* ve *durumu* içeren bir yapıdır ve bu yönüyle cümledeki verilmiş bilgi ve yeni bilgi kümelerini kısmen yansıtabilecek kabiliyettedir. Yüklem, devrik dizimde bilgi dağılımı üzerindeki etkisini, bu yönden düşünmek de mümkündür.

Türkçenin esnek söz dizimi yapısının bir sonucu olarak yüklem cümle içerisindeki konumu, cümle anlamına zorunlu ve seçimli nitelikler kazandırabilecek niteliktedir. Bu husus, bildirinin algılanması bakımından son derece önem taşımaktadır.

“Eğer yüklem izlek olarak seçilirse, tüm ögeler ondan sonraya alınır. Böyle bir devrik dizim zorunludur. *Bekliyor köye annem bayramda beni* cümlesinde yüklem izlek olarak seçilmesi, cümleye bir zorunluluk anlamı vermektedir. Yüklem, cümle başında veya sonunda değil de ortasında yer alması ise *Bayramda köye bekliyor annem beni* cümlesinde olduğu gibi bir seçimlilik anlamı ortaya çıkarmaktadır” (Demircan, 2001: 158). Bu cümlede, *bekleme* bilgisi zorunlu değil, seçimli olarak verilmiştir. Demek ki, Türkçe cümlelerde, yüklem başta, sonda ve ortada olmasıyla, bilgi kümeleri zorunlu ve seçimli anlamlar

kazanabilmektedir. Bu yüklemsel devingenlik, cümlelerin anlamlandırılmasında son derece etkili bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçede devrik dizimin anlam verme sürecindeki önemli işlevlerinden biri de yüklem çekim alanı ile ilgilidir. Türkçe cümle yapısında, bilgi dağılımı ve anlam oluşturma sürecinin baş aktörü olan yüklem, diğer öğeleri, kendisine yakınlığına göre bilgi dağılımı ve algılama sürecine dahil edebilecek güce sahiptir. Bu sebeple, Türkçe’de, cümle içerisinde önemi özellikle vurgulanmak istenen öğeler yüklem ardına konumlandırılmaktadır. Türkçe’de yüklem bu işlevi, dört temel dil becerisinin icrası noktasında işlevsel bir mahiyete sahiptir. Bilhassa okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde bu husus dikkatle göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, bu başlık altında Türkçe cümle yapısında öge dizilişlerindeki esnekliğin anlamlandırma sürecindeki işlevleri:

1. Cümleyi oluşturan öğeler arası ilişkiler.
2. Gramer-mantık ilişkisi ve metin bağlamı.
3. Üretimci-Dönüşümsel Dil bilgisi kuramı çerçevesinde Türkçe’nin söz dizimi esnekliği ve cümle versiyonlarının derin yapılarındaki farklılıklar.
4. Devrik dizim ve anlama sürecindeki işlevleri.
5. Yüklem, cümlede bilgi dağılımı üzerindeki hakimiyeti.

Hususlarıyla ilişkilendirilerek analiz edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak Türkçe, esnek bir söz dizimi yapısına sahiptir. Bu esnek söz dizimi yapısı anlamlı olmakla birlikte, ana dili öğretimi çerçevesinde, son derece fonksiyonel bir hâle getirilebilecek hususlar içermektedir.

3.4.6. Bildirme Kiplerinin Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe’de söz dizimsel algı sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlardan biri de zaman ifade eden bildirme kipleridir. Bildirme kipleri bazı kaynaklarda haber kipleri terimiyle de karşılanmaktadır.

Bildirme kipleri Türkçe’de zaman kavramıyla sıkı bir ilişki içerisinde. Bu sebeple adı geçen kipler, zaman ekleri olarak da ifade edilmektedir.

Soyut ve hacimli bir kavram olan zamanı görsel bir mekâna indirgeyen insanoğlu, bu kavramı öncelikle sanal olarak yatay ve (Çinlilerde olduğu gibi) dikey düzlemlere aktarmış, ardından yaşamını kolaylaştıracak ana bölümlere ayırmıştır. Zaman olgusunun insan yaşamıyla özdeşleşen yapısı doğal olarak, insan hayatının diğer vazgeçilmez unsuru olan dile de her türlü görünümüyle yansımıştır.

Zaman kavramının söz dizimsel algılama sürecindeki vazgeçilmezliği, cümlelerin zorunlu ögesi olan eylemin, zamanın bir noktasında gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında mutlak suretle her söz dizimsel yapı, zamanın neresinde olduğunu ifade eden bir anlam taşımak zorundadır; denebilir.

Türkçe’de zaman kavramı, eklerle ve kelimelerle ifade edilmektedir. Özellikle ana zaman dilimlerini ifade eden kavramlar, hem eklerle hem de kelimelerle ifade edilebilmektedir. Ana zaman kavramlarının Türkçe’de eklerle ifade edilmesi, bu dilin sondan eklemeli bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Türkçe gibi eklemeli dillerde, ana zaman dilimlerini, eylem yapısına eklenen eklerle ifade etme eğilimi vardır. Bu sistem çerçevesinde Türkçe’de eylemsel zamanlar beş temel morfolojik yapıyla tanımlanmaktadır.

Türkçe’de eylem, konuşma anından önce yapılmış ise geçmiş zaman kavramıyla karşılanmaktadır. Geçmiş zaman kavramı Türkçe eylem yapılarında görülen geçmiş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman ekleriyle anlatılmaktadır.

Türkçe’de eylem yapısındaki gelecek zaman ekleri (-acak / -ecek), eylemin bulunulan zamanın daha ileri bir noktasında gerçekleşeceğini ifade eder. Gelecek zaman normal koşullarda, yapılacağına kesin gözüyle bakılan eylemler için kullanılır.

“Geniş zaman ise bir çeşit zamana bağlı olamama demektir. Bütün zamanları kapsar. Bu yüzden, zamanın içinde herhangi bir yerde yapılan eylemleri anlatmak için kullanılır” (Hepçilingirler, 2005: 251).

Yukarıda sıralanan zaman kavramları, hemen hemen bütün dillerde mevcut olmakla birlikte, her dil bu şekilde gramatik olarak ifade edilen beş tür zaman kavramına sahip değildir. Gramatik açıdan eylemsel zamanları Türkçe'den daha ayrıntılı ya da daha genel olarak ifade eden diller de mevcuttur. Bu durum temelde, o dili konuşan insanların eylemleri, zamanın hangi noktasında konumlandıklarıyla ilgilidir. Aynı zamanda da, eylem süreçlerinin günlük yaşama izole edilerek nasıl sınıflandırıldıklarıyla açıklanabilir. Bu tasnif, dilden dile değişebilir. O dili konuşan toplumların ortak algılarına göre, göreceli bir nitelik taşıyabilir.

Türkçe'deki zaman ekleri doğallık dereceleri bakımından, kendi aralarında bir mukayeseye tâbî tutulduğunda, taşıdıkları anlam ayrıntıları bakımından ilginç veriler ortaya çıkmaktadır. Bu karşılaştırmaya geçmeden önce, morfolojik doğallık kavramı üzerinde durmak gerekiyor.

“Morfolojik doğallık teorisine göre, herhangi bir dili konuşanlar, bu dilin kelimelerinin morfolojik biçimlerini değerlendirmek için bir ölçüye sahiptirler. Bu ölçünün yardımıyla, dil öğreniminde, dil değişimlerinde kusurlar veya söz yitimi (aphasia) gibi dil bozmalarında kullanılabilen varyantların birini bilinçsizce seçerler. Bunun sonucu olarak, sözcüklerin daha doğal biçimleri dilde daha kolayca kalabilir. Doğal olmayanlar (belirtili olanlar) ise yavaş yavaş kaybolur. Hangi biçimlerin daha doğal olmaları veya daha belirtili olmaları, hangilerinin doğal olmamaları ise insanın biyolojik yani bedenî ve ruhî niteliklerine, iletişimin nesnel özelliklerine bağlıdır” (Bassarak, 1997: 31).

Mayerthaler tarafından geliştirilen ve yukarıda kısaca bahsedilen yöntemle göre Türkçe'de zaman ifadelerinde kullanılan bildirme kipleri, morfolojik doğallık dereceleri bakımından mukayese edildiğinde ortaya şu sonuçlar çıkmaktadır.

“-(ı)yor’lu şimdiki zaman, edimle anlatışın aynı zamanda olduğunu ifade eder. -(a/ı)r’lı geniş zamanda ise edim, tam anlatışın zamanıyla sınırlandırılmayıp (ebedî gerçekler) denilenler dahil olmak üzere, uzun süre geçerli kalan durumlar, genel ifadelerde bulunulmasında da hizmet edebilir. Bu sebeple atasözlerinde de genellikle geniş zaman kullanılmaktadır. Bu demektir ki, geniş zamana nazaran şimdiki zamanın anlamı daha sınırlıdır. Anlayış olanaklarının dikiş payı sistematik biçimde ne kadar sınırlandırılırsa,

anlamın yapısı o kadar karmaşık olur. Bu da şimdiki zamana kıyasla, geniş zamanın anlamının daha doğal olduğu anlamına gelir. -dı'lı geçmiş zaman ve -mış'lı geçmiş zamanlar birbirleriyle kıyaslanınca, ilk önce yine anlamlarının doğallık dereceleri sorulmalıdır. -dı'lı geçmiş zamanı kullanan bir kimse, geçmişteki bir olay hakkında bir iddiada bulunmak istiyor. -mış'lı geçmiş zaman kullanıldığında ise, anlatılan olayların iddia edildiği pek söylenemez. Konuşan, anlattığı olayı başkasından duymuş olabilir. Olaydan emin olmayabilir. Demek ki -mış'lı biçimin zaman anlamına ikinci bir anlam bileşeni daha girmektedir. Bu ikinci bileşen, belirsizliği ifade eden bir tarz anlamıdır. Buna göre -mış'lı geçmiş zaman, iki geçmiş zamanın daha karmaşık anlamlısı ve böylelikle daha belirtili olanıdır” (Bassarak, 1997: 34).

Yukarıdaki açıklamalarda da ifade edildiği gibi, morfolojik doğallık teorisine göre şimdiki zamanın anlam sınırları, geniş zamana göre daha dardır. Şimdiki zaman, sınırlı bir anlama sahip olduğu için karmaşık bir morfolojik yapıya sahiptir. Şimdiki zamanı ifade eden ekin, ünlü uyumuna tâbî olmaması, bu karmaşıklığın bir göstergesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, şimdiki zaman eki Türkçe’de geniş zaman ekine göre daha belirlidir.

Türkçe’de, geçmiş zamanı anlatan iki yapı karşılaştırıldığında ise aralarında yine önemli ayrımların olduğu görülmektedir. -dı'lı geçmiş zaman, birinci anlamının yanı sıra, geçmişte olan bir olay hakkında konuşucunun iddiasını yansıtmaktadır. Bu iddia anlamı, -mış'lı geçmiş zaman ifadelerinde olmamakla birlikte yerini o olay hakkındaki belirsizliğe bırakır. Bu sebeple, -mış'lı geçmiş zaman Türkçe’de diğer geçmiş zaman ifadesi olan -dı'lı geçmiş zamana göre daha karmaşık (ayrıntılı) bir anlama sahip olup, morfolojik açıdan daha belirlidir.

Bu bakış açısıyla Türkçe’de gelecek zaman eki incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır.

“Türkçe’de bir tek gelecek zaman vardır. Bu yüzden gelecek zaman içerisinde doğallık farklarını aramaya gerek kalmaz. Türkçe’de gelecek zamanın anlamının (temiz zamansal), geçmişinkinden daha belirtili olduğunu pekiştiren iki gösterge vardır. Birinci olarak, -(y)acak'lı kipin, pek güçlü olmasa bile sık sık ikinci ve sanki tarz anlamı olan bir anlam

bileşeni var. Bu *istek* anlamıdır. Daha açık bir ifadeyle, *bir harekette bulunma niyeti* anlamı mevcuttur. İkinci gösterge, bir çok başka dilde gelecek zamanın, meselâ Rusça, İngilizce veya Macarca'da olduğu gibi birleşik biçimler bile dahil olmak üzere, geçmiş zamandan daha karmaşık biçimlerle ifade edilmesidir. Böylelikle -(y)acak'lı gelecek zamanın, geçmiş zaman eklerinden daha belirtili olduğu sonucu çıkarılabilir" (Bassarak, 1997: 35).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Türkçe'de zaman eki olarak da ifade edilen bildirme kipleri, ifade ettikleri ana zaman dilimlerine ayrı ayrı anlamlar katmakla birlikte, ikinci derece anlamlar da taşımaktadırlar. Bildirme kiplerinin öğretiminde, bu anlam nüansları mutlak suretle öğrencilere sezdirilmelidir. Normal şartlarda, cümlelerin içinde bulunduğu bağlamın bir sonucu olarak oluşan bu anlam nüansları, morfolojik doğallık teorisine göre aslında bildirme kiplerinin yapısında mevcuttur ve cümle anlamını metnin anlamına yönlendirebilecek niteliktedir.

Dünya üzerindeki birçok dil, zaman kavramını algılama ve ifade etme noktasında birbirinden ayrılmaktadır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe'de, eylemsel zaman ifadesi, eylemin yapısına getirilen eklerle gerçekleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle, Türkçe'de okuma ve dinleme sürecinde zaman algısı, eylem kökünün hemen ardından gerçekleşmektedir. Bu husus özellikle hızlı okuma süreci açısından, Türkçe'nin anlama sürecine yönelik önemli bir işlevi sayılabilir. Bunun yanı sıra, Türkçe'de zaman ifade eden yapılar, cümle içerisinde birer kelime olarak da yer almaktadır. Bildirme kipleri, *geçmiş-şimdiki-gelecek-geniş zaman* gibi sanal bir niteliğe sahip yatay bir düzlemde algılanan ana zaman dilimlerini ifade etmektedirler. Bu sebeple cümle yapısında, yatay düzlemde algılanan ana zaman kavramlarını ifade eden bildirme kipleriyle kelime formatında ifade edilen zarf görevindeki zaman ifadelerinin mantıksal bakımdan uyumlu olma zorunluluğu vardır. Öte yandan, bazı bildirme kipleri arasındaki anlam kaymaları da göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, Türkçe'de eylemsel zaman ifade eden ekler arasındaki fonksiyonel geçişler de, mutlak suretle bildirme kipleriyle birlikte öğretilmelidir. Örneğin, şimdiki zamanı ifade eden -(ı)yor ekinden gelecek zamanı ifade eden -acak'a doğru gerçekleşen anlam kaymasını bilmeyen bir öğrenci, *Annem İstanbul'dan yarın geliyor*

cümlesindeki zaman zarfı ile şimdiki zamanı ifade eden -(ı)yor arasındaki mantıksal karşıtlığı anlamakta güçlük çekecektir.

Bu başlık altında, zaman kavramıyla ilgisi bakımından zaman ifade eden eklerin *görünüş* işlevleri üzerinde de durmak gerekiyor.

“Görünüş, aslında zaman kavramıyla yakından ilgili olmakla birlikte gene de biraz farklı bir işlev. Görünüş, bir olayın süreye nasıl yayıldığını gösteriyor, ancak bunu yaparken, konuşma ya da anlatı zamanı dediğimiz bir noktayı temel almıyor, genel olarak bir olayın süre boyutuyla olan ilişkisini gösteriyor. Bir olayın süreye yayılması başlıca iki şekilde gerçekleşiyor. Bu yayılım *biterlik* ve *bitmezlik* kavramlarıyla ifade edilmektedir. Olayların, başlangıç ve bitiş noktalarını değil de, sürekliliklerini, genelgeçerliklerini ya da sık sık yinelendiklerini gösteren görünüş türüne *bitmezlik* adı verilmektedir. Öte yandan, bazı olaylar süreye böyle yayılmıyorlar, gerçekleşiyorlar, tamamlanıyorlar, bitiyorlar ve arkalarından başka bir olay geliyor. Bu görünüş türüne *biterlik* diyoruz. Türkçe’de görünüş işleviyle zaman işlevi aynı eklerle gösterilmektedir” (Akersan, 2000: 145-147).

Tablo-3.3. Türkçede Zaman Eklerinin Görünüş Özellikleri*

	Geçmiş	Şimdiki	Gelecek
Biterlik	-irdi; -yordu	-ir; -yor	-ecek?
Bitmezlik	-miş; -di; -mişti; -diydi	-yor	-miş olacak, -ecek?

“Tablo incelendiğinde, -yor ve *ecek* eklerinin çok işlevli olduğunu görürüz. Bir metinde (yazılı ya da sözlü) bu eklerin tam hangi işlevleri gösterdiklerini dışa vurmak için belirteç kullanırız. (sık sık, her zaman, aniden, şimdi....gibi). Bazen de, fiilin sözlük yapısı görünüş türünü ortaya koymaktadır. Örneğin *uyumak* süre içinde yayılan bir eylemdir, fiilin anlamı açısından *bitmezlik* türüne girer, oysa *uykuya dalmak* anlık bir eylemi gösterir, dolayısıyla *biterlik* kapsamındadır” (Akerson, 2000: 148).

* Yukarıdaki tablo için bkz: Fatma Erkman AKERSON, *Dile Genel Bir Bakış*, (İstanbul 2000), s.148.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, görüntüş işlevi eylemin bildirdiği olayları zamanın belirli bir noktasında konumlandıramamakta, sadece zamana yayılım boyutlarını ifade etmektedir. Olayları belli bir zaman noktasına göre yerleştirme ise zaman işlevinin görevidir. Bunun yanı sıra, *görünüş* işlevinin iki türü olan biterlik ve bitmezlik, zaman eklerinin anlam sınırlarının tespit edilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, eylemsel zamanları ifade eden ekler, Türkçe’de eklemeli dil yapısının bir sonucu olarak, eylemin anlamını içeren kökün hemen ardında yer almaktadır. Bu yapı, eylem kökünün taşıdığı anlamın, anında zaman kavramıyla birlikte anlama sürecinde konumlandırılmasını sağlamakta ve okuma hızını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, zaman eklerinin doğallık derecelerinin Türkçe’de ayırt edilebilmesi ve bu kavramlara bağlı olarak ikinci derece anlamların ortaya çıkması, cümle anlamını metnin bütünsel anlamına yaklaştırmakta, böylece eylemsel zamanların ana dili öğretimindeki işlevsellik alanını da genişletmektedir. Eklerin bu işlevi, söz dizimsel algı süreci ile doğrudan ilgilidir. Sözdizimsel algılama sürecinde, bildirme kiplerinin önemli işlevlerinden biri de eylem kökünü, cümle içerisindeki zaman zarflarıyla mantıksal bakımdan uyumlu hâle getirmesidir. Bir başka ifadeyle bu ekler, yüklem cümle içerisindeki merkezî konumunu ve bu konumun doğal sonucu olan seçimlilik sınırlarını genişletmektedir. Yüklem cümle içerisindeki zaman zarfları üzerindeki hakimiyeti, bildirme kipleri vasıtasıyla sağlanmaktadır. Yine bu açıklamalara ilave olarak, bildirme kiplerinin öğretilmesi sürecinde öğrencilerin zaman ifade eden ekler arasındaki anlam kaymalarını öğrenmeleri, söz dizimsel algılama süreci açısından oldukça önem taşımaktadır.

3.4.7. Tasarlama Kiplerinin Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe’de, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlardan biri de tasarlama kipleridir.

“İnsanoğlu yalnızca, yaşanmış ve yaşanacağı kesin olayları aktarmaz. Bu gerçek olayların yanında ya da karşısında bir de düşler vardır. İnsan düş kurar; düş kuran insan düşlerini de anlatır. İnsan, bir olayı ya yaşamıştır ya düşlemiştir. Bir

başka deyişle ya zaman ekleri kullanılır eylem çekiminde, ya da şimdi göreceğimiz biçim ekleri. Çünkü bir şey ya gerçektir ya düştür. Düşün geçmişle ilişkisi yoktur. Düş daima geleceğe yöneliktir. Geleceğe yönelik olan ise henüz yaşanmamış olandır, tasarlanandır. Bu kiplere bu yüzden tasarlama kipleri diyoruz” (Hepçilingirler, 2005: 252).

Bu kavramsal bakış açısıyla incelendiğinde Türkçe’de, *gereklilik*, *dilek–koşul* ve *istek–emir* olmak üzere üç tane tasarlama kipinin mevcut olduğu görülmektedir. Yine zaman eklerinde olduğu gibi bu kipler, eylem kök veya gövdelerine getirilen *gereklilik* (-malı, -meli), *dilek–koşul* (-sa, se), *istek–emir* (-a, -e) ekleriyle ifade edilmektedir. Türkçe’de bu eklerin, eylem köküne, gerçekliğin dışında çeşitli anlamlar yükleme işlevi vardır.

“Kip işlevi, yalnızca gerçekliğe yönelik yorumun dışı vurulmasından ibaret değildir. Konuşmacı önermesinde sözünü ettiği olaya yönelik olarak başka değerlendirmeler de yapabilir. Örneğin, bir işin yapılmasını gerekli gördüğünü belirtebilir. Bu belirtme, doğrudan doğruya buyruk verme şeklinde olabileceği gibi, *gereklilik*, *zorunluluk* gösteren ekler aracılığıyla da yapılabilir. Konuşmacı bir olaya izin vermediğini gösterebilir. Bir olayın başarılabilir olduğunu dışı vurabilir. Ya da *istek* belirtebilir” (Akerson, 2000: 151).

Tasarlama kipleri, Türkçe’nin temel cümle yapısında *buyruk*, *gereklilik*, *zorunluluk*, *izin*, *başarma*, *olasılık*, *istek* gibi anlam kalıplarını ifade etmede söz dizimsel algı sürecine müdahil olmaktadır.

Aşağıdaki örnek cümlelerde bu anlam kalıpları yer almaktadır.

Örnekler*

1. Şu radyoyu kapat. (Buyruk)
2. Bu film mutlaka görülmeli. (Gereklilik)
3. Çocuklar bu filmi izleyebilirler. (İzin)
4. Ayşe bu işin altından kalkabilir. (Başarma)

* Örnek cümleler için bkz: Fatma Erkman AKERSAN, *Dile Genel Bir Bakış*, (İstanbul 2000), s.151.

5. Ayşe her an gelebilir. (Olasılık)
6. Kardeşim bir iyileşse. (İstek)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, bütün tasarlama kiplerinde gelecek zaman anlamı vardır. Bu yapılar, kendi anlam özelliklerinin yanı sıra, bir de zaman ifadesi taşıdıklarından söz dizimsel algılama sürecinde iki ayrı işlevi birden yerine getirdikleri söylenebilir.

Bunlara ek olarak, gereklilik kipi ekleri, *olmak* yardımcı fiiline getirildiğinde ihtimal anlamı taşır. *Ahmet gelmiş olmalı* ve *Şimdi bize kızıyor olmalı* cümlelerinde bu anlam fonksiyonu görülmektedir.

Sonuç olarak Türkçedeki tasarlama kipleri, zaman ifadeleri dışında, gereklilik, emir, istek, izin, olasılık gibi anlam kalıplarını ifade etmede kullanılmaktadır. Bu ekler, Türkçe'nin eklemeli yapısının bir gereği olarak, eylem kök ve gövdelerine getirilmekte ve söz dizimsel algılama sürecine bu noktadan dâhil olmaktadır. Tasarlama kiplerinin yer aldığı eylemlerin bildirme kipleri ile çekimlenmemiş yapılarının gelecek zaman ifadesi taşıması, bu kiplerin gerektiğinde, söz dizimsel algılama sürecinde cümleye zaman ifadesi katabileceklerini de göstermektedir.

3.4.8. Türkçede Eylem Çatılarının Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe'de, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen yapılardan biri de fiil çatılarıdır.

Türkçe'de fiiller, çatı bakımından özne ve nesne merkezli olarak iki temel unsur etrafında incelenmektedir. Fiiller, özne merkezli bir sınıflandırmaya tâbî tutulduğunda; etken, edilgen, dönüşlü ve işteş fiil gibi yapılara ayrılırken, nesne merkezli bir sınıflandırmada; geçişli, geçişsiz, oldurgan ve ettirgenlik gibi gramatik terimler karşımıza çıkmaktadır.

Türkçede eylem çatılarının söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri, yukarıda ifade edilen özne ve nesne merkezli fiil yapıları esas alınarak analiz edilecektir. Bu analizlere geçmeden önce, kısaca çatı kavramı üzerinde durmak gerekiyor. Bu kavramla ilgili bazı tanımlar aşağıda sıralanmıştır.

“Çatı, özne veya nesnenin fiilin gerçekleşmesindeki farklı durumlarını belirtmek üzere, fiil tabanına çekimden önce fiilden fiil türeten belirli eklerin getirilmesiyle meydana gelen değişik görünüşlerdeki fiil şeklidir” (Korkmaz, 1998: 35).

“Çatı, sözel bilgi akışına bağlı olarak, eyleme katılanlardan yapan/etkilenen/yaptıran ile yüklem arasındaki ilişkileri belirleyen biçimlenmeye ya da eklemlemeye denir” (Demircan, 2003: 11).

“Çatı, öznenin eylemi yapmasına, eylemin etkisi altında kalmasına ya da belli biçimde onunla ilgili olmasına göre eylemin sunduğu durum ve buna ilişkin dilbilgisi ulamıdır” (Vardar, 1998: 60).

Yukarıdaki tanımlarda dile getirilen ortak ifadelerden yola çıkarak çatı, eylemin gerçekleşme sürecinde özne ve nesnenin sahip olduğu işlevsel durumların farklı görünüşleri, konuşma sürecinde özne (yapan), nesne (etkilenen) ve yaptıran ile yüklem arasındaki ilişkileri belirleyen yapı ve öznenin eylemle olan ilişkisinde eylemin özne üzerindeki etkisini gösteren farklı dil bilgisel görünüşler olarak ifade edilebilir.

Çatı aynı zamanda, cümlelerin sadece yan yana dizilen sözcüklerden meydana gelmiş bir yapı olmanın ötesinde, bu yapıdan ayrı özne, nesne ve yüklem arasındaki gramatik ilişkilerle izah edilebilecek bir sistem olduğunu da gösteren dil bilgisel olgudur.

Dillerin farklı yapılarda olması, fiilde çatı kavramını yapısal çerçevede inceleme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Eklemeli dil yapısına bağlı olarak özne / nesne ve eylem ilişkisinin eklerle farklı görünüşler kazanması, Türkçe söz dizimi sisteminin ne derece mantıklı ve tutarlı bir iç mekanizmaya sahip olduğunu göstermektedir.

Çatı kavramının Türkçedeki en önemli işlevlerinden biri, “olaya katılan sayısının çatısal eklerle düzenlenmesidir” (Demircan, 2003: 129). Olaya katılanların sayısı ise cümle içerisindeki bilgi dağılımı ile doğrudan ilgilidir.

Daha önce de belirtildiği gibi çatı kavramı Türkçede, özne ve nesne merkezli olarak iki gramatik kavrama göre sınıflandırılmıştır.

Özne temel alınarak yapılan bir sınıflandırmada fiil çatıları, *etken*, *edilgen*, *dönüştü* ve *işteş* olmak üzere dört alt bölümde incelenmektedir.

“Etken çatılı fiillerde özne, doğrudan doğruya eylemi gerçekleştirmektedir. Etken çatılı fiillerin öznesi, yüklem bildirdiği iş, oluş, hareket ve durumu bizzat yapan (ya da olan) ögedir. Bu tür öznelere gerçek özne adı verilmektedir. Türkçe’de tüm fiiller, kök halinde iken etken çatılıdır. Filler, aldıkları eklerle edilgen, dönüştü ve işteş çatılı olurlar” (Keskin, 2003: 135).

Türkçede etken çatılar, fiillerin doğal hâlini yansıtmaktadır. Etken çatılı fiillerde özne ve yüklem arasındaki ilişki belirgin olduğu için, bu tür fiillerin yüklem görevinde olduğu cümlelerin algılanması daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Öte yandan etken çatılı cümlelerde eylem doğrudan doğruya özne tarafından gerçekleştirildiği için aktif bir söz dizimsel anlam söz konusudur. Kompozisyon yazmada öğrencilerin etken ve edilgen çatılı fiilleri kullanmadaki tercihlerini göz önünde bulunduran bazı batı ülkeleri, bu eğitimi etken çatılı fiillerin kullanımı yönünde geliştirmeye çalışmaktadırlar.

“Gazetecilik ve İngilizce kompozisyon öğretmenleri, sürekli olarak öğrencilerin aktif (etken) fiil biçimlerini kullanmasını öğütler. Pasif (edilgen) biçimler sadece zayıf görünmekle kalmayıp, sorumluluğu da kaldırır görünmektedir. *Dendi ki* cümlesi, *Kim dedi?* sorusuna yol açmaktadır. Washington’dan edilgen çatıda siyasî bir açıklama yapılırca muhabirler şüphelenebilir: Söylenmeyen nedir, isminin verilmesini istemeyen kimdir? Japonca’da edilgen çatı çok daha fazla yaygındır; öyle ki Japonca’dan İngilizce’ye çeviri yapılması çoğu kez edilgen yapıların etken yapılara dönüştürülmesini gerektirir” (Condon, 2000: 76).

Etken çatılı fiillerle kurulmuş cümlelerde eylemi gerçekleştiren özne veya özneler, gramatik ve mantıksal bir açıklığa sahiptir. Etken çatılı fiillerle kurulmuş cümlelerin söz dizimsel anlamında, yargının sınırları özne tarafından güvence altına alınmıştır. Öte yandan bütün fiil köklerinin Türkçe’de etken çatılı bir nitelik taşıması, bu dile tek kelimelik emir cümlelerinde dahi aktif bir nitelik kazandırmaktadır. Bu düşünceden hareketle Türkçe, temelde etken çatılı fiillerden müteşekkil ve eklerle çatısal alanı genişletilebilen bir dildir; ifadesi yanlış olmaz. Çatısal sınırların eklerle genişletilebilmesi, söz dizimsel anlamı, dolayısıyla algılama sürecini de etkilemektedir.

Diğer taraftan, Türkçe’nin doğal yapısında bulunan etken çatı özelliği, doğrudan doğruya bu dili oluşturan ve kullanan insanların dünyayı ve evreni nasıl algıladıklarıyla da alâkalıdır. Türkçe’nin doğasında bulunan etken çatı özelliği, *bir dil, onu konuşanların düşünce biçimini de koşullandırmaktadır*, yargısını esas alan Whorf-Sapir Varsayımı çerçevesinde, etnolingüistik bir açılıma tâbî tutulduğunda, fiil çatısı ve söz dizimsel algılama süreci arasındaki ilişkiye dair kronolojik bulguların aktüel süreçte de geçerli olduğu düşünülebilir. Çünkü, kültürel dilbilim açısından, bir dili konuşan toplumla, o dili binlerce yıl önce konuşmuş olan toplum arasındaki yegâne iletişim vasıtası yine o dildir. Kültürel genleri taşıyan dil, o kültürü oluşturan insanların dünyayı algılama biçimidir ve bu algılama biçimi aynı zamanda dili besleyen önemli bir kaynaktır. Bu interaktif süreçle (ana dili ve kültür arasındaki karşılıklı ilişki ile) tarihler boyu şekillenen algılama mekanizmasının temel nitelikleri, o toplum üzerinde bir dil asimilasyonu gerçekleşmediği sürece aynı kalmaktadır. Türkçe’nin, en eski dönemlerden günümüze değin böyle bir dil asimilasyonuna maruz kalmaması, bir başka ifadeyle, ana dilinin beyni evrimleştirme sürecinin kesintiye uğramaması, bu dili oluşturan, konuşan ve aynı kültürden beslenen kozmik ve aktüel toplumların algılama mekanizmalarındaki temel bağlantıyı gözler önüne sermektedir. Nitekim, Göktürk Yazıtları’nda kullanılan ve dominant nitelik gösteren etken fiil çatısıyla, hareket hâlindeki eylemler ve savaş sahnelerindeki canlı tasvirler arasındaki ilgi o dönem için dil yapısı–anlam ve kültür etkileşiminin bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Kronolojik tutarlılık bağlamında, Türkçe’de, sentaktik sistem gibi zor değişebilen hatta hiç değişmeyen

yapıların art süremden eş süreme geçişleri sürecinde algıyı yönlendirme nitelikleri, “her yaşama düzeninde kullanılan anadil içerisinde belli bir dünyacık, bir mikrokozmos bulunmaktadır. Dilde gizli bulunan bu dünyacık, dıştaki tabiat dünyasının ufak bir modeli gibidir. Anadilini öğrenmeye başlayan çocuk, bir yandan çevresindeki dünyayı tanıırken anadilinde bulunan bu dünyacık modeli çocuğun bütün düşüncesine biçim verecek ve çocuğun, dış dünyayı ancak belli açılardan görmesini sağlayacaktır (Başkan, 2003: 171) düşüncesine dayanan dil içi dünya görüşü ve bu görüşü destekleyen gramer, bizim tabiatı nasıl tahlil ettiğimizi ve hadiseleri aynı şekilde (aynı kategoriye ait olarak) tasnif edip etmediğimizi gösterir” (Akt: Akalın, 2001: 485) gramer tanımına göre, bugün de etkisini göstermektedir. Bir başka ifadeyle bu etnolingüistik yaklaşımın ana dili öğretimindeki izdüşümü, Türkçe konuşan insanların etken çatılı fiilleri algılamaya daha yatkın oldukları şeklindedir. Japon ve İngiliz uluslarının toplumsal karakterleri düşünüldüğünde, Japonların edilgen çatılı fiilleri ağırlıklı olarak kullanması ve İngilizce’den Japonca’ya yapılan çevirilerde edilgen çatı merkezli bir çeviri faaliyetinin yürütülmesi, ulusal karakter / ana dili yapısı ilişkisinde fiil çatısı kavramının ne derece ayırıcı bir niteliğe sahip olduğunu gözler önüne sermektedir.

Özne merkezli bir sınıflandırmadan hareketle, algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen fiil çatılarından biri de *edilgen yapılardır*. Türkçenin grameri üzerine çalışma yapan batılı araştırmacılar, bu yapı hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedirler.

“1612 yılında Türkçe’nin Avrupadaki ilk gramerini yazan Megiser, edilgen ve ettirgen fiil çatılarını, başka hiçbir dilde bulunmayan, açıklanması güç, bazılarının de imkânsız fiil kalıpları olarak tanımlamakta ve bunlara örnek olarak da, *sevdirmek, sevmek, sevildirmek, sevinmek* örneklerini vermektedir.” (Dilâçar, 1989: 205).

Megiser’in 17. yüzyılda yaptığı bu açıklamalara ek olarak edilgen yapılar hakkında, 21. yüzyılda Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde, yine ünlü bir batılı araştırmacı tarafından şu düşünceler dile getirilmektedir.

“Bir şeyin ya da kişinin, yapılan işin etkisi altında kaldığını gösteren edilgen yapılar, Türkçe’de olduğu gibi Batı dillerinde de yaygın olarak kullanılmaktadır. İlk bakışta aralarındaki en önemli fark, Batı dillerinde bu yapılarda ek yerine birtakım yardımcı eylemlerin kullanılmasıdır. Öğrencilerimiz genellikle Türkçe’de etken cümleleri edilgen yapmakta fazla güçlük çekmiyorlar, onları bu konuda şaşırtan şey ise Türkçedeki edilgenlik dönüşümünün son derece geniş uygulama alanıdır. Türkçedeki bazı edilgen cümleler Batı dillerine edilgen yapılar olarak çevrilememektedir. Bunun en önemli örneğini *bir işin yapıldığını* gösteren öznesiz edilgen yapılar oluşturuyor. Örneğin, *Geç saatlere kadar dans edildi* cümlesi geçişsiz eylemlerin edilgen çatısını kabul etmeyen İngilizceyle Fransızcaya edilgen bir yapıyla çevrilemiyor. Almanca ve Hollandaca böyle sınırlama tanımıyor ama Türkçe’de *olmak* eylemi ya da dönüşlü veya işteş eylemler söz konusu olunca onlar da yarışı terk etmek zorunda kalıyorlar.” (Vandewalle, 2000: 25).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Türkçedeki edilgen fiiller gerek yapı, gerekse işlevleri bakımından Batı dillerinden oldukça farklıdır. Özellikle, edilgen yapının Türkçedeki uygulama alanları söz konusu olduğunda bu fark daha da iyi anlaşılmaktadır. Batı dillerinde, Türkçedeki edilgen yapının bütün işlevlerini karşılayabilecek birebir gramatik dönüşümler gerçekleştirmek zordur. Bu dönüşümler farklı gramatik hususlarla sağlanmaktadır.

Öte yandan, “etken ve edilgen tümcelerin yapısını incelemek, bu yapı incelemesine dayanarak belki bazı dillerde edilgen tümce yapısının daha zor olduğunu göstermek, dilbilimcilerin işidir. Bunun niçin daha zor olduğunu, örneğin edilgen tümcelerin belki daha fazla zihinsel işlem gerektirdiğini veya belleğin yükünü daha çok artırdığını deneylerle kanıtlamak ise psikodilbilimin alanı içine girer” (Çapan, 1987: 26).

Bazı dillerde tümce yapılarının daha zor olduğu düşüncesi üzerinde durmak gerekir. Çünkü bu ifade kolay dil ve zor dil kavramlarını gündeme getirmektedir. Diller arasında kolaylık ve zorluk dereceleri bakımından bir genelleme yapmak doğru değildir. Eğer böyle bir ayırım olsaydı, insanoğlunun doğuştan getirdiği dil yetisini görmezlikten gelmek gerekirdi. Çin’de doğmuş bir bebek, birkaç aylıkken Türkiye’ye getirildiğinde ve yaşamına burada devam ettiğinde, bu bebeğin ana dili

Türkçe olacaktır. Bu husus, Türkçe ve Çince arasındaki zorluk ve kolaylık kıyaslamalarını bir kenara itmektedir. O hâlde kolaylık ve zorluk kavramlarını diller arası mukayeseli bir bakış açısıyla incelemek yerine, bu kavramları o dilin kendi içinde değerlendirmek gerekir. Ancak bu noktada bir dilin kendi sınırları içerisinde, edilgen çatılı tümcelerın diğer tümce türlerine göre psikodilbilimsel açıdan daha fazla zihinsel işlem gerektirdiğı ve belleğın yükünü daha çok artırdığını incelemek doğru olabilir.

Nitekim Türkçe ve İngilizce'yi ana dili olarak öğrenen çocukların bu süreçte, kendi dillerini öğrenirken zorlandıkları gramatik hususlar üzerine yapılan bir incelemede zorluk, kolaylık ve bilhâssa, dilin yapısal mantığı kavramları ön plâna çıkmaktadır.

“Cümle yapısında İngilizce dili üzerine araştırma yapanların kaydettikleri hataların hemen hiçbirinin Türkçe’de tekabülü yoktur. Bunların çoğunlukla fiil zamanlarında yapılan hatalar olduğunu görüyoruz. Diller arasındaki yapı farkı, Türkçe için bu türden bir hata ihtimalini ortadan kaldırmaktadır. Havighurst adında bir araştırmacı, İngilizce konuşan çocukların yaptıkları genel gramatik hataların okul öğrenimi sırasında dahi zor düzeltilebildiğini kaydediyor. Ve çocukların oldukça iyi mantık yürütme yeteneğine sahip oldukları çağda bile kaçınmadıkları bu hataların, İngilizce’nin yapısının çok az mantıksal olmasından ileri geldiğini iddia ediyor. Bu iddiada bir doğruluk payı olduğuna ve Türkçe’nin oldukça sağlam mantıksal yapısının, çocukların çoğu tarafından yaygın cümle hatalarını büyük ölçüde önlediğine biz de inanıyoruz. Türkçe’de yapılan cümle hatalarının çoğu, okul çağında ve sıralı cümlelerin kullanılmasında görülür. Bu, dil gelişimiyle direkt ilgisi olmayan ve uzun cümlelerin çocuğun dikkatini dağıtmasından ileri gelen arızî bir hata tipidir” (Altıok, 1971: 131).

Batılı araştırmacılar ve dil öğretimi uzmanlarınca öğrenilmesi zor, hatta imkânsız olarak kabul edilen edilgen yapılar, Türkçe’yi ana dili olarak öğrenen çocuklar için dil öğrenimi sürecinde bir engel teşkil etmemektedir. Bu husus, dil yapılarının o dili konuşan insanların algılama sürecini evrimleştirmesiyle açıklanabileceğı gibi, edilgen çatının gramatik görünümüyle de izah edilebilir. Bu

bağlamda, Türkçedeki edilgen çatı sistemini daha açık bir şekilde ortaya koyabilmek için İngilizcedeki edilgen çatı mekanizmasına göz atmak yararlı olacaktır.

İngilizce’de, “bütün edilgen (passive) cümlelerde *be* fiilinin tenslere göre (am, is, are/was, were/have, has been, will be vb) uygun şekli ve fiilin past participle (verb3) hali mutlaka bulunur. Böylece özne durumunda bulunan şeyin, birisi tarafından yapıldığı, yapılacağı vb. anlamlar verilmiş olur” (Ardanacı, 1996: 196). Görüldüğü gibi İngilizce’de edilgen çatının kısa süreli belleğe aktarılan yüzeysel yapısı karmaşık bir dil bilgisel sistem içermektedir. Bu karmaşık ve uzun işlemler sonucunda oluşan yüzeysel yapıyı, kısa süreli bellekten, anlamın şifrelendiği derin yapıya aktarmak ve bilgiye dönüştürmek, daha fazla zihinsel işlem gerektirmektedir. Bu süreçte, nesne, zaman ve tekillik çoğulluk gibi dil bilgisel hususlar devreye girmektedir. Türkçe’de ise etken çatının edilgen çatıya dönüştürülmesi süreci bu kadar karmaşık işlemler gerektirmez. Bu çatı Türkçe’de belirli eklerle sağlanmakta ve örneğin İngilizce’deki gibi zaman ekinin mutlaka değişmesi gerekir gibi bir kuralı içermemektedir.

Aşağıda, İngilizce ve Türkçe edilgen cümle örneklerinde bu husus daha açık bir şekilde görülmektedir.

Örnekler:

1. Ali broke the window. (Aktif cümle)
2. Ali camı kırdı. (Aktif cümle)

Bu cümleler edilgen yapıya dönüştürülürken yapılan gramatik değişiklikler aşağıda gösterilmiştir.

3. The windows was broken by Ali. (Pasif cümle)
4. Cam Ali tarafından kırıldı. (Pasif cümle)

İngilizce’nin edilgen yapılarındaki karmaşıklık, özellikle soru cümlelerinde daha net bir şekilde gözlenmektedir.

Örnekler:

1. How much money does your father give you?(Aktif cümle)
2. Baban sana ne kadar para verir?(Aktif cümle)
3. How much money are you given by your father? (Pasif cümle)
4. Sana, baban tarafından ne kadar para verilir? (Pasif cümle)

Yukarıdaki örneklerde, İngilizce ve Türkçe cümlelerin aktif yapıdan pasif yapıya dönüşümleri sürecinde gerçekleştirilen dil bilgisel değişimler gösterilmektedir. Bu dönüşüm sürecinde İngilizce’de *nesne, fiil, özne, zaman, tekillik çoğulluk* gibi unsurlar yüzey yapıda değişime uğrarken, Türkçe cümlelerin yüzey yapısında *edilgen çatı eki ve tarafından* kelimesi eklenmekte ve yüzeysel yapıda önemli bir gramatik değişiklik yapılmamaktadır. Türkçe’de edilgen çatılı cümlelerin yüzeysel yapılarındaki bu özellik, doğrudan doğruya derin yapının algılanmasını hızlandırıcı bir işlevi yerine getirmektedir.

Türkçede, söz dizimsel algılama sürecinde üzerinde durulması gereken eylem çatılarından biri de *dönüştü çatıdır*.

Dönüştü çatı, “fiildeki oluş ve kılışın doğrudan doğruya özneye dönüşünü gösteren, yani öznenin bir işi kendi kendine yaptığını belirten fiil çatısıdır. Türkçe’de bu çatı çoğunlukla -n, bazan da -l veya -ş ekleri ile kurulur” (Korkmaz, 1998: 47). Dönüştü fiil çatılarında öznelerin eylem üzerindeki etkisi yine özneye dönmektedir. Bir başka deyişle dönüştü fiil çatılarıyla kurulmuş cümlelerde özne, hem eylemi gerçekleştiren, hem de eylemden etkilenen unsurdur. Öznenin bu işlevi, yukarıda sıralanan eklerle yerine getirildiği gibi zamirlerle de sağlanabilmektedir.

Sonuç olarak dönüştü fiil çatıları Türkçe’de, karmaşık ve anlaşılması zor gramatik bağlantılar içermez. Bu sebeple, hızlı algılanabilecek yüzeysel cümle yapıları oluşturdukları söylenebilir. Bu yüzeysel yapı, bireyin derin yapıyla olan iletişim sürecini olabildiğince somutlaştırıcı ve hızlandırıcı bir işlevi yerine getirmektedir.

Bilindiği gibi bir cümle, kendi sınırları içerisinde iki tür anlama sahiptir. Birinci anlam yükü, eylemin bildirdiği yargı ve bu yargıya dâhil olan unsurlar vasıtasıyla oluşturulmaktadır. İkinci anlam yükü ise, eylemin bildirdiği yargıyı özne merkezli yönlendiren bir niteliğe sahiptir. İşteşlik eklerinin en önemli işlevi, cümlelerin bu ikinci anlamında ortaya çıkmaktadır. Bu, bir *üst anlam kalıbı* olarak tanımlanabilir.

“İşteş çatılı eylemlerde: 1. İş, oluşu, kılışı, iki veya daha çok özne birlikte yapar. 2. Eylemi, iki, ikiden çok özne birlikte yapar. 3. Bunların yanı sıra nitelikte eşitlik gibi bir anlam da mevcuttur” (Gencan, 2001: 372). İşteş çatıların yukarıda ifade edilen birinci ve ikinci fonksiyonlarında, iki veya daha fazla özne, yargıya, yüzeysel yapı teşkil edecek şekilde dâhil edilmekte ve derin yapıyı şekillendiren anlam ayrıntıları oluşturmaktadır. İşteş çatıların üçüncü fonksiyonunda ise, öznenin, yargının anlamına bağlı olarak geçirdiği değişimin ifade edilmesi söz konusudur. Yanaşık dillerde bir veya birkaç kelimeyle oluşturulan bu anlam ayrıntısı, Türkçe’de sadece bir ekle -(ş) oluşturulmaktadır. Bu durum Türkçe’nin, derin yapıyı oluşturan yüzey yapı teşkilinde ekonomik bir dil olduğunu gözler önüne sermekle birlikte, uzun sentaktik yapıları depolamada sınırlı bir kapasiteye sahip olan kısa süreli belleğe ne derece yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu husus aynı zamanda, ekler vasıtasıyla oluşan fiil çatılarının söz dizimsel algılama sürecindeki ortak işlevleri olarak da kabul edilebilir.

Buraya kadar verilen bilgiler, öznesine göre fiil çatılarının söz dizimsel algılama sürecindeki işlevlerine yönelik açıklamaları içermektedir. Bilindiği gibi Türkçe’de fiiller çatı bakımından nesne alıp almadıklarına göre de sınıflandırılmaktadır.

Nesnesine göre fiil çatıları: *Geçişli fiil*, *geçişsiz fiil*, *oldurgan fiil* ve *ettirgen fiil* gibi bölümlere ayrılmaktadır.

Bu kavramlar, bir fiilin nesne alıp almadığına veya nesne alır duruma nasıl getirildiği ile ilgilidir. Geçişlilik ve geçişsizlik kavramları, eylemin cümle içerisindeki etki alanına göre oluşturulmuş dil bilgisel kavramlardır. “Türkçe’de,

eylem dizimi incelendiğinde, bunun biçimsel değil, doğal bir ilişki ile belirlendiği, bu özelliğin sözcüklere değil, sözlüksel anlam girdilerine yansıdığı görülmektedir” (Demircan, 2003: 129). Bu özelliğin sözlüksel anlam girdilerine yansımış doğal bir nitelik taşıması, geçişlilik geçişsizlik kavramlarının cümlelerin derin yapısıyla ne derece ilgili olduğunu göstermektedir.

Daha önce de üzerinde durulduğu gibi, Türkçe’de her eylemin anlam sınırı ve etki alanı farklıdır. Bazı eylemler, öznenin dışında bir başka öge ile ilişki kuramazken, bazıları öznenin yanı sıra cümle içerisinde nesne adı verilen başka bir ögeyi daha etkilemektedir. Bir başka ifadeyle geçişli eylemler dışa dönüktür. Bu çerçeveden bakıldığında, geçişli eylemler, söz dizimsel algılama sürecinde gramatik açıdan cümleye rafine edilmiş bir anlam özelliği kazandırmaktadır. Çünkü nesne, eylemin anlamını sınırlandırmakta, öte yandan öznenin gerçekleştirdiği eylemi paylaşmaktadır. Diğer bir deyişle, cümlelerin iki önemli ögesi arasında bir anlam ilişkisi kurmaktadır. Bu anlam ilişkisi aynı zamanda öznenin öğretilme gerekçesidir.

Nesnesine göre sınıflandırılmış olan ve söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri tartışılan kavramlardan biri de *oldurgan fiil* çatısıdır.

Oldurgan çatı, geçişsiz fiilden geçişli fiile geçme aşamasıdır. Geçişlilik, sözlüksel anlam girdilerine yansımış bir özellik olmasına rağmen, Türkçe’de geçişsiz eylemlerin bu anlam özelliklerine müdahale edilebilmektedir. Şöyle ki, “bir eylemin kök ya da gövdesine uyarına göre -t, -ir, -tir (-dir) eklerinden birisi gelmekle geçişli olmaktadır. Bunlara oldurgan eylemler adı verilmektedir” (Gencan, 2001: 362). Oldurgan çatıyı meydana getiren bu eklerin işlevleri son derece önemlidir. Bu ekler, geçişsiz bir fiili geçişli hâle getirmekle, eylemin anlam alanını cümle bağlamına göre sınırlandırmakta ve özne ile eylem arasındaki ilişkiye nesneyi dâhil etmektedir. *Üşümek / üsütmek, yatmak / yatırmak* örneklerinde de görüldüğü gibi, fiil köküne getirilen bir ekle, eylemin anlamı nesne üzerine yönelmektedir. Belirli eklerle sağlanan bu dönüşüm, söz dizimsel anlam üzerinde son derece etkilidir.

Türkçede geçişsiz eylemler, eklerle geçişli hâle getirilebildiği gibi geçişli eylemlerin de geçişlilik dereceleri artırılabilir. Geçişlilik derecesi artırılmış geçişli eylemler, ettirgen çatılı fiiller olarak tanımlanmaktadır.

“Ettirgenlik Türkçe’de tipik olarak biçimbilimseldir, yani ettirgen yapmanın yolu, üzerine bir ekleme yapmaktır. *Çocuk şiiri ezberledi / Ali çocuğa şiiri ezberletti*. Örneklerinde olduğu gibi. Bununla birlikte, Türkçe’de ettirgenliğin söz dizimsel biçimlenme ile aktarıldığı bir yapılanma da yok değildir. Sınırlı sayıda eylemle (zorlamak, yol açmak, neden olmak) sağlanan bu tür söz dizimsel ettirgenlikte, sözlüksel yönlerin olduğu da açıktır. Ettirgenin, izin vermeden zorlamaya uzanan bir dağılım sergilediği gelensel bilgilerimiz arasında yer aldığı gibi modern çalışmalarda da dile getirilmektedir. Bu açıdan ettirgen tümceler en az iki okumalıdır. *Bu odada sigara içiriyorum* cümlesi, izin vermeli ve zorlamalı olmak üzere iki anlam özelliği taşımaktadır. *Sigara içmelerine izin veriyorum / Sigara içmeye zorluyorum* anlamları” (Uzun, 2004: 208).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, Türkçe’de ettirgenlik biçimsel bir kavramdır. Bazı örneklerde fiilin anlamına bağlı olarak doğal bir ettirgenlik anlamı vardır. Öte yandan ettirgen fiil çatısının söz dizimsel anlamın oluşmasındaki en önemli işlevi, *üst anlam kalıbı* olarak *izin verme* ve *zorlama* anlamlarını taşımasıdır. Bir başka ifadeyle, bazı ettirgen çatılı cümlelerin yüzey yapısında, birbirinden farklı iki derin yapı mevcuttur. Bu anlam ayrımının dil bilgisi öğretimi çerçevesinde öğrencilere sezdirilmesi gerekir.

Sonuç olarak bu başlık altında, Türkçedeki fiil çatılarının söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri üzerinde durulmuştur. Özne ve nesne merkezli bir sınıflandırmaya tâbî tutulan eylem çatıları, yeri geldikçe başka dillerdeki eylem çatılarıyla da mukayese edilerek, eğitim sürecindeki işlevleri tartışılmıştır. Türkçe’deki eylem çatıları genel anlamda, Türkçe’nin eklemeli dil yapısının doğal sonucu olarak dil merkezli anlama sürecini hızlandırabilecek gramatik ve sözlüksel (kelime anlamı) nitelikli devingen mekanizmalar içermektedir. Özellikle, psikodilbilimin verilerince anlaşılması ve öğrenilmesi zor yapılar olarak tanımlanan edilgen çatıların Türkçe cümlelerin yüzeysel yapısında somut ve anlaşılır görünüm

sergilemesi ve Türk çocuklarının dil gelişimleri sürecinde bu yapıların bilişsel açıdan bir engel teşkil etmemesi, gözardı edilmemesi gereken hususlar arasındadır.

3.4.9. Cümle Türlerinin Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe’de, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri bakımından incelenmesi gereken önemli hususlardan biri de cümle türleridir. Bu başlık çerçevesinde, Türkçedeki mevcut cümle tipleri, biçim, anlam ve bilgi öbeği kavramları göz önünde bulundurularak incelenecektir.

Anlama sürecindeki işlevleri bakımından incelenecek cümle türleri aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır. Bu sıralamada cümleler, belirli bir sınıflandırmaya tâbî tutulmamıştır.

1. Ad cümlesi
2. Fiil cümlesi
3. Kurallı cümle
4. Devrik cümle
5. Olumlu cümle
6. Olumsuz cümle
7. Soru cümlesi
8. Basit cümle
9. Birleşik cümle
10. Sıralı cümle

Yukarıda sıralanan cümleler, Türkiye Türkçesi Grameri hakkında yazılmış olan kaynaklardan* *yapı, anlam, yüklem türü, yüklem yeri* gibi ölçütler göz

* Temel cümle türlerinin tespit edilmesinde yararlanılan kaynaklar şunlardır:
 Neşe ATABAY, Sevgi ÖZEL, Ayfer ÇAM, **Türkiye Türkçesi’nin Sözdizimi**, (İstanbul, 2003)
 Leylâ KARAHAN, **Türkçe’de Söz Dizimi**, (Ankara 2004)
 Hikmet DİZDAROĞLU, **Tümce Bilgisi**, (Ankara 1974)
 Vecihe HATİBOĞLU, **Türkçenin Sözdizimi**, (Ankara 1982)
 İbrahim DELİCE, **Türkçe Söz dizimi**, (Ankara, 2003)
 Muharrem ERGİN, **Türk Dil Bilgisi**, (İstanbul 2002)
 Tahir Nejat GENCAN, **Dilbilgisi**, (Ankara 2001)

önünde bulundurularak oluşturulmuş kavramlar göz önünde bulundurularak tespit edilmiştir. Bilindiği gibi *cümle* konusu, Türkiye Türkçesi grameri üzerine yazılmış kaynaklarda terminolojik sınıflandırma ölçütleri bakımından birlik göstermemektedir. Bu husus, Türkçe'deki cümle türlerinin tespit edilmesinde önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bizim bu çalışmadaki amacımız, cümle türlerini tespit etmeye yönelik bir tasnif çalışması olmayıp, Türkçedeki temel cümle yapılarının söz dizimsel algılama sürecindeki işlevlerini tespit etmektir. On başlık altında belirlenen temel cümle türlerinin Türkçe'nin söz dizimi yapısının, algılama sürecindeki işlevlerine dair genel bir görünüm sunacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri bakımından ele alınacak ilk cümle türü, ad cümleleridir.

“Ad cümlesi, yüklemi isim veya isim grubu olan cümlelerdir. İsim ve isim grupları, *i- ek fiili* ile görülen geçmiş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman kipinde çekime girerek yüklem görevi yaparlar. İsim cümlelerinde kip eki taşımayan yüklem, geniş zaman kipindedirler” (Karahana, 2004: 96).

İsim cümlelerinin söz dizimsel algılama sürecindeki önemli işlevlerinden biri de, bu cümlelerin bir tipinde, “anlamı pekiştirmek veya yükleme ihtimal anlamı katmak üzere –Dır ekinin kullanılmasıdır.” (Karahana, 2004: 96). *Bu yazıyı yazan Ahmet'tir* cümlesinde –Dır eki cümleye içinde bulunduğu bağlama göre ihtimal anlamı verebilir.

Sıfat-fiil ekleriyle kurulan bazı isim cümlelerinde yüklem konumundaki öge, aynı zamanda psikolojik özne konumundadır. *Bu mektubu yazan annemdir* cümlesinde yüklem konumundaki *annem* sözcüğü aynı zamanda konuşan ve dinleyenlerin zihinlerinde psikolojik anlamda ortak kavram durumundadır. *Yazma* eylemini gerçekleştiren kavram ile bildirilen yargı, aynı sözcük üzerinde odaklanmıştır. Çekimli fiillerdeki yargı ve özne birlikteliği bu tip isim cümlelerinde de görülmektedir. Bu durumda cümlelerin bilgi yükü, ağırlıklı olarak yüklem üzerinde yoğunlaşmıştır. İsim menşeli yüklem söz dizimsel algılama sürecindeki işlevi, bilgi yükünü üzerine çekmesidir. Bu tarz cümlelerde özne ve yargı, aynı sözcükte

birleşir. Bu husus her isim cümlesi için geçerli olmayıp, yukarıda verilen cümle tipleri için geçerlidir.

İsim cümlelerinin iki öğeden meydana gelmesi, bilgi dağılımını olumlu yönde etkileyici bir özelliktir. Cümledeki bilgi yükü, işi yapan ile (özne), yargı arasında (yüklem) arasında paylaşıldığı için anlama sürecinde, bilgi birimleri kolaylıkla ayırtedilebilir niteliktedir.

İsim cümlelerinde genellikle nesne bulunmaması, bu cümlelerde bulunan eylemlerin yapma ve yaptırma bildirmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, isim cümlelerini iki öğeyle sınırlandırmıştır.

“Yapısında bulunma hâli ekli yer tamlayıcısı bulunan isim cümlelerinde özne genellikle yüklem önünde bulunur” (Karahana, 2004: 97). Bulunma hâli eki, isim cümlelerinde özne konumundaki bilgi öbeğini, yüklem ardına getirerek, özneyi cümlenin en önemli ögesi yapmaktadır.

Örnek*

Evin birkaç yüz adım uzağında, ovaya inen dik yokuşun başladığı noktada, onun kendi taş kulübesi de vardır.

Yukarıdaki cümlede, özne ile yer tamlayıcısı yer değiştiremez. İsim cümlelerinde genellikle özne ile yüklem yan yana bulunmalıdır. Bu husus, isim cümlelerinde öznenin ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, isim cümleleri, genellikle bir özne ile bir yüklemden meydana gelen ve eylemi isim kökenli iki öğeli cümlelerdir. Bu tarz cümleler genellikle, yer tamlayıcısı, nesne vd. öğeler içermezler. Bu tür öğelerin yer aldığı istisnâî durumlarda bile özne yüklem yanındadır. Öznesi sıfat-fiillerle kurulmuş olan bazı isim cümlelerinde yüklem, aynı zamanda psikolojik özne konumundadır. Eylemin kendisi ile öznenin aynı kavram üzerinde odaklanması, isim cümlelerinin algılanma

* Örnek cümle için bkz.: Leylâ KARAHAN, *Türkçe’de Söz Dizimi*, (Ankara 2004), s.99.

sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, isim cümlelerinde düzenli bir bilgi dağılımı söz konusudur.

Söz dizimsel algılama sürecinde işlevsel olduğu düşünülen bir diğer cümle türü, fiil cümlesidir.

Fiil cümleleri, “eylemi çekimli bir fiil veya birleşik fiil olan cümlelerdir. Kip ve şahıs bildiren bütün fiiller yargı taşımaktadır. Bu yargı, emir kipinin 2. şahsı dışında daima ekle yapılmaktadır. Her türlü kılış ve oluş fiil cümleleri ile karşılanmaktadır” (Karahana, 2004: 96).

Yukarıda da belirtildiği gibi fiil cümlesi, yüklemi çekimli fiil olan cümledir. Bu sebeple yüklem, zaman ve şahıs eklerini üzerinde taşıyabilmektedir. Bir başka ifadeyle, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olan zaman ve şahıs kavramları, fiil cümlelerinin yüklemine mevcuttur. Benzer işlev isim cümlelerinde (i-) ek-fiili ile yerine getirilmektedir.

Fiil cümlelerinin kullanım alanı, sahip olduğu gramatik esneklik sebebiyle daha geniştir. Çünkü fiil cümleleri, işteş, dönüşlü, etken, edilgen, ettirgen çatılı olabilirler. Bu sebeple, fiil cümlelerinin algılanması, isim cümlelerine göre daha karmaşık süreçler içermektedir, denebilir. Bu tür cümlelerde, cümleyi meydana getiren öge sayısı arttıkça, ögeler arası ilişkiler, anlama sürecinde daha belirleyici olmaktadır.

Öte yandan, eylem tümcelerinin önemli işlevlerinden biri de, olumsuzluk ekleriyle anlamlarının değişebilmesidir. Bunun yanı sıra, “olumlu yüklemle kullanılan ve kalıplaşmış görünen kimi tümcelerde anlam olumsuzdur *Gel de inan; Gel de çalış*” (Atabay ve diğerleri: 2003: 74).

Sonuç olarak, eylem tümcelerinin anlama sürecindeki en önemli işlevi, yüklemine eylem kökenli olması sebebiyle, sahip olduğu gramatik olanaklardır. Bu olanaklar, aynı zamanda bilgi dağılımını isim cümlelerine göre daha karmaşık ilişkilere yönlendirmektedir. Çünkü, fiil cümlelerinin algılanmasında, ögeler arası ilişkiler son derece belirleyici bir unsurdur.

Bu çerçevede incelenmesi gereken cümle türlerinden biri de kurallı cümlelerdir.

Türkçe’de, yüklemi sonda bulunan cümleler, kurallı cümle olarak tanımlanmaktadır. Türkçe’nin kurallı cümle yapısı ÖNY sistemindedir. Bu sistemde temel öge yüklemidir. Asıl öge daima sonda bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda cümledeki temel bilgi yükünün de sonda bulunması anlamına gelir.

Türkçe’nin kurallı cümle yapısında, yüklemi anlam yönünden tamamlayan ögeler, yüklemiden önce gelmektedir. Bu durumda, yüklemnin bildirdiği yargının anlam sınırlarını cümle bağlamı ile örtüştüren açıklamalara yer verilmiş olur.

Türkçe’de, diğer cümle yapılarının öğrenilebilmesi için kurallı cümle yapısının iyi kavranmış olması gerekmektedir. Kurallı cümle yapısı ÖNY, aynı zamanda ana dili Türkçe olanların mantık yapısını da yansıtmaktadır.

Whorf’un, İngilizce ve iki yerli dilinin cümle yapılarını karşılaştırarak ortaya koyduğu mekanik ve kimyevî cümle teşkilleri bağlamında Türkçenin kurallı cümle yapısı mekanik cümle yapısı grubuna girmektedir. Türkçe’de, kurallı cümle yapısının teşekkülünde, yan yana gelmiş bir kelimeler değil, bu kelimelerin temsil ettikleri ögeler arasındaki ilişkiler etkilidir. Ögeler arası ilişkileri yönlendiren dil birimleri ise eklerdir. Bir başka ifadeyle, Türkçe kurallı cümle yapısının mekanik bir niteliğe sahip olmasında eklerin önemli bir işlevi vardır. Bu tür cümle yapılarında gramatik işleyiş, anlamın oluşmasında ve tespit edilmesinde son derece etkilidir.

“Kimyevî cümle teşkiline sahip olan Nootka ve Shawnee dillerinde ise tipik cümle teşkilleri, tek tek ve doğrudan bir nesneye işaret eden, manalarına göre seçilmeyen, kabiliyetine göre ihtiyaç duyulan tasavvurları davet edecek şekilde çok yöne çekilebilen, mana tarzlarına bağlanabilen, niteliktedir. Bu terminoloji ve olayları tahlil etme türü prensibi, bizim alışık olduğumuz dilere yabancı görülmektedir. Bu dillerin en önemli özelliği, çok yönlü mana ve işaretlere delâlet eden bağlantılar içermesi ve tabiatı bir temel lugate kadar tahlil etme tarzıdır” (Akt: Akalın: 2001: 483).

Türkçe kurallı cümle yapısının geçmişten bugüne en karakteristik özelliği olan ÖNY dizilişi, öğelerin taşıdığı bilgi yükünü, sözcüklerin sınırları geniş anlam alanından soyutlayarak kategorize etmektedir. Bir bakıma, kimyevî cümle teşkilinin belirsiz kıldığı bilgi öbeklerini, beyinde net olarak algılanabilecek veriler hâline getirmektedir.

Bu başlık çerçevesinde üzerinde durulması gereken cümle türlerinden biri de devrik cümle türleridir. Devrik dizimle ilgili açıklamalara daha önce ayrı bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde yer verildiği için, buradaki açıklamalar sınırlı tutulacaktır.

“Yüklemi sonda bulunmayan cümleler, devrik cümlelerdir. Bir anlamı öne çıkarma, vurgulama ihtiyacı, özellikle şiirde ahenk endişesi diğer öğelerin olduğu gibi yüklemde yerini değiştirebilmektedir. Devrik cümleler, sözlü dilde, yazılı dile oranla daha fazla kullanılmıştır” (Karahan, 2004: 100).

Cümlelerin her ögesi yüklemde sonra gelebilir. Bu yapı içerisinde, bilgi dağılımını değiştirmede başvurulan önemli bir işlemdir.

“Devrik dizime başvurma nedenleri yalnızca söz dizimini ilgilendirir sanılıyor. Geleneksel dilbilgisi ona yalnızca dizimsel olarak veriyor. Oysa bu dizimsel seçim en başta bilgi dağılımını, onunla birlikte bu dağılımın sesletimini ilgilendirir” (Demircan, 2001: 157).

Devrik cümle yapısında bilginin dağılımı sadece cümle yapısından kaynaklanmamakta, anlamın belirlenmesinde dilin bürün olguları da devreye girmektedir. Bu sebeple, devrik cümle yapılarının, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevlerinin dilin vurgulama, tonlama, ezgileme vd. unsurlarla yerine getirildiğini ifade etmek gerekir.

Yüklemin bildirdiği eylemin gerçekleştiğini ya da gerçekleşme eğiliminde olduğunu ifade eden cümlelere olumlu cümle adı verilmektedir.

Türkçe’de olumlu cümleler, ad ve eylem cümleleri olarak iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Olumlu ad cümlesi, “yüklemi ad ya da ad soylu sözcüklerden oluşan ve olumlu yargı bildiren tümcedir” (Dizdaroğlu, 1974: 282). Olumlu ad

tümceleri kuruluş bakımından iki türdür. Söz dizimsel algılama sürecinde bu iki kategoriye giren cümle tiplerinin bilinmesi, oldukça önemlidir.

Biçimce ve anlamca olumlu ad tümceleri, gerek biçim bakımından gerekse anlam bakımından olumlu yapılar içermektedir. Asıl önemli olan, *biçimce olumsuz, anlamca olumlu olan ad cümleleridir*. Bu özellikte olan cümleler birkaç türdür. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

“*Değil*, kelimesi, bildirme kiplerinin olumsuz üçüncü kişisiyle kurulu tümcelerde eylemden sonra getirilirse, biçimce olumsuz anlamca olumlu ad tümcesi kurar. *Bu şüphe, mahallede oturan ve konağı yakından tanıyan komiserin de aklına gelmemiş değildi (gelmişti)*”(Dizdaroğlu, 1974: 283). Bu cümlede, biçimce olumsuz iki yapı bulunmasına rağmen, olumlu bir eylem ifade edilmektedir. Söz dizimsel algılama sürecinde, bu şekilde, biçimce iki olumsuz yapı görüldüğünde (-*ma* ve *değil* gibi), cümlelerin olumlu bir anlam ifade ettiği anlaşılmalıdır. Bu husus anlama sürecini hızlandırıcı bir işleve sahiptir.

“Gereklilik kipinde eylemden sonra *değil mi* sorusu getirilirse, biçimce olumsuz anlamca olumlu ad tümcesi olur. *Meydan okuyan meydanın her cilvesine katlanmalı değil midir?(katlanmalıdır)*”(Dizdaroğlu, 1974: 284).

“Yok sözcüğü ile biten tümcelere, *değil* kelimesi eklenirse, biçimce olumsuz, anlamca olumlu ad tümcesi meydana gelir.”(Dizdardoğlu, 1974: 284). *Arkadaşımın yazı yazma yeteneği yok değil* (var). Cümlesinde, olumsuzluk anlamı taşıyan iki unsur yan yana kullanılmıştır. Bu iki olumsuz yapı, cümleye sadece biçim yönünden olumsuz bir nitelik kazandırmakla birlikte, derin yapıda olumlu bir mesaj içermektedir. Bu hususu bilen bir öğrenci, okuma veya dinleme sırasında cümle içerisinde iki olumsuz yapıyla karşılaştığında cümlelerin olumlu bir anlam içerdiğini hemen algılayacaktır. Bu durumda, cümlelerin karmaşık yüzeysel yapısı üzerinde düşünerek zaman kaybetmeyecektir.

“Bildirme kiplerinden birini almayan ve doğrudan doğruya *değil* kelimesi ile kurulu olan tümceler de biçimce olumsuz, anlamca olumlu ad tümceleri. *Uçak yolculuğu bugünkü*

halinde, hiçbir yolculuktan daha tehlikeli değil. (aynı ölçüde tehlikeli)” (Dizdaroğlu, 1974: 284).

“Olumsuz sorulu ad tümceleri de anlamca olumludur. *Bu işin böyle sonuçlanacağını düşünecek aklın mı yok?(aklın var)”*(Dizdaroğlu, 1974: 284). Bu cümle, görüldüğü gibi, olumsuz bir soru yapısıyla kurulmuştur ve olumlu bir mesaj içermektedir. Bu cümlenin olumlu anlamında soru kavramı da ortadan kalkmaktadır. Cümlenin iletmek istediği asıl anlam, yüzeysel yapıdan çıkarılmamaktadır. Bu durumda, gramatik kuralın öğrenilmesi gerekmektedir.

“–*Dan başka kalıbı, değil edatı ile birlikte cümleyi olumlu yapar. Sanatın aynası da bundan başka bir şey değildir(budur)”* (Karahan, 2004: 104). (..*Dan başka.....değil*) kalıbı, cümleye olumlu bir anlam özelliği kazandırmaktadır.

“–*Dan başka kalıbı, bir soru kelimesi ile birlikte cümleyi olumlu yapar. Manasız çocukluk, tatsız gençlik, olgunluk çağına hazırlanmaktan başka nedir?(hazırlanmaktadır)”* (Karahan, 2004: 104). –*Dan başka* kalıbı ile kurulan biçimce olumsuz cümlelerde, olumlu anlam yapısının oluşmasında Türkçe’nin eklemeli dil özelliğinin cümle anlamını doğrudan etkilemesi de söz konusudur.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüleceği gibi, biçimce olumlu anlamca olumsuz olan ad tümceleri, etkileyici bir ifade özelliğine sahip olmakla birlikte, anlamı daha etkili gramatik yapılarla sunma işlevini de yerine getirmektedir. Bu tip cümlelerde derin yapı / yüzeysel yapı karşıtlığı açıkça görülmektedir. Biçimce (yüzey yapıda) olumsuz olan bir cümlenin, derin yapıda olumlu bir anlam içermesi söz dizimsel algılama sürecinde bir karışıklık yaratabilir. Bu karışıklığı ortadan kaldırmak için yüzey yapıların formüle edilerek örnek cümleler yardımıyla öğretilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar, dil bilgisi öğretimi çerçevesinde anlama becerilerini geliştirmeye yönelik birer uygulama niteliği taşımaktadır.

“Yüklemi bir eyleme dayanan ve edimin yapılma ya olmasını bildiren tümce, olumlu eylem tümcesidir” (Dizdaroğlu, 1974: 285).

Olumlu eylem tümceleri kendi arasında ikiye ayrılmaktadır. Biçimce ve anlamca olumlu eylem tümceleri ve biçimce olumsuz anlamca olumlu eylem tümceleri.

İkinci gruba giren cümle tipleri, yüzey yapı / derin yapı karşıtlığı göstermektedir. Bu karşıtlığın üstesinden gelebilmek için bu tip cümleler hakkında şu bilgilerin önceden bilinmesi gerekir.

“Bu tür eylem tümcelerinde yüklem ya iki olumsuz eylemden oluşur ya da yüklem olumsuz soru tümcesine dayalıdır. Ama her ikisinde de anlam olumludur. *Ancak o zaman doyurucu, sürükleyici olmaz mı?(olur)*” (Dizdaroğlu, 1974: 286). Görüldüğü gibi örnek cümledeki yüklem, olumsuz soru cümlesine dayalıdır. Bu olumsuz soru yapısı cümleye olumlu bir anlam kazandırmaktadır.

“*Olmak yardımcı eyleminin belirsiz geçmiş zaman, gelecek zaman, ya geniş zamanlı ortaçlarının üçüncü tekil kişileri, yine olmak yardımcı eyleminin sorulu biçimiyle bir arada kullanılırsa, tümce anlamca olumludur ve kesinlik bildirir*” (Dizdaroğlu, 1974: 286). Olmak yardımcı fiilinden önce gelen fiillerin belirsiz geçmiş, gelecek ve geniş zamanlı çekimleri yine bu yardımcı fiilin, birinci tekil/çoğul şahıs ve üçüncü çoğul şahısları ile çekimlenmiş hâli cümleye olumlu bir anlam kazandırmaktadır. *O yazıyı yazmamış olur muyum? (Kesinlikle yazdım), Söylediklerini bilmez olur muyuz? (Kesinlikle biliriz), Oradan almayacak olurlar mı? (Kesinlikle alırlar)* cümlelerinde bulunan biçimce olumsuz yapılar, derin yapıda olumlu bir mesaj içermektedir.

Olumlu cümleler genel olarak değerlendirildiğinde, biçimce olumsuz, anlamca olumlu ad tümcelerinde derin yapı / yüzeysel yapı karşıtlığına daha sık rastlandığı görülmektedir. Cümlelerin iki farklı yönünü ilgilendiren bu yapılar arasındaki uyumsuzluk, söz dizimsel algılama sürecinde son derece önemli olduğundan, biçimce olumsuz, anlamca olumlu ad tümcelerinin öğretiminin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bu çerçevede üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de olumsuz cümle türlerinin söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleridir.

Yüklemin gösterdiği eylem, yapılma ya da olma doğrultusunda değilse cümle, olumsuz anlam ifade etmektedir. Olumsuz cümleler; olumsuz ad cümleleri ve olumsuz eylem cümleleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu tür sözdizimsel yapıları teşkil eden cümle tiplerinin biçim/anlam ilişkisi bakımından sergiledikleri kalıplaşmış görünümler, anlama sürecini doğrudan etkilemekte ve özellikle okuma hızını artırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çerçevede, ad cümlelerine biçim ve anlam bakımından olumsuzluk kavramı içeren kalıplaşmış gramatik yapılar aşağıda şöyle sıralanmaktadır.

Değil olumsuz koşacıyla kurulu ad tümceleri, olumsuzluk bildirmektedir. Bu koşaç, *değildir* biçiminde katmerli olarak da kullanılabilir. “*Mustafa Kemal bir fert değil (dir), bir timsaldir*” (Dizdaroğlu, 1974: 287). Örneğinde, gerek biçim gerekse anlam bakımından olumsuzluk ifade eden bir cümle tipi görülmektedir.

“Yüklemi *değil* olan ve içinde *ne.....ne* bağlaçları bulunan tümceler de biçimce ve anlamca olumsuz ad tümcesidir. *Ne akıl ve anlayış, ne de irade bu hayvanı tutmaya ve yatıştırmaya yeterli değildi.*” (Dizdaroğlu, 1974: 289). Bu tür cümlelerde *ne. ne* yapısı genellikle özneyi temsil etmekte, ad ve eylem cümlelerine olumsuzluk anlamı vermektedir. Bu yapının olumsuzluk anlamını vermedeki en önemli işlevi, yüklem bildirdiği eylemin yapılma ya da olma doğrultusunda olmadığını hemen cümle başında ifade etmesidir. Cümle başında, özneyi bu kalıplaşmış yapı içerisinde gören okuyucu, olumsuz bir anlam ifade edildiğini anlayacaktır.

“Ad soylu bir sözcük olan *yok*, yüklem görevinde bulunduğu zaman biçimce ve anlamca olumsuz ad tümcesi kurar. Yüklemi *yok* sözcüğü ile kurulu ve içinde *ne.....ne* bağlaçları bulunan tümceler de biçimce ve anlamca olumsuz ad tümcesidir” (Dizdaroğlu, 1974: 289). *Ahmet'in bugün derse girme isteği yok / Bugünkü şartlar içerisinde ne gençlerin ne yaşlıların sorunlarıyla ilgilenen yok.* Örneklerinde

ne.....ne.....yok kalıbıyla kurulmuş, olumsuz anlam ifade eden ad cümleleri görülmektedir.

Ad cümlelerini, biçim ve anlam bakımından olumsuz kılan bir diğer dil birimi ise *-sız, -siz, -suz, -süz* ekleridir. Sonuna bu eklerden biri gelen adlar ve ad soylu sözcükler, yüklem görevindeyse, o tümce biçimce ve anlamca olumsuzdur. *Bakışları çok umutsuzdu* cümlesinde, ekin isim kökenli yüklemi nasıl olumsuzlaştırdığı görülmektedir.

Söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri bakımından üzerinde durulması gereken bir diğer olumsuz cümle türü ise biçimce olumlu anlamca olumsuz ad cümleleridir. Bu cümlelerin yüzeysel yapısını oluşturan kalıplaşmış görünümler aşağıda sıralanmıştır.

“Var sözcüğü ile kurulu ve içinde yinelenmiş *ne. ne* bağlacı bulunan tümceler, biçimce olumlu anlamca olumsuz ad cümleleridir. *O çağlar içinde ilçede ne doktor var, ne sağlık memuru (var), ne de ebe (var).*” (Dizdaroğlu, 1974: 290). Bu tür cümleler, *ne. ... var. ..ne. ...ne de. ..* kalıbıyla kurulmakta ve biçimce olumlu anlamca olumsuz bir yapı sergilemektedir.

“Yüklemi *var* sözcüğüne ya da ad soylu bir başka sözcüğe dayalı olumlu sorulu tümceler de, biçimce olumlu anlamca olumsuz ad tümcesidir. *Şu boğaz harbi nedir? Var mı ki dünyada eşi?(Dünyada eşi yoktur)*” (Dizdaroğlu, 1974: 291). Örneğinde biçimce olumlu, anlamca olumsuz bir yapı görülmektedir.

“Yüklemi *var* sözcüğünün dışındaki, ad ya da ad soylu sözcüklerle kurulu ve içinde *ne. ne* bağlacı bulunan tümceler de, biçimce olumlu anlamca olumsuz ad tümcesidir. *Ne paranın, ne süsün, ne de dünya gösterişlerinden herhangi birinin esiridir.(Hiçbirinin esiri değildir)*”(Dizdaroğlu, 1974: 291).

Söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen bir diğer olumsuz cümle türü de fiil kökenli eylemlerle kurulan olumsuz cümlelerdir.

Bıçımce ve anlamca olumsuz yapıda kurulmuş olan iki tip eylem tümcesi vardır. Birinci tip cümlede, olumsuz anlamı sadece -ma/-me olumsuzluk ekiyle oluşturulmaktadır. *Burcu, derslerine çalışmadı* cümlesine bıçımce ve anlamca olumsuz nitelik veren unsur, *çalış-* köküne getirilen -ma/-me ekidir.

İkinci tip cümlede ise olumsuzluk anlamını kazandıran unsur, -ma/-me olumsuzluk ekiyle birlikte *ne. ... ne* bağlacıdır. Bu bağlacın, -ma/-me ekiyle birlikte kullanılması sonucunda, cümlelerin olumsuzluk anlamı pekiştirilmiş olur. Ayrıca *ne. ... ne* bağlacı ile oluşturulmuş olan cümlelerde, olumsuzluk vurgusu, bu bağlacın etki alanında olan özne üzerinde yoğunlaşmaktadır. *Ne Ahmet, ne ben sürekli ders çalışmıyoruz* cümlesinde, olumsuzluk vurgusu *ne. ne* bağlacının etki alanında olan özne grubu üzerindedir. Görüldüğü gibi, bu tür cümlelerdeki derin yapı / yüzeysel yapı ilişkisi, daha belirgindir. Halbuki, *bıçımce olumlu anlamca olumsuz* eylem tümcelerinde bu ayrılık, söz dizimsel algılamayı zorlaştırabilmektedir.

Yüklemi olumlu bir anlam içeren cümlelerde, *ne. ne* bağlacı mevcutsa, bu cümle olumsuz anlam ifade eder. *Ne ben ne babam balık tutabildik* cümlesinde, tamamen bıçımce olumlu yapılar içermesine rağmen, olumsuz bir anlam yükü taşımaktadır. Bu cümledeki olumsuzluk, eylem köküyle ilgili olmayıp, *ne ne* bağlacından kaynaklanmaktadır.

“Yüklemi, buyruk kipinin ikinci tekil ya da çoğul kişilerine dayalı ve kökteş iki eylemden oluşan tümcelerde, birincisi yeterlilik eyleminin koşul biçimindeyse, tümce bıçımce olumlu, anlamca olumsuz eylem tümcesidir. *Biraz yağmur yağdı mı, Beyoğlu’nun yaya kaldırımlarında yürüyebilirsen yürü! (Yürüyemezsin)*” (Dizdaroğlu, 1974: 290). Cümlesinde yukarıdaki açıklamalara uygun bir yapı vardır.

“Yüklemi olumlu buyurma kipinde ya da (*a, e*) ünlemi ulanmış dilek kipinden oluşan tümceler de bıçımce olumlu anlamca olumsuz eylem tümcesidir”(Dizdaroğlu, 1974: 291). *Hadi çözsene, ne duruyorsun, çözsene! (Çözemezsin)* cümlesi, bu açıklamayı örneklendirmektedir. Bu tür cümle kuruluşlarında anlamın vurguyla da belirlendiğini unutmamak gerekir. Yukarıdaki cümle, dilin bürünsel özelliklerinin

kullanımına göre olumlu bir mesaj iletebilir. Öte yandan, cümlelerin içinde olduğu bağlam da bu noktada önem taşımaktadır.

“Yüklemi buyruk kipinde olan tümceye *gel de* ya da *yine* kelimeleri eklenerek biçimce olumlu anlamca olumsuz tümce kurulur” (Dizdaroğlu, 1974: 291). *Böyle bir çocuğa gel de inan!* cümlesinde (gel de) yapısı cümleye olumsuz bir anlam vermektedir.

Bunun yanı sıra, olumlu soru kalıbıyla kurulmuş bazı cümleler de olumsuz bir anlam verebilmektedir. *Böyle bir iş bekletilir mi?* (*bekletilmez*) cümlesinde soru eki –mi, cümleye olumsuz bir anlam vermektedir. Bu tür cümlelerde, olumsuz anlamın oluşmasında *vurgulama* önemli etkindir. Bu tür cümlelerle bağlantılı olarak, *olmak* eylemiyle kurulan olumlu soru tümcelerinde de olumsuz anlam ifadesi yer alabilir. *Dışarı çıktı da sanki iyi mi oldu?* (*olmadı*) cümlesi görüldüğü gibi olumsuz bir anlam ifade etmektedir.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, Türkçe cümlelerde olumsuzluk anlamı sadece (–ma, değil, yok) gibi yapılarla sağlanmamakta, dilin bürünsel özellikleriyle birlikte farklı gramatik kalıplar da bu anlamı verebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe söz dizimi yapısında olumsuzluk anlamını verebilen geniş bir dil bilgisel esnekliğin mevcut olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durum, okuma ve dinleme süreçleri ile doğrudan ilgili olduğu için dil bilgisi dersleri kapsamında bu morfeplerin ve kalıp yapıların uygun cümlelerden oluşan kurgusal metinler eşliğinde öğretilmesi, öğrencilerin söz dizimsel algılama becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Söz dizimsel algılama sürecinde üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de, soru ifadesi içeren cümlelerdir. Diğer cümle türlerinde olduğu gibi, Türkçedeki soru cümlelerini de bir tek gramatik yapıyla açıklamak mümkün değildir.

“Türkçedeki soru tümceleri; soru takısıyla, soru sıfatlarıyla, soru belirteçleriyle, soru ilgeçleriyle ve tonlama ile

sağlanmaktadır. Soru ögesi bulunmadan da ses tonu ile cümleye soru anlamı katılabilir” (Dizdaroğlu, 1974: 297).

Türkçedeki soru tümceleri, soru ifadesinin yanı sıra çok geniş, anlam açılımlarına sahiptir. Söz dizimsel algılama sürecinde soru ifadesiyle diğer anlam özellikleri vurgu, tonlama ve ezgilemeyle birbirinden ayır edilebilmektedir. Bu sebeple Türkçedeki soru yapıları, dilin bürünsel özellikleri ile eş güdümlü olarak öğretilmelidir.

Daha önce de belirtildiği gibi, bu cümlelerin söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri, cümleye geniş bir ifade zenginliği katabilmeleridir. Bu anlam nüanslarından bazıları, (Dizdaroğlu, 1974: 317-350)’de şöyle tespit edilmiştir. “Reddetme, yalanlama, olasılık, ikircimlik, beğenme, övme, yeğleme, yüceltme, şaşma, beklenmezlik, bilmezlikten gelme, bilinmezlik, olanaksızlık, güçlük, güven, rica, özür dileme, buyruk, yakınma, başa kakma, üzüntü, acıma, güçsüzlük, yetersizlik, küçümseme, azımsama, önemsemezlik, kendini küçük görme, kızma, azarlama, korkutma, meydan okuma, kınama, suçlama, yargıyı sınırlama, yargıyı genişletme, aşırılık, kesinlik, söze duygusallık kazandırmak, özlem, gereksizlik” olarak verilmiştir.”

Görüldüğü gibi soru cümleleri, anlamsal bakımdan geniş bir çerçeveye sahiptir. Elbette ki bu anlam özelliklerinin tamamını ezberlemek mümkün değildir; fakat Türkçe derslerindeki metin çalışmalarında yeri geldikçe bu ifade türleri belirtilmelidir.

Sonuç olarak soru tümceleri, Türkçe’de en geniş anlam çeşitliliğine sahip olan cümle türleridir. Çoğu zaman, soru anlamı içeren cümlenin yüzeysel yapısıyla yukarıda sıralanan derin yapı unsurları arasında, doğrudan bir ilişki söz konusu değildir. Bir yapı ayrışması söz konusudur. *Tabiatın büyük şeylerinden biri de ağaç değil midir?* cümlesindeki soru yapısı *onaylatma* anlamı taşıyan derin yapıyı ifade etmekten uzaktır. Soru yapısı (yüzeysel yapı) ile onaylatma anlamını (derin yapı) arasındaki ilişki, cümlenin içinde bulunduğu bağlam ve bağlama uygun tonlamayla kurulabilir. Bu ilişkinin kurulmaması, söz dizimsel algılama sürecini olumsuz yönde etkileyeceği için soru yapılarının anlam özellikleri öğretilmelidir.

Türkçe’de, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri bakımından incelenmesi gereken cümle türlerinden biri de birleşik cümlelerdir.

Bileşik cümle, “içinde esas yargının bulunduğu bir temel cümle ile, temel cümleyi anlam ve görev bakımından tamamlayan, fiil çekimli olan ve değişik yapı özelliklerine sahip bulunan bir veya daha fazla yan cümlelerden oluşmuş cümle türüdür” (Korkmaz, 1992: 26).

Birleşik cümle, birbirlerine anlam ve görev bakımından bağlı olan iki cümleden oluşmaktadır. Bunlar yan cümle ve temel cümledir. Bu kuruluş özelliği, birleşik cümleye genel anlamda önemli işlevler kazandırmaktadır. Şöyle ki;

“Dilimizde, istenildiği zaman düşündüklerimizi yalnız tümcelerle anlatabiliriz. Ancak, belleğimizdeki düşünce akışını kesmemek, düşündüklerimizi bir tek tümcede toplamak, anlatım güzelliği ve bütünlüğü sağlamak gibi nedenlerle birleşik tümceye de gereksinim vardır. Bileşik tümce, temel yargıyı taşıyan bir cümleyle onun anlamını açıklayan, bütünleyen, anlaşılmasına yardımcı olan tümce ya da tümcelerden oluşmaktadır. Bileşik tümcede, asıl yargının bildirdiği tümceye temel cümle, türlü yollarla ana yargıyı tamamlayıcı tümcelere de yan tümce denir”(Atabay ve diğerleri, 2003: 95).

“Bileşik cümlelerdeki yan cümle, temel yargıyı pekiştirici bir işlevi yerine getirmektedir. Yan cümle bir bakıma, asıl yüklem yer aldığı temel cümlelerin açıklayıcısıdır. Gramatik bakımdan yan cümle, “bir temel tümceye bağlı olarak dilek ya da koşul kipindeki eylemlerle bağlanan yargılı anlatıma denir. Yan tümce, temel cümleyi bir koşula bağlar, nedenini belirtir”(Dizdaroğlu, 1974: 191).

Birleşik cümleyi meydana getiren cümleler, aynı zamanda birer bilgi öbeğini de temsil etmektedir. Yan ve temel cümleciklerin üzerinde taşıdıkları bilgi öbekleri arasındaki anlam ilişkisi, işlevleri birbirinden farklı olan gramatik unsurlarla sağlanmaktadır. Bu dil bilgisel unsurlar şunlardır.

“Yan tümce ile temel cümle arasında (ki) bağlacı kullanılır. (mi) soru eki kimi yan tümceleri temel cümleye bağlamaktadır. Yan tümcenin yüklemi, koşul kipiyle kurularak temel cümleye bağlanır. Yan tümceler, temel cümleye ilgeçlerle de

bağlanır. Değil olumsuzluk koşacı, yan tümceyi temel tümceye bağlamaktadır” (Atabay ve diğerleri, 2003:97). Bu bağlantı unsurları, ayrı bir yüzeysel yapıya sahip olan yan tümceyle, derin yapıyı taşıyan temel cümle arasında biçimsel ve mantıksal bir bağ kurmaktadır.

Birleşik cümlelerin algılanmasında üzerinde durulması gereken hususlardan biri de *ezgidir*. Bu kavram, cümlenin okuma ve dinleme sürecindeki algısı ile doğrudan ilgilidir.

“Birden çok yan tümceden oluşmuş uzun tümceler birbirlerine bağlanırken kullanılan süren ezgi, kimi zaman dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. O zaman dinleyicinin dil duygusuna güvenerek tümce öbeklerini ayrı birer bildiri tümcesiymiş gibi biten ezgiyle söyleyebiliriz. *Derslerine iyi çalışır / verilen ödevleri zamanında yapar / zamanını boşa harcamazsan / çok başarılı olursun*. Böyle uzun tümcelerin her öbeğinde biten ezgiye başvurmak da her zaman istenen ilgiyi uyandırmayabilir. Onun için konuşucu, dinleyicinin dikkatini sağlayabilmek için vereceği durakları, kullanacağı biten ve süren ezgi tonunu iyi ayarlamak zorundadır. Genellikle birinci öbeğin sonunda kullanılan biten ezginin ardından süren ezginin kullanılması daha iyi sonuçlar vermektedir” (Ergenç, 1989: 67). Dilin bürün olgularını yerinde ve doğru kullanmak, birleşik cümle gibi birden çok yargı içeren karmaşık söz dizimsel yapıların algılanmasında son derece etkili olabilmektedir.

Sonuç olarak birleşik cümleler, iki veya daha fazla cümleden meydana gelen ve cümle sayısı kadar bilgi öbeği taşıyan söz dizimsel yapılardır. Birleşik cümlelerde temel yargının içerdiği bilgi öbeği, yan cümleler vasıtasıyla çeşitli anlam ilişkileri düzleminde belirginleştirilmektedir. İçinde birden çok yargı bulunan bu tür cümleler, yukarıda ifade edilen gramatik unsurların ve ezginin yardımıyla bir bütün oluşturmakta ve algılanma sürecinde asıl unsuru sonda bulunan bir kelime grubu mantığıyla işlem görmektedir.

Türkçedeki cümle türlerinin söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri çerçevesinde ele alınması gereken son cümle türü, sıralı cümlelerdir.

Çocuğun dil gelişimi konusunda yapılan araştırmalar, “Türkçe’de yapılan cümle hatalarının çoğunun okul çağında ve sıralı cümlelerin kullanılmasında ortaya çıktığını göstermiştir. Bu, dil gelişimiyle direkt ilgisi olmayan ve uzun cümlelerin çocuğun dikkatini dağıtmasından ileri gelen arızî bir hata tipidir” (Altıok, 1971: 132).

Türkçe’deki en uzun cümle yapılarından biri olan ve cümleden büyük birlikler olarak da tanımlanabilen sıralı cümleler, birden çok cümlelerin bir araya gelerek tek bir anlamı oluşturacak şekilde yapılanmasıyla oluşmaktadır. Bu sentaktik yapılanma, kendi içerisinde bağımlı ve bağımsız sıralı tümce olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bağımlı sıralı cümlelerde cümlelerin öznesi ve yüklemi ayrıdır. Cümleler arasında bir anlam yakınlığı söz konusudur. Bu cümleler, nokta ve noktalı virgülle birbirlerine bağlanabildikleri gibi, aralarındaki ilişki (ve, de, ama, fakat, ya da) gibi bağlaçlarla da sağlanabilir. Bağımsız sıralı cümleler, belirli bir sistem dâhilinde yapılanmış en büyük cümle birimleridir.

Örnekler*

1. Daha doğrusu memur konuşuyor, kahve sahibi sinirli sinirli dinliyordu.
2. Bir yerden gidiyorduk ama yol muydu tarla mıydı seçilmiyordu.

Bağımlı sıralı cümlelerde ise öğelerden biri ortaktır. Cümleler anlam ilgisiyle olduğu kadar, öğelerinin ortak oluşlarıyla da birbirlerine bağımlıdır. Bağımlı sıralı cümleleri oluşturan cümleler arasında anlamsal ve gramatik ilişkiler daha belirgindir. Aşağıdaki örnek cümlelerde, bu durum açık bir şekilde görülmektedir.

Örnekler*

1. Demir nemden, insan gamdan çürür.

*Yukarıdaki örnekler için bkz.: Neşe ATABAY, Sevgi ÖZEL, Ayfer ÇAM, **Türkiye Türkçesi’nin Sözdizimi**, (İstanbul 2003), s.108.

* Yukarıdaki örnekler için bkz.: Neşe ATABAY, Sevgi ÖZEL, Ayfer ÇAM, **Türkiye Türkçesi’nin Sözdizimi**, (İstanbul 2003), s.110.

2. Köşede gazete okuyan ihtiyar cildiye doktoru, gazetesini bıraktı, söze karıştı.

Bilindiği üzere, “cümle analizi açısından cümlelerin iki yapıdan oluştuğu kabul edilmektedir. Derin yapı, yüzeysel yapı. Derin yapı, cümlede yer alan mantıksal yapı, soyut yapıdır. Yüzeysel yapı ise derin yapı da var olan anlamların açıklanmış biçimi, sözcüklere dökülmüş biçimdir, somut yapıdır”(Üstünova, 2002: 42). Sıralı cümlelerin gerek dil gelişimi döneminde gerek örgün eğitim sürecinde algılanmalarındaki zorluk, bu tür cümlelerin birden çok yüzeysel ve derin yapı içermesinden kaynaklanmaktadır. *Köşede gazete okuyan ihtiyar cildiye doktoru, gazetesini bıraktı, söze karıştı.* Cümlesinde iki ayrı yüzeysel ve derin yapı mevcuttur.

“Bilindiği gibi insan belleği belirli bir uzunluğun ve karmaşıklığın üstündeki tümceleri söylemeye ya da anlamaya olanak sağlamamaktadır. Geleneksel olarak psikolojide bellek, kısa süreli ve uzun süreli bellek olarak ikiye ayrılır. Yapılan araştırmalar Sacks (1967), Marks ve Miller (1967), Jhonson (1968) tümcelerin yüzeysel yapısının aktif bellek de diyebileceğimiz kısa süreli bellekte algılandığını, anlam ve dip yapıya ait bilginin ise uzun süreli bellekte depolandığını ve bu bilgilerin dil kullanımı sırasında sonradan ortaya çıkarıldığını göstermiştir”(Çapan, 1987: 26).

Psikoloji alanında yapılan araştırmalar, kısa süreli bellek kapasitesinin 7 ± 2 yani 5 ile 9 birim arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa sıralı cümlelerin çoğu, kelime sayısı bakımından 9 birimlik üst sınırı aşabilecek yapıdadır. Fakat burada gözden kaçan bir husus vardır. Bu da, 5 ile 9 arasındaki birimlerin kendi aralarındaki gruplaşma özelliği ve bu durumda taşıdıkları bilgi yükü. Birden fazla birimin kendi aralarında gruplaşarak bir tek bilgi birimi oluşturabilmeleri durumunda kısa süreli belleğin bilgi taşıyabilme kapasitesi de değişecektir. Bu husus göz önüne alınarak, yukarıda bahsedilen 9 birimlik üst sınır bazı araştırmacılar tarafından kabul edilmemektedir.

“Kısa süreli belleğin kapasitesinin 7 ± 2 birimlik bilgiyi değil, sadece üç birimlik bilgiyi saklayabildiği görüşü ortaya atılmıştır” (Senemoğlu, 2000: 275).

İnsan beyni, “kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesini, birim başına düşen bilgiyi artırmakla genişletme yoluna gitmiştir. Örneğin 265937481 dizisini 9 ayrı sayı olarak hatırlamaya çalışırsak kısa süreli belleğin sınırını zorlarız. Ancak bunu 265-937-481 olarak hatırd tutmaya çalışırsak bellekte 9 birim yerine 3 birim kullanmış oluruz” (Karakaş, 1999: 23).

Bu görüş, başta sıralı cümleler olmak üzere Türkçedeki diğer uzun cümlelerin söz dizimsel algılama sürecindeki durumlarını da doğrudan ilgilendirmektedir.

“Kompozisyon derslerinde öğretmenler öğrencilerine, uzun cümleler yerine kısa ve öz cümlelerle yazmalarını öğütlemektedirler. Kısa ve öz cümlelerle yazma öğüdünün altında, kısa süreli bellek kapasitesi yatar. Cümleyi oluşturan alt cümleciklerdeki kelime sayısı, 7 ± 2 kuralını aştığı andan itibaren okuyucu, okuduğu cümlemin anlamını kavramakta güçlük çekmeye başlar. Kısa cümlelerle yazmak, yazdığını her türlü okuyucunun rahatlıkla anlamasına olanak sağlar. Bazı psikologlar, yaptıkları araştırmalarla bu sonucu bilimsel olarak kanıtlamışlardır”(Cüceloğlu, 2000: 176).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, sıralı cümleler, söz dizimsel algılama sürecinde diğer cümle türlerine göre daha zor anlaşılmaktadır. Bu zorluğun gerekçeleri sıralanmıştır. Bu noktada, yazılı anlatımda kısa cümleler kullanmak ve okuma metinlerini kısa cümlelerle kurgulamak her zaman mümkün müdür? sorusu akla gelmektedir. Dilin söz dizimsel imkânlarını ağırlıklı olarak bu doğrultuda kullanmak, bir anlamda sıralı cümlelerin dilin kullanım boyutuna kazandırdığı ifade gücündeki esneklik ve zenginliği ortadan kaldırmaktır.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, psikodilbilimin bulguları her zaman için bütün dünya dilleri açısından bir evrensellik arz etmemektedir. Ağırlıklı olarak batıda yapılan araştırmalarda, batı dilleri, özellikle de İngilizce merkez alınmaktadır. Bilindiği üzere İngilizce, yanaşık diller grubuna dâhildir ve yapısal bakımdan Türkçe’den oldukça farklıdır. Bu farklılık, doğal olarak cümle türlerinin yapısal özelliklerinde de kendini göstermektedir. Dolayısıyla, eklemeli bir dil olan Türkçedeki sıralı cümle yapısı ile batı dillerindeki sıralı cümle yapıları birbirinden ayrı sistemlerle teşekkül etmektedir. Bu teşekkül sisteminin doğasında mevcut olan özel durumlar üzerinde durmak gerekiyor.

Türkçede, birden çok cümle ihtiva eden sentaktik yapılarda bu cümleler, cümle içi bağlantı unsurları ile birbirlerine bağlanabilmektedir. Yani bazı sıralı tümceler, sözü edilen bağlantı unsurları ile de yazılabilmekte, birleşik cümle hâline gelebilmektedir. Bu bağlantı unsurları, birden çok yüzeysel yapıya sahip olan sıralı cümlelerden bazılarını tek yüzeysel yapıya indirgeyici bir işlevi yerine getirmektedir. Örneğin, *Köşede gazete okuyan ihtiyar cildiye doktoru, gazetesini bıraktı, söze karıştı* cümlesi, bir zarf-fiil eki olan bağlantı unsuru ile *Köşede gazete okuyan ihtiyar cildiye doktoru, gazetesini bırakarak söze karıştı* şeklinde de yazılabilir. Bu durumda, tek yüzeysel yapı ve tek derin yapı elde edilmiş olur. Öte yandan, birinci cümlede, *gazetesini* ve *bıraktı* kelimeleri iki ayrı öge (nesne ve yüklem) teşkil ederken, *-arak* zarf-fiil eki yardımı bu iki ayrı öge, *gazetesini bırakarak* şeklinde bir tek öge (zarf tümleci) hâline dönüşür.

Bunun yanı sıra, beynin kısa süreli bellekte 9 ayrı birimi gruplayarak, bilgi yükü teşkil eden 3 birime indirgeyebilme özelliği, temelde, bir cümleyi meydana getiren ögeler arası ilişkilerle de ilgilidir. Türkçe cümle yapısında özne/nesne, özne/yüklem, nesne/yüklem, nesne/özne gibi ögeler arası ilişkilerin mevcut olduğu düşünülürse, kısa süreli bellekteki indirgeyici gruplaşmaların dilin yapısından kaynaklanan mantıklı gramatik ilişkiler çerçevesinde gerçekleştiği sonucuna varılır. Daha basit bir deyişle, Türkçede, ögeler arası ilişkilerin çeşitliliği, sıralı cümle türü gibi uzun cümlelerin algılanması sürecinde kısa süreli belleğin kapasitesini genişletebilecek yönde bir işlevi yerine getirmektedir.

Bilindiği gibi cümle, kelimelerin ayrı ayrı anlamlandırılmasıyla meydana gelen bir yapının ötesinde, bu kelimelerin oluşturduğu ögeler arasındaki ilişkilerle kurgulanan bir sistemdir. Bu durumda, bir dilde birden çok kelimeli ögelerin oluşum sistemi de kısa süreli belleğin kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Türkçenin, eklemeli dil yapısına bağlı olarak öge oluşturmadaki sistematığı, kısa süreli bellekteki kelime birimlerini eklerle gruplayarak bilgi birimlerine ve dolayısıyla ögeye dönüştürme esasına dayanmaktadır. Bu durumda, uzun cümleleri oluşturan müstakil kelimeler, ekler vasıtasıyla bilgi birimlerini teşkil eden ögelere dönüşmektedir. Böylece yukarıda sıralanan sayı dizisine benzer şekilde, ayrı ayrı kelimelerden (birimlerden)

oluşan sıralı cümle gibi uzun cümleler, eklerin yapılandığı bilgi birimleri ile söz dizimsel algılama sürecine dahil olmaktadır. Türkçe'nin sentaktik sisteminde bu bilgi birimleri, *eylemi yapan(Ö)>eylemden etkilenen(N)>eylem (Y)* organizasyonu içerisinde düzenlenmektedir.

Öte yandan, Türkçe'deki bazı sıralı cümlelerde *eksilti* yapılmaktadır. “İletişimde zamandan tasarruf, dilin tekrardan hoşlanmayışı, en az çaba ilkesi gibi nedenler, anlatım kısalığına yol açmaktadır” (Üstünoğlu, 2002: 46). Eksilti olarak tanımlanan bu durum, kısa süreli belleğin üst sınırını aşacak sayıda sözcük içeren sıralı cümlelerdeki kelime sayısını kısa süreli belleğin standart algı aralığına indirgemeye yöneliktir. Özellikle bağımlı sıralı cümlelerdeki ortak öğelerden biri eksilti yoluyla cümlede yer almayabilir. *Duvarı nem, insanı gam yıkar* cümlesinde yüklemelerden biri, yüzeysel yapıda mevcut değildir. Fakat derin yapıda her iki yüklem de algılanmaktadır. Ayrıca ortak öğelerden birinin cümlede yer almaması, kısa süreli bellekte yer kaplayan bir bilgi biriminin de eksilmesi anlamına gelmektedir.

Bazı sıralı cümleler, edilgen çatılı eylemler de içerebilmektedir. Türkçe'nin eklemeli dil yapısı, edilgen çatılı eylemlerle kurulmuş sıralı cümlelerin algılanmasında son derece işlevsel bir konuma sahiptir. *Üstünü giyindi, okula gitti, hemen listeye yazıldı*. Eklemeli dil yapısı, edilgen çatı gibi son derece karmaşık eylem çatılarının dahi sıralı bir cümle içerisinde yer almasına imkân vermektedir. Çünkü, edilgen çatılı cümlelerin gramatik oluşumu, Türkçe'de sıralı cümlelerdeki kelime sayısını artırıcı unsur değildir.

Psikodilbiliminin verileri çerçevesinde değerlendirildiğinde sıralı cümleler, söz dizimsel algılama sürecinde anlaşılması en zor sentaktik yapılardan biri olarak kabul edilmektedir. Birden çok bilgi öbeği içermeleri, buna bağlı olarak yüzeysel ve derin yapılarındaki karmaşıklık bu algılama güçlüğüne sebepleri arasındadır. Buna karşın dillerin kendi yapılarındaki gramatik özellikler, kognitif (bilişsel) süreçteki bu zorlukları indirgeyici işlevlere sahiptir. Türkçedeki sıralı cümlelerin söz dizimsel algılama sürecindeki durumları bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak bu başlık altında, ortak yaklaşımlar doğrultusunda tespit edilen cümle türleri, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri bakımından incelenmiş ve şu sonuçlara varılmıştır.

İsim cümlelerinin iki ögeden meydana gelmesi, bilgi dağılımını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan bu tür cümlelerde, yüklem ve öznenin aynı kavram üzerinde odaklanması, anlama sürecinde bireyin dikkatini de bu kavram üzerine çekmektedir. Fiil cümleleri, esnek bir ifade yapısına sahiptir. Bu durum, fiil cümlelerinde yüklem çekim alanının genişliği ve öge sayısının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Fiil cümlelerinin algılanmasında bu iki husus dil bilgisel bakımdan belirleyicidir. Türkçe'nin kurallı cümle yapısında, yüklemi anlam yönünden tamamlayan ögeler yüklemden önce gelmektedir. Bu sistem, yargının taşıdığı anlamı, yargıdan önce sınırlamakta ve anlamı rafine edilmiş bir eylemin algılanmasına zemin hazırlamaktadır. Devrik cümleler, dilin sentaktik yapısında, ögelerin yer değiştirmesine bağlı olarak söz dizimsel anlamın nasıl yapılandığını göstermesi bakımından çok önemlidir. Türkçe'de, yüzeysel ve derin yapının örtüşmediği cümle tipleri mevcuttur. Bu durum, *olumlu*, *olumsuz*, *soru* ve *isim* cümlelerinde görülmektedir. Derin yapı-yüzeysel yapı farkını ortadan kaldırmaya yönelik dil bilgisel formüllerin öğretilmesi, bu tür cümlelerin algılama sürecini hızlandıracaktır. Yan ve temel cümlelerden meydana gelen birleşik cümlelerin bilgi taşıyabilme kapasiteleri oldukça yüksektir. Bu tür cümleler, oldukça karmaşık ifadeleri, kendi içinde cümle boyutunda sınıflandırarak sistemli bir söz dizimsel yapı içerisinde sunmaktadır. Bu bakımdan, söz dizimsel algılama sürecini hızlandırıcı bir kurgusal işleve sahiptir. Sıralı cümlelerin anlamlandırılması sürecinde ortaya çıkabilecek zorluk, bu tür cümlelerin birden çok derin ve yüzeysel yapı içermelerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle birden çok yüzeysel yapıya sahip olmaları, kısa süreli belleğin kapasitesini zorlayıcı bir etki yaratmaktadır. Bu durumda ise, cümle içi bağlantı ögeleri ve eklemeli dil yapısı devreye girmektedir. Bu iki unsur, sıralı cümlelerin söz dizimsel algılama sürecini hızlandırmaktadır. Bütün bu cümle türleri incelendikten sonra, algılama ve anlama sürecinin kısa bir zaman diliminde gerçekleşmesini sağlayan cümle yapısının *basit cümleler* olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe'de, ifade edilmek istenen her fikri, basit cümlelerle

şekillendirmek imkânı vardır. Bu bakımdan, özellikle anlamayı kolaylaştırması sebebiyle basit cümleler kurmanın daha isabetli olacağını söylememiz gerekir.

3.4.10. Cümle İçi Bağlantı Unsurlarının Söz Dizimsel Algılama Sürecindeki İşlevleri

Türkçe’de, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlardan biri de *bağlantı* unsurlarıdır. Cümle kavramı çerçevesinde düşünülen bu bağlantı unsurları, *cümle içi ilişkiler* ve *cümleler arası ilişkileri* düzenleyen geniş bir işlev alanına sahiptir.

Bu başlık altında üzerinde durulacak konu, cümle içi ilişkileri düzenleyen ve sentaktik yapının anlamı üzerinde etkili olan *cümle içi bağlantı unsurlarıdır*. Temel fonksiyonları göz önüne alınarak ana başlıklar altında tespit edilen bu hususlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Ekler
2. Edatlar
3. Bağlaçlar

Bilindiği üzere Türkçe, eklemeli dil yapısına sahip olan diller grubunda bu yapıyı en karakteristik biçimde yansıtan dillerden biridir. Genel olarak değerlendirildiğinde, “Türkçe’de eklerin temel anlamda *Türetme* ve *Bağımlılaştırma* olmak üzere iki önemli işlevi vardır” (Demircan, 1986: 33). Türetme işlevi, en basit anlamda, kelime kök ve gövdelerinden yeni kelimeler üretebilme özelliğidir. Daha geniş bir fonksiyon alanına sahip olan bağımlılaştırma işlevi ise cümle içerisindeki her unsur arasında ilişki kurabilme özelliğini yansıtmaktadır. Bu durumda, cümle içi bağlayıcılık işlevi, eklerin bağımlılaştırma özelliğiyle ilgilidir. Bir birleşik cümleyi meydana getiren yan cümle ve temel cümle arasında kurduğu anlam ilişkileri, bu bağımlılaştırma işlevini gözler önüne sermektedir.

Türkçe’de, bu işlevi yerine getiren ekler, kendi aralarında da çeşitlilik arz etmektedir. Sadece cümle içi bağlayıcılık işlevini yerine getiren ekler (Demircan, 1986: 34)’te şu şekilde sıralanmaktadır.

1. -(y/n)A...-(y/n)A: (Koşa koşa gitti)
2. -All: (Dön-eli görüşmedik)
3. -ArAk: (Koş-arak uzaklaştı)
4. -Ar...-mAz: (Gör-ür gör-mez tanıdı)
5. -(y)Ip: (Çık-ıp gitti)
6. -(y)IncA: (Gör-ünce şaşırdı)
7. -(y)ken: (Gir-er-ken gördüm)
8. -mAdAn: (Al-madan ayrıldı)
9. -(y)sa: (Gör-ür-se-n anlatırsın)
10. -sIzIn: (Çalış-mak-sızın kazandı)
11. da: (Verdi de almadı)
12. ki: (Anlat ki öğreneyim)
13. mI: (Çalıştın mı korkma)

Bu husus, Türkçe'nin eklemeli dil yapısının söz dizimsel algılama sürecine cümle içi bağlantı unsuru olarak yansımastır. On üç gruba ayrılan bu ekler, görüldüğü gibi iki ayrı yargıdan oluşan cümleleri çeşitli anlam ilgileriyle birbirine bağlamaktadır. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, iki ayrı yargı etrafında gruplanan bilgi birimleri, bu eklerin taşıdığı anlam özellikleri yardımıyla ilişkilendirilmekte ve söz dizimsel algının beyindeki ilk evresi olan kısa süreli belleğe yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda, ortak kip ve şahıs eklerinin cümle içi bağlayıcılık özelliklerinden de bahsetmek gerekir.

“Cümleler arası anlam ilişkisini sağlamada ortak kip / şahıs eklerinin de rolü vardır. Bu ekler her cümlede tekrarlanabilir. Ancak tekrardan gerektiğinde kaçmak üzere bu eklerin bir kısmı son cümleye kaydırılabilir. Yükleme isim olan cümlelerde kip ekinin, tek kipli fiillerde şahıs ekinin, birden fazla kipli fiillerde ise ikinci veya üçüncü kip eki ile şahıs ekinin son cümlede kullanılması, cümleler arasındaki anlam ilişkisini pekiştirir” (Karahana, 2004: 92).

Bu durum Türkçe'de birleşik cümlelerde ve sıralı cümlelerde mevcuttur ve ortak öge kullanımına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Cümlecikler arası anlamı

belirleyici değil, pekiştirici bir işlevi yerine getirmektedirler. Öte yandan, eklerin cümle içi bağlantı işlevleri bir bağlaçla kurduğu yapı vasıtasıyla da yerine getirilmektedir. Bağlaçlar konusunda bu konuya değinilecektir.

Türkçe’de, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olan cümle içi bağlantı unsurlarından biri de bağlaçlardır.

“Genellikle eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle cümleleri veya iki yargıyı birbirine bağlayarak aralarında anlam ve biçim açısından ilişkiler kuran ve söz içinde iki kavram veya düşünceyi bütünleştiren öğeler, bağlaç olarak tarif edilir. Bunun yanı sıra, bazı bağlaçlar, yukarıda sayılan işlevlerin hepsini ayrı ayrı yerine getirirken, bazıları da sadece cümleleri bağlama işlevini yapmaktadır.”(Aktaş, 1994: 54).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi bağlaçlar, sözcük ve sözcük grupları arasında bir anlam ilişkisi kurmakla birlikte asıl işlevi olarak, cümle ve cümle öbeklerini birbirine bağlamaktadır. Cümle kavramı çerçevesinde işlevsel olan bağlaçları *cümleler arası anlam ilişkisi kuran bağlaçlar* ve *cümle içi ilişkileri düzenleyen bağlaçlar* olmak üzere iki grupta incelemek gerekir. Cümleler arası anlam ilişkileri, çalışmamızın kapsamına girmediğinden, bizim asıl üzerinde durmak istediğimiz bağlaçlar, cümle öbekleri arasında anlam ilişkisi kuranlardır.

Tümce içinde etkili olan bağlaçlar kendi içlerinde bir fonksiyon ayırımına tâbi tutulduğunda, “ya eşleme ya da *bağımlılaştırma* işlevini yerine getirmektedir. *Ne kendi geldi ne de birini gönderdi* cümlesindeki (ne.....ne) bağlaçları iki cümle öbeği arasında bir eşleme ilişkisi kurmaktadır. Bu yapısal ortaklık, *Mehmet ne geldi ne haber gönderdi / Ne Ahmet ne Mehmet geçebildi* örneklerinde görüldüğü gibi öznenin ve yüklemnin ortak olduğu tümcelerde daha kolay anlaşılmaktadır” (Demircan, 1986: 38). Örnek cümleler incelendiğinde, (ne...ne) bağlacının cümle öbekleri arasında bir eşitleme işlevini yerine getirdiği görülecektir. “*Eğer kimseye söylemezsen anlatabilirim* tümcesinde ise bir *bağımlılaştırma* yapılmıştır. Birinci tümce, *eğer.....se* bağlacı ile ikinci tümceciğin bir koşulu durumuna getirilmiştir. Öyleyse burada da bir (eşleme) (bağımlılaştırma) ayrımı eşleyiciler daha çok olduğu için, yalnızca eşleme terimi kullanılarak verilebilir.” (Demircan, 1986: 38).

Cümle içi bağlantı unsuru olarak bağlaçların, eşleme ve bağımlılaştırma özellikleri, iki temel işlev olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye Türkçesi'nde bulunan bağlaçlar genel anlamda, "sıralama, karşıtlama, sebep, sonuç, açıklama, üsteleme, yer verme" (Aktaş, 1994: 54) gibi anlam ilişkileriyle cümlecikleri birbirine bağlamaktadır. Bu anlam özelliklerinden yola çıkarak bağlaçları, çok kesin sınırlar içerisinde değerlendirmek ve sınıflandırmak mümkün değildir. Bu durumda yapılması gereken, bağlaçları incelenme amaçlarına yönelik işlevlerine göre genel bir sınıflandırmaya tâbî tutmaktır. Bu başlık çerçevesinde, bağlaçların söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri incelendiği için yapılacak olan tasnif de bu çerçevede olmalıdır. Bu düşünceden hareketle, söz dizimsel algılama sürecine zemin teşkil eden kavram söz dizimsel anlam olduğu için, bağlaçların cümle anlamı üzerindeki etkisinin belirlenmesi, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevini de ortaya koyacaktır.

Bu çerçevede, bağlaçların bir cümle içi bağlayıcı unsur olarak söz dizimsel algılama sürecindeki etkileri iki temel kriterden hareketle ele alınmalıdır.

1. Söz dizimsel yapıdan çıkarıldıklarında anlamın bozulmasına neden olan bağlaçlar.
2. Söz dizimsel yapının anlamını güçlendiren bağlaçlar.

Bu değerlendirmeye geçmeden önce, Türkçedeki bağlaçları bir arada göstermek için aşağıda sıralamak istiyoruz.

Türkçe'de yer alan bağlaçların başlıcaları şunlardır:

Açıkçası, aksi halde, ama, ancak, bakarsın, başka bir deyişle, belki, belki...belki, bile, bir....-sa, bir...bir, bir...bir daha, bu sebeple, buna göre, bundan dolayı, bunun için, bunun üzerine, bununla beraber, bununla birlikte, çünkü, dahi, de, de...de, değil, değil...bile, değil...isterse, demek, demek ki, diye, eğer, eğer...-sa, fakat, gah...gah, gene de, gerçekten, gerek....gerekse, gibi...de, halbuki, hatta, hem de, hem...hem de, hem..hem, her nasılsa, iken, ile, illâ, ise, ise de, ister...ister, ister...isterse, kaldı ki, kısacası, ki, kim, kimi....kimi, lâkin, mi, mi yoksa...mi, mi....mi,

nasılsa, ne ki, ne var ki, ne....ne, nitekim, o takdirde, olsun....olsun, oysa, örneğin, ötürü, öyle ki, öyleyse, özetle, sanki, senin anlayacağın, sözgelimi, sözüm ona, şayet, şu var ki, tâ ki, üstelik, ve, veya, ya, ya. ...ya da, ya da, ya....-sa, ya....ya, ya...yahut, yahut, yalnız, yalnızca, yani, yeter ki, yine de, yoksa, zira.

Yukarıda, Türkçe’de yer alan bağlayıcı unsurların bir listesi verilmiştir. Bu listede yer alan bağlaçlar, cümleler arası ve cümle içi bağlayıcı bir işlevi yerine getirmektedirler ve her iki işlevi de yerine getirdikleri için bu yönde bir sınıflandırmaya tâbî tutulamazlar. Böyle bir ayrımın, çalışmamız açısından bir belirleyiciliği olmayacağı için, anlamsal boyutta yapılacak genel bir sınıflandırma, bu yapıların söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri hakkında genel bir bilgi verebilir.

Türkçe’deki bağlaçlar genel olarak incelendiğinde, *de....de, hem....hem, ne....ne, eğer....-sa* gibi belirli bir kalıplaşmış yapı teşkil eden bağlaçlardan önemli bir kısmının söz dizimsel anlam üzerinde son derece belirleyici oldukları görülecektir. Aşağıdaki örnek cümlelerde bu durum açıkça mevcuttur.

1.Örnek:

- a. Ne Ahmet geldi; ne Mehmet’i gönderdi.
- b.Ahmet geldi;Mehmet’i gönderdi.

Bu örnekte, *ne....ne* bağlacının cümle anlamı üzerindeki işlevi görülmektedir. Bilindiği gibi *ne....ne* bağlacı, biçimce olumlu, anlamca olumsuz cümlelerde kullanılmaktadır. Aynı zamanda, cümleyi olumsuzlaştıran bir yapıdır. Bu bağlacın cümleden çıkarılması, (1b) örneğinde olduğu gibi derin yapıyı tamamen değiştirmekte, cümle olumlu bir anlam kazanmaktadır.

2.Örnek:

- a. Eğer dışarıya çıkacaksan paltonu giymeyi unutma.
- b.dışarıya çıkacak... paltonu giymeyi unutma.

Yukarıdaki örnekte, *eğer....sa* kalıbındaki cümle içi bağlacının, söz dizimsel yapı üzerindeki anlamsal işlevi görülmektedir. Bu bağlacın çıkarılması, anlamı tamamen ortadan kaldırmaktadır. (2b) örneğinde bu durum görülmektedir.

Kalıplaşmış yapı özelliği gösteren bu tür bağlaçların yanı sıra, bazı kelime teşkilinde olan bağlaçların da cümlelerin derin yapısı üzerinde etkili oldukları gözlenmektedir.

3.Örnek:

- a. Kitap okurken çay içersin.
- b. Kitap okur.... çay içersin.

(3a) örneğinde *iken* bağlacı mevcuttur. Bu bağlaç cümleden çıkarıldığında (3b) örneğinde görüldüğü gibi eylemlerin gerçekleşme sürecindeki eş zamanlılık ortadan kalkacaktır ve cümle birleşik yapıdan sıralı cümle yapısına geçecektir. Bu değişim aynı zamanda cümlelerin derin yapısını da etkilemektedir.

Genel olarak, kalıplaşmış bağlaçların bir cümle içi bağlayıcı unsur olarak, söz dizimsel anlam ve dolayısıyla algılama sürecinde belirleyici olduğunu söylemek gerekir; fakat *bağlam* sebebiyle bu konuda bir liste oluşturmak mümkün değildir.

Bilindiği gibi cümle algısında *bağlam* faktörü son derece belirleyici bir unsurdur. Müstakil bir cümlede anlamsal belirleyiciliğe ve vazgeçilmezliğe sahip olan bağlacın, o cümlelerin içinde bulunduğu bağlamda bu etkisi azalabilir ya da ortadan kalkabilir. Çünkü bağlam unsuru, cümle içi işlev gören bir bağlacı cümleler arası boyuta taşımaktadır.

4.Örnek:

- a. Hem askerliğini yaptı; hem öğretmenlik yaptı.
- b. Orada iki yıl kaldı. Bu süre içinde hem askerlik yaptı, hem öğretmenlik yaptı. İkisi de bitince memleketine dönüp evlendi.
- c.askerliğini yaptı;. ...öğretmenlik yaptı.

- d. Orada iki yıl kaldı. Bu süre içinde. ...askerlik yaptı;. ..öğretmenlik yaptı.
İkisi de bitince memleketine döndü.

(4a) örneğinde, *hem....hem* bağlacının anlam belirleyici işlevi görülmektedir. Bu bağlacın kullanılmadığı (4c) örneğinde ise *askerlik yapmak* ve *öğretmenlik yapmak* eylemlerinin eş zamanlı gerçekleşme anlamı ortadan kalkmıştır. Bu durumda (4a) için *hem...hem* bağlacının anlam belirleyici bir cümle içi unsur olduğu kanıtlanmaktadır. Oysa, aynı cümlelerin bir bağlam içerisinde sergilendiği (4b) örneğinde *hem....hem* bağlacının anlam belirleyici bir işlevi yoktur. Bağlacın işlevsizliği, (4d) örneğinde açıkça görülmektedir. İşte bu durum, söz dizimsel algılama sürecindeki fonksiyonları bakımından bağlaçların sınıflandırılmasına imkân vermemektedir.

Türkçe’de, cümle içi bağlaçlarının söz dizimsel anlam üzerindeki bir diğer etkisi, *cümle anlamına katkıda bulunma* noktasında ele alınabilir. Bu durumda, bağlayıcı unsur olarak tanımlanan bütün birimler işlevseldir.

Daha önce de belirtildiği gibi bağlaçlar, cümle anlamına “sıralama, karşıtlama, sebep–sonuç, açıklama, üsteleme, yer verme” (Aktaş, 1994) gibi temel anlam kalıpları çerçevesinde katkıda bulunmaktadır. Öte yandan Türkçedeki bütün bağlaç yapıları incelendiğinde, bu bağlaçların yukarıda sıralanan temel anlam kalıplarıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir semantik etkiye sahip oldukları görülecektir. *Bu ödevi iyi yapmışsın ama ben daha farklı yaptım* cümlesinde *ama* bağlacı yukarıdaki temel anlam kalıplarından *karşıtlama* grubuna girmekle birlikte, cümle anlamını güçlendirme noktasında derin yapıda daha karakteristik bir anlamsal işlevi yerine getirmektedir. Bu da *olumsuzluk* anlamıdır.

“Ama sözcüğü genellikle olumsuz bir haberden önce gelmektedir. *Bunu iyi hazırlamışsın....*) demek, *iyi hazırlamamışsın* anlamına gelmektedir. İnsanlar, *ama*’dan önce söylenenleri dikkate almazlar. Çünkü kendilerini asıl etkileyecek olanın, sözcüğün ardından gelecek şey olduğunu bilirler. *Ama* daha önce söylenenleri iptal eder” (Horn, 2000: 107).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi *ama* bağlacı, karşıtlama anlamının yanı sıra bir de olumsuz anlam içermektedir. *Ama* bağlacının yanı sıra, *fakat*, *lâkin*, *ancak*, *yalnız* gibi bağlaçlar da cümleye aynı anlamı kazandırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında (ve) bağlacı cümleye sıralama anlamının yanı sıra, bir eşitleme anlamı da kazandırmaktadır. Bir anlamda, cümlede *ama* bağlacının bozduğu dengeyi (ve) bağlacı kurmaktadır. Bu sebeple, (ve) bağlacı ile birbirine bağlanan cümlelerde bir eşitleme anlamı vardır.

Cümle içi bağlayıcı unsur olarak söz dizimsel yapının konteksi üzerinde etkili olan bir diğer bağlaç grubu da *çünkü* ve *zira* gibi sebep–sonuç bildiren bağlaçlardır. Bir cümleyi meydana getiren cümle öbekleri arasındaki sebep–sonuç ilişkisi, anlama süreciyle doğrudan ilgilidir.

“*Çünkü* ve *zira* bağlaçları, dil bilgisi birimleri olarak sadece cümlelerin yapı ilişkilerini göstermekle kalmayıp, aynı zamanda bağladıkları cümlelerden birini diğerinin sebebi sayarak açıklamaktadır. Sonuçta, adı geçen bağlaçlarla bağlanan cümleler arasında bir sebep sonuç ilişkisi kurulmuş ve bu yolla oluşan metin bir anlam ifade etmiştir” (Aktaş, 1994: 57).

5. Örnek:

Bu konuyu pek anlayamadım; çünkü gerekli dikkati veremedim.

Cümlesinde, cümle içi bağlantı unsuru olarak *çünkü*’nün böyle bir işlevi vardır. Bu kelime iki ayrı cümle arasında, sebep–sonuç ilişkisine dayalı bir anlam ilgisi kurmuştur.

Öte yandan, bazı bağlaçların bilgiyi odaklama işlevlerinden de bahsetmek gerekir. “Bağlaç olarak kullanılan kimi sözcükler ya da ekler (bile, ancak, dahi...../ da, mı, ki) kendilerinden önceki ya da sonraki öğelerin yeni bilgi verdiklerini belirtmek için onları odaklamakta ya da berkitmektedirler”(Demircan, 1986: 39). Bağlaçlar, söz dizimsel algılama sürecinde verilmiş ya da verilecek olan bilgi üzerine okuyucunun dikkatini çekme işlevini de yerine getirmektedir.

Örnek:

Sarhoş oldu *mu*, o güler yüzlü, dost canlı, efendi insan gider, yerine cehennemden boşanmış bir zebani gelir.

Cümlesinde, soru eki *-mu*, soru niteliğini kaybederek cümleler arası bir bağlama işlevini yerine getirmektedir. Bunun yanı sıra, kendisinden sonra verilecek olan bilgi üzerine de okuyucunun dikkatini yoğunlaştırmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar, bağlaçların dil bilgisel anlamdaki işlevlerini pratik anlamda sergilemeye yöneliktir. Bir başka ifadeyle, söz dizimsel anlam üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Oysa bu yapıların anlama sürecindeki işlevleri, temelde kazanım süreçleri ile ilgilidir. Çünkü kazanım, dil bilgisel unsurların edinim sürecindeki zihinsel aşamalarını neden ve sonuçlarıyla birlikte açıklayan psikolojik ve mantıksal gelişimin kesiştiği bir süreçtir. Bu bağlamda, bağlaçların anlama sürecinde nasıl işlevsel hâle geldiklerini inceleyen araştırmalara göz atmak gerekir.

Çocukların dil edinimine ilişkin araştırmalar, *çünkü* gibi sebep sonuç bildiren bağlaçların erken yaşta çocuklar tarafından kullanıldığını ortaya koymaktadır ve bunun sebebi şu şekilde açıklanmaktadır.

“Sekiz ya da dokuz yaşındaki bir çocuk, *çünkü* sözcüğünü kendiliğinden konuşma içinde doğru olarak kullanmaktadır. Hiçbir zaman çocuk, *Düşüp ayağımı kırdı çünkü hastaneye götürüldü* demez. Böyle bir cümle kullanmaz. Ancak, *çünkü* kavramı tamamen bilinçli hale gelinceye kadar deneylerde bu tür şeyler yapmaktadır. Öte yandan sosyal bilgilere ait konularda tümceleri doğru olarak tamamlamaktadır. SSCB’inde *plânlı ekonomi olanaklıdır çünkü özel mülkiyet yoktur; bütün toprak, fabrika ve makineler işçilere ve köylülere aittir* cümlesinde çocuğun gerekli işlemi bu durumda yapabilmesinin bir nedeni nedir? Çünkü öğrenciyle ilgilenen öğretmen açıklamış, bilgi vermiş, soru sormuş, düzeltmiş ve öğrenciye açıklamıştır. Çocuğun kavramları, öğretim süreci içinde bir yetişkinle işbirliği halinde olmuştur” (Vygotsky, 1998: 155). Demek ki, sebep-sonuç ilişkisi bildiren bağlaçların kazanımında, çocuğun çevresindeki öğretmenlerin ve yetişkinlerin önemli bir payı

vardır. Çocuk, bir konu hakkında edindiği bilgi yardımıyla bu tür bağlaçları kullanabilmektedir. Bu husus, bağlaçların ediniminde bilgi birikiminin ne denli etkili olduğunu ortaya koymakta, söz dizimsel algılama sürecinde bilgi, temelinin önemine dikkat çekmektedir. Bu da gramatik dil kullanımının (anlama ve anlatma) temelinde bilgi birikiminin olduğunu göstermektedir. Öte yandan bir dilin gramatik yapısının, edinim boyutunda bu bilgi girişindeki etkisini de göz ardı etmemek gerekir. Her ne kadar Piaget'in, "çocuk, neden, koşul ya da zaman ilişkilerini doğru dürüst kavramadan çok önce konuşmasında yan cümleler *çünkü, eğer, ne zaman ve ama* gibi sözcükler kullanmaya başlayabilir. Çocuk, konuşmanın söz dizimine düşüncenin söz diziminden daha önce egemen olur. İncelemeler, dil bilgisinin mantıktan önce geliştiğini ve çocuğun uzun süreden beri kullanmakta olduğu sözlü biçimlere karşılık gelen zihinsel işlemleri görece olarak geç öğrendiğini göstermiştir" (Vygotsky, 1998: 75). Açıklamaları bağlaç işlevi gösteren dil bilgisel yapıların kazanımına bir açıklama getirse de, bağlaçların edinimine yönelik Türkiye'de ve batıda yapılan araştırmalar, dilin gramatik yapısından kaynaklanan ayrılıklar nedeniyle birbiriyle çelişmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak (Karabağ-İşsever, 1995: 232)'de şu bilgilere yer verilmektedir.

Verhoeven'e göre, "5-7 yaş arasında bulunan çocukların, işlevlerine göre incelenen bağlaç türleri arasında en düşük oranda *zaman* bağlaçlarını kullandıkları belirtilmekte ve bu yaşlarda bu işleve sahip olan bağlaç kullanımının edinilmediği sonucuna varılmaktadır. Ancak örneklem grubumuzdan elde ettiğimiz bulgulardan da açıkça görüleceği gibi 5 yaş grubunun ilk döneminde bile bu işlevdeki bağlaçların yetkin bir biçimde, dolayısıyla örneklem grubumuzda bulunan denekler açısından, bu dönemde zaman işlevi taşıyan bağlaçların büyük oranda edinilmiş olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır" (1988: 445).

Görüldüğü gibi, psikodilbiliminin alanına giren, gramatik unsurların edinimine yönelik araştırmalarda *dil yapılarındaki ayrılık* faktörü göz önüne alınmak zorundadır. İşsever ve Karabağ'ın, Türkçe'de zaman bağlaçlarının edinimine yönelik bulguları, Verhoeven ve Piaget'in verileriyle çelişmektedir. Öte yandan, 4-5 yaş arası

Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesini amaçlayan (Güleryüz–Dönmez, 1992: 208) bir araştırmada, “48-53 aylar arasında diğer bağlaçların daha sık kullanıldığı, 54-60 aylar arasında ise –de (-da) bağlacı ve diğer bağlaçların (*ile, çünkü, ama, -ki, yoksa, hem*) kullanım sıklığı oranlarının birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmalardan hareketle yapılan karşılaştırmalar göstermektedir ki, Türkçe’nin edinimi sürecinde bağlaçlar erken yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanmaktadır. Çünkü bu yapılar, çocuk tarafından farkında olunsun veya olunmasın zihnindeki düşünce öbeklerini temsil eden cümleler arasında bir anlam ilgisi kurabilmek için zorunlu bağlantı unsurlarıdır. Bir başka ifadeyle, dil kullanımının söz dizimsel boyutunda, *yani, demek ki, ama, çünkü, hatta, bile, üstelik hem de fakat*, gibi bağlaçlar, çocuğun zihnindeki düşünce öbeklerini temsil eden cümleler arasında çeşitli anlam ilişkileri kurarak, bunların daha kolay ifade edilmesine yardımcı olur. Aynı şekilde bu unsurlar, ana dili öğretimi çerçevesinde, okuma ve dinleme eylemleriyle gerçekleştirilen anlama sürecinin de vazgeçilmez unsurlarıdır. Anlama sürecinde, birbirinden farklı yargılar içeren cümle öbekleri anlamsal bakımdan, yukarıda ifade edilen bağlaçlarla mantıksal bir bütün teşkil etmekte ve aynı zamanda okuma hızını artırıcı bir işlevi de yerine getirmektedir.

Bu başlık çerçevesinde, incelenmesi gereken cümle içi bağlantı unsurlarından biri de edat (ilgeç) lerdir.

“İlgeçler, biçimsel açıdan yalnız olanlar (gibi, için, kadar...) ve bir ek (-A, -Dan...) ile birlikte kullanılanlar (doğru, göre...) diye ikiye ayrılabilirler. Bu sözcüklerin işlevlerinden başlıcası, kendilerinden önce gelen sözcüğü değişik anlamda sözlüksel bir niteleyiciye ya da tümleyiciye dönüştürmektir” (Demircan, 1986: 35).

Türkçe’de, edatların cümle içi bağlantı unsuru olarak gramatik anlamda 5 değişik fonksiyonundan söz edilmektedir. Bunlar, “ad+ad (Melek gibi kız), ad+eylem (Çocuk gibi ağlıyor), ad+sıfat (Çocuk gibi yavaş), zarf+eylem (Yavaş gibi gitti), eylem+eylem(Ağlıyor gibi yaptı)”(Demircan, 1986: 35) şeklinde formüle edilebilir.

Bu açıklamalarda da görüldüğü gibi edatlar cümle içerisinde niteleme ağırlıklı bir işlevi yerine getirmektedir. Yukarıdaki fonksiyonlarda, sadece *eylem + eylem* (*Ağlıyor gibi yaptı*) ilişkisinde bağlayıcı bir özellik sergilemektedir. Bağlayıcı işlevi yerine getiren edatların niteleme işlevini yerine getiren edatlardan farkı, cümleden çıkarıldıklarında anlaşılmaktadır. Örneğin; *Ders çalışıyormuş gibi yapıyordu* cümlesinde bağlayıcılık işlevini yerine getiren gibi edatı, cümleden çıkarıldığında *Ders çalışıyormuş. ... yaptı* ifadesiyle, yüzeysel yapı ve söz dizimsel anlam bozulmaktadır. Aynı durum, *-A...göre* biçimindeki edat kalıpları için de geçerlidir.

Diğer önemli bir husus ise, bağlaç ve edatların cümle içi bağlayıcı unsur olarak sentaktik yapı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasında ortaya çıkmaktadır. Cümle içi bağlayıcı işlevi yerine getiren *eylem+eylem* teşekkülündeki edatların cümleden çıkarılması, yüzeysel yapıyla birlikte derin yapıyı da bozmaktadır. Oysa, aynı işlevi yerine getiren cümle içi bağlaçlarında derin yapı yüzeysel yapıyla paralel bir değişime uğramakta, veya bu değişim daha az hissedilir seviyede gerçekleşmektedir. Cümle içi bağlaçlarının yüzey ve derin yapıdaki etkisi daha çok *eğer....se* biçiminde kalıplaşmış sınırlı sayıda bağlaçlarda görülmektedir. Bu husus, gramatik açıdan cümle içi bağlayıcı fonksiyona sahip olan edat ve bağlaçların söz dizimsel algılama sürecindeki ayrımlarını da ifade etmektedir. Bu durumda, bağlayıcı işlevi yerine getiren edatların gramatik yapı olarak, cümle üzerinde, bağlaçlardan daha etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu başlık çerçevesinde, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen üç temel unsurdan (ek, bağlaç, edat) bahsedilmiştir. Bu unsurların, anlama sürecindeki temel işlevi, cümle yapısında biçimsel ve anlamsal bakımdan birbirinden ayrı olan cümlecikleri sahip oldukları anlamsal işlevler vasıtasıyla birbirine bağlayarak, metindeki tutarlılığı cümle içinde başlatmaktır. Bu sebeple, cümlelerin anlamı üzerinde etkili olduğu düşünülen ekler başta olmak üzere, bağlaç ve edatların bu işlevlerini ana dili öğretimi çerçevesinde anlama becerilerini geliştirici yönde kullanılması gerekmektedir.

Bu bölümde ele alınan dört temel dil yapısıyla ilgili hususları, kronolojik süreci de göz önüne alarak şöyle özetlemek mümkündür.

“Ses bilim açısından bakılınca, Türkçe’nin seslerinde, ses düzeninde önemli bir değişme olmadığı görülmektedir. Büyük ünlü uyumunda o günden bugüne pek bir değişiklik olmamıştır. Ünsüzler açısından bakılınca, eski ürünlerde bulunan bazı seslerin bugün olmadığını görüyoruz” (Aksan, 2001: 134).

Görüldüğü gibi, Türkçenin en önemli fonetik hususiyetlerinden biri olan büyük ünlü uyumu, günümüze kadar korunmuş bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, Türkçenin ses düzeninde o günden bu güne önemli bir değişiklik olmaması, kelimelerin morfolojik yapılarına yansımış, sadece bazı ünsüzlerde meydana gelen değişmeler sebebiyle farklılıklar oluşmuştur. Fonetik ve morfolojik yapının bu derece tutarlı olması, Türkçe kelimeleri etimolojik araştırmalar yönünden saydamlaştırmaktadır.

“Biçimbilim, yapı açısından bakılınca, cins (genus) kavramının o dönemde de bulunmadığı, dolayısıyla bugüne değin bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra aradan geçen 13–14 yüzyıl içinde dilin olağan gelişmesinden kaynaklanan farklılaşmalar arasında, eylem çekimlerinde, ad durumunu gösteren biçimbirimlerde göze çarpan değişmelere rastlanmaktadır” (Aksan, 2001: 134).

Cins kavramının olmayışı, Türkçenin bu bakımdan tutarlı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, eylem çekimleri ve hâl eklerinde görülen değişiklikler genel yapıyı etkileyecek düzeyde değildir.

“Söz dizimi bakımından yazıtlar döneminde önemli bir farklılık görülmemektedir. Tamlamaların oluşturulmasında başkalık göze çarpmakta, bugünden farklı kuruluşlara rastlanmaktadır. Bu farklılık daha ziyade belirtisiz isim tamlamalarında göze çarpmaktadır” (Aksan, 2001: 134).

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçenin sentaktik yapısı Ö + N + Y formülü üzerine kurulmuştur. Eski dönemlere ait cümle yapıları incelendiğinde bu yapının yüzyıllardır hiç değişmediği, değişimin, az da olsa cümle içerisindeki tamlamalarda yaşandığı görülecektir. Söz dizimi yapısındaki ÖNY dizilişi, ana dili Türkçe olanların algılama tarzını yansıtmaktadır.

“Anlambilim açısından karşılaştırılırsa, Türkçe’nin yazıtlar döneminde de soyut ve somut kavramlar açısından zenginliği, güçlü ve sanatlı anlatımlara eğilimi ve değişik anlam olayları bakımından niteliklerini koruduğu ve ilgili bölümde değindiğimiz gibi eşanlamlılık, çokanlamlılık, ikilemeler gibi özelliklerinin hiç değişmeden günümüze geldiği görülür” (Aksan, 2001: 134).

Türkçenin eski dönemlerle en tutarlı ilişkisi semantik bağlamdadır. Bir dilin semantik yapısını oluşturan, somut ve soyut kavramlar, sanatlı anlatımlar, eş anlamlılık vb. hususlardaki tarihî tutarlılığı, o dilin ait olduğu toplumla ne kadar sağlam ve ileriye dönük bir sözleşme imzaladığını göstermektedir. Bu istikrar aynı zamanda, o toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin kalıcılığı için de bir teminat oluşturmaktadır.

Yukarıda bahsedilen hususlar içerisinde en büyük değişim “Türkçe’nin söz varlığında meydana gelmiştir. Yazıtlarda %1 dolayında olan yabancı öğeler, geçen yüzyıllar içinde büyük ölçüde artarak Osmanlıca döneminde %65’lere kadar yükselmiştir” (Aksan, 2001: 134).

Türkçe’nin en eski metinleri incelendiğinde bu metinlerde kullanılan yabancı kelime sayısının oldukça az olduğu görülecektir. Bu dönemlerde yazılmış metinlerde az da olsa Çince, Soğdça, Moğolca ve Sanskritçe kelimeler yer almaktadır. İslâmiyet’in kabul edilmesiyle birlikte yazılı metinlerdeki Arapça ve Farsça kelime sayısında bir artış gözlenmektedir. Bu artışa paralel olarak, Arapça ve Farsça kelimelerin oranı zaman içerisinde %65’lere kadar yükselme eğilimi göstermiştir.

1930’lu yıllardan başlanarak 1970’lere kadar, yazılı metinlerde Türkçe kelimelerin kullanım oranı üzerine yapılan bir araştırmada ise ilginç sayısal veriler ortaya çıkmaktadır. Gazete yazılarından yola çıkılarak yapılan bu araştırmaya göre, yerli kelime kullanma oranı: “1931 yılında %35, 1933 yılında %44, 1936 yılında %48, 1941 yılında %48, 1946 yılında %57, 1950 ve 1960 yılına kadar olan on yıllık sürede dilin siyasal politikaya araç edilmesi sonucu %51, 1961 yılında %56, 1965 yılında %60.5, 1970’ten sonraki dönemde ise %70 civarındadır” (İmer, 1976: 97).

Bu durum günümüzde de iyi bir manzara arz etmemektedir. Yukarıdaki sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere kronolojik bakımdan Türkçedeki en büyük değişim söz varlığı açısından yaşanmıştır.

Bu bilgilerden hareketle, geçmişten günümüze Türkçe hakkında şu yargılara varmak mümkündür.

Türkçe, fonetik sistemi genel olarak düzenli bir gelişim göstermiştir. Büyük ünlü uyumu kuralı değişmezken, bazı ünsüzlerde değişmelere rastlanmaktadır.

Türkçe kelimelerde cins kavramı, ne eski dönemde ne de günümüzde bir kural hâline gelmemiştir.

Bazı fiil çekimlerinde ve isim hâl eklerinde değişikliklere rastlanmaktadır.

Türkçe'nin Ö + N + Y şeklindeki cümle yapısı ilk dönemlerden günümüze değin korunmuştur. Bu dizilişin, bağlamsal algılama ile ilgisi olduğu düşünülmektedir.

İsim tamlamalarında bazı değişikliklere rastlanmaktadır. Özellikle belirtisiz isim tamlamalarında bu durum göze çarpmaktadır.

Semantik bakımdan Türkçenin özüne yönelik önemli bir değişim olmadığı gibi, anlamsal yapı en istikrarlı gelişim gösteren sistemlerden biri olarak nitelendirilebilir.

Türkçe'de yaşanan en büyük değişim, kelime hazinesinde olmuştur. Bu durum kelime sayısının azalıp çoğalması noktasında değil, yerli ve yabancı kelimelerin kullanım oranlarında ortaya çıkmaktadır.

Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere Türkçe, geçmişten günümüze, istisnaları bir kenara bırakırsak, doğal dil gelişimi bakımından tarihî bir tutarlılık içerisindedir, diyebiliriz. Öte yandan dil üzerine araştırma yapan batılı uzmanların Türkçe hakkındaki düşünceleri de bu mantıksal gelişim sürecini desteklemektedir.

IV. BÖLÜM

ANLAMA SÜRECİNDE VE ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ETKİLİ OLDUKLARI DÜŞÜNÜLEN BULGULARIN TESPİTİ VE ANA DİLİ GELİŞİMİYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR ÇERÇEVESİNDE SINIFLANDIRILMASI

Bu bölümde, anlama süreci ve anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden analiz edilen dört temel dil yapısıyla ilgili hususlar, maddeler hâlinde tespit edilip ana dili gelişiminde önemli oldukları düşünülen kavramlar çerçevesinde bir tasnife tâbî tutulacaktır.

4.1. Ana Dili Gelişimiyle İlgili Temel Kavramlar Çerçevesinde Sınıflandırma Ölçütlerinin Belirlenmesi

Bu başlık altında, anlama sürecinde etkili oldukları tespit edilen ve fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik özelliklerin, ana dili gelişimiyle yakından ilgili olduğunu düşündüğümüz temel kavramlar çerçevesinde sınıflandırılmasına yönelik gerekçeli ölçütler belirlenecektir.

Adı geçen temel kavramlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Dil yetisi
2. Dil edimi (Dil edinimi) veya Dil gelişimi
 - a. Dil yapılarının gelişimi
 - b. Dil bilgisi kurallarının kazanılması

c. Dil becerilerinin gelişimi

1. Dinleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma

d. Dil farkındalığı ve dil becerilerinin geliştirilmesi

1. Anlama becerileri (Okuma / Dinleme)
2. Anlatma becerileri (Konuşma / Yazma)

Bulguların tasnifine yönelik ölçütler belirlenirken, ilgili kavramların ana dili gelişimindeki etki alanları üzerinde durmak gerekiyor. Böylelikle, belirlenecek ölçütlerin gerekçeleri de ortaya konmuş olacaktır.

Öte yandan, yukarıda maddeler hâlinde sıralanan dil edimine yönelik kavramlardan *dil bilgisi kuralları*, dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde önem kazanan *dil farkındalığı* çerçevesinde, özellikle anlatma becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Bizim bu çalışmadaki amacımız, Türkçe dil yapılarının ve dil bilgisi kurallarının anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki işlevlerini ortaya koymaktır. Yukarıda tespit edilen bulguların sınıflandırılmasında bu husus göz önüne alınacaktır.

Bu noktada, üzerinde durulması gereken ilk temel kavram, dil yetisidir.

Dil yetisi, “insanın sesli göstergeler aracılığıyla ya da doğal diller kullanarak anlaşma ve bildirişim sağlama yetisidir. Dil yetisi, hem toplumsal, hem bireysel özellikler içeren çok karmaşık nitelikli bir bütündür” (Vardar, 1998: 81).

Günümüzde, dil yetisi kavramının içeriklendirilmesi hususunda çeşitli yaklaşımlar ve bu yaklaşımlardan kaynaklanan tartışmalar mevcuttur.

“İlahi teori, dillerin doğuşunu vahye dayandırır. Gerek Tevrat’taki Bâbil hadisesi, gerekse Kur’an’daki bazı ayetler

bu teorinin hareket noktasıdır. Kutsal kitaplarda söz konusu meseleyle ilgili ayetlerden bazıları şunlardır: İncil: *Kelam, başlangıçta var idi ve kelam, Allah nezdindeydi. Her şey onunla oldu ve olmuş olanlardan hiçbir şey onsuz olmadı* (Yuhanna, Bab 1), Tevrat: *Allah, onlara ne ad koyacağını görmek için onları Âdem'e getirdi. Ve Âdem, her birinin adını ne koyduysa, canlı mâhlukun adı o oldu. (Tekvin, Bab:2,19,20). Bütün dünyanın sözü bir, dili birdi....Onlar bir kavim idi, hepsinin tek dili var. Gelin inelim birbirlerinin dilini anlamasınlar diye onların dilini karıştıralım. Rab onları oradan dağıttı ve şehri bina etmeyi bıraktılar.(Tekvin Bab: 11,1-9).* Hristiyan kilisesinin teşekkülünden beri kilise kurumu, bu hükümleri tartışmasız kabul etmişlerdir. Buna göre dilde ıstılâh (uzlaşma) yoktur. Hatta Saint Basile, *dili, Allah'ın insanlara verdiği kaabiliyete nispet ettiği için ilâhî basîreti inkâr etmekle itham edilmiştir.* Kur'ân: *İnsanı O yarattı, ona beyanı O talim etti (Rahman: 3,4). Ve Âdem'e eşyanın adlarını öğretti. Sonra o eşyayı meleklerle gösterdi. Bana bunları adlarıyla bildirin, dedi. Melekler, Biz senin bildirdiğinden başka bir şey bilmeyiz, dediler. Ey Âdem! Bunları isimleriyle meleklerle bildir, dedi. Âdem de bildirdi. (Bakara: 30,33)* Buna göre Kur'ân'da geçen *Biz Âdem'e isimleri öğrettik* meâlindeki âyet ve Kitab-ı Mukaddes'te ifade edilenler, insanın dil yetisiyle beraber doğduğunu ispatlamaktadır" (Akçay, 2005: 26-27).

"Dillerin kökeni konusunda Greko-Latin filozofları ve halefleri iki gruba ayrılmışlardır. Bunlardan birine göre dil Tanrı katından verilmiş, diğerine göre ise bizzat insanoğlu tarafından icat edilmiştir*. Örneğin Yunanlı filozof Eflatun, dilin tanrı tarafından yaratıldığını düşünüyordu. XVIII. Yüzyıl Alman filozofu I. Herder ve D. Tiedemann da aynı görüşteydiler. Meşhur filozof-yazar J.J. Rousseau (1712-1778), dilin sosyal ihtiyaçlardan doğduğunu ileri sürüyordu. Ona göre, dilleri bir düzene koymanın gerekli olduğu kanaatine varan ilkel insanlar, eşyaların ve kavramların hangi adla adlandırılacağı konusunda görüş ve fikir birliğine vardılar. Alman bilim adamı Y. Grimm (1785-1863), dilin Tanrı'nın bir lütfü olduğu görüşüne karşı çıkarak, onun iki üç kabile şefi ve çocukları arasında ortaya çıktığını ileri sürdü.

* Dillerin kökeni konusundaki bu görüş ayrılığı Sokrat öncesi devirde *tabiat-anlaşma* tartışması olarak kayda geçmiştir. M.Ö VI. yüzyılda yaşamış olan Herakleitos ile M.Ö V. yüzyılda yaşamış olan Demokritos, bu tartışmaların iki ucunda bulunuyordu. Herakleitos'a göre tabiatta bir düzen bulunmakta ve bu düzen insan dilinde belli olmaktadır. Demokritos'a göre ise kelimelerin bugünkü değerleri insanların kendi eserleri olup onlar arasındaki karşılıklı bir anlaşmadan doğmuştur. Bkz. Özcan BAŞKAN, *Lengüistik Metodu* (İstanbul 2003),s. 24.

Yine Alman filozof ve dil bilimcisi W. Humboldt (1767-1835) ise dilin, ruhun bir aksiyonu olduğunu, bir şekilde aktarıldığını, dolayısıyla dilin orijini konusunun mantıklı bir açıklamasının olmadığını kaydetti (Fattah, 2004: 39).

Modern dil biliminin kurucusu Ferdinand de Saussure’a göre “dil yetisi konusundaki güçlükleri ortadan kaldıracak tek çözüm vardır. O da hemen toplumsal nitelikli dile ya da bundan sonra kısaca dil diye adlandırabileceğimiz alana yönelerek bunu dil yetisinin bütün öbür gerçekleştirmelerinin kuralı ve ilkesi saymaktır. Dil, dil yetisinin toplumsal ürünüdür. Hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür. Dil yetisi birçok alana açılır. Hem fiziksel, fizyolojik ve anlalsal (zihinsel) niteliklidir; hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir” (Saussure, 1985, 11-12).

Saussure, dil yetisini hem bireysel hem de toplumsal bir çerçeve içerisinde değerlendirmektedir. O, dil yetisi bireyseldir, derken zihinsel boyutu da göz önünde bulundurmaktadır.

Saussure, dil kavramını dil yetisi içerisinde ayrı bir konuma yerleştirmekle birlikte bu yetiyi basit iletişim modeli çerçevesinde tanımlamaya çalışır. İletişim sürecinde değerlendirdiği dil yetisi, ona göre doğrudan toplum ve bireyle ilgili bir kavramdır.

Öte yandan Saussure’ye göre “ dilin işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir. Çocuk, onu ancak yavaş yavaş edinir. Söz yitimine uğrayan bir kimse bile, duyduğu sesli göstergeleri anlamak koşuluyla dili yitirmez. Ana dilimizi başkalarının konuşmalarını duya duya öğreniriz. Ancak sayısız denemelerden sonra ana dilimiz beynimize yerleşir” (Vardar, 1983: 17-18).

Bu konuda en çok tartışma yaratan görüş ise, dil yetisinin *genetik* olduğu düşüncesi etrafında yapılandırılmıştır.

Kalıtımsal (genetik) yaklaşımı savunanların başında Chomsky gelmektedir. Chomsky, dilin öğrenilerek edimine karşı çıkmakla birlikte genetik donanımlı dile özgü bir unsurun varlığını ileri sürmektedir.

Chomsky'e göre “ ana dilini konuşan bir kişi, hiçbir eğitim görmemiş olsa bile konuştuğu dilin ses, anlam, sözdizimi, sözcük seçimi ve sözcük üretimi ile ilgili kurallarına uygun olarak dili kullanır, fakat bu kuralların ne olduğunun bilinçli olarak farkında olmayabilir. İşte, örtük bilgi veya bilinçsiz bilgi de diyebileceğimiz bu dil bilgisi, dil yetisi dir; ve bu bilginin konuşma şeklinde kullanıma dönüşmesi de dil kullanımıdır” (Çapan, 1987: 26).

Chomsky'nin dil yetisi konusundaki bu görüşleri somut bir örnekle açıklanıyor:

“Noam Chomsky, insanların zihninde kalıtsal bir dil bilgisi olduğunu söylüyordu. Ama bu kalıtım boş bir bilgisayar gibiydi. Bilgisayar, belli bir program dahilinde kendisine yüklenebilecek herhangi bir programı kabul etmeye hazırdır. Chomsky, bilgisayar örneğini vermiyordu, ama buna yakın şeyler söylüyordu. İnsan zihninin, herhangi bir dilin programını öğrenmeye elverişli bir ön donanım ile dünyaya geldiğini ileri sürüyordu. Başka bir deyişle, zihnimiz, bir dili edinebilmek için gerekli olan verileri doğuştan birlikte getirmiş oluyordu. Bu donanım olduktan sonra, içine herhangi bir dilin programını işlemek mümkündü. Chomsky, bu donanım ile dil yetisi diyordu. İşlenen programın hangi dil olacağı da, çocuğun yetiştiği ortama bağlıydı. Yani zihnindeki dil yetisi ancak, belli bir dille (programla) desteklendiği zaman, işlerlik kazanıyordu” (Erkman Akerson, 2000: 12).

Chomsky'i evrensel gramer kavramına götüren sebep de dil yetisi tanımının içeriğinde mevcuttur. Yukarıdaki görüşe göre dil eğer bir programsa, Kenya'da doğmuş bir bebek bir kaç haftalıkken Çin'e götürülüp orada büyütülürse ana dili Çince olacaktır. Doğuştan getirilen dil yetisi, dünyanın herhangi bir dilinin programıyla işlenebilir. Bu durum aynı zamanda dünyadaki diller arasında sisteme dayalı bir benzerliğin, yani evrensel bir gramerin olduğunu da kanıtlamaktadır.

Chomsky'nin bu görüşleri modern dil bilimin kurucusu Saussure'ın, dil yetisine ilişkin görüşlerinden kesin çizgilerle ayrılrsa da, ilk bakışta aldatıcı bir benzerlik arz etmektedir. Oysa benzerlik, gözden kaçırılan iki önemli hususla kendiliğinden ortadan kalkmaktadır.

Saussure'ın bu konudaki düşüncelerinden hareketle yukarıda verilen örneği irdelediğimizde karşımıza farklı bir kavramın çıktığını görürüz. Kenyalı bir bebeğin doğumundan hemen sonra Çin'e götürüldüğünde Çince öğrenmesinin, daha açık bir ifadeyle ana dilinin Çince olmasının nedenini, toplumsal faktörlerde aramak gerekir. Chomsky ise buna neden olarak toplumu değil, dünyadaki bütün diller arasında mevcut olan ve derin yapı-yüzeysel yapı kavramlarıyla açıkladığı evrensel grameri gösterir. Bir başka ifadeyle bu çocuğun ana dilinin Çince olmasındaki temel neden, içinde yaşadığı Çin toplumu değil, onun doğuştan getirdiği insan türüne özgü kalıtsal dil bilgisi yetisidir. Bu yeti, dünyanın bütün dillerinde ortak olan evrensel gramer kurallarına entegre olabilecek niteliktedir.

Bu aldatıcı benzerliğin ardındaki açılımla bağlantılı olarak iki görüş arasındaki en karakteristik ayrım, dilin öğrenilmesi noktasındadır.

Saussure, ana dilinin öğrenilmesinde en etkili faktör olarak toplumu görür. Chomsky ise dilin öğrenilerek edinilmesine karşı çıkararak, genetik donanımlı, dile özgü bir unsurun varlığını öne sürer. Dilin öğrenilmesi sürecini ise dil bilgisi merkezli olarak açıklar.

“Dilbilgisel yetkinlik (kişinin kendi diline ilişkin bilinç dışı farkında olduğu dil bilgisi) ile, performansı (konuşabilme, söyleneni anlama) birbirinden ayırarak, dilbilgisini performanstan çok bilinçdışı dil yetkinliğiyle ilişkilendirir. Bu çok basit şekilde kişinin kendi dilinde gördüğü ya da duyduğu bir cümleyi sebebini açıklayamasa da gramer anlamında doğrulayıp doğrulamadığı durumudur. Bu noktada ortaya atılacak sorulardan birisi şudur: Çocuk için dil eğer bir öğrenmeyse, dil genetik donanımlı değilse, gramer olarak yanlış dilbilgisi yapılarını çocuk nasıl oluyor da bilebiliyor, yani çevremizde konuşulan dil yapıları normalken nasıl oluyor da hiç tanık olmadığımız bir yanlış grameri görebiliyoruz ya da sezinleyebiliyoruz. Chomsky, bunu negatif kanıt olarak adlandırır, yani negatif dilbilgisi yapılarının çevreden öğrenilmesi mümkün değildir. Diğer bir sebep, dilin yapısal anlamda sonsuz çeşitliliğidir. Bir cümle doğal sayılar kümesi gibi sonsuza dek uzayabilir. Sonsuz sayıda oluşturulabilen dil ifadesini öğrenme modelleriyle açıklamak mümkün değildir. 30 ayını doldurmuş bir çocuğun geniş çaplı, farklı karmaşık gramer yapılarını kazanmış

olmasının bir öğrenme modeli içinde açıklanması oldukça güçtür. Bunu Chomsky, öğrenilebilirlik problemi olarak adlandırır ve genetik bir yapının zorunluluğunu ileri sürer. Bu genetik yapı çocuğa, çocuğun dilbilgisi deneyimine göre, gramerin gelişimini sağlayacak genetik aktarımlı *algoritmaları** verir” (Altınkaya Ergül, 2000: 22).

Özetlemek gerekirse, “dil bilen bir kişi, her biri belli bir biçim ve anlam, ya da anlam potansiyeli taşıyan, birbiriyle örtüşmeyen sonsuz sayıda önermenin oluşturduğu bir öbeği belirleyen kimi kural ve ilkeleri öğrenmiş bir kişidir. En düşük zekâ düzeyinde bile, bu bilginin kendine özgü kullanımı, şimdi betimlenen anlamdaki özgürlük ve yaratıcılığını korur” (Denkel, 1996: 60).

Dil yetisini genetik çerçevede yapılandıran bu görüşü destekleyen önemli unsurlardan biri de dil geni olduğu ileri sürülen FOXP2’dir.

“Bu genin dil bilgisi üzerinde etkili olduğunu savunanlardan biri Londra University College ruhbilimcilerinden Heather Van der Leyl’dir. Van der Leyl, beyinde özel dil bilgisi devrelerinin olduğuna ve genlerin bu devrelerin gelişimini denetlediğine inanıyor. Böyle bir genin mevcudiyetine kanıt olarak da yabancı dil öğrenen bazı çocuklardaki dil bilgisi kurallarını öğrenme güçlüğüne gösteriyor” (Cumhuriyet Bilim, 2002: 10). FOXP2 geninin bir dil geni olduğunu destekleyen hususlardan biri de, benzer dil bozuklukları gösteren bir ailenin üyelerinde bu genin hasarlı olmasıdır.

Dil yetisi konusunda bu iki zıt görüşün yanında farklı yaklaşımlar da mevcuttur. “Her ne kadar, konuşma yetisinin genetik yapısını araştıran Iowa Üniversitesi bilim adamlarından Bruce Tomblin *Hangi safta yer aldığınıza karar vermek zorundasınız. İkisinin ortasını bulmanız söz konusu değil*” diyorsa da bazı araştırmacılar, insanoğlunu öteki hayvanlardan ayıran özelliğin soyut simgelerden yararlanma olduğunu, bunun da bir biçimde genetik yapımızdan kaynaklandığını

* Algoritma; (İng.Algorithm), Bir işin, hiçbir belirsizliğe yer vermeyen işlem adımlarıyla nasıl yapılacağını belirleyen tanımına verilen addır. Bkz. Aydın KÖKSAL, *Dil ve Ekin*, (İstanbul 2003) s:175.

belirtirken, dil bilgisinin zamanla ortaya çıktığını ve bunun genetik değil, toplumsal bir sürecin ürünü olduğuna dikkat çekmektedir” (Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, 2002: 10).

Steven Pinker de bu konuda Chomsky ile aynı görüşü paylaşmaktadır. Pinker, Chomsky’nin bahsettiği örtük dil bilgisi terimini dil içgüdüğü olarak tanımlamaktadır. Çocuklar, örtük dil bilgisi ile ya da dil içgüdüğü (evrensel gramer) ile doğar, bu bilgiyi öğrendikleri belirli dil ya da dillere kolayca uyarlarlar.

Dil yetisinin menşei konusunda belli başlı bu fikirler ortaya atılmışken, özellikle 1980’li yılların başlarından itibaren bazı araştırmacılar, dil öğrenmenin o kadar da özel bir yetenek olmadığı yolunda görüşler ileri sürmeye başlamışlardır. Bu görüşü destekleyecek yönde pek çok araştırmacı, insan zihnini taklit edebilecek yapay şebekeler kurmaya çalışmıştır. Bunların başında Jeff Elman gelmektedir.

“Jeff Elman’ın yaptığı, dil bilgisini andıran bir yapıyı öğrenebilen ve kendini yineleyen sarmallar şebekesi sayesinde, girdi olarak bir cümle parçasına benzer kısmî ardışık simgeler verildiğinde, dil bilgisi kurallarından faydalanarak bir sonraki aşamayı tahmin edebilmek mümkün olmuştur. Şu halde sınırlı düzeyde de olsa şebeke dil bilgisi kurallarını öğrenmektedir. Elman’ın çalışmasının önemli bir yanı da kendisinin şebekeye dilin kurallarını öğretmek için dıştan hiçbir müdahale yapmamasıdır. Eğitim sürecinde şebeke yeni bir dizideki sözcüğü tahmin ettiğinde, gerçek sözcükle bu tahmin arasında kıyas yapılmış ve şebeke yeniden elden geçirilerek, iki sözcük arasındaki uyumsuzluğu en aza indirecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Şu halde şebeke, kurallara uymayı kuralların ne olduğunu bilmeden de öğrenmektedir. Kimse şebekeyi kurallara uyması konusunda programlamamakta ya da arada bir kumanda aleti bulunmamaktadır” (Corballis, 2003: 23).

Dil yetisinin menşei konusunda diğer bir görüş ise evrimci yaklaşımdır. Bu fikri savunanlar, “*Rethinking Innateness (Doğuştan Gelen Hakkında Tekrar Düşünmek)*” kitabının yazarları Elman, Newport ve çalışma arkadaşları Elizabeth Bates, insanoğlunun mutlak bir dil bilgisi genine sahip olduğu yahut dil öğrenmenin özel bir dil öğrenme aygıtı gerektirdiği savlarına açıkça karşı çıkmışlardır. İnsanoğlunun eşsiz konuşma becerisi, neden basitçe büyüme örüntüsünde evrimle

ortaya çıkan değişimlere bağlı olmasın? Meselâ, insanların doğum sonrası büyüme sürelerinin diğer primatlara göre daha uzun olması, beyinlerinin bedene göre daha çok büyümesi, üstelik beynin değişik kısımlarının görelî büyüklüklerinde ortaya çıkan değişimler gibi”(Corballis, 2003: 24).

Ortaya koyduğu fikirler itibarıyla Chomsky, evrimci kurama yakın bir tavır sergiliyor gibi görünmekle birlikte, önemli bir noktada farklı düşünmektedir.

O, “dil yetisinin zihnimize Tanrı tarafından konulduğunu onaylamak yerine, bu yetinin beynimizin fiziksel yapısından kaynaklandığını, evrimdeki bir mütasyon sonucu meydana geldiğini savunmaktadır. Chomsky, türlerin evrimi kuramına karşı çıkmıyor, fakat onun yadsıdığı şey, dilin hayvanlardan insanlara doğru bir evrim geçirmiş olduğu” (Denkel, 1996: 60-61).

Görüldüğü gibi dil yetisinin kökeni konusunda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bunları maddeler hâlinde şu şekilde sıralayabiliriz.

- a. Toplumcu ve bireyci görüş.
- b. Genetik görüş.
- c. Hem toplumcu hem de genetik yaklaşımdan yararlanan görüş.
- d. İlâhi görüş.
- e. Evrimci görüş.

Sonuç olarak, en geniş anlamda dil yetisi, “duygu ve düşünceyi aktarmada kullanılabilecek her türlü iletişim aracı olarak tanımlanabilir” (Günay, 2004: 44). Yukarıdaki görüşler, dil yetisinin niteliğinden çok menşei konusunda bir ayrıma düşmektedirler.

Öte yandan (Corballis, 2003: 220) bu konuyla ilgili tartışmalar şöyle sonuca bağlanmaktadır.

“Dil bilgisinin, Chomsky, Pinker ve diğerlerinin de işaret ettiği gibi, doğuştan bir yetenek mi, yoksa Jeff Elmann’ın iddia ettiği gibi, öğrendikçe büyüyen bağlantıcı bir sistem mi olduğu konusunda bir anlaşmazlık mevcuttur. Her iki bakış

açısının da doğru tarafları vardır. Genlerin, çeşitli karmaşık ve hiyerarşik yeteneklerin kazanılmasını sağlayan büyüme örüntülerini programlayabilmeleri, kısmen beynin her iki tarafındaki farklı gelişim hızı sayesinde olmaktadır. Ama farklılaşma beynin sadece tek bir yarımküresi içinde de ortaya çıkabilir. Örneğin, jestleri, konuşmayı, akıl teorisini ve müziği programlayıp denetleyen Broca alanını bir düşünün! Onun bu çok yönlülüğüne şüpheyile bakıyorum. Mutlaka Broca alanının yakınlarında farklı yeteneklerle uğraşan alt bölgeler olmalı. Beynin ön loplardaki yönetici sistemlerin gelişmesi, belki de bir çiçeğin büyümesine benzetilebilir. Bir çiçekte de taç yapraklar zaman içinde ayrışır ve her biri farklı bir sorumluluk üstlenir” (Corballis, 2003: 220).

Bu gün bile dil gibi karmaşık bir sistemi içerisinde barındıran dil yetisi kavramının kökeni hakkında tartışmalar devam etmektedir. Bütün bu tartışmaların ardından, dil yetisinin doğuştan getirilen ve yaratılıştan kaynaklanan bir özellik olduğu sonucuna varılabilir. Bu kavram aynı zamanda, ana dili öğrenme sürecinin de zeminini oluşturmaktadır.

Dil yetisi kavramının ardından, ana dili öğretimi çerçevesinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de *dil edimi* (dil edinimi)’dir.

“Dil edinimi, dil öğreniminden farklı olarak, dilin doğal bir ortamda, herhangi özel bir eğitim gerektirmeden kazanılmasıdır. Bu, çocukların ortalama 2-3 sene gibi bir süre içinde ana dillerini edinmeleri veya ana dilini konuşabilen kişilerin belli bir dil eğitimi görmeden ikinci bir dil edinmeleri şeklinde olmaktadır” (Çapan, 1987: 27).

Öte yandan, “Halliday (1975) konuşma sanatına yönelik bir yaklaşımla dil edinim işlevini tanımlamaktadır. Halliday, bu işlevleri yedi bölümde inceler.

1. *Araç işlevi*: ‘.....istiyorum’ işlevidir. Çocuk, istediğini yaptırmak için dili araç olarak kullanır. Kullandığı sözce bu boşluğu doldurur.

2. *Düzenleyici işlev*: ‘Söylediğim gibi yap’ işlevidir. Çocuk, dili çevresindekilerin davranışlarını kontrol etmede kullanır.

3. *Etkileşim işlevi*: ‘Ben ve sen’ işlevidir. Çocuk, dili çevresindeki kişilerle etkileşimde bulunmak üzere kullanır. ‘Merhaba’ ve ‘Evet?’ gibi sözceler bu gruba eklenebilir.

4. *Kişi işlevi*: ‘İşte geldim’ işlevidir. Çocuk, dili kendi varlığının ve kişiliğinin bilincinde olduğunu anlatmak amacıyla kullanır.

5. *Tanıma işlevi*: ‘Bana nedenini söyle’ işlevidir. Çocuğun dili kullanma isteği, çevresini anlama ve gerçeği araştırma arzusundan kaynaklanır. İlk evrelerde çocuk, çevresindeki nesneleri tanımak için adlarını sorar. Sonraları bu işlev gelişir ve çocuk çevresinde olup bitenlerin nedenini sormaya başlar.

6. *Hayalî işlev*: ‘hadi.....olalım’ işlevidir. Çocuk, dili kendi dünyasını yaratmada kullanır. Bu işlev, uydurma öyküler anlatma ve kendini başka birinin yerine koyarak davranma biçiminde gelişir.

Çocuğun, yetişkin dilini öğrenmeye geçiş aşamasında bir yedinci işlev ortaya çıkar. Buna da Halliday, *bilgi sunma* işlevi adını verir. Çocuk artık kişilere çevresiyle ilgili bilgi verecek dil düzeyine erişmiştir. Bu aşamada çocuk, dili, görüp öğrendiklerini başkalarına aktarma amacıyla kullanır” (Ekmekçi, 1987: 33).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı gibi Halliday, dil edinim sürecinin gerekçelerini, çocuğun toplumsal hayata entegre olmasında ihtiyaç duyduğu anahtar nitelikli ifade türleri üzerinden açıklamıştır.

Özellikle 1950’lerden itibaren psikodilbilim alanındaki gelişmelerle birlikte, dil edinimi üzerine yapılan araştırmalarda da bir artış gözlenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, dil edinim sürecinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Dil ediniminin gerçekleşebilmesi için bazı koşulların mevcut olması gerekmektedir. Bunları, *kişide var olması gereken özellikler* ve *çevresel özellikler* olmak üzere iki ayrı grupta incelemek mümkündür. Biyolojik olarak konuşma ve işitme organlarının mevcudiyeti, bunun yanı sıra dilin zihinsel boyutuyla ilgili

algılama, yargılama, analiz, sentez gibi beceriler, dil ediniminde kişide bulunması gereken temel niteliklerdir. Birey ancak, bu becerilere sahip olduğu takdirde, ana dilinden anlama ve anlatma boyutunda yararlanabilmektedir.

Öte yandan, çevre faktörünün de dil ediniminde önemli bir yeri vardır. Dil yetisini doğuştan getiren bir kişinin bu dili öğrenebilmesi için, o dilin konuşulduğu ortamda bulunması ve o dili iletişim aracı olarak kullanması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi dil edinimi süreci hem kalıtsal hem de toplumsal koşulları bir arada gerektiren eş güdümsel bir süreçtir.

Dil edinimi sürecinin kişi ve çevre odaklı ön koşulları yukarıda sıralanmıştır. Pekiyi, bu süreç nasıl gerçekleşmektedir? Bunu şöyle açıklamak mümkündür.

“Dil edinen kişi, konuşmayı bir ses dizesi şeklinde duyar. Bu ses dizesinin ses birimlerini ayırmak, ses birimlerinin birleşmesi ile meydana gelen sözcükleri kavramak, sözcüklerin nerede başlayıp nerede bittiğini anlamak, sözcüklerin ve söz öbeklerinin yapısını, söz öbeklerinin edinilen dilde hangi tip birleşimlerle tümceler oluşturduğunu bulmak, kısacası dilin tüm yapısını analiz ederek çözmek, dil edinenin birinci önemli sorunudur. İkinci önemli sorun ise, analiz yoluyla elde ettiği ve uzun süreli bellekte depoladığı bilgileri birleştirip iletişim sırasında kullanmak, açıkçası zihinde tasarlanan mesajı bu bilgilerle birleştirip sözlü tümcelere dönüştürmektir. Üçüncü önemli sorun, tümceler ile tümcelerin sözlü olarak üretildikleri ortam arasında ilişki kurmak, tümcenin ilettiği mesaj ile iletildikleri ve içinde bulundukları duruma ait bilgileri birleştirmektir” (Çapan, 1987: 27).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, dil edinimi üç önemli aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar:

1. Ses dizelerinin ayrıştırılıp kelime ve kelime gruplarının tespit edilmesi. Bu, bir anlamda fonetik analizdir.
2. Analiz yoluyla tespit edilen dil birimlerinin eski bilgilerle karşılaştırılıp anlamlandırılması süreci. Senteze dayalı semantik süreç.

3. Senteze dayalı semantik süreç sonunda elde edilen tümcelerle dış çevre arasında bağdaşıklık kurmak. İletişim aşaması.

Günümüze değin yapılan araştırmaların sonucunda ortaya çıkarılan bu süreçlerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin tartışmalar hâlen devam etmektedir. Şu ana kadar elde edilen bilgiler, dil edinen kişilerin edinim sırasında kendilerine özgü modeller geliştirdiklerini, öğrenme teknikleri bulup bu tekniklerin birinden diğerine geçerek dil edindiklerini göstermiştir. Yukarıda ifade edilen süreçler, dil edimi içerisinde dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi, dil farkındalığı ve dil becerilerinin gelişmesi gibi, birbirine bağlı üç aşamayı içermektedir.

Bu noktada, çocuğun dil edinimi sürecinde, dil yapılarının ve buna bağlı olarak dil bilgisi kurallarının nasıl oluştuğu ve hangi süreçlerden geçtiği konusu üzerinde de durmak gerekiyor.

Dil bilgisi kurallarının kazanım süreci, ana dili öğretimiyle ilgili temel kavramlardan dil ediminin önemli aşamalarından biri olup, çalışmamızın özüne yönelik nirengi noktalarını belirleme açısından da bir gereklilik arz etmektedir.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, dil dediğimiz kavram, anlam ve biçim itibarıyla, gelişim döneminde, farklı açılardan gözlenip değerlendirilmesi gereken bir olgudur. Bilhassa, çocuktaki dil gelişimi süreci, yaş gruplarına göre tasnif edilip incelendiğinde, bu sürecin sadece çocuğun zihinsel gelişimi ve dilin kendi yapısından kaynaklanmadığını, aynı zamanda mantık ve sosyoloji gibi ilgili çalışma alanlarıyla da açıklanabileceğini gözlemlemekteyiz. Bu husus aynı zamanda, dil farkındalığının oluşması ve dil becerilerinin gelişmesi açısından da önem taşımaktadır.

Geçmişten günümüze değin, bu düşünceden hareketle oluşturulmuş çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Hareket noktalarımızı, tamamen bu yaklaşımlar çerçevesinde muhtevalandırma amacı gütmemekle birlikte, konuya ilişkin kuşbakışı bilgi verme açısından ilgili yaklaşımları başlıklar hâlinde gözden geçirmekte yarar görüyoruz.

“Psikolengüistik görüş, çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan eğilimleri olduğunu savunmaktadır. Davranışçı

Görüş, çocukların sözel davranışları çevrelerinde göze çarpan başka kimselerce seçmeci bir biçimde ödüllendirildiği için öğrendiğini savunmaktadır. *Anlamsal-Bilişsel Görüş*, çocukların duygusal deneyimlerden söz etmek amacıyla dil öğrendiklerini ileri sürmektedir. *Sosyolengüistik Görüş*, çocukların sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için dil öğrendiklerini savunmaktadır. *Etkileşimci Görüş* ise bebeklerin konuşma öğrenmeye hazır olduklarını ve çevrenin onlara konuşma öğrettiğini savunur” (Özbay, 2001: 99).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, dil gelişimi ve edinimi hakkında bugün; psikolengüistik görüş, davranışçı görüş, anlamsal-bilişsel görüş, sosyolengüistik görüş, etkileşimci görüş olmak üzere beş önemli yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımların içerikleri incelendiğinde, her birinin çocukta dil gelişimi ve ediminin farklı bir yönüne değindiği görülecektir.

Öte yandan, “çocukların dil gelişimlerini etkileyen pek çok bireysel etken de vardır. Bunlar, *biyolojik etkenler* ve *kendiliğinden ortaya çıkan etkenler* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Biyolojik etkenler, çocukların dil gelişimlerinde önemli olan fizyolojik ve sinirsel olgunlaşmayı içermektedir. Kendiliğinden ortaya çıkan etkenler ise, çocuğun kendi başına dili keşfetmesi ve öğrendiklerini tekrar etmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır” (Gürkan, 1988: 29).

Dil gelişimi kavramı, aynı zamanda öğrenme ile de doğrudan ilgilidir.

“Çocuklar, dili öğrenmek için gerekli ilkeleri, bilgileri, sözcükleri ve kalıpları erken çocukluk döneminde kazanır. Çocuğun bu bilgiyi kazanması, özel bir öğrenim görmeden ana dilini duyarak, tekrarlayarak ve bunların farkına varmaksızın birtakım kurallar çıkararak gerçekleşir. Genellikle 4 yaşına gelen bir çocuk, ana dilinin kurallarını öğrenmiştir” (Temel, 1999: 715).

Yine öğrenme kavramıyla ilgili olarak “dil gelişim modelinin öğrenilen dile bağlı olmaksızın bütün çocuklarda hemen hemen aynı olduğu araştırmacılarca saptanmıştır. Öğrenme oran ve dereceleri çocuğun kalıtsal yetilerine ve çevreden aldıkları uyarıcı etkilere göre değişiklikler göstermekte, fakat öğrenilen dillerin

farklılığı bu oranlar üzerinde hemen hemen hiç etkili olmamaktadır” (Altıok, 1971: 121).

Chomsky’e göre, çocuğun, öğrendiği dilin öğrenme sürecinde hemen hemen hiç etkili olmamasının nedeni, bütün diller arasında mevcut olan ortak kurallar esasına dayanmaktadır. O, kuramında bu hususu, *evrensel gramer yetisi* kuramıyla açıklamaktadır.

Çünkü “Dil öğrenme sürecinde, öğrenilen dil hangi dil olursa olsun, çocuklar önce her dilde ortak olan temel ses kalıplarını öğrenmeyi başarırlar. Ondan sonra kendi ana dillerinin daha özel olan seslerini öğrenirler” (Gürkan, 1986: 29). Evrensel gramer yetisi kuramı, temelde doğru olmakla birlikte, bütün dillerin sadece ses kalıplarından müteşekkil olmadığını ve dil edinim sürecinin sadece bu yapılarla izah edilemeyeceğini unutmamak gerekir. Ses kalıpları, iletişimi gerçekleştiren söz dizimi yapılarının oluşmasına katkıda bulunan geri plândaki unsurlardır. Dil edinim sürecini, söz dizimi boyutunda farklılaştıran yapısal değişkenler söz konusudur. Ana dili Türkçe olan çocukların dil edinim süreci bu açıdan değerlendirilmelidir. Bu hususla ilgili açıklamalara, ileride daha ayrıntılı bir şekilde değinilecektir.

Genel hatlarıyla kabul edilebilir bir yaklaşım olarak bütün insanlar, evrensel gramer yetisi ile doğar ve gelişim sürecinde kendi diline ait bu örtük bilgiyi ana dili eğitimiyle birlikte *dil farkındalığına* dönüştürür. Bu, bir anlamda çocuğun doğuştan getirdiği dil yetisinin dil edimi sürecinin sonunda dil becerilerinin gelişimine ne oranda yansıdığı ile ilgilidir.

O halde dil yetisi kavramından dil becerilerine doğru gelişen bu hiyerarşik ilerleme sürecinde dil bilgisel yapılarının oluşumunu incelemek, aynı zamanda çocuğun genel dil gelişimindeki anahtar süreçlerden birini analiz etmektir.

Araştırmacılar, 4 yaşına gelen bir çocuğun ana dilinin kurallarını öğrendiğini ileri sürmektedir. Dil yetisi kodunu, doğuştan kalıtımsal olarak getiren çocukta dil bilgisi yapılarının oluşması demek, (henüz okuma ve yazma bilmediği için) dış dünyadan gelen ses uyarılarından dilsel nitelikli olanlarını seçip, bunları ana dili

kurallarına uygun biçimde kümeleme (clustering) işlemine tâbi tutarak biçim-anlam ilişkisini oluşturabilecek seviyeye gelmiş olması demektir. Bu işlem, dinleme ve konuşma merkezli olup kendi içerisinde karmaşık nitelikler taşımaktadır. Bu nitelikler aynı zamanda dil gelişim aşamalarıyla da doğrudan ilişkilidir.

Altıok’a göre, bu niteliklerin oluşmasında birbirine bağlı olarak gelişen dil aşamaları “ Başkalarının konuşmalarını anlama, kelimelerin telâffuzu, bir kelime hazinesi teşkil etme, kelimeleri cümleler haline sokmak” olarak ifade edilmektedir (1971: 122).

Çocukta dil bilgisi yapılarının oluşumunu da bu süreçler içerisinde aramak gerekir. Şimdi, bu süreçleri dil bilgisi gelişimi yönünden irdelemek istiyoruz.

Genel olarak dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, bireyin pasif yani anlayışa yönelik kelime hazinesinin, aktif yani anlatım sürecinde kullandığı kelime hazinesinden her yaşta daha geniş olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, örgün eğitimle başlayan yazma aktivitelerinde kullandığı kelime hazinesi için de geçerlidir.

“Standart zekâ testleri ve araştırma sonuçlarından, çocukların yaşa göre anlayış seviyelerini tahmin etmek mümkün olmaktadır. 16 haftalık çocuk, konuşma seslerine başını çevirerek bakar ve annesini tanıdığını gülümseyerek belli eder” (Altıok, 1971: 123).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi çocuk, çevresinden gelen dilsel nitelikli uyarılara ilk olarak 16 haftalık iken tepki vermeye başlamaktadır. Öte yandan, yapılan son araştırmalar, bu süreyi daha da öne çekmektedir.

Fransa’da, dinleme yetisi merkez alınarak yapılan bir araştırmada, 2-3 aylık bebeklerin ana dillerinin ses özelliklerini tanıyabildikleri ve ana dillerinin cümle ritmini diğer dillerden ayırt edebildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bebeklere, ana dillerinde dinletilen masalların, beyinlerindeki dil bölgelerinde oluşturduğu hareketlenmenin, aynı dili konuşan yetişkinlerin beyinlerindeki hareketlenme ile benzer olduğu MR görüntüleriyle kanıtlanmıştır. Bu masallar tersten okunduğunda

ise bebeklerin beyinlerindeki aktivitenin bir önceki duruma göre daha karmaşık hâle geldiği gözlenmiştir.

Bu son araştırma göstermiştir ki, dil merkezli anlama yetisi, doğumdan itibaren ana dili eksenli olarak bir gelişim göstermektedir. Ana dili kodları o kadar hızlı bir şekilde çocuğun zihnine yerleşmektedir ki, çocuk dilin dört temel becerisini üst seviyede işlevsel olarak kullanamasa bile, en azından ana dilinin sözlü ritmini kısa zamanda edinebilmektedir. Ana dilinde mevcut olan bu sözlü ritim ise, o dilde mevcut olan dil yapı ve kurallarının bir araya gelerek oluşturduğu orkestranın icra ettiği ana dili senfonisidir. Çocuk bu senfoniye doğumdan itibaren tam olarak anlayamasa dahi, diğer senfonilerden ayırt edebilecek kadar tanımaktadır.

Bu araştırma, bir anlamda Chomsky'nin dil yetisinin kalıtsal olduğu düşüncesiyle de çelişmektedir. Çünkü Chomsky'nin dil yetisi kuramına göre bir çocuk Kenya'da doğup, zaman geçirmeden Çin'e götürüldüğünde Çince konuşacaktır. O, çocuğun Çince konuşmasına neden olarak *toplum* faktörünü göstermez. Evrensel gramer yetisini işaret eder. Oysa bu araştırmada 2-3 aylık Fransız bebekler denek olarak kullanılmıştır. Bebeklerin 2-3 aylık iken ana dillerinin sözlü ritimlerini tanıyabilmeleri, evrensel gramer yetisiyle değil, toplum olgusuyla açıklanabilir. Çünkü bebeklerin ayırttığı herhangi bir dil değildir. Dünyaya geldikleri coğrafyada yaşayan toplumun dilidir. Yani Fransızca'dır. O kadar kısa bir sürede, bebeklere bu ayırtetme yetisini kazandıran unsur, ancak içinde yaşadıkları sosyolengüistik ortam ile açıklanabilir.

Görüldüğü gibi çocukta en erken gelişen dil becerisi, dinlemedir. Dinleme, dil merkezli anlamaya yönelik bir beceridir. Bir başka deyişle çocuk, "sözcükleri söylemeden önce anlamlarını kavramaya başlamaktadır. Sözcüklerin anlamlarını öğrenmek, bebeklikte başlamakla birlikte hemen hemen hiç tamamlanmamaktadır" (Temel, 1999: 572).

Çocuğun dil gelişim sürecinde anlama ve anlatma yetisinin, açık uçlu bir seyir izlemesinin nedeni, dil bilgisi kurallarıyla oluşturulabilecek kombinasyonların sınırsızlığından kaynaklanmaktadır. Bir başka ifadeyle, dil bilgisi kurallarının

öğrenilmesi, anlama ve anlatma yetisinin gelişimi sürecinde gerçekleşmekle birlikte, zamanla bu iki unsurla girdiği eş güdüm sayesinde işlevsellik kazanmaktadır.

Anlama ve anlatma kavramlarından dil bilgisi kurallarının öğrenilmesine giden süreçte dil gelişiminin en önemli unsuru kelimeyi oluşturan seslerle, bu seslerin ifade ettiği anlamların bağdaştırılmasıdır.

“Sembolik dilin ilk belirtileri birinci yaş günü dolaylarında görülmeye başlar. İlk yıl boyunca bebek seslere karşı büyük ilgi gösterir. Ama bu ilgi yalnızca seslerin kendilerine aittir. İkinci yılda ise seslere ilgi gösterirken, seslerle anlamlar arasında bağlantı kurmaya başlar. İlk kelimeler şüphesiz sembolik yönden çok sınırlıdır. İki buçuk yaşlarında çocuk kelimelerin sosyal–sembolik özelliklerinden doyum sağlamaya başlar ve böylece kelime hazinesi sınırsız bir artış gösterir” (Gürkan, 1986: 31).

Kelime hazinesinin artış göstermesiyle, üretken söz dizimi yetisinin oluşması arasında tek kelimelik cümleler önemli bir yer tutmaktadır.

“İlk sözcükler ve tek sözcüklü cümlecikler dönemi 12-18. aylara tekâbül etmektedir. Bu dönemin özelliği, çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Mırıldanma ile gerçek konuşma arasında bir suskunluk dönemi geçtikten sonra ilk sözcük, sesle oynamanın rastlantısal bir sonucu olarak ortaya çıkar ve tekrarlamalar yoluyla uygun bir şekil alarak kuvvetlendirilir. Sözcük bilgisinde gelişme olur. Bu sözcükler, çocuğun belli bir durum ya da nesneyi anlatmak için kullandığı, yetişkin sözcüklerine benzeyen yapılardır. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri, içinde bulundukları durumla birlikte yorumlanmalıdır” (Dönmez-Arı, 1992: 117).

“Çocukların ilk kelimeleri arasında genel olarak isimler başta gelmektedir. İsimlerden sonra fiiller, edatlar ve sıfatlar yer alır. Zamirler genellikle daha sonraki çağlarda ortaya çıkmaktadır” (Jersild, 1979: 485).

Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi sürecinde tek kelimelik cümleciklerin önemli bir yeri vardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi üretken söz diziminin oluşmasında bu yapılar bir köprü vazifesi görmektedir. Yapılan araştırmalar, ilk kelimelerin ve kelimelerin bir araya gelerek oluşturdukları yapıların çocuktan çocuğa farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

“Çocukların dilbilgisi kurallarına ve ilkel cümle yapısına uyup uymama konusundaki tutumları için de aynı şey söylenebilir. Miller ve Ervin (1964), çocukların ilk dil kullanımlarının ve ilk konuşma biçimlerinin ayrıntılarında büyük farklar gösterdiklerini, bununla birlikte aralarında belli ortak yönler de bulunduğunu belirtiyorlar. Bu yazarlar, iki yaşında ya da bu yaştan küçük çocuklar üstünde, dil gelişimi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalarının sonunda çocukların, dilbilgisi kurallarının gelişim döneminde belli anahtar kelimelere tutunduklarını ve olur olmaz yerlerde bu kelimeleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Örneğin bir çocuk, hemen her cümlede *da* veya *de* kullanıyormuş. Miller ve Ervin çocukların bu şekilde tutundukları kelimelere *işlemci* (operatör) adını vermişlerdir” (Jersild, 1979: 486-487).

Kelime hazinesinin hızlı bir artış göstermesiyle birlikte çocuk, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için artık zihninde biriken kelimeleri kullanmak isteyecektir. Üretken söz dizimi bu dönemde önem kazanmaktadır.

Üretken söz dizimine geçişte anlam ve yapının, yavaş yavaş örtüşmeye başladığı bir diğer önemli süreç, *iki sözcükten oluşan cümleler* dönemidir.

“Çocuklar, dil gelişim süreçlerinde iki sözcüklü safhadan sonra tek sözdizimi ile tematik yapıları eşleştirmeye başlamaktadırlar. Bu durum onların tematik temsillerle birleştirdikleri sentaktik unsurları nasıl geliştirdiklerini göstermektedir. Bir başka deyişle, iki sözcüklü safhanın sonunda çocuklarda ses ve anlam aracılığıyla dolaylı olarak özerk sentaktik sunum seviyeleri gelişmeye başlamaktadır. Bu tam bir yetişkin grameridir” (Stillings ve diğerleri, 1995: 388).

Demek ki, üretken söz dizimine geçişte anlamsal yapılarla söz dizimi yapılarının eşleştirilmeye başlaması önemli bir süreçtir.

“Üretken söz dizimi, kelime hazinesinin artmaya başlamasından bir ya da iki ay sonra başlar. Söz diziminin kullanılmasında tek tek kelimelerin kullanılmasında olduğundan daha üst düzeyde sembolizm işin içine girmektedir. Çünkü cümle içinde kelimeler yalnızca kendilerine ait anlam taşımamaktadırlar. Cümle içinde diğer kelimelere göre de anlamları değişmektedir. Çocuklar, kelimeleri diğer kelimelerle ve durumlarla olan ilişkilerine göre kullanmayı da öğrenmek zorundadırlar.

Kelimelerle durumlar arasındaki ilişkiler, semantik gelişim alanında yapılan çalışmalarda ele alınıp incelenmektedir. Semantik yetinin kazanılması yavaş bir süreçtir. Teorisyenler kelimelerin durumlardan ayrı düşünüldüğünde bir anlamları olmadığını ve bu şekilde kullanmanın on yaşına kadar sürdüğünü belirtmektedirler. Bu nedenle çocuklar, kelimelerin anlamlarını yalnızca cümlelerin durumuna göre çıkarmaktadırlar” (Gürkan, 1986: 31). Bu durum, dil gelişim sürecinde doğrudan bağlamsal anlamın önemini gündeme getirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuğun, gelişim aşamasında kurallara uyarak cümle kurması mucizevî bir başarıdır. Çünkü cümle kurmak; ilk başta kelimeleri ve kelime gruplarını belirli kurallar çerçevesinde bağımsız bir değişken olan anlam unsurunu da göz önüne alarak eş güdümlü bir sistem oluşturmaktır. Çocuklar anlamlı cümle kurmakla, sadece kelimenin anlamını yapıya oturtmuş olmazlar, aynı zamanda bağlamı da göz önünde bulundururlar. Öte yandan söz dizimi yetisinin kazanımı sürecinde çevrelerinden duydukları cümlelerin çoğu da dil bilgisi kurallarına uymamaktadır.

“Çocuklar, günlük yaşantılarında pek çok bozuk cümle işitmektedirler. Hatta günlük konuşmalarda, düzgün cümle sayısı, hemen hemen herkes için bozuk cümle sayısından azdır. Aile içindeki konuşmalar, çok kez dil bilgisi kuralları bakımından zayıf, belli kısaltmalara dayanan, isim ve fiil çekimlerinin yerli yerinde olmadığı cümlelerle doludur. Bir üniversite profesörü bile evdeki konuşmalarını sonradan ses alma aygıtından dinlediği zaman anadilini ne kadar yanlış konuştuğunu görür ve şaşırır”(Jersild, 1979: 487).

Peki, bütün bu olumsuzluklara rağmen çocuk doğru cümle kurmayı nasıl öğrenmektedir?

Bu soru bizi doğrudan Chomsky'nin dil yetisi kuramına götürmektedir. Bu kuram ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde yukarıdaki sorunun cevabı kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

“Chomsky (1965) dilin öğrenilerek edinimine aşağıdaki sebeplerden dolayı karşı çıkarak, genetik donanımlı, dile özgü bir unsurun varlığını öne sürer. Dilbilgisel yetkinlik

(kişinin kendi diline ilişkin bilinç dışı farkında olduğu dil bilgisi) ile, performansı (konuşabilme, söyleneni anlama) birbirinden ayırarak, dilbilgisini performanstan çok bilinçdışı dil yetkinliği ile ilişkilendirmektedir. Bu, çok basit şekilde, kişinin kendi dilinde gördüğü ya da duyduğu bir cümleyi sebebini açıklayamasa da gramer anlamında doğrulayıp doğrulayamadığı durumdur. Bu durumda ortaya atılabilecek sorulardan birisi şudur: Çocuk için dil eğer bir öğrenmeysen, dil genetik donanımlı değilse, gramer olarak yanlış dil bilgisi yapılarını çocuk nasıl oluyor da bilebiliyor, yani çevremizde konuşulan dil yapıları normalken, nasıl oluyor da hiç tanık olmadığımız bir yanlış grameri görebiliyoruz, ya da sezinleyebiliyoruz. Chomsky, bunu *negatif kanıt* olarak adlandırır yani negatif dil bilgisi yapıların çevreden öğrenilmesi mümkün değildir. 30 ayını doldurmuş bir çocuğun geniş çaplı, farklı karmaşık gramer yapılarını kazanmış olmasının bir öğrenme modeli içinde açıklanması oldukça güçtür. Bunu Chomsky, *öğrenilebilirlik problemi* olarak adlandırır ve genetik bir yapının zorunluluğunu öne sürer. Bu genetik yapı çocuğa, çocuğun dilbilgisi deneyimine göre, gramerin gelişimini sağlayacak genetik aktarımlı algoritmaları verir” (Altınkaya Ergül, 2000).

Genel olarak düşünüldüğünde çocuğun dil gelişimi sürecinde dil bilgisi yapılarının oluşumu, yine dilin iki yönlü bir gelişim gösterdiği gerçeği temelinde ele alınmalıdır.

“Her dilde yapısal (sözdizimsel) ve anlamsal (semantik) olmak üzere iki temel özellik vardır. Dilin anlamsal yönünün gelişimi, çocuğun zihinsel gelişim düzeyi ile paralel gelişme göstermektedir. Her dilin yapısal özellikleriyle ilgili kuralların öğrenilmesi, bebeklik döneminde başlar ve insanın doğuştan getirdiği kapasite çevre yaşantıları ile geliştirilerek dil kazanılır. Dil kazanmada, anlamsal özelliklerin evrenselliği kabul edilmekte fakat yapısal özellik her dilde değişiklik göstermektedir.” (Dönmez - Acarlar, 1992: 163). Son cümle, çalışmamız açısından son derece önemlidir.

Çeşitli dillerin yapılarına ilişkin özelliklerin kazanım süreci açısından farklılık arz etmesi, aynı zamanda, *o dillerin, ediminden sonraki süreçte de, anlamaya yönelik becerileri geliştirebilme işlevselliği farklı olabilir mi?* sorusunu çağırıştırılmaktadır. Bizce yapısal farklılık, kazanım sürecini etkiliyorsa, anlama ve

anlatma becerilerinin geliştirebilme düzeyini de etkileyecektir. Bu düşüncenin anlama merkezli sağlaması, bir başka ifadeyle, Türkçe'nin yapısal özelliklerinin anlama sürecine ne ölçüde müdahil olduğu hususu, çalışmamızın üçüncü bölümünde örnekler üzerinde ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Dilin yapısal kurallarının, yani dil bilgisi yapılarının öğrenilme sürecinin çeşitli dillere göre değiştiği düşüncesinden hareketle Acarlar ve Dönmez tarafından 30-47 aylar (2.5-4 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil bilgisi kurallarını öğrenme süreci üzerine bir araştırma yapılmış, ayrıntılı ve ilginç sonuçlara ulaşılmıştır.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 30-47 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapısını incelemek amacıyla yapılan araştırmada ana hatlarıyla şu sonuçlar elde edilmiştir:

“Çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük sayısı incelendiği zaman bütün yaş ve cinsiyet gruplarında en yüksek oranda iki üç sözcüklü cümlelerin kullanıldığı görülmüştür. Bütün yaş gruplarında ise en az altı, yedi, sekiz ve sekizden fazla sözcüklü cümlelerin kullanıldığı saptanmıştır. Sözcük çeşitlerinin kullanım sıklığı incelenmiş, tüm yaş ve cinsiyet gruplarında en fazla isim ve fiillerin, en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. İlgili zamirleri bütün yaş gruplarında en az kullanılan zamir çeşidi olarak gözlemlenmiştir. Sıfat çeşitlerinin kullanım sıklığı incelendiğinde ise, tüm yaş ve cinsiyet gruplarında çocukların niteleme sıfatlarını daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Çocuklar, zarf çeşitlerinden en sık olarak sırasıyla niteleme zarflarını kullanırken en az gösterme zarflarını kullanmaktadırlar. Bütün yaş ve cinsiyet gruplarında *da-de* bağlacının yüksek oranda kullanıldığı, yaş seviyesi ile ters orantılı olarak bu bağlacın yerini giderek diğer bağlaçlara bıraktığı saptanmıştır. Yine, 30-47 aylar arasındaki çocukların en fazla ismin yalın durumunu kullandıkları, en az kullanılan durum ekinin ise ayrılma hali olduğu tespit edilmiştir. Fiil çekimlerinde ise en fazla şimdiki zaman, en az şart çekimi kullanılmaktadır. Yapı özelliklerine göre cümle çeşitlerinin kullanım sıklığı incelendiğinde, bütün çocukların en sık olarak yalın cümleyi kullandıkları görülmüştür. Anlam özelliklerine göre cümle çeşitlerinin kullanım sıklığı incelendiğinde bütün yaş ve cinsiyet gruplarında olumlu cümlelerin daha fazla kullanıldığı dikkat çekmiştir. Yine bu aylar arasındaki çocuklarda soru eki *mi*, kurallı cümle, fiil

cümlesi kullanımının yüksek olduğu saptanmıştır”(Dönmez - Acarlar, 1992: 177, 179,180).

Yukarıda 2,5-4 yaş arasındaki çocukların dil bilgisi yapılarını kullanım sıklığını tespit eden araştırmanın sonuçlarından da anlaşılmaktadır ki, çocuğun dil gelişim sürecinde dil bilgisi kurallarının kazanımı basitten karmaşığa doğru bir gelişim göstermektedir. Bu durum dilin anlamsal yönü merkez alınarak değerlendirildiğinde ise karmaşık yapıların kazanımında çocuğun zihinsel gelişiminin önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmaktadır. Başlangıçta ana dilinin yapısal nitelikleri ile anlamsal özelliklerini birleştirmekte güçlük çeken çocuk, ilerleyen yaşlarda zihinsel gelişimine, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına paralel olarak dilin bu iki ana özelliğini birleştirmeye başlıyor. Bu da bize dil bilgisini öğrenme süreci üzerinde düşüncenin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

“Yapılan araştırmalar, 8 yaşına kadar kullanılan cümlelerin gramatik bakımdan tam, fakat anlam bakımından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır” (Altıok, 1971: 127). Bu durum, çocuğun zihinsel gelişimine bağlı olarak gelişen anlamsal yetkinliğin, yapıların edimine göre daha geç geliştiğini göstermektedir. Bir başka ifadeyle çocuk, dil yapılarını öğrenme sürecini tamamladığı sırada henüz semantik gelişimini tamamlamamıştır. Bu durum, dil yapılarının işlevsel olarak kullanımını doğrudan etkilemektedir. Çünkü algoritmali özelliğe sahip olan dil yapısı kurallarının statik durumu, ancak anlamla reaksiyona girdiği zaman aktifleşmekte ve fonksiyonel bir nitelik kazanmaktadır. Nasıl ki dilin morfolojik süreci kısa süreli bellekte, semantik süreci ise uzun süreli bellekte meydana geliyorsa, gelişiminde de aynı mekanizma mevcuttur. Önce yapı sonra anlam yönü gelişmektedir.

“Piaget’nin incelemeleri, dil bilgisinin mantıktan önce geliştiğini ve çocuğun uzun süreden beri kullanmakta olduğu sözlü biçimlere karşılık gelen zihinsel işlemleri görece olarak geç öğrendiğini göstermiştir”(Vygotsky, 1998:75).

Gürkan’a göre de, “semantikin kazanılması yavaş bir süreçtir. Teorisyenler kelimelerin durumlardan ayrı düşünüldüğünde bir anlamları olmadığını ve bu şekilde kullanmanın on yaşına kadar sürdüğünü belirtmektedirler. Bu nedenle çocuklar yaklaşık on iki yaşına gelinceye kadar kelimelerin sözlüktekine benzer tanımlarını

veremezler. Bu yaştan önce çocuklar, kelimelerin anlamlarını yalnızca cümlenin durumuna göre çıkarmaktadır. 8 yaşındaki bir çocuk *içmek* kelimesini şöyle tanımlar: *İçmek, süt, meyva suyu ya da kola gibi şeyleri içmektir.* Bu tanıma baktığımızda çocuğun, kelimenin gerçek anlamından çok hangi içecekleri sevdiğini belirttiğini görmekteyiz. Oysa 13 yaşındaki bir başka çocuk, *içmek* kelimesini şöyle tanımlamaktadır: *İçmek, bir bardağı, şişeyi ya da başka bir şeyi ağzımıza götürüp, içinde ne varsa hepsini yutmaktır.*” (1988: 31).

Yukarıdaki düşünceyi destekleyecek nitelikte, “yapılan deneyler, ergenlik çağındakilerin kavram oluşturma yeteneği ile kavramları tanıtmaya yetenekleri arasında bir zıtlık olduğunu ortaya koymaktadır. Ergenlik çağındaki biri, bir kavramı somut bir durumda tamamen doğru biçimde oluşturup kullanmakta, ama aynı kavramı sözle ifade etmek ona şaşılacak derecede zor gelmektedir. Verdiği sözlü tanım, çoğunlukla kavramı kullanım biçiminden beklenene göre, çok daha kapsamlı olmaktadır” (Vygotsky, 1998: 118-119). Görüldüğü gibi kavramı oluşturup kullanmakla tanımlamak, farklı iki olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan, dil gelişimi sürecinde dil bilgisi yapılarının oluşumunun yavaş bir seyir izlediğini de belirtmek gerekir. (Güleryüz, Dönmez) tarafından 4-5 yaş grubu Türk çocukları üzerinde yapılan benzer bir araştırmada, çocukların dil yapılarını kullanım özelliklerinin 2.5-4 yaş arasındaki çocuklarla önemli bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. 4-5 yaş grubu çocuklarda sadece bağlaçların kullanımında farklılık gözlenmektedir.

“Bağlaç çeşitlerinin kullanım sıklığının yaş ve cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 48-53 aylar arasında diğer bağlaçların daha sık kullanıldığı, 54-60 aylar arasında ise da/de bağlacı ve diğer bağlaçların (ile, ve, çünkü, ama, -ki, yoksa, hem) kullanım sıklığı oranlarının birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur” (Güleryüz–Dönmez, 1992: 208).

Görüldüğü gibi dil bilgisel gelişim sürecinin önemli belirleyicilerinden biri de bağlaçlardır. Bağlaçların bu denli önemli olmasının nedeni ise, bu birimlerin anlamsal bütünlüğü olan sentaktik yapılar arasında anlam-biçim eş güdümünü kurabilme fonksiyonundan kaynaklanmaktadır.

Söz dizimi yapılarının dil bilgisel gelişim sürecindeki işlevi kuşkusuz büyük önem arz etmektedir. Bu gelişim, daha önce de kısaca değindiğimiz gibi, tek kelimelik cümleciklerle başlayıp karmaşık yapılara doğru ilerleyen önemli bir süreçtir. Çocuğun semantik gelişimiyle yakından ilgili olması sebebiyle kavramsal gelişimle de ilintilidir.

Kavram gelişimiyle ilgili olarak yapılan araştırmalar, “bir kavramın çağrışımların karşılıklı etkileşimiyle değil, temel zihin işlevlerinin tümünün özel bir birleşimle içinde yer aldıkları anlaksal bir işlem sonucunda oluşturulduğunu göstermiştir. Dikkatin etkin biçimde bir yerde toplanması, belli özelliklerin soyutlanması, bunların birleşiminin yapılması ve bir işaretle simgeleştirilmesinin araçları olarak sözcüklerin kullanımı, bu işleme yön veren şeydir” (Vygotsky, 1998: 121).

Görüldüğü gibi çocuğun kavramsal gelişim sürecinde meydana gelen bir takım zihinsel işlemlerde sözcüklerin kullanımı önemli bir göstergedir. Bu süreç aynı zamanda dil bilgisi gelişimini de yakından ilgilendirmektedir. Bu görüş kavramsal gelişimle dil bilgisinin ne gibi bir ilişkisi olduğu sorusunu da aklımıza getirmektedir. Şimdi bu konuya açıklık getirmeye çalışacağız.

Çocuğun, ana dilindeki birimleri dil bilgisi kuralları çerçevesinde birleştirebilmesi, başka bir ifadeyle yapı–anlam ilişkisi kurarak sentaktik bir iletişime geçmesi, soyutlama becerisi ile de doğru orantılıdır.

“Soyutlamaya doğru ilk adım, çocuk azamî ölçüde birbirine benzeyen nesneleri, örneğin küçük ve yuvarlak ya da kırmızı ve düz olanları aynı grupta toplamaya başladığı zaman atılmış olmaktadır. Deney malzemesini oluşturan nesnelerin hiçbirisi bir başkasının tam aynısı olmadığı için azamî ölçüde birbirine benzeyenler arasında bile bazı bakımlardan benzersizlikler vardır. Dolayısıyla bu, *en iyi uyanları* seçip ayırırken, çocuğun bir nesnenin bazı özelliklerine diğerlerinden daha çok dikkat ediyor olması gerekir. Soyutlamanın gelişmesinin bir sonraki aşamasında, nesnelerin azamî benzerlik temelinde gruplanması yerini, bir tek özellik temelinde gruplamaya bırakır. Örneğin, yalnızca yuvarlak nesneler ya da yalnızca düzler aynı gruba sokulur” (Vygotsky, 1998: 115-116).

Çocuğun, soyutlama yeteneğine ulaşması sürecinde görüldüğü gibi, cisimler arasındaki hiyerarşiyi kavraması önemli bir aşamadır. Bu süreçle dil bilgisel yapıların kazanılması arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir.

“Yapılan araştırmalar, mekanik nesneleri ele alış biçimimiz ile dil bilgisinin kazanılması arasında bir ilgi olduğunu ortaya koymaktadır. Patrica Greenfield, çocukların hem dildeki hem de nesnelerin ele alınışındaki hiyerarşik yapıyı kendiliklerinden nasıl kavradıklarını gösteren birçok örnek vermiştir. Çocuklar tam, sözcükleri yan tümceler haline getirip tümce kurmaya başladıkları sırada, minik somun ve civatalar ya da küp bloklar gibi nesneleri de bir araya getirmeye başlar ve daha kapsamlı birleştirmelere doğru ilerlerler. Greenfield, her iki etkinliğin de beynin sol tarafındaki Broca alanı tarafından yönlendirildiğini öne sürüyor. Ayrıca dil ile nesneleri hiyerarşik tarzda ele alış arasındaki ilişkinin yetişkinlikte de sürdüğünü söyleyerek, Broca afazisi geçiren insanların önlerine konan ağaç resimlerini büyükten küçüğe doğru sıralayamayışlarını buna örnek gösteriyor” (Corballis, 2003: 218).

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı gibi nesneleri geometrik özelliklerine göre sınıflandırma ve ele alış biçimimiz, aynı zamanda dil bilgisi kazanım sürecinin de bir çok özelliğini bünyesinde taşımaktadır.

“Yapı elemanlarını, tıpkı fonemlerden sözcükler, sözcüklerden yan tümceler ve yan tümcelerden de tümceler kurar gibi bir araya getiriyoruz. Bu yapının *fonemleri* tuğla, kereste, çivi, civata, somun, vida, destek, kulp, çark, mil, menteşe ve benzerlerinden oluşmaktadır. Bir üst seviyeye çıktığımızdaysa, masalar, sandalyeler, kapılar, motorlar, merkezi işleme üniteleri ve diğerleri gelir. Sonuç olarak, zihinsel temsil örüntüleri kısmen biyolojik büyüme örüntülerine, büyük ölçüde de büyüme sırasında edinilen tecrübeye bağlıdır. Özellikle beynin sol tarafı, iki ve dört yaşları arasında çok hızlı bir büyüme sürecine girer. İşte bu dönemde dilbilgisi çocuğun beyinde kök salar. Yine bu dönemde çocuklar tipik olarak dille ve oyuncaklarla haşır neşir olduklarından, dilin yapı kurucu, ellerin şekil verici nitelikleri ve akıl teorisi yerleşmeye başlar” (Corballis, 2003: 218-220).

Görüldüğü gibi dil bilgisi kurallarının kazanılması en genel anlamda çocuğun ana dilindeki morfolojik ve semantik olguları örtüştürüp, yapı anlam reaksiyonunun

ürünü olan sentaktik birimlere ulaşma süreci ile açıklanabilmektedir. Bu süreçte öncelikle dilin biçimsel yapıları oluşurken, daha sonra zihinsel gelişime paralel olarak semantik ve kavramsal gelişim ön plâna çıkmaktadır. Bu yönüyle çocuğun dil bilgisi gelişimini, farklı unsur ve değişkenlere göre yapılanan bir fenomen olduğu için tam anlamıyla hiyerarşik bir içeriklendirmeye tâbî tutulamayan karmaşık bir süreç olarak nitelendirmek mümkündür. Buna rağmen, ilgili başlık çerçevesinde, genel dil gelişimi sürecinde dil bilgisi yapılarının oluşumuna zemin hazırlayan ara süreçler elden geldiğince adım adım sergilenmeye çalışılmış; böylece çocuğun karmaşık dil edinimi coğrafyasında dil bilgisi kurallarını kazanmasına yönelik ortalama durumları yansıtan tespitler gözler önüne serilmiştir.

Dil edimi sürecinde oldukça uzun bir süreyi kapsayan dil bilgisel gelişim, gramer (dil bilgisi) kavramını ortaya çıkarmıştır. Genellikle dillerin incelenmesinde kullanılan bu kavram, dil bilimini alanındaki gelişmelerle birlikte, dil öğretimi alanında da kullanılmaya başlamış; buna bağlı olarak zaman içerisinde, gerek dil incelemelerinde gerekse dil öğretiminde birbirinden farklı dil bilgisi ekolleri ortaya çıkmıştır. Dil yapılarının, dil öğretimi alanına entegre edildiği çerçeveyi oluşturan dil bilgisi kavramı ile ilgili önemli ekoller üzerinde de durmak gerekiyor.

Gramer, Yunanca *gramma* (harf) sözcüğünden türemiştir. Türkçedeki karşılığı ise dil bilgisidir. Farklı içeriklerle tanımlanan dil bilgisi kavramı hakkında genel bir yargı verebilmek için çeşitli açıklamalara bakarak ortak noktaları tespit etmek yerinde olacaktır.

“Dil bilgisi ya da gramer genel olarak bir dilin yapısı ya da sözdizimi olarak ifade edilmektedir. Bu, artık kabul edilmiş bir tanımdır. Bu tanım aynı zamanda kelime ve cümle oluşumlarının prensiplerini de kapsamaktadır. Gramer, toplumsal anlamda dilin bir lehçe içerisindeki kullanım yöntemi olarak da tanımlanabilir” (Tompkins, 1998: 512).

“Dil bilgisi, (grammaria), bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilimdir” (Ediskun, 1963: 67).

“Dil bilgisi, dilin kullanılışındaki yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağlantılarını düzenli olarak inceleyen bilimdir” (Dilâçar, 1971: 83).

“Gramer, dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri. ... gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru düzgün kullanılış yollarını gösteren bilgilerin tümüdür” (Gencan, 2001: 28).

“Dil bilgisi, anlaşmanın temeli olan alıcı verici bir makinadır. Bu makine, bir yandan sesli ve anlamlı sözcükleri tümcelere dönüştürür; bir yandan da tümceleri sesli ve anlamlı sözcüklerle ayrıştırarak söylenen sözün anlaşılmasını sağlar” (Akt: Gencan, 2001: 28-29).

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere dil bilgisi, dilde mevcut olan bütün sistemleri inceleyen bir bilim dalıdır. Bunlardan, dildeki ses sistemini inceleyen kısma fonetik (ses bilgisi), kelimelerin yapı sistemini inceleyen kısma morfoloji (şekil bilgisi), anlam sistemini inceleyen kısma semantik, cümleleri inceleyen kısma ise sentaks (söz dizimi) adı verilmektedir. Bu sistemler bir araya gelerek dilin kurallar bütününe oluşturmaktadır. Öte yandan, dili meydana getiren bu sistemlerin her biri, kendi içerisinde müstakil bir işleyişe sahip olmakla birlikte, kendi aralarında interaktif bir ilişkiye de sahiptir. Bir başka ifadeyle, dilin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik sistemleri arasında sürekli bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki dil bilgisi kavramının işlevselliğini de artırmaktadır.

Bu bakımdan dil bilgisi kavramını dil öğretimi açısından, dilde mevcut olan sistemler arasındaki ilişkilerin pragmatik izdüşümü olarak tanımlayabiliriz.

Ayrıca, geçmişten günümüze dildeki mevcut kurallar sistemini farklı yaklaşımlarla tanımlayan dil bilgisi türleri oluşturulmuştur. Bunlardan bazılarını şöyle sıralıyoruz;

“Evrensel dilbilgisinin özelliklerini saptamaya çalışan üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramı 1957 yılında N. Chomsky’nin *Sözdizimsel Yapılar* adlı eserinin yayımlanmasından bu yana gerek dilbilimi alanına getirmiş olduğu yeni düşünce tarzı ve inceleme yöntemleri ile gerekse neden olduğu karşı düşünce akımlarının sayı ve niteliği açısından XX. yüzyılın ikinci

yarısında etkenliği en yaygın olan dil bilimi kuramı olmuştur. Bir dilde söylenmiş ve söylenebilecek sonsuz sayıda tümceyi betimlemek olarak tanımlanan üretici–dönüşümsel dil bilgisi kuramına göre dil bilgisi, sesbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel bileşenlerden oluşmaktadır” (Özsoy, 1987: 96).

Görüldüğü gibi üretken–dönüşümlü dil bilgisi, dilin fonetik, sentaks ve semantik sistemi üzerine yapılandırılmıştır. Dilde temel birim olarak da çekirdek tümceleri işaret etmektedir.

“Dil çalışmalarında tümcenin ötesine taşılarak tümceden büyük bütünler üzerinde durulması gereği ilk kez Amerikalı dilbilimci Harris tarafından ortaya atılmıştır. Onun discourse (söylem) olarak adlandırdığı tümce bileşimleri, paragraflar üzerinde çalışma önerisi, 1960’lı yıllardan sonra tümceyi temel alan ve tümcenin dışına çıkmayarak dil dışı etkenleri bir yana bırakan Chomsky kuramının biçimsel inceleme yöntemine bir bakıma tepki olarak önem kazanmıştır. Günümüze gelinceye kadar dikkati çeken gelişmeler kaydederek bugün bilimsel kuruluşlarda dil bilimin önemli bir dalı niteliğiyle araştırılan metin dil bilimi, dili yalnızca üretilen metinlerin biçimsel incelemesi olarak değil, değişik iletişim durumları ve koşulları içinde, iletişime katılanların tutum ve davranışlarını da hesaba katarak mercek altına yatırır” (Aksan, 1999: 148).

Görüldüğü gibi metin dilbiliminde önemli olan unsurlar, “metnin örgütleniş biçimi, onun bünyesinde yer alan toplumsal, düşünsel, imgesel yapılarıdır” (Günay, 2001: 40). Metnin örgütleniş biçimi, önemli oranda metni meydana getiren dil yapılarıyla ilgilidir. Okur ile yazar arasında karşılıklı ilişkide bu durum son derece önem taşımaktadır.

Bu kuramı geliştiren kişi Tesnier’dir. Kuram, önce Fransa’da, daha sonra da Almanya’da çok sayıda taraftar bulmuştur.

“Bağımsal dil bilgisi okulunun cümleyi değerlendirmesi, üretimci–dönüşümsel yaklaşımda olduğu gibi soyut düzeyde değildir. Bağımsal dil bilgisine göre cümleyi yöneten temel birim fiildir. Özne dahil, cümle içerisinde diğer bütün öğeler fiile bağlıdır. Her fiilin bir tümce kurma felsefesi vardır” (Akerson, 2000: 83).

Çalışmamızın analizlerle ilgili bölümünde, Türkçede yüklemnin belirleyiciliğine dair bulgular tespit edilmiştir.

Özellikle 1950'lerden sonra oluşturulan dil bilimi yaklaşımlarında eylemin cümle içerisindeki önemi ve işlevselliği sık sık vurgulanmıştır.

“Fransız dil bilimcisi Tesniere’nin ölümünden sonra *Elements de Syntaxe Structurable* adlı yapıtıyla bilim dünyasında yer alan bağımlılık dil bilgisi akımına dayanan ve onun devamı sayılabilecek olan yeni bir görüş ve yöntem Avrupa’da özellikle Almanya’da geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Bileşim değeri ya da değerlilik dil bilgisi adını alan bu akım, tümcede eylemin temel işlevler yüklendiği görüşünü benimsemiştir” (Aksan, 1999: 157).

Sonuç olarak, “bağımlılık dil bilgisi ve değerlilik dil bilgisi kavramları ile ilgili uygulamalar birtakım yönlerden birbirinden ayrılmaktaysa da ortak olan yan, tümcede eylemin egemenliğidir” (Ozil, 1984: 21).

“XX. yüzyılda tümcenin kuruluşu üzerinde duran kuramlardan biri de Chomsky’nin üretken-dönüşümlü dil bilgisi kuramının yanı sıra, onun bir değişkeni olarak ortaya atılan durum dil bilgisidir. Fillmore’un *The Case for Case* adlı yazısıyla ortaya koyduğu kuram, önce değindiğimiz akımlarda olduğu gibi eylemi ana öge olarak almakta, eylemin gerektirdiği ad öbekleriyle, derin yapıda bir anlam bağıntısı kurduğunu benimsemektedir” (Aksan, 1999: 159).

Yukarıda sıralanan dil bilgisi türleri dışında, “L. Bloomfield’in yarattığı *yapısal dil bilgisi*, *öğeler dil bilgisi*, *doğrusal dil bilgisi*, *öbek yapılı dil bilgisi*, Pike’nin *dizinbilim dil bilgisi*, Lamb’ın *stratificational dil bilgisi*, Ross, Makoff ve Mac Cawley’nin *üretimli-anlambilimsel dil bilgisi*, W. Chafe’nin *anlam-yapısı dil bilgisi*, Perlmutter ve P. Postal’ın *ilişkisel dil bilgisi* türleri de dil bilgisi gerçeğinin değişik durumlarını ele alarak bilinmeyen yanlarını açıklamış, bu bağlamda dil bilgisi öğretimi sorunları da açığa çıkarılmıştır” (Demirezen, 1987: 107).

Ayrıca, “bütün diller için geçerli sayılabilecek ortak kuralları bulmaya çalışan *genel dilbilgisi*, yalnızca bir dili kurallarıyla inceleyen *özel dilbilgisi*, bir dili görünen durumuyla açıklayan *tasvirî dil bilgisi*, dil bilimi ilke ve yöntemlerinden

yararlanılarak, özellikle yabancı dil öğretimi için etkili olan *uygulamalı dil bilgisi*, iki ayrı dili ya da dilleri karşılaştırarak inceleyen *karşılaştırmalı dil bilgisi*, dil bilimi ilke yöntemlerine yer vermeden bir dili yüzeysel olarak inceleyen *geleneksel / klâsik dil bilgisi*, bir dili bilimsel şekilde, dil bilimi ilke ve yöntemlerinden yararlanılarak, modern dil bilimi akımları doğrultusunda inceleyen *çağdaş/modern dil bilgisi*, bir dilin belirli bir zaman dilimindeki bölümünü inceleyen *eş zamanlı dil bilgisi*, bir dili uzun geçmişi içinde, dönemleri karşılaştırarak inceleyen *art süremlî dil bilgisi* türleri de vardır” (Sağır, 2002: 26-27).

Sonuç olarak, yukarıda sıralanan dil bilgisi türlerinin önemli bir kısmı, dil öğretiminde yeni açılımlar yaratma gayreti içerisinde. Fakat hiçbir akım dil öğretimine doğrudan bir fayda sağlayamamıştır. Bu açığı gidermek için teorik zeminde oluşturulan bilgileri uygulama zeminine aktarabilecek farklı bir ekole ihtiyaç duyulmuştur. Eğitimsel dil bilimi ya da okul dil bilgisi olarak adlandırılan bu ekol, teorik zeminde oluşturulan yaklaşımların, hedef kitleye aktarılması sürecinde devreye girer ve yeni açılımlar yaratır. Öte yandan, “eğitsel dilbilimi alanında yapılan araştırmalar, öğrenci merkezli öğretim türünün gelişmesini sağlamıştır. Krashen’in *Monitor Model* ve *Girdi* varsayımı (Input hypothesis), *doğal yaklaşım* (Natural approach) gibi bir dil öğretimi yönteminin doğmasını sağlamıştır” (Demirezen, 1987: 108). Sonuçta, bu türler çerçevesinde geliştirilen yöntemler, dil öğretimini geliştirici niteliktedir.

Bütün bunların dışında, yukarıda isimlerini sıraladığımız filoloji (dil sevgisi), kavramı çerçevesinde oluşturulan *tarihsel gramer*, *karşılaştırmalı gramer* ve modern dil bilimin kurucusu F. De Saussure tarafından ortaya atılan *yapısal gramer* türleri de mevcuttur. Bunlar, doğrudan dil öğretimine yönelik olmayıp, dilin zaman içerisinde, çeşitli faktörlere bağlı olarak nasıl bir değişimden geçtiklerini ve dil kavramının kendisini incelemektedir.

Ana dili gelişimi ile ilgili temel kavramlardan dil ediminin bir diğer sürecini, dil farkındalığı oluşturmaktadır.

“Dil farkındalığı, bireyin kendi sözlü ve yazılı dil kullanımını da denetleyebileceği biçimde, sözcük seçiminden, biçimbirimsel, sözdizimsel ve

anlamsal yapı doğruluğuna, yazım ve noktalama kurallarından düşünce düzenleme, aktarma becerisine kadar ana dilin doğru ve etkin kullanımına yönelik olarak geliştirdiği bilinçli bir dil kullanım duyarlılığı olarak tanımlanmaktadır” (Büyükkantarcıoğlu, 2003: 20). Bu kavram içerisine, yazma ve konuşma becerilerinin yanı sıra, okuma ve dinleme becerilerini de dâhil etmek gerekir. Çünkü dört temel dil becerisi, simetrik ilişkiler içermektedir. Yazma becerisinin simetriği okuma, konuşma becerisinin simetriği ise dinlemedir. Bunun yanı sıra, dil becerileri arasında asimetrik ilişkilerden de söz etmek mümkündür. Son yıllarda bu konu üzerinde araştırmalar yapılmaktadır.

“Dil farkındalığı terimi, 80’li yılların ilk yarısında Batı’da anadil kullanım sorunları ve bu sorunları çözme girişimleri bağlamında ortaya atılmıştır. Özellikle İngiltere ve Almanya’da okul eğitiminden geçmelerine karşın bireylerin kendi dilleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, anadillerinde iletişim sorunları yaşadıkları gözlemlendiğinden, bir tür *eğitilmiş eğitimsizler* ordusu oluştuğu belirlenmiştir. Sorunun çözümü için anadil ve yabancı dil öğretim programları dil farkındalığı kavramı çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir” (Büyükkantarcıoğlu, 2003: 20).

Dil farkındalığı kavramı aynı zamanda, dili kullanma becerilerinin yeterlilik düzeyi olarak da tanımlanabilir. Bunun yanı sıra, dil ediminden dil becerilerinin kazanımına doğru uzanan süreçte, ara aşama olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte, dil farkındalığından bir önceki aşamayı ise dil bilgisel kazanım süreci oluşturmaktadır.

“Dilbilimci Chomsky’e göre her birey bir dil edinim yetisi ile doğar. Ana dili edinim süreci sonunda bireyler, üst-dil kullanarak dilbilimsel bir açıklama sağlayamasa da, o dilde hangi birimlerin bulunduğunu, bu birimlerin ilişkilerinin hangi kurallara göre işlediğini bilir; doğru ve yanlış yapıları birbirinden ayırabilir. Farklı bir dilin kendi dili olmadığını ayırmasar. Sınırlı sayıda dilsel kurallarla sınırsız sayıda tümce üretebilir. Bu bilgi, bireyin bilinçli olarak farkında olmadığı, yaşadığı toplum içinde kendiliğinden edindiği ana dili bilgisidir. Dil yetisi olarak adlandırılan bilişsel yeti, bireyin dil kullanımı ile edime dönüşür” (Büyükkantarcıoğlu, 2003: 21).

Görüldüğü gibi, bireyin doğuştan getirdiği örtük ana dili bilgisiyle, örgün eğitim sürecinde sistemli olarak öğrendiği bilinçli ana dili bilgisi birbirinden farklıdır. Kuşkusuz dilin, dört temel beceri çerçevesinde işlevsel olarak kullanılabilmesi için örtük ana dili bilgisinin sistemli bir öğretim süreciyle geliştirilmesi gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle, dil ediminin dil becerilerine dönüşüm süreci, her zaman kusursuz bir izdüşüm oluşturmadığı için, ana dilini edinen bireyin günlük dil kullanımında bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Dil farkındalığı kavramı da, ortaya çıkan bu problemlerin hazırladığı koşullarla içeriklendirilmiş bir ara süreçtir. Bu sürece bağlı olarak, anlama merkezli dil farkındalığında dil yapılarının rolü de ayrıntılı olarak incelenmesi gereken önemli bir husustur. Çünkü dil bilgisi kuralları ana dilinin fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılarından devşirilmiş karşılıklı etkileşime dayalı bir işleyiş sistemine sahip kurallar silsilesidir.

Bu başlık altında, ana dili öğretimiyle ilgili olarak üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de, dil öğretimi ve buna bağlı olarak dil becerisi kavramlarıdır.

Bilindiği üzere, insan beyninin diğer organlardan farklı olarak çok önemli bir özelliği daha vardır. Tüm bilişsel özelliklerin yanı sıra beyin, aynı zamanda bilinen en iyi dil işlemcisidir. Öte yandan, dilin menşei konusundaki yaklaşımlar, her ne kadar birbirinden farklı olsa da, bu gün, dilin bir sistemler bütünü olduğu herkesçe kabul görmüş bir gerçektir.

“Dil; fonolojik (ses), sentaktik (yapı), semantik (anlam) ve pragmatik (sosyokültürel) sistemlerden oluşan bir bütündür” (Tompkins, 1998: 10).

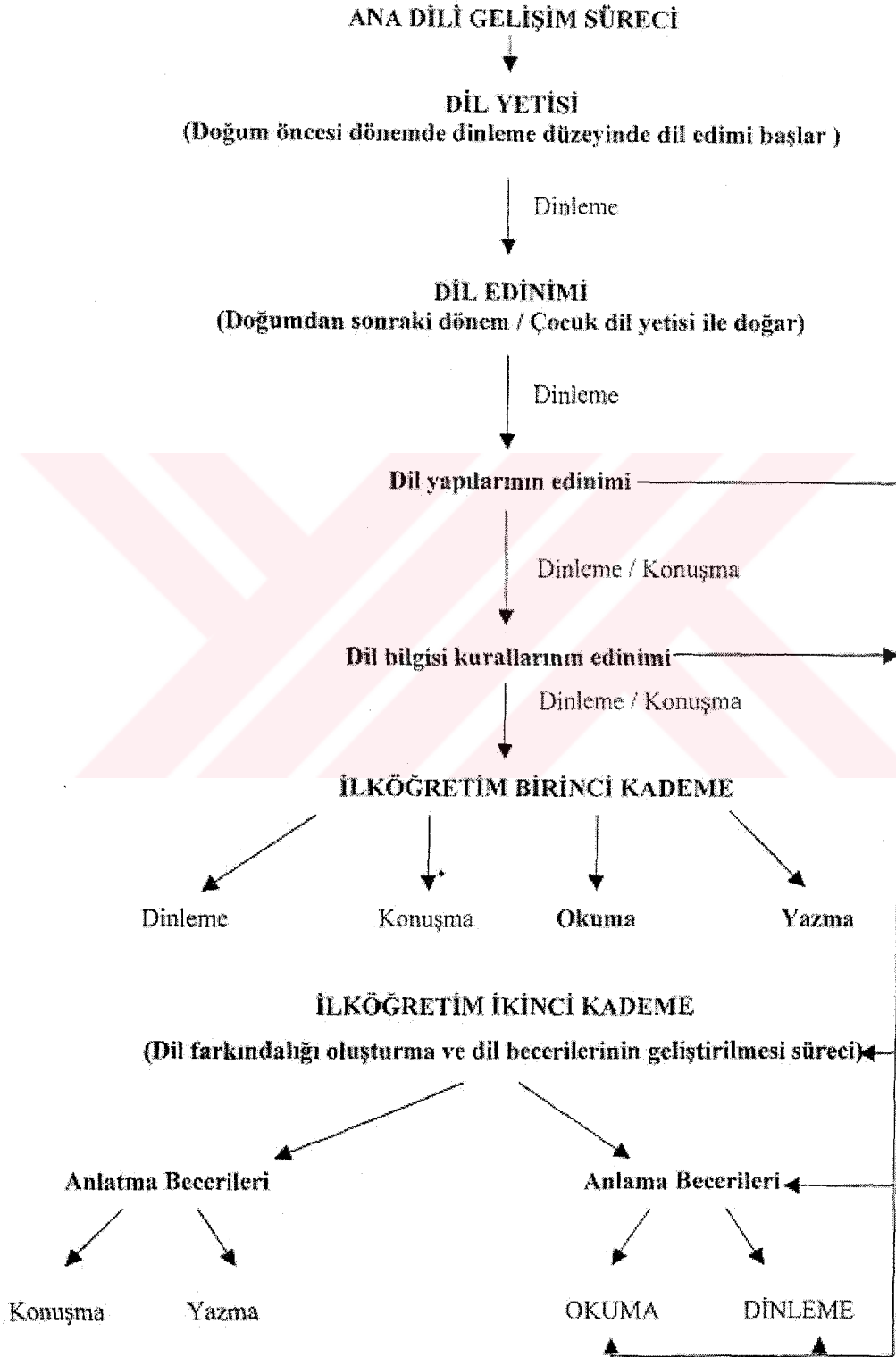
Dili meydana getiren bu sistemlerin bilgi düzeyinde bırakılmayıp beceriye dönüştürülmesi, dil öğretimiyle gerçekleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle, okul öncesi dönemde ana dili kullanımına ilişkin örtük bilgiler, örgün eğitimle birlikte informe edilip işlevsel hâle getirilmektedir. O hâlde dil öğretimi, önceden mevcut olan örtük ana dili bilgisinin, informe edilmiş yeni bilgilerle desteklenerek dil becerilerine dönüştürülme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, dil edimi ile

başlamakta ve yukarıda bahsedilen aşamaların ardından dil becerilerine kadar uzanmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalarda, anlama sürecinde etkili olan Türkçe dil yapılarının Türkçe öğretimi çerçevesindeki işlevleriyle ilgili olduğu düşünülen *dil yetisi*, *dil edinimi*, *dil farkındalığı*, *dil öğretimi* ve *dil bilgisi öğretimi* kavramları hakkında, maddeler hâlinde tespit ettiğimiz bulguların eğitimsel boyutuna zemin teşkil edeceğini düşündüğümüz ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Anlama sürecine ilişkin mevcut bulguların, bu kavramlardan biri veya bir kaçıyla doğrudan alâkalı olduğunu ifade etmek gerekir.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde, dil ediminden dil farkındalığına uzanan süreçte etkili olan unsurlar aşağıdaki şekilde gösterilmektedir. Bu unsurlar, aynı zamanda bulguların sınıflandırılmasında belirlenecek ölçütler üzerinde de etkili olacaktır.

Şekil-4.1. Ana Dilinin Gelişim Sürecinde Dört Temel Dil Becerisinin Durumu



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi, dil becerilerinin gelişimiyle ilgili süreç, dil ediminin bir parçasıdır ve yine dil ediniminin bir parçası olan dil bilgisi kurallarının kazanımı ve dil farkındalığı ile yakından ilgilidir. Öte yandan dil yapıları, dil ediminden dil becerilerinin gelişimine uzanan süreçte sürekli aktif olan anahtar kavram konumundadır.

Dil yetisi, evrensel gramer adı verilen örtük bilgi kavramıyla ilgilidir. Bu kavram içerisinde, ana dili bilgisinden söz etmek mümkün değildir. Ana diline ait bilgiler, dil edimi süreciyle birlikte uzun süreli belleğe yerleşmeye başlar. Bu aynı zamanda, ana dili yapılarının içselleştirilmesi sürecidir. Dil bilgisi kurallarının kazanılmaya başlamasıyla birlikte, açık bilgi adı verilen ana dili yapıları kurallaşmaya başlar. Bu süreç aynı zamanda, ana dili yapılarının interaktif anlamda en düşük seviyeden başlayarak uzun süreli belleğe alınma sürecinin başlangıcıdır. Uzun süreli bellekte, dil yapıları arasındaki etkileşimin refleksif bir nitelik kazanmasıyla birlikte dil bilgisel gelişim ilerler. Dil bilgisel kazanım ilerledikçe, ana dili yapılarından edinilen kuralların refleksif kullanım düzeyleri gelişir. Bu gelişim süreci, dil becerileri ile belirli bir eş güdüm içerisinde gerçekleşmektedir. Dil farkındalığının geliştirilmesinde, dil kurallarının uzun süreli bellekte ne ölçüde interaktifleştiği ve refleksif kullanıma dâhil edildiği büyük önem taşımaktadır. Bu durum aynı zamanda, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetleri de doğrudan ilgilendirmektedir.

Görüldüğü gibi, dil yapıları arasındaki karşılıklı etkileşimin ürünü olan dil bilgisi kuralları ile dil becerilerinin geliştirilmesi arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında, dil yapılarının ve dil bilgisi kurallarının anlama becerilerini geliştirmedeki etken ve edilgen işlevlerini ayırmak gerekir.

Türkçe öğretimi çerçevesinde terimleştirilen anlama becerileri (okuma / dinleme), anlama sürecinin oluşumu ve anlama becerilerini geliştirilmesi, olmak üzere iki önemli süreç içermektedir ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olan dil özelliklerinin sınıflandırılması için belirlenecek ölçütlerde, bu iki süreç göz önüne alınmalıdır.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, tespit edilen bütün bulgular, ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, *dil edimi* sürecinden *dil farkındalığı ve dil becerilerinin geliştirilmesine* kadar, bir başka ifadeyle, ana dilinin gelişimi sürecinde, *anlama sürecine zemin hazırlama ve anlama becerilerini geliştirme* noktasında iki temel işlevi yerine getirmektedirler.

Bu iki temel işlevden yola çıkarak, bulguların sınıflandırılmasında kullanılacak ölçütleri şu şekilde belirlemek mümkündür;

1. Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip dil özellikleriyle ilgili bulgular.

Bu gruba giren bulguların genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

- a. Dil ediminin başlangıç döneminde dil yapılarının kazanımıyla oluşurlar.
- b. Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi sürecinde giderek pekiştirilirler.
- c. Bu gruba giren bulguların önemli bir bölümü, zaman içerisinde uzun süreli belleğe dâhil edilmiş bilgilerdir.
- d. Bu gruba giren bulguların kurallar arası etkileşimden önemli ölçüde yoksun refleksif kullanımları söz konusudur.
- e. Ana dili bilgisine ait alt yapıları oluşturdukları için dil becerilerinin gelişiminde edilgen işlevlere sahiptirler.
- f. Bu gruba giren bulgularda Türkçenin kurala dönüşmemiş karakteristik özellikleri daha belirgindir. Eklemeli dil yapısı ve ünlü sistemi gibi.
- g. Bu gruba giren bulgular, anlama sürecinin ilk aşaması olan anlamın yapılanma sürecinde etkilidir.
- h. Bu gruba giren bulgular daha çok, dil bilgisinin edilgen yönüyle ilgilidir.

2. Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılacak dil özellikleriyle ilgili bulgular.

Bu gruba giren bulguların genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir;

- a. Dil edimi sürecinde kazanılmaktadırlar.
- b. Dil bilgisel özellik taşıtmaktadırlar.
- c. Anlama sürecine zemin hazırlarlar.
- d. Kurallarla yapılandırılmış anlamı uzun süreli belleğe yerleştirerek dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunurlar.
- e. Bu gruba giren bulguların bir kısmı, dört temel dil yapısının interaktif kullanımlarıyla ilgilidir.
- f. Bu gruba giren bulgular, söz dizimsel anlam üzerinde belirleyici ve yönlendirici bir işleve sahiptir.
- g. Dil bilgisi öğretimiyle geliştirilip anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilirler.
- h. Farklı dil yapıları arasındaki etkileşim sürecinin ürünüdürler.
- i. Dil farkındalığının oluşturulmasında kullanılabilirler.
- j. Uzun süreli belleğe dâhil edilmeleri sistematik bir öğrenme süreci gerektirir.
- k. Dil farkındalığının oluşturulması sürecinde, kullanımları refleksif düzeye getirildiği takdirde, anlama becerilerinin geliştirilmesine doğrudan etki ederler.

Yukarıda, iki temel ölçüt çerçevesinde ifade edilen gerekçeler, anlama becerilerinin gelişimi ve geliştirilmesi sürecinde sahip oldukları işlevlerin ortalama özelliklerini yansıtmaktadır.

Tespitler kısmında, anlamada etkili olan dil yapılarıyla ilgili bulguların hangi ölçüte dâhil edildiği (yukarıdaki numaralandırmadan hareketle), ilgili maddenin sonunda parantez içerisinde verilecek (1) ve (2) rakamlarıyla belirtilecektir. Daha açık bir ifadeyle, bulguyu ifade eden madde başının sonundaki (1) rakamı, ilgili bulgunun yukarıda ifade edilen 1. ölçüt ve gerekçeleri çerçevesinde

değerlendirildiğini göstermektedir. Eğer bulguyu ifade eden madde başının sonundaki rakam (2) ise, ilgili bulgunun 2. ölçüt ve gerekçeleri kapsamına girdiğini göstermektedir.

Bulguların sınıflandırılmasında, ilgili dil özelliğinin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmedeki işlevsellik derecesi göz önüne alınacaktır.

4.2. Türkçe Dil Yapılarında Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Gramatik Bulguların Tespiti Ve Sınıflandırılması

Bu başlık altında, Türkçenin fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapısında, anlama sürecinde ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen gramatik özellikler, ana başlıklar altında, maddeler hâlinde tespit edilecektir.

4.2.1. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Fonolojik Bulgular

1. Bir dilin ünlü sistemi, o dildeki kelimelerin teşekkül etmesinde ve yeni kelimelerin oluşmasında, son derece önemlidir. Türkçe, ünlüler bakımından zengin bir dildir. Kelime hazinesinin anlama sürecindeki rolü düşünüldüğünde, ünlü sisteminin, kelime çeşitliliğini sağlaması bakımından bu süreçteki dolaylı işlevi göz ardı edilemez. (1)

2. Türkçenin ünlü sistemi bakımından zengin olması, Çince ya da Japonca'da olduğu gibi vurgulamaya dayalı anlam ayrımı zorunluluğunu önemli ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Bu husus, anlama sürecinin önemli bir unsuru olan kelime kazanımını doğrudan etkilemekte, ayrıca dinleme / anlama sürecinde vurgunun anlam üzerindeki etkisini azaltmaktadır.(1)

3. Ünlü uyumu kuralı, hece, ek ve kök arasında kök ünlüsü esas alınarak sürekli yinelenen fonetik ilişkiler ağıdır. "Melnikov'a göre bu kurallar silsilesi, Türk dili için bir zorunluluk derecesindedir" (Melnikov, 1968: 251).(1)

4. Ünlü uyumu kuralları, gerek Türkçe, gerekse Türkçeye yabancı dillerden girmiş olan kelimelerde fonetik bir düzenleme yapmaktadır. Bu fonetik düzenlemenin bir sonucu olarak sözcükler, beyindeki örtük bilgiye daha kolay dâhil olmakta ve anlama sürecinin önemli bir unsuru olan kelime edinimine katkıda bulunmaktadır.(1)

5. Ünlü uyumu kurallarının anlama sürecindeki bir başka işlevi, sesletim kolaylığı noktasındadır. Sesletim kolaylığı algılama kolaylığını beraberinde getirmektedir.(1)

6. Türkçede, ünlü uyumunun ünsüzleri de içine alarak, kelimenin başından sonuna kadar devam etmesi ve her ekle birlikte yeniden düzenlenmesiyle sözcük, matematiksel bir fonolojik yapıya kavuşur. Bu yapı özelliği, kelime armonisinin oluşmasında son derece önemli olup, yanlış telâffuzlardan kaynaklanan anlam bulanıklığını ortadan kaldırmaya yönelik bir işlevi yerine getirmektedir.(1)

7. Yazıldığı gibi okunan bir dil olan Türkçedeki fonetik uyumun, belirli düzeyde bir okuma / anlama kolaylığı sağladığı düşünülmektedir.(1)

8. Türkçede, algı yoluyla gelen seslerin beyinde fonemlere dönüştükten sonraki kümelenme (clustering) aşamasında ünlü uyumu kurallarının etkili olduğu düşünülebilir. Bir başka deyişle, refleksif bellekte depolanan ana dilinin örtük dil bilgisi kodları, ünlü uyumu sistemi ile sözcük ve sözcük öbeği düzeyinde daha hızlı bir şekilde yapılanmaktadır. Türkçe kelimelerin bir kuralla ünlü uyumuna bağlanmış olması, kümeleme sürecinde beynin anlam öbeği oluşturma sürecini hızlandırmaktadır. Bu hususun, özellikle, dil edinimi sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, kelimedeki armonik bir yapı oluşturma sebebiyle, büyük ünlü uyumu kuralının seslerin beyindeki kümelenme (clustering) sürecinde daha etkili olduğu düşünülebilir.(1)

9. Genel anlamda ses uyumu sistemi, Türkçede bir sözcüğün kök ve eklerine ayrıştırılmasını adeta kurallaştırmaktadır. Bu kuralın oluşmasında ünlü uyumları hazırlayıcı bir görev üstlenmiştir. Kök-ek ayrışması, belirli bir kural haline

getirildiğinde, sözlüğe ihtiyaç duyulmadan kelimede var olan fonetik sistem sayesinde anlam kolaylıkla oluşturulabilir.(1)

10. Türkçedeki ünlü uyumu sistemi, kısa süreli bellekte depolanmış olan kelime ve kelime öbeklerinin yüzeysel yapılarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Doğrudan anlamayı ilgilendiren derin yapının oluşumuna ise bürünsel düzeyde tesir eder. Ünlü uyumu, kelimenin vurgu, ton, vs. bürünsel özellikleri üzerinde de etkili olduğu için beyin hem sağ hem sol yarım küresiyle ilgilidir. Dil merkezli anlama sürecinde, beyin her iki bölgesinin birlikte çalıştığı düşünüldüğünde, bu kurallar silsilesinin anlama sürecindeki işlevleri daha iyi anlaşılacaktır.(1)

11. Türkçede, altı temel özellikle sınıflandırılmış sekiz ünlü, uyum kuralları çerçevesinde Türkçe kelimelerin yüzeysel yapısını kontrol etmektedir. Bu kontrol aynı zamanda, bürün olguları ile birlikte, dolaylı olarak kelimenin derin yapısına da nüfuz edebilecek niteliktedir. Derin yapı anlamdır. Anlam ise anlama sürecinin vazgeçilmez unsurudur.(1)

12. “Türkçedeki ses uyumu kuralları, kelimelerin kulağa hoş gelmesini sağlamakta, dolayısıyla bu dilin anlaşılma seviyesini artırmaktadır” (Cebiroğlu, 2000). Bu ifadeler, Türkçede sözlüksüz köke ulaşma yöntemi konusunda İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü’nde Gülşen Cebiroğlu tarafından hazırlanan bir yüksek lisans tezinde dile getirilmiştir.(1)

13. Ses uyumu kuralları Türkçede sadece kelimenin fonetik yapısını değil, kelimeye eklenen eklerin morfolojik şekillerini de etkilemektedir. Şöyle ki, Türkçede çeşitli varyasyonları olan ekin bir şeklini bilen öğrenci, ana dili vasıtasıyla edindiği ses uyumu bilgisi sayesinde bu ekin diğer biçimlerini de tanıyabilir. Bu durumda, ses uyumu bilgisi, kelimeye eklenen yeni eklerin anlaşılma düzeyini artırmaktadır. Eklemeli yapıya sahip olan dillerde, kelimelerin anlamlandırılması bakımından bu husus son derece önemlidir.(1)

14. Türkçedeki ses uyumu kuralları genel olarak değerlendirildiğinde, bu kuralların dil performansından çok, dil edinimi ile ilgili olduğu görülecektir.

Yukarıdaki bulgular, Türkçenin doğal fonetik yapısında mevcuttur. Kısaca, ses uyumu bilgisi, anlama sürecinde etkili olabilecek diğer hususlara zemin hazırlayan ve dilin edinim sürecine katkıda bulunan bir örtük bilgi niteliği taşımaktadır. Bu örtük bilgi doğal olarak, öğrencilerin dil merkezli anlama sürecini de etkileyecektir.(1)

15. Ünsüzlerdeki ses yumuşaması, anlamlandırma süreciyle doğrudan ilgili değildir; fakat Türkçeye dışarıdan gelmiş olan sözcüklerin, mevcut fonetik sisteme uyarlanması bakımından önemlidir. Bu durum, yabancı kelimelere bir söyleyiş kolaylığı getirmesi sebebiyle, anlama süreciyle dolaylı bir ilişki içerisinde dir.(1)

16. Türkçede, bazı sözcükler, konuşma / dinleme sürecinde eş sesli bir çağrışımla yanlış algılanmaya çok uygundur. Bazı ünsüzlerin sahip olduğu simetrik varyasyonlar, okuma ve yazma sürecinde bu anlam karışıklığını ortadan kaldırmaktadır. Türkçedeki bazı ünsüzlerin simetrik bir yapıya sahip olması, bu anlam karışıklığını ortadan kaldırmaya yönelik bir işlevi yerine getirmektedir. Bu simetrik ayırım, özel durumlarda devreye girmektedir. Örneğin, söyleyişte ayırt edilemeyen *ad (isim)* ve *at (binek hayvanı)* kelimeleri arasındaki anlam ayırımı, yazma ve okuma dilinde ünsüz simetrileriyle sağlanmaktadır.(1)

17. Türkçede, bazı ünsüzlerin simetrik bir varyasyona sahip olması, standart okuma dilinin oluşmasında da son derece önemlidir. Bu durum, ağız farklılıklarından kaynaklanan ve anlama sürecine yansıyabilecek engelleri ortadan kaldırmaktadır. Okul dışındaki yakın çevresinde, bulunduğu bölgenin ağız özelliklerini dinleyerek ve konuşarak iletişim kuran öğrenciye, hedeflenen yazma becerisinin kazandırılması, okuma / anlama becerisinin gelişimini de doğrudan etkileyecektir.(1)

18. Türkçede, ünsüz düşmeleri, bir sesletim kolaylığı meydana getirerek kelimenin armonik bir nitelik kazanmasına sebep olmaktadır. Bu söyleyiş kolaylığı, aynı zamanda dinleme / anlama sürecini de etkilemektedir. Böylelikle, Türkçe'nin eklemeli yapısından kaynaklanan sesletim zorlukları da ortadan kalkmaktadır. *Küçük + çük > Küçücük* örneğinde bu durum gözlenmektedir.(1)

19. Hece, bilişsel açıdan, algılanan seslerin kısa süreli bellek mekanizmasında ana dilinin fonetik kodlarına dönüşmüş biçimdir. Doğrudan doğruya kelimenin yüzeysel yapısıyla ilgili olduğu halde, bazı kelime köklerinde ve tabiat taklidi sözcüklerde, tek doruklu bir fonetikle, eş zamanlı olarak derin yapıyı (anlamı) da yansıtmaktadır. Bu durumda Türkçedeki heceleri, 1. *Yüzeysel yapıyla ilgili olanlar* 2. *Yüzeysel yapıyla birlikte eş zamanlı olarak derin yapıyı da yansıtanlar* olmak üzere iki gruba ayırabiliriz. İkinci gruba giren heceler, tek dorukta, anlam / biçim eş güdümünü sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle, eklemeli dil yapısının bir sonucu olan morfolojik saydamlığa bağlı olarak Türkçede hece, göstergesel anlam taşıyabilir. İşaret ve şahıs zamirleri ve tek heceli kelime kökleri buna örnektir. Bu örnekler Türkçede tek doruklu anlamlı birimlerin mevcudiyetini göstermektedir. Bu tür tek doruklu anlamlı birimler, okuma ve dinleme sürecinde algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirirken, gözün netlik alanına giren sözcük öbeklerinin sayısını da artıracak bir kapasiteye sahiptir.(1)

20. “Yabancı dillerden gelip Türkçenin hece yapısına uymayan heceleri dilimiz derece derece Türkçeleştirmektedir. Bunlardan bizim söyleyişimize en aykırı düşenler, çift doruklu hecelerdir. Örnek olarak, scala / iskele dönüşümü verilebilir” (Banguoğlu, 1990: 54). Bu durum belirli bir okuma kolaylığı sağlamaktadır.(1)

21. Matematik profesörü olan Mustafa İnan, “Türkçenin ortalama hece değerini, 2.45 birim olarak hesaplamıştır” (Atay, 1997: 156). Fatin Sezgin’in *Kraft Eşitsizliği* formülüyle, Türkçenin ortalama hece değerine ilişkin hesaplamaları da 2.50 birime tekâbül etmektedir. “Diğer bazı dillerin ortalama hece değerlerine ilişkin hesaplamalara göre Türkçe; İngilizce, Almanca, Arapça, Yunanca, Japonca, Rusça ve Latince ve Sanskritçeye göre en yüksek hece değerine sahip dildir. Türkçenin diğer dillere göre bu derece yüksek bir hece değerine sahip olması bu dilin, kelimeler arasındaki ses benzerliklerinden doğabilecek anlam karışıklıklarını ortadan kaldırmaya yönelik bir eğilimi olarak algılanabilir. Bir başka ifadeyle, Türkçede hece ortalamasının yüksek olması, kelimeler arasında, fonetik bağlamda meydana gelebilecek karışıklıkları ortadan kaldıracaktır” (Atay, 1997: 156,157). Bu husus, doğrudan doğruya anlamlandırma süreciyle ilgilidir. Çünkü, ortalama hece değerinin

düşük olması, bir dilde birbirine fonetik bakımdan benzeyen kelimelerin türemesine yol açabilir. Bu husus özellikle, dinleme / anlama süreci bakımından bazı olumsuzlukları beraberinde getirecektir.(1)

22. Kelime anlamının oluşmasında ünlüler, ünsüzlere göre daha etkilidir. Bu durum Türkçe için de geçerlidir. Türkçede, her ünlü, bir hece teşkil edebilmekte, [o] ünlüsü ise hem hece hem kelime işlevi görmektedir. Bir başka ifadeyle, gösterge niteliği taşımaktadır. Bu durum, anlamlandırma sürecinde hem çözümleme hem de anlamının eş zamanlı olarak gerçekleşmesine yardımcı olmakta, süreci hızlandırmaktadır. Bir başka ifadeyle, Türkçede tek heceli kelime köklerinde yüzeysel yapı ve derin yapı, eş zamanlı olarak anlamlandırma sürecine dâhil olmaktadır.(1)

23. “Türkçe kelimelerde hece tek dorukludur” (Banguoğlu, 1990:56). Hece yapısındaki bu sistem, Türkçe kelimelere bir söyleyiş kolaylığı sağlamaktadır. Söyleyiş kolaylığı ise okuyarak anlama sürecinde etkili bir unsurdur.(1)

24. “Türkçede, hece düzeyinde ikileme ya da diğer adıyla pekiştirme, anlatımda niteleyici ögenin taşıdığı anlamın yoğunlaştırılmasıdır” (Demircan, 2001:98). Bu pekiştirme yapısında niteleyicinin ilk hecesi (p, m, r, s) seslerinden biriyle kapatılmaktadır. Tamamen, niteleyicinin anlamını kuvvetlendirici bir işleve sahiptir. Bir başka ifadeyle, kelimeye aşırılık anlamı katmaktadır. Hece düzeyindeki bu pekiştirme, doğrudan doğruya anlamı etkilediği için, hecenin bilişsel nitelikli bir işlevi sayılabilir. *Kapkara, Masmavi, Yepyeni* gibi örneklerde bu durum görülmektedir.(2)

25. Bir bürün olgusu olarak süre kavramı, ünlülerin uzunluk ve kısalıklarıyla ilgilidir. Türkiye Türkçesinde, uzunluk kısalık karşıtlığı dinleme / anlama süreci açısından anlam ayırıcı bir özelliğe sahiptir. “Adet (Gelenek) / Adet (Miktar), Alem (Dünya) / Alem (Eğlence)” (Ergenç, 1989:33) örneklerinde, ünlülerin uzun ve kısa söylenişlerinin anlam ayırıcı özelliği görülmektedir.(2)

26. Ünlülerin uzun ve kısa söylenişlerine göre Türkçede kelimelerin anlamları değişebilmektedir. Bu durumdan kaynaklanan anlam belirsizlikleri, iyi bir

telâffuz eğitimi ve sözcüğün içinde bulunduğu bağlamın tespit edilmesiyle giderilebilir.(2)

27. Parçalar üstü ses birimlerinden sayılan kavşak, Türkçede kimi kez anlam ayırıcı birim niteliği taşıyabilir. Türkçede, birbiri ardınca gelen kelimelerin, temas kurmaya uygun heceleri arasındaki soluklanmanın ortadan kalkması, bir anlam kargaşasına sebep olabilir. “Balkon açılmış / Balkona çıkmış” (Ergenç, 1989:37) örneklerinde dinleme anlama sürecinde, kavşak olgusunun belirlenmemesinden doğabilecek bir anlam karışıklığı görülmektedir. Türkçede, heceleme süresinin bir sonucu olan ulamadan kaynaklanan, sözcükler arası fonetik bir süreklilik vardır. Bu fonetik süreklilik, bazı durumlarda ikinci bir anlamın ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu sebeple, dinleyicinin doğru algılayabilmesi açısından söz dizimsel yapıdaki kavşak noktalarına dikkat edilmesi gerekmektedir.(2)

28. Gerekli soluklanma gerçekleştirilmeden bir cümleğin telâffuz edilmesi, cümle içerisindeki birleşik kelimeyi ayrıştırarak da anlama etki etmektedir. “İlkbahar at yarışları düzenlendi. / İlk bahar at yarışları düzenlendi” (Ergenç, 1989:37) örneğinde, anlam karışıklığına neden olabilecek bu durum gözlenmektedir. Böyle örneklerle Türkçede çok sık rastlanmamaktadır.(2)

29. Bir cümle içerisindeki anlam birliklerini temsil eden sözcük öbekleri duraklarla birbirinden ayrılmaktadır. “Konuşan kişinin iletmek istediği duygu ve düşüncelerin en etkili ve anlaşılır biçimde alıcı tarafından algılanabilmesine yardımcı olan duraklar, dilimizde gereği gibi kullanılmadığında yanlış anlamalara neden olacak ölçüde önemli ve anlam ayırıcı bir özellik sergileyebilir” (Ergenç, 1989: 38). Kısaca duraklar, anlama sürecinde cümle öğelerini birbirinden ayırmaktadır. Durakların anlama sürecindeki en önemli işlevi, söz dizimsel yapıyı meydana getiren anlam öbekleri arasındaki sınırları belirtmesidir. Çünkü beyin, söz dizimsel yapıyı meydana getiren anlam öbekleri arasında ilişki kurarak anlama sürecini gerçekleştirmektedir. Özellikle okuma sürecinde bu sınırları belirleyen noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerekir. “Torununuz / muhterem anneannesi ile dedesinin ellerinden öper / Torununuz muhterem / anneannesi ile dedesinin ellerinden öper”

(Ergenç, 1989:39). Özellikle dinleme / anlama sürecinde ortaya çıkabilecek bu tür anlam belirsizlikleri, durakların uygun yerde kullanılmasıyla ortadan kalkacaktır.(2)

30. “Dilin bürünsel özelliklerinden biri olarak kabul edilen ton, seslemi ilgilendirmektedir ve genel olarak bir seslemdeki sıklık, yükseklik veya düşüklüktür. Bir başka ifadeyle seslemin tiz ya da pes söylenmesidir. Kişinin içinde bulunduğu ruhsal durum ve genel karakteriyle de koşutluk gösteren ton, sözcüğün vurgulu sesleminin alçalan ya da yükselen bir ses tonuyla söylenmesi sonunda değişik anlamların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir” (Ergenç, 1989: 40). Bu sebeple anlama sürecinde işlevsel bir role sahiptir, denebilir. Sözcüğün telâffuzu sırasındaki seslendirme düzeyi, anlam üzerinde etkilidir.(2)

31. “Konuşma zinciri içinde alçalan ve yükselen tonlar, anlam ayırıcı birer ses birim olarak kullanılmaktadır. Biz her cümleyi adeta anlamına göre yeniden besteleriz. Kelimeleri ve sesleri türlü ses perdelerinden geçirerek onlara türlü anlam içerikleri katarız” (Banguoğlu, 1990: 24).(2)

32. “Söylemin, dilin düşünsel, bireyler arası ve metinsel işlevlerini yansıtmada bir bürün birimi olarak ezgi, diğer dilsel ve dil dışı etmenlerle birlikte, belirleyici bir rol yüklenmektedir. Özellikle konuşma sezdirimlerinin aktarılışında ve yorumlamayı temellendiren çıkarımların oluşturmunda egemen öge konumundadır. Ana dili konuşucularının söylemdeki sezdirimleri yapılandırma ve çıkarsamada ezgiyi belirleyici bir araç olarak kullanmaları ezginin işlevlerinin, bireyin sezgisel dilbilgisiyle ilişkilendiğini göstermektedir. Bir tümcenin kabul edilebilir tüm değişkeleri, ezgi ve bileşenleri kullanılarak amaçlanan her iletişimsel niyete dönüştürülebilir” (Ergenç–Bulut, 1998: 41,42).(2)

33. Cümle içerisinde odağın yeri, ezgiye göre değişebilmektedir. Odaklama yapılırken genel olarak odaklanacak sözcük, cümlede yüklem önüne getirilmektedir. Bu durumda alıcı konumundaki kişi, cümlede anlamı özellikle belirtilmek istenen öge üzerinde yoğunlaşır. Böylece söz dizimsel anlam da yönlendirilmiş olur.(2)

34. “Konuşucunun dinleyiciye iletmek istediği bildiride ana düşüncenin henüz verilmediği, söyleneceklerin henüz bitmediği izlenimini uyandırmak amacıyla ses tonu ikinci odak öbeğine düşmeden aynı düzeyde kalır. Yapılacak kısa bir durak da buna yardımcı olur. Yan tümce ve ana tümceden oluşmuş bir tümce tipinde verilecek durak, tamamen konuşucunun istemine bağlıdır. Ana düşünce söylenmedikçe, anlamca önemli görülen sözcük vurgulanmadıkça, yani melodi doruğu oluşmadıkça, söz konusu tümcede süren ezgi vardır” (Ergenç, 1989:62). Bu durum, dinleyicide merak duygusu uyandırmak bakımından son derece önemlidir.(2)

35. Süren ezgiye özellikle duygu yoğunluğu olan şiir vb. edebî metinlerde rastlanmaktadır. Dinleme / anlama ve okuma / anlama sürecinde anlamın algılanmasında okunan veya dinlenen metnin etkin sunumu son derece önemlidir. Okuma, bir içinden konuşma sürecidir. Kişi, okuma sürecinde, içinden konuşarak yazarın yazma eylemi sırasındaki zihinsel frekansına girmeye çalışır. Bu çaba, okuma açısından düşünüldüğünde, kişinin metinden hareketle yazar adına konuşma sürecidir. Bu sürecin temel öznesi anlam, eylemi ise anlamadır. Okuyucu, bu eylemin gerçekleştirilmesi aşamasında ana dilinin bürün olgularından yardım almaktadır. Dil vasıtasıyla yazarın psikolojik dünyasına girmede kuşkusuz bürün olgularının önemli bir rolü vardır.(1)

36. “Soru ezgisi çerçevesinde yer alan karar soru tümcelerinde, anlam ayrımı melodi doruğunun yer değiştirmesiyle meydana gelmektedir. Ayşe’nin kardeşi geldi mi? *Başkasının değil Ayşe’nin*” (Ergenç, 1989:64). Demek ki, melodi doruğunun yer değiştirmesi, gerektiğinde cümleye soru anlamı kazandırabilmektedir.(2)

37. Türkçede, soru cümlesinin olumlu ya da olumsuz olması durumunda melodi doruğunun değişmesi, hem soru cümlesinin anlamına, hem de cevaba yansıtacağından, anlam ayırıcı bir husus olarak değerlendirilmelidir.(2)

38. “Birden çok yan cümleden oluşmuş uzun cümleler birbirlerine bağlanırken kullanılan ezgi, kimi zaman dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. O zaman dinleyicinin dil duygusuna güvenerek tümce öbeklerini ayrı ayrı bildiri cümlesiymiş gibi biten ezgiyle söylenmelidir. *Derslerine iyi çalışır/verilen*

ödevleri zamanında yapar/zamanını boşa harcamazsan/çok başarılı olursun” (Ergenç, 1989: 66). Bu husus, okuma ve dinleme açısından önemlidir. Bazı uzun cümlelerde, her cümlecüğün sonunda biten ezgiye başvurmak her zaman istenen ilgiyi uyandırmayabilir. Onun için konuşucu, dinleyenin dikkatini sağlayabilmek için vereceği durakları, kullanacağı biten ve süren ezgi tonunu iyi ayarlamak zorundadır. Genellikle birinci öbeğin sonunda biten ezginin, ortalarda yerini süren ezgiye bırakması ve son öbekte biten ezginin kullanılması, anlama açısından daha iyi sonuçlar verecektir.(2)

39. Art arda kullanılan cümle öbeklerinde eylemler eş zamanlı ise anlama sürecini kolaylaştırması bakımından süren ezgi kullanılmalıdır. Bu söyleyiş tarzı aynı zamanda dinleyiciye melodik nitelikli bir söz dizimsel yapı olarak yansıyacaktır.(2)

40. Ezgi, en genel tanımıyla ana dilinin melodik özellikleridir. Bu melodik kazanım, yakın zamanda Fransa’da bir grup 2-3 aylık bebek üzerinde yapılmış olan klinik araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Ana dillerinde masal dinleyen bebeklerin beyinlerinde aktifleşen alanlarla, aynı masalı dinleyen yetişkinlerin beyinlerindeki aktivasyon alanlarının aynı olduğu görülmüştür. Bebekler, dinledikleri masalı anlamasalar dahi, ana dillerinin cümlelerindeki ezgisel yapıyı fark edebilmektedirler. Bu araştırma, ana dilinin söz dizimi yapısındaki ezginin çok erken dönemlerde (dil ediminin başlangıcında) kazanıldığını ortaya koymaktadır.(1)

41. Yazılı bir metni ezgileyemeyen kişiler, o metni anlayamazlar. Bu durumu destekleyen en önemli kanıt, şizofreni hastalığıdır. Göz hareketleri yavaş olan şizofreni hastaları cümlede, özne ile yüklem arasında bağ kuramazlar. Buna bağlı olarak ezgileme yapamadıkları için de cümleyi anlayamazlar. Şizofreni hastalarında göz hareketlerine bağlı olarak ezgilemenin ortadan kalkmasıyla cümle içerisindeki anlam öbekleri arasındaki sınırlar da ortadan kalkmaktadır. Bu durum, anlama sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Demek ki, ezgileme, söz dizimsel yapıdaki ögeler arasında anlam ilişkilerinin kurulmasında son derece önemli bir belirleyicidir.(2)

42. Türkçenin eklemeli dil yapısına ve ortalama hece değerinin yüksek olmasına bağlı olarak vurgunun sözcük üzerindeki hareket alanı genişlemektedir. Bu geniş hareket alanı, doğrudan doğruya sözcüğün ve söz dizimsel yapının anlamını etkilemektedir.(2)

43. Türkçede kelime köklerinin eklerle genişleyebilmesi ve eklerin vurgu alabilme özelliğine sahip olması, kelimeye bürünsel anlamda semantik bir sınırlama getirilmesini engellemektedir. Bu durum aynı zamanda, Türkçeyi tek heceli ve vurguya dayalı anlam türeten (Çince gibi) dillerden ve kelime yapısında vurgu yeri sabit olan dillerden ayıran en temel özelliklerden biridir. Eklemeli dil yapısına bağlı olarak vurgunun yer değiştirebilme özelliği, söz dizimsel yapıdaki kelimenin anlamını yönlendirme işlevini yerine getirmektedir.(2)

44. Türkçede, hem kelime tek başına vurgulanabilir, hem de kelimeyi meydana getiren morfemlerden biri özellikle vurgulanabilir. Her iki vurgu özelliği, anlam ayırıcı bir fonksiyon içermekle birlikte, söz dizimsel anlam üzerinde de etkilidir.(2)

45. Türkçede, sesteş olan sözcükler arasındaki anlam ayrımı vurgu ile sağlanmaktadır. Anlamlandırma süreci bakımından, sesteş sözcükler arasındaki vurgulama ayrımlarının öğrenilmesi gerekmektedir.(2)

46. Türkçede bazı eklerin sesteş karaktere sahip olması, kelime içerisindeki vurgulanma özelliklerinin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Anlam ayırıcı özelliğinden hareketle, olumsuzluk eki (-ma) ile fiilden isim yapma (-ma) ekinin farklı vurgulanması gerektiği, bu durumu örneklendirmektedir.(2)

47. “Genellikle bir söz değerinde kullanılan çekimli eylemlerin istek biçimleri son hecede vurgulanmaktadır. Eğer vurgu, baş hece ya da sondan önceki hece üzerine düşerse bu kez, istek karşıtı umursamazlık anlamı verir. *Bu da böyle olsun (istek) / Bu da böyle olsun (umursamazlık)*” (Demircan, 2001:141). Bu durum, vurgunun yüklem anlamı üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Kelime vurgusunun dışında, eklemeli dil yapısına bağlı olarak, yüklemelerin ilk ve son hecelerdeki vurgulanma biçimleri, görüldüğü gibi söz

dizimsel anlamı yönlendirici bir etkiye sahiptir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bu husus son derece önemlidir.(2)

48. “Türkçede, vurgunun zamirlerin anlamı üzerinde de her zaman olmasa dahi bir etkisi söz konusudur. *Toplantıya biri geldi*. Sadece bir kişi / *Toplantıya biri geldi*. Herhangi bir kişi” (Demircan, 2001: 143). Cümlelerindeki zamirin anlamı, vurgulanan heceye göre değişmekte, bu durum doğrudan doğruya söz dizimsel anlamı değiştirmektedir.(2)

49. Türkçede, “sıfatlara aşırılık anlamını küçültme eki vermektedir. Küçültme ekinin etkisiyle sıfatın ilk hecesine yerleşen vurgu yoluyla, bu anlam derecesi sağlanmaktadır” (Demircan, 2001: 144). Burada vurgulu ekin anlam üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir.(2)

50. Türkçenin sentaktik açıdan sahip olduğu devingen yapı ve bu yapının bilgi birimleri üzerindeki etkisi, söz dizimi vurgusunu anlam üzerinde etkin kılmaktadır.(2)

51. Söz dizimi vurgusunda önemli olan, bilgi biriminin odağıdır. Hecesi birinci derecede vurgulanan ve ton değişimi taşıyan sözcük, bilgi biriminin odağını teşkil eder.(2)

52. Türkçede vurgu, söz dizimsel anlamı, metnin bağlamına yaklaştırmada etkili bir unsurdur.(1)

53. “Vurgunun söz dizimi yapılarındaki anlam ayırıcı işlevini ortaya çıkaran unsurlardan biri de odaktır. Bir dilin cümle ezgisini büyük ölçüde etkileyen, kişinin bildirim sırasındaki duygu ve düşüncelerinin gerçekleşmesi, yansması olarak tanımlayabileceğimiz odaklama, bildirim işlemi sırasında dinleyicinin öncelikle dikkat etmesini istediğimiz ögeyi belirler. Bu belirleme işlemi, duraklarla ve ses tonundaki değişikliklerle yapılır” (Ergenç, 1989: 50).(2)

54. “Türkçede adıl ve belirteçlerin vurguları genellikle başhecede olur. Onların vurguları vurgusuz eklerden ayrı yazılsa da ek biçimli ögelerden (-mI, -dA, -sA, -ce, -ki, -mIş) kullanılarak son heceye çekilebilir. *Burayı nasıl buldunuz?*

(*olağan vurgu*) / *Burayı nasıl da buldunuz! Hayret doğrusu (alaylı yakınma)*” (Demircan, 2001: 143) örneklerinde de gözlendiği gibi, normal şartlarda vurgu almayan –dA, zarfın ilk hecesindeki vurguyu kendi üzerine çekmiştir. Bu durumda iki cümle arasında çok belirgin bir anlam farkı oluşmaktadır.(2)

55. Türkçe söz dizimi yapısında özellikle vurgulanmak istenen unsur, cümlelerin en önemli ögesi olan yüklemın önüne getirilmektedir. Bu husus, söz dizimsel anlamın iletilmesi sürecinde alıcı (okuyan/dinleyen) konumundaki kişiyi yönlendirmektedir.(2)

56. Türkçedeki devrik yapılı cümlelerde öncelikli amaç, yüklemi odaklamaktır. Okuyanın veya dinleyenın dikkati özellikle *yüklem* üzerine çekilmek istendiğinde devrik dizim kullanılmaktadır.(2)

57. Türkçede, vurgulu hecenin yerinin değişmesiyle birlikte odak da değişmektedir. Odak yerinin değişmesiyle anlam da yönlendirilmiş olur.(2)

58. “Türkçede yaygın odaklama, odaklayıcı öge kullanılarak yapılmaktadır. Bu ögeler dizimsel olarak ikiye ayrılmaktadır. Odağın ardına bitişenler (-mI, dA, bile, ya...) ile odağın önüne bitişenler (ancak, yalnız, daha). Sözelimi, -mI ögesinin iki işlevinden birisi soru sormak, öteki ise istenen yeni bilgiyi belirlemektir. Bu işleviyle mI, yeni bilgi belirleyen bir belirteçtir. Olağan dizimle -mI, tümcenin sonunda yer alır. Karşıtsal dizimde ise, öteki sözcüklerin yeri ya da biçimi değişmeksizin odak, seçilen sözcüğün ardına kayar. *Öğrenciler burada yemek yedi mi? / Öğrenciler burada mı yemek yedi? Öğrenciler burada yemek mi yedi?.*” (Demircan, 2001: 153). Görüldüğü gibi, Türkçenin söz dizimsel yapısında, anlama süreci açısından son derece önemli olan *yeni bilgi* taşıyan ögeler, bazı kelime ve eklerin konumlarına göre belirlenebilmektedir. Bu unsurlar, anlama sürecinde alıcının dikkatini söz dizimsel yapıda özellikle vurgulanan noktaya çekmektedir. Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, bu işlev Türkçede hem kelime, hem de bazı eklerle yerine getirilmektedir.(2)

59. “Okullarda genellikle öğrencilerin okuduklarını anlam verme sürecinde çok süratli okumaları istenir. Çoğu kez hızlı okuma alışkanlığı kazandırılabilir; ama

bunun tekdüze monoton okuma ve konuşma alışkanlığını da beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Okunan metni anlamlı kılabilmenin yolu, cümleler içindeki bazı sözcük ya da hecelerin daha baskılı okunmasıyla mümkündür. Vurgunun konuşma dilimizdeki önemi büyüktür. Çünkü söze duygu değeri kazandırır, dinleyicinin dikkatini uyandırarak anlatılanı kavramasını kolaylaştırır ve sesi, söyleyişi, sesteki ezgiyi canlandırır” (Önen, 2004: 158).(2)

60. Bağdaşıklık, her ne kadar metnin biçimsel yapısıyla ilgili bir kavram olarak tanımlansa da, bürün olgularının işlevselliğine zemin hazırlaması bakımından anlama sürecinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Bir başka ifadeyle bağdaşıklık, bürün olgularının devingenliğini artıracak lengüistik bir ortam hazırlamaktadır.(2)

61. “Bağdaşıklık özellikle, çok sayıda tümceden oluşmuş metinlerde, gerek sözcükler, gerekse tümceler arasında kopukluğu ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan biçimsel bağlantılardır. Özellikle, gereğinden çok uzatılmış tümcelerde, yüklemelerin koşutluk göstermesi, gönderim öğeleri olan adılların karışıklığa neden olmayacak ölçüde kullanılması, kısaca bağdaşıklık koşulunun yerine getirilmesi, metni okuyanın da durak ve ezgi kurallarını doğallıkla gerçekleştirmesini ve sonuç olarak bildirinin anlaşılabilirliğini sağlayacaktır” (Ergenç, 1990: 161–162).(2)

62. Metnin anlamını belirleyen önemli unsurlardan biri de tutarlılıktır. Tutarlılığı sağlayan unsurlardan biri olması sebebiyle metnin gramatik yapısından kaynaklanan eksiklikler, bürün olgularının bilinçli kullanımıyla ortadan kalkmaktadır. “Liberya bandıralı yanıcı gaz taşıyan bir tanker Japonya açıklarında infilak etti” (Ergenç, 1990: 161). Cümlesindeki anlam bulanıklığı, bir bürün olgusu olan (*durak*)ın yerinde kullanılmasıyla ortadan kalkacaktır. Bürün olgusu durağın yazılı metindeki iz düşümü, virgüldür. Burada durak olgusunun söz dizimsel yapının tutarlılığı üzerindeki etkisi görülmektedir.(2)

63. Bürün olgularının öğretimi, anlama sürecinde son derece etkili olduğu düşünülen cümle öğelerinin analizinde öğrencilere kolaylık sağlayacaktır. Tonlama, vurgulama, durak, ezgileme gibi bürün olgularını doğru kullanabilen bir öğrenci, söz

dizimsel yapıdaki anlam öbeklerini daha kolay ayırt edebilecek seviyeye gelecektir.(2)

4.2.2. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Morfolojik Bulgular

Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili bulgular aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

1. Algoritma, matematiksel düşünce tarzını yansıtan bir terimdir. Dil ve matematik kavramları arasında, ortak bir payda olarak kabul edebileceğimiz bu kavram, “bir işin hiçbir belirsizliğe yer vermeyen işlem adımlarıyla nasıl yapılacağının belirlenmesi şeklinde tanımlanabilir” (Köksal, 2003: 74). Bu açıdan bakıldığında, anlama sürecinin algoritmik özellik taşıyan unsurlarla gerçekleşmesi, son derece önem taşımaktadır. Çünkü bir dilde, algoritmik nitelik taşıyan lengüistik unsurlar, beynin algılama sistemine daha uygundur. Bir başka ifadeyle, dil aracılığıyla gelen bilgi yüklü düşüncelerin algılanma süreci, o dilin sahip olduğu matematiksel yapıyla doğrudan ilgilidir.(1)

2. Türkçe, algoritmik özellikleri sahip olan bir dildir. Çünkü makine dilinin oluşturulmasında, doğal dillerin gramatik özellikleri esas alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında, bilgisayar dili ile Türkçenin morfolojik yapısı ve kural sistemi arasında önemli benzerlikler vardır. Bu benzerlikler özellikle Türkçenin söz dizimi yapısında görülmektedir. Makine dili son derece sistematik, mantıklı kurallar zemininde oluşturulmak zorundadır. Bilgisayar dilinin mantık sistemi ile Türkçenin gramatik yapısı arasındaki benzerlikler, bu dilin gramatik yönden beynin algılama sistemine uygun kurallar içerdiğini göstermektedir. Türkçedeki kelime yapılarının ve gramer kurallarının sahip olduğu bu özellik, dil merkezli anlama süreci açısından önem taşımaktadır.(1)

3. Türkçe kelime yapıları incelendiğinde, söz dizimindekine benzer bir matematiksel yapıyla karşılaşmak mümkündür. Bu husus, doğrudan doğruya Türkçenin eklemeli dil yapısından kaynaklanmaktadır. Türkçenin kelime yapısındaki matematiksel sistem, kelime kökünün her durumda sabit kalmasından, kelime

köküne gelen yapım ve çekim eklerinin kökten kolaylıkla ayırt edilebilmesinden ve kökle birleşmiş olmalarına rağmen fonksiyonlarının kolaylıkla farkedilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu husus, Türkçede kelime öğrenme ve kelimeye anlam verme sürecini hızlandırmaktadır.(1)

4. Türkçede, kök / ek ilişkisinde, ek türlerinin kendi aralarında yapım eki > çekim eki şeklinde gramatik bir hiyerarşiye sahip olması, bitişkenlik sürecinin de matematiksel bir düzen içerisinde geliştiğini göstermektedir. Bu sistemin, anlama sürecinin en önemli unsurlarından biri olan kelime edinimini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.(1)

5. Türkçede isim ve isim soylu kelimeler, semantik işlevleri bakımından algoritmik bir sistem özelliği gösterememektedir. Oysa çekimli fiiller (yüklem), büyük oranda söz dizimsel yapı ve anlam özelliği gösterebilecek algoritmik bir sistem oluşturabilmektedir. Çünkü yüklem, cümledeki diğer temel öge olan özneyi ilgilendiren zaman unsurunu ve vurgu yardımıyla söz dizimsel anlamı yönlendirme özelliğine sahip bir ögedir. Algoritmik bir yapıya sahip olan yüklem, söz dizimsel algı sürecinde, semantik kurguyu oluşturabilecek işleve de sahiptir. Kısaca, Türkçede yüklem, anlama sürecine biçim / anlam ilişkisini tamamlamış, algoritmik yapılar şeklinde dâhil olmaktadır. Bu birimlerin, eksilteli ifadelerde tek başlarına cümle teşkil edebilmeleri, sahip oldukları bu algoritmik yapının bir sonucudur.(1)

6. Türkçede yüklem, içinde yer aldığı söz dizimsel yapının anlamını örtük ana dili bilgisiyle algılanabilecek şekilde, ana hatlarıyla morfolojik yapısında gizlemektedir. Zaman, şahıs ve eylemi içinde barındırdığı için 3 boyutlu bir görünüme sahiptir. Özne, nesne, yer tamlayıcısı, zaman unsuru, fiil şeklinde 5 boyuttan oluşan bir söz dizimsel yapının üç boyutu yüklemde mevcuttur. Türkçede nesne, yüklemde anlamında değil, bağlamında mevcuttur. Nesne, fiil kökünün anlamını cümle bağlamına odaklayan unsurdur. Morfolojik olarak yüklem, Türkçede anlama sürecine söz dizimsel anlamı yansıtan 3 temel, 1 bağlamsal (nesne) boyutuyla dâhil olmaktadır.(1)

7. Türkçede, anlamı üzerinde taşıyan kök birim, önce yapım eki olarak kökün anlamıyla ilişkili yeni kelimeler oluşturur. Ardından çekim eki olarak oluşan bu yeni kavram, cümlelerin diğer unsurları ile ilişkiye girer. Anlama ve gramatik işleve yönelik eklerin belirli bir koordinasyon içerisinde kök birime yüklenmesiyle türetilen kelime böylece, anlamsal ve söz dizimsel boyutta işlevsellik kazanmış olur. Kelime kökünden başlayıp söz dizimsel yapıya kadar etkili olan bu algoritmik sistem, eklemeli dil yapısının anlama sürecindeki rolünü gözler önüne sermektedir.(1)

8. Eklemeli dil yapısının bir sonucu olarak kelimeler, Türkçede unsurlarına ayrılmış bütünler halinde dilde yer almaktadırlar. Bu ayrışık bütünsellik aynı zamanda Türkçedeki kelime üretimini insan beyninin çalışma sistemine uygun mantıksal bir yapıya büründürmektedir. Kök ile ekin ilk bakışta ayırt edilmesi, sözcüğü saydamlaştırmaktadır. Bu durum, kelimenin kazanım sürecini olumlu yönde etkilemekle birlikte, okuma sırasındaki tanınma hızını da artırabilir.(1)

9. “Dildeki kelimeler, morfolojik olarak beyinde farklı yerlerde depolanmaktadır. Kökler ve ekler, anlatım esnasında, kaydedildikleri farklı yerlerden gelerek birleşmekte, daha sonra da konuşma esnasında kullanılmaktadır” (Levelt, Akt: Kurudayıoğlu, 2005: 43). “İngilizce, bu tür özellikler bakımından sınırlıdır. Yani ek ve kök ilişkisi, Türkçedeki kadar zengin değildir. Öte yandan Türkçe, okunduğu gibi yazılan bir dildir. Alfabeti fonetiktir. Türkçe kelimelerde her sese karşılık gelen bir harf vardır” (Kurudayıoğlu, 2005:43). Bu sebeple Türkçe kelimelerin morfolojik yapıları, kelimelerin bellekte depolanması açısından büyük bir kolaylık sağlamaktadır.(1)

10. Eklemeli dil yapısı, gerek kelimelerin üretilmesinde, gerek algılanmasında beyin kelime organizasyonundaki işlemleri ile paralellik göstermektedir. Türkçe kelime yapısında, eklerin ve köklerin ayırt edilebilir bir nitelik taşıması, beyinde anlama ve anlatma boyutunda kelime üzerinde gerçekleşen işlemleri kolaylaştırmaktadır. Öte yandan, Türkçenin okunduğu gibi yazılan bir dil olması, okuma sırasında gözün algıladığı morfolojik yapıyla kulakların algıladığı fonolojik yapıyı eş zamanlı olarak beyinde örtüştürmektedir. Bu durumda,

anlamlandırma sürecinde kaynaşık yapıli dillerde gözlenen görsel ve işitsel yapı ayrımı da ortadan kalkmış olur. Bu hususun, okuma / anlama sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir.(1)

11. Eklemeli dil yapısının Türkçede, anlama sürecindeki en önemli işlevlerinden biri, tamlamaları ve söz dizimsel yapıları, birebir anlam değeri oluşturabilecek bir yapıya kavuşturması noktasındadır. İyelik ekleriyle oluşturulan ve birebir anlam taşıyan isim tamlamaları bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Türkçede, söz dizimsel yapıyı meydana getiren kelime ve kelime grupları arasında, eklerle kurgulanan gramatik ilişkiler, aynı zamanda birebir anlamın oluşmasına da yardım etmektedir. Aralarında eklerle kurgulanmış gramatik ve anlamsal ilişkiler bulunan yapılar, beynin muhtemel anlamı tasarlama sürecine zemin hazırlamaktadır. Bir başka ifadeyle, beynin algı alanını genişletmektedir.(1)

12. Eklemeli bir dil olan Türkçede, eklerle pekiştirilmiş bir iyelik yapısı vardır. Bir başka ifadeyle, iyelik sisteminde biçimsel ve anlamsal yönden bir örtüşme söz konusudur. Türkçe’de, *Ahmet’in arabası*, isim tamlaması birebir çeviride yine aynı anlamı vermektedir. Oysa, bu yapının İngilizce ifadesinde (*Ahmet’s car* / *Ahmet’in araba*) birebir anlam söz konusu değildir. Türkçede, böyle yapılarda birebir anlam oluşturan özellik eklemeli yapıdır. İyelik ekleri, belirtili isim tamlamalarında hem tamlanan hem tamlayan yapıya eklenerek bu iki unsur arasında, algoritmali nitelikli (birebir) biçim / anlam ilişkisi oluşturmakta ve anlama sürecini hızlandırmaktadır.(1)

13. Türkçenin sahip olduğu eklemeli dil yapısıyla, okuma / anlama sürecindeki *algı genişliği* arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Şöyle ki, “algı genişliğinin görülen yazıdan geniş olması” (Göğüş, 1978: 63) ve beynin ilerideki anlamı tasarlayabilmesi, kelimenin cümle içerisindeki bağlamsal anlamıyla ilgilidir. Eklemeli bir dil olan Türkçede çekim ekleri, sözcük anlamının tasarlanmasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Cümle içerisindeki kelimeler, kelime grupları ve cümlecikler birbirlerine eklerle bağlanabilmekte, bu yolla söz dizimsel anlamı oluşturmaktadır. Bir kelimeye gelen çekim eki, algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedir.(1)

14. Algı genişliği çerçevesinde değerlendirildiğinde, Türkçedeki tamlayan ekleri, zihni tasarlanabilir bir aitlik anlamına yönlendirmektedir. Bunun yanı sıra, Türkçede, tamlayan ve tamlanan birimler de kendi içlerinde tamlama ve kelime grupları teşkil edebilmektedir. Tamlayanı ve tamlananı anlamlı kelime gruplarından meydana gelen tamlamalar, okuma sürecinde algı alanını genişletmeye uygun yapılardır. Bir başka ifadeyle, bu yapılar, beynin cümle içerisinde bağlamdan yola çıkarak tasarlayabildiği anlam alanını genişletme işlevine sahiptirler.(1)

15. Türkçede, sıfat-fiil ekleri, algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedir. Aynı derin yapıya sahip olan iki cümlelerin sıfat-fiil ekleriyle birleştirilebiliyor olması, bu savı desteklemektedir. Sıfat-fiil ekleri, birinci cümlelerin yüklemine isimleştirerek, birleşik cümlelerin öznesini teşkil etmekte ve bu özneyi söz dizimsel yapının yüklemine bağlamaktadır. Anlama sürecinde sıfat-fiil ekini algılayan beyin, bu ekin temsil ettiği ögenin (özenin) ikinci cümlelerin yüklemiyle bir anlam ilişkisi içinde olduğunu önceden tasarlayabilmektedir.(1)

16. Türkçede, (-an) sıfat-fiil ekinin dolaylı olarak algı genişliğini artırmaya yönelik ikinci işlevi, cümlelerin ezgisi üzerindeki denetiminden kaynaklanmaktadır. Gerçekte iki derin yapı içeren ve iki ayrı söz dizimsel yapıyla iletilecek cümle anlamı, bu ek sayesinde derin yapılar arasındaki ezgi sonlandırılmadan ikinci cümlelerin yüklemine kadar sürdürülmektedir. Kesintiye uğramadan yükleme kadar devam eden ezginin, bürünsel anlamda beynin algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirdiği düşünülmektedir. Burada beyin, anlama eylemini, sıfat-fiil ekinin oluşturduğu süren ezgi sayesinde, derin yapıların birleştiği bürünsel bir ortamda, gerçekleştirmektedir. Bir başka deyişle, beynin algı alanı, kesintiye uğramadan ikinci cümlelerin yüklemi doğrultusunda genişlemektedir.(1)

17. Yapım ekleri Türkçede, anlama sürecine katkıda bulunma noktasında, kelime türetme ve buna bağlı olarak dilin kavram alanını genişletmeye yönelik önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Okuma / anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencinin kelime türetme yetisi ve buna bağlı olarak alıcı kelime hazinesi geliştirilmesi oldukça önemlidir. Okuma sürecinde, anlamı bilinmeyen Türkçe

kökenli kelimelerin anlamlandırılmasında, yapım eklerinin kullanımı, beceri geliştirmede etkili olacaktır.(2)

18. Çekim (işletme) ekleri, adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir. Yapım ekleri kök ile gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı halde, işletme ekleri kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlelerin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir. Kelime gruplarından ve cümleden işletme ekleri çıkarıldığında kelimeler arasındaki anlam ilişkileri ortadan kalkar ve cümlelerin yapısı bozulur. Bu nedenle işletme ekleri, hem kök hem gövdelere işlerlik kazandıran eklerdir, hem de yapım eklerinden daha kapsamlıdır. İşletme (çekim) eklerinin bu işlevi, söz dizimsel anlamın yapılanmasında son derece önemlidir.(2)

19. İşletme (çekim) ekleri Türkçede, söz dizimsel yapının biçim ve anlam boyutunu örtüştürme işlevini yerine getirmektedir. Bu husus, anlama sürecine zemin hazırlaması bakımından son derece önemlidir.(1)

20. İsim çekim ekleri, isimlerin cümle içerisinde fiillerle geçici anlam bağları kurma sürecindeki durumlarını ifade etmektedir. Bu ekler, söz dizimsel yapı içerisinde, gramatik ilgilerin kurulmasında son derece işlevseldir. Cümle içerisinde, gerektiği yerde kullanılmamaları, söz dizimsel anlamın bozulmasına neden olmaktadır. Kısacası isim çekim ekleri Türkçede sentaktik yapının giriş bağlantı noktalarını teşkil etmektedir.(2)

21. Hâl ekleri Türkçede, söz dizimsel yapıyı meydana getiren öğeler arasında gramatik anlam ilişkileri kurmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, cümlede yer alan ismin girebileceği çeşitli anlamsal durumları yükleme bağımlı hâle getirmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak söz dizimsel yapı, birbirinden bağımsız sözcüklerle teşkil edilen bir kelimeler yığını olmayıp, birbirleriyle anlam ilişkileri olan sözcüklerden meydana gelmiş bir sistem özelliği kazanmaktadır. Beyin, söz dizimsel yapıyı bu sistem yardımıyla anlamakta ve yorumlamaktadır.(1)

22. Türkçede ilgi ekleri, söz dizimsel yapı içerisinde anlam öbekleri oluşturan birden çok kelime arasında anlam ilgisi kurmaktadır. Bu ekler, bir yandan yukarıdaki

işlevleri yerine getirirken, diğer taraftan anlam öbeğiyle yüklem arasındaki gramatik ve anlamsal ilgiyi de sağlayabilmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, ilgi eklerinin diğer hâl ekleriyle karşılaştırıldığında, anlama sürecinde en işlevsel ekler olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü diğer hâl eklerinin söz dizimsel anlamın oluşması sürecindeki asıl işlevi, cümleyi meydana getiren sözcük ve sözcük öbekleri ile yüklem arasında ilgi kurmaktan ibarettir.(2)

23. Türkçede, yönelme eki, kendi anlam fonksiyonunun dışında, zihni tasarlanabilir bir anlama yönlendirici işleve sahiptir. *Ders çalışmak için odama gittim / Ders çalışmaya odama gittim* cümlelerinde, yönelme ekinin, sahip olduğu anlam özelliği (amaç anlamı) ile zihni tasarlanabilir anlama nasıl yönlendirdiği görülmektedir.(2)

24. Türkçede, soru anlamının bir ekle sağlanabiliyor olması ve bu ekin isim ve fiillerde müşterek olarak kullanılabilmesi, ekin işlevini göstermesi bakımından son derece önemlidir. Türkçede soru eki sayesinde soru anlamı, cümle içerisinde her ögeye yüklenebilmektedir. Bunun sebebi, ekin fiillerde ve isimlerdeki ortak kullanımıdır. Kısacası, Türkçedeki soru eki, cümle içerisinde eklendiği kelimeye göre söz dizimsel yapının anlamını değiştirebilmektedir. Bu özelliği ile anlama sürecini yönlendirici bir fonksiyona sahiptir.(2)

25. Türkçede, yapım ekleri sözcük anlamı üzerinde etkiliyken, işletme (çekim) ekleri sözcüğün söz dizimsel anlamı üzerinde belirleyici bir fonksiyona sahiptir. Anlam kavramının, anlama sürecinin bir aracı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yapım eki ve işletme eklerinin ana dili öğretimindeki yeri daha iyi anlaşılacaktır. Bu sebeple, eklemeli dil yapısına sahip olan Türkçe'nin öğretiminde, eklerin dil becerilerini geliştirmedeki işlevleri göz ardı edilmemelidir.(2)

26. Türkçe, morfoloji eğilimli bir dildir. Fince kelime yapısının kelime hazinesinin gelişimine etkisini sorgulayan bir araştırmada, “çocukların morfolojik bileşenler yoluyla kelimeleri analiz edip kavrama yeteneklerinden yararlanarak daha yoğun bir kelime hazinesi elde edebildikleri ve bu yolla karmaşık kelimelerin kazanımının daha hızlı bir şekilde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır” (Bertram ve

diğerleri, 2000: 287-296). Bilindiği gibi Türkçe de sondan eklemeli bir dildir ve kelime yapısını meydana getiren unsurlar, kelime üzerinde açık bir şekilde gözlenebilmektedir. Bilhassa kelime kökünden yeni bir kelime türeten eklerin anlam oluşturmadaki işlevi, Türkçede son derece belirgindir. Sondan eklemeli dillerdeki bu özellik, cümle içerisinde çok sık karşılaşılmayan kelimelerin anlamlandırılması sürecinde, okuyucuyu anlama doğru yönlendirmektedir. Bu durum Fince ve Türkçe gibi eklemeli yapıya sahip morfoloji eğilimli diller için geçerlidir.(1)

27. Dillerde, kelime anlamının kazanımı değişik şekillerde gerçekleşmektedir. “Bu kazanım türlerinden biri de morfolojik analizdir” (Harris ve Sipay, 1990: 512). Türkçe, morfolojik yapısı itibarıyla, kelime edinim yöntemlerinden biri olan *morfolojik analizin* kolaylıkla uygulanabileceği bir dildir.(2)

4.2.3. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Semantik Bulgular

Türkçenin semantik yapısıyla ilgili bulgular aşağıda maddeler hâlinde sıralanmaktadır:

1. Bir dilin anlamsal sınırlarının belirlenmesinde kelime hazinesi önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime hazinesi, hem anlatma, hem de anlama süreci açısından son derece önemli bir kavramdır. Kelime hazinesinin zayıf olması, doğrudan doğruya çocuğun anlama sürecini ve anlama becerilerinin gelişimini etkileyecektir.(2)

2. Kelime hazinesi, durağan, belirli kalıplar içerisinde sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp, bireyin yaşamına göre derinlik, genişlik ve ağırlık kazanan, bir edinim sürecinin ürünüdür. “Sözcük bilgisinin üç boyutunu oluşturan genişlik, ağırlık ve derinlik kavramları” (Göğüş, 1978: 360) dil merkezli anlamamanın sınırlarını sözcük düzeyinde belirleyen temel unsurlardır.(1)

3. “Okuma ve dinleme sürecinde devreye giren alıcı (pasif) kelime hazinesi” (Karadağ, 2005: 23) kavram alanı ve genel kelime hazinesi içerisinde olup, üretici (aktif) kelime hazinesini kapsamakta ve genel kelime hazinesi alanına doğru

genişleyebilme özelliği göstermektedir. Alıcı kelime hazinesini, genel kelime hazinesine doğru genişleten hususların, dilin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma ve dinleme sürecinde, kelimeye uygun anlam ve bağlamın tespit edilmesinde morfolojik algılamadan semantik kurguya bir geçiş söz konusudur. Anlama eylemi, bu geçiş sürecinde semantik kurguyu içeren dilin kavram alanı sınırları içerisinde gerçekleşmektedir. Kısaca, dilin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisiyle, anlama sürecinde devreye giren alıcı kelime hazinesi arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Bu ilgi, anlama sürecine zemin oluşturmaktadır.(1)

4. Bilindiği gibi anlama süreci, bir dilin anlamsal sınırları içerisinde gerçekleşmektedir. Kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi, bu sınırları belirleyen iki temel ölçüttür. Dolayısıyla, anlama süreci ile dilin sahip olduğu bu özellikler arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur.(1)

5. Kelime ailesi ve kavram alanı arasında, Türkçenin eklemeli dil yapısından kaynaklanan önemli bir ilişki mevcuttur. Tek bir kökten, ekler vasıtasıyla birbirleriyle anlam ilişkisi olan bir kavram alanı oluşturulmaktadır. Bu semantik oluşum, Türkçeye geniş anlatım olanakları kazandırmakla birlikte, kavram alanı, dolayısıyla alıcı kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik bir süreç de teşkil etmektedir. Aynı temel kavramdan ya da kelime kökünden genişleyen kelime ailesini meydana getiren bireyler arasındaki anlam ilişkisi, eklemeli dillerin karakteristik bir özelliği olan saydam morfolojik yapı sebebiyle birey tarafından kolaylıkla algılanabilir. Bu durumda anlam, sözlüğe ihtiyaç duyulmadan kökten eke doğru takip ve tahmin edilebilir bir nitelik kazanır. Okuma sürecinde alıcı kelime hazinesinde yer almayan bir kelimenin anlamını, kökten eke doğru giderek tespit etmek mümkündür.(1)

6. Türkçede, ayrıntı sayılabilecek ve anlaşılması güç soyut kavramların somut kavramlar vasıtasıyla etkili bir şekilde ifade edilebilmesi, ilgili kavramın algılanma sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında deyimler, soyut kavramları beynin daha kolay algılayabileceği somut ifadelerle dönüştürmekte ve alıcı kelime hazinesini genişletmeye yönelik bir işlevi yerine getirmektedir.

Türkçede, deyimlerle ifade edilen açıklanması güç soyut kavramların birçoğunu, başka dillerde bulmak zordur.(1)

7. Türkçeye, son derece geniş anlatım olanakları sunan deyimlerin anlama sürecindeki en önemli işlevleri, anlamsal ve morfolojik bakımdan kısa süreli belleğe yardımcı olmalarıdır. Bu yapıların yoğunlaştırılmış anlam taşıması, öte yandan, cümlelerle ifade edilebilecek düşünceleri morfolojik bakımdan birkaç kelimeye indirgemeleri, anlama sürecindeki en önemli işlevleridir.(1)

8. Deyimler, ancak birkaç cümleyle ifade edilebilecek soyut ve karmaşık düşünceleri, kalıplaşmış kelime boyutuna taşıyarak dilin kelime hazinesine dâhil etmektedir. Bu yönüyle de bireyin alıcı (pasif) kelime hazinesini soyut kavramlar bakımından zenginleştirmektedir. Pasif kelime hazinesi ise doğrudan anlama sürecini ilgilendirmektedir.(2)

9. Türkçede, “insandan doğaya aktarılarak oluşturulan kavramlar, insanî özelliklerle ilgili organ adları, giysi bölümleri ve kişileştirme yoluyla gerçekleştirilmektedir” (Aksan, 1999:114). Bu tür bir yapılanmayla oluşturulan kavramların en önemli özelliği, Türkçenin genel kelime hazinesine, bireyin kolaylıkla algılayabileceği unsurları dâhil etmesidir. İnsandan doğaya aktarma yoluyla, kişinin uzun süreli belleğinde taşıdığı alıcı kelime hazinesine kendi türünün yaşam özelliklerinden yararlanılarak oluşturulmuş kavramlar dâhil edilmektedir.(1)

10. Türkçede, alıcı kelime hazinesinin sınırlarını genişletmeye yönelik kavramlaştırma türlerinden biri de, “doğadaki nesneler arasında gerçekleşmektedir” (Aksan, 1999: 116). Alıcı kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bu tür aktarmalarda insan beyni, bilinenden bilinmeyene doğru adeta benzetmeleri kavramlaştırmaktadır. Bu şekilde oluşturulan kelimeler aynı zamanda terimleşme özelliğine de sahiptir. Saussure’ın gösterge kuramından hareketle izah edilirse, Türkçedeki bu tür aktarmalarda gösteren unsur ile gösterilen arasındaki nedensiz ilişki, doğadaki nesneler arasında ikinci derece bir nedensellik kazanır. *Tavukbalığı, keçiboynuzu, kartopu* gibi örneklerde bu durumu gözlemek mümkündür. Doğadaki nesneler

arasındaki aktarmalarda ikinci derece bir nedenselliğe dönüşen nedensiz ilişki vasıtasıyla, bireyin zihninde kelimenin fotografik imgesi oluşturulmaktadır.(1)

11. Kelime hazinesini genişletmeye yönelik deyim aktarmalarının son türü, “farklı duyu alanlarına ait kavramların bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır” (Tarlacı, 2001). İnsan beyni, işleyiş tarzıyla, belirli duyular merkez alınarak ifade edilen kelimeleri, farklı duyu alanlarında algılayabilme özelliğine sahiptir. Türkçede, doğadan insana ve insandan doğaya gerçekleşen aktarmalarda, bu tür bir algılamadan söz edilebilir. Sinestezi (birlikte algılama) kelimelerin çağrışım alanlarıyla ilgili bir kavramdır. Alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik olarak, kelimelerin çağrışım alanlarının zenginleştirilmesinde, dilin semantik sınırları çerçevesinde sinestezik uygulamalardan yararlanılabilir. Bilhassa, uzak bağdaştırmaların sık kullanıldığı şiir vb. edebî türlerin anlamlandırılması ve sıfatların öğretilmesinde sinestezik algılamayı geliştirmeye yönelik uygulamalar önem kazanmaktadır. Çünkü insanoğlu, bu tür bir algılama özelliği ile doğmaktadır.(2)

12. Dil eğitimi çerçevesinde gelişen dille iletişim modelinde, anlatımın karşısında anlama kavramı vardır. Dolayısıyla, bir dilde mevcut olan anlatıma yönelik işlevler aynı zamanda, o dilin anlama sürecinde sahip olduğu işlevler olarak algılanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, “Türkçenin ikilemeler yönünden zengin bir dil olması” (Aksan, 1999: 102) anlama ve anlatma interaktifliğinde, doğal olarak anlamlandırma sürecinde kişiye sunduğu alternatifleri ifade etmektedir. İkilemeler, iki kelimedenden meydana gelmesine rağmen, beyin bu yapıları anlamsal bir bütünsellik içinde algılar. Aynı durum, birkaç kelimedenden oluşan ve yoğunlaştırılmış anlam taşıyan deyimler için de söz konusudur. İkileme ve deyimlerin bu özelliği, Türkçede anlama sürecinde beynin algı genişliğini artırıcı bir işlevi yerine getirdiğinin de göstergesidir. Çünkü bu yapılar, içerdikleri anlam yoğunluğu sebebiyle okuyucuyu, yüklemın söz dizimsel yapıdaki bağlamına önceden yönlendirmektedirler.(1)

13. Geniş düşünce kümelerini, başka bir deyişle cümlelerle ifade edilebilecek düşünceleri, iki üç kelimeyle ifade edebilme işlevine sahip ikileme ve deyimlerin, okuma / anlama sürecinde beynin algı genişliğini artırdığı ve okuma hızını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. İkileme ve deyimlerin, kalıplaşmış bir yapı teşkil

etmelerinin bir sonucu olarak, okuma / anlama sürecinde, uzun süreli bellekten çağrılmaları daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan, deyim ve ikilemelerin alıcı kelime hazinesine kazandırılmaları zorunluluktur. Okuma ve dinleme sürecinde devreye giren alıcı kelime hazinesi, sözcüklerin tanınma hızıyla orantılı olarak, anlama hızını artırıcı bir işlevi de yerine getirmektedir. Bu sebeple, deyim ve ikilemeler gibi sıkıştırılmış anlam taşıyan kalıpların anlam özelliklerini kazandırmaya yönelik çalışmalar, dolaylı olarak anlama sürecine zemin hazırlayacaktır.(1)

14. Sözcüğün temel anlamı, o dili konuşan toplumun ortak kabulleri doğrultusunda sözcüğe yüklenen ilk anlamdır. Bu sebeple, ana dili eğitimi çerçevesinde, kelime edinimine yönelik çalışmalarda, temel anlam hareket noktası olarak kabul edilmelidir. Öğrencilere sözcüklerin temel anlamlarının öğretilmesi, zaman içerisinde bu sözcüklerin kazandıkları yan anlamların kazandırılması sürecinde de kolaylıklar sağlayabilir. Bilindiği gibi, sözcükler çoğu zaman bir metin içerisinde temel anlam kalıplarıyla kullanılmayıp, içinde bulundukları bağlama göre gerçek anlamlarıyla bağlantılı, başka anlam özellikleri taşımaktadırlar. Bu tür sözcüklerin yoğun olduğu metinlerin doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için temel anlam değerlerinin önceden edinilmiş olması, bir başka ifadeyle, sözcük düzeyinde semantik bir zeminin oluşturulması gerekir.(2)

15. Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, sözcüklerin anlam özellikleriyle ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus da, yan anlamlılıktır. Kelimenin temel anlamı, işaret ettiği nesne veya olguyla nedensiz bir ilişki içerisinde olmasına rağmen, bu temel anlamdan türemiş olan yan anlamlar, temel anlamla nedenli (kısımî olarak) bir ilişki içerisinde dir. Daha açık bir ifadeyle, bir dilde bazen bir sözcük, ilk anlamının yanı sıra yeni anlamlar kazanabilir. Yani aynı biçim, birden fazla kavrama gönderme yapabilir. Ancak bu kavramlar birbirleriyle ilişkilidir. Yan anlamlarda ise, biçimle ikinci kavram arasında, göreceli olarak nedenli bir ilişki söz konusudur. Özetle, yan anlamlı kelimelerin işaret ettiği kavramla aralarındaki kısmî nedenlilik ilişkisinin, bu kelimelerin öğrenilme sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.(2)

16. Bir sözcüğün yan anlamları, o sözcüğün anlam sınırlarını genişletmekte, dolayısıyla dildeki işlevselliğini artırmaktadır. Bir başka ifadeyle yan anlamlılık, bir sözcüğün dildeki doğal işlevsellik sınırlarıdır. Bu özelliği ile anlama sürecinde etkilidir. Genel olarak düşünüldüğünde, bir dildeki kelime hazinesinin önemli bir bölümünü yan anlamlar oluşturmaktadır. Bir sözcüğün bağlama uygun anlamlarını yan anlamlar üretmektedir. Türkçe sözcüklerin ayrıntıları ifade edebilme yetisini ortaya koyan yan anlamların, bağlama uygun bir anlama sürecinin gerçekleştirilmesinde son derece etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere, Türkçedeki sözcüklerin yan anlam özelliklerini kazandırmaya yönelik çalışmalar, aynı zamanda öğrencilerin alıcı kelime hazinelerini genişletmeye yönelik uygulamaların önemli bir bölümünü teşkil edecektir. Türkçe derslerinde, öğrencilerin okuma ve dinleme sırasında, anlama süreçlerini kolaylaştırmak için sözcüklerin yan anlam değerlerinin öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle şiir, mizah vb. edebî dil ve argo dili kullanılan metinlerin anlaşılmasında bu anlam değerleri daha da ön plâna çıkmaktadır. Bu tür metinlerin kolaylıkla anlaşılabilmesi, öğrencilerin alıcı (pasif) kelime hazinelerinin yan anlamlı kelimeleri yönünden ne kadar zenginleştirildiğiyle ilgilidir. Çünkü Türkçe, kelimelerin yan anlam özellikleri bakımından zengin bir dildir.(2)

17. Türkçede, sözcük anlamının anlama sürecinde etkili olduğu hususlardan biri de, bu sözcüklerin üzerinde taşıdıkları çağrışımlardır. Bilindiği gibi, anlama süreci beyinde önemli ölçüde tasarım ve imgeler yardımıyla gerçekleşmektedir. Sözcük anlamıyla ilgili tasarım ve imgeler beyinde uzun süreli bellekte depolanmıştır. Okuma ve dinleme sürecinde, algılanan sözcüğün anlamına bağlı olarak o sözcükle ilgili çağrışımlar, uzun süreli bellekten çıkarılır ve anlama sürecine dâhil edilir. Tasarım ve imgelerden yoksun bir anlama gerçekleşemez. Bu tasarım ve imgeler, kişinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgilere göre değişebilmekte ve yeni durumlara uygun hâle gelebilmektedir. Genel olarak, bir sözcüğün anlamının beyinde yorumlanması sürecinde, sözcüklerin evrensel nitelikli çağrışımları, “belirli bir toplumun üyelerine özgü çağrışımlar ve kişisel çağrışımlar” (Aksan, 1999:53) olmak üzere üç tip çağrışım alanı devreye girmektedir. Anlama sürecinde, bu üç çağrışım alanından biri, sözcüğün nasıl yorumlanacağını belirlemektedir. Dil / kültür ilişkisine

dair kuramlar temelinde değerlendirildiğinde, *belirli bir toplumun üyelerine özgü çağrışımların* Türkçe öğretiminde, anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu anlayışla kurgulanmış edebî metinler, öğrencilerin zihinlerinde toplum tarafından kabul görmüş ortak çağrışım alanlarının geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirecektir.(2)

18. Kişisel çağrışımlar çerçevesinde ele alınan özel tasarımların anlama sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir. Belirli bir kültürün ve bölgenin tasarımlarına göre hazırlanmış okuma metinleri, hedef kitlenin genelinde, benzer ortak çağrışımları oluşturamayacağından bir anlama sorunu ortaya çıkabilir. Bu sebeple, ders kitaplarında yer alacak metinlerin, öğrencilerde ortak çağrışımlar meydana getirecek nitelikte ve kurguda hazırlanmış olması gerekmektedir.(1)

19. Sözcüklerin çağrışım alanlarının anlama sürecindeki işlevleriyle ilgili olarak, üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de, çeviri türündeki çocuk edebiyatı ürünlerinin dil yapısında gözlenebilir. Genel olarak, bir dilden başka bir dile yapılan çevirilerde iki temel yöntem uygulanmaktadır. Bunlardan ilki, birebir çeviri yöntemidir. Bu tür çevirilerde, özellikle söz dizimsel yapıların kurgusuna dikkat edilmesi gerekir. Yine, birebir çeviride tercüme yapan kişi, ana dilinde oluşturduğu cümlelerin yapı ve anlam nüanslarına dikkat etmeli ve diller arasındaki yapısal ayrımları göz önünde bulundurmalıdır. İkinci yöntem olarak nitelendirilen serbest çevirilerde, çocuğun ana dilinde kolaylıkla anlayabileceği somut anlatımlar sergilenmekte, bu durumun bir sonucu olarak edebî malzemenin alındığı dile ait kültürel unsurlar da teşkil edilmektedir. Kendi milletinin kültürel değerlerini öğrenme aşamasında olan bir çocuk, bu durumda yabancı bir kültürün etkisinde kalmakta, bir süre sonra kendi toplumunun kültürel değerleri ile çeviri eserler yoluyla edindikleri, birbirinden ayrılmaz hâle gelmektedir. Bir başka ifadeyle, zihnindeki çağrışımlar değişebilmektedir. Neticede, bu karma kültürün etkisiyle oluşan çağrışım alanları, bir anlam bulanıklığına sebep olmaktadır. Bu sebeple, çeviri yoluyla Türkçeye kazandırılmış çocuk edebiyatı ürünlerinde seçilen kelimelerin çağrışım alanları göz önünde bulundurulmalıdır.(1)

20. Bazı araştırmacılar tarafından tasarım ve imgelerle birlikte ele alınan duygu değeri kavramı, kelimelere yüklenen psikolojik anlamları ifade etmektedir. Duygu değeri özellikle şiir diliyle yazılmış edebî metinlerin algılanma sürecinde belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.(2)

21. Bir dilin eş anlamlı kelimeler bakımından zengin olması, o dilin gelişmişliğini göstermekle birlikte, ana dili öğretimi çerçevesinde birtakım zorunlu uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Metinlerin sağlıklı bir şekilde algılanabilmesi açısından, cümle içerisinde aynı anlam değeri taşıyormuş gibi görünen somut ve soyut anlatımların öğrenciler tarafından kolaylıkla ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Metin üzerinde yapılan çalışmalarda, bu tür ilişkiler içeren kelimeler arasındaki anlam ayrımlarının sezdirilmesi, öğrencilerin özellikle soyut nitelikli anlamları kavramalarını kolaylaştıracaktır.(2)

22. Özdeş anlam taşıyormuş gibi görünen bu tür kelimelerin dinleme sürecindeki en önemli işlevi, iletilmek istenen anlamın pekiştirilmesi yönündedir. Aynı anlamı ifade etmek amacıyla kullanılan benzer anlamlı, fakat ayrı fonetik yapılardaki kelime çiftleri, iletilmek istenen mesajın anlamını kuvvetlendirmektedir.(2)

23. Türkeçe’de, ilgili kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisi, farklı niteliklere sahiptir. Eklerle oluşturulan biçimsel karşıtlıklar da göz önüne alındığında, karmaşık bir zıt anlamlılık olgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu tür anlam ilişkisi içeren kelime çiftlerinin alıcı kelime hazinesine kazandırılması sürecinde, aralarındaki anlam ayrımlarının belirtilmesi, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Sonuç olarak, kelimeler arasındaki bu tür anlam ilişkilerini doğru analiz edebilen öğrencilerin, kelimelerin cümle içerisindeki bağlamlarını hızlı bir şekilde tespit edebilecekleri düşünülmektedir.(2)

24. Türkçede, pek çok zıt anlamlı sözcük çifti, ikili karşıtlıkları yansıtırken, başka anlamlar da ifade edebilmektedir. Örneğin, *aşağı yukarı* kelime çifti, kullanıldığı cümle içerisinde *yaklaşık olarak* anlamına da gelebilmektedir. Bu tür

anlam özelliklerine sahip yapılardaki anlam versiyonlarının öğrencilere sezdirilmesi, anlamlandırma sürecini olumlu yönde etkileyecektir.(2)

25. Türkçe, eş sesli kelimeler bakımından zengin bir dildir. Bu tür kelimeler arasında, yazılışta yapısal bir özdeşlik vardır. Aralarındaki anlam ayrımı, konuşma dilinde vurgu vb. bürünsel unsurlarla belirtilmektedir. Okuma / anlama sürecinde bu tür kelimelerin taşıdıkları anlamlar, okumanın zihinsel süreciyle ilgili *içten konuşma vurgusu* ve *cümle bağlamıyla* tespit edilmektedir. Metin çalışmalarında, bu tür anlam özelliğine sahip olan kelimeler arasındaki anlam farklılıklarının nasıl tespit edilebileceği, okuma / anlama becerisinin geliştirilmesi bakımından son derece önemlidir. Anlam ayrımları belirlenmiş eş sesli kelimeler, öğrencilerin alıcı (pasif) kelime hazinelerini zenginleştirecek, dolayısıyla anlama sürecini olumlu yönde etkileyecektir.(2)

26. Türkçede benzetmeler, eklerle ve kelimelerle yapılmaktadır. Benzetmenin anlama sürecindeki işlevlerinden biri de, kelimeyi içinde bulunduğu cümlenin bağlamıyla uyumlu hâle getirmek ve benzeyen unsurun anlamını kuvvetlendirerek okuyucunun dikkatini bu unsur üzerine çekmektedir. Benzetme, Türkçede bir anlatım zenginliği oluşturduğu gibi, algılamaya yönelik alternatifler de sunmaktadır. Özellikle edebî metinlerin algılanması sürecinde benzetmenin önemli bir rolü vardır. Bu yolla varlıklar, olaylar ve durumlar görsel bir vasıf kazanmaktadır. Benzetme vasıtasıyla, benzeyen unsurun bağlamını belirleyen çağrışımların bellekte daha hızlı bir şekilde işlem göreceği düşünülmektedir.(2)

27. “Sözcüklerin daha büyük birleşimlere bağlanabilmesini sağlayan yönlendirme kuralları (project rules), doğru, mantığa uygun tamlamaların ve tümcelerin kurulmasını sağlamaktadır” (Aksan, 1999: 49). Chomsky’nin kuramının bir bölümünü oluşturan bu kurallar bütünü, cümleyi meydana getiren sözcüklerin bağlama uygun anlamları arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. Bir anlama sahip olan her sözcük, cümle içerisinde diğer bir sözcük ve sözcük grubuyla rastgele bir anlam ilişkisi kuramaz. Bu sözcük ve sözcük gruplarının içerdikleri anlamların mantıksal bakımdan birbirleriyle uyumlu olmaları gerekir. Daha açık bir ifadeyle, sözcüklerin içerdikleri anlamların insan yaşamında bir kullanım alanları ve

bağlamları vardır. Sözcükler bu alışlagelmiş bağdaştırmalar dışında bir araya getirildikleri zaman, mantıksız ifadeler ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, sözcük ve sözcük grubu düzeyinde anlamının gerçekleşebilmesi için sözcüklerin içinde bulundukları kategorik ayrımların dil edimi sürecinde çocuğa kazandırılmış olması gerekir. Bu kazanımlar ileriki dönemlerde, bağlamsal anlam ve bağdaştırmaların kolay bir şekilde algılanmasına temel teşkil ederek anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecine katkıda bulunacaktır.(1)

28. Sözcüksel anlam düzeyinde, anlama sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri de bağlamdır. “Bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütüne bağlam adı verilmektedir” (Aksan, 1999:76). Sözcüğün anlamı, anlama sürecinde çoğu zaman sözlüksel anlamına göre değil, bağlamsal anlamına göre belirlenmektedir. Bu sebeple, sözcüklerin sahip oldukları anlamların bağlama göre nasıl değişebildiği, metin çalışmaları sırasında öğrencilere sezdirilmelidir.(2)

29. Bağdaştırmalar, sözcükler arasında alışılmışın dışındaki anlam ilişkilerini yansıtmaktadır. Türkçede deyimlerin çoğu, tamlama ve kalıplaşmış yapılar, bağdaştırmalarla oluşturulmuştur. Özellikle alışılmamış bağdaştırmalar, okuma / anlama süreci için önemli bir engel oluşturmaktadır. Edebî unsurların yoğun olarak kullanıldığı metinler üzerinde yapılacak çalışmalarla, öğrencilerin alıcı kelime hazineleri bağdaştırmaları algılayabilecek yönde geliştirilebilir.(2)

4.2.4. Anlama Sürecinde Etkili Olduğu Düşünülen Sentaktik Bulgular

Türkçenin sentaktik yapısıyla ilgili bulgular aşağıda maddeler hâlinde sıralanmaktadır:

1. Bilindiği üzere cümle, semantik, fonetik ve morfolojik unsurlardan meydana gelmiş işlevsel bir yapıdır. İşlevsel diyoruz; çünkü ana dili eğitiminde öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri bir metni eksiksiz olarak anlayabilmeleri için kullandıkları dilin sentaktik yapısına her yönüyle hâkim olmaları gerekmektedir. Türkçenin söz dizimi yapısından dil bilgisi öğretimine dâhil edilebilecek kazanımı

zorunlu ve doğrudan dört temel dil becerisinin gelişimiyle ilgili hususlar göz önüne alındığında, cümle öğretiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır.(2)

2. “Öge, bir tümceyi, bir dizimi oluşturan birimlerle, sesbirim, tümce vb. birimlere verilen genel nitelikli addır” (Vardar, 1998: 168). Söz dizimi yapısındaki ögeler, cümleyi meydana getiren kelimeleri beynin düşünce sistemine yaklaştırmaktadır. Bir başka ifadeyle öge, beyinde fonetik halde bulunan düşünceyi, dilin anlama ve anlatma boyutunda tasnif etmektedir.(1)

3. Türkçenin söz dizimi yapısında, okuma ve dinleme sürecinde etkili olduğu düşünülen unsurlardan biri, *sözcük grupları*dır. “Dilbilimciler özellikle 1950’li yıllardan sonra *dönüşümlü-üretimsel dilbilimi* yaklaşımının bir sonucu olarak cümlelerin söz öbekleri dediğimiz birimlerden kurulduğunu göstermişlerdir. Örneğin, *Akıllı adam başarılı olur* cümlesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini temsil etmektedir. Fodor, Bever ve Garret’in, 1965’te yapmış oldukları bir deneyde söz öbeklerinin zihinde, yukarıdaki örnekte olduğu gibi kurucu birimler halinde algılandığını kanıtlamışlardır” (Çapan, 1987: 26). Kısaca, beyin cümleyi söz öbekleri hâlinde algılamaktadır. Bu sebeple, sözcük öbekleri söz dizimsel algılama sürecinde son derece önemli bir işleve sahiptir, diyebiliriz.(1)

4. Sözcük grupları, bir cümleyi meydana getiren anlam öbekleridir. İnsan beyni, anlama sürecinde, cümledeki anlam öbekleri üzerinden işlem yapmaktadır. Dinleme sürecinde bu anlam öbekleri dilin bürün olguları yardımıyla algılanırken, okuma sürecinde bürün olgularının yazı dilindeki iz düşümleri diyebileceğimiz noktalama işaretleri yardımıyla tespit edilebilmektedir.(2)

5. Türkçedeki isim tamlamaları, “iyelik bağlantısı ile birbirine bağlanmış iki veya daha çok isimden oluşan yapılardır” (Korkmaz, 1992:90). “İsim tamlamalarında, iki isim unsuru, aitlik, içinde bulunma, sınırlandırma, belirtme vb. anlam ilgileri çevresinde birbirine bağlanmaktadır” (Karahana, 2004:42). Cümle içerisinde öge teşkil eden bir unsurun aitlik, içinde bulunma, sınırlandırma, belirtme gibi anlam ilgileri ile bir araya gelmeleri, kuşkusuz, bu yapıyı insan beyninde daha açıklayıcı bir konuma getirmektedir.(2)

6. İsim tamlamalarında, tamlayan unsur, tamlanan unsurun anlam alanını sınırlandırmakla, tamlananın nedensizliğini, bireyin zihninde oluşturduğu kavram yönünden bir derece sebepli kılmaktadır. Örneğin *kapak* kelimesi, Türkçede tek başına bir çok anlama gelmektedir. *Tencerenin kapağı* tamlamasında ise *kapak* kelimesinin anlam sınırları önemli ölçüde daraltılmış olur. Bu durum kelimeye kısmî bir nedensizlik vasfı kazandırmaktadır. Bir başka ifadeyle, tamlama yapısı, tamlanan unsurun anlamını belirginleştirmektedir.(1)

7. İsim tamlamalarının anlamlandırma sürecindeki önemli işlevlerinden biri de, asıl unsur olan ismin anlamını, cümle konteksine (bağlamına) uygun hâle getirmesidir. Çünkü tamlayan unsur vasıtasıyla isim (tamlanan), söz dizimi bağlamına uygun ve daha belirgin bir anlam kazanır. Buna bağlı olarak Türkçede, isim tamlamalarındaki mevcut kelime sayısı arttıkça, tamlananın anlam sınırları daralmakta ve okuma sürecinde zihinde oluşturduğu anlam belirginlik kazanmaktadır.(1)

8. Türkçede, isim tamlamalarında asıl anlamı üzerinde taşıyan (tamlanan) unsur, açıklayıcısı ile birlikte yer almaktadır. Tamlanan ve tamlayan arasındaki bu anlam ilişkisinin ekle sağlanması, okuma sürecinde algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedir.(1)

9. İsim tamlamaları Türkçede, iç içe geçmiş bir yapı da oluşturabilmektedir. Bu durum doğrudan doğruya Türkçenin eklemeli dil yapısından kaynaklanmaktadır. Eklemeli dil yapısı Türkçede, ana sözcük öbeğinin küçük anlam öbeklerinden oluşmasına olanak verir. Belirtili isim tamlamalarının bu yapısı Türkçede, okuma ve anlama sürecini doğrudan etkileyen bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki, eklerle genişletilmiş tamlama ile ana tamlama arasında önemli bir fark vardır. Eklerle genişletilmiş tamlama, okuyucunun zihninde daha canlı bir imge oluşturmakta, okunan satırın imgesel görüntüsünü fotografik anlamda daha da netleştirmektedir. Bunun sebebi, isim tamlamasını meydana getiren tamlayan ve tamlanan unsurların ekler sayesinde ayrı kelime grupları teşkil edebilmesidir.(2)

10. Türkçede, sıfat tamlamalarının anlama sürecindeki en önemli işlevi, nitelenen ismin anlam alanını daraltması, ismin anlamını genelden özele indirgeyerek zihinde daha canlı ve belirgin bir kavram oluşturmaktır.(1)

11. Türkçede, sıfat tamlamaları çeşitli görevler üstlenebilmektedir. Sıfat tamlaması yapısıyla teşkil edilen bir özne, söz dizimsel algılama sürecinde bireyin zihninde tasvirî bir anlam oluşturacak işleve sahiptir. Öte yandan yüklem görevindeki bir ögenin tasvirî bir nitelik taşıması kuşkusuz söz dizimsel algılama sürecini de olumlu yönde etkileyecektir.(2)

12. Türkçede, okuma / anlama sürecinde sıfat-fiil grubu, teşekkül yapısı itibarıyla önemli bir işleve sahiptir. Bu tür kelime grupları, *içerik + isim* kalıbındadır. Sıfat- fiil yapılarının bir anlam bütünlüğü oluşturup öbek halinde algılanmalarının sebebi bu şekilde açıklanabilir.(1)

13. Türkçede, sıfat-fiil grubunu oluşturan eklerin söz dizimsel algı sürecindeki bir diğer işlevi, dilin bürün olgularıyla ilgilidir. Bu ekler sayesinde, uzun cümleler (birleşik cümle / sıralı bağlı cümle) ikinci cümlelerin yüklemine kadar devam eden bir ezgilemeyle telâffuz edilmektedir. Bu husus, anlama sürecini doğrudan ilgilendirmektedir. *Çok başarılı bir öğrenci olan Ayşe, sınıfını doğrudan geçti* cümlesinde, -An ekinin mevcudiyeti, sıfat-fiil grubu (özne) ile ikinci cümlelerin yüklemi arasındaki anlam ilgisini yarım durak diyebileceğimiz virgülle, kesintiye uğramadan kurabilmektedir. Bu durumda süren ezgi sayesinde, anlamının daha hızlı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir.(2)

14. Türkçede, zarf fiil eklerinin anlama sürecindeki işlevlerini dilin bürün olgularıyla açıklamak mümkündür. Bu öbekleri oluşturan zarf-fiil ekleri, cümleye fonolojik anlamda bir açıklık kazandırmaktadırlar. Çünkü, akıcı bir söyleyiş özelliği, söz dizimsel algı süreciyle doğrudan ilgilidir.(2)

15. Türkçede, zarf-fiil eklerinin hâl ekleriyle çekime girmesiyle cümle farklı anlam özellikleri kazanabilir. *Ahmet gece boyu ders çalıştığından sınavı kötü geçti* cümlesinde, zarf-fiil eki, -dik ile çekimlenen hâl eki (-dAn), cümleye *sebep* anlamı katmıştır.(2)

16. Türkçede, söz dizimsel yapının algılanması sürecinde etkili olan sözcük öbeklerinden biri de *tekrar gruplarıdır*. Bu tür söz öbekleri, “bir nesneyi bir hareketi karşılamak üzere bir araya gelmiş eş görevli iki kelimedenden oluşmaktadır. Söz dizimi yapısında kullanılan tekrar grupları bir nesneyi, bir hareketi karşılama sürecinde anlamı önemli ölçüde kuvvetlendirmektedir. Nesne ve harekete, çokluk, süreklilik ve beraberlik anlamı kazandırmaktadır” (Karahana, 1999: 26,27). Türkçede, tekrar grupları cümle içerisinde isim, sıfat ve zarf olarak görev yapabilirler. Zarf olarak görev yaptıklarında, cümlenin en önemli unsuru olan yüklem anlamı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da tekrar gruplarının söz dizimsel anlam üzerinde etkili olduğu söylenebilir.(2)

17. Türkçede, sözcük gruplarının anlama sürecindeki işlevlerini ele alırken, üzerinde durulması gereken öbek yapılardan biri de edat gruplarıdır. Edat grubu, “bir isim veya isim soylu kelimedenden sonra gelen edatın eklendiği kelime ile birlikte oluşturduğu kelime grubudur” (Korkmaz, 1992: 51). Bu öbek yapıda, isim unsuru başta çekim edatları (ile, için, göre, diye, rağmen, karşı, doğru, gibi) vb. edatlar sonda bulunmaktadır. Dolayısıyla edat grupları, yer aldıkları söz dizimsel yapıya çekim edatlarının anlam özelliklerini kazandırmaktadırlar. Bu sebeple, söz dizimsel yapının anlamını yönlendirici bir işlevleri vardır.(2)

18. Dil merkezli anlama sürecindeki işlevi bakımından incelenmesi gereken bir diğer sözcük öbeği de bağlama grubudur. Bağlama grubunun söz dizimsel yapıdaki en önemli işlevi, iki veya daha fazla isim unsurunu bir anlam ilgisi çerçevesinde birbirine bağlamasıdır. Türkçede, bağlama grubunu meydana getiren bağlaçların müstakil bir anlamları yoktur; fakat cümleyi temel anlam kalıplarına göre yönlendirme işlevleri vardır.(2)

19. Türkçede, bağlaç türleri arasında, cümle anlamı üzerinde en belirleyici fonksiyona sahip olanlar, *hem....hem, ne....ne, ya....ya da* gibi ayrık bağlaçlardır.(1)

20. Türkçede, *hem....hem* bağlaç grubu, *birliktelik* anlamını o kadar kuvvetli bir şekilde sağlamaktadır ki, cümlede ikinci yüklem kullanılma ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır. *Hem....hem* bağlaç grubunun yer aldığı cümlelerde ortak yüklem

bulunmasının, hızlı okuma ve anlama sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.(2)

21. Türkçede, *ya....ya da* yapısında olan bağlama grubu, yer aldıkları cümlelerin yüklemine *seçimlilik* anlamı çerçevesinde yönlendirmektedir. Bu bağlaç grubunun bir diğer önemli işlevi de, söz dizimi yapısının semantik kurgusunu öğrencinin zihninde canlandırabilmesidir.(2)

22. Bağlama grupları Türkçede, özellikle okuma / anlama sürecinde beynin algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedirler. Şöyle ki, “*Ne Ahmet.....* dendiğinde beynimiz hemen *ne....ne* kalıbını hatırlamakta ve *ne de bir başkası* ifadesini tahmin etmektedir. Böyle bir sonuç çıkarmasa bile, çağrışım yoluyla eylemin bir olumsuzluk ifade ettiğini anlamaktadır. Bu tarz bir bağlaç geldiğinde, beyin hemen sözün arkasından gelen duruma kendini hazırlamaktadır. “Özetle, gramer kurallarına göre değil, gramer kuralları içinden seçtiğimiz önemli yapı özelliklerine göre okuyup dinlemek, anlama kalitesini önemli ölçüde artıracaktır” (Yalçın, 2002: 128).(1)

23. Türkçede, bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller grubunda bulunan yardımcı eylemler, asıl fiilin anlamını detaylandırıcı bir işlevi yerine getirmektedirler. Bu yapılar sayesinde cümledeki yargı, belirli anlam nüansları kazanmaktadır. *Ayşe mektubu yazıverdi* cümlesinde yardımcı fiil unsuru, *yaz-* eyleminin gerçekleştiğini ve bu eylemin çok kısa bir zaman süreci içerisinde meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu yapı, alıcı konumundaki kişinin zihninde bir çabukluk anlamı oluşturmaktadır.(1)

24. Özne, gramatik uyumlara dâhil olmuş ögeler arasında eylemin ihtiyaç duyduğu en önemli sentaktik aktördür. Bir başka ifadeyle özne, eylem metnini gerçekleştiren konumundadır. Bu sebeple, söz dizimsel algılama sürecinde gramatik anlamda mutlak suretle ayırt edilmesi gerekir.(1)

25. Özne Türkçede, gramatik ve psikolojik olarak iki boyutlu bir ögedir. Öznenin gramatik boyuttan psikolojik boyuta geçmesi, sıfat-fiil ekleriyle gerçekleştirilmektedir. *Araba bozuldu* cümlesinde gramatik bakımdan *araba*

kelimesi özne, *bozuldu* ise yüklemidir. *Bozulan şey arabadır* cümlesinde ise *araba* kelimesi gramatik özne konumundan, eylemin üzerinde yoğunlaştığı ve kişilerin zihninde ortak imgeyi temsil eden psikolojik boyuta taşınmıştır. *Bozulan şey arabadır* cümlesinde *araba* kelimesi, gramatik bakımdan yüklemi, psikolojik olarak özneyi temsil etmektedir. Sıfat-fiil eklerinin Türkçede, özneye kazandırdığı bu devingenlik, gramatik özne kavramının söz dizimsel algılama sürecindeki durumunu göstermesi bakımından önemlidir.(2)

26. Türkçede, özne olabilen kelimelerin sayısı oldukça fazladır. Özne niteliği taşıyan şahıs eklerinin, eklemeli dil yapısının doğal bir sonucu olarak eylem çatılarında bulunabilmesi, bu ögeyi bir başka işlevsel konuma taşımaktadır. Bu durumda, söz dizimsel yapının vazgeçilmez unsuru olan yüklem, özneyi yapısında taşıyabilmekte, özellikle eksiltili cümlelerin anlamlandırılması sürecine dâhil etmektedir.(1)

27. Türkçede, özellikle sıralı cümlelerde bulunan ortak öznenin, anlama sürecinde önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Bu tip cümleler, ifade yönünden uzun olmasına karşın, özne / yüklem uygunluğu sayesinde cümlelerin başında bulunan özne, çekimlenmiş yüklemeler vasıtasıyla söz dizimsel yapının tamamına nüfuz edebilmektedir. Burada, özne / yüklem uygunluğunu ve ortak öznenin oluşumunu sağlayan gramatik husus, öznenin cümle içerisinde, yüklem ve ya yüklemelerin yapısında bulunabilmesidir.(1)

28. Türkçede, “öznenin ya olduğu gibi ya da açıklayıcı bir kalıba girerek tekrarlanmış hâline, yinelenmiş özne adı verilmektedir” (Dizdaroğlu, 1976:40). Öznenin söz dizimsel yapıda bu şekilde yinelenmesi, doğrudan cümle vurgusunu etkilemekte ve anlamı kuvvetlendirmektedir. Türkçede yinelenmiş özne, sadece sıfat-fiil ekleriyle yapılandırılmamakta, isim unsuru aynı olan sıfat tamlamalarıyla da oluşturulabilmektedir. Kısaca, bu yapıyla oluşturulmuş özneler, cümleye yinelenmeden kaynaklanan etkileyici bir ifade özelliği kazandırmakta ve bu yolla anlamı güçlendirmektedir.(1)

29. Türkçede, söz dizimsel öğelerin anlama sürecindeki işlevlerini incelerken üzerinde önemle durulması gereken kavramlardan biri de yüklemdir. Yüklem, sentaktik yapının en önemli ögesi konumundadır ve aynı zamanda öge kavramıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir işlev alanına sahiptir. Bu sebeple, söz dizimsel algılama sürecinin temel unsurudur, denebilir.(1)

30. Türkçede, bir cümlemin anlamını yüklem veya yüklemcil öge üstlenebilmektedir. Yüklem veya yüklemcil öge, bir kelimedenden meydana gelmiş ise düşünce öbeği üzerinde düğümlenmiş demektir. Bu durumda, Türkçede yüklem tek başına bir cümle oluşturabileceği sonucuna varılmaktadır.(2)

31. Öğrencilerin, okudukları cümlelerde yüklemi tam olarak algılamaları, metnin anlaşılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunun sebebi, yüklem Türkçede adeta bir metin içeriğinde olmasıdır. Çünkü Türkçe, eklemeli bir dildir. Zaman ve şahıs ekleriyle çekimlenen yüklem, zaman ve şahıs unsurunu üzerinde taşıyabilme özelliğine sahiptir.(1)

32. “Anlama güç katmak, okuyanı etkilemek amacıyla Türkçe cümle yapısında yüklem yinelenir. Bu nitelikteki cümlelerde, yinelenen yüklem arasında virgül konmaktadır. Yinelenmiş yüklemde, pekiştirme anlamı vardır” (Dizdaroğlu, 1976:71). Bu husus, söz dizimsel algılama süreciyle doğrudan ilgilidir.(2)

33. Türkçenin söz dizimi yapısında, yüklem anlam sınırları ne kadar geniş ise, nesne alma kapasitesi de o kadar fazladır. Bu husus, cümle anlamını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Çünkü yüklem anlam sınırı, cümlemin semantik kapasitesiyle doğrudan orantılıdır. Anlam sınırları geniş olan yüklem, daha fazla sayıda nesne alabilmekte, yüklem etki alanını cümle içerisinde genişletebilmektedir.(1)

34. Türkçede, eylemlerin en önemli özelliklerinden biri, fiil ve isim köklerine eklenen eklerle, aldıkları morfolojik duruma bağlı olarak anlamlarının ayrıntılı bir şekilde izlenebilmesidir. Bu sayede, algılanan eylemin anlamsal yapısı aşama aşama bireyin zihninde teşekkül eder.(1)

35. Yüklemin etkisini üzerine alan, öznenin yaptığı eylemden etkilenmiş ya da niteliği gösteren cümle ögesine nesne adı verilmektedir. Nesne, özne ve yüklem gibi cümlelerin zorunlu ögesi değildir, fakat cümlelerin zorunlu ögesi olan yüklem anlamı üzerindeki etkisini belirleyen bir işleve sahiptir. Bir başka ifadeyle nesne, eylemin anlamsal bağlamını oluşturmaktadır.(1)

36. Türkçenin söz dizimi yapısında, nesnenin cümledeki en önemli işlevi, yüklem anlamını detaylandırmak ve söz dizimsel anlamı genişletmektir. Nesnesi olmayan geçişli bir eylemle kurulmuş cümle eksik kalır; anlaşılması zorlaşır.(2)

37. “Nesnenin dolaylı olarak anlama sürecindeki işlevlerinden biri de, yüklem geniş etki alanını sınırlamaktadır” (Gencan, 2001: 23). Örneğin, *almak* geçişli yüklemine sorulan *neyi? ya da kimi?* sorularına yanıt teşkil edecek alternatif çoktur. *Ali ekmeği aldı* cümlesinde ise nesne sayesinde yüklem bağlamı artık belirlenmiştir.(2)

38. Cümle, tek tek müstakil anlamları olan sözcüklerden kurulmuş söz dizimsel bir yapı olmayıp, ögeler ve ögeler arası ilişkilerin ürünü olan ayrı bir sistemdir. Dolayısıyla, bu yapının algılanmasında ögelerin yanı sıra, ögeler arası ilişkilerin doğru bir şekilde tespit edilmesi de etkilidir. Bu sebeple, cümle tahlili çalışmaları, Türkçe cümle yapısında ögeler arası ilişkilerin sezdirilmesi ve öğrencilerde ana dili mantığının geliştirilmesi bakımından son derece önemlidir.(2)

39. Cümle, anlam ve mantık öbeklerinden kurulmuş bir sistemdir. İnsan beyni, söz dizimsel yapıyı algılayarak bu öbekler üzerinden işlem yapmaktadır. Söz dizimsel yapıdaki bu anlam öbekleri, gramatik bakımdan bir öge teşkil etmektedir. Cümle tahlili çalışmaları, cümleyi meydana getiren ve birer öge teşkil eden bu mantık öbekleri arasındaki ilişkileri analiz etmeye yönelik beceriler kazandırmaktadır. Bir başka ifadeyle, cümle tahliline yönelik uygulamalar, beynin söz dizimi yapısını anlamlandırma sürecinde yaptığı işlemlerin ağır çekimde sorgulanarak ana dili mantığının ve felsefesinin sezdirilmesi çalışmalarıdır.(1)

40. Bir dilin cümle yapısındaki öge diziliş sistemi, o dilin karakteristik özelliğini yansıtan önemli bir unsurdur. Zaman, toplum ve dil etkileşiminin hiç

durmadan devam ettiği kronolojik süreçte, değişmeden ayakta kalabilen bu sistem, o dili kullanan insan topluluklarının beyin yapılarını psikolojik anlamda ana diline doğru evrimleştiren ana karakterlerden biri olduğu için, düşünme ve algılama tarzı ile de doğrudan ilgilidir. Türkçenin öge diziliş sistemi bu açıdan değerlendirildiğinde, *öğelerin sıralanış düzeni ile bağlamsal düşünme tarzı* arasında bir ilgi olduğunu ileri sürmek mümkündür. Türkçe bağlamsal düşünme mantığı ile oluşturulmuş bir dildir. Öge teşkil eden kelimelerin söz dizimsel yapıda, İngilizceye göre daha karmaşık ilişkiler içermesi, bir başka deyişle, öğelerin cümle içerisindeki işlevlerinin aralarındaki bağlamlara göre belirlenmesi, gerekse cümlenin en önemli unsuru olan yüklemnin belirli bir bağlam oluşturulduktan sonra cümlenin sonuna getirilmesi, bu görüşü lengüistik açıdan desteklemektedir. Son yıllarda, sosyal psikoloji alanında doğu ve batı toplumlarının düşünme tarzları üzerine yapılan bazı araştırmalar, batı toplumlarının nesneyi veya olayı, etrafındaki olgulardan soyutlayarak algılamaya eğilimli olduğunu, doğu toplumlarının ise nesne veya olayı, etrafındaki olgularla birlikte algılamada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, Türkçe söz dizimi yapılarının algılanması sürecinde, beynin bağlamsal düşünce tarzıyla hareket ettiği söylenebilir. Örneğin, Türkçedeki devrik söz dizimi yapılarının alıcı (okuyan/dinleyen) üzerinde etkili bir ifade izlenimi bırakması, asıl unsuru (yüklemi) ön plâna çıkarıp, bağlamı geride bırakmasından, bir başka ifadeyle, bağlamsal düşünce tarzının dışına çıkıp belirli bir ögeyi odaklamasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan, Türkçe söz dizimi yapısında, bir ögenin önemini belirleyen *yükleme yakınlık ölçütü*, o ögenin yakın bağlam teşkil etmesiyle alâkalıdır. Bu öge aynı zamanda, anlamı özellikle vurgulanan ögedir.(1)

41. Türkçenin kelime türetmedeki doğurganlığı ve esnekliği söz dizimi yapısında da mevcuttur. Türkçe cümle yapısında, öğelerin diziliş sırası değiştirilerek cümle anlamı üzerinde yönlendirme yapılabilmekte, hatta bambaşka anlamlar türetilabilmektedir. Söz dizimsel yapıdaki sınırlı öğelerin yer değiştirmesine bağlı olarak farklı anlamların ortaya çıkması, bir dilin anlam verme aşamasında ne derece etkili olabileceğini göstermektedir.(2)

42. Türkçede, geçişli eylemle kurulmuş bir cümlenin on iki değişik şekli oluşturulabilmektedir. Bu on iki versiyon arasında, derin yapıları farklı olan cümlelerin bulunması, söz diziminin olağanüstü bir esnekliği sahip olduğunu gösteren önemli bir veridir. Öte yandan, esnek söz dizimi yapıları, anlam ayrımlarını göstermede daha işlevsel konumdadır. Bu sebeple, geçişli eylemlerle kurulmuş cümlelerin anlam özelliklerini tespit etmeye yönelik uygulamalara önem verilmelidir.(2)

43. “Bilindiği gibi her dilde, dil bilgisi kurallarına uygun ancak mantığa uygun olmayan anlamsız cümle kuruluşları mevcuttur. Mantığa uymayan bir tümcenin kurulmasını önleyen, daha doğrusu sözcüklerin cümleye dönüştürülmesi sırasında devreye giren seçim sınırlaması ögesi, sözcüklerin birbirleriyle anlamca bağdaştırılabilir biçimde bir araya getirilmesini sağlamaktadır” (Aksan, 1994: 144). Seçim sınırlaması, Türkçe gibi söz dizimi esnek olan dillerde daha geniş bir işlev alanına sahiptir. Bu durum Türkçede, ögeler arası ilişkilerin daha geniş varyasyonlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Türkçede, özne / nesne ilişkisinin yanı sıra özne / yüklem, nesne / yüklem uygunluğu da cümle kuruluşunda önemli bir işleve sahiptir. Bu husus Türkçede, cümle türetme ve cümleye anlam verme sürecinde, öğrencilerin zihinlerindeki seçim sınırlaması alanını genişletmektedir. Seçim sınırlamasında sözcükler değil, ögeler arası ilişkiler önemlidir.(1)

44. Doğru bir söz dizimi yapısı sadece, insanın çevresinde olup biten olayların gramatik kurallar kapsamına alınmasıyla oluşturulmamakta, ögeler arasındaki anlamsal bağdaşımın gerekliliğini de ön plâna çıkarmaktadır. Bireyin sahip olduğu dil bilgisi, mutlak suretle dünya yaşamıyla ve geçmiş deneyimleriyle örtüşmek zorundadır. Anlama, ancak bu şekilde gerçekleşebilir. Kişinin dünya bilgisi ve yaşam deneyimleri, cümle kurmada ve cümlenin algılanması sürecinde, ögeler arasındaki mantıksal ilgileri daha kolay oluşturmasını sağlayacaktır. Kısacası, sentaktik yapıyı oluşturan ögeler arasındaki ilişkilendirmeden doğan kategorik hatalar, söz dizimsel anlamı mantıksız kılmaktadır.(1)

45. Söz dizimsel bir yapının doğru kurulup kurulmadığı hususunda, gramatik kıstasların göreceli bir nitelik taşımadıkları söylenebilir. Aynı husus, mantıksal doğruluk kavramı için geçerli değildir. Mantıksal yapı, göreceli bir özellik taşımaktadır. Bu yapı, cümlelerin içinde bulunduğu metnin bağlamına göre tayin edilmelidir. Bildirişim sırasında kullanılan bağımlı cümlelerin bağımlı niteliği, bu cümlelerin konumlandıkları metnin anlam bütünlüğü ile aralarındaki ilişkiye göre verildiği için, söz dizimsel anlam bağımlı bir nitelik kazanır. Anlam yönünden bağımlı olan bir cümle ise mantıksal göreliliğe sahiptir, denebilir.(1)

46. Öge diziliş sistemi açısından Türkçe cümle yapısının anlam verme yetisi incelenirken, göz ardı edilmemesi gereken hususlardan biri de devrik yapıli cümlelerdir. Türkçede, devrik dizimin anlama sürecindeki en önemli işlevi, yüklemi odaklamasıdır. Diğer ögelerin yükleme odaklanması, doğrudan doğruya cümlelerin bilgi yapısı üzerinde etkili olmaktadır. Bilginin cümle içerisinde belirli bir amaca yönelik olarak dağılması, cümlelerin anlamlandırılmasında son derece etkilidir. Kısaca devrik dizim, cümle içerisinde bilgi dağılımını daha etkili hâle getirmeyi amaçlamaktadır.(2)

47. “Türkçede, birden çok bilgi birimine ayrılabilcek bir cümlede, ilgili ögeler gerekirse yüklemden sonraya alınarak bu sayı bire indirilebilir. *Okula formasız gelmek yasaktı / Yasaktı okula formasız gelmek* cümlelerinde bu durum görölmektedir” (Demircan, 2001: 157). Türkçedeki devrik cümlelerde, bu yapı özelliğinin söz dizimsel algılama sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir.(2)

48. Türkçenin esnek söz dizimi yapısının bir sonucu olarak “yüklemin cümle içerisindeki konumu, cümlelerin anlamına *zorunlu* ve *seçimli* nitelikler kazandırabilecek niteliktedir” (Demircan, 2001: 158). Bu husus, bildirinin algılanması bakımından önem taşımaktadır. “Cümlede eğer yüklem izlek olarak seçilmişse, tüm ögeler ondan sonraya alınır. *Bekliyor köye annem bayramda beni* cümlesinde yüklemin izlek olarak seçilmesi, cümleye bir zorunluluk anlamı vermektedir” (Demircan, 2001: 158). Yüklemin, *Bayramda köye bekliyor annem beni* örneğinde olduğu gibi, cümlelerin başında veya sonunda değil de ortasında yer alması ise bir seçimlilik anlamı oluşturmaktadır. Bu cümlede, bekleme bilgisi

zorunlu değil, seçimli olarak verilmiştir. Demek ki, Türkçenin söz dizimi yapısında, yüklem başta, sonda ve ortada olmasıyla, sentaktik yapı zorunlu ve seçimli anlamlar kazanabilmektedir. Bu husus, anlama süreci açısından yönlendirici bir işleve sahiptir.(2)

49. Türkçede, devrik dizimin anlam verme sürecindeki önemli işlevlerinden biri de, yüklem çekim alanı ile ilgilidir. Türkçe cümle yapısında, bilgi dağılımı ve anlam oluşturma sürecinin baş aktörü olan yüklem, diğer öğeleri kendisine yakınlığına göre, bilgi dağılımı ve algılama sürecine dâhil edebilecek güce sahiptir. Bu sebeple Türkçede, cümle içerisinde önemi özellikle vurgulanmak istenen öğeler yüklem ardına konumlandırılmaktadır. Bilhassa okuma / anlama sürecinde bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.(2)

50. Türkçede, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlardan biri de zaman ifade eden bildirme kipleridir. Zaman kavramının söz dizimsel algılama sürecindeki vazgeçilmezliği, cümlelerin zorunlu ögesi olan eylemin, zamanın bir noktasında gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, mutlak suretle her söz dizimsel yapı, zamanın neresinde olduğunu ifade eden bir anlam taşımak zorundadır, denebilir.(1)

51. Türkçenin söz dizimi yapısında, ana zaman kavramları, yüklem morfolojik yapısındaki eklerle algılanmaktadır. Bu şekilde oluşan eylem / zaman birlikteliğinin söz dizimsel algılama sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.(2)

52. Türkçede, geçmiş zamanı ifade eden iki yapı karşılaştırıldığında, aralarında önemli ayrımların olduğu görülmektedir. Di'li geçmiş zaman, birinci anlamının yanı sıra, geçmişte olan bir şey hakkında konuşucunun iddiasını yansıtabilmektedir. Bu *iddia* anlamı, -miş'lı geçmiş zaman ifadelerinde olmamakla birlikte, yerini o olay hakkındaki belirsizliğe bırakır. Bu sebeple, -miş'lı geçmiş zaman, Türkçede diğer geçmiş zaman ifadesi olan -dı'lı geçmiş zamana göre daha karmaşık (ayrıntılı) bir anlama sahip olup, morfolojik açıdan daha belirlidir. Bu

husus, söz dizimi yapısındaki zaman kavramının algılanması açısından önem taşımaktadır.(2)

53. Türkçede, gelecek zaman ekinin pek güçlü olmasa bile sık sık ikinci ve sanki tarz anlamı olan bir anlam bileşeni mevcuttur. Bu, istek anlamıdır. Daha açık bir ifadeyle bu kipte, bir harekette bulunma niyeti mevcuttur.(2)

54. Türkçede, zaman eki olarak ifade edilen bildirme kipleri, ifade ettikleri ana zaman dilimlerine ayrı ayrı anlamlar katmakla birlikte, ikinci derece anlamlar da taşımaktadır. Bildirme kiplerinin öğretiminde bu anlam nüansları mutlak suretle öğrencilere gösterilmelidir.(2)

55. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede, eylemsel zaman ifadesi, eylemin yapısına getirilen eklerle gerçekleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle, Türkçede okuma ve dinleme sürecinde zaman algısı, eylem kökünün hemen ardından gerçekleşmektedir. Bu husus özellikle hızlı okuma süreci açısından, Türkçenin anlama sürecine yönelik önemli bir işlevi sayılabilir.(1)

56. Türkçede, zaman ifade eden yapılar cümle içerisinde birer kelime olarak da yer alabilmektedir. Bildirme kipleri, geçmiş/şimdiki/gelecek/geniş zaman gibi sanal bir niteliğe sahip yatay bir düzlemde algılanan ana zaman dilimlerini ifade etmektedirler. Bu sebeple cümle yapısında, yatay düzlemde algılanan ana zaman kavramlarını ifade eden bildirme kipleriyle, kelime formatında ifade edilen zarf görevindeki zaman ifadelerinin mantıksal bakımdan uyumlu olma zorunluluğu vardır. Bu uyum, söz dizimsel algılama süreci açısından önem taşımaktadır.(2)

57. Türkçede, eylemsel zaman ifade eden ekler arasındaki fonksiyonel geçişler, mutlak suretle bildirme kipleri ile birlikte öğretilmelidir. Örneğin, şimdiki zamanı ifade eden -(ı)yor ekinden gelecek zamanı ifade eden (-acak)'a doğru gerçekleşen anlam kaymasını bilmeyen bir öğrenci, *Annem İstanbul'dan yarın geliyor* cümlesindeki zaman zarfı ile şimdiki zamanı ifade eden -(ı)yor arasındaki mantıksal karşıtlığı anlamakta güçlük çekecektir.(2)

58. Türkçede, söz dizimsel algılama sürecinde, bildirme kiplerinin önemli işlevlerinden biri de, eylem kökünü, cümle içerisindeki zaman zarfıyla mantıksal bakımdan uyumlu hâle getirmesidir. Bir başka ifadeyle bu ekler, yüklem cümle içerisindeki merkezî konumunu ve bu konumun doğal bir sonucu olan seçimlilik sınırlamalarını genişletmektedir. Söz dizimsel yapıda, yüklem zaman zarfları üzerindeki hâkimiyeti, Türkçede bildirme kipleriyle sağlanmaktadır.(1)

59. Tasarlama kipleri Türkçede, eylem köklerine gerçekliğin dışında *buyruk*, *gereklilik*, *zorunluluk*, *izin*, *başarma*, *olasılık*, *istek* gibi anlam nüansları kazandırmakta ve böylece söz dizimsel algı sürecini etkilemektedir.(2)

60. Tasarlama kipleri Türkçede, kendi anlam özelliklerinin yanı sıra, bir de zaman ifadesi taşıdıklarından, söz dizimsel algılama sürecinde iki ayrı işlevi birden yerine getirmektedirler. Tasarlama kiplerinin yer aldığı eylemlerin bildirme kipleri ile çekimlenmemiş yapılarının gelecek zaman ifadesi taşıması, bu kiplerin aynı zamanda, söz dizimsel algılama sürecinde cümleye zaman ifadesi katabileceklerini de göstermektedir.(2)

61. Türkçede, çatı kavramının anlama sürecindeki en önemli işlevlerinden biri, “olaya katılan kişi sayısının çatısal eklerle düzenlenmesidir” (Demircan, 2003: 129).(1)

62. Türkçede etken çatılar, fiillerin doğal durumunu yansıtmaktadır. Etken çatılı fiillerde özne ve yüklem arasındaki ilişkinin, belirgin olduğu bu tür cümlelerin algılanma hızlarının artacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, etken çatılı fiillerle kurulmuş cümlelerde, eylem doğrudan doğruya özne tarafından gerçekleştirildiği için aktif bir söz dizimsel anlam söz konusudur.(1)

63. Etken çatılı fiillerle kurulmuş cümlelerde eylemi gerçekleştiren özne veya özneler, gramatik ve mantıksal bir açıklığa sahiptir. Etken çatılı fiillerle kurulmuş olan cümlelerin söz dizimsel anlamında, yargının sınırları özne tarafından güvence altına alınmıştır.(1)

64. Türkçe, gerçekte etken çatılı fiillerden müteşekkil ve çatısal alanı eklerle genişletilebilen bir dildir. Çatısal sınırların eklerle genişletilebilmesi, söz dizimsel anlamı, dolayısıyla algılama sürecini doğrudan etkilemektedir.(1)

65. Türkçedeki edilgen fiiller, gerek yapı gerekse işlevleri bakımından batı dillerinden oldukça farklıdır. Özellikle edilgen çatının Türkçedeki uygulama alanları söz konusu olduğunda bu fark daha iyi anlaşılmaktadır. Batı dillerinde, Türkçedeki edilgen yapının bütün işlevlerini karşılayabilecek birebir gramatik dönüşümleri gerçekleştirmek zordur.(1)

66. Psikodilbilim alanında yapılan araştırmalar, “edilgen cümlelerin genel anlamda, öğrenme ve algılama sürecinde daha fazla işlem gerektirdiği ve belleğin yükünü daha çok artırdığı düşünülmektedir” (Çapan, 1978: 26). Bir başka ifadeyle edilgen çatılı cümleler, algılanması en zor olan söz dizimi yapılarıdır.(1)

67. Eklemeli dil yapısına bağlı olarak Türkçedeki edilgen çatılar, ekler vasıtasıyla oluşturulmaktadır. Aktif cümlelerin pasif cümlelere dönüştürülmesi sürecinde, İngilizcede nesne, yüklem, özne, zaman, tekillik / çoğulluk gibi unsurlar yüzey yapıda değişime uğrarken, Türkçe cümlelerin yüzey yapısına edilgen çatı eki ve *tarafından vb.* kelimeler eklenmekte ve yüzeysel yapıda önemli bir gramatik değişikliğe gidilmemektedir. Türkçede, edilgen çatılı cümlelerin yüzeysel yapılarındaki bu özelliğin, doğrudan doğruya derin yapının algılanmasını hızlandırıcı bir işlevi yerine getirdiği düşünülmektedir.(1)

68. Dönüşlü fiil çatıları Türkçede, karmaşık ve anlaşılması zor gramatik bağlantılar içermez. Bu sebeple, hızlı algılanabilecek yüzeysel cümle yapıları oluşturdukları söylenebilir.(1)

69. Bilindiği gibi bir cümle, kendi sınırları içerisinde iki tür anlama sahiptir. Birinci anlam yükü, eylemin bildirdiği yargı ve bu yargıya dâhil olan unsurlar vasıtasıyla oluşturulmaktadır. İkinci anlam yükü ise, eylemin bildirdiği yargıyı, özne merkezli yönlendiren bir niteliğe sahiptir. İşteş çatıları oluşturan eklerin anlama sürecindeki en önemli işlevi, yargıyı özne merkezli yönlendirme noktasında ortaya çıkarmaktadır.(1)

70. Türkçede, işteş çatılarla kurulmuş olan cümlelerde, iki veya daha çok özne, yargıya yüzeysel yapı teşkil edecek şekilde dâhil olmakta ve cümlenin derin yapısını şekillendiren anlam ayrıntıları oluşturmaktadır.(2)

71. Türkçede işteş çatılı fiiller, öznenin yargının anlamına bağlı olarak geçirdiği değişimin ifade edilmesinde de kullanılmaktadır. Kaynaşık dillerde, bir veya birkaç kelimeyle oluşturulan bu anlam ayrıntısı, Türkçede (–ş) işteşlik ekiyle sağlanmaktadır. Bu durum, Türkçenin, derin yapıyı oluşturan yüzey yapı teşkilinde ekonomik bir dil olduğunu göstermekle birlikte, uzun söz dizimsel yapıları depolamada sınırlı bir kapasiteye sahip olan kısa süreli belleğe ne derece yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu husus aynı zamanda, ekler vasıtasıyla oluşan fiil çatılarının söz dizimsel algılama sürecindeki ortak işlevleri olarak da kabul edilebilir.(2)

72. Dil bilgisi kavramı çerçevesinde kullanılan, geçişlilik ve geçişsizlik terimleri, eylemin cümle içerisindeki etki alanına göre oluşturulmuş dil bilgisel terimlerdir. “Türkçedeki eylem dizini incelendiğinde bunun biçimsel değil, doğal bir ilişkiyle belirlendiği bu özelliğin sözcüklere değil, sözcüksel anlam girdilerine yansıdığı görülmektedir” (Demircan, 2003: 129). Bu özelliğin, sözlüksel anlam girdilerine yansımış doğal bir nitelik taşıması, geçişlilik ve geçişsizlik kavramlarının cümlenin derin yapısıyla (anlam) ne denli sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir.(1)

73. Türkçede, her eylemin anlam sınırı ve etki alanı farklıdır. Bazı eylemler, öznenin dışında bir başka öge ile ilişki kuramazken, bazıları öznenin yanı sıra cümle içerisinde nesne adı verilen başka bir ögeyi daha etkilemektedir. Kısaca, geçişli eylemler dışa dönüktür. Bu çerçeveden bakıldığında, geçişli eylemler söz dizimsel algılama sürecinde gramatik açıdan cümleye, rafine edilmiş bir anlam özelliği kazandırmaktadır. Nesne, eylemin anlamını sınırlandırmakta, öznenin gerçekleştirdiği eylemi paylaşmaktadır. Diğer bir deyişle, cümlenin iki önemli ögesi arasında bir anlam ilişkisi kurmaktadır. Bu anlam ilişkisi aynı zamanda öznenin öğretilme gerekçesidir.(1)

74. Oldurgan çatı, geçişsiz fiilden geçişli fiile geçme sürecidir. Geçişlilik, sözlük anlam girdilerine yansımış bir özellik olmasına rağmen, Türkçedeki geçişsiz eylemlerin bu anlam özelliklerine müdahale edilebilmektedir. Bu müdahale, “eylem kök ve gövdelerine *-tır, -t, -ir, -dir* eklerinden birinin getirilmesiyle gerçekleşmektedir” (Gencan, 2001: 362).(2)

75. Türkçede, oldurgan çatıyı meydana getiren eklerin işlevleri, son derece önemlidir. Bu ekler, geçişsiz bir fiili geçişli hâle getirmekle, eylemin anlamını cümle bağlamına göre sınırlandırmakta ve özne / eylem arasındaki ilişkiye nesneyi dâhil etmektedir. Türkçede, belirli eklerle sağlanan bu dönüşümün, söz dizimsel algılama üzerinde son derece etkili olduğu düşünülmektedir.(1)

76. Fiillerdeki ettirgen çatı özelliğinin anlama sürecindeki en önemli işlevi, “söz dizimsel yapıya *izin verme ve zorlama*” (Uzun, 2004: 208) olmak üzere iki anlam boyutu kazandırma noktasındadır. Sözü edilen bu iki anlam yükü, ettirgen çatılı eylemlerin *üst anlam kalıbı* olarak algılanabilir. Bir başka ifadeyle Türkçede, bazı ettirgen çatılı cümlelerin yüzeysel yapılarında birbirinden farklı iki derin yapı mevcuttur. Bu anlam ayırımının dil bilgisi öğretimi çerçevesinde öğrencilere sezdirilmesi gerekmektedir.(2)

77. Türkçedeki eylem çatıları, genel anlamda, Türkçenin eklemeli dil yapısının doğal bir sonucu olarak söz dizimsel algılama sürecini hızlandırabilecek gramatik ve sözlüksel (kelime anlamı) nitelikli devingen mekanizmalar içermektedir. Özellikle, psikodilbilimin verilerince anlaşılması ve öğrenilmesi zor yapılar olduğu anlaşılan edilgen çatıların, Türkçe cümlelerin yüzeysel yapısında somut ve anlaşılır görünümler sergilemesi ve ana dili Türkçe olanların dil gelişimleri sürecinde bu yapıların bilişsel açıdan bir engel teşkil etmemesi, üzerinde düşünülmesi gereken bir önemli bir husustur.(1)

78. Türkçede, isim cümlelerinin söz dizimsel algılama sürecindeki işlevlerinden biri, “bu cümlelerin bir tipinde, anlamı pekiştirmek veya yükleme ihtimal anlamı katmak üzere, *-Dir* ekinin kullanılmasıdır” (Karahana, 2004: 96). *Bu*

yazıyı yazan Ahmet'tir cümlesinde –Dır eki cümleye, içinde bulunduğu bağlama göre ihtimal /olasılık anlamı vermektedir.(2)

79. Türkçede, sıfat-fiil ekleriyle kurulan bazı isim cümlelerinde yüklem konumundaki öge, aynı zamanda psikolojik özne konumundadır. *Bu mektubu yazan annemdir* cümlesinde yüklem konumundaki *annemdir* sözcüğü aynı zamanda konuşan ve dinleyenin zihinde psikolojik anlamda ortak kavram konumundadır. Yazma eylemini gerçekleştiren kavram ile bildirilen yargı, aynı sözcük üzerinde odaklanmıştır. Çekimli fiillerdeki eylem ve özne birlikteliği bu tip isim cümlelerinde de görülmektedir. Bu durumda cümlenin bilgi yükü, ağırlıklı olarak yüklem üzerinde yoğunlaşmış demektir. Türkçede, isim menşeli yüklemün söz dizimsel algılama sürecindeki işlevi, bilgi yükünü üzerine çekmesidir. Bu tarz cümlelerde özne ve yargı, aynı sözcükte birleşir. Bu husus, her isim cümlesi için geçerli olmayıp, yukarıda verilen cümle tipleri için geçerlidir.(2)

80. Türkçede, fiil cümlelerinin kullanım alanları, sahip oldukları gramatik esneklik sebebiyle daha geniştir. Çünkü fiil cümleleri, işteş, dönüşlü, etken, edilgen, ettirgen çatılı olabilirler. Bu sebeple, fiil cümlelerinin algılanması göreceli olarak, isim cümlelerine göre daha karmaşık süreçler içermektedir, denebilir. Bu tür cümlelerde, cümleyi meydana getiren öge sayısı arttıkça, ögeler arası ilişkiler, anlama sürecinde daha belirleyici olmaktadır.(2)

81. Türkçede, eylem cümlelerinin önemli işlevlerinden biri de, anlamlarının olumsuzluk ekleriyle değişebilmesidir. Bunun yanı sıra, olumlu yüklemle kullanılan ve kalıplaşmış görünen bazı cümlelerde anlam olumsuzdur. *Gel de inan / Gel de çalış* örneklerinde olduğu gibi.(2)

82. Türkçenin kurallı cümle yapısında, yüklemi anlam yönünden tamamlayan ögeler, yüklemden önce gelmektedir. Bu durumda, yüklemün bildirdiği yargının anlam sınırlarını cümle bağlamı ile örtüştüren açıklamalara yer verilmiş olur. Bir başka ifadeyle, özne ve nesne Türkçenin kurallı cümle yapısında, yüklemün bağlamını teşkil etmektedir. Bu sebeple, ana dili Türkçe olanlar, söz dizimsel algılama sürecinde, eylemden önce eylemin bağlamını algılamaktadırlar. Ana dilinin

beyni, zaman içerisinde bu algılama tarzına doğru evrimleştiği düşünülmektedir.(1)

83. Türkçenin kurallı cümle yapısı, mekanik cümle yapısı özelliği taşımaktadır. Bu tür bir özellik gösteren kurallı cümle yapısının teşekkülünde, rastgele yan yana gelmiş kelimeler değil, bu kelimelerin temsil ettikleri ögeler arasındaki ilişkiler etkilidir. Türkçenin söz dizimi yapısında, ögeler arası ilişkileri yönlendiren dil birimleri eklerdir. Türkçe söz dizimi yapısının mekanik bir özelliğe sahip olmasında eklerin önemli bir işlevi vardır. Bu tür cümle yapılarında gramatik işleyiş, anlamın oluşmasında ve tespit edilmesinde son derece etkilidir.(1)

84. “Devrik dizimle oluşturulan cümleler Türkçede, doğrudan doğruya bilgi dağılımı üzerinde etkilidir” (Demircan, 2001:157). Bu husus, söz dizimsel algılama süreciyle doğrudan ilgilidir.(1)

85. Devrik cümle yapısında bilginin dağılımı, sadece cümle yapısından kaynaklanmamakta, anlamın belirlenmesinde dilin bürün olguları da devreye girmektedir. Bu sebeple, devrik cümle yapılarının söz dizimsel algılama sürecindeki işlevlerinin dilin vurgulama, tonlama, ezgileme vb. unsurlarla yerine getirildiğini unutmamak gerekir.(2)

86. “Türkçede, *değil* kelimesi, bildirme kiplerinin olumsuz üçüncü kişisiyle kurulmuş cümlelerde eylemden sonra getirilirse, biçimce olumsuz anlamca olumlu ad cümlesi kurar” (Dizdaroğlu, 1974:284). Bir başka ifadeyle, cümle yapısında (*FK + ma/me olumsuzluk eki + 3.tkş.....değil*) kalıbı görüldüğünde, olumlu bir anlamın ifade edildiği anlaşılmaktadır. Bu kalıp yapının öğrenilmiş olması, okuma ve dinlemede, anlama sürecini hızlandıracaktır.(2)

87. Türkçe cümle yapısında, “gereklilik kipinde, eylemden *değil mi* sorusu getirilirse, biçimce olumsuz, anlamca olumlu bir ad cümlesi kurulmuş olur” (Dizdaroğlu, 1974:284). Bir başka ifadeyle, *FK + malı/meli + değil mi* kalıbıyla karşılaşıldığında, cümlelerin olumlu bir anlam taşıdığı anlaşılmalıdır.(2)

88. İsim cümlelerinde, “*yok* sözcüğü ile biten kelimelere, *değil* kelimesi eklenirse, biçimce olumsuz anlamca olumlu ad cümlesi kurulmuş olur” (Dizdaroğlu, 1974:284). Bir başka ifadeyle, (*İsim + yok değil*) kalıbı, biçimce (yüzeysel yapı) olumsuz bir yapıya sahip olan cümleye, derin yapıda olumlu bir anlam yüklemektedir. Bu hususu bilen bir öğrenci, okuma veya dinleme sırasında, cümle içerisinde iki olumsuz yapıyla karşılaştığında, cümlenin olumlu bir anlam içerdiğini hemen anlayacak ve cümlenin karmaşık yüzeysel yapısı üzerinde düşünerek zaman kaybetmeyecektir.(2)

89. Türkçede, *yok* kelimesiyle kurulmuş olumsuz sorulu ad cümleleri derin yapıda olumlu bir anlam içermektedirler. Bu yapıyla kurulmuş cümlelerde, ayrıca soru anlamı da ortadan kalkmaktadır. (*mi...yok?*) (*var*) kalıbından müteşekkil bu tür cümlelerde, söz dizimi yapısının taşıdığı asıl anlam, yüzeysel yapıdan çıkarılamamaktadır. Bu durumda, anlama sürecini hızlandırmak için yukarıda gramatik kalıbın öğrenilmesi gerekmektedir.(2)

90. Türkçede, “(*...dan başkası...değil*) yapısı, biçimce olumsuz, anlamca olumlu cümleler oluşturmaktadır” (Karahan, 2004:104). Bu husus, söz dizimsel algılama süreci açısından son derece önemlidir.(2)

91. Türkçede, “(*...dan başka*) kalıbı, bir soru kelimesiyle birlikte cümleye derin yapıda olumlu bir anlam yüklemektedir” (Karahan, 2004:104). Bu kalıpla kurulan ve olumsuz yüzeysel yapı içeren cümlelerde, eklemeli dil yapısının söz dizimi anlamını doğrudan etkilediği görülmektedir.(2)

92. Türkçede, biçimce olumlu, anlamca olumsuz olan ad cümleleri, etkileyici bir ifade özelliğine sahip olmakla birlikte, anlamı daha etkili gramatik yapılarla sunma işlevini de yerine getirmektedir. Bu tip cümlelerde, derin yapı / yüzeysel yapı karşılığı açıkça görülmektedir. Biçimce (yüzeysel yapıda) olumsuz olan bir cümlenin derin yapıda olumlu bir anlam içermesi, söz dizimsel algılama sürecinde bir karışıklık yaratabilir. Bu karışıklığı ortadan kaldırmak için bu tip cümlelerdeki yüzeysel yapıların formüle edilerek örnek cümleler yardımıyla öğretilmesi

gerekmektedir. Bu tür uygulamaların, dil bilgisi öğretimi çerçevesinde anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmektedir.(2)

93. Türkçede, olumlu eylem cümleleri, *biçimce ve anlamca olumlu eylem cümleleri* ve *biçimce olumsuz anlamca olumlu eylem cümleleri* olmak üzere iki grupta incelenmektedir. İkinci gruba giren cümle tipleri, yüzey yapı / derin yapı karşıtlığı göstermektedirler. Bu husus, söz dizimsel algılama sürecini menfi yönde etkilemektedir.(2)

94. Türkçede, yüklemi olumsuz soru yapısıyla kurulmuş olan cümleler, derin yapıda olumlu bir anlam içermektedir.(2)

95. Türkçede, “*olmak* yardımcı eyleminin belirsiz geçmiş zaman, gelecek zaman ve geniş zaman çekimlerinin üçüncü tekil kişileri, *olmak* yardımcı eyleminin sorulu biçimiyle bir arada kullanılırsa, cümle derin yapıda olumlu bir anlam ve eylemsel kesinlik bildirir” (Dizdaroğlu, 1974:286). *Bu durumda kötü bir izlenim bırakmaz mısın? (bırakırsın)* cümlesinde bu husus gözlenmektedir.(2)

96. Türkçede *olmak* yardımcı eyleminden önce gelen fiillerin belirsiz / gelecek / geniş zamanlı çekimleri, yine bu yardımcı fiilin birinci tekil / çoğul şahıs ve üçüncü çoğul şahısları ile çekimlenmiş hâli cümleye olumlu anlam içeren bir derin yapı özelliği, kazandırmaktadır.(2)

97. Türkçede, “*değil* kelimesiyle kurulan ad cümleleri, olumsuzluk bildirmektedir” (Dizdaroğlu, 1974:287). *Değil* kelimesi, bu tür cümlelerde, ek fiil (-dir) ile çekimlenerek olumsuzluk anlamını kuvvetlendirebilir.(2)

98. Türkçede, “yüklemi *değil* olan ve içinde *ne.....ne* bağlaçları bulunan cümleler, hem yüzeysel yapıda hem derin yapıda olumsuz anlam içermektedir” (Dizdaroğlu, 1974:289). Bu tür cümlelerde *ne.....ne* yapısı genellikle özneyi temsil etmekte, ad ve eylem cümlelerine olumsuzluk anlamı vermektedir. Bu yapının olumsuzluk anlamı vermedeki temel işlevi, yüklemi bildirdiği eylemin yapılma ya da olma doğrultusunda olmadığını hemen cümlenin başında okuyucuya bildirmesidir.

Bu yönüyle de okuma sürecinde, algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedir.(2)

99. Türkçede, “ad soylu bir sözcük olan *yok* kelimesi, yüklem görevinde bulunduğu zaman, biçimce ve anlamca olumsuz isim cümlesi kurmaktadır” (Dizdaroğlu, 1974:289). Yükleme *yok* sözcüğü ile kurulmuş ve içinde *ne...ne* bağlaçları bulunan cümleler de biçimce ve anlamca olumsuz isim cümleleri oluşturmaktadır.(2)

100. Türkçede, ad cümlelerini biçim ve anlam yönünden olumsuz kılan bir diğer dil birimi ise *-siz, -siz, -suz, -süz* ekleridir. Sonuna bu eklerden birini alan adlar ve ad soylu sözcükler yüklem görevindeyse, cümleyi biçimce ve anlamca olumsuz hâle getirir.(2)

101. Söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri bakımından üzerinde önemle durulması gereken bir diğer olumsuz cümle türü ise biçimce olumlu, anlamca olumsuz ad cümleleridir. Bu tür cümlelerde yüzeysel yapı / derin yapı ayrılığı vardır. “*Var* sözcüğü ile kurulup içinde yinelenmiş *ne....ne* bağlacı bulunan tümceler, biçimce olumlu, anlamca olumsuz ad tümceleleridir” (Dizdaroğlu, 1974:291). Bu yapının önceden öğrenilmesi, cümlelerin anlamlandırılması açısından son derece önemlidir.(2)

102. “Yüklemi *var* sözcüğüne ya da ad soylu bir başka sözcüğe dayalı olumlu sorulu tümceler de biçimce olumlu anlamca olumsuz ad tümcesidir” (Dizdaroğlu, 1974:291). Bu kalıbın öğrenilmiş olması, cümledeki yüzey yapı / derin yapı ayrımını ortadan kaldıracak ve anlama sürecini olumlu yönde etkileyecektir.(2)

103. Türkçede, *-ma/-me* olumsuzluk ekleri, biçimce ve anlamca olumsuz cümleler oluşturmaktadır. Bu tür cümlelerde biçim / anlam örtüşmesi mevcuttur.(2)

104. Türkçede, *ne. ... ne* bağlacıyla kullanılan *-ma / -me* olumsuzluk ekleri de anlamca olumsuz cümleler oluşturmaktadır. Dahası bu kalıp, söz dizimsel yapının anlamını pekiştirmektedir. Çünkü *ne....ne* bağlacı ile kurulmuş cümlelerde,

olumsuzluk vurgusu bu bağlacın etki alanında olan özne unsuru üzerinde yoğunlaşmaktadır.(2)

105. Türkçede, yüklemi olumlu bir anlam içeren cümlelerde, *ne....ne* bağlacı mevcutsa, bu cümle olumsuz bir anlam ifade eder. *Ne ben ne babam balık tutabildik* cümlesi, tamamen biçimce olumlu yapılar içermesine rağmen, olumsuz bir anlam yükü taşımaktadır.(2)

106. Türkçede, “yüklemi buyruk kipinin ikinci tekil ya da çoğul kişilerine dayalı ve kökteş iki eylemden oluşan cümlelerde, cümle biçimce olumlu anlamca olumsuz eylem cümlesidir” (Dizdaroğlu, 1974:291). *Biraz yağmur yağdı mı, Beyoğlu’nun yaya kaldırımlarında yürüyebilirsen yürü! (Yürüyemezsin)* cümlesinde bu durum örneklendirilmektedir.(2)

107. “Yüklemi, olumlu buyurma kipinde ya da *a,e* ünlemi ulanmış dilek kipinden oluşan cümleler de biçimce olumlu anlamca olumsuz eylem cümleleridir” (Dizdaroğlu, 1974:291). *Hadi çözsene, ne duruyorsun çözsene* cümlesinde bu durum örneklendirilmektedir. Bu tür cümle kuruluşlarında anlamın vurguyla da belirlendiğini unutmamak gerekir. Bu tür cümleler, dilin bürünsel özelliklerinin kullanımına göre olumlu bir mesaj da iletebilir. Öte yandan, cümlenin içinde bulunduğu bağlam da bu noktada önemlidir.(2)

108. “Yüklemi buyruk kipinde olan cümleye, *gel de* ve *yine de* kelimeleri eklenerek biçimce olumlu anlamca olumsuz cümleler kurulmaktadır. *Böyle bir çocuğa gel de inan!*” (Dizdaroğlu, 1974:291). Cümlesinde *gel de inan (inanma)* yapısı cümleye olumsuz bir anlam kazandırmaktadır.(2)

109. Türkçede, olumlu soru kalıbıyla kurulmuş bazı cümleler de olumsuz bir anlam verebilmektedir. *Böyle bir kişi bekletilir mi? (bekletilmez)* cümlesinde aynı durum söz konusudur.(2)

110. Türkçe cümlelerde olumsuzluk anlamı sadece *-ma/-me, değil, yok* gibi yapılarla sağlanmamakta, dilin bürünsel özellikleriyle birlikte farklı gramatik kalıplar da bu anlamı verebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçenin söz dizimi

yapısında olumsuzluk anlamı verebilen geniş dil bilgisel alternatiflerin mevcut olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu husus, okuma ve dinleme süreçleri ile doğrudan ilgili olduğu için dil bilgisi dersleri kapsamında uygun cümlelerle oluşturulan kurgusal metinler eşliğinde öğretilmesi, öğrencilerin söz dizimsel algılama becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.(2)

111. Türkçedeki soru cümleleri, soru ifadesinin yanı sıra, daha başka anlam açılımlarına sahiptir. Söz dizimsel algılama sürecinde, soru ifadesiyle diğer anlam özellikleri vurgu vd. bürünlerle birbirinden ayırt edilebilmektedir. Bu sebeple, Türkçedeki soru yapıları, dilin bürünsel özellikleri ile eş güdümlü olarak öğretilmelidir.(2)

112. Soru cümlelerinin söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri, geniş bir anlam zenginliğine sahip olmaları noktasındadır. Soru cümleleri, “*reddetme, yalanlama, olasılık, ikircimlik, güven, rica, acıma, azarlama, kınama*” (Dizdaroğlu, 1974: 317-350) gibi bir çok anlam ayrıntısı içermektedir. Elbette ki bu anlam özelliklerinin tamamını ezberlemek mümkün değildir; fakat Türkçe derslerindeki metin çalışmalarında yeri geldikçe soru cümlelerinin bu anlam incelikleri belirtilmelidir. Bu tür çalışmalar, anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.(2)

113. Soru cümleleri, Türkçede en geniş anlam çeşitliliğine sahip olan cümle türleridir. Çoğu zaman, soru anlamı içeren cümlelerin yüzeysel yapısıyla derin yapı unsurları arasında, doğrudan bir ilişki söz konusu değildir. Bu tür cümlelerde, bir *anlam / yapı ayrışması* söz konusudur. *Tabiatın büyük şeylerinden biri de ağaç değil midir?* cümlesindeki soru yapısı (yüzeysel yapı), *onaylatma* anlamı taşıyan derin yapıyı ifade etmekten uzaktır. Bu cümlede, soru yapısı ile onaylatma anlamı arasındaki ilişki, cümlelerin içinde bulunduğu bağlam ve bağlama uygun tonlamayla kurulabilir. Bu ilişkinin kurulamaması, söz dizimsel algılama sürecini olumsuz yönde etkileyecektir.(2)

114. Türkçede birleşik cümleler, birbirlerine anlam ve görev bakımından bağlı olan iki cümleden oluşmaktadır. Bunlar, yan cümle ve temel cümledir. Bu

kuruluş özelliği, birleşik cümleye genel anlamda önemli işlevler kazandırmaktadır.(2)

115. Türkçede, birleşik cümleyi meydana getiren cümleler, aynı zamanda birer bilgi öbeğini de temsil etmektedir. Yan ve temel cümleciklerin üzerinde taşıdıkları bilgi öbekleri arasındaki anlam ilişkisi, işlevleri birbirinden farklı olan gramatik unsurlarla sağlanmaktadır. “Bu bağlantı unsurları, *ki bağlacı, -mi soru eki, koşul kipi, değil kelimesi ve edatlardır*” (Atabay ve diğerleri, 2003:97). Bu bağlantı unsurları, ayrı bir yüzeysel yapıya sahip olan yan cümleyle, derin yapıyı taşıyan temel cümle arasında biçimsel ve mantıksal bir bağ kurmaktadır. Bu mantıksal ilgi, anlama sürecini gramatik yönde desteklemektedir.(2)

116. Birleşik cümlelerin algılanmasında üzerinde durulması gereken hususlardan biri de ezgidir. Bu kavram, cümlelerin okuma ve dinleme sürecindeki algılanma süreciyle doğrudan ilgilidir. “Birden çok yan cümleden oluşmuş uzun cümleler birbirine bağlanırken kullanılan süren ezgi, kimi zaman dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. O zaman dinleyicinin dil duygusuna güvenerek cümle öbeklerini ayrı birer bildiri cümlesiymiş gibi biten ezgiyle söyleyebiliriz. Böyle uzun cümlelerin her öbeğinde biten ezgiye başvurmak da her zaman istenen ilgiyi uyandırmayabilir. Onun için konuşucu, dinleyicinin dikkatini sağlayabilmek için vereceği durakları, kullanacağı biten ve süren ezgi tonunu iyi ayarlamak zorundadır. Genellikle, birinci öbeğin sonunda kullanılan biten ezginin ardından süren ezginin kullanılması daha iyi sonuçlar vermektedir” (Ergenç, 1989: 67). Kısacası, dilin bürünsel özelliklerini yerinde ve doğru kullanmak, birleşik cümle gibi birden çok yargı içeren söz dizimsel yapıların algılanmasında son derece etkilidir.(2)

117. Birleşik cümleler, iki veya daha fazla cümleden oluşan ve cümle sayısı kadar bilgi öbeği taşıyan yapılardır. Bu tip cümlelerde, temel yargının içerdiği bilgi öbeği, yan cümleler vasıtasıyla çeşitli anlam ilişkileri düzleminde belirginleştirilmektedir. İçinde birden çok yargı bulunan bu tür cümleler, bazı gramatik unsurlar ve ezginin yardımıyla bir bütün oluşturmakta ve algılanma

sürecinde, asıl unsuru sonda bulunan bir kelime grubu mantığıyla bilişsel sürece dâhil olmaktadır.(2)

118. Türkçedeki en uzun cümle yapılarından biri olan ve cümleden büyük birlikler olarak da tanımlanabilen sıralı cümleler, birçok cümlelerin bir araya gelerek tek bir anlam oluşturacak şekilde yapılanmasıyla oluşmaktadır. Çocuğun dil gelişimi konusunda yapılan araştırmalar, Türkçenin edinilmesi sürecinde yapılan cümle hatalarının çoğunun okul çağında ve sıralı cümlelerin kullanılmasında ortaya çıktığını göstermiştir. Bu, dil gelişimiyle direkt ilgisi olmayan ve uzun cümlelerin çocuğun dikkatini dağıtmasından ileri gelen arızî bir hata tipidir. Bu sebeple, Türkçedeki sıralı cümleler için söz dizimsel algılama sürecinde algılanması en zor cümle tipleridir, denebilir. Özellikle, sıralı bağımsız cümleleri bu gruba dâhil etmek mümkündür.(2)

119. Sıralı cümlelerin gerek dil gelişimi döneminde, gerek örgün eğitim sürecinde algılanmalarındaki zorluk, bu tür cümlelerin birden çok yüzeysel ve derin yapı içermesinden kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi insan belleği, belirli bir uzunluğun ve karmaşıklığın üstündeki cümleleri söylemeye ya da anlamaya olanak sağlamamaktadır. Cümleyi oluşturan alt cümleciklerdeki kelime sayısı 7 ± 2 kuralını aştığı andan itibaren okuyucu, okuduğu cümlelerin anlamını kavramakta güçlük çekmeye başlar. Kısa cümlelerin algılanması daha kolaydır. Bazı psikologlar, yaptıkları araştırmalarla bu sonucu bilimsel olarak kanıtlamışlardır.(1)

120. Sıralı cümleler konusunda, psikodilbilimin verilerince ileri sürülen düşünceler, Türkçedeki sıralı cümle yapısı için tamamen geçerli değildir. Türkçede, birden çok cümle ihtiva eden bu sentaktik yapılar, cümle içi bağlantı unsurları ile birbirlerine bağlanabilmektedir. Yani bazı sıralı cümleler, sözü edilen bağlantı unsurlarıyla da yazılarak birleşik cümle hâline getirilebilmektedir. Türkçedeki bu bağlantı unsurları, birden çok yüzeysel yapıya sahip olan sıralı cümleleri, tek yüzeysel yapıya indirgeyici bir işlevi yerine getirmektedir.(2)

121. “Kısa süreli belleğin kapasitesi 7 ± 2 formülüyle ifade edilmişti. Bu kapasiteyi artırmak olanaksızdır. Ne var ki kümeleme olayından yararlanarak her

küme içine giren birimlerin sayısını artırabiliriz. Böylece, kısa süreli bellek 7 birimlik bir kapasitede kalsa bile her birimin içeriği daha karmaşık ilişkilerin bulunduğu bir küme oluşturur. Örneğin, 145319231989 dizisi 12 rakamdan oluşmaktadır ve kısa süreli belleğin kapasitesini maksimum seviyede 7, minimum düzeyde 3 birim aşmıştır” (Cüceloğlu, 2000:187). Bu birimler kendi aralarında 1453/1923/1989 şeklinde kümelenince 12 rakamlı dizi, 3 birime düşer ve kısa süreli belleğin kapasitesini 2 ile 9 birim artırır. Türkçenin eklemeli dil yapısı, kısa süreli bellekte bu artırma işlevini yerine getirmektedir. Söz dizimsel yapıda birbirleriyle ilgisiz gibi görünen kelimeler, ekler sayesinde kümelenmektedirler. Örneğin, kelime sayısı bakımından 12 birime tekâbül eden bir cümle, kısa süreli belleğin kapasitesini aşmaktadır. Ekler sayesinde 12 birimlik bu cümle, kümelere yani öbeklere ayrılarak 3 birime indirgenebilir. Bu durum, ilgili cümleyi kısa süreli bellekte daha kolay algılanabilir hâle getirmektedir. Eklemeli dil yapısının söz dizimsel algılama sürecindeki en önemli işlevi budur. Bu durumda, ana dili sondan eklemeli dil yapısında olanların algılayabilecekleri cümle uzunluklarının diğer dillere göre daha fazla olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Öte yandan, Türkçenin söz dizimi yapısında, *özne/nesne*, *özne/yüklem*, *nesne/yüklem* gibi ögeler arası ilişkilerin mevcut olduğu düşünülürse, kısa süreli bellekteki indirgeyici gruplamanın dil yapısından kaynaklanan mantıklı gramatik ilişkiler çerçevesinde de gerçekleştiği sonucuna varılır. Daha basit bir deyişle, Türkçe’de ögeler arası ilişkilerin çeşitliliği, sıralı cümle türü gibi uzun cümlelerin algılanması sürecinde kısa süreli belleğin kapasitesini genişletebilecek yönde ikinci bir işlevi yerine getirmektedir.(1)

122. Cümle, kelimelerin ayrı ayrı anlamlandırılmasıyla meydana gelen bir yapının ötesinde, bu kelimelerin oluşturduğu ögeler arası ilişkilerle kurgulanan bir sistemdir. Bu sebeple, bir dilde birden çok kelimeli ögelerin oluşum sistemi de kısa süreli belleğin kapasitesiyle doğrudan ilgilidir. Türkçenin eklemeli dil yapısına bağlı olarak öge oluşturmadaki sistematiği, kısa süreli bellekteki kelime birimlerini eklerle gruplayarak bilgi birimlerine, dolayısıyla ögeye dönüştürme esasına dayanmaktadır. Bu sebeple Türkçede, uzun cümleleri oluşturan müstakil kelimeler, ekler vasıtasıyla bilgi birimlerini teşkil eden ögelere dönüşmektedir. Türkçenin söz dizimi yapısında bu bilgi birimleri, eylemi yapan özne (Ö), eylemden etkilenen nesne (N) ve eylem

(E) organizasyonu içerisinde düzenlenmekte ve algılama sürecine dâhil olmaktadır.(1)

123. Türkçe’de, bazı sıralı cümlelerde *eksilti* yapılmaktadır. Kognitif (bilişsel) olarak bu husus, kısa süreli belleğin üst sınırını aşacak sayıda sözcük içeren sıralı cümlelerdeki kelime sayısını yine kısa süreli belleğin standart algı aralığına indirgemeye yöneliktir. Özellikle bağımlı sıralı cümlelerdeki ortak öğelerden biri, eksiltili anlatım sonucunda cümlede yer almayabilir. Örneğin, *Duvarı nem, insanı gam yıkar* cümlesinde yüklemelerden biri yüzeysel yapıda mevcut değildir. Fakat derin yapıda her iki yüklem de algılanmaktadır. Bunun yanı sıra, sıralı cümlelerde, ortak öğelerden birinin cümlede yer almaması, kısa süreli bellekte yer kaplayan bir bilgi biriminin de eksiltilmesi anlamına gelmektedir.(1)

124. Türkçe’de, bazı sıralı cümleler, edilgen çatılı eylemler de içerebilmektedir. Türkçenin eklemeli dil yapısı, edilgen çatılı eylemlerle kurulmuş sıralı cümlelerin algılanmasında son derece işlevsel bir konuma sahiptir. *Üstünü giyindi, okula gitti, hemen listeye ismini yazdırdı* cümlesinde de görüldüğü gibi, eklemeli dil yapısı, edilgen çatı gibi son derece karmaşık eylem çatılarının dahi sıralı bir cümle içerisinde yer almasına imkân vermektedir. Çünkü edilgen çatılı cümlelerin gramatik yapısı, Türkçede sıralı cümlelerdeki kelime sayısını artırıcı bir etki yaratmaz. Bu durumun, beynin algılama sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir.(1)

125. Türkçedeki bütün bu cümle türleri incelendiğinde, algılanma süreci en hızlı şekilde gerçekleşen cümle türünün *basit cümle tipi* olduğunu söylemek mümkündür. Bilindiği gibi basit cümleler, tek yargı bildiren ve içerisinde isim veya fiil cinsinden tek yüklem bulunan söz dizimsel yapılardır. Bu cümlelerin kolay algılanmalarındaki en önemli etken, yüzeysel yapılarının bilgi birimi bakımından kısa süreli belleğin kapasitesine uygun olması ve derin yapıda tek yargı içermeleridir.(1)

126. Türkçede, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlardan biri de bağlantı unsurlarıdır. Cümle kavramı çerçevesinde düşünülen bu

bağlantı unsurları, cümle içi ilişkiler ve cümleler arası ilişkileri düzenleyen geniş bir işlev alanına sahiptir.(1)

127. “Türkçede, anlama sürecine katkısı yönünden cümle içi bağlayıcılık işlevini yerine getiren ekler 13 gruba ayrılmaktadır”(Demircan, 1986:34). *Anlat ki öğreneyim / Çalışmaksızın kazandı / Çalıştın mı korkma* örneklerinde de görüldüğü gibi bu ekler, iki ayrı yargıdan oluşan cümleleri çeşitli anlam ilgileriyle birbirine bağlamaktadır. İki ayrı yargı etrafında gruplanan bilgi birimleri bu eklerin taşıdığı anlam özellikleri yardımıyla ilişkilendirilmekte ve söz dizimsel algılama sürecinin beyindeki ilk evresi olan kısa süreli belleğe yardımcı olmaktadır.(2)

128. Söz dizimsel algılama sürecinin önemli bir aşaması kabul edilen, “cümleler arası anlam ilişkisini sağlamada ortak kip ve şahıs eklerinin önemli bir rolü vardır. Bu ekler, her cümlede tekrarlanabilir. Ancak, tekrardan gerektiğinde kaçmak üzere bu eklerin bir kısmı son cümleye kaydırılabilir” (Karahan, 2004:92). Cümleler arası anlam ilişkilerini sağlayan ortak kip ve şahıs ekleri, Türkçede sık olarak birleşik ve sıralı cümlelerde ortak öge kullanımına bağlı olarak anlam belirleyici değil, anlam ilgisi kuran pekiştirici bir işlevi yerine getirmektedir.(2)

129. Türkçede, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olan cümle içi bağlantı unsurlarından biri de bağlaçlardır. “Bağlaçlar, eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle cümleleri veya iki yargıyı birbirine bağlayarak aralarında anlam ve biçim ilişkisi kuran ve söz içinde iki kavram veya düşünceyi bütünleştiren öğelerdir” (Aktaş, 1994:54).(2)

130. Türkçede, cümle içerisinde etkili olan bağlaçlar kendi içlerinde bir fonksiyon ayırmasına tâbî tutulduğunda, ya “eşleme ya da bağımlılaştırma işlevini yerine getirmektedir. *Ne kendi geldi ne de birini gönderdi* cümlesindeki *ne....ne* bağlaçları iki cümle öbeği arasında bir eşleme ilişkisi kurmaktadır. Bu yapısal ortaklık, *Mehmet ne geldi ne haber gönderdi / Ne Ahmet, ne de Mehmet sınavı geçebildi* örneklerinde görüldüğü gibi öznenin ve yüklemnin ortak olduğu cümlelerde daha kolay anlaşılmaktadır” (Demircan, 1986:38). Bu cümlelerde *ne....ne* bağlacı, cümle öbekleri arasında bir eşitleme işlevini yerine getirmektedir. “Eğer kimseye

söylemezsen anlatabilirim cümlesinde ise *eğer...se* kalıbı, bir bağımlılaştırma işlevini yerine getirmektedir” (Demircan, 1986:38). Bağlaçların Türkçedeki bu iki temel işlevi, söz dizimsel algılama süreci ve anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.(2)

131. Türkçedeki bağlaçlar, söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri yönünden, söz dizimsel yapıdan çıkarıldıklarında anlamın bozulmasına neden olan bağlaçlar ve söz dizimsel yapının anlamını pekiştiren bağlaçlar olmak üzere iki gruba ayrılabilir.(2)

132. Türkçedeki bağlaçlar genel olarak incelendiğinde, *de.....de / hem....hem / ne.....ne / eğer.....se* gibi belirli bir kalıplaşmış yapı teşkil eden bağlaçların önemli bir kısmının söz dizimsel anlam üzerinde son derece belirleyici oldukları görülecektir. Kalıplaşmış yapı özelliği gösteren bu tür bağlaçların yanı sıra, kelime teşkilinde olan bazı bağlaçlar da cümlelerin derin yapısı üzerinde etkilidirler. *Kitap okurken çay içersin / Kitap okur...çay içersin* örneklerinde görüldüğü gibi, cümlede ekle (-ken) temsil edilen *iken* bağlacı çıkarıldığında, eylemlerin gerçekleşme sürecindeki *eş zamanlılık* kaybolmakta ve cümle birleşik yapıdan sıralı cümle yapısına geçmektedir. Bu değişim aynı zamanda, cümlelerin derin yapısını da etkilemektedir.(2)

133. Türkçede, söz dizimsel yapıların algılanmasında bağlam faktörü son derece belirleyici bir unsurdur. Müstakil bir cümlede, anlamsal belirleyiciliğe ve vazgeçilmezliğe sahip olan bağlacın, o cümlelerin içinde bulunduğu bağlamda bu etkisi azalabilir ya da ortadan kalkabilir. Çünkü bağlam, cümle içi bir işlev gören bağlacı, cümleler arası bir boyuta taşıyabilmektedir.(1)

134. Türkçede bağlaçlar, “cümle anlamına *sıralama / karşıtlama / sebep-sonuç / açıklama / üsteleme / yer verme*”(Aktaş, 1994) gibi temel anlam kalıpları çerçevesinde katkıda bulunmaktadır. Öte yandan, Türkçedeki bütün bağlaç yapıları incelendiğinde, bu bağlaçların yukarıda sıralanan temel anlam kalıplarıyla sınırlandırılmayacak kadar geniş semantik nüanslara sahip oldukları görülecektir. *Bu ödevi iyi yapmışsın ama ben daha farklı hazırladım* cümlesinde *ama* bağlacı

yukarıdaki temel anlam kalıplarından *karşıtlama* grubuna girmekle birlikte, cümle anlamına katkıda bulunma noktasında derin yapıda daha karakteristik bir işlevi yerine getirmektedir. Bu da olumsuzluk anlamıdır.(2)

135. Cümle içi bağlayıcı unsur olarak söz dizimsel yapının konteksi üzerinde etkili olan diğer bağlaç grubu da “*çünkü* ve *zira* gibi sebep-sonuç bildiren bağlaçlardır” (Aktaş, 1994:57). Bir cümleyi meydana getiren cümle öbekleri arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, anlama süreciyle doğrudan ilgilidir.(2)

136. Türkçede, “(*bile, ancak, dahi. .../da, mı, ki*) gibi bağlaçlar, kendilerinden önceki ya da sonraki öğelerin yeni bilgi verdiklerini belirtmek için onları odaklamakta ya da pekiştirmektedirler” (Demircan, 1986:39). Böylece, söz dizimsel algılama sürecinde okuyucunun dikkati yeni bilgi öbeği üzerine yoğunlaştırılmış olur.(2)

137. Türkçede bağlaçlar, söz dizimsel algılama sürecinde, verilmiş ya da verilecek olan bilgi üzerine okuyucunun dikkatini çekme işlevini yerine getirmektedir. *Bir kez öfkeleni mi yüzündeki gülümseme yerini kızgın bir ifadeye bırakır* cümlesinde soru eki -mi, soru niteliğini kaybederek cümleler arası bir bağlama işlevini yerine getirmektedir. Ayrıca, kendisinden sonra verilecek olan bilgi üzerinde okuyucunun dikkatini yoğunlaştırmaktadır.(2)

138. Türkçenin edinimi sürecinde bağlaçlar, erken yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanmaktadır. Çünkü bu yapılar, çocuk tarafından farkında olunsun veya olunmasın zihindeki düşünce öbeklerini temsil eden cümleler arasında bir anlam ilgisi kurabilmek için zorunlu bağlantı unsurlarıdır. Bir başka ifadeyle, dil kullanımının söz dizimsel boyutunda *yani, demek ki, ama, çünkü, hatta, bile, üstelik, hem de, fakat* gibi bağlaçlar, çocuğun zihnindeki düşünce öbeklerini temsil eden cümleler arasında çeşitli anlam ilişkileri kurarak bunların daha kolay ifade edilmesine yardımcı olur. Aynı şekilde bu unsurlar, ana dili öğretimi çerçevesinde okuma ve dinleme eylemleriyle gerçekleştirilen anlama sürecinin de vazgeçilmez unsurlarıdır. Anlama sürecinde, birbirinden farklı yargılar içeren cümle öbekleri, anlamsal bakımdan yukarıda ifade edilen bağlaçlar vasıtasıyla mantıksal bir bütün

teşkil etmekte ve aynı zamanda okuma hızını artırıcı bir işlevi de yerine getirmektedir.(1)

139. Türkçede, edatların cümle içi bağlantı unsuru olarak gramatik anlamda 5 değişik fonksiyonundan söz edilmektedir. “Bunlar *ad + ad* (*Melek gibi kız*), *ad + eylem* (*Çocuk gibi ağlıyor*), *ad + sıfat* (*Çocuk gibi yavaş*), *zarf + eylem* (*Yavaş gibi gitti*), *eylem + eylem* (*Ağlıyor gibi yaptı*)” (Demircan, 1986:35) şeklinde formüle edilebilir.(2)

140. Türkçede edatlar, cümle içerisinde niteleme ağırlıklı bir işlevi yerine getirmektedir. Yukarıdaki fonksiyonlarda, sadece, “*eylem + eylem* (*Ağlıyor gibi yaptı*)” (Demircan, 1986:35) ilişkisinde bağlayıcı bir özellik sergilenmektedir. Bağlayıcılık işlevini yerine getiren edatların niteleme işlevini yerine getiren edatlardan farkı, söz dizimi yapısından çıkarıldıklarında anlaşılmaktadır.(2)

141. Diğer önemli bir husus ise, bağlaç ve edatların cümle içi bağlayıcı unsur olarak sentaktik yapı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasında ortaya çıkmaktadır. Cümle içi bağlayıcılık işlevini yerine getiren *eylem + eylem* teşekkülündeki edatların cümleden çıkarılması, yüzeysel yapıyla birlikte derin yapıyı da bozmaktadır. Oysa, aynı işlevi yerine getiren cümle içi bağlaçlarında derin yapı yüzeysel yapıyla paralel bir değişime uğramakta veya bu değişim daha az hissedilir seviyede gerçekleşmektedir. Cümle içi bağlaçlarının yüzey ve derin yapıdaki etkisi daha çok *eğer...se* biçiminde kalıplaşmış sınırlı sayıda bağlaçlarda görülmektedir. Bu husus, gramatik açıdan cümle içi bağlayıcı fonksiyona sahip olan edat ve bağlaçların söz dizimsel algılama sürecindeki ayrımlarını da ifade etmektedir. Bu durumda, bağlayıcılık işlevini yerine getiren edatların gramatik yapı olarak cümle üzerinde bağlaçlardan daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.(2)

V. BÖLÜM

ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ETKİLİ OLDUĞU DÜŞÜNÜLEN BULGULARIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ana dili, bireyi kuşatan, ona ruh ve güç veren dildir. Bilgiye ulaşmak için en güvenli yol, açık ve anlaşılır anlatımın da en etkin aracıdır. Bireylerin örgün eğitim sürecinde ana dillerini etkili ve doğru kullanabilecek duruma getirilmesi, Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biridir. “Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru anlamak ise, biri de duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde anlatmaktır.” (Güzel, 2003: 12). Bu bakış açısından hareketle, ilgili bölümde Türkçe öğretiminin ana malzemesini oluşturan Türk Dili’nin sahip olduğu yapısal özelliklerin, ilköğretim 6.7. ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin (okuma / dinleme) geliştirilmesi sürecinde sunduğu imkânlar üzerinde durulacaktır. Bir başka ifadeyle, çalışmamızın 4. bölümünde tespit ettiğimiz lengüistik hususlar bu bölümde, eğitimsel işlevleri yönünden ele alınacaktır.

5.1. Anlama Becerilerini(Okuma / Dinleme) Geliştirmede Etkili Olduğu Düşünülen Hususların İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, çalışmamızın üçüncü bölümünde tespit edilen ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen dil özellikleri, okuma, dinleme ve dil bilgisiyle ilgili kazanımlar temelinde, ilköğretim 6-7 ve 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde değerlendirilecektir.

Bu değerlendirmelerin gerekçeleri aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Türkçenin yapısında mevcut olan ve anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen dil özelliklerini, okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar içerisinde değerlendirerek, program içerisindeki etkinlik alanlarını tespit etmek.
2. Türkçede, anlama becerilerini geliştirmede etkili oldukları tespit edilen yapı ve kurallar bütününe, dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar içerisinde ne ölçüde yer verildiğini belirlemek.
3. Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımların programda yer alan dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarla belirli bir eş güdüm içerisinde olup olmadığını görmek.

Yukarıda ifade edilen kıstaslar çerçevesinde, İlköğretim 6-7 ve 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında *Türkçenin anlama sürecinde etkili olan dil özelliklerine* ne ölçüde yer verildiği *okuma, dinleme* ve *dil bilgisi* öğrenme alanlarındaki kazanımlardan yola çıkılarak ortaya konacaktır. Ayrıca, ilgili hususların değerlendirilmesinde fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılar ayrı ayrı ele alınacak ve genel durum tespit edildikten sonra bu yapıların etkili kullanımlarına ilişkin önerilere yer verilecektir.

Değerlendirmelere geçmeden önce, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *okuma, dinleme / izleme* ve *dil bilgisi* öğrenme alanlarının içerikleri hakkında genel bir izlenim edinmek gerekiyor.

Okuma:

Okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımların içerikleri hakkında, İlköğretim 6-7 ve 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu bilgiler yer almaktadır.

“Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda, okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamayı bilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri açıklanmıştır. Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; hazırlık, okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, görsel iletilerin algılanması ve anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir” (TDÖP, 2005: 5).

Yukarıdaki açıklamalarda, *Okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi* ile ilgili kazanımlar, çalışmamız açısından önem taşımaktadır.

Dinleme / İzleme:

“Dinleme / izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme / izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri

gerçekleştirmesi beklenmektedir. Programda dinleme / izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü, *hazırlık yapma, dinleme / izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, etkili dinleme / izleme alışkanlığı kazanma ile söz varlığını zenginleştirme* amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek vurgulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici / izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme / izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici / izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir” (TDÖP, 2005: 6).

Yukarıdaki açıklamalarda, *anlama ve çözümleme* ile ilgili kazanımlar, çalışmamız açısından önem taşımaktadır.

Dil bilgisi:

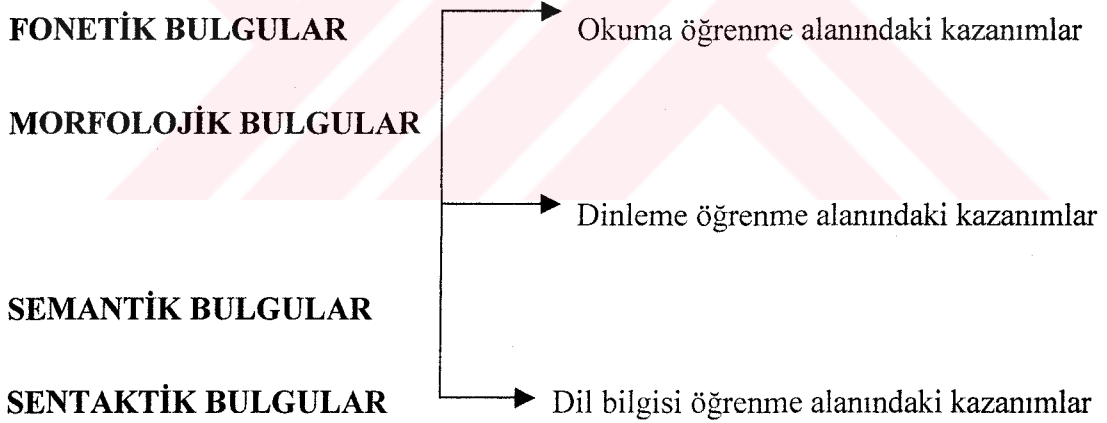
“Dil bilgisi, bir dilin okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gösterilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Dil

bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir” (TDÖP, 2005: 7).

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında *okuma, dinleme / izleme* ve *dil bilgisi* öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımların genel muhtevası yukarıda verilmiştir. İlgili öğrenme alanlarında, çalışmamız açısından önem taşıyan ifadeler italik yazıyla belirtilmektedir.

Bu bölümde yapılacak değerlendirmeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-5.1. Temel Dil Yapılarının İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirme Taslağı



5.1.1. Fonolojik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili edinimsel ve dil bilgisel bulgular, ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflar Türkçe

Öğretim Programı'nda yer alan *okuma, dinleme / izleme* ve *dil bilgisi* öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülen fonolojik bulguların etrafında kümелendiği temel konular aşağıda maddeler hâlinde sıralanmaktadır.

1. Türkçenin ünlü sistemi
2. Büyük ünlü uyumu
3. Türkçede ünsüzlerle ilgili ses olayları
4. Kavşak
5. Ulama
6. Durak
7. Ton
8. Ezgi
9. Odak
10. Vurgu

Fonolojik veriler çerçevesinde, yukarıda ana başlıklar hâlinde gruplandığımız konuları, daha önce belirlenen iki temel ölçütten yola çıkarak, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden şöyle bir tasnife tâbi tutabiliriz.

1. Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan fonolojik bulgularla ilgili konular:
 - a. Türkçenin ünlü sistemi ve ünlülerle ilgili ses olayları.
 - b. Türkçenin ünsüz sistemi ve ünsüzlerle ilgili ses olayları.
 - c. Türkçenin hece sistemi.

Yukarıda sıralanan üç temel husus, anlama sürecinde etkili olduğunu düşündüğümüz ve edinimsel özellik taşıyan fonolojik bulgularla ilgilidir. Bu hususlar genel anlamda, dil merkezli anlama becerilerinin gelişimine, dil yapılarının kazanılmaya başlaması ile birlikte, fonolojik bir zemin hazırlamaktadırlar. Bu konularla ilgili olarak, çalışmamızda 26 bulgu tespit edilmiştir.

2. Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan kullanılabilecek fonolojik konular.

- a. Kavşak.
- b. Ulama
- c. Durak
- d. Tonlama
- e. Ezgileme
- f. Odak ve odaklama
- g. Vurgu

Dilin parça üstü birimlerini (bütün olguları) oluşturan bu hususların, fonolojik anlamda, anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, birinci derece işlevlere sahip oldukları düşünülmektedir. Yukarıdaki hususlar, bulguların ilişkilendirildiği temel kavramlardan, dil bilgisi öğretimi ve dil farkındalığı ile doğrudan ilgili olmaları sebebiyle, Türkçe dersleri çerçevesinde, anlama becerilerinin geliştirilmesine birinci derecede etki edebilecek özelliklere sahiptirler. Türkçenin bütün olguları (parça üstü birimleri) ile ilgili olarak çalışmamızın dördüncü bölümünde, 37 fonolojik bulgu tespit edilmiştir.

Bu durumda, İlk öğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 6,7 ve 8. sınıflar, okuma, dinleme, dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımların anlama becerilerini geliştirme sürecindeki durumları, birinci derecede parça üstü dil birimleri merkez alınarak değerlendirilecektir.

5.1.1.1. Fonolojik Bulguların Programdaki Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu konu çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama sürecinde etkili olduğunu düşündüğümüz Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili bulgular, okuma öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecek; bu şekilde, fonolojik bulguların TDÖP'na ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan fonolojik kazanımların dil bilgisi öğretimi ile desteklenip desteklenmediği irdelenecektir.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda Türkçenin fonolojik yapısıyla desteklenmiş, okuma / anlama becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıda sıralanmaktadır. Sıralanan kazanımların hemen altında, ilgili oldukları fonolojik hususlar, gerekçeleri ile birlikte italik yazıyla belirtilecektir.

Kazanımlar:*

1. Sesini mekâna ve dinleyiciye göre ayarlar.
2. Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.
3. Kelimeleri doğru telâffuz eder.
4. Noktalama işaretlerine uygun okur.
5. Sözün ezgisine dikkat eder.
6. Akıcı bir şekilde okur.
7. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bulur.
8. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.
9. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
10. Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı, ironik) sorgular.

1. Sesini mekâna ve dinleyiciye göre ayarlar.

Okuma sırasında, sesin dinleyici ve mekâna göre ayarlanmasında tonlama, ezgileme ve vurgu belirleyici unsurlardır.

2. Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.

Söz dizimi yapısının anlamı dikkate alınarak nefesin ayarlanması, başta tonlama olmak üzere, uygun bir vurgu ve ezgileme ile ilgilidir.

3. Kelimeleri doğru telâffuz eder.

* Okuma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara), 2005 s.134 - 135

Sözcüklerin uygun bir şekilde telâffuz edilmesinde vurgu, tonlama ve süre kavramları belirleyicidir.

4. *Noktalama işaretlerine uygun okur.*

Durak, kavşak, odaklama gibi bürün olguları, noktalama işaretlerinin okunan ve dinlenen metindeki iz düşümleridir. Özellikle okuma / anlama sürecinde noktalama işaretleri ile bürün olgularının belirli bir eş güdüm içerisinde kullanılması gerekmektedir.

5. *Sözün ezgisine dikkat eder.*

Bu kazanım doğrudan doğruya, ezgileme ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ile ilişkilendirilebilir.

6. *Akıcı bir şekilde okur.*

Metni akıcı bir şekilde okumak, anlama becerisinin geliştirilmesi bakımından son derece önemli bir kazanımdır. Kazanımın geliştirilmesinde, metnin içerdiği anlama göre belirlenen ezgi ve tonlamanın uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Noktalama işaretlerinden virgül de, akıcı bir okuma becerisinin kazandırılmasında metin üzerinde ezgilemenin nasıl yapılması gerektiği ve uygun duraklar konusunda öğrenciyi yönlendirmektedir.

7. *Metnin bağlamından hareketle, kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bulur.*

Okuma sürecinde, metni oluşturan söz dizimi yapılarındaki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının doğru bir şekilde tespit edilmesinde bağlam faktörü önemli bir etkidir. Metin içerisinde, bağlamı belirleyen asıl unsur, kelime ve kelime gruplarının oluşturdukları ögeler arasındaki anlam ilişkileridir. Cümle içerisinde, ögeler arasındaki anlam ilişkilerinin kurulmasında ise ezgilemenin önemli bir rolü vardır. Hatırlayacağımız gibi, şifzofren hastalarının cümle içerisindeki kelime ve kelime gruplarının oluşturduğu ögeler arasında anlam ilişkileri kuramamalarının

sebebi, bu yapıların anlamlarını bilmediklerinden değil göz kaslarını etkileyen beyin rahatsızlığı sonucu, göz hareketlerinin yavaşlamasına bağlı olarak okuma sürecinde ezgilemenin ortadan kalkmasıdır. Demek ki ezgileme, bir metin içerisinde, bağlamın oluşmasında son derece etkilidir. Bağlam ise kelime ve kelime gruplarının anlam içeriklerinin belirlenmesinde belirleyici bir işleve sahiptir. Kısaca, okuma sürecinde, ezgilemenin ortadan kalkması, bağlamı ortadan kaldırmakta, bu da doğrudan doğruya, kelime ve kelime gruplarının anlam içeriklerini etkilemektedir.

8. *Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.*

Daha önce de belirtildiği gibi, dilin parça üstü birimleri, cümle anlamı üzerinde belirleyici ve yönlendirici bir işleve sahiptir. Cümlede örtülü bir anlam oluşturmada vurgu, tonlama ve odaklamanın önemli bir rolü vardır. Cümledeki örtülü anlamların tespit edilmesinde, sol beynin dil işlevleri her zaman yeterli olmayabilir. Bu durumda sağ beynin dildeki duyguları algılayan özelliklerine de ihtiyaç vardır. Beynin her iki yarım küresini de anlama sürecine dâhil etmek gerekir.

9. *Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.*

Şiir, parça üstü birimlerin en yoğun olarak kullanıldığı edebî türlerden biridir. Bu sebeple, şiir türündeki edebî türlerin doğru bir şekilde anlamlandırılabilmesi için Türkçenin bütün olgularının uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

10. *Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı, ironik) sorgular.*

Ayrıntılı bir tanımlamayla okuma, yazarın oluşturduğu metin üzerinden, okuyucunun, yazar ve yazarın düşünceleriyle iletişim kurma sürecidir. Bu süreçte okuyucu, yazarın o metni yazma sürecindeki zihinsel vurgusuna ulaşabildiği ölçüde yazarın bakış açısını ve anlatım tutumunu yakalar. Yazarın, konu karşısındaki tutumunu ifade eden kelime ve cümlelerdeki bürünsel özellikler, diğerlerinden farklıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, 8 temel başlık çerçevesinde oluşturulan okuma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili 91 kazanımdan 10'u anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen bulgularla desteklenmiş olup, bu kazanımların genel olarak, anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüğümüz bütün olguları ve noktalama işaretleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Programda, doğal olarak okumayla ilgili kazanımlarda dolaylı işlevlere sahip, dil ediminin ilk dönemlerinde kazanılan fonolojik hususlara yer verilmemiştir.

Öte yandan, fonolojik temelli okuma / anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik bu kazanımlar, 6. sınıftan itibaren başlamakta ve sınıf seviyelerine uygun olarak 8. sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Okuma / anlama becerisinin geliştirilmesi bakımından bu süreklilik son derece önemlidir.

Programda, fonolojik nitelikli, okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlarla ilgili dikkat çekici hususlardan biri de, ilgili kazanımların *okuduğu metni anlama çözümleme* başlığı altında sıralanmamış olmasıdır. Oysa okuma / anlama sürecinde etkili olan bürünsel nitelikli bu kazanımlar, doğrudan doğruya *okuduğunu anlama* süreciyle ilgilidir.

Görüldüğü gibi, TDÖP'nda fonolojik nitelikli okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde Türkçenin bürünsel özelliklerinden yararlanma eğilimi vardır; fakat bu hususla ilgili ayrıntılı kazanımlara yer verilmemiştir. Nitekim, çalışmamızın dördüncü bölümünde maddeler hâlinde sıralanan ve anlamada etkili olduğunu düşündüğümüz 63 fonolojik verinin 37'si bütün olgularının anlama sürecindeki işlevleriyle ilgilidir.

Bilindiği üzere, yukarıda ifade edilen okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik fonolojik kazanımlar, dil bilgisi öğretimi ile ilgilidir. Dil edimi, dil öğretimi ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili olan fonolojik bilginin, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilmesi için dil farkındalığına dönüşmüş olması gerekir. Ana diline ait bilgilerin dil farkındalığına dönüştürülerek refleksif kullanım düzeyine getirilmesi, dil bilgisi öğretimiyle gerçekleştirilebilir. Bu açıdan bakıldığında, fonoloji / okuma–anlama etkileşiminde, okuma / anlama becerilerini

geliştirmeye uygun fonolojik nitelikli kazanımların dil bilgisi öğretimi ile desteklenmesi gerektiğini düşünüyoruz. İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflar TDÖP’nda dil bilgisi öğrenme alanında mevcut olan *Türkçenin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama* ve *Cümlelerin anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulamaya* yönelik kazanımlar incelendiğinde, okuma / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımları destekleyici nitelikteki hususlara gerektiği ölçüde değinilmediği görülmektedir. Bu durum, Türkçenin fonolojik yapısında mevcut olup anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek bürünsel özelliklerin dil bilgisi öğretimi çerçevesinde okuma / anlama öğrenme alanıyla ilgili kazanımlara yeterince yansımadağını göstermektedir. Oysa, yukarıda da ifade edildiği gibi, ana diline ait bilgilerin dil farkındalığına dönüştürölüp beceri gelişimine yansıtılması, dil bilgisi öğretimi ile gerçekleştirilebilir. TDÖP’nda, dil bilgisi öğrenme alanındaki *Türkçenin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama* başlığı altında sıralanan kazanımlarda, fonolojik bakımdan önemli ölçüde dil edimine yönelik, ana dili bilgisine dâhil, anlama sürecine zemin hazırlayan hususlara yer verilmiştir. Programda mevcut olan dil bilgisi öğrenme alanındaki fonolojik kazanımlar, uygulanma sürecindeki işlevleri bakımından konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek niteliktedir. Programın ilgili bölümünde, bu çizgide olmayan tek kazanım “Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar” (TDÖP, 2005: 48) şeklinde ifade edilen ve çalışmamızın üçüncü bölümünde analiz edilen *ulama / anlama* ilişkisini vurgulayan ibaredir.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerle ilgili açıklamaları maddeler hâlinde şu şekilde özetlemek mümkündür.

1. Türkçenin fonetik yapısında mevcut olup, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek fonolojik bulgulardan bürünsel nitelikli olanlar ve beraberinde noktalama işaretleri, genel olarak, programdaki okuma / öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda yer almakla birlikte, bazı yönlerden detaylandırılması gerekmektedir.

2. Analizler sonucunda, tespit edilen 63 fonolojik bulgudan 37’si Türkçenin bürünsel özellikleriyle ilgilidir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ön

görülen işlevleri bakımından, programda yer alan okuma / anlama ile ilgili kazanımlar, bürünsel özelliklerle ilişkilendirilebilir.

3. Okuma öğrenme alanında yer alan, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla bir eş güdüm içerisinde olmalıdır. Böylece, dil bilgisi öğretiminin bu alana yansıtılması sağlanabilirdi. Bürünsel özelliklerle ilgili bilgilerin, ancak dil bilgisi öğretimi çerçevesinde refleksif kullanım düzeyine eriştirilerek dil farkındalığına dönüştürülebileceği ve okuma / anlama becerisinin gelişimine yansıtılabileceği düşünülmektedir.

4. Türkçenin fonolojik sisteminde, anlama becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan işlevlere sahip parça üstü birimlere (vurgu, tonlama, ezgileme, kavşak, durak ve odak) okumayla ilgili kazanımlarda daha ayrıntılı bir şekilde yer verilebilirdi.

5.1.1.2. Fonolojik Bulguların Dinleme / İzleme Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili veriler, dinleme / izleme öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecek; bu şekilde fonolojik bulguların programa ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, dinleme / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan fonolojik nitelikli kazanımların dil bilgisi öğretimiyle desteklenip desteklenmediği hususu üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda, Türkçenin anlama sürecinde etkili olan fonolojik özellikleriyle desteklenmiş, dinleme / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar, aşağıda sıralanmıştır. Bu kazanımlar belirlenirken, Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili olarak çalışmamızda yer alan analiz ve tespitler kıstas alınmıştır.

Kazanımlar:*

1. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerinde ve izlediklerindeki anahtar kelimelerin farkına varır.
3. Dinlediklerindeki / izlediklerinde sebep / sonuç ile amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.
4. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.
5. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki iletilerin anlam ve duygu değerlerine dikkat eder.
6. Konuşmacının niyet ve tutumunu belirler.
7. Şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce ve davranışlarını çözümler.
8. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
9. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorumlar yapar.

1. *Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.*

Okuma / anlama süreciyle ilgili olarak, bağlamın tespit edilmesinde, ezgilemenin önemli bir rolü olduğu daha önce belirtilmişti. Aynı durum, dinleme / anlama süreci için de söz konusudur. Metin üzerinden gerçekleştirilen doğru bir ezgileme, metni oluşturan cümlelerdeki kelime ve kelime gruplarının oluşturduğu anlam öbekleri arasındaki anlam ilişkilerini dinleyiciye sezdirmede son derece etkili olacaktır. Öte yandan, bu süreçte, kavşak, durak ve ulama gibi unsurların da kelime ve kelime gruplarının anlam içerikleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu da belirtmek gerekir. Bu noktada, dil becerileri arasındaki simetrik ilişkiler çerçevesinde, konuşma ile ilgili kazanımlar da önemli ölçüde belirleyicidir.

2. *Dinlediklerinde ve izlediklerindeki anahtar kelimelerin farkına varır.*

* Dinleme öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.137-139

Türkçede, dinleme / anlama sürecinde, cümle içerisindeki anahtar kavramları belirleyen unsurlardan biri duraktır. Durak, okuma sürecindeki virgülün, dinleme boyutundaki iz düşümüdür. Örneğin, *Yurdumuz üzerinde bulunan rutubetli havanın tesiri altında bulunmaktadır* (Aksoy, 2001:49) cümlesinin telâffuzu sırasında, gerekli durakların yapılmaması bir anlam belirsizliği ortaya çıkaracak, anahtar kavram tespit edilemeyecektir. Yazı dilinde virgülle belirtilen durak, cümle içerisindeki anahtar kavramı göstermektedir. Dinleme konumundaki kişiye düşen görev, konuşmacının sarfettiği cümlelerde mevcut olan durakları doğru bir şekilde algılamak ve odaklamaya bağlı olarak üzerinde durulan anahtar kavramı, gramatik çerçevede tespit etmektir. Türkçede, üzerinde özellikle durulan ve vurgulanan kavramın mutlak suretle gramatik bir açıklaması vardır. Bu noktada, devrik yapıları cümlelerdeki bilgi dağılımı da önem kazanmaktadır. Türkçede, cümle içerisindeki anahtar kavram, odaklanmış kavramdır. Odağın yeri ise ezgiye göre değişebilmektedir. Odaklama yapılırken, odaklanacak sözcük (anahtar kavram) cümlede yüklem önüne getirilmektedir. Bu durumda, dinleyici konumundaki kişinin anahtar kavram üzerinde yoğunlaşması sağlanır. Bunun yanı sıra Türkçede anahtar kavramları tespit eden odaklama işlevi, bazı ekler ve kelimeler vasıtasıyla da gerçekleştirilmektedir.

3. *Dinlediklerindeki / izlediklerinde sebep / sonuç ile amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.*

Öğrencilerin, dinledikleri metinleri oluşturan cümlelerdeki sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini kolaylıkla algılayabilme becerilerinin geliştirilmesinde sözcük vurgusu ve buna bağlı olarak diğer parça üstü birimlerinin etkili olduğunu düşünmekteyiz. Gramatik olarak cümle içerisindeki sebep/sonuç, amaç/sonuç ilişkilerini kuran bağlaçlar, vurgulu söylenmektedir. *Ders çalışmadığı için sınıfını geçemedi* cümlesinde, vurgu sebep bildiren bağlaç üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dinleme / anlama becerilerinin kazandırılması sürecinde, bu tür gramatik özelliklerin öğrencilerin zihinlerinde dil farkındalığına dönüştürülmesi gerekmektedir.

4. *Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.*

Bu konuyla ilgili olarak, okuma öğrenme alanında da bir kazanım mevcuttur. Dinleme sürecinde, telâffuz edilen cümlelerdeki örtülü ya da imâ edilmiş anlamların tespit edilmesinde dilin parça üstü birimlerinden yararlanmak mümkündür. Dinleme sırasında, cümledeki örtülü anlamların Türkçenin fonolojik niteliklerinden yola çıkarak tespit edilmesinde, söz dizimi, ek ve kelime vurgusu önemli bir belirleyicidir. “Türkçede, adıl ve belirteçlerin vurguları genellikle başhecede olur. Onların vurguları vurgusuz eklerden, ayrı yazılsa da, ek biçimle öğelerden –mI, -dA, -sA, -ce, -ki, mIş kullanılarak son heceye çekilebilir. *Burayı nasıl buldunuz? (olağan vurgu), Burayı nasıl da buldunuz (alaylı yakınma)*” (Demircan, 2001: 143). Cümleleri aynı kelimelerden oluşmalarına rağmen, aralarında bir anlam farkı vardır. İkinci cümledeki örtülü anlamın tespit edilmesinde, yukarıda sıralanan biçim birimlerin zarf vurgusu üzerindeki etkisi bilinmelidir.

5. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki iletilerin anlam ve duygu değerlerine dikkat eder.

İletilerin anlam ve duygu değerleri anlama sürecinde beynin iki yarım küresinde işlem görmektedir. Söz dizimsel anlam Türkçede, birebir gramatik dönüşümler çerçevesinde, beynin sol yarım küresinde gerçekleşmektedir. Oysa anlam olgusu, gramatik ve duygusal bakımdan iki boyutludur. Anlamın duygusal boyutu, beynin sağ yarım küresi ile ilgilidir ve iletilerin duygusal yönünü ortaya çıkarmada, beynin sağ yarım küresinde üretilen dilin parça üstü birimleri etkilidir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçenin fonolojik özelliklerinden yararlanarak dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, beynin her iki yarım küresi, belirli bir eş güdüm içerisinde harekete geçirilmelidir. Dinleme sürecinde algılanan iletilerin anlam ve buna bağlı olarak duygu değerlerinin doğru tespit edilmesinde, bu eş güdümü sağlayan parça üstü birimler son derece önem taşımaktadır.

6. Konuşmacının niyet ve tutumunu belirler.

Daha önce belirtildiği gibi dil becerileri arasında, simetrik ve asimetrik ilişkilerden söz etmek mümkündür. Simetrik anlamda, okuma ve yazma / konuşma ve dinleme becerileri arasında bir ilişki mevcuttur. Simetrik ilişkiler çerçevesinde,

dinleme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için konuşmacının niyet ve tutumunun dinleyici konumundaki kişi tarafından doğru belirlenmiş olması gerekir. Fonolojik anlamda, konuşmacının sarfettiği sözlerdeki amacının belirlenmesinde dinleyiciye yol gösterici birimler, Türkçenin bürün olgularıdır.

7. *Şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce ve davranışlarını çözümler.*

Bu tür kazanımların fonolojik temelli işlevleri, daha çok karşılıklı diyaloglara dayanan tiyatro ve piyes türü edebî metinlerin anlamlandırılmasında etkili olacaktır. Bu tür edebî metinlerde yer alan şahıs ve varlıkların diyaloglarındaki bürünsel özelliklerin yerinde kullanılması, dinleyici açısından büyük önem taşımaktadır.

8. *Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.*

Bu kazanım, okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda mevcuttur. Bürün olgularının anlam üzerindeki belirleyicilik ve yönlendiricilik işlevi, diğer edebî türlere göre şiir dilinde daha belirgindir. Şiir, aynı zamanda dinlemeyle ilgili kazanımların bürünsel anlamda geliştirilmesi bakımından uygulamada son derece öğretici olabilir.

9. *Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorumlar yapar.*

Bu kazanım, bir anlamda 7. maddede sıralanan kazanımın devamıdır. Duygu, düşünce ve davranışların çözümlenmesinde etkili olan fonolojik özellikler, dolayısıyla bu kavramlarla ilgili doğru yorumların yapılmasında da etkili olacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, 6 temel başlık çerçevesinde oluşturulan dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili 91 kazanımdan 9'u anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağını düşündüğümüz fonolojik bulgularla desteklenmiş olup, bu kazanımların genel olarak, *vurgu, tonlama, ezgileme, durak, kavşak, odak* gibi bürün olguları (dil parça üstü birimleri) ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu noktada belirtmek gerekir ki, Türkçenin bürün olgularıyla ilgili hususlar, fonolojik nitelikli dinleme / anlama öğrenme alanı ile ilgili tespit edilen

kazanımlarda doğrudan doğruya belirtilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde, adı geçen hususların bir kısmına, konuşma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda yer verildiğini görmekteyiz. Daha önce de değinildiği gibi, dil becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki *karşılıklı etkileşim faktörü* göz önüne alındığında, konuşma ve dinleme öğrenme alanları arasında interaktif bir ilişki söz konusudur. Dil merkezli iletişimin, bağlamsal anlam temelinde tam olarak gerçekleşebilmesi için konuşma sürecinde sarf edilen sözcük ya da cümle formatındaki dil birimlerinde, yine konuşmacının içinde bulunduğu psikolojik duruma göre belirlenen parça üstü birimlerin, birebir etki yaratacak şekilde dinleyen kişi tarafından algılanması gerekmektedir. Bu durum, anlamın ikinci boyutunu oluşturan *vurgu, ezgi vd.* bürün olgularının konuşmada olduğu kadar dinleme açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Yine, beceri düzeyinde bir etkileşim söz konusu olduğunda, okuma ve yazmanın temelinde de farklı şekillerde gerçekleşen dinleme süreçlerinin mevcut olduğunu görmekteyiz. Nitekim okuma, farklı bir açıdan tanımlandığında, *metnin yazarı ile okuyucu arasındaki iletişimdir*. Bu iletişim sürecinde kişi, yazarın düşüncelerini yazarın vurgu, tonlama, vd. ile oluşturduğu bürün ortamında kendi sesinden dinlemektedir. Yazma sürecinde ise kişinin düşünce vurgusu devreye girer. Buna *içten konuşma vurgusu* diyebiliriz. Burada da yine, farklı bir dinlemeden söz edebiliriz. Neticede dinleme eylemi, dil becerilerinin üçünde de bir şekilde mevcuttur. Dinleme becerisi ile diğer dil becerileri arasındaki ilişkide ortak payda, dilin parça üstü dil birimleridir. Bu sebeple, dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, Türkçenin bürünsel özellikleriyle ilgili kazanımlara önem verilmesi gerekmektedir.

Öte yandan, TDÖP’nda, fonolojik temelli dinleme / anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımların 6. sınıftan 8. sınıfa kadar bir devamlılık göstermediğini, bürün olgularının kullanılabileceği kazanımların 7 ve 8. sınıflarda yoğunlaştığını da belirtmek gerekir. Oysa, dinleme öğrenme alanına yönelik kazanımların dil farkındalığı oluşturularak beceriye dönüştürülmesi sürecinde, anlama becerilerini geliştirmede etkili olan Türkçenin fonolojik özellikleriyle 6,7 ve 8. sınıflarda birbirini takip eden bir devamlılık içerisinde desteklenmesi gerekmektedir.

TDÖP’nda, fonolojik nitelikli dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar genel olarak *Dinleneni / izleneni anlama ve çözümleme* ile *Dinlediklerini izlediklerini değerlendirme* kavramları etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu noktada, öğretmenin yönlendirilmesi açısından doğru bir kategorik yaklaşımın gerekliliği de söz konusudur.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, TDÖP’nda fonolojik nitelikli dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilecek bütün olguları ile ilgili kazanımlara, okuma öğrenme alanına oranla daha az yer verildiğini görüyoruz. Dinleme öğrenme alanında bu eğilimin daha düşük seviyede olması, ilgili hususların konuşma becerisi ile ilgili kazanımlarda daha belirgin bir şekilde dile getirilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Neticede, algılama süreci doğrudan doğruya kelimelerin ses özellikleriyle gerçekleşen bir dil becerisi ile ilgili kazanımlarda, sağ beynin işitimi imgesi üzerindeki etkileri göz ardı edilmemelidir.

Yukarıdaki değerlendirmelerin ardından, TDÖP 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğrenme alanında mevcut olan kazanımların fonolojik nitelikli dinleme / izleme kazanımlarını ne ölçüde desteklediği hususu üzerinde de durmak gerekiyor.

Bu bağlamda, ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda dil bilgisi öğrenme alanında mevcut olan 81 kazanım incelendiğinde, dinleme / anlama becerisini geliştirmeye yönelik fonolojik temelli 4 kazanımın mevcut olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar aşağıda sıralanmıştır.

Kazanımlar:*

1. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.
2. Cümlede, örtülü anlamlarla ilgili açıklamalarda bulunur.
3. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar ve uygular.
4. Cümleleri yüklem yerine (kurallı / devrik) inceler.

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149

Öte yandan belirtmek gerekir ki, dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar içerisinde, *Türkçenin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama* kategorik başlığı altında yer alan hususlar, birinci derecede, yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanarak oluşturulmuştur.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerde varılan sonuçları maddeler hâlinde şöyle sıralamak mümkündür.

1. Analizler sonucunda tespit edilen 63 fonolojik bulgudan 37'si, Türkçenin anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülen bürünsel özellikleriyle ilgilidir. TDÖP'nda yer alan dinleme / izleme öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar, parça üstü birimlerle daha ayrıntılı bir şekilde ilişkilendirilebilirdi. Bu durumda, sağ beyin yarım küresinin işitme imgesi üzerindeki belirleyici ve yönlendirici işlevleri de dinleme öğrenme alanına yansıtılmış olacaktır.

2. Dinleme öğrenme alanında, dinleme / anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek fonolojik nitelikli kazanımlar, dil bilgisiyle ilgili kazanımlarla bir eş güdüm içerisinde yapılandırılabilirdi.

5.1.1.3. Fonolojik Bulguların Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde anlama sürecindeki fonksiyonları ve anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri bakımından tespit edilen fonolojik bulgular, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğretim alanında yer alan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlarda, *Türkçenin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama* başlığı altında sıralanan fonolojik hususlar aşağıda sıralanmıştır.

Kazanımlar:*

1. Türkçedeki hece türlerinden hareketle kelimeleri doğru heceler.
2. Kelimelere ek getirirken kalınlık–incelik uyumunu uygular.
3. Yazarken ve konuşurken ünsüz uyumu (benzeşmesi) kuralını uygular.
4. Yazarken ve konuşurken ünsüz yumuşaması kuralını uygular.
5. Ünsüz düşmesinin olduğu durumları fark eder ve bununla ilgili kuralları uygular.
6. Ünlü daralmasının olduğu durumları fark eder ve bununla ilgili kuralları uygular.
7. Yardımcı ünsüzler ile yardımcı ünlülerin işlevlerini kavrar ve bunları doğru kullanır.
8. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.

Programda 8 madde hâlinde yapılandırılmış olan Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili kazanımlar genel olarak incelendiğinde, bu kazanımların yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığını görmekteyiz. Bu kazanımlar içerisinde sadece *ulama* konusu, çalışmamızla paralel olarak *okuma* becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Kısaca, TDÖP’nda yer alan dil bilgisi öğrenme alanına dâhil Türkçenin ses özellikleriyle ilgili kazanımlarda okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye uygun fonolojik hususlar daha da detaylandırılabilirdi. Unutmamak gerekir ki, dört temel dil becerisinin ortak paydası ses unsurudur. Seslerden oluşan kelimeler, okuma ve dinleme sürecinde birer işitimiş imgesidir. İşitimiş imgeleri ise anlama ve anlatma sürecinde, beynin iki yarım küresinde birden işlem görmektedir. Bir başka ifadeyle anlama, sadece Wernicke alanının bulunduğu sol beyin yarım küresinde gerçekleşmemekte, sağ yarım küre de bu süreçte görev almaktadır.

“Sağ yarı kürenin dile ait duygusal ve melodik yönüyle ilgisinin gerekçe ve kanıtları şunlardır: Yarı kürenin duygusal

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149

ve müzikle olan ilgisi, dil açısından da katkı sağlamaktadır. Böylelikle duygulu konuşma içinde yer almakta, başkalarının konuşmalarındaki duyguya ait tonlar da anlaşılabilir. Birinci durum, motor prozodi (lisanda duygusal tonlama), ikincisi de duyusal (sensoryal) prozodi olarak adlandırılmaktadır” (Akt.: Sürekli, 2004: 66).

“E.D. Ross, sağ beynin konuşma esnasındaki asıl görevinin konuşma içerisinde bulunan duyguları oluşturmak ve işittiği konuşmalarda da bu duyguları anlamak olduğunu belirtmektedir. Bildiğiniz gibi ses tonu, söylenen sözün anlamlarını tamamen değiştirebilmektedir. Örneğin, birine şaka mı yaptığımızı yoksa ciddi mi olduğumuzu ses tonu mesajıyla iletebilmekteyiz. Aksi taktirde bu mesaj tam olarak algılanamamaktadır”(Akt.: Boydak, 2004: 50).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, okuma ve dinleme sürecinde işitimi imgesinin birinci boyutunu anlam, ikinci boyutunu bürün olguları (vurgu, tonlama vd.) oluşturmaktadır. Bürün olguları aynı zamanda üçüncü boyut olan bağlama da zemin hazırlamaktadır.

TDÖP’nda, 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğrenme alanına ait toplam 86 kazanım içerisinde doğrudan doğruya Türkçenin bürünsel özellikleriyle ilgili 3 kazanım mevcuttur.

Kazanımlar:*

1. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.
2. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
3. Cümleleri, yüklem yerine (kurallı / devrik) göre inceler.

Yukarıdaki üç kazanımdan sadece birincisi, 6. sınıftan 8. sınıfa kadar bir devamlılık göstermekte, vurgu konusu ile doğrudan ilgili olan 2. ve 3. kazanımlar sadece 8. sınıfta yer almaktadır. Bunun yanı sıra, TDÖP’nda dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili 86 kazanım içerisinde, tonlama, durak, kavşak, odak, ezgi gibi parça üstü

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149

birimlerle ilgili kazanımlara gerektiği gibi yer verilmeliydi. Programda, konuşma öğrenme alanında, bürün olguları ile ilgili sadece bir kazanım yer almaktadır. *Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar* şeklinde ifade edilen bu kazanımda ezgi, odak ve kavşak gibi bürün olgularına da yer verilmeliydi.

Görüldüğü gibi, TDÖP’nda Türkçenin anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek bürünsel özelliklerin, başta dil bilgisi olmak üzere, okuma, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarında yeterince detaylandırıldığını söylemek mümkün değildir. Oysa, genel anlamda Türkçe dil yapılarında mevcut olan özellikleri yansıtan gramer kuralları, kümülatif ve interaktif bir mantıkla işlemektedir. Bir başka ifadeyle, Türkçe dil yapılarında birbirleriyle ilgisiz gibi görünen kurallar, belirli bir uyum içerisinde olup birbirlerini desteklemektedir. Vurgu, tonlama, ezgi vd. prozodik kavramlara bu açıdan bakıldığında, anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde geniş bir etki alanına sahip oldukları görülecektir.

Çalışmamızın dördüncü bölümünde, anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini düşündüğümüz bürünsel nitelikli 40 bulgu arasından, geniş etki alanına sahip olan bazı veriler aşağıda sıralanmaktadır.

1. Bir cümle içerisindeki anlam birliklerini temsil eden sözcük öbekleri, duraklarla birbirinden ayrılmaktadır. “Konuşan kişinin iletmek istediği duygu ve düşüncelerin en etkili ve anlaşılır biçimde alıcı tarafından algılanabilmesine yardımcı olan duraklar, dilimizde gereği gibi kullanılmadığında yanlış anlamalara neden olacak ölçüde önemli ve anlam ayırıcı bir özellik sergileyebilirler” (Ergenç, 1989: 38). Kısaca duraklar, anlama sürecinde cümle öğelerini birbirinden ayırmaktadır. Durakların anlama sürecindeki en önemli işlevi, söz dizimsel yapıyı meydana getiren anlam öbekleri arasındaki sınırları belirtmesidir. Çünkü beyin, söz dizimsel yapıyı meydana getiren anlam öbekleri arasında ilişki kurarak anlama sürecini gerçekleştirmektedir. Özellikle okuma sürecinde bu sınırları belirleyen noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerekir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 29. Madde).

2. “Konuşma zinciri içinde alçalan ve yükselen tonlar, anlam ayırıcı birer ses birim olarak kullanılmaktadır. Biz her cümleyi adeta anlamına göre yeniden

besteleriz. Kelimeleri ve sesleri türlü ses perdelerinden geçirerek onlara türlü anlam içerikleri katarız” (Banguoğlu, 1990: 24). (Bkz. Fonolojik Bulgular: 31. Madde).

3. Cümle içerisinde odağın yeri, ezgiye göre değişebilmektedir. Odaklama yapılırken genel olarak odaklanacak sözcük cümlede yüklemün önüne getirilmektedir. Bu durumda, alıcı konumundaki kişi, cümlede anlamı özellikle belirtilmek istenen öge üzerinde yoğunlaşır. Böylece söz dizimsel anlam da yönlendirilmiş olur. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 33. Madde).

4. “Birden çok yan cümleden oluşmuş uzun cümleler birbirlerine bağlanırken ezgi, kimi zaman dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. O zaman dinleyicinin dil duygusuna güvenerek tümce öbekleri ayrı ayrı bildiri cümlesiymiş gibi söylenmelidir. *Derslerine iyi çalışır / verilen ödevleri zamanında yapar / zamanını boşa harcamazsan / çok başarılı olursun*” (Ergenç, 1989: 66). Bu husus, dinleme açısından son derece önemlidir. Bazı uzun cümlelerde, her cümlecüğün sonunda biten ezgiye başvurmak her zaman istenen ilgiyi uyandırmayabilir. Konuşucu, dinleyenin dikkatini sağlayabilmek için vereceği durakları, kullanacağı biten ve süren ezgi tonunu iyi ayarlamak zorundadır. Genellikle birinci öbeğin sonunda biten ezginin, ortalarda yerini süren ezgiye bırakması ve son öbekte biten ezginin kullanılması anlama açısından daha iyi sonuçlar verecektir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 38. Madde).

5. Yazılı bir metni ezgileyemeyen kişiler, o metni anlayamazlar. Bu durumu destekleyen en önemli kanıt, şizofreni hastalığıdır. Göz hareketleri yavaş olan şizofreni hastaları, cümlede özne ve yüklem arasında anlam ilgisi kuramazlar. Buna bağlı olarak ezgileme yapamadıkları için de cümleyi anlayamazlar. Şizofreni hastalarında göz hareketlerine bağlı olarak ezgilemenin ortadan kalkmasıyla cümle içerisindeki anlam öbekleri arasında sınırlar da ortadan kalkmaktadır. Bu durum, anlama sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Demek ki ezgileme, söz dizimsel yapıdaki ögeler arasında, anlam ilişkilerinin kurulmasında son derece önemli bir belirleyicidir. Bir başka ifadeyle, Türkçedeki çekim eklerinin işlevleri, parça üstü birimlerle desteklenmektedir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 41. Madde).

6. “Genellikle bir söz değerinde kullanılan çekimli eylemlerin istek biçimleri son hecede vurgulanmaktadır. Eğer vurgu, baş hece ya da sondan önceki hece üzerine düşerse bu kez, istek karşıtı umursamazlık anlamı verir. *Bu da böyle*

olsun (istek) / Bu da böyle olsun (umursamazlık)” (Demircan, 2001: 141). Bu durum, vurgunun yüklem anlamı üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Kelime vurgusunun dışında, Türkçenin eklemeli dil yapısına bağlı olarak, yüklemlerin ilk ve son hecelerdeki vurgulanma biçimleri, görüldüğü gibi söz dizimsel anlamı yönlendirici bir etkiye sahiptir. Anlama süreci açısından bu husus son derece önemlidir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 47. Madde).

7. “Türkçede, vurgunun zamirlerin anlamı üzerinde de her zaman olmasa dahi bir etkisi söz konusudur. *Toplantıya biri geldi (Sadece bir kişi) / Toplantıya biri geldi (Herhangi bir kişi)*” (Demircan, 2001: 143). Cümlesindeki zamirin anlamı, vurgulanan heceye göre değişmekte, bu durum doğrudan doğruya söz dizimsel anlamı değiştirmektedir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 48. Madde).

8. “Yaygın odaklama, odaklayıcı öge kullanılarak yapılmaktadır. Bu ögeler dizimsel olarak ikiye ayrılmaktadır. Odağın ardına bitişenler (-mI, dA, bile, ya...) ile odağın önüne bitişenler (ancak, yalnız, daha). Sözelimi, -mI ögesinin iki işlevinden birisi soru sormak, öteki ise istenen yeni bilgiyi belirlemektir. Bu işleviyle -mI, yeni bilgi belirleyen bir belirteçtir. Olağan dizimle -mI, tümcenin sonunda yer alır. Karşıtsal dizimde ise, öteki sözcüklerin yeri ya da biçimi değişmeksizin odak, seçilen sözcüğün ardına kayar. *Öğrenciler burada yemek yedi mi? / Öğrenciler burada mı yemek yedi? Öğrenciler burada yemek mi yedi?.*” (Demircan, 2001: 153). Görüldüğü gibi, Türkçenin söz dizimsel yapısında, anlama süreci açısından son derece önemli olan *yeni bilgi* taşıyan ögeler, bazı kelime ve eklerin konumlarına göre belirlenebilmektedir. Bu unsurlar, anlama sürecinde alıcının dikkatini söz dizimsel yapıda özellikle vurgulanan noktaya çekmektedir. Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, bu işlev Türkçede hem kelime hem de bazı eklerle yerine getirilmektedir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 58. Madde).

9. “Bağdaşıklık özellikle, çok sayıda tümceden oluşmuş metinlerde, gerek sözcükler, gerekse tümceler arasında kopukluğu ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan biçimsel bağlantılardır. Özellikle, gereğinden çok uzatılmış tümcelerde, yüklemlerin koşutluk göstermesi, gönderim ögeleri olan adılların karışıklığa neden olmayacak ölçüde kullanılması, kısaca bağdaşıklık koşulunun yerine getirilmesi, metni okuyanın da durak ve ezgi kurallarını doğallıkla gerçekleştirmesini ve sonuç

olarak bildirinin anlaşılabilirliğini sağlayacaktır” (Ergenç, 1990: 161–162). (Bkz. Fonolojik Bulgular: 61. Madde).

10. Metnin anlamını belirleyen önemli unsurlardan biri de tutarlılıktır. Tutarlılığı sağlayan unsurlardan biri olması sebebiyle metnin gramatik yapısından kaynaklanan eksiklikler, bürün olgularının bilinçli kullanımıyla ortadan kalkmaktadır. “Liberya bandıralı yanıcı gaz taşıyan bir tanker Japonya açıklarında infilak etti” (Ergenç, 1990: 161). Bu cümledeki anlam bulanıklığı, bir bürün olgusu olan (*durak*)ın yerinde kullanılmasıyla ortadan kalkacaktır. Bürün olgusu durağın yazılı metindeki iz düşümü, virgüldür. Burada durak olgusunun söz dizimsel yapının tutarlılığı üzerindeki etkisi görülmektedir.(Bkz. Fonolojik Bulgular: 62. Madde).

11. Bürün olgularının öğretimi, anlama sürecinde son derece etkili olduğu düşünülen cümle öğelerinin analizinde öğrencilere kolaylık sağlayacaktır. Tonlama, vurgulama, durak, ezgileme gibi bürün olgularını doğru kullanabilen bir öğrenci, söz dizimsel yapıdaki anlam öbeklerini daha kolay ayırt edebilecek seviyeye gelecektir. (Bkz. Fonolojik Bulgular: 63. Madde).

Türkçenin bürünsel özellikleriyle ilgili olarak yukarıdaki veriler incelendiğinde, parça üstü birimlerin Türkçedeki işlevsellik alanlarının hece / ek / sözcük / sözcük grupları / cümle / cümleden büyük birimleri kapsadığı görülecektir. Bu olgular özellikle, sözcük ve cümle anlamı üzerinde etkilidir. Anlam olgusu, bürün yapıları ile birlikte dil merkezli anlama sürecinin ana malzemesini oluşturmaktadır. Parça üstü birimler ise anlama süreciyle fonolojik temelli anlama becerileri arasında köprü vazifesi görmekte ve öğrenilerek geliştirilebilir nitelikler taşımaktadır. Oysa, anlama sürecine temel teşkil eden, *ünlü uyumları*, *ünsüz benzeşmesi* gibi hususlar, kapalı uçlu kurallar ihtiva etmekle birlikte, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri, parça üstü birimler kadar geniş değildir.

Sonuç olarak, yukarıdaki açıklamaları maddeler hâlinde şu şekilde özetlemek mümkündür.

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanında *Türkçenin ses özellikleriyle ilgili kazanımlar*, yazma ve kısmen konuşma öğrenme alanları göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır.

2. Çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit ettiğimiz fonolojik bulgulardan parça üstü birimlerle ilgili olanlar, dil bilgisi öğrenme alanına daha ayrıntılı bir şekilde yansıtılabilirdi.

3. Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan Türkçenin ses özellikleriyle ilgili kazanımlar, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi yönünden genel olarak statik, kapalı uçlu hususlarla yapılandırılmıştır. Bu kazanımlar daha çok, anlama sürecine zemin hazırlayan yapısal özelliklerdir.

4. Programda yer alan Türkçenin ses özellikleriyle ilgili kazanımlarda sağ beyin yarım küresinin dilsel işlevleri üzerinde daha yoğun bir şekilde durulabilirdi. Çünkü, işitimi imgesinin ikinci boyutunu oluşturan parça üstü birimler, anlama sürecinde, sağ beyin yarım küresinde teşekkül etmekte ve okuma / dinleme merkezli iletişimi yönlendirmektedir. Dil becerilerinin, beynin her iki yarım küresiyle ilgili olduğu düşüncesinden hareketle, Türkçenin ses özellikleriyle ilgili kazanımların bu çerçevede yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

5. Türkçenin dil bilgisi kuralları, karşılıklı etkileşime dayalı bir sistem özelliği göstermektedir. Bazı yapıların etki alanları, kendi işlevsellik sınırlarını aşmaktadır. Bu anlamda, Türkçenin bürünsel özellikleri, fonolojik sınırları aşp, sağ beyin işlevlerini cümle ve cümleden büyük dil birimlerine taşıyabilmektedir. Türkçe dil yapıları içerisinde, etki alanları bu denli geniş olan özelliklerin, programın kazanımlar bölümünde gerektiği ölçüde detaylandırılması gerekmektedir.

5.1.2. Morfolojik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili edinimsel ve dil bilgisel kazanımlara yönelik bulgular, ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan *okuma*, *dinleme / izleme* ve *dil bilgisi* öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Anlama becerilerini geliştirmede etkili oldukları düşünülen morfolojik bulgularla ilgili temel konular, aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Türkçenin algoritmik (matematiksel) yapısı.

2. Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı.
3. Çekim Ekleri
4. Yapım ekleri

Çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen morfolojik verilerden yola çıkarak, yukarıda 4 ana başlık etrafında gruplandırdığımız konuları, bulgularla ilgili temel kavramlar çerçevesinde, dil farkındalığı oluşturma ve anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden şöyle bir tasnife tâbî tutabiliriz.

1. Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan morfolojik bulgularla ilgili konular:
 - a. Türkçenin algoritmik (matematiksel) yapısı ile ilgili özellikler.
 - b. Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı.

Yukarıdaki temel konularla ilgili veriler, dil merkezli anlama sürecini kolaylaştıran, Türkçenin yapısal özelliklerini genel anlamda içerdikleri düşünülmektedir. Bu iki temel konu, bulguların ilgili olduğu, ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlardan *dil edimi* ve *dil yapılarının oluşumu* ile ilişkilendirilebilir. Dil edimi, ana dili yapılarına ait özelliklerin, ana dili bilgisini oluşturduğu süreçtir.

2. Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan kullanılabilecek morfolojik hususlar:
 - a. Yapım ekleri ve işlevleri.
 - b. Çekim ekleri ve işlevleri.

Kelime yapısı, ve eklerle ilgili olan bu hususların, Türkçenin morfolojik yapısı temelinde, dil farkındalığı ve buna bağlı olarak anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, birinci derece işlevlere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu konular, bulguların ilişkilendirildiği ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlardan, *dil bilgisi öğretimi*, *dil farkındalığı* ve *anlama becerilerini geliştirme* arasındaki kümülatif etkileşimler çerçevesinde ele alınmakla birlikte, temel bakış açımızı, Türkçenin morfolojik yapısında mevcut olup, anlama becerilerini geliştirmede etkili olan özelliklerin İlköğretim Türkçe Dersi 6,7 ve 8. sınıflar Öğretim Programı okuma

/ dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlara ne ölçüde yansıdığı hususu, oluşturmaktadır.

5.1.2.1. Morfolojik Bulguların Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama sürecinde etkili olduğunu düşündüğümüz Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili bulgular, okuma öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir. Böylece, morfolojik bulguların TDÖP’na ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan morfolojik kazanımların dil bilgisi öğretimi ile desteklenip desteklenmediği irdelenecektir.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda, Türkçenin morfolojik yapısıyla desteklenebilir nitelikteki okuma / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıda sıralanmaktadır. Sıralanan kazanımların hemen altında, ilgili oldukları morfolojik hususlar, gerekçeleri ile birlikte belirtilecektir.

Kazanımlar:*

1. Sebep–sonuç ve amaç–sonuç ilişkilerini fark eder.
2. Kelime türetir.

Okuma öğrenme alanından tespit ettiğimiz bu iki kazanımın özelliği, anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüğümüz, morfolojik hususlarla geliştirilebilir olmasından kaynaklanmaktadır. Yukarıdaki kazanımların, morfolojik hususlarla geliştirilebilir nitelik taşımalarıyla ilgili gerekçeler aşağıda sıralanmaktadır.

1. Sebep sonuç ve amaç–sonuç ilişkilerini fark eder.

* Okuma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005), s.134-136

Okuduğu metni anlama ve çözümleme çerçevesinde ön görülen bu kazanım, bir çok yönden değerlendirilebilir bir özellik taşımakla birlikte, gramatik anlamda, işletme (çekim) eklerinin öğretimiyle doğrudan ilgilidir. Bilindiği gibi işletme (çekim) ekleri, adlar ile adlar veya, adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir. Yapım ekleri, kök ile gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı hâlde, işletme ekleri, kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime, kelime grupları ve cümlelerin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir. Kelime gruplarından ve cümleden işletme (çekim) ekleri çıkarıldığında, kelimeler arasındaki anlam ilişkileri ortadan kalkar ve cümlelerin yapısı bozulur. İşletme (çekim) eklerinin bu işlevleri, söz dizimsel anlamın yapılanmasında son derece önemlidir. (Bkz. Morfolojik Bulgular: Madde 18).

Bu çerçevede düşünüldüğünde, cümle içerisindeki sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerinin kurgulanmasında, işletme (çekim) eklerinin önemli işlevlerinin olduğunu söylemek mümkündür. *Ders çalışmadığından sınavı geçemedi (sebeup/sonuç). Odasına kitabını almaya gitti (amaç / sonuç).* Cümlelerinde, kazanımda belirtilen anlam ilişkileri çekim ekleriyle oluşturulmaktadır. Okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlarla ilgili çalışmalarda, işletme (çekim) eklerinin bu işlevleri göz ardı edilmemekle birlikte, edat ve bağlaçlarla olan anlam ilgileri üzerinde durulması gerekir.

2. Kelime türetir.

Öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik kazanımlar içerisinde, yapım ekleriyle doğrudan ilgili olan bu kazanım, yapım eklerinin öğretimiyle ilgilidir. Yapım ekleri, okuma / anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrenciye kelime türetme yetisi kazandırmada ve buna bağlı olarak alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesinde önemli bir işlevleri yerine getirmektedir. Okuma sürecinde, anlamı bilinmeyen Türkçe kökenli kelimelerin anlamlandırılmasında, yapım eklerinin kullanımı, beceri geliştirmede etkili olacaktır. (Bkz. Morfolojik Bulgular: Madde 17). Bu durumda, Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı, yapım ekleri vasıtasıyla dil farkındalığına dönüştürülerek, okuma becerisinin geliştirilmesine sürecine yansıtılmış olur. Nitekim burada da, anlama becerilerinin

geliştirilmesi sürecine morfolojik boyutta zemin hazırlayan karakteristik dil özelliğine (sondan eklemeli yapı), yapım ekleri gibi gramatik unsurlarla işlerlik kazandırılması söz konusudur. Dil bilgisi öğretiminin beceri gelişim sürecine yansıtılmasında da temel hareket noktalarından birini bu husus oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi, morfolojik bulgular çerçevesinde, anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüğümüz hususlar, *ekler* üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eklerin kelime yapısı ve cümle içerisindeki etki alanlarına yönelik bir dil farkındalığının oluşturulmasında, kelime tahlili çalışmaları etkili olabilir. Bu anlamda, üzerinde analiz çalışması yapılacak kelimeler, etrafından bağımsız müstakil dil birimleri hâlinde değil, söz dizimi yapısı içerisinde belirli bir sistemin parçası olarak etki alanları ile birlikte öğrencilere sunulmalıdır.

TDÖP’nda 8 temel başlık çerçevesinde oluşturulan okuma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili 91 kazanımdan 2’si anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağını düşündüğümüz morfolojik bulgularla desteklenmiştir. Bu iki kazanım, çekim ekleri, yapım ekleri ve kelime türetme yetisi ile ilgilidir. Bir başka ifadeyle, çekim ekleri ve yapım eklerinin öğretilmesiyle geliştirilebilecek kazanımlardır. Nitekim, çalışmamızın dördüncü bölümünde maddeler hâlinde sıralanan ve anlamada etkili olduğu düşünülen 27 morfolojik verinin tamamına yakını bu konularla, doğrudan veya dolaylı bir ilişki içerisinde.

Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili özelliklerin, kazanımlar çerçevesinde okuma öğrenme alanına yüksek oranlarda yansıtılmamış olması doğal karşılanmalıdır. Daha önce belirtildiği gibi, morfolojik yapı, Türkçenin karakteristik dil özelliklerinden meydana gelmekte ve ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlardan dil yapılarının oluşum sürecini ilgilendirmektedir. Bu dil yapılarını dil farkındalığına dönüştürüp beceri geliştirme sürecine kanalize edecek gramatik hususların da doğal olarak, dil bilgisi öğrenme alanında yer alması gerekmektedir.

Bu çerçevede, TDÖP’nda, okuma / öğrenme alanında mevcut olan morfolojik nitelikli kazanımların dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla karşılaştırılması gerekmektedir. Daha önce, okuma / öğrenme alanında, anlama becerilerini

geliştirmede kullanılabilecek morfolojik hususlar *çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi* olarak belirlenmişti. Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar, bu hususlar merkez alınarak incelendiğinde, okuma becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilendirilen üç önemli konunun tam olarak desteklendiği görülmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan 86 kazanımdan 12'si, *çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi* hususlarını desteklemektedir. Bu yönden bakıldığında, TDÖP'nda, morfolojik zeminde okuma ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar arasında okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eş güdüm söz konusudur.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerle ilgili olarak şu yargılara varmak mümkündür.

1. Türkçenin morfolojik yapısında mevcut olup, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek morfolojik bulgulardan çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi ile ilgili olanlar, TDÖP'nda okuma / öğrenme alanındaki iki kazanımla ilişkilendirilmektedir. Bu anlamda, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek morfolojik hususların okuma / öğrenme alanına yansıtıldığı söylenebilir.

2. Çalışmamızda, analizler sonucunda tespit edilen 27 morfolojik bulgunun tamamına yakını, çekim ekleri ve yapım eklerinin işlevleri ile kelime türetme yetisinin geliştirilmesiyle ilgilidir.

3. Okuma / öğrenme alanında yer alan ve okuma / anlama becerilerini geliştirmede morfolojik anlamda etkili olabilecek kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki ilgili kazanımlarla tam olarak desteklenmektedir.

4. Türkçe, morfoloji eğilimli bir dildir. Bu karakteristik eğilimi, dil farkındalığı oluşturma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde fonksiyonel hâle getirecek gramatik işlemcilerle ihtiyaç vardır. Eklemeli dil yapısının gereği olan yapım ekleri ve çekim ekleri bu anlamda öne çıkan iki önemli dil birimidir.

5.1.2.2. Morfolojik Bulguların Dinleme/İzleme Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama sürecinde etkili oldukları düşünülen Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili veriler, dinleme / izleme öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecek; böylece morfolojik bulguların TDÖP'na ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, dinleme / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan morfolojik nitelikli kazanımların dil bilgisi öğretimiyle desteklenip desteklenmediği hususu üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda, Türkçenin anlama sürecinde etkili olan morfolojik özellikleriyle desteklenebileceği düşünülen, dinleme / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar, aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır. Bu kazanımlar belirlenirken, Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili çalışmamızda yer alan analiz ve tespitler ölçüt alınmıştır.

Kazanımlar:*

1. Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
2. Kelime oyunları oynar.
3. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

1. *Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.*

Yukarıdaki kazanım için (TDÖP, 2005: 25)'te, “dinlenenlerde, anlam ilişkileri kuran sebep (için, dolayı...) ve amaç (için, diye...) edatlarına dikkat edilir” şeklinde bir açıklama yer almaktadır. İfade edilen anlam ilişkilerinin kurulmasında,

* Dinleme öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005), s.147-149.

sadece edatlar etkili değildir. Türkçede, çekim ekleri grubuna giren bazı hâl ekleri de cümle içerisinde benzer anlam ilişkileri kurabilmektedir. Bu durumda, hâl eklerinin öğretilmesi sürecinde, bu eklerin söz dizimi yapısına kattıkları sebep, sonuç ve amaç anlamları ilgili edatlarla eş zamanlı olarak gösterilmelidir.

Türkçede, sebep, sonuç ve amaç ilgisi kuran iki tür hâl eki vardır. “Yükleme durumu eki +(y)A, çeşitli kullanılış biçimleriyle asıl görevi dışında, adı fiile amaç, maksat, sebep ilgisi ile bağlama işlevini yerine getirmektedir. Çıkma durumu eki, +DAn asıl işlevinin dışında, adı fiile, sebep, sonuç, ilişkileri kurma gibi çeşitli işlevlerle de kullanılmaktadır” (Korkmaz, 2003: 24). Programda, bu kazanımla ilgili yapılan açıklamalarda, hâl eklerinin bu işlevlerine değinilmemiştir.

Bu kazanımı açıklayıcı yönde (Yalçın, 2002: 127)’de şu ifadeler yer almaktadır.

“Dinlemenin başka önemli noktalarından biri de dilin gramer kalıpları ile dinlenen metindeki bilginin algılanması arasında ciddi bir ilişkinin bulunmasıdır. Türkçenin öğretiminde son ekler, dinlediğimizi hızla anlama becerisinde önemli bir yere sahiptir.. *...in/...sı* veya. *...dan/...ya* gibi kalıplar, beynimizde çocukluğumuzdan itibaren dinleyerek oluşturduğumuz hazır kalıplardır. Zihnimiz bu kalıpların içindeki ana bilgileri bulduktan sonra anlam bütünlüğünü hızla tamamlayarak anlamaktadır.”

2. Kelime oyunları oynar.

Dinleme öğrenme alanında dil bilgisi kurallarının öğretimiyle geliştirebilecek bu kazanım, doğrudan doğruya söz varlığını zenginleştirmeye yöneliktir. Bu kazanımın geliştirilmesinde, yapım ekleri ve Türkçenin kelime türetme yetisinden yararlanılabilir.

3. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle, yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

Bu kazanım, programda doğrudan doğruya dil bilgisi öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Yapım eklerinin işlevsel kullanımlarına bağlı olarak, isim ve

fiiller ayrı ayrı sınıflandırılır ve dinleme sürecinde, anlamını bilmediği Türkçe kökenli kelimeleri sözlüğe bakmaksızın refleksif bir şekilde anlamlandırma becerisi kazanmış olur.

TDÖP’nda, dinleme öğrenme alanında yer alan 91 kazanımdan 3’ü, anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülen morfolojik bulgularla desteklenmiş olup, bu kazanımların genel olarak, çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi konularıyla ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkçenin morfolojik yapısında anlama becerilerini geliştirmede etkili olan bulguların okuma ve dinleme öğrenme alanlarında benzer kazanımları geliştirmede etkili olacakları görülmektedir.

Öte yandan, TPÖP’nda, morfolojik yapı temelinde, dinleme / anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımların 6. sınıftan 8. sınıfa kadar, sınıf seviyelerine uygun olarak bir süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki değerlendirmelerin ardından, TDÖP 6, 7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğrenme alanında mevcut olan kazanımların morfolojik temelli dinleme / izleme öğrenme alanı ile ilgili kazanımları ne ölçüde desteklediği hususu üzerinde durmak gerekiyor.

Bu bağlamda, TDÖP’nda, dinleme / öğrenme alanında mevcut olan morfolojik nitelikli kazanımların dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla karşılaştırılması gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, dinleme / öğrenme alanında, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek morfolojik hususlar *çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi* olarak belirlenmişti. Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar bu hususlar merkez alınarak incelendiğinde, dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilendirilen üç önemli hususun tam olarak desteklendiği görülmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan 86 kazanımdan 12’si, *çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi* hususlarını desteklemektedir. Bu yönden bakıldığında, TDÖP’nda, morfolojik zeminde dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar arasında dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eş güdüm söz konusudur.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerde varılan sonuçları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür.

1. Türkçenin morfolojik yapısında mevcut olup, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek morfolojik bulgulardan çekim ekleri, yapım ekleri ve buna bağlı olarak kelime türetme yetisi ile ilgili olanlar, TDÖP’nda dinleme / öğrenme alanındaki üç kazanımla ilişkilendirilmektedir. Bu anlamda, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek morfolojik hususların okuma / öğrenme alanına yansıtıldığını söylemek mümkündür.

2. Çalışmamızda, analizler sonucunda tespit edilen 27 morfolojik bulgunun tamamına yakını, çekim ekleri ve yapım eklerinin işlevleri ile kelime türetme yetisinin geliştirilmesiyle ilgilidir.

3. Dinleme / öğrenme alanında yer alan ve dinleme / anlama becerilerini geliştirmede morfolojik anlamda etkili olabilecek kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki ilgili kazanımlarla tam olarak desteklenmektedir.

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı genel olarak incelendiğinde, okuma ve dinleme öğrenme alanlarında, Türkçenin morfolojik yapısından yararlanarak geliştirilebilecek kazanımların benzer içeriklere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak belirtmek gerekir ki, Türkçe, morfoloji eğilimli bir dildir. Bu karakteristik eğilimi, dil farkındalığı oluşturma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde fonksiyonel hâle getirecek gramatik işlemcilerle ihtiyaç vardır. Yapım ekleri ve çekim ekleri bu anlamda öne çıkan iki önemli dil birimidir.

5.1.2.3. Morfolojik Bulguların Dil Bilgisi İle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde, anlama sürecindeki fonksiyonları ve anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen morfolojik bulgular, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğrenme alanı için hazırlanan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

TDÖP'ndaki dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlarda *Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama / uygulama* ve *Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama* başlıkları altında sıralanan morfolojik kazanımlar aşağıda sıralanmıştır.

Kazanımlar*

1. İsimlere getirilen hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
2. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
3. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
4. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve ama, ya da, ayrıca, çünkü vb.) işlevlerine uygun cümleler kurar.
5. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
6. İsimden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
7. İsimden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
8. Fiilden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
9. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 9 madde hâlinde yapılandırılmış olan Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili kazanımlar genel olarak incelendiğinde, bunların genel olarak çekim ekleri ve yapım ekleriyle ilgili oldukları görülmektedir. Yukarıda sıralanan morfolojik hususlar, okuma ve öğrenme alanında tespit ettiğimiz morfoloji bilgisiyle geliştirilebilecek kazanımları desteklemektedir.

TDÖP'nda, 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğrenme alanına ait toplam 86 kazanım içerisinde, doğrudan doğruya çekim ekleri ve yapım eklerinin işlevlerine yönelik olarak 7 kazanım mevcuttur.

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149.

Kazanımlar: *

1. İsimlere getirilen hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
2. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
3. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
4. İsimden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
5. Fiilden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
6. İsimden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
7. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçe dil yapılarında mevcut olan gramer kuralları, kümülâtif ve interaktif bir mantıkla işlemektedir. Bir başka ifadeyle, Türkçe dil yapısında, birbiriyle ilgisizmiş gibi görünen kurallar, gerçekte belirli bir uyum içerisinde olup birbirlerini desteklemektedirler. Programda değerlendirmeye alınan kazanımlar ve çalışmamızda tespit edilen morfolojik bulgular bu açıdan değerlendirildiğinde, Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı ve bunana bağlı olarak çekim (işletme) eklerinin Türkçenin gramatik işleyişinde geniş bir etki alanına sahip oldukları görülecektir. Bir başka ifadeyle Türkçede, morfolojik zemine bağlı olarak sondan eklemeli dil yapısını beceri geliştirme düzeyine yansıtabilecek kavram, *çekim ekleridir*. Çekim ekleri çerçevesinde incelenen hâl ekleri, etki alanlarının genişliği açısından yukarıdaki ifadelere tam olarak uymaktadır.

“Görevleri sözdizimsel olan bu ekler, tümce içi (özne–tümleç–yüklem arası) ilişkileri düzenler. Durum eklerinin bir başka özelliği de, ad köklerine göre değişik biçimler almalarıdır. Örneğin Latince *port* (*kayı*) sözcüğünün aldığı durum ekleriyle *puer* (*çocuk*) sözcüğünün aldığı durum ekleri ayırıcıdır. (Latince) ad kökleri, bu eklerle göre kümelenmekte ve gerçekte bir öğrenim / öğretim sorunu ortaya çıkmaktadır. (Oysa), Türkçede ad durum ekleri çok yalın kurallara bağlıdır; ne addan ada bir ayırım, ne de ilgeç görevi dışında bir anlam değişimi vardır. Ancak bunlar, Batı dillerine uygulanan yöntemlerle incelendiklerinden dildeki öteki

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. *İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı*, (Ankara 2005), s.147-149.

görevleri, türetme özellikleri işlenmemiş gibidir. Bundan başka, Batı dillerinde ne kadar durum eki varsa, Türkçede bu sayıda ek durum eki sayılmış, yakın zamana kadar ondan öte gidilememiştir. Bu eklere “durum” değil, “dizim” ekleri demek daha doğru olur” (Demircan, 2005: 101–102).

Görüldüğü gibi çekim ekleri grubuna giren ismin hâl ekleri son derece düzenli kurallara sahip olmakla birlikte, söz dizimi yapısını meydana getiren öğeler arasındaki ilişkileri düzenlemektedirler.

Bu çerçeveden bakıldığında, TDÖP’nda dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda çekim eklerinin söz dizimi yapısı üzerindeki etki alanlarına yönelik kazanımlara yer verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Aynı durum, söz dizimi yapısı üzerinde etkili olan sıfat–fiil ekleri için de geçerlidir. Sıfat–fiil eklerinin işlevleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalara *Sentaktik Bulguların Değerlendirilmesi* başlığı altında yer verilecektir.

Çalışmamızın dördüncü bölümünde, anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağını düşündüğümüz 27 morfolojik bulgunun tamamı, eklemeli dil yapısıyla ilgilidir. Bunların arasında, çekim ekleriyle ilgili olanlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

1. Türkçede, anlamı üzerinde taşıyan kök birim, önce yapım eki alarak kökün anlamıyla ilişkili yeni kelimeler oluşturur. Ardından çekim eki alarak, oluşan bu yeni kavram, cümlelerin diğer unsurları ile ilişkiye girer. Anlama ve gramatik işleve yönelik eklerin belirli bir koordinasyon içerisinde kök birime yüklenmesiyle türetilen kelime böylece, anlamsal ve söz dizimsel boyutta işlevsellik kazanmış olur. Kelime kökünden başlayıp söz dizimsel yapıya kadar etkili olan bu algoritmik sistem, eklemeli dil yapısının anlama sürecindeki rolünü gözler önüne sermektedir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 7. Madde).

2. Eklemeli dil yapısının Türkçede, anlama sürecindeki en önemli işlevlerinden biri, tamlamaları ve söz dizimsel yapıları, birebir anlam değeri oluşturabilecek bir yapıya kavuşturması noktasındadır. İyelik ekleriyle oluşturulan ve birebir anlam taşıyan isim tamlamaları bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Türkçede, söz dizimsel yapıyı meydana getiren kelime ve kelime grupları arasında,

eklerle kurgulanan gramatik ilişkiler, aynı zamanda birebir anlamın oluşmasına da yardım etmektedir. Aralarında eklerle kurgulanmış gramatik ve anlamsal ilişkiler bulunan yapılar, beynin muhtemel anlamı tasarlama sürecine zemin hazırlamaktadır. Bir başka ifadeyle, beynin algı alanını genişletmektedir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 11. Madde).

3. Türkçenin sahip olduğu eklemeli dil yapısıyla, okuma / anlama sürecindeki *algı genişliği* arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Şöyle ki, “algı genişliğinin görülen yazıdan geniş olması” (Göğüş, 1978: 63) ve beynin ilerideki anlamı tasarlayabilmesi, kelimenin cümle içerisindeki bağlamsal anlamıyla ilgilidir. Eklemeli bir dil olan Türkçede çekim ekleri, sözcük anlamının tasarlanmasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Cümle içerisindeki kelimeler, kelime grupları ve cümlecikler birbirlerine eklerle bağlanabilmekte, bu yolla söz dizimsel anlamı oluşturmaktadır. Bir kelimeye gelen çekim eki, algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 13. Madde).

4. Çekim (işletme) ekleri, adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişkiler kuran eklerdir. Yapım ekleri kök ile gövdenin kendi sınırları içinde kaldığı hâlde, işletme ekleri kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlelerin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir. Kelime gruplarından ve cümleden işletme ekleri çıkarıldığında kelimeler arasındaki anlam ilişkileri ortadan kalkar ve cümlelerin yapısı bozulur. Bu nedenle işletme ekleri, hem kök hem gövdelere işleklik kazandıran eklerdir hem de yapım eklerinden daha kapsamlıdır. İşletme (çekim) eklerinin bu işlevi, söz dizimsel anlamın yapılanmasında son derece önemlidir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 18. Madde).

5. İşletme (çekim)ekleri Türkçede, söz dizimsel yapının biçim ve anlam boyutunu örtüştürme işlevini yerine getirmektedir. Bu husus, anlama sürecine zemin hazırlaması bakımından son derece önemlidir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 19. Madde).

6. İsim çekim ekleri, isimlerin cümle içerisinde fiillerle geçici anlam bağları kurma sürecindeki durumlarını ifade etmektedir. Bu ekler, söz dizimsel yapı içerisinde, gramatik ilgilerin kurulmasında son derece işlevseldir. Cümle içerisinde, gerektiği yerde kullanılmamaları, söz dizimsel anlamın bozulmasına neden

olmaktadır. Kısacası isim çekim ekleri Türkçede sentaktik yapının giriş bağlantı noktalarını teşkil etmektedir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 20. Madde).

7. Hâl ekleri Türkçede, söz dizimsel yapıyı meydana getiren ögeler arasında gramatik anlam ilişkileri kurmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, cümlede yer alan ismin girebileceği çeşitli anlamsal durumları yükleme bağımlı hâle getirmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak söz dizimsel yapı, birbirinden bağımsız sözcüklerle teşkil edilen bir kelimeler yığını olmayıp, birbirleriyle anlam ilişkileri olan sözcüklerden meydana gelmiş bir sistem özelliği kazanmaktadır. Beyin, söz dizimsel yapıyı bu sistem yardımıyla anlamakta ve yorumlamaktadır.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 21. Madde).

8. Türkçede, yönelme eki, kendi anlam fonksiyonunun dışında, zihni tasarlanabilir bir anlama yönlendirici işleve sahiptir. *Ders çalışmak için odama gittim / Ders çalışmaya odama gittim* cümlelerinde, yönelme ekinin, sahip olduğu anlam özelliği (amaç anlamı) ile zihni tasarlanabilir anlama nasıl yönlendirdiği görülmektedir.(Bkz. Morfolojik Bulgular; 23. Madde).

Yukarıdaki bulgularda, eklemeli dil yapısının söz dizimi sistemi üzerindeki etkileri gözlenecektir.

Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı dikkatli şekilde incelendiğinde, bu yapıyı oluşturan kök / yapım eki / çeki unsurları arasında işlevsel açıdan birbirini tamamlar nitelikte bir ilişkinin mevcudiyeti göze çarpmaktadır. Kelime yapısındaki asıl unsur olan kök, yapım ekiyle genişleyebilmesine rağmen, söz dizimi içerisinde sınırlı bir hareket alanına sahiptir. (Kök + yapım eki) birimini anlama sürecinde aktif kılan unsur çekim ekidir. Çekim eklerinin cümle içerisindeki kombinasyonlarının dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde farkındalığa dönüştürülmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmeleri şu şekilde özetlemek mümkündür.

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, okuma ve dinleme öğrenme alanlarında tespit edilen ve morfoloji bilgisiyle geliştirilmeye uygun olduğu

düşünülen kazanımların, dil bilgisi öğrenme alanıyla önemli ölçüde desteklendiğini söylemek mümkündür.

2. Türkçe kelimelerin morfolojik yapıları, beynin kelime üzerinde gerçekleştirdiği morfolojik analizle aynıdır. Eklemeli yapıya sahip olmayan dillerde dahi beyin, bu ayrıştırmayı gerçekleştirmektedir. Bu durum Türkçenin kognitif yönden morfoloji eğilimli bir dil olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, genelde dil becerilerinin geliştirilmesinde, özelde okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bu eğilimden yararlanılması gerekir.

5.1.3. Semantik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu konu çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen, Türkçenin semantik yapısıyla ilgili edinimsel ve dil bilgisel bulgular, ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflar Türkçe Öğretim Programında yer alan *okuma, dinleme / izleme ve dil bilgisi* öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Semantik bulguların etrafında kümelendiği temel konu başlıkları aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Sondan eklemeli dil yapısına bağlı olarak Türkçenin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi.
2. Öğrencilerin pasif (alıcı) kelime hazinesinin geliştirilmesi.
3. Sinestezik anlam.
4. Deyimler.
5. İkilemeler.
6. Gerçek anlam özelliği.
7. Yan anlam özelliği.
8. Çağrışımsal anlam.
9. Kişisel çağrışımlar.
10. Evrensel çağrışımlar.
11. Duygu değeri.
12. Eş anlamlılık.

13. Zıt anlamlılık.
14. Benzetme.
15. Yönlendirme kuralları (Project rules)
16. Bağlamsal anlam.
17. Uzak bağdaştırmalar.

Çalışmamızın dördüncü bölümünde, Türkçenin semantik yapısıyla ilgili olarak 37 veri tespit edilmiştir. Semantik verilerden yola çıkarak, yukarıda ana başlıklar çerçevesinde gruplandığımız konuları, ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlar çerçevesinde belirlediğimiz iki temel ölçüt temelinde, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden şöyle bir tasnife tâbî tutabiliriz.

1. Anlama sürecine zemin hazırlayıp, dolaylı işlevlere sahip olan fonolojik bulgularla ilgili konu başlıkları.

a. Sondan eklemeli dil yapısına bağlı olarak Türkçenin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi.

Bu husus, temelde kök + yapım ve çekim eki kavramlarıyla ilgilidir. Morfolojik değerlendirmeler bölümünde bu kavramlar, anlama becerilerini geliştirmede etkili unsurlar olarak tespit edilmişti. Bu bölümde, ilgili kavramların *anlama sürecine zemin hazırlayan* konular ölçütüne alınmasının sebebi, Türkçede yapım eki ve çekim eklerinin kavram alanını genişletmeye yönelik işlevlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü bir dilin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi, öğrencilerin pasif (alıcı) kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecindeki olumlu eğilimini göstermektedir. Bu, bir anlamda Türkçenin morfolojik eğilimidir.

2. Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan kullanılabilecek semantik hususlar.

a. Pasif (alıcı) kelime hazinesinin geliştirilmesi

1. Sözcük anlamı düzeyinde

I. Gerçek anlam değeri

II. Yan anlamlılık

III. Eş anlamlılık

IV. Zıt anlamlılık

2. Kalıplaşmış ifadeler düzeyinde

I. Deyimler

II. İkilemeler

3. Çağrışımsal anlam düzeyinde

I. Kişisel çağrışımlar

II. Sinestezik algılama sonucu oluşan çağrışımlar

III. Duygu değeri

IV. Evrensel çağrışımlar

4. Yönlendirme kuralları (project rules) çerçevesinde bağlamsal anlam gelişimi. (Pasif kelime hazinesini ileri derecede kullanma becerisi)

I. Bağlamsal anlam

II. Benzetme

III. Uzak bağdaştırmalar

Yukarıdaki sınıflandırmada da görüldüğü gibi, Türkçenin semantik yapısında, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların tamamı, pasif (alıcı) kelime hazinesinin çeşitli boyutlarda geliştirilmesine yönelik unsurlardan oluşmaktadır. Pasif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bu unsurlar, Türkçe

derslerinde doğru kurgulanmış kazanımlar ve uygulamalarla geliştirilebilir niteliklere sahiptir.

Kısaca, Semantik yapı merkezli anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde üzerinde durulması gereken temel konu, çok boyutlu bir gelişim süreci gerektiren pasif kelime hazinesidir. Bu sebeple, TDÖP’nda, okuma, dinleme / izleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki ilgili kazanımlar, Türkçenin semantik yapısı çerçevesinde, pasif (alıcı) kelime hazinesini geliştirmeye yönelik hususlar temelinde değerlendirilecektir.

5.1.3.1. Semantik Bulguların Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu konu çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen, Türkçenin semantik yapısıyla ilgili bulgular, okuma öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecek; semantik verilerin TDÖP’na ne derece yansıdığı belirlendikten sonra, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan semantik kazanımların dil bilgisi öğrenme alanıyla desteklenip desteklenmediği hususu üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda Türkçenin semantik yapısıyla desteklenmiş, okuma / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıda sıralanmaktadır. Bu kazanımların hemen altına, ilgili oldukları semantik hususlar gerekçeli açıklamalarıyla birlikte belirtilecektir.

Kazanımlar:*

1. Metnin ana ve alt başlığı ile görsel unsurlardan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
2. Algıladığı unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirir.
3. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.

* Okuma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005), s.134-136

4. Noktalama işaretlerine uygun okur.
5. Metindeki eğik, altı çizili ve koyu renkle yazılmış kısımlara dikkat ederek okur.
6. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
7. Metnin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.
8. Metinde ilk kez karşılaştığı kelime ve deyimleri sözlükten bulur.
9. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.
10. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler.
11. Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini / ana duygusunu belirler.
12. Metinde olayın veya düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime kalıplarını fark eder.
13. Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.
14. Kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır yorumlar.
15. Okuduğu yazıdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
16. Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder.
17. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
18. Okuduğu metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.
19. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
20. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
21. Reklâm, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.
22. Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı ve ironik) sorgular.
23. Şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapar.
24. Kelime listelerini kullanır.
25. Söz ve söz gruplarını anlam özelliklerine göre (eş anlam, zıt anlam, gerçek anlam vb) farklı bağlamlarda kullanır.

26. Terim, deyim, atasözü ve söz kalıplarını anlamlarına uygun olarak kullanır.
27. Metindeki kelimeleri, günlük hayattaki bağlamını dikkate alarak cümle içerisinde kullanır.
28. Sözlüklerden yararlanır.
29. Kavram haritaları kullanır.

Semantik yapıyla ilgili olduğu düşünülen kazanımlar bu şekilde sıralandıktan sonra, gerekçeli açıklamalara yer verilecektir.

1. Metnin ana ve alt başlığı ile görsel unsurlardan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.

Bu kazanımı doğrudan doğruya pasif (alıcı) kelime hazinesini meydana getiren bütün anlam unsurlarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Metni oluşturan başlıklar, sözcük veya sözcük kalıplarından meydana gelmiş olabilir. Bu unsurlara ait anlam değerleri, metnin içeriği hakkında öğrenciye bir ön izlenim kazandırabilir.

2. Algıladığı unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirir.

Bu kazanım, öğrencilerin pasif kelime hazinelerinde mevcut olan kelimelerin çağrışımsal anlam değerleri ile ilgilidir.

3. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.

Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçe dil yapılarını meydana getiren hususlar, karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki içerisindedir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili bir özelliğin, anlam üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ezgi, cümleyi meydana getiren sözcük ve sözcük grupları arasındaki anlam ilişkilerini, dolayısıyla da bağlamsal anlam üzerinde etkilidir.

4. Noktalama işaretlerine uygun okur.

Okuma / anlama sürecinde virgül, kelime ve kelime gruplarının doğru anlamlandırılmasında son derece etkili bir noktalama işaretidir. Parça üstü birimlerle eş zamanlı kullanımı, okuma / anlama sürecine katkıda bulunmaktadır.

5. Metindeki eğik, altı çizili ve koyu renkle yazılmış kısımlara dikkat ederek okur.

Cümle içerisinde dikkat çekilmek istenen kelime ve kelime grupları farklı yazılmaktadır. Bu tür kelimelerin anlam değerleri metnin içeriği hakkında bilgi vermektedir.

6. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Bu kazanım, doğrudan doğruya bağlamsal anlamla ilgilidir. Metin içerisinde, kelime ve kelime gruplarının anlam değerleriyle bağlamsal anlam arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Kelime ve kelime gruplarının sahip olduğu anlam değerleri ve bu anlam değerleri arasındaki ilişkiler metnin bağlamını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, metnin bağlamından hareketle metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlam değerleri tespit edilebilir.

7. Metnin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.

Sözcüksel anlam düzeyinde, anlama sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri de bağlamdır. “Bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütüne bağlam adı verilmektedir” (Aksan, 1999:76). Metin içerisinde sözcüğün anlamı çoğu zaman sözlüksel anlamına göre değil, bağlamsal anlamına göre belirlenmektedir. Kavram ise, “İnsan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir formu yapısıdır, bir değişkendir; bir sözcükle ifade edilir” (Ülgen, 2001:100). Türkçenin, sondan eklemeli dil yapısına bağlı olarak kavramlaştırma yetisi düşünüldüğünde, bağlamdan hareketle kavramların anlamlarına ulaşmanın kolay olacağı düşünülmektedir.

8. Metinde ilk kez karşılaştığı kelime ve deyimleri sözlükten bulur.

Genel anlamda kelime hazinesi, durağan, belirli kalıplar içerisine sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp bireyin yaşamına göre derinlik, genişlik ve ağırlık kazanan, bir edinim sürecinin ürünüdür. “Sözcük bilgisinin üç boyutunu oluşturan genişlik, ağırlık ve derinlik kavramları” (Göğüş, 1978:360) dil merkezli anlamamanın sınırlarını sözcük düzeyinde belirleyen önemli bir unsurdur. Bu açıdan bakıldığında, metinde ilk kez karşılaşılan kelime ve deyimlerin anlam değerlerinin sözlük yardımıyla tespit edilmesi, anlama becerilerinin gelişmesinde son derece etkili olan pasif kelime hazinesinin genişlik, ağırlık ve derinlik boyutunda geliştirmeyi amaçlayan bir kazanım olarak algılanabilir.

9. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.

Söz dizimi yapısındaki örtülü anlamın tespit edilmesinde, dilin parça üstü birimleriyle sözcük ve sözcük gruplarının anlam değerleri bir eş güdüm içerisinde. Cümle içerisindeki örtülü anlamlar, zaman zaman deyimler, kelimelerin çağrışımsal anlamları ve uzak bağdaştırmalarla da sağlanabilmektedir. Bu sebeple, cümledeki örtülü anlamların kolaylıkla tespit edilmesinde, pasif kelime hazinesinin deyimler, çağrışımsal anlamlar ve uzak bağdaştırmalar yönünden zenginleştirilmesi gerekmektedir.

10. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler.

Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarının öğrenciler tarafından doğru çözümlenmesinde, bu unsurları tasvir eden kelimelerin anlam değerlerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Öte yandan, metinde geçen şahıs ve varlık kadrosunun diyaloglarında geçen kelimelerin anlam değerleri de, öğrencilerin metni çözümleme sürecine katkıda bulunacaktır.

11. Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini / ana duygusunu belirler.

Metinde geçen ana fikrin ve ana duygunun belirlenmesinde bağlamsal anlam son derece önemlidir. Metni bağlamsal düzeyde anlayan bir öğrenci, ana fikrin veya ana duygunun ilgili olduğu kavramı daha çabuk fark edecektir.

12. Metinde olayın veya düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime kalıplarını fark eder.

Bu kazanım, kelime ve kelime kalıplarının anlam özellikleriyle olduğu kadar, edat ve bağlaçlarla da ilgilidir. Bilindiği gibi Türkçede kelime ve kelime kalıpları şeklinde bağlaç ve edatlar mevcuttur. *Ne Ayşe ne de Merve geldi* cümlesinde, *ne....ne* kalıbı, olumlu bir yüzeysel yapıya sahip olan cümleye derin yapıda olumsuz bir anlam değeri yüklemektedir. Öte yandan aynı durum (*ve, ama*) gibi cümleler arası bağlantı unsurlarının da anlamsal işlevlerini göz ardı etmemek gerekir. Programın ilgili bölümünde de belirtildiği gibi, bu kazanım dil bilgisiyle ilişkilendirilmelidir.

13. Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.

Metinde, anlamı güçlendirmek için kullanılan abartılı ifadelerin tespit edilmesinde, eklerin, kelimelerin ve kelime kalıplarının anlam özelliklerinin farkındalığı son derece önemlidir.

14. Kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır yorumlar.

Yukarıdaki kazanım, kişisel çağrışımların; duygu değeri yönünde empatik açıdan çözümlenmesiyle ilgilidir. Metinde geçen unsurların taşıdığı duygu düşünce ve hayallerin yorumlanmasında bu tür sinestezik algılama biçimleri, metnin standart çağrışımlar düzeyinde yorumlanmasını engelleyebilir; fakat bu kazanım çerçevesinde yapılacak uygulamaların öğrencilerin sağ beyin işlevlerini harekete geçireceğini de unutmamak gerekir.

15. Okuduğu yazıdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Metindeki öznel ve nesnel yargıların ayırt edilmesi öğrencideki kişisel ve evrensel çağrışımların ayrımları ile ilgilidir. Bu ayrımın farkındalık düzeyine getirilmesi, okuma / anlama sürecinde öznel ve nesnel yargıların tespit edilmesinde kolaylık sağlayacaktır.

16. Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder.

Bu süreçte kelime ve kelime kalıplarının anlam değerleri, önemli ipuçları verebilir.

17. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Bağlamın, öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu kavramlarla ilgilidir. Farklı başlıklar, bu kavramlar çerçevesinde tespit edilebilir.

18. Okuduğu metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.

Bir metnin yazarı veya şairi hakkında, önceden bilgi edinmek, metni anlamada son derece etkili olacaktır. Bilhassa, edebî şahsiyetler, ürettikleri eserlere, yaşadıkları dönemin sosyal, kültürel, edebî, siyasî, vb. unsurları yansıtmaktadırlar. Metni okumadan önce, öğrencilerin yazar veya şairlerin hayatları ve edebî kişilikleri hakkında bilgi edinmeleri, metinde geçen bir takım tarihî kavramlarla ilgili çağrışımları daha hızlı bir şekilde harekete geçirmelerine yardımcı olacaktır.

19. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Sözcüklerin farklı anlam değerlerinin en yoğun olarak kullanıldığı edebî tür şiidir; denebilir. “Sanatçının zihnindekilerin söze ya da yazıya aktarılması sırasında genellikle günlük, olağan dilin öğeleri kullanıldığı halde yeni yeni bileşimlerle onlara yüklenen yeni anlamları çağrıştırılan tasarımlar coşku ve duygulanmaları da birlikte getirmektedir” (Aksan, 1999: 24). Şiir dilini düz yazıdan farklı kılan en önemli unsur, *project rules* olarak adlandırılan ve Chomsky’in ÜDD kuramında yer alan *yönlendirme kurallarıdır*. “Sözcüklerin daha büyük birleşimlere bağlanabilmesini

sağlayan yönlendirme kuralları, doğru, mantığa uygun tamlamaların ve tümcelerinin kurulmasını sağlamaktadır” (Aksan, 1999: 49). Bir anlam değerine sahip olan her sözcük, cümle içerisinde diğer bir sözcük ve sözcük grubuyla rast gele bir anlam ilişkisi kuramaz. Bu sözcük ve sözcük gruplarının içerdikleri anlamların mantıksal bakımdan birbirleriyle uyumlu olmaları gerekir. Daha açık bir ifadeyle, sözcüklerin sahip oldukları anlamların insan yaşamında bir kullanım alanları vardır. Sözcükler, bu alışıl gelmiş bağdaştırmalar dışında bir araya getirildikleri zaman, mantıksız ifadeler ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısı, şiir ve benzeri edebî türlerin anlamlandırılmasında her zaman için geçerli değildir. Çünkü şiir dili, sözcük ve sözcük grupları düzeyinde mantıksızmış gibi görünen uzak bağdaştırmalarla yapılandırılmakta ve şiirin bağlamını da bu anlam ilişkileri oluşturmaktadır.

20. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

“İnsan, sinestezik algılama yetisiyle doğmaktadır. Bu algılama tarzı, farklı duyu alanlarına ait kavramların bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır” (Tarlacı, 2001: 20). İnsan beyni, işleyiş tarzıyla, belirli duyular merkez alınarak ifade edilen kelimeleri farklı duyu alanlarında algılayabilme özelliğine sahiptir. Şairlerin, uzak bağdaştırmaları oluşturmada ve benzeri anlam ilgilerini ustaca kullanmalarında sinestezik algılama tarzının önemli yeri vardır. Şiir, bir anlamda bu kişisel çağrışımlar arasındaki bireşim ve bağdaştırmaların ürünüdür. Öğrenciler, şairin zihnindeki bu kişisel çağrışımlar arasındaki bireşim ve bağdaştırmalara anlam verebildiği ölçüde şiirdeki duyguyu yakalar. Bu noktada, öğrencilerin sahip oldukları pasif kelime hazinesini çağrışımsal anlam düzeyinde geliştirmeye yönelik uygulamalar yararlı olacaktır.

21. Reklâm, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.

Bu kazanım, anlambilimini de içine alan göstergebilimle açıklanabilir. Reklâm, afiş, duyuru ve ilân gibi iletişim araçları, görsel ve dilsel göstergelerin bir arada bulunduğu iletişim ortamlarıdır. Dilsel göstergelerin anlamlandırılmasında,

kelimelerin duygu değeri, belirli bir kültüre ait çağrışımları ve evrensel çağrışımlarından biri ya da birkaçı bir arada kullanılmaktadır.

22. Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı ve ironik) sorgular.

Öğrencilerin, yazarın ve şairin metindeki bakış açısını sorgulayabilmeleri için bağlamdan hareketle, bakış açısını yansıtan kavramlara ulaşmaları gerekmektedir.

23. Şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapar.

Öğrencilerin, şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapabilmeleri için şiirde geçen kelimelerin çağrışım alanları arasındaki ilgileri, benzetmeleri ve uzak bağdaştırmalarla oluşturulmuş imgeleri çözümlemiş olmaları gerekmektedir.

24. Kelime listelerini kullanır.

Okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesinde pasif (alıcı) kelime hazinesini genişletmeye yönelik olarak, kelimelerin türlerine ve anlam değerlerine göre sınıflandırıldığı kelimeleri listelerini kullanmak etkili olacaktır.

25. Söz ve söz gruplarını anlam özelliklerine göre (eş anlam, zıt anlam, gerçek anlam vb) farklı bağlamlarda kullanır.

Okuma becerilerinin geliştirilmesi bakımından, öğrencilerin pasif kelime hazinelerinde bulunan kelime ve kelime gruplarının özellikle zıt anlamlılık ve eş anlamlılık değerleri yönünden geliştirilmesi gerekmektedir. Kelime hazinesi, durağan, belirli kalıplar içerisinde sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp, bireyin yaşamına göre derinlik, genişlik ve ağırlık kazanan bir edinim sürecinin ürünüdür. Kelime ve kelime gruplarının sahip oldukları eş anlamlılık, zıt anlamlılık ve gerçek anlam değerleri, bu üç boyut çerçevesinde geliştirilmelidir.

26. Terim, deyim, atasözü ve söz kalıplarını anlamlarına uygun olarak kullanır.

Bu kazanım içerisinde geçen deyim ve söz kalıplarının anlama sürecindeki en önemli işlevleri, anlamsal ve biçimsel yönden kısa süreli belleğe yardımcı olmalarıdır. Bu yapıların yoğunlaştırılmış anlam taşımaları, öte yandan cümlelerle ifade edilebilecek düşünceleri morfolojik bakımdan birkaç kelimeye indirgemeleri, anlama sürecine zemin hazırlama bakımından son derece önemlidir. Bu gibi yapıların pasif kelime hazinesine kazandırılmaları ise anlama becerilerini geliştirmede etkili olacaktır.

27. Metindeki kelimeleri, günlük hayattaki bağlamını dikkate alarak cümle içerisinde kullanır.

Anlam olgusu hakkındaki yaklaşımlar incelendiğinde, sözcük anlamı ve bağlamın birbirinden ayrılmaz iki unsur olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durumda, dilsel algılama sürecinde sözcüğün ya da cümlelerin anlamsal işlevini önemli ölçüde bağlamın belirlediğini söylemek mümkündür. Çünkü bağlam, sözcük ve cümle anlamının yaşam ortamıdır. Bu ortamdan yoksun bir anlam, sözlüksel sınırlar içerisinde sıkışıp kalmaya mahkumdur. Bu durumda pasif kelime hazinesinin, sözcük anlamlarının günlük hayattaki kullanımları da göz önüne alınarak geliştirilmesi gerekmektedir denebilir.

28. Sözlüklerden yararlanır.

Pasif kelime hazinesinin, kelimenin bütün anlam değerlerini içerecek yönde geliştirilmesinde sözlükler son derece önem taşımaktadır. Bu sebeple, öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir.

29. Kavram haritaları kullanır.

Metindeki anahtar kavramların tespit edilerek, metnin anlaşılır hâle getirilmesinde kavram haritaları oluşturmak son derece yararlı olacaktır.

“Klâsik anlamda kavram haritaları, yazılı bilginin organizasyonu ve metnin anlaşılır hâle getirilmesi anlamında kullanılmıştır. Böyle bir sürece giren bir kimse, metni baştan sona ele alıp incelerken bir taraftan notlar alabilir, aldığı bu

notları daha sonra metindeki bilgileri hatırlamak için kullanabilir. Notlar alırken öğrenen bir kimse bilgi ile yüz yüze geldiğinde onu daha iyi hatırlayabilmek için tekrar yazar. Bu süreci iyi işletip kullanabildiği takdirde, sürecin sonunda bir kavram yapısı şekillendirdiğinde okuma esnasında edindiği bilgileri metnin temsilcisi olan anahtar kavramlar listesi şeklinde kullanabilir ve anahtar kavramların birbiriyle ilişkilendirilişini gösteren bir şema içinde organize eder” (Beydoğan ve Şahin, 2000).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, TDÖP’da 8 temel ana başlık çerçevesinde oluşturulan okuma öğrenme alanı ile ilgili 91 kazanımdan 29’u anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen bulgularla desteklenmektedir. İlgili 29 kazanımla ilgili semantik konularda, çağrışımsal anlam ve bağlamsal anlam kavramları öne çıkmaktadır.

Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar bu çerçevede değerlendirildiğinde, doğal olarak bu alandaki kazanımların kelime ve kelime gruplarının anlam özellikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu hususlarla ilgili olarak, dil bilgisi öğrenme alanında 9 kazanım tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerle ilgili açıklamalar maddeler hâlinde şu şekilde özetlenebilir.

1. Türkçenin semantik yapısında mevcut olup, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların, TDÖP’ndaki okuma öğrenme alanına önemli ölçüde yansıtıldığı gözlenmektedir.
2. Okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların önemli bir bölümü, semantik açıdan çağrışımsal anlam ve bağlamsal anlam unsurlarıyla ilgilidir.
3. Okuma öğrenme alanında yer alan ve okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanında, kelime ve kelime gruplarının anlam değerleri öğrenilmesine yönelik kazanımlarla desteklenmiştir.
4. Öğrencilerin pasif (alıcı) kelime hazinelerinin çağrışımsal anlam düzeyinde geliştirilmesi, özellikle edebî türlerin anlamlandırılmasında son derece önemlidir.

5.1.3.2. Semantik Bulguların Dinleme Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen Türkçenin semantik yapısıyla ilgili veriler, dinleme/izleme öğrenme alanını yapılandıran kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecek; böylece semantik bulguların TDÖP'na ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, dinleme / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan semantik nitelikli kazanımların dil bilgisi öğretimiyle desteklenip desteklenmediği hususu üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda, Türkçenin anlama sürecinde etkili olan semantik özellikleriyle desteklenmiş, dinleme / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar, aşağıda sıralanmıştır. Bu kazanımlar belirlenirken, Türkçenin semantik yapısıyla ilgili bölümlerde yer alan analiz ve tespitler esas alınmıştır.

Kazanımlar:*

1. Dinleyeceklerinin / izleyeceklerinin başlığından / adından konusundan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
2. Dinleyeceği / izleyeceği kişi ve konu hakkında sorular sorar.
3. Dinleyeceği / izleyeceği konu ile ilgili sorular sorar.
4. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
5. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.
6. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki anahtar kelimelerin farkına varır.
7. Dinleme sürecinde oluşan kopuklukları, anladıklarından hareketle tamamlar.

* Dinleme öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005), s.137-139.

8. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı / adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
9. Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
10. Dinlediklerinde / izlediklerinde abartılı ifadeleri ayırt eder.
11. Şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce ve davranışlarını çözümler.
12. Konuyu, ana fikri ve ana duyguyu bulur.
13. Dinlediğinde / izlediğinde yer alan örneklerin konuyla ilgisini fark eder.
14. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında ilgi kurar.
15. Dinlediğindeki / izlediğindeki olayların gelişimiyle ilgili tahminlerde bulunur.
16. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.
17. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki iletilerin anlam ve duygu değerlerine dikkat eder.
18. Konuşmacının niyet ve tutumunu belirler.
19. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
20. Şiirdeki hayal, benzetme ve göndermeleri fark eder.
21. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı/adı ile içeriği arasındaki uyumu sorgular.
22. Dinlediklerinde / izlediklerinde verilen örneklerin konuyla ilgisini sorgular.
23. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorumlar yapar.
24. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlükler oluşturur.
25. Dinleme / izleme sonrası sözlük kullanır.
26. Kelime oyunları oynar.
27. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili deyim ve ata sözleri bulur.

1.Dinleyeceklerinin / izleyeceklerinin başlığından/adından, konusundan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.

Öğrencilerin, dinleyecekleri konuşmanın, başlığı ve konusundan hareketle, metnin muhtemel içeriği hakkında fikir yürütmelerinde, başlığı ve konuyu ifade eden kelime ve kelime kalıplarının anlam değerleri ve çağrışım alanlarının önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

2.Dinleyeceği / izleyeceği konu ve kişi ile ilgili sorular sorar.

Konuşma metninin içeriğine yönelik sorular, metne yönelik bağlamsal sınırların dinleyici tarafından tespit edilmesi açısından son derece önemlidir. Bu süreçte belirlenen anahtar kavramlar, dinleme sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

3.Dinleyeceği konu ile ilgili sorular sorar.

Bu sorular, dinleyicilerin zihinlerinde, konu ile ilgili muhtemel bir kavram haritasının oluşturması bakımından son derece önemlidir.

4.Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Konuşma metnindeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının tespit edilmesinde, bağlamın önemli bir yeri vardır. Bu kazanım, doğrudan doğruya bağlamsal anlamla ilgilidir. Metin içerisinde, kelime ve kelime gruplarının anlam değerleriyle bağlamsal anlam arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Kelime ve kelime gruplarının sahip olduğu anlam değerleri ve bu anlam değerleri arasındaki ilişkiler metnin bağlamını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, metnin bağlamından hareketle metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlam değerleri tespit edilebilir.

5. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.

Kavram, “bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, ya da nesnelerin olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım” (TDK, 1998:1243) olarak tanımlanmaktadır. Kavram, bir sözcükten meydana gelir fakat kavram özelliği taşıyan sözcüklerin anlamsal sınırları diğer sözcüklerden daha geniştir. Bağlam ise, “bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütüne” (Aksan, 1999:76) denmektedir. Kavramlar cümle içerisinde, anlamsal ilgileri olan sözcüklerle birlikte kullanılmaktadırlar. Bir başka ifadeyle belirli bir bağlam içerisinde kullanılmaktadırlar. Konuşma metninde geçen bu anlamsal ilgilerin dinleyici tarafından refleksif bir şekilde tespit edilmesi, kavramların anlamını belirlemede son derece etkili olacaktır.

6. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki anahtar kelimelerin farkına varır.

Dinleme sürecinde, metinde geçen anahtar kelimelerin anlam değerlerinin, metnin bağlamı içerisinde hızlı bir şekilde tespit edilmesi gerekir.

7. Dinleme sürecinde oluşan kopuklukları, anladıklarından hareketle tamamlar.

Dinleme sürecinde, pek çok nedene bağlı olarak öğrenciler zihinsel anlamda konuş metninin içeriğinden uzaklaşabilirler. Pasif kelime hazinesinin yetersizliği, bu nedenlerden biridir. Bu durumda öğrenciler, anladıkları kelime, kelime kalıpları ve kavramlar arasında anlam ilgileri kurarak, bağlamı yakalamaya çalışmalıdırlar.

“Beynimiz, dinlemeyi anlam gruplarını algılamak ve anlamak biçiminde yapıyor. Bir anlam grubunu, ileri ve geri doğru tahmin edebiliyor. Kendini buna hazırlıyor. Bir örnekle açıklayalım: Konuşmacı, *Okul otobüsü yan tarafı ve önü ezilmiş olarak okula doğru geliyordu* cümlesiyle bir haber vermek istese, biz bu haberde olmadığı hâlde, hemen aracın bir trafik kazası yaptığını çağrışım yoluyla tamamlıyoruz. Yani bize verilen bir bilgiden sonrasına doğru bilgi tamamlamaya ulaşabiliyoruz. Verilen bir bilgiden, bu bilginin öncesini de beynimiz tamamlayarak algılamaktadır” (Yalçın, 2002: 127).

8. *Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.*

Konuşma metninin başlığını oluşturan kelime veya kelime gruplarının anlam değerleri, metnin içeriği hakkında ipuçları taşımaktadır. Bu durumda öğrenciler, pasif kelime hazinelerini çağrışımsal düzeyde harekete geçirerek, konu başlığı ile içerik arasında ilişki kurabilirler.

9. *Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.*

Dinleme sürecinin sonunda, elde edilen bilgilerin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için konuşma metninde geçen doğruluğu göreceli ve göreceli olmayan yargıların tam olarak ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Bu farkındalık düzeyi, öznel ve nesnel yargıları oluşturan kelime ve kavramların oluşturduğu kişisel ve evrensel çağrışımlarının öğrenciler tarafından ayırt edilebilmesiyle de ilgilidir.

10. *Dinlediklerinde / izlediklerinde abartılı ifadeleri ayırt eder.*

Metinde, anlamı kuvvetlendirmek için kullanılan abartılı ifadelerin tespit edilmesinde kelime ve kelime kalıplarının (ikileme ve deyimler) anlam özellikleri son derece etkilidir. Özellikle deyimler, cümle içerisinde ifadelerin anlamlarını kuvvetlendirmek açısından önemli bir işleve ve etki alanına sahiptir. Deyimlerin yanı sıra, benzetmeler de benzer bir işlevi yerine getirmektedir. Türkçede benzetmeler, eklerle ve kelimelerle yapılmaktadır. Benzetmenin anlama sürecindeki işlevlerinden biri de, kelimeyi içinde bulunduğu cümlenin bağlamıyla uyumlu hâle getirmek ve benzeyen unsurun anlamını kuvvetlendirerek dinleyicinin dikkatini bu unsur üzerine çekmektir.

11. *Şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce ve davranışlarını çözümler.*

Konuşma metninde geçen, bazı anahtar kelime, kelime kalıplarının anlam değerleri, metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce ve davranışları hakkında dinleyiciye bazı ipuçları vermektedir. Öğrencilerin dinleme esnasında bu tür kelime ve kelime gruplarını tespit edip, pasif kelime hazinelerindeki

anlam alanlarını devreye sokmaları gerekmektedir. Şahıs ve varlık kadrosuna ait duygu, düşünce ve davranışların çözümlenmesinde kelime ve kelime kalıplarının anlam değerlerinden hareketle gerçekleştirilen bu işlem, konuşma metninin ayrıntılarını tespit etme bakımından son derece önemlidir. Bu bağlamda şahıs kadrosunun düşünce, duygu ve davranışlarına yönelik olarak, “Dinleme sırasında ve sonrasında öğrencilerin sorular sorarak, sorulan sorulara cevap vererek aktif katılımları, dinlediğini anlama becerisini artırmaktadır”. (Özbay, 2002: 98).

12. Konuyu, ana fikri ve ana duyguyu bulur.

Metne ait ana fikrin ve ana duygunun tespit edilmesinde, sözcükler ve sözcük grupları arasındaki anlam ilişkileriyle oluşan bağlamsal anlam önemlidir. Metni bağlamını fark eden bir öğrenci, ana fikrin ve ana duygunun ilgili olduğu kavramı daha çabuk fark edecektir. Ayrıca, ana fikrin ve ana duygunun tespit edilmesinde söz dizimi vurgusu da belirleyici bir unsurdur.

13. Dinlediğinde / izlediğinde yer alan örneklerin konuyla ilgisini fark eder.

Konuyu örneklendirmesi açısından konuşmacı bir atasözü kullanmış ise, öğrencilerin bu atasözünde vurgulanan kavramı fark ederek konuyla ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Metnin konusu ile verilen örneklerde vurgulanan kavramların öğrencilerin zihinlerinde bir eş güdüm sağlaması, konuşmacıyı da ilgilendiren bir husustur.

14. Dinlediklerinde / izlediklerindeki duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında bir ilgi kurar.

“Duygularımız, zihinsel faaliyetlerimiz ve önce kazandıklarımız da dinleme etkinliklerine katılmaktadır” (Akt: Alemdar Yalçın: 1951:122). Bu kazanımla öğrencilerin, dinlediklerinden edindiği duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında ilgi kurabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin uzun süreli belleklerinde o konuyla ilgili duygu değeri ve kişisel çağrışımların etkisinde olan kavramlar devreye girmektedir. Öğrenciler, bu kavramlar arasında bir

ilgi kurmaya çalışır. Eleştirel dinleme becerisinin kazandırılması açısından bu karşılaştırmalar son derece önemlidir.

15. Dinlediğindeki / izlediğindeki olayların gelişimiyle ilgili tahminlerde bulunur.

Öğrencilerin, dinlediklerindeki olayların gelişimiyle ilgili tahminlerde bulunabilmeleri için metin içerisindeki bağlamları doğru tespit etmiş olmaları gerekmektedir.

16. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.

Daha önce okumayla ilgili kazanımlarda da belirtildiği gibi, söz dizimi yapılarındaki örtülü anlamların tespit edilmesinde bütün olgularıyla birlikte kelime ve kelime gruplarının anlam değerleri bir eş güdüm içerisinde değerlendirilmelidir. Söz dizimi yapısındaki örtülü anlamlar, zaman zaman deyimler, kelimelerin çağrışımsal anlamları, uzak bağdaştırmalar ve söz sanatları ile oluşturulabilmektedir. Cümledeki örtülü anlamların tespit edilmesinde, pasif kelime hazinesinin bu unsurlar ve aralarındaki ilişkilere dayalı semantik oluşumlar bakımından geliştirilmesi gerekmektedir.

18. Dinlediklerindeki ve izlediklerindeki iletilerin anlam ve duygu değerlerine dikkat eder.

“Duygu değeri, “bir göstergeye bağlı olarak insanda uyanan çeşitli duygular, belirgin çağrışımlar biçiminde açıklanabilir. Özellikle alışılmamış bağdaştırmalarda, dolayısıyla bu bağdaştırmalara sık sık baş vuran şiir dilinde duygu değeri taşıyan sözcük ve tamlamaların kullanıldığı görülmekte, okuyan ve dinleyeni etkileme amacı güdülmektedir.” (Aksan, 1998: 194-195). Öğrenciler tarafından, iletilerin anlam ve duygu değerlerinin doğru bir şekilde tespit edilmesi, dinleme / anlama becerisini geliştirme sürecinde önemli bir kazanımdır.

19. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Şiir, lengüistik bakımdan iki boyutlu bir edebî türdür. İcrâ noktasında, bir dilin bürünsel ve anlamsal özelliklerinin ortak paydası konumunda olan bir edebî türdür. “ Şiir, bir anlatım ve bir içeriğin söz dökülmesidir. Dilin bir ürünüdür ve aynı zamanda dilin şiir işlevini yerine getirir. Günlük yaşamımızda kullandığımız dil, alışılmış, belli başlı anlam yükleriyle günlük yaşam için yeterli sözcüklerden ve bu sözcüklerin alışılmış söz dizim kalıplarından oluşur. Ancak, yoğun duygu ve coşku anlatımları, konuşma dilinde her zaman karşılıklarını bulamaz” (Günay, 2001:213). Bu sebeple, öğrencilerin şiir dilinin özelliklerini ayırt etmeleri gerekmektedir. Bu özelliklerden en belirgin olanı ise, sözcük ve sözcük grupları düzeyinde anlam değişimleri, benzetmeler, uzak bağdaştırmalar ve çağrışım alanlarıdır.

20. Şiirdeki hayal, benzetme ve göndermeleri fark eder.

Şiirdeki hayal, benzetme ve göndermeler, sözcük ve sözcük gruplarının anlam değerleri ile ilgilidir.

21. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı / adı ile içeriği arasındaki uyumu sorgular.

Öğrencilerin bu unsurlar arasındaki uyumu sorgulayabilmeleri için, aralarındaki anlam ilgilerini doğru yapılandırmış olmaları gerekir.

22. Dinlediklerinde / izlediklerinde verilen örneklerin konuyla ilgisini sorgular.

Bu sorgulama süreci için, öğrencilerin verilen örneklerle konu arasında kavramsal boyutta ilgi kurmaları gerekmektedir.

23. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorumlar yapar.

Bu kazanım doğrudan doğruya, kişisel çağrışımlar, duygu değeri ve sinestezik anlam gibi, sözcük ve sözcük gruplarının çağrışımsal anlam değerleri ile

ilgilidir. Bu süreçte, uzun süreli bellekte depolanan alıcı kelime hazinesindeki sözcüklerin çağrışımsal anlamları devreye girmektedir.

24. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlükler oluşturur.

Öğrencilerin, yeni öğrendikleri kelimelerden sözlükler oluşturması, dinleme / anlama sürecinin en önemli unsuru olan alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Bu sözcükler, anlama sürecinde kullanıldıkça, uzun süreli bellekte depolanmaya başlarlar. Yeni öğrenilen sözcüklerin çağrışım alanları bu süreçten itibaren genişlemeye başlar.

25. Dinleme / izleme sonrası sözlük kullanır.

Dinlemenin ardından, öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeleri, gerçek anlam ve diğer anlam özellikleriyle birlikte öğrenebilmek için sözlüklerden yararlanmalıdırlar.

26. Kelime oyunları oynar.

Kelime oyunları, sözcüklerin anlam değerlerinin öğretilmesinde son derece önemlidir.

27. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili deyim ve atasözleri bulur.

Öğrencilerin alıcı kelime hazinelerinin yoğunlaştırılmış anlam taşıyan deyimler yönünden geliştirilmesi dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Deyimler ve atasözleri soyut kavramlar içeren kalıplaşmış sözlerdir. Anlama sürecine semantik düzeyde zemin teşkil eden soyut düşünme yeteneğinin geliştirilmesi noktasında, bu kazanım önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, 6 temel başlık çerçevesinde oluşturulan dinleme / anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili 91 kazanımdan 27'si anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülen semantik bulgularla desteklenmiş olup, bu kazanımların genel olarak, sözcük, sözcük grupları ve kalıplaşmış ifadelerin

anlam değerleri ile ilgili oldukları görölmüştür. Aynı zamanda, bu kazanımların semantik açıdan ortak noktalarından birini de çağrışımsal ve bağlamsal anlam özellikleri oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, dinleme öğrenme alanında, anlam olgusu çağrışımsal ve bağlamsal düşünme farkındalığına dönüştürüldüğü ölçüde beceri gelişimine yansıyacaktır.

Öte yandan, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar semantik açıdan, dinleme öğrenme alanıyla ilgili kazanımları kelime ve kelime gruplarının anlam özellikleri çerçevesinde desteklemektedir. Kelime ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili olarak programda 9 kazanım mevcuttur.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerle ilgili açıklamaları maddeler hâlinde şu şekilde özetlemek mümkündür.

1. Türkçenin semantik yapısında mevcut olup, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların, TDÖP'ndaki 6,7 ve 8. sınıflar dinleme öğrenme alanına önemli ölçüde yansıtıldığı gözlenmiştir.
2. Dinleme öğrenme alanında yer alan kazanımların önemli bir bölümü, semantik açıdan çağrışımsal anlam ve bağlamsal anlam unsurlarıyla ilgilidir.
3. Türkçenin anlamsal özellikleri, dinlemeyle ilgili kazanımların geliştirilmesi sürecinde, bütün olgularıyla desteklenmelidir. Özellikle şiir vb. edebî metinlerin anlamlandırılması yönünden bu husus önemlidir.
4. Dinleme öğrenme alanında yer alan ve dinleme / anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanında, kelime ve kelime gruplarının anlam değerleriyle ilgili kazanımlarla desteklenmiştir.
5. Kelimelerin, uzun süreli bellekte depolanan anlam değerleri, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde tam olarak etkili olamamaktadır. Bu kelimelerin, çağrışım alanlarının genişletilmesi gerekmektedir.

5.1.3.3. Semantik Bulguların Dil Bilgisi İle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde, anlama sürecindeki fonksiyonları ve anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen semantik bulgular, ilköğretim Türkçe Ders Programı 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğretimi alanı için hazırlanan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

TDÖP’nda, Türkçenin semantik yapısına yönelik dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar şu temel başlıklar etrafında detaylandırılmıştır.

1. Kelime ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama.
2. Kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirme.
3. Cümlelerin anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama.

Yukarıdaki temel amaçlarla ilgili ayrıntılı kazanımlar aşağıda sıralanmıştır.

Kazanımlar:*

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavram, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıt anlamlılık ilişkisi kurar.
5. Türkçede, olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder uygular.
8. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149.

9. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.

10. Cümledeki örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 10 madde hâlinde yapılandırılmış olan Türkçenin semantik yapısıyla ilgili kazanımlar incelendiğinde, bunların genel olarak, kelime ve kısmen kelime kalıplarının anlam özellikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Oysa, okuma ve dinleme öğrenme alanında, anlama becerilerini geliştirilmesi sürecinde kullanılacak semantik yapıyla ilgili kazanımların ağırlıklı olarak bağlamsal anlam ve çağrışımsal anlam kavramları üzerinde odaklandığı gözlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, dil bilgisi öğrenme alanına ait semantik karakterli kazanımların okuma ve dinleme öğrenme alanlarını bu yönde desteklemediği görülmektedir. Oysa, gerek dördüncü bölümde maddeler hâlinde sıralanan anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek semantik verilerde, gerekse dinleme ve okuma öğrenme alanında yer alan kazanımlarda, kelime, kelime grupları ve kalıplaşmış ifadelerin anlam değerlerinin yanı sıra, çağrışımsal ve bağlamsal anlam farkındalığına da gönderme yapılmaktadır.

Bu bağlamda, ilgili verilerden bazılarını hatırlatmakta yarar vardır.

1. “Okuma ve dinleme sürecinde devreye giren alıcı (pasif) kelime hazinesi” (Karadağ, 2005: 23) kavram alanı ve genel kelime hazinesi içerisinde olup üretici (aktif) kelime hazinesini kapsamakta ve genel kelime hazinesi alanına doğru genişleyebilme özelliği göstermektedir. Alıcı kelime hazinesini, genel kelime hazinesine doğru genişleten hususların, dilin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma ve dinleme sürecinde, kelimeye uygun anlam ve bağlamın tespit edilmesinde morfolojik algılamadan semantik kurguya bir geçiş söz konusudur. Anlama eylemi, bu geçiş sürecinde semantik kurguyu içeren dilin kavram alanı sınırları içerisinde gerçekleşmektedir. Kısaca, dilin kavram alanı ve kavramlaştırma yetisiyle, anlama sürecinde devreye giren alıcı kelime hazinesi arasında doğrudan bir ilgi söz konusudur. Bu ilgi, anlama sürecine zemin oluşturmaktadır.

2. Türkçeye, son derece geniş anlatım olanakları sunan deyimlerin anlama sürecindeki en önemli işlevleri, anlamsal ve morfolojik bakımdan kısa süreli belleğe yardımcı olmalarıdır. Bu yapıların yoğunlaştırılmış anlam taşıması, öte yandan, cümlelerle ifade edilebilecek düşünceleri morfolojik bakımdan birkaç kelimeye indirgemeleri, anlama sürecindeki en önemli işlevleridir.

3. Kelime hazinesini genişletmeye yönelik deyim aktarmalarının son türü, “farklı duyu alanlarına ait kavramların bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır” (Tarlacı, 2001). İnsan beyni, işleyiş tarzıyla, belirli duyular merkez alınarak ifade edilen kelimeleri, farklı duyu alanlarında algılayabilme özelliğine sahiptir. Türkçede, doğadan insana ve insandan doğaya gerçekleşen aktarmalarda, bu tür bir algılamadan söz edilebilir. Sinestezi (birlikte algılama) kelimelerin çağrışım alanlarıyla ilgili bir kavramdır. Alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik olarak, kelimelerin çağrışım alanlarının zenginleştirilmesinde dilin semantik sınırları çerçevesinde sinestezik uygulamalardan yararlanılabilir. Bilhassa, uzak bağdaştırmaların sık kullanıldığı şiir vb. edebî türlerin anlamlandırılması ve sıfatların öğretilmesinde sinestezik algılamayı geliştirmeye yönelik uygulamalar önem kazanmaktadır. Çünkü insanoğlu, bu tür bir algılama özelliği ile doğmaktadır.

4. Sözcüğün temel anlamı, o dili konuşan toplumun ortak kabulleri doğrultusunda sözcüğe yüklenen ilk anlamdır. Bu sebeple, ana dili eğitimi çerçevesinde, kelime edinimine yönelik çalışmalarda, temel anlam hareket noktası olarak kabul edilmelidir. Öğrencilere sözcüklerin temel anlamlarının öğretilmesi, zaman içerisinde bu sözcüklerin kazandıkları yan anlamların kazandırılması sürecinde de kolaylıklar sağlayabilir. Bilindiği gibi, sözcükler çoğu zaman bir metin içerisinde temel anlam kalıplarıyla kullanılmayıp, içinde bulundukları bağlama göre gerçek anlamlarıyla bağlantılı, başka anlam özellikleri taşımaktadırlar. Bu tür sözcüklerin yoğun olduğu metinlerin doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için temel anlam değerlerinin önceden edinilmiş olması, bir başka ifadeyle sözcük düzeyinde semantik bir zeminin oluşturulması gerekir.

5. Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, sözcüklerin anlam özellikleriyle ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus da, yan anlamlılıktır. Kelimenin temel anlamı, işaret ettiği nesne veya olguyla nedensiz bir ilişki içerisinde olmasına rağmen, bu temel anlamdan türemiş olan yan anlamlar,

temel anlamla nedenli (kısımlî olarak) bir ilişki içerisinde. Daha açık bir ifadeyle, bir dilde bazen bir sözcük, ilk anlamının yanı sıra yeni anlamlar kazanabilir. Yani aynı biçim, birden fazla kavrama gönderme yapabilir. Ancak bu kavramlar birbirleriyle ilişkilidir. Yan anlamlarda ise, biçimle ikinci kavram arasında, göreceli olarak nedenli bir ilişki söz konusudur. Özetle, yan anlamlı kelimelerin işaret ettiği kavramla aralarındaki kısmî nedenlilik ilişkisinin, bu kelimelerin öğrenilme sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

6. Türkçede, sözcük anlamının anlama sürecinde etkili olduğu hususlardan biri de, bu sözcüklerin üzerinde taşıdıkları çağrışımlardır. Bilindiği gibi, anlama süreci beyinde önemli ölçüde tasarım ve imgeler yardımıyla gerçekleşmektedir. Sözcük anlamıyla ilgili tasarım ve imgeler beyinde uzun süreli bellekte depolanmıştır. Okuma ve dinleme sürecinde, algılanan sözcüğün anlamına bağlı olarak o sözcükle ilgili çağrışımlar, uzun süreli bellekten çıkarılır ve anlama sürecine dâhil edilir. Tasarım ve imgelerden yoksun bir anlama gerçekleşemez. Bu tasarım ve imgeler, kişinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgilere göre değişebilmekte ve yeni durumlara uygun hâle gelebilmektedir. Genel olarak, bir sözcüğün anlamının beyinde yorumlanması sürecinde, sözcüklerin evrensel nitelikli çağrışımları, “belirli bir toplumun üyelerine özgü çağrışımlar ve kişisel çağrışımlar” (Aksan, 1999:53) olmak üzere üç tip çağrışım alanı devreye girmektedir. Anlama sürecinde, bu üç çağrışım alanından biri, sözcüğün nasıl yorumlanacağını belirlemektedir. Dil / kültür ilişkisine dair kuramlar temelinde değerlendirildiğinde, *belirli bir toplumun üyelerine özgü çağrışımların* Türkçe öğretiminde, anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu anlayışla kurgulanmış edebî metinler, öğrencilerin zihinlerinde toplum tarafından kabul görmüş ortak çağrışım alanlarının geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirecektir.

7. Türkte, ilgili kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisi, farklı niteliklere sahiptir. Eklerle oluşturulan biçimsel karşıtlıklar da göz önüne alındığında, karmaşık bir zıt anlamlılık olgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu tür anlam ilişkisi içeren kelime çiftlerinin alıcı kelime hazinesine kazandırılması sürecinde, aralarındaki anlam ayrımlarının belirtilmesi, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Sonuç olarak, kelimeler arasındaki bu tür anlam

ilişkilerini doğru analiz edebilen öğrencilerin, kelimelerin cümle içerisindeki bağlamlarını hızlı bir şekilde tespit edebilecekleri düşünülmektedir.

8. “Sözcüklerin daha büyük birleşimlere bağlanabilmesini sağlayan yönlendirme kuralları (project rules), doğru, mantığa uygun tamlamaların ve tümcelerin kurulmasını sağlamaktadır” (Aksan, 1999:49). Chomsky’nin kuramının bir bölümünü oluşturan bu kurallar bütünü, cümleyi meydana getiren sözcüklerin bağlama uygun anlamları arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. Bir anlama sahip olan her sözcük, cümle içerisinde diğer bir sözcük ve sözcük grubuyla rast gele bir anlam ilişkisi kuramaz. Bu sözcük ve sözcük gruplarının içerdikleri anlamların mantıksal bakımdan birbirleriyle uyumlu olmaları gerekir. Daha açık bir ifadeyle, sözcüklerin içerdikleri anlamların insan yaşamında bir kullanım alanları ve bağlamları vardır. Sözcükler bu alışlagelmiş bağdaştırmalar dışında bir araya getirildikleri zaman, mantıksız ifadeler ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, sözcük ve sözcük grubu düzeyinde anlamın gerçekleşebilmesi için sözcüklerin içinde bulundukları kategorik ayrımların dil edimi sürecinde çocuğa kazandırılmış olması gerekir. Bu kazanımlar ileriki dönemlerde, bağlamsal anlam ve bağdaştırmaların kolay bir şekilde algılanmasına temel teşkil ederek anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecine katkıda bulunacaktır.

9. Sözcüksel anlam düzeyinde, anlama sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri de bağlamdır. “Bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütüne bağlam adı verilmektedir” (Aksan, 1999:76). Sözcüğün anlamı, anlama sürecinde çoğu zaman sözlüksel anlamına göre değil, bağlamsal anlamına göre belirlenmektedir. Bu sebeple, sözcüklerin sahip oldukları anlamların bağlama göre nasıl değişebildiği, metin çalışmaları sırasında öğrencilere sezdirilmelidir.

10. Bağdaştırmalar, sözcükler arasında alışılmışın dışındaki anlam ilişkilerini yansıtmaktadır. Türkçede deyimlerin çoğu, tamlama ve kalıplaşmış yapılar, bağdaştırmalarla oluşturulmuştur. Özellikle alışılmamış bağdaştırmalar, okuma / anlama süreci için önemli bir engel oluşturmaktadır. Edebî unsurların yoğun olarak kullanıldığı metinler üzerinde yapılacak çalışmalarla, öğrencilerin alıcı kelime hazineleri bağdaştırmaları algılayabilecek yönde geliştirilebilir.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerde varılan sonuçları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür.

1. Dinleme ve okuma öğrenme alanlarında kelime, kelime grupları ve kalıplaşmış ifadelerin anlam özellikleriyle ilgili kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki 10 kazanımla desteklenmektedir.
2. Dil bilgisi öğrenme alanında, kelimenin diğer anlam değerleri olan çağrışımsal anlam, bağlamsal anlam vd. anlam değerleri ile ilgili kazanımlara da yer verilmelidir. Çünkü, dinleme ve okuma öğrenme alanlarındaki semantik yapıyla ilgili kazanımların önemli bir bölümü, bu anlam özellikleriyle yapılandırılmıştır.

5.1.4. Sentaktik Bulguların Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Bu konu çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen, Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili bulgular, ilköğretim 6,7 ve 8.sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma, dinleme/izleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Sentaktik bulguların etrafında kümелendiği temel konu başlıkları aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Sözcük Grupları.
 - a. İsim tamlamaları
 - b. Sıfat tamlamaları
 - c. Sıfat-fiil grubu
 - d. Zarf-fiil grubu
 - e. Tekrar grubu
 - f. Edat grubu
 - g. Bağlama grubu
 - h. Birleşik fiil grubu
2. Öge kavramı.

- a. Özne
- b. Yüklem
- c. Nesne
3. Öğeler arası ilişkiler.
 - a. Özne yüklem ilişkisi.
 - b. Nesne yüklem ilişkisi.
4. ÖNY (Özne/Nesne/Yüklem) dizilişi ve Bağlamsal algılama.
5. Bildirme kipleri.
6. Tasarlama kipleri.
7. Fiil çatıları.
8. Cümle türleri.
 - a. İsim cümlesi
 - b. Fiil cümlesi
 - c. Kurallı cümle
 - d. Devrik cümle
 - e. Derin yapı ve yüzeysel yapının farklı olduğu cümleler
 1. Biçimce olumsuz anlamca olumlu ad cümleleri
 2. Biçimce olumlu anlamca olumsuz ad cümleleri.
 3. Biçimce olumlu, anlamca olumsuz eylem cümleleri.
 4. Biçimce olumsuz, anlamca olumlu eylem cümleleri.
 - f. Soru cümleleri
 - g. Birleşik cümleler
 - h. Sıralı cümleler
 - i. Basit cümleler
9. Cümle içi ve cümleler arası bağlantı unsurları.
 - a. Bağlaçlar
 - b. Edatlar

Çalışmamın dördüncü bölümünde, Türkçenin sentaktik yapısıyla ilgili olarak 141 veri tespit edilmiştir. Sentaktik verilerden yola çıkarak, yukarıda ana başlıklar çerçevesinde gruplandırılan hususlar, ana dili gelişimiyle ilgili kavramlar

çerçevesinde belirlenen iki temel ölçütten yola çıkarak, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden şöyle sınıflandırılmıştır.

1. Anlama sürecine zemin hazırlayıp, anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek sentaktik hususlar.
 - a. Sözcük grupları.
 - b. Öge kavramı.
 - c. Ögeler arası ilişkiler.
 - d. Devrik dizim.
 - e. Bildirme kipleri.
 - f. Tasarlama kipleri.
 - g. Fiil çatıları.
 - h. Derin yapı ve yüzeysel yapının farklı olduğu isim ve fiil cümleleri.
 - i. Soru cümleleri.
 - j. Eksiltili cümleler.
 - k. Bağlaçlar.
 - l. Edatlar.

Yukarıdaki sentaktik hususların, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların geliştirilmesinde doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir.

2. Anlama sürecine zemin hazırlayıp, anlama becerilerinin geliştirilmesinde dolaylı işlevlere sahip hususlar.
 - a. İsim cümleleri.

b. Fiil cümlesi.

c. Kurallı cümle yapısı.

d. Birleşik cümleler.

e. Sıralı cümleler.

g. ÖNY (Özne/Nesne/Yüklem) dizilişi ve bağlamsal algılama.

Anlama becerilerini geliştirmede ikinci derece işlevlere sahip olan sentaktik hususlar, genel olarak cümle tipleri ve bağlamsal algılama üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yukarıda sıralanan cümle tipleri, yapı bakımından anlama sürecine katkıda bulunan özellikler içermektedir.

5.1.4.1. Söz Dizimi Yapısıyla İlgili Bulguların Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.

Bu konu çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülen Türkçenin sentaktik yapısıyla ilgili bulgular, okuma öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir. Sentaktik hususların TDÖP'na ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan kazanımların dil bilgisi öğretimi ile desteklenip desteklenmediği hususu üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda Türkçenin sentaktik yapısıyla desteklenmiş, okuma / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıda sıralanmıştır. Bu kazanımlar ayrıca, yukarıda sınıflandırılan sentaktik hususlar çerçevesinde gerekçelendirilecektir.

Kazanımlar:*

1. Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.
2. Sözün ezgisine dikkat eder.
3. Noktalama işaretlerine uygun okur.
4. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
5. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.
6. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
7. Sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.
8. Reklâm, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.
9. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

1. Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.

Okuma sürecinde, söz dizimi yapısının algılanmasında etkili olan hususlardan biri de, okunan cümlelerin yapısına uygun olarak okuyucunun nefesini ayarlayabilmesidir. Bu husus, cümle içerisindeki anlam öbeklerinin tespit edilmesinde son derece önemlidir. Okuma sırasında, nefesin doğru kullanılması, öğrencilere öğeler arasındaki durak yerlerini belirlemede kolaylık sağlar. Cümledeki anlam öbekleri arasına konan virgül işareti de, bu bakımdan okuyucuyu yönlendirmektedir.

2. Sözün ezgisine dikkat eder.

Bu kazanım, sıralı ve birleşik cümlelerin algılanması sürecinde dikkat edilmesi gereken bürünsel bir özelliktir. “Birden çok yan cümleden oluşmuş uzun cümleler birbirine bağlanırken kullanılan süren ezgi, kimi zaman dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. O zaman dinleyicinin dil duygusuna

* Okuma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.134–135.

güvenerek cümle öbeklerini ayrı birer bildiri cümlesiymiş gibi biten ezgiyle söyleyebiliriz. Böyle uzun cümlelerin her öbeğinde biten ezgiye başvurmak da her zaman istenen ilgiyi uyandırmayabilir. Onun için konuşucu, dinleyicinin dikkatini sağlayabilmek için vereceği durakları, kullanacağı biten ve süren ezgi tonunu iyi ayarlamak zorundadır. Genellikle, birinci öbeğin sonunda kullanılan biten ezginin ardından süren ezginin kullanılması daha iyi sonuçlar vermektedir” (Ergenç, 1989: 67). Ezgi, okuma sırasında, anlam öbeklerinin anlamlandırılması bakımından son derece önemlidir. Ezgileme yapamayanlar, cümleyi meydana getiren ögeler arasındaki anlam ilişkilerini kurmakta zorluk çekmektedirler.

3. Noktalama işaretlerine uygun okur.

Özellikle virgül, söz dizimi yapısını oluşturan ve zaman zaman birkaç sözcük grubundan meydana gelen ögelerin okuyucu tarafından farkedilmesinde son derece önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Ayrıca, okuma sürecinde, soru işareti ve ünlemin söz dizimi yapısının anlamı üzerindeki etkileri de göz ardı edilmemelidir.

4. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Bu kazanım, Türkçenin söz dizimi yapısındaki ögeler arası ilişkilerle ilgilidir. Söz dizimi yapısındaki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının okuyucu tarafından doğru bir şekilde tespit edilebilmesi için, bu birimlerin oluşturduğu ögeler arasındaki ilişkilerin (bağlamın) belirlenmiş olması gerekir. Bu ilişkiler, gramatik anlamda metnin bağlamını oluşturmaktadır.

5. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.

Türkçe cümlelerde örtülü anlamları oluşturan sentaktik hususlardan biri, tasarlama kiplerinin anlam ayrıntılarıdır. Tasarlama kipleri Türkçede, eylem köklerine gerçekliğin dışında buyruk, gereklilik, zorunluluk, izin, başarma, olasılık,

istek gibi anlam nüansları kazandırmakta ve böylece söz dizimi yapısı üzerinde örtülü bir anlam oluşturmaktadır.

Türkçede, ettirgen çatılı fiillerde de bir örtülü anlam söz konusudur. Fiillerdeki ettirgen çatı özelliğinin örtülü anlam oluşturmadaki en önemli işlevi, “söz dizimsel yapıya izin verme ve zorlama” (Uzun, 2004: 208) olmak üzere iki anlam özelliği kazandırma noktasındadır.

Türkçede, derin yapı / yüzeysel yapı ayrımı gösteren cümlelerin de, örtülü anlamlar içerdiği düşünülmektedir. Örneğin, *Böyle bir çocuğa gel de inan! (inanma)* cümlesinde örtülü bir anlam mevcuttur. Bu tür cümlelerde söz dizimi yapısının içerdiği gerçek anlamı, yüzeysel yapıda tespit etmek mümkün değildir. Türkçede, bu şekilde örtülü anlamlar içeren çok sayıda cümle tipi mevcuttur. Derin yapı / yüzeysel yapı ayrımı olan cümleler, sentaktik bulgular kısmında ayrıntılı olarak sıralanmıştır.

Parça üstü birimler, söz dizimi yapısına örtülü bir anlam oluşturabilirler. Tonlamaya bağlı olarak farklı anlamlar kazanan *efendim* kelimesi buna örnek olarak verilebilir.

Türkçede, eksiltili cümleler parça üstü birimlerin kullanımına bağlı olarak örtülü anlamlar içerebilmektedir.

Cümledeki örtülü anlamı oluşturan unsurlardan biri de, soru cümleleridir. “Soru cümleleri, reddetme, yalanlama, olasılık, ikircimlik, güven, rica, acıma, azarlama, kınama gibi bir çok anlam ayrıntısı içerebilmektedirler” (Dizdaroğlu, 1974: 317-350).

6. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

Cümleler arası geçiş ve bağlantıların farkedilmesinde, edat ve bağlaçların önemli bir rolü vardır. Örneğin, birleşik cümleyi meydana getiren cümleler, aynı zamanda birer bilgi öbeğini de temsil etmektedir. Yan ve temel cümlelerin üzerinde taşıdıkları bilgi öbekleri arasındaki anlam ilişkileri, işlevleri birbirlerinden farklı olan gramatik unsurlarla sağlanmaktadır. “Bu bağlantı unsurları, *ki bağlacı, -mi soru eki,*

koşul kipi, değil mi soru kalıbı ve edatlardır” (Atabay ve diğerleri, 2003: 97). Bu bağlantı unsurları, ayrı bir yüzeysel yapıya sahip olan yan cümleyle, derin yapıyı taşıyan temel cümle arasında biçimsel ve mantıksal bir bağ kurmaktadır. Bu mantıksal ilgi, anlama sürecini gramatik yönde desteklemektedir.

7. Sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.

Cümle içerisindeki sebep / sonuç ilişkileri Türkçede bağlaçlarla kurulmaktadır. “Birbirini izleyen cümleleri anlamlı bütünler hâline getirerek metinlerin oluşmasını sağlayan bir başka dil bilgisi ögesi ise *çünkü* ve *zira* bağlaçlarıdır. Aynı anlamda kullanılan bu sözcükler genellikle kendisinden önceki cümle ve cümlelerde dile getirilen yargıların nedenini belirterek açıklar ve böylelikle başına geldikleri cümleleri, bir önceki cümlelere bağlar.. ..*kazmamı elimden bırakmadım. Çünkü bir kazma orada benim için namus idi (O.Kemal, Murtaza.124.s), Böylesi, belki de hayırlı oldu. Zira bıraksalar orada oturup yaralı leyleğin hüsrânı ile insanoğlunun kaderi arasında benzerlikler bulan büyük bir hikâye yazmaya kalkacak yüzüme gözüme bulaştıracaktım (H. Taner İznikli Leylek, 521.s)* örneklerinde görülen *çünkü* ve *zira* bağlaçları dil bilgisi birimleri olarak sadece cümlelerin yapı ilişkilerini göstermekle kalmayıp, aynı zamanda bağladıkları cümlelerden birini diğerinin sebebi sayarak açıklamaktadır. Sonuçta adı geçen bağlaçlarla bağlanan cümleler arasında bir sebep–sonuç ilişkisi kurulmuş ve bu yolla oluşan metin bir anlam ifade etmiştir” (Aktaş, 1994: 56-57). Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, cümle içerisindeki sebep–sonuç ilişkilerinin farkındalığında, bağlaçların dil bilgisel anlamda önemli bir işlevi vardır.

Bunun yanı sıra, cümle içerisindeki amaç / sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde de bazı dil bilgisel unsurların işlevleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin Türkçede, *mAk...için* kalıbı, *Çok erkenden çiftliğe inmek için uyandıklarında gördüler ki, çul ötede yığılı duruyor, Koca Halil de yok (Y. Kemal, Ortadirek, s.395)* cümlesinde, amaç / sonuç ilişkisi kurmaktadır. Yine, ismin yönelme hâli eki de cümle içerisinde bir amaç / sonuç ilişkisi kurmaktadır. *Mutfağa yemek hazırlamaya gitti* cümlesinde yönelme eki, amaç / sonuç ilişkisi kurma işlevini yerine getirmektedir.

8. *Reklâm, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.*

Dil göstergelerinin kullanıldığı bu tür iletişim araçlarında amaç, iletmek istenen mesajı, en kısa ve en etkili biçimde hedef kitleye ulaştırmaktır. Bu tür iletişim araçlarında iletmek istenen mesajlar, eksilteli bir cümle veya kalıplaşmış ifadelerle belirtilmiş olabilir; ya da, sebep / sonuç ilişkileri içeren bağlaçlar yardımıyla kelime ve deyimlerin uzun süreli bellekteki çağrışım alanları harekete geçirilebilir. Kısaca, reklâm, afiş vd. iletişim araçlarında, Türkçenin söz dizimi özelliklerinden geniş ölçüde yararlanma eğilimi vardır.

Bu tür iletilerin algılanmasında özellikle eksilteli cümlelerin etkili olduğu düşünülmektedir. Türkçede, eksilteli ifadelere, atasözleri başta olmak üzere olmak sık sık başvurulmaktadır. Bilişsel açıdan bu husus kısa süreli belleğin üst sınırını aşacak sayıda sözcük içeren sıralı cümlelerdeki kelime sayısını yine kısa süreli belleğin standart algı aralığına indirgemeye yöneliktir. Yüzeysel yapıda eksiltilmiş bu tür cümlelerle ilgili bir farkındalığın, adı geçen iletişim araçlarındaki mesajların algılanıp yorumlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

9. *Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.*

Sentaktik açıdan şiir dilinin en karakteristik özelliklerinden biri, bu edebî türde, devrik cümle yapılarına daha çok yer verilmesidir. Devrik cümle ise doğrudan doğruya öğelerin diziliş sistemi ile ilgilidir. Türkçede, söz dizimsel açıdan şiir dilinin karakterini yansıtan devrik cümlelerin edebî anlamdaki etkileyciliği, ÖNY (Özne / Nesne / Yüklem) dizilişiyle oluşan bağlamsal algılama tarzına aykırı olmasından kaynaklanmaktadır.

Bir dilin cümle yapısındaki öge diziliş sistemi, o dilin karakteristik özelliğini yansıtan önemli bir unsurdur. Zaman, toplum ve dil etkileşiminin hiç durmadan devam ettiği koronolojik süreçte, değişmeden ayakta kalabilen bu sistem, o dili kullanan insan topluluklarının beyin yapılarını psikolojik anlamda ana diline doğru evrimleştiren ana karakterlerden biri olduğu için düşünme ve algılama tarzı ile de

doğrudan ilgilidir. Türkçenin öge diziliş sistemi bu açıdan değerlendirildiğinde, *öğelerin sıralanış düzeni ile bağlamsal düşünme tarzı* arasında bir ilgi olduğunu ileri sürmek mümkündür. Türkçe, bağlamsal düşünme mantığı ile oluşturulmuş bir dildir. Gerek, öge teşkil eden kelimelerin söz dizimsel yapıda, İngilizceye göre daha karmaşık ilişkiler içermesi, bir başka deyişle, öğelerin cümle içerisindeki işlevlerinin aralarındaki bağlamlara göre belirlenmesi, gerekse cümlelerin en önemli unsuru olan yüklem belirlenmesi bir bağlam oluşturulduktan sonra cümlelerin sonuna getirilmesi, bu görüşü lingüistik açıdan desteklemektedir. Son yıllarda, sosyal psikoloji alanında, doğu ve batı toplumlarının düşünme tarzları üzerine yapılan bazı araştırmalar, batı toplumlarının nesneyi veya olayı, etrafındaki olgulardan soyutlayarak algılamaya eğilimli olduğunu, doğu toplumlarının ise nesne veya olayı, etrafındaki olgularla birlikte algılamada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, Türkçe söz dizimi yapılarının algılanması sürecinde, beynin bağlamsal düşünce tarzıyla hareket ettiği söylenebilir. Örneğin, Türkçedeki devrik söz dizimi yapılarının alıcı (okuyan/dinleyen) üzerinde etkili bir ifade izlenimi bırakması, asıl unsuru (yüklemi) ön plâna çıkarıp, bağlamı geride bırakmasından, bir başka ifadeyle, bağlamsal düşünce tarzının dışına çıkıp belirli bir ögeyi odaklamasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan, Türkçe söz dizimi yapısında, bir ögenin önemini belirleyen *yükleme yakınlık ölçütü*, o ögenin yakın bağlam teşkil etmesiyle alâkalıdır. Bu öge aynı zamanda, anlamı özellikle vurgulanan ögedir.

Görüldüğü gibi, şiir dilinin etkileyciliği ile söz dizimsel yapıdaki öge diziliş sistemi arasında önemli bir ilişki vardır. Nitekim “ünlü Türk bilgini Farabi şiirde iki temel öge görmekte, bunların 1) *Sözcükler*, 2) *onların bir araya getirilişindeki esaslar* olduğunu ileri sürmektedir” (Akt: Aksan, 1999: 43). Farabî’nin tespit ettiği ikinci temel öge, şiir dilinin söz dizimsel karakterine de gönderme yapmaktadır.

Şiir dilinin söz dizimsel açıdan önemli özelliklerinden biri de, eksilteli cümlelerle yapılandırılan kısa anlatımlardır. “Gerçek şiir örneklerinin niteliklerinden birini de oluşturan bu yön, gereksiz sözcüklerden kaçınmayla, göstergeleri elden geldiğince geniş bir anlam çerçevesine kavuşturacak biçimde kullanmayla ortaya konmakta, aynı zamanda şiirin kalıcılığını da sağlamaktadır” (Aksan, 1999: 59).

Şiir dilinin sahip olduğu dilsel özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında, söz dizimsel açıdan bu iki özelliğin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, 8 temel amaç çerçevesinde yapılandırılan okuma öğrenme alanına ait 91 kazanımdan 9'unun, anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen sentaktik bulgularla desteklenmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca, okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların önemli bir bölümünün temelinde, Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili olduğunu da belirtmek gerekir. Bu doğal bir ilişkidir. Okuma ile ilgili her kazanımın temelinde söz dizimi yapısının olduğunu belirtmek gerekir.

Öte yandan, TDÖP'nda okuma öğrenme alanında yer alan sentaktik bulgularla ilgili kazanımların önemli ölçüde, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla desteklendiği gözlenmiştir.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerle ilgili açıklamaları maddeler hâlinde şu şekilde özetlemek mümkündür.

1. Okuma öğrenme alanında yer alan 9 kazanım, okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, bulgularda yer alan sentaktik hususlarla desteklenebilecek niteliktedir. Bu hususlar ayrıntılı bir şekilde, kazanımlarla ilgili açıklamalarda belirtilmiştir.
2. Türkçenin söz dizimi yapısındaki özellikler, bütün olguları ile birlikte kullanıldığı zaman, okuma ile ilgili kazanımlara daha etkili bir şekilde tesir edecektir.
3. Okuma öğrenme alanında yer alan, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek kazanımların, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla önemli ölçüde desteklendiği gözlenmiştir.
4. Anlama sürecine zemin oluşturması yönünden, Türkçenin söz dizimi yapısında bilişsel anlamda önemli özellikler mevcuttur. Bu özellikler, ayrıntılı olarak söz dizimi ile ilgili bulgularda belirtilmiştir.

5.1.4.2. Söz dizimi Yapısıyla İlgili Bulguların Dinleme Öğrenme Alanındaki Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.

Bu konu çerçevesinde, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülen Türkçenin sentaktik yapısıyla ilgili bulgular, dinleme öğrenme alanını oluşturan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir. Sentaktik hususların TDÖP'na ne ölçüde yansıdığı belirlendikten sonra, dinleme / anlama becerilerini geliştirmede etkili olan kazanımların dil bilgisi öğretimi ile desteklenip desteklenmediği hususu üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda Türkçenin sentaktik yapısıyla desteklenmiş, dinleme / anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar aşağıda sıralanmıştır. Bu kazanımlar ayrıca, yukarıda sınıflandırılan sentaktik hususlar çerçevesinde gerekçelendirilecektir.

Kazanımlar:*

1. Dinlenenin izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerinde / izlediklerinde anahtar kelimelerin farkına varır.
3. Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.
4. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.
5. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

1. *Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.*

Bu kazanımda, Türkçenin söz dizimi yapısını doğrudan doğruya ilgilendiren unsur, bağlam ve kelime grubu kavramlarıdır. Söz dizimi yapısındaki kelime

* Dinleme öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005), s.137-139

gruplarının anlamlarının tespit edilebilmesi için öncelikle bağlamın belirlenmesi gerekmektedir. Bağlamın belirlenmesinde ise Türkçenin bütün olguları (parça üstü birimler) ve buna bağlı olarak, noktalama işaretleri etkilidir.

Kelime gruplarının, dinleneni / izleneni anlama ve çözümleme sürecinde belirleyici bir sentaktik unsur olarak algılanmasının sebebi, psikodilbilimi alanında yapılan bir takım araştırmalara dayanmaktadır.

“Dilbilimciler özellikle 1950’li yıllar sonrası, Dönüşümlü-Üretimsel Dilbilimi yaklaşımının bir sonucu olarak tümceler söz öbekleri dediğimiz birimlerden kurulduğunu göstermişlerdir. Örneğin, “Akıllı adam başarılı olur.” tümcesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini oluşturur. Araştırmacılar, bu söz öbeklerinin zihinde de böyle kurucu birimler halinde algılandığını saptamak için deneklerine banda kaydedilmiş bir tümceyi dinletmiş, aynı anda da tümcenin bir yerine yerleştirilmiş bir *klik* sesini, deneklerin diğer kulaklarından duymalarını sağlamıştır. Her denek bu sesi tümcenin bir başka yerinde ve bir defa duymuş. Daha sonra deneklerden tümceyi yazmaları ve bu sesi duydukları yeri tümce üzerinde belirtmeleri istenmiş. *Klik* sesini tümceyi iki söz öbeğine bölen *adam* ve *başarılı* sözcükleri arasında duyan denekler sesi duydukları yeri hiç şaşırmadan kesin olarak belirleyebilmişler, diğer denekler ise yine buraya yakın bir yer işaretlemişlerdir. Neticede Fodor, Bever ve Garret’in yapmış olduğu deney, dilbilimcilerin kâğıt üzerinde gösterdikleri söz öbeklerinin gerçekte de zihinde algılama sırasında bu şekilde işlem gördüğünü somut olarak göstermiş, kısacası dil yetisi ile ilgili olarak dilbilimcilerin ortaya attıkları bir kuramın psikolojik olarak da gerçek olduğunu kanıtlamıştır”(Çapan, 1987: 26).

Yukarıdaki açıklamalarda da anlaşılabileceği gibi beyin, dinleme sürecinde söz dizimi yapısını söz öbekleri şeklinde algılama eğilimi göstermektedir. Türkçede, dinleme sürecinde devreye giren kelime grupları 10 tanedir. Bu kelime grupları aynı zamanda birer öge teşkil etmekte ve bu ögeler arasındaki ilişkiler de cümlelerin bağlamını oluşturmaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilere, bağlamdan hareketle kelime grubunun anlamına ulaşabilme yetisi kazandırılmalıdır.

2. *Dinlediklerinde / izlediklerinde anahtar kelimelerin farkına varır.*

Anahtar kelimelerin cümle içerisindeki konumu, farkındalık açısından dinleyiciye bir ip ucu verebilmektedir.

Dinleme sürecinde, anahtar kelimelerin farkındalığı noktasında, sentaktik açıdan üzerinde önemle durulması gereken husus devrik dizimdir. Türkçede devrik dizimin en önemli işlevlerinden biri yüklem çekim alanı ile açıklanabilir. Türkçe cümle yapısında, bilgi dağılımı ve anlam oluşturma sürecinin baş aktörü olan yüklem, diğer öğeleri kendisine yakınlığına göre bilgi ve dağılımı ve algılama sürecine dâhil edebilecek güce sahiptir. Bu sebeple Türkçede, cümle içerisinde anlamı özellikle vurgulanmak istenen kelimeler yüklem ardına konumlandırılmaktadır. Dinleme sürecinde, anahtar kelimelerin tespit edilmesinde bu husus öğrenciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

3. *Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.*

Cümle içerisindeki sebep / sonuç ilişkileri Türkçede bağlaçlarla kurulmaktadır. “Birbirini izleyen cümleleri anlamlı bütünler hâline getirerek metinlerin oluşmasını sağlayan bir başka dil bilgisi ögesi ise *çünkü* ve *zira* bağlaçlarıdır. Aynı anlamda kullanılan bu sözcükler genellikle kendisinden önceki cümle ve cümlelerde dile getirilen yargıların nedenini belirterek açıklar ve böylelikle başına geldikleri cümleleri bir önceki cümlelere bağlar.. ..*kazmamı elimden bırakmadım. Çünkü bir kazma orada benim için namus idi (O.Kemal, Murtaza.124.s), Böylesi, belki de hayırlı oldu. Zira bıraksalar orada oturup yaralı leyleğin hüsrânı ile insanoğlunun kaderi arasında benzerlikler bulan büyük bir hikâye yazmaya kalkacak yüzüme gözüme bulaştıracaktım (H. Taner İznikli Leylek, 521.s)* örneklerinde görülen *çünkü* ve *zira* bağlaçları dil bilgisi birimleri olarak sadece cümlelerin yapı ilişkilerini göstermekle kalmayıp, aynı zamanda bağladıkları cümlelerden birini diğerinin sebebi sayarak açıklamaktadır. Sonuçta, adı geçen

bağlaçlarla bağlanan cümleler arasında bir sebep–sonuç ilişkisi kurulmuş ve bu yolla oluşan metin bir anlam ifade etmiştir” (Aktaş, 1994: 56-57). Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, cümle içerisindeki sebep–sonuç ilişkilerinin farkındalığında, bağlaçların dil bilgisel anlamda önemli bir işlevi vardır.

Bunun yanı sıra, cümle içerisindeki amaç / sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde de bazı dil bilgisel unsurların işlevleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin Türkçede, *mak...için* kalıbı, *Çok erkenden çiftliğe inmek için uyandıklarında gördüler ki, çul ötede yığılı duruyor, Koca Halil de yok (Y. Kemal, Ortadirek, s.395)* cümlesinde, amaç / sonuç ilişkisi kurmaktadır. Yine, ismin yönelme hâli eki de cümle içerisinde bir amaç / sonuç ilişkisi kurmaktadır. *Mutfağa yemek hazırlamaya gitti* cümlesinde yönelme ekinin bu işlevi görülmektedir.

4. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.

Türkçe cümlelerde örtülü anlamları oluşturan sentaktik hususlardan biri, tasarlama kiplerinin anlam ayrıntılarıdır. Tasarlama kipleri Türkçede, eylem köklerine gerçekliğin dışında buyruk, gereklilik, zorunluluk, izin, başarma, olasılık, istek gibi anlam nüansları kazandırmakta ve böylece örtülü bir anlam oluşturmaktadır.

Türkçede, ettirgen çatılı fiillerde de bir örtülü anlam söz konusudur. Fiillerdeki ettirgen çatı özelliğinin örtülü anlam oluşturmadaki en önemli işlevi, “söz dizimsel yapıya izin verme ve zorlama” (Uzun, 2004: 208) olmak üzere iki anlam özelliği kazandırma noktasındadır.

Türkçede, derin yapı / yüzeysel yapı ayrımı gösteren cümlelerin de, örtülü anlamlar içerdiği düşünülmektedir. Örneğin, *Böyle bir çocuğa gel de inan! (inanma)* cümlesinde örtülü bir anlam mevcuttur. Bu tür cümlelerde söz dizimi yapısının içerdiği gerçek anlamı yüzeysel yapıda tespit etmek mümkün değildir. Türkçede, bu şekilde örtülü anlamlar içeren çok sayıda cümle tipi mevcuttur. Derin yapı / yüzeysel yapı ayrımı olan cümleler, sentaktik bulgular kısmında ayrıntılı olarak sıralanmıştır.

Parça üstü birimler, söz dizimi yapısına örtülü bir anlam oluşturabilirler. Tonlamaya bağlı olarak farklı anlamlar kazanan *efendim* kelimesi buna örnek olarak verilebilir.

Türkçede, eksiltili cümleler parça üstü birimlerin kullanımına bağlı olarak örtülü anlamlar içerebilmektedir.

Cümledeki örtülü anlamı oluşturan unsurlardan biri de, soru cümleleridir. “Soru cümleleri, reddetme, yalanlama, olasılık, ikircimlik, güven, rica, acıma, azarlama, kınama gibi bir çok anlam ayrıntısı içerebilmektedirler” (Dizdaroğlu, 1974: 317-350).

Bütün bunlara ek olarak, devrik cümle yapısında yüklem konumuna göre örtülü anlamların oluşabileceği hususunu da unutmamak gerekir. Türkçenin esnek söz dizimi yapısının bir sonucu olarak, “yüklem cümle içerisindeki konumu, cümle anlamına zorunlu ve seçimli nitelikler kazandırabilecek niteliktedir. Cümlede eğer yüklem izlek olarak seçilmişse, tüm ögeler ondan sonraya alınır. *Bekliyor köye annem bayramda beni* cümlesinde yüklem izlek olarak seçilmesi, cümleye bir zorunluluk anlamı vermektedir. Yüklem, *Bayramda köye bekliyor annem beni* örneğinde olduğu gibi, cümle başında veya sonunda değil de ortasında yer alması ise bir seçimlilik anlamı oluşturmaktadır.

Türkçede, söz dizimi yapısındaki örtülü anlamların tespit edilmesinde, parça üstü birimlerin de cümle anlamı üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu süreçte, sentaktik bilgi, bürünsel özelliklerle birlikte kullanılmalıdır.

5. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Sentaktik açıdan şiir dilinin en karakteristik özelliklerinden biri, bu edebî türde, devrik cümle yapılarına daha çok yer verilmesidir. Devrik cümle ise doğrudan doğruya ögelerin diziliş sistemi ile ilgilidir. Türkçede, söz dizimsel açıdan şiir dilinin karakterini yansıtan devrik cümlelerin edebî anlamdaki etkileyciliği, ÖNY (Özne / Nesne / Yüklem) dizilişiyle oluşan bağlamsal algılama tarzına aykırı olmasından kaynaklanmaktadır.

Bir dilin cümle yapısındaki öge diziliş sistemi, o dilin karakteristik özelliğini yansıtan önemli bir unsurdur. Zaman, toplum ve dil etkileşiminin hiç durmadan devam ettiği koronolojik süreçte, değişmeden ayakta kalabilen bu sistem, o dili kullanan insan topluluklarının beyin yapılarını psikolojik anlamda ana diline doğru evrimleştiren ana karakterlerden biri olduğu için düşünme ve algılama tarzı ile de doğrudan ilgilidir. Türkçenin öge diziliş sistemi bu açıdan değerlendirildiğinde, *öğelerin sıralanış düzeni ile bağlamsal düşünme tarzı* arasında bir ilgi olduğunu ileri sürmek mümkündür. Türkçe, bağlamsal düşünme mantığı ile oluşturulmuş bir dildir. Gerek, öge teşkil eden kelimelerin söz dizimsel yapıda, İngilizceye göre daha karmaşık ilişkiler içermesi, bir başka deyişle, öğelerin cümle içerisindeki işlevlerinin aralarındaki bağlamlara göre belirlenmesi, gerekse cümlenin en önemli unsuru olan yüklem belirlenmesi, bir bağlam oluşturulduktan sonra cümlenin sonuna getirilmesi, bu görüşü lingüistik açıdan desteklemektedir. Son yıllarda, sosyal psikoloji alanında doğu ve batı toplumlarının düşünme tarzları üzerine yapılan bazı araştırmalar, batı toplumlarının nesneyi veya olayı, etrafındaki olgulardan soyutlayarak algılamaya eğilimli olduğunu, doğu toplumlarının ise nesne veya olayı, etrafındaki olgularla birlikte algılamada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, Türkçe söz dizimi yapılarının algılanması sürecinde, beyin bağlamsal düşünce tarzıyla hareket ettiği söylenebilir. Örneğin, Türkçedeki devrik söz dizimi yapılarının alıcı (okuyan/dinleyen) üzerinde etkili bir ifade izlenimi bırakması, asıl unsuru (yüklemi) ön plâna çıkarıp, bağlamı geride bırakmasından, bir başka ifadeyle, bağlamsal düşünce tarzının dışına çıkıp belirli bir ögeyi odaklamasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan, Türkçe söz dizimi yapısında, bir ögenin önemini belirleyen *yükleme yakınlık ölçütü*, o ögenin yakın bağlam teşkil etmesiyle alâkalıdır. Bu öge aynı zamanda, anlamı özellikle vurgulanan ögedir.

Görüldüğü gibi, şiir dilinin etkileyiciliği ile söz dizimsel yapıdaki öge diziliş sistemi arasında önemli bir ilişki vardır. Nitekim “ünlü Türk bilgini Farabi şiirde iki temel öge görmekte, bunların 1) *Sözcükler*, 2) *onların bir araya getirilişindeki esaslar* olduğunu ileri sürmektedir” (Akt.: Doğan Aksan, 1999: 43). Farabî’nin tespit ettiği ikinci temel öge, şiir dilinin söz dizimsel karakterini de içermektedir.

Şiir dilinin söz dizimsel açıdan önemli özelliklerinden biri de, eksiltili cümlelerle yapılandırılan kısa anlatımlardır. “Gerçek şiir örneklerinin niteliklerinden birini de oluşturan bu yön, gereksiz sözcüklerden kaçınmayla, göstergeleri elden geldiğince geniş bir anlam çerçevesine kavuşturacak biçimde kullanmayla ortaya konmakta, aynı zamanda şiirin kalıcılığını da sağlamaktadır” (Aksan, 1999: 59).

Şiir dilinin sahip olduğu dilsel özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında, söz dizimsel açıdan bu iki özelliğin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, şiir dilindeki söz dizimi yapıları üzerinde parça üstü birimlerin de etkili olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

TDÖP’nda 6 temel başlık çerçevesinde oluşturulan dinleme / öğrenme alanına ait 91 kazanımdan 5’i, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek sentaktik bulgularla desteklenmiş olup, bu kazanımların genel olarak, sözcük grupları ve devrik cümle yapıları ile ilgili olduğu görülmektedir.

Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar bu açıdan incelendiğinde, yukarıdaki kazanımları geliştirmede etkili olabilecek sentaktik hususlara yer verildiği görülmektedir.

Sonuç olarak, yukarıdaki değerlendirmelerde varılan sonuçları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür.

1. Dinleme öğrenme alanında yer alan 5 kazanım, dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, bulgularda yer alan sentaktik hususlarla desteklenebilecek niteliktedir. Bu hususlar ayrıntılı bir şekilde, kazanımlarla ilgili açıklamalarda belirtilmiştir.
2. Türkçenin söz dizimi yapısındaki özellikler, bütün olguları ile birlikte kullanıldığı zaman, dinleme ile ilgili kazanımların geliştirilmesine daha etkili bir şekilde tesir edecektir.
3. Dinleme öğrenme alanında yer alan, okuma / anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek kazanımların, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla desteklendiği gözlenmiştir.

5.1.4.3. Sentaktik Bulguların Dil Bilgisi İle İlgili Kazanımlar Çerçevesinde Değerlendirilmesi.

Bu başlık altında, çalışmamızın dördüncü bölümünde anlama sürecindeki fonksiyonları ve anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden tespit edilen sentaktik bulgular, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 6,7 ve 8. sınıflar dil bilgisi öğrenme alanı için hazırlanan kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Değerlendirmelere geçmeden önce, anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülen sentaktik hususları tekrar belirtmekte yarar vardır.

1. Sözcük grupları.
2. Öge kavramı.
3. Ögeler arası ilişkiler.
4. Devrik dizim.
5. Bildirme kipleri.
6. Tasarlama kipleri.
7. Fiil çatıları.
8. Derin yapı ve yüzeysel yapının farklı olduğu isim ve fiil cümleleri.
9. Soru cümleleri.
10. Eksiltili cümleler.
11. Bağlaçlar.
12. Edatlar.

Yukarıda, 12 temel başlık çerçevesinde tespit edilen sentaktik hususlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki cümle ile ilgili kazanımlar çerçevesinde değerlendirilecektir. Bu bağlamda, dil bilgisi öğrenme alanında, Türkçenin söz dizimi yapısı ile ilgili kazanımların liste hâlinde sıralanması gerekmektedir.

Kazanımlar:•

1. Cümle değeri taşıyan ifadeleri fark eder.
2. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
3. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb.) fark eder.
4. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb.) fark eder.
5. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb.) fark eder.
6. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
7. Fiilimsilerin işlevlerini kavrar.
8. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
9. İsim fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
10. Sıfat fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
11. Zarf fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
12. Fiilimsi ekleriyle yapılmış kalıcı isimlerle, fiilimsiler arasındaki farkları kavrar.
13. Cümlede, fiilimsiye bağlı söz veya söz öbeklerini bulur.
14. Cümlelerin temel öğelerini (özne, yüklem) ve özelliklerini kavrar.
15. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
16. Yardımcı öğeleri ve özelliklerini kavrar.
17. Cümlede yer alan “ara söz”ler ile bunların bağlı olduğu öğeleri kavrar.
18. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
19. Cümleleri, yüklem türüne (isim/fiil cümlesi) göre inceler.
20. Cümleleri, yüklem yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
21. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

• Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe, (6,7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149

22. Cümleleri yapısına göre inceler.
23. Cümledeki fiilleri nesne ve yüklem ilişkisine (geçişli, geçişsiz, oldurgan, ettirgen) göre inceler.
24. Kelime veya söz gruplarının yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.
25. Cümlede gereksiz veya yanlış kullanılan kelimeyi / eki tespit eder ve cümleyi düzeltir.
26. Cümlede anlamca çelişen ifadeleri tespit eder ve cümleyi düzeltir.
27. Cümledeki anlam belirsizliklerini tespit eder ve düzeltir.
28. Mantık bakımından yanlış kurulmuş cümleleri düzeltir.
29. Söz dizimindeki yanlışlıktan kaynaklanan bozuklukları tespit eder ve cümleyi düzeltir.
30. Noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklanan hataları düzeltir.
31. Cümledeki tamlama yanlışlarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.
32. Özne-yüklem uyumsuzluğunun (olumluluk-olumsuzluk, tekillik-çoğulluk) sebep olduğu anlatım bozukluklarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.
33. Özne / nesne yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan anlatım bozukluklarını tespit eder ve cümleyi düzeltir.
34. Cümlede herhangi bir ögenin eksikliğinden kaynaklanan bozuklukları tespit eder ve cümleyi düzeltir.
35. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
36. Edat ve bağlaçlar arasındaki temel farkları kavrar.
37. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
38. İsim tamlamasının unsurları (tamlayan, tamlanan) ve türleriyle (belirtili, belirtisiz, zincirleme) ilgili bilgileri uygular.
39. Sıfat tamlaması ile isim tamlamasının farklarını kavrar.
40. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb.) işlevlerine uygun cümleler kurar.
41. Haber kiplerinin, fiillerin zamanına yaptığı etkiyi ve cümleye kattığı anlamı kavrar ve cümlelerde uygun haber kiplerini kullanır.

42. Fiillerin dilek/istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek/istek kiplerini kullanır.
43. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
44. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.
45. Zaman eklerini, temel işlevleri dışında, başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.

Görüldüğü gibi, Türkçenin söz dizimi yapısı, dil bilgisi öğrenme alanında 45 kazanımla detaylandırılmıştır. Bu bölümde yer alan kazanımlar, anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunma noktasında, çalışmanın dördüncü bölümünde tespit edilen sentaktik hususlarla da desteklenebilmektedir.

Bu kazanımları anlama becerilerinin geliştirilmesi yönünde destekleyen birinci ve ikinci derece işleve sahip bulgulardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

1. “Öge, bir tümceyi, bir dizimi oluşturan birimlerle, sesbirim, tümce vb. birimlere verilen genel nitelikli addır” (Vardar, 1998: 168). Söz dizimi yapısındaki ögeler, cümleyi meydana getiren kelimeleri beynin düşünce sistemine yaklaştırmaktadır. Bir başka ifadeyle öge, beyinde fonetik halde bulunan düşüncüyü, dilin anlama ve anlatma boyutunda tasnif etmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 2).

2. Türkçenin söz dizimi yapısında, okuma ve dinleme sürecinde etkili olduğu düşünülen unsurlardan biri, *sözcük grupları*dır. “Dilbilimciler özellikle 1950’li yıllardan sonra *dönüşümlü-üretimsel dilbilimi* yaklaşımının bir sonucu olarak cümlelerin söz öbekleri dediğimiz birimlerden kurulduğunu göstermişlerdir. Örneğin, *Akıllı adam başarılı olur* cümlesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini temsil etmektedir. Fodor, Bever ve Garret’in 1965’te yapmış oldukları bir deneyde söz öbeklerinin zihinde, yukarıdaki örnekte olduğu gibi kurucu birimler halinde algılandığını kanıtlamışlardır” (Çapan, 1987: 26). Kısaca, beyin cümleyi söz öbekleri hâlinde algılamaktadır. Bu sebeple, sözcük öbekleri söz

dizimsel algılama sürecinde son derece önemli bir işleve sahiptir diyebiliriz.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 3)

3. Sözcük grupları, bir cümleyi meydana getiren anlam öbekleridir. İnsan beyni, anlama sürecinde, cümledeki anlam öbekleri üzerinden işlem yapmaktadır. Dinleme sürecinde bu anlam öbekleri dilin bürün olguları yardımıyla algılanırken, okuma sürecinde bürün olgularının yazı dilindeki iz düşümleri diyebileceğimiz noktalama işaretleri yardımıyla tespit edilebilmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 4).

4. İsim tamlamalarında, tamlayan unsur, tamlanan unsurun anlam alanını sınırlandırmakla, tamlananın nedensizliğini, bireyin zihninde oluşturduğu kavram yönünden bir derece sebepli kılmaktadır. Örneğin *kapak* kelimesi, Türkçede tek başına bir çok anlama gelmektedir. *Tencerenin kapağı* tamlamasında ise *kapak* kelimesinin anlam sınırları önemli ölçüde daraltılmış olur. Bu durum kelimeye kısmî bir nedensizlik vasfı kazandırmaktadır. Bir başka ifadeyle, tamlama yapısı, tamlanan unsurun anlamını belirginleştirmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 5).

5. İsim tamlamalarının anlamlandırma sürecindeki önemli işlevlerinden biri de, asıl unsur olan ismin anlamını, cümle konteksine (bağlamına) uygun hâle getirmesidir. Çünkü tamlayan unsur vasıtasıyla isim (tamlanan), söz dizimi bağlamına uygun daha belirgin bir anlam kazanır. Buna bağlı olarak Türkçede, isim tamlamalarındaki mevcut kelime sayısı arttıkça, tamlananın anlam sınırları daralmakta ve okuma sürecinde zihinde, oluşturduğu anlam belirginlik kazanmaktadır.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 6).

6. Türkçede, sıfat tamlamalarının anlama sürecindeki en önemli işlevi, nitelenen ismin anlam alanını daraltması, ismin anlamını genelden özele indirgeyerek zihinde daha canlı ve belirgin bir kavram oluşturmaktır.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 10).

7. Türkçede, sıfat-fiil grubunu oluşturan eklerin söz dizimsel algı sürecindeki bir diğer işlevi, dilin bürün olgularıyla ilgilidir. Bu ekler sayesinde, uzun cümleler (birleşik cümle / sıralı bağlı cümle) ikinci cümlelerin yüklemine kadar devam eden bir ezgilemeyle telâffuz edilmektedir. Bu husus, anlama sürecini doğrudan ilgilendirmektedir. *Çok başarılı bir öğrenci olan Ayşe, sınıfını doğrudan geçti* cümlesinde, -An ekinin mevcudiyeti, sıfat-fiil grubu (özne) ile ikinci cümlelerin

yüklemi arasındaki anlam ilgisini yarım durak diyebileceğimiz virgülle, kesintiye uğramadan kurabilmektedir. Bu durumda süren ezgi sayesinde, anlamının daha hızlı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 13).

8. Türkçede, zarf fiil eklerinin anlama sürecindeki işlevlerini dilin bürün olgularıyla açıklamak mümkündür. Bu öbekleri oluşturan zarf-fiil ekleri, cümleye fonolojik anlamda bir açıklık kazandırmaktadırlar. Çünkü, akıcı bir söyleyiş özelliği, söz dizimsel algı süreciyle doğrudan ilgilidir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 14).

9. Türkçede, zarf-fiil eklerinin hâl ekleriyle çekime girmesiyle cümle farklı anlam özellikleri kazanabilir. *Ahmet gece boyu ders çalıştığından sınavı kötü geçti* cümlesinde, zarf-fiil eki, -dik ile çekimlenen hâl eki (-dAn), cümleye *sebepl* anlamı katmıştır.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 15).

10. Türkçede, *hem.hem* bağlaç grubu, *birliklilik* anlamını o kadar kuvvetli bir şekilde sağlamaktadır ki, cümlede ikinci yüklem kullanılma ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır. *Hem....hem* bağlaç grubunun yer aldığı cümlelerde ortak yüklem bulunmasının, hızlı okuma ve anlama sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 20).

11. Türkçede, *ya. ... ya da* yapısında olan bağlama grubu, yer aldıkları cümlelerin yüklemine *seçimlilik* anlamı çerçevesinde yönlendirmektedir. Bu bağlaç grubunun bir diğer önemli işlevi de, söz dizimi yapısının semantik kurgusunu öğrencinin zihninde canlandırabilmesidir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 21).

12. Bağlama grupları Türkçede, özellikle okuma / anlama sürecinde beynin algı alanını genişletici bir işlevi yerine getirmektedirler. Şöyle ki, “*Ne Ahmet..... dendiğinde beynimiz hemen ne....ne* kalıbını hatırlamakta ve *ne de bir başkası* ifadesini tahmin etmektedir. Eğer böyle bir sonuç çıkarmasa bile, çağrışım yoluyla eylemin bir olumsuzluk ifade ettiğini anlamaktadır. Bu tarz bir bağlaç geldiğinde, beyin hemen sözün arkasından gelen duruma kendini hazırlamaktadır. “Özetle, gramer kurallarına göre değil, gramer kuralları içinden seçtiğimiz önemli yapı özelliklerine göre okuyup dinlemek, anlama kalitesini önemli ölçüde artıracaktır” (Yalçın, 2002: 128).(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 22).

13. Türkçenin esnek söz dizimi yapısının bir sonucu olarak “yüklem cümle içerisindeki konumu, cümlelerin anlamına *zorunlu* ve *seçimli* nitelikler kazandırabilecek niteliktedir” (Demircan, 2001: 158). Bu husus, bildirinin

algılanması bakımından önem taşımaktadır. “Cümlede eğer yüklem izlek olarak seçilmişse, tüm öğeler ondan sonraya alınır. *Bekliyor köye annem bayramda beni* cümlesinde yüklem izlek olarak seçilmesi, cümleye bir zorunluluk anlamı vermektedir” (Demircan, 2001: 158). Yüklem, *Bayramda köye bekliyor annem beni* örneğinde olduğu gibi, cümlenin başında veya sonunda değil de ortasında yer alması ise bir seçimlilik anlamı oluşturmaktadır. Bu cümlede, bekleme bilgisi zorunlu değil, seçimli olarak verilmiştir. Demek ki, Türkçenin söz dizimi yapısında, yüklem başta, sonda ve ortada olmasıyla, sentaktik yapı zorunlu ve seçimli anlamlar kazanabilmektedir. Bu husus söz dizimi yapısının anlamı üzerinde yönlendirici bir işlevi yerine getirmektedir. (Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 48).

14. Türkçede, devrik dizimin anlam verme sürecindeki önemli işlevlerinden biri de, yüklem çekim alanı ile ilgilidir. Türkçe cümle yapısında, bilgi dağılımı ve anlam oluşturma sürecinin baş aktörü olan yüklem, diğer öğeleri kendisine yakınlığına göre bilgi dağılımı ve algılama sürecine dâhil edebilecek güce sahiptir. Bu sebeple Türkçede, cümle içerisinde önemi özellikle vurgulanmak istenen öğeler yüklem ardına konumlandırılmaktadır. Bilhassa okuma / anlama sürecinde bu husus göz önünde bulundurulmalıdır. (Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 49).

15. Türkçede, söz dizimsel algılama sürecinde etkili olduğu düşünülen hususlardan biri de zaman ifade eden bildirme kipleridir. Zaman kavramının söz dizimsel algılama sürecindeki vazgeçilmezliği, cümlenin zorunlu ögesi olan eylemin, zamanın bir noktasında gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, mutlak suretle her söz dizimsel yapı, zamanın neresinde olduğunu ifade eden bir anlam taşımak zorundadır, denebilir. (Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 50).

16. Türkçede, geçmiş zamanı ifade eden iki yapı karşılaştırıldığında, aralarında önemli ayrımların olduğu görülmektedir. Di’li geçmiş zaman, birinci anlamının yanı sıra, geçmişte olan bir şey hakkında konuşucunun iddiasını yansıtabilmektedir. Bu *iddia* anlamı, -mış’lı geçmiş zaman ifadelerinde olmamakla birlikte, yerini o olay hakkındaki belirsizliğe bırakır. Bu sebeple, -mış’lı geçmiş zaman, Türkçede diğer geçmiş zaman ifadesi olan -dı’lı geçmiş zamana göre daha karmaşık (ayrıntılı) bir anlama sahip olup morfolojik açıdan daha belirlidir. Bu husus, söz dizimi yapısındaki zaman kavramının algılanması açısından önem taşımaktadır. (Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 52).

17. Türkçede, zaman ifade eden yapılar cümle içerisinde birer kelime olarak da yer alabilmektedir. Bildirme kipleri, geçmiş/şimdiki/gelecek/geniş zaman gibi sanal bir niteliğe sahip yatay bir düzlemde algılanan ana zaman dilimlerini ifade etmektedirler. Bu sebeple cümle yapısında, yatay düzlemde algılanan ana zaman kavramlarını ifade eden bildirme kipleriyle, kelime formatında ifade edilen zarf görevindeki zaman ifadelerinin mantıksal bakımdan uyumlu olma zorunluluğu vardır. Bu uyum, söz dizimsel algılama süreci açısından önem taşımaktadır.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 56).

18. Türkçede, eylemsel zaman ifade eden ekler arasındaki fonksiyonel geçişler, mutlak suretle bildirme kipleri ile birlikte öğretilmelidir. Örneğin, şimdiki zamanı ifade eden -(ı)yor ekinden gelecek zamanı ifade eden (-acak)'a doğru gerçekleşen anlam kaymasını bilmeyen bir öğrenci, *Annem İstanbul'dan yarın geliyor* cümlesindeki zaman zarfı ile şimdiki zamanı ifade eden -(ı)yor arasındaki mantıksal karşıtlığı anlamakta güçlük çekecektir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 57).

19. Tasarlama kipleri Türkçede, eylem köklerine gerçekliğin dışında *buyruk, gereklilik, zorunluluk, izin, başarma, olasılık, istek* gibi anlam nüansları kazandırmakta ve böylece söz dizimsel algı sürecini etkilemektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 60).

20. Tasarlama kipleri Türkçede, kendi anlam özelliklerinin yanı sıra, bir de zaman ifadesi taşıdıklarından söz dizimsel algılama sürecinde iki ayrı işlevi birden yerine getirmektedirler. Tasarlama kiplerinin yer aldığı eylemlerin bildirme kipleri ile çekimlenmemiş yapılarının gelecek zaman ifadesi taşıması, bu kiplerin aynı zamanda, söz dizimsel algılama sürecinde cümleye zaman ifadesi katabileceklerini de göstermektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 60).

21. Türkçede işteş çatılı fiiller, öznenin yargının anlamına bağlı olarak geçirdiği değişimin ifade edilmesinde de kullanılmaktadır. Kaynaşık dillerde, bir veya birkaç kelimeyle oluşturulan bu anlam ayrıntısı, Türkçede (-ş) işteşlik ekiyle sağlanmaktadır. Bu durum, Türkçenin, derin yapıyı oluşturan yüzey yapı teşkilinde ekonomik bir dil olduğunu göstermekle birlikte, uzun söz dizimsel yapıları depolamada sınırlı bir kapasiteye sahip olan kısa süreli belleğe ne derece yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu husus aynı zamanda, ekler vasıtasıyla oluşan fiil

çatılarının söz dizimsel algılama sürecindeki ortak işlevleri olarak da kabul edilebilir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 71).

22. Türkçede, her eylemin anlam sınırı ve etki alanı farklıdır. Bazı eylemler, öznenin dışında bir başka öge ile ilişki kuramazken, bazıları öznenin yanı sıra cümle içerisinde nesne adı verilen başka bir ögeyi daha etkilemektedir. Kısaca, geçişli eylemler dışa dönüktür. Bu çerçeveden bakıldığında, geçişli eylemler söz dizimsel algılama sürecinde gramatik açıdan cümleye, rafine edilmiş bir anlam özelliği kazandırmaktadır. Nesne, eylemin anlamını sınırlandırmakta, öznenin gerçekleştirdiği eylemi paylaşmaktadır. Diğer bir deyişle, cümlelerin iki önemli ögesi arasında bir anlam ilişkisi kurmaktadır. Bu anlam ilişkisi aynı zamanda öznenin öğretilme gerekçesidir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 73).

23. Fiillerdeki ettirgen çatı özelliğinin anlama sürecindeki en önemli işlevi, “söz dizimsel yapıya *izin verme ve zorlama*” (Uzun, 2004: 208) olmak üzere iki anlam boyutu kazandırma noktasındadır. Sözü edilen bu iki anlam yükü, ettirgen çatılı eylemlerin *üst anlam kalıbı* olarak algılanabilir. Bir başka ifadeyle Türkçede, bazı ettirgen çatılı cümlelerin yüzeysel yapılarında birbirinden farklı iki derin yapı mevcuttur. Bu anlam ayrımının dil bilgisi öğretimi çerçevesinde öğrencilere sezdirilmesi gerekmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 76).

24. Türkçede, biçimce olumlu, anlamca olumsuz olan ad cümleleri, etkileyici bir ifade özelliğine sahip olmakla birlikte, anlamı daha etkili gramatik yapılarla sunma işlevini de yerine getirmektedir. Bu tip cümlelerde, derin yapı / yüzeysel yapı karşıtlığı açıkça görülmektedir. Biçimce (yüzeysel yapıda) olumsuz olan bir cümlelerin derin yapıda olumlu bir anlam içermesi, söz dizimsel algılama sürecinde bir karışıklık yaratabilir. Bu karışıklığı ortadan kaldırmak için bu tip cümlelerdeki yüzeysel yapıların formüle edilerek örnek cümleler yardımıyla öğretilmesi gerekmektedir. Bu tür uygulamaların, dil bilgisi öğretimi çerçevesinde anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmektedir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 92).

25. Soru cümlelerinin söz dizimsel algılama sürecindeki işlevleri, geniş bir anlam zenginliğine sahip olmaları noktasındadır. Soru cümleleri, “*reddetme, yalanlama, olasılık, ikircimlik, güven, rica, acıma, azarlama, kınama*” (Dizdaroğlu, 1974: 317-350) gibi bir çok anlam ayrıntısı içermektedir. Elbette ki bu anlam

özelliklerinin tamamını ezberlemek mümkün değildir; fakat Türkçe derslerindeki metin çalışmalarında yeri geldikçe soru cümlelerinin bu anlam incelikleri belirtilmelidir. Bu tür çalışmalar, anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 112).

26. Türkçede, cümle içerisinde etkili olan bağlaçlar kendi içlerinde bir fonksiyon ayrımına tâbî tutulduğunda, ya “eşleme ya da bağımlılaştırma işlevini yerine getirmektedir. *Ne kendi geldi ne de birini gönderdi* cümlesindeki *ne. ne* bağlaçları iki cümle öbeği arasında bir eşleme ilişkisi kurmaktadır. Bu yapısal ortaklık, *Mehmet ne geldi ne haber gönderdi / Ne Ahmet, ne de Mehmet sınavı geçebildi* örneklerinde görüldüğü gibi öznenin ve yüklemnin ortak olduğu cümlelerde daha kolay anlaşılmaktadır” (Demircan, 1986:38). Bu cümlelerde *ne. ... ne* bağlacı, cümle öbekleri arasında bir eşitleme işlevini yerine getirmektedir. “*Eğer kimseye söylemezsen anlatabilirim* cümlesinde ise *eğer. ... se* kalıbı, bir bağımlılaştırma işlevini yerine getirmektedir” (Demircan, 1986:38). Bağlaçların Türkçedeki bu iki temel işlevi, söz dizimsel algılama süreci ve anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.(Bkz. Sentaktik Bulgular; Madde 130).

Yukarıda bir bölümü sıralanan sentaktik özellikler, dil bilgisi öğrenme alanında yer alan cümle ile ilgili kazanımlarla ilgili konuların anlama becerilerini geliştirme sürecindeki birinci ve ikinci derece işlevlerini göstermektedir. Çalışmanın dördüncü bölümündeki sentaktik bulgular kısmında, bu kazanımları destekleyecek mahiyette ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

Ana dilinin gelişim sürecinde, söz dizimi yapıları, Türkçe öğretimi çerçevesinde gramatik gelişimin son aşamasını oluşturmaktadır. Söz dizimi yapısı, diğer dil yapılarının ortak faaliyet alanıdır. Bu sebeple, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların yarısından fazlasını sentaktik hususlar oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, bu başlık altındaki değerlendirmeleri maddeler hâlinde şu şekilde özetlemek mümkündür.

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanındaki cümleyle ilgili kazanımlar genel anlamda yazma becerisi merkez alınmakla birlikte,

ilgili oldukları sentaktik hususlar açısından, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek söz dizimsel kavramlar çerçevesinde yapılandırılmıştır.

2. Türkçenin söz dizimsel yapısının, anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecine entegre edilmesinde, öge kavramı ve buna bağlı olarak ögeler arasındaki ilişkiler öne çıkmaktadır. Söz dizimi yapısının sağlıklı bir şekilde anlamlandırılabilmesi için, öğrencilerin öncelikle bu yapıyı meydana getiren unsurları ve aralarındaki ilişkileri görebilmeleri gerekmektedir. Bu husus aynı zamanda bağlamla da ilgilidir. Bağlam ise, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların ortak paydası konumunda olan bir kavramdır.

3. Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarda, biçim / anlam ayrışması (derin yapı / yüzey yapı ayrımı) içinde olan cümle tipleriyle ilgili kazanımlara daha ayrıntılı bir şekilde yer verilebilirdi.

4. Dil bilgisi öğrenme alanındaki devrik cümle yapısıyla ilgili kazanımların detaylandırılması gerekmektedir. Çünkü devrik yapı cümlelerde, anlama sürecinin en önemli unsuru olan bilgi birimleri, bir takım gramatik değişikliklerle eş güdümlü olarak hareket etmektedir.

5. Dil bilgisi öğrenme alanında, cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur şeklinde ifade edilen kazanıma okuma ve öğrenme alanlarında da yer verilmiştir. Örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik ipucu mahiyetinde, Türkçenin söz dizimi yapısında dil bilgisi öğretimiyle kazandırılacak çok sayıda gramatik husus vardır. Bu hususlar, cümle kavramıyla ilgili bulgular bölümünde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

5.2. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programındaki Okuma ve Dinleme Öğrenme Alanlarında Fonetik Morfolojik, Semantik ve Sentaktik Hususlarla Geliştirilmeye Uygun Ortak Kazanımlar

Bu başlık altında, anlama becerilerini geliştirmede etkili olan bulgular temelinde tespit edilen okuma ve dinleme öğrenme alanlarına ait kazanımların listesi maddeler hâlinde sıralanacaktır. Bu listede yer alan kazanımlar, yukarıdaki değerlendirmeler sonucu tespit edilen, dört temel dil yapısıyla geliştirilmeye uygun ortak kazanımlardan oluşmaktadır.

Okuma ve dinleme becerilerini Türkçe dil yapılarından hareketle geliştirmeye yönelik öneriler bu liste çerçevesinde yapılandırılacaktır.

Kazanımlar:*

1. Akıcı bir şekilde okur.
2. Algıladığı unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirir.
3. Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.
4. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.
5. Dinlediğinde / izlediğinde yer alan örneklerin konuyla ilgisini fark eder.
6. Dinlediğindeki / izlediğindeki olayların gelişimiyle ilgili tahminlerde bulunur.
7. Dinlediklerinde / izlediklerinde abartılı ifadeleri ayırt eder.
8. Dinlediklerinde / izlediklerinde anahtar kelimelerin farkına varır.
9. Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Dinlediklerinde / izlediklerinde verilen örneklerin konuyla ilgisini sorgular.
11. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında ilgi kurar.
12. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorumlar yapar.

* Kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005), s.134 - 149.

13. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki iletilerin anlam ve duygu değerlerine dikkat eder.
14. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
15. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili deyim ve ata sözleri bulur.
16. Dinleme sürecinde oluşan kopuklukları, anladıklarından hareketle tamamlar.
17. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.
18. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
19. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı / adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı/adı ile içeriği arasındaki uyumu sorgular.
21. Dinleyeceği / izleyeceği kişi ve konu hakkında sorular sorar.
22. Dinleyeceği / izleyeceği konu ile ilgili sorular sorar.
23. Dinleyeceklerinin / izleyeceklerinin başlığından / adından konusundan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
24. Kavram haritaları kullanır.
25. Kelime listelerini kullanır.
26. Kelime oyunları oynar.
27. Kelime türetir.

28. Kelimeleri doğru telâffuz eder.
29. Kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır yorumlar.
30. Konuşmacının niyet ve tutumunu belirler.
31. Konuyu, ana fikri ve ana duyguyu bulur.
32. Metinde ilk kez karşılaştığı kelime ve deyimleri sözlükten bulur.
33. Metinde olayın veya düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime kalıplarını fark eder.
34. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler.
35. Metindeki eğik, altı çizili ve koyu renkle yazılmış kısımlara dikkat ederek okur.
36. Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder.
37. Metindeki kelimeleri, günlük hayattaki bağlamını dikkate alarak cümle içerisinde kullanır.
38. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
39. Metnin ana ve alt başlığı ile görsel unsurlardan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.
40. Metnin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.
41. Noktalama işaretlerine uygun okur.
42. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.
43. Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.

44. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
45. Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini / ana duygusunu belirler.
46. Okuduğu metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.
47. Okuduğu yazıdaki özne ve nesnel yargıları ayırt eder.
48. Reklâm, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.
49. Sebep–sonuç ve amaç–sonuç ilişkilerini fark eder.
50. Söz ve söz gruplarını anlam özelliklerine göre (eş anlam, zıt anlam, gerçek anlam vb) farklı bağlamlarda kullanır.
51. Sözlüklerden yararlanır.
52. Sözün ezgisine dikkat eder.
53. şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
54. şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapar.
55. şiirdeki hayal, benzetme ve göndermeleri fark eder.
56. şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
57. Terim, deyim, atasözü ve söz kalıplarını anlamlarına uygun olarak kullanır.
58. Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı ve ironik) sorgular.

5.2.1. Kazanımların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Bu başlık altında, yukarıda maddeler hâlinde sıralanan okuma ve dinleme öğrenme alanlarına ait kazanımların geliştirilmesine yönelik önerilere yer

verilecektir. Öneriler, her kazanım için ayrı ayrı oluşturulacaktır. Anlama becerilerini destekler nitelikteki dil bilgisi öğrenme alanına ait kazanımların belirlenmesinde ve sıralanacak önerilerde, çalışmamızın dördüncü bölümünde tespit edilen Türkçe dil yapıları ile ilgili bulgulardan hareket edilmiştir.

Önerilerin yapılandırılma sistemi aşağıda belirtilmektedir.

1. Okuma ve dinleme öğrenme alanındaki kazanım.

- a. Kazanımın programdaki sınıf seviyeleri.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanında destekleyen kazanım veya kazanımlar.
- c. Dil yapılarıyla ilgili verilerden yola çıkarak bu kazanımın geliştirilmesinde kullanılabilecek diğer hususlarla ilgili öneriler.

1. Akıcı bir şekilde okur

- a. Bu kazanım sınıf seviyelerine uygun olarak 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanında bu hususu destekler nitelikte bir kazanıma yer almamaktadır.

Öneriler:

Anlama becerilerinin geliştirilmesinde bu husus önemli bir yer tutmaktadır. Bu kazanımın geliştirilmesiyle ilgili olarak Türkçenin parça üstü birimlerinden yararlanılabilir. Özellikle ezgileme konusu akıcı okuma becerisinin kazandırılmasında etkili olacaktır. Ezgileme, dil ediminin ilk dönemlerinden başlayarak beceri gelişiminde etkili olan bürünsel bir olgudur. Akıcı okuma becerisinin kazandırılmasıyla ilgili olarak fonolojik bulgular bölümünde, bürün olgularıyla ilgili açıklamalara bakılabilir.

2. Algıladığı unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirir.

- a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.
 1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
 2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
 3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
 4. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder uygular.
 5. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.

Öneriler:

Öğrencilerin, cümlede algıladığı söz varlığını harekete geçirmede birinci derece önemli husus, pasif kelime hazinelerindeki kelimelerin çağrışım anlamlarıdır. Çağrışımsal anlam düzeyi, semantik yapının, kullanım boyutundaki en ileri aşamasıdır. Kavram haritaları kullanılarak öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki unsurların çağrışım alanları genişletilebilir. Türkçenin semantik yapısının beceri düzeyinde kullanımında kelime ve kelime gruplarının çağrışım alanlarını genişletmeye yönelik uygulamalar etkili olacaktır.

3. Cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesini ayarlar.

- a. Okuma öğrenme alanı ile ilgi olan bu kazanım 6,7 ve 8 sınıflarda mevcuttur.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.
 1. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.
 2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
 3. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
 4. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.

5. Sıfat fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
6. Zarf fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
7. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öneriler:

Okuma sırasında cümlelerin anlamını dikkate alarak nefesin doğru bir şekilde ayarlanması, anlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, özellikle ezgileme, tonlama ve noktalama işaretlerine bağlı olarak durak yerlerinin doğru tespit edilmesi önemlidir. Dil bilgisi öğrenme alanında, bu hususlarla ilgili kazanımların yer alması gerekmektedir. Bu süreçte özellikle sıfat fiil eklerinin cümlelerin ezgilenme sürecindeki işlevi de göz ardı edilmemelidir.

4. Dinlediği cümledeki örtülü anlamları bulur.

- a. Bu kazanım, 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
 - b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.
1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
 2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
 3. Cümlelerin vurgulamak istediği kavram / durumu belirler.
 4. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, karasızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
 5. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
 6. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
 7. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
 8. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
 9. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.

10. Cümleleri yüklemine göre (kurallı / devrik) inceler.
11. Fiillerin dilek ve istek kiplerinde (gerekliklik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek/istek kiplerini kullanır.

Öneriler:

Cümledeki örtülü anlamların tespit edilmesinde önerilen gramatik hususlar şöyle açıklanabilir. Derin yapı / yüzeysel yapıları farklı olan cümleler. Bir başka ifadeyle, biçimce ve anlamca örtüşmeyen cümle tipleri. Bu tip cümleler dört gruba ayrılmaktadır. *Biçimce olumlu anlamca olumsuz isim cümleleri / Biçimce olumsuz / anlamca olumlu isim cümleleri, Biçimce olumlu anlamca olumsuz fiil cümleleri / Biçimce olumsuz / anlamca olumlu fiil cümleleri.* Bu cümlelerle ilgili gramatik kalıpların öğrenilmesi, öğrencilerin örtülü anlamlarla ilgili tespitlerinde yararlı olacaktır.

Önerilen bir diğer gramatik husus, tasarlama kipleridir. Tasarlama kiplerinin taşıdıkları anlam özellikleri, söz dizimi yapılarında ilk bakışta sezilmeyen örtülü anlamlar oluşturmaktadır.

“Türkçede, adıl ve belirteçlerin vurguları genellikle başhecede olur. Onların vurguları vurgusuz eklerden, ayrı yazılsa da, ek biçimle öğelerden -mİ, -dA, -sA, -ce, -ki, mİş kullanılarak son heceye çekilebilir. *Burayı nasıl buldunuz? (olağan vurgu), Burayı nasıl da buldunuz (alaylı yakınma)*” (Demircan, 2001: 143) Cümleleri aynı kelimelerden oluşmalarına rağmen, aralarında bir anlam farkı vardır. İkinci cümledeki örtülü anlamın tespit edilmesinde, yukarıda sıralanan biçim birimlerin zarf vurgusu üzerindeki etkisi bilinmelidir.

Öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki unsurların çağrışımsal anlam düzeyinde geliştirilmesi, söz dizimi yapısındaki örtülü anlamların tespit edilmesinde etkili olacaktır.

Bu kazanımla ilgili olarak soru cümlelerindeki örtülü anlam özelliklerinden de söz etmek gerekiyor. Soru cümlelerinin söz dizimsel algılama sürecindeki

işlevleri, geniş bir anlam zenginliğine sahip olma noktasındadır. Soru cümleleri “reddetme, acıma, yalanlama, olasılık, ikircimlik, güven, rica, azarlama, kınama” (Dizdaroğlu, 1978: 317-350) gibi bir çok anlam ayrıntısı içermektedir. Bunun yanı sıra, Türkçede bazı soru cümlelerinde bir anlam / yapı ayrışması olduğu da unutulmamalıdır. Bu anlam ayrıntılarının bağlamsal düzeyde öğrencilere gösterilmesi, örtülü anlamların tespit edilmesinde yararlı olacaktır.

5. Dinlediğinde / izlediğinde yer alan örneklerin konuyla ilgisini fark eder.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
2. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
3. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
4. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb.) fark eder.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder.
6. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanılmalarını kavrar.
7. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.

Öneriler:

Öğrencilerin, dinledikleri konuşmalarda verilen örneklerin konuyla ilgisini tespit etmelerinde, kelime ve kavramların çağrışım alanları son derece önemlidir. Bu örnek eğer bir atasözü ise, vurgulanan düşüncenin hızlı bir şekilde öğrenci tarafından belirlenmesi gerekmektedir. Örnek, bir olaydan yola çıkılarak yapılandırılıyorsa, yine bu olaydaki temel kavramın tespit edilmesi gerekmektedir. Kavramların tespit

edilmesinde ise kelime ve kelime gruplarının anlam değerleri önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin pasif kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar bu kazanım için önem taşımaktadır.

6. Dinlediğindeki / izlediğindeki olayların gelişimiyle ilgili tahminlerde bulunur.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Cümledeki örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb.) fark eder.
3. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
4. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb.) fark eder.
5. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesinde öne çıkan temel husus, bağlamdır. Metindeki bağlama hâkim olan bir öğrenci, olayların gelişimi hakkında çıkarımlarda bulunabilir. “Bağlam, konuşma sırasında göndermede bulunulan düzlemi belirtir. Üretilen bir bildiri kendisinden önceki bir durumla ilintili olabilir. Böyle bir bildirinin anlaşılması önceki durumları bilmekle yani genel bağlamı bilmekle olabilecektir. Bildiri tek bir cümleden oluşuyorsa, anlamak için önceki herhangi bir bağlama gerek olmayacaktır. Ancak bir romanın herhangi bir bölümü daha önceki bölümlerle ilgilidir. Söz konusu bölümün anlaşılması romanın genel bağlamı içinde olacaktır. Her bölüm, kendinden önceki bölümlerle ilintilidir” (Günay, 2004: 230).

Metni oluşturan cümleler arasındaki bağlam ise gramatik anlamda bağlaçlarla sağlanmaktadır. Bu noktada, cümleler arası anlam ilgilerinin kurulmasında bağlaçların işlevleri ön plâna çıkmaktadır. Bağlaçlar, sonraki cümle hakkında dinleyiciye ipuçları verebilmektedir. Örneğin, (ve) bağlacı eşitleme, (ama) bağlacı karşıtlama anlamı içermektedir. Bu konuyla ilgili olarak sentaktik bulgular bölümünde 132,133, 134. maddelere bakılabilir.

Bunun yanı sıra, özellikle dinleme sürecinde, bağlamı belirleyen önemli unsurlardan birinin ezgi olduğunu da unutmamak gerekir.

7. Dinlediklerinde / izlediklerinde abartılı ifadeleri ayırt eder.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
2. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
3. Sıfatların pekiştirilmesi ve küçültülmesiyle ilgili yöntemleri kavrar, bunlara göre sıfatları pekiştirir, küçültür.
4. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
5. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
6. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesinde önemli üzerinde durulması gereken hususlardan biri de, pasif kelime hazinesinin, ikileme ve deyimlerin anlam değerleri yönünden geliştirilmelidir. Her iki söz kalıbıyla da abartılı anlamlar oluşturulabilir. Öte yandan, ikileme ve deyimlerin kalıplaşmış bir yapı teşkil etmelerinin bir sonucu

olarak, okuma ve dinleme sürecinde uzun süreli bellekten çağrılmaları daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Bu kazanımın geliştirilmesinde, eklerin vurgusal özelliklerinin kelime anlamı üzerindeki etkileri de göz ardı edilmemelidir.

“Türkçede, hece düzeyinde ikileme ya da diğer adıyla pekiştirme, anlatımda niteleyici ögenin taşıdığı anlamın yoğunlaştırılmasıdır” (Demircan, 2001: 98). Bu pekiştirme yapısında niteleyicinin ilk hecesi (p,m,r,s) seslerinden biriyle kapatılmaktadır. Tamamen, niteleyicinin anlamını kuvvetlendirici bir işleve sahiptir. Bir başka ifadeyle kelimeye aşırılık anlamı katmaktadır.

Abartılı ifadelerin oluşmasında benzetmeler son derece önemlidir. Benzetme işlevini yerine getiren kelime ve kelime gruplarının anlama sürecindeki en önemli işlevi, kelimeyi içinde bulunduğu cümle bağlamıyla uyumlu hâle getirmek ve benzeyen unsurun anlamını kuvvetlendirerek dinleyicinin dikkatini bu unsur üzerine çekmektir.

8. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki anahtar kelimelerin farkına varır.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
2. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
3. Cümleleri, yüklem yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
4. Cümlede zaman kavramını belirleyen / destekleyen zarfları fark eder.
5. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.

6. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb.) fark eder.

Öneriler:

Dinleme sürecinde, cümle içerisindeki anahtar kavramları belirleyen unsurlardan biri duraktır. Durak, okuma sürecindeki virgülün, dinleme boyutundaki iz düşümüdür. Bir cümle içerisindeki anlam birliklerini temsil eden sözcük öbekleri duraklarla birbirinden ayrılmaktadır. “ Konuşan kişinin iletmek istediği duygu ve düşüncelerin en etkili ve anlaşılır biçimde alıcı tarafından algılanabilmesine yardımcı olan duraklar, dilimizde gereği gibi kullanılmadığında yanlış anlamalara neden olabilecek ölçüde önemli ve anlam ayırıcı bir özellik sergileyebilirler” (Ergenç, 1989: 39). Kısaca duraklar, anlama sürecinde cümle ögelerini birbirinden ayırmaktadır. Bir başka ifadeyle duraklar, söz dizimi yapısını meydana getiren anlam öbekleri arasındaki sınırları belirtmektedirler. Dinleme sürecinde, cümle içerisindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesinde, konuşucunun verdiği duraklara dikkat edilmesi gerekir. Bu süreçteki dikkatsizlik, öğrencinin zihnindeki bağlamı ortadan kaldırabilir.

Bu kazanımla ilgili olarak üzerinde durulması gereken diğer önemli kavram tonlamadır. Tonlamayla ilgili olarak fonolojik bulgular bölümünde 30. maddeye bakılabilir.

Bu kazanımın geliştirilmesinde etkili olan gramatik hususlardan biri de devrik yapı cümlelerdeki bilgi dağılımıdır. Türkçede, anahtar kelime veya kelimeler cümle içerisinde odaklanmaktadır. Devrik yapı cümlelerdeki yüklemlerin başta veya sonda olmalarına göre cümle, *seçimlilik* ve *zorunluluk* anlamı kazanabilmektedir. Devrik yapı cümlelerin bilgi dağılımı üzerindeki etkisiyle ilgili olarak çalışmamızın sentaktik bulgular bölümünde ayrıntılı açıklamalara yer verilecektir.

9. Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini fark eder.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb.) işlevlerine uygun cümleler kurar.
2. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
3. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb.) fark eder.
4. İsim fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
5. Cümlede fiilimsiye bağlı söz veya söz öbeklerini bulur.
6. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
7. Edatlar ve bağlaçlar arasındaki temel farkları kavrar.
8. İsimlere getirilen hâl eklerinin işlevlerini kavrar.

Öneriler:

Öğrencilerin, dinledikleri metinleri oluşturan cümlelerdeki sebep / sonuç ve amaç sonuç ilişkilerini kolaylıkla fark edebilme becerilerinin geliştirilmesinde sözcük vurgusu ve buna bağlı olarak diğer parça üstü birimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Fonolojik açıdan, cümle içerisindeki sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkilerini kuran bağlaçlar, vurgulu söylenmektedir.

Türkçede, sebep / sonuç ve amaç / sonuç ilişkisi kuran iki tür hâl eki vardır. Yükleme durum eki ve çıkma durum eki, yukarıda ifade edilen anlam ilişkilerini kurabilmektedirler. Dil bilgisi öğretiminde hâl eklerinin bu işlevlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

10. Dinlediklerinde / izlediklerinde verilen örneklerin konuyla ilgisini sorgular.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda mevcuttur.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
2. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
3. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
4. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb.) fark eder.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder.
6. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanılmalarını kavrar.
7. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
8. Cümlede yer alan “ara söz” ler ile bunların bağlı oldukları öğeleri kavrar.
9. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öneriler:

Verilen örnekte vurgulanan kavramın sorgulanmasında, bu kavramın öğrencinin pasif kelime hazinesinde oluşturduğu çağrışım alanları belirleyici bir işleve sahiptir. Öğrencilerin, verilen örnekteki ve konudaki kavramlar arasında bağlamsal çerçevede bir örtüştürme yapabilmeleri gerekir. Bu noktada benzetme ve bağdaştırmalar ön plâna çıkar. Bu kazanımın geliştirilmesinde, kavram haritalarından yararlanılabilir.

11. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında ilgi kurar.

a. Bu kazanım, 6,7, ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Cümledeki örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) farkeder.
3. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla ilgili kullanımlarını kavrar.
4. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
5. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
6. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
7. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
8. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.

Öneriler:

Bu kazanımla, öğrencilerin dinlediklerinden edindikleri duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşünceleri arasında ilgi kurabilmeleri amaçlanmaktadır. Eleştirel dinleme becerisinin geliştirilmesi bakımından bu kazanım son derece önemlidir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer husus ise, kelime ve kelime gruplarının çağrışımsal anlam düzeyinde geliştirilmesi noktasındadır. Çağrışımsal anlam düzeyi, kişisel çağrışımlar, sinestezik algılama sonucu oluşan çağrışımlar, duygu değeri ve evrensel çağrışımlar gibi unsurlardan meydana gelmektedir.

Bu kazanım geliştirilmesinde “bağlamsal algılama” ile ilgili unsurlar da önemli bir yer tutar. Bağlamsal algılama, bağlamsal anlam, benzetme ve uzak bağdaştırmalar gibi unsurlardan oluşmaktadır.

Kavram haritaları yoluyla öğrencilerin pasif kelime hazineleri çağrışımsal anlam unsurları bakımından geliştirilebilir.

12. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorumlar yapar.

a. Bu kazanım 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
2. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
3. Kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Türkçede, olumsuz ve zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini kavrar.
6. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
7. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, karasızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
8. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
10. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
11. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
12. Fiillerin dilek/istek kiplerinde (gerekliklik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek/istek kiplerini kullanır.

Öneriler:

Tiyatro ve piyes gibi karşılıklı diyaloglara dayanan edebî metinlerin anlamlandırılmasında bu kazanımın geliştirilmiş olması son derece önemlidir. Bu tür edebî metinlerde yer alan şahıs ve varlıkların diyalog ve konuşmalarındaki parça üstü birimlere öğrencilerin dikkat etmesi gerekir. Şiir metnindeki duygunun fark edilmesi açısından parça üstü birimlerin doğru kullanımı etkili olacaktır. Bu noktada, konuşmacıya da önemli görevler düşmektedir.

Bu kazanımın geliştirilmesinde semantik açıdan kişisel çağrışımlar, duygu değeri ve sinestezik anlam gibi sözcük ve sözcük gruplarının anlam değerleri aktif

hâle getirilmelidir. “Anlambilim düzeyinde, dinleyici sözcüklerin anlamını ve sözcüklerin birbirleriyle ilişkilerini bilmek durumundadır” (Yangın, 1999: 32).

13. *Dinlediklerindeki / izlediklerindeki iletilerin anlam ve duygu değerlerine dikkat eder.*

a. Bu kazanım, sadece 8. sınıfta yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Türkçede, olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
4. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder uygular.
6. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
7. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
8. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
9. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb.) fark eder.
10. Yükleme belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
11. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
12. Cümleleri yüklemine yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
13. Cümlede anlamca çelişen ifadeleri tespit eder ve cümleyi düzeltir.
14. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
15. Haber kiplerinin, fiillerin zamanına yaptığı etkiyi ve cümleye kattığı anlamı kavrar ve cümlelerde uygun haber kiplerini kullanır.

16. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek/istek kiplerini kullanır.

Öneriler:

İletilerin anlam ve duygu değerlerini tespit etmede vurgunun dışında diğer (tonlama ve ezgileme gibi) parça üstü birimlerden yararlanılabilir. Bu kazanımda anahtar kavram, duygu değeridir. “Duygu değeri, temel anlam ögesi gibi kesin ve açık bir biçimde bir göndergeyi yansıtmamakta, birtakım belli belirsiz duygu ve tasarımlarla insan üzerinde etki sağlamaktadır. Ancak hemen ekleyelim ki, bu değer insandan insana ve göstergenin kullanıldığı andaki duruma, koşullara göre değişebilir; göstergeyi duyan ya da kullanan insanın ruhsal yapısına, niteliğine ve koşullara göre azalıp çoğalabilir. Özellikle alışılmamış bağdaştırmalarda dolayısıyla bu bağdaştırmalara sık sık başvuran şiir dilinde duygu değeri taşıyan sözcük ve tamlamaların kullanıldığı görülmekte, okuyan ya da dinleyeni etkileme amacı güdülmektedir” (Aksan, 1998: 195).

Bu kazanımın geliştirilmesinde semantik yapıyla ilgili olarak, pasif kelime hazinesindeki kelimelerin çağrışım alanlarının zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Yine, benzetmeler ve uzak bağdaştırmalardaki farkındalık düzeyi bu kazanımın geliştirilmesinde etkili olacaktır.

14. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
2. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
3. İsimden isim yapan eklerle kelimeler türetir.

4. İsimden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
5. Fiilden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
6. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
7. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
8. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
9. Kelimeler arasındaki zıt anlam ilişkisini kavrar.
10. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
11. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini kavrar.
12. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
13. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
14. Fiilimsi ekleriyle yapılmış kalıcı isimlerle, fiilimsiler arasındaki farkları kavrar.
15. Edat ve bağlaçlar arasındaki temel farkları kavrar.
16. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde (isim, sıfat, zarf vb) kullanır.

Öneriler:

Öğrenciler, oluşturdukları sözlükte yer alan kelimelerden yeni kelimeler türetmeye çalışırlar. Morfoloji eğilimli bir dil olan Türkçe, pasif kelime hazinesine kelime kazandırmada öğrencilere yardımcı olmaktadır. Yeni öğrenilen sözcüklerin çağrışım alanları bu süreçten itibaren genişlemeye başlar.

15. Dinledikleri / izledikleriyle ilgili deyim ve ata sözleri bulur.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.

3. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
4. Cümlede anlamca çelişen ifadeleri tespit eder ve cümleyi düzeltir.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilebilmesi için öğrencilerin metindeki bağlamı tespit etmiş olmaları gerekir. Bağlam ve kavram eş güdümünün sağlanmasına yönelik çalışmalarda, dinlemenin ardından öğrencilere deyim ve atasözlerinden oluşan listeler verilir ve metnin içeriğine uygun olanları tespit etmeleri istenir. Bu uygulama, öğrencilerin kavramsal düzeyde düşünme becerilerini geliştirmekle birlikte, pasif kelime hazinelerinin soyut kavramlar yönünden geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

16. Dinleme sürecinde oluşan kopuklukları anladıklarından hareketle tamamlar.

- a. Bu kazanım 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.
 1. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
 2. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
 3. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
 4. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
 5. Edat ve bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
 6. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb) işlevlerine uygun cümleler kurar.

Öneriler:

Dinleme sürecinde öğrenciler, çeşitli nedenlere bağlı olarak konuşma metninin içeriğinden uzaklaşabilirler. Pasif kelime hazinesinin yetersizliği bu nedenlerden biridir. Bu durumda öğrenciler, anladıkları kelime, kelime grupları ve kavramlar arasında anlam ilgileri kurarak bağlamı yakalamaya çalışmalıdırlar. Bu kazanımın geliştirilmesinde, bağlam faktörü öne çıkmaktadır.

17. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.

a. Bu kazanım 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanında şu kazanımlarla ilgilidir.

1. İsimlere getirilen hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
2. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb) işlevlerine uygun cümleler kurar.
3. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
4. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
5. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
6. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
7. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
8. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesinde asıl unsur bağlamdır. Bağlam, “bir göstergenin birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütüne denir” (Aksan, 1999:76).

18. Dinlenenin ve izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. İsimlere getirilen hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
2. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
3. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
4. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
5. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla ilgili kullanımlarını kavrar.
6. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder uygular.

Öneriler:

Öğrencilerin metindeki bağlamı tespit edebilmeleri gerekmektedir. Bağlamın belirlenmesinde etkili olan gramatik hususlar, yukarıda belirtilmiştir. Bağlamın belirlenmesinde ezgileme önemli bir unsurdur.

Öte yandan, cümlede öge teşkil eden kelime ve kelime gruplarının farkındalığına yönelik cümle tahlili çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Dinlemenin zihinsel boyutta anlam öbekleri ile gerçekleştiği ve bu anlam öbeklerinin ise birer kelime grubu teşkil ettiği unutulmamalıdır.

“Dilbilimciler özellikle 1950’li yıllardan sonra *dönüşümlü-üretimsel dilbilimi* yaklaşımının bir sonucu olarak cümlelerin söz öbekleri dediğimiz birimlerden kurulduğunu göstermişlerdir. Örneğin, *Akıllı adam başarılı olur* cümlesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini temsil etmektedir. Fodor, Bever ve Garret’in 1965’te yapmış oldukları bir deneyde söz öbeklerinin zihinde, yukarıdaki örnekte olduğu gibi kurucu birimler halinde algılandığını kanıtlamışlardır” (Çapan, 1987: 26). Kısaca, beyin cümleyi söz öbekleri hâlinde

algılamaktadır. Bu sebeple, sözcük öbekleri söz dizimsel algılama sürecinde son derece önemli bir işleve sahiptir; diyebiliriz.

19. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı / adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

a. Bu kazanım, 6,7, ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisini kavrar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı ortaya koyar.
6. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder.
7. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
8. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili bilgileri kavrar / uygular.
9. Sıfat fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
10. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
11. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.

Öneriler:

Öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki kelimelerin çağrışım alanlarını, konunun içeriğine uygun olarak harekete geçirmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, benzetmeler ve uzak bağdaştırmalar, bu kazanımı geliştirmede bağlamsal anlamla ilgili önemli unsurlardır.

20. Dinlenenlerin / izlenenlerin başlığı / adı ile içeriği arasındaki uyumu sorgular.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir:

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eşanlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisini kavrar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı ortaya koyar.
6. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder.
7. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
8. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili bilgileri kavrar / uygular.
9. Sıfat fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
10. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
11. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.

Öneriler:

Öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki kelimelerin çağrışım alanlarını, konunun içeriğine uygun olarak harekete geçirmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, benzetmeler ve uzak bağdaştırmalar, bu kazanımı geliştirmede bağlamsal anlamla ilgili önemli unsurlardır.

21. Dinleyeceği / izleyeceği kişi ve konu hakkında bilgi edinir.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı belirler.

2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
3. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
4. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme vb) fark eder.
5. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.

Öneriler:

Dinlenecek kişi ve dinleme metninin içeriğini oluşturan konu hakkında öğrencilerin önceden bilgi edinmeleri, anahtar kavramların önceden tespit edilmesi açısından son derece önemlidir. “Düşüncelerin %80’i konuşmanın %20’sinde söylenir. İyi bir dinleyici, konuşmada gerçekten önemli olan %20’lik kısmı dikkatle seçebilmelidir” (Özbay, 2005: 81).

Öte yandan, öğrencilerin dinleyecekleri kişi hakkında önceden bilgi sahibi olmaları dinleme sürecinde o kişinin bakış açısını belirlemede yararlı olacaktır. Bu noktada, etkili soru sorma becerisi devreye girer.

22. Dinleyeceği konu ile ilgili sorular sorar.

a. Bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı belirler.
2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
3. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
4. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme vb) fark eder.
5. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.

Öneriler:

Öğrencilerin, dinledikleri konu hakkında soru sorabilmeleri için dinledikleri metnin konusunu tam olarak anlamış olmaları gerekmektedir. Bu beceriyi geliştirmeye yönelik dil bilgisel kazanımlar yukarıda sıralanmıştır.

23. Dinleyeceklerinin / izleyeceklerinin başlığından / adından konusundan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin, temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
4. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
5. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
6. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
7. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları uygular.
8. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
9. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
10. Zaman eklerini, temel işlevleri dışında, başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.
11. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder uygular.

Öneriler:

Öğrencilerin, dinleyecekleri konuşmanın başlığı ve konusundan hareketle, metnin muhtemel içeriği hakkında fikir yürütmelerinde, başlığı ve konuyu ifade eden kelime ve kelime gruplarının anlam değerleri ve çağrışım alanlarının önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu noktada özellikle, pasif kelime hazinesindeki kelime ve kelime kalıplarının evrensel çağrışım alanlarının genişletilmesi yararlı olacaktır. Bu kazanımın geliştirilmesinde metin içeriğine yönelik kavram haritaları kullanılmalıdır.

24. Kavram haritaları kullanır.

a. Bu kazanım, okuma öğrenme alanında 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
3. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.
4. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
5. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarda kullanır.
6. İsim ve isimle ilgili bilgileri (özel isim, cins ismi, topluluk ismi, isimlerde teklik çokluk vb) kavrar uygular.
7. Zamirlerin cümlelerdeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
8. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde (isim, sıfat, zarf vb) kullanır.
10. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
11. Zarfların cümlede kazandığı işlevleri fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
12. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.

Öneriler:

Pasif kelime hazinesindeki kelimelerin dil bilgisel organizasyonu yönünden yukarıdaki kazanımlar önemlidir. Öğrencilerin okudukları metinlerdeki önemli bilgileri tespit etme sürecinde de kavram haritaları kullanılabilir. Kavram haritası kullanan öğrenciler “metni baştan sona alıp incelerken bir taraftan notlar alabilir, aldığı bu notları daha sonra metindeki bilgileri hatırlama için kullanabilirler. Notlar alırken öğrenen bir kimse bilgi ile yüz yüze geldiğinde onu daha iyi hatırlamak için tekrar yazar. Bu süreci iyi işletip kullanabildiği taktirde, sürecin sonunda bir kavram yapısı şekillendirdiğinde okuma esnasında edindiği bilgileri metnin temsilcisi olan anahtar kavramlar şeklinde kullanabilir ve anahtar kavramların birbiriyle ilişkilendirilişini gösteren bir şema içinde organize eder” (Beydoğan ve Şahin: 2000). Bunun yanı sıra Türkçe edebiyat öğretiminde pek çok konu, haritalama teknikleriyle öğrencilere sunulabilir. Böylece, öğrencilere kavratılmakta güçlük çekilen konular, öğrencilerin ilgi duyarak kavrayabilecekleri biçimi kazanır” (Çiftçi, 2003: 71). Görüldüğü gibi, Türkçe öğretiminde, kavram haritaları kullanılarak değişik uygulamalar yapılabilmektedir.

25. Kelime listeleri kullanır.

a. Bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
3. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkisi kurar.
4. Türkçede, olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
5. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
6. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
7. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.

8. Birleşik isimler ile bunların kuruluş biçimlerini kavrar.
9. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
10. Fiilimsi ekleriyle yapılmış kalıcı isimlerle fiilimsiler arasındaki farkları kavrar.

Öneriler:

Okuma / anlama becerilerinin geliştirilmesinde pasif kelime hazinesini genişletmeye yönelik olarak, kelimelerin türlerine ve anlam değerlerine göre sınıflandırılan kelime listelerinin kullanılması etkili olacaktır. Kelime türleri listelenirken isim ve fiiller temel alınmalıdır.

26. Kelime oyunları oynar.

a. Dinleme öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanılmalarını sağlar.
2. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
3. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
4. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder.
6. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
7. İsimden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
8. İsimden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
9. Fiilden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
10. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
11. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.

Öneriler:

Türkçe morfolojik yapı itibarıyla bu kazanımı geliştirmeye uygun bir dildir. Özellikle Türkçenin fonetik ve morfolojik yapısındaki algoritmik sistem, kelime edimi ile ilgili kazanımların geliştirilmesine imkân vermektedir. Bu kelime oyunları, kelimenin morfolojik ve semantik özellikleri çerçevesinde gerçekleştirilmeli, öğrencilerin pasif kelime hazinesini genişletmeye yönelik uygulamalar içermelidir.

27. Kelime türetir.

a. Okuma öğrenme alanı ile ilgili bir kazanım olup 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimeleri temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanır.
2. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
3. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
4. Kelimelere ek getirirken kalınlık–incelik uyumunu uygular.
5. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
6. İsimden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
7. Fiilden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
8. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
9. Yapım eki alan bazı kelimelerde ortaya çıkan ses düşmesi, türemesi, değişmesiyle ilgili kuralları uygular.

Öneriler:

Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlardan da anlaşılacağı gibi okumayla ilgili bir kazanım olan kelime türetme becerisinin geliştirilmesinde birinci derece etkili gramatik unsur yapım ekleridir. Türkçenin sahip olduğu morfolojik eğilimlerin her beceri düzeyinde Türkçe öğretimine yansıtılması gerekmektedir.

28. Kelimeleri doğru telâffuz eder.

a. Okumayla ilgili bir kazanım olup 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelere ek getirirken kalınlık–incelik uyumunu uygular.
2. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.
3. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.

Öneriler:

Kelimelerin doğru telâffuz edilmesiyle birlikte, bu kazanımın geliştirilmesinde tonlama, ezgileme, vurgu gibi fonolojik yapıyla ilgili parça üstü birimler de önemlidir. Öğrencinin metni doğru bir şekilde anlayabilmesi için vurgu ve tonlama gibi parça üstü birimlere dikkat ederek okuması gerekir. Dil bilgisi öğrenme alanında, kelimenin telâffuzunda dikkat edilmesi gereken bu hususla ilgili kazanımlara yer verilmemiştir.

29. Kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışır yorumlar.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bir kazanım olup 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
2. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
3. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
4. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
5. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
6. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

Öneriler:

Bu kazanımla ilgili olarak, Türkçenin semantik yapısındaki duygu değeri, sinestezik anlam gibi unsurlar ön plâna çıkmaktadır. Kişisel çağrışımların empatik çerçevede çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgilidir.

30. Konuşmacının niyet ve tutumunu belirler.

a. Bu kazanım, dinleme / öğrenme alanıyla ilgili olup 8. sınıfta yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
2. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
3. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
4. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
5. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
6. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar.
7. Cümleleri yüklem yerine (kurallı / devrik) inceler.
8. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

Öneriler:

Fonolojik anlamda, konuşmacının sarfettiği sözlerdeki amacın belirlenmesinde dinleyiciye yol gösterici birimler Türkçenin bürün olgularıdır. Bu anlamda vurgu ve tonlama önemlidir. Dil bilgisi öğrenme alanında tonlama ile ilgili bir kazanıma yer verilmemiştir. Bunun yanı sıra, konuşmacının kullandığı kelime ve kelime gruplarının anlam değerlerinin bilinmesi de ilgili kazanımın geliştirilmesinde etkili olacaktır.

31. Konuyu, ana fikri ve ana duyguyu bulur.

a. Bu kazanım, dinleme öğrenme alanında 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.

1. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.

2. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.

3. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

4. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.

5. Cümledeki anlam belirsizliklerini tespit eder ve giderir.

Öneriler:

Dinleme sürecinde, metnin konusunu, ana fikrini ve ana duyguyu tespit etmede fonolojik yapıyla ilgili parça üstü birimler, özellikle vurgu ve tonlama birinci derecede etkili unsurlardır. Vurgu ile ilgili kazanımlara dil bilgisi öğrenme alanında yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, bağlam unsuru da bu kazanımın geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanında bağlam unsuru ile ilgili kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir.

32. Metinde ilk kez karşılaştığı kelime ve deyimleri sözlükten bulur.

a. Bu kazanım okuma öğrenme alanında 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla ilgili kullanımını kavrar.

2. Kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.

3. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
4. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
5. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.

Öneriler:

Kelime hazinesi, durağan, belirli kalıplar içerisine sıkışıp kalmış bir kavram olmayıp, bireyin ihtiyaçlarına göre derinlik, genişlik ve ağırlık kazanan bir edim sürecidir. (Göğüş, 1978: 360) belirtilen “derinlik kavramı, sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak, genişlik; çeşitli konularda sözcükler bilmek, ağırlık kavramı; bir konuda çok sözcük bilmektir.” Öğrencilerin, metinde ilk kez karşılaştıkları kelime ve deyimlerin anlamlarını sözlükte aramaları, sözcük çalışmalarının bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu kazanımı geliştirebilmeleri için Türkçe sözcüklerin yapı ve anlam özellikleriyle ilgili bilgileri edinmiş olmaları gerekmektedir. Bu bilgileri edindirmeye yönelik kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarla desteklenebilir. Bu kazanımlar, öğrencilere sözcük bilinci kazandırılmasında yardımcı olacaktır. Ayrıca, sözlük kullanmak, sözcüklerin bağlamlarda kazandıkları anlam değerlerinin tespit edilmesi bakımından son derece önemlidir.

Kısaca, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelime ve deyimler için sözlükten yararlanma eğilimlerinin geliştirilmesinde bilmeleri gereken bazı hususlar vardır. Bunların bir bölümünü Türkçe sözcüklerin morfolojik ve semantik özellikleri oluşturmaktadır. Örneğin, sözlüklerde “ sözcük anlamının sözlükte açıklanışı belirtilir. Eş anlamlılarını, karşıtlarını vererek kullanımlarına örnek gösterilir” (Göğüş, 1978: 368).

33. Metinde olayın veya düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime kalıplarını fark eder.

- a. Bu kazanım okuma öğrenme alanında 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
4. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
5. Cümlede vurguyla ilgili kuralları kavrar / uygular.
6. Noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklanan hataları düzeltir.
7. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın /uzak anlamlılık, sebep-sonuç şart vb) fark eder.
8. Edat ve bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesi sürecinde, (ne...ne, ya...ya da, hem...hem de) gibi kalıplaşmış bağlaçların düşüncenin yönü üzerindeki etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra, (ve, ama) gibi metni meydana getiren cümleler arası anlam ilişkilerini düzenleyen bağlaçları da göz ardı etmemek gerekir.

34. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler

a. Bu kazanım okuma öğrenme alanında 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
3. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.
4. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini kavrar.
6. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı durumu belirler.

7. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
8. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beklenti, kararsızlık, pişmanlık özlem vb) fark eder.
9. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
10. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
11. Cümleleri yüklem yerine göre (kurallı / devrik) inceler.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesinde etkili olabilecek diğer husus, öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki kelime ve kelime gruplarının özellikle çağrışımsal anlam değerleri yönünden geliştirilmesidir. Bunun yanı sıra tonlama ve ezgileme gibi parça üstü birimlerinin anlamsal yönden öğrencileri yönlendirici işlevleri de göz ardı edilmemelidir. Bir kelime, farklı tonlamalarla farklı anlam ve duygular kazanabilir. “Fonolojik düzeyde bir dinleyici, bir dilin seslerini ayırt edebilmelidir. Ancak, bir dilin ses yapısına hâkim olmak için, başka fonetik özellikleri de bilmek gerekir. Örneğin, dinleyici, tonlamaya (intonation) duyarlı olmazsa duyduğu bir cümleye anlam veremeyebilir” (Yangın, 1999: 32). Aynı durumun okuma becerisi için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

35. Metindeki eğik, altı çizili ve koyu renkle yazılmış kısımlara dikkat ederek okur.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6, 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
3. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
4. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.

5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini kavrar.
6. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı durumu belirler.
7. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
8. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beklenti, kararsızlık, pişmanlık özlem vb) fark eder.
9. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
10. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
11. Cümleleri yüklemine yerine (kurallı / devrik) göre inceler.

Öneriler:

Cümle içerisinde özellikle vurgulanmak istenen kelime ve kelime grupları dikkat çekmek amacıyla farklı yazılabilir. Zaman zaman bu belirtmelerde vurgu ve odaklamanın cümledeki bilgi birimlerinin dağılımı üzerindeki etkisi de dikkate alınmaktadır. Kelime ve kelime gruplarının belirtilmesindeki amaç, okuyucuyu metnin ana fikri ve konusu hakkında bilgilendirmektir. Altı çizilen kelime ve kelime gruplarının, teşkil ettiği öge ve bu ögenin cümledeki diğer ögelerle olan ilişkisinin tespit edilmesi, bağlamın belirlenmesinde etkili olacaktır. Bu noktada, dolaylı işlev olarak cümle tahlili çalışmaları önem kazanmaktadır.

36. Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.

4. Kelimeler arasındaki zıt anlamlılık ilişkisini kavrar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini kavrar.
7. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
8. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
9. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep–sonuç, şart vb) fark eder.
10. Cümledeki örtülü anlamları bulur.
11. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, sebep–sonuç, şart vb) fark eder.
12. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
13. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
14. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
15. Cümleleri yüklemine göre (kurallı / devrik) inceler.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesinde kelime, kelime grupları ve kalıplaşmış ifadelerin diğer anlam değerlerinin edimi önemlidir. Bunun yanı sıra, fonolojik yapıyla ilgili olan parça üstü birimlerin de bu süreçte etkili olduğu düşünülmektedir. Bu kazanımı geliştirmeye yönelik diğer hususlar yukarıda belirtilmiştir.

37. Metindeki kelimeleri, günlük hayattaki bağlamını dikkate alarak cümle içerisinde kullanır.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.

2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Zaman eklerini temel işlevleri dışında başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesi ile ilgili olarak öne çıkan iki önemli unsur vardır. Kelime ve kelime gruplarının anlam değerlerine dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarda önemli ölçüde değinilmiştir. Kazanımın anahtar kavramını oluşturan bağlam, dil bilgisi öğrenme alanında yer almamaktadır. Oysa bağlam, kelime, cümle ve metinlerin anlam özellikleriyle doğrudan ilgili bir kavramdır. “İletişimde kullanılan her sözcük, gerçek ya da düşsel gönderge dünyası ile ilişkilendirilmesi, gerçek dünyada bir karşılığının bulunması ile anlamlı olur. Yani sözcüğün anlamı insan beyninde çağrışım yaptığı değerdir. Bu da daha önceki bildiklerimizle doğru orantılıdır. Verici ve alıcının dil dışı toplumsal kazanımlara, kültürel birikimlere, deneyimlere, edindikleri her türlü bilgilere, ruhsal nitelikli kazanılmış her türlü deneyimlere ilişkin verilerin tümü bağlamdır; denilebilir. Bağlam, okuma ve dinleme sürecinde anlamların eş güdüm ortamıdır. Öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki kelimelerin bağlam yönünden zenginleştirilmesi gerekir. Kelimelerin sahip oldukları sözlük anlamları, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yetersiz kalacaktır.

38. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

- a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım, 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla desteklenmektedir.

1. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb) işlevlerine uygun cümleler kurar.
2. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
3. Edat ve bağlaçlar arasındaki temel farkları kavrar.
4. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
5. Zarf fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
6. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.

Öneriler:

Gramatik anlamda, metnin meydana getiren temel unsur cümledir. Cümleler arası geçiş ve bağlantıların öncelikli olarak edat ve bağlaçlar önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bunun yanı sıra Türkçede, cümleler arası anlam ilişkilerini sağlayan farklı unsurlar da mevcuttur. Örneğin, birleşik cümleyi meydana getiren cümleler, aynı zamanda birer bilgi öbeğini de temsil etmektedir. Yan ve temel cümlelerin üzerinde taşıdıkları bilgi öbekleri arasındaki anlam ilişkileri, işlevleri birbirinden farklı olan gramatik unsurlarla sağlanmaktadır. “Bu bağlantı unsurları, ki bağlacı, -mi soru eki, koşul kipi, değil mi soru kalıbı ve edatlardır” (Atabay ve diğerleri, 2003: 97). Bu bağlantı unsurları, ayrı yüzeysel yapıya sahip olan yan cümleyle, derin yapıyı taşıyan temel cümle arasında biçimsel ve anlamsal bir bağ kurmaktadır. Yukarıdaki kazanım, bu anlam ilgilerinin farkındalığı ile ilgilidir. Bu kazanımın geliştirilmesinde yukarıdaki unsurların işlevlerine yönelik olarak bir bağlam içerisinde öğretilmesi yararlı olacaktır. “Bir yazıyı anlamaya, yalnız sözcüklerini de bilmek yetmez. Sözcüklerden tümcelerin anlamlarına, tümcelerden paragrafa ve sonra da konuya erişmek gerekir. Ruhbilim gözlemlerine göre, yazının konusunu kavrama şöyle gelişmektedir: *Okuyucu ilk kavradığı anlamlar arasında ilişkiler arar; öncelik sonralık ilgisi kurar; ayrıntılardan, konuyu çözecek anahtara erişir ve sonra konunun sınırını belirler*” (Göğüş, 1978: 71).

39. Metnin ana ve alt başlığı ile görsel unsurlardan hareketle içeriği hakkında fikir yürütür.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
9. Cümlelerin vurgulamak istediği kavram / durumu belirler.
10. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
11. Sıfat fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar.
12. Zarf fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.

Öneriler:

Öğrencilerin, metnin ana ve alt başlığından hareketle içeriği hakkında fikir yürütebilmeleri için bu unsurlarla ilgili gramatik ve anlamsal özellikleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu kazanımın geliştirilmesinde, kelime ve kelime gruplarının çağrışımsal anlamları devreye girmektedir. Öte yandan öğrencilerin, başlıkta ifade edilen kavram ile metnin içeriğinde yer alan kavramlar arasında bağlamsal yönden ilgili kurabilmeleri de gerekmektedir.

40. Metnin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili olan bu kazanım 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını sağlar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
4. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
5. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.

Öneriler:

Öğrencilerin, metin içerisindeki kavramların anlamlarını tam olarak tespit edilmeleri için metnin sahip olduğu bağlamı tam olarak belirlemiş olmaları gerekir. Kavramlar, kelimelerden daha geniş bir anlam alanını ifade etmektedirler. Bağlamdan hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit etmede ara süreç, bağlamdan hareketle kavramları belirlemektir. Dolayısıyla bu kazanımın geliştirilmesi, bağlamı kullanarak kelime ve kelime gruplarının anlamlarının belirlenmesine de yardımcı olacaktır. Dil bilgisi öğrenme alanında, kelime ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili kazanımlara yer verilmesine karşın, anlam ilişkilerine yönelik kelime ve kavram düzeyinde bağlamla ilgili kazanımlara değinilmemiştir. Okuma ve öğrenme alanlarında yer alan bağlamla ilgili kazanımları doğrudan destekleyecek nitelikteki kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanında bulunmamaktadır.

41. Noktalama işaretlerine uygun okur.

- a. Bu kazanım, okuma öğrenme alanında 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.
 - 1. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
 - 2. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu fark eder.
 - 3. Cümlede örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
 - 4. Cümledeki anlam belirsizliklerini tespit eder ve giderir.
 - 5. Noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklanan hataları düzeltir.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesinde, parça üstü birimlerin işlevleri göz ardı edilmemelidir. Noktalama işaretleri, durak, kavşak, odaklama gibi bütün olgularının okuma sürecindeki iz düşümleridir. Okuma sürecinde bu iki temel unsurun belirli bir eş güdüm içerisinde kullanılması gerekir. Bunun yanı sıra, okuma sürecinde kelime ve kelime gruplarının anlamlarının cümle bağlamına uygun hâle gelmesinde virgül önemli bir işleve sahiptir. Anlamı özellikle vurgulanmak istenen özne, söz dizimi yapısında virgülle belirtilmektedir. Virgül aynı zamanda, cümle içerisindeki anlam öbeklerini birbirinden ayırmaktadır.

42. Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.

- a. Bu kazanım, okuma öğrenme alanında 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.
 - 1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını sağlar.
 - 2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
 - 3. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.

4. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, sebep–sonuç, şart vb) fark eder.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
6. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
7. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
8. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gerekliklik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
9. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
10. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
11. Cümleleri yüklem yerine göre (kurallı / devrik) inceler.
12. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine göre (olumlu / olumsuz, soru, olumsuz soru cümlesi) göre inceler.
13. Cümleleri fiilleri özne ve yüklem ilişkisine (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) göre inceler.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesiyle ilgili temel gramatik hususlar yukarıda sıralanmıştır. Bu hususların yanı sıra Türkçede, derin yapı / yüzeysel yapı ayrımı içeren cümlelerin de örtülü anlamlar içerdiği düşünülmektedir. Bu kazanımın geliştirilmesinde, biçim / anlam farklılığı gösteren cümlelerdeki dil bilgisi kalıplarının öğretilmesi etkili olacaktır. Bunun yanı sıra, cümledeki örtülü anlamların tespit edilmesinde tonlama kavramını da göz ardı etmemek gerekir. Tonlama her ne kadar dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir kavram olarak algılansa da, öğrenciler bu özelliği, metnin bağlamından hareketle okuma sürecine aktarabilirler. Böylece, yazılı metindeki örtülü anlamları tespit etmede tonlama olgusundan yararlanabilirler.

43. Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.

- a. Okuma öğrenme alalındaki bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, *yan*, *mecaz* ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Sıfatların pekiştirilmesi ve küçültülmesiyle ilgili yöntemleri kavrar, bunlara göre sıfatları pekiştirir / küçültür.
4. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (*gibi*, *kadar*, *dek*, *beri*, *için*, *hakkında*, *göre*, *ve*, *ama*, *ya da*, *ayrıca*, *çünkü* vb) işlevlerine uygun cümleler kurar.
5. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
6. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.

Öneriler:

Öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan abartılı ifadeleri tespit etmelerinde yönlendirici olan hususlardan biri de ek vurgusudur. Vurgulu söylenen bazı ekler, cümle içerisinde abartılı bir ifade tarzı oluşturabilmektedir. –mi soru eki buna örnektir. Abartılı ifade oluşturan –mi soru ekinin soru anlamı ortadan kalkmaktadır. Bunun yanı sıra, abartılı ifadeler oluşturan benzetme ve bağdaştırmaların öğrencilere metin çalışmaları sırasında gösterilmesi gerekmektedir.

44. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, *yan*, *mecaz* ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.

4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşıtlama, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
11. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
12. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
13. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öneriler:

Bu kazanım, metnin sahip olduğu bağlamın, öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu kavramlarla ilgilidir. Öğrenciler, metinle ilgili farklı başlıkları bu kavramlar çerçevesinde tespit edebilirler.

45. Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini / ana duygusunu belirler.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili olan bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.

5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
7. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
8. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
9. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
10. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
11. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
12. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
13. Cümledeki örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
14. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
15. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar.
16. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

Öneriler:

Öğrencilerin, metnin konusunu, ana fikrini, ana duygusunu belirlemelerinde göz önünde bulundurmaları gereken en önemli husus bağlamdır. Bunun yanı sıra çekim (işletme) eklerinin dolaylı işlevleri de göz ardı edilmemelidir.

46. Okuduğu metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.

- a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili olan bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanında, bu hususla ilgili bir kazanım yer almamaktadır.

Öneriler:

Bir metnin yazarı veya şairi hakkında önceden bilgi edinmek, metni anlamada son derece etkili olacaktır. Bilhassa edebî şahsiyetler, ürettikleri eserlere, yaşadıkları dönemin sosyal, kültürel, edebî, siyasî vb. unsurları yansıtmaktadırlar. Öğrencilerin metni okumadan önce yazarların veya şairlerin hayatları ve edebî kişilikleri hakkında bilgi edinmeleri, metinde geçen birtakım tarihî kavramlarla ilgili çağrışımları daha hızlı bir şekilde harekete geçirmelerine yardımcı olacaktır. Bu noktada, bağlam olgusunu dilbilimsel anlamda değil, sosyolojik ve psikolojik çerçevede düşünmek gerekir. Yazar veya şairin yaşadığı dönemin sosyolojik ortamı ile davranışlarında gözlenen psikolojik özellikler, mutlak suretle eserlerine yansıyacaktır. Örneğin, İstiklâl Marşını tam olarak anlayabilmek için Mehmet Akif Ersoy'un yaşadığı dönemde ülkenin içinde bulunduğu siyasî ortamın bilinmesi gerekir. Yine Tevfik Fikret'in bazı şiirlerini anlayabilmek için ilk kez Mehmet Kaplan'ın uyguladığı psikanaliz yöntemiyle Fikret'in psikolojik özelliklerini bilmek gerekir. Bu noktada, özellikle yazar veya şairin, içinde yaşadığı dönemin sosyolojik ve siyasî bağlamı ile ilgili olarak (Çiftçi, 2003: 71) “uygulamada zaman haritası önerilmektedir. Uygulanagelen geleneksel yöntem eksikliğinden veya yanlışlığından birisi de ders kitaplarındaki metinlerin işlenmesinde karşılaşılan doğru veya kalıcı şekilde kavranması problemi.” Yazar veya şairin hayatlarıyla ilgili kavramlar, öğrencilerin metindeki kavramları anlamlandırma sürecine yardımcı olacaktır. Sonuçta “edebiyatı anlamak, bizim dünyada bulunmamızla ilgisi olan anlamadan daha üstün ve kapsamlı bir anlama formunda temellendirilmelidir. O hâlde edebî bir eseri anlamak, var oluştan düşünceler dünyasına kayan bilimsel bilgi türü değildir; o bu dünyada oluşla ilgili kişisel tecrübeyi ön plâna çıkaran tarihî bir yüzleşmedir” (Palmer, 2002: 37). Metinlerin anlamlandırılması sürecinde bu tarihî yüzleşme son derece önemlidir.

47. Okuduğu yazıdaki özne ve nesne yargıları ayırt eder.

- a. Okuma öğrenme alanı ile ilgili olan bu kazanım, 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
2. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.

Öneriler:

Son derece önemli olmasına rağmen dil bilgisi öğrenme alanında bu hususla ilgili bir kazanıma yer verilmemiştir. Cümlelerin içerdiği (nesnel/apriori, öznel/aposteriori) bilgi türü ile ilgili olan bu iki kavramın çıkış noktası bilgi felsefesi (epistemoloji) dir. Anlama sürecinde “insan, bilgi yeteneğini analiz ederek, zihnin üç yapısını ortaya koyar. Bunlar; duyarlılık, imgelem ve anlamadır. Her birinin ayrı görevleri vardır. Duyarlılık, dış dünyadan zaman ve mekân önsel formlarıyla görüşleri (algıları) alır; imgelem bu görüşleri birleştirir; anlama ise kendisinde önsel olarak var olan kategorilerle duyarlılıktan gelen ve imgelemde bağlanmış deney görüşlerini bilgi hâline çevirir” (Çüçen, 2001: 58). Bu durumda, söz dizimi formlarında mevcut olan bilgi, anlama süreci için son derece önem kazanmaktadır. Bilgi, anlama ile iç içe geçmiş bir kavramdır. Bu noktada, gramatik çerçevede yapılan Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili sınıflandırmalarda, cümlelerin nesnellik / öznellik bağlamında içerdikleri bilgi türleri de göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerde farkındalık yaratacak bilgi merkezli cümle tipleri ile ilgili kazanımlara yer verilmelidir.

48. Reklâm, afiş, duyuru, ilân gibi araçlarla verilen iletileri algılar ve yorumlar.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili olan bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.

2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar / bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
9. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
10. Zaman eklerini temel işlevleri dışında başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.
11. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
12. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
13. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
14. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
15. Cümleler arası anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
16. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
17. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.
18. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
19. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
20. Cümleleri yüklem yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
21. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

22. Noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklanan hataları düzeltir.

Reklâm, afiş, duyuru ve ilân gibi iletişim araçları, görsel ve dilsel göstergelerin biri arada bulunduğu iletişim ortamlarıdır. Dil göstergelerinin anlamlandırılmasında, kelimelerin duygu değerleri, belirli bir kültüre ait çağrışımlar ve evrensel çağrışımlardan biri veya birkaçı birlikte kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bu kazanımın geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki kelime ve kelime gruplarının çağrışım alanlarının genişletilmesi gerekmektedir.

49. Sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım, 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. İsimlere getirilen hâl (durum) eklerinin işlevlerini kavrar.
2. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
3. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
4. Edat ve bağlaçlar arasındaki temel farkları kavrar.
5. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
6. Zarf fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
7. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Söz dizimi yapısındaki bu anlam ilgilerinin tespit edilmesinde öğrenilmesi gereken gramatik hususlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlarda ayrıntılı olarak yapılandırılmıştır.

50. Söz ve söz gruplarını anlam özelliklerine göre (eş anlam, zıt anlam, gerçek anlam vb) farklı bağlamlarda kullanır.

a. Okuma öğrenme alanında yer alan bu kazanım 6, 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.

Öneriler:

Okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin pasif kelime hazinelerinde bulunan kelime ve kelime gruplarının yukarıda ifade edilen anlam değerleri yönünden zenginleştirilmesi gerekmektedir.

51. Sözlüklerden yararlanır.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili olan bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.

4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
9. İsimden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
10. İsimden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
11. Fiilden isim yapan eklerle kelimeler türetir.
12. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.

Pasif kelime hazinesinin, kelimenin bütün anlam değerlerini içerecek yönde geliştirilmesinde, sözcük kullanımına ilişkin bu kazanım son derece önemlidir. “Öğrenciler, okudukları kitaplarda, dinledikleri konferanslarda, izledikleri film ya da tiyatrolarda, gezdikleri yerlerde karşılaştıkları yeni sözcükleri öğrenmeye isteklendirilmelidirler. Bu amaçla, bilene ya da öğretmene sormak, sözlüğe bakmak öğütlenmelidir” (Göğüş, 1978: 363). Anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, “sözcük çalışmalarından yararlanan öğrencileri de öğretmen şu belirtilerle ya da alışkanlıkların oluşmasıyla anlayabilir: 1. Okuduklarını kolay ve doğru anlamaya başlarlar. 2. Sözcüklerin eş anlamlılarını, karşıtlarını tanırlar. 3. Sözcüklerin yapılaşlarını bilirler. 4. Arkadaşlarının ya da başkalarının konuşmalarında sözcüklerin anlamlarına da dikkat etmeye çalışırlar” (Göğüş, 1978: 370).

52. Sözün ezgisine dikkat eder.

- a. Okuma öğrenme alanında yer alan bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanında, bu hususla ilgili bir kazanıma yer verilmemiştir.

Öneriler:

Genel anlamda, “söylemin, dilin düşünsel, bireyler arası ve metinsel işlevlerini yansıtmasında bir bürün birimi olarak ezgi, diğer dilsel ve dil dışı etmenlerle birlikte, belirleyici bir rol yüklenmektedir. Özellikle konuşma sezdirimlerinin aktarılışında ve yorumlamayı temellendiren çıkarımların oluşturmunda egemen öge konumundadır. Ana dili konuşucularının söylemdeki sezdirimleri yapılandırma ve çıkarsamada ezgiyi belirleyici bir araç olarak kullanmaları ezginin işlevlerinin, bireyin sezgisel dilbilgisiyle ilişkilendiğini göstermektedir. Bir tümcenin kabul edilebilir tüm değişkeleri, ezgi ve bileşenleri kullanılarak amaçlanan her iletişimsel niyete dönüştürülebilir” (Ergenç-Bulut, 1998: 41,42).

Öte yandan, cümle içersinde odağın yeri, ezgiye göre değişebilmektedir. Odaklama yapılırken genel olarak odaklanacak sözcük cümlede yüklem önüne getirilmektedir. Bu durumda alıcı konumundaki kişi, cümlede anlamı özellikle belirtilmek istenen öge üzerinde yoğunlaşır. Böylece söz dizimsel anlam da yönlendirilmiş olur.

Süren ezgi üzerinde de durmak gerekir. “Konuşucunun dinleyiciye iletmek istediği bildiride ana düşüncenin henüz verilmediği, söyleneceklerin henüz bitmediği izlenimini uyandırmak amacıyla ses tonu ikinci odak öbeğine düşmeden aynı düzeyde kalır.Yapılacak kısa bir durak da buna yardımcı olur. Yan tümce ve ana tümceden oluşmuş bir tümce tipinde verilecek durak, tamamen konuşucunun istemine bağlıdır. Ana düşünce söylenmedikçe, anlamca önemli görülen sözcük vurgulanmadıkça, yani melodi doruğu oluşmadıkça, söz konusu tümcede süren ezgi vardır” (Ergenç, 1989:62). Bu durum, dinleyici de merak duygusu uyandırmak bakımından son derece önemlidir. Süren ezgiye özellikle duygu yoğunluğu olan şiir vb. edebî metinlerde rastlanmaktadır. Dinleme / anlama ve okuma / anlama sürecinde anlamın algılanmasında okunan veya dinlenen metnin etkin sunumu son derece önemlidir. Okuma, bir içinden konuşma sürecidir. Kişi, okuma sürecinde, içinden konuşarak yazarın yazma eylemi sırasındaki zihinsel frekansına girmeye çalışır. Bu çaba, okuma açısından düşünüldüğünde kişinin metinden hareketle yazar adına

konusma sürecidir. Bu sürecin temel öznesi anlam, eylemi ise anlamadır. Okuyucu, bu eylemin gerçekleştirilmesi aşamasında ana dilinin bürün olgularından yardım almaktadır. Dil vasıtasıyla yazarın psikolojik dünyasına girmede kuşkusuz bürün olgularının özellikle ezginin önemli bir rolü vardır.

Bütün bu açıklamaların yanı sıra, ezgilemenin okuma sürecindeki önemini gösteren bir araştırmadan da söz etmek gerekir. “Japonya’da gerçekleştirilen bir dizi araştırma sonucunda, şizofrenlerin göz hareketlerinde belirgin bir yavaşlamanın ve tembelliğin var olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, algı güçlüklerinin de bir ölçüde nedenini oluşturmaktadır. Yazılı metni sesli okuyan denekler, göz hareketlerindeki yavaşlamanın bir sonucu olarak, *bürünsel görme*’den uzaklaşmaya bağlı bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Okunan tümcelerde bürünsel sapmaların, özellikle ezgi kullanımındaki sapmaların varlığı, ilk önce özne-yüklem uyumsuzluğunu akla getirmektedir. Tematik rol yükleyicisi konumunda olan yüklem özneye, rolüyle birlikte, o role uygun her türlü dilsel kodu da (ezgileme, odaklama gibi) yüklemektedir. Türkçe gibi, tümcede özneye yüklem arasındaki uzaklığın fazla olduğu dillerde okuyucular, bu ilişkiyi kurmakta zorlanabilmektedirler. Ancak, gözün algılama açısı oldukça geniş olduğu için bu durum sağlıklı kişilerde genellikle bir sorun yaratmamaktadır. Şizofrenlerde ise bu durum gerçek bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Göz hareketlerinin de etkisiyle okunan tümcenin bütünü bir anda kavranamamakta, buna bağlı olarak özne-yüklem ilişkisi kurulamamakta, her öge ayrı bir bütünmüş gibi algılanarak, o bütüne uygun ezgileme gerçekleştirilememektedir” (Ergenç - Bulut, 1998: 42-43).

53. *Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.*

a. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarında yer alan bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.

2. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
3. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
4. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
5. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
6. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
7. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
8. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
9. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
10. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
11. Zaman eklerini temel işlevleri dışında başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.
12. Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini kavrar.
13. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
14. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
15. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
16. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
17. Cümlede örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
18. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
19. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
20. Cümleleri yüklem yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
21. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

22. Cümleleri, fiilleri özne yüklem ilişkisine (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) göre inceler.

Öneriler:

Şiir, parça üstü birimlerin en yoğun olarak kullanıldığı edebî türlerden biridir. Bu sebeple, şiir türündeki edebî eserlerin doğru bir şekilde anlamlandırılabilmesi için Türkçedeki bütün olgularının uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanında, bu hususu destekleyecek mahiyette, vurgu ve kavşak dışındaki bütün olgularıyla ilgili kazanımlara yer verilmemiştir. Şiir dilinin özelliklerini farkettermeye yönelik bu kazanımın geliştirilmesinde önerilecek bir diğer husus, kelime ve kelime gruplarının çağrışımsal ve bağlamsal anlam unsurları yönünden geliştirilmesidir.

Sentaktik açıdan şiir dilinin en önemli özelliklerinden biri de, bu edebî türde devrik cümle yapılarına sık rastlanmasıdır. Bu sebeple, devrik dizime bağlı olarak söz dizimi yapısında meydana gelen bilgi dağılımı ve anlam değişmelerinin öğrencileri gösterilmesi gerekmektedir. Bu konu için, çalışmamızın sentaktik bulgular bölümündeki 46,47,48 ve 49. maddelere bakılabilir.

54. Şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapar.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.

6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
9. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini kavrar.
11. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
12. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
13. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
14. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
15. Cümlede örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
16. Yükleme belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
17. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
18. Cümleleri yüklemine yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
19. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.

Öneriler:

Öğrencilerin, şiirde geçen duygu, düşünce ve hayallerle ilgili yorum yapabilmeleri için şiirde yer alan kelimelerin çağrışım alanları arasındaki ilgileri, benzetmeleri ve uzak bağdaştırmalarla oluşturulmuş imgeleri çözümlemiş olmaları gerekmektedir. Bu sebeple, pasif kelime hazinelerindeki kelime ve kelime gruplarının çağrışım alanları yönünden zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada, kelime ve kelime gruplarının çağrışım alanlarını geliştirmeye yönelik kavram haritası çalışmaları yapılabilir.

Bunun yanı sıra, sentaktik yapıyla ilgili olarak, derin yapı yüzeysel yapı ayrımı gösteren cümlelerin hızlı bir şekilde anlamlandırılmasına yarayacak gramatik kalıpların öğretilmesi yararlı olacaktır. Bu konuyla ilgili olarak çalışmamızın sentaktik bulgular bölümündeki ilgili verilere bakılabilir.

55. Şiirdeki hayal, benzetme ve göndermeleri fark eder.

a. Dinleme öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
9. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini kavrar.
11. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
12. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.

13. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
14. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
15. Cümlede örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
16. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
17. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öneriler:

Bu kazanımın geliştirilmesiyle ilgili olarak üzerinde durulması gereken semantik yapıyla ilgili temel konular, benzetmeler, uzak bağdaştırmalar, kelime kalıpları ve kelimelerin anlam değerleridir. Bu kazanımın geliştirilmesinde etkili olabilecek dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili hususlar yukarıda sıralanmıştır.

56. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları fark eder.

- a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6, 7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.
- b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.

7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
9. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
10. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
11. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
12. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
13. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
14. Cümlede örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
15. Yüklemi belirtilmemiş olan (eksiltili) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
16. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

“İnsan, sinestezik algılama yetisiyle doğmaktadır. Bu algılama tarzı, farklı duyu alanlarına ait kavramların bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır” (Tarlacı, 2001: 20). İnsan beyni, işleyiş tarzıyla, belirli duyular merkez alınarak ifade edilen kelimeleri farklı duyu alanlarında algılayabilme özelliğine sahiptir. Şairlerin, uzak bağdaştırmaları oluşturmada ve benzeri anlam ilgilerini ustaca kullanmalarında sinestezik algılama tarzının önemli yeri vardır. Şiir, bir anlamda bu kişisel çağrışımlar arasındaki bireşim ve bağdaştırmaların ürünüdür. Öğrenciler, şairin zihnindeki bu kişisel çağrışımlar arasındaki bireşim ve bağdaştırmalara anlam verebildiği ölçüde şiirdeki duyguyu yakalar. Bu, kolay olmayan bir süreçtir. Çünkü kişisel çağrışımlar aynı zamanda duygu değerini ifade etmektedir. Duygu değeri, “bir göstergeye bağlı olarak insanda uyanan çeşitli duygular, beliren çağrışımlar biçiminde açıklanabilir. Duygu değeri, temel anlam ögesi gibi kesin ve açık bir biçimde bir göndergeyi yansıtmamakta, birtakım belli belirsiz duygu ve tasarımlarla insan üzerinde etki sağlamaktadır. Ancak hemen ekleyelim ki, bu değer insandan insana ve göstergenin kullanıldığı andaki duruma, koşullara göre değişebilir. Özellikle

alışılmamış bağdaştırmalarda, dolayısıyla bu bağdaştırmalara sık sık başvuran şiir dilinde duygu değeri taşıyan sözcük ve tamlamaların kullanıldığı görülmekte, okuyan ya da dinleyeni etkileme amacı güdülmektedir” (Aksan, 1998: 194-195).

Bu noktada yapılması gereken, öğrencilerin sahip oldukları pasif kelime hazinesini çağrışımsal anlam düzeyinde geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermektir.

57. Terim, deyim, atasözü ve söz kalıplarını anlamlarına uygun olarak kullanır.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 6,7 ve 8. sınıflarda yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.

Görüldüğü gibi, dil bilgisi öğrenme alanında bu hususla doğrudan ilgili bir kazanım yer almaktadır. Kazanımda geçen unsurların anlama sürecindeki işlevleriyle ilgili, çalışmamızın semantik bulgular bölümünde 9,10,11,12 ve 13. maddelerdeki açıklamalara bakılabilir.

58. Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı ve ironik) sorgular.

a. Okuma öğrenme alanıyla ilgili bu kazanım 8. sınıfta yer almaktadır.

b. Dil bilgisi öğrenme alanındaki şu kazanımlarla ilgilidir.

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.

2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
3. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
4. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
5. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
6. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
7. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
8. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
9. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
10. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
11. Cümlelerin vurgulamak istediği kavramı / durumu belirler.
12. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
13. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
14. Cümlede örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
15. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.

Öğrencilerin, yazarın ve şairin metindeki bakış açısını sorgulayabilmeleri için bağlamdan hareketle, bakış açısını yansıtan kavramları belirlemeleri gerekmektedir. Sorgulama süreci bu kavramların ifade ettiği anlamlar üzerinden yapılabilir. Bu noktada, metindeki kavramları tespit etmeye yönelik kavram haritaları hazırlamak yararlı olacaktır.

Bu kazanımın geliştirilmesinde etkili olacağı düşünülen hususlardan biri de, metinde geçen öznel ve nesnel yargıların farkındalığıyla ilgilidir. Dil bilgisi öğrenme

alanında bu iki kavramla ilgili kazanımlara yer verilmemiştir. Öğrenciler, metni oluşturan cümlelerdeki bilgi türlerini belirleyerek de yazarın bakış açısını belirleyip sorgulayabilirler.

5.3. Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Anlama Becerilerini Geliştirmede Etkili Olan Kazanımlar

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında, okuma ve dinleme öğrenme alanlarında yer alan kazanımların geliştirilmesinde etkili oldukları düşünülen dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

Kazanımlar:*

1. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecaz ifadelerin anlatımda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.
2. Birleşik isimler ile bunların kuruluş biçimlerini kavrar.
3. Cümlede anlamca çelişen ifadeleri tespit eder ve cümleyi düzeltir.
4. Cümlede fiilimsiye bağlı söz veya söz öbeklerini bulur.
5. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
6. Cümlede yer alan “ara söz” ler ile bunların bağlı oldukları öğeleri kavrar.
7. Cümlede zaman kavramını belirleyen / destekleyen zarfları fark eder.
8. Cümledeki anlam belirsizliklerini tespit eder ve giderir.
9. Cümledeki örtülü anlamlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara 2005) s.147-149.

10. Cümleler arası anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
11. Cümleleri fiilleri özne ve yüklem ilişkisine (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) göre inceler.
12. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.
13. Cümleleri yüklemine yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
14. Cümleleri, fiilleri özne yüklem ilişkisine (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) göre inceler.
15. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
16. Cümlelerin vurgulamak istediği kavram / durumu belirler.
17. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
18. Edat ve bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.
19. Edatlar ve bağlaçlar arasındaki temel farkları kavrar.
20. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
21. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
22. Fiilimsi ekleriyle yapılmış kalıcı isimlerle fiilimsiler arasındaki farkları kavrar.
23. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
24. Fiilden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.

25. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
26. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
27. Haber kiplerinin, fiillerin zamanına yaptığı etkiyi ve cümleye kattığı anlamı kavrar ve cümlelerde uygun haber kiplerini kullanır.
28. İsim fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
29. İsim ve isimle ilgili bilgileri (özel isim, cins ismi, topluluk ismi, isimlerde teklik çokluk vb) kavrar uygular.
30. İsimden fiil yapan eklerle kelimeler türetir.
31. İsimlere getirilen hâl (durum) eklerinin işlevlerini kavrar.
32. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
33. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
34. Kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
35. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
36. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkisi kurar.
37. Kelimelere ek getirirken kalınlık–incelik uyumunu uygular.
38. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde (isim, sıfat, zarf vb) kullanır.
39. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla ilgili kullanımlarını kavrar.
40. Konuşurken / okurken uygun yerlerde ulama yapar.

41. Noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklanan hataları düzeltir.
42. Sıfat fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.
43. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
44. Sıfatların pekiştirilmesi ve küçültülmesiyle ilgili yöntemleri kavrar, bunlara göre sıfatları pekiştirir, küçültür.
45. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb.) işlevlerine uygun cümleler kurar.
46. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
47. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
48. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
49. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
50. Yapım eki alan bazı kelimelerde ortaya çıkan ses düşmesi, türemesi, değişmesiyle ilgili kuralları uygular.
51. Yükleme belirtilmemiş olan (eksiltile) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
52. Zaman eklerini temel işlevleri dışında başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.
53. Zamirlerin cümlelerdeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
54. Zarf fiiller ve işlevleriyle ilgili bilgileri kavrar / uygular.

55. Zarfların cümlede kazandığı işlevleri fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.

Programdaki dil bilgisi öğrenme alanı toplam 86 kazanımla yapılandırılmıştır. Bunların içerisinde, tespit edilen 55 kazanımın okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki ağırlıklarına göre dil bilgisi öğrenme alanında öne çıkan başlıca kazanımlar şunlardır.

Kazanımlar:*

1. Cümlede örtülü anlamla ilgili çıkarımlarda bulunur.
2. Cümlede vurguyla ilgili bilgi ve kuralları kavrar / uygular.
3. Cümleler arası anlam ilişkilerini (yakın / uzak anlamlılık, sebep-sonuç, şart vb) fark eder.
4. Cümleleri yargının gerçekleşme niteliğine (olumlu / olumsuz cümle, soru cümlesi) göre inceler.
5. Cümleleri yüklem yerine (kurallı / devrik) göre inceler.
6. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini (varsayım, ihtimal, yorum, karşılaştırma, öneri, onaylama, değerlendirme, tanımlama vb) fark eder.
7. Cümlelerin vurgulamak istediği kavram / durumu belirler.
8. Cümleye hâkim olan duyguyu (üzülme, şaşırma, beğenme, beklenti, kararsızlık, pişmanlık, özlem vb) fark eder.
9. Edat, bağlaç ve ünlemlerin cümledeki işlevlerini kavrar.

* Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar için bkz. **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, (Ankara 2005), s.147-149.

10. Fiillerin dilek / istek kiplerinde (gereklilik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve cümlelerde uygun dilek / istek kiplerini kullanır.
11. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
12. Kelimeler arasında zıtlık ilişkisi kurar.
13. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
14. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.
15. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla ilgili kullanımlarını kavrar.
16. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (gibi, kadar, dek, beri, için, hakkında, göre, ve, ama, ya da, ayrıca, çünkü vb) işlevlerine uygun cümleler kurar.
17. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkilerini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
18. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
19. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.
20. Ünlemlerin cümleye kattığı duyguları fark eder.
21. Yükleme belirtilmemiş olan (eksilteli) cümlelerin anlatımda kazandığı özellikleri kavrar.
22. Zaman eklerini temel işlevleri dışında başka zamanları da ifade edecek şekilde kullanır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, dil bilgisi öğrenme alanında, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ağırlıklı kazanımlar yukarıda sıralanmıştır. Bu kazanımlarda öne çıkan dil bilgisi konuları

genel olarak kelime ve cümle anlamı ile ilgili hususlar etrafında kümelenmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanında, anlama sürecindeki işlevleri analizlerle tespit edilen vurgu haricindeki parça üstü birimlere (tonlama, ezgileme, kavşak, odak, durak) yer verilmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, okuma ve öğrenme alanlarındaki kazanımlarda sürekli öne çıkan bağlam olgusu, dil bilgisi öğrenme alanında gerektiği ölçüde detaylandırılmamıştır. Söz dizimi yapılarını, taşıdıkları bilgi türü yönünden kazandırmaya yönelik kazanımlara dil bilgisi öğrenme alanında yer verilmemiştir. Programda, Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili kazanımların yapılandırılmasında, derin yapı / yüzeysel yapı ayrımı gösteren cümle tipleri mutlak suretle göz önünde bulundurulmalıdır.

En önemlisi, Türkçe branş öğretmenleri, dört temel dil becerisiyle ilgili kazanımların geliştirilmesinde hangi gramer kuralları ve dil yapılarının etkili olacağını bilmek zorundadırlar. Türkçe öğretiminin hammaddesi Türkçedir. Değişik elementler içeren bu hammaddenin kullanım alanlarını belirleyenler öğretmenlerdir.

Sonuç olarak, Türkçe dil yapıları gerek anlama sürecine zemin hazırlama, gerekse anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri bakımından göz ardı edilemeyecek özelliklere sahiptir. Bu özelliklerin dil farkındalığına dönüştürülerek beceri geliştirme sürecine gerektiği ölçüde yansıtılması gerekmektedir. Bütün bu çalışmalardan önce yapılması gereken, dil bilgisi öğretiminin gerekliliği konusundaki ön yargılardan arınmış bir ana dili eğitimi felsefesi oluşturmak ve ana dili eğitimi programlarını, dillerin yapısal karakterlerinden yola çıkarak yapılandırmaktır. Bu yapılanma sürecinin ortak paydasını ise dil bilgisi (gramer) eğitimi oluşturmaktadır.

Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde gramerin gerekliliği, sürekli tartışılan ihtilafli bir husustur.

Dil bilgisinin dil öğretiminde önemli bir unsur olmadığını savunan yaklaşımlar, “Gramer, doğal olarak edinilir; öğretilmesine gerek yoktur. Gramer anlamsız formlar topluluğudur. Gramer keyfi kurallardan oluşur. Gramer sıkıcıdır. Öğrencilerin öğrenme tarzları farklıdır; her öğrenci grameri öğrenemez. Gramer ve kelime hazinesi bilgi sahasına girer. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme dilin dört

becerisidir” (Larsen–Freeman, [www.http:// dilokulu.com](http://dilokulu.com)) gibi tezler ileri sürmektedirler.

Yukarıdaki düşünceler etrafında kümelenen yaklaşımlar sebebiyle, dil bilgisi öğretimi dil öğretimi sürecindeki en ihtilâflı hususlardan birini oluşturmaktadır. “Öğretmenler, aileler ve diğer bazı çevreler, öğretim sürecinin başlangıcında gramer konularının nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda anlaşılamamaktadırlar. Bazı araştırmacılar, resmî öğretimde gramerin gereksiz olduğuna inanmakta, çocukların dil becerilerini geliştirmede bir engel teşkil etmeden, eğitim sürecinin ilk dönemlerinde kullanılması gerektiğini söylemektedirler. Diğer yandan başka çevreler de, gramer öğretiminin dil becerilerini geliştirmede önemli bir anahtar görevi görmesi gerektiğini ileri sürmektedirler” (Tompkins, 1998: 511).

Görüldüğü gibi, dil bilgisi öğretiminin ana dilinde amaçlanan anlama ve anlatma becerilerini kazandırmadaki rolü, çok tartışılmaktadır.

“Bu etki yakın geçmişte de ABD’de araştırılmıştır. Daha 1913 yılında Thomas H. Briggs: *Dil bilgisi öğrenciye yarardan uzak, bir zihin disiplini getiriyor* demiştir. Hoyt, Rapper ve Storm, dilbilgisinin anlama yeteneği üzerindeki etkisini araştırarak *yazın sanatını kavramaya, değerlendirmeye yararı olmadığını* belirtmişlerdir. Boreas, dil bilgisinin başka dersleri anlamakla ilgisini araştırmış, öğrenmekte etkisinin az olduğu, matematik öğrenmeye yararının, yazılı ve sözlü anlatımda beceri kazanmaya etkisinden daha çok bulunduğu kanısına varmıştır. Başka araştırmalar da bunu kanıtlamaktadır. Son on yıl içindeki araştırmalar, dil bilgisi öğretimi ile yazma yeteneği arasında zayıf bir bağlantı olduğunu göstermiştir. (Göğüş, 1978: 337-338).

Dil bilgisi öğretimi hakkındaki düşünceler, ana dili öğretimi sürecinde dil becerilerini geliştirmede bir etkisinin olmadığı yönünde yoğunlaşmaktadır. Özellikle 1913 yılından itibaren yapılan araştırmalar, dil bilgisi öğretimine ilişkin daha kesin yargılar vermekte, bu görüşler 1950’li yıllardan sonra belirli bir yumuşama sürecine girmektedir. Bunun en önemli sebebi 1950’lerden sonra dil bilimi alanında yapılan çalışmaların daha geniş bir perspektifle değerlendirilmesi ve bu bakış açılarına bağlı

olarak psikolingüistik, nörolingüistik vd. alt bilim dallarının ortaya çıkmasıdır. Bir başka ifadeyle, dilbilimi alanında geliştirilen kuramlar ve bu kuramların dil öğretimine, dolayısıyla dil bilgisine yansıtılması, önceki yıllara göre dil bilgisi öğretimi hakkındaki olumsuz yargıları ortadan kaldırmaya yönelik bir ortam hazırlamıştır.

“Bu kuramlardan yola çıkılarak oluşturulan dil bilgisi türleri, dil bilgisi gerçeğinin değişik durumlarını ele alarak, bilinmeyen yanlarını açıklamış ve bu alandaki sorunların açığa çıkarılmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca dil bilgisi öğretmeni, canının istediği tür dil bilgisini bol örnek ve alıştırmalarla süsleyerek derse kendine daha çok güvenerek girmeye başlamıştır. Bu anlayışla oluşturulan dil bilgisindeki kurallar, kuru kuruya öğrenciye öğretilemez. Çünkü kuralları öğrenciye vermek her zaman öğretici olamaz. Kuru sözcüklerle anlatılan kurallar, *eğitbilimsel dil bilgisine* dönüştürülmelidir. İşte bu durumda yine ruhdilbilimi (psikolingüistik) ortaya çıkar. Kuralları, çizimlerle, resimlerle zenginleştirerek öğrenme sürecini kolaylaştırır ve eğitbilimsel (pedagogic) dil bilgisi oluşur” (Demirezen, 1987: 107).

Öte yandan diller arasındaki yapısal ayrımlarında da dil bilgisi öğretimindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Örneğin Türkçe, yapısal özellikleri bakımından İngilizce’den oldukça farklı bir dildir. Bu farklılık, her iki dilin edinim sürecini etkilemekle birlikte, dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini sorgulama bakımından yeni açılımlar ortaya koymaktadır.

“Cümle yapısında İngilizce dili üzerinde araştırma yapanların kaydettikleri hataların hemen hiçbirinin Türkçede tekâbülü yoktur. Bunların çoğunlukla fiil zamanlarında yapılan hatalar olduğunu görüyoruz. Diller arasındaki yapı farkı Türkçe için bu tür bir hata ihtimalini ortadan kaldırmaktadır. Yine aynı şey, İngilizce’de rastlanan gayri kıyasî çoğullarda yapılan hatalar ve *to be* fiilinin şahıs zamirleriyle uyuşturulması zorluğu için de söz konusudur. Bu durum için karşısında cümle hataları için Türkçe’nin özelliklerini göz önüne almak ve kendi yaptığımız gözlemleri nakletmek zorundayız. Havighurst adında bir araştırmacı, İngilizce konuşan çocukların yaptıkları genel gramatik hataların okul öğrenimi sırasında dahi çok zor düzeltilebildiğini kaydediyor. Ayrıca, çocukların oldukça iyi mantık yürütme

yeteneğine sahip oldukları çağda bile kaçınmadıkları bu hataların, İngilizce'nin yapısının çok az mantıksal olmasından ileri geldiğini iddia ediyor. Bu iddiada bir doğruluk payı olduğuna ve Türkçe'nin oldukça sağlam mantıksal yapısının çocukların çoğu tarafından ortaklaşılan yaygın cümle hatalarını büyük ölçüde önlediğine biz de inanıyoruz" (Altıok, 1971: 131-132).

Bunun yanı sıra Türkçe dil bilgisi kuralları, diğer bir çok dilden farklı olarak kolay öğrenilen ve belirli mantık silsilesinde algılanabilecek nitelikler taşımaktadır.

"Alman dilcisi Max Müller, Türkçe dil bilgisi ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamaktadır: *Kişi, Türkçe dil bilgisini tat alarak okur, insan bilincinin büyük beceri ve ustalığı ile biçimlenmiştir. Türkçe'nin dil kuralları; ad ve eylem türetme düzeni, olağanüstü kurallardır, yalındır, saydamdır. İnsan bilinci en usta biçimde sese, söze yansımıştır. Kök sözler en gerekli ilişkiyi sağlayacak ölçüdedir. Bu sayılı köklerden duygu, düşünceyi en ince ayrıntılarına dek anlatan sözcükler yapılır. Anlamı belirsiz bir eyleme, kip ve zaman ekleri eklenip tümce oluşturulur. Birbirini tutmayan ses birimlerinden dört başı bayındır sözcükler yaratılır. Yeni yaratım kuralıdır; ezgilidir. Türkçe, insan bilincinin yontup düzelttiği, anıt değerinde bir düşünce aracıdır. İlk yaratılıştaki gibi yalın ve durudur. Türkçede, dil bilgisi düzeninde, düşüncenin oluşumunu birim birim izleriz. O anda billur bir kovanda bal peteklerinin oluşumunu seyreder gibiyizdir. Ancak bir başına kalmış bir insanın Türkistan bozkırlarında yaratılıştan kaynaklanan yasalarla yarattığı anıtı, hiçbir bilim kurumu yaratamaz.* (Akt.: Sağır, 2002: 25-26). Max Müller'in Türkçe hakkındaki bu sözleri, diller arasındaki yapısal ayrılıkların öğrenme sürecinde de etkili olabileceğinin açılımıdır aslında.

Dillerin yapısal bakımından birbirlerinden farklı olmasının dil bilgisi öğretimindeki etkisi, günümüzde çoğu araştırmacı tarafından göz ardı edilmekte, evrensel gramer kavramı ileri sürülmektedir. Evrensel gramer kuramı, dünyadaki mevcut diller arasında ortak dil bilgisi kuralları olduğunu savunmaktadır.

"Başka bir dille Türkçe'nin ortak yönü ne olabilir? Bunlar aslında birbirinden farklı diller değil midir? Gerçekte bu yaygın görüşün tersine, insan zihninde tek bir dilbilgisi

vardır. Ancak burada sorun, sözünü ettiğimiz dilbilgisi kavramı ile ilgilidir. Peki, dil bilgisi deyince ne anlıyoruz? Dilbilgisi pek çok yönden ele alınabilir. Ancak temelde iki tür dilbilgisinden söz edilebilir. Biri içgüdüsel dilbilgisi. Yani zihindeki dilbilgisi. Diğeri de içgüdüsel dilbilgisinin sunuluş biçimi. Çoğu zaman üzerinde durduğumuz şey, bu ikincisi yani zihnimizdeki dil bilgisinin sunuluşudur. Ancak çoğunlukla içgüdüsel dilbilgisinin varlığı bilinmediğinden ya da bu konudaki çalışmalar izlenmediğinden yazılan dil bilgisi kitapları bilişsel anlayıştan uzaktır. Bilişsel anlayıştan uzak betimlemeler de genellikle bir sorun olarak karşımıza dil eğitiminde çıkar. Dilbilgisi öğretimi dil eğitimi içinde her zaman tartışılmıştır. Tartışma *nasıl* olmasının ötesinde, böyle bir öğretime gerçekten gereksinim olup olmadığı yönünde olmuştur” (Aydın, www.anadili.egitimi.com).

Evrensel gramer kavramı her ne kadar dünya dillerinin gramatik bakımdan ortak özellikler içerdiği görüşünü savunsa da, diller arasındaki yapısal farklılıklar doğrudan çocuğun o dili öğrenme sürecini cognitif (bilişsel) düzeyde etkilemektedir. Yukarıda, Türkçe ve İngilizce öğrenen çocukların durumları, bu bakımdan çarpıcı bir örnektir. Demek ki gramer öğretiminin gerekliliği dillerin yapısına göre değerlendirilmelidir. Türkçe gibi mantıklı kurallar içeren bir dil için gramer öğretimi, çocukların zihinlerinde neden sonuç ilişkileriyle açıklanabilecek bir dil anlayışının oluşturulması bakımından birtakım avantajlar içermektedir. Zihinsel dil bilgisi her ne kadar diller arasındaki ortak öğelerden hareket etse de, dillerin sahip olduğu yapısal özellikler dil bilgisinin sunuluş biçimine ve öğrenilme sürecine etki etmektedir. Bu etki ise mantık ve tutarlılık ekseninde ele alınmalıdır. Öte yandan dillerin görünürdeki kurallarının içgüdüsel dil bilgisiyle ne kadar örtüşebildiklerinin en sağlıklı şekilde, çocukların gramer kurallarını öğrenme sürecinde gözlenebileceğini düşünmekteyiz. Bu bakımdan İngilizce ve Türkçe’nin gramer kurallarının öğrenilmesi sürecindeki güçlük ve kolaylıkların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Yukarıdaki tartışmalı noktalar açığa kavuşturulmadan, dil bilgisi öğretiminin ana dili öğretimindeki yeri olumsuz yargılarla sınırlandırılmamalı, değişik bakış açılarından yola çıkarak gözden kaçan hususlar tespit edilmelidir.

Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminin amaç ve içeriğini pragmatik bir bakış açısıyla yapılandıran görüşlere de yer vermek gerekiyor.

“Dil bilgisi ve imlâ öğretiminin gerekliliği için pek çok neden sayılabilir. Her şeyden önce formal Türkçe kullanmak, eğitilmiş insanların özelliklerinden birisidir. Bir çok eğitici, dil bilgisi ve imlâ öğretimi yoluyla öğrencilerin doğru cümle kurmayı öğreneceklerini ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade edebileceklerini belirtmektedirler. İkinci olarak, aileler çocuklarına bu konuların okulda öğretilebileceği inancına sahiptirler ve öğretmenler de bu beklentiye cevap vermekle yükümlüdürler. Bir üst öğrenim kurumuna geçiş amacıyla düzenlenen sınavlarda bu konularla ilgili sorular çıkmaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi ve imlâ konuları etkili bir şekilde ele alınmalı ve kitaplarda bu konularla ilgili becerilerin kazanılmasını sağlayıcı etkinliklere yer verilmelidir. Özellikle dil bilgisi ve imlâ çalışmaları, okuma ve yazma çalışmaları ile birlikte yürütüldüğünde daha etkili sonuçlar alınmaktadır” (Akyol, 2001: 2001: 93).

Konuyu bir başka açıdan değerlendiren “Hudson (1992) dilbilgisi öğretimi konusunda yazmış olduğu kitapta dilbilgisi öğretiminin gerekçelerini şöyle sıralamaktadır. Dilbilgisi öğretimi, dile özsaygıyı ve güveni oluşturmak; ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak; başarıyı artırmaya yardımcı olmak; yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak; dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak; bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek; dili kötüye kullananlara karşı korunmak; dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak; dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek için gereklidir” (Aydın, www.anadili.egitimi.com).

Hudson’un, dil bilgisi öğretiminin yararlı olduğu yönündeki düşüncelerinden bilişsel açıdan en kayda değer olanı, *çözümleyici düşüncenin* geliştirilmesidir. Bu, doğrudan doğruya anlama becerileriyle (okuma–dinleme) ilgilidir. Gerçekten de, ana dilindeki bir tümceyi sağlıklı bir şekilde analiz edebilmek okuma ve dinlemede önemli yararlar sağlamaktadır. Bu analiz yetisi, aynı zamanda dildeki biçim ve anlam unsurlarının sağlıklı bir şekilde örtüştürülmesini gerektirir. Cümledeki biçim–anlam eşgüdümü sözcük öbeklerinde dolayısıyla ögelerde gerçekleşir. Bu öğeleri ayırtedeabilen bir öğrenci, anlama ve anlatmayı gerçekleştiren yazılı ve sesli ana dili kodlarını hızlı bir şekilde öbekleyip, zihninde depolanan diğer bilgilerle sentezlemeyi daha hızlı gerçekleştirir. Bu durum, daha önce de bahsettiğimiz gibi ana dilinin mantık örgüsüyle de yakından ilgilidir.

Ana dili öğretimi sürecinde dil bilgisi öğretimini başka açılardan da değerlendirmek mümkündür. “ Dilde doğru yanlış kavramı, büyük ölçüde dilbilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle açıklayabiliriz. Öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dilbilgisi bir bilim olarak, kavramları saptayıp adlandırır. Başka deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru–yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır. Ad durumu yanlış kullanılmış bir tümcenin bozukluğunu anlatabilmek için, tümce kuruluşu bilgisine gerek vardır. Özel adların, yazıda büyük harfle başlatıldığını öğretmek, ancak özel ad kavramının bilinmesine bağlıdır” (Göğüş, 1978: 338). Demek ki kuralların saptanıp adlandırılması ve çocuğun zihninde doğru–yanlış kavramının geliştirilmesi bakımından dil bilgisi öğretimi işlevsel bir misyon üstlenmektedir.

Sonuç olarak insan, çevresini diliyle algılar ve ifade eder. Her dil, kendisine özgü yapı ve kurallar yoluyla anlama ve anlatma sürecini gerçekleştirmektedir. Bir dilin yapısı ve kuralları sistemli bir şekilde ancak, dil bilgisi öğretimiyle kazandırılabilir. Anlama ve anlatma işlevini yerine getiren yazılı ve işitsel metinler, öyle ya da böyle, o dilin dil bilgisi kuralları çerçevesinde yapılanmaktadır. İletişim sürecindeki metinlerin yapılanmasında etkili olan bu kurallar sisteminin algoritmik niteliği o dilin yapısal özellikleriyle yakından ilgilidir. Bu ilginin pozitif yönde olması, uygulanan yöntemlerin yararlılık düzeyini de artırmaktadır.

Öte yandan dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki işlevi, Avrupa Birliği ülkelerinde araştırılmış, öğrencilere bir zihin disiplini kazandırmada son derece etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler genel olarak anlatma (konuşma ve yazma) becerilerine yönelik olarak ifade edilmektedir. Halbuki dil bilgisi öğretimi sadece anlatma becerileri açısından değerlendirilmemeli, okuma ve dinleme (anlama) sürecindeki dolaylı etkileri de araştırılmalıdır. Özellikle Türkçe gibi mantıklı kurallar sistemine sahip olan dillerde dil bilgisi öğretiminin, anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki amaca yönelik işlevsellikleri göz ardı edilmemelidir. Bu da ancak, dil bilgisindeki kuralların, bilişsel

ölçütlerle hazırlanmış ders kitapları ve uygulamaya yönelik dilbilimsel yöntemler yardımıyla, statik durumdan potansiyel duruma geçirilmesiyle mümkün olacaktır.



VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde, dil yapılarının anlama becerilerini (okuma / dinleme) becerilerini geliştirmedeki işlevlerini tespit etmeye yönelik bu çalışmadan varılan sonuçlar, aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Anlamanın çok yönlü bir kavram olması sebebiyle, birinci bölümde dilin zihinsel boyutu ve anlama süreci üzerinde durulmuştur. Anlama becerilerinin ortak paydasını oluşturan anlama kavramı, dil / düşünce ilişkisi, dil / beyin ilişkisi, okuma, dinleme, bellek, öğrenme gibi hususlar çerçevesinde ele alınmıştır. Burada asıl üzerinde durulan konu, kuramlar ve yaklaşımlardan yola çıkarak genel anlamda dil yapılarının dil merkezli anlama sürecindeki işlevlerine yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturmak ve dil yapılarının analiz sürecini yönlendirecek mahiyette teorik bir zemin meydana getirmektir.

Türkçedeki dört temel dil yapısının anlama sürecindeki işlevleri yönünden analiz edilmesinde bu bölümde oluşturulan kavramsal çerçeve, araştırmaya interdisipliner bir bakış açısı kazandırmakla birlikte, Türkçe dil yapılarının çok yönlü olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Dahası, bu bölümdeki veriler dört temel dil sisteminin, biyopsikolojik aktivitelerin ortak alanını oluşturan beyindeki, yapısal ve işlevsel özelliklerine dair önemli ipuçları içermektedir.

2. Bu çalışmada, Türkçenin dört temel dil yapısı, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden analiz edilmiştir. Bu analizlerde, Türkçenin bilişsel

özellikleriyle ilgili olarak 260 bulgu tespit edilmiştir. Bulguların dört temel dil yapısına göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo-6.1. Anlama Sürecinde Etkili Olan Dil Özelliklerinin Sayısal Dökümü

Analiz Edilen Temel Dil Yapısı	Anlamada Etkili Olduğu Düşünülen Bulgu Sayısı
Söz dizimi	141
Fonetik	63
Semantik	29
Morfoloji	27
GENEL TOPLAM	260

3. Türkçenin dört temel yapısına ait 260 bilişsel özellik, ana dili gelişimiyle ilgili kavramlar çerçevesinde her yapıda ayrı ayrı olmak üzere şu iki ölçüt çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

- Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan dil özellikleri.
- Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek dil özellikleri.

4. Anlama sürecindeki işlevleri yönünden, Türkçenin fonolojik yapısıyla ilgili analizler sonucunda 63 bilişsel özellik tespit edilmiştir. Fonetik yapıda tespit edilen bilişsel özelliklerin sınıflandırma ölçütleri çerçevesinde, işlevlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo-6.2. Anlama Sürecinde Etkili Olan Fonolojik Verilerin Sayısal Dökümü

Bütün dil yapılarına ait toplam bulgu sayısı	260
Fonolojik Bulguların Genel Toplamı	63
Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan fonolojik özellikler	26
Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek dil özellikleri	37

Türkçenin fonetik yapısıyla ilgili 63 bilişsel özellik incelendiğinde, bunlardan 26'sının, anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan fonolojik özelliklerden oluştuğu görülmektedir. Geriye kalan 37 özellik ise, tamamıyla Türkçenin bütün olguları / parçaüstü birimleriyle ilgilidir. Bu durumda, Türkçenin fonetik yapısında, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan etkili olabilecek hususlar, vurgu, tonlama, durak, kavşak, ezgileme olarak belirlenmiştir.

5. Anlama sürecindeki işlevleri yönünden, Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili analizler sonucunda, 27 bilişsel özellik tespit edilmiştir. Morfolojik yapıda tespit edilen bilişsel özelliklerin sınıflandırma ölçütleri çerçevesinde, işlevlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo-6.3. Anlama Sürecinde Etkili Olan Morfolojik Verilerin Sayısal Dökümü

Bütün dil yapılarına ait toplam bulgu sayısı	260
Morfolojik Bulguların Genel Toplamı	27
Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan morfolojik özellikler	19
Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek dil özellikleri	8

Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili 27 bilişsel özellik incelendiğinde, bunlardan 19'nun genel olarak anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere

sahip morfolojik özelliklerden meydana geldiği görülmektedir. Geriye kalan 8 özellik ise, eklerle ilgili olup, özellikle yapım ve çekim (işletme) eklerinin işlevleriyle ilgilidir. Bu durumda, Türkçenin morfolojik yapısında, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan etkili olabilecek hususlar, çekim (işletme) ekleri ve yapım ekleri olarak belirlenmiştir.

6. Anlama sürecindeki işlevleri yönünden, Türkçenin semantik yapısıyla ilgili analizler sonucunda 29 bilişsel özellik tespit edilmiştir. Semantik yapıda tespit edilen bilişsel özelliklerin sınıflandırma ölçütleri çerçevesinde işlevlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo-6.4. Anlama Sürecinde Etkili Olan Semantik Verilerin Sayısal Dökümü

Bütün dil yapılarına ait toplam bulgu sayısı	260
Semantik Bulguların Genel Toplamı	29
Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan semantik özellikler	13
Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek dil özellikleri	16

Türkçenin semantik yapısıyla ilgili 29 bilişsel özellik incelendiğinde, bunlardan 13'ünün genel olarak anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip semantik özelliklerden meydana geldiği görülmektedir. Geriye kalan 16 özellik ise, genel olarak kelimelerin ve kalıplaşmış kelimelerin anlam özellikleriyle ilgilidir. Bu durumda, Türkçenin semantik yapısında, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan etkili olabilecek hususlar, temel anlam, yan anlam, mecaz anlam, çağrışımsal anlam, bağlamsal anlam, duygu değeri, deyim anlamı olarak belirlenebilir.

7. Anlama sürecindeki işlevleri yönünden, Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili analizler sonucunda 141 bilişsel özellik tespit edilmiştir. Sentaktik yapıda tespit edilen bilişsel özelliklerin sınıflandırma ölçütleri çerçevesinde, işlevlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo-6.5. Anlama Sürecinde Etkili Olan Sentaktik Verilerin Sayısal Dökümü

Bütün dil yapılarına ait toplam bulgu sayısı	260
Sentaktik Bulguların Genel Toplamı	141
Anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip olan semantik özellikler	52
Anlama sürecine zemin hazırlamakla birlikte, anlama becerilerini geliştirmede doğrudan kullanılabilecek dil özellikleri	89

Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili 141 bilişsel özellik incelendiğinde, bunlardan 52 si'nin genel olarak anlama sürecine zemin hazırlayıp dolaylı işlevlere sahip sentaktik özelliklerden meydana geldiği görülmektedir. Geriye kalan 89 özellik ise, genel olarak, derin yapı (anlam) / yüzeysel yapı (biçim) ayrımı gösteren cümleler, cümle içi bağlantı unsurları, öge diziliş sistemi, devrik dizim, cümle / bürün ilişkisi gibi hususlardan meydana gelmektedir.

8. Türkçenin dört temel dil yapısıyla ilgili analizler sonucunda, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek hususlar aşağıda sıralanmıştır. Anlama sürecine zemin hazırlayan diğer konulara burada yer verilmemiştir.

Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek fonetik hususlar, vurgu, ulama, durak, tonlama, ezgileme, odaklama olarak belirlenmiştir.

Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek morfolojik hususlar, yapım ekleri ve çekim eklerinin işlevleri olarak belirlenmiştir.

Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek semantik hususlar, temel anlam, yan anlam, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, deyim ve ikilemeler, kişisel çağrışımlar, sinestezik algılama sonucu oluşan çağrışımlar, duygu değeri, evrensel çağrışımlar, bağlam, benzetme ve uzak bağdaştırmalar olarak belirlenmiştir.

Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek sentaktik hususlar, sözcük grupları, öge kavramı, ögeler arası ilişkiler, devrik dizim, bildirme kipleri, tasarlama kipleri, fiil çatıları, derin yapı ve yüzeysel yapı ayrımı gösteren isim ve fiil cümleleri, soru cümleleri, eksiltili cümleler, bağlaçlar ve edatlar olarak belirlenmiştir.

Okuma, dinleme öğrenme alanlarındaki dil yapıları ile ilgili kazanımların belirlenmesinde, yukarıda 8. madde kapsamında sıralanan ve çalışmanın dördüncü bölümünde maddeler hâlinde tespit edilen bulgular esas alınmıştır. Bu bakış açısından hareketle, çalışmanın Türkçe öğretimi boyutunda, Türkçenin dört temel dil yapısında anlama becerilerini doğrudan geliştirmeye uygun bilişsel özelliklerle ilgili hususlar, her yapıda ayrı ayrı olmak üzere İlköğretim Türkçe Dersi (6.7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır.

9. TDÖP'nda, okuma öğrenme alanındaki 91 kazanımdan 10'u, okuma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek fonolojik hususlarla desteklenebilir niteliktedir. Türkçenin fonetik yapısında mevcut olup, okuma becerilerini geliştirmede etkili olabilecek parça üstü birimler ve buna bağlı olarak noktalama işaretlerinin programdaki okuma öğrenme alanına yeterince yansıtılmadığı görülmektedir. Okuma öğrenme alanında, Türkçenin bürünsel özellikleriyle doğrudan ilgili sadece bir kazanım yer almaktadır.

10. TDÖP'nda, dinleme öğrenme alanındaki 91 kazanımdan 9'u, dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek fonolojik hususlarla desteklenebilir niteliktedir. Türkçenin fonetik yapısında mevcut olup, dinleme becerilerini geliştirmede etkili olabilecek parça üstü birimlerin dinleme öğrenme alanına gerektiği ölçüde yansıtılmadığı gözlenmektedir. Bu durumda, TDÖP'nda, dinleme / izleme öğrenme alanına ait kazanımların yapılandırılmasında sağ beyin yarım küresinin işitimi imgesi üzerindeki belirleyici ve yönlendirici işlevleri de göz ardı edilmiş olacaktır.

11. Programdaki dil bilgisi öğrenme alanında 8 madde hâlinde yapılandırılmış olan Türkçenin fonetik yapısı ile ilgili kazanımlar genel olarak incelendiğinde, bu kazanımların yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olabilecek parça üstü birimlerle ilgili hususlar, dil bilgisi öğrenme alanına yeterince yansıtılmamıştır.

12. Okuma öğrenme alanındaki 91 kazanımdan 2'si, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek morfolojik hususlarla desteklenebilir niteliktedir. Türkçenin morfolojik yapısında mevcut olup, okuma becerilerini geliştirmede etkili

olabilecek morfolojik bulgular yapım ekleri ve çekim eklerinin işlevleri etrafında kümelenmektedir.

13. Dinleme öğrenme alanındaki 91 kazanımdan 3'ü, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek morfolojik hususlarla desteklenebilir niteliktedir.

14. Dil bilgisi öğrenme alanında, Türkçenin morfolojik yapısıyla ilgili 9 kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımların, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki morfolojik yapıyla ilgili kazanımları destekleyici niteliktedir.

15. Okuma öğrenme alanındaki 91 kazanımdan 29'u, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek semantik hususlarla desteklenebilir niteliktedir. Türkçenin semantik yapısında mevcut olup, okuma becerilerini geliştirmede etkili olabilecek semantik bulgular genel olarak kelime ve kelime kalıplarının anlam özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

16. Dinleme öğrenme alanındaki 91 kazanımdan 27'si, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek semantik hususlarla desteklenebilir niteliktedir.

17. Türkçenin semantik yapısıyla ilgili kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanında 10 madde hâlinde yapılandırılmıştır. Bu kazanımlarda, çağrışımsal anlam ve bağlamsal anlamla ilgili kazanımlara yer verilmemiştir. Özellikle edebî metinlerin anlamlandırılması sürecinde, bu anlam değerlerinin farkındalığı son derece önem taşımaktadır.

18. TDÖP'da, 8 temel amaç çerçevesinde yapılandırılan okuma öğrenme alanına ait 91 kazanımdan 9'unun, okuma becerisini geliştirmede kullanılabilecek sentaktik hususlarla desteklendiği görülmektedir.

19. TDÖP'da, dinleme öğrenme alanına ait 91 kazanımdan 5'i, dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek sentaktik hususlarla ilgilidir. Türkçenin söz dizimi yapısında mevcut olup, dinleme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek sentaktik hususların, programdaki dinleme öğrenme alanına gerektiği ölçüde yansıtılmadığı görülmektedir.

20. Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanında 45 madde hâlinde yapılandırılmıştır. Bu noktada, Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili bilişsel özellikleri içeren konuların, programdaki dil bilgisi öğrenme alanına önemli ölçüde yansıtıldığını söylemek mümkündür. Dil bilgisi öğrenme

alanındaki sentaktik kazanımlar, okuma ve dinleme öğrenme alanındaki kazanımları geliştirebilecek niteliktedir.

21. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarında, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek hususlarla ilgili olarak toplam, 58 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki 55 kazanımla geliştirilebilir niteliktedir.

22. Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan ve okuma / dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımları destekleyen 22 ortak kazanım vardır. Ortak kazanımların etrafında kümelenen dil bilgisi konuları şunlardır:

- a. Cümlelerin anlam özellikleri.
- b. Cümlede vurguyla ilgili özellikler.
- c. Cümleler arası anlam ilişkileri.
- d. Devrik cümle yapıları.
- e. Edat ve bağlaçlar.
- f. Tasarlama kipleri.
- g. Fiillerin olumlu, olumsuz, sor ve olumsuz soru çekimleri.
- h. Kelimelerin anlam özellikleri.
- i. Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı ve işlevleri.
- j. Eksiltili cümleler.
- k. Zaman eklerinin anlamsal işlevleri.

Yukarıdaki maddeler hâlinde sıralanan hususların yanı sıra, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların geliştirilmesinde, dil bilgisi öğrenme alanında yapılandırılması gereken konulara, öneriler bölümünde yer verilecektir.

6.2. Öneriler

Çalışmamız çerçevesinde ulaşılan sonuçlara dayanarak yapılandırdığımız öneriler, aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Türkçenin dört temel dil yapısı, gerek anlama sürecine zemin hazırlama, gerekse anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri açısından, karakteristik özellikler içermektedir. Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde bu özelliklerden verimli bir şekilde yararlanılmalıdır.

2. Her dilin yapısal özellikleri birbirinden farklıdır. Buna bağlı olarak, dil edimi de farklı değişkenler içerisinde gerçekleşmektedir. Ana dili öğretimi, dilin yapısal özellikleri ve edinim sürecindeki değişkenler temelinde şekillendirilmelidir.

3. Türkçe öğretiminde öncelikle dil bilimi ve dil bilgisi kavramlarını birbirinden ayırmak gerekiyor. Dil bilgisi gramerdir. Gramer ise bir sonuçtur. Bir başka ifadeyle, dil biliminin dil hakkında vardığı sonuçlardan çıkarılan kurallar bütünüdür. Önce dil bilimsel araştırmalar yapılmalı, ardından dil bilgisi kuralları oluşturulmalıdır. Bizde bu süreç tersine bir gelişim göstermiş; Türkçenin dil bilimsel özellikleri üzerine yapılan araştırmalar, gramer çalışmalarından çok sonraları yapılmaya başlanmıştır. Bu, Türkçenin yapısal özellikleri tam olarak belirlenmeden, Batıdan alınan şablonlar çerçevesinde dil bilgisi kitaplarının yazılması anlamına gelmektedir. Bu durumda, Türkçenin sahip olduğu bütün özelliklerin, ana dili öğretimine yansıdığını söylemek mümkün değildir.

Dil bilgisi öğretimi, o dilin yapısal karakterine göre yapılmalıdır. Türkçenin yapısal özellikleri Batı dillerinden farklı olduğu için, dil bilgisi öğretimine yönelik yapılandırmalar da farklı olmalıdır. Bu sebeple, Türkçe öğretimi ve Türkoloji sahalarında, Türkçenin lengüistik özelliklerini belirlemeye yönelik dil bilimsel çalışmalara ağırlık verilmeli, ana dili öğretimine yönelik ders kitapları bu araştırmalardan yararlanarak hazırlanmalıdır.

4. Bu çalışmada, Türkçenin dört temel dil yapısı ile ilgili olarak, 260 bilişsel özellik tespit edilmiş; bu özellikler, ana dili gelişimiyle ilgili kavramlar çerçevesinde belirlenen iki temel işleve göre sınıflandırılmıştır. Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, dil yapılarının daha verimli kullanılabilmesi için bu işlevlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

5. Türkçenin fonetik yapısıyla ilgili olarak, anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek en önemli hususlar, ezgi, ton, vurgu, durak, kavşak unsurlarından meydana gelen bürün olgularıdır. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar incelendiğinde, bürün olgularına gerektiği ölçüde yer verilmediği görülmüştür. Bu sebeple, Türkçenin fonetik yapısında bulunan bürün olgularıyla ilgili kazanımların okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarında interaktif bir anlayışla detaylandırılarak sınıf ortamına taşınabilir duruma getirilmesi

gerekmektedir. Bu unsurların, noktalama işaretleri ile eş zamanlı olarak öğretilmesi de yararlı olacaktır.

6. Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde parça üstü birimlerin kullanımını geliştirmeye yönelik uygulamalarda, şiir ve tiyatro gibi edebî türlerden yararlanılabilir. Bu türler, parça üstü birimlerin farkındalık düzeyini geliştirme yönünden geniş imkânlara sahiptir. Parça üstü birimler üzerinden gerçekleştirilecek uygulamalarda, sağ beyin yarım küresinin işlevleri de harekete geçirilmiş olur. Bilindiği gibi, dile duygu veren bütün olguları, beyin sağ yarımküresi tarafından yönetilmektedir.

7. Anlama sürecinde, Türkçenin dört temel dil yapısını meydana getiren unsurlar arasında bir koordinasyon söz konusudur. Bu süreçte özellikle, söz dizimi ve fonetik yapılar arasındaki eş güdümün okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede işlevleri göz ardı edilmemelidir. Dil bilgisi öğretiminin, beceri merkezli etki alanını genişletmek açısından, dil yapısındaki bu tür eş güdümlerden yararlanmak gerekir. Örneğin, vurgu ile devrik cümleler bir arada öğretilmelidir.

8. Türkçe kelimelerin morfolojik yapıları, beynin kelime üzerinde gerçekleştirdiği morfolojik analizle aynıdır. Eklemeli yapıya sahip olmayan dillerde dahi beyin bu ayrıştırmayı gerçekleştirmektedir. Bu durum, Türkçenin kognitif yönden morfoloji eğilimli bir dil olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, genelde dil becerilerinin geliştirilmesinde, özelde okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, bu eğilimden yararlanılmalıdır.

9. Türkçede, karakteristik dil özelliklerine fonksiyonellik kazandıran gramatik işlemciler vardır. Bu anlamda, Türkçenin temel karakterini oluşturan sondan eklemeli dil yapısı, yapım ekleri ve çekim ekleri ile işlerlik kazanmaktadır. Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, eklemeli yapıya işlerlik kazandıran unsurlardan dil bilgisel çerçevede yararlanılması gerekmektedir. Bu husus özellikle, Türkçe kökenli kelimelerin anlamlarını, sözlük kullanmadan kök anlamdan hareketle tespit edebilme yetisinin kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

10. Türkçenin semantik özellikleri çerçevesinde, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak, üzerinde durulması gereken en önemli husus, anlama sürecinde devreye giren pasif kelime hazinesidir. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların semantik yapıdan yararlanarak geliştirilmesinde,

öğrencilerin pasif kelime hazinelerindeki unsurların, sözcük anlamı, kalıplaşmış ifadeler, çağrışımsal anlam ve bağlamsal anlam düzeyinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan özellikle çağrışımsal ve bağlamsal anlam değerlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bilinmelidir ki, dil edimi sürecinde, semantik gelişim açık uçlu bir süreçtir. İleriki yaşlara kadar devam etmektedir. Bu sebeple, örgün eğitim aşamasında pasif kelime hazinesindeki unsurların derinlik, genişlik ve ağırlık kavramları çerçevesinde, mümkün olduğunca geliştirilmesi gerekmektedir.

11. Türkçenin söz dizimi yapısıyla ilgili olarak, çalışmamızda öne çıkan ve dil bilgisi öğrenme alanında yeterince detaylandırılmamış hususlar vardır. Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, bu konuların etkili olacağı düşünülmektedir. Bu hususlar aşağıda sıralanmıştır.

- a. Türkçede derin yapı (anlam) / yüzeysel yapı (biçim) ayrımı gösteren cümle tipleri.
- b. İçerdikleri bilgi türlerine göre cümle tipleri.
- c. Soru cümlelerinin ihtiva ettiği anlam ayrıntıları.
- d. Sentaktik bağlam.

Yukarıda bahsedilen hususlar içerisinde özellikle söz dizimi bağlamına yönelik olarak, okuma ve dinleme öğrenme alanlarında birkaç kazanıma yer verilmiştir. Dil bilgisi öğrenme alanında, bu kazanımları destekleyecek unsurlar bulunmamaktadır. Bu sebeple, gerek gramatik işlemciler gerekse kelimeler arasındaki anlam ilişkileriyle oluşan söz dizimi yapısındaki bağlamı tespit etmeye yönelik hususlara ağırlık verilmelidir.

12. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma ve dinleme öğrenme alanlarında, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapılarındaki özelliklerle geliştirilmeye uygun 58 kazanım tespit edilmiştir. Ayrıca bu kazanımların geliştirilmesinde kullanılabilecek dil bilgisi kazanımları da ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaların okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe branş öğretmenleri için bir yol haritası teşkil edeceği düşünülmektedir.

13. Okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların geliştirilmesi sürecinde, metinde geçen kavramların doğru bir şekilde tespit edilmesinin önemli bir yeri vardır. Kavram haritaları kullanarak bu sürecin gelişimine katkıda bulunmak

mümkündür. Bunun yanı sıra Türkçede, sondan eklemeli dil yapısına bağlı olarak kelime ailesi ve kavram alanı arasındaki ilişki de göz ardı edilmemelidir.

14. Türkçede, cümleler yapı bakımından karmaşıklıkça, ifadeler etkileyici bir nitelik kazanmakta ve buna bağlı olarak cümlenin algılanma süreci zorlaşmaktadır. Dil bilgisi öğretimi bu gibi durumlarda devreye girmektedir. Derin / yüzey yapı ayrımı gösteren cümle tipleri bu durumu örneklendirmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini sorgulayanların konuyu bu açıdan değerlendirmelerinde yarar vardır.

15. İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar, dil farkındalığı oluşturma sürecinde genel olarak yazma becerisinin geliştirilmesi yönünde yapılandırılmıştır. Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların detaylandırılmasında, okuma ve dinleme becerileri de göz önüne alınmalıdır.

16. Türkçe dil yapılarını, okuma ve dinleme öğrenme alanlarına yansıtma sürecinde, ana dili öğretim stratejileri açısından asıl üzerinde durulması gereken nokta, dil yapılarındaki işlevsel özelliklerin belirlenerek öğrencilerde bir dil farkındalığı oluşturmak; okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımları bu farkındalıklardan yola çıkarak geliştirmektir. Bu süreçte dil yapıları ile anlama becerileri arasındaki ilişki, dil bilgisi öğretimi vasıtasıyla kurulmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki işlevleri, bu farkındalık süreçlerinde aranmalıdır.

Sonuç olarak Türkçe, kökleri tarihin derinliklerinde kaybolan ipuçlarının, uzun bir zaman süreci içerisinde belirginleşip demlenerek sağlam yapısal kanıtlara dönüştüğü, insanlık tarihinde sürekli var olmuş dil - toplum ilişkileri arasında 21. yüzyıla sürgün vermiş en yetkin kozmik ve aktuel sözleşmelerden biridir. Dolayısıyla Türkçe öğretimi uzmanlarının ve Türkçe branş öğretmenlerinin, bu temel felsefeyi özümseyerek oluşturacakları bir öz güven temelinde, ana dili öğretimine yaklaşmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

AKALIN, Mehmet. (2001). *Dil ve Mantık. Dil Yazıları*. (Derleyen: Recep Toparlı), Ankara: TDK Yayınları. s.483-498.

AKARSU, Bedia. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil – Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

AKÇAY, Yusuf. (2005). *Dil Atlası*. Kaknüs Yayınları: İstanbul.

AKERSON, Fatma Erkman. (1997). *Anlam Çeviri ve Karşılaştırma*. İstanbul: ABC Yayınevi.

..... (2000). *Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

AKSAN, Doğan. (1971). *Kavram Alanı – Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiliği Üzerine, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, TDK Yayınları: Ankara. s.253-262

.....(1982). *Dilbilim Seçkisi*. Ankara: TDK Yayınları.

..... (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.

..... (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

..... (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.

..... (1999). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Engin Yayınevi.

- (1999). **Türkçenin Gücü**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2001). **Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2002). **Ana dilimizin Söz Denizinde**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- (2003). **En Eski Türkçenin İzlerinde**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- (2004). *Kelimebilimi ve Anlambilimi Ölçütlerinden Yararlanarak Bir Yazı Dilinin Eskiliğini Saptama Yolları I: Kavram Alanı – Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiliği Üzerine*. **Dilbilim ve Türkçe Yazıları**. Ankara: Multilingual Yayınları. s.110-119.
- (2004). *Şiir Dilinin Kimi Semantik Özellikleri Üzerine*. **Dilbilim ve Türkçe Yazıları**. Ankara: Multilingual Yayınları. s.291-301.
- (2004). *Türk Anlambiliminin Ana Çizgileri Üzerine*. **Dilbilim ve Türkçe Yazıları**. Ankara: Multilingual Yayınları. s.301-307.
- (2004). *Türk Dili Zengin Bir Dil midir?* **Dilbilim ve Türkçe Yazıları**. Ankara: Multilingual Yayınları. s.119-125.
- (2005). **Türkçenin Zenginlikleri**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSOY, Ömer Asım. (2001). **Dil Yanlıları**. İstanbul: Adam Yayınları.
- AKTAŞ, Tahsin. (1984). *Metin Oluşumunda Bağlaçların Yeri*. **Türk Dili Dergisi (505)**. Ankara: TDK yayınları. s.53-64.
- AKYOL, Hayati. (2001). *Dilbilgisi ve İmlâ*. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Nobel Yayınları. s.93-101.

ALDER, Harry. (2000). **Sağ Beyin Yöneticisi**. İstanbul: Kariyer Yayınları.

ALKAÇ, Gül Işık. (1984). *Yapısal Sözdizimi Açısından Türkçede Eylem Kategorisi*. **Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. s.1-19.

ALTINÖRS, Atakan. (2003). **Dil Felsefesine Giriş**. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

ALTIOK, Füsün. (1971). *Çocukta Dilin Oluşumu ve Gelişimi*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (4) 1-4**. Ankara. s.115-132.

ALTUNEL, Yusuf. (2004). *Dilin Birleşik Alan Kuramı*. (<http://www.turkischweb.com/anadilim/seite53old.htm>).

ARDANACI, Ertan. (2003). **İngilizcede Zamanlar ve Cümle Kuruluşları**. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

ARIK, Alev. (1995). **Öğrenme Psikolojisine Giriş**. İstanbul: Der Yayınları.

ATABAY, Neşe, Ayfer ÇAM ve Sevgi ÖZEL. (2003). **Türkiye Türkçesinin Söz dizimi**. İstanbul: Papatya Yayınları.

ATAMSOY, Sinem Erten. (1996). *Dinleme – Anlama Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları*. **Ana dili Dergisi (1)**, İzmir: TÖMER Yayınları. s.51-53

ATAY, Oğuz. (1997). **Bir Bilim Adamının Romanı**. İstanbul: İletişim Yayınları.

AYDIN, Özgür. (1996). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının Kısa Bir Tanıtımı**. Ankara.

..... (Tarihsiz). *Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil bilgisi*. (<http://www.anadili.com>).

AYDOĞDU, Şahali. (2002). *Diller Dünyasına Genel Bir Bakış ve Türkçenin Konumu Üzerine*. **Dil Dergisi (115)**. Ankara. s.51-71.

BANARLI, Nihad Sâmî. (1998). **Türkçenin Sırları**. Kubbealtı Neşriyat.

BANGUOĞLU, Tahsin. (1990). **Türkçenin Grameri**. Ankara: TDK Yayınları.

BARİNAGA, Marica. (1989). *Listening In On The Brain*. Science (280). Proquest Medical Library. pg. 376.

BASSARAK, Armin. (1995). *Türkçe Zaman Kiplerinin Doğallık Dereceleri*, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**, TDK Yayınları: Ankara. s.31-36.

BAŞKAN, Özcan. (2003). **Bildirişim**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

..... (2003). **Lengüistik Metodu**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

BAYRAV, Süheylâ. (1998). **Filolojinin Oluşumu**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

..... (1998). **Yapısal Dilbilimi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

BERTRAM, R., M. LAÏNE ve M.M. VIRKKALA. (2000). *The Role of Derivational Morphology in Vocabulary Acquisition: Get by with a little my morphem friends*, **Scandinavian Journal of Psychology**. (41) 287 – 296.

BEYDOĞAN, Ömer ve Abdullah ŞAHİN. (2000). *Dilbilgisi Öğretiminde Kavram Haritası ve Düz Metne Dayalı Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*, *Araf Dergi*, Sayı:22. <http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr>

BİLGİN, Muhittin. (2002). **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

BİNGÖL, Canan Aykut. (1997). *Öğrenme ve Bellek, Bilgisayar ve Beyin*, İstanbul: Nar Yayınları. s.103-113.

BOYDAK, H. Alp. (2004). **Beyin Yarımkürelerinin Gizemleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

BUZAN, Tony. (1999). **Aklını En İyi Şekilde Kullan**. (Çev: Banu Ergüder), İstanbul: Arion Kitabevi.

BÜKER, Seçil. (1991). **Sinemada Anlam Yaratma**. Ankara: İmge Yayınevi.

BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalan. (2003). *Dil Farkındalığı ve İşlevsel Dil Kullanımı Bağlamında Anadilimiz; Gözlemler, Öneriler*. **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu**. Ankara: ANAÇEV Yayınları. s.19-25.

CEBİROĞLU, Gülşen ve Eşref ADALI. (2004). *Türkçede Sözlüksüz Köke Ulaşma Yöntemi*. (gulsen@cs.idu.edu.tr).

CEDDEN, Gülay Ediboğlu. (1996). *Ana dili Öğretiminde Bağlantı ve Bariyer, Nörolengüistik Bir Yaklaşım*. Dil Dergisi (4). Ankara: Ankara TÖMER Yayınları. s.70-74.

CEMİLOĞLU, İsmet. (2000). *Cümle tahlilinin Önemi ve Metot*. **Türk Dili Dergisi** (587). Ankara: TDK Yayınları. s.29-32.

CHOMSKY, Noam. (2001). **Dil ve Zihin**. (Çev: Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınları.

CONDON, Jhon.C. (2000). **Kelimelerin Büyülü Dünyası**. (Çev: Murat Çifkaya). İstanbul: İnsan Yayınları.

CORBALİS, M.C. (2003). **İşaretten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi**. (Çev: Aybek Giray), İstanbul: Kitap Yayınları.

CULLER, Jonathan. (1985). **Saussure**. (Çev: Nihat Akbulut). İstanbul: Afa Yayınları.

CÜCELOĞLU, Doğan. (2000). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇAKIR, Cemal. (2004). *Anlamın Bağlam Açısından İncelenmesi*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (3)**. Ankara. s.245-255.

ÇAPAN, Selma. (1987). *Psikodilbilimi ve Dil Edinimi*. **I. Dilbilim Sempozyumu**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.26-27.

ÇAYKARA, Emine. (2001). **Türk Aynışaynı**. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

ÇELİK, Mehmet. (1999). *da'nın İşlevleri*. **Dilbilim Araştırmaları Dergisi**. İstanbul: Simurg Yayınları. s.25-32.

ÇİFTÇİ, Musa.(2003). *Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası*, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 13, Niğde. s.71-79.

ÇÜÇEN, A. Kadir. (2001). **Bilgi Felsefesi**. Bursa: Asa Yayınları.

DELİCE, H. İbrahim. (2003). **Türkçe Sözdizimi**. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

DEMİRCAN, Ömer. (1978/1979). *Türkiye Türkçesinde Vurgulama ve Odaklama*. **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**, TDK Yayınları.: Ankara. s.157-163.

..... (1984). *Türkçede Bağlam İşlevleri ve Bağlayıcılar*. **Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. s.31-47.

.....(2001). **Türkçenin Ses Dizimi**. İstanbul: Der Yayınları.

.....(2002). **Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: Der Yayınları.

.....(2003). **Türk Dilinde Çatı**. İstanbul: Papatya Yayınları.

DEMİREL, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.

DEMİREZEN, Mehmet. (1987). *Dilbilimin Dil Öğretmeni Yetiştirmedeki Yeri*. **I. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**. Ankara. s.105-111.

DENKEL, Arda. (1996). **Anlam ve Nedensellik**. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

DENY, Jean. (2000). **Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları**. Ankara: TDK Yayınları.

DEVELLİOĞLU, Ferit. (1990). **Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lûgat**. Ankara: Aydın Kitabevi.

DIANE, Larsen ve Freeman. (2002). *Gramer Öğretimi; Mitleri Yıkma*. (<http://www.dilokulu.com>).

DİLÂÇAR, Agop. (1970). *Avrupa'da Yayımlanan İl Türkçe Gramerinin Özellikleri*, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**, TDK Yayınları.: Ankara. s.197-210.

..... (1971/1974). *Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi*, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**, TDK Yayınları: Ankara. s.83-45.

..... (1968). **Dil, Diller, Dilcilik**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

DİZDAROĞLU, Hikmet. (1976). **Tümcebilgisi**. Ankara: TDK Yayınları.

DÖNMEZ, Necate Baykoç ve Funda ACARLAR. (1992). *12-30 Aylık (1-2 – 5) Türk Çocuklarındaki Dilin Kazanılması*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (3)**, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. s.113-161.

DÖNMEZ, Necate Baykoç, Figen GÜLERYÜZ ve Pınar ERKAN. (1992). *30 – 47 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (3)**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. s.161-203.

DÖNMEZ, Necate ve Figen GÜLERYÜZ. (1992). *48-60 Aylar (4-5) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (3)**, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. s.203-225.

EDİSKUN, Haydar. (1963). **Yeni Türk Dil bilgisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKMEKÇİ, Özden. (1987). *Dil Edinimi ve Gelişiminin Dilbilim Kurallarına Dayalı Olarak İncelenmesi*. **I. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.30-35.

ELDEMİR, Aysu. (1980). *Saussure'den Sonra Yapısal Dil biliminde Sözdizimi Konusundaki Tutumlar, Yöntemler ve Dönüşümlü Üretimsel Dil bilgisinde Chomsky*, **Dil bilim ve Dil bilgisi Konuşmaları**, (Editör: Doğan Aksan), TDK Yayınları: Ankara.

ERCİLASUN, Ahmet Bîcan. (2004). *Tarihten Geleceğe Türk Dili*, (<http://www.dilimiz.gen.tr/makaleler>)

ERDEM, Mevlüt. (2003). *Historical Development of Passives in Turkish*. **Studies in Turkish Linguistic**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. s.37-49.

ERGENÇ, İclâl ve Behlül BULUT. (1998). *Nöroloji Kliniklerinde Tedavi Gören Hastaların Dilsel Davranışlarındaki Sesbilimsel Görünümler. XII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Mersin. s.38-45.

ERGENÇ, İclâl. (1989). *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

..... (1990). *Konuşma Dilinde Sözdizimi Bütün Olgularının İlişkisi Üzerine. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. s.157-164.

..... (1994). *Beyindeki Dil. Bilim ve Teknik Dergisi (314)*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.36-39.

..... (1999). *Dilbilimin Bakış Açısıyla Beyin. Popüler bilim Dergisi*.(68). s.41-44.

..... (2000). *Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi. Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*. (Editörler: KARAKAŞ, AYDIN, ERDEMİR ve ÖZEMŞİ), Çizgi Tıp Yayınevi: Ankara. s.113-126.

ERGİN, Muharrem. (2002). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

ERGÜL, Emel Altınkaya. (2000). *Dil ve Düşünce Üzerine Teoriler*. <http://www.araf.net/dergi/sayı21>).

.....(2000). *Psikodilbilim, Dil ve Düşünce Üzerine Teoriler*. (<http://www.araf.net/dergi/sayı22>).

EVLİCE, Yunus Emre. (2002). *Davranışın Nörobiyolojik Temelleri*. (<http://www.lokman.cu.edu.tr/psychiatry/DERSNOT>).

FATTAH, Nurihan. (2004). *Tanrılar ve Firavunların Dili*. İstanbul: Selenge Yayınları.

- GENCAN, Tahir Nejat. (2001). **Dilbilgisi**. Ankara: Ayraç Yayınları.
- GENÇ İLTER, Binnur. (2001). *Anlam ve Anlam Kuramları*. **Dil Dergisi** (100), Ankara: TÖMER Yayınları. s.72-76.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖKŞEN, Enver Naci. (1967). *Noktalama İşaretlerinin Dünü ve Bugünü*. **Dilbilgisi Sorunları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.105.113.
- GREENFIELD, Susan. (2000). **İnsan Beyni**. Ankara: Varlık Yayınları.
- GUİRAUD, Pirre. (1999). **Anlambilim**. (Çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜLERYÜZ, Hasan. (2004). **Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişiği**. Ankara: Tekağaç Yayınları.
- GÜNAY, Doğan. (2004). **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
-(2004). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜNEŞ, Firdevs. (2004). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜRKAN, Tanju. (1988). *Çocuğun Dil Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü*. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. s.27-41.
- GÜZEL, Abdurrahman. (2003). *Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri-I*. **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı:13. Niğde. s.7-19.

HACIEMİNOĞLU, Necmettin. (1991). **Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

..... (1991). *Türk Dilinin Mantık Yapısı ve Kelime Aileleri*. **Türk Kültürü Araştırmaları (XXVIII/1-2)**. Ankara. s.22-30.

..... (1996). **Karahanlı Türkçesi Grameri**, Ankara: TDK Yayınları.

HARRİS, Albert ve Edward R. Sipay. (1990). **How To Increase Reading Ability**. Longman: Newyork&London.

HARRİS, Roy ve J. Taylor TABLOT. (2002). **Dilbilimi Düşününde Dönüm Noktaları**. (Çev: Eser E. Taylan ve Cem Taylan), Ankara: TDK Yayınları.

HATİBOĞLU, Vecihe. (1981). **Türk Dilinde İkilemeler**. Ankara: TDK Yayınları.

HEACEN, Henry. (1973). *Beyin ve Konuşma*. **Bilim ve Teknik Dergisi (64)**. Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.5-12.

HENGİRMEN, Mehmet. (1999). **Dilbilgisi ve Dilbilimi Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Engin Yayınevi.

HEPÇİLİNGİRLER, Feyza. (2004). **Türkçe Dilbilgisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

HERRMAN, Ned. (2003). **Bütünsel Beyin**. (Çev: Mehmet ÖNER), İstanbul: Hayat Yayınları.

HORN, Sam. (2000). **Tongue Fu**. (Çev: Gülden Şen). İstanbul: Boyner Yayınları.

Hürriyet Bilim Dergisi. (2003). *Büyük Keşif: Bebekler 3 Aylıkken Anadilini Tanıyor*. 4 Ekim 2003(91) 4-6.

İMER Kamile. (1976). **Türk Dili Devrimi**. Ankara: TDK Yayınları.

JERSİLD, Arthur T. (1979). **Çocuk Psikolojisi**. (Çev: Gülseren Günçe), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

KARABAĞ, Seda ve Selçuk İŞSEVER. (1995). *Edinim Sürecinde Bağdaşıklık*. **IX. Dilbilim Kurultayı**. Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları. s.221-235.

KARADAĞ, Özay. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KARAHAN, Leylâ. (2004). **Türkçede Söz Dizimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

KARAKAŞ, Sirel. (1999). *Bellek Nedir? Belleğin Güçlendirilmesi*. **Popüler Bilim (68)**. s.23-24.

KESKİN, Raşit. (2003). **Türk Dilbilgisi**. Konya: Çizgi Kitabevi.

KORKMAZ, Zeynep ve diğerleri. (1992). **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yayınları.

KORKMAZ, Zeynep. (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları.

..... (2003). **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**, Ankara: TDK Yayınları.

KÖKSAL, Aydın. (2003). **Dil İle Ekin**. İstanbul: Toroslu Yayınları.

KURUDAYIOĞLU, Mehmet. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

LOCKE, Jhon. (1992). **İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme**, (Çev: Vehbi Hacıkadiroğlu), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

MELNİKOV, Gennady P. (1968). *Türk Dilleri Yapısının Kibernetik Bakımdan Sistemli Analizi*. **XI. Türk Dili Kurultayı Bilimsel Bildiriler**. Ankara: TDK Yayınları.

MENGES, Karl.H. (1995). **The Turkic Languages and Peoples**. Wiesbaden.

MOORE, Kenneth.(?) **Öğretim Becerileri**. (Çev: Nizamettin Kaya). Basım yılı ve yeri belirsiz.

NASKALİ, Emine Gürsoy. (1996). **Türkçe ve Türkçenin Heceleri**. Dil Dergisi(39). s.77-79.

NETTLE, Daniel ve Suzanne ROMANİE. (2001). **Kaybolan Sesler / Dünya Dillerinin Yok Oluş Süreci**, (Çev: Harun Özgür Turgan), İstanbul: Oğlak Bilimsel Kitaplar.

NISBETT, E. Richard.(2005). **Düşüncenin Coğrafyası**. (Çev: Gül Çağalı Güven). İstanbul: Varlık Yayınları.

OKAR, Ahmet.(2000). *Türkçenin Matematiksel Yapısı*, (<http://www.bilimkurgu2000.com>)

OKSAY, Reyhan. (2003). *Her Dilin Dünyayı Algılayışı Farklı*. **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi** (848). s.10-11.

ONG, J. Walter. (1999). **Sözlü ve Yazılı Kültür**. (Çev: Sema Postacıoğlu Banon), İstanbul: Metis Yayınları.

ONURSAL, İrem. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. **Günümüz Dilbilim Çalışmaları**. İstanbul: Multilingual Yayınları. s.121-133.

ORWELL, George. (2002). **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört**, (Çev: Behzat Tanç). Ankara: Yağmur Yayınları.

OZİL, Şeyda. (1984). *Bağımsal Dilbilgisi Açısından Türkçede Tümce Yapı Biçimleri*. **Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri**. İstanbul: Boğaziçi Yayınları. s.21-29.

ÖNEN, Akın. (2004). **Türçeyi Türkçe Konuşmak**. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

ÖZAKPINAR, Yılmaz. (1997). **Hafıza Yanılmalarının Doğuşu ve İki Ayrı Hafıza Kodu Teorisi**. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

ÖZBAY, Murat. (2001). *0-6 Yaş Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi*. **Bilig Dergisi (17)**. Ankara. s.97-104.

..... (2002). *Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi*. **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu**. Ankara: ANAÇEV Yayınları. s.97-104.

..... (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Ankara: Akçağ Yayınları.

ÖZKAN, Mustafa. (2004). *Deyimleşmiş İkilemeler*. **V. Uluslar arası Türk Dili Kurultayı Bildirileri**. Ankara: TDK Yayınları. s.2289-2318.

ÖZMEN, Rüya. (2001). *Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Açısından İncelenmesi*. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Nobel Yayınları. s.17-61.

ÖZSOY, Sumru. (1987). *Dil Yapısı ve Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi Kuramı*. **I. Dilbilim Sempozyumu**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. s.96-100.

..... (1990). *Edilgen Yapı*. **IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. s.47-58.

PALMER, F.R. (2001). **Semantik**. (Çev: Ramazan Ertürk). Ankara: Kitâbiyat Yayınları.

PALMER, Richard. (2002). **Hermenötik**, Çev: İbrahim Görener, İstanbul: Felsefe Yayınları.

PENROSE, Roger. (1999). **Kralın Yeni Usu III**. (Çev: Tekin Dereli). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

PİNKER, Steven. (1994). **The Language Instinct**. New York: William Morrow and Company, Inc.

PROZIG, Walter. (1995). **Dil Denen Mucize**. (Çev: Vural Ülkü), Ankara: TDK Yayınları.

REİCH, A. Peter. (1982). **Language Development**. New Jersey: Prentice Hall.

ROMA, Bengisu. (1984). *Harmony in Turkish; A Discordant Note*, **Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri**, İstanbul. s.25-32.

Sabah Gazetesi (2005). Ana Dilini En Erken Türk Çocukları Öğreniyor. (<http://www.sabah.com.tr/2005/08/07/cpsabah>).

SADIYEVA, Gülmira. (2004). *Beyin Hasarı Geçiren Türk Hastaların Dil Bozukluklarının Dilbilim Açısından İncelenmesi*. **Türkbilig Dergisi** (31) 219-242.

SAĞIR, Mukim. (2002). **Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SAUSSURE, Ferdinand. (1996). **Genel Dilbilim Dersleri**. (Çev: Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

SAYGILI, Sefa. (2001). **Beyin ve Ruh**. İstanbul: Türdav Yayınları.

SCHULTZ, Duene P. ve Sydney Ellen SCHULTZ. (2001). **Modern Psikoloji Tarihi**. (Çev: Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

SENEMOĞLU, Nuray. (2000). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

SEZER, Ayhan. (1978/1979). *Üretimsel – Dönüşümlü Dilbilgisinin Türkçeye Uygulanması Üzerine Bir Gözlem*. **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**. TDK Yayınları: Ankara. s.165-172.

SEZGİN, Fatin. (1993). **Dil ve Edebiyatta İstatistik ve Bilgisayar Uygulamaları**. İstanbul: Dergâh Yayınları.

SEZİK, Necat. (2003). **Sınırsız Beyin Gücü**. İstanbul: Hayat Yayınları.

SMITH, Anthony. (1986). **İnsan Beyni ve Yaşamı**. (Çev: Necat Ebcioğlu), İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

SOYKAN, Ömer Naci. (2000). *Dil bilgisi Sözcüklere Ne Yapar? Schleiermacher ve Wittgenstein'in Dilbilgisi Anlayışlarının Karşılaştırılması*, **Bedia Akarsu Armağanı** (Hzl. Betül Çotuksöken, Doğan Özlem), Ankara: İnkılâp Yayınevi. s.371-391.

STILLINGS, Neil A. ve başkaları. (1995). **Cognitive Science**. Cambridge: The MIT Press: "A Badford Book".

SÜREKLİ, Derya. (2004). **Beyin Asimetrisi, Çift Beyinli İnsan**. İstanbul: Sistem Matbaacılık.

TANRIDAĞ, Oğuz. (1994). *Beyindeki Dil Problemi Afazi*. **Bilim ve Teknik Dergisi (316)**. Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.22-28.

..... (1994). *Dilin Beyindeki Evrimi ve Organizasyonu*. **Bilim ve Teknik Dergisi, Sayı:315 (Şubat 1994)**, Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.22-49.

- (1995). **Afazi**. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- (1997). *Organ Olarak Beyin*. **Bilgisayar ve Beyin**. İstanbul: Nar Yayınları. s.19-27.
- (2000). *Nörolojik Bilimlerde Beyin Anlayışının Evrimi*. (<http://www.med.ege.edu.tr>).
- TARLACI, Sultan. (2001). *Sinestezi*. **Bilim ve Teknik Dergisi (409)**. Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.62-65.
- TATAR, Burhanettin. (2004). **Hermenötik**. İstanbul: İnsan Yayınları.
- TAYLOR, İnsup ve Martin TAYLOR. (1990). **Psychholinguistics**. Prentice Hall International (UK) Limited, London.
- TEKİN, Şinasi. (2001). *Türkçede –MA Olumsuzluk Eki ile –Dik+ Eki Nereden Geliyor? İştikakçının Köşesi*. İstanbul: Simurg Yayınları. s.43-58.
- TEMEL, Fulya. (1999). *0-6 Yaş Çocuklarındaki Dilin Kazanılması*. **Türk Dili Dergisi (572)** 27-35. Ankara: TDK Yayınları.
- TIETZE, Andreas. (2000). **Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lûgatî**. Wien: Simurg Yayınları.
- TOKLU, M. Osman. (2003). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- TOMPKİNS, Gail. E. (1998). **Language Arts**. Ohio: Merrill Company.
- TUTAR, Hasan ve M. Kemal YILMAZ. (2003). **Genel İletişim**. Ankara: Nobel Yayınları.
- UĞUR, Nizamettin. (2003). **Semantik, Sözcüğün Anlam Açılımı**. Ankara: Doruk Yayınları.
- ULAŞ, Sarp Erk. (2002). **Felsefe Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

ULUÇ, Hıncal. (2004). *Rekorların Babası Öldü*. 14 Ağustos 2004 Sabah Gazetesi.

UZUN, Nadir Engin. (2004). **Dilbilgisinin Temel Kavramları**. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.

UZUNOĞLU, Selim. (2002). **Beyin Hakkındaki Son Bilgilerin Eğitime Yansımaları**. (<http://www.hekim.8k.com/egitim2.htm>).

ÜÇÖK, Necip. (2004). **Genel Dilbilim (Lengüistik)**, Ankara: Multilingual Yayınları.

ÜLGEN, Gülten. (2001). **Kavram Geliştirme, Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÜSTÜNOVA, Kerime. (2000). **Türkçede Yapı Kavramı ve Söz Dizimi İncelemeleri**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

VANDEWALLE, Johan. (2000). *Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki Eylemlerde Karşılaştıkları Bazı Güçlükler*. **Dil Dergisi (94)**. Ankara. s.23-29.

VANLI, Lale. (1994). *Çocuklarda Dil Bozuklukları*. **Bilim ve Teknik Dergisi (316)**. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

VARDAR, Berke. (1983). **XX. Yüzyıl Dilbilimi**. Ankara: TDK Yayınları.

..... (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: ABC Yayınevi.

VENDRYES, J.V.(2001). **Dil ve Düşünce**. (Çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.

VYGOTSKY, L.S. (1998). **Düşünce ve Dil**. (Çev: Semih Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

WHITFIELD, Jhon. (2002). *Dil Geni Bulundu*, (Çev: Rita Urgan), **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi** (782). s.13.

WILKINSON, Andrev. (1975). **Language and Education**. Oxford: Oxford University Press.

WILLEM J. ve M. LEVELT. (2001). *Spoken Word Production: A Theory of Lexical Access*. **Proc. Natl. Acad. Sci.** **98** (23) 13464-13471, (www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.231459498).

YALÇIN, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar)**. Ankara: Akçağ Yayınları.

YALTKAYA, Korkut. (2000). *Belleğin Fizyolojisi*. **Bilim ve Teknik Dergisi** (389). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. s.42.

YANGIN, Banu. (1999). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. İlköğretimde Türkçe Öğretimi Modül 4**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

..... (2002). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayınları.

YAPICI, Mehmet. (2004). *İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu*. (myapici@aku.edu.tr). s.35-41.

YELKENCİ, Barış. (2002). *Hafıza Molekülü*. **Popüler Bilim**.(101). s.14-17.

..... (2004). *Beynin Gelişimi ve Özellikleri*. (<http://www.histoloji.net>)

YUSİPOVA, R. Roza. (1972). *Türkçede Yeni Sözcük ve Deyim Yapma Yolları*. **Bilimsel Bildiriler**. Ankara: TDK Yayınları. s.249-250.