

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖĞRENCİLERE
KAZANDIRILMASI HEDEFLENEN SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİMİ VE İÇ SÖZLÜK
İLİŞKİSİ

Erdost ÖZKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Erdost ÖZKAN tarafından hazırlanan “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Sözcüklerin Öğretimi ve İç Sözlük İlişkisi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

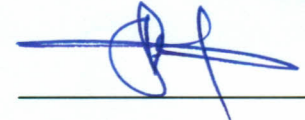
Başarılı



Başarısız



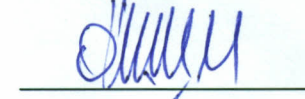
Başkan



Doç. Dr. Faik KANATLI
(Danışman)



Üye



Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR



Üye



Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.



T.C.

Mersin Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖĞRENCİLERE
KAZANDIRILMASI HEDEFLENEN SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİMİ VE İÇ SÖZLÜK
İLİŞKİSİ

Erdost ÖZKAN

Danışman

Doç. Dr. Faik KANATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012

ÖN SÖZ

Dil, insanın her türlü duygu ve düşüncesini aktarmada kullandığı bir oluşumdur. Dilin yaşamsal öneminden kaynaklanan tarihsel süreç, bireyi düşündürmüş, harekete sürüklemiş ve çevreyle iletişim haline itmiştir. Bu süreçte dilsel iletişimde kullanılan sözcükler, insan zihni ve belleğinin bir yansımasına dönüşmüş ve bireyin kendini var etmesine yardımcı olmuştur.

Çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin kazanım düzeyine ulaşp ulaşmadığını saptamak ve bu sözcüklerin öğrenci hazır bulunuşluğuna uygunluğunu tartışma gayesi taşımaktadır.

Öncelikle, çalışma konusunun belirlendiği ilk günden itibaren değerli bilgilerimi benimle paylaşan, tez sürecinde daima beni çalışmaya sevk eden ve hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Faik KANATLI'ya can-ı gönülden teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında emeği geçen tüm öğretmen arkadaşlarıma, SPSS uygulamalarında yardımlarını unutamayacağım Arş. Gör. Ömer ŞİMŞEK, Arş. Gör. Rıdvan NABİKOĞLU'na, yine bu süreçte arkadaşlık duygusunu kendilerinde gerçekten yaşadığım değerli insanlar Yunus Emre Çekici, İrfan UYGAR, Okt. Tekin TAN, Arş. Gör. Halil Erdem ÇOÇUK'a, daima yanımda olan sevgili eşim Neval ÖZKAN'a ve de en önemlisi fedakarlıklarını hiçbir zaman unutamayacağım BAKACAK ve ÖZKAN Ailelerine içten teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA****ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI HEDEFLENEN SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİMİ****VE İÇ SÖZLÜK İLİŞKİSİ****ERDOST ÖZKAN****YÜKSEK LİSANS TEZİ, TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI****DANIŞMAN: DOÇ. DR. FAİK KANATLI**

Bu araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların barındırdığı, öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve bu sözcüklerin öğrenci iç sözlüğüne alınabilirliği araştırılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Mersin ili, Silifke ilçesinde bulunan üç farklı yerleşim yeri, ilçe-belde-köy okullarında öğrenim gören toplam yüz öğrenciye, yüz doksan üç sözcüğün yer aldığı veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen ham veriler, SPSS 16 veri analizi paket programı ile çözümlenmiştir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler, okul yerleşim birimi, cinsiyet ve temalar arası ilişki çatıları altında incelenmiş; belirlenen ölçütlerin doğrultusunda uygunluk frekansları ve yüzdeleri tablolar ve grafikler aracılığıyla irdelenmiştir. Ayrıca araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin cinsiyetleri ile iç sözlüklerinde yer alabilen sözcüklerin ortalamaları arasındaki anlamsal farklılığı ortaya çıkarmak ve anlamlandırmak amacıyla t-test'ten yararlanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre sözcük ortalamaları arasındaki farklılığın ortaya konulmasında ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve bu farklılığın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu belirlemek için Post hoc veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan öğrenci iç sözlüğüne kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi bağlamında öğrencilere uygulanan çalışma dosyasında yer alan yüz doksan üç, $p < 0.5$ anlamsal farklılığa göre on yedi sözcüğün doğru kullanım değerleri irdelendiğinde örneklem grubunda yer alan kız öğrencilerin (43), erkek öğrencilere (57) göre, sözcük kullanımında (*köle* sözcüğü hariç) üstünlük sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırma örneklemini oluşturan yüz öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü ve sözcüklerin edinimi doğrultusunda okul yerleşke türleri (ilçe-belde-köy) arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam altı temanın içerisinde bulunan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam yüz doksan üç sözcüğün, birey iç sözlüğüne alınabilme ortalamalarının temalar arası bir uyum özelliği taşımadığı ve temaların kolaydan zora, öğrenciye görelilik ilkeleri göz önünde tutulmadan oluşturulduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sözcük Edinimi ve Kullanımı, İç Sözlük, İlköğretim Türkçe Ders Kitapları.

ABSTRACT**INSTRUCTION OF WORDS IN 8TH GRADE TURKISH COURSE BOOKS WHICH
ARE TARGETED TO GET ACQUIRED TO STUDENTS AND THEIR RELATION
TO INTERNAL LEXICON****ERDOST ÖZKAN****MASTER'S THESIS, DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE TEACHING****SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. FAİK KANATLI**

In this study, the target words formed by the themes of 8th grade Turkish course books and their acquisition into the internal lexicon of the students were focused on. The research was carried out in 2010-2011 academic year in the province of Mersin, Silifke with three different settlements in the district, county-town-village. The study was realized with the participation of one hundred students who were treated with an application file of one hundred ninety-three words.

The raw data obtained at the end of research was analyzed with data analysis package, SPSS 16. The target words were focused on in accordance with the residential units and the relation between the gender and other themes. Considering the compliance with the already determined criteria, obtained frequencies and percentages were displayed with the use of charts and graphs. Additionally, in order to identify and signify the difference between the gender of participants and the averages of the words stored in their internal dictionaries, t-test was used.

For the display of the difference between the students' types of settlements and the average of the target words, one-way analysis of variance (One Way ANOVA); and to determine the group and groups that this difference was in favor of, the post hoc data analysis techniques were used. The findings of this study can be summarized as follows:

In terms of teaching the target words contained in readings of Turkish course books and aimed to be included in the participants' internal dictionaries, with the significant difference of $p < 0.5$ female participants (43) were noted to score over the male ones (57) with seventeen (17) words (except for the word 'slave') out of one hundred ninety-three (193) given in the application file.

Significant differences were obtained between the acquisition of the words and types of campuses (county-town-village) of the participants (100).

Additionally, it was found that there was no relevance between the themes and acquisition degree of one hundred target words collected from the all six themes. It was also seen that themes were determined without taking the principles of relativity and from easy-to-difficult aspect into consideration.

Keywords: Acquisition and Use of the word, internal dictionary, Elementary Turkish course books.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|-----------------------------|-----------------|
| ÖN SÖZ | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT | iv |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLolar LİSTESİ | xi |
| I. BÖLÜM | |
| GİRİŞ | |
| I. 1. Problem Durumu | 1 |
| I. 2. Araştırmanın Amacı | 2 |
| I. 3. Araştırmanın Önemi | 3 |
| I. 4. Araştırma Soruları | 4 |
| II. BÖLÜM | |
| YÖNTEM | |
| II. 1. Araştırma Modeli | 5 |
| II. 2. Evren ve Örneklem | 6 |
| II. 3. Verilerin Toplanması | 7 |

| | |
|---|---|
| II. 4. Sınırlıklar | 7 |
| II. 5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması | 8 |

III. BÖLÜM

ALAN LİTARATÜRÜ VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

| | |
|--|----|
| III. 1. Dil | 9 |
| III. 1. 1. Dilin Yaşamsal Önemi | 14 |
| III. 1. 2. Dil-Kültür İlişkisi | 16 |
| III. 1. 3. Dil-Toplum İlişkisi | 21 |
| III. 1. 4. Dil-Beyin İlişkisi | 24 |
| III. 1. 5. Dilsel Yeti (Competence-Kompetenz) ve Dilsel Başarım (Performance-Performanz) | 26 |
| III. 1. 6. Çocuklarda Dil Gelişimi, Dil Gelişimi Kuramları ve Basamakları | 28 |
| III. 1. 6. 1. Ruh dil bilimsel Kuram | 30 |
| III. 1. 6. 2. Davranışçı Kuram | 33 |
| III. 1. 6. 3. Bilişsel Kuram | 33 |
| III. 1. 6. 4. Söz Dizimsel Model | 34 |
| III. 1. 7. Dil Gelişimi Basamakları | 35 |

| | |
|---|----|
| III. 2. Düşünce | 39 |
| III. 2. 1. Dil-Düşünce İlişkisi | 42 |
| III. 3. Bellek ve Türleri | 48 |
| III. 3. 1. Bellek ve Öğrenme İlişkisi | 54 |
| III. 3. 2. Belleği Geliştirmeye İlişkin Yöntemler | 56 |
| III. 3. 2. 1. Bağlama (Link) Tekniği | 56 |
| III. 2. 2. 2. Anahtar Sözcük (Keyword) Tekniği | 57 |
| III.2. 2. 3. Yerleşim (Loci) Tekniği | 59 |
| III. 2. 2. 4. Sözcük Asma (Pegword) Tekniği | 59 |
| III. 2. 2. 5. Harf (Fonetik) Tekniği | 60 |
| III. 2. 2. 6. Öykü Tekniği | 60 |
| III. 2. 2. 7. Bağlam ve Geri Çağırma | 61 |
| III. 4. Sözcük | 62 |
| III. 4. 1. Sözcük-Dil-Bellek İlişkisi | 68 |
| III. 4. 2. Sözcüğün Dört Temel Dil Beceriyle İlişkisi | 71 |
| III. 5. Sözcük Dağarcığı/ Söz Varlığı | 86 |

IV. BÖLÜM

DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI

IV. 1. Türkçe Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimindeki Yeri ve Önemi

IV. 2. Türkçe Öğretim Programlarında Sözcük Öğretimi ve Türkçe Ders Kitapları 87

IV. 2. 1. 1981 Yılı Türkçe Öğretim Programına Göre

Türkçe Dersinin Genel Amaçları 88

IV. 2. 1. 1. 1981 Yılı Türkçe Öğretim Programında Sözcük Öğretimi 88

IV. 2. 2. 2005 Yılı Türkçe Öğretim Programına Göre

Türkçe Dersinin Genel Amaçları 89

IV. 1. 2. 1. 2005 Yılı Türkçe Öğretim Programında Sözcük Öğretimi 91

IV. 2. 3. “1981 Türkçe Öğretim Programı” İle “2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı”

Arasındaki Temel Değişiklikler 92

V. BÖLÜM

METİNLERİN İÇERDİĞİ SÖZCÜKLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

V. 1. Temalarda Yer Alan Kazandırılması Hedeflenen Sözcüklerin

Kazanım Ortalamaları 96

VI. BÖLÜM**BULGULAR VE YORUMLAR**

VI. 1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 104

VI. 2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 106

VI. 3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar 121

SONUÇ VE ÖNERİLER

VI. 1. Sonuçlar 130

VI. 2. Öneriler 132

KAYNAKÇA 135

TABLolar LİSTESİ**Sayfa No**

| | |
|---|-----|
| Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları..... | 5 |
| Tablo 2. Okulun Yer Aldığı Yerleşim Birimine Göre Katılımcıların Dağılımları..... | 5 |
| Tablo 3: Dil Gelişim Kuramları-Öncüleri-Dil Edinim Kaynakları..... | 34 |
| Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları..... | 96 |
| Tablo 5. Cinsiyete Göre Sözcük Ortalamaları Arasında Farklılık Gösteren Sözcükler..... | 103 |
| Tablo 6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre sözcük ortalamaları arasında farklılık gösteren sözcükler..... | 105 |
| Tablo 7. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre sözcük ortalamaları arasında farklılık gösteren sözcüklerin tek yönlü varyans analizi ve Post-hoc analizi sonuçları..... | 112 |
| Tablo 8. Temalara Göre Sözcükler ve Sözcüklerin Bilinebilirlik Ortalamaları..... | 122 |

I. BÖLÜM

GİRİŞ

I. 1. Problem Durumu

Bireyin sözcük bilgisi, dilin özümsemesine katkıda bulunmakla kalmayıp; öğrencinin akademik hayatı boyunca öğrendiği sözcükleri hayatının her aşamasında kullanmasına da olanak sağlamaktadır. Sözcük dağarcığını varsıllaştırmanın esas olduğu Türkçe öğretim programında, sözcük öğretimi için kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlara bağlı olarak çalışma kitaplarında etkinlikler düzenlenmiştir. Fakat anlama ve anlamlandırmada belirleyici bir rol oynayan sözcükler, öğrencilere daha çok ezber odaklı yani geleneksel yöntemlerle aktarılmaya çalışılmaktadır. Bu durum da bireyin temel dil becerilerinde hayatı boyunca başvuracağı sözcüklerin içselleştirilmesine engel olmaktadır.

Öğretim programları ve ders kitapları, öğrencilere sözcük bilgisi kazandırmada etkilidir. Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarının ise bu konuda üzerine düşen görev daha önemli hale gelmektedir. Türkçe ders kitaplarında öğrenciye kazandırılması hedeflenen sözcükler kitaplardaki metin altı çalışmalarında yer alan birtakım etkinliklerle gerçekleştirilmektedir.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretiminde en uygun materyallerden biri ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki metinlerde yer alan ve öğrenciye aktarılmak istenen sözcükler, öğrencinin dil yaşamı süresince kullanabileceği sözcüklerdir. Dil eğitiminde kitaplarda bulunan metinlerin önemli bir yer edindiğini bilmekteyiz. Çünkü dil eğitimi, büyük oranda metin yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda metinlerde yer alan ve öğrencinin iç sözlüğüne yerleştirilmesi hedeflenen sözcüklerin, yapılandırmacılık anlayışının ilkelerinden olan “öğrenciye görelilik” ilkesine göre

düzenlenmesi gerekmektedir. Sözcük etkinliklerinin programa ve amaca uygun bir şekilde düzenlenmesi, kazandırılması hedeflenen sözcüklerin ezber odaklı değil kullanım odaklı olmasına ayrı bir şekilde özen gösterilmesi sözcüklerin içselleştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bunun içinse Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretiminde geleneksel modelden öte, modern ve çağdaş yöntemlerle bu öğretimi gerçekleştirmeleri daha uygun olacaktır.

Bu çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde bulunan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam yüz doksan üç sözcük temele alınacaktır. İlk önce üç farklı coğrafi yerleşim yeri “ilçe-belde-köy” okullarında öğrenim gören toplam yüz ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine uygulanan sözcük dosyası incelenecek; son olarak ise söz konusu örneklemin çalışmaya konu olan sözcükleri anlamlı ve doğru kullanabilmesi sonucu iç sözlüklerine alabilme oranlarına bakılıp değerlendirme yapılacaktır.

I. 2. Araştırmanın Amacı

a. İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında altı temada yer alan toplam (Zaman ve Mekan, Atatürk, Milli Kültür, Toplum Hayatı, Bilim ve Teknoloji, Kişisel Gelişim) ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin taşınması gereken anlamsal değerleri temalar kapsamında bilinebilirlik açısından tartışmak,

b. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcükleri içselleştirip içselleştiremediğini uygulama dosyası eşliğinde saptamaya çalışmak,

c. İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin “öğrenciye görelilik” ilkesine göre oluşturulup oluşturulmadığını tartışmak,

d. Türkçe ders kitaplarında bulunan ve öğrenciye kazandırılması hedeflenen sözcükleri, öğrenci iç sözlüğüne alınabilirliğini TDK Güncel Türkçe Sözlük Yoğun Diski aracılığıyla belirlemeye çalışmak,

e. İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan temaların içerdiği sözcüklerin kendi aralarındaki edinebilirlik ortalamasını ortaya çıkarmaktır.

I. 3. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonucunda toplanan verilerin analiz edilmesiyle,

a. Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin seçiminde yeni tartışma ortamları yaratacağı,

b. Türkçe ders kitaplarında yer alan temalardaki metinlerin öğrenciye ve günümüz şartlarına göre oluşturulmasına yönelik çalışma koşulları sağlayabileceği,

c. Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretiminde uygulayabilecekleri çağdaş eğitim anlayışına göre oluşturulmuş, öğrenci iç sözlüğünü geliştirmeye yönelik birtakım yöntemleri oluşturabileceği umulmaktadır.

I. 4. Araştırma Soruları

1. İlköğretim sekizinci sınıftaki öğrencilerin cinsiyet ayrımına göre sözcük ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin buldukları yerleşim birimi ile sözcük ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan temaların, öğrenciye kazandırılması hedeflenen sözcükler açısından, sahip oldukları sözcük ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

II. BÖLÜM

YÖNTEM

II. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2007: 77) tarama modelini şu şekilde açıklar: Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır.

Araştırmamızda ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler, temalara göre incelenmiş, öğrencilere bu sözcüklerin yer aldığı bir uygulama dosyası sunulmuş ve söz konusu sözcüklerin içselleştirilip iç sözlüklerine alınabilme durumları okul yerleşim türü ve cinsiyetlerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

II. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mersin ili, Silifke ilçesinde öğrenim gören ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini üç farklı yerleşim biriminde öğrenim gören yüz öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

| Cinsiyet | f |
|----------|-----|
| Erkek | 43 |
| Kadın | 57 |
| Toplam | 100 |

Araştırmaya katılanların kırk üç tanesini erkek, elli yedi tanesini ise kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Aşağıda bulunan Tablo 2’de ise yerleşim birimine göre okulların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Okulun Yer Aldığı Yerleşim Birimine Göre Katılımcıların Dağılımları

| Okul Türü | f | % |
|-----------|-----|------|
| İlçe | 41 | 40,6 |
| Belde | 38 | 37,6 |
| Köy | 21 | 20,8 |
| Toplam | 100 | 100 |

Tablo 2’ye göre ise araştırmaya katılan öğrencilerin %40,6’sı ilçe okulunda, %37,6’sı belde okulunda, %20,8’i ise köy okulunda öğrenim görmektedir.

II. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitabında kendilerine kazandırılması hedeflenen sözcükleri ölçmek ve yorumlamak adına, temalardaki etkinliklerde yer alan toplam yüz doksan üç (193) sözcük, dönem sonunda öğrencilere uygulanmış ve sözcüğün anlamını yazmaları ya da sözcüğün içerisinde yer aldığı anlamlı bir tümce oluşturmaları istenmiştir. Uygulama dosyasında öğrencilerin cinsiyetine ve okul türüne yönelik olan kısımlar öğrencilere aktarılmıştır. Uygulama yeri olan Türkçe ders saati ve derslikte gerekli verilerin sağlıklı bir şekilde oluşturulması sağlanmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışmada hiçbir şekilde yardımlaşma olmamasına özenle dikkat edilmiştir. Sınıftaki öğrenciler aynı derslik ve saat içerisinde kısım kısım uygulamaya tabi tutulmuştur. Sözlük, defter, kitap v.b araçların kullanımına kesinlikle izin verilmemiştir.

II. 4. Sınırlıklar

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesinde bulunan ilçe (Silifke), belde (Taşucu) ve köy (Kurtuluş) ilköğretim okullarında ders kitabı olarak okutulan MEB'in hazırlamış olduğu Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerle,

2. Mersin ili Silifke ilçesi sınırlarında yer alan üç ilköğretim okulu ve sekizinci sınıfta bulunan yüz öğrenciyle sınırlıdır.

II. 5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen ham veriler, SPSS 16 veri analizi paket programı ile çözümlenmiştir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler, okul yerleşim birimi, cinsiyet ve temalar arası ilişki çatıları altında incelenmiş; belirlenen ölçütlerin doğrultusunda uygunluk frekansları ve yüzdeleri tablolar ve grafikler aracılığıyla irdelenmiştir.

Araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin cinsiyetleri ile iç sözlüklerinde yer alabilen sözcüklerin ortalamaları arasındaki anlamsal farklılığı ortaya çıkarmak ve anlamlandırmak amacıyla t-test'ten yararlanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre sözcük ortalamaları arasındaki farklılığın ortaya konulmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve bu farklılığın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu belirlemek için Post hoc veri çözümlene tekniklerinden yararlanılmıştır.

III. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ALAN LİTARATÜRÜ

Dil, dünyaya açılan biricik deneyim penceresimizdir.

Ludwig Wittgenstein

III. 1. Dil

Dilin işlevselliği ve çok yönlülüğü dil ile ilgili çok farklı tanımlar yapmaya olanak sağlar. Bu bölümde dile ilişkin kimi yaklaşımları ve tartışmalara değinmek çalışmamıza yarar sağlayabilir.

İnsan ruhunun göstergesi olan dil, insanın gereksinmelerine göre kurulan ve geliştirilen toplumsal bir kurum olup, bireye hemen hemen sonsuz ilerlemenin yolunu açan bir göstergeler dizgesidir.

“Dil nedir?” sorusu, dil bilimin belirgin sorularından biri olarak adlandırılabilir. Chomsky’e göre dili incelemek, bazılarının ‘insanın özü’ dediği şeye yaklaşmaktır, yani zihnimizin, bildiğimiz kadarıyla yalnızca insana özgü, ayırt edici özelliklerine (Erkman Akerson, 2007: 23). Bu yüzden dilin kavramsallığı ve çok yönlülüğü dile kaç farklı yönden bakıldığını gösterir.

“Dil nedir? Dil ne değildir ki? Dil; konuşmaktır, anlatmaktır, anlamaktır, sevinçtir, kederdir, hüzündür, acıdır, mutluluktur, benim için her şeydir. Dil kısaca gönlümün aynasıdır. İç dünyamdan taşan tüm duygu ve düşüncelerim, ancak onda tercümesini bulur. O, diğer insanlarla bütün ilişkilerimde hep bana aracılık eden, sosyal bağlarımı düzenleyen ve hayatımın her safhasında yanımda olan bir dosttur. Evde, okulda, sokakta, çarşıda ve duygularımı ifade ettiğim şu an bile beni yalnız bırakmayan bu duygu ve düşüncelerimi aktarmamda yardımcı olan yegane varlığımdır” (Orbak, 2011: 72).

Orbak'ın da söylediği gibi dil için, hayatımızı anlamlandıran ve hayatımızdaki ögelere can veren bir mucize denilebilir. Bunların dışında Erkman- Akerson' a göre (2007, 31-34) dilin dört temel işlevi vardır:

- Bilincimizin bilincine varma

Modern insana, yani bize, biyolojide *homo sapiens* deniyor. Latince, *homo insan; sapiens de bilen* demek. Yani biz, *bilen insanız*. İnsanlar, diğer canlılardan bu *bilme* özelliğiyle ayrılırken, bizi *bilen insan* kılan en önemli özellik, *bildiğimizi bilmektir*. Yani bilgisinin bilincinde olan birey aynı zamanda kendisinin de bilincindedir. Bunu olanaklı kılan ise dildir.

- Düşünceyi geliştirme

Dil, bir yandan birey ile dünya arasındaki ilişkileri düzenlerken, bir yandan da birey ile öteki bireyler arasındaki ilişkileri düzenler. Birey ile dünya arasındaki ilişkilerin düzenlenebilmesi için, bireyin dünya hakkında birtakım bilgileri ve düşünceleri olması gerekir. İşte, düşüncelerin biçim kazanması dil sayesinde olur.

- İletişim kurma

Bireyin yeryüzündeki ilişkileri yalnızca kendisiyle dünya arasında değildir. İnsanların, gene dünyanın bir parçası olan öteki bireylerle de ilişkileri vardır. İnsan tek başına yaşayabilen bir yaratık değildir, topluluklar halinde yaşar, yaşamını ancak başkalarıyla birlikte sürdürebilir. Dünya ile baş edebilmek için başka bireylerle iş birliği yapmak zorundadır. İşte dil, bu noktada vazgeçilmez olur. Dil, hem daha önceki kuşakların bilgi birikimlerini yeni kuşaklara taşır, hem de eş zamanlı olarak bireyler arasındaki bildirişimi sağlar.

- Bilgiyi koruma, saklama, aktarma

Birey, dilin temel işlevleri sayesinde kendisi, dünya ve başkaları hakkında bilgi edinir. Bu bilgileri gene dil sayesinde başkalarına aktarabilir. Böylece bir kişinin bilgi ve deneyimleri başkalarına aktarılır ve korunmuş olur.

Bu dört işlev, insan için vazgeçilmez olan, insanı insan yapan, yaşamsal işlevlerdir. İşlevlerin ihtiyaçlar sonrası ortaya çıktığı göz önüne alındığında dil ile insan arasındaki bağıntı hakkındaki söylemlere yer verilebilir.

Dilin gücü, etkisi kültür varlığının her yanında kendini duyurur: Toplum, din, edebiyat, tarih, bilim, eğitim, gibi kültürün her yöresi en iç ögelerine dek zorunlulukla dilin damgasını taşır. Yönü, amacı, kapsamı, başarısı ne olursa olsun, insanın yürüdüğü görünür görünmez tüm yollar dilden geçer. Çepeçevre insan var oluşunun ana koşuludur dil. İnsan konuşan bir varlık olduğu için, her çağda güncel bir konu olmuştur (Aktaran Sezer ve Özkan, 2011: 9).

İnsanoğlunun ilk amacı olan hayatı sürdürebilme isteği, bireyi kendini yazılı-sözlü bir biçimde ifade etmeye zorunlu kılmıştır. Bu mucizeyi yaratan zorunluluk kimi zaman sessel, kimi zaman görsel, kimi zaman yazılı, kimi zaman da bunların kompleks bütünü biçiminde kendini göstermiştir. Dil ise sözü edilen bu kavramların toplamıdır. Aşağıda dilin farklı tanımlarına yer verilerek dilin anlamının ne kadar geniş bir olanağa sahip olduğu görülebilir.

Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan sistemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir. Bir anda akla gelmeyecek kadar çok yönlü farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülememiş bir varlıktır. Dil, insan ve toplumdaki ayrı düşünülemeyecek, bilim,

sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1998, 11).

“Dil, tinin sürekli kendini tekrarlayan (yeniden üreten) bir etkinliğidir” (Kanatlı, 2009).

Dil, insana özgü yönüyle onu diğer canlılardan ayrı tutarak farklı bir noktaya taşımıştır. İradede şekillenen tasarımların dışa vurumu olarak beliren ve belli bir zaman içinde öğrenmeye dayalı bir eylemdir. Bu düşünceler ışığında Moulton’un dil hakkındaki tanımlaması dikkat çekicidir: Canlı evrende, salt bir beslenme aracı olan dil organın, evrim sonucu, konuşmanın, düşünmenin, yaratmanın, iletişimin bir aracı olarak yaşama katılması; onu dönüştürmesi salt insan türüne özgü bir yetinin ürünüdür. Sosyal yaşamda yerini alan normal her insan teki konuşma yetisi ile yaşama katılır. İnsan türü bu yetisini; yürümek, yemek, uyumak türündeki güdüsel davranışlar soyaçekim (genetik) yoluyla edinilirken, dil yetisi soya çekim yoluyla değil, benzer olmasına, kuşaklara aynı yolla aktarılmasına karşın, dil yetisi, aynı yolla aktarılmayan öğrenilen bir davranış olduğundan, insana “konuşabilen hayvan” denmiştir (Moulton, 1969).

“Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” (Aksan, 2000: 11).

Dilin en önemli işlevlerinden bir tanesi de ulus kültürüne yüklediği anlamdır. Öyle ki: “Dil, taşıdığı ses, yapı ve anlam özellikleriyle bir milletin kültürel ve etnik yapısının belirleyicisidir. Sadece kelime değil, bazen bir ses, bazen bir şekil o milletin bilinmeyen bir tarafını aydınlatır (Karahana, 1996: 135).

Dilin milli kimliğini vurgulayan İdris Karakuş ise dili şu şekilde yorumlar: “Dil, bir milletin kimlik belgesidir; yaşayış tarzının aynasıdır. Dil, insan vücudundaki birden fazla sistemin oluşturduğu sistemler bütünüdür.” (Karakuş, 2005:5). Türk dili özelinde bakıldığında Atatürk’ün dediği gibi: Türk dili, Türk milletin kalbidir, zihnidir.

Dilin ulusal değerini ön plâna çıkaran tanımlara bakarsak; “Dil, bir anlaşma vasıtası olmaktan öte, iç dünyamızın dış dünyaya açıldığı bir kapıdır. Dil, sağlıklı bireylerin yetişmesinde, sağlıklı toplumların, milletlerin ve köklü bir kültürün oluşmasında, korunmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasında tek vasıtadır.” (Ünal, 2002: 1-2). “Dil, bir ulusun geçmişi, yaşayışı, kanları, ülküsüyle kendisidir.” (Göğüş, 1978: 1).

“Dil sadece kültürü taşıyan bir unsur değil aynı zamanda kültürün oluşmasını sağlayan yapısı ve oluşmasındaki büyü çözülememiş, oksijen gibi göremediğimiz fakat onsuz da yapamadığımız bir varlıktır.” (Yalçın, 2002: 15).

“Dil, bir üretim sistemidir.” (Gander ve Gardiner, 1994: 194).

Dilin toplumsal yönünü vurgulayan bir diğer kişi de Berke Vardar’dır. “Dil yetisinin toplumsal ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımca bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren düzenektir“ (Vardar, 1998: 75).

“Bir dil, her biri sonlu uzunlukta ve sonlu bir üyeler kümesinde oluşturulan (sonlu ya da sonsuz) tümceler kümesidir” (Noam Chomsky, 1957).

Sedat Sever’e göre “Dil, konuşurken çıkardığımız, duyarak algıladığımız ses örüntüleriyle anlatmak ya da kavrayıp yorumlamak istediğimiz anlam örüntüleri arasındaki ilişkiyi kuran yapısal bir sistemdir.” (Sever, 2003: 27).

Uygur ise, “Dil, insan olarak yazgım benim; dil var olma koşulum benim. Evrende var olan her şey bir yaftayla kendini belli etmek zorunda kalsaydı, çevremde bana benzeyen tüm öbür varlıklarla birlikte, kendimi, “burada konuşulur” diye bir yaftayla belirleyecektim” (Uygur, 2003: 14) diyerek dilin insanın vazgeçilmezleri arasında olduğunu belirtmiştir.

Dil, üzerine sonsuz tanımlama yapılacak kadar karmaşık ve sınırları belirlenmeyecek kadar fonksiyonel bir yapıya sahip olup Chomsky'nin de belirttiği gibi elemanları kozmik bir yapıya sahip küme özelliğini gösterir. Dil, bu özelliğiyle her tanımlamasında farklı bir tanımlamayı gerektiren bir unsur olarak karşımıza çıkar.

III. 1. 1. Dilin Yaşamsal Önemi

Dilin çeşitli tanımlarından hareket ederek kavramsal çerçevesine ilişkin kimi saptamalara ve tartışmalara yer verildi. Bu bölümde ise dilin yaşamsal önemini belirginleştirmek çalışmaya katkı sağlayabilir.

Dil, insanların düşünce, duygu, istek, deneyim, v.b. yaşantılarını birbirlerini aktarabilmelerini, dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına getirebilmelerini sağlar. Dil sayesinde geçmiş ve gelecek zamandan söz edebilir, bilinmeyeni soruşturabilir, düşlerimizi yorumlar, kendi kendimizi keşfedebiliriz. Ruhsal ve toplumsal kişiliğimizin oluşmasına katkıda bulunan, kültürümüzün devamını sağlayan dil ile başkalarını, çocuklarımızı, öğrencilerimizi etkiler, öğretir ya da onları yönlendirebiliriz. Dil, dünyaya açılan kapının anahtarıdır. Tüm insanlar dil öğrenme potansiyeli ile dünyaya gelirler. Bu bir örümceğin ağ örme yeteneğine, bir kuşun yuva kurma yeteneğini benzetilebilir. Ancak tüm insanlar doğdukları ortamda konuşulan dili kullanırlar. Dilin yaratıcı özelliği

insanların iletim ve anlatım gücünü yükseltir, değişik anlamlar kurulmasını sağlar. Dil potansiyeli ile dili kullanma becerisinin içerikleri farklıdır. Aynı toplum içinde bireylerin birbirinden farklı dil kullanımları vardır. Bireylerin yaşına, eğitimlerine, yaşadıkları bölgelere, ilgi alanlarına göre farklı dil kullanımları dilin bireysel yönünü oluşturur.

Bir dili bilmek, süreç içinde yukarıda açıklanan üç bileşenin kaynaştırılması ile mümkün olabilmektedir. Basit bir anlatımla örnekleyecek olursak, dilin biçim bileşenini öğrenmedeki sorunlar doğru ve düzgün anlaşılmayan bir Türkçeye neden olur. Dilin içerik bileşenini öğrenmedeki bir sorun, sınırlı bir sözcük dağarcığı kullanımını, deyim veya atasözlerinin yanlış kullanımlarını sergiler. Dilin kullanımını öğrenmedeki bir sorun ise yeri ve zamanına göre konuşamamayı, konuşma kurallarına uyamama sonucunu doğurur. Bu bilginin temelini ya da dayanağını, konuşma ve anlama davranışlarının gelişimi oluşturmaktadır. Bu görüşten hareketle, insanın konuşma ve anlama davranışlarını belirleyen, yönlendiren ve biçimlendiren bu bilginin kaynaşması koşulu ile yetişkin düzeyindeki dil yeterliği oluşabilmektedir. Ana dilin dört temel becerisi de (konuşma, dinleme, okuma, yazma) bu yetkinliğe ulaşmada araç olmaktadır.

Dilin önemini, Law'un (2000) dil analogileri ile anlatmak mümkün olabilir:

Dil, bir ağaç gibidir; çünkü

- her ikisi de dinamiktir, büyür ve değişir,
- her ikisi de kurallı ve bağımlı bir sistemden oluşur,
- her ikisi de farklı bileşenlerden oluşur,
- her ikisinin de gözlenebilir, ölçülebilir yanları olduğu kadar saklı yanları da vardır,
- her ikisinin de büyüebilmesi için çevreyle etkileşmesine gereksinme vardır.

Dilin iletişim sürecinde bilişsel olarak işlenmesi ise Ankara'nın metro haritasına benzetilebilir. Her ikisi de;

- iletişim sistemini gösterir,
- bilgi akışı her iki yönde de sağlanır, karşılıklıdır,
- iletişim hatları belli noktalarda kesişir,
- öyle ki alt işlemci harita, yüzeydeki haritaya benzemez (Topbaş, 2003: 18-19).

Sonuç olarak birey, yaşamındaki sürdürülebilir dilsel becerilerini kazanım haline dönüştürdüğünde dil denen mucizenin bir anahtarı olabilecek ve söz konusu varsılığa ulaşabilecektir.

III. 1. 2. Dil-Kültür İlişkisi

Sözcükler aynı zamanda kültürün yansıtıcılarıdır. Bu bakımdan dil ile kültür ilişkisine yer vermek gerekebilir.

Dil ile kültür arasındaki bağlantı, uzun zamandan beri dil bilimcilerin ve toplum bilimcilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Antropoloji ile uğraşan kişiler, sözcüklerin anlamlarının o toplumdaki kültürel değerlerle düşünülmesinin dil – kültür ilişkisi açısından önemli ipuçları verebileceğini iddia etmişlerdir.

Dil ile kültür arasında doğrudan ve ayrılmaz bir bağ vardır. İnsanın ve toplumun ana yapı taşlarından biri olan dil, konuşma ve kültür topluluğu üyelerinin kendi aralarında etkileşim, iletişim, diyalog ve işbirliği halinde olmalarını sağlayan gizli bir işaretler sistemidir.

Dil, kültürü hem kurar hem geliştirir ve genellikle toplumsallaşmayı da toplumsallaşmayla birlikte tarihsel sürekliliği de sağlamakla insan varlığını eksiksizce olanaklı kılar. Ortak bir dil konuşanlara özgü bir topluluğun üyesi olan insan, belli bir kültürün de üyesi durumundadır. Ağızından çıkan her sözcüğün, dile yapışık kültür ortamını da canlı tutmada katkısı vardır. Ama dilin başarısı yalnızca kültürü taşıyıp korumakla tükenmez; zaman ve uzay doğrultularında genişleyip yayılmasını da dile borçludur. Bu arada kuşkusuz, dil de çeşitli değişimlere,

eleştirilere uğrar, gelgelelim dile ilişkin bu durumlar, kültür varlığını yeniden yoğurup biçimlemeye yol açar.

Kültüre götürüp de dilden geçmeyen hiçbir doğal, hiçbir bol verimli yol yoktur, bir bakıma. Gerçekte insanın ana dilini öğrenmesi, kültür edinmesinden başka bir şey değildir. En küçük konuşma edimi bile düpedüz bir kültür edimidir. Dil yönünden kişisel bir büyüüp serpilme kültürce zenginleşmeyle el ele gider. İnsan dilde ne denli güçlenirse kültürde kök salan kökleri de o denli derinlere gidip yayılır. Dilde ustalaşma, dünya ve kültür yöneltilenleri açısından da ustalaşmayla eş anlamlıdır. Çünkü kültürün sınırı genellikle dile bağlıdır, dilce belirlenir. Alabildiğine geniş etki ve etkenliğinden ötürü dilin, tek bir kültürün çeşitli dalları arasında da birlik sağlama katkısı büyüktür (Uygur, 2003:21).

Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dil bilimin incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz. Aynı biçimde bir an için tek başına dili ele alarak, belli bir dilin belli bir dönemdeki bir metnini, yalnızca yabancı ögeler, yabancı etkiler açısından inceleyerek dili konuşan toplumun o süre içinde hangi kültür hareketlerine sahne olduğunu, hangi dış etkiler altında kaldığını saptayabiliriz (Aksan, 2009: 65).

Dil, taşıdığı değerlerle kültürün yapı taşlarını oluşturur. Bir ulusun geçmişteki değerlerini, diliyle karşılaştırırken iki kavram arasındaki bağıntıya açık örneklerle rastlanılabilmektedir. Örneğin Tanzimat Dönemi ya da İkinci Dünya Savaşı sıralarına ait, ister bir gazete yazısı ister bir sanat ürünü olsun, uzunca bir parça, bu dönemlerde Türklerin hangi dış etkiler altında bulunduğunu,

hangi sorunların, hangi eğilimlerin toplumda canlı durumda olduğunu belli edecektir (Aksan, 2009: 65).

Dil, bir toplumun ortaya koyduğu bilinci ve ortak bilinçaltını sergiler. Bu yönüyle dil, toplumun bir tür hafızası olarak değerlendirilebilir. Dilin, toplumun bu görevini üstlenmesi, kültürün koruyucusu ve taşıyıcısı olduğunun bir göstergesidir. Kültür, bir toplumun ürettiği maddi ve manevi değerler bütünü olduğuna göre bunların yaşatılması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılması görevini dil sahiplenir. Kutadgu Bilig ve Divânu Lügati't Türk, İslamiyetin etkisiyle yazılmış ilk Türkçe eserlerin içeriğini; Fuzuli, Baki ve Nedim klasik edebiyat ruhunu; Karacaoğlan, Pir Sultan Abdal, Dadaloğlu halk kültürü zevkini; Yunus Emre ve Mevlana'nın tasavvuf kültürünü yüzyıllar öncesinden günümüze taşıması; dilin, toplumun hafıza, bilinç ve bilinçaltı ilişkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Aynı önem Tanzimat'tan başlayıp günümüze kadar gelişen edebiyatımız için de geçerlidir. Yani dil ile ortaya konan her edebi yapıt, beraberinde farklı kültürleri hafızalarımıza kazımış ve bilinç evrelerimizi şekillendirmiştir.

Uygur, dil-kültür ilişkisi bağlamında şöyle söylemektedir:

Kuşbakışı bir yaklaşımla, "kültür": insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Öyleyse kültür deyimiyse insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığını gördüğümüz her şey anlaşılabilir. Kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırmaya özgü süreç ve verimdir. Kültür, insanın kendini kendi evinde duymasını sağlayacak bir dünya ortaya koymasıdır. Buna göre kültür, böylesi bir dünyanın anlam varlığına ilişkin tüm düşünülebilirlikleri içerir: insan var oluşunun nasıl ve ne olduğudur kültür. İnsanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği; insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü; değerlerini, ülkülerini,

isteklerini nasıl düzenlediği,-bütün bunlar hep kültürün öğeleridir. İnsanın ne tür bir yaşama biçimi, ne tür bir var olma programı, ne tür bir eylem kalıbı benimsediği kültürdür hep. Teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem – insanın meydana getirdiği her şey kültüre girer. Örgütler, dernekler, kurumlar, okullar, tüm kendilerine ilişkin şeylerle birlikte kültürden sayılırlar. İnsanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşimlere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün “manevi” ve “maddesel” yapıt ve ürünlere kültür denir (Uygur, 2003: 17).

“Kültür, bir topluluğun yönetim yapısı, yasalar, yönetmelikler vb. nüfus ve yerleşim, bilim ve teknoloji, güzel sanatlar, din ve inanç sistemi, gelenek ve görenek, felsefe, üretim-tüketim araçları ve biçimleri, spor, moda, dil (iletişim) ve bunlardan sürekli gelişmeye ve değişmeye açık bir bütündür” (Sönmez, 2002: 50).

İnsanlık tarihi boyunca sözcükler de medeniyetin bir taşıyıcı haline gelen insanlar gibi değişmiş ve kültürel alışverişlere sebebiyet vermiştir. Kültür, toplumun aynası olan dil aracılığıyla nesilden nesle aktarılmış ve günümüze kadar süregelmiştir.

“Kültür, toplumun duygu ve düşünce hazinesidir” (Kaplan, 2000: 139). Kültürel öğeler, toplumun aynasını oluşturduğu gibi bu öğeleri birer dilsel resme de dönüştürür.

Akrabalık adları, spor dalları, savaş terimleri, yiyecek-içecek isimleri gibi kavramların diller arasındaki nicel değeri, o dilin kültürel varlığını ortaya çıkarır.

“Kültür, bir toplumun kimliği demek olduğuna göre, söz varlığının şekillenmesinde de en büyük etkendir diyebiliriz. Çünkü kültür oluşumunu

saptayan ögelerin başında gelen dil ile bir toplum, çok değişik ve çeşitli alanlardaki birikimlerini, sosyal yapısını şekillendiren bütün değer ölçülerini kavramlar ve sözcükler halinde diline aktarır” (Tanç, 2002: 521).

Tüm insanlık için ortak bir duygu olan sevgiyi ifade bile toplumlar arasında farklılıklar vardır. Almanca bir sevgi ifadesi olan ‘mein mauschen’, Türkçe ‘fareciğim’ demektir. Horozlar dünyanın her yerinde aynı öter ama Almanları horozu ‘ki-ki-ri-ki’ diyerek, Türklerinki ise ‘ü-ü-rü-üüü’ diye dile yansır (Ünalın, 2004: 18).

Kültürler arasındaki sözcüksel etkileşimi Aksan şu şekilde açıklamıştır:

. Yan katman etkisi: Komşuluk, bir arada yaşama nedeniyle diller arasındaki etkileşimlere verilen ad. Bu kavram içine azınlık dillerinin, göçmen dillerinin otak dili etkilemesi durumu da girer. Yunancayla Latincenin, Çinceyle Japoncanın, Türkçeyle Farsçanın, kültür akrabalığı adı verilen yakınlığa örnek sayılacak kadar birbirleriyle ilişkide bulunmalarında, komşuluk ilişkilerinin de rolü olmuştur. Belçika’da, Kanada’da, Kıbrıs’ta, İsviçre ve Amerika’nın çeşitli bölgelerinde görülen durum yine aynı nedene dayanır.

. Alt katman etkisi: Herhangi bir ülkede konuşulan dilin, orayı fethedenlerin dilini etkilemesidir ki, yerli dil ülkeden silinse bile, sonradan egemen olan toplumun dilinde izler bırakabilir.

. Üst katman etkisi: Bir ülkeyi egemenliği altına alanların dilinin, o ülkede konuşulan dili etkilemesidir. Bunun en güzel örneğini Osmanlı egemenliği altındaki Balkan dillerinde, Türkçenin, bugün de yaşayan izleri verir (Aksan, 2009: c. III, 29).

Görüldüğü üzere kültürel taşıyıcı görevini üstlenen sözcüklerin geçiş aşamasında birçok yolu bulunmaktadır. Dil ve kültür arasındaki ahengin sözcüklere yansımaları kaçınılmaz bir hal almıştır.

Kısacası kültür, dili devamlı besleyerek onu sürekli kılar. Bu sürekliliği sağlayan da dilin yapı taşı olan sözcüklerdir. Sözcüklerin kültüre olan katkısı, dil ile toplumun arasındaki bağıntının doğurduğu bir sonuçtur.

III. 1. 3. Dil-Toplum İlişkisi

Toplum halinde yaşayan insanlar her zaman dile gereksinim duymuşlardır. Dil, insanların bir arada yaşayabilmelerine, anlaşabilmelerine olanak sağlayarak toplumu toplum haline getiren ana etmenlerden biri olduğu için insanı insanlaştırmış, toplumu da gerçek kimliğine büründürmüştür.

Dil ile toplum arasındaki temel bağı kuran esas yapı ise sözcüklerdir. Toplumsal hayatın tüm gerekliliğini karşılayan sözcükler, dilin toplumla olan canlı ilişkisini ortaya koyar. Dil olmadan toplum, toplum olmadan da dilin varlığından söz edilemeyeceği gibi bu ikisi arasındaki hayati bağ gün geçtikçe daha da artmaktadır. Bu hayati bağın gerçek temsilcisi sözcükler, bütün malzemesini toplumdaki dilin yegane yardımcısı olup gerçek iletişimi sağlayan anahtar kavramlardır. Sözcükler, iletişim sürecinde etkin bir rol oynayarak dil ile toplum arasındaki karşılıklı beslenmeyi daima destekler.

Dil, toplumun gelenek-görenek ve inançlarını hem nesilden nesile hem de diğer komşu kültürlerle aktarılmasında önemli bir taşıma görevi üstlenmektedir (Adalı, 1983: 31). Bu bakımdan Atatürk, dili ulus olmanın ve ulusal kültürün en

başta gelen unsur olarak görür ve son derece önem vermek gerektiğini belirtmektedir (Kavcar, 1982 :127).

Toplumdaki ifadelerin oluşumu tarih boyunca birtakım dilsel süzgeçlerden geçer. Sözcüklerin kullanım sıklığı da bu aşamalardan bir tanesidir. Toplumu oluşturan bireylerin yaşattığı anlamsal ifadeler, dil ve toplum arasındaki hassasiyeti dengede tutarken, yaşatamadığı ifadeler ise dilin kaybeden tarafını değil tam aksine zenginliğini gösterir.

Dil – toplum ilişkisi üzerinde özellikle yirminci yüzyılın başlarında durulmuş ve tartışılan bir konu haline gelmiştir. Ünlü Fransız dil bilimcisi Antoine Meillet ve onun görüşünü paylaşan bilginler dili, toplumsal yapının oluşturduğu değişik katmanların bileşimi olarak görmüşler, dilde yaşam biçiminin, iktisadi koşulların etkisine, sözcüklerin anlamlarının değişmesinde toplumdaki değişikliklerin önemine eğilmişlerdir (Aksan, 2009: 64).

Dil, toplumu oluşturan ve insana insani özelliğini veren etken maddedir. Humboldt “ulusun dili ruhudur, ruhu da dili” (Aksan, 2009: 65) diyerek dil ile toplum arasındaki güçlü bağa dikkat çekmiştir. Humboldt’ a göre bir ulusun var oluşunun ana sebebi dildir. Bu birleştirici unsur, toplum öğeleri arasında kullanılarak gelişir ve genişler. Gelişim içerisindeki ulus kavramı da bu süreçteki itici gücün temsilcisidir. Millet var olma sebeplerinden biri olan dil, o milleti oluşturan etkenlerle toplumun aynası haline gelerek varlığını devam ettirme gayesine girer.

Toplumun ifade meyveleri halini alan olan sözcükler, söz konusu topluluğun tarihsel, geleneksel ve günlük ihtiyaçlarından doğar. Sözcükler,

toplumun bir kimliği, anısı, öz geğmişi ve yaşantısı olan dilin vazgeçilmez unsurlarındandır.

Dil, uluslarla birlikte gelişirken onların tinsel özelliklerinden kurulurlar. Whorf'a göre her toplum, kendi düzeninin koşullarına göre gerekli sözcükleri yapar ve kullanır (Aksan, 2009: 71). Bu süreçte toplumlar arasındaki her türlü yaşantıyı resmeden sözcükler, tarihi bir tanık halini alır. Sözcüklerin tanıklılığıyla oluşan resimde, bir toplumun yaşam şekli, dini, sosyal ve kültürel yaşantısı ortaya çıkar. Sözcüklerin altlarında yatan bu gerçekler, kendilerinin devamı olan toplumların eskimiş ama kullanılabilen bir defteri misali, içerisinde önemli detaylar taşır.

Dilsel tepkilerin en doğal göstergesi olan toplumsal ifadeler, yansıtıcısı oldukları sözcüklere yüklediği gizil anlamlarla dil-toplum arasındaki bağıntıyı açıkça ortaya koyar. Toplumsallaşma, dil sosyalleşmesi ile gerçekleşir ve bu değerlerin hepsi dilseldir.

III. 1. 4. Dil-Beyin İlişkisi

Dil, beyinden, düşünceden, bellekten ve biyolojik gelişimden ayrı düşemez. Bu bakımdan izleyen bölümde bu ilişkilere yer vermek ve bu alandaki önemli saptamaları belirginleştirmek yararlı olabilir. Bireyin konuşma eylemini yerine getirmesi, birçok organın eş güdümüne bağlıdır. Bunlardan en önemlisi de beyindir. Beyin bir yönetici ve düzenleyici rolünü üstlenir. Beynin görevi ve dille olan bağı eski çağlardan beri bilinmektedir. Asur ve Babil tabletlerinde beynin ateş alması halinde, kişinin zihinsel işlemlerinde düzensizlikler ortaya çıkabileceği yazılıdır. Öte yandan M.Ö 1700'lerde Mısırlı hekimler dışarıdan gelen bir Tanrı'nın yakıcı nefesinin, hastayı mutsuzluğa ve dilsizliğe mahkum ettiğini söylemişlerdir. Eski Yunanlı hekimler de sara (epilepsi) vakalarını incelerken, beyinle zihin, bilgi ve anlayış arasında ilişki kurmuşlardır (Fromkin&Rodman, 1993:436).

Beyin, bedenin en karmaşık organıdır. Beyin, on milyar sinir hücresi (nöron) içerir. Bu hücreler yine milyarca bağlantı teliyle (fiber) birbirine bağlıdır. Sinir hücreleri ya da başka bir deyişle gri madde beyin dış yüzeyini (korteks) oluşturur. Gri maddenin altında ise yine büyük ölçüde bağlayıcı tellerden oluşan beyaz madde vardır. Korteks ya da gri madde bedenimizin karar merkezidir. Duyu organlarıyla dışarıdan alınan uyarılara ne yanıt verileceğine burada karar verilir (bilinçli kararlar). İnsanı insan yapan özelliklerimiz ve belleğimiz buradadır. Dil ile ilgili bilgilerimiz de buradadır. İnsan beyni, sağ ve sol bölümler olarak simetrik kurulmuş iki yarım-yuvardan oluşur. Sağ yarı, bedenimizin sol tarafındaki hareketleri, sol yarı da sağ taraftaki hareketleri yönetir. Yani sağ el ile yapılan bir hareketi, sol yarı yönetir. Fakat konuşma merkezlerinin (dil merkezleri) dağılımı simetrik değildir, bu merkezler sol yarıda toplanmıştır (Erkman-Akerson, 2007: 25).

On dokuzuncu yüzyılda başlayan beyin araştırmaları gün geçtikçe artmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Daha sonraları bu araştırmanın yönü *beyindeki dil merkezi nerededir?* sorusuna yönelmiştir. Konuşma ve konuşulan dili anlama ile ilgili Broca ve Wernicke alanları beyin lokalizasyonuna ilişkin iki merkezdir. Broca alanı, beynin konuşma ile ilgili seslendirme yeteneğinin odak noktasıdır ve konuşmadaki sesleri kontrol eder. Wernicke alanı ise konuşma seslerinin tanınması ve ayırt edilmesi ile ilgilidir. Dili her türlü ifade biçimiyle anlama yeteneğİ, Wernicke alanının incinmesi ile önemli ölçüde aksar. Genel olarak Wernicke alanı duyusal, Broca alanı ise motor alandır (Morgan, 1991: 186). Broca merkezi zedelenmiş kişilerde, dil bilgisel yetiler kayboluyordu. Hasta tümce kurmakta zorlanıyor, sözcükleri hatırlıyor ancak söz dizim kurallarına uygun bir şekilde dizemiyordu. Wernicke merkezi zedelenmiş olan kişiler ise, sözcükleri bulamıyordu (Fromkin & Rodman, 1993: 436). Buradan da anlaşılacağı üzere sözcük listemiz beynimizde ayrı bir yerde, tümce kurma bilgilerimiz ise ayrı bir yerdedir.

“Gelişme organizmanın büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir.” “Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir.” şeklinde tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2001: 12). Dil de bir insan organizmasının ürünü olarak gelişim içindedir.

İnsandaki dille ilgili bilgi deposunun genetik temeli, beynin dil işlemciliği üzerine uzmanlaşmış olan fizyolojik yarı küresi, yani beynin sol lobudur. Bilindiği gibi, beyin sağ ve sol lob olmak üzere iki yarı küreden oluşmuştur. Dil ve konuşma alanları sol yarı kürededir. Burada oluşacak olan herhangi bir hasar, dil ve konuşma sorununa yol açar ve olumsuz etkiler yaratabilir. Beynin sol yarı küresinde üç ana konuşma merkezi bulunur: Broca Alanı, Wernicke alanı ve Angular Gyrus. Bunlardan Broca alanı insanların

konusmasını, Wernicke Alanı ise kişinin söyleneni anlamasını sağlar. Bu mekanizmaya göre çocuk, dil modelleri tarafından sağlanan yapısal bilgiyi alır ve ana dilinin dil bilgisini oluşturur. Çocuklar, belirli bir dili konuşmaya planlanarak dünyaya gelmedikleri için, dil edinim düzeneği bütün dillere ait ortak bir bilgi ile harekete geçer. Çocuk dil düzeneğiyle çevresinde konuşulan dili içselleştirir. İçselleştirdiği dilin kurallarını çözümleyip analiz ederek onu edinir ve daha sonra zamanı geldiğinde, bu kurallarla dili kullanır. Kurulmuş bir saat gibi, çocuk biyolojik olarak olgunlaştığında dil, otomatik olarak ortaya çıkar.

Doğuşuncılara göre, dilin yapısı, dilin anlamından, kullanımından ve diğer boyutlarından bağımsızdır. Tümcenin yapısını belirleyen kurallar, edinilen dilin bazı biçimlerinin dil bilgisel, bazılarının da olmadığını saptayabilir. O dilin sonsuz sayıda ya da oldukça sınırlı sayıda kuralları olabilir. Yine de bu kurallar, o dili kullananları sonsuz sayıda dil bilgisel açıdan kabul edilebilir tümceler üretmeye yeterli kılacaktır. Bir yerde, bu kurallar bir kişiye ne yapması gerektiğini değil, ne yapıyor olduğunu açıklayacaktır. Bu kurallar o dilin ne kadar düzenli olduğunun göstergesidir. Kuralları bilenler, daha önce hiç duymadığı sonsuz sayıda tümce biçimini üretebilirler. O halde çocuğun dil edinimini ana dilin kural ve düzensizliklerini keşfetme ve uygulama süreci olarak yorumlayabiliriz (Topbaş, 2003: 29-30). Bu bağlamda dil edinim tartışmalarında belirgin bir rolü olan dil yetisi ve dilsel başarımlar kavramlarını açıklamak kaçınılmazlaşıyor.

III. 1. 5. Dilsel Yeti (Competence-Kompetenz) ve Dilsel Başarımlar (Performance-Performanz)

Chomsky, 1966 yılında yayınladığı kitabında, konuşan kişinin belli bir dilin sonsuz sayıdaki tümce kuruluşları içinden dil bilgisi kurallarına uygun tümceleri tanımasını ve yenilerini üretebilmesini, edinç kavramı ile açıklamıştır. Bir başka deyişle konuşan ve

dinleyenin kendi ana dili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi edinçtir. Bu bilgi konuşan kişide var olan örtük bir dilsel sistemdir. Edinç, kendi ana dilinde konuşan kişiye daha önce hiç duymadığı, bilmediği ya da söylemediği tümceleri anlayabilme ve üretebilme olasılığı yaratır. Dil gelişimi, davranışçuların söylediği gibi bir davranış geliştirme olsaydı, birey sadece çevresiyle etkileşerek ve yetişkin girdisini taklit ederek dilini kısırlaştırırdı. Oysa, dört-beş yaşlarına gelmiş bir çocuk bile daha önce hiç söylenmemiş tümceleri anlayıp üretebildiğine göre, dilin uyarandan bağımsız geliştiği varsayımı doğrulanmaktadır. Çocukların birbirine benzemeyen sonsuz sayıdaki üretimleri ancak dilin yaratıcı özelliği ile açıklanabilir. Öyleyse, bu yetisi (edinç) sayesinde çocuk, herhangi bir tümcenin dil bilgisi kurallarına uygun olup olmadığını da ayırt edebilir. Çocuklar doğuştan kurallara yatkın olarak dünyaya gelirler. Sezgisel yeteneklerini kullanarak çevreden gelen bilgiyi analiz edip çözümlyerek, kullanıp işlevleştirerek bu yeteneklerinin ortaya koyarlar (Topbaş, 2003: 30-31).

Edim ise örtük dil yetisinin somut olarak gerçekleşmesidir. Yani dil kullanımınıdır. Edincin uygulama alanıdır. Edim (performans) bireysel olup kişiden kişiye değişir. Bireyin dil performansını bellek, dikkat, yorgunluk, heyecan, söyleme duyulan ilgi, dili kullanan kişinin sosyo-kültürel durumu gibi değişkenler etkiler. Konuşma eylemini etkileyen edim, söyleşi analizleri için de malzemedir.

Chomsky, çocuğun ana diline ilişkin kuralları farkında olmaksızın kullanımını örtük dil bilgisine bağlamıştır. Örtük dil bilgisinden, belirtik dil bilgisine geçiş çocuğun dil bilgisi kurallarını betimlemesini ve çözümlemesini gerektirir. Deneyimden içe bakışa geçmeyi de simgeler bu durum. Chomsky, bir tümcenin dil bilgisi kurallarına uygunluğunu, konuşucunun örtük dil bilgisi sezgisine bağlar. Yani Chomsky, edinç ve edim arasındaki ilişkiyi dil bilgisel kurallarla irdeleyerek, hiç söylenmemiş tümceleri

anlama, üretme ve çözümlene yeteneğiyle insanın yaratıcılığını onu hayvandan ayıran özellikleri vurgulamıştır. Bu söylem de çocuğun dili, taklit, alışkanlık, pekiştirme yoluyla öğrenen bir varlık olmadığına vurgu yapmaktadır (Topbaş, 2003: 31).

Bir sonraki bölümde çocuklarda dil gelişimi ve dil gelişimi kuramlarını irdelemek konunun bütünlüğünü oluşturacaktır.

III. 1. 6. Çocuklarda Dil Gelişimi ve Dil Gelişimi Kuramları

Dil gelişimi kuramları kesin ve tartışmasız değildir. İnceleyeceğimiz kuramlardan matematiksel yargılar çıkartılmamalıdır. Bu kuramlar, dilsel araştırmalar ve dil öğretimi açısından bir olanak olarak algılanıp işlevselleştirilebilir.

İnsanı hayvanlardan ayıran belki de en önemli özellik, dile sahip olmasıdır. İnsanlığımızı anlamak için, bizi insan kılan dilin doğasını anlamak gerekir. Birçok toplumun mitolojisinde, dilin, insan yaşamının ve gücünün kaynağı olduğu yolunda bir felsefi görüş yer almaktadır. Afrika'daki bazı toplumlar için, yeni doğmuş bir çocuk bir *kuntudur*, yani yalnızca bir “şey”dir, henüz bir *muntu*, yani bir “kişi” değildir. Çocuk, ancak öğrenerek “insan” olacaktır, çünkü hepimiz en az bir dil öğreniriz” (Fromkin&Rodman, 1993: 3). Öğrendiğimiz dilin uzun soluklu geçmişi göz önünde bulundurulduğunda insanoğlu, dili ile birlikte düşünme, belleğini kullanma, problem çözme ve planlama yapma gibi bilişsel süreçler içerisine de dahil olmuştur. Bilişsel süreçler aşamasındaki dil, durmaksızın değişir ve gelişir. Nesnelerin değişmezliği, hareketsizliği yönünde bizleri yanılgıya düşüren dil, dil bilimin bir çelişkisi olarak gösterilebilir aslında. Yaşam, sürekli bir akış ve değişim içinde olduğundan konuştuğumuz dilin aynı tümcelerini ve sözcüklerini kullandığımızı ve farkı hissedemediğimizi düşünen

bizler yaşa, karaktere ve olaylara bağlı değişiklikler de göz önünde bulundurulduğunda aslında dilimizle, yani kimliğimizle sürekli bir gelişim halinde olduğumuz açıkça resmedilebilecektir. Çünkü dil, insanlar tarafından hayat için zorunlu bir araç olarak yaratılmıştır. Montaigne'nin de dediği gibi, aslında ne kendi varlığımızın ne de nesnelere değişmez bir yaşamı vardır.

Dil, kazanımın yanı sıra aynı zamanda bir donanımdır. Bireyin sahip olduğu donanım, yani dil, psikolojik, fizyolojik, bilişsel alanlarda birleşir. Dil bilimci Hugo Moser, sesleri fizyolojik temellere dayandırarak, farklı organların seslerin oluşmasında rol aldığını; sözcük kullanımını, bunların seçimini, bunların anlam ile ilişkilendirilmelerini psikolojik alanda; dil ve düşünce ayrılmazını da son alana yerleştirerek, dilin mantıki, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi olduğunu belirtmektedir (Moser, 1965: 37).

Sadece biyolojik donanım ile çözümlenemeyen dil gelişimi, kazanım ile de ilgilidir aynı zamanda. Dil, farklı koşullarda oluşan ve zamanla edinilen bir hazine gibidir. Birey, çevreyle olan etkileşim sonucu (taklit-model alma) ortaya çıkan bilişsel süreçlerle dil kazanımını sağlar. Gelişimi etkileyen diğer faktörlere ise anne-babanın çocuk yetiştirme şekli, çocukların doğuş sırası, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi çeşitli etkenleri de ekleyebiliriz. “Dil gelişimi, ebeveynin çocuğuna konuşmasından çok, çocuğuyla konuştuğu ve ebeveyn ile çocuğun birbirlerine yanıt verebilecekleri bol miktarda fırsat yaratıldığında başarılı olur”(Howe, 2001: 7). Okulda verilen dil eğitimi, ailede verilen dil eğitimi önemli ölçüde etkiler. Ders kitaplarındaki çeşitli etkinlikler, bireyin sözcük hazinesini oluşturmada etken bir role sahip olup; bu etkinliklerin çocuğun iç sözlüğünü oluşturmada büyük önem arz ettiği hiçbir zaman unutulmamalıdır. Çocuğun hazır bulunuşluk seviyesi, içselleştirdiği ve içselleştireceği sözcükleri etkilemektedir. İşte bu yüzden ders

kitaplarındaki etkinlikleri uygulayan öğretmen bütün etmenleri göz önünde bulundurarak çocuğun dil gelişimindeki rolünü dikkate almalıdır.

“Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara ‘zenginleştirilmiş bir dil çevresi’ yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilir” (Sever, 2003: 28).

Dil gelişimi, çeşitli kuramlara dayanmaktadır. Bunlar:

III. 1. 6. 1. Ruh dil bilimsel (Psikolinguistik) Kuram

Biyolojik yaklaşım da diyebileceğimiz bu görüşün temel hipotezi, çocukların dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur. İnsan yavrusunun, dil gelişimini güçlü bir yatkınlıkla ve konuşulanı hemen kapacak nörolojik gizil güçle doğduğunu kabul eden psikolinguistikçilere göre, insanın beyin ve sinirlerinin yapısı genetik olarak konuşmayı üretecek biçimdedir. Bu, bir bilgisayarın belli bir sistem dâhilinde kendisine yüklenecek herhangi bir programı kabul etmeye hazır olması gibi düşünülebilir. İnsan zihni de herhangi bir dilin programını öğrenmeye elverişli bir ön donanıma sahiptir. Noam Chomsky ve Lenneberg doğuştanlık varsayımının tanınmış savunucularıdır (Erkman-Akerson, 2000: 13).

Bu kurama göre insanlar doğuştan itibaren dil öğrenebilme mekanizmasına sahiptirler. Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler.

Dünyanın neresinde olursa olsun bebekler ilk sözcüklerini konuşmaya başlamadıkları dönemde yani dil öncesi dönemde, yetenekler ikiye ayrılmıştır: alıcı yetenekler ve üretici yetenekler. Alıcı yetenekler sesleri işitmeyi ve birbirinden ayırmayı,

yorumlamayı içerir. Bu beceriler konuşmaya dikkat etme ve sesleri ayırt etme yeteneği dışında sesleri işleme, şifreleri çözme ve onlardan anlam çıkarma yeteneklerine dayanır. Bu yüzden psikolinguistik savunucuları bebeklerin bilgi-işleme yetenekleriyle doğduklarına inanırlar. Üretici yetenekler ise bir sözcüğü tekrarlamaktan öte özgün sözler, sesler ortaya koymakla ilgilidir. Bebeklerin dünyaya dil geliştirme yeteneği ile geldikleri görüşü ise ağırlama süreciyle kanıtlanmış olmaktadır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde, çeşitli kültürlerde yapılan araştırmalarda tüm bebeklerin aynı dil gelişimi evrelerinden geçtiği görülmüştür.

Yeni öğrenilen bir ifade linguistik yapıda temel ve yüzeysel olmak üzere iki ayrı kısma sahip olur. Temel yapı kavramların düşünsel düzeyi ile ilgili iken yüzeysel yapı konuşulan sözcükleri içine alır. Önce sözcüklerin anlamları kavranır daha sonra ise onlar yüzeysel olarak kullanılır (Erden ve Akman, 2004: 78).

Psikolinguistikçilerin çoğu, dilin normal olarak gelişmesi için, çocuğun onu konuşurken duyması konusunda görüş birliği içindedirler. Buna göre, çocuklar dünya hakkında birçok şey bilirler. Muhtemelen isimlerini bilmezden önce anne babaları, yiyecekler, oyuncaklar, vücudun kısımları için kavramları vardır. Konuşmaya başladıklarında yaptıkları şey, bu kavramlarla yetişkinlerin kullandığı sözcüklerin arasında ilişki kurmaktır. Hangi sözcüğün hangi kavrama ait olduğunu öğrenmek için, çocuklar bir sözcük kullandığında etraflarında olup bitene bakar, durumun önemli yönlerini sözcüğün anlamı olarak alırlar. Türkçe üzerine de bu konuda yapılacak pek çok çalışmaya gereksinim vardır. İngilizce dil yapısını kazanmaya ilişkin bir çalışma Türk çocukları için ne derece açıklayıcı olur? Çocuklarda mesela motor gelişimine ilişkin özellikler karşılaştırılabilmektedir ancak, dil gelişimine ait yapısal bir özellik

karşılaştırılmamaktadır (Baykoç, 1986: 91; Ülgen, 1997: 151; Gander ve Gardiner, 1995: 179; Akinson vd, 1995: 370; Selçuk, 2004: 10; Erkman-Akerson, 2000: 12).

Noam Chomsky ve Eric Lenneberg'in dile dair temel varsayımları şunlardır:

- Dil, (yalnızca) insana özgü bir yetidir.
- Dil, insan zihninde bağımsız bir yeti olarak vardır.
- Dil ediniminin birincil sebebi, çocuğun “dil edinim aygıtı”dır. Bu aygıt,

genetik olarak aktarılmıştır ve çocuğun, hedef dilin kurallarını keşfetmesini sağlayan “dil edinim aygıtı”nı tetiklemek için gereklidir (Ellis, 1985: 81).

Bu kurama göre dil, biyolojik temelli doğuştan gelen bir olgu olduğu için çocuk, salt insana özgü bir dil yetisi ile doğar. Bu yeti sayesinde dili edinir. İnsan beyni dile doğuştan hazırdır. Çocuk, konuşmaya yöneldiğinde genel dil ilkeleri çalışmaya başlar. Bu ilkeler çocuğun “dil edinim düzeneği”ni oluşturur. Dil edinim düzeneği, beynin dili işleyen bölümüdür. Çocuktaki dil edinim düzeneği, tüm dillerde evrensel olan dil yapıları ve kurallarına ilişkin bilgiyi içerir. Çocuk, çevresindeki dili, dil edinim düzeneği ile edinir. Dil edinim düzeneği ile dile ilişkin belli varsayımlar oluşturan çocuk, çevresinden gelen veriler yardımıyla bu varsayımları sıralayabilir. Dil, doğuştan, insana özgü, evrensel bir olgudur (Lüle Mert, 2010: 29).

Psikolinguistikçiler, bebeklerin dil yeteneğini doğuştan getirdiklerini düşünürler. Savundukları üretme kuramı, dilin kazanımında anne babanın ve çevrenin etkisini tartışmaz. Genellikle dört yaşına kadar çocukların dilin temelini attıklarını düşünmektedirler (Gander ve Gardiner, 2004: 187-193).

III. 1. 6. 2. Davranışçı Kuram

Bu kurama göre çocuk, dil edinimini çevreden aldığı uyarıcılarla sağlar. Bu süreçte çevre etkili ve baskındır. En önemli temsilcisi Skinner olan davranışçılara göre birey, çevreden gelen birçok uyaranı zamanla sınıflandırır, şekillendirir ve benzer durumlarda aynı ses ve tepkiler verir. Ebeveynlerden alınan tepki, çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür. Ödül ve ceza gibi mekanizmalarla dil gelişimi sağlanır ve dil gelişimi sürdürülür. Bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit yoluyla dile getirmesi de dilin kazanılmasında önemli yer tutar.

Çocuk, çevredeki çeşitli uyaranları, uygun sözsözsel davranışlar ile birleştirir. Bu süreçte çocuk edildir ve alıcıdır. Çocuk, dili, yetişkinlerin sağladığı pekiştireçler ile öğrenir. Çocuk, yaşama, boş bir dil deposuyla başlar. Çevresindeki dil modelleri ile depo dolar, dil kullanıcısı durumuna gelir (Lüle Mert, 2010: 29). Davranışçı kuram dil gelişiminde bulunan bazı diğer önemli öğeleri yok saymaktadır. Bu durum bir eksiklik olarak belirmektedir.

III. 1. 6. 3. Bilişsel Kuram (Etkileşimsel Kuram)

Bu kurama göre dil gelişimi, bilişsel kurama dayanır ve Piaget'nin görüşü dil gelişimine yansıtılır. Piaget, dili, çocuğun bilişsel gelişim sırasında edindiği simgesel yeteneklerden biri olarak görmektedir. Bilişsel görüş, çocukları, kavramları ve anlayışları geliştiren ve sonra demek istediklerini söyleyen, sözcükleri ve tümce yapısını etkin olarak kapalı varlıklar olarak görmektedir. Çocuklar sözcükleri bulamadıkları ya da telaffuz edemedikleri zaman, onları kendileri yaratırlar. Yani çocuklar önce kavramı oluşturur, sonra onu ifade eden sözcüğü kaparlar. Araştırmalar da bunu ortaya koymuştur. Bilişsel ekolün en önemli düşünürü Jean Piaget'dir. Piaget ve diğer bilişselciler dili, tek başına ayrı

bir fenomen olarak ele almazlar, tüm gelişim şemasının bir parçası olarak görürler (Baykoç, 1986: 91; Gander ve Gardiner, 1995: 192; Ülgen, 1997: 151; Aydın, 1997: 42). Piaget, sezgisel düşünme döneminde çocuğun kendini merkeze alan konuşmanın çocuğun konuşmasının %40'ını oluşturduğunu söylemiştir. Somut işlemler döneminde kelimelerin düşünme sürecinin bir aracı olduğunu, çocuğun saf soyutlamalarla ilgilenmediğini belirtmiştir. Soyut işlemler döneminin entelektüel gelişmede önemli bir nokta olduğunu ve çocuğun soyutlamalara gidebildiği, artık bir yetişkin gibi düşünmeye başladığını söylemiştir (Charles, 2000: 5-21). Yani bilişsel kuramda dil gelişiminde kalıtım, olgunlaşma ve çevrenin etkisi söz konusudur. Bu kuram, davranışçı ve doğuştancı kuramları uzlaştıran bir kuram olup, birey dilinin biliş düzeyini oluşturduğunu savunur.

III. 1. 6. 4. Söz Dizimsel Model

Bu modele göre Chomsky'nin dil ve dil bilgisi ilkelerini betimlediği üretken – dönüşümlü dil bilgisi kuramını ve kuramın evrelerini içerir. Dil, bir kullanıcının üretme ve anlama yetisidir. Chomsky'e göre dil, biyolojik temellidir. İnsan dilleri yalnızca yüzeysel olarak farklıdır. Derin yapıda ilkeler evrenseldir. Dil kullanıcıları söz dizimi ile tümceler üretebilir.

Yeti; konuşucu ve dinleyicinin ana dili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgilerdir. Edim; bu bilginin somut olarak gerçekleşmesidir. Yüzey yapı; derin yapının ortaya çıktığı yapıdır. Yeti derin yapıdadır ve derin yapı evrenseldir. İnsan beyninin dili, kısa sürede edinebilmesi insanda doğuştan var olan evrensel dil bilgisi ile mümkündür. İnsan dillerindeki dil bilgisel yapıları (yüzey yapı), farklılık gösterirken, anlamsal düzeyde (derin yapı) evrenseldir (Lüle Mert, 2010: 30).

Tablo 3: Dil Gelişim Kuramları-Öncüleri-Dil Edinim Kaynakları

| <u>Kuramlar</u> | <u>Öncüleri</u> | <u>Dil edinim kaynakları</u> |
|------------------------|-------------------------|---|
| Davranışçı | Skinner | Pekiştireçler |
| Sosyal Öğrenme | Bandura | Taklit ve tekrar |
| Bilişsel | Piaget | Duyu-devinim yoluyla düşüncenin gelişmesi |
| Psikolengûistik | Chomsky ve Lenneberg | Biyolojik temeller (doğuştan getirilen konuşma mekanizması) |

Kaynak: Songül Tümkiye, 2005

Bütün bu kuramlar ışığında insanın ana dili edinimi; “doğuştan gelen, çevresel uyarıların etkili olduğu, yaşamın belirli bir dönemini kapsayan, üretme ve anlama yetisi ile ilişkili, edindiği bilgileri sınıflandıran ve içselleştirdiği bu bilgileri yeri geldiğinde kullanabilen, zaman zaman hata yapan, dil bilimsel ve bilişsel kapasiteler ile sosyal dil çevreleri arasında karşılıklı etkileşimler oluşturabilen bir süreç” olarak tanımlanabilir (Lüle Mert, 2010: 32).

III. 1. 6. 5. Dil Gelişimi Basamakları

Bireyin dil edinimini kazanmasında biyolojik bir sıra gözetilmektedir. Çocuğun günlük hayatta sözcük kullanmaya başlaması ve dilsel yeteneklerini ortaya çıkarması için öncelikle olgunlaşma sürecini yaşaması gerekir.

Olgunlaşma, öğrenme yaşantıları ve çevresel yaşantıları ve çevresel değişikliklerden bağımsız olarak organizmanın belli bir biyo-fizyolojik yetkinliğe ulaşmasıdır. Buna göre olgunlaşma kalıtsal yapı tarafından biçimlendirilen, fiziksel gelişim

ürünüdür. Birçok devinimsel beceriyi gösterme olgunlaşma düzeyine bağlıdır. Organizma fizyolojik olarak bir iş yapar hale geldiğinde olgunlaşma gerçekleşir. Örneğin, bebeğin başını kontrol eden kaslar, yeterli olarak gelişmeden yazı yazması beklenemez. Ya da bir çocuk konuşma olgunluğuna ulaşmadan ne kadar araştırma yapılırsa yapılsın gereği gibi konuşamaz. Bir organizma belli bir davranışı başaracak derecede yeterli olgunluk basamağına ulaşmadıkça ona kalem tutmasını, dışarıdan yapılacak etkilerle öğretemeyiz. Olgunlaşma kavramı ile ilgili olarak anne – baba ve eğitimciler için dikkat edilecek husus, çocuğun yürümesini, konuşmasını isterken, çocuğun yürüme ve konuşma için gerekli olgunlaşma düzeyine ulaşıp ulaşmadığını dikkate alması gerekir. Yeni veya diğer bir öğrenme yaşantısının kazandırılmasında da olgunlaşma aranmalıdır. Herhangi bir konunun öğrenilmesi için gerekli olan olgunlaşmayla birlikte bu konunun dayanacağı ön yaşantıları içine alır. Mesela okuma – yazma öğretiminde sözcükleri çözümlerken öğrencinin hem harflerin özelliklerini ayırabilecek olgunluğa ulaşması hem de bunun için gerekli olacak ilk temel bilgileri kazanmış olması gerekir. Çünkü çocuklar ancak öğrenmeye hazır oldukları konuları öğrenebilirler. Herhangi bir konuyu öğrenmeye hazır olmayan çocuğa onu öğretmeye çalışmakla sadece başarısız olmakla kalmaz ve bu durum çocukta birtakım hayal kırıklıklarına ve eksiklik kaynaklarına yol açar. Olgunlaşma kendiliğinden meydana gelen bir süreçtir. Bir meyvenin olgunlaşması için bahçenin çaba göstermesine gerek yoktur. Kişinin olgunlaşması da benzer bir şekilde zamanla meydana gelir. Gelişim olgunlaşmayı da içerir ve doğumdan ölüme kadar olan kişinin geçirmiş olduğu değişiklikleri ifade eder (Bacanlı, 1999: 34).

Bireyin dile yönelik olan hazırlıklarından sonra yapması gerek bazı gelişim ödevleri bulunmaktadır. Dil gelişimindeki ödevlerini yerine getiren çocuk, aşağıdaki dil basamaklarından geçer:

a. Ağlama: Hayatın ilk günlerinde seslendirme ağlama şeklindedir. Bu nedenle ağlama bir iletişim aracı niteliğindedir. Daha üç aylık bile olmadan çocuk, ağlamanın ilgi toplamak için bir yöntem olduğunu öğrenir. Her çocuk için dil geliştikçe ağlama azalmaktadır. Çocuk yeterli söz dağarcığına sahip olduğu zaman, hemen ağlamayı terk eder (Yavuzer, 1997: 69, Cole ve Morgan, 1985: 316).

b. Agulama: İkinci ayın başlaması dolaylarında bebekler ‘agulama’ olarak nitelendirilen sesler çıkarmaya başlarlar. Bu sesler çoğu zaman ‘ooo’, ‘aaah’ gibi açık ünlüler ve fokurdama sesleridir. Çok erken bir aşamada görülen bu seslendirmelere dilin temel taşları gözüyle bakılabilir. Bunlar dünyanın her yerindeki, hatta sağır çocuklarda bile görülür. Bu sesler öğrenilmemiş ve geneldir (Gander ve Gardiner, 1995: 174; Cüceloğlu, 1997: 209; Yavuzer, 1997: 70; Jersild: 480; Cole ve Morgan, 1985: 317, 318).

c. Cıvılda: Bebekler altı aylık olduklarında sessiz harflerin de içinde bulunduğu çok çeşitli sesler için dudaklarını, dillerini, dişlerini ve gırtlaklarını kullanırlar. Çocuk artık seslendirmelerini, dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmak ya da karşı olduğunu belirtmek üzere kullanmaya, aynı zamanda karşısındakini de dinlemeye başlar. İşte bu, ‘toplumsallaşmış seslendirme’ dir. Bu çocukça mırıldanmaların belli bir anlamları da olmayabilir. Bunlar bir dizi sestten başka bir şey değildir (Gander ve Gardiner, 1995: 174, Yavuzer, 1997: 70; Jersild, 1987: 481; Davaslıgil, 1995: 28; Cüceloğlu, 1997: 209; Cole ve Morgan, 1985: 318).

ç. Tek Sözcüli Dönem: Genellikle bir yaşında ilk sözcüğün görünmesiyle dilin başladığı varsayılmaktadır. Dilsel gelişimin başlangıcını belirlemek her zaman kolay değildir, çünkü ilk sözcükler bazen cıvıdamalara çok benzer. Çocuğun sözlerinin gerçek bir sözcük olarak kabul edilmesi için, çocuk bu sözcüğü belli bir durum ya da nesneyi belirlemek üzere tutarlı olarak kullanmalıdır.

Doğumdan sonraki birinci yıl dolaylarında ilk anlaşılır sözcüğün söylenmesiyle tek sözcük dönemi başlar. Dil öncesi dönemden dilsel gelişim dönemine geçilir. Eğer bebekler bütün bir tümceyi tek sözcük halinde anlatabiliyorlarsa, bilişsel gelişimlerinin dil gelişimlerini aştığının göstergesidir. Çocukların özel sesleri tek bir sözcük kullanarak anlamlı üniteler oluşturacak şekilde birleştirmelerine morgem (tek sözcük dönemi) denir (Küçükkaragöz, 2002: 100).

d. Telgraf Dili: İki yaşına gelince çocukların çoğu iki ya da üç sözcüklü tümceler kurmaya başlarlar. Bu devredeki ilginç gerçeklerden biri de çocukların bazı sözcükleri söylemeden atlamalarıdır. Çocuklar bu atlama olayını rastgele yapmazlar, tümcenin anlamı için önemli olmayan takıları, bazı sözcükleri atarlar. Böyle tümceler, telgraf konuşması olarak tanımlanır. Çünkü yetişkinler de telgraf çekerken ekonomik olması için benzer şeyler yaparlar. Sözcük grupları içerisinde en çok kullanılan isimlerden sonra sıra fiillere gelir. Sıfat ve zarflar çocuğun söz dağarcığına bir buçuk yaşından sonra girer. Ön takı ve zamirler ise dağarcığa en son katılır. Bu çerçevede çocuğun ilk söz dağarcığının çoğu, akıcı bir mini tümce olmaktan çok, sıklıkla iki ayrı sözcük olarak telaffuz edilen ‘baba, ev’ gibi isimlerden ibarettir. Daha sonra, “Anne oku.” ya da “Öykü oku.” örneklerinde olduğu gibi daha çok özneyi ve eylemi bir araya getirir. Zamanla bu örüntüler, özne-eylem-tümleç biçiminde üç sözcüklü tümcelere doğru genişler (Dvaslıgil, 1995: 29; Gander ve Gardiner, 1995: 177; Yavuzer, 1997: 94; Arkonaç, 1993: 307; Cüceloğlu, 1997: 210).

e. Tam tümceler: Telgraf konuşmasından sonraki evrede çocuk gitgide çekimler yapmaya başlar. Çekimlerin kazanılması ile çoğul formları, mülkiyet sözcükleri, fiil takıları, yardımcı fiiller kullanılır. Artık çocuk 3-4 sözcüğü yan yana koyarak tek bir düşünceyi bütünüyle ifade edebilmektedir. Tümce kuruluşu, sözcüklerin aralarında belli

ilişkiler kurarak ve dil bilgisi kurallarına uyarak belli bir biçimde art arda dizilmelerini ifade eder.

Çocukların söz dağarcıkları okula gidince daha da zenginleşir. Onlar, okulda bir yandan daha önce kullanmadıkları sözcükleri öğrenirken, bir yandan yanlış ya da eksik öğrendiklerini dil bilgisi kurallarına göre düzeltir, bir yandan da okumaya ve yazmaya gayret ederler. Günümüzün çocuğunun dünkülere göre daha çok sözcüklü tümcelerle konuşması, radyo ve televizyonlara, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına, ana-babaların çocuklarıyla daha yakından ilgilenmelerine ve şimdi daha iyi olan ekonomik koşullara bağlanmaktadır. Mc Corthy, öğrenim ve sosyoekonomik düzeyi yüksek grubun çocuklarının daha uzun ve karmaşık tümceler kurma şansına sahip olduklarını vurgulamaktadır (Gander ve Gardiner, 1995: 177, Fişek ve Yıldırım, 1983: 48-49; Ülgen ve Fidan, 1989: 149; Jersild, 1987: 487; Yavuz, 1991: 70 Yavuzer, 1997: 95; Cüceloğlu, 1997: 210).

III. 2. Düşünce

M. Heidegger, “Kendimiz düşünüyorken düşünmenin ne demek olduğunu öğrenmeye başlarız” (Çev.: Aydoğan, 2009: 47) diyerek düşüncenin bireyi harekete geçiren bir itki olduğunu vurgulamıştır. Bu, aynı zamanda düşünmenin tanımının her düşüncede farklı bir biçimde ortaya çıkabileceğinin de ayrıntısıdır.

Kant, tümce formlarının, yani dilin, düşünmemizin yapısını doğru olarak yansıttığı ama düşünmenin objelerin bir kopyasını çıkarmak olmadığı, tam tersine, duyu gereçlerine düşünce formlarının yardımıyla bir biçim kazandırmak olduğu ve ancak düşünmenin etkinliği sonucunda objelerin olduğu yani bizim objelere kendi düşünme formlarımızı zorla kabul ettirdiğimiz kanısındadır.

Descartes'in dil kullanma becerisini, düşünebilmenin zorunlu koşulu olarak gördüğü düşünülürde düşüncenin, dilin en önemli ayağı olduğu görülebilecektir.

Düşünce, bireyin eyleme geçmeden önce içerisinde bulunduğu durumdur. Eylemler, harekete geçmeden önce bir tasarı haline büründüğünde durağanlaşarak düşünce içerisindeki hareketleri barındıran görünmeyen bir tabloya dönüşür. Bununla birlikte düşünce, aynı zamanda insan zihnini adeta bir makine gibi çalıştıran bir eylemdir. Yani düşünme, eyleme hazırlayan bir başka eylem olarak varlığını sürdürmektedir.

Heidegger, "En çok düşünce uyandıran henüz düşünmediğimizdir; hatta henüz bile değil, her ne kadar dünyanın durumu sürekli olarak daha fazla düşünce uyandırır hale gelse de. Doğru, hadiselerin bu seyri insanın, konferanslarda, uluslar arası toplantılarda konuşmalar yapmak yerine ve asla ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiği üzerine fikirler teklif etmenin ötesine geçmeden, gecikmeksizin harekete geçmesi gerektiğini talep eder görünmektedir. O halde eksik olan eylemdir, düşünce değil" ve "En çok düşünce uyandıranın ne olabileceğiyle ilgili soruya yanıtımız, şu öne sürümdür: düşünceye davet eden zamanımız için en çok düşünce uyandıran bizim hala düşünüyor olmamızdır (Çev. : Aydoğan, 2009: 49) sözüyle düşünmenin eyleme geçmekle mümkün kılınacağını açıkça belirtmiştir. Bu bağlamda Nazım Hikmet'in "En güzel deniz, henüz gidilmemiş olanıdır." dizesiyle Martin Heidegger'in düşüncelerinin örtüştüğü söylenebilir. Her iki düşünce de düşüncenin üretiminin bitimsizliğini vurgular.

Düşünce, gerek edebi anlamda gerek felsefi anlamda farklı tanımlamaları yapılan bir unsurdur:

Platon'a göre düşünce ile ifade aynı şeydir; ancak birincisi sözel ifade etme olmaksızın ruhun içinden kendi kendisiyle konuşmasıdır. Bundan dolayı ona, düşünme deriz. Buna karşılık düşüncenin, ses eşliğinde ağız yoluyla ruhtan çıkmasına, ifade denir. Platon, düşünmeyi bir "iç konuşma" veya başka bir deyişle "sessiz bir monolog" olarak görür.

"İnsan, düşünce ile görür ve duyar, her şeyden yararlanan, her şeyi düzene sokan, başa geçip yöneten düşüncedir. Geri kalan her şey kör, sağır ve cansızdır " (Montaigne, 1996: 42). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere düşüncenin birey hayatındaki birincil önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. Düşünce, insan hayatında daima yer alan, fikirlerin, buluşların yani her şeyin öncüsü ve ön yapılandırmasıdır.

Düşünce, bireyin kendi öz becerilerini hissetmesinde, irade olgusunun algılanmasında ve diğer canlılar arasında insana tekil olma özelliğini kazandırır. Aynı zamanda bizlere bir canlılık olgusu katan düşünce ve düşünme birimlerine, bu bölümde çeşitli pencerelerden bakılarak bir tablo oluşturulmaya çalışılmıştır.

III. 2. 1. Dil-Düşünce İlişkisi

Dil ve düşünce arasındaki ilişkinin sınırlarını belirlemek amacıyla yapılan tartışmalar bu iki kavram kadar eskidir. Bu tartışma eski Hint'ten başlayarak Yunan filozoflarına, Orta Çağ düşünme sistemini takip eden bütün yüzyıllarda karşımıza çıkmaktadır. Eski Hint bilginlerinden bir kısmı biçim ile anlam arasında doğal ve zorunlu bir ilişki görürken bir kısmı da sözcüğün toplumsal nitelikli bir anlamı bulunduğunu savunmuştur. Eski Yunan filozofları arasında çok uzun tartışmalara neden olan bu konu Eflatun ve Aristo'nun birbirlerine karşı ortaya koyduğu tezlerle tartışılmıştır. Ancak bu tartışmalar yüzeysel bir şekilde kalmıştır. Eflatun'a göre "düşünce, dilden doğmaz; dil, düşünceden doğar". Aristo da bu görüşe karşı çıkarak "sözcükleri, doğal bir olgu olarak değil; toplumsal bir anlaşma ürünü" olarak görmüştür. Fakat bu tartışma on yedinci yüzyıla kadar derinlemesine tartışılmamıştır.

On yedinci yüzyılda yaşayan Fransız filozof Descartes, düşüncelerin sözcüklerden önce doğduğunu savunduysa da dil-düşünce sorunsalıyla fazla ilgilenmez ki Descartes'in bu tezi daha sonraki zamanlarda on sekizinci yüzyılın en önemli düşünürlerinden biri olan İngiliz filozof John Locke tarafından eleştirilir. Locke, sözcüklerin kaynağını dış dünyaya bağlı düşüncelerde bulur.

On sekizinci yüzyılda Alman düşünür Leibniz, bir yandan dillerin sınıflandırılmasıyla uğraşırken diğer yandan dil-düşünce ilişkisini incelemiş ve "dili, insan zihninin aynası" kabul etmiştir. Aynı yüzyılda Alman düşünür Wilhelm von Humboldt, dilin düşünceyi yarattığını, dilin araç oluşunun düşünceyi yaratmasından ileri geldiğini; insan düşüncesinin sözcüklere bağlı olduğunu, dilin sadece gerçekleri tasvir eden bir araç olmayıp bilinmeyenleri keşfeden bir alet olduğunu, dille düşüncenin birlikte

hareket ettiğini, bütün etken ve edilgen biçimler içinde, insan olmanın dili şart koştuğunu göstermeye çalışmıştır. On dokuzuncu yüzyıl oryantalistlerinden Alman Max Müller'e göre insanlarda ilk önceleri genel düşünceler vardı ve bunları tek heceden meydana gelen sözcükler oluşturuyordu. O'na göre dili, insana doğa sunmuştur. Yani Müller'e göre dil, icat değildir.

On sekizinci yüzyılda dil ve düşünce arasındaki bağlantının önemini belirten ilk çalışma, 1772'de düşünür Herder'in Prusya Akademisi'nin ödülünü kazanan çalışması *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (Dilin Kökeni Hakkında İnceleme) adlı kitabıdır. Herder, bu kitabında dil ve düşüncenin birbirlerinden ayrılamayacağını; dilin düşüncenin içeriğini ve biçimini yansıtan bir araç olduğunu belirtir (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 26).

Dil ve düşünce arasındaki ilişkiye Antik çağlardan başlayarak ilgi duyulmuşsa da, Aristo'dan Modistlere (Modistae) kadar uzanan bakış açısı düşünceyi, dile göre daha öncelikli bir düzlemde ele almış, önce düşüncenin, sonra dilin geldiği görüşünü benimsemiştir. Oysa Herder'e göre, dil ve düşünce bir öncelik sonralık ilişkisinden çok, birbirlerini karşılıklı olarak etkileyerek gelişme gösteren, birbirlerine bağımlı iki olgudur. Dilin ve düşüncenin bir arada ortaya çıkışı ve gelişmesi insanı, hayvandan ayıran ve insanın zihinsel ayrıcalığını belirleyen en önemli süreç olmuştur. Herder, bu süreçte, önce somut ve basit kavramları ayırt eden zihinsel süreçlerin ve ilgili dilsel biçimlerin; daha sonra, soyut ve karmaşık kavramları ayırt eden zihinsel süreçlerin ve ilgili dilsel biçimlerin geliştiğinden söz eder (Robins, 1997: 155-157).

Tarih boyunca dil, düşüncenin aracı olmuş, düşünceyi sürekli beslemiştir. Dil olmadan düşüncenin gelişmesi oldukça zordur. Geçmişten günümüze kadar yaşayan

medeniyetleri dil, taşıyarak getirmiştir. Ve bütün insanlığı ilgilendiren alanlar dil aracılığıyla gelişmiştir (Banguoğlu, 2007: 9).

Dil, düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında insanı, düşünen insan yapar. Her şeyin büyük ölçüde dil ortamında yer aldığı ya da doğrudan dile yansıdığı görülür. Gerçekten de dil, bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevlerdendir. Düşünce, us, bilgi, buluş, bireysel anlamda ancak dille olanak kazanır. Düşünsel / tinsel oluşum etkeni olan dil, dünyayı anlayışımızın egemenliğine sokan temel araçtır, başlıca anlatım yöntemidir; insan yaşamının tüm görünüşleriyle iç içedir: insanın hem içindedir hem dışında öznedir hem de nesnel. Somut uyaranlar düzlemini ancak onun aracılığıyla aşabilir insanoğlu (Vardar, 1998).

Günümüz dilcilerinden Langacker, kitabında dil-düşünce ilişkisine uzun uzadıya değinmemiştir. “Dil ile düşüncenin ilişkileri nelerdir, dil olmadan düşünebilir miyiz, düşüncemiz dilimizin yapısınca mı biçimlendirilir?” sorularını ele alan bilgin, düşüncenin bilinçli bir fikir uğraşı olarak incelendiğinde dilden bütün bütün ayrı olarak ortaya çıktığının saptandığına değinir.

Dil – düşünce konusuna değinen bir diğer kişi de John. R. Searle’dir. Searle, *Minds, Brains and Programs* başlıklı makalesinde şunları belirtir: Zihin; Chomsky, Fodor gibi üretimsel dil bilgisi kuramcılarının savunduğu gibi, içinde farkında olmadığımız ya da doğuştan gelen bir yetiyle biçimlendirilmiş mekanik kuralları barındırdığımız bir “bilgisayar kutusu” değildir. Searle’e göre, dili anlamak, düşüncenin paradigmasını anlamaktır. Searle’ün bu yaklaşımını açıklamak için kullandığı benzetme çok bilinen “Çin odası” (Chinese Room) örneğidir (Searle, 1980). Bu örnekte Searle, kendisinin bir odaya

kapatıldığını varsaymamızı ister. Odanın dışarıyla tek bağlantısı duvardaki küçük bir yarıktır. Bir de odada birçok kalın kitaplar bulunmaktadır. Duvardaki yarıktan içeriye zaman zaman üzerinde Çince karakterlerle yazılar yazılmış küçük kağıt parçacıkları atılmaktadır. Kendisinden yapması istenilen, yine Çince karakterlerle bir şeyler yazıp geri atmaktır. Gelen her bir kağıdın üzerindeki karakterlere benzer doğru Çince karakterler yazabilmek için Searle odaya bu amaçla konulmuş kitaplardan yararlanır ve yine üzerine bir dizi Çince karakterler yazdığı kağıt parçacıklarını duvardaki yarıktan iterek dışarıya gönderir. Bu varsayımsal durumu üretimsel dil bilgisi kuramcılarının beynin dilsel yapıları alıp – göndermesini, diğer bir deyişle, algılama ve üretmesini açıklama biçimlerine benzeten Searle, şöyle der: Eğer insan beyninin anlama süreci, tıpkı Çin odasındaki kitapların Çince karakterleri nasıl yazmam konusunda bana verdikleri mekanik bilgiler gibi, beyindeki mekanik kuralların işleyişi ile oluşuyorsa, o zaman herhangi bir bilgisayarın da insan gibi dil kullandığını ve düşündüğünü söylememiz gerekir (Aktaran Büyükkantarcıoğlu, 2006: 47).

Dil, düşünceyi iletmek için kullandığımız başlıca araçtır. Ayrıca, evrensel bir araçtır; her insan topluluğunun bir dili vardır ve normal zekaya sahip her insan kendi dilini edinir ve bu dili çaba harcamadan kullanır. Dilin doğallığı, zaman zaman bizi dil kullanımının özel bir açıklama gerektirmediği şekilde yanlış bir düşünceye götürebilir.

Dünyadaki her şey, düşüncenin içerisinde yer almaktadır. Her şey fikirlerin eseridir. Dünyada var olan bütün varlıklar düşüncenin ürünüdür. Dünya, zihinsel bir sistemin ürünüdür (J. E. Addington, 1996: 11). Sahip olunan düşünceler sözcüklerden oluştuğu için dil, düşünce ve sözcük arasındaki bağ daima kalıcı hale gelecektir. İnsanların düşünme,

düşüncelerini aktarabilme ve bunları anlamlandırabilme, insan olmanın ve iletişim kurmanın bir gereğidir.

Platon, “düşünme ve konuşma eylemlerinin aynı şey olduğunu, yalnız içinden konuşma eyleminin ruhun ses açığa vurmadan kendi kendine konuşması sayılır” derken, Vygotsky, “düşünce = dil-ses”tir denklemini kurmaktadır. Martinet ise, düşünce kabiliyetinin ancak ve ancak dille var olacağını belirtir (Aksan, 1995: 53-54). Dil, düşünceyi yansıtan bir fırçası olarak ele alınmalıdır. Bu temsil etme işlevi tek tek sözcüklere ait bir işlev olarak düşünülemez ancak bir tümce kompozisyonu böyle bir işlevi yerine getirebilir. Montaigne “*insan düşünce ile görür ve duyar, her şeyden yararlanan, her şeyi düzene sokan, başa geçip yöneten düşüncedir. Geri kalan her şey kör, sağır ve cansızdır*” (Montaigne, 1996: 42) sözüyle dil ve düşüncenin uyumundan doğan evren anlayışına dikkat eder ve bu iki unsur ile birlikte yaşamsal fonksiyonlarımızın anlam bulduğunu vurgulamaktadır. Saussure ise dil olmadan düşüncenin anlaşılması bir hayalden öteye gidemeyeceğini belirtmektedir. Düşüncenin ancak dille değer kazanacağına ve anlaşılabilmesine değinmektedir (Harris vs Taylor, 2002: 173).

Düşünce ile dil arasında yer alan bağlantılar, dünyanın insan hayatındaki basamaklarını inşa eder. Düşünmek için dile gerek duyan birey, düşüncenin eylemlere götüren, günlük yaşamdaki sorunları çözebilir kılan bir araç olduğunu da bilmelidir. İşte bundan ötürü düşünmenin pek çok şeyi daha önce dilde belirlenir; düşünmenin belirlenimi dönüp dolaşıp dile dayanır. Kuşkusuz sözcük gömüsüne, tümce kuruluşuna, sözdizimsel birleşme kurallarına ilişkin bilgiler, kısaca, bir insanın konuştuğu dilin gerek tümünü gerekse belli bir anlam alanını yansıtan yapısı, o insanın düşünmesinde son derece büyük

rol oynar. Dil düşünmez, insan düşünür; ama insan dil *içinde* düşünür, bunu da dilini her yönden düşünme uğrunda verimli kılarak başarır (Uygur, 2003: 45).

Dil, bir yandan birey ile dünya arasındaki ilişkileri düzenlerken, bir yandan da birey ile öteki bireyler arasındaki ilişkileri düzenler. Birey ile dünya arasındaki ilişkilerin düzenlenebilmesi için, bireyin dünya hakkında birtakım bilgileri ve düşünceleri olması gerekir. İşte düşüncelerin biçim kazanması dil sayesinde olur. Adını koyamadığımız şeyler hakkında gerçek anlamda düşünemeyiz. Öte yandan, düşündüğümüzün bilincine varmamızı da dil sağlar. Hayvanların ancak o anda yaşadıkları duyguları birtakım sesler çıkararak dışa vurabildikleri söylenmişti. Oysa biz, o anda çevremizde olmayan şeyleri ve o anda duymadığımız duyguları da dil aracılığıyla düşünebilir ve dile getirebiliriz (Erkman-Akerson, 2007: 32-33).

Dil, düşünceye dayalı bir olgudur. “Humboldt’ta dil, aslında düşüncenin gerçekleşmesinin koşuludur. Dilin asıl olan yanı, düşüncenin kendini bir gerçekleştirme koşulu olmasıdır. Düşüncenin konuşmada şekil alması insan anlığının bulduğu bir şey olamaz, bu içten itilmeden doğan bir süreçtir.” (Aktaran Akarsu, 1998: 38). Bir düşünce, tümce biçiminde dile getirildiği zaman o düşünce açıklık kazanır. Bireyin dil kazanımı sürecinde düşünce gücü her türlü öğrenmenin özünü oluşturmaktadır. Her birey, ana dilini öğrenirken düşünme becerisini de geliştirmekte, dil ve düşünce iç içe varlığını sürdürmektedir. Öğrenme süreçlerinde her türlü uyarıcının anlamlandırılması ve şemalara dönüştürülmesi bireyin düşünme becerilerini zenginleştirmektedir. Düşünme ve anlam verme, dilin hem kazanılmasında hem de kullanılmasında etkin olan bir süreç olarak hep devam etmektedir. Her insan mutlaka bir dille düşünür, düşüncelerini ifade ederken dilin kavramlarından yararlanır. Öyle ki kavramlar bireyin anlama ve anlatma duvarlarını

oluşturur. Birey, sahip olduğu kavram dünyasından yararlanabildiği ölçüde öğrenir. Öğrenmenin niteliğini düşünme becerileriyle birlikte dilin kavram dünyası sınırlar. Birey algılarını ve yorumlarını edindiği kavramları kullanarak düşünür. Öğrenme, dilin düşünceye aracı olması, zihindeki ses ve anlam imgelerinin kullanılmasıyla gerçekleşir (Karadüz, 2010).

Tarihsel dil araştırmalarında sözcük öğretimi ile bellek arasında bir koşutluk olduğu bilinmektedir. Dile yönelik bu çalışmalarda sözcük-bellek arasındaki doğan ilişkiye çalışmamızda yer vermek önem arz etmektedir.

III. 3. Bellek ve Türleri

Psikoloji ile fizyoloji arasında öğrenme kuramlarını ve uygulamalarının açıklanmasında anlamlı bir bilgi paylaşımı öne çıkıyor. Ancak bununla da yetinilmemekte ve biyolojik temeller hesaba katılmaktadır. Bu bağlamda daha önceleri öğrenme ve belleğin biyolojik temellerine ilişkin farklı açılımlar sunulmuştu. Sonraları ise Hughlings Jackson, Donald Hebb, Wilder Penfield, Ragnar Granit gibi bazı nöro fizyologlar tarafından “sinir bilişsel alan” olarak adlandırılan bu alanda daha kapsamlı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Anderson, 1997 : 81).

Hatırlayan, unutan, yanılabilen, geçmişten geleceğe zamanda yolculuk yapmaya olanak veren insan belleği iki boyutta ele alınabilir. Bu boyutlardan birincisi, biyolojik açıdan hayatta kalmamızı ve çevreye uyumumuzu sağlayan yaşamsal işlevi, duyularımızdan gelen izlenimleri ihtiyaç, beklenti ve hedeflerimiz doğrultusunda değiştirip, dönüştüren psikolojik bir yaşantı ise ikinci boyutu oluşturur. Sahip olduğu bu iki temel boyut nedeniyle bellek, psikoloji kadar nöroloji, psikiyatri, biyoloji, fizyoloji,

genetik gibi bilim dallarının da ilgisini çekmiştir ve uğraş meselesi halini almıştır. İnsan zihninin biyolojik varlığı içinde edinilen izlenimleri, farklı amaçlara hizmet etmek üzere saklayan, böylece zihnin daha sonra gerektiğinde bu izlenimlerden yararlanmasına olanak veren belleği açıklamaya yönelik tarihsel gelişmeleri kronolojik olarak vermek yararlı olabilir.

Zihinsel bir işlev olan ‘bellek’ ve ‘işleyiş’ konusuna duyulan ilgi bilim öncesi dönemlere kadar uzanır. Bilim öncesi dönemde zihin felsefesi ile ilgilenen Platon, Aristo, T. Aquinas ve St. Aqustin gibi filozoflar belleğin doğasını ‘bilinçli hatırlama’ işlevi temelinde açıklamaya çalışırken; R. Descartes, W. Leibnitz, Main de Biran ve W. James gibi filozoflar farklı bellek türlerinin ve/veya işlevlerinin varlığına dikkat çekmişlerdir. İkinci grupta yer alan filozofların önerdikleri bellek türleri ile günümüzde kullanılan bellek sınıflamaları arasındaki benzerlik son derece anlamlıdır (Cangöz, 2005:52).

Belleği sınıflama girişimi ilk kez doğa felsefesi yaklaşımının kurucusu olan Descartes’la başlamış ve günümüze kadar sürmüştür. Descartes daha sonra hatırlamak istediğimiz bilgiler gibi, hatırlamak istemediğimiz bilgilerin (travmatik yaşantılar, çocukluk dönemi korkuları gibi) de zihnimizde iz bırakacağını (hatıra) ve bu izlerin gerektiğinde kullanılacağını (hatırlama) iddia ederken; Leibnitz, belleğin malzemeleri olan hatıraları hissedebilen (sensible) ve hissedilmeyen (insensible) hatıralar şeklinde ikiye ayırmıştır. W. James 1890 yılında yayınlanan ‘*Psikolojinin İlkeleri*’ adlı başlıklı kitabında, bellek sistemlerini bilinçli zihinsel yaşantının destekleyici unsurları olarak tanımlarken, belleği birincil (primary) ve ikincil (secondary) bellek olarak sınıflandırmıştır. Birincil bellek, şu an yaşananlara ilişkin yakın hatıraları içerir, bu bellek türünde geri getirilmesi için fazla çaba harcanmayan bilgiler tutulur, ikincil bellek ise uzak geçmişteki hatıraları içerir, buradaki hatıraların geri getirilmesi için daha fazla zihinsel çaba gerekir. Bu

bağlamda James'in birincil bellek ve bilinç arasında kurduğu paralellik bugün hala güncelliğini (kısa süreli bellek/çalışma belleği=bilinç) korumaktadır. Main de Biran, bilinçli bilgiden farklı olarak, alışkanlık yoluyla edinilen bilgilerin otomatik ve/veya bilinçdışı (unconscious) hatıralar olarak saklanacağını önerirken; belleği mekanik, duyuşsal ve temsili bellek olmak üzere sınıflandırmıştır. Mekanik ve duyuşsal bellek tekrarlanan duygulara ilişkin bilgileri depolar. Temsili bellek ise, olaylara ilişkin bilinçli (conscious) bilgiler ile bunların karşılaştırılması, eşleştirilmesi, gruplandırılması, soyutlaması gibi üst düzey süreçlerden sorumludur (Cangöz, 2005 : 53).

Belleğin üç evresi vardır: *Kodlama, saklama ve geri çağırma*. Kodlama, bilginin belleğin kabul edebileceği bir tür kodlama ya da temsile dönüştürülmesi anlamına gelir; saklama, kodlanan bilginin tutulması, geri çağırma ise bilginin bellekten geri alınma sürecidir. Bu üç evre, materyali birkaç saniye (kısa süreli bellek) ve daha uzun aralıklarla (uzun süreli bellek) saklamamızı gerektiren durumlarda farklı biçimlerde işleyebilir. Ayrıca, farklı uzun süreli bellek sistemlerinin açık belleğin parçası olan saklamayla ve gizli belleğin parçası olan becerilerle ilgili olduğu da görülür. Yukarıda belirtilen ayrımlar için artık biyolojik bulgular vardır. Uzun süreli bellek üzerinde yakın zamanlarda yapılan beyin tarama araştırmaları, kodlama sırasında faaliyete geçen beyin bölgelerinden çoğunun sol yarı kürede, geri çağırma sırasında faaliyete geçen bölgelerden çoğunun ise sağ yarı kürede olduğunu göstermiştir. Hem hayvanlar hem de beyin hasarına uğramış insanlar üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, farklı beyin bölgelerinin kısa süreli ve uzun süreli belleğe aracılık edebildiğini gösterir. Özellikle, hem insanlarda hem de diğer memelilerde, sistemin hasara uğraması, kısa süreli bellek görevlerinin değil, uzun süreli bellek görevlerinin performansını zayıflatır. Kısa süreli bellekteki bilgi akustik olarak kodlanma eğilimindedir. Ancak görsel bir kod da kullanabiliriz. Kısa süreli bellek

hakkında en çarpıcı olgu, bu hafızanın saklama kapasitesinin beş ila dokuz ögeyle ya da küme (chunk) ile sınırlı olduğuna ilişkindir. Kümelerin sayısı bakımından sınırlanmış olsak da, uzun süreli bellekteki bilgiyi, gelen materyali daha geniş anlam birimlerini yeniden kodlamak için kullanarak bir kümenin büyüklüğünü artırabiliriz. Bilgi, kısa süreli bellekten kaybedilebilir ya da unutulabilir. Unutmanın bir nedeni ise bilginin zamanla zayıflamasıdır; başka bir neden ise yeni ögelerin eski ögelerle yer değiştirmesidir.

Kısa süreli belleğin, zihinsel aritmetik, geometrik analogiler ve metin hakkında sorulan sorulara yanıt verilmesi türünden problemlerin çözülmesinde zihinsel bir “çalışma alanı” olarak hizmet ettiği görülür. Ne var ki, kısa süreli belleğin görece basit tümcelerin anlaşılmasında devreye girmediği görülür. Kısa süreli bellek, uzun süreli bellek için bir “ara istasyon” olarak da hizmet edebilir. Bu durumda bilgi kısa süreli belleğe yerleşebilirken, uzun süreli belleğe kodlanmaktadır.

Uzun süreli bellekteki bilgi, bilginin anlamına göre kodlanır. Hatırlanması gereken ögeler anlamlıysa, ancak aralarında bağlantı yoksa, belleği geri çağırma yolları sağlayan anlamlı bağlantılar eklenerek bellek de geliştirilebilir. Anlam ne kadar çok işlenirse yani iç sözlükte anlamlandırılırsa, bellek de o kadar iyi olacaktır.

Kısa süreli bellekte pek çok unutma olayı geri çağırma başarısızlıkları (bilgiye erişememe) nedeniyledir. Aynı geri çağırma ipucuyla birleşen ögelerden gelen bozucu etki, geri çağırma başarısızlığı olasılığını artırır. Bu türden bozucu etkiler, uzun hafızadan geri çağırmanın bir ardışık araştırma ya da bir yayılan faaliyet süreci ile tamamlanabileceğini gösterir.

Uzun süreli bellekte oluşan bir unutma, özellikle yeni anıları pekiştiren süreçte bir kesinti olduğunda, saklamadan oluşan bir kayıp söz konusudur. Pekiştirmenin biyolojik

yeri serebral korteksin altına yerleşmiş bir beyin yapısı olan hipokampusu ve çevreleyen korteksi kapsar. Bu durumda pekiştirmenin birkaç haftalık olay olduğu ortaya çıkar.

Uzun süreli bellekteki geri çağırma başarısızlıkları, öğeler kodlama sırasında düzenlendiği zaman ve geri çağırmadaki bağlam, kodlama sırasındaki bağlama benzer olduğu zaman daha az görülür. Geri çağırma süreçleri duygusal etkenlerle de kesintiye uğrayabilir. Bazen, endişe verici düşünceler hedef anının geri çağırılmasını bozabilir, bazen de hedef bellek etkin bir biçimde engellenebilir (bastırma). Bazı durumlarda da flaş anılarda olduğu gibi heyecanlar belleği güçlendirebilir.

Hatırlama ya da geri almayla açığa çıkan belleğe açık hafıza denir. Burada geçmişini bilinçli olarak hatırlarız. Algısal, motor ya da bilişsel bir görevde bir gelişme olarak kendini açığa vuran türden belleğe “gizli bellek” denir. Bu gelişmeye yol açan deneyimler bilinçli olarak hatırlanmaz. Bu da iç sözlüğü harekete geçirir. Açık bellek-özellikle olguların hatırlanması ve tanınması-amnezide kesintiye uğrarken, gizli bellek genellikle yedeklenir. Bu da açık ve gizli bellek için ayrı saklama sistemleri olabileceğini gösterir.

Normal deneklerle yapılan araştırmalar, açık ve gizli bellekler için ayrı sistemlerin olabileceğini gösterir. Bu araştırmaların çoğu, hazırlama denilen bir gizli bellek ölçüsünü (örneğin, sözcüklerden oluşan bir liste, daha sonra bu sözcüklerin köklerini tanımlamayı kolaylaştırır) temel almıştır. Bazı araştırmalar açık belleği etkileyen bir bağımsız değişkenin (kodlama sırasında işleme miktarı) hazırlama sürecinde hiçbir etki yaratmadığını göstermiştir. Normal deneklerde yapılan beyin tarama araştırmaları, açık belleğe belirli bölgelerde artan nöral faaliyetin eşlik ettiğini, ancak gizli belleğe kritik bölgelerdeki bir azalmanın eşlik ettiğini gösterir.

Kısa süreli bellek kapasitesi arttırılamasa da, bir kümenin büyüklüğünü de genişletmek ve böylece bellek uzamını arttırmak için yeniden kodlama şemalarını kullanabiliriz. Olgular için kullanılan uzun süreli bellek, kodlama ve geri çağırma evrelerinde geliştirilebilir. Kodlama ve geri çağırma geliştirmenin bir yolu, imgelemi kullanmaktır. İmgelem, *lokus yöntemi* ve *anahtar sözcük* yöntemi gibi sistemleri belirleyen temel ilkedir.

Kodlamayı (ve daha sonra geri çağırma) geliştirmenin diğer yolları, öğelerin anlamını işlemek ve kodlama sırasında materyali düzenlenmektedir (hiyerarşik örgütlemenin tercih edilebileceği görülür). Geri çağırma geliştirmenin en iyi yolları, geri çağırma sırasında kodlanan bağlamı geri almaya ve bilgiyi öğrenirken geri çağırma alıştırmaya çalışmaktır. Kodlamayı ve geri çağırma geliştirme için uygulanan bu ilkeler gözden geçirme, soru, okuma, tekrar ve test olmak üzere beş evreden oluşur (Atkinson, 2006: 301-303).

Yaltkaya'ya göre (2000 : 42-44) ise uzun süreli belleğin oluşumunda temel olay, uzun süreli tekrardır. Bir sinir yolu üst üste kısa süreli ve güçlü olmayan elektriksel darbelerle uyarıldıktan bir süre sonra tek tek uyarılara daha yüksek genlikli yanıtlar vermeye başlarlar. Bir başka deyişle bir bilgi üst üste yinelenerek öğrenilmişse, sinir sisteminde kendisine bir yol açar. O bilgi ile ilgili bir uyarı geldiğinde bilginin yolu belli ve açık olduğundan ve bu yol ile ilgili bilgileri de birbirine bağladığından bilginin tümü birden hatırlanır. İlk yol oluştuğundan sonra bilgi yeterince tekrarlanmaz ve pekiştirilmezse bu yol kaybolur. Diğer bir deyişle nöronlar arasındaki bağlar zaman içerisinde kopar. İşte bu olaya unutma denir. Bellek ve unutmanın söz konusu olduğu yerde öğrenmeyi sorunsallaştırmak ve belirginleştirmek kaçınılmaz olur.

III. 3. 1. Bellek ve Öğrenme İlişkisi

İlgili bilimler öğrenme ile bellek arasındaki karşılıklı dolaysız ilişkiyi ortaya koymuştur. Bu bakımdan burada öğrenmeye ilişkin kimi kuramsal yaklaşımlara ve tartışmalara kısaca yer vermek gerekir.

Bilincin bir bölümünün de bellek olduğu düşünüldüğünde öğrenme kavramının beyin hücreleri ile alakası daha iyi anlaşılacaktır. ‘Beyine dayalı öğrenme kuramı’ nın kurucusu olarak bilinen Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Hebb’in ortaya attığı nörofizyoloji kuramının bulguları çerçevesinde beynin iki yarı küresinin farklı bilgiyi işlediği görülmüştür (aktaran; Korkmaz, Mahiroğlu, 2007 : 97). Hiçbir yarı kürenin diğerinden üstün olmadığı ve her ikisine de gereksinim duyulduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Beyinlerinin bir yarısı hasar görmüş kişiler üzerinde sürdürülen çalışmalardan elde edilen bilgiler, beynin değişik bölgelerinin işlevleri konusunda çok değerli ipuçları içermektedir. Pek çok kişide sol yarı küre konuşma işlevinden, sağ yarı küre ise uzamsal ve algılama işlevlerinden sorumludur (Talcott, 2002 : 204-224).

Günümüzdeki araştırmalar artık beynin uzmanlaştığını , aynı zamanda durumsal bir özellik gösterdiğini, bu çerçevede öğrenmenin de zihinsel bir etkinlik olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bireyin zihinsel etkinlikleri konusundaki bulguları eğitime uyarlayarak derinleştiren Herman, insanların beyinlerinin bir bölümünü daha sık biçimde kullanılmasını ifade etmek için beyin başatlığı kavramını ortaya atmıştır. Örneğin beyinlerinin sol yarı küresini kullananların okuyarak öğrenmeye eğilimli olduğu, sağ yarıyı etkin olarak kullananların ise görerek ve deneyerek öğrendikleri ifade edilmektedir (Nakiboğlu, 2003 : 343)

Öğrenilenlerin kalıcılığı büyük ölçüde bellekle ilgilidir ve bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bellek, bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme vb. süreçleri kapsamaktadır. Woolfolk' a göre (1993) bir bilginin hatırlanabilmesi için bilginin sembolleştirilip kodlanması gerekmektedir. Bilgi, iki yolla sembolleştirilebilir: Bunlardan birisi, bilginin zihinsel resimlere, imgelere dönüştürülmesidir., diğeri ise sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır (Senemoğlu, 2004). Bellekte kodlama, depolama ve geri getirme olmak üzere belli başlı üç süreç çalışmaktadır. Kodlama, bilginin bellek sistemine yerleştirilme süreci olarak tanımlanabilir. Önce bilgi alınır, bu bilgiden bazı ayırt edici özellikler algılanır ve bellek izleri oluşturulur. Bu anlamda Wingfield' e göre bellek yeniden üreten bir merkez değil, yeniden yapılandırılan bir süreçtir (Açıkgöz, 2003).

Bellek, aşağıdaki üç temel ilkeye göre çalışır: (Buzan, 1996)

1. İlişkilendirme
2. Hayal gücü
3. Düzen ve yapı

Bellek ve öğrenme konusunda son birkaç yüzyılda sol yarım küre becerileri üzerinde yoğunlaştığı ve hayal kurma, fantezi, müzik ve sanat gibi faaliyetlere yeterince önem verilmediği söylenebilir. Böylece belleğin en önemli özelliklerinden biri ihmal edilmiştir. Belleği yeniden canlandırmak için tüm beyin becerilerinin faaliyete geçirilmesi konusunda eski Yunanlıların geliştirdiği, Yunan bellek tanrıçası Mne-mosyne'den esinlenerek, *mnemonik* adı verilen özel bellek destekleme tekniklerinin kullanılması yarar sağlayabilir. Öğrenmeyi ve öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştıran bellek destekleyiciler aslında binlerce yıldır kullanılagelen yöntemlerdir. Örneğin Romalılar döneminde, retorik (etkili konuşma) öğretimi sırasında bellek destekleyici yöntemlerinin

en etkililerinden biri olan ‘loci’ yönteminin kullanılış biçiminin öğretildiği bilinmektedir (Ün, 1984). Bellezza’ya göre bellek destekleyiciler, ‘bilgiyi daha kolay genellenebilir duruma getirmek amacıyla kullanılan kodlama ve/veya örgütleme stratejileri’ olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2003).

Bilinen bir sözcükten yola çıkarak yeni kazanılan sözcüğü bu bilinen sözcüğe bağlayarak somutlaştırmak, yeni sözcüğün de öğrenilmesini sağlar. Bu nedenle öğrenimin bellek destekleyicilerle desteklenmesi, unutma oranını düşürebilir ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca bellek destekleyici izlencelerin bellek ve anlama yöntemleri olduğu, bu unsurlarla çalışan öğrencilerin de anlama testlerinden daha iyi sonuçlar alabileceği unutulmamalıdır.

Araştırmalar, belleğin çeşitli yöntemlerle etkin hale geleceğini yapılan testlerle ortaya koymuştur. İzleyen bölümde bellek destekleyici yöntemlere yer verilecek ve bu yöntemler eleştirilecektir.

III. 3. 2. Belleği Geliştirmeye İlişkin Yöntemler

Geleneksel eğitimde egemen olan ezberci yaklaşımdan uzaklaşmayı hedefleyen yöntemleri açıklamak çalışmamıza katkı sağlayabilir.

III. 3. 2. 1. Bağlama (Link) Tekniği

Bu sistem, öğrenilecek bilgilerin, belirlenmiş bir sıra içerisinde hatırlanması gerektiğinde kullanılabilir. Öğrenilen bilgilerin çağrışımları belli bir sıra ve düzenle belleğe alındığından hem sağ, hem de sol beyin çalışmakta, böylece beyinde dinamik bir sentez oluşmaktadır. Bu durum öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında yardımcı olabilir.

Çünkü çağrışım sistemi ile sağ beyin, bağlama sistemi ile de sol beyin aktif hale gelir (Saygın, 2000 : 31-36).

Zincir sistemi (chain system) olarak da adlandırılan bağlama sistemi iki aşamadan oluşmaktadır (Er, 1999: 100). Bunlar:

1. İlk olarak öğrenilecek listedeki her maddenin görsel imgesini oluşturmak,
2. Daha sonra her maddenin görsel imgesiyle bir sonraki maddenin görsel imgesi arasında bağ kurmak.

Böylece hatırlanması gereken maddeler, o maddelere ait görsel imgeler aracılığıyla bir zincir şeklinde birbirine bağlanmaktadır.

Örneğin katılarda basıncın kuvvet arttıkça arttığı, alan arttıkça azaldığını öğrenmek için şöyle bir zincirleme imaj oluşturulabilir: uçağın içinde dar bir alanda üstümde kuvvetli bir baskı hissettim. Hızla uçaktan dışarı fırladım. Dışarıda, büyükçe bir alanda üstümdeki basınç azaldı, rahatladım (Senemoğlu, 2004).

III. 3. 2. 2. Anahtar Sözcük (Keyword) Tekniği

Anahtar sözcük tekniği, bilinmeyen sözcük veya bir kavramı daha somut ve anlamlı hale getirmek için kullanılabilen ve bilgilerin daha derin bellek izi bırakacak şekilde kaydedilmesini sağlayabilen bir bellek destekleyicisidir (aktaran Korkmaz, Mahiroğlu: 100) . Bu teknik, bilgiyi doğru sırada hatırlamak için kullanılmaz. Özellikle yabancı dildeki sözcükleri öğrenmek için kullanılmakla birlikte çok çeşitli konu alanlarının kavram ve olgularının öğrenilmesinde de kullanılabilir (Senemoğlu, 2004). Anahtar sözcük tekniği somutlaştırdığı, yeni elde edilmiş bilgileri anlamlandırdığı ve yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurduğu için etkili bir teknik olabilir (Kleinheksel, 2003:30-35). Araştırmalar

anahtar sözcük tekniğinin doğru kullanıldığında, öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin yükseltebileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcük tekniğinin kullanımında aşağıda belirtilen üç aşamanın yerine getirilmesi gerekmektedir:

a. Kaydetme

Öğrenciler öğrendikleri terimleri, akustik benzerlikler, alışılmış ve kolayca resimlenebilen somut terimler şeklinde yeniden yapılandırır. Diğer bir deyişle kaydetme adımı esnasında öğrenciler bilinmeyen sözcükleri, sesteş bilinen ve kolay resimlenebilen sözcüklerle değiştirir. Bu şekilde anahtar sözcük seçildikten sonra tanımlamanın hatırlamayı kolaylaştırması için anahtar sözcük ve bilinmeyen sözcük, tanımlanan ilişkiyle birlikte tekrar edilir.

b. İlişkilendirme

İlişkilendirme adımında öğrenciler yabancı sözcüğün anlamı ve anahtar sözcüğün içerisinde yer aldığı bir resim veya görsel bir şekil çizerek etkileşim oluştururlar. Psikologlar, bilgi hem görsel hem de sözel olarak kodlandığında hatırlamanın daha kolay olduğu görüşünde birleşmektedirler (Buzan, 1996).

c. Gözden geçirme

Gözden geçirme basamağında, öğrencilere yabancı sözcüğün anlamı sorulduğunda, öğrencilerin yabancı sözcüğü ve anahtar sözcüğü kapsayan resmi düşünmesi sağlanır ve resim yeniden gözden geçirilir.

III. 3. 2. 3. Yerleşim (Loci) Tekniği

Bu teknik iki ana bileşenden oluşmaktadır. Birincisi yerin seçilmesi, diğeri de imgenin oluşturulmasıdır. Hatırlanan her bir öge bilinen mekanlarla ilişkilendirilir ve zihinsel imge biçimlendirilir (Senemoğlu, 2004).

Bu sistemde hatırlanması gereken malzemelerle iyi bilinen, sabit nitelikteki yerleşim alanları birbirlerine bağlanarak hatırlanır. Yerleşim sistemi iki temel basamaktan oluşmaktadır. İlk olarak bilinen bir yerleşim yerinin zihinsel imgesi, doğal ve mantıklı bir sırada ezberlenir. İkinci olarak, hatırlanması gereken her maddenin imgesi, yerleşim alanının belirli bir bölümüyle ilişkilendirilir ve malzemelerin hatırlanması sırasında, söz konusu yerleşim alanında zihinsel bir yürüyüş yapılır (Er, 1999:102).

Örneğin devletimizin kuruluşundan bu yana kadar görev yapmış olan cumhurbaşkanlarının isimlerini sırayla öğrenmesi istenen bir öğrenci, her gün evden okula geldiği güzergâhtaki uygun binalarla cumhurbaşkanlarının isimlerini sırayla eşleştirerek, bu bilgi sorulduğunda güzergâhı hayal edip, güzergâhtaki binalarla eşleştirilen cumhurbaşkanlarını rahatlıkla hatırlayabilir (Senemoğlu, 2004).

Yani öğrenci zihni, yaşantılarla örülü hale geldiğinde, söz konusu sözcüğün bellekte kalmaması için hiçbir sebep yoktur.

III. 3. 2. 4. Sözcük Asma (Pegword) Tekniği

Sözcük asma tekniği, numaralanmış ve sıralanmış bilgilerin hatırlanması gerektiğinde kullanılır. Sayılar veya sıralanmış bilgilerin sayılarla bağlanabilmesi için etkileşimli resimlerle ilişkilendirilir (Aktaran, Korkmaz, Mahiroğlu:101).

III. 3. 2. 5. Harf (Fonetik) Tekniği

Bu sistem farklı araştırmacılar tarafından ilgilenilen konuya göre, Şekil-alfabe, sayı-harf, sayı-sessiz harf veya sese uygun sayı gibi değişik Şekillerde adlandırılmaktadır (Er, 1999:103).

III. 3. 2. 6. ykw Tekniği

Hatırlamayı olumlu yönde etkileyen bir diğer teknik de ykw tekniğidir. Bu yöntemde sırasıyla hatırlanması gereken sözcükler anlamlı bir hikaye oluşturur.

Birey, dilin eŐsiz güzelliklerini kullanarak bu tekniklerden yararlanabilir. Söz konusu teknikler bireyin dil sayesinde sahip olduğu bilgiyi kendi bünyesinde tutmasına yardımcı olacaktır. İnsanlar sahip oldukları dil gücüne, belleğin de katkısını sunduklarında dil-bellek arasındaki örüntü tablosu çok daha net ortaya çıkabilecektir.

Bellek kullanımındaki verimsizlik, bireylerin en çok karşılaştığı durumlardan birisidir. ğrenilenlerin kalıcılığı büyük ölçüde bellek ile ilgilidir. ğrenme süreci ile bellek bir bütünün ayrılmaz parçası gibidir. Bilgilerin hatırlanıp kodlanması ve bunların kullanımı gerekmektedir. Bu pencereden bakıldığında belleği destekleyecek öğrenme etkinliklerinin hatırlanılması g unsurlarda kullanılmasının önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Ayrıca bu yöntem bireyin yaratıcılığını da ön plana çıkarır ve bu nedenden ötürü belleği geliŐtirmede etkin olarak kullanılabilir.

III. 3. 2. 7. Bağlam ve Geri Çağırma

Bağlam, güçlü bir geri çağırma ipucu olduğu için öğrenmenin gerçekleştiği bağlamı yeniden kurarak bellek geliştirilebilir. Örneğin psikoloji dersi hep aynı sınıfta işleniyorsa, sınıf bağlamı ders materyali için bir geri çağırma ipucu olur. Bu nedenle, bu ders materyali için belleğin en iyi durumu bu sınıfta gerçekleşecektir. Bununla birlikte, bir şeyi hatırlamak zorunda kaldığımız zaman genellikle o şeyi içinde öğrendiğimiz bağlama fiziksel olarak dönülemeyebilir. Lise yıllarında birlikte olunan bir arkadaşın adını hatırlamakta zorlanılıyorsa, hatırlamak için okunulan liseye gidilmez. Ancak böyle durumlarda bağlam, zihinsel olarak yeniden oluşturmaya çalışılabilir. Uzun süredir unutulmuş bir ad, geri çağırılmak istendiğinde, farklı sınıflar, topluluklar ya da lise yıllarında katıldığınız ve bulmaya çalıştığınız adı hatırlatabilecek bir etkinlik düşünülebilir. Denekler aktüel bir deneyde bu tekniği kullandıklarında, kesinlikle unuttukları okul arkadaşlarının adlarını hatırlayabilirler (Atkinson, 2006: 292-293). Söz konusu yöntem diğer dilsel beceriler için de kullanılabilir. İnsan adlarının hatırlanabildiği bu yöntemle, kazanılması zor sözcükler de hatırlanabilir. Fakat hepsinde olduğu gibi hatırlanmak istenen sözcükler, birey iç sözlüğüne alınabildiği takdirde, yani içselleştirilebildiğinde daha kolay hatırlanabilecektir. Önemli olan sözcüklerin kişilerin belleğinde tutmaları değil, gerektiğinde bu sözcükleri yerinde kullanabilmektir. Bağlam ve geri çağırma yöntemi de sağlıklı bir şekilde kullanılabilir. Sözcükleri içselleştirmek daha kolay bir hale gelecektir.

III. 4. Sözcük

Çalışmanın temel konusunu bilinmeyen sözcüklerin öğretimi oluşturmaktadır. Bu bakımdan sözcük kavramından ne anlaşılması gerektiği belirtilecektir.

Sözcük adını verdiğimiz işaret, bir kavram, bir de ses yönü olan, her dilin kaynaşmış bir düşünce-ses bileşimidir; dildeki başka öğelerle ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir (Aksan, 2009: 51). Sözcük, Türkçe sözlükte ise şu şekilde tanımlanmıştır: “Anamlı ses veya ses birliği, söz” (TDK, 2005a: 1130).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle denilebilir ki, sözcük, en küçük sembollerden oluşan, anlamı olan ve söylenildiğinde durumlara, nesnelere, daha genel bir ifadeyle düşüncede var olanlara karşılık birimlerdir. Sözcük kavramının dikkat çeken özelliklerinden birisi, sözcüğün tek olmasına rağmen, dil kullanıcılarının bireysel ve toplumsal art alanına koşut olarak tek sözcüğün birden çok anlama, anlam evrenine sahip olmasıdır.

Sözcükler, bireyin günlük hayatında, yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları dildeki anahtar kavramlardan en önemli öğelerden bir tanesidir. Bu anahtar kavram, bireyi düşünce çıkmazlığından kurtaran, algılama gücünün sınırlarını aşan bir tür adlandırma içerisindeki anlamlandırmadır. Anlamlandırma süreci genellikle sözcük-kavram ilişkisi içinde açıklanır.

Kavramlar, insan beyninde oluştuklarından bunların bir şekilde dışa vurulmaları ve aktarılmaları gerekir. Bunun için insan türünün gelişmesi sürecinde en uygun yol, sözlü göstergeler olan sözcüklerdir. Söz gelimi bir insan, “bahar aylarındaki hafif bir yağmurdan sonra, papatya dolu bir kırdan duyulan nemli koku” gibi bir kavramı ifade etmek isterse, her seferinde böyle uzun bir tanımlama yapamayacağı için, bu kavramı karşılayacak bir sözcük

bulabilir; örneğin 'jülin'. O, bu sözcüğü kullandığında onu dinleyenler de bu sözcüğü benimserlerse 'jülin' sözcüğü, "bahar aylarındaki hafif bir yağmurdan sonra, papatya dolu bir kırdan duyulan nemli koku" kavramını karşılayan, onunla bağıntılı ve anlamlı bir sözcük haline gelir (Başkan, 1998: 108-109). Dolayısıyla sözcüklerin ortaya çıkmasında sözcüklerin karşıladığı kavramların özgünlüğünden çok, ortaya konan sözcük üzerindeki uzlaşım belirleyicidir.

Sözcük adını verdiğimiz birimler, biçimbirimlerin tersine, kavramları kesinlikle yansıtabilirler. İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun, dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir. Kimi zaman tek bir sözcük uzun bir tümcenin, hatta birkaç tümcenin yerini tutabilir; bir tümce görevi görebilir (Aksan, 2009: 61).

Biliyoruz ki, insanın olduğu her yerde dil de vardır. Dil ise yazının bulunmadığı zamanlarda, hatta çoğu zaman günümüzde de varlığını konuşmayla güçlendirmektedir. Bu konuda Nermi Uygur'un şu önerisi dikkate değer: "İnsanın öbür adı 'konuşan' olmalı" (1962: 8). Konuşabilen insan, bu yeteneğini ortaya çıkarmak için sözcüklere başvurur. Dolayısıyla sözcükler bir anlamda, insanın, insan oluşunun güvencesidir. Aynı zamanda sözcüklerin deneyimlerimizin bir parçası olduğu düşünüldüğünde, sesletilen her ifadenin aslında bize dair bir şeyler gizlediği veya açıkladığı da söylenebilir.

Felsefe tarihi incelendiğinde, sözcüklerin felsefede de merak konusu olduğu görülebilir. Söz gelimi ilkçağ filozoflarından Aristo, sesletilen sözcüklerin ruhun izlenimlerinin imleri olduğu görüşündedir. Yani sözcükler ona göre, ruhun ortaya çıkardığı anlamlı sözlerdir. Sesletilen sözcükler, zihnin ürettiği kavramlarca imlenen şeyler için kullanılır. Böylece kavram, birincil olarak ve doğal olarak herhangi bir şeyi imler. Sesletilenler ise aynı şeyi ikincil olarak imlerler. Bu yüzden sesletilen bir sözcük, zihnin

özel bir kavramıyla anlamlandırılan herhangi bir şeyi imlemede kullanılmıştır. Sözcük kavramının türeyiş noktası, nesnelere ve durumların var olma durumlarıyla ilgilidir çünkü sözcükler anlam itibarıyla söylenildiği zaman belli unsurlara karşılık gelir. Bu unsurlar, kavramları oluştururken sözcük ile arasında olan bağlantı ortaya çıkar.

John Locke'ın geliştirdiği “ideci” yaklaşım bir sözcüğün anlamını, o sözcüğün iletişim etkinliği sırasında taşıyıcısı olduğu “ide” olarak açıklamaktadır. Yani sözcükler, idelerin yerini tutan anlamlı birimlerdir. Ancak bu saptamaya bazı eleştiriler getirilebilir. Locke'ın görüşü, dil ile düşünce arasındaki birbirini var eden ilişkiye koşut değildir. Yani Locke'a göre salt düşünceler sözcükleri var etmektedir; ancak sözcüklerin düşünce üretebileceği göz ardı edilmektedir.

Locke, dili oluşturan sözcüklerin ve onların temsil ettiği ideaların, doğuştan “tabularasa” olan insan zihni tarafından deneyim yoluyla kazanılmış olduğunu savunur. Ona göre soyut ve tümel sözcüklerin kaynağı da aslında deneyimdir (Altınörs, 2003). Bu deneyim, sözcükleri oluşturan ve onları kullanmaya götüren bir tür itkidir. Locke, sözcükleri fikirlerin göstergesi olarak kabul ettiği gibi fikirleri de nesnelere göstergesi olarak kabul eder; ancak karışık biçimler gibi gerçekte hiçbir karşılığı bulunmayan fikirler bunun dışında kalır (Harris ve Taylor, 2002: 102).

Esasen sözcükler, kavramlar vasıtasıyla sembolleşirler. Aristoteles de kavramların araştırılmasını bütünüyle dil araştırmalarına bağlamıştır. Leibniz de sözcüklerin, kavramların sembolleşmiş hali olduğuna işaret ederek düşünürken nesnelere yerine sözcükleri koyduğumuzu belirtmiştir. Humboldt da sözcüklerin birer araç olmasının dışında düşünceleri tamamlayan şeyler olduğuna dikkat çekerken Wittgenstein sözcüklerin anlamlarının dil içinde kullanılmalarıyla belireceğini söylemiştir (Bingöl, 1994: 14).

Bir sözcüğün anlamı, o sözcüğün gösterdiği kavramdır. Doğadaki kavramlar somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılır. Somut kavramlar yani nesnelere, duyular ile algılanabildiklerinden bu nesnelere gösteren sözcüklerin anlamları, (güneş, ay, su, insan) örneklerindeki gibi göreceli olarak, daha kesindirler. Öte yandan doğadaki ve yaşamdaki durumlar ve işlemler kesintisiz bir bütün oluşturmaktadırlar. İnsan kafası bunları ayırıştırıp her birisini ayrı bir sözcük ile tanımladıkça, ortaya (yerçekimi, ağırlık, ısı, arkadaşlık, sevgi, barış) gibi soyut kavramlar çıkmaktadır (Başkan, 2006: 141).

Tümceleri oluşturan sözcükler, harflerin birleşmesinden oluşmaktadır. Köksal (1980: 31), sözcüklerin oluşumunu ve anlama sürecini şöyle aktarmaktadır:

“Sözcükler, bir anda ancak bir ses çıkarabildiğimize göre bir ip boyunca sıralanan düğümler gibidir. Her düğüm ya da sözcük kendince bir anlam taşımaktadır ama çok boyutlu düşünce yumağı önünde, bu tek tek düğümler tek bir 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 çözmek zorundaysa, dinleyenin de düğüm sözcüklerden ipe, ipten yumağa varması gerekir. Her ikisi de, konuştukları dili bildikleri için yumak karmaşasını çözüp çözüp sarabiliyorlar, söyleşip anlaşabiliyorlar.”

Dil aracılığıyla dünyadaki nesne ve durumları adlandırırız. Adı konmamış nesne ve durumlar insanlara ürküntü verir. Adlandırma bir çeşit düzen sağlar, dünya kısmen de olsa kavranabilir duruma gelir. Neyin *ağaç*, neyin *bilgisayar* olduğunu biliriz. Neyin *bilgisayar* olduğunu bilmek çok önemlidir, çünkü *bilgisayar* kavramını bir kere genel olarak öğrenince, ilk kez gördüğümüz bir nesnenin de *bilgisayar* olup olmadığına karar verebiliriz, bu nesnenin ne işe yaradığını kestiririz ve buna göre davranırız. Dolayısıyla

dünya ile olan ilişkilerimize ve algularımıza açıklık gelir. Adlandırma, dünya hakkındaki bilgilerimizi oluşturur ve destekler (Erkman-Akerson, 2007: 33). Bizler ancak adlandırabildiğimiz bir dünyada yaşayabiliriz. Dolayısıyla sözcükler, kendi iç dünyamızın atmosferine benzetilebilir.

Dil, bir bakış, görmede bir tutum, belli bir algılama biçimidir (Uygur, 1984: 96). Bu algılama biçiminde etkin bir rol oynayan birey, dilini kullanma sahasında içselleştirdiği sözcüklere başvurur. Bir anlamda sözcükler, dilin bel kemiğidir.

Birey, dilin bir göstereni olan sözcükleri, yani iç dünyasını dış dünyaya yansıtan bildirişme araçlarını çeşitli yollarla ortaya koyarken doğuştan getirilen bu yetiyi sürekli kullanma gereği duyar. Kendini dil yoluyla, dili sözcüklerle var eder.

Sözcük edinimi, insanın doğuştan getirdiği bir dil yetisine bağlı olarak gelişir. İnsanın, onu diğer canlılardan ayıran en belirleyici özelliğe, yani dili kullanma yeteneğine sahip bir varlık olduğunu biliyoruz. “İnsan dili; sevinç, acı, açlık gibi duygulara yanıt veren, koşullandırılmış ya da içgüdüsel basit bir refleks değildir. Dil, yalnız iletişim işlevi gören bir araç olarak da sınırlanamaz (Kıran, 2002: 157). Dilin düşünceyi var eden yapısı, kimi zaman onun iletişimselliğinden ağır basar.

Söz ögeleri, bireyle beraber doğuştan itibaren yer alır ve bu durumda ana dil, bireyin içsel göstergelerine doğrudan etki eder.

Ana dil, bireyin yaşamına ilk giren ve düşünce kalıplarını şekillendiren, kişilik özelliklerini aşıl原因 toplumsal anlaşma aracıdır. Ana dili, bireyin hayata

bakışını belirleyen bir sistemdir. İnsanın düşünce ve duygularını şekillendirme ve insana bir yere ait olma duygusunu kazandırır (Kayaalp, 1998: 39). Sözcükler ise ana dil kullanımında önemli bir yere sahiptir.

Dilin temelini sözcükler oluşturduğuna göre ikisi arasındaki bağıntı karşılıklıdır. Dil ile sözcük arasındaki uyum, ana dil eğitimiyle ilerletildiğinde bireyin dilini kullanma becerisi artacak ve daha verimli hale gelecektir. Ana dili eğitiminin önemli basamaklarından biri, sözcük öğretimidir.

Ana dili eğitimi sırasında özellikle sözcük dağarcığını zenginleştirme aşaması son derece sıkıntılı geçmektedir. Bu durumun belli bir kuralı da olmadığı için rastgele süre giden bir süreci kapsamaktadır. Sözcük kazandırma çalışması sistemli bir şekilde getirilip öğrenciye verilmeye çalışıldığında ise monoton ve zaman alıcı bir durum alır. Sözcük dağarcığı, karşıdaki kişilerin bilinmeyen ya da duyulmayan sözcük ve deyimle etkilemek olmayacağına göre, rastgele sözcükleri öğrenmenin de anlamı olmadığı ortadadır. Fakat sözcük dağarcığının bir emel ya da hedefe yönelik olarak iyileştirmek, uzmanlaştırmak demektir. Bu bağlamda kitapların öncelikle sözlük kısımlarını okumak, bilinmeyenleri kullanarak yazmak ve okurken onlardan yararlanmak çok iyi olacaktır (Ercan, 2002: 121).

Ana dil eğitimi, bireyin zihin haritasını şekillendirerek onu geleceğindeki dilsel beceri yeteneğini geliştirmeye dönük olmalıdır. Ana dil eğitimi dilin dört temel becerisi ile uyumlu bir şekilde verilirse ana kaynakları olan sözcüklerin vazgeçilmez öğeler oldukları daha net görülebilir.

Ana dilinin temel işlevi dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin gerçekleşmesini sağlamaktır. Ana dili, bu etkinlikleri bağımsız

olarak kazandırırken aynı zamanda bunların tam anlamıyla birlikte kullanılması için de öğreticilere büyük görevler yüklemektedir (Adalı, 1983: 33).

Dil, öğretilmez; dili, kullanmak öğretilirse bu süreçte bireyin yaşantısı sonucu edindiği ve içselleştirdiği sözcükler daha etkin bir rol oynar. Genel anlamda verilen dil eğitimlerinin dil hakkında bilgi eğitimi olduğu, ancak dili kullanma becerisinin göz ardı edildiği bir gerçektir. Dil kazanımında görev dağılımı vardır. Anne ve babanın yanında edinilen deneyim, çevreden edinilen deneyim ve bireyin kendisine kattığı deneyim. Bireyin hayatının ilk yıllarında ailesinde ve daha sonraki yaşantısında kazandığı dil kullanma becerisi, sözcük kullanımını etkiler ve iç sözlüğünü oluşturur

III. 4. 1. Sözcük-Dil-Bellek İlişkisi

“Bellek, her yerde her şeyden önce düşünülme talep edenin üzerine düşüncenin toplanmasıdır. Bellek, hatırlamanın toplanmasıdır. O, güvenli biçimde muhafaza eder ve kendisinde saklanmış olanda, herhangi verili bir zamanda, özsel olarak açılan, bizi varlığa sahip ve varlıkta olmuş olan cezbeden (kendisine çeken) her şeyde düşüncenin öncelikle yoğunlaştırılması gerekeni (öncelikle düşünceye verilmesi icap edeni) muhafaza eder” (Heidegger, Çev. Aydoğan, 2009: 58). Dolayısıyla hatırlananın hatırlanmaya değer olması, bunun için de eğitim ortamlarında vurgulanması gerekir. Sözcük öğretimi için de durum böyledir.

Geçmişten günümüze taşınan tüm kavramlar insanoğlunun sahip olduğu belleği kullanma yeteneği ile bugünlere taşınabilmiştir. Kavramları bu yolculukta

yalnız bırakmayan ise insanların dilsel becerilerini bellekleriyle bir uyum ve beceri halinde sürükleyebilmesidir.

İnsanoğlunun yaşadıklarını sürekli güncellemeye çalışması çok önemli bir sisteme sahip olduğunu göstermektedir. Tarih boyunca yaşadığı olayları saklaması ve bunları tekrar yapmaması, bellek gücünün bir göstergesidir (Cüceloğlu, 2002: 168). Bellek, yaşantıların ayakta kalmasını sağlarken, dil de bunların sözcükler yoluyla söze ya da yazıya dökülmesine yardımcı olur. Bellek, bu süreçte dil ile sürekli bir iletişim halini alır ve sözcükler aracılığıyla bu işlevi sürdürür. Sözcüklerin edinimi dilin dört temel becerisine bağlı kalarak varlığını devam ettirir. Tekrar ise sözcüklerin uzun süreli belleğe kazandırılmasında etken bir rol oynar.

Dili oluşturan bütün ögeler, hafızanın sayesinde ayakta durmuş ve tarihten günümüze kadar devam edegelmiştir. Bu devamlılık kültür, ticari ilişkiler ya da çeşitli belgeler yoluyla bugüne kadar gelebilmiştir (Porzig, 2003: 25). İnsanoğlunun kültürünü de belirleyen, inşa eden bu gizli bellek bir anlamda sözcüklere kayıtlı, sözcüklerle kayıtlıdır. Sözcükler, sadece harflerin birleşimi değil, aynı zamanda toplumsal belleğin izlerini taşıyan güçlü birer anlam hazinesidir.

Bellek ve sözcük kullanımı arasındaki ince uyum, öğrencinin dilin temel becerilerini etkin bir şekilde kullanımına bağlıdır.

“Amerika Birleşik Devletleri Texas Üniversitesi’nde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar, okuduklarının onunu, görüp işittiklerinin ellisini, sadece işittiklerinin yirmisini, görüp işittikten sonra söylediklerinin

seksenini, gördüklerinin otuzunu, yapıp söylediklerinin doksanını hatırlamaktadır (Demirel, 1995: 79). Bellek, sözcüklerin öğretiminden itibaren etkili bir şekilde birey hayatında kullanılıp birey iç sözlüğüne alınırsa sözcüklerin kullanım sıklığı artacak ve bunlar içselleştirilebilecektir.

Çocuk, somut düşünür, yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Çocuğun öğrenebilmesi için çok ve çeşitli nesne ve olaylarla karşı karşıya gelmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecine olabildiğince çok duyu organı katılmalıdır. Somuttan soyuta, kolaydan zora gibi ilkelere uyulmalıdır. Böylece çocuk, somut ve zengin yaşantılar yoluyla anlayarak öğrenir (Nas, 2001: 12). Birey, kullandığı sözcükler kadar kendini ifade edebilir. Çocuğun dili kullanabilme becerisine sahip olduktan sonra ortaya çıkan sözcükler çeşitli yollarla (aile, çevre) kazanılır. Önemli olan ise bu kazanımları artırabilmek ve içselleştirebilmektir. Bunun için ise okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi etkinliklere önem verilmelidir. Böylece birey bu sözcükleri ezberden uzak bir anlayışla kendi iç sözlüğüne kazandırabilir.

Okullarda hafıza kelimesi, ezber kelimesiyle neredeyse özdeş görülmüştür. Oysa ezber sadece tekdüze bir yöntemdir. Bilgi alma noktasında verilen her türlü bilgi, sıra ya da sınıflama olmaksızın rastgele alınır ezberlenirdi. Bu yüzden sık sık tartışma konusu olmuştur. Zamanla ezber yönteminden vazgeçilmeye çalışıldı ama bu uzaklaşma başka bir tartışmayı da beraberinde getirdi. Verilen bilgilerin nerede nasıl kullanılacağı tam olarak benimsetilemedi. Oysa düzenli okuma alışkanlığı kazandırmak ve olay örgüsünü çözümlemeyi öğretmek hafıza için yapılacak çalışmalardandı (Çiççi: 1991: 68).

Dil becerilerinin temel becerilerle ilişkilendirilerek öğretilmesi yapılandırmacı programda esas alınan öğrenme felsefesinin gereğidir. Bu ifadeler dil becerilerinin kazanımlarının bilgiye yönelik değil, beceriye yönelik olması gerektiği anlamına gelir. Öyleyse Türkçe eğitimi, bilginin hedeflendiği, ezberlendiği, sınavlarda bilginin ölçüldüğü bir öğrenme alanı olarak değil, sözü edilen temel becerilere yönelik kazanımların hedeflendiği bir öğrenme alanı olarak düşünülmelidir. Bu anlayış kapsamında her seviyedeki metin, bilgi odaklı olmaktan öte bir etkileşim aracı, düşünsel bir etkinlik alanıdır (Karadüz, 2010). Bu nedenle Türkçe öğretiminde de bireyin belleğini kullanma becerisini geliştirmesi; dilsel yeteneklerini, sözcükler üzerinden, anlamlandırabilen ve bunları içselleştirebilen ifadelerle ortaya çıkarması amaçlanmalıdır.

III. 4. 2. Sözcüğün Dört Temel Dil Becerisiyle Olan İlişkisi

Sözcük, bireyi yansıtan dilsel bir beceri ürünüdür. Dilsel becerilerin temel becerilerle olan bağlantısı sonucunda ortaya çıkacak tablonun netliği ise sözcük dağarcığının zenginliği ile ilgilidir. Temel dil becerileri, anlama (dinleme - okuma) ve anlatma (konuşma - yazma) becerilerini kapsar.

Anlama ve anlatma becerileri, birbirini bütünleyen bir ilişkiler ağı içinde edinilebilir. Bu bütünsel ilişkiler ağı içerisinde edinilen dil becerileri, bireylerin ana dillerindeki yeterliğini belirler. Öyle ki, bireyler anlam evrenlerini bu ilişkiler zinciri içinde edinir ve onu anlama ve anlatma becerileri doğrultusunda geliştirirler (Adalı, 1983: 31-32).

Dil becerilerinin temel basamaklarından biri olan anlama, iki temel beceriden oluşur. Bunlardan ilki dinleme ikincisi ise okumadır. Anlama, yazının anlamını bulma,

üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi beyin teknolojisi oluşturacak zihinsel yetenekleri kapsamaktadır ve anlama becerisi anlamlandırmaya dayanmaktadır (Güneş, 2002: 12).

a. Dinleme/İzleme

Anlama becerilerinin ilki olan dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir. Çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir (Sever, 2011: 10). Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur ve bunu hayatı boyunca kullanabilir. Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42'sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda arkadaşlarını günde 2.5- 4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978: 227'den aktaran: Sever, 2011: 11).

Dinleme beceri ve alışkanlıklarını ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılması için diğer temel becerilerin de (okuma, yazma, konuşma) sürece dahil edilmesi gerekir. Bu temel düşünce ekseninde , dinleme beceri ve alışkanlığının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu davranışları ders içi ve dışı öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılabilir (Sever, 2011: 11).

Öğrencilere sınıf içi – dışı birtakım dinleme etkinlikleri yapılarak anlama becerisinin ilk basamağı olan dinleme becerisi benimsetilir ve birey hayatında önemli bir hâl alan bu beceri, diğer becerilerle uyum halinde sürdürülerek vazgeçilmez hale büründürülür.

b. Okuma

Anlama becerilerinin ikincisini oluşturan okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar, “yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek” olarak tanımlamaktadır (Sezer vd., 1991: 77’den aktaran: Sever: 2011: 12).

Okuma aynı zamanda yazar ile okur arasındaki bağlantıyı oluşturan bir iletişim sistemi; duyuların okur tarafından yorumlanmasını sağlayan bir algılama süreci; okullarda verilen öğretimin anahtarını oluşturan bir öğrenme süreci ve sözcük ile düşünceyi anlamlı bir bütün hale getirebilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma, bildiğimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin gene daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam kavranmış, algılanmış olur. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır; zihin ve örgenler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Eğer sözcüğü sesli okumak istersek zihin, seslendirme örgenlerini işletir (Göğüş, 1978: 61-62).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2002: 77).

Eğitim yoluyla geliştirilebilir bir beceri olan okuma, anlamlandırmaya dayalı bir etkinliktir. Sözcük öğretimi ve kullanımına yönelik davranışlar bu süreçte çok önemlidir. Bireyin iç sözlüğünde bulunan sözcükler okumayla da hayat bulur ve diğer dil becerileriyle de hayata tutunur. Sahip olunan sözcük dağarcığı, bireyin okuma hızının yanında diğer ana

dil becerilerini de doğrudan etkiler. Okumada zorluk yaşamayan birey, bu beceriden haz duyar ve zihnini anlamlı bir şekilde besler. Okuma, bireye yeni pencereler açar ve bu bağlamda sözcük kullanımını becerisinin yanında bilişsel düzeyini de artırır.

Okuma becerisi, bilişsel ve duyuşsal boyutlara sahip olmakla birlikte devinişsel boyuta da sahiptir. Kural ve tekniğin bir adım öne geçirdiği okuma sürecinde bazı hassas noktalar vardır.

Sesli ve sessiz olarak yapılan okumada göz, bir satırda üç dört kez durup bir grup sözcüğü tanır ve kavrar, sonra satır üzerinde başka bir noktaya sıçrar. Satır bitinceye kadar bu sıçrama ve duraklamalar devam eder. Göz, bundan sonra doğruya yakın bir eğri çizerek öteki satıra geçer. Gözün satır üzerinde kavradığı genişliğe “görüş genişliği” ya da “görsel algı” denir. İyi bir okur satır üzerinde her duruşta 15-25 harflik bir genişlik kavrar. Yavaş bir okurda bu genişlik 6 harflik bir sınıra kadar düşer. Hızlı okuyabilmek için, gözün satır üzerinde geniş bir yer görmesi, duruş ve geri dönüşlerin de az olması gerekir. Yazının güçlüğü, satır uzunluğu, okuma amacı, okurun yaşı ve olgunluğu duruş sürelerini belirleyen temel etkenlerdir. Sözcük dağarcığının yetersizliği ise, gözün en önemli geri dönüş nedeni olarak gösterilebilir (Sever, 2011: 17).

Okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Özellikle yazınsal metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır. Bu bağlamda okuma, bireylerin, -arınma (katarsis) sağlama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma vb. – duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğeni düzeylerinin yükseltilmesinde etkili olan bir süreçtir (Sever, 2011: 17).

Okuma becerisi, bireyi sadece Türkçe dersinde değil; diğer tüm derslerde etkin kılarak sözcüklere ve anlama hâkim olmasını sağlar.

Özellikle çocuklar hayatı okuyarak öğrenebilmektedirler. Kitaplarda geçen olayları kendi bakış açılarıyla yorumlamaktadırlar. Çocuklar, kendilerini kahramanların yerine koyarak günlük hayatlarında yaşamadıkları olayları yaşamaktadırlar. Yaşamadıkları deneyimleri okuyarak öğrenirler. Diğer taraftan dilin zenginliklerini akıcı metinler yoluyla okuyup öğrenerek kelime servetlerini geliştirmiş olurlar (Şimşek, 2002: 32).

Sözcük öğretiminde etkin rol oynayan basamaklardan bir tanesi, hatta en önemli olanı da diyebiliriz, Talim Terbiye Kurulu'nun kabul ettiği ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda yer alan metinler, öğrenci hazır bulunuşluk seviyeleri kontrol edilerek oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerdiği sözcüklerdir. Okuma eğitimi ve öğretimi esnasında öğrencinin karşılaştığı ve öğrenciye kazandırılması hedeflenen sözcükler, bulunduğu sınıfın seviyesine ve günümüz koşullarına uygun, yani öğrencilerin ezbere değil de içselleştirebildiği ve diğer tüm ana dil becerilerinde kullanabildiği sözcüklerden oluşturulmalıdır. İşte bu yüzden Türkçe öğretiminin lokomotifini sayılabilecek derecede öneme sahip ders kitaplarında yer verilen metin ve bunların sahip olduğu sözcük seçimine fazlasıyla dikkat edilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin uygulanması ve bireyin sözcük dağarcığına sadece o ders, dönem ya da yıl bazında kazanımlar kazandırılması, gerçek hedefe ulaşıldığını göstermez. Asıl önemli olan bireyin bu sözcükleri uzun süreli belleğine aktarıp söz konusu sözcükleri yaşamı boyunca ve bunları geliştirerek kullanmasını sağlamaktır. Eğer metinlerde yer alan sözcükler, öğrenciye görecelik ilkesi göz önüne alınarak, bireye uygun olmayan ve aynı zamanda

günlük hayat kullanımlarını yansıtmayan sözcüklerse sonraki eğitim – öğretim yılında bu tür metinlere yer verilmemelidir.

Okuma becerisi, bireyin psikolojik ve sosyolojik gelişimine katkıda bulunurken hayatın her alanında karşılaşacağı dil yetilerinin bir nevi öncüsü niteliğini taşır. Bu bağlamda birey hayatında tanışılan ilk eserlerin seçkinliği ve düzeyselliği önem oluşturmaktadır. Okumanın bir alışkanlık değil, bir hayat felsefesi ve sevda haline getirilmesi gerekir. Birey okuma becerisini etkin hale getirdiğinde bakış açısının yanında birçok beceriye de sahip olabilecektir. Bunlardan en önemlisi de sözcük dağarcığı kullanımını diğer becerilerde ortaya koyabilme becerisidir. Dil bilimci Wittgenstein, “Dilimin sınırları dünyanın sınırları” demektedir. Bu saptamadan, bireyin sözcük dağarcığının zenginliği ve bu zenginliğin bellekte çok yönlü örgütlenmesi, onun; kavrama, algılama ve değerlendirme yetilerinin de belirleyicisi olacaktır, şeklinde bir çıkarım yapılabilir (Sever, 2011:19).

Türkçe öğretiminde okuma ile ilgili davranışsal becerilerin kazandırılması ilk olarak öğrencilerin okumaya olan tutkusuyla ortaya çıkar. Bunu ise metinler, kitaplar ve öğretmenin model duruşu sağlar. Öğretmen, öğrencilerini okumaya güdülemeli, onlarda çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde, dil becerilerini kullanma becerisi isteği uyandırmalıdır.

c. Konuşma

Anlatma becerilerinin ilkinin oluşturan konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 2011: 22).

Eğer bir fikir zihinde çizgisel (olarak sıralanmış) değilse, onun söylem içinde bir sıralanışı vardır; burada da içerdiği bileşen fikirler kadar çok parçalara bölünerek analiz edilir. Bu yolla düşündüğümüz zaman ne yaptığımızı gözlemleyebilir ve belki de anlayabiliriz; belki de bunun sonucunda düşüncelerimizi denetlemeyi öğrenebiliriz. Böylece düşünmek bir sanat haline gelir ve bu da konuşma sanatıdır (Harris ve Taylor, 2002: 111).

Konuşma yeteneği, insanı insan yapan özelliklerden biridir. Bu yetenek tüm insanların beyininde doğuştan bulunur. Beynimizin bu donanımına *dil yetisi* diyoruz. Ancak dil yetisi konuşma için yeterli değildir, daha çok içi doldurulmamış bir program taslağı gibidir. Bu yetinin işlerlik kazanması için , bireyin bir dili belli bir yaşa kadar öğrenmesi gerekir (öğrenmenin tamamlanması yaklaşık on dört yaşına kadar sürer). Her dil, hem bu programın bazı çok genel özelliklerine uyar, hem de kendine özgü dil bilgisine ve sözcük dağarcığına sahiptir. Dil yetisi belli bir dilin öğrenilmesi ile somutlaşır, kullanılabilir duruma gelir (Erkman-Akerson, 2007: 31).

Sözcük dağarcığı varsıllığının yanında içselleştirilmiş olanları kullanma öneminin arttığı konuşma becerisi, birçok şekilde karşı tarafa aktarılabilir. Bu aktarım şekilleri her zaman söz ile de olmayabilir. Beden dilinin kullanıldığı anlarda da aktarım söz konusudur. Fakat düşünceyi aktarım açısından söz, daima önde olmayı başarmıştır. Bireyin

iç sözlüğünde yer alan ifadeler diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisi ile de ortaya çıkar. Fakat bu beceride sunuş da önem oluşturduğu için diksiyon sanatı devreye girer.

Konuşma sadece birtakım düşünsel aktiviteleri karşı tarafa aktarmaktan ibaret değildir. Bu aktarımın da kendine yönelik uyulmasında fayda görülen bazı kuralları bulunmaktadır. Ailesinin yanında kendi gelenek, görenek ve alışkanlıklarıyla konuşma becerisini edinen bireyin günümüzde okul ve sonrası hayatında bu beceriyi daha sağlıklı kullanabilmesi için bazı basamaklarda geçirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı durgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğu altındadır (Sever, 2011: 22).

Konuşma becerisi de diğer dil beceriyle bütünsellik içinde verilmelidir. Böylece dilsel becerinin anahtarı olan sözcükler, bireye bir anlam, duruş ve varsıllık katmış olur.

d. Yazma

Temel dil becerilerinden anlatma becerisinin bir diğer ögesi yazma yeteneğidir. Birey düşüncesini kalıcı hale getirmede kullanılan bu temel beceri de sözcük dağarcığının etkin ya da pasif kullanımını yansıtır. Bu sefer yazıya aktarılan sözsel ifadeler, içselleştirilmiş ve bir şekilde seçilmiş olanları yansıtır. İç sözlüğün varsıllığını yakalamamıza yardımcı olan yazma becerisi, Türkçe öğretiminin temel araçlarından olduğu için, bu becerinin eğitimi uzun bir süreci gerektirebilir. Bütünsellik bağlamında

incelendiğinde konuşmanın daha düzgün bir anlatımı olarak da görebileceğimiz yazma yeteneği her insana doğru bir eğitimle kazandırılabilir.

Düşünce, öğrencinin zihninde açık seçik belirlenmemişse, anlatımında da belirsizlikler ortaya çıkar. Anlatımı tam ve açık değilse, öğrenci açık seçik düşünemiyor demektir. Öyleyse, yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir. Ne var ki düşünme yazma değildir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi, bunu iletcek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar (Özdemir vd. , 1991: 115-116).

Birey, yazma becerisiyle var olan sözcük dağarcığını geliştirerek onları bir diğer anlatımda farklı şekillerde kullanabilir. Bu durum da bireyi, iç sözlüğü arasında yolculuğu gerektirdiğinden, farklı fakat aynı anlama gelen ifadeleri kullanmaya sürükler. Yazma eylemi daha sonraları ortaya çıktığından daha zor edinildiği söylenir. Fakat düşünülmeyle başladığı ve parmak kaslarının olgunlaşma sürecini atlattığı her an, bu beceri için bir kullanım anıdır.

Yazma becerisini besleyen asıl öge okuma etkinliğidir. Okuma becerisini, alışkanlık değil de sürdürülebilir bir hayat gereksinmesine dönüştürebilen her birey, yazma becerisine etkin bir şekilde sahip olur.

e. Dil Bilgisi

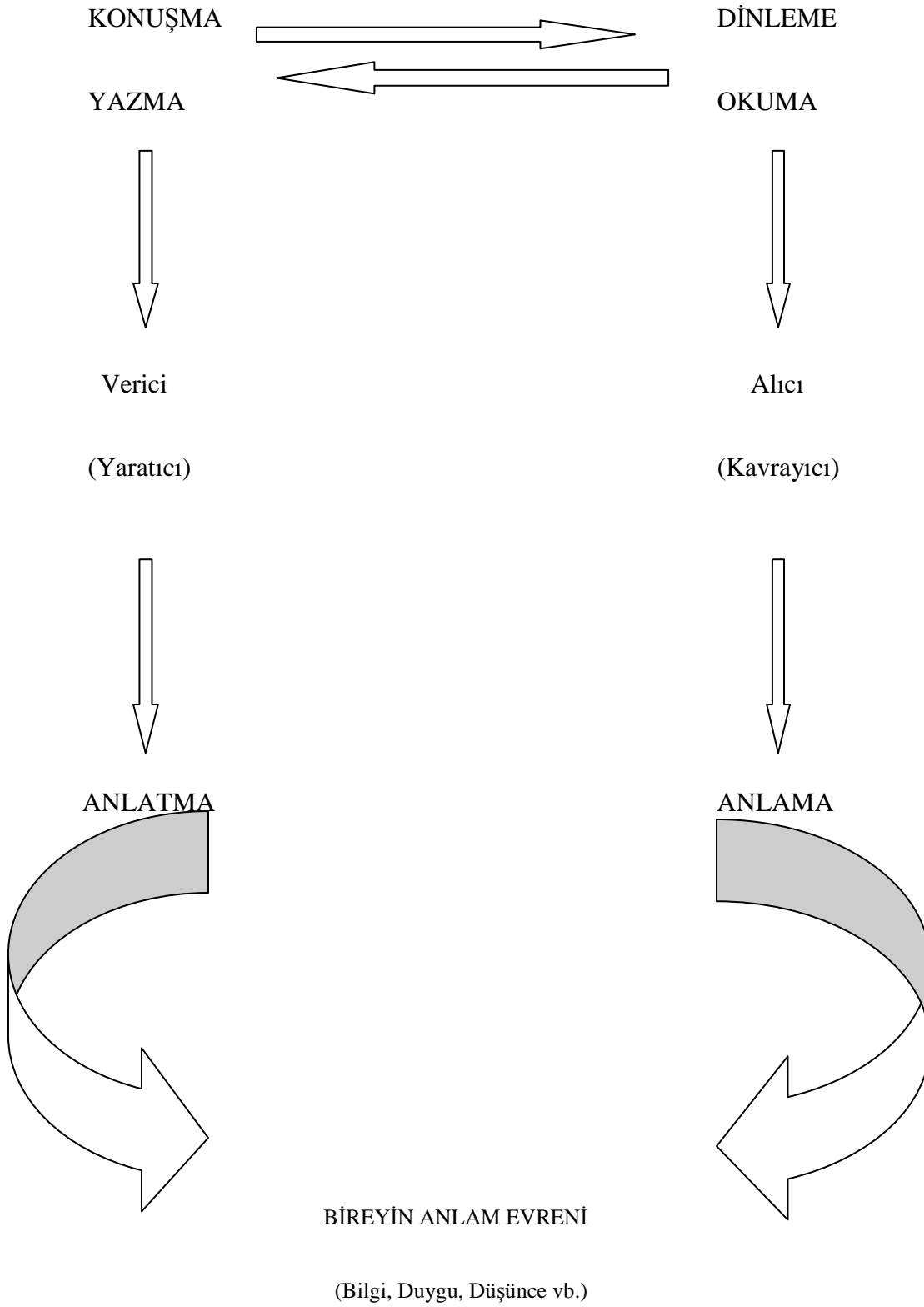
Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu

amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların sözcük, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları açıklanmıştır.

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 gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kağıtlarının 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 (MEB, 2006).

Şekil 1: Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları



Kaynak: (Sever, 2011: 27).

III. 5. Sözcük Dağarcığı/ Söz Varlığı

Sözcükler, bireyin dil becerilerini kullanmada daima başvurduğu iletişimsel bir becerinin anahtarıdır. Vardar bu kavramı, “bir insanın kullandığı sözcüklerin tümüne sözcük dağarcığı denir” şeklinde açıklar (Vardar, 1998: 190). Sözcük dağarcığının, insanların söylenenleri anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatmasında önemli bir işlevi vardır. Bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade eden sözcük dağarcığıdır (Güleryüz, 2002: 13). Anlama ve anlatma becerilerini bireye kazandırmanın yolu sözcük ediniminden geçer. Söz konusu becerilerin bireye kazandırılması için en verimli ortam ise okullardaki Türkçe dersleridir. İlköğretim Türkçe eğitimi programı göz önüne alındığında bu durumun önemi bir kez daha anlaşılabilir. Türkçe dersinin gereçleri olan konuşmalar ve okuma parçaları, sözcüklerden oluşur. Bir konuşmayı ya da bir okuma parçasını tümel olarak anlamak, metni oluşturan sözcüklerin anlamını, tümce içindeki işlevini bilmek ve kavramakla olabilir. Bu yüzden birikimle oluşabilecek sözcüksel varsılık, bireyin yaşantı ve deneyimleriyle örtüşür ve bir süreç halinde devam eder.

Sözcüklerin bireyin iç sözlüğüne alınması bellek ile ilgilidir. İlk duyulduklarında anlamlandırılabilen fakat uzun süreli belleğe ilk aşamada aktarılamayan sözcükler, tekrar ve çeşitli tekniklerle içselleştirilebilir ve bireyin iç sözlüğüne alınabilir. Bellek, “vaktiyle görülen, işitilen, koklanan, tadılan şeyleri ve yaşanan sevinç veya korku gibi duyguları, yapılan işleri unutmayı onları yeniden hatırlamak yetisi” dir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan: 1976: 26). Sözcüklerin geri çağırılıp kullanılması işlemi de belleğin birey tarafından anlamlı ve verimli kullanılabilirliğine bağlıdır.

Zihin gelişiminde etkin bir rol oynayan sözcükler aynı zamanda dilsel gelişimi de destekleyerek düşüncelerimizi daha rahat ve net bir şekilde ifade etmemizi sağlar. Söz varlığında eksikliği hissedilen birey, düşüncelerini net olarak ortaya koyamayıp ifade etmede zorluk yaşarken; sözcük edinimini her geçen gün farklı etkinliklerle ve çeşitli sözcüklerle destekleyen bir diğer birey ise dil becerilerini ustaca kullanır.

Dilsel becerilerin etkin kullanımında bireysel farklılıklar da göz önünde tutulmalıdır. Her bireyin yaşadığı, kendini yetiştirdiği çevre, sahip olduğu eğitimsel olanaklar farklıdır. Bu yüzden toplumun çeşitli kesimlerini oluşturan bireylerin kullandığı dilsel beceriler de farklıdır. İnsanların yaşantısında önemli yer edinen sözcükler, bireylerin yaşamsal farklılığından ötürü sayıca kıyaslanamaz. Sözcük dağarcığındaki kıyaslamalara, ki bu kıyaslamalarda aynı şartlar tamamen oluşamayacağından, ortalama bir değersel anlam yüklenebilir. Birey, okula, aileden ve çevreden edindiği sözcüklerle gelir. Bu süreçte ise cinsiyet, kalıtım, çevre ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler, bireylerin sözselleşmesine yansır. Söz konusu değişkenleri düşündüğümüzde okullarda verilen Türkçe öğretimi, bireyin sahip olduğu değerleri artırıcı ve geliştirici düzeyde olmalıdır. Bu yüzden bireysel farklılıklar, çeşitli öğrenme ve öğretme yöntemleriyle ortadan kaldırılmamalı; her bireye özgün ders içi ve ders dışı çalışmalara yer verilerek basamaklı öğretim gerçekleştirilmelidir. Sözcük öğretimi, ayrı bir başlık altında tezin diğer bölümlerinde irdelenecektir.

Sözcük dağarcığı üzerine yapılan araştırmalar bireyin iki türlü varsılığa sahip olduğunu ortaya koyar. Bunlardan ilki etkin sözcük dağarcığıdır.

Etkin (aktif) sözcük dağarcığı, insanların günlük hayatta kullandığı sözcüklerden örülüdür. Bireyin anlatma dil becerisini (konuşma, yazma) işletirken kullandığı sözcükler, onun bu alandaki deneyimini ve tecrübesini gösterir. Etkin sözcükler, bireyin uğraşları ve ilgileri doğrultusunda ortaya çıkar. Sözcüklerin etkinliği anlatma becerilerine dayandığı için seçimi de bireye aittir.

Edilgen (pasif) sözcük dağarcığı, insanların anlamını bildiği fakat kullanmadığı sözcüklerden oluşur. Yani içselleştirilemeyen sözcükler bu alana girer. Birey iç sözlüğüne aktaramadığı bu sözcükleri, zihinsel süreçlere işleyerek dil becerilerinde anlamak için kullanır. Anlama düzeyinde kullanılan sözcük sayısı çağrışımla anlama yapıldığı için, sürekli olarak, kullanma düzeyinden daha fazla olmaktadır (Yalçın, 1997: 59). Yani bireyin anlama (okuma, dinleme/izleme) dil becerisini işler hale getirirken kullanabildiği sözcük sayısı (edilgen), anlatma (konuşma, yazma) dil becerisini işler hale getirdiği sözcük sayısından (etken) fazladır. Söz varlığı sadece bireyin dilsel kullanım becerisini göstermeyip farklı alanlarda da kendi öneminin farkına vardırır.

Toplumların çevresi veya doğasıyla ilgili görüşlerini yansıtan dil, bu işlevinde hem etken hem edilgen rol oynar. Başka bir deyişle her dil dış dünyayı kendine özgü biçimde yoğurur ve yorumlar, kavramlaştırır ve yapılaştırır (Vardar, 1998: 16). Edward Sapir'e göre insanlar sadece gördükleri nesnel veya buldukları sosyal dünyayı yaşamazlar, aynı zamanda toplumda oluşturdukları kendi dil dünyalarından da etkilenirler (Sapir, 1969: 71). Aynı şekilde Alman dil bilimci Humboldt' a göre de her dil dış dünyayı kendi sistemine göre tahlil eder, başka dillerden de bu özelliğiyle ayrılır (Mounin, 1963: 43). Bunun için Fransız dil bilimci A. Meillet "Her dilin sözcük dağarcığı (vokabüleri) bir uygarlığı dile

getirir”(Meillet: 45) demiştir. Ulusların geçmişteki resimlerine bakıldığında birçok ögeye kolaylıkla rastlanır. Bir milletin sahip olduğu kültürel değerlere, siyasi anlaşmalarındaki ifadelere, günlük yaşamın şifrelerine, dil ve felsefe alanındaki gelişmelerine, edebi anlayışlarına ve birçok unsura sözcüklerin anlamsal iletileriyle ulaşabiliriz.

Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa; yalnızca dil bilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz (Aksan, 2009: 65). Her dili konuşan toplum, çevresini, çevresindeki olayları, gerçekleri kendince algılamakta ve ana dilinde oluşmuş penceresinden görmektedir. Aksan’ın da belirttiği gibi söz varlığı, aslında çoğu şeyin habercisi olup, bir dilin en önemli göstergelerinden bir tanesidir.

Dilin yaşamsal sürecinde köşe taşı olan sözcüklerin birçok alanda etkin bir rolü bulunmaktadır. Bireylerin dilsel becerilerini yansıtmakta söz sahibi olan sözcük dağarcığının öğelerini tek tek açıklamamız çalışmamızın seyri açısından önem arz etmektedir.

III. 6. İç Sözlük

İç sözlük kavramı, daha çok dil ve bellek, dil ve düşünce, dil edinimi araştırmalarında öne çıkan bir kavramdır. Kimi zaman birey dili ve bireysel bellek, anlamsal bellek, uzun süreli bellek kavramlarıyla yakın anlamda kullanılan iç sözlüğe, bireysel sözlük ya da düşünen sözlük de denir (Lewandowski, 1990: 482).

Lewandowski'de iç sözlük, anlamların bireysel bilgisini ve dilsel göstergelerin kullanımını kapsadığı vurgulanır. “İç sözlük, bireysel dil alımlama ve üretme sistemlerinin bir bileşenidir” (Lewandowski, 1990: 482).

Kanatlı ise iç sözlüğü, kozmik oda ve bireyin kara kutusu olarak nitelendirir. Hayallerin, hayal kırıklıklarının, tüm özellerin saklandığı hatta bizzat iç sözlüğün sahibinden gizlenmeye çalışıldığı bir birim olarak görür (Kanatlı, 2009).

Gerek Lewandowski gerek Kanatlı'nın söylemlerinden iç sözlüğe ilişkin şu çıkarımlara ulaşılabilir:

- Birey dili, etkileşime bağlıdır.
- Etkileşim çoğaldıkça yaşantılama zenginliği de artar.
- Yaşantıların varsıllaşması aynı zamanda iç sözlüğü de varsıllaştırarak paralel bir yön oluşturur.
- Öğretmenlerin bu oluşumları sağlamada kendilerine birçok görev düşer.
- Birey dili, dilin sonsuz anlatım olanaklarına ve kişinin seçkilerine bireysel öncelik tanımalıdır.
- Birey dili malzemesinin ilişkilendirildiği yer, iç sözlüktür.

IV. BÖLÜM

DERS KİTAPLARINDA SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI

IV. 1. Türkçe Öğretim Programlarında Sözcük Öğretimi ve Türkçe Ders Kitapları

Ülkelerin eğitim sisteminde büyük rol oynayan öğretim programlarının en önemli destekçileri ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında dört temel dil becerisine yönelik yer alan metinler ve bu metinlerin etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinlikler içerisinde sözcük öğretimine yönelik olanlar da olduğu için dördüncü bölümde, ülkemizin eğitim sisteminin değiştirilmesine yönelik çalışmaların olduğu şu günlerde, 1981 ve 2005 yılında düzenlenen Türkçe öğretim programları açıklanacaktır.

IV. 1. 1. 1981 Yılı Türkçe Öğretim Programına Göre Türkçe Dersinin Genel Amaçları

İlköğretim okullarında öğrencilere verilen Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçlarına ve temel ilkelerine göre şu şekildedir:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (Koşar, 2001: 104).

IV. 1. 1. 1. 1981 Yılı Türkçe Öğretim Programında Sözcük Öğretimi

Milli Eğitim Bakanlığı, 1981 Türkçe dersi için hazırlanan öğretim programında sözcük kazanımına yönelik olarak insanların sözcüklerle düşündüğünü, bireyin sözcük dağarcığının asıl olarak okulda gerçekleştiğini, Türkçe dersinin bir bilgi dersi değil ifade ve beceri dersi olduğunu, çeşitli metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğinin gelişeceğini, anlama, anlatım ve dil bilgisi becerilerinin önemine yer veren maddelere yer verilmiştir.

IV. 1. 2. 2005 Yılı Türkçe Öğretim Programına Göre Türkçe Dersinin Genel Amaçları

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve verensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Milli, manevi ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

2005 İlköğretim Türkçe Ders Programının temel beceri maddelerini aktarmamız çalışmamızın mantığını kısmen ortaya koyacaktır.

Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB, 2006).

Öğrenme alanlarını (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi) önceki bölümlerde açıklamıştık. Bu kısımda ise programda yer alan öğrenme alanlarını ve sözcük öğrenimi ile ilgili kazanımlarını aktaracağız.

IV. 1. 2. 1. 2005 Yılı Türkçe Öğretim Programında Sözcük Öğretimi

İlköğretim 8. Sınıf için öngörülen kazanımlar okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma şeklinde düzenlenmiştir. Okuma alanında okuma kurallarını uygulamaya, sözcükleri doğru okuyabilmeye, okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme, söz varlığını zenginleştirici etkinlikler gerçekleştirebilmeye; dinleme alanında dinleneni/izleneni anlamaya ve çözümlemeye, söz varlığını zenginleştirmeye; konuşma alanında sesini ve beden dilini etkili kullanmaya, konuşma kurallarını uygulamaya; yazma alanında yazma kurallarını uygulamaya, kendini yazılı olarak ifade edebilmeye, düşünce yazıları yazmaya, olay yazıları yazmaya, şiir yazmaya, yazdıklarını değerlendirmeye; dil bilgisi alanında ise söz varlığını zenginleştirmeye, varlıkların özelliklerini, niteliklerini kullanabilmeye yönelik kazanımlar yer almıştır.

IV. 1. 3. “1981 Türkçe Öğretim Programı” İle “2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı” Arasındaki Temel Değişiklikler

Murat Aşıcı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş, 16.07.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmış, 2000 yılında da birinci-beşinci sınıflar için ayrı ayrı basılmış olan “Türkçe Programı” ile, 2004 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2005 yılında son hâli verilerek basılan “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”nu şu şekilde kıyaslamıştır (Aşıcı, 2005: 244-245)

Davranışçı yaklaşıma göre yazılmış, Temel Eğitim Okulları, Türkçe Eğitim Programı (1981) ile yapılandırmacı öğretim yaklaşımını benimseyen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim (2004) Programı arasındaki temel değişiklikler şu şekildedir:

1. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin dili kullanarak zihin becerilerinin (sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, değerlendirme vb.) geliştirilmesi en önemli hedef olarak belirlenmiştir.
2. Yeni programa, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere iki yeni öğrenme alanı ilave edilmiştir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma yanında, bu becerilerin öğrencilerin üst düzey becerilerini (iletişim, problem çözme, karar verme, araştırma vb.) geliştireceği düşünülmüştür.
3. Öğrenme, öğrencilerin bilgiyi zihninde yapılandırıp yeni bilgiler üretmesidir. Öğretim, bilginin dil becerilerini kullanarak yeniden yapılandırması üzerine kurulmuştur. *(Yapılandırıcı yaklaşıma göre bilgi dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile zihinde sıralanmakta, sınıflanmakta, ilişkilenmekte ve sonunda anlaşılmaktadır. Daha sonra, bireyin ön bilgileri ile yeni bilgileri*

bütünleşerek zihinde yapılandırılmaktadır. Yapılandırılan bilgiler yine zihinsel işlemlerden geçerek dil yoluyla aktarılmaktadır.)

4. Bu yaklaşıma göre öğrenme, anlam aramaktır. Öğrencinin metin içi, metin dışı ve metinler arası okumalar yaparak, anlam oluşturma ve anlam kurma becerilerini geliştirmesine özel bir önem verilmiştir. *(Halbuki daha önce, ders kitabındaki metinlerin incelenmesinde, metni anlamak ve işlenen konudan dersler çıkarmak yeterli oluyordu. Bu anlayışa göre, Türkçe ders kitabında, metin yazarının sunduğu bilgileri öğrenci önce anlamalı, daha sonra bu metinlerdeki bilgiyi kabul etmek yerine, metindeki anlamı sorgulamalıdır. Aynı konuda benzer ve farklı metinler de okuyarak, küçük araştırmalar yaparak öğrenci, anlamı kendisi kurmalıdır.)*

5. Türkçe öğretiminin amaçlarına ve bu amaçlara bağlı kazanımlara, tema bütünlüğü taşıyan metinlerle ulaşılır. *(Böyle bir yaklaşımda, öğrenciler bir sene boyunca işleyecekleri sekiz farklı temada, her tema için edebi, öğretici ve bilgilendirici özellikler taşıyan beş metin üzerinde çalışma yaparlar.)*

6. Öğrenme ve öğretme süreci zaman olarak da değişmiştir. Ders kitabındaki her bir metin bir hafta süreyle işlenir. Öğretim programındaki kazanımlara, bu süre zarfında, en önemlisi de yaklaşımın belirlediği aşamalara göre ulaşılır.

7. Değerlendirmede birey ön plana çıkarılmış; bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenme alanlarına özgü değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. *(Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğrenmenin sorumluluğu öncelikle bireyin kendisine aittir. Bu sebeple, öğrenme ortamında öğrencinin kendisini değerlendirmesi için, kendini (öz) değerlendirme ölçeklerine yer verilir. Öğrenciye kendi durumunu değerlendirmesi için fırsatlar tanınır; kendini değerlendirmesine yönelik etkinlikler yapılır.*

Öğretmen ise öğretimin sonucuna veya ürününe değil, sürece odaklanmıştır. Süreci kontrol ederken gözlem formlarını sıkça kullanır, geri bildirimler alır, gerekli düzeltmeleri kendisi yapmaz; öğrencinin kendisinin yapmasına yardımcı olur.)

8. En önemli değişikliklerden biri, ilk okuma-yazma öğretiminde olmuştur. Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmiş; bitişik eğik yazı ile yazmaya birinci sınıftan başlanmış ve bütün yazma çalışmalarının bu yazıyla yapılması önerilmiştir.

Yine Kılıç ve Seven'e göre yeni ilköğretim programlarının önceki programlardan farklı tarafı şu şekildedir:

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır.
- Ölçme ve değerlendirme yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır.
- Derslerin, ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirebilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece yol göstereceği etkinliklere ayrılmıştır.
- Genel olarak program yapısının değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması öngörülmüştür.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir.
- Dünya ile bütünleşme ve AB standartları dikkate alınmıştır.
- Tüm dersler için sekiz ortak beceri saptanmıştır.
- Tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

- Spor kültürü ve olimpik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilinci geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programa yerleştirilmiştir.
- Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır.
- Baskın doğrusal düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı ön plana çıkarılmıştır.
- Program etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- Ölçme değerlendirilmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir (Kılıç ve Seven, 2007: 14-15).

Çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımlarının benimsendiği 2005 programı, görüldüğü üzere eğitim sürecinde öğrenci merkezli anlayış ve zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik bir tutum üzerine inşa edilmiş ve geleneksel eğitim anlayışından kısmen uzaklaştırılmıştır.

V. BÖLÜM

METİNLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

V. 1. Temalarda Yer Alan Kazandırılması Hedeflenen Sözcüklerin

Kazanım Ortalamaları

Bu bölümde toplam üç farklı okulda ve yüz öğrenciye sunulan çalışma dosyasındaki verilerin analiziyle gerçekleşen çözümlenmelere yer verilecektir.

İncelemede kullanılan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler, ders içi etkinliklerde başvurulmuş önemli bir etkidir. Metinlerde yer alan sözcükler ise bu metinlerin anlaşılmasında, anlamlandırılmasında ve hatta içselleştirilmesinde önem arz eder. Bu yüzden toplam altı temada yer alan metinlerin sahip olduğu, aynı zamanda etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükleri metin bağlamında incelemek araştırmayı anlaşılır kılacaktır. Araştırmanın bulgularını barındıran MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan temalar şunlardır:

Tema 1. Zaman ve Mekan

Tema 4. Toplum Hayatı

Tema 2. Atatürk

Tema 5. Bilim ve Teknoloji

Tema 3. Milli Kültür

Tema 6. Kişisel Gelişim

İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler ve bu araştırmaya konu olan sözcüklerin öğrencilere uygulanan çalışma dosyalarındaki doğru kullanım oranları, aritmetik ortalamaları

ve de standart sapmaları esas alınarak, toplam yüz öğrenci, üç farklı okul kapsamında aşağıdaki tablolarla ele alınmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları

| Sözcükler | \bar{X} | Ss | N |
|-------------|-----------|------|-----|
| reze | ,01 | ,100 | 100 |
| münci | ,02 | ,141 | 100 |
| mefhum | ,03 | ,171 | 100 |
| edip | ,03 | ,171 | 100 |
| dalalet | ,04 | ,197 | 100 |
| tebarüz | ,05 | ,219 | 100 |
| terakki | ,05 | ,219 | 100 |
| müspet | ,06 | ,239 | 100 |
| muntazam | ,08 | ,273 | 100 |
| Cihannüma | ,08 | ,273 | 100 |
| azimkarane | ,08 | ,273 | 100 |
| bedhah | ,09 | ,288 | 100 |
| tezahür | ,09 | ,288 | 100 |
| müstevli | ,09 | ,288 | 100 |
| mürşit | ,10 | ,302 | 100 |
| idrak | ,10 | ,302 | 100 |
| tekamül | ,10 | ,302 | 100 |
| im | ,11 | ,314 | 100 |
| mihrak | ,11 | ,314 | 100 |
| inkişaf | ,11 | ,314 | 100 |
| körük | ,11 | ,314 | 100 |
| varsıl | ,12 | ,327 | 100 |
| sınai | ,12 | ,327 | 100 |
| mamur | ,12 | ,327 | 100 |
| muasır | ,13 | ,338 | 100 |
| bitap | ,13 | ,338 | 100 |
| mütemadiyen | ,14 | ,349 | 100 |

Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları (Devamı)

| Sözcükler | \bar{X} | Ss | N |
|----------------|-----------|------|-----|
| kanaat | ,14 | ,349 | 100 |
| dinamizm | ,16 | ,368 | 100 |
| ahval | ,18 | ,386 | 100 |
| tevhit | ,18 | ,386 | 100 |
| gaflet | ,19 | ,394 | 100 |
| zaruret | ,19 | ,394 | 100 |
| partal | ,19 | ,394 | 100 |
| boyunduruk | ,20 | ,402 | 100 |
| yarenlik etmek | ,20 | ,402 | 100 |
| tamah | ,22 | ,416 | 100 |
| safha | ,22 | ,416 | 100 |
| şerait | ,22 | ,416 | 100 |
| sofa | ,23 | ,423 | 100 |
| marifet | ,24 | ,429 | 100 |
| havale etmek | ,25 | ,435 | 100 |
| içini dökmek | ,25 | ,435 | 100 |
| meftun | ,25 | ,435 | 100 |
| pardösü | ,25 | ,957 | 100 |
| kafi | ,26 | ,441 | 100 |
| musallat olmak | ,26 | ,441 | 100 |
| mümessil | ,26 | ,441 | 100 |
| ülkü | ,27 | ,446 | 100 |
| muvaffakiyet | ,28 | ,451 | 100 |
| namüsaid | ,28 | ,451 | 100 |
| mağrur | ,28 | ,451 | 100 |

Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları (Devamı)

| | | | |
|----------------|-----|------|-----|
| emsal | ,29 | ,456 | 100 |
| ati | ,29 | ,456 | 100 |
| vasıf | ,30 | ,461 | 100 |
| cumba | ,31 | ,465 | 100 |
| meziyet | ,31 | ,465 | 100 |
| beşeriyet | ,31 | ,465 | 100 |
| cebren | ,32 | ,469 | 100 |
| mahiyet | ,32 | ,469 | 100 |
| harikulade | ,32 | ,469 | 100 |
| sükun | ,33 | ,473 | 100 |
| itimât | ,33 | ,473 | 100 |
| nispet | ,33 | ,473 | 100 |
| mensup | ,34 | ,476 | 100 |
| mahrum | ,34 | ,476 | 100 |
| harici | ,34 | ,476 | 100 |
| muhabbet etmek | ,35 | ,479 | 100 |
| bela | ,37 | ,485 | 100 |
| benlik | ,37 | ,485 | 100 |
| çilingir | ,37 | ,485 | 100 |
| gözü | ,38 | ,488 | 100 |
| eğleşmek | ,38 | ,488 | 100 |
| restore etmek | ,38 | ,488 | 100 |
| mevki | ,38 | ,488 | 100 |
| ameliye | ,39 | ,490 | 100 |
| finiş | ,40 | ,492 | 100 |
| pot kırmak | ,40 | ,492 | 100 |
| saadet | ,41 | ,494 | 100 |
| cila | ,43 | ,498 | 100 |
| provokasyon | ,43 | ,498 | 100 |
| loca | ,43 | ,498 | 100 |
| sihirli kutu | ,44 | ,499 | 100 |
| aşına | ,45 | ,500 | 100 |
| muvaffak olmak | ,46 | ,501 | 100 |
| kervansaray | ,46 | ,501 | 100 |
| vasıta | ,47 | ,502 | 100 |

Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları (Devamı)

| | | | |
|----------------------------|-----|------|-----|
| vesile | ,47 | ,502 | 100 |
| kudret | ,47 | ,502 | 100 |
| iktidar | ,47 | ,502 | 100 |
| kahin | ,48 | ,502 | 100 |
| yegane | ,48 | ,502 | 100 |
| merhaba demek | ,48 | ,502 | 100 |
| mahrum | ,49 | ,502 | 100 |
| vahim | ,50 | ,503 | 100 |
| özgün | ,50 | ,503 | 100 |
| temin | ,51 | ,502 | 100 |
| istikbal | ,52 | ,502 | 100 |
| Cumhuriyet | ,52 | ,502 | 100 |
| opera | ,52 | ,502 | 100 |
| asude | ,53 | ,502 | 100 |
| dizlerine kara sular inmek | ,53 | ,502 | 100 |
| fide | ,54 | ,501 | 100 |
| refah | ,54 | ,501 | 100 |
| hıyanet | ,55 | ,500 | 100 |
| tenkit | ,56 | ,499 | 100 |
| aksiyon | ,56 | ,499 | 100 |
| ahali | ,56 | ,499 | 100 |
| medeniyet | ,57 | ,498 | 100 |
| medeni | ,57 | ,498 | 100 |
| edevat | ,57 | ,498 | 100 |
| katiyetle | ,57 | ,498 | 100 |
| mimari | ,58 | ,496 | 100 |
| bahtiyar | ,58 | ,496 | 100 |
| cereyan | ,58 | ,496 | 100 |
| imkan | ,59 | ,494 | 100 |
| odak | ,59 | ,494 | 100 |
| hakikat | ,59 | ,494 | 100 |
| menfaat | ,60 | ,492 | 100 |
| isabetsizlik | ,60 | ,492 | 100 |
| han | ,60 | ,492 | 100 |
| otel | ,60 | ,492 | 100 |

Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları (Devamı)

| | | | |
|---------------------|-----|------|-----|
| vefa | ,61 | ,490 | 100 |
| alem | ,62 | ,488 | 100 |
| gurbet | ,62 | ,488 | 100 |
| ahbap | ,62 | ,488 | 100 |
| modern | ,62 | ,488 | 100 |
| sevk etmek | ,63 | ,485 | 100 |
| tren | ,63 | ,485 | 100 |
| nesnel | ,64 | ,482 | 100 |
| ideal | ,64 | ,482 | 100 |
| fragman | ,65 | ,479 | 100 |
| vaat etmek | ,66 | ,476 | 100 |
| mendebur | ,67 | ,473 | 100 |
| haber salmak | ,68 | ,469 | 100 |
| kıymet | ,68 | ,469 | 100 |
| sevk | ,68 | ,469 | 100 |
| azim | ,68 | ,469 | 100 |
| mağlup | ,68 | ,469 | 100 |
| tedbir | ,68 | ,469 | 100 |
| girişim | ,69 | ,465 | 100 |
| nesil | ,69 | ,465 | 100 |
| mecburiyet | ,69 | ,465 | 100 |
| tavsiye | ,69 | ,465 | 100 |
| sözünü tutmak | ,69 | ,465 | 100 |
| hayatı paylaşmak | ,69 | ,465 | 100 |
| fert | ,70 | ,461 | 100 |
| tersane | ,70 | ,461 | 100 |
| bahar | ,71 | ,456 | 100 |
| faaliyet | ,72 | ,451 | 100 |
| hadise | ,72 | ,451 | 100 |
| yapıt | ,73 | ,446 | 100 |
| tembih etmek | ,74 | ,441 | 100 |
| memleket meseleleri | ,74 | ,441 | 100 |
| uğur | ,75 | ,435 | 100 |
| açı | ,75 | ,435 | 100 |
| genç | ,76 | ,429 | 100 |

Tablo 4. Öğrencilerin Sözcükleri Doğru Kullanım Dağılımları (Devamı)

| | | | |
|-----------------------------|-----|------|-----|
| köken | ,78 | ,416 | 100 |
| bayram | ,78 | ,416 | 100 |
| medeniyet | ,79 | ,409 | 100 |
| bilim | ,80 | ,402 | 100 |
| sual | ,80 | ,402 | 100 |
| tamir | ,80 | ,402 | 100 |
| Anadolu | ,80 | ,402 | 100 |
| olup bitenin farkında olmak | ,81 | ,394 | 100 |
| pansiyon | ,81 | ,394 | 100 |
| laf | ,82 | ,386 | 100 |
| neşe kaynağı olmak | ,83 | ,378 | 100 |
| çaresizlik | ,83 | ,378 | 100 |
| olup biteni anlamak | ,83 | ,378 | 100 |
| vicdan azabı duymak | ,84 | ,368 | 100 |
| sahne | ,84 | ,368 | 100 |
| tasarruf | ,84 | ,368 | 100 |
| köle | ,85 | ,359 | 100 |
| orkestra | ,85 | ,359 | 100 |
| fert | ,85 | ,359 | 100 |
| teftiş | ,86 | ,349 | 100 |
| hendek | ,86 | ,349 | 100 |
| zaman | ,86 | ,349 | 100 |
| gelenek | ,87 | ,338 | 100 |
| empati | ,87 | ,338 | 100 |
| yurt | ,87 | ,338 | 100 |
| çevresine bakmak | ,87 | ,338 | 100 |
| otobüs | ,87 | ,338 | 100 |
| yakasına yapışmak | ,87 | ,338 | 100 |
| kıyı | ,90 | ,302 | 100 |
| konser | ,91 | ,288 | 100 |
| vakit | ,91 | ,288 | 100 |
| fikir | ,92 | ,273 | 100 |
| misafir | ,92 | ,273 | 100 |
| gözü tutmak | ,96 | ,197 | 100 |
| Atatürk | ,97 | ,171 | 100 |

Tablolarda yer alan toplam yüz doksan üç sözcük doğru kullanım oranlarına göre yukarıdan aşağıya doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada toplam yüz öğrenci ve üç farklı okul türü baz alınmış ve söz konusu sözcüklerin doğru kullanımına TDK Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu Yoğun Diski ile karar verilmiştir.

Doğru kullanımı (%50 ve üstü) en az olan sözcüklere dikkat edildiğinde ders kitaplarında yer alan öğrenciye kazandırılması hedeflenen sözcüklerin, yapılandırmacılık anlayışının basamaklarından olan öğrenciye görelilik ilkesine göre seçilmediğini, yaşamda, kitle iletişim araçlarında kullanılan sözcüklerin metin altı çalışmalarında çok fazla yer almadığını, bu durumun da öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım oranlarına yansıtıp sözcükleri iç sözlüklerine alamamalarına ve dil öğrenimini zorlaştırarak öğretmenleri geleneksel eğitim anlayışına sürüklediğini söyleyebiliriz.

Ders kitaplarında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması beklenen sözcüklerin birey tarafından gerek yazı dilinde gerek konuşma dilinde gerekse de günlük hayatta kullanılmaması söz konusu sözcüklerin birey diline yerleşmediklerini ve bunun sonucu olarak da içselleşemediğini ortaya koyar.

Çeşitli değişkenler ile irdelenen bu çalışmanın ortaya koyduğu bulguları yorumlayarak sonuç tablosunu beyinde tasarlamak ve anlamlandırmak için bu bölümde ulaşılan değerler sonraki bölümde kullanılacaktır.

VI. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

VI. 1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda araştırmaya konu olan ve yerleşim birimi (ilçe-belde-köy okulu) bakımından farklılık gösteren üç farklı okulun öğrenci cinsiyetlerine göre oluşan ve de anlamsal farklılıkların yansıtıldığı sözcükler aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Cinsiyete göre sözcük ortalamaları arasında farklılık gösteren sözcükler

| Sözcük | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | t | df | p |
|----------|----------|----|-----------|------|-------|----|------|
| konser | Kız | 57 | ,96 | ,186 | 2,242 | 98 | ,027 |
| | Erkek | 43 | ,84 | ,374 | | | |
| loca | Kız | 57 | ,58 | ,498 | 3,655 | 98 | ,000 |
| | Erkek | 43 | ,23 | ,427 | | | |
| opera | Kız | 57 | ,63 | ,487 | 2,634 | 98 | ,010 |
| | Erkek | 43 | ,37 | ,489 | | | |
| sükun | Kız | 57 | ,42 | ,498 | 2,264 | 98 | ,026 |
| | Erkek | 43 | ,21 | ,412 | | | |
| kafi | Kız | 57 | ,37 | ,487 | 2,939 | 98 | ,004 |
| | Erkek | 43 | ,12 | ,324 | | | |
| nispet | Kız | 57 | ,42 | ,498 | 2,264 | 98 | ,026 |
| | Erkek | 43 | ,21 | ,412 | | | |
| vasıta | Kız | 57 | ,56 | ,501 | 2,135 | 98 | ,035 |
| | Erkek | 43 | ,35 | ,482 | | | |
| özgün | Kız | 57 | ,63 | ,487 | 3,147 | 98 | ,002 |
| | Erkek | 43 | ,33 | ,474 | | | |
| muntazam | Kız | 57 | ,12 | ,331 | 1,829 | 98 | ,048 |
| | Erkek | 43 | ,02 | ,152 | | | |
| han | Kız | 57 | ,68 | ,469 | 1,999 | 98 | ,048 |
| | Erkek | 43 | ,49 | ,506 | | | |
| fide | Kız | 57 | ,63 | ,487 | 2,143 | 98 | ,035 |
| | Erkek | 43 | ,42 | ,499 | | | |
| tenkit | Kız | 57 | ,65 | ,481 | 2,092 | 98 | ,039 |
| | Erkek | 43 | ,44 | ,502 | | | |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|----|-----|------|--------|----|------|
| ahali | Kız | 57 | ,67 | ,476 | 2,528 | 98 | ,013 |
| | Erkek | 43 | ,42 | ,499 | | | |
| tren | Kız | 57 | ,72 | ,453 | 2,158 | 98 | ,033 |
| | Erkek | 43 | ,51 | ,506 | | | |
| köle | Kız | 57 | ,77 | ,423 | -2,802 | 98 | ,006 |
| | Erkek | 43 | ,95 | ,213 | | | |
| olup bitenin farkında olmak | Kız | 57 | ,86 | ,350 | 2,004 | 98 | ,048 |
| | Erkek | 43 | ,74 | ,441 | | | |
| sözünü tutmak | Kız | 57 | ,81 | ,398 | 3,015 | 98 | ,003 |
| | Erkek | 43 | ,53 | ,505 | | | |

* p<0.5

Tabloya konulan sözcükler p<0.5 anlamsal farklılık derecesine göre sıralanmıştır. “*Köle*” sözcüğü dışındaki diğer tüm sözcüklerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözcükleri doğru kullanım oranı daha yüksek bir yüzdededir. Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubundaki öğrenciler arası sözcük kazanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bir üstünlüğü bulunmaktadır.

Bu durum bireyler arasındaki farklardan oluşabilecek durumun cinsiyetler arasındaki farka da yansiyabileceğini gösterir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla doğru kullanım oranına sahip olmasının altında birtakım durumlar yatabilmektedir. Bu bağlamda sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik açıdan kendisini daha fazla geliştirebilmiş kız öğrencilerin bilgi çağı imkanlarından olumlu bir şekilde etkilendikleri görülebilir ve sosyal medya araçlarının da bu duruma katkıda bulunmasından söz edilebilir. Sosyolojik açıdan bakıldığında kırsal kesimlerde yer alan kız öğrenciler, erkeklerden daha az dış çevreyle iletişim halinde olabilmektedirler. Bir diğer ve en önemli etken ise ergenlikteki bio-fizyolojik gelişmenin kızlarda erkeklerden önce gelişmesidir. Araştırmalarda ortaya konulan verilere göre kız bebeklerin sözel uyarılara, erkek bebeklerin ise görsel

uyaranlara daha hassas olduğu bilinmektedir. Bu yüzden dilsel gelişimini kritik döneminde çevreden gelen geliştirici öğelerle tamamlayabilen bir kız öğrenci, bir erkek öğrenciden daha fazla sözcük kullanım olanağına sahip olabilmektedir.

Gerek sosyolojik gerek biyolojik gerekse de çevresel etkenlerden sözcük kullanımına göre cinsiyetler arası anlamlı farklılıklara yol açan nedenleri, bulguları ve yorumları açıklığa kavuşturmak çalışmayı daha anlamlı hale getirecektir.

VI. 2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul yerleşim birimine (ilçe-belde-köy) göre doğru kullanım gösterdikleri sözcüklerin birbirlerine göre ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre sözcük ortalamaları arasında farklılık gösteren sözcükler

| Sözcükler | Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|---------------|---------|-----|-----------|------|
| opera | İlçe | 41 | ,80 | ,401 |
| | Belde | 38 | ,37 | ,489 |
| | Köy | 21 | ,24 | ,436 |
| | Toplam | 100 | ,52 | ,502 |
| sofa | İlçe | 41 | ,51 | ,506 |
| | Belde | 38 | ,00 | ,000 |
| | Köy | 21 | ,10 | ,301 |
| | Toplam | 100 | ,23 | ,423 |
| mimari | İlçe | 41 | ,83 | ,381 |
| | Belde | 38 | ,55 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |
| | Toplam | 100 | ,58 | ,496 |
| restore etmek | İlçe | 41 | ,68 | ,471 |
| | Belde | 38 | ,16 | ,370 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,38 | ,488 |
| sükun | İlçe | 41 | ,63 | ,488 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |
| | Toplam | 100 | ,33 | ,473 |

| | | | | |
|------------|--------|-----|------|------|
| mensup | İlçe | 41 | ,66 | ,480 |
| | Belde | 38 | ,08 | ,273 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,34 | ,476 |
| sevk | İlçe | 41 | ,98 | ,156 |
| | Belde | 38 | ,55 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,33 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,68 | ,469 |
| fert | İlçe | 41 | ,98 | ,156 |
| | Belde | 38 | ,47 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,57 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,70 | ,461 |
| mecburiyet | İlçe | 41 | 1,00 | ,000 |
| | Belde | 38 | ,58 | ,500 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,69 | ,465 |
| azim | İlçe | 41 | 1,00 | ,000 |
| | Belde | 38 | ,47 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,43 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,68 | ,469 |
| medeni | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,50 | ,507 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |
| | Toplam | 100 | ,57 | ,498 |
| nispet | İlçe | 41 | ,59 | ,499 |
| | Belde | 38 | ,18 | ,393 |
| | Köy | 21 | ,10 | ,301 |
| | Toplam | 100 | ,33 | ,473 |
| vasıf | İlçe | 41 | ,59 | ,499 |
| | Belde | 38 | ,08 | ,273 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |
| | Toplam | 100 | ,30 | ,461 |
| vasıta | İlçe | 41 | ,76 | ,435 |
| | Belde | 38 | ,37 | ,489 |
| | Köy | 21 | ,10 | ,301 |
| | Toplam | 100 | ,47 | ,502 |
| tedbir | İlçe | 41 | ,95 | ,218 |
| | Belde | 38 | ,55 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,68 | ,469 |
| temin | İlçe | 41 | ,80 | ,401 |
| | Belde | 38 | ,32 | ,471 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,51 | ,502 |
| beşeriyet | İlçe | 41 | ,56 | ,502 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,31 | ,465 |
| bahtiyar | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,53 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |

| | | | | |
|------------|--------|-----|------|-------|
| | Toplam | 100 | ,58 | ,496 |
| vaat etmek | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,61 | ,495 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,66 | ,476 |
| ati | İlçe | 41 | ,49 | ,506 |
| | Belde | 38 | ,08 | ,273 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,29 | ,456 |
| itimat | İlçe | 41 | ,63 | ,488 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |
| | Toplam | 100 | ,33 | ,473 |
| özgün | İlçe | 41 | ,88 | ,331 |
| | Belde | 38 | ,18 | ,393 |
| | Köy | 21 | ,33 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,50 | ,503 |
| gömü | İlçe | 41 | ,73 | ,449 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,38 | ,488 |
| odak | İlçe | 41 | ,88 | ,331 |
| | Belde | 38 | ,39 | ,495 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,59 | ,494 |
| nesnel | İlçe | 41 | ,88 | ,331 |
| | Belde | 38 | ,58 | ,500 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,64 | ,482 |
| mağlup | İlçe | 41 | ,90 | ,300 |
| | Belde | 38 | ,58 | ,500 |
| | Köy | 21 | ,43 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,68 | ,469 |
| gaflet | İlçe | 41 | ,073 | ,2637 |
| | Belde | 38 | ,158 | ,3695 |
| | Köy | 21 | ,476 | ,5118 |
| | Toplam | 100 | ,190 | ,3943 |
| dinamizm | İlçe | 41 | ,39 | ,494 |
| | Belde | 38 | ,00 | ,000 |
| | Köy | 21 | ,00 | ,000 |
| | Toplam | 100 | ,16 | ,368 |
| imkan | İlçe | 41 | ,78 | ,419 |
| | Belde | 38 | ,68 | ,471 |
| | Köy | 21 | ,05 | ,218 |
| | Toplam | 100 | ,59 | ,494 |
| genç | İlçe | 41 | ,93 | ,264 |
| | Belde | 38 | ,82 | ,393 |

| | | | | |
|----------|--------|-----|-----|------|
| | Köy | 21 | ,33 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,76 | ,429 |
| cebren | İlçe | 41 | ,49 | ,506 |
| | Belde | 38 | ,08 | ,273 |
| | Köy | 21 | ,43 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,32 | ,469 |
| tevhit | İlçe | 41 | ,37 | ,488 |
| | Belde | 38 | ,05 | ,226 |
| | Köy | 21 | ,05 | ,218 |
| | Toplam | 100 | ,18 | ,386 |
| mahrum | İlçe | 41 | ,73 | ,449 |
| | Belde | 38 | ,34 | ,481 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,49 | ,502 |
| hıyanet | İlçe | 41 | ,78 | ,419 |
| | Belde | 38 | ,24 | ,431 |
| | Köy | 21 | ,67 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,55 | ,500 |
| yegane | İlçe | 41 | ,71 | ,461 |
| | Belde | 38 | ,24 | ,431 |
| | Köy | 21 | ,48 | ,512 |
| | Toplam | 100 | ,48 | ,502 |
| menfaat | İlçe | 41 | ,88 | ,331 |
| | Belde | 38 | ,53 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,60 | ,492 |
| emsal | İlçe | 41 | ,54 | ,505 |
| | Belde | 38 | ,13 | ,343 |
| | Köy | 21 | ,10 | ,301 |
| | Toplam | 100 | ,29 | ,456 |
| harici | İlçe | 41 | ,68 | ,471 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,10 | ,301 |
| | Toplam | 100 | ,34 | ,476 |
| hakikat | İlçe | 41 | ,83 | ,381 |
| | Belde | 38 | ,45 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,59 | ,494 |
| istikbal | İlçe | 41 | ,73 | ,449 |
| | Belde | 38 | ,26 | ,446 |
| | Köy | 21 | ,57 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,52 | ,502 |
| iktidar | İlçe | 41 | ,71 | ,461 |
| | Belde | 38 | ,34 | ,481 |
| | Köy | 21 | ,24 | ,436 |
| | Toplam | 100 | ,47 | ,502 |
| muntazam | İlçe | 41 | ,00 | ,000 |
| | Belde | 38 | ,00 | ,000 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,08 | ,273 |
| edevat | İlçe | 41 | ,80 | ,401 |

| | | | | |
|-------------------|--------|-----|-----|------|
| | Belde | 38 | ,47 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,57 | ,498 |
| han | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,47 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,33 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,60 | ,492 |
| bela | İlçe | 41 | ,66 | ,480 |
| | Belde | 38 | ,16 | ,370 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,37 | ,485 |
| vefa | İlçe | 41 | ,80 | ,401 |
| | Belde | 38 | ,32 | ,471 |
| | Köy | 21 | ,76 | ,436 |
| | Toplam | 100 | ,61 | ,490 |
| aksiyon | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,34 | ,481 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,56 | ,499 |
| fragman | İlçe | 41 | ,93 | ,264 |
| | Belde | 38 | ,58 | ,500 |
| | Köy | 21 | ,24 | ,436 |
| | Toplam | 100 | ,65 | ,479 |
| finitiş | İlçe | 41 | ,68 | ,471 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,40 | ,492 |
| partal | İlçe | 41 | ,29 | ,461 |
| | Belde | 38 | ,00 | ,000 |
| | Köy | 21 | ,33 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,19 | ,394 |
| tenkit | İlçe | 41 | ,88 | ,331 |
| | Belde | 38 | ,42 | ,500 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,56 | ,499 |
| hadise | İlçe | 41 | ,98 | ,156 |
| | Belde | 38 | ,63 | ,489 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,72 | ,451 |
| musallat olmak | İlçe | 41 | ,51 | ,506 |
| | Belde | 38 | ,05 | ,226 |
| | Köy | 21 | ,14 | ,359 |
| | Toplam | 100 | ,26 | ,441 |
| sevk etmek | İlçe | 41 | ,90 | ,300 |
| | Belde | 38 | ,53 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,29 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,63 | ,485 |
| haber salmak | İlçe | 41 | ,95 | ,218 |
| | Belde | 38 | ,53 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,43 | ,507 |

| | | | | |
|-------------------|--------|-----|-----|------|
| | Toplam | 100 | ,68 | ,469 |
| tamir | İlçe | 41 | ,95 | ,218 |
| | Belde | 38 | ,82 | ,393 |
| | Köy | 21 | ,48 | ,512 |
| | Toplam | 100 | ,80 | ,402 |
| asude | İlçe | 41 | ,78 | ,419 |
| | Belde | 38 | ,45 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,53 | ,502 |
| içini dökmek | İlçe | 41 | ,46 | ,505 |
| | Belde | 38 | ,11 | ,311 |
| | Köy | 21 | ,10 | ,301 |
| | Toplam | 100 | ,25 | ,435 |
| muhabbet etmek | İlçe | 41 | ,59 | ,499 |
| | Belde | 38 | ,18 | ,393 |
| | Köy | 21 | ,19 | ,402 |
| | Toplam | 100 | ,35 | ,479 |
| sihirli kutu | İlçe | 41 | ,73 | ,449 |
| | Belde | 38 | ,16 | ,370 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,44 | ,499 |
| ahbap | İlçe | 41 | ,90 | ,300 |
| | Belde | 38 | ,45 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,62 | ,488 |
| cereyan | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,37 | ,489 |
| | Köy | 21 | ,43 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,58 | ,496 |
| Cumhuriyet | İlçe | 41 | ,76 | ,435 |
| | Belde | 38 | ,32 | ,471 |
| | Köy | 21 | ,43 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,52 | ,502 |
| ağ | İlçe | 41 | ,90 | ,300 |
| | Belde | 38 | ,32 | ,471 |
| | Köy | 21 | ,24 | ,436 |
| | Toplam | 100 | ,54 | ,501 |
| gurbet | İlçe | 41 | ,85 | ,358 |
| | Belde | 38 | ,50 | ,507 |
| | Köy | 21 | ,38 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,62 | ,488 |
| tren | İlçe | 41 | ,90 | ,300 |
| | Belde | 38 | ,34 | ,481 |
| | Köy | 21 | ,62 | ,498 |
| | Toplam | 100 | ,63 | ,485 |
| mevki | İlçe | 41 | ,68 | ,471 |
| | Belde | 38 | ,13 | ,343 |
| | Köy | 21 | ,24 | ,436 |

| | | | | |
|----------------------------------|--------|-----|-----|------|
| | Toplam | 100 | ,38 | ,488 |
| modern | İlçe | 41 | ,83 | ,381 |
| | Belde | 38 | ,55 | ,504 |
| | Köy | 21 | ,33 | ,483 |
| | Toplam | 100 | ,62 | ,488 |
| dizlerine kara sular inmek | İlçe | 41 | ,78 | ,419 |
| | Belde | 38 | ,24 | ,431 |
| | Köy | 21 | ,57 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,53 | ,502 |
| yakasına yapışmak | İlçe | 41 | ,98 | ,156 |
| | Belde | 38 | ,92 | ,273 |
| | Köy | 21 | ,57 | ,507 |
| | Toplam | 100 | ,87 | ,338 |
| sözünü tutmak | İlçe | 41 | ,88 | ,331 |
| | Belde | 38 | ,47 | ,506 |
| | Köy | 21 | ,71 | ,463 |
| | Toplam | 100 | ,69 | ,465 |

Yukarıda yer alan tabloda ilçe, belde ve köy yerleşim yerlerinde bulunan okullarda bu yerleşim yerlerinin, birbirlerine göre, sözcük içselleştirilmesine yönelik uygulama dosyası çalışmasına ve $p < .001$ anlamlılık düzeyine bakılarak ortaya konulan yetmiş bir (71) sözcüğün dağılımı gösterilmektedir.

Aşağıdaki tabloda, bir önceki tablo göstergesinde yer alan ve anlamsal farklılığı olan yetmiş bir (71) sözcüğün yerleşim yerlerine göre (ilçe-belde-köy) oluşturulmuş tek yönlü varyans ve Post-hoc analizleri yansıtılmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre sözcük ortalamaları arasında farklılık gösteren sözcüklerin tek yönlü varyans analizi ve Post-hoc analizi sonuçları

| Sözcükler | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p. | Anlamlı Fark |
|---------------|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|------|------------------------|
| opera | Gruplar arası | 5,869 | 2 | 2,935 | 14,911 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 19,091 | 97 | ,197 | | | |
| | Toplam | 24,960 | 99 | | | | |
| sofa | Gruplar arası | 5,657 | 2 | 2,828 | 22,761 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 12,053 | 97 | ,124 | | | |
| | Toplam | 17,710 | 99 | | | | |
| mimari | Gruplar arası | 6,589 | 2 | 3,294 | 17,982 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,771 | 97 | ,183 | | | |
| | Toplam | 24,360 | 99 | | | | |
| restore etmek | Gruplar arası | 6,391 | 2 | 3,196 | 18,055 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,169 | 97 | ,177 | | | |
| | Toplam | 23,560 | 99 | | | | |
| sükun | Gruplar arası | 6,447 | 2 | 3,224 | 19,965 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 15,663 | 97 | ,161 | | | |
| | Toplam | 22,110 | 99 | | | | |
| mensup | Gruplar arası | 7,219 | 2 | 3,610 | 23,004 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 15,221 | 97 | ,157 | | | |
| | Toplam | 22,440 | 99 | | | | |
| sevk | Gruplar arası | 6,723 | 2 | 3,361 | 21,684 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 15,037 | 97 | ,155 | | | |
| | Toplam | 21,760 | 99 | | | | |
| fert | Gruplar arası | 5,408 | 2 | 2,704 | 16,821 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 15,592 | 97 | ,161 | | | |
| | Toplam | 21,000 | 99 | | | | |
| mecburiyet | Gruplar arası | 7,841 | 2 | 3,921 | 28,068 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 13,549 | 97 | ,140 | | | |
| | Toplam | 21,390 | 99 | | | | |
| azim | Gruplar arası | 7,143 | 2 | 3,572 | 23,703 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 14,617 | 97 | ,151 | | | |
| | Toplam | 21,760 | 99 | | | | |
| medeni | Gruplar arası | 7,317 | 2 | 3,658 | 20,639 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,193 | 97 | ,177 | | | |
| | Toplam | 24,510 | 99 | | | | |
| nispet | Gruplar arası | 4,639 | 2 | 2,319 | 12,877 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,471 | 97 | ,180 | | | |

| | | | | | | | |
|------------|---------------|--------|----|-------|--------|------|------------------------|
| | Toplam | 22,110 | 99 | | | | |
| vasıf | Gruplar arası | 5,714 | 2 | 2,857 | | | |
| | Gruplar içi | 15,286 | 97 | ,158 | 18,130 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Toplam | 21,000 | 99 | | | | |
| vasıta | Gruplar arası | 6,697 | 2 | 3,349 | | | |
| | Gruplar içi | 18,213 | 97 | ,188 | 17,835 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Toplam | 24,910 | 99 | | | | |
| tedbir | Gruplar arası | 5,510 | 2 | 2,755 | | | |
| | Gruplar içi | 16,250 | 97 | ,168 | 16,447 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Toplam | 21,760 | 99 | | | | |
| temin | Gruplar arası | 6,055 | 2 | 3,027 | 15,508 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 18,935 | 97 | ,195 | | | |
| | Toplam | 24,990 | 99 | | | | |
| beşeriyet | Gruplar arası | 4,475 | 2 | 2,238 | 12,833 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 16,915 | 97 | ,174 | | | |
| | Toplam | 21,390 | 99 | | | | |
| bahtiyar | Gruplar arası | 7,193 | 2 | 3,596 | 20,321 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,167 | 97 | ,177 | | | |
| | Toplam | 24,360 | 99 | | | | |
| vaat etmek | Gruplar arası | 3,287 | 2 | 1,643 | 8,323 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 19,153 | 97 | ,197 | | | |
| | Toplam | 22,440 | 99 | | | | |
| ati | Gruplar arası | 3,297 | 2 | 1,649 | 9,248 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 17,293 | 97 | ,178 | | | |
| | Toplam | 20,590 | 99 | | | | |
| itimat | Gruplar arası | 6,447 | 2 | 3,224 | 19,965 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 15,663 | 97 | ,161 | | | |
| | Toplam | 22,110 | 99 | | | | |
| özgün | Gruplar arası | 10,233 | 2 | 5,116 | 33,606 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 14,767 | 97 | ,152 | | | |
| | Toplam | 25,000 | 99 | | | | |
| gömü | Gruplar arası | 8,694 | 2 | 4,347 | 28,365 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 14,866 | 97 | ,153 | | | |
| | Toplam | 23,560 | 99 | | | | |
| odak | Gruplar arası | 5,768 | 2 | 2,884 | 15,187 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,422 | 97 | ,190 | | | |
| | Toplam | 24,190 | 99 | | | | |
| nesnel | Gruplar arası | 5,101 | 2 | 2,550 | 13,791 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,939 | 97 | ,185 | | | |
| | Toplam | 23,040 | 99 | | | | |
| mağlup | Gruplar arası | 3,744 | 2 | 1,872 | 10,080 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 18,016 | 97 | ,186 | | | |
| | Toplam | 21,760 | 99 | | | | |
| gaflet | Gruplar arası | 2,319 | 2 | 1,159 | 8,604 | ,000 | Köy- İlçe |
| | Gruplar içi | 13,071 | 97 | ,135 | | | |
| | Toplam | 15,390 | 99 | | | | |
| dinamizm | Gruplar arası | 3,684 | 2 | 1,842 | 18,314 | ,000 | İlçe-Belde |

| | | | | | | | |
|----------|---------------|--------|----|-------|--------|------|------------|
| | Gruplar içi | 9,756 | 97 | ,101 | | | İlçe-Köy |
| | Toplam | 13,440 | 99 | | | | |
| imkan | Gruplar arası | 8,003 | 2 | 4,001 | 23,978 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 16,187 | 97 | ,167 | | | Belde-Köy |
| | Toplam | 24,190 | 99 | | | | |
| genç | Gruplar arası | 5,082 | 2 | 2,541 | 18,734 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 13,158 | 97 | ,136 | | | |
| | Toplam | 18,240 | 99 | | | | |
| cebren | Gruplar arası | 3,610 | 2 | 1,805 | 9,647 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,150 | 97 | ,187 | | | |
| | Toplam | 21,760 | 99 | | | | |
| tevhit | Gruplar arası | 2,401 | 2 | 1,200 | 9,421 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 12,359 | 97 | ,127 | | | |
| | Toplam | 14,760 | 99 | | | | |
| mahrum | Gruplar arası | 4,103 | 2 | 2,051 | 9,527 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 20,887 | 97 | ,215 | | | |
| | Toplam | 24,990 | 99 | | | | |
| hıyanet | Gruplar arası | 6,191 | 2 | 3,095 | 16,177 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,559 | 97 | ,191 | | | |
| | Toplam | 24,750 | 99 | | | | |
| yegane | Gruplar arası | 4,366 | 2 | 2,183 | 10,281 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 20,594 | 97 | ,212 | | | |
| | Toplam | 24,960 | 99 | | | | |
| menfaat | Gruplar arası | 6,898 | 2 | 3,449 | 19,562 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,102 | 97 | ,176 | | | |
| | Toplam | 24,000 | 99 | | | | |
| emsal | Gruplar arası | 4,243 | 2 | 2,122 | 12,590 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 16,347 | 97 | ,169 | | | İlçe-Köy |
| | Toplam | 20,590 | 99 | | | | |
| harici | Gruplar arası | 8,173 | 2 | 4,087 | 27,786 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 14,267 | 97 | ,147 | | | İlçe-Köy |
| | Toplam | 22,440 | 99 | | | | |
| hakikat | Gruplar arası | 4,038 | 2 | 2,019 | 9,718 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 20,152 | 97 | ,208 | | | |
| | Toplam | 24,190 | 99 | | | | |
| istikbal | Gruplar arası | 4,400 | 2 | 2,200 | 10,379 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 20,560 | 97 | ,212 | | | |
| | Toplam | 24,960 | 99 | | | | |
| iktidar | Gruplar arası | 4,060 | 2 | 2,030 | 9,444 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 20,850 | 97 | ,215 | | | |
| | Toplam | 24,910 | 99 | | | | |
| muntazam | Gruplar arası | 2,408 | 2 | 1,204 | 23,578 | ,000 | Köy-İlçe |
| | Gruplar içi | 4,952 | 97 | ,051 | | | Köy-Belde |
| | Toplam | 7,360 | 99 | | | | |
| edevat | Gruplar arası | 4,312 | 2 | 2,156 | 10,353 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 20,198 | 97 | ,208 | | | |
| | Toplam | 24,510 | 99 | | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------|---------------|--------|----|-------|--------|------|------------------------|
| han | Gruplar arası | 4,738 | 2 | 2,369 | 11,929 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 19,262 | 97 | ,199 | | | |
| | Toplam | 24,000 | 99 | | | | |
| bela | Gruplar arası | 5,800 | 2 | 2,900 | 16,064 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,510 | 97 | ,181 | | | |
| | Toplam | 23,310 | 99 | | | | |
| vefa | Gruplar arası | 5,331 | 2 | 2,665 | 14,007 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,459 | 97 | ,190 | | | |
| | Toplam | 23,790 | 99 | | | | |
| aksiyon | Gruplar arası | 6,013 | 2 | 3,007 | 15,656 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,627 | 97 | ,192 | | | |
| | Toplam | 24,640 | 99 | | | | |
| fragman | Gruplar arası | 6,897 | 2 | 3,448 | 21,100 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 15,853 | 97 | ,163 | | | |
| | Toplam | 22,750 | 99 | | | | |
| finiş | Gruplar arası | 6,591 | 2 | 3,295 | 18,361 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 17,409 | 97 | ,179 | | | |
| | Toplam | 24,000 | 99 | | | | |
| partal | Gruplar arası | 2,236 | 2 | 1,118 | 8,242 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 13,154 | 97 | ,136 | | | |
| | Toplam | 15,390 | 99 | | | | |
| tenkit | Gruplar arası | 7,749 | 2 | 3,874 | 22,248 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 16,891 | 97 | ,174 | | | |
| | Toplam | 24,640 | 99 | | | | |
| hadise | Gruplar arası | 5,390 | 2 | 2,695 | 17,699 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 14,770 | 97 | ,152 | | | |
| | Toplam | 20,160 | 99 | | | | |
| musallat olmak | Gruplar arası | 4,530 | 2 | 2,265 | 14,935 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 14,710 | 97 | ,152 | | | |
| | Toplam | 19,240 | 99 | | | | |
| sevk etmek | Gruplar arası | 5,941 | 2 | 2,970 | 16,589 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 17,369 | 97 | ,179 | | | |
| | Toplam | 23,310 | 99 | | | | |
| haber salmak | Gruplar arası | 5,241 | 2 | 2,621 | 15,388 | ,000 | İlçe-Belde İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 16,519 | 97 | ,170 | | | |
| | Toplam | 21,760 | 99 | | | | |
| tamir | Gruplar arası | 3,149 | 2 | 1,574 | 11,884 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 12,851 | 97 | ,132 | | | |
| | Toplam | 16,000 | 99 | | | | |
| asude | Gruplar arası | 5,253 | 2 | 2,626 | 12,960 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 19,657 | 97 | ,203 | | | |
| | Toplam | 24,910 | 99 | | | | |
| içini dökmek | Gruplar arası | 3,166 | 2 | 1,583 | 9,855 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 15,584 | 97 | ,161 | | | |
| | Toplam | 18,750 | 99 | | | | |
| muhabbet etmek | Gruplar arası | 3,850 | 2 | 1,925 | 9,880 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,900 | 97 | ,195 | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------|--------|----|-------|--------|------|------------|
| | Toplam | 22,750 | 99 | | | | |
| sihirli kutu | Gruplar arası | 6,586 | 2 | 3,293 | 17,693 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,054 | 97 | ,186 | | | |
| | Toplam | 24,640 | 99 | | | | |
| ahbap | Gruplar arası | 5,603 | 2 | 2,802 | 15,134 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 17,957 | 97 | ,185 | | | İlçe-Köy |
| | Toplam | 23,560 | 99 | | | | |
| cereyan | Gruplar arası | 5,253 | 2 | 2,627 | 13,334 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 19,107 | 97 | ,197 | | | |
| | Toplam | 24,360 | 99 | | | | |
| Cumhuriyet | Gruplar arası | 4,046 | 2 | 2,023 | 9,382 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 20,914 | 97 | ,216 | | | |
| | Toplam | 24,960 | 99 | | | | |
| ağ | Gruplar arası | 9,210 | 2 | 4,605 | 28,580 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 15,630 | 97 | ,161 | | | İlçe-Köy |
| | Toplam | 24,840 | 99 | | | | |
| gurbet | Gruplar arası | 3,986 | 2 | 1,993 | 9,875 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 19,574 | 97 | ,202 | | | |
| | Toplam | 23,560 | 99 | | | | |
| tren | Gruplar arası | 6,195 | 2 | 3,098 | 17,556 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 17,115 | 97 | ,176 | | | |
| | Toplam | 23,310 | 99 | | | | |
| mevki | Gruplar arası | 6,530 | 2 | 3,265 | 18,598 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 17,030 | 97 | ,176 | | | |
| | Toplam | 23,560 | 99 | | | | |
| modern | Gruplar arası | 3,694 | 2 | 1,847 | 9,018 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 19,866 | 97 | ,205 | | | |
| | Toplam | 23,560 | 99 | | | | |
| dizlerine kara sular inmek | Gruplar arası | 5,874 | 2 | 2,937 | 14,967 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 19,036 | 97 | ,196 | | | |
| | Toplam | 24,910 | 99 | | | | |
| yakasına yapışmak | Gruplar arası | 2,428 | 2 | 1,214 | 13,261 | ,000 | İlçe-Köy |
| | Gruplar içi | 8,882 | 97 | ,092 | | | |
| | Toplam | 11,310 | 99 | | | | |
| sözünü tutmak | Gruplar arası | 3,240 | 2 | 1,620 | 8,659 | ,000 | İlçe-Belde |
| | Gruplar içi | 18,150 | 97 | ,187 | | | |
| | Toplam | 21,390 | 99 | | | | |

$p < .001$ anlamlılık düzeyi

Yukarıda yer alan .001 anlamlılık düzeyini gösteren toplam yetmiş bir sözcük arasında (ilçe-belde), (ilçe-köy), (ilçe-belde-köy); (belde-ilçe), (belde-köy), (belde-ilçe-köy) ve (köy-ilçe), (köy-belde), (köy-ilçe-belde) olarak toplam dokuz seçenekli ayırım

yapılmıştır. Bu sözcüklerden yirmi üç tanesi “ilçe okulunun belde ve köy okullarına; yirmi sekiz tanesi “ilçe okulunun belde okuluna”; on yedi tanesi “ilçe okulunun köy okuluna”; bir tanesi “köy okulunun ilçe okuluna” ve bir tanesi de “köy okulunun ilçe ve belde okullarına” olan sözcük doğru kullanım oranını göstermektedir.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükleri, yerleşim yerine göre doğru kullanım oranlarını nicel verilere döktükten sonra, bu sözcüklerin hangileri olduğuna bakacak olursak:

- **İlçe-Belde**

- **İlçe-Köy**

“*Opera, Restore Etmek, Sükun, Sevk, Mecburiyet, Azim, Nispet, Tedbir, Temin, İtimat, Özgün, Gömü, Dinamizm, İmkan, Emsal, Harici, Bela, Tenkit, Hadise, Sevk Etmek, Haber Salmak, Ahbap, Ağ*” sözcüğü olmak üzere toplam yirmi üç sözcükte **ilçe** okulunda öğrenim gören öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım oranları, hem **belde** hem de **köy** okulundaki doğru kullanım oranından yüksektir

- **İlçe-Belde**

“*Sofa, Mensup, Fert, Vasıf, Beşeriyet, Atı, Odak, Cebren, Tevhit, Mahrum, Hıyanet, Yegane, Hakikat, İstikbal, Vefa, Aksiyon, Finiş, Partal, Musallat Olmak, İçini Dökmek, Muhabbet Etmek, Sihirli Kutu, Cereyan, Cumhuriyet, Tren, Mevki, Dizlerine Kara Sular İnmek, Sözüni Tutmak*” sözcüğü olmak üzere toplam yirmi sekiz sözcükte **ilçe** okulunda öğrenim gören öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım oranları, **belde** okulundaki doğru kullanım oranından yüksektir. Bu karşılaştırma, söz konusu sözcüklerin belde okulundaki doğru kullanım ortalamalarının ilçe okuluna oranla daha düşük olduğunu göstermektedir.

- **İlçe-Köy**

“*Mimari, Medeni, Vasıta, Bahtiyar, Vaat Etmek, Nesnel, Mağlup, Genç, Menfaat, İktidar, Edavat, Han, Fragman, Tamir, Gurbet, Modern, Yakasına Yapışmak*” sözcüğü olmak üzere toplam on yedi sözcükte **ilçe** okulunda öğrenim gören öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım oranları, **köy** okulundaki doğru kullanım oranından fazladır. Bu karşılaştırma, söz konusu sözcüklerin köy okulundaki doğru kullanım ortalamalarının ilçe okuluna oranla daha düşük olduğunu göstermektedir.

- **Köy-İlçe-Belde**

Yalnızca “*Muntazam*” sözcüğünün **köy** okulunda öğrenim gören öğrencilerin doğru kullanım oranı, araştırmada sözcükleri doğru kullanım açısından baskın çıkan **ilçe** ve **belde** okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu sözcüğü doğru kullanım oranından fazladır.

- **Köy-İlçe**

Yalnızca “*Gaflet*” sözcüğünün **köy** okulunda öğrenim gören öğrencilerin doğru kullanım oranı, araştırmada sözcükleri doğru kullanım açısından baskın çıkan **ilçe** okulunda öğrenim gören öğrencilerin bu sözcüğü doğru kullanım oranından fazladır.

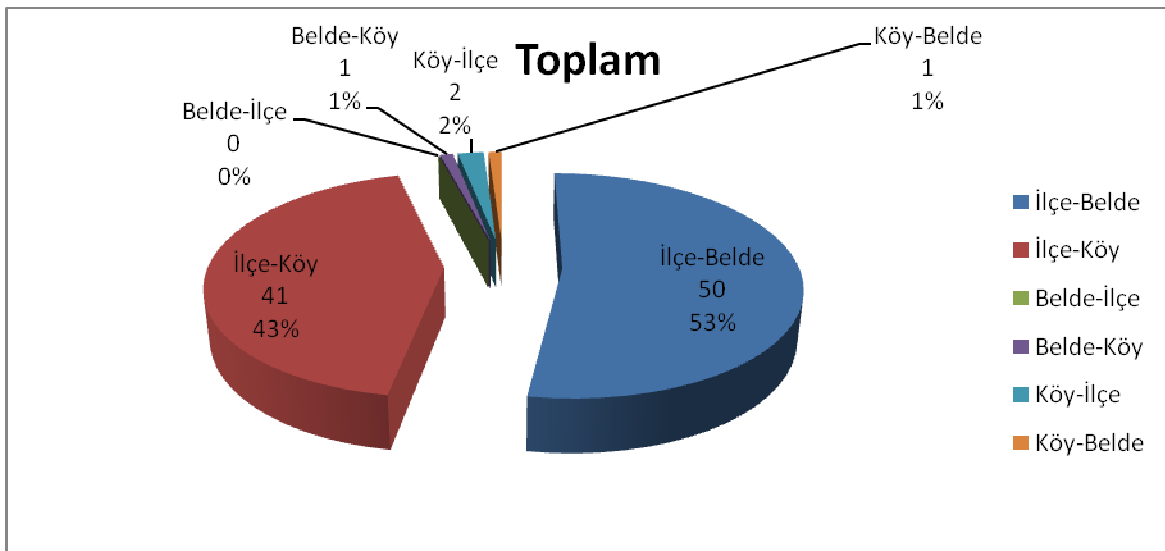
- Belde okulunda öğrenim gören öğrencilerin araştırmada yer alan sözcükleri doğru kullanım oranları, tek başına olarak, hem ilçe hem de köy okulundaki öğrenim gören öğrencilerin sözcük doğru kullanım oranlarına üstünlük sağlayamamıştır.

Yerleşim yeri ile öğrenme arasındaki anlamlı farkın sınındığı bulgulardan da anlaşılacağı gibi ilçe okulunda öğrenim gören öğrencilerin kendilerine kazandırılması hedeflenen bazı sözcükleri toplumsal ve dilsel yapı anlayışına göre doğru kullanım

oranları, iki sözcük (“*muntazam ve gaflet*”) dışında, hem belde hem de köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım oranlarından yüksektir. Fakat genel anlamda günlük hayat ve kitle iletişim araçlarında pek rastlanılmayan sözcüklerin anlamsal farklılığı yarattığı bu yetmiş bir sözcükle ilgili olarak araştırmanın ikinci sorusuna yönelik oluşturulan bulgular, okul yerleşim biriminin, sözcüklerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi açısından, önemli bir etken olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgularda, grup varyanslarının eşleş olduğu çözümlenmeler, Post-hoc olarak ve Tukey sonuçları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Grup varyanslarının eşleş olmadığı çözümlenmelerde ise Dunnett-C sonuçları dikkate alınmıştır. Bu sonuçlara göre yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere toplam yetmiş bir (71) sözcük arasında .001 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmuştur. Bu sözcüklerin sayısal değerleri ise grafiksel olarak aşağıdaki gibidir:

Grafik 1. Yerleşim yerlerinin sahip oldukları sözcük ortalamalarının birbirlerine göre oluşan grafiksel değeri



Grafik 1'e göre, yerleşim yerleri arasında oluşan sözcük öğrenmelerine yönelik yüzdelik dilimlerin yansıttığı .001 anlamlılık düzeyindeki fark, yetmiş bir (71) sözcüğün iç

sözlüğe alınabilmesi konusunda, ilçe okulunun belde okuluna göre %53 (50 sözcük), ilçe okulunun köy okuluna %43 (41 sözcük); belde okulunun köy okuluna %1 (1 sözcük), belde okulunun ilçe okuluna %0; köy okulunun belde okuluna %1 (1 sözcük), köy okulunun ilçe okuluna %2 (iki sözcük) olarak yansımıştır. Söz konusu farklılık, sözcüklerin uygulama dosyasındaki doğru kullanımlarına göre sıralanmış olup, yerleşim yerleri arasındaki öğrenime göre düzenlenmiştir.

Toplum dil bilimsel, dildeki farklılaşmanın toplumsal düzende incelenmesi ve dilin toplumsal farklılıkları nasıl yansıttığı konusunda çeşitlikleri inceleyen bir bilim dalıdır. Bu bağlamda yerleşim yerleri arasında oluşan farklılıklar, söz konusu okul türlerinin bulunduğu yerlerin kendi aralarındaki sözcüklere yönelik farklılıkları da yansıttığı için anlamsal farklılığı imleyen sözel ifadeler toplum dil bilimsel (sosyolinguistik) açıdan incelenebilir.

VI. 3. 1. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki tablolarda temaların sahip olduğu kazandırılması hedeflenen sözcükler ve bunların temalar arası bilinebilirlik düzeyleri ortaya konulmuştur. Toplam altı tema ve yüz doksan üç sözcük arasında gerçekleştirilen bu bilinebilirlik ortalama tablosu, bir yandan temaların zorluk-kolaylık ya da öğrenciye uygunluk-uygunsuzluk derecesini ortaya koyarken bir yandan da temalarda yer edinen sözcük sayılarını vurgulamaktadır.

Bu sayede temalar arası sayısal değerler ortaya çıkacak ve söz konusu değerlerin ışığında sözcüklerin temalardaki bilinebilirlik dağılımına yönelik yorumlamalar yapılacaktır.

Tablo 8. Temalara Göre Sözcükler ve Sözcüklerin Bilinebilirlik Ortalamaları

| TEMALAR | SÖZCÜKLER | ORTALAMALAR |
|---------|----------------|-------------|
| T3 | reze | 0,01 |
| T2 | münci | 0,02 |
| T2 | edip | 0,03 |
| T2 | mefhum | 0,03 |
| T2 | dalalet | 0,04 |
| T2 | terakki | 0,05 |
| T2 | tebarüz | 0,05 |
| T2 | müspet | 0,06 |
| T1 | Cihannüma | 0,08 |
| T2 | azimkarane | 0,08 |
| T3 | muntazam | 0,08 |
| T2 | tezahür | 0,09 |
| T2 | bedhah | 0,09 |
| T2 | müstevli | 0,09 |
| T2 | mürşit | 0,1 |
| T2 | idrak | 0,1 |
| T2 | tekamül | 0,1 |
| T2 | mihrak | 0,11 |
| T2 | inkişaf | 0,11 |
| T2 | im | 0,11 |
| T3 | körük | 0,11 |
| T2 | mamur | 0,12 |
| T2 | varsıl | 0,12 |
| T2 | sınai | 0,12 |
| T2 | muasır | 0,13 |
| T2 | bitap | 0,13 |
| T2 | mütemadiyen | 0,14 |
| T3 | kanaat | 0,14 |
| T2 | dinamizm | 0,16 |
| T2 | ahval | 0,18 |
| T2 | tevhit | 0,18 |
| T2 | gaflet | 0,19 |
| T2 | zaruret | 0,19 |
| T4 | partal | 0,19 |
| T2 | boyunduruk | 0,2 |
| T4 | yarenlik etmek | 0,2 |
| T2 | safha | 0,22 |
| T2 | şerait | 0,22 |
| T4 | tamah | 0,22 |

Tablo 8. Temalara Göre Sözcükler ve Sözcüklerin Bilinebilirlik Ortalamaları (Devamı)

| | | |
|----|----------------|------|
| T1 | sofa | 0,23 |
| T5 | marifet | 0,24 |
| T4 | pardösü | 0,25 |
| T4 | havale etmek | 0,25 |
| T4 | içini dökmek | 0,25 |
| T5 | meftun | 0,25 |
| T2 | kafi | 0,26 |
| T2 | mümessil | 0,26 |
| T4 | musallat olmak | 0,26 |
| T2 | ülkü | 0,27 |
| T2 | muvaffakiyet | 0,28 |
| T2 | namüsaid | 0,28 |
| T5 | mağrur | 0,28 |
| T2 | ati | 0,29 |
| T2 | emsal | 0,29 |
| T2 | vasıf | 0,3 |
| T1 | cumba | 0,31 |
| T2 | beşeriyet | 0,31 |
| T5 | meziyet | 0,31 |
| T2 | cebren | 0,32 |
| T2 | mahiyyet | 0,32 |
| T5 | harikulade | 0,32 |
| T2 | sükun | 0,33 |
| T2 | nispet | 0,33 |
| T2 | itimat | 0,33 |
| T2 | mahrum | 0,34 |
| T2 | mensup | 0,34 |
| T2 | harici | 0,34 |
| T4 | muhabbet etmek | 0,35 |
| T2 | benlik | 0,37 |
| T3 | çilingir | 0,37 |
| T4 | bela | 0,37 |
| T1 | restore etmek | 0,38 |
| T2 | gözü | 0,38 |
| T4 | eğleşmek | 0,38 |
| T5 | mevki | 0,38 |
| T4 | ameliye | 0,39 |
| T4 | finiş | 0,4 |
| T5 | pot kırmak | 0,4 |
| T2 | saadet | 0,41 |

Tablo 8. Temalara Göre Sözcükler ve Sözcüklerin Bilinebilirlik Ortalamaları (dev.)

| | | |
|----|----------------------------|------|
| T1 | loca | 0,43 |
| T3 | cila | 0,43 |
| T4 | provokasyon | 0,43 |
| T5 | sihirli kutu | 0,44 |
| T4 | aşına | 0,45 |
| T3 | kervansaray | 0,46 |
| T4 | muvaffak olmak | 0,46 |
| T2 | vasıta | 0,47 |
| T2 | vesile | 0,47 |
| T2 | kudret | 0,47 |
| T2 | iktidar | 0,47 |
| T1 | kahin | 0,48 |
| T2 | yegane | 0,48 |
| T4 | merhaba demek | 0,48 |
| T2 | mahrum | 0,49 |
| T2 | özgün | 0,5 |
| T2 | vahim | 0,5 |
| T2 | temin | 0,51 |
| T1 | opera | 0,52 |
| T2 | istikbal | 0,52 |
| T5 | Cumhuriyet | 0,52 |
| T4 | asude | 0,53 |
| T6 | dizlerine kara sular inmek | 0,53 |
| T2 | refah | 0,54 |
| T4 | fide | 0,54 |
| T5 | ağ | 0,54 |
| T2 | hıyanet | 0,55 |
| T4 | aksiyon | 0,56 |
| T4 | tenkit | 0,56 |
| T5 | ahali | 0,56 |
| T2 | medeni | 0,57 |
| T2 | katiyetle | 0,57 |
| T2 | medeniyet | 0,57 |
| T3 | edevat | 0,57 |
| T1 | mimari | 0,58 |
| T2 | bahtiyar | 0,58 |
| T5 | cereyan | 0,58 |
| T2 | odak | 0,59 |
| T2 | imkan | 0,59 |
| T2 | hakikat | 0,59 |

Tablo 8. Temalara Göre Sözcükler ve Sözcüklerin Bilinebilirlik Ortalamaları (Devamı)

| | | |
|----|---------------------|------|
| T2 | isabetsizlik | 0,6 |
| T2 | menfaat | 0,6 |
| T3 | han | 0,6 |
| T3 | otel | 0,6 |
| T4 | vefa | 0,61 |
| T2 | alem | 0,62 |
| T5 | ahbap | 0,62 |
| T5 | gurbet | 0,62 |
| T5 | modern | 0,62 |
| T4 | sevk etmek | 0,63 |
| T5 | tren | 0,63 |
| T2 | nesnel | 0,64 |
| T2 | ideal | 0,64 |
| T4 | fragman | 0,65 |
| T2 | vaat etmek | 0,66 |
| T5 | Anadolu | 0,67 |
| T2 | sevk | 0,68 |
| T2 | azim | 0,68 |
| T2 | tedbir | 0,68 |
| T2 | mağlup | 0,68 |
| T4 | haber salmak | 0,68 |
| T4 | kıymet | 0,68 |
| T1 | nesil | 0,69 |
| T2 | mecburiyet | 0,69 |
| T2 | girişim | 0,69 |
| T4 | tavsiye | 0,69 |
| T4 | hayatı paylaşmak | 0,69 |
| T6 | sözünü tutmak | 0,69 |
| T2 | fert | 0,7 |
| T2 | tersane | 0,7 |
| T3 | bahar | 0,71 |
| T2 | faaliyet | 0,72 |
| T4 | hadise | 0,72 |
| T2 | yapıt | 0,73 |
| T4 | tembih etmek | 0,74 |
| T5 | memleket meseleleri | 0,74 |
| T4 | uğur | 0,75 |
| T5 | açı | 0,75 |
| T2 | genç | 0,76 |
| T2 | köken | 0,78 |

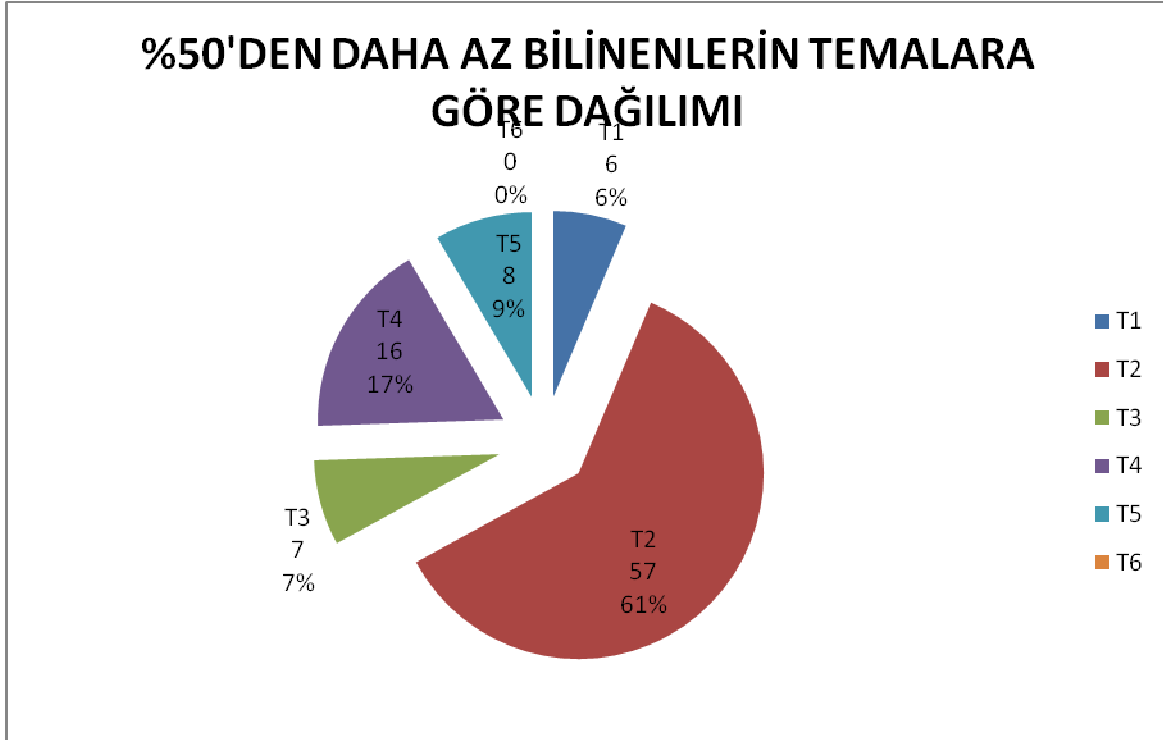
Tablo 8. Temalara Göre Sözcükler ve Sözcüklerin Bilinebilirlik Ortalamaları (Devamı)

| | | |
|----|-----------------------------|------|
| T3 | bayram | 0,78 |
| T5 | medeniyet | 0,79 |
| T2 | bilim | 0,8 |
| T4 | mendebur | 0,8 |
| T4 | sual | 0,8 |
| T4 | tamir | 0,8 |
| T3 | pansiyon | 0,81 |
| T6 | olup bitenin farkında olmak | 0,81 |
| T5 | laf | 0,82 |
| T6 | çaresizlik | 0,83 |
| T6 | olup biteni anlamak | 0,83 |
| T6 | neşe kaynağı olmak | 0,83 |
| T1 | sahne | 0,84 |
| T4 | tasarruf | 0,84 |
| T6 | vicdan azabı duymak | 0,84 |
| T1 | orkestra | 0,85 |
| T5 | fert | 0,85 |
| T5 | köle | 0,85 |
| T1 | zaman | 0,86 |
| T4 | hendek | 0,86 |
| T4 | teftiş | 0,86 |
| T1 | yurt | 0,87 |
| T3 | gelenek | 0,87 |
| T5 | otobüs | 0,87 |
| T6 | yakasına yapışmak | 0,87 |
| T6 | empati | 0,87 |
| T6 | çevresine bakmak | 0,87 |
| T1 | kıyı | 0,9 |
| T1 | vakit | 0,91 |
| T1 | konser | 0,91 |
| T1 | fikir | 0,92 |
| T1 | misafir | 0,92 |
| T6 | gözü tutmak | 0,96 |
| T5 | Atatürk | 0,97 |

Yukarıda yer alan tablolarda içselleşmesi beklenen sözcüklerin oransal dağılımı, temaların içerisinde bulunduğu sözcüklere göre gösterilmiştir. Toplam altı temada yer alan yüz doksan üç sözcük arasındaki doğru kullanım oranlarına bakıldığında (%50 ve altı) en az doğru kullanım oranına %61 yüzdelle ve toplam elli yedi sözcükle tema ikide yer alan sözcüklerin sahip olduğu görülmektedir. Toplam altı temada yer alan yüz doksan üç sözcüğün temalara göre dağılımına bakıldığında sözcüklerin kazanılabilirlik oranları arasında bir uyumsuzluk görülmektedir. Bu da temalardaki metin seçimlerine verilmesi gereken önemi bir kez daha göstermektedir. Temalarda yer alan okuma metinlerinin sahip olduğu sözcükler, öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği ve kendi iç sözlüklerine kullanım sonrası kolaylıkla alabileceği türden olmalıdır.

Tablo 8'e göre yüz doksan üç sözcük ve toplam üç farklı yerleşim yerindeki yüz öğrenci arasında en az oranla doğru yanıtlanan sözcükler sırasıyla (ilk yirmi); *reze, münci, mefhum, edip, dalalet, tebarüz, terakki, müspet, muntazam, Cihannüma, azimkarane, bedhah, tezahür, müstevli, mürşit, idrak, tekamül, im, mihrak ve inkişaf* tır.

Grafik 2. Temaların sahip olduğu toplam yüz doksan üç (193) sözcüğün bilinebilirlik (%50'den az) esasına göre grafiksel dağılımı



Grafikte yer alan temalar arası (yüzde elli ve aşağısı) sözcüklerin bilinebilme oranlarına bakıldığında; tema 1'in yüzde altılık değerle sadece altı sözcüğün, tema 2'nin yüzde altmış bir gibi yüksek bir değerle elli yedi sözcüğün, tema 3'ün yüzde yedilik değerle yedi sözcüğün, tema 4'ün yüzde on yedilik değerle on altı sözcüğün, tema 5'in yüzde dokuzluk değerle sekiz sözcüğün ve tema altının ise yüzde sıfırlık değerle sıfır sözcüğün belirlenen sınır olan yüzde ellinin altında kaldığı ve öğrenciler tarafından yanıtlanmadığı ya da yanlış yanıtlandığı gözükmektedir.

Grafikten de anlaşılacağı gibi temaların barındırdığı öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler arasında uyumsuz bir dağılım söz konusudur. Seçilen metinlerden dolayı oluşması doğal karşılanabilecek sözcük varlığının bazı temalarda uygun olmadığı görülmüştür. Özellikle tema altında yer alan sözcükler, öğrenciler tarafından yanıtlanamamış ya da yanlış yanıtlanmıştır. Bu durum da Türkçe ders kitaplarına konulan metinlerin içerisinde bulunan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklere dikkat edilmesi gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Aksi takdirde yukarıdaki grafiksel değerlere ders kitaplarında sık rastlanılabilir. Yani temalar arası sözcükler bazında bir uyumsuzluk ve uyumsuzluğun metinlere yansması sonucu ortaya çıkan yanlış veya eksik öğrenmeler, öğrenci iç sözlüğünü olumsuz etkileyecek ve yaşam boyu süren dilsel öğeleri kazanım sürecine katkıda bulunamayacaktır.

VII. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları paralelinde ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçların ışığında birtakım önerilere yer verilmiştir.

VII. 1. SONUÇLAR

Araştırmaya yönelik sonuçlar, araştırma soruları bağlamında sırayla aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgulardan yola çıkılarak şu sonuçlara ulaşılabilir:

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi bağlamında öğrencilere uygulanan çalışma dosyasında yer alan yüz doksan üç (193), $p < 0.5$ anlamsal farklılığa göre on yedi (17), sözcüğün doğru kullanım değerleri irdelendiğinde örneklem grubunda yer alan kız öğrencilerin (43) erkek öğrencilere (57), sözcüklerin kullanımında (*köle* sözcüğü hariç) üstünlük sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneklemden kızların erkeklere göre sözcük kazanımında ve bunları iç sözlüklerine alabilmeleri sürecinde daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 5).

2. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgulara bakıldığında araştırma örneklemini oluşturan yüz öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü okul yerleşke türleri (ilçe-belde-köy) ile sözcüklerin edinimi arasında oluşan anlamlı farklılıkların okul yerleşke türlerinin öğrencilerin kendilerine kazandırılması hedeflenen sözcüklerin

içselleştirilebilirliğini ve aynı zamanda toplum-dil bilimsel yapı farklılığı yaratarak kazanımları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yerleşim yeri ile sözcükleri kazanım oranı arasındaki gruplar arası ve grup içi (*ilçe-belde, ilçe-köy, ilçe-belde-köy; belde-ilçe, belde-köy, belde-ilçe-köy; köy-ilçe, köy-belde, köy-ilçe-belde*) anlamlı farkın sınındığı bulgulardan şu sonuca varılmıştır: İlçe okulunda öğrenim hayatını sürdüren öğrencilerin kendilerine kazandırılması hedeflenen toplam yüz doksan üç sözcüğü, (*muntaazam ve gaflet* hariç) belde ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek oranda (%96) içselleştirmişler ve uygulama dosyasında yer alan sözcükleri doğru yanıtlamışlardır. “Muntaazam ve gaflet” sözcüklerinde ise köy okulunda öğrenim gören öğrencilerin diğer yerleşim yerlerinde (ilçe-belde) öğrenim görenlere oranla doğru kullanım ortalamaları daha yüksektir (bkz. Tablo 6, Tablo 7 ve Grafik 1).

Köy okulundaki öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım oranı her iki okul yerleşim yerinden de düşük olduğu için köy okullarında sözcük öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir,

3. Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular irdelendiğinde ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam altı temanın içerisinde bulunan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam yüz doksan üç sözcüğün, iç sözlüğe alınabilme ortalamalarının temalar arası bir uyum özelliği taşımadığı ve temaların kolaydan zora, öğrenciye görelilik ilkeleri göz önünde tutulmadan oluşturulduğu sonucuna tablo sekizde ve grafik ikide yer alan sözcüklerin temalara göre dağılımı ve doğru kullanım oranlarından yaklaşılarak ulaşılmıştır (bkz. Tablo 8 ve Grafik 2).

Doğru kullanım oranları en az olan toplam yirmi sözcükten *on altı tanesi Tema 2’de* yer alırken; doğru kullanım oranı en fazla olan toplam yirmi sözcüğün *sekiz tanesi Tema 1’de*, altı tanesi Tema 6’da, üç tanesi Tema 5’de, iki tanesi Tema 4’de ve bir tanesi de Tema 3’de bulunmaktadır.

Örnekleme yer alan öğrencilerin sözcükleri doğru kullanım dağılımları irdelendiğinde ise toplam altı temada yer alan yüz doksan üç (193) sözcük arasında doğru kullanım oranı en az olan sözcükler sırasıyla (ilk yirmi):” *reze, münci, mefhum, edip, dalalet, tebarüz, terakki, müspet, muntazam, Cihannüma, azimkarane, bedhah, tezahür, müstevli, mürşit, idrak, tekamül, im, mihrak, inkişaf*” tır.

Doğru kullanım oranı en fazla olan ilk yirmi sözcük ise: “*Atatürk, gözü tutmak, misafir, fikir, vakit, konser, kıyı, yakasına yapışmak, çevresine bakmak, otobüs, yurt, empati, gelenek, zaman, teftiş, fert, orkestra, köle, tasarruf, vicdan azabı duymak*” sözcükleridir.

VII. 2. ÖNERİLER

1. İlköğretim Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin bu çalışmada belirtilen eleştiriler ışığında oluşturulması sağlanabilir. Böylece temalarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin günlük hayatta, basında, kitle iletişim araçlarında kullanılan ve öğrencinin iç sözlüğüne kolayca katabileceği ve dil yaşamında başvurabileceği sözcüklerden oluşması gözetilebilir.

2. Ders kitaplarında yer alan ve öğrencilere aktarılmak istenen sözcüklerin öğretmenler tarafından ne kadarının benimsendiğine ilişkin çalışmalar yapmak, sözcüklerin uygunluğunu belirlemeye katkı sağlayabilir.

3. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde sözcüklerin kullanım sıklığını dikkate almak, önceliklerin belirlenmesinde etkili olabilir.

4. Çalışmadan çıkan sonuçlarla, çeşitli yerleşim yerleri arasında doğabilecek anlamsal farklılığı ortadan kaldırmak için sözcüklerin metinlere konulmadan önce sözcük analizi yapılması öğrenci iç sözlüğünü oluşturmada yarar sağlayabilir.

5. Sözcük öğretiminde geleneksel eğitim anlayışının ürünü olan “ezberci” yaklaşımdan vazgeçilip, Türkçe öğretmenlerinin çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda öğrencinin sözcükleri yaşayarak, çeşitli oyun ve kuramlarla kazanması bireyin iç sözlüğünü olumlu etkileyebilir.

6. Söz konusu çalışma bir ilin sadece üç farklı yerleşim yerindeki okulları kapsamaktadır. Bu çalışmanın bölgeler arası okullarda, karşılaştırmalı olarak yapılması daha güvenilir ve genelleştirilebilir verilere ulaşmaya olanak tanır.

7. Eğitim-öğretim aşamasında öğrenciye model olan öğretmenlerin sözcük kazanımı ve kullanımında kitapların önemini vurgulayacak etkinlikler yapması ve bu etkinlikleri sürekli hale getirmesi iç sözlüğü etkenleştirebilir.

8. Türkçe öğretmenlerinin kuramsal bilgiden öte uygulamalı sözcük öğretimini gerçekleştirmesi ve öğrencilerin metinlerde yer alan sözcükleri sözlükten bulup yazmasıyla yetinmeyip her temanın sonunda kazandırılması hedeflenen sözcükleri uygun bir ölçme aracıyla ölçmesi, saptanan eksikliklerin giderilmesi için önlem alması öğrenilen sözcükleri kalıcılaştırabilir.

9. Sözcükleri yerinde ve doğru kullanmak, ana dil becerilerini etkili kullanabilmekten geçer. Öğretmenlerin dört temel dil becerisini sadece Türkçe derslerinde

deęil tüm dięer dallarda etkili bir Őekilde gözetmesi (dll okuma, yazma, dinleme ve konuŐma etkinlikleri v.b) ęrencilerin ić sözlüęünü geliŐtirebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (Dördüncü Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretimi*. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, s. 379-380.
- Addington, J. E. (1996). *% 100 Düşünce Gücü*. İstanbul: Akaşa Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksan, D. (2010). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Altan, A., Arhan, S., Başar, S., Öztürker, G., Yılmaz, D. (2010). *İlköğretim 8 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB-Yenigün Matbaacılık.
- Altınörs, A. (2003). *Dil Felsefesine Giriş*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Arkonacı, S. (1993). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Atkinson, R. (2006). *Psikolojiye Giriş (Hilgard's Introduction to Psychology 12th Edition* Çev. Yavuz Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aşıcı, M. ve Demirel, Ö. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, A. (2008). *Düşüncenin Çağrısı*. İstanbul: Say Yayınları.

- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Başkan, Ö. (1998). *Bildirişim İnsan Dili ve Ötesi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Başkan, Ö. (2006). *Dilde Yaratıcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Baykoç, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılması*. Ankara: YA-PA Yayınları.
- Bingöl, A. (1994). *Düşünce-Dil, Dinleme-Anlama Bağntısında Yabancı Dille Öğretim Üzerine Bazı Mülahazalar*. *Türk Yurdu*. S: 80, s. 14.
- Buzan, T., Keane, R. (1996). *Dehanın El Kitabı* (Çev. Sinem Gül). İstanbul: Sabah Kitapları Çeşitlemeler Dizisi.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Cangöz, B. (2005). *Geçmişten Günümüze Belleği Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlara Kısa Bir Bakış*. Hacettepe Üniv. Edeb. Fak. Dergisi C: 22, S:1, s. 51-62.
- Charles, C. M. (2000). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (Çev. Prof. Dr. Gülten Ülgen). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cole, L. ve Morgan, J. J. B. (1985). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi* (Çev. Belkıs H. Vassaf). İstanbul: MEB Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan Ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Davaslđgil, Ü. ve diğ. (1995). *Ana- Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Er, N. (1999). *Belleğimizi Geliştirmek Mümkiin mü?* <ttp://www.psikolog.org.tr/articles_detail.asp?cat=2&id=11> .Erişim Tarihi: 09.01.2012.

Ercan, S. (2002). *Hızlı Okuma Teknikleri*. İstanbul: MEB Basımevi.

Erden, M. Ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erkman-Akerson, F. (2007). *Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *An Introduction to Language*.

Gander, J. M. Ve Gardiner, W. H. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gülyüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Harris, R. & Taylor, J. T. (2002). *Dilbilim Düşününde Dönüm Noktaları I* (Çev. E. ve C. Taylan). Ankara: TDK Yayınları.

Jersild, A. (1987). *Çocuk Psikolojisi* (Çev. Gülseren Günce). Ankara: "S" Yayınevi.

Karadüz, A. (2010). S. 1566-1578. *Turkish Studies* Volume 5/3 Summer 2010.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kavcar, C. (1982). “*Edebiyat ve Eğitim*”. Ankara: A. Ü. Eğitim Bil. Fak. Yayınları No: 119

Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve Dil*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.

Kıran, Z. (2002). *Dil bilime Giriş (Dil bilgisinden Dil bilime)*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kleinheksel, K. A., Summy, S. E. (2003). *Enhancing Student Learning and Social Behavior Through Mnemonic Strategies. Teaching Exceptional Children*. Nov/Dec, Vol. 36 Issue 2, 30-35. EBSCOHOST No: 11449730.

Koşar, E. (2002). “*İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Programı- Türkçe*” *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kocaman, A. (2006). *Dilbilim*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Kongar, E. (2008). *21. Yüzyılda Türkiye*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köksal, A. (1980). *Dil İle Ekin*. Ankara: TDK Yayınları.

Küçükkaragöz, H. (2002). “*Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*” *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lewandowski, T. (1975). *Linguistisches Wörterbuch*. 3 cilt. Heidelberg.

Lüle Mert, E. (2010). *Etkinliklerle Sözcük Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2006). *Türkçe Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Montaigne. (1996). *Denemeler* (Çev. Sabahattin Eyyüboğlu). İstanbul: Cem Yayınevi.

- Nakiboğlu, M. (2003), *Kuramdan Uygulamaya Beyin Fırtınası Yöntemi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cit:1, Sayı:3, Ankara (343).
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Orbak, E. B. (2011). *Türk Dili Dergisi*. S: 709, Ocak 2011, s: 72.
- Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, E. ve Sezer, A. (2011). *Dil ve Anlatım Sanatları*. Ankara: Pulat Basımevi.
- Porzig, W. (2003). *Dil Denen Mucize* (Çev. Vural Ülkü). Ankara: TDK Yayınları.
- Robins, R. H. (1997). *A Short History of Linguistics*. London: Longman.
- Saygın, O., Maraşlı, A., Maraşlı, M., (2000), *Hafıza Teknikleriyle Beyin Gücünü Geliştirme*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talcott, J., B., Witton, C., Hebb, G., S., at. all, (2002). *On the relationship between dynamic visual and auditory processing and literacy skills; results from a large primary-school study*,. Oct-Dec2002, Vol. 8 Issue 4, (204-224)
- Tamaro, S. (2006). *Her Sözcük Bir Tohumdur* (Çev. Eren Cendey). İstanbul: Can Yayınları.
- Tanç, M. (2002). “*Kültür Alanı Değişimleri ve Dilimiz Üzerindeki Etkileri*”. *Türk Dili*, s: 609, s. 521-528.

- Topbaş, S. (2003). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Eskişehir: A.Ü. Yayınları.
- Tümkaya, S. (2005). *Dil Gelişimi “ Gelişim ve Öğrenme”*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Uygur, N. (2003). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ün, K. (1984). *Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretiminde Bellek destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Anabilim Dalı.
- Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, B. (2001). *Dil ve Düşünce*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus Logish-philosophische Abhandlung*. Edition Suhrkamp: SV (Shurkamp Verlag).