



## DİL PSİKOLOJİSİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

*Murat ÖZBAY\**  
*Tuğba BARUTÇU\*\**

### Öz

*Dil psikolojisi dillerin kökenini, oluşumunu ve kullanım özelliklerini araştıran dil bilimiyle, insan davranışlarını anlamaya yönelik çalışmalar yapan psikoloji biliminin katkılarıyla şekillenmiş bir bilim dalıdır. Dilin edinimi, algılanışı ve kullanımına odaklanır. Dil öğrenimi ve kullanımı sırasında ortaya çıkan psikolojik süreçler, bu bilim dalı ışığında incelenir. Bununla birlikte, dil davranışlarına daha ayrıntılı tanımlar getirmek ve dilin işlevlerine işaret eden kullanımları açığa vurmaya amaçlanır. Bu çalışma, öncelikle dil psikolojisinin bağımsız bir bilim dalı hâline gelme süreci hakkında bilgi vermekte, dil psikolojisinin düşünce ve toplumla olan ilişkisini incelemektedir. Dil psikolojisinin dört temel dil becerisine yansımaları ise, Türkçe Öğretim Programı'yla ilişkili olarak araştırmanın son bölümünde değerlendirilmeye çalışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Dil Psikolojisi, Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma.

## PSYCHOLINGUISTICS AND TURKISH TEACHING

### Abstract

*Psycholinguistics is a science formed with the contributions of linguistics examining the origins,generations and the qualities of language usage, and of psychological science studying the human behaviours.Language acquisition focuses on its comprehension and usage.Psychological processes coming out during the language learning and its usage are analysed in the light of psycholinguistics. It is also aimed to make more detailed definitions for language behaviours and display its usage referring to the functions of language.This study primarily gives information about the process of how psycholinguistics becomes an independent science and analyses its relation with the thought and*

\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, mozbay@gazi.edu.tr

\*\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü, tugbabarutcu@gazi.edu.tr

*society. The reflections of psycholinguistics to four basic language skills are also tried to assess in the last part of the study in relation to the Turkish Teaching Programme.*

**Key Words:** *Psycholinguistics, Eading, Listening, Speaking, Writing.*

## 1. GİRİŞ

İnsan yaşamı, öğrenmeyi meydana getiren merak duygusu üzerine kuruludur. Birey kendini, ailesini, kuşatıldığı evrene özgü doğa kanunlarını, bu duyguyla keşfeder ve anlamlı hâle getirir. Merak duygusunun etkinleştirdiği düşünme faaliyeti, bireyin yakın çevresinden uzaklaşarak toplumsal alanlara yönelmesini sağlar. Sanat, hukuk, adalet, ahlâk vb. alanların oluşumu, sebepleri, ilkeleri üzerinde düşünen birey, felsefi bir bakışla şekillenen sorgulayış sürecini başlatır. Felsefeyle ortaya çıkan sorgulayışlar gözlem, deney ve ölçme sonuçlarını rakamsal verilerle ifade eden bilimin temelini oluşturur.

Evreni keşfetme, doğa üzerinde hâkimiyet kurma arzusuyla şekillenen bilim, faydacı bir yaklaşımla olgusal bilgiler üretir. İnsan doğası ve onu kuşatan evren hakkında bilinmeyenler, ortaya konulan olgusal bilgilerin yeterliliği ölçüsünde gün yüzüne çıkarılır. Antik Çağ'dan bu yana her bilim dalı, kendine has yöntem ve teoriler geliştirerek, ayrı bir disiplin hâline gelmiş ve bilinmeyenleri araştırmaya, keşfetmeye çalışmıştır.

### 1.1. Bağımsız Bir Bilim Dalı Olarak Psikoloji

Psikolojinin ayrı bir bilim dalı hâline gelmesi zihinsel sorgulayışlarla, yani felsefeyle mümkün olmuştur. Gelişim, öğrenme, kaygı, güdülenme ve insan bünyesinde var olan, fakat oluşumu açıklanamayan birçok davranış, sadece felsefi bir bakışla değerlendirilmiştir.

17. yüzyılın sonuna kadar, zihinleri kurcalayan sorulara Aristo'nun çalışmalarından, antik düşünürlerden ve İncil'den cevaplar aranmıştı, yani araştırmalar üzerindeki egemen güç, dogmalardı (Schultz, 2007: 71). 19. yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde ise, insan doğası yine birtakım sezgilerle ve kişisel tecrübelerle dayalı genellemelerle incelenmeye çalışıldı. Biyoloji ve fizik gibi alanlara ait yöntemlerin insan doğasını çözümlmek için kullanılması, daha sonraki aşamalarda, psikolojiye bilimsel bir yönelim kazandırdı. Pozitivist yaklaşımın temelini oluşturan gözlem ve deney, zamanla insan zihninin ipuçlarını çözümlmekte kullanılmaya başlandı. Böylece psikoloji, felsefi kimliğinden ayrılarak bilimsel bir kimliğe büründü ve kendine has araştırma teknikleriyle bağımsız bir disiplin hâline geldi. Psikolojinin deneysel bir bilim dalı hâline gelmesi, Avrupa düşünce dünyasının pozitivism (olguculuk), empirisizm (deneycilik) ve materyalizm (maddecilik) akımlarıyla yoğrulduğu bir döneme denk gelir. Bu süreç, bilim dünyasına çeşitli şekillerde yansır. İlk olarak, James Mckeen Cattell, 1888'de Pennsylvania Üniversitesi Psikoloji bölümünde profesör ilan edilir, ki psikologlar, bu tarihe kadar unvanlarını Felsefe bölümünden almaktaydılar. 1892'de ise, ilk bilimsel psikoloji organizasyonu olan Amerikan Psikoloji Derneği kurulur. Psikolojinin ilk defa "davranış bilimi" ifadesiyle literatürde yer alması da 1908'e rastlar (Schultz, 2007: 26-28). Art arda yaşanan bu gelişmeler akabinde Psikoloji alanındaki ilk çalışmalar şekillenmeye başlar.

Psikoloji, kendine has yöntem ve teorilerle sınırlarını çizerken insan davranışlarını da çeşitli yönleriyle açıklamaya çalışır. Bireyin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişimi, toplumla olan ilişkisi, kendine yönelik algısı, Psikolojinin kendi içinde sınıflandırılmasını mecbur kılar. Bu sınıflama sonucunda ortaya çıkan temel psikoloji alanlarını bilişsel psikoloji, sosyal psikoloji, klinik psikolojisi, dil psikolojisi, gelişim ve öğrenme psikolojisi olarak sıralamak mümkündür.

Dil psikolojisi dilin kökeni, oluşumu, kullanımıyla ilgilenen dil bilimi ile insan davranışlarını açıklamaya çalışan Psikolojinin katkılarıyla şekillenmiş bir bilim dalıdır.

“Psikolinguistik” ya da “Psikodilbilimi” olarak da adlandırılır. Bu bilim dalı, dilin nasıl algılandığını ve kullanıldığını araştırmak için dil ve deneyim, dil ve zihin arasındaki ilişkiyi hem biyolojik hem de psikolojik yönden inceler. Dil psikolojisi uzmanları, dil öğrenimi ve edinimine ilişkin araştırmalarını sağlıklı yürütebilmek için dil ve öğrenme kuramlarına, dil ve düşünce, dil ve iletişim ilişkilerine, dilin oluşum sürecinde ortaya çıkan psikolojik etmenlere ağırlık verirler. Bu özellikler bağlamında gelişen dil psikolojisi alanında yapılan deneylerin iki amacı vardır:

1. Dil bilimi veya psikoloji kuramlarının öne sürdüğü iddiaların dil davranışlarındaki kanıtlarını aramak,
2. Dilin işlevlerine işaret eden kullanımları, açığa vurmak (Slobin, 1979; Akt. Ekmekçi, 1991: 1)

Bunlara ek olarak dil psikolojisinin amacı, sadece dil kuramlarının doğruluğunu ortaya koymak değil, yapılan araştırmalarla, dil davranışlarına daha ayrıntılı tanımlar getirmektir. Bu tanımlamaları yapabilmek için araştırmalar, kontrol altına alınmış sosyal ortamlarda gerçekleştirilir. Bu ortamlarda katılımcılara verilen dil bilimsel bir bilgiyi kontrol altında tutmak, verilen bilginin nasıl algılandığını, kavrandığını, depolandığını ve hatırlandığını ölçmek daha kolaydır. Dil psikolojisi, kişinin dili kullanımı kadar, bir dinleyici olarak anlama ve kavrama işlevini nasıl yürüttüğüyle de ilgilenir (Ekmekçi, 1991: 1). Beynin algılama, kodlama, işleme ve geri getirme etkinlikleriyle oluşan dinleme ve okuma becerileri, dilin anlama boyutunu oluşturur. Anlama sürecindeki zihinsel işlemler, dil ediniminin açıklanması aşamasında birçok kuramcının odak noktası olmuştur.

Dil bilimi, ilk kez Chomsky tarafından 1965'te “Bilişsel Psikoloji” ye bağlı bir bilim dalı olarak ortaya konmuştur. Dil bilimi ve psikoloji arasındaki fark, ortaya atılan bu fikrin kabulünü zorlaştırsa da belirli bir değerlendirmeden sonra, psikolojinin dil bilimine katkısı görülmüş ve dil psikolojisi, salt dili incelemekten çok dille ilgili verileri, bahsi

geçen kontrol altına alınmış sosyal ortamlarda, kişilerin konuşmalarına dayalı olarak toplayan, dil konusundaki genellemeleri de bu verilere dayandıran bir bilim dalı olarak karşımıza çıkmıştır (Ekmekçi, 1991). Bu alanda, dilin edinimi ve öğrenimi sırasında, dil üzerinde etkili olan psikolojik sebepler incelenmiştir.

İnsan davranışlarını çözümlenmeye çalışan psikoloji, yine insanı geliştirmeye yönelik faaliyetleri kapsayan eğitim öğretim süreciyle de doğrudan ilişkilidir. Bu süreç, bireyin gelişim özelliklerine göre kademelere ayrılmıştır. Bireyin her kademedeki gerçekleştirmesi gereken gelişim görevleri vardır. Bu görevlerin hangi koşullarda, ne oranda gerçekleştiği ise Psikolojinin çeşitli alanlarında yapılan gözlem ve deneylerle ortaya konmaktadır.

4+4+4'lük yeni eğitim sistemimize göre bireyin 6 yaşında başlayan eğitim öğretim hayatı aşağı yukarı ergenliğin sonu, genç yetişkinlik döneminin başına kadar sürer. Bu uzun soluklu süreç Freud, Erikson, Piaget, Vygostky, Bruner gibi bilim adamları tarafından kuramlarla açıklanmış, çeşitli zaman dilimlerine ayrılmıştır. Gelişim ve öğrenme psikolojisi ışığında belirlenen her zaman dilimi, belirli, kritik görevlerle donatılır. Bireyin her dönemde gerçekleştirmesi gereken görevlerinin yanı sıra, aşması gereken çatışmaları da vardır. Okul çağına gelen ve ailesiyle birlikte olduğu zamanın dışında, günlük yaşamının büyük bir kısmını okulda geçiren birey, yerine getirmesi beklenen bu görevlerin çoğunu okul ortamında gerçekleştirecektir. Aşması gereken çatışmaların çoğu da yine bu ortamda ortaya çıkacaktır. Bu sebeple okuldaki eğitim öğretim sürecinin niteliği, gelişim ve öğrenme süreci üzerinde oldukça etkilidir.

Eğitim ve eğitim hizmetinin verildiği kurumlar, sosyologlara göre bireyden başlayarak toplumu düzenleyen değişim araçlarıdır. Okul, bireyin gelişimini sağlamakla birlikte, bir yandan da toplumun alışkanlıklarını, değer yargılarını, dolayısıyla kültürünü şekillendirir. Brogon, yaptığı bir araştırmada bu özelliği, Amerika'daki okulların siyasî işlevlerini ortaya koyarak açıklar. Burada okul, bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, Amerikanlaşmayı öğreten somut bir varlıktır. Bu okullar, hem dinî hem millî özellikleri

açısından farklılaşan birçok öğrenciyi hizmet vermektedir, fakat tamamen heterojen olan bu topluluğu, homojenleştirmek için yapay millî ve dinî bayramlar üretilmiştir. Bu bağlamda okul, eğitim boyutuyla aynı kalırken toplumsal değişim ve bütünleşme için bir araç olarak kullanılır (Tezcan, 1985: 213). Okul yönetiminin, öğretmenlerin, eğitim öğretim programlarının tek bir amaç etrafında derlenmesi, okula atfedilen bu işlevin gerçekleştirilmesini sağlar.

Eğitimin bir değişim aracı hâline gelmesi, zihinsel ve toplumsal kodlamalarla mümkündür. Zihinsel kodlama süreci, bireyin sosyal ilişkileriyle ve günlük yaşamıyla bütünlük arz eder. Dil, bir iletişim aracı olarak düşünüldüğünde, eğitim öğretim sürecinin merkezindedir. Birey öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve okul çevresiyle ders içi ve ders dışı faaliyetlerle iletişim kurar. Bu iletişim, dili kullanma yeterliliğine göre şekillenir. Toplum, bireyin yaşamını kuşatan ana dili, dört temel beceri boyutunda çocuğun zihnine kodlar. Aile ve okul başta olmak üzere bütün sosyal kurumlar, bu kodlama sürecinde etkin rollere sahiptir. Bu noktada, toplumun dilini kullanma yeterliliği ile toplum içinde başarılı olma kapasitesinin paralellliğini göz önünde bulundurmak gerekir (Schenk, 1984: 244; Akt. Ergün, 2009: 99 ). Burada dilin zihinsel boyuttaki etkisi ön plandadır.

Ana dili öğrenimi çerçevesinde her dil, taşıdığı kültürde yaratılan bilgileri, değerleri ve değersizlikleri biriktirir, gelecek kuşaklara aktarır. Dil, ait olduğu dünyayı görünür kılar. Dolayısıyla bir dili edinirken aynı zamanda o dilin konuşulduğu dünyayı ve meydana getirdiği kültürel birikimi de ediniriz (Kula, 2012: 12). Dil, bu özellikleriyle de toplumsal bir etki alanı oluşturur. Dilin hem zihinsel hem de toplumsal yönü, çeşitli kuramlar vasıtasıyla incelenmiştir.

Başta Humboldt, Saussure, Wittgenstein, Chomsky gibi bilim adamları olmak üzere, insan davranışlarıyla ilgilenen birçok bilim adamı dilin ortaya çıkışı, insan tarafından edinimi, kullanımı ve algılanışına dair kuramlar üretmişlerdir. Bu kuramlarda, öncelikle

dilin zihinle ve toplumla olan ilişkisi açıklanmaya çalışılır. Dilin nörolojik ve sosyolojik yapısı üzerinde durulur. Bunlara ek olarak bireyin dile yönelik algısı ve tutumu, dili edinirken yaşadığı kaygı, bu kaygı üzerinde etkili olan bireysel ve çevresel faktörler gözlemlenir. Gözlem süreci bireyden, toplumdan ve kültürden kaynaklanan sorunların ortaya çıkmasını sebep olur. Yapılan gözlemler, deney ortamında problem oluşumunun incelenmesiyle tamamlanır. Dil gelişimiyle ilişkili bu deney ve gözlem süreci, ölçme sonucu ortaya çıkan veriler ışığında dil psikolojisi alanında açıklanmaya çalışılır.

Bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurduğumuzda eğitim, insanda hiçbir zaman “boş bir levha” bulmaz. Her bireyde, eğitimi etkileyen merak, kaygı, utanma, uyum ve vicdan gibi binlerce bağlantı noktası bulunur (Ergün, 2009: 34). Bireyin dili ediniminde, kullanımında, dile yönelik algısında, dört temel beceri alanındaki yeterliliğinde de şüphesiz, bu bağlantı noktalarının olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Bu etkileri tanımlayabilmek için öncelikle, dil psikolojisinin düşünceyle ve toplumla olan ilişkisini açıklamak gerekir.

## **1.2. Dil Psikolojisi, Düşünce ve Dil Edinimi**

İnsan davranışlarını inceleyen bir bilim dalı olarak psikoloji, bu davranışların sebeplerini ve oluşumunu açıklamaya çalışır. Psikologlar, bu açıklama sürecinde dile de temas etme gereği duyarlar. Bunun sebebi, insan davranışlarının önemli bir kısmının “sözel davranış” olarak adlandırılan dil davranışlarından meydana gelmesidir (Şahin, 1978: 181-183; Akt. Ergün, 2009: 96). Bu noktada, davranışlar ve düşünce arasındaki bağdan yola çıkan birçok psikolog, dil ve düşünce arasındaki bağlantılara da dikkat çeker.

Dil ve düşünce arasında bağ olduğunu öne süren araştırmacılar, işlem öncesi dönemlerden başlayarak kuram ve teoriler geliştirmişlerdir. Bu kuram ve teorilerde, genel olarak çocuk zihniyle yetişkin zihni karşılaştırılmış ve çocuk zihninin eksikleri

ortaya konulmuştur. Piaget, çocukta olmayanları araştırmak yerine, onda var olan, onu yetişkin zihninden ayırt eden yönleri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu olumlu yaklaşımla birlikte, çocukla yetişkin düşünme tarzları arasındaki farkın niceliksel olmaktan çok niteliksel olduğunu göstermiştir. Bu fikirleriyle yeni bir bakış açısı oluşturan Piaget, çocuk zihin yapısı üzerinden dil psikolojisi ve düşünce arasındaki bağı açıklamaya çalışır.

Piaget'nin yaptığı gözlemlere göre, çocuğun düşünme sisteminin temelinde benmerkezcilik yatar. Bu özellik, çocuğun konuşmalarının benmerkezci ve toplumsallaşmış konuşma olmak üzere iki alanda incelenmesini gerekli kılar. Benmerkezci konuşmada çocuk, karşısındakine bir mesaj iletmez, konuşmalarına karşılık beklemez ve hatta bir dinleyen olup olmasını da önemsemez. Çocuk burada, yaptığı şeyi sürdürürken kendi kendine konuşur. Toplumsallaşmış konuşmada ise dinleyenle beraber, gönderilen bir mesaj ve iletişim söz konusudur. Çocuk, sosyal yaşamı içinde başkalarıyla iletişim kurmaya çalışır, soru sorar, cevap verir. Piaget, yaptığı bir çalışmada yedi yaşındaki bir çocuğun konuşmalarının % 44 ilâ 47'sinin nitelik açısından benmerkezci olduğunu söyler. Ona göre benmerkezci konuşma, neredeyse yararlı hiçbir işlevi olmayan bir süreçtir. Bu konuşma alanı, yedi sekiz yaşından sonra, başkalarıyla etkinlik yapma isteği artan çocuğun yaşamında giderek zayıflar ve yerini toplumsallaşmış konuşmaya bırakır. Piaget'nin dil kuramı temelde benmerkezci konuşmayı, toplumsal konuşmanın öncesine taşır, fakat okul çağından itibaren ortaya çıkan sessiz, içinden konuşmaya yer vermez. Bu kurama göre, düşüncenin gelişimi de tıpkı dil gelişiminde olduğu gibi özel, içsel süreçleri takip eden toplumsallaşmayla gerçekleşir (Vygotsky, 1998: 27-35). Bu görüşe göre, çocuğun kendi kendine yaptığı konuşmalar, sosyalleşmeyle birlikte yerine tamamen toplumsallaşmış konuşmaya bırakır.

Dil ve düşünce arasındaki bağı inceleyen diğer bir araştırmacı Vygotsky'dir. Onun kuramına göre, konuşmanın birinci işlevi çocuklarda da yetişkinlerde de iletişimdir. Bu



nedenle çocuğun konuşmaları, en başından özü itibarıyla toplumsaldır. Dolayısıyla, çocuğun konuşmalarını benmerkezci ve toplumsallaşmış konuşma yerine, işlevleri farklı olmakla birlikte, benmerkezci ve iletişimsel konuşma olarak ikiye ayırmak gereklidir. Bu fikirler doğrultusunda, çocuğun kendi kendine yaptığı konuşmalar da sadece nitelik değiştirir ve bireyin sonradan geliştirdiği içsel konuşmalara dönüşür.

Vygotsky, Piaget'ten farklı olarak benmerkezci düşünmenin çocuğun erken yaşlardaki etkinliklerinde oldukça önemli ve belirleyici bir işleve sahip olduğunu savunur. Ona göre, okul öncesi dönemde var olan benmerkezci konuşma, okul çağındaki çocuğun yaşamında sessiz, içinden konuşma olarak karşımıza çıkar. Burada benmerkezci konuşmadan sessiz konuşmaya doğru giden içsel bir süreç söz konusudur. Okul öncesinden başlayan kendi kendine konuşma eylemi, okul çağında ortadan kaybolmak yerine, yeraltına geçerek sessiz, içinden konuşma faaliyetiyle varlığını sürdürür (Vygotsky, 1998: 38-40). Bu görüş, dil psikolojisi ve düşünce bağlamında Vygotsky ve Piaget arasındaki temel farkı oluşturur.

Vygotsky, benmerkezci düşünceyi, boşlukta asılı olmaktan çok, gerçek dünyadaki pratik uğraşlarla doğrudan ilişkili bir süreç olarak değerlendirir. Piaget, dil ve düşünce gelişimini otistik düşünce, benmerkezci düşünce/konuşma ve sosyal konuşma/mantıklı düşünme olarak aşamalandırırken Vygotsky bu kurama karşı sosyal, benmerkezci ve iç konuşmadan meydana gelen bir süreci savunur. Çocuk, bu aşamaların hepsinde sosyaldır. Vygotsky, zihinsel gelişimi açıklarken de bireyin sosyal çevresiyle bağ kurar. Yakın gelişim bölgesi kavramı, Vygotsky ile ortaya çıkmıştır. Buna göre, bireyin zihinsel performansında, doğuştan gelen kapasiteyle birlikte bireyin eğitimi, yaşadığı toplum ve kültür de etkilidir. Gelişim, yetişkinlerin gözetiminde verilen özel eğitimle hızlandırılabilir. Bireysel farklılık ve hazır bulunuşluk kavramlarının temelinde de çocuğun yakın çevresi, kalıtımla birlikte etkilidir. Dil gelişimi de bu çerçevede incelenebilir.

Bireyin sosyal ve bilişsel gelişimi üzerine çalışan Alexander R.Luria, dilin psikolojik işlevlerini sıralarken belirli noktalara odaklanır. Ona göre dil, öncelikle bir sosyal iletişim aracıdır. Vygotsky'nin kuramında da yer aldığı gibi, bireye yakın çevresiyle iletişim kurma fırsatı sağlayan dil, burada zihinsel bir etkinlik aracı olma işleviyle karşımıza çıkar. Zihinsel süreçlerin organize edilmesi, davranışların planlanması ve dilin bir zihin yönetme aracı hâline gelmesi de bu işlevi takiben gerçekleşir (Özarpınar, 2011: 129-132). Dil gelişiminin bilişsel gelişimi etkilediği fikri, başta Chomsky olmak üzere, Piaget tarafından da savunulmaktadır.

Dilin zihinsel gelişime etkisi Chomsky tarafından ortaya konan biyolojik dil edinim kuramında da vurgulanır. Chomsky, dili öğrenme ve kullanma esnasında ortaya çıkan yaratıcılığa dikkat çeker. Çocuğun temel özelliği olan dil öğrenme yatkınlığıyla dünyaya geldiğini savunur. Biyolojik kuram, dile hâkim olmaya başlayan çocuğun hiç işitmediği cümleleri anlama ve oluşturma kabiliyeti üzerine şekillenir. Chomsky, bu kabiliyete dayanarak “evrensel dil bilgisi” kavramını ortaya koyar. Bu kavram, tüm dillerin birbirine dönüştürülebilir olduğu fikrini içerir. Dillerin tamamında yapı bakımından gözle görülür bir benzerlik vardır. Bunun yanı sıra fiziksel dünyanın algılanan cisimleri ve onların özelliklerine dair dillerin hepsinde belirli kavramlar kullanılır. Soru sorma, beyanda bulunma, emir verme gibi işlevleri yerine getiren yapılar da dillerin ortak özellikleri arasındadır. (Özarpınar, 2011: 152-153). Davranışçılar başta olmak üzere birçok kuram, dilin öğrenilen bir beceri olduğunu savunurken biyolojik kuram dilin edinilebilen bir beceri olduğunu söyler. Etkileşim kuramının tam tersine de yetişkinlerin dil edinimindeki rolünü oldukça sınırlı görür. Bu kurama göre bir çocuk, biyolojik olgunluğuna eriştikten sonra yürümeyi öğrendiği gibi bir müdahaleye gerek olmaksızın konuşmayı da öğrenir.

Bu noktada davranışçı kuramın, dil edinimini daha basit süreçlere indirgeyerek incelediğini söylemek gerekir. Davranışçılarda öne çıkan iki temel kavram tekrar ve pekiştirme. Çocuğun tesadüfen çıkardığı sesler, yakın çevresi tarafından pekiştirilir.

Pekiştirilen davranışın tekrar edilmesiyle de dil belirli aşamalar kaydedilerek öğrenilir. Sosyal öğrenme kuramında da davranışçı bakış açısından daha karmaşık bir süreç söz konusu değildir. Bu kuramda da model alma ve taklit kavramları ön koşuldur. Bu kuramlara ek olarak Piaget, bilişsel dil gelişim kuramında dil gelişimini beş evrede inceler. Ona göre dil, çocuğun bilişsel gelişimi esnasında edindiği simgesel yeteneklerden biridir, yani dil gelişimi çocuğun belli bir aşamaya gelen bilişsel gelişiminin doğal sonucudur. Dil, belirli bir bilişsel olgunluğa erişen birey için kaçınılmazdır. Bireyin dili kullanmadaki beceri ve yeteneği, bilişsel anlamdaki ilerleyişine paralel olarak gelişme gösterir (Doğan, 2008: 82). Dil, tam olarak ergenlik sonrasında kavranabilir, çünkü bu dönem soyut düşüncenin de edinildiği dönemdir. Dolayısıyla bireyler, ancak soyut kavramları da anlayabildikten sonra, dili bütüncül bir açıdan değerlendirebilirler.

Biyolojik dil kuramı etkileşim, bilişsel ve davranışçı dil kuramıyla bir arada değerlendirildiğinde, daha orijinal bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Bu kuram, daha önce de belirttiğimiz gibi, insanda genleri tarafından önceden belirlenmiş bir dil öğrenme organı olduğunu savunur. Araştırmalar, beynin sol yarısında bulunan Broca ve Wernicke bölgesinde oluşan hasarın, yetişkinlerin dil yetisini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu örnek, beynin belli bir bölgesinde yer alan dil öğrenme organı savını güçlendirmektedir. Bazı çocukların, belirli dil bozuklukları gösterirken yaşitlarıyla benzer bilişsel gelişim düzeyinde olmaları da dil becerisinin diğer bilişsel becerilerden bağımsız olduğu fikrini ortaya çıkarmaktadır (Anderson ve Lightfoot 2002: 237; Akt. Uygun, 2006: 276). Bu çalışmalar, daha çok Nörodilbilim alanıyla ilgiliyken dil psikolojisine de dili daha net bir biçimde anlamlandırma açısından katkı sağlar.

Biyolojik dil kuramı, savlarıyla diğer dil edinim yaklaşımlarından ayrılırken; Pullum ve Scholz tarafından temelde kanıtlanmamış bir kuram olarak görülmüştür. Onlara göre, çocuğun bildiği öne sürülen dil kuralları, ayrıntılı bir şekilde tanımlanmamış ve bu kuralların, çocuğa sunulan dil örnekleri içinde yeterli miktarda bulunmadığı

kanıtlanmamıştır (Pullum ve Scholz, 2002: 19; Akt. Uygun, 2006: 278). Tomasello da yaptığı deneyler sonucunda, çocuğun dil ediniminin ilk basamaklarında oldukça sınırlı bir üreticiliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Dil ediniminin evrensel dil bilgisi rehberliğinde gerçekleştiği görüşüne karşın o, dil ediniminin soyut kurallarla değil, birimler hâlinde aşama aşama gerçekleştiğini savunmuştur (Tomasello, 2000: 246-248; Akt. Uygun, 2006: 279). Dilin beynin belirli bir bölgesinde oluştuğu savı da Bates ve Elman tarafından reddedilir. Onlara göre dil üretimi ve algılaması, beynin pek çok bölgesini ilgilendiren ve beynin belirli bir bölgesine atfedilemeyecek kadar karmaşıktır. Broca ve Wernicke bölgelerinin dil becerisiyle ilgili olduğu çalışmalarla kanıtlanmış olsa da bu bölgelerin başka bilişsel işlemlerde kullanıldığı da görülmüştür. Nitekim, bu bölgelerin tamamen dil üretimine ayrılmış, özel bölgeler olduğunu söylemek mümkün değildir (Bates ve Elman, 2000: 102-105; Akt. Uygun, 2006: 280). Bu noktada, dilin beynin birçok bölgesinin etkileşimiyle oluştuğunu söylemek mümkündür.

Bu eleştiriler neticesinde Chomsky, dil yetisinin belirli bileşenlerden oluştuğunu ifade eder. Ona göre, beynimizde dili edinmek için özel bir bölüm olmasa da dil edinimi, belirli parçaların özel bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşur. Örneğin omurilik hem savunma sistemimizin hem de dolaşım sistemimizin bir parçasıdır ve aynı zamanda dik durmamızı sağlar. Omuriliğin bu kendine has özelliği, birçok parçanın özel bir biçimde bir araya gelmesi sonucu oluşur. Chomsky'e göre dil edinimi de tıpkı böyle bir süreçte parçaların bir araya gelmesiyle ortaya çıkar (Chomsky, 2002: 164; Akt. Uygun, 2006: 283). Dil psikolojisi, dil edinim kuramları doğrultusunda düşünceyle ilişkilendirilir. Bunun yanında dilin sosyal yansımalarını görmek için dil psikolojisinin toplumla olan bağına da incelemek gerekir.

### **1.3. Dil Psikolojisi ve Toplum**

Dil psikolojisi temelinde yer alan dil felsefesiyle ilgili çalışmaların çoğu, öncelikli olarak toplum, birey ve dil ilişkisini çözümlenmeye çalışır. Dil, birey ve toplum üzerinde ne

derece etkilidir; toplum, dilin oluşumu ve gelişimine ne derece katkı sağlar; düşünce ve dil arasında kayda değer bir bağ söz konusu mudur, gibi sorular başlıca araştırma problemlerini oluşturur. Dilin oluşumu, etki alanı ve işlevi üzerine incelemeler, cevap aranan bu sorular ışığında değerlendirilir.

İlk araştırmalar, dilin bir iletişim aracı olma özelliğine odaklanırken Fredric Jameson, Leo Weisgerber gibi araştırmacılarla birlikte dil, düşüncenin dışı vurum aracı, düşüncenin oluşturucusu ve taşıyıcısı, bilincin dışı vurumu, konuşma gücü ya da göstergeler dizgesi olarak nitelendirilmeye başlanır. Örneğin, Weisgerber dili salt bir iletişim aracı olarak değil, insan düşüncelerini, davranışlarını ve toplum eğilimini belirleyen etkileyici bir güç olarak görür. Ona göre bu etkileyici güç, dillerin konuşulduğu toplumları, kültürleri, bu kültürel yapı içindeki dünya görüşlerini birbirinden ayırır (Kula, 2012: 4). Kimi araştırmacılar, farklı dillere mensup insanlar arasındaki düşünme ve hareket farklılıklarının dilden kaynaklandığını iddia eder (Şahin, 1978: 181-183; Akt. Ergün, 2009: 96). Yapılan çalışmalar, farklı kültürel yapılara sahip çocukların örneğin, dildeki alay ifadelerini de farklı dönemlerde doğru bir şekilde algıladıklarını ortaya koymuştur (Loukusa & Leinonen, 2008). Her toplumun genel dil eğilimi, algısı farklıdır. Bu farklılık, çeşitli sosyal yapıların dili şekillendirmesiyle oluşur. Aynı zamanda dilin de toplumu değiştirdiğinin gözlenmesi, toplum ve dil kavramları arasındaki etkileşimsel sürecin göstergesidir.

Dil ve toplum kavramlarının gelişimi, başlangıç noktası bizce bilinmeyen bir evrimin sonucudur. Her dil, kendi evrimini geçirir ve başlangıç durumundan uzaklaşır. Humboldt'a göre, sürekli değişim içinde olan insan ve toplum, dili de değiştirir (Kula, 2012: 13). Bu değişim temelinde Humboldt'un en kalıcı tespiti şudur: En ilkel diller bile, eksiksiz bir kullanım ve anlatım için gerekli öğelere sahiptir. Her dilin düşünceyi, duyguyu ve algıyı eksiksiz olarak anlatma yeterliliği vardır. Bu yeterliliğin dilin gelişmesine katkı sağlaması ise, söz konusu dili konuşanların düşünce, duygu ve algıyı geliştirmeleri ve bunları söze aktarmalarıyla mümkündür (Kula, 2012: 35). Birlikte ve

birbirini etkileyerek doğan dil ve toplum kavramlarının gelişimi de birbirinden ayrı düşünülemez (Vendryes, 2001: 14-15). Dil kavramı, bireyin kullandığı ölçüde çeşitlenir. Birey, zihinsel ve dilsel yeterliliği çerçevesinde toplumsal dilin gelişimini etkiler.

Organik bir varlık olarak dil, zihinsel işlemlerin niteliğiyle paralel bir gelişme gösterir. Her insanın ve her ulusun dil ihtiyacı ve dil yeterliliği ilkesel olarak eşit olsa da, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin niteliği, dillerin farklı düzeylerde gelişimine sebep olmaktadır (Kula, 2012: 36-37). Bazı kuramcılar, dil ve düşünce arasındaki bu ilişkiyi, birey ve toplum için ayrı ayrı değerlendirmektedir. Bireyin zihninde gelişen dil ve toplum etkisiyle gelişen dil, iletişimin iki farklı boyutunu meydana getirir.

Saussure, dil yetisinin birbirine sıkı sıkıya bağlı iki ögesinden bahseder. Birincisi toplumsal ve tümüyle zihinsel olan dildir. İkincisi ise, bireysel olan, sesletimi de içeren konuşma ve sözdür. Konuşmanın beklenen sonucu vermesi ve bireylerin anlaşabilmesi için dil, dilin yaşayabilmesi için de konuşma ve söze ihtiyaç vardır (Bor, 2011: 16). Toplum, dili nasıl oluşturduğunu bilmesede dili, söz vasıtasıyla görülebilir kılar. Bu noktada Humboldt, insanın kullandığı dili, bitimsiz bir şekilde bölümlenme ve yeniden ilişkilendirme yeterliliğine sahip olduğunu söyler (Kula, 2012: 35). Sınırlı sayıda kelimelerle, sınırsız sayıda cümleler kurulması, Chomsky tarafından da dilin en önemli özelliği olarak nitelenir (Bor, 2011: 17). Sınırları belirlenmeden bireye sunulan bu karmaşık evren, belirli işlevler doğrultusunda günlük yaşama dâhil edilir. Farklı yaklaşımlarla şekillenen iletişim, birçok dil kuramcısı tarafından üzerinde durulan en önemli dil işlevidir.

Dilin işlevlerine ilişkin geleneksel görüş dili, temel bilgiyi ileten bir araç olarak görür. Dil, belirli duyguları ifade etmek, soru sormak, kelimelerle oynamak ya da sosyal iletişim kurmak amacıyla kullanılır (Aitchison, 1996: 19). Bu görüş, Eflatun'un iletişimi, gönderici-alıcı-kanal ve mesaj bağlamında ifade etmesiyle şekillenmiştir. Dil, genel bir sistem olarak algılanırken Eflatun'un dilden bir araç olarak bahsetmesiyle daha

hareketli bir süreci işaret etmeye başlamıştır. Bu uyanışı takiben Bühler, Platon'un "Dil, araçtır." felsefesinden yola çıkarak bir gösterge modeli geliştirir. Thun'un çalışmaları sonucu bu model, günlük iletişimi betimleyen dört yönlü bir bildirişim sistemi olarak karşımıza çıkar. Thun'a göre gönderici her mesajında farkında olsun ya da olmasın, dört bildirişimde bulunur. Bunlar "nesnel içerik", "iç dünyanın ifşası", "ilişki boyutu", "çağrı" başlıklarıyla sıralanır. Nesnel içerik, göndericinin alıcıya yolladığı herhangi bir bilgidir. Bu bilgi, mesaj içinde göze çarpan ilk unsurdur. İç dünyanın ifşası ise, göndericinin mesaj içerisine iç dünyası hakkında bilgi aktaracak unsurları yerleştirmesidir. İlişki boyutu, mesaj içerisinde göndericiyle alıcı arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyen unsurlardır. Son olarak çağrı bildirişimi de göndericinin alıcıya yaptırmak ya da yaptırmamak istediği davranışları içerir (Yücel, 2011: 70-74). İletişimin kaynağı ya da alıcısı olan bireyin psikolojik süreçleri, bu bildirişim boyutlarının niteliğini etkilemektedir.

İfade edilen iletişimsel süreç, bireyin günlük yaşamına dil vasıtasıyla dâhil olur. Bir toplumun tarihi, maddî ve manevî değerleri ve bu değerlerin iletimini içeren kültür, o toplumun dili aracılığıyla bireylere aktarılır. Bu aktarımla, bireyi diğerlerinden ayıran özellikler, toplumun getirdiği kültürel boyutlarla harmanlanır. Dil, bu noktada kültürel kavramların en işlevsel taşıyıcısıdır. Birey aile, okul ve yakın çevresi aracılığıyla kültürel kavramları tanımaya başlamaktadır. Bu bağlamda, bir topluluğun geçmişiyle ilgili değerleri, bireyde aidiyet duygusu oluştururken geleceğe yönelik algıları, plânları da bireyde sorumluluk duygusu geliştirir. Bu süreç, faydacı bir sistem içinde bir araya gelen topluluğu, ortak değer yargılarıyla bütünleştirir. Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu ve ülkü birliği olan insan topluluğu olarak tanımlanan millet kavramı dil, birey ve toplum ekseninde oluşan nitelikli bir yapılanma sonucu anlam kazanmakta ve güçlenmektedir (TDK, 2011: 1558-1683). Burada dil, iletişim işlevinin de ötesinde bireyler arasında doğal, duygusal ve ruhsal bağlar kurar. Yaşadıkları topluma yönelik aidiyet duygusu geliştiren bireyler, ortak bir şura da sahip olurlar. Bununla birlikte duygu, düşünce ve ideallerdeki birlik, millî

sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Dilin kaynaştırıcı ve birleştirici etkisi millî bir zevkin, millî bir hareket tarzı ve bakış açısının da oluşumunu sağlar (Özbay, 2010: 94). Eğitim öğretim kurumları, dilin bu işlevlerinden belirli bir plân ve program dâhilinde faydalanır. Bu noktada, araç olarak kullanılan dilin yapısal özelliklerini, bu özelliklerin dil eğitim ve öğretimindeki işlevini değerlendirmek gerekir.

#### **1.4. Dil Psikolojisi Bağlamında Türkçe Öğretimi**

Bilişsel ve toplumsal kökenleri olan dil psikolojisi, dil edinim ve kullanım süreçlerindeki psikolojik etkenleri inceler. Bireyin dile ilişkin zihinsel faaliyetleri, içinde bulunduğu toplumun değer yargıları, alışkanlıkları, kuralları ve bunları kapsayan kültürel yapısıyla şekillenir. Bu bağlamda ilgi, tutum, kaygı, merak gibi psikolojik etkenler, dilin anlama ve anlatma boyutlarını oluşturan dört temel dil becerisiyle görünür hâle gelmektedir. Dil psikolojisi, temel dil becerilerinin edinim ve kullanım basamaklarıyla ilişkili olmakla birlikte, bu becerileri kapsayan dilin yapısal özellikleriyle de yakından ilişkilidir.

Ergin (2003: 7), dünya dillerini tek heceli, eklemeli ve çekimli olmak üzere üç başlık altında inceler. Çince gibi zengin bir vurgu sistemiyle gelişimini sürdüren ve her hecenin bir kelimeden oluştuğu diller, tek heceli dil yapılarını meydana getirir. Arapça, İngilizce, Fransızca, Almanca gibi diller ise çekimli diller kapsamında değerlendirilir. Türkçe, sondan eklemeli bir dil yapısına sahiptir. Bu yapı, ana dili ve ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin kelime hazinelerinin gelişimini kolaylaştırmakta, zihinsel işleyişi hızlandırmaktadır.

Türkçenin eklemeli dil yapısını inceleyen önemli bir çalışma, Onan (2009: 260) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya göre eklemeli dil yapısı, Türkçe öğretiminde, belirli bilişsel zeminler oluşturur. Yapım ve çekim ekleri, fiilimsiler, yazıldığı gibi okunan bir dil sistemi bu bilişsel zeminleri meydana getirir. Türkçede isim ve fiil kökleri durağan



bir yapıya sahipken bu yapı, yapım eklerinin türetme, çekim eklerinin bağımlılaştırma işlevleriyle, söz dizimi içerisinde etkinlik kazanmaktadır.

İsim ya da fiil köklerine gelerek kelime türetmeye imkân veren yapım ekleri, kelime hazinesinin gelişimi açısından önemli bir bilişsel zemin oluşturur. Çekimli dillerde, kelime türetimi sırasında neredeyse, kelime kökü hakkında hiçbir fikir yürütmek mümkün değildir (Ergin, 2003: 8). Buna karşın, Türkçede türetilen kelimenin kökle görülebilir ilişkisi, bu kökle bağlantılı diğer kelimelerin edinim sürecini de hızlandırmaktadır. Örneğin; okuma sırasında anlamı bilinmeyen bir Türkçe sözcükle karşılaşıldığında, kelime hazinesinde yer almayan bu kelime, bağlamın da yardımıyla kökten eke doğru gidilerek tespit edilebilir. Bu özellik, okuma ve yazma sürecinde kolaylık sağlar. Çekim eklerinin oluşturduğu bilişsel zemin ise, söz dizimi içerisinde kurulan anlamsal bağ ile alakalıdır. Fiil ve nesne ilişkisini şekillendiren çatı kavramı, söz diziminde derin ve yüzey yapıları oluşturan fiilimsi kavramı da çekim eklerinin oluşturduğu bilişsel zeminle açıklanır. Fiilimsiler, farklı yüzey yapıları birleştirerek derin bir yapı oluştururlar. Bu, söz dizimi içindeki ezgiyi sürekli hâle getirir. Böylelikle, okuma hızında istikrarlı bir artış sağlanır. Konuşma sırasında, sözceyi tek ezgide aktarma fırsatı da bu özellik sayesinde ortaya çıkar. Okuma ve konuşma becerilerindeki etkilerin yanı sıra, fiilimsilerle desteklenen ezgi, dinleyicinin söz dizimini daha kolay algılamasına yardımcı olur (Onan, 2009: 251-254). Bu özellik, Türkçenin ana dili ve ikinci dil olarak öğretiminde, öğrenen açısından önemli bir kolaylık sağlar. Bu noktada, okuma ve konuşma becerilerini oluşturan zihinsel süreçlerin hızlandığını söylemek mümkündür.

Dinleyicinin söz dizimini algılama düzeyi, kısa süreli belleğin kapasitesiyle de alakalıdır. Bu bellek, en fazla yedi birimi algılar, kısa bir süre içinde de algıladığı ve gereksiz gördüğü bilgileri siler. Lieury, yaptığı bir deneyde katılımcılara, birbirleriyle anlam bağı olmayan on beş kelimelik bir liste verir ve iki dakika içinde bu kelimeleri tekrarlamalarını ister. Bu deney sonunda katılımcıların, ansızın hatırlama düzeyinde

ancak yedi kelimeyi hatırlayabildikleri görülmüştür (Özbay, 2009b: 14). Aynı zorluk, sayı dizilerini hatırlamaya çalıştığımızda da ortaya çıkar. Örneğin; on iki rakamdan oluşan 127619852013 sayı dizisi, kısa süreli belleğin kapasitesini beş birim aşmıştır. Bellek, kapasitesi dışında kalan bu birimleri hatırlayamaz. Burada sayı dizisini dört rakamlı diziler hâlinde gruplandırmak, hatırlamayı kolaylaştırır. Fiilimsilerin söz dizimindeki görevini de bu bağlamda değerlendirmek mümkündür.

Fiilimsiler, her birimin kendi içinde daha karmaşık ilişkileri barındırdığı bir küme oluşturur. Böylece örneğin, kısa süreli belleğin kapasitesini aşan on iki kelimelik bir cümle, fiilimsiler sayesinde öbeklerine ayrılarak üç birime indirilebilir. Eklemeli dillerin bu özelliği, ilgili cümleyi kısa süreli bellekte daha kolay algılanabilir hâle getirir. Bu noktada ana dili eklemeli dil yapısında olan bireylerin algılayabileceği cümle uzunluğu diğer dillere göre daha fazladır. Bunun yanında, Türkçenin söz dizimi içerisinde kelimelerin esnek bir biçimde yer değiştirebilmesi ve buna bağlı anlam ayrıntılarının ortaya konması da çekim ekleriyle oluşturulan bilişsel zemin sayesinde (Onan, 2009: 255-261). Sınırlı kelimelerle sınırsız bir alanın oluşumu, dilin bu yapısal zenginliği sayesinde.

Nörodilbilim alanında yapılan çalışmalar, beynin dilin anlatma boyutunda ele alınan konuşma sırasında ek ve kökleri ayrı ayrı ürettiğini ortaya çıkarmıştır (Levelt, 2001; Akt. Onan, 2009). Bu çalışmalara göre insan beyni, kelimeyi algılama sürecinde, onu meydana getiren unsurları ayrı ayrı değerlendirme ve depolama eğilimindedir. Türkçe dil yapısı, kelime kökünün sonuna ilave edilen eklerden oluşur. Bununla birlikte, türetme sırasında çoğunlukla, kelime kökünde ayırt edilemeyen bir değişim olmaz. Bu sebeplerle Türkçe, beynin işleyişine paralel bir dil sistemine sahiptir (Onan, 2009: 243). Ek ve kök ilişkisiyle birlikte, Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması da hem ana dili hem de ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylere, kelimeleri algılama ve işleme kolaylığı sağlamaktadır. Dilimizde, okuma sürecinde gözün algıladığı morfolojik yapıyla, kulağın algıladığı fonolojik yapı, beyne eş zamanlı iletilir (Onan, 2009: 242). Bu

durumda İngilizce, Almanca, Fransızca gibi çekimli dillerde gözlenen görsel ve işitsel yapı arasındaki ayrım, ortadan kalkar. Böylece okuma sürecinde kelimeler daha hızlı anlamlandırılır. Kullanılan dilin yapısal özellikleri, öğrenenler açısından belirli kolaylıklar sağlarken öğrenimi zorlaştırıcı etkenlere de sebep olabilir. Dilin yapısal özellikleri algılama, kodlama, işleme ve geri getirme gibi süreçleri kapsayan dört temel dil becerisinin de esasını meydana getirir.

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde anlama ve anlatma olmak üzere iki boyut vardır. Okuma ve dinleme anlama boyutunu, konuşma ve yazma anlatma boyutunu oluşturur. Bu çalışmada, dil psikolojisinin beceri alanlarıyla olan bağı, ilköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde dört başlık altında incelenmiştir.

#### **1.4.1. Okuma becerisi**

Okuma eylemi, bireyin çeşitli sembolleri yorumlaması ya da yazılı bir metni, anlama amacıyla zihinde çözümlenmesi olarak ifade edilir (Özdemir, 1990: 13; Özbay, 2009a: 1). Bu beceri bilgiyi algılama, işleme, depolama, geri getirme ve uyum süreçlerini kapsayan karmaşık bir sisteme sahiptir. Bilginin geçici olarak kısa süreli bellekte depolanması, okuma anlama faaliyetinin özünü oluşturur. Okuma anlama ile ilişkili teorilerin tamamı, bir metni okuma amacımızın, o metinden genel bir yorum elde etmek olduğunu söyler. Kısa süreli bellek, sınırlı kapasitesinden dolayı, okuduğumuz cümlelerin her kelimesini içermez. Okuma süreci tamamlanıncaya kadar, her cümleden veya paragraftan bir ana fikir oluşturur. Okuma sonucunda biriktirilen ana fikirlerden metnin tamamını kapsayan bir yorum elde edilir (Sousa, 2005: 50; Özenici, 2009: 470) Bu noktada kısa süreli bellek, bilgiyi eş zamanlı olarak kontrol eder, işler ve depolar. Bilginin kontrolsüz bir şekilde belleğe alınması, kısa süreli belleğin yükünü artıracak ve metnin tam anlaşılmasını engelleyecektir. Burada kısa süreli bellek, algıladığı ve depoladığı bilgileri, eş zamanlı olarak uzun süreli bellekteki bilgilerle karşılaştırır. Yeni bilginin, diğer bellekteki bilgilerle ilişki düzeyini ortaya koyar ve gerekli olup olmadığına karar verir. Bu analiz sürecinin niteliği, kısa süreli belleğin kapasitesiyle

yakından ilişkilidir (Milton, 2008: 104; Özenici, 2009: 470). Dil, bireysel farklılıklar ve bu farklılığı oluşturan çevresel faktörler etrafında gelişir. Okuma becerisi alanındaki farklılıklar da bireyden bireye değişen kısa süreli belleğin kapasitesiyle sınırlıdır.

Yapılan araştırmalar, okuma becerileri gelişmiş bireylerin kısa süreli bellek kapasitelerinin daha geniş olduğunu göstermektedir. Okumanın bir beceri hâline gelmesi, söz konusu bellekler arasında gelişen karmaşık bir süreçle ilişkilidir. Algılama, depolama, geri getirme, ilişkilendirme, organize etme gibi faaliyetleri içeren bu süreç, zamanla kısa süreli belleğin kapasitesini ve yeterliliğini artırır. Bazı öğrencilerin, kısa bir süre önce okudukları metni hatırlamamaları ve tekrar okumaya ihtiyaç duymalarının sebebi de kısa süreli bellek kapasitesinin geniş olmamasıyla alakalıdır. Bu öğrenciler, okunan bir metinle ilgili birçok soruya cevap verebilen, metne yönelik öneride bulunabilen öğrencilerin yanı sıra, okudukları herhangi bir metni yorumlamakta ve özetlemekte zorlanırlar (Zeigler vd., 2003: 202; Özenici, 2009: 472). Kısa süreli belleğin kapasitesini artırmak için tekrar ve kodlama yöntemlerinden yararlanmak gerekir. Bir kavramın sürekli tekrarı bilginin hatırlanma süresini artırırken kelimeler ve kavramlar arasındaki çağrışımdan yararlanarak bilgiyi kodlamak da mümkündür. Böylece kısa süreli belleğin kapasitesi artar ve okuma becerisiyle ilgili problemlerin önemli bir kısmı giderilmiş olur.

Okuma becerisiyle ilgili problemlerin temelinde, hem fizyolojik hem de psikolojik bazı sebepler vardır. Fizyolojik sebeplerle okuma güçlüğü yaşayan bireyler, genellikle okuma hızı ve niteliği açısından yaşlılarından geridedirler. Harf ve ses uyumları gelişmemiştir. Bazı harflerin seslerini öğrenmekte zorlanırken kelimeleri heceleme ve harflerine ayırma etkinliklerinde de aksamalar yaşarlar. Bu özelliklere sahip öğrencilerin sınıf ortamında okunan metinleri anlamakta da güçlük çektikleri görülür (Uçgun, 2003: 205). Sıralanan bu problemler, daha çok görme ve işitme organlarımızın yeterlilik düzeyiyle, zekâ ve nörolojik olgunluk seviyesiyle ve dil gelişim düzeyiyle

ilişkilidir (Özbay, 2009a: 8). Biyolojik temellere dayanan bu problemler, zamanla sosyal ve öz benlik tasarımıyla ilgili psikolojik bazı sorunları da beraberinde getirir.

Aile, arkadaş ortamı ve okul gibi çevresel faktörler ise bireyin biyolojik bir sorunu olmamasına rağmen, becerinin gelişimi sırasında problem yaşamasına sebep olur. Olumsuz yaşantılar sonucu, okumaya karşı ön yargılı bir tutum geliştirilmesi sıklıkla karşılaşılan bir problemdir. Örneğin, okunan metinlerin hazır bulunuşluk seviyesinin üstünde olması, öğrencide metni anlayamayacağı endişesi yaratabilir. Bu durumun sürekliliği, öğrencinin öz güvenini yitirmesine ve okuma becerisinden uzaklaşmasına sebep olur. Öğrencinin metne yoğunlaşmama, metnin anlamını kaçırma gibi problemleri de parçada bilinmeyen kelimelerin ve yapıların bulunmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, okuma becerisine karşı öz güven eksikliği, okuyucuda geriye dönüp tekrar okuma ihtiyacı doğurmaktadır. Bu problem çerçevesinde okuyucu, metni anladığı hâlde anlamadığını düşünür (Gülerer, Batur, 2004: 80-82). Öğrencinin kendi okumalarına dönük şüphesi, kaygı düzeyini yükseltir. Böylece okuma etkinlikleri, bireyin ürktüğü ve kaçındığı bir problem olarak karşımıza çıkar. Sıralanan bu problemlerin tespiti ve giderilmesi, kalıcı dil hasarlarının oluşumunu engelleyecektir. Eğitim öğretim kurumlarımız, idarî sistem, öğretmen ve aileden oluşan yapısı içerisinde, problemin tespit edilip giderildiği mekânlardır. Bu kurumlar, öğretim programlarının amaç ve kazanımları temelinde şekillenir.

İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda, okuma becerisiyle ilgili birçok kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlara göre bu seviyedeki bir öğrenci, okuduğu bir metinle ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşabilir. Bu paylaşım sırasında, beden dilini ve sesini etkili bir şekilde kullanabilir. Ayrıca ilgi alanlarına göre çeşitli okuma metinlerini seçip değerlendirebilir (MEB, 2006). Bu kazanımlar, programda yer alan ve kısmen dil psikolojisi alanıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlardır.

Dil psikolojisi, okuma etkinliklerinden önce ve bu etkinliklerle birlikte ortaya çıkan sorunları, bu sorunları tetikleyen psikolojik etmenleri inceler. Bahsi geçen kazanımlar,

sadece öğrencilerin ilgi ve tutumlarıyla alakalandırılabilir. Program dâhilinde okuma kaygısı, okuma güçlüğü, bunlarla birlikte ortaya çıkan şüphe, ön yargı ve öz güven eksikliği gibi konulara ise hiç değinilmemiştir. Programda yer alan okuma yeterliliğiyle ilgili kazanımlar, öğrencilerin yerine getirmeleri gereken birçok görevi ifade eder, yani sadece gelişim seviyesine uygun olarak yapılması gerekenleri belirtir. Bu görevlerin hayata geçirildiği aşamada ortaya çıkan sorunlar, programın göz ardı ettiği bir süreci işaret eder. Dil psikolojisinin, göz ardı edilen bu sürece dâhil edilme düzeyi, sürecin niteliğiyle doğru orantılıdır. Okuma becerisiyle ilgili fizyolojik ve psikolojik etkenlerin oluşturduğu bireysel ve sosyal problemler, büyük ölçüde dil psikolojisiyle anlaşılabilmektedir. Problemin keşfi ve çözümü, öğretmenin gözlem yeteneği, tecrübesi ve bilgi birikimiyle bağlantılıdır. Bu alanlarda yeterli olmayan bir öğretmen, olumsuz tutum ve davranışlarıyla, öğrencide kalıcı okuma bozukluklarına sebep olabilir. Bu noktada, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerimizin dil psikolojisi alanında bilgilendirilmesi, yetiştirilmesi gerekir. Okuma problemlerinin tespiti ve çözümü aşamasında okul rehberlik servislerinin de desteği alınabilir.

#### **1.4.2. Dinleme Becerisi**

Zihnin algılama, işleme, depolama ve anlamlandırma süreçleriyle ilişkili olan diğer bir alanı da dinleme becerisidir. Davranışçı ve etkileşim kuramları, bireyin taklit yoluyla dili edinmeye başladığını söyler. Bu kuramlara göre işitme kabiliyeti, bireyin sesleri ve kelimeleri öğrendiği taklit sürecinin düzenlenmesini sağlar. Bireyin bebeklik döneminin de öncesine dayanan işitme etkinliği, sosyal çevreyle kurulan iletişim ağında konuşma becerisiyle eş zamanlı ilerlemeye başlar. İşitme kavramının, bilinçli bir anlamlandırma sürecini doğurmasıyla dinleme kavramı ortaya çıkar. Bu bağlamda dinleme becerisi, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz bir şekilde anlayıp söz konusu uyarana bilinçli olarak tepkide bulunma etkinliği olarak tanımlanabilir (Demirel, 1999: 33; Özbay, 2009b: 49). Dinleme becerisi zekâ, işitme, dinlemenin öneminin farkında olma, konuya ilgi duyma, dikkat, algılama ve kavrama gibi fizyolojik

ve psikolojik etkenler çerçevesinde gelişir. Dinleme ve konuşma olmak üzere iki boyuta sahip olan sözlü iletişim, bu etkenlerin niteliği oranında sağlıklı bir çıkış noktası yakalar. İletişim, sosyal bir gerekliliktir ve birçok kuramcıya göre dil edinme sürecinin temelinde yer alır. Dil edinim kuramları, dinleme becerisini etkileşim ilkeleri çerçevesinde konuşma becerisiyle birlikte açıklar.

Dil gelişimini anlamlandırmaya çalışan kuramlardan biri olan davranışçı kuram dili, dışarıdan gözlenebilen şekliyle konuşma becerisi üzerinden inceler. Konuşma becerisi, dinleme becerisiyle ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Bireyin konuşabilmesi için öncelikle sesleri algılaması ve anlamlandırması gerekir. Bu, beynin işitmeyi ve anlamayı sağlayan alanlarının eş zamanlı çalışmasıyla mümkündür (Tanrıdağ, 1994: 27; Onan, 2010: 532). Beyinde, anlamayı sağlayan bölümlerin temel işlevi, işitme duyusuyla beyne yollanan uyarıcıyı yorumlamak, kelime ve cümlelerden anlam çıkarmaktır. Bu işlemin ilk aşaması dinleme becerisini de ortaya çıkaran dikkattir. Birey, dikkatini uyarıcı konumundaki ses üzerine odaklar ve benzer sesler arasından ayırt eder. Seslerden oluşan bütünün kavranması, son aşamada kelime ve cümlelerin algılanıp çözümlenmesini gerektirir. Anlama boyutunda, yani alıcı dil işlevinde bozukluk olan birey, herhangi bir işitme kaybı olmasa da konuşulan sözcükleri anlayamaz. Böylelikle çözümlenme ve anlam çıkarma sürecinde problem yaşar (Vanlı, 1994: 24; Onan, 2010: 548). Ana dilini anlamakta ve çözümlenmekte sıkıntı çeken bireyin problemleri, dilsel bir yetersizlikten de öte, sosyal çevresiyle kurduğu iletişimi de etkiler hâle gelir. Hem yakın çevrede hem de eğitim hayatında süre gelen dilsel problemler, bireyin psikolojik sorunlar yaşamasına sebep olur. Yaşanan bu sıkıntılı süreç, eğitim hayatında yetersizlik, sosyal çevrede ise yalıtılmışlık duygusuyla kendini gösterir.

Kaynağını fizyolojik rahatsızlıklardan almayan, fakat dinleme becerisini etkileyen başka faktörler de vardır. Bunlar, dinleyenden kaynaklanan verimsiz bir dinleme sürecini doğurur. Bu noktada birey, konuya ilgisiz olabilir ya da ön yargılı yaklaşabilir. Dinleyen,

konuşmacıya yönelik olumsuz bir geçmiş yaşantıya sahip olabilir. Konunun sunum şekli ve konuşmacının konuyu anlatım tarzı da dinleyicide olumsuz tutum geliştirebilir (Calp, 2005: 146; Özbay, 2009b: 158). Konuşmayı yapan kişinin belagati, beden dili, jest ve mimikleri, dinleyici açısından görsel bir tasarım oluşturmaktadır. Dinleyici, bu tasarımdan elde ettiği ipuçlarıyla konuşmacının öz güveni, amacı ve konuya hâkimiyetiyle ilgili hükümler verir. Bu hükümler, dinleyenin dinleme süresi, konuya olan ilgisinin sürekliliği ve konuyu edinme düzeyi üzerinde etkilidir.

Okuma ve yazma becerileri, eğitim kurumlarınca şekillendirilirken dinleme becerisi, işitme kabiliyetinin bilinçli bir eyleme dönüşmesiyle var olur. Eğitim kurumları, belirli bir noktaya gelmiş dinleme yetisinin niteliğini artırmakla yükümlüdür. Bu yeti, öğrencinin hem ders içi ve hem de ders dışı etkinliklerini yönlendirir. Bu noktada dinleme becerisi, eğitim öğretim programlarına ek olarak örtük programla da desteklenmelidir.

İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin etkili bir dinleme becerisi edinmeleri amacıyla birçok kazanım içermektedir. Bu kazanımlara göre, bu gelişim düzeyindeki birey, iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanları takip edebilir. Şiir, hikâye ve masal dinletilerine katılabilir ve kişisel bir arşiv oluşturabilir. Herhangi bir dinletiyi sabırla dinlemek, gerekli dinleme yöntem ve tekniklerini uygulamak da bu seviyedeki öğrencinin edineceği kazanımlar arasındadır (MEB, 2006). Program, bu becerinin oluşumu süresince bireyden, dinlediği ya da izlediği kişinin dil ve anlatımını değerlendirmesini bekler. Öğrenci, bir dinletinin konusunu çözümleyebilmeli, amaç ve sonuç ilişkilerini, örtülü anlamları belirleyebilmeli, konuşmacıyı, sesini ve beden dilini etkili kullanma açısından değerlendirebilmelidir.

Programda, dinleme becerisine yönelik kazanımların tamamı, bu becerinin ideal şeklini betimler. Öğrencilerin kazanması gereken dinleme yeterliliği ifade edilir.



Dinleme alanıyla ilişkili işitme, algılama, kodlama problemlerinden ya da bu problemlerin sonrasında ortaya çıkan yetersizlik ve yalıtılmışlık duygularından bahsedilmemektedir. Becerinin oluşum sürecini etkileyen sorunların nasıl aşılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağı da söz konusu edilmemiştir. Bu sorunların tespiti, okuma becerisinde de olduğu gibi öğretmenlerimizin tecrübesine ve ailenin hassasiyetine bırakılmıştır.

Dinleme becerisiyle ilgili kazanımlar, dil psikolojisi yönüyle incelendiğinde, bu konunun sadece ilgi ve tutum başlıklarıyla temsil edildiği görülür. Öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre dinleme/izleme etkinliklerinden yararlanması, temelde bu alanla ilişkilendirilebilir. Sıralanan kazanımlar, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarında dinleme yeterliliği bakımından olmaları gereken seviyeyi işaret eder, fakat bu süreç içinde karşılaşılan problemlere bir çözüm getirmez. Örneğin; öğrenci, bir dinleme faaliyeti sırasında konuya ve konuşmacıya olan ön yargılarını aşamazsa, konuşmayı, parça bütün ilişkisi içinde çözümleyemezse, konuşmayı sabırlı bir biçimde dinleyemez ve odaklanamazsa ne yapar? Yükselen kaygı düzeyini nasıl giderir? Bu noktada hangi yöntem ve tekniklerden yararlanır? Program çerçevesinde, dil psikolojisi alanına giren bu soruların cevaplandırıldığını söylemek güçtür. Bu noktada, öğretmenlerimizin Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine ek olarak, dil psikolojisi alanındaki yeterlilikleri ön plâna çıkmaktadır. Öğrencilerin pasif dinleyici konumundan çıkıp aktif bir anlamlandırma sürecine girmeleri, doğru teşhis ve yöntemlerle mümkündür.

### **1.4.3. Konuşma Becerisi**

Dilin anlatma boyutu, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur. Okuma ve dinlemede olduğu gibi konuşma ve yazma etkinlikleri de tamamıyla zihinsel süreçlerden meydana gelir. Konuşan veya yazan kişi, dilin sunduğu imkânlar doğrultusunda, duruma ve niyetine göre en uygun kelime ve cümleleri seçer. Zihnindeki düşüncelerle, somutlaştırdığı dil arasında uyum sağlar. Konuşma ve yazma sürecinde meydana gelen

duraksamalar, düşünsel bir planlama ve seçim yapıldığını göstermektedir (Ergün, 2009: 97). Bu noktada Humboldt, konuşmacının konuşması sırasında, nitelemesi gereken düşüncelerin tümünü göz önünde bulundurduğunu söyler. Ona göre konuşma, sözcüklerle oluşmaz, tam tersine sözcükler zihinde planlanmış konuşmanın bütününden ortaya çıkar. Anlamı oluşturan bağlam ve bütünlük, sözcükleri meydana getirir (Kula, 2012: 95). Böylece konuşma becerisini, dilin sözel ifadesi olarak tanımlamak mümkündür (Altınmakas, 2010: 27). Fiziksel bir yeterlilik sonrası ortaya çıkan işitme kabiliyeti, işitilen seslerin taklit edilmesiyle, dildeki sözel ifadelerin en basit örneklerini oluşturur. Bu noktada bazı kuramcılar, dil edinimini basit bir uyarantepki ilişkisiyle açıklar.

Davranışçılar, bebeğin dil öğrenimini dildeki seslerin işitilip taklit edilmesine dayandırır. Birey sesleri, heceleri, cümleleri taklit eder, yani dil edinim süreci, seslerden dilin tam olarak anlaşılmasına doğru bir sıra izler. Bu gelişimsel sıra hiç değişmezken gelişim hızı birçok faktörden etkilenir. Fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik faktörler, diğer becerilerde olduğu gibi konuşma becerisini de şekillendirir.

Konuşma eylemi, fizyolojik açıdan insan bedenindeki dil, dudak, diş ve ses telleri gibi ses organları yardımıyla oluşur. Beyindeki Broca ve Wernick bölgeleri ise bilişsel bir süreç içinde konuşma ve diğer dil becerilerinin oluşumunda etkindir. Dilin beyinle ilişkisi kapsamında, zekâ ve dil bağlantısını inceleyen araştırmalar, erken konuşan çocukların zekâ seviyelerinin normal ya da normalin üstünde olduğunu kabul eder. Konuşma becerisinin gelişim hızı, temelde yakın çevreyle kurulan sözel bağa dayanır. Anne ve yakın çevre tarafından bebeğe sunulan sözel uyaranların zenginliği, konuşma becerisini olumlu yönde etkiler (Karacan, 2000: 256 ). Bunun sebebi, bilinçli bir dinleme ve konuşma etkinliğinden doğan iletişimin uyarıcı, işitme ve taklitten meydana gelen bir süreç üzerine inşa edilmesidir. Bu noktada Güney (2012: 235) iletişimin sistematik yapısını, bireyin iç ve dış sistemi başlıkları altında inceler. Bireyin kişisel özellikleri, eğilimleri, tutumları, zekâsı ve geçmiş yaşantıları iç sistemi

oluştururken; alıcıya gönderilen mesajda kullanılan kelimeler, iletişimde bulunanların jest ve mimikleri, ortam özellikleri de dış sistemi meydana getirir. Bu sistemlerde ortaya çıkan fizyolojik ya da psikolojik problemler, dinleme ve konuşma becerileri temelinde çeşitli iletişim sorunlarına yol açar.

Fizyolojik etkenlerle ortaya çıkan konuşma bozukluğunda bireyler, genellikle duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanırlar. Bazı harfleri doğru olarak telaffuz edemezler. Soyut kavramları anlamakta zorluk çekerler. Serbest konuşmalarında heyecanlanır ve şaşırırlar. Dolayısıyla bu bireylerde, akıcı bir konuşma şekli gözlenemez (Uçgun, 2003: 206). Bu fizyolojik etkenler işitme kaybı, nörolojik bozukluklar, felç, beyin travması, zekâ geriliği, otizm ve konuşma organlarındaki yapısal sorunlar olarak sıralanabilir. Bunların yanı sıra yanlış öğrenmeler sonucu, sesin kötü kullanımı bireyde bir alışkanlık hâlini alabilir. Hatalı kullanımların aile ortamında düzeltilmemesi, çocuğun konuşmaya yönelik, aile ve yakın çevresinde gerektiği gibi güdülenmemesi de konuşma bozukluğuna yol açan etkenler arasında sayılmaktadır (Altınmakas, 2010: 27). Bunların yanı sıra kaynağını, fizyolojiden ya da sosyal çevreden almayan psikolojik problemler de konuşma etkinliklerini sekteye uğratabilir.

Konuşma öncesinde ve konuşma sırasında oluşan psikolojik problemlerin esası, bilgi ve öz güven eksikliğine dayanır. Bireyler, günlük yaşamda kurulan herhangi bir iletişimde ya da bir topluluk karşısında konuşurken genellikle kendilerini doğru ifade edememe endişesine kapılabilirler. Türkçeye hâkim olmama, yanlış ve eksik bilgi aktarma korkusu da bu endişeyi artırır. Topluluk karşısında konuşmaya alışkın olmayan birey alay edilme, beğenilmeme düşüncesiyle de bazı iletişim problemleri yaşar. Konuşma esnasında sinirlenme, kontrolü dışında gülme, kendini değersiz hissetme, söyleyeceklerini unutma gibi durumlarda da tamamıyla bireyin psikolojik süreçleri etkili olmaktadır. Bahsi geçen psikolojik süreçler sonrasında ellerin kasılması, bulanık görme ve nefesin kesilmesi gibi problem, ortaya çıkan fizyolojik bazı belirtilerdir (Arslan, 2012: 229). Konuşma becerisiyle ilgili fizyolojik problemler, günlük yaşamdan

alınan küçük bir kesitte gözlemlenebilirken psikolojik problemler, daha uzun ve detaylı incelemeler sonucu değerlendirilmektedir.

Eğitim öğretim kurumlarımız, gerekli hassasiyete sahip olarak, söz konusu problemlerin tespiti ve giderilmesiyle yükümlüdür. Bu noktada öncelikle, eğitim kurumlarımızın işleyişini düzenleyen programları incelemek gerekir. İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programı, konuşma becerisini ilgilendiren çeşitli kazanımlar belirlemiştir. Bu kazanımlar, diğer becerilerde de olduğu gibi, her öğrencinin ulaşması beklenen ideal bir konuşma olgunluğunu ortaya koyar. Burada, öğrenciden beklenen konuşma görevleri sıralanır. Dil psikolojisi alanıyla bağlantılı olarak şu kazanımları ifade etmek mümkündür: 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki bir öğrenci, öncelikle bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirebilir. Sözleriyle jest ve mimikleri arasında uyum sağlar. Taklit ve özentisi hissi veren bir ses tonundan kaçınır. Konuşması sırasında, gerekli vurgu ve tonlamalara dikkat eder (MEB, 2006).

Öğretim programımızı, sıralanan bu kazanımlar dışında dil psikolojisiyle ilişkilendirmek güçtür. Bu alan, konuşma öncesinde ve konuşma esnasında ortaya çıkan psikolojik problemlerin tespitine ve giderilmesine odaklanır. Program ise, problemden arınmış bir ideal konuşma tablosu çizer. Bu tablonun oluşumu sırasında ortaya çıkan ve programda yer almayan bu problemler, dil psikolojisinin esasını meydana getirir. Programın eksik olan bu yönü, sınıf ortamında Rehberlik servisiyle eş zamanlı çalışan tecrübeli öğretmenlerimize bırakılmıştır.

Görevini, gerekli bilgi ve birikim ışığında yerine getiren eğitimcilerimiz dışında, yapılan bazı çalışmalar, programdaki eksiklerin öğretmenler tarafından da giderilemediğini göstermektedir. Örneğin; resmî bayram gibi topluluk karşısındaki konuşmaların genellikle, hitabeti ve görünümü iyi öğrencilere yaptırılması, çoğunlukla öğretmenin konuştuğu sınıf ortamında da başarılı öğrencilere söz hakkı verilmesi, yanlış ve eksik cevaplar veren öğrencilerin azarlanması, çeşitli iletişim problemlerini de beraberinde

getirir. Sistemin odaklandığı merkezî sınavlar da konuşma etkinliklerinin ihmal edilmesine yol açar (Arslan, 2012: 229). Bu noktada, aile ve yakın çevrenin de dil problemleri açısından bilgilendirilmesi bir gerekliliktir. Bu, problemlerin erken tespiti için önemlidir. Böylece, bireyin sosyal yaşamını temelden sarsan iletişim sorunları, kalıcı dil problemlerine yol açmadan aile ve okulun iş birliği ile giderilebilir.

#### **1.4. 4. Yazma Becerisi**

Dilin anlatma boyutunda değerlendirilen diğer bir alan yazma becerisidir. Bu beceri alanı, temelde bireyin düşünce ve duygularını ifade etme ihtiyacından doğar. Yazma eylemi, çeşitli bulguların analizi, değerlendirilmesi ve bütünleştirilmesiyle oluşur. Problem çözme ve karar verme aşamalarının etkin olduğu bu beceri, beyindeki çeşitli bölgelerin etkileşimiyle ortaya çıkan üretici bir zihinsel sürecin sonucudur.

Beyin ve dil arasındaki bağı inceleyen sağ ve sol beyin modeli, yazma etkinliklerini şu şekilde açıklar: Bu modele göre, beynin sol yarım küresi, dilin matematiksel yönünü kavrar, yani doğrusal bir işleyişe sahiptir. Kavramların isimleri, telaffuzları, yüzey anlamları bu yarım kürede yapılandırılır ve analiz edilir. Sağ yarım küre ise, kelimelerin derin anlamına odaklanır. Sözcüklerin ve eklerin anlama uygun vurgu ve tonlaması bu yarım küreyle düzenlenir. Bireyin okunan ya da dinlenen metni içselleştirmesi, özümsemesi bu yarım küre sayesinde gerçekleşir (Onan, 2010: 535-536). Bu özellikler ışığında, eğitim kurumlarımızda uygulanan yazma etkinliklerinin genellikle, sağ yarım küreyi göz ardı ederken sol yarım küreyi aktifleştiren etkinlikler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özümseyemediği, bilgi aktarımını gerektiren bu etkinlikler, sıkıcı ve durağan yapılar sergilemektedir. Hâlbuki yaratıcı bir yazma etkinliğinde her iki yarım kürenin de karşılıklı etkileşimi söz konusudur (Ergenç, 1994: 38; Onan, 2010: 538). Yazma becerisi, bireyin ifade gücünü geliştirdiği faaliyetlerle düzenlenebilirken salt bilgi aktarımını gerektiren bir durağanlığı da ortaya çıkarabilir.

Yazma etkinlikleri, eğitim öğretim sistemleri içinde, ürün ve süreç odaklı iki bakış açısı etrafında gelişmiştir. 1970 öncesi dönemde, doğru ve kabul gören kullanımlara, yazım şekillerine bağlı, sadece ürünün ortaya çıkmasını amaç edinen bir yapı söz konusudur. Süreç yaklaşımının başlangıcı olan 1970 ve 1980'li yıllarda ise, yazma etkinliği merakla başlayıp keşfe odaklanan bir sistemle ifade edilir. Süreç yaklaşımında, bireyin yazma becerisindeki yeterlilik düzeyini görmesi ve değerlendirmesi amaçlanır (Maltepe, 2006: 59). Burada, bireyin yazma türleri ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olması, objektif bir açıyla yeterliliğini anlamlandırması önemlidir.

Sonradan kazanılan bir beceri alanı olarak yazma, analiz etme, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel etkinliklerin yanında, o dile ait dil bilgisi kurallarına da hâkim olmayı gerektirir. Birey, bu beceriyle düşüncelerini keşfeder, yeniler ya da değiştirir. Bu süreç plânlama, taslak hâline getirme, gözden geçirip düzeltme gibi kontrolü sağlayan işlemlerle ilerler.

Yazma becerisi, zaman zaman çeşitli fizyolojik sebeplerle, öğrencilerin sorun yaşadığı bir alan olarak karşımıza çıkar. Yazma etkinliklerinde zorlanan öğrenciler, genellikle tahtadaki yazıyı defterlerine geçirirken ya da öğretmenin okuduğu metni yazarken sorun yaşarlar. Örneğin; bu öğrenciler bazı harfleri, heceleri atlayabilir, kelimelere harf ya da hece ekleyebilirler. Bazı harfleri, sayıları, kelimeleri karıştırıp ters yazdıkları da görülür. Yazma problemi olan bir öğrenci, yaşlılarıyla karşılaştırıldığında, okunaksız bir yazı şekline sahiptir. Sınıf düzeyine göre daha yavaş yazar ve imlâ noktalama gibi konularda beklenmeyen hatalar yapabilir. Yazarken kelimeler arasında hiç boşluk bırakmamak ya da bir kelimeyi iki üç parçaya bölerek yazmak da bu öğrencilerin özelliklerindedir (Uçgun, 2003: 205). Bu sorunlar, deneyimsiz bir öğretmenin zorlamaları ve eleştirileriyle çeşitli psikolojik problemlere de yol açmaktadır. Sınıf ortamı ve akran davranışları, yazmayla ilgili sorun yaşayan öğrencinin problemlerini, daha karmaşık psikolojik bir yapıya bürüyebilir.

Yazma becerisiyle ilgili psikolojik problemlerin başında yazma tutukluğu gelir. Bu problem, yazmanın başlangıcında ya da yazma sürecinde ortaya çıkan bir yetersizlik ve zihinsel hareketsizlik durumu olarak tanımlanır. Bireyin yazma etkinliğine başlamadan önce, plânlama sürecinde çok fazla zaman harcaması, bu tutukluğun bir göstergesidir. Birey bu tavrıyla, kaygıya sebep olan asil işten kaçınmış olmaktadır (Rose, 1984: 15-37; Onan, 2012a: 223). Kaygı düzeyinin yüksek olması beceriye karşı yapay korkuların üretilmesine sebep olurken kaygı düzeyinin çok düşük olması da eylemsizliği doğurur. Zaman ve konu sınırlandırması, bireyin mükemmeliyetçi yapısı; kaygı, öfke, kızgınlık ve huzursuzluk ifade eden bir yazma algısını ortaya çıkarır. Bu olumsuz algı, daha ciddi boyutlarda, öğrencilerin yazmayı bir ceza olarak görmesine sebep olur (Zorbaz, 2010: 92; Onan, 2012a: 223). Okuma becerisi gibi çoğunlukla eğitim öğretim süreçleriyle geliştirilen yazma becerisi, sıralanan psikolojik problemler dolayısıyla, öğrenciler için tamamen kaçınılan bir dil boyutunu oluşturabilir. Aile, arkadaş grupları, okul yönetimi, öğretmenler ve öğretim programları, bu problemlerin tespitinde, giderilmesinde ya da problemin kalıcı bir hâl almasında etkili olabilir.

İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın yazma becerisiyle ilgili kazanımları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yeterli düzeyde ifade edebilmelerine odaklanır. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre yazmaları, beğendikleri sözleri, metinleri derlemeleri beklenir. Ayrıca günlük ve şiir defteri tutma kazanımı, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme amacıyla programdaki yerini almıştır (MEB, 2006). Bu bağlamda, programdaki kazanımların dil psikolojisiyle olan ilişkisini, diğer becerilerde de olduğu gibi ilgi ve tutum çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Bunun dışında, programda yazma sürecinde ortaya çıkan problemler için plânlanmış bir çözüm yolu sunulmaz. Yazma tutukluğu ve yazma kaygısı gibi sorunlarla ilgili kazanımlara da rastlanmamıştır. Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum ya da ön yargının kalıcı olmaması ise, öğretmenin sınıf ortamındaki tespitlerini takiben kullandığı yöntem ve tekniklerinin niteliğiyle sınırlıdır.

Diğer becerilerle karşılaştırıldığında yazma problemlerinin tespiti, elde olan belgeler ve öğretmenin gözlemleri doğrultusunda daha kolaydır. Problemlerin tespitini takiben öğrencilere dönüt verilmesi önemlidir, çünkü yapılan hatalar, öğrencilere göre öğrenmenin doğal bir parçasıdır. Dilin öğrenilme düzeyi arttıkça, hatalar da azalacaktır. Bu bağlamda, öğretmenin öğrencilerin hatalarını destekleyici bir tavır sergilemesi önemli görülmektedir. Hataların düzeltilmesinde öğretmen otorite kabul edilir. Çoğu öğrenci, dil öğreniminde hataların düzeltilmesiyle ilerlediğini ifade eder. Buna karşın, öğretmen ve akran tavırları etkisiyle hatayı, suçluluk duygusuyla bağdaştıran öğrenciler de vardır. Burada, alay konusu olmak istemeyen öğrencinin yazma eyleminden kaçındığı gözlemlenmiştir (Bargiel & Bargiel, 2009). Bilgi ve öz güven eksikliği, bireyin yazmaya karşı var olan olumsuz tutumunu artırıcı bir işleve sahip olabilir.

Eğitim kurumlarımızda sınıf ortamı ve öğretmenin etkisiyle, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemeyen bir düzen vücut bulabilir. Bu noktada, konuşmada olduğu gibi yazma becerisinde de öğretmenin rehberliğinden çok zorlaması söz konusudur. Bireylerin anlatma, ifade etme ihtiyaçları kalıplara sokularak geliştirilmeye çalışılır. Oysa dilin anlatma boyutu, yaratıcı bir keşif sürecinden meydana gelmelidir.

## 2. SONUÇ

Psikoloji, başlangıçta felsefi bir kimliğe sahipken 19. yüzyılın ilk çeyreğinde bağımsız bir bilim dalı hâline gelir. Bireyin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişimi, toplumla olan ilişkisi, kendine yönelik algısı, psikolojinin kendi içinde sınıflandırılmasını mecbur kılar. Dil psikolojisi, bu sınıflandırma sonucu ortaya çıkan bir bilim dalıdır. Bu alan, Dil bilimi ve psikolojinin etkileşimiyle şekillenmiştir. Bu bilim dalı, bireyin dili edinme ve kullanma süreçlerindeki psikolojik etkenleri tespit etmeye çalışır. Tespit edilen olumlu ve olumsuz etkenlerin dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenir.



Dilin nitel özellikleri aile ve yakın çevre tarafından yönlendirilirken nicel özelliklerini geliştirmek ve düzenlemek eğitim kurumların yükümlülüğündedir. Bu kurumlar, okul içi ve okul dışı faaliyetlerini eğitim, öğretim ve örtük programlarla düzenler. Eğitim sürecinde ortaya çıkan çeşitli problemler, bu programlar çerçevesinde giderilmeye çalışılır. Bu bağlamda İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programı, dört temel dil becerisiyle ilişkili bazı kazanımlar içerir. Bu kazanımlar, genel olarak ideal dil gelişimine sahip bireyi tanımlar. Dil psikolojisiyle ilişkilendirilebilen bazı kazanımları, ilgi, tutum, hazır bulunuşluk ve ihtiyaç başlıkları altında derlemek mümkündür. Geneli itibarıyla anlama becerilerine odaklanan eğitim sistemimiz, programın boşluklarını öğretmenlerin gözlem ve tecrübelerine bırakır. Dil psikolojisi alanına yönelik problemlerin nasıl tespit edileceği ya da bu problemlerin nasıl aşılacağı konusunda programda herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Bu durum, tecrübesiz ve dil problemleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan bir öğretmenin, problemleri gerektiği gibi aşmasına engeldir. Sağlıklı bir biçimde tespit edilip aşılmayan bu problemler, bireyin kalıcı iletişim sorunları yaşamasına sebep olabilir.

Dil psikolojisi alanıyla desteklenen eğitim öğretim süreci, dil problemlerinin de olumsuz etkisini azaltabilir. Bu noktada öğretmen adayları, lisans döneminde ve sonrasında dil psikolojisi ders ve kurslarıyla desteklenebilir. Aileleri bilgilendirmek amacıyla çeşitli seminerler verilebilir. Okul rehberlik servisleri de anket ve gözlem gibi aktif çalışmalarıyla, oluşan dil problemlerinin erken tespitini sağlayabilir.

**KAYNAKÇA**

- Aitchison, J. (1996). *The Seeds of Speech*. England: Cambridge University Press.
- Altınmakas, B. (2010). Dil ve Konuşma Bozukluğu Nedir?. *Eğitimde Yansımalar*, 28, 27-30.
- Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin “Topluluk Karşısında Konuşma” ile İlgili Çeşitli Görüşleri. *Turkish Studies*, 7/3, 221-231.
- Bargiel, K., Bargiel, A. (2009). Correction Techniques Preferred by Students During The Process of Learning A Foreign Language. *Psychology of Language and Communication*, 13, 39-52.
- Bor, İ. (2011). *Analitik Dil Felsefesinde Dil Düşünce ve Anlam*. Ankara: Elis Yayıncılık.
- Doğan, H. (2008). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Nesnel Yayıncılık.
- Ekmekçi, Ö. (1991). Psikodilbilimin Amacı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 6-7.
- Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gülerer, S. Batur, Z. (2004). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/2, 77-88.
- Güney, S. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İşeri, K, Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *8/2*, 67-76.

- Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 7, 254-258.
- Kula, O.B. (2012). Dil Felsefesi Edebiyat Kuramları I. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Loukusa, S., Leinonen, E. (2008). Development of Comprehension of Ironic Utterances in 3 to 9 year old Finnish Speaking Children. Psychology of Language and Communication, 12, 55-69.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. 56-66.
- MEB, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- Onan, B. (2009). Eklemler Dil Yapısı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6/11, 237-264.
- Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. TÜBAR, Bahar Dönemi, 521-561.
- Onan, B. (2012a). Dil Eğitiminin Temel Kavramları. Ankara: Nobel Yayınları.
- Onan, B. (2012b). Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özarpınar, Y. (2011). Psikoloji Tarihi. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Özbay, M. (2009a). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2010). Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap.
- Özenici, S. (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 467-476
- Sadiyeva, G. (2004). Beyin Hasarı Geçiren Türk Hastaların Dil Bozukluklarının Dilbilim Açısından İncelenmesi. Bilig, 31, 219-242.
- Schultz, D. P., Schultz, S.E. (2007). Modern Psikoloji Tarihi. Çev., Yasemin Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- TDK. (2011). Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. TÜBAR, 13, 203-217.
- Uygun, D. (2006). Evrensel Dil Bilgisi ve Dil Yetisi: Eleştiriler, Yeni Yaklaşımlar. Dilbilim, 15, 275-287.
- Vendryes, J.V. (2001). Dil ve Düşünce. Çev., Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Vygotsky, L.S. (1985). Düşünce ve Dil. Çev. S.Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yücel, E. (2011). İletişim Eyleminin Dinamik Yapısına Dair Bir Analiz. Contemporary Online Language Education Journal, 2/1, 66-74.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Human life is based upon the feeling of curiosity which creates learning. An individual discovers himself / herself, his / her family, laws of nature which is particular to the universe surrounding him / her with this feeling and make them meaningful. Act of thinking which is activated by the feeling of curiosity helps the individual move away from his/ her neighbourhood and leads him / her to the social spheres. The individual who thinks over the generations, reasons and principles of some fields such as art, law, justice, morality etc. starts the process of questioning which is formed with a philosophical point of view. Questionings generated by philosophy are the basis of science which expresses the observation, test and measuring results with figures.

### Psychology As An Independent Science

Psychology becomes an independent science by the help of mental questioning (philosophy). Development, learning, anxiety, motivation, and a lot of behaviours existing in human constitutions but whose generations cannot be explained are only assessed with a philosophical point of view. While psychology marks out with the methods and theories which are particular to itself, it also tries to explain human behaviours from various aspects. Physical, mental, and affective development of an individual, his / her relationship with the society and self-perception make psychology necessary to be classified in itself. It is possible to list the basic psychological fields which are the resultants of this classification as Cognitive Psychology, Social Psychology, Clinic Psychology, Psycholinguistics, Development and Learning Psychology.

## **Psycholinguistics, Thought And Language Acquisition**

Psycholinguistics is a science formed with the contributions of linguistics examining the origins, generations and the qualities of language usage, and of psychological science studying the human behaviours. This science analyses the relationship between language and experience, language and mind to search how language is perceived and used from both biological and psychological points of view. Psycholinguistics specialists underline the language and learning theories, the relationship between language and thought, language and communication, psychological factors coming out during the generation of language to carry out their research properly related to language learning and its acquisition.

## **Psycholinguistics And Society**

According to the sociologists, the institutions offering education and educational services are the means of change that organise the society starting from the individual. On one hand, school provides the development of an individual. On the other hand, it forms the habits, value judgements of society - namely its culture. That school management, teachers, and educational programmes gather around only one aim makes this function attributed to the school come true. That education becomes a means of change is possible with mental and social coding.

## **Turkish Teaching Within The Context Of Psycholinguistics**

In Turkish Teaching as a mother tongue, there are two dimensions as comprehension and narration. While reading and listening comprise the dimension of comprehension, speaking and writing comprise the dimension of narration. In this study, the connection of psycholinguistics with these four skills is analysed under four titles as reading, listening, speaking and writing within the frame of second grade Turkish Teaching Programme in primary school.

### **Reading Skill**

Psycholinguistics analyses the problems coming out before and during the reading activities and psychological factors which trigger these problems. Achievements in the programme can only be connected with the interests and attitudes of students. It is not mentioned about the matters such as reading anxiety, reading disability which result in doubt, prejudice and lack of self-confidence. Discovery and solution of individual and social problems arisen from physical and psychological factors related to reading skills are relevant to the observational capability, experience and knowledge of teacher. A teacher who is underqualified in these fields can cause long lasting reading disorders for a student because of his / her negative attitudes and behaviours.

### **Listening Skill**

When it is analysed in terms of Psycholinguistics, it is realized that achievements related to listening skills are only represented by the titles of interests and attitudes. These achievements refer to the ideal grade in terms of listening capability in individual and social lives of students, but they do not present any solutions for the problems confronted in this process. For instance, what does a student do when he / she cannot overcome his / her prejudice against the subject matter or speaker, solve the speech in meronymy, listen and concentrate on the speech forbearingly? How can he / she recover the increasing anxiety level? At this point, what kind of methods and techniques does he / she use? Within the frame of programme, it is difficult to express that these questions related to Psycholinguistics are replied.

### **Speaking Skill**

Psycholinguistics are focused on determination and overcoming the psychological problems emerging before and at the moment of speaking. While physical problems

related to the speaking skills can be observed in a small part of daily life, psychological problems are only assessed in the end of a more detailed research. It is noticed that achievements in the programme generally define the ideal speaking skill. Therefore, it is difficult to state that psycholinguistics is represented in Teaching Programme.

### **Writing Skill**

When it is compared with other skills, determination of writing problems is easier in paralel with the present documents and observations of the teacher. In this field, lack of information and self-confidence generally have a function increasing negative attitudes of an individual against writing. When it is considered the need of an individual to express something, it can be noted that our educational system inhibits a creative writing process.

### **Conclusion**

While the qualitative features of language are directed by family and neighbourhood, developing and organising its quantative features are under the responsibility of educational institutions. These institutions arrange the activities in and out of school with the educational programme and hidden curriculum. Various problems emerging in educational process are tried to overcome in the frame of these programmes. Thus, second grade of Turkish Teaching Programme in Primary School consists some achievements related to four basic language sskills. These achievements generally identify the individual who has ideal language development. It is possible to collect some achievements which can be related to psycholinguistics under the titles of interest, attitude, readiness and need. Our educational system which focuses generally on the skill of comprehension leaves the missing parts of the programme to the observations and experiences of teachers. In the programme, it is not mentioned about how to determine or overcome the problems related to the fields of



psycholinguistics. This situation inhibits the teacher who is inexperienced and does not have enough knowledge about language problems to overcome in an ideal way. The problems which cannot be determined and overcome properly lead the individual to experience long lasting communicative problems. Educational process supported with the field of psycholinguistics can also decrease the negative effects of the language problems. At this point, preservice teachers can be supported with psycholinguistics studies and courses during and after university education. Various seminars can be organised to enlighten the families. Counseling service of school can also provide us early determination of the language problems with its active studies such as questionnaire and observation.