



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 4, Sayı:15, Haziran 2018, s. 112-129

Dr. Rifat OYMAK

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, roymak@kocaeli.edu.tr

ANADİLİ EĞİTİM ÖĞRETİMİNDE DİLBİLİM ve YAN ALANLARI

Özet

Dilin, uyarım, tasarlayım, üretim ve kullanım incelemeleri, dilin doğasına ilişkin temel dilbilimsel bilgilerin kümelendiği alanlardır. Bunların öncülü ise dil edimidir. Belirtilen alanların arasındaki bağıntı, bir ardışıklık, bir eklenme ile değil, iççelik ile belirlenmektedir. Kullanım, dilin son ve somut evresidir. Anadili eğitimi/öğretimi, genel olarak, bu son, somut evre üzerinden yürütülmektedir. Uyarım, bu yazı sınırlığında dilin kullanım öncesi bağlamı olarak adlandırılabilir. Tasarlayım ise, uyarıma bağlı olarak, dilin devinime geçtiği alandır. Üretim, devinimin başladığı, kullanımın hemen öncesinde sonlanan süreçtir. Bu süreç, dilin, ses, sözcük, tümce gibi dilbilgisi alanlarını ve sözce, anlam, dildışı bağlam bireysel dil bireysel sözlükçe, seçme, yerleştirme gibi alanları kapsar. Kullanım ise, bunlara bağlı olarak, dilin ses ya da yazı ile toplumsal bağlama, dünyaya sunulduğu anlardır. Çalışmada, adigeçen alanlar ile anadili eğitimi öğretimi arasındaki bağıntı vurgulanmaya çalışılmış, öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: anadili eğitimi, dilbilim, metindilbilim, ruhdilbilim

MOTHER LANGUAGE EDUCATION AND LINGUISTICS

Abstract

Language, stimulation, design, production and usage studies are areas where basic linguistic information concerning language nature is clustered. Their predecessor is the language acquisition. The relationship between the fields mentioned is determined by a sequence which is not added. Language usage is final and concrete. Native tendency/teaching, in general, is carried out through this final, concrete phase. In this article, my use of the word 'stimulation' is limited to the pre-language context. I propose that language theory and language teaching are closely

connected. Language production is the process which incorporates the non-verbal planning of a sentence, and then, the mechanical production of language which involves various cognitive centres. For example, complex grammatical, vocabulary and syntactical processes which are contingent on the environmental context. This provides the meaningful foundation of language. Phenomenologically, language usage informs an individual's social connectedness with the social world. Of course, language includes its various forms such as speaking and writing. This study emphasises the relationship between areas of language production, text linguistics, psycholinguistics and language teaching in relation to mother tongue teaching and education. The study will also provide suggestions for understanding this relationship.

Keywords : mother tongue education, linguistics, textlinguistics, psycholinguistics

1. GİRİŞ

Dil öğretmeni şunu bilmelidir : Yetişkinlere dili, çocukların öğrendiği gibi öğretemeyiz. Dil öğretimi bu nedenle zor bir iştir. /Chomsky

Dil edinilen, üretilen ve kullanılan; ruhsal, toplumsal, bireysel, zihinsel olgudur. Bu nedenle, dil ve dil eğitimi öğretimi çalışmaları dilbilim, edimbilim, ruhdilbilim, metindilbilim, kullanımbilim, uygulamalı dilbilim gibi alanların inceleme, araştırma nesnesi konumundadır. Dil eğitimi-öğretimi, bu çoklu bilim bulgularından, yararlanarak bilimsel niteliğini ve sonuçta eğitim, öğretim başarısını artırabilir. Dilin doğasının, edinimi ve üretilerek kullanımının bilimsel bilgisi, onun eğitimi ve öğretimine yansıdığı ölçüde, dil kullanıcı bireyin evren ile arasındaki duyuşsal, duygusal, düşünsel ilişkisini, anlama, anlatma ölçüğünde geliştirebilir. Burada vurgulanmak istenen, eğitimi öğretimi yapılan dilin doğasını bilmekle yetinilemeyeceği, onun edinim, üretim ve kullanım boyutlarının da bilinmesi gerektiğidir. Kuşkusuz, izlenec yapıcılar, uygulayıcılar (öğretmenler) uygulamada kullanılabilecek kuramsal bilgileri, uygulamalı dilbilim verileri üzerinden ya da kuramsal bilgiyi, eğitim öğretim ortamına öznel becerileriyle aktararak bunu başarabilirler.

Yerkürede, tüm dil/anadili eğitimi ve öğretiminde temel erek, doğal anlam dünyası içinde, doğal iletişimi aşırp (doğal konuşma); söyleyen, bildiren, buyuran, diyen insan topluluklarından çıkırp; yapay anlamlar yaratan, anlamlandırırn, yaratılan yapay anlamları, kabul edilebilir düşünsel ve dilsel olgularla dizgeleştirişir anlatırn ve anlamlandırılmış yapay anlamları anlayan bireylerden oluşırn toplumlar yaratırnaktır. Özcesi, toplum bireylerinin doğuştan getirdikleri evrensel dil yetilerini, toplumsal/ulusal dil dizgesinin sınırlı kurallarını sezgisel olmaktan çıkararak bilgisel düzeve ulaştırmak ve bu sınırlı kurallarla sınırsız sayıda bireysel söz üretme yeteneğine dönüştürmektir. Yetiden yeteneğe geçiş süreci olarak adlandırılan bu dilsel ve düşünsel eğitim ve öğretimin amacı da sözcüklerle düşünen ve iletişim sağlıayan bireylerle yetinmeyip, kavramlar yaratan, kavramsal anlam alanları geniş ve derin olan, kavramlarla (karmaşalarla) düşünen ve iletişim kuran bireylere dönüştürmektir. Bilimsel, sanatsal, düşünsel metinleri kodlamak, kodlanmış bilimsel, sanatsal düşünsel metinleri en az çabayla, en az anlam yitimi ile en kısa sürede alımlamak ya da anlamlandırırp anlamaktır. Bu bağlamıyla anlamak, anlatmak,

konusmak yazmak değildir; anlamlandırmak, anlamlandırarak anlatmak ve anlamaktır. Toplumsal dil kuralları bütünü içinde, bireysel sözü olan, yaratılmış sözler üreten; üst bir dil edinip kullanan, üstdil ile düşünen ve bildirişim sağlayan, üstdil ile üretilen, metinleri çözümleyebilen birey/topluma ulaşmak...

Yukarıda belirtilen ereklere ulaşmak, diğer toplumsal ereklar gibi, bilimden beslenmekle olanaklıdır. Nesnesi dil olan bir bilimden (dilbilim) yola çıkmak, bu bilimin veri ve bulgularını anadili eğitimi ve öğretiminde kullanmak gerekmektedir.

Anadili eğitimi ve öğretimi, dilbilimsel verilerin ve dilbilimin alt alanlarının gelişip yaygınlaşmasına koşul olarak önemi sürekli artan ve bu eğitimi sürekli yetkinleştirmek için yöntemler geliştirilen bir alan olma özelliğini korumaktadır. Dil'e ilişkin yapılan araştırmalar, önermeler, öneriler 'dil' kavramı çevresinde dönse de gerçekte burada vurgulanan, söylenmek istenen çoğunlukla anadili olmuştur. Çünkü gerçekten yerkürede adilleri dışında bir dil kavramını kucaklayan kavramsal alan yoktur. Ancak tüm adillerin evrensel özellikleri -özgün özellikleri yanında- nedeniyle ortak bir adlandırma olarak dil kavramı kullanılmaktadır.

"Diller toplumların ruhunun dış görünüşüdür; ulusların pek çok özellikleri kendini dilde belli eder. Bu nedenler, dilleri temelde birbirinden ayıran ses ve biçim ayrımları gibi bu iç biçim özellikleri de onların başka, kendine özgü bir kimlik taşıy durumuna gelmelerine yol açar. Anadili kavramı ve terimi bu nedenle birçok dilcilerce, bugün adına dil dediğimiz, her yönüyle bizi saran büyüklü varlık yerine de kullanılmıştır. Bir başka deyişle bu dilciler, dünyada dillerin değil, adillerinin bulunduğunu kabul ederler."¹

2. Anadili Eğitimi ve Öğretimi

Anadili eğitimi ve öğretimi Onan, (2013:13) "bir ulusun kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncisiyle yapıldığını belirterek, şu aktarımı yapar: "Ana dilini öğrenme; ayırma, çözüme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni oluşturma-dışlaştırma sürecidir." Anadili öğretimi alanında bu kavrama yönelik kuramsal bir yöntem yoktur. Uygulamalı dilbilimin altalanı olan eğitimsel dilbilimin işleyiş ve kuramlarına göre yürütülen bir alandır.

Chomsky (2009:159) Dil öğrenmek gerçekte çocuğun yaptığı bir şey değildir. Daha çok uygun bir çevreye yerleştirilmiş çocuğa olan bir şeydir, aynen çocuğun bedeninin yeteri kadar beslenme ve çevresel uyarımlarla, daha önceden belirlenmiş biri biçimde gelişmesi gibi.

Kısa ve öz olarak, Anadili Eğitimi ve öğretimi, çocukta olan bir yeti nedeniyle edinilen dilin yetiden yeteneğe, özellikle ve planlı oluşturulmuş dilsel çevre ile, dönüştürülme sürecinin çok bilişenli eşgüdümüdür.

2.1. Anadili Eğitiminde Evrensel Kuramlar

Ergenç (1993: 68) dilbilimin dil eğitiminde kullanılmasına ilişkin olarak "Dilbilim ve dil

¹ Tura, 1993:20-21.

eğitimi-öğretimi, birbirleri için gerekli ancak tek başına ilki ikincisi için yeterli olmayan bir ilişki içindedir. Bir dil dersini dilbilim temeline dayandırmadan yürütme çabası sonuç vermeyeceği gibi, dilbilimi yalnızca dil derslerinin içerik ve amacı olarak algılamak da yanlıştır. Doğru olan, dilbilimin araştırma sonuçlarını, dil eğitimi ve öğretimi için gerekli bir araç ve ilke olarak düşünen dengeli bir davranış biçimini sağlayabilmektir," der.

Ruhi (1993: 61-17), Dil Öğretimi Felsefesi başlıklı yazısında, dil edinimi süreci ve dil öğretimindeki amaçları irdelerken şunları belirtmektedir: "Bir süreç olarak ele alındığında, dil edinimi bir beceri edinme ve bu becerileri kullanma eylemidir. Dinamik bir yapı gösteren bu süreci aşağıdaki gibi ana öğelerine ayırabiliriz.

1. Dizge olarak dil edinimi

- A. Tümce kalıpları ve kullanımları
- B. Sözcük bilgisi ve kullanımları

2. Araç olarak dil edinimi

- A. Bilgiyi, düşünceyi anlama ve iletme
- B. Bilgi, düşünce oluşturma ve yaratma
- C. Sosyal etkileşim eylemi olarak dil

Dilbilgisel bir süreç (alıştırma-örneğin, tümcenin yapısı, öğeleri vb) öğrencinin okuduğu herhangi bir metinle bağdaştırılmadığı gibi, dili doğru kullanmaya yönelik olumlu bir katkısı da yoktur. Sonuçta, öğrenci birtakım terimleri ezberleyebilir, ama tümlecini anlatıma getirdiği katkıyı kavraması sağlanamaz.

Ancak, girişte de belirttiğimiz gibi, bilim dışı yöntemlerle yaklaşılacak anadili eğitimi, temel araç olan ders kitapları düzeyinde büyük sorunlar yaşamaktadır. "Türk dilbilgisi kitapları, konu sıralanışı, oylum, terim seçimi bakımlarından farklı gibi görünse de özce aynıdır, birbirinin yinelenmesidir. Nitekim, sözkonusu dilbilgisi kitaplarında, yazılmaya başlandığı dönemlerden bu yana önemli bir değişiklik, belirgin bir gelişme olmamıştır. Bu kitapların yazarları, çağdaş dilbiliminin bulgularını hemen hiç dikkate almamışlar, modern dilbilimin Türkçeye ilgili iddiaları, önerileri, sınıflamaları şöyle dursun, kimsenin itiraz edemeyeceği basit saptamalar bile bu kitaplara girememiştir. Türkçe dilbilgisi kitapları, çoğunlukla, Batı'nın geleneksel dilbilgisi yaklaşımı benimsenerek hazırlanmıştır. Belli başlı Batı dillerinin geleneksel dilbilgisi kitaplarında görünen ayrımlar, tanımlara, sınıflamalar olduğu gibi Türkçeye aktarılmış, uyumsuz görünümde zorlama uyarlamalara gidilmiş, Türkçe adeta bir Batı diliymiş gibi betimlenmiştir. (...) Modern dilbilimin kuramsal dilbilgisi çalışmaları, maalesef, Türkçenin Türkler tarafından yazılmış dilbilgisi kitapları içinde hemen hemen hiçbirinden dayanak olarak, taunt olarak, sonuç olarak pek yararlanmamaktadır."²

Dilbiliminin anadili öğretimine ilişkin en yakın alanı olan uygulamalı dilbilim ile ilgili iki

² Uzun, 1998: 7.

kaynakta Kocaman (1988), Mackey (1982) Uygulamalı dilbilimin dil öğretimindeki yerine ilişkin olarak özetle şunları belirtmektedirler. “Uygulamalı dilbilim, daha çok neyin, ne zaman, ne ölçüde öğretileceği sorunu ile uğraşır. Uygulanacak olan nedir sorusunu yanıtlamamız gerekir. Uygulanacak olan öncelikle bir dilbilim kuramıdır. 1970’lere kadar çeşitli dil öğretim kuramları geliştirilmiş, ancak en uscul olarak kabul edilen Noam Chomsky’nin üretimci yaklaşımından etkilenen kuram olmuştur. Bu kuramın geliştiricilerinden K.C. Diller, dört önerme ileri sürmektedir.

i. Yaşayan dil kurala dayalı bir yaratıcılığı simgeler: Bir dilin dilbilgisel kuralları iyi bilinir ve uygulanırsa; o kurallar bağlamında yeni tümceler üretilebilir.

ii. Dilbilgisel kuralların ruhbilimsel gerçekliği vardır: Dili kullananlar, o dilin kurallarını içsel bir düzenek yoluyla bilmektedirler.

iii. İnsan türünün dil öğrenme yetisi vardır: Dilin evrenselliği savına dayanan bu önerme ile insanın bir dil yetisinin olduğu, öğrenme ile bu yetinin gelişkin bir yeteneğe dönüştüğü ileri sürülmektedir.

iv. Yaşayan dil, kendisiyle düşünebildiğimiz dildir: Dil-düşünce koşutluğuna dayanan bu önerme ile belirtmek istenen; dil birimlerinin ilişkiler ağı ile düşündüğümüz savıdır.

2.2. Anadili Eğitiminde Ulusallık

Anadili eğitimine evrensel bilimsel kuramlar bağlamında yaklaşılmasının yanında anadili kavramı genel olarak ulusal sınırlılığa görülmüştür. Dilin evrenselliği gerekçesi ile gerçekte bu alanda evrensel ölçekte ele alınmakta, ötesi, “uluslararası anadil örgütü” adıyla bir örgüt anadili eğitim ve öğretimiyle uluslararası ölçekte ilgilenmektedir. “Anadili eğitimi alanında, uluslararası düzeyde ilgi gereksinimi, günden güne büyüyerek kendini göstermektedir; çünkü anadili eğitimi alanında çalışanların karşılaştıkları sorunlar az ya da çok her ülkede birbirine benzemektedir. Bir ülkedeki çalışmalar ve uygulamalar üzerinde dış ülkelerde pek az bilgi edinilmektedir. Bundan başka, bir anadili öğretmenin kendi memleketi dışındaki anadili eğitimi disiplini (bilim dalı) üzerinde bilgi sahibi olamaması, onu değerlendirme güçlüğü de çıkarmaktadır; sorun, anadili eğitiminin niteliğinde kuvvetli bir ulusallık bulunmasından ileri gelmektedir. Bu alanda çalışan kuramcılar ve uygulamacılar en başta ulusal dil ve kültür ile ilgilenmektedirler. Oysa:

Anadili eğitimi, her ülkede çocuğun ailesi içinde aldığı dil becerilerini ilerleten bir eğitimidir.

Anadili için saptanan ‘dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu anlatabilmek; dilinin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak’ amaçları bütün uygar milletlerde aynıdır. Bu ülkelerde, anadili eğitim, bilgi vermekten çok ‘beceri kazandırmak’ niteliği ile tanınmaktadır. Anadili becerisinin kazandırılması için gerekli olan etkin bir yöntem uygulanmaktadır.

Anadilinin kullanılışı çok alanlı olduğu için, eğitimi de okuyarak ya da dinleyerek anla-

ma, söz ve yazı ile anlatım, dilbilgisi kurallarını öğrenme, sözcük çalışması, edebiyat sanatının kurallarını öğrenme ve edebiyat ürünlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü olarak verilmektedir. Anadili eğitimi, dil ve edebiyat kuralları gibi soyut kavramlar kapsadığı için belli bir yaşta verilip bitirilememekte, çocuğun gelişme evrelerinin özelliklerine göre öğrenim yılları boyunca sürmektedir. Bu ortak nitelik, amaç, yöntem ve alanlarından dolayı, 'anadili eğitim sorunlarının her ülkede birbirine benzediği' görüşü de doğrudur; bundan dolayı anadili eğitimi, uluslararası bir çalışma konusu olabilir.³

Anadili eğitiminin evrensel boyutunu vurgulayan başka bir dilci, özellikle anadilin insancıl boyutu üzerinde durarak şunları belirtmektedir.

"Ülkelerin çoğunluğunda, anadili öğretimi, ortaöğretim ileri dönemi sonuna kadar müfredat programının başlıca öğelerinden birini oluşturmaktadır. Vaktiyle, eski dillerin öğretimine bağlanan hümanist değer, yerini belli bir ölçü içinde yerini anadiline ve özellikle edebiyata devretmiş bulunuyor. Gönümüzde, bu düzeydeki anadili öğretiminin ereği, aynı zamanda, eylemli (işlevsel) ve hümanist bir nitelik göstermektedir. Öğrencide, dilden sözlü ve yazılı olarak yararlanma, yeteneğini geliştirmek; ona kendisini daha iyi anlatabilme, başkalarını daha iyi anlayabilme, başkalarıyla daha iyi ilişki kurma öğretilerek kişiliğinin açılmasını sağlamak ve edebiyat öğretimi yoluyla kişinin yer aldığı değişik durumlar üzerinde onu düşünmeye yöneltmek."⁴

Anadilinin etkin/yetkin, arı kullanımının zorunluluğu konusunda Sever, (1998: 2-5), "Bilmediğimiz bir dille konuşan bir yabancıнын kullandığı simgeler (sözcükler) geçmişteki yaşantımızda bulunmadığı için belleğimizde hiçbir anlam uyandırmaz. Bu nedenle verici, anlatmak istediklerini, alıcının da anlamlandırabileceği simgelerden yararlanarak bir ileti biçiminde iletmek zorundadır" görüşünü belirtmektedir.

Balcı, (1993: 37) Anadili edinimi ve yabancı dil öğrenimi ilişkisine ilişkin olarak bir araştırma sonucunu yorumlayarak şunları aktarmaktadır: "Helbrügge'nin araştırmaları, insan henüz dört yaşındayken beyindeki dil merkezlerinin gelişimini tamamladığını ve dört yaşından sonra bir anadili ya da yabancı dilin her yönüyle öğrenilmesinin mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Sinirlerin de buna göre gelişimini ilk yıllarda tamamladığını kabul edebiliriz. Gerek anadilimizi geliştirirken, gerekse bir yabancı dil öğrenirken hep bu ilk yıllarda edindiğimiz ana modelden yararlanırız. Fakat bu sınırlar beynimize gelişigüzel dağılmış değildir. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma beynin değişik yerlerinden yönetilirler. İşte bu nedenlerden dolayı bir yabancı dilin anadilden bağımsız öğrenilmesi olanaksızdır. Ne öğrenirsek öğrenelim, bilgi düzeyimiz ne olursa olsun, anadilimizi devre dışı bırakamayız."

Ulusların anadili eğitimine ilişkin saptadıkları amaçlar da büyük benzerlikler göstermektedir. Kuşkusuz bu, dilin ve dil öğretiminin evrensel ilkelere dayanmış olmasındandır. Öyle ki, anadili eğitiminin izlenceleri eğitimin değişik aşamalarında benzer amaçlar gülmektedir.

* Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme,

³ Göğüş, 1988: 7-8.

⁴ Marshall, 1994: 130-131.

* Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarımlarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme,

* Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru biçimde algılayabilme,

* Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

2.3. Anadili Eğitiminde Temel İlkeler Ve Yöntemler

Görüldüğü gibi eğitimin bütün aşamaları için saptanan anadili etkinlikleriyle ilgili bu amaçlar gerçekte çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yöneliktir. Anadili öğretiminin amaçları ve bu amaçları gerçekleştirecek okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi öğretim etkinlikleri nasıl anadilin iletişimsel işlevine göre belirlenmişse, bu dersin öğretiminde göz önünde tutulacak temel ilkeler de saptanmıştır bir ölçüde. İlkelerin saptanmasında da anadili öğretimini oluşturan temel etkinliklerin doğası göz önünde tutulmuştur. Bu ilkeleri de ayrıntılardan kaçınarak şöylece toplayabiliriz:

i. Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

ii. Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır. Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulamayı gerektirir.

iii. Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır,

iv. Anadili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmendir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Anadili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır.

Belirgin olarak anadili eğitimi öğretimi becerileri ise Oymak, (2012:12-15) *etkin ve üretici beceriler; yazma, konuşma; alıcı ve edilgen beceriler, dinleme ve okuma* olarak sınıflandırılır. Son yıllarda görsel okuma ve görsel anlatma bütünleşik bir beceri olarak süreçte yer almaktadır. Bu becerilerin doğasına ilişkin olarak *işitsel çevre* aracılığıyla belirtilen *konuşma ve dinleme; görsel çevreye* bağlı olanlar ise *yazma ve okuma* becerileridir. Buradan çıkarsanacak olan şu olabilir: Üretilen konuşma dilinde, konuşma; yazı dilinde ise yazma'dır. Alınan ise konuşma dilinde, dinle-

me; yazı dilinde, okuma'dır.

Doğal dile dayalı iletişimin gerçekleşmesi yukarıda sözü edilen verici (yazma, konuşma) ve alıcı (okuma, dinleme) eylemleri gerektirir. Dinleme ve okuma, bir eylemsizlik durumu olarak düşünülür. Kişi kendisine iletilenleri almaktadır çünkü. Oysa alabilme yaratıcı bir etkinliktir, bir algılama, yorumlama sürecidir. Gelen bildirim alınması; düşünceler arasındaki bağların kavranmasını, düşüncelerin ayrıştırılmasını, çözümlenmesini, birleştirilmesini gerektirir. Bu iki eylem de konuşma ve yazmanın ortak yönlerini (anlıksal oluş ve doğal dile dayanış) içermektedir.⁵

Yazma edimi ise birden çok alt beceriyi gerektiren bir beceri türüdür. Alt beceriler, metin oluşturma, dilin yapısal kurallarını uygulamaya yöneliktir.

Çağdaş dilbilim ışığında bütün ulusal diller, bilgilendirici, açıklayıcı, kurgusal (yazınsal) ürünlerde, temel olarak iletişim, bu bağlamda da eksiksiz iletişimi amaçlarlar. Bu amaca ulaşmada ise öncelikle 'metindilbilim'den yararlanılmaktadır. Metindilbilim, iletişim için metni temel alır. Dil eğitimi ve öğretimi de bu gerekçeden ötürü, öncelikle metin oluşturma/çözümleme öğretimi ve eğitimi üzerinde durur. "Şunu öncelikle ve kesinlikle belirtelim ki, doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılır. Örneğin yazma, sanıldığı gibi olağanüstü yetenekler istemez. Çalışan, biraz çaba gösteren herkes dilini kullanmayı öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökülebilir"⁶ Anadili öğretimiyle ulaşılmak istenen birincil amaç; eksiksiz bir bildirişim sağlamak, bildirişimi kolaylaştırmak ve onu etkili kılmaktır. "Çünkü dil her şeyden önce bildirişim sağlayan bir dizgedir. Bununla dilin kişinin dilsel yaratıcılığının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ise anadilinde kişinin okuduğunu ve dinlediğini anlamasına, konuşarak ve yazarak anlatmasına yönelik bildirişim yetisinin geliştirilmesi anlamını taşımaktadır."⁷ Yazı dilinin gerçekleşmiş her sözcüsüne metin denmektedir. Metin temeldeki dilsel göstergedir. Böyle düşünüldüğünde metin dilbilimsel önkoşul konusudur. Namık Kemal 'Dilin Düzeltilmesi' adlı yazısında yaptığı öneriler içinde "Türkçenin ifade özelliklerine değer verilmeli. Kelimelerin birbirine bağlanış ve ifade şekillerinin, dilin bünyesine uygun bir şekilde yenileştirilmesi ve değiştirilmesi için, mevcut eserlerin doğal ifade güzelliğine sahip olan makalelerinden oluşan bir antolojinin okullarda okutulması gereklidir" demektedir.⁸ Bu öneri, günümüzde metindilbilim ilkelerine uygun metinler olarak kabul edilmektedir.

Anadili öğretimi, planlı eğitim/öğretim süreci içinde değişke, biçem ve ölçünlü dil olguları ile ilişkili olarak yürütülür. Planlı eğitim/öğretim ise eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitimsel dilbilim alanlarının bileşkesiyle yürütülür. Yukarıda kısaca değinilen eğitimsel dilbilim ve üst alanı uygulamalı dilbilim, özellikle dil öğretimi kavramının ve yöntemlerinin, dil öğretimi öğretmenine öğretilmesini içerir. Genelden özele yürüyen bu süreç, öğretim planlığı-

⁵ Tura, Adalı, Göğüş, Erişen, 1983.

⁶ Kavcar, 1998: 6-12.

⁷ İmer, 1990: 876.

⁸ Kavcar, 1971: 90.

nın ölçümü bağlamında, öğrencinin tanınması, ulaşılabilecek hedef davranışların saptanması, genelleyerek okuma gibi alt süreçlerin tamamlanmasıdır. Son aşamada, önemliyi önemsizden ayırma, betimleme, nedenselleştirme ve kavram geliştirme becerilerini (yetilerini) geliştirme, açık ve mantıklı düşünme, çözümlenme, ayırıştırma, usa vurma, eleştirme, imgeleme, bellek kullanımı amaç davranışlara ulaşmadır.

Yukarıdaki sürecin tümü, tikel metinler aracılığıyla ve o metinlerdeki 'dilsel-kavramsal' eşgüdümü kavramaya yöneliktir; metnin iletisini, nedenlemesini ve betimlemesini yaparak, o metni yeniden kurabilmektir (öğrencinin etkin katılımı burada öne çıkmaktadır). Öğrencinin bu süreci tümevarım yöntemi ile altyapıdaki dilsel düzenlemelerden üstyapıya geçmesi amaçlanır. Bu aşama, 'sezdirim-çıkarım' gücünün en üst aşamasına geçişi sağlar. Öğretim ortamının amacı burada gerçekleşir. Üretilen bir metni (uyaran) alımlama süreci sonrasında 'yorumlama (bilgi)' olarak sürer. Bu dolayında (uyaran-üretilmiş tikel metin-fiziksel gerçeklik) alımlanmasında çeşitli sezdirim düzeyleri (örtük-güçlü-zayıf) ve temel iletinin alımlanması vb ile kullanımbilim bağlamına giren (dile egemenliği gerektiren) durumların kavranması temeldir. Bu sürecin içinde, sürece bağlı en son aşamada ise bilinmesi gereken bir başka olgu, 'eşmetin bağlamı'dır: Üretilen metne bağlı, ancak onun aynısı olmadan, yeniden metin yaratmak; üretilen metne bağlı, etkin işleyen bir süreçle yeni bir metin yaratmak, ezbere dayalı olmayan üretken bir süreç işler.

Özetle, metnin algılanması, uslanılması, yargılanması, yorumlanması olan bilişsel/duyuşsal bir süreçtir anadili öğretimi. Burada, anadili (dil) bir araçtır; metin ile temel ileti dil (anadil) içine taşınır. Bu bağlamda dil yapısında tümce, dil kullanımında ise metinler vardır,

3. Ruhdilbilim

Dil, tümcelerin toplamıdır. Düşünce, anlamlı tümcedir./Wittegenstein

Ruhdilbilim, dil eğitimi ve öğretimi ile sınırlı olarak ele alındığında, daha çok, edinilen dilin, üretimi, üretim süreci, kullanımı ile ilgili bir daldır.

İmer vd (2011:255) 'nin tanımlamasıyla: "ruhdilbilim (**psycholinguistics**) Genel Dil davranışı ile bu davranışın temelinde bulunan ruhbilimsel süreçleri inceleyen dilbilim dalı. Genellikle ruhbilimsel bileşenlerin dil kullanımını nasıl etkilediği temel inceleme doğrultusunu oluşturur. Bu çerçevede konuşmanın planlanmasında, üretilmesinde, algılama ve anlaşılmasında etkili olan zihinsel süreçler önemli inceleme konuları arasındadır. Ayrıca çocukların dil edinimi, dil düşünce ilişkisi, ikidillilik, dilsel karmaşıklık gibi konular da ruhdilbilimin son yıllardaki araştırma konuları arasındadır.

Dilin üretici, yaratıcı özelliğindeki sınırsızlık ile dizgeselliğindeki sınırlılık/özgünlük ruhdilbilimin doğuşunda önemli etken olmuştur. Vygotsky'nin klasik yapıtı 'Düşünce ve Dil' (1962) yayımlanmış ve dilin temel kurallarının yapısal tanımlarını terk eden ve dil üretiminin (özellikle konuşmanın) anlamsal kurallarını dikkatle izlemeye başlayan ruhdilbilimi adlı dilbiliminin yeni bir dalı gelişmeye başlamıştır. Anlatımlar, ileteler, diyaloglar, monologların üretiminin ruhbilimsel olarak ilgili sorunları ve yazılı/sözlü anlatımların sorunları saptanmaya çalışılmıştır. Sorunlarözellikle, beynin yerel bozuklukları olarak adlandırılan ve çeşitli dilsel yitimlerin,

konuşma hatalarının, dil üretim bozukluklarının incelendiği beyindilbilimsel bulgular da ruhdilbilimin doğuşunu zorunlu kılan etkenler olmuştur (Bock, 1996; Chomsky, 2001,2002; Haris, 1982; McKay, 1998; Vygotsky,1998). Kuramsal gelişmeler, kalgısal çalışmaları geliştirmiş, dilbilimsel, ruhdilbilimsel bulgular, dil eğitimi, öğretimini birçok yanıyla etkilemeye başlamıştır. Kuramcılar bulgularını, öğretime dönük olarak tartışmaya açmışlardır. İlk yönelilen eğitim ve öğretim bileşeni ise genel olarak dil öğretmenleri ile izlenceler olmuştur. Dil öğretmenleri için, dilin nasıl öğretildiğine ilişkin olarak, onların genel onay almayan, bu nedenle de belirgin olmayan, gizli tutarsızlıklar, çelişkiler içeren, kuram diye nitelendirebilecek bilgiye sahip oldukları ileri sürülmüştür. Öğretici, dil öğretiyorsa, görevine yaklaşma biçimini belirlemelidir. Bu bağlamda, yani öğreticinin bilincini belirleyecek kimi bulgular, dilbilimcilerce sık sık özellikle dilin nasıl işlediği konusunda düşünce üretir ve dilin çok düzenli işleyişi olduğundan sözedeler. Ancak, işleyişin bilgisi, dilin nasıl işlediğini kavratsa bile, bu işleyişin ne için olduğu bilgisini vermeyeceğini ileri sürenlerde olmuştur. Herkes dili bilir çünkü onu kullanırlar. Bu insansal bir gizilgüce dayanmaktadır. Bu nedenle, dil eğitimi, açık olarak, öğrenende gizilgüce bağlı yetenek geliştirme düşüncesi ve bu düşünceye bağlı süreçtir. Bu süreç doğal olarak ruhdilbilim, bireysel ruhdilbilim ve toplumsal ruhdilbilim alanlarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamıyla dil öğretmenlerinin, dil eğitimi ve öğretiminin, öğrenciye dil hakkında bir şeyler öğretmek olmadığını buna bağlı olarak dil hakkında konuşan değil, dili konuşan insanların (öğrenen) amaçlanması gerektiğini belirtirler. Ruhdilbilim, dilin ruhsal yönü ile ilgileniş süreci sonucu başlayan ve gelişen bir bilim alanıdır. “Soyut olarak zihinde üretilen tümcelerın sözcüklere dönüşmesi veya bir ses dizesi şeklinde duyulan söz dizelerinin algılanması rastgele olmamakta, belli bir sistem içinde gerçekleşmektedir. (...) Dili, zihin ve beğın işleyişine ışık tutacak bir araç olarak kullanan psikologların, dilin bu sistemini ve yapısını kavraması kaçınılmaz bir gerekliliktir. İşte psikodilbilimi bu gereklilikten doğmuş, hem psikoloji hem de dilbiliminin teori, araştırma, yöntem ve modellerini birleştirip özellikle 1950’lerden sonra gelişme göstermiş bir bilim dalıdır (Çapan, 1987;26). “Ruhdilbilim, bildirileri seçen ve yorumlayan insanların özellikleri ile bildirilerin kendileri arasındaki ilişkiyi inceler. Başka bir deyişle, ruhdilbilim kodlama ve kod açma süreçleriyle kodlanan bildirinin ilişkisini anlamaya çalışır. Ruhdilbilimciler, insanın dili edinebilmesi için ve edindiği dili kullanabilmesi için hangi örtük bilgi ve yeteneklere sahip olduğu sorusuyla ilgilenirler. ruhdilbilimin büyük bir oranda dilbilimdeki ilerlemelere dayanarak özgünlüğünü, etkinliğini geliştirmiştir. Ruhdilbiliminin daha çok dilin nasıl üretildiği ve anlaşıldığı ile ilgili olmasına karşın, dilbilim, o zamanlar dili betimleyen çalışmalarla ilgiliydi. Ruhdilbilimin dilin kullanımıyla, dildekonuşma üretimiyle ilgili olarak gerek duyduğu şey sözcüktü ve bunu tam olarak dilbilimi sağlamıştır. Ruhdilbilim’in bir alt dalı olan dilbilim ile ruhdilbilimin kesişmesi sonucu bağımsız bir bilimdalına dönüşen ruhdilbilimin, bilimleşme sürecini açıklayarak, Chomsky’nin aklı uyarılarının denetimi karşısında bağımsız olarak görmesini ve dilbilimin ruhdilbilimin bir alt dalı olarak tanımlamasını aktaran Kıran ve Kıran (2001), aşağıdaki gibi bu belirlemeyi biçimleştirmiş ve ruhdilbilimin tanımını yaparak açıklamışlardır.

“Ruhdilbilim, konuşan birey ile bireyin kullandığı dil arasındaki ilişkileri çözmeye çalışır. Ruhdilbilimin amacı dilin bilimsel betimlemesini yapmak değil, dilin kullanım süreçlerinin betimlemesini yapmaktır. Bu bilim dalı, iletiler ve bu iletileri aktaran ya da alan bireyi birbirine bağ-

layan ilişkilerle ilgilenir. Bu bilim dalı, iletişim sürecini, sözlü çağrışımları, küçük çocukta dilin öğrenilmesi sorununu, düşünce ile dil arasındaki genel ilişkileri inceler. (...) Ruhdilbilim, bireye ilişkin dilsel üretim, anlama, belleme, tanıma olgularını, bireysel davranış biçimleri olan söz edimlerini, dilin kazanılmasını, öğrenilmesini inceleyen ruhbilm ile dilbilimin arakesit bölgesinde oluşmuş bir alandır. Dil üretim sürecinin, dilin edinimi ile başladığını ve ruhdilbilimin edinim ve kullanım süreçlerinde hep işleyişte olduğunu belirtenlerden Altmann (1997), bebeklerden başlayarak, dil edinim ve kullanımını bütün boyutlarıyla ele aldığı çalışmasının başlangıcında ruhdilbilimin katkıları konusunda özetle şunlardan söz etmektedir: “Yetişkinler olarak on binlerce farklı sözcük, onların anlamları, nasıl hecelenmesi gerektiği, dudaklardaki kasları nasıl kımıldatmayı ve söylemek için devinime geçirmeyi, onları tümce oluştururken birleştirmeyi, kısaca onları nasıl kullanmayı gerektiren bilgi taşırız. Bebekken bu bilgiyi ediniriz. Bu bilgiyi nasıl kullanırız? Bir sözlüğü açıp sözcüklerin anlamlarına bakmak gibi, beynimizi açıp bir kitap gibi anlamına bakamayız. Basit bir sözlük bile sözcüğün nasıl düzenlendiği, abc'nin doğası hakkında bilgiler içerir. Bu yüzden bir beyne göz gezdirip içerdiği bilgilere bakabilseydik, beyin sözlüğünü nasıl kullandığımız hakkındaki bütün bu bilgi nerede olurdu? Nerden gelirdi?” (Altman, 1997:16). Dilbilim, ruhdilbilim ve ruhbilimin ilişkili biçimde dile ve onun üretimine dönük yaklaşım, sorumluluk alanları ve bilgi olarak sunduklarını, kimyasal elementlerle dilsel birimleri karşılaştırarak açıklamalarını geliştiren Altmann (1997:17, vd) şunları iletmektedir: “Dilbilimciler, tümcenin nasıl tek tek sözcüklerden ve sözcüklerin nasıl daha küçük birimlerden oluştuğuna bir anlam yüklerler. Ruhdilbilimciler de bütün bu seslerin, sözcüklerin nasıl oluyor da bir anlam ifade edebildiklerini anlamaya çalışır. Eğer dilbilim dille ilgiliyse, ruhdilbilim beyinle ilgilidir. Aralarında yakın benzerliğe karşın, ikincisi daha çok ruhbilime yönelir. Ruhbilim, insanların ve insan gruplarının hemen hemen tüm yönlerini ele alır. Ama, ruhdilbilimciler ‘bilişsel ruhbilim’ adlı ruhbiliminin, insan beyninin dış çevreyi nasıl temsil ettiğiyle ilgilenen alt dalı altında birleşirler.”

4. Metindilbilim

Bütün, onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir şeydir.

Bilim, nesnel gerçeğin, gerçekliğinin bağıntılarıyla, bağıntıların yasallıklarıyla görünür, bilinir, kavranır olmasını sağlar. Bir yöntemle dayandırır ve bu bütünlüğü kuramlaştırır. “Sözün tüm sözdizimsel analizleri, bir sözcelemin yaşayan gövdesinin analiz edilmesini gerektirir ve bundan dolayı soyut dil sistemine havale edilmeye güçlü bir biçimde karşı koyar. Söz dizimsel biçimler biçim bilimsel ya da ses bilimsel biçimlerden daha somuttur ve söylemin gerçek koşullarıyla çok daha yakından ilişkilidir. Bundan dolayı, dilin yaşayan fenomenleriyle bakış açımızın da biçim bilimsel ve ses bilimsel biçimler karşısında söz dizimsel biçimlere öncelik vermesi gerekir. Ama söz dizimsel biçimlerin üretken bir yolla incelenmesi ancak eksiksiz bir şekilde geliştirilmiş bir sözcelem teorisinin sunacağı dayanakla mümkündür.”⁹

Metin, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir üründür. Okuma ediminin nesnesi metindir ve türü ne olursa olsun

⁹ Voloşinov, 2001:180.

her metin belli bir okura seslenir. Anlamsal ve anlatımsal bir bütünlük taşıyan bir tümce, bir paragraf, bir kitap ya da bir kitabın herhangi bir bölümü, kısacası yazılı olan her şeyi bir metin olarak değerlendirebiliriz. Her metin aynı amaçla yazılmayabilir. Genel olarak, iki tür metinden söz edebiliriz; yazınsal ve bilgilendirici.

“Dile dayalı iletişimde ne tek tek sesler, ne tek tek sözcükler ne de tek tek tümceler görev üstlenmektedir. Bir başka deyişle dile dayalı iletişimi, yalnızca adını andığımız bu birimlerle ilgilenerek açıklayamayız. Çünkü iletişimde bunlar arasındaki ilişkilerin, bunların mantıksal-anlamsal ve dilsel-dilbilgisel olarak bağlantılanmış biçimlerin öne çıkışı görülmektedir.”¹⁰

Anadili ya da yabancı bir dilin öğretiminin birçok aşamasında metin kullanımı vardır.¹¹ Metnin ne olduğu ve olmadığı konusunda “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge, metin değildir. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin artarda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir” demektedir.

Dilsel metinlerin anlamlarını, anlamlandırabilmek için metin içi/dilsel, dilbilgisel özellikler kadar, metin dışı özelliklerin de süreçte önemli olduğuna ilişkin olarak Başkan (1988:264-265) şunları öne sürer: “Metinsel dilbilgisi çalışmaları, geleneksel dilbilim araştırmalarından öteye giderek, bir dil metnini, daha geniş bir ‘bildirişme düzeni’ içinde ele alır. Böylece, yalnızca sözcük göstergelerinin anlamları ve bunların dizilmeleri ile oluşan tümceler değil, bunların oluşturduğu göstergeler düzeneği dışındaki ‘yaşantısal ortam’ içinde bulunan ‘gönderici/yazar’ ve ‘alıcı/okur’ öğeleri de göz önünde tutulmaktadır. İnsan dilini kullanma, son çözümde bir bildirişim eylemini gerçekleştirme ise, o zaman, geleneksel dilbilimde olduğu gibi, dil örneklerini, bunları üreten veya yorumlayan kullanıcılardan soyutlayarak ele almak doğru olmasa gerek. (...) Bu bakımdan, metinsel dilbilgisi çalışmalarında, metin-içi olduğu kadar, metin-dışı öğeler de hep birlikte göz önüne alınır. Şurası unutulmamalı ki, metinsel dilbilgisi, doğrudan doğruya dil metinleri üreten bir düzenek olmayıp, yalnızca bir inceleme yöntemidir. Yapılan şey, bir tümceler topluluğunu belli bir ‘dilsel metin’ haline getiren öğelerin neler olduklarını yalnızca araştırmak ve bir yerde de, varılmış olan sonuçları belli kurallar biçiminde saptayıp sergilemektir.”

Tümce ötesi bir dilsel birim olarak görülen metnin, tümce ötesi niteliğini belirleyen etkenler nelerdir? Tümcenin zorunlu varlığına karşın, onun temel olmayışı, ne tür ilişkiler ile açıklanır? Bu tür soruların yanıtları aşağıda metinsellik ölçütleri ile açıklanmaktadır. Ancak, hemen öncesinde metin kavramına, tanımına ilişkin geniş bir araştırmaya dayalı “Metin Kavramı ve Tanımları” başlıklı yazılarında Aksan ve Aksan (1991: 95-99), bu yazı için yeterli olan şu tanım ve ayrımları yapmaktadırlar. “Metin ile sıradan tümce arasındaki ayrımı belirlemeye çalışırsak, metnin kurucu tümceleri arasında bağıntısallığın (coherence) bulunduğunu söylemek yeterli olacaktır. Kabaca, metin bağıntısallığı olan tümceler dizisidir denebilir”

¹⁰ Çevik ve Uzun, 2001: 10-13.

¹¹ Günay 2001: 33.

Oraliş ve Ozil (1992: 37-52) ise metin dilbilimin içeriğini belirtirken, şunu ileri sürmüşlerdir: “1960’lı yılların sonunda gelişmeye başlayan metin dilbilim sözlü ve yazılı metinlerin dilbilgisel ve anlamsal yapılarıyla iletişimsel boyutunu ele alır. Başka deyişle metinlerin üretilme ve alımlanmasındaki düzenlilikleri saptamaya çalışır.” Özcesi, metin dilbilim, metni belirleyen, etkileyen metin içi ve metin dışı olguları dilsel, yapısal ve anlamsal bağlarını içinde ele alan, üretim ve çözümleme yöntemleri geliştiren bir dilbilim dalıdır.

4.1. Metin Üretim ve Metin Çözümleme Süreçleri

Metin ile tümce ilişkisi ve metnin oluşumuna ilişkin olarak Wunderlich (1982: 205), “Metin sonlu sayıda tümcenin bağdaşık dizisidir. Demek ki önce, bir dilin olanaklı tümceleri betimlenecek, sonra da bunlardan, ancak belli bağdaşıklık koşullarına uyanların METİN olarak kabul edileceği diziler oluşturulacaktır. Bu metnin, bütün tümceleri -açık ya da örtülü olarak- dizimsel değiştirim (bağdaşık akış) anlamında birbiriyle eklenmiş olmalıdır.” önerisini ileri sürmektedir.

“Yazılı ve sözlü bir metni, metin yapan özellikler nelerdir? *Modern belagat, veya kompozisyon bilimi* diyebileceğimiz metin dilbilimi bu soruya yanıt bulmaya çalışır. Metin dilbiliminin saptamalarına göre, metni oluşturan bazı ilkeler vardır. Örneğin, metindeki tümceler birbiriyle, atıflar, bağlama ilgeçleri, yinelemeler yoluyla bağlanmış olmalıdır. Yüzey yapıdaki bu ilişki, derin yapıda yatan anlamlar, mefhumlar arasında da bulunmalıdır. Yani, hem tümceler merdiveninde bir basamak bile eksik olmamalı, hem de mefhumlar zincirinde bir halka bile kopmuş olmamalıdır. Yazar, anlatmak istediklerini yerinde, belirli bir plan içerisinde ve okuyucuyu yormadan, ona bıkkınlık vermeden anlatmalıdır. Yazılı bir metin, hem çok kolay okunabilmeli, hem de yeni, özgün, bilinmeyen şeylerle dolu olmalıdır. Anlatım su gibi akıcı, içerik kurşun gibi ağır olmalıdır.¹²

Daha açık bir deyişle inceleme konusu artık metin içindeki tek tek tümceler değil, metnin tümü, metni oluşturan öğeler arasındaki bağlar, metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevi. Tümce-ötesi bir anlayışla inceleme konusuna eğilen metin dilbilim, bir şiir, bir öykü, bir dilekçe, bir gazete makalesi ya da herhangi bir bilimsel yazı olsun, her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçüt ve kuralları saptar.

Ingarden “Bir tümcenin anlamı hiçbir zaman, yalnız o tümcede yer alan sözcüklerin anlamlarıyla belirlenmez. Tersine (metinde önceden geçmiş) başka tümcelerin anlam içeriği aracılığıyla daha bir biçimlenir, birçok yönden de değişikliğe uğrar” görüşünü ileri sürer.¹³

Vygotsky (1998: 14) ise daha ileri giderek, ruh dilbilimsel bir yaklaşımla der ki “bir başkasının konuşmasını anlamak için, kullandığı sözcükleri anlamak yetmez, onun düşüncesini anlamak gerekir. Hatta bu bile yeterli olmaz aynı zamanda onun güdülerini de bilmek zorundayız. Bu düzleme ulaşılan kadar, söylenen bir sözün ruh bilimsel çözümlemesi tamamlanmış

¹² Alan, 2000: 1, 2.

¹³ Göktürk, 1997: 30.

sayılmaz.”

“Jakobson, bir metin, işlevini bir dilsel düzenleme olarak ortaya çıktığı an değil, bir okuma sürecinde alımlandığı an bütünlükler. Bu bakımdan, ağırlık noktası okur olan bir metin somut yüzey yapısıyla ilgili çözümlerdi, bir ikinci aşamada okuru derin yapının etkilerine doğrudan doğruya yöneltebileceği görülür. Harweg, bir metin yalnız sözcüklerden, başka bir deyimle biçim birimlerden oluşan bir bütün değildir; tümceleri birbirine bağlayan ögeler üzerinde durur ve adılların bu işlevi yerine getirdiğine ulaşır; bir dilsel anlatımı tümce düzeyinden metin düzeyine adıllar taşır. Ses, sözcük, tümce ve sözün aşama aşama ulaştığı en yüksek düzey metin düzeyine ulaşır. Bu alanda metnin alımlanması ve anlamlandırılması sorunlarına eğilen bir başka araştırmacı ise Bellert’dir. Bellert, şu soruyu sorar; ‘nasıl olur da okur ya da dinleyici, soldan sağa birbirini izleyen ardışı tümcelerden, o metnin anlamlar çerçevesini oluşturacak bir bağlam kurar?’ özetle şu yanıtlara ulaşır: Bir metnin alımlanışı sürecinde, alımlayan kişi, metindeki tek tek tümcelerin anlamını, kendi bilincindeki geniş kapsamlı bir anlamsal çerçeveye oturarak bütünlükler. Okurun alımlama edimi, metnin tutarlılığına, metinde tümceden tümceye hep yeni şeyler açarak sürüp giden akışa dayanır. Bu akışta, okurun gerekli bağlamı kafasında canlandırabilmesini sağlayacak bir devingen özellik vardır. Metnin tutarlılığını sağlayan iki öge vardır. 1. Tümcelerin sürekli birbirine ulanması (Harweg’deki adıllar, yerine geçme sürecinden farklı bir süreç vardır burada) 2. Ulanmalardaki sezdirimler (Sezdirimsel ulanma); iki tümce birbirine biçimsel olarak ulanmış olmak zorunda değildir. Ulanma, önceki tümcenin sezdirmediği bir başka anlam aracılığıyla da olabilir. Bu anlam, dolaylı yoldan iki tümceyi birbirine ular. Sezdirimsel ulanma sözcüklerin anlamından doğabilir,

Metin dilbiliminde bugün için yaygınlık kazanan metin üretme modelleri edimbilim, sözdizim ve anlambilim bileşenlerinin sürekli etkileşim hali içinde olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle metin üretme sürecinin evrelerinin birbirini belli bir sırada takip etmeyip, işlemlerin paralel sürdürüldüğü varsayılır. Beaugraude böyle bir modeli altı evreye böler.

Sesleme/Yazma-Dil göstergelerinin sıralanması-Anlatım-Kavram ağının geliştirme- Düşünce üretimi-Amaç saptaması ve söylem tasarımı.

Metin olarak adlandırılan tümce-ötesi bütünlükün kuramı ise, Beaugrande ve Dresseler tarafından ‘işlemci yaklaşım’ olarak adlandırılmıştır, ‘bir metnin metin olarak kabul edilebilmesi için ‘metinsellik özelliğine sahip olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Metinsellik özelliğinin ise yedi ölçütü olduğu savunulmaktadır. Bunlar: (1) bağlaşıklık, (2) bağdaşıklık, (3) amaçlılık, (4) kabuledilirlik, (5) bilgisellik, (6) duruma uygunluk, (7) metinlerarası ölçütlerdir. Beaugrande ve Dresseler bu ölçütleri bir metnin tanımlayıcı özelliklerini vurgulamak için kullanmanın yanısıra bunların çeşitli metin türlerinin ayırtedici özelliklerini ortaya koymada da bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.¹⁴

Sezdirim ve bağıntı kavramları: Konuşu/vericinin niyetinin sezilmesi başarılı bir bildirişim için zorunludur. Grice (Doğan, 1990; 63) buradan yola çıkarak işbirliği ilkesi tanımını yapıyor: ‘Söyleyeceğinizi, konuşanın amacı ve yönü doğrultusunda, gereken zamanda ve gerektiği

¹⁴ Pakkan, 1992: 297; Ünal, 1991: 259-263; Ruhi, 1990: 103-105.

kadar söyleyiniz' Bu ilke dört kural ile sıralanıyor: Bilgileyici (nicelik), gerçek (nitelik), bağıntılı, açık. Bu kuramlardan, bağıntı ve işbirliği kuramlarına ulaşıyor. Konuşucunun/vericinin sezdirimleri dinleyicinin/alıcının çıkarımları ile işbirliği ilkesine ulaşıyor. Ancak, bu ilke ile birlikte diğer dört ilke bağıntı kavramı içinde eritilerek düzgü-çıkarmı farklılığına varılarak açıklanmaya gidiliyor. Bildirişim, düşüncenin beyinden beyine tıpkı aktarımı değildir. Aktarılan sadece sözlü bildirişimde ses birimleri, yazılı bildirişimde ise genellikle kağıt üzerindeki işaretlerdir. İlginç olan, bu tür fiziksel etkileri girdi olarak alan bir dinleyicinin, sonuçta konuşucuyla benzer düşünceleri canlandırabilmesidir. Sözceleri düşünce düzgüleyen belirtkeler olarak ele atmak doğru değildir; çünkü düşünce salt düzgünün çözülmesi yoluyla iletilmez. Sözcelerin taşıdığı düşünceler ile tümcelerin anlamsal canlandırmaları arasında bir boşluk olduğu ortaya çıkmıştır. Sözü edilen boşluk düzgü yoluyla değil, çıkarmı yoluyla doldurulur, Düzgülenen bir iletinin çözülmesinde belirtkeler, çıkarımsal süreçlerde ise öncüller kullanılır.¹⁵

Daha açık bir deyişle inceleme konusu artık metin içindeki tek tek tümceler değil, metnin tümü, metni oluşturan öğeler arasındaki bağlar, metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevi. Tümce ötesi bir anlayışla inceleme konusuna eğilen metin dilbilim, bir şiir, bir öykü, bir dilekte, bir gazete makalesi ya da herhangi bir bilimsel yazı olsun, her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçek ve kuralları saptar.¹⁶

Özcesi, dilin bütün yapısal ve anlamsal birimleri, öğretim ve eğilimi kazandırmayı amaçladığı becerilerin zorunlu koştuğu öğeler bir bütün olarak metinlerde dilsel/dilbilgisel bağlaşıklık biçiminde ilişkili olarak yer almaktadır. Bu nedenle, metindilbilim, dil olgusuna sözbilim, sözcükbilim, ruhdilbilim, edimbilim, sesbilim gibi alanlararası bir bağlamda bakmaktadır. İnsanlararası yazılı ve sözlü iletişimler işlevsel amaçlarla kurulmaktadır. Metinlerde yer alan dilsel/dilbilgisel öğeler bu iletişime yetmemekte iç-metin yanında dış-metin bağlamları da, alıcı, verici, ileti ve işlev gibi edimsel öğelere de dayanmaktadır. Dil eğitimi ve öğretiminde birbiriyle zorunlu ilişki içinde kavranabilecek öğeler, birbirinden bağıntısız biçimde inceleyen geleneksel dil öğretimi bu nedenlerle başarısız olmaktadır. Yazılı ve sözlü iletişim ne sözcüklerle, ne tümcelerle sağlanamaz, iletişimde süre, kullanılan sözcük ve tümce sayısı (uzunluğu) ne olursa olsun, insanlar artalan bilgileri, deneyimleri ve bireysel sözlerini bir metin olarak sunarak iletişimi gerçekleştirmektedirler. Ötesi, sesler, sözcükler, tümceler tek başlarına metin olgusunun özelliklerini karşılamadıkları gibi, metin de bu dil birimlerinin özelliklerini göstermez. Bu birimlerin dizgesel, mantıksal birliği ve bu birliğin oluşum sürecidir ki metni oluşturur ve bu metinlerle anlatır, anlar ve anlaşıyoruz.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dilbilim ve alt/yan alanları, salt dilin betimlemesini sağlamakla kalmamakta, dil eğitimi-öğretiminin nicelik ve niteliğine, özellikle uygulamalı dilbilim aracılığıyla kuramsal dayanak sağlamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde dilbilim, derinlikli ve yaygın (yan ve altalanlarla) gelişme gös-

¹⁵ Doğan, 1990: 63-67.

¹⁶ Oralış ve Özil, 1992: 37.

termesine; birçok başka bilimle disiplinlerarası oluşumlar, birleşmeler gerçekleştirmesine, geleneksel dil ve dilbilgisi yaklaşımlarının birçok yanlışlarının dilbilimcilerimizce saptanmasına; bu dilbilimcilerimizin dile ve dilbilgisine ilişkin bilimsel saptamaları, bulguları, önerileri olmasına karşın ülkemizde, ulusal dileh eğitimi ve öğretiminde yeteri ölçüde yararlanılmadığı, izlenince, kazanım ve ders kaynaklarından anlaşılmaktadır.

Anadili öğretiminin çağdaş yöneliminin odağında “metin” olgusu vardır. Anadili öğretiminin başarısı, başarısızlığı; öğrencilerin düşünsel, düşsel güçleri, dilbilgisel bilgileri, eleştirel yeti ve kavram oluşturma, bireysel söz üretme yetileri, dinleyerek, okuyarak anlama; yazarak, söyleyerek anlatma becerileri oluşturdukları ya da çözümledikleri metine dayalı olarak kazanılabilir ve ölçülebilir.

Anadili öğretimi, özünde metin üretimi ve çözümlemesidir. Metin olgusunu, oluşturma ve çözümlenme evrelerini, anlamlı ilişkileri içinde kavrayan öğrencinin sık duyulan anadili ile metin oluşturma alanı eleştirilerini de gidereceği söylenebilir.

Ruhdilbilim ise, dil ediniminden sonra başlayan, dilin üretimi ve kullanımının bilimsel dayanaklarını sunan diğer önemli bir dilbilim alanıdır. Dil üretimi, tümce üretimi ile başlamaktadır. Yazılı ya da sözlü dilin üretim süreci tümce biriminin üretim sürecidir. Dil eğitimi ve öğretimi, dilin üretim sürecine uygun, ondan beslenen, ona koşut yapılmalıdır.

Tümce üretimi ile başlayıp, tümceler üstü birim olarak adlandırılan metin üretimi dilin kullanım boyutunun özünü oluşturmaktadır. Bundan ötürü, tümce ve metin üretiminin süreçleri, anadili eğitiminin izlencelerinde, kazanımlarında, uygulamalarında, ders kaynaklarında yeteri ölçüde yer almalıdır. Sözü edilen alanlara ilişkin yapılan uygulamalı dilbilimsel çalışmaların bulguları, dil eğitimi ve öğretimi uygulamalarına yansıtılmalıdır.

Ruhdilbilim ve metindilbilimin, uygulamalı dilbilim çalışmalarıyla dil eğitimi ve öğretimi uygulamalarına uyarlanması, izlenince hazırlama birimlerinde dilbilimci, ruhdilbilimcilerin yer almalarının asılanması ile mümkün olabilir.

Anadili eğitim ve öğretiminin bilimsel nitliğe ulaşması, temel dilsel becerilerin geliştirilmesinde, becerilerin doğal süreçlerinin kavranması ve bu süreçleri saptayan alan biliminin alt ve yan alanlarının sürece katılması ile sağlanacağı gerçeğini, özellikle ulusal eğitimden sorumlu kurum, kuruluş, kişilerce benimsenmesi bir zorunluluktur.

Öğretmen yetiştiren kurumların, Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretimi bölümlerinin ders izlencelerinde dilbilim, ruhdilbilim, metindilbilim dayanaklı, dil eğitimi öğretimi uygulamaları yapılarak, alan öğretmenleri bilimsel dayanaklı yetiştirilmelidir.

Dilbilim, ruhdilbilim, metindilbilim odaklı ya da dayanaklı dil eğitimi öğretimi alanında yapılan Yüksek Lisans ve doktora tez çalışmaları özel birimlerce düzenli izlenmeli, teşviklerle nitelik artırılmalı ve bu çalışmalar mutlaka değerlendirilerek, bu tezlerden yararlanılmalıdır.

Dilbilim bölümleri ile Türkçe eğitimi bölümleri arasında dil eğitimi ve öğretimine dönük, düzenli ve sürekli bir işbirliği geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (1983), "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne" Türk Dili Aylık Yazın Dergisi, Dil Öğretim Özel, Sayısı, Ankara, Türk Dil Kurumu,
- Aksan, M. ve Aksan, Y.(1991) "Metin Kavramı ve Tanımları" Dilbilim Araştırmaları, Hitit Yayınevi, Ankara,
- Altman, G.(1997). The Ascent of Babel, Oxford University Press, New York.
- Balcı, T. (1993) "Dil Öğreniminin Biyolojik Temelleri" Çağdaş Türk Dili Dergisi, Sayı: 189,
- Başkan, Ö. Bildirişim, Altın Kitaplar, İstanbul, 1988.
- Bock, K. (1996). Language Production: Method and Methodologies, Psychonomic Bulletin & Review, 3(4), 395-421
- Çapan, S. (1987). Psikodilbilim ve Dil Edinimi. I.Dilbilim Sempozyumu, 17-19 Haziran, Ankara
- Chomsky, N (2009). Bilgi Sorunları ve Dil (Çev.Veysel Kılıç) Bgst Yayınları, İstanbul
- Doğan, G., (1990). "Bir Edimbilim Kuramı Olarak Bağıntı" Dilbilim Araştırmaları, Ankara, Hitit Yayınevi,.
- Çevik, İ, Uzun, L.(2001). Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 2001.
- Ergenç, İ.(1993) "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu" Dilbilim Araştırmaları, Ankara, Hitit Yayınevi,
- Erişen, S.(1983) "Türkçe Eğitiminde Yeni Boyutlar" Türk Dili Aylık Yazın ve Dil Dergisi, Dil Öğretim Özel Sayısı, Sayı: 379
- Göğüş, B.(1988). Türkiye'de Bir Türkçe Eğitim Portresi, Rehber Yayınevi, Ankara,
- Göğüş, B.(1983). "Anadil Eğitim Programlarının Niteliği" Türk Dili Aylık ve Yazın Dergisi, Dil Öğretim Özel Sayısı, Sayı: 379, Ankara, Türk Dil Kurumu,
- Göktürk, A. (1997). Okuma Uğraşı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul,
- Günay, D. (2001). Metin Bilgisi, Multilingual, İstanbul,
- İmer, K.(1990). "Anadili Öğretimi Yabancı Dille Öğretim" Çağdaş Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, Sayı: 30-31
- İmer, K vd.(2011). Dilbilim Sözlüğü, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Kavcar, C., (1998) "Türkçenin Sorunları" Dil Dergisi, Sayı: 65, Ankara,
- Kavcar, C. (1971) "Eğitimin Temel Aracı Olan Dilimizle İlgili Çalışmalar" Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C. IV,
- Kıran, Z. A.Eziler Kıran (2001) Dilbilime Gireş, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Kocaman, A.(1998). "Cumhuriyetin 75. Yılında Dilbilim ve Dil Etkinliklerinin Genel Görünümü" Çağdaş Türk Dili, C. 11, S. 128,

- Mackey, W. F.(1982). Uygulamalı Dilbilim Üzerine, (Çev. Ahmet Kocaman), Dilbilim Seçkisi, Ankara,
- Marshall, J., (1994) Anadili ve Yazın Öğretimi, (Çev. Cahit Külebi), Başak Yayıncılık, Ankara
- Oktar, L. (1992) "Açıklayıcı Anlatım Biçimli Türkçe Paragraflarda Belirgin Retorik Düzenek" Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8) 3
- Onan, B., (2017) Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
- Oymak, R.,(2012) Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi, Umuttepe Yayınları, Kocaeli
- Oraliş, M., ve Şeyda Ozil (1992). Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi, Dilbilim Araştırmaları, Ankara, Hitit Yayınevi, 1992.
- Pakkan, G.(1992). "Türkçe Kısa Hikayelere Metindilbilim Açısından Bir Bakış" Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (8) 3.
- Ruhi, Ş.(1990). "Kalem Sürçmeleri ve Düzeltmeler" IV. Dilbilim Sempozyumu, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, ,
- _____ (1993). "Dil Öğretimi Felsefesi" Dilbilim Araştırmaları, Ankara, Hitit Yayınevi,
- Sever, S.)1988). "Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt. 31, Ankara, Ankara Üniversitesi,
- Tura, S. (1983). "Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri" Türk Dili Aylık ve Yazın Dergisi, Dil Öğretim Özel Sayısı, Sayı: 379, Türk Dil Kurumu,
- Uzun, E. (1998). Dilbilgisinin Temel Kavramları, Ankara, 1998.
- _____ (2000). Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe, İstanbul, Multilingual Yayınevi,
- Vardar, B.(1980) Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Ankara, TDK Yayınları,
- Voloşinov, V. N. (2001). Marksizm ve Dil Felsefesi, (Çev. Mehmet Küçük), İstanbul, Ayrıntı Yayınları
- Vygotsky, L. S.(1998). Dil ve Düşünce, (Çev. Semih Koray), İstanbul, Kuram Yayınları,
- Wunderlich, D.(1982) "Metindilbilim (Çev. Emel Sözer) Dilbilim Seçkisi, Ankara, TDK Yayınları,