

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

TÜRKÇE DERSİNDE ÇAĞRIŞIMIN KULLANIMI İLE İLGİLİ
GEREKLİLİKLER VE ÖNERİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Nazife Burcu ERDEN

Ankara, 2011

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

TÜRKÇE DERSİNDE ÇAĞRIŞIMIN KULLANIMI İLE İLGİLİ
GEREKLİLİKLER VE ÖNERİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Nazife Burcu ERDEN
088171108

Danışman
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Ankara, 2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nazife Burcu ERDEN'in "Türkçe Dersinde Çağrışımın Kullanımı ile İlgili Gerekliklik ve Öneriler" başlıklı tezi 03/01/2010 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Üye: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Üye: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

ÖN SÖZ

Bu çalışma, zihnin çalışma prensibi olarak ifadelendirilen çağrışım kavramının Türkçe eğitimindeki yerini ve önemini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çağrışım kavramının kullanım alanlarının ve diğer disiplinlerle ilişkisinin ortaya konduğu araştırmada, çağrışımın bilinçli ve etkili kullanımında ne gibi sonuçlar elde edileceği belirlenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmış; ikinci bölümü oluşturan kavramsal çerçevede çağrışımın felsefi ve psikolojik temelleri üzerinde durularak ilkeleri belirlenmiş, bu ilkelerin eğitimdeki yansımaları tespit edilmiş ve çağrışımın diğer disiplinlerle ilişkisi ortaya konmuştur. Bu tespitler sırasında alanla ilgili yayımlanmış olan Türkçe kaynakların yanı sıra İngilizce kaynaklardan da istifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde, izlenilen yöntem hakkında bilgi verilmiş; dördüncü bölümde çalışmayla ilgili bulgular ortaya konarak yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise önerilere ve çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmamızın sonunda, çağrışımın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin hepsinde ve her aşamada etkili olduğu tespit edilmiş, bireyin gelişimine yön veren bu unsurun eğitime de yön veren bir yaklaşım olarak değerlendirilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Çalışmamızın en başından beri beni her yönden destekleyen, akademik çalışma prensibi ve şahsi özellikleriyle bana örnek teşkil eden değerli danışmanım Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a teşekkür eder, çalışmanın yürütülmesi sırasında maddi ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan saygıdeğer hocalarıma, öğretmen arkadaşlarıma, meslektaşlarıma şükranlarımı sunarım.

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE ÇAĞRIŞIMIN KULLANIMI İLE İLGİLİ GEREKLİLİKLER VE ÖNERİLER

ERDEN, Nazife Burcu

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Ocak,2011

Bu çalışmada çağrışım kavramının eğitim, psikoloji ve felsefe alanlarında kullanımı ve özellikleri ile ilgili verilerden yola çıkılarak sınırlılıkları ve etki alanları belirlenmiştir. Bu belirleme sürecinde, çağrışımın ünlü filozof ve psikologlarca dönemlere göre algılanış biçimlerine yer verilmiş, buradan hareketle de zihnin temel çalışma prensibi olan çağrışımın benzerlik, zıtlık, sıklık, zaman, mekân ve neden-sonuç ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu ilişkiler, öğrenme kuramları içerisinde ele alınarak çağrışım ile öğrenme arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bu belirlemede, çağrışım ve öğrenme ilişkisi kapsamında davranışçı çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı yaklaşım, bilişsel öğrenme yaklaşımı ve nörofizyolojik yaklaşım incelenmiş ve her yaklaşım içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesi ister zihinsel, ister davranışsal bir süreç olsun, mutlaka çağrışıma dayandırılmıştır. Çağrışım, hem öğrenmenin ilk adımında hem de öğrenilenlerin ortaya çıkışında etkin rol oynamaktadır. Öğrenme için temel teşkil eden böylesine önemli bir unsurun, bu özelliği göz önüne alınarak eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Eğitim öğretim süreci içerisinde çağrışımın disiplinli ve bilinçli bir sistem dahilinde incelenmediği görülmüştür. Türkçe öğretim programında çağrışımın doğru bir tanımlaması yapılmamıştır. Bu da çağrışımın tanımlanmamış eğitim öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili büyük eksiklikler görülmesine sebep olmuştur. Kelimelerin oluşum, değişim süreçlerinden onları edinime kadar sürece etki eden çağrışımın, dilin anlam çerçevesini de genişlettiği göz önüne alındığında Türkçe dersinde bilinçli kullanımı üzerinde önemle durulması gereği ortaya çıkmaktadır.

Çağrışımın dilbilim içerisindeki yerinin incelenmesiyle, dilin ortaya çıkışının doğada bulunan canlıların ve nesnelerin belli çağrışımlar oluşturmalarına bağlı olduğu ve dilin gelişim süreçlerinde çağrışımların temel alındığı belirlenmiştir. Çağrışımın diğer alt disiplinlerle ilişkisi ele alınarak anlambilim, edimbilim, ruhdilbilim, kavram ve kelime oluşumu, yaratıcı drama ve tiyatro, psikiyatri, medya ve pazarlama gibi alanlardaki önemi tespit edilmiştir.

Çalışmada yöntem olarak doküman analizi seçilmiş, bu hususla ilgili olarak yerli ve yabancı kaynaklar; eğitim, felsefe ve psikoloji disiplinleri içerisinde ele alınarak incelenmiştir. Karakter ve dünya görüşünü belirlemede, dil ediniminde, öğrenme psikolojisinde temel alınan çağrışımın; eğitim öğretim programlarına yön veren bir yaklaşım olarak ele alınması ile ilgili tespitler ortaya konarak Türkçe dersinde, çağrışımın daha verimli nasıl kullanılabileceğiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, çağrışım, çağrışım ilkeleri, dil eğitimi, öğrenme kuramları, yaklaşım.

ABSTRACT

THE NECESSITY AND RECOMMENDATIONS ON THE USAGE OF ASSOCIATION IN TURKISH LANGUAGE EDUCATION

ERDEN, Nazife Burcu

Masters Degree, Department of Turkish Language Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

January, 2011

In this research, the finitude and field of influence of the concept of association is determined based on the usage and specialties of the concept of association in educational, psychological and philosophical fields. During this determination, conception of reputed philosophers and psyhologists are mentioned, and from this point of view it is set forth that the association which is the principle of the working of the brain emerges depending on the resemblance, contrast, frequence, time, location and cause and effect relationships. Approaching these relationships within theories of learning, the relationship between the association and learning is designated. In this designation, within the relationship of association and learning behavioural association theories, cognitive behavioural approach, cognitive learning approach and neurophysics approach are analysed and realization of learning, whether in an intellectual or behavioural course, is based on association in each approach. Association plays an effective role in both the first step to learning and emergence of the learned. The necessity of usage of such an important element in fields of education is presented taking into consideration of its specialty which is being a foundation to learning .

It is understood that during the education perion association is not used effectively and consciously system. Association is not described properly in Turkish language teaching, thusin charge of the evolution of this matter during the education period so much deficiency is detirmeined. Taking into consideration that association which effects the creation, alteration and acquisition of words, expands the frame of semantics of a language; the necessity to emphasize the usage of association in Turkish language education comes out.

Examining the association within linguistics and semantics, it is indicated that the emergence of a language depends on the associations made of living things and objects in the nature, and associations are at the forefront of the course of development of a language. Taking into consideration of the relationships of association with other disciplines, its importance within pragmatics, psychology, formation of concepts and words, creative drama and theatre, psychiatry, media and advertising is confirmed.

As the model to the research, analysis of documents is chosen, both native and foreign sources about this subject matter are included in this research associating these with education, philosophy and psychology. Recommendations are given on how association can be used more effectively in Turkish language education, setting forth the findings revealing that association, which forms a base on determination of character, language education, perception of world and the course of learning, should be used as an approach directing the education and teaching programmes.

Keywords: Turkish teaching, association, principles of association, theories of teaching, language training, approach.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
İÇİNDEKİLER	VIII
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. İlgili Araştırmalar	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.7.Tanımlar	7
II. BÖLÜM	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.Tarihi Gelişim Süreci İçerisinde Çağrışım	11
2.2. Çağrışımın Kullanımı ve İlkeleri	16
2.3. Çağrışım ve Öğrenme	26
2.3.1.Davranışçı Çağrışım Kuramları	28
2.3.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Kuram	38
2.3.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı	42
2.3.4.Nörofizyolojik Kuram.....	62
2.4.Çağrışım ve Diğer Disiplinler	68
2.4.1.Çağrışım ve Dilbilim	68
2.4.2.Çağrışım ve Anlambilim (Semantik)	70
2.4.3.Edimbilim	93
2.4.4.Ruhdilbilim	95
2.4.5.Kelime Oluşumu	95
2.4.6. Kavram Oluşumu	97

2.4.7. Yaratıcı Drama ve Tiyatro	98
2.4.8. Medya ve Pazarlama	101
2.4.9. Psikiyatri ve Çağırışım	103
III. BÖLÜM	109
YÖNTEM	109
3.1. Araştırmanın Yöntemi	109
3.2. Veri Toplama Teknikleri	109
3.3. Verilerin Analizi	109
IV. BÖLÜM	111
BULGU VE YORUMLAR	111
V. BÖLÜM	120
SONUÇ VE ÖNERİLER	120
4.1. SONUÇ	120
4.2. ÖNERİLER	120
KAYNAKÇA	124
EKLER	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Belleğe Gelen Bilginin Geçirdiği Aşamalar.....	50
Şekil 2: Tekrar ve Anımsama Arasındaki İlişki Grafiği.....	55
Şekil 3: Sinaptik Bağlantı.....	64
Şekil 4: Sinapsın Büyütülmüş Görünüşü.....	65
Şekil 5: Nöronlar ve Unutma Arasındaki İlişki.....	66
Şekil 6: “Sergi” kelimesinin çağrışımsal ilişkileri.....	69
Şekil 7: Saussure’ün Sözcük Tanımlaması.....	73
Şekil 8: Odgen ve Richards Üçgeni.....	74
Şekil 9: “Göz” Kelimesinin Anlam Özellikleri.....	76
Şekil 10: Çokanlamlı kelimelerin oluşum süreci.....	86
Şekil 11: Eşsesli Kelime.....	87
Şekil 12: İletişimin Dilsel Göstergesi.....	102
Şekil 13: Ayrıntıcılık.....	104
Şekil 14: Çevresel Konuşma.....	106

KISALTMALAR CETVELİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

Çev : Çeviren

Akt : Aktaran

s. : Sayfa

MÖ : Milattan Önce

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

yy : yüzyıl

1.GİRİŞ

Bilimsel çalışmaların, hedeflediği amaçları gerçekleştirme süreçleri birbirinden farklı gibi görünse de uygulanan yöntemler birbiriyle benzerlik arz eder. Buradan hareketle Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmaların ve bunların sonuçlarının genel olarak değerlendirilmesi ile alanın birçok problemine ışık tutulduğu görülmektedir. Özellikle yöntem sorunları, uygulama alanları, ortaya çıkan problemlerin tespiti ve bunların ışığında getirilen öneriler alana büyük katkılar sağlamaktadır; ancak meseleye sadece kavramlar ve terimler açısından bakarak çözümlemek bizi doğru bir sonuca götürmeyeceğinden asıl olanın kullanılan kavram ya da terimin hangi sonuçları nasıl sağladığını tespit etmektir.

Anlama ve anlatmanın temel unsurlarını yerine getirmek üzere kullanılan teknikler kimi zaman yanlış anlaşılmalardan ötürü bilimsel hatalar veya yanlış uygulamalara neden olmaktadır. Çağrışımın kullanım alanları ve sonuçları üzerine yapılan çalışmaların sayısı bir hayli fazla olmakla birlikte, Türkçe eğitiminde çağrışımın kullanımının gerekçeleri ve gereklilikleri yeterince ele alınmamış ve bu konuda yapılan çalışmaların da istenen yeterliliği ortaya koyabildiği tartışmalı hâle gelmiştir.

Çalışmamızı ele alırken çağrışımın neden bir problem olduğu ya da çağrışımın kullanılıp kullanılmamasının problem olabilmesinin tartışılması gerekmektedir. Bu yüzden tezimize esas teşkil eden problem durumunun tespit edilerek amacımızın somutlaştırılması gerekmektedir. Diğer yandan bu çalışmanın önemi ve öneme bağlı olarak varsayımlarımız, sınırlılıklarımız tespit edilerek daha önce bu alanda yapılmış olan çalışmaların genel bir değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Birey, insan olmanın en önemli göstergeleri arasında kabul edilen iletişim ihtiyacını yerine getirirken kelimelere ihtiyaç duyar ve onlar aracılığıyla duygu, dilek ve isteklerini aktarır. Dolayısıyla, kelimelerin kullanım alanları ve bunun sağladığı çeşitlilik; iletişimin kalitesini de artırır. Kelimelerin kullanım alanları ve zenginliğinde ise çağrışım, belirleyici unsurdur.

İnsan hayatında çok yönlü etkiye sahip olan çağrışım, tutum ve davranışların nedenleri ve sonuçları arasındaki ilişkilerin hemen tamamında önemli rol oynamaktadır.

Öğrenim sürecinde çağrışımın etkili kullanılmaması, anlama ve anlatma sürecinde yetersizliklere neden olmaktadır. Türkçe dersinde, anlama ve anlatma çalışmalarında çağrışım yeterli oranda kullanılmadığı takdirde ortaya çıkacak durumların tespit edilmesi ve bunlarla ilgili yapılacak etkinliklerin neler olabileceği tartışılmalıdır.

Anlama ve anlatma birbirine bağlı olarak gelişen iki süreçtir. Bu süreçlerde, kullanılan kelimelerin anlamlarının yanında onların çağrışımları da çok iyi bilinmelidir. Türkçenin eğitimi ve öğretiminde kelime kazanımı çalışmalarında çoğu zaman kelimelerin sözlük anlamlarıyla sınırlı kalındığı onların çağrışımları üzerinde bir çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Anlamanın gerçekleşmesinde gözlem, dinleme ve okuma etkili olmaktadır. Çocuk dünyaya geldiğinde çevresini gözlemlemeye başlar ve gözlemleri ona belli çağrışımlar oluşturur. Bedensel iletişime de dayalı olan bu çağrışımlar sonucu, “anne” kavramının oluşmasından dil edinimine kadar pek çok gelişim süreci birbirini takip eder.

Dinlemeye bağlı anlama; okul öncesi, okul süreci ve sonrası olmak üzere üç farklı süreçte gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemde, ebeveynlerin okudukları resimli kitaplardaki şekillerle kulağına gelen sesleri birbirleriyle ilişkilendiren çocuk, söz gelimi kitapta gördüğü bir maymun resmiyle kulağına gelen “maymun” sesini çağrışımın sıklık ilkesiyle birbirine bağladığında, hayvanat bahçesinde gördüğü maymunla kitaptaki resim arasında bağlantı kuracak ve “maymun” göstergesiyle canlıya seslenebilecektir. Gelişiminin devam eden süreçlerinde de bu tür ilişkilendirmelerden yola çıkarak öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Okul sürecindeki birey ise öğretmenin derste anlattıklarıyla, daha önceden beyinde var olan kavramları birbirleriyle ilişkilendirerek yeni şemalar kurar ve anlamlandırma sürecinde bulunur. Ancak okul sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken; öğrencinin konuyla ilgili çağrışımlarını artırmak ve böylelikle anlamlandırma sürecinin daha geniş bir alanda yapılmasını sağlamaktır.

Anlama sürecinin diğer bir unsuru olan okumada ise, okurun metni algılaması, belleğe yerleştirmesi ve anlamı yapılandırması vardır. Göz ve zihin arasında uyumlu bir çalışma sonucu meydana gelen okumada birey, önce yazıdaki görsel simgeleri (kelimeleri) tanır ve ardından zihinde uyandırdığı çağrışımlar sonrasında anlamlandırmayı gerçekleştirir (Kavcar vd., 1998: 41). Zihinde ne kadar çok çağrışım olursa anlamlandırma da o kadar derin olacaktır. Dolayısıyla bu süreçler göz önüne alındığında çağrışımın önemi ve gerekliliği dikkat çekmektedir.

Anlatma sürecindeki birey ise kendini yazılı ve sözlü olmak üzere iki şekilde ifade etmektedir. Türkçe dersinin yazılı anlatma sürecinde, öğrencilerin bir kısmı kendilerine verilen sürenin yetersiz olması sebebiyle düşüncelerini kâğıda dökme fırsatı bulamadıkları ifade etmekte ve kendilerinden beklenen etkililiği gösterememektedirler. Öğrencilerin verilen süreyi yetersiz bulmalarının sebebi, kendilerini ifade edecek kelime ve cümleleri kurmakta zorlanmaları, konudan hareketle çağrışımları kullanarak bilinç akışı oluşturmamalarıdır. Hâlbuki, çağrışım ile bir kelimeden hareketle pek çok kelime ve düşünceyle bağ kurulabilmekte ve anlatma sürecindeki durağanlıklar, zamanı yetiştirememesi gibi sorunlar ortadan kalkmaktadır.

Edebiyatta önemli yer tutan ve roman yazmada bir teknik olarak kabul gören bilinç akışında da temel unsur, zihnin çalışma şekli olarak görülen çağrışımdır (Odacı, 2007: 87). Dolayısıyla, öğrencilerin yazılı anlatma becerilerinin yeterli seviyede olması beklenirken becerileri oluşturma sürecinde çağrışım oluşturmalarını ve düşünce zenginliği yaratmalarını sağlayacak düzenlemelerin de olması gerekmektedir. İfade edebileceği bir düşüncesi olmayan öğrenci, onları anlatma sürecinde de bulunamayacaktır.

Hafıza, duygular ve esnekliği sağlayan hayal etme olmak üzere üç ana unsura dayanan çağrışım (Odacı, 2007: 84). eğitim ortamlarında tesadüfi olarak kullanılmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin hemen hemen tamamında etkili olan çağrışımın, bilinçli ve sistematik bir kullanımının olması hâlinde eğitim ve öğretimin de kalitesi artacak, zaman ve öğrenme arasındaki bağıntı olumlu düzeyde azalacaktır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin her basamağında kendini gösteren bu unsura, eğitim programlarında özel bir yer verilmemiştir.

Felsefi ve psikolojik dayanaklara sahip olan çağrışım, eğitim uygulamalarının geneline bir yön vermesi hâlinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine, kelime kazanımına, temel dil becerilerinin kavratılmasına, temel becerilerin aktarılmasına ve öğrenmede kalıcılık sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, çağrışımın bir yaklaşım olarak değerlendirilmesi ve eğitim-öğretimde bu konuya ilişkin gerekli önemin verilmesi için hazırlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Çağrışımın bir yaklaşım olarak eğitim öğretimde, özellikle Türkçe eğitiminde kullanılması ne gibi katkılar sağlar?

Alt Problemler

1. Çağrışımın Türkçe eğitimindeki önemi nedir?
2. Çağrışımın diğer disiplinlerle ilişkisi nedir?
3. Sözlü ve yazılı anlatımda çağrışımın etkili olarak kullanılması ne gibi sonuçlar doğurur?

1.3. İlgili Araştırmalar

M. Ö. 4. yüzyıldan itibaren, insanın düşünce sisteminin temel prensibi olarak kabul edilen çağrışım ile ilgili eğitim ve öğretimde, psikolojide, işletmede, siyasal bilimlerde, iletişimde ve güzel sanatlarda birçok yüksek lisans ve doktora tezi yazılmış; ancak Türkçe eğitiminde bir prensip olarak kullanımıyla ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

1992’de Şeref Özen, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Tecimsel İşyeri Adlarındaki Çağrışımsal İletim Gücü” adlı yüksek lisans tezini yayımlamıştır.

2002’de Çiğdem Kader Kaya Beytaş Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde “Han Duvarları ve Çağrışım Alanları” adlı yüksek lisans tezini yapmıştır.

Çağrışımın eğitim öğretimde kullanımıyla ilgili olarak, Bilal Şaban Çelik 2004’te Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda “8. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tamamlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezini yapmıştır. Çelik’in bu çalışmasında teknik olarak ele alınan çağrışım üzerinde çok kısa durulmuş, “çağrışım” ve “çağrışım alanı” kavramlarının tanımı yapılarak çağrışım tekniğinin kompozisyon yazımında uygulanmasıyla ilgili olarak birkaç öneride bulunulmuştur.

Halide Gamze İnce’nin Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda yapmış olduğu “Türkçede Kelime Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde, çağrışım bir teknik olarak ele alınmış ve çağrışımın Türkçe dersinde kullanımıyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Çağrışım ile ilgili yapılan diğer bir çalışma Kenan Barut’un 2007’de Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda yapmış olduğu “İngilizce Yazımında Çağrışım Tekniğine Dayalı Görüşme Yoluyla Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme” adlı yüksek lisans tezidir.

Çağrışımın eğitimde kullanılmasıyla ilgili olarak Anderson ve Bower, çağrışımı teknik olarak ele almış ve “Human Associative Memory” adlı bir kitap çalışması

yayımlamışlardır. Bu kitapta insanın düşünce sistemini çağrışıma dayandırarak, çağrışımın ilkeleri üzerinde durulmuştur.

Çağrışımla ilgili olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminde ciddi bir çalışmaya rastlanmazken, Türk Dili ve Edebiyatı alanında çağrışımın yola çıkılarak yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir.

Aiql Tursunova 2007’de Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında “Kırgızca ve Türkçede ‘Göz’ ile İlgili Deyimler ve Çağrışım Alanlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki “göz” kavramı ile ilgili deyimler ve çağrışım alanlarını karşılaştırarak iki dilin de aynı kökene bağlı, akraba diller olduğunu tespit etme yoluna gitmiştir.

2008’de Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında “Türkçedeki Temel Kelimelerin Cinsiyetlere Göre Çağrışım Setleri” adlı doktora tezini yapan Gülcan Çolak Bostancı, bu çalışmasında kelimeler üzerinden kadınların ve erkeklerin düşünme, dili kullanma ve dünyayı algılama biçimlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çağrışım setleriyle ilgili olarak Bostancı’nın doktora tezinin yanı sıra, Tekcan ve Göz 600 kelimenin imgelem, somutluk, sıklık değerleri, çağrışım seti genişlikleriyle çağrışım setinde yer alan kelimelerin bulunduğu “Türkçe Kelime Normları” adlı bir kitap çalışması ortaya koymuşlardır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türkçe eğitiminde dört dil becerisinin etkili kullanımında önemli yer tutan çağrışım unsurunun Türkçe eğitiminde temel becerilerin (eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru ve güzel konuşma, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, milli-manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma) kazanılmasının yanı sıra kavramlar arasındaki bağların oluşumundan, geçmiş bilgilerin üzerine yeni bilgilerin konmasına, hatırlamaya, öğrenmeye, beceri kazanımlarına kadar Türkçe eğitimindeki her aşamada bilinçli ve faydalı olacak şekilde nasıl kullanılacağını tespit ederek önerilerde bulunmaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmalar elde ettikleri bulgular ve bunların sonuçlarının etkileri ile önem kazanırlar. Bilimsel bir çalışmanın elde ettiği verilerin kullanılabilir olması, onun geçerliliğinin yanında güvenilirliğini de ortaya koyar.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların karşılaştığı en önemli sorunların başında, bilgi ve belge yetersizliğinin yanında bunların kullanımında nesnel sonuçların elde edilmemesi gelmektedir. Somutlaşmamış kesin verilere dayanmayan bazı araştırmalar, kimi zaman bizi yanıltmakta ve vakit kaybına neden olmaktadır.

Türkçe, eğitim ve öğretim hayatının en temel aracıdır. Türkçenin yeterince öğrenilmemesi, bu dille yapılan diğer eğitim alanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Anadilin etkili kullanımı hem birey hem de toplum açısından büyük bir öneme sahiptir. Kendini doğru ifade edebilen ve karşısındakini doğru anlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim ortamlarına ve özellikle Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir.

Okuduğunu doğru anlamak, duygu, düşünce ve izlenimlerimizi belli bir amaca yönelik açık ve anlaşılır olarak ifade etmek beklenen bir durumdur; ancak bunların gerçekleşebilmesi için bazı unsurların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Türkçenin öğretimi esnasında kullanılan bazı yöntem ya da tekniklerin uygulama süreçlerinin, bunları oluşturan temellerin, bu bilgilerin birbiriyle olan ilişkilerinin tespit edilerek ortaya konması uygulayıcıların işini kolaylaştıracaktır.

Çağrışım konusu temel bir kavramın yansımaları biçiminde ele alınmakla birlikte bununla ilgili sosyal hayatın birçok aşamalarında doğrudan ya da dolaylı etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, çağrışım konusunda çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmakta, yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarından ilgili alanlarda yararlanılmaktadır.

Türkçe eğitiminde çağrışım ve çağrışımın kullanımıyla ilgili yapılacak çalışmalar, onun genişliğinin yanında kullanım gerekliliğinin de önemini ortaya koymaktadır. Ders içi ve ders dışı uygulamalarda çağrışımı iyi bilen bir öğretmenin yapacağı çalışmalar, öğrencilerin dil zenginliğinin yanında anlama ve anlatma becerilerini de geliştirecektir.

Bu çalışma, bir boşluğu doldurma iddiasının ötesinde çağrışımın kavramsal çerçevesini çizmek, bunun Türkçe eğitiminde kullanılabilme gerekliliklerini ortaya koyarak özellikle doğuracağı olumlu sonuçların anlaşılmasını anlaşılmaya ışık tutması açısından önem teşkil ettiği gibi bir durumun tespitinin yanında duruma yönelik çözümlerin somutlaştırılması bakımından da büyük öneme sahiptir.

1.6. Varsayımlar

Bu çalışma, aşağıdaki varsayımlar göz önüne alınarak yapılmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe eğitiminde çağrışım unsuruna yer verilmektedir.
2. Öğretmen ve öğrenciler, ders içi etkinliklerinde çağrışım ile ilgili unsurların farkında değildirler.
3. Türkçe öğretiminde, yazılı ve sözlü ifadelerde kelimelerin anlam genişliği ve zenginliği dikkate alınarak bilinçli bir şekilde kullanılmamaktadır.
4. Çağrışım konusu, kavramsal çerçevesi ve bilimsel geçerliliğiyle yeterince anlaşılmamaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma, çağrışımın Türkçe öğretimine yönelik kullanımının bilimsel alt yapısını oluşturmak suretiyle ilgili kaynaklardan yola çıkılarak elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve bu verilerin temel eğitim ikinci kademe öğrencileri için uygulanabilirliği ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Bilimsel araştırmalarda ele alınan kavramların ve terimlerin karşılıklarının, sınırlılıklarının bilinmesi araştırmanın nesnelliğini ortaya koyar. Bu sebeple çalışmamız kapsamında yer alan bazı terimlerin bizim için ne ifade ettiğinin anlaşılması için ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu yapacağımız tanımlar, hem çalışmanın içeriğini hem de içeriğin sınırlılıklarını ortaya koymuş olacaktır.

Çağrışım: “Yer, zaman, etki ve sonuç bakımından aralarında birlik, benzerlik ya da karşıtlık gibi ilişkiler bulunması dolayısıyla düşüncelerin kendiliğinden birbirini anımsatması olayı.” (TDK, 1974: 38). olarak tanımlanmakta olan bu terim insana ait en önemli yetenek olan düşüncenin sınırlarını genişletmemizi, yaşantılar yoluyla zenginleştirilmiş ve edinilmiş kavramlar arasında geçiş ve kurgu yapabilmemizi sağlayan bir düşünme sistemidir.

Bir durumdan, bilgiden ya da olaydan yola çıkarak benzerlik, zıtlık, sıklık, zaman, mekân ve neden-sonuç ilişkileriyle başka olguları akla getirme, birbirine bağlama olarak tanımlanan çağrışım, beynin işleyiş sisteminin en önemli parçasıdır.

Eğitim: Kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan en önemli araç olan eğitim, bireyleri etkileşim dâhilinde belirli bir amaca göre yetiştirmektir. Pek çok kaynaktan bireyde istendik davranış değişikliği yaratma süreci olarak tanımlanan eğitim, aynı zamanda bireylerin yaşadıkları tarihi ve geçmişten gelen gelenek ve görenekleri, bireyin yadırgamayacağı şekilde benimsemesini sağlar ve insanda mensubiyet duygusu uyandırır.

İyi bir eğitim ile birey yeteneklerini ve becerilerini daha iyi kullanabilir hâle gelir. Kaynaklarda eğitim, formal ve informal eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Biz, eğitim dediğimizde formal eğitim olan belirli bir düzen, plan ve amaç dâhilinde, belirlenmiş ilkelere uygun olarak yapılan eğitimi kastetmekteyiz.

Öğretim: Bireylerin belli bir konu ya da beceri ile ilgili olarak yetişmelerini sağlayan, öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılan çevresel etkenlerin düzenli ve sistematik bir biçimde programlanmasıdır.

Dil: Bu kavramla ilgili olarak yapılan tanımların hemen tamamına yakını iletişim ve anlaşma kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bizim içinse kendine özgü kuralları ve kanunlarıyla ne zaman var olduğu kesin olarak bilinmeyen bir sistem olarak ifadelendirilmektedir. Dil, insana özgü olan önemli unsurlardan biri olmasının yanında insanı tanımlayan ve insanların oluşturdukları değişik grup ve zümreleri de adlandıran önemli bir kavramdır. Bu yüzden milletler, kullandıkları dilleriyle birlikte anılırlar ve adlandırılırlar.

Bizim dile bakışımız ise yukarıdaki tanımlar çerçevesinde olmakla birlikte eğitim-öğretim süreci içerisinde dile ait unsurlardan bireylerin ne ölçüde haberdar olduğu, bu dili nasıl kullandıkları ve dil ediniminde hangi yöntemlerden nasıl yararlandıklarına bakmak olacaktır.

Konuşma: Sözlü iletişimin en önemli araçlarından biri olan konuşma; duygu, düşünce ve dileklerin ses aracılığıyla sistemleştirilerek ikinci kişilere ifade edilmesidir. Konuşmada zihinde oluşan mesajın karşıdakine aktarılması esas alınmaktadır. Öğrencilere Türkçe dersinde kazandırmak istediğimiz edinimleri, öğrencilerin ne doğrultuda öğrendiklerini "konuşma" etkinlikleri sonucunda anlayabilmekteyiz.

Bireyin kendini ifade ediş biçimlerinden biri olan konuşma eğitimde temel becerilerden biri olarak önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin kazandıkları kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanıp kullanamadıklarını, konuşma becerisini ne kadar edinip edinmedikleriyle doğru orantılı olarak ölçmek mümkündür.

Okuma: Gözlerimizle algıladığımız işaretleri, beynimizde tanıma ve anlamlandırma sürecine okuma denmektedir. Türkçe eğitiminde temel becerilerden biri olarak karşımıza çıkan okuma, gözle algılanan işaretleri beyinde tanıma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenilenlerin %83'ünün okuma yoluyla sağlandığı göz önüne alındığında bu süreci etkileyen unsurları da ele alma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunlardan en önemlisi metinde gördüğümüz kelimeleri tanıma ve anlamlandırma sürecimizin hızıdır. İyi bir okuma becerisine sahip olmak için iyi bir kelime donanımı gereklidir. Okumada en önemli husus "kavrama" dır.

Gelişmiş toplumların gelişim dereceleri okuma miktarlarıyla belirlenmektedir. Kelime bilgisinin okumayı, okumanın da gelişmişlik düzeyini etkilediği göz önüne alındığında kelimelere hâkim olma gücünün Türkçe eğitiminde çok önemli yer tuttuğu anlaşılmaktadır.

Yazma: Düşüncelerin, konuşmaların, isteklerin, olayların birtakım sembollerle ifade edilmesi olan yazma, temel beceriler arasında yer almakta ve bireyin kendini ifade etme biçimlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş anlamlandırmamızı sağlayan en önemli sebeplerden birisi, insanların tarih boyunca kendilerini ifade etme şekli olarak yazmayı seçmeleridir. Yazmada bireyin karşısında, verilen mesajı hemen anlamlandıracak birinin olması şart değildir. Bu sebeple yazma esnasında birey daha özgürdür ve kelimelerini seçerken düşünme payı geniş olduğundan daha yerinde tercihler yapabilmektedir.

Dinleme: Eğitim- öğretimde sınıf içi öğrenmelerin yarısından fazlası dinleme yoluyla olmaktadır. Dinleme, kulağımıza gelen sesleri anlamlandırma sürecidir. Sosyal bir varlık olan insan, iletişim sürecinde konuşmanın yanı sıra dinlemeyi de bilmelidir. Çağımız teknolojisi göz önüne alındığında birey, televizyon, radyo karşısında suskun bir dinleyici konumundadır. Dinleme bir anlamlandırma, kavrama işidir; dolayısıyla bireyin duyduğu sesleri tanıması, kelimelerin farklı kullanım şekillerine aşikâr olması dinlemenin kalitesini etkileyecektir. Aksi takdirde tanım, dinlemeyi değil duymayı karşılayacaktır.

Eğitim Programı: Eğitim programı ile ilgili olarak yapılan tanımların çoğunda bu kavramın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmeyi kapsadığı

görülmektedir. Program, belli şartların sağlanmasını öngörmektedir. Eğitim programı da eğitimin iyi ve düzgün bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli olan düzenlemelerdir.

Öğretim Programı: Eğitim programının kapsamında yer alan öğretim programı, öğrencinin okul içinde; belirlenen kazanımları, bilgileri, becerileri edinmesi için gerekli olan düzenlemelerin tümüdür.

Ders Programı: Öğretim programında belirtilen amaçları gerçekleştirmek için gerekli konuları, ilkeleri, değerleri, yolları, teknikleri, ölçme esaslarını, değerlendirme kurallarını içeren programdır.

Ölçme: Eğitimde ölçme, öğrencilerin belirli bir amaç dâhilinde istenilen durumu ne kadar edindiklerini sembollerle ifade etmektir. Belirlenen bir ölçüt dâhilinde yapılan ölçmede amaç; öğrencilerin kazanımlarını belirlemek ve kullanılması gereken yöntem hakkında fikir sahibi olmaktır.

Değerlendirme: Her eğitim-öğretim yılı içerisinde belirli aralıklarla yapılması gereken değerlendirme, birtakım ölçümler sonucunda o eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrencilerin durumu, seçilen ve uygulanan teknik ve yöntemler hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme ile eğitimin ne derece etkili ve yararlı olduğu görülmekte, böylece yapılan hata ve eksiklikleri giderebilmek için gerekli tespitler yapılabilmektedir.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Tarihi Gelişim Süreci İçerisinde Çağrışım

Çağrışım, hem felsefi hem de psikoloji literatüründe yer alan birçok teorinin zeminini oluşturan genel bir ilkedir. Özellikle modern psikolojinin bellek ve öğrenme alanlarında önemli yere sahip olan çağrışımçılık, biri felsefi diğeri bilimsel olmak üzere tarihsel olarak iki önemli çizgide kendini göstermiştir. Çağrışımçılık kuramına temel oluşturan ideler kuramı büyük ölçüde John Locke'dan türetilmiş ve ona evvela David Hartley sonra David Hume, James Mill, John Stuart Mill ve Alexander Bain tarafından çağrışım ilkelerinin oluşturulmasıyla katkı sağlanmıştır. Bu düşünürler, düşüncelerin zihinde hemen diğerini takip edecek şekilde ayrılmazcasına bağlı görünmesi olgusundan çok etkilenmişler ve düşüncelerin birbirlerini nasıl çağrıştırdıklarını ancak birtakım ilkelerle açıklanabileceğini savunmuşlardır. Felsefi çağrışımçılığın en önde gelen temsilcileri, bütün zihinsel süreçlerin deneyim ve yaşantılarla açıklanabileceğini savunan John Locke, David Hume gibi İngiliz empirisistler olup en yüksek noktasına David Hartley, James Mill ve John Stuart ile ulaşmıştır. Bilimsel çağrışımçılık ise 1885'te Ebbinghaus'un bellek üzerine çalışmalarıyla başlamış, davranışçılık ekolüyle bağlantılı olarak da gelişmiştir. Psikoloji tarihçileri, Locke'un kullandığı "idelerin çağrışımı" teriminden yola çıkarak bilinç akışındaki ve zihinsel faaliyetlerdeki dinamik ilişkilere dair gelişme gösteren çağrışımçılığı deneysel psikolojinin başlangıcı kabul ederler. Çağrışımçılığın gelişimi ve ne olduğu felsefi yaklaşımdan farklılıklar göstermektedir. Zihinde birleşen temel veya basit öğeler felsefi yaklaşımda fikirler ve duyumlarken psikolojide işlevsel olarak tanımlanan uyaran ve tepkilerdir. Felsefi literatürde esas bilgi alanı zihinde kurulmuş olan çağrışımların akılcı bir analiziyken psikolojide ilgi ve araştırmalar çağrışımın nasıl oluştuğuyla ilgilidir. Bu sebeple de öğrenme, psikolojinin en yoğun ilgi alanlarından biri hâline gelmiştir (Cevizci, 2005: 528).

Çağrışımçılık 17.yüzyıl İngiliz emprisizmiyle oraya çıkıp geliştirse de çağrışım olgusu, fikirlerin zihinde nasıl bir araya geldikleri düşüncesi ile bağlantılı olarak ilk defa Platon tarafından M.Ö.427-347 zamanında ortaya atılmıştır.

Platon, "Phaidon" adlı eserinde "Bir adam bir şeyi gördüğü veya işittiği veya onu herhangi bir şekilde algıladığı zaman bu şey hakkında bilgi edinmekle kalmıyor, aynı

zamanda algıladığı şeyden gelmeyen başka bir şeyi düşünüyor. (...) bir rûbabı tanıyınca, rûbabın sahibi olan çocuğun hayali de zihninde canlanır. İşte bu bir anımsamadır. Bunun gibi bir adamın Simmias'ı görmekle Kebes'i hatırlaması sık sık görülür. Buna benzer binlerce misal getirebilirim.” diyerek çağrışıma ilk değinen kişi olmuştur (Platon, 2001: 37-38).

“Bir şeyi görme veya işitme veya duyulardan biri ile algılayarak unutulmuş başka bir şeyi –görülen şey ona benzesin benzemesin- aralarında bir yakınlık olduğu için düşünmek bize mümkün görünmüştür. Sonunda bir daha söylüyorum, iki şeyden biri zorunludur. Ya kendinden gerçeklerin bilgisi ile doğmuş bulunuyor ve onları yaşadıkça muhafaza ediyoruz yahut da öğreniyor dediklerimiz, hatırlamaktan başka bir şey yapmıyorlar; bilgi de anımsamadır.” (Platon, 2001:43) diyalogu da bize Platon'un öğrenme ile çağrışım olgusu arasındaki yakın ilişkiden haberdar olduğunu kanıtlamaktadır.

Çağrışımıcılığın felsefi temellerini bellek ve öğrenme üzerine kurmuş ilk sistematik açıklamayı Aristoteles yapmıştır. Aristo, anımsamanın işlevini anlatırken yakınlık ilkesi, benzerlik ilkesi, zıtlık ilkesi ve sıklık ilkesi olmak üzere bugün psikolojide geçerliliğini sürdüren dört temel ilkeyi ortaya koymuştur. Aristoteles'e göre çağrışım, ortak duyuyula ilgilidir. Çağrışım, beş temel duyunun bir bakıma birleştirilmesiyle oluşan altıncı bir duyunun içinde yer alır. Elmanın kokusunu, rengini, şeklini, tadını elma fikri altında birleştirmek ortak duyunun bir parçası olarak çalışan çağrışım ilkeleri ile mümkün olmaktadır. Aristoteles'in çağrışım ilkeleri yüzyıllar boyunca kabul görmüş ve doğru kabul edilmiştir. Günümüzde modern araştırmalara da kaynaklık etmektedir (Cevizci, 2005: 528).

Çağrışım fikri üzerinde Orta Çağ boyunca durulmamış; Rönesans sonrasında İngiliz deneyimci ve çağrışımçı filozofları tarafından yeniden ele alınmıştır. İngiliz çağrışımıcılığı olarak da yerini bulan bu ekolde, düşüncelerin deneyimlerden gelen bilgiyle ve bunların çağrışım yoluyla birleşmeleri sonucunda meydana geldiği savunulmaktadır ve bu durum metafiziğin çöküşüne sebep olmuştur (Hançerlioğlu, 2000:92).

İngiliz çağrışımıcılığında, konu üzerinde önemle duran ilk filozof Hobbes'tur. Thomas Hobbes, karmaşık yaşantıları basit yaşantıların çağrışımları olarak, basit yaşantıları da duyuların çağrışımları olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla Hobbes'a göre bilgi, zihinde çağrışımlar yoluyla elde edilmektedir ve zihinde çağrışım kurmanın temel ilkesi ardışıklık, çağrışımların güçlü olmasını sağlayan temel faktör de tekrardır. Hobbes için bellek, haz, acı, çağrışım gibi durumlar duyumlara bağlıdır. Örneğin; nesnenin ortadan kalkmasından sonra da duyum varlığını sürdürüyorsa, bellek ile ilgili bir durum veya anımsama söz konusudur ya da deneyim duyumsal iki devinim arasında bağlantı kurduğunda çağrışım gerçekleşir (Cevizci, 2005: 529).

Tekrar, haz, acı gibi durumlar üzerine çağrışımı oturtan bir başka kişi de John Locke'dur. Doğuştan fikirleri reddederek bütün felsefi sistemini basit fikirlerin çağrışımı üzerine kuran Locke'a göre, zihin doğuştan boş bir levha (tabula rasa) gibidir. Locke, basit fikirleri karmaşık fikirler olarak birleştirebilmek yani aralarında çağrışım kurmak için dikkat, tekrar, haz-acı deneyimlerinin olması gerektiğini ileri sürer. Locke'a göre çağrışımlar; doğal çağrışımlar, rasyonel çağrışımlar ve zaman-mekânda birbirine yakın iki olayın arasındaki bitişiklik (Şartlanma kuramlarındaki tat tiksintisi) olmak üzere üç çeşittir. Locke, düşünceleri zihnin üniteleri olarak görmekte ve basit düşüncelerin zihindeki karmaşık düşünceleri oluşturduğunu savunmaktadır. Locke'un bu görüşü, zihinsel kimya görüşünün de başlangıcı sayılmaktadır (Çelen, 2010: 34-35).

Locke'un "boş levha" (tabula rasa) anlayışını daha ileri götürerek çağrışımın insan doğasını açıklayan en önemli yasa olduğunu savunan Hume ise çağrışımın oluşumunu benzerlik, zamanda ve mekânda yakınlık (bitişiklik) ve neden-sonuç olmak üzere üç yasaya bağlar. Bunlar arasında en etkili yasa neden sonuçtur. Hume için çağrışım, fikirler arasında bu üç yasaya göre işleyen bir kuvvettir. Hume'un fikirlerin çağrıştırılması yasası fizikteki yerçekimi yasasına benzerlik göstermektedir, yerçekimi maddeler arasındaki çekim gücünü temsil ederken çağrışım da zihindeki fikirler arasındaki çekimi simgelemektedir (Hume, 2009: 22).

Çağrışım fikrinin gelişmesinde aktif olarak rol oynamasa da Berkeley'in görsel algı ve özellikle de derinlik algısı konusundaki çalışmaları dolaylı da olsa onun deneyimciliğinin ve çağrışımcılığının göstergesi olarak görülmektedir. Berkeley; derinlik algısının doğuştan getirilmediğini, insanın deneyimleri ve algılanan nesnelere yaklaşıp uzaklaşma sonucu oluştuğunu ileri sürmüştür. Gözlerimizle edindiğimiz deneyimler, dokunmayla ilgili oluşturduğumuz deneyimlerle birleşerek derinlik kavramını oluşturmaktadır. Dolayısıyla Berkeley'e göre bir çağrışım, derinlik algısının oluşumunda da olduğu gibi görsel algıyla kimi deneyimlerimiz arasında biçimlenmektedir. Ancak, ne Berkeley ne de diğerleri çağrışım kavramını felsefi görüşlerine temel teşkil edecek bir doktrin olarak geliştirmişlerdir. Çağrışımın çağrışımcılık olarak bilinen bir ekol olarak benimsenmesi ve İngiliz çağrışımcılığı olarak bilinen ekolün temelini oluşturması, Rönesans sonrası düşünürlerinden olan David Hartley ile mümkün olmuştur (Cevizci, 2005: 530-531).

Beyin ve sinir anatomisi üzerine çalışmalar yapan Hartley, bu çalışmalar neticesinde "çağrışım psikolojisi" adını verdiği bir sistem oluşturmuştur. Hartley'e göre, ruhun bütün değişkenlikleri duyum ve düşünceler olmak üzere iki kola ayrılır. Düşüncenin kaynağı durumlardır. Düşüncelerin kaynağı özdeş olduğu hâlde hepsi birbirinden farklıdır. Bunlardan

bir kısmı nesnelerle ilgili olduğu için doğrudan hissedilebilir. Diğerleri ise soyut ve genel ilişkileri ifade ederler. Buradan “duyum düşünceleri” ve “zihinsel düşünceler” olmak üzere iki ayrı düşünce meydana gelir. Burada önemli olan duyum düşüncelerinin bütün diğer düşünceleri oluşturan bir öge olduğunu bilmektir; çünkü bütün genel düşünceler, tümel ve zorunlu ilkeler olarak kabul edilen tüm düşünceler, duyu yoluyla algıladığımız tüm bilinenler arasındaki yüksek bir üniteden çağrışım yoluyla türemişlerdir. Bu sebeple çağrışım doktrini geliştirilir ve yetkin bir duruma getirilirse karmaşık düşüncelerin sonsuz çeşitleri ögeler hâlinde ayrıştırılabilir. Hartley’ göre sevinç, mutluluk, irade, minnettarlık, elem, acıma, yargılama, öfke, kıskançlık, gaddarlık, kötülük vb tutum ve duygulardan hiçbirisi ilkel olarak mevcut değildir; bunların hepsi çağrışımlar sonucu meydana gelmiştir. Gurur, övünme, kişisel çıkar, sempati, Tanrı inancı, haz ve elemelerin tümü birbirine bağlandıkça, doğamızın yapısı ve alemin gidişiyle ilişkide bulundukça bizde ahlaksal duyguyu yaratır ve bizi, aşka ve erdemin takdirine, korkuya, kine ve düşüklükten kurtarmaya hazırlar. Harley’in doktrini, çağrışım dayandığı için yani ona göre varlığımız, duyulur izlenimlerin çağrışımından ibaret olduğu için davranışlarımızda irade ve özgürlüğe pek yer verilmez (Sena, 1975: 316).

19. yüzyılda ilk dikkat çeken isim James Mill’dir. Mill, Hume’un çağrışımıcılık görüşünü daha da ileri götürerek insan zihnini tamamen mekanik görüş çerçevesinde açıklamaktadır. Ona göre zihin tamamen pasiftir ve mekanik bir şekilde dıştan gelen uyarıların etkisi altında, kurulmuş bir saat gibi çağrışımın süreklilik, sıklık ve kesinlik ilkelerine uygun olarak hep aynı şekilde çalışmaktadır. Mill, zihinsel yaşamın duyumlara indirgenebildiğini ve karmaşık fikirlerin çağrışım ilkelerine uygun olarak bu duyumları bir araya gelmesi sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, Mill’in görüşüne göre zihnin içeriğini sadece duyumlar ve fikirler oluşturur ve duyumlar fikirlere önderlik etmektedirler. Bilginin kaynağı duyumlardır ve üst düzey fikirlerin oluşumu, çağrışım ilkelerine göre bu duyumların ve daha basit fikirlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Mill imgelemi, belleği ve akıl yürütmeyi de çağrışımı esas alarak açıklamaktadır. İmgelem, çağrışımın en basit biçimi ve ard arda gelen duylar ve fikirler toplamıdır. Bellek, çağrışım yasalarına göre ortaya çıkan ve gelişen bir dizi fikirden ibarettir. Akıl ise, öncelikle bir sınıflama yetisi olarak genel fikirlerin kaynağını oluşturmaktadır. Fikirler oluştuktan sonra bir araya gelerek yargıları oluştururlar. James Mill’in çağrışım ile ilgili bu görüşleri, psikolojik çağrışımıcılığın bilimsel bir temele oturmasında önemli katkılarda bulunmuştur (Cevizci, 2005: 532).

John Stuart Mill, Hume’dan babası James Mill’e kadar gelen deneyimci-çağrışımçı geleneğin genel ilkelerini kabul etmiştir. Bunlar; zihindeki fikirlerin kaynağının bir araya toplanmış duyumlar olduğu, iki uyarının sürekli beraber sunulduğunda zihinde çağrışım

oluşturduğu ve bu durumun yoğunluğunun tekrarla aynı etkiye sahip olduğudur. Mill bütünün, parçaların aritmetik toplamından ibaret olmadığı düşüncesinden yola çıkarak, çağrışımın kendilerini oluşturan parçaların toplamından daha fazla olduğunu ileri sürmüştür. Nasıl ki su, onu oluşturan oksijen ve hidrojen atomlarından daha farklı bir özelliğe sahipse ve tek tek oksijen ve hidrojen atomunun bilgisi, su bilgisini vermeye yeterli değilse tek tek yalın fikirlerin bilgisi de karmaşık fikirlerin bilgisini veremez. Dolayısıyla, Mill'in çağrışımcılığı zihinsel birleşmeden ziyade bir tür zihin kimyası olarak düşünülmelidir. Mill, çağrışımcılığı psikolojik olgulardan çok metafizik ve mantıksal çerçeveler içinde tanımlasa da, çağrışımcılıkla ilgili görüşleri kendinden sonra gelen Alexander Bain gibi psikologları etkilemiş ve psikolojinin bilim olma yolundaki çalışmalara önderlik etmiştir (Cevizci, 2005: 533).

Bain, Mill'in çağrışım temelli nedensellik yöntemini psikolojiye uygulayarak tüm bilinç olgularını, hem içe bakış hem de gözlemlene tekniği ile açıklamaya çalışmıştır. Psikolojiyi metafizikten uzak tutarak fiziksel bir temele oturtmaya çalışmış ve “Duyular ve Zihin”, “Duygu ve İrade”, “Zihin ve Beden” adlı eserlerinde çağrışımcılığı duyumsal-motor fizyoloji ile birleştirmiştir. Bain, Hartley gibi süreklilik, benzerlik ve sıklığın nörolojik temelli çağrışım ilkeleri olduğunu kabul etmiş; ancak bu ilkelerin yanı sıra çağrışımların çoğunun diğer çağrışımların bir araya gelmesiyle oluşan çağrışımlar olduğunda dikkat çekerek tüm çağrışımsal faktörlerin bir sonucu olarak ele alınabilecek bir bileşik çağrışım yasasından bahsetmektedir. Ayrıca Bain, buluş ve zihinsel yaratımı ifade eden “olumlu çağrışım” adını verdiği bir çağrışım ilkesi daha tanımlamıştır. Zihinsel yaşamın bütünlüğünü çağrışımla açıklama amacı taşıyan Bain, bilgi ve duyguyu da bu çerçeve içinde inceler. Ona göre, düşünceler duyumla başlar ve o, yalnız beyinle değil tüm sinir sistemiyle ilgilidir. Bain'in bir ilkesi de daha sonra Spencer'in çalışmalarına da konu olması sebebiyle Bain-Spencer olarak adlandırılan ilkedir. Buna göre, bir davranışın ortaya çıkma olasılığı, o davranışın ardından hoş giden bir olay veya ödül gelirse artar; davranışın ardından hoş gitmeyen, acı bir olay gelirse azalır. Bu ilke bir yüzyıl sonra, davranışçı ekol tarafından geliştirilerek davranışçılığın temel yasası hâline gelmiştir (Cevizci, 2005:534).

İngiliz çağrışımcılığı, 19. yüzyılda Alexander Bain ve James ile John Stuart Mill'in çalışmalarından sonra çağrışımcı psikoloji ekolüne dönüşmüştür. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan evrimci düşünceden büyük oranda etkilenmiş olan Herbert Spencer, evrimin oluşumunun çeşitli aşamalarını çağrışımsal ilkeler olan yoğunlaşma, farklılaşma ve belirleme ya da farklılaşmış parçaların düzenli bir birlik, bütünlük oluşturacak şekilde bir araya gelmesi olarak açıklamıştır. Spencer'in evrimsel çağrışımcılık olarak

nitelendirilebilecek görüşleri, psikoloji bilimi içinde çağrışımıcılığı felsefi olarak ele alan son anlayışı temsil etmektedir. Bundan sonra, çağrışımıcılığın psikoloji bilimi içindeki etkileri çok yönlü devam etmiştir. Davranışçılık ekolu, özellikle uyaran-tepki çağrışımları üzerinde yoğunlaşarak çağrışım düşüncesini deneysel psikolojinin temel kavramlarından birisi hâline getirmiştir. Gestalt psikolojisinde de bir durumun veya nesnenin bütüncül algısının ancak benzerlik, bitişiklik gibi çeşitli çağrışım ilkelerine göre olduğu ileri sürülmektedir. Herman Ebbinghaus da semantik çağrışımlar üzerine yaptığı deneyleri ile çağrışım düşüncesini bilişsel psikoloji alanına taşımıştır. Günümüzde ise psikoloji biliminin nöroloji ve fizyoloji ile kesişen araştırma alanlarında çağrışımın nörolojik ve fizyolojik temelleri üzerinde araştırmalar yapılmaktadır (Cevizci, 2005: 534).

2.2. Çağrışımın Kullanımı ve İlkeleri

Bilimsel çalışmaların etkili sonuçlara ulaşmasında yöntem ve teknikler önemli rol oynar. Kimi bilim alanları; yapılan çalışmaların sonuçlarından çok, bu sonuçları elde ederken kullandıkları yöntem ve tekniklerle dikkat çekerler.

Kelime hazinesinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan araştırmalarda, farklı teknikler denenmektedir. Bunlardan birisi de çağrışım tekniğidir. Çağrışım yoluyla kelime kazanımının önemi çok eski dönemlerden beri bilinmektedir. Çağrışımın kelime kazanımında bir teknik olarak uygulanması ile ilgili veriler çok yenidir; ancak konuyla ilgili çalışmalar ve araştırmalar devam etmektedir.

Çağrışım, tek bir olgu veya durum değildir. Kendi içinde birçok unsuru barındıran çağrışımın, zihinle ilgili bir olgu olduğu; bu yönün anlaşılmaması hâlinde çağrışım kavramının üzerinde durulmasının anlamsız olacağı bilinmelidir. Konu ile ilgili olarak Corballis yaptığı değerlendirmede şunları söylemektedir:

“Zihni yaratan beyin, “nöron” adı verilen ve çağrışım esaslı çalışan ögeler yardımıyla görevini yerine getirmektedir. Nöronlar, duyu organlarından gelen bilgileri beyne ve beyinden gelen bilgileri de çeşitli çıktı organlarına taşımaktadırlar. Nöronların kullandığı geri besleme süreçleri ve boşalımalar, kendini yineleyen sarmallar aracılığıyla iletilmektedir. Nöronlar arasındaki bağlantıyı sağlayan “sinaps” adı verilen bağlantı noktaları, deneyimlere göre yer değişimlerine ayak uydurabilirler. Bu ayak uydurma, öğrenme ve hafızanın da temelini oluşturur.”(Corballis, 2003: 22).

Corballis'in bu değerlendirmesinden yola çıkarak, kelime kazanımında çağrışımın kullanılması hâlinde kelimelerin, olayların, konuların birbirleriyle ilişkili olarak beyinde yer ettiğini ve biri hatıra geldiğinde diğer kelimeler ve durumların da onunla beraber daha kolay hatırlandığını söylemek mümkündür. Özellikle kelime kazanımında ve yeni bir konunun öğreniminde, insan beynindeki olay ve olguların birbiriyle bağlantılı olduğu, öğrenme ve hatırlamanın çağrışıma dayalı olduğu unutulmazsa bu yöntemin önemi de anlaşılabacaktır.

İnsan beyninde yaşanan olaylar, edinilen bilgiler birbirinden bağımsız ve kopuk istif edilmemektedir. Söz gelimi yolda gördüğümüz bir ağaç; beraberinde nasıl havayı, suyu, toprağı hatırlatıyorsa bir fikir, bir olay, bir kelime de beraberinde kendisiyle alakalı pek çok şeyi barındırır. “Sabun” dediğimizde zihnimizde sadece sabun canlanmaz; sabunla birlikte su, temizlik, banyo, musluk gibi diğer öğeler ve kavramlar da canlanır. İnsan zihnindeki olgu ve kavramların birbirleriyle bağlantılı olmasıyla ilgili olarak Bostancı şunları söylemiştir:

“Dildeki her kelime, bir kavramı, bir olayı, bir varlığı beyne kodlayan bir şifre gibidir. Bu şifrenin çözümü, o kelimenin ifade ettikleri ile ilgili anlamların da çözümü demektir. “Elma” kelimesi, “kırmızı”, “meyve”, “Âdem ile Havva” gibi ifadelerin de zihinde uyanmasını sağlayabilir. “Elma” kelimesinin tanımsal anlamlarının dışında, zihinde, kendisiyle ilgili bilgileri, tasarımları, hayalleri ya da hatıraları şifreleyen bir yeri vardır. Çağrışım; kelimelerden inançlara dek uzanan farklı hayat parçalarını içeren bir zincir gibidir. Bu zincirin bir halkası diğer halkaların da hareketlenmesini sağlar. Zihindeki izler, birbirine göndermede bulunduğu içindir ki bir kelimeden bir hayat biçiminin coğrafyasına yolculuk edilebilir.” (Bostancı, 2009: 65).

Çağrışım ile kelime kazanımında, daha çok kişinin kelimeyi doğru kavrayarak belirli şekilde ilişkilendirmesi beklenmektedir. Kimi zaman bu durumun tam olarak gerçekleşmediği, hedeflenen sonuca ulaşmada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Söz gelimi, öğrenciye “kağıt” kelimesi verildiğinde, onun bu kelime ile birlikte “kitap, defter, kalem, silgi” gibi birçok kelimeyi kodlaması beklenir. Ancak, öğrencinin bu kelimeyi doğru kodlamaması yüzünden ilişkilendirmeyi hiç ilgisi olmayan kelimelerle yaptığı görülebilir. Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde, çağrışım tekniğinde bu durumun kabul edilebilir bir husus olmadığı bilinmelidir. Bununla beraber ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin soyut düşünme kabiliyetlerinin henüz tam gelişmediği göz önüne alındığında, kelime öğretiminde soyut kelimeleri doğru olarak kodlamaları ve bir konu öğrenilirken bilinenden bilinmeyene gidilerek öğrenilecek kelimeleri daha önceden öğrenmiş olduğu somut ve soyut kelimelerle ilişkilendirmelerinin önemi anlaşılmaktadır. Bu ilişkilendirme

sürecinde öğrencilerin birbirinden farklı sosyal, ekonomik ve psikolojik durumlara sahip oldukları ve bu farklılıkların öğrencilerin düşünme biçimlerine olan etkisi de göz önüne alınmalıdır.

Kelime kazanımı ile ilgili yapılan uygulamalar içerisinde çağrışım; ilişkilendirme ve bu ilişkilere bağlı olarak kelimenin bilinen anlamlarının yanı sıra, daha farklı ve yeni anlamlarıyla beraber kazanılmasını sağlamaktadır. Bu süreç, her zaman aynı şekilde sonuçlanmayabilir. Kimi zaman bir kelimenin temel anlamının doğru kavranmaması, onunla ilişkilendirilen çağrışımların da tutarlı olmamasına sebep olabilir. Bu durum, çağrışımla ilgili olmayıp tamamen kelimenin karşılığının tam olarak anlaşılmaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan çağrışım unsuru olarak ileri sürülen kelime ve kavramlar da kelimenin kendisiyle ilgili değil, bunları söyleyen kişinin içinde bulunduğu sosyal ve psikolojik durumuyla alakalıdır.

Kelime edinim süreçleri, insanın gelişimiyle doğru orantılıdır. Okul öncesinden başlamak üzere gelişen bu süreç, her dönemde kendine özgü bir yapı ortaya koyar. Çocuğun gelişim süreçleri, bu süreçler içerisinde kullandığı kelime sayısı ve bu kelimeleri ilişkilendirme biçimleri çağrışım yoluyla kelime ediniminin temelini oluşturmaktadır. Çünkü edinilmiş ve ilişkilendirilmiş kelimeler dünyasını çağrışım oluşturmaktadır. Bu durumu sebep sonuç ilişkisi içinde ele aldığımızda, çağrışım dünyasının gelişimini de tespit edebiliriz.

Çağrışım, kelime kazanımının yanında kişinin içinde yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik düzeyle de doğrudan ilgilidir. Bunu somutlaştıracak olursak, bir “anahtar” kelimesi sanayide çalışan birisi için “İngiliz anahtarı” , şoför için “kontak anahtarı”, dersane öğretmeni için “cevap anahtarı”, ev hanımı için “kapı anahtarı” nı çağrıştırır. Dolayısıyla insanların içinde bulundukları sosyo-kültürel yapıları, çağrışımı doğrudan etkilemekte ve kelimelerin birbiriyle olan ilişkilerine yön vermektedir.

Ortaya çıkan bu değerlendirmelerde iki ana durum üzerinde çağrışım yoluyla kelime edinilmesinde dikkatle durulması gerekir. İlki; bir kelimenin kendi etrafında oluşan çağrışım, buna doğrudan çağrışım denilmektedir. İkincisi ise ilgili çağrışımlardır. Buna da uzaktan çağrışım adı verilmektedir ve her ikisinde de dil, ana malzemedir.

Dil düşüncenin aracıdır. Bir kişinin sağlam bir düşünce yapısına sahip olması onun ifade dünyasından; bir başka söyleyişle kullandığı kelimeleri, düşüncesini ifade edebilme yeterliliğinden anlaşılır. Fransız yazar Valéry’nin de dediği gibi “Dil, düşünceyi ister istemez düzenler.” (Heintz, 1978: 369). Dil-düşünce ilişkisi belli bir süreç içinde gelişir. Süreç ne kadar sağlıklı işlerse bu sürece bağlı olarak edinilen kelime dünyası da o kadar düzenli olacaktır. Bu öğrenme süreci içerisinde çağrışımın gücü ve önemi buna paralellik gösterir.

Kelimeler, zihinde sabit ve kalıplaşmış bir yapı arz etmezler. Bunlar, kullanımları ve ilişkileri bakımından birbirlerini çağrıştırabilirler. Bir kelimeyi hatırlamak, onunla ilgili daha önceden elde edilmiş deneyimler, göstergeler ve bağlantılar kurmak demektir. Konuyla ilgili olarak “*Deneyimler, her göstergeyi diğerleriyle bağlantılı bir yapı içinde oluşturur. Çağrışımsal ilişki kurulmadan kelimeleri oluşturmak ve hatırlamak mümkün değildir.*” (Nelson vd.,1998:) ifadesi bunu doğrulayıcı niteliktedir.

Elde bulunan bilimsel verilere göre 0-5 yaş grubundaki bir çocuğa hitap edecek kitaplarda “kırk” kelime, 6-8 yaş grubuna hitap edecek kitaplarda “yüz” kelime, 9-12 yaş grubunda “üç yüz” kelime, 13-15’te “yedi yüz” kelime olması gerekmektedir (Aytaş ve Yalçın, 2003: 38-42). Bu verilerden yola çıkarak, yaşlarına göre bireylerin kelime hazinelerinin boyutlarını asgari düzeyde bilmek mümkündür; ancak bunlar öğrenme sürecine bağlı olarak elde edilen sonuçlardır. Bu süreç ve bu sürecin dışında elde edilen kelimelerin kullanım işlerliği ve bu işlerliğe bağlı olarak çağrışımsal kelime kazanımı ile ilgili bilimsel araştırma ve değerlendirmeler yeterli değildir. Bunların tamamlanmış olması, öğrenme süreci ile kelime edinimi arasındaki ilişkiyi daha da somutlaştırmış olacaktır.

Yöntemlerin temel ilkeleri olmak zorundadır. Kimi zaman, yönerge olarak da ifade edilen bu ilkeler, tekniğin istenen sonuca olumlu etkisi bakımından oldukça önemlidir. Henüz bir yöntem olup olmadığı kesinlik kazanmamakla birlikte çağrışımı anlamak için öncelikle çağrışımı oluşturan ve “çağrışım ilkeleri” olarak adlandırılan ilişkilendirme çeşitlerini bilmek gerekir. Anderson ve Bower, Aristoteles, Jung, Porzig, Hume, Hartley, Locke, Saussure gibi ünlü düşünürler, dilbilimciler ve psikologlar yaptıkları araştırmalar sonucunda çağrışımın oluşumunu sağlayan ilişkileri tarihsel süreç ve farklı bakış açıları neticesinde çeşitli maddelerle belirlemişlerdir.

Tarihsel süreç göz önüne alındığında bugün hâlâ geçerliliğini koruyan çağrışım ilkelerini oluşturan ilk kişi Aristoteles’tir. “Bellek” kavramını ortaya koyarak, “tanıma” ve “geri çağrışım bellekleri”ni tanımlayan Aristo, bellekte organize edilmiş bilginin hatırlanmasının kolay olduğunu ve bunun çağrışımına dayalı olduğunu belirtmiştir. Ona göre nesneler, olaylar ve insanlar, zihinde birbirleriyle benzerlik, yakınlık, zıtlık ve sıklık ilkesine göre çağrışımlanırlar (Çelen, 2010: 47). Bu ilkeleri tek tek incelediğimizde; birbirine yakın bir zamanda veya mekânda oluşan iki olay ya da durumun, zihinde de bir araya gelme eğilimi göstermesini Aristoteles yakınlık ilkesi içinde açıklamaktadır. Birbirine benzeyen olgu, durum ve kavramlardan birinin akla gelmesiyle hemen diğerinin de zihinde canlanması benzerlik ilkesi; bir kavram, olgu düşünüldüğünde onun tam zıttı olan bir kavramın da zihinde canlanması ise zıtlık ilkesidir. Aristoteles’in belirttiği ilkelerden sonuncusu ise sıklık ilkesidir.

İki olay veya durum birbiriyle ne kadar çok ilişkiliyse aralarındaki çağrışım da o kadar kuvvetli olur.

Aristoteles'in bu ilkelerini somutlaştırdığımızda; bir çocuğun, annesi aklına geldiğinde hemen babasını da düşünmesi benzerlik ilkesiyle açıklanırken, sınıfa girme düşüncesi oluştuğunda kapıyı çalmanın da zihinde canlanması ya da arabanın kontağını çevirince, el frenini indirmenin de hemen akla gelmesi yakınlık ilkesine örnek teşkil etmektedir. Sınıfın en çalışkanı düşünüldüğünde sınıfın en tembelinin akla gelmesi zıtlık ilkesi içinde incelenmektedir. Her öğle yemeğinden sonra kahve içildiğinde, yemek ile kahve arasında güçlü bir bağ oluşturulur ve öğle yemeğinden sonra kahve içme ihtiyacı hissedilir. Bu da sıklık ilkesidir.

Aristoteles'in bu dört ilkesinden sonra pek çok araştırmacı bu ilkelerle ilgili fikirler öne sürmüş ve çağrışımın oluşumunu belli şartlara bağlamıştır. Kimi Aristoteles'in belirttiği ilkeleri aynen almış, kimi kendi çalışmalarıyla beraber birtakım eklemeler yapmış, kimi de tamamen farklı adlandırmalarda bulunmuştur. İlkelerin belirlenmesinin yanı sıra çağrışımın özellikleriyle ilgili de pek çok çalışma yapılmıştır. Farklı adlandırmalarla yapılan bu çalışmalardan en dikkat çekici olanı çağrışımı eğitimde bir teknik olarak inceleyen Anderson ve Bower'a aittir. Bunlar, bağlantılılık, indirgenebilirlik, algısalılık ve mekaniklik olmak üzere çağrışımın dört temel noktası üzerinde durmuşlardır.

Fikirlerin, duyguların, bilgilerin ya da benzer zihinsel unsurların deneyimlerle doğrudan bağlantılı olduğunu, dolayısıyla da çağrışımın bağlantılılık olduğunu ileri süren araştırmacılar aynı zamanda, bütün fikirlerin en nihayetinde tek bir basit düşüncenin temeline indirgenebileceğini ifade etmiş ve çağrışımın indirgenebilir yani yalın olduğunu söylemişlerdir. (Anderson ve Bower, 1980: 10–11).

David Hume da yalınlık ile ilgili olarak:

“Tasarımlar tamamen gevşek ve bağlantısız olsalardı yalnızca şans bu tasarımları birleştirdi; ayrıca bir tasarımın doğal olarak bir diğer tasarıma götürülmesini sağlayan, birbirleri arasında bağ kuran veya çağrışım yapan özellikleri olmasaydı yalın tasarımların (genelde yaptıkları gibi) düzenli bir şekilde karmaşık tasarımlar hâle gelmeleri olanaksız olurdu.” (Hume,2009: 22). yargısına ulaşmış ve düşüncelerin basit, yalın bir hâlleri olduğunu; çağrışımın bu hâl üzerinden düşünceleri çeşitlendirdiğini ve bu yüzden de düşüncelerin indirgenebilir olduğunu belirtmiştir.

Çağrışımın indirgenebilir (yalın) olduğunu düşünen diğer bir kişi de James Mill'dir. James Mill, "İnsan Zihniyle İlgili Fenomenlerin Analizi" adlı kitabında bilginin kaynağını duyumlara bağlamakta ve çağrışımın ilkelerine göre, üst düzey fikirlerin oluşumunu bu duyumların ve daha basit fikirlerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmektedir; çünkü Mill'e göre, zihinsel yaşam duyumlara indirgenebilir ve karmaşık fikirler çağrışım ilkelerine uygun olarak bu duyumların bir araya gelmesinden oluşur (Cevizci,2005).

Anderson ve Bower zihnin temel yapılarının, algılama biçimleriyle ilgili olduğunu ve bu yapıların algısal verilerin değerlendirilmesi sonucu oluştuğunu ifade ederek çağrışımın algısal olduğunu belirtmiştir. Belirttikleri diğer bir çağrışım özelliği ise mekanikliklerdir. Araştırmacılar: "Karışık düşünceler altında yatan basit yapılarda da bir mekaniklik söz konusudur. İnsanın hem doğasında hem de hareketlerinde mekanik bir yaklaşımla açıklanabilecek özellikler mevcuttur." diyerek çağrışımın mekaniklik özelliğini de dikkat çekmiştir.

Bu dört özellik, Anderson ve Bower'e göre çağrışımsal yaklaşımın temelini oluşturur, fakat bu dört nitelik kesin sınırlara sahip değildir (Anderson ve Bower, 1980: 10–11). Düşüncelerin çağrışımı üzerinde ayrıntılı olarak duran ilk düşünür ise İngiliz empirisist Hume'dur. Hume, "İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma" adlı çalışmasında çağrışımın kaynağı olarak üç özellik sıralar. Bunlar benzerlik, bitişiklik ve neden sonuçtur. Bu üç özellik sayesinde çağrışım yapılarak zihin bir tasarımdan başka bir tasarıma geçebilmektedir. Bunlar arasında en güçlü çağrışımı oluşturan neden sonuç ilişkisidir. Hume "Tüm kan bağları neden-sonuç ilişkisine dayanır ve bu kan bağları insanlar arasına giren birleştirici nedenlerin sayısına göre yakın ya da uzak olarak değerlendirilir." (Hume, 2009: 23). diyerek neden-sonuç ilişkisiyle yapılabilecek çağrışımı akrabalık ilişkisine benzetir. Hepsini birbiriyle alakalıdır ama kan bağı uzaklaştıkça aradaki bağ da zayıflar. Hume'un bu sözleri, aynı kökten gelen dilleri konuşan insanların bugün birbirlerini tam olarak anlayamamasını da açıklamaktadır. Örneğin, Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi aynı kökene sahip dillerdir ancak; her iki dilin de kökeni aynı olmasına rağmen aradaki bağın uzaması ortak kelimelerde bile farklı çağrışımlara sebep olur. En basit örnekle "düşmek" kelimesi hem Türkiye Türkçesinde hem de Azerbaycan Türkçesinde vardır; ancak Türkiye Türkçesindeki "inmek" kelimesinin karşılığı Azeri Türkçesinde "düşmek" olarak algılanırken (Türk Lehçeleri Sözlüğü, 1991: 392) Türkiye Türkçesinde "yere devrilmek, yere serilmek." olarak algılanmaktadır (TDK, 2005).

Hartley ise Hume'un çağrışımcılıkla ilgili görüşlerini formel bir sistem içinde kurumsallaştırmıştır. Hartley ile birlikte çağrışım ilkeleri, çağrışım yasalarına dönüşmüş ve

çağrışımsal düşünme biçimi de yerini çağrışımcılık olarak bilinen doktrine bırakmıştır. Hartley'in çağrışımla ilgili görüşlerinin şekillenmesinde Newton'un eterin titreşimlerinin duyumlara sebep oluşuna ilişkin yazıları ve Locke'un görüşleri etkili olmuştur. Hartley, Newton'un fiziksel dünyada hareket kavramını açıklamak için oluşturduğu titreşim kuramını, beynin ve sinir sisteminin çalışmasına uyarlamış ve duyumların, moleküler sinir titreşimleri yoluyla ortaya çıktığını; çağrışımın da benzer bir titreşimin doğrudan sonucu olduğunu ileri sürmüş ve çağrışımın sinirler arası titreşimden oluştuğunu belirtmiştir. Onun temel çağrışım yasası, hem zamanda hem de mekânda ardışıklık olup ardışıklık yasasını sadece belleği, akıl yürütmeyi, duyguyu değil; hem istemli hem de istemsiz eylemleri açıklamak için de kullanmıştır (Cevizci 2005:531).

Hume'u görüşlerini etkileyen Locke, oluşturduğu ilkelerle günümüz eğitim psikolojisinde de yerini almıştır. Ona göre, basit fikirler birleşerek karmaşık fikirleri oluşturur. Bu oluşumu da bir arada tutan dikkat, tekrar, haz-acı deneyimlerine bağlı olan bazı bellek ilkeleridir. Locke, çağrışım sürecinin nasıl işlediği, neden bazı fikirlerin birleştirildiği ve birbirini çağrıştırdığı hâlde bazılarının çağrıştırmadığını, doğal ve kazanılmış çağrışımlar olarak iki grupta inceleme yaparak cevaplar. Doğal çağrışımlar, doğada varlığı her zaman tespit edilebilen ilişkiler sonucu oluşmaktadır. Gök gürültüsü ve şimşek arasındaki ilişki doğal çağrışım örneğidir. Locke, çağrışım üzerine fikirlerini şu sözlerle açıklamaktadır:

Bazı idelerimiz arasında doğal bir bağlanım ve karşılıklık söz konusudur, onları izlemek ve kendi öznel varlıklarında kurulan birlik ve karşılıklık içinde tutmak, aklımızın görevi ve yetkililiği kapsamındadır. Bunun dışında, idelerin tümüyle rastlantı veya alışkanlığa dayalı bir bağlanımı daha vardır. Kendilerinde ilintili olmayan ideler bazı insanların zihinlerinde öyle birleşirler ki onları birbirinden ayırmak oldukça güçtür; hele ikiden fazla ide böyle birleşmişse hiç ayrılmaz bir bütün hâlinde görünürler. İdelerin bu güçlü birleşimini doğa değil zihin rastlantı sonucu ya da kendi istenci ile gerçekleştirir ve bunun paralelinde eğitim, ilgiler ve benzerindeki farklılıklar farklı insanlarda çok farklı birleşimler doğurur. Alışkanlık, irade belirleme, bedende hareketler gibi anlama yetisinde de düşünme biçimleri oluşturur. (Cevizci, 2005: 528)

Dilbilimci Porzig de belirli bir bilinç yaşantısının belirli bir anıya yol açması olayını, iki yaşantının bağlanması, özel terimiyle çağrışım (assoziation) olarak tanımlar ve bu

bağlantının gerçekleşmesini iki koşula bağlar. İlki, her iki yaşantının da ortaya çıktığında aynı anda bilinçte yer alması (temas çağrışımı), ikincisi iki yaşantının herhangi bir noktada birbirine benzemesidir (benzerlik çağrışımı). Ancak Porzig zıtlık ilişkisinin de bir tür benzerlik olduğunu söyler ver bu ilişkiyi de benzerlik ilişkisinin içinde inceler.

Porzig; öğrenme olayında, bilinç yaşantıları bağlamasını bilerek (çağrışım yaparak) onlardan faydalanma yoluna gidildiğini, bilinç yaşantıları arasında bağlantıları kurabilme yeteneğine anlama yeteneği, onları muhafaza etme ve ihtiyaç anında harekete geçirebilme yeteneğine de hafıza denildiğini söyleyerek hafızayla çağrışım ilişkisini ortaya koyar (Porzig, 2003:124).

Çağrışımı psikanalizimde bir yöntem olarak kullanan Jung ise, yaptığı araştırmalar sonucunda çağrışımları on beş mantıksal öbeğe ayırmıştır:

1) Doğal Yakınlıktaki Karşılıklar: Anahtar kelime ile kelimenin çağrışımları arasında “bağlantılar” söz konusudur. “Özgürlük” kelimesinin, “istek”; “gitmek” kelimesinin “tırmanmak” kelimesini çağrıştırmada olduğu gibi anahtar kelimeye “doğal yakınlıkta karşılıklar” verilmiştir.

2) Alt Aşamalar/ Üst Aşamalar: “Kasaba”nın “ev”i; “mavi”nin “renk”i; “boyamak” kelimesinin “sanat”ı çağrıştırmada, “alt aşamalar” ya da “üst aşamalar” olarak sınıflandırılmıştır.

3) Karşıtlıklar Öbeği: “Beyaz”ın “siyah”ı; “yuvarlak” kelimesinin “kare”yi çağrıştırmada, “karşıtlıklar öbeğini oluşturur.

4) Değer Simgeleri ya da Duygusal Yüklemeler: “Kış: olağanüstü”, “gezinmek: sıkıcı” gibi çağrışım ilişkileri bu gruba girmektedir.

5) Yalın Yüklemeler/ Nesnel Yüklemeler: “Su: yeşil”, “baş: yuvarlak” örneklerinde olduğu gibi anahtar kelimeyi niteleyen çağrışımlar bu grupta incelenmektedir.

6) Etkinlik Çağrışımları : “Bıçak: kesmek”, “gül: açmak” gibi verilen kelimenin kullanıldığı etkinlik ile ilişkilendirilerek kullanılan çağrışımlar bu grupta yer almaktadır.

7) Uzam, Zaman, Ortam Belirtmeleri: “Sıcak: yaz”, “uyku: gece”, “karanlık: mahzen” gibi çağrışımlar, bu gruba girmektedir.

8) Tanımlama: “Sandalye: gereç”, “çekiç: araç” gibi çağrışımlar “tanımlama”dır. İstenilen zihne sahip olup olmadıklarından kuşku duyan kişilerde bu tür çağrışımlar daha sık ortaya çıkar. Zihinsel niteliklerini araştırmacıya kanıtlamaya çalışırlar. Kimi katılımcılarda bu durum, aşağılık duygusunu da belirtebilir.

9) Birlikte Var Olma: “Masa: sandalye”, “el: ayak” gibi çağrışımlar “birlikte var olmalar” grubunda yer almaktadır.

- 10) Özdeşleşmeler: “*Gitmek*: yaya gitmek”, “*oda*: bölüm” gibi çağrışımlar “özdeşleşmeler” e girmektedir.
- 11) Devindirici Dil Çağrışımları “*At*: atlar”, “*özgür*: özgürlük” gibi çağrışımlar, bu grupta değerlendirilmektedir.
- 12) Birleşik Deyişler: “*Satın alma*: satın alma gücü”, “*örtü*: masa örtüsü” gibi çağrışımlar “birleşik deyişler” dir.
- 13) Tümleyici Kelime Ekleri: “*Yaşam*: yaşamsal”, “*güzel*: güzellik”, “*toy*: toyluk” gibi çağrışımlar, “tümleyici kelime ekleri” grubuna dâhildir.
- 14) Titreşimsel Çağrışımlar: “*Dokumak*: okumak”, “*kazmak*: azmak” gibi çağrışımlar, “titreşimsel çağrışımlar”dır.
- 15) On Beşinci Öbek: Suskunlukların ve bazen ortaya çıkan kusurlu yanıtların grubudur (Jung, 1996:124-125).

Cramer ise çağrışım yönteminin uygulanma sürecini ele almış ve bu süreçte iki farklı teknik ileri sürmüştür. Bunlar, “serbest çağrışım” ve “kontrollü çağrışım”dır. Serbest çağrışım kendi içindeki farklı uygulama çeşitlerine göre beşe ayrılmaktadır.

1) Ayrık çağrışım: Katılımcılara bir hedef kelime verilir ve onlardan hedef kelimenin çağrıştırdığı bir kelime istenir.

2) Devamlı çağrışım: Her bir katılımcıya birkaç hedef kelime verilir ve bu kelimelere katılımcıların ortak bir çağrışım vermesi beklenir. Bu uygulamanın amacı, nasıl bir ortak anlamlandırmaya gidildiğini tespit etmektir.

3) Zincirleme (ardıl) çağrışım: Birkaç kelime belirli sürelerle katılımcıya verilir ve tepki süresi bırakılarak düşünme payı tanınır. Katılımcı çağrışımları söyler ve hedef kelimeler arasındaki hiyerarşi basamakları tespit edilir, kelimeler arasındaki semantik bağlar değerlendirilir.

4) Sürekli çağrışım: Katılımcıya bir hedef kelime verilir ve katılımcı aklına gelen çağrışımları söyler. Bu çağrışımlardan ilki, genellikle hedef kelimeyle en güçlü bağı olandır. Çağrışımların, nasıl bir anlamsal yaklaşım olduğu tespit edilmeye çalışılır.

5) Ayrık-seri çağrışım: Katılımcıya bir kelime verilir ve aklına gelen ilk çağrışım söylenir. Verilen bu çağrışım hedef kelime konumuna geçer ve bu kelimenin çağrışımı istenir. Bu yöntem çağrışım haritasını çıkarmak için kullanılır. Bir diğer yöntem olan “kontrollü çağrışım”da, kısıtlamalara gidilir. Hedef kelimeye verilecek çağrışımlar konusunda sınırlar çizilir. Katılımcıdan, belli bir kategoride çağrışımlar söylemesi istenir. Bir kelime verilir ve kelimeye verilecek çağrışımın belirlenmesi amacıyla katılımcıya seçenekler sunulur. Hangi seçenek daha baskınsa onun çağrışım olarak seçilmesi istenir. Başka bir yöntem olarak

da, birkaç hedef kelime verilir ve bir kategoriden çağrışım verilmesi istenir (Cramer, 1968'den Akt. Çolak Bostancı, 2008: 60-61).

Bu bilgiler doğrultusunda çağrışımları altı farklı ilişki türünde incelemek mümkündür:

1- Zıtlık ilişkisi: Burada birey kendisine söylenen kelimenin ya da durumun tam zıttını düşünerek beyindeki bilgiyi açığa çıkarmaktadır. “Ak” denildiğinde akla “kara” gelmesi, “yaz tatili” denince “kar tatilinin” çağrışım yapması.

2- Benzerlik (Paralellik) ilişkisi: Kişi, karşılaştığı kelime ya da olguyla benzerlik ilişkisi kurarak o duruma yakın bir kelimeyi ya da olguyu hatırlar. “Ak” denilince akla “beyaz” gelmesi, “yaz tatili” denilince “on beş tatil”in hatırlanması.

3- Sıklık ilişkisi: Kişi, sık tekrarladığı durumları ya da kelimeleri diğer durumlara göre daha kolay ilişkilendirerek açığa çıkarır.

4- Zaman ilişkisi: Son zamanlarda yaşanan bir olay daha önce yaşanan bir olaya göre daha kolay ilişkilendirilir ve hatırlanır. Bunun yanı sıra bahsi geçen bir durumun tarihi ile o durumun oluşumuna yakın tarihli bir olay da hemen akla gelebilir. Zaman ilişkisini sık ardışıklıkla sınırlamamak gerekir. İnsanlık için önemli dönemlerin birlikte hatırlanması da zaman ilişkisi ile olmaktadır. Kavimler Göçü denilince İstanbul’un Fethi ve Fransız İhtilali’nin akla gelmesi ya da İlk Çağ denildiğinde Orta Çağ ve Yakın Çağ’ın hatırlanması gibi örnekler verilebilir.

5- Mekân ilişkisi: Beyin bir duruma, olaya tanık olurken ortamdaki her şeyi belli bir düzen ve bütünlük içinde algılar. Tanık olunan durum dolu bir çerçevedeki nesne gibidir. Yıllar önceki okul müdürümüzü yolda gördüğümüzde onu bir yerden tanıdığımızı düşünürüz ancak tam çıkaramayız. Müdürün içinde bulunduğu mekânı sokak değil okul koridoru yaparsak mekân-kişi bütünlüğü içinde müdürün adını kolaylıkla hatırlamak mümkün olacaktır.

6- Neden Sonuç ilişkisi: Yaşadığımız her olayın bir sonucu vardır ve bu sonuçlar beyinde az ya da çok iz bırakır. Bizi çok etkileyen olaylar ise daha kalıcı izler bırakır. Benzer bir olayda veya sebepte bu izler hemen akla gelir. Çocuğunu yıllar önce veremden kaybeden annenin “verem” kelimesini duyduğunda ya da verem olmuş birini gördüğünde çocuğunun ölümünü hatırlaması, neden-sonuç ilişkisine bağlı olarak açığa çıkmaktadır. Porzig bu ilişkiyle ilgili olarak *“Bir ruhsal yaşantı, yaşantı olarak bir olaydan ibarettir ve olay bitince, ondan ruhsal yaşantı denebilecek hiçbir iz ve eser kalmaz, aksi takdirde zaten bitmemiş olurdu. Ama gene de onun şu veya bu şekilde ‘var olan’ diğer ruhsal yaşantılarla beraber bir sebep-sonuç bağlantısı içinde bulunabilmektedir.”* yargısında bulunmaktadır (Porzig, 2003: 125).

Beş duyumuzla algıladığımız her nesneyi ve olguyu beynimizde simgeleştirir ve onlar arasında bir ağ öreri. Düşünce çeşitliliğimiz; benzerlik, zıtlık, neden sonuç, sıklık, mekân, zaman ilişkisiyle bir örümceğin evini bağ bağ genişletmesi gibi artar. Her örümceğin ağ örme şekli farklıdır; tıpkı her insanın kendini ifade etme biçiminin farklı olduğu gibi. Etkili iletişimde, konuşmada, kendimizi ifadede bizi farklı kılan ve etkileyici yapan kelimelerimizin olgularla olan ilişkileridir. Bu ilişkileri geliştirme ve çeşitlendirmede çağrışım hayati önem taşımaktadır.

2.3. Çağrışım ve Öğrenme

Canlılar, hayatta kalabilmek için değişen yaşam şartlarına ayak uydurmak dolayısıyla da yeni kuralların, yeni düzenlemelerin gerektirdiği gibi davranmak zorundadırlar. Bunun için de yeni bilgileri kodlamak ve bu bilgileri gerekli durumlarda kullanmak gerekmektedir. Bu da ancak öğrenme ile mümkündür. Öğrenmeyi sadece bilişsel düzeydeki değişime sebep olan bilgilerin, beyinde yer etmesi olarak algılamak eksik bir tanımlamadır. Beceriler, zevkler, korkular, müzik seçimleri, estetik zevkler, davranış şekilleri, önyargılar hep öğrenme sonucu oluşmaktadır. Çelen: “İlaç bağımlılığı, etnik önyargı, korku ve birtakım patolojik uyumsuzluklara sahip olmada da öğrenmenin rolü vardır. İnsanlar sigara içmenin sağlığa zararlı olduğunu bilir, yine de onu içmeyi öğrenir.” diyerek insanların oluşturduğu olumlu ya da olumsuz her durumun öğrenme sonucu oluştuğunu belirtmektedir (Çelen, 2010:13). Öğrenme üzerine ciddi çalışmalar yapmış olan Watson da “Ne olduğumuz, ne öğrendiğimize bağlıdır.” (Watson, 1996). diyerek insan kişiliğinin oluşumunu, öğrenme temeli üzerinde şekillendiğini ifade etmiştir. Şartlanmacı yaklaşımlar da bu durumu desteklemekte ve anne sevgisinden yılan korkusuna kadar bütün duygularımızı, hatta oluşturduğumuz reflekslerin bile çağrışım ile şartlanma sonucu oluştuğunu ifade etmektedirler.

Öğrenme tutum oluşturmaya, bilgi edinmeye, belli durumlarda nasıl davranılması gerektiğiyle ilgilidir. Öğrenme ile ilgili yaklaşımlardan önce bilginin kaynağının ne olduğu, bilginin nasıl kullanıldığı ve nasıl edinildiği üzerine pek çok teori ve felsefi bakış açısı oluşturulmuştur. Bilginin kökeni ve onun çevreyle ilişkisi üzerine iki açıklama yapılmıştır. Akılcılık ve emprisizm (deneycilik) olan bu iki fikir, çeşitli derecelerde mevcut öğrenme teorileri üzerinde etki yaratmıştır. Bilginin duyulara başvurmadan mantıktan türediği fikrine dayanan akılcılık Platon’a kadar dayanmaktadır. Platon, nesnelerin insanlara duyular aracılığıyla gösterildiğini, buna rağmen bireylerin ne bildikleri hakkında muhakeme yaparak

fikirler edindiklerine inanırdı (Schunk, 2009: 10). Platon’a göre öğrenme, zihinde olan şeyi anımsamaktır ve bu anımsama çağrışımla mümkün olmaktadır (Platon, 2001: 43).

Edindiğimiz her türlü bilgiyi, duyumu beyinde daha önceden yer alan bilgilerle ilişkilendirerek saklarız. Her bireyin, yeni bir bilgiyi kodlarken daha önce bildiği bir şeyle ilişkilendirme biçimi de farklı olacaktır. Bu farklı ilişkilendirmeler de farklı bakış açılarına sebep olacaktır. Akılcı bakış açısını geliştiren Immanuel Kant “Arı Usun Eleştirisi” adlı kitabında zihnin dünyayı duyular aracılığıyla algıladığını ve dünyayı kendi öznel kanunlarına göre değiştirdiğini belirtmektedir. Kant’a göre dünya asla var olduğu gibi bilinmez, ancak algılandığı gibi bilinir. İnsanların algıları, dünyaya düzeni verir (Kant, 2008: 226).

Deneyimin tek bilgi kaynağı olduğunu savunan deneycilik ise Aristo’ya kadar dayanmaktadır. Madde ve zihin arasında kesin bir ayrım gözetmeyen Aristo, Platon’dan farklı olarak düşüncelerin dış dünyadan bağımsız olamayacağına inanır. O, çağrışımın ilkelerini belleğe uygulayarak psikolojiye katkı sağlamış ve böylece çağrışımlı öğrenme kavramı birçok öğrenme teorisinde yer almıştır. Deneyciler, Aristo ile başlayarak dış dünyanın, insanların izlenimleri için temel oluşturduğunu iddia etmişler ve nesnelerin veya fikirlerin karmaşık uyarıcı ya da zihinsel örnekler oluşturmak için birleşmeleri kavramını kabul etmişlerdir. Locke, Berkeley, Hume ve Mill deneyci bakış açısını benimseyen ünlü felseficilerdendir (Schunk, 2009: 11). Bu ünlü felseficiler aynı zamanda çağrışımın tarihi gelişiminde önemli yer tutmaktadırlar.

Öğrenmenin psikolojik araştırmasının başlangıcına baktığımızda Wundt önemli yer tutmaktadır. Wundt psikolojiyi yeni bir bilim olarak kurmak istemiş ve 1879’da ilk psikoloji laboratuvarını kurmuştur. Ardından Wiliam James ve Stanley Hall ülkelerinde araştırma laboratuvarları kurmuşlardır. Psikoloji laboratuvarı kurmanın, felseficilerin biçimsel teori oluşturma alışkanlıklarının üzerinde daha az durup, deney ve araçların kullanımına önem vermeleri açısından önemi büyüktür. Wundt’un laboratuvarı, kavramların bilimsel açıklamasını sağlamak amacıyla çalışmalar yapan araştırmacıların bir araya geldikleri bir yer olmuştur (Benjamin, 2000:319). Araştırmacılar; duygu, algılama, tepki zamanları, sözel çağrışımlar, dikkat, hisler ve duyular gibi kavramları araştırmışlardır. Bu laboratuvar, psikoloji tarihinde hiçbir büyük keşif yapmış olmasa da psikolojiyi bir uzmanlık dalı ve deneyi de bilgi edinme ve düzeltme yolu olarak tanıtmıştır (Schunk, 2009: 13).

Öğrenmenin psikolojik gelişim tarihine baktığımızda Ebbinghaus’un sözel öğrenme kuramı; Wundt’un laboratuvarına katkı sağlamamasına rağmen, deneysel yöntemin oluşmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Araştırmacı, bellek üzerine deneyler yaparak yüksek

zihinsel süreçleri incelemiş ve çağrışım prensibini kabul ederek, öğrenme ve öğrenilmiş bilginin anımsanmasının tekrar sıklığına bağlı olduğunu ileri sürmüştür (Schunk, 2009:13).

20. yüzyılın başlangıcı, psikolojik ekollerin de başlangıcı olarak görülmektedir. Dönemin en önemli iki ekolü yapısalcılık ve işlevselciliktir. Yapısalcılık, çağrışımcılıkla deneysel metodun bir birleşimi olarak görülmektedir. Yapısalcılar, insan bilincini bilimsel bir araştırma alanı olarak görerek zihinsel sürecin yapısını ve oluşumunu araştırmışlardır. Zihnin, fikirlerin birleşiminden oluştuğuna inanan yapısalcılar, zihnin karmaşıklığını araştırmak için bu birleşimleri ayrı ayrı fikirlere dönüştürmek gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Titchener, 1909).

William James ve John Dewey, yapısalcılığı yetersiz bularak 1890’da işlevsellik ekolünü oluşturmuşlardır. Bu ekolde Darwin’in evrim teorisinden çok etkilenmiş ve zihinsel süreçlerin görevini, insanın çevresine uyumunu sağlamak olarak ifade ederek temelde bilincin fonksiyonları üzerinde durmuşlardır. İşlevselcilik ve onun uzantısı olan pragmatizm, Amerika’da öğrenme psikolojisinin gelişmesinde, öğretim ilke ve yöntemlerin oluşmasındaki en büyük etken hâline gelmiştir (Ataman vd.,1977: 109-110).

Eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi, davranışçı çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları, bilişsel öğrenme kuramları ve nörofizyolojik öğrenme kuramı olmak üzere dört ana grupta incelenmiştir. Davranışçı çağrışım kuramları olarak Pavlov’un klasik şartlanma, Watson ve Guthrie’nin bitişiklik, Thorndike’nin bağ kuramı, Skinner’in edimsel şartlanma kuramı, Hull’ın sistematik davranış kuramı yer alırken; bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları olarak Tolman’ın “işaret-Gestalt” ve Bandura’nın sosyal bilişsel öğrenme kuramları yer almıştır. Bilişsel öğrenme kuramları olarak Gestalt kuramı ve bilgiyi işleme kuramı incelenmiştir. Hebb’in kuramı ise nörofizyolojik kuram olarak incelenmiştir (Senemoğlu, 2009: 94). Bu kuramların hepsinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine farklı fikirler ortaya konmakla birlikte, hepsinin bulunduğu ortak tek zemin çağrışım olmadan öğrenmenin de gerçekleşmeyeceğidir.

Öğrenmenin süreçlerini belirledikten sonra çağrışım ve öğrenme arasındaki ilişki de daha kolay anlaşılacaktır. Bu yüzden, öğrenme yaklaşımlarını gözden geçirmek ve bunların çağrışım ile ilişkilerini göstermek gerekmektedir.

2.3.1.Davranışçı Çağrışım Kuramları

Klasik koşullanma üzerinde önemli çalışmalar yapmış olan Rus fizyologu Iyon Pavlov, üzerinde araştırma yaptığı bir köpeğin boş yemek çanağını görünce sanki kendisine yemek veriliyormuş gibi salgı salgıladığını gözlemlemiş ve bu durumu daha ayrıntılı ifade

etmek için bir deney uygulamıştır. Deneyde köpeğin salgıladığı salya miktarını ölçmek için ameliyatla köpeğin ağzının yan tarafı alarak köpeği ses yalıtımlı bir laboratuara koymuştur. Laboratuarda, köpeğin görebileceği bir yerde ışık yanmış ve ışığın hemen ardından köpeğe et verilmiştir. Bu durum defalarca tekrarlandıktan sonra artık köpek ışığı görür görmez et gelecekmiş gibi salya salgılamaya başlamıştır. Pavlov, köpeğin ışığı görünce salya salgılaması olayına koşullu tepki adını vermiştir. Köpek, ışıkla et arasında bir ilişki kurmuş yani ışığa koşullanmıştır. Et verildiğinde köpeğin doğal olarak tepki göstermesine Pavlov “doğal tepki” (unconditioned) adını vermiştir. Bu deneyde köpeğin ete tepki göstermesi için herhangi bir eğitimden geçmesine gerek yoktur. “Et” burada “doğal uyarıcı”dır. Şartlanma sürecinin sonunda, köpek ışığı görünce et görmüş gibi salgı salgıladığı için de ışık burada “koşullu uyarıcı”dır. Pavlov’dan bu yana öğrenme ile ilgilenen araştırmacılar, klasik şartlanmanın ortaya çıkması için gerekli olan kritik faktörü belirlemeye çalışmışlardır. Pavlov, bu faktörün koşullu uyarıcı ile koşulsuz uyarıcının (et ile ışığın) zaman içindeki yakınlığı olduğunu ileri sürer; çünkü ona göre iki uyarıcı arasındaki bağın gelişmesi için bu iki uyarıcının sınırlı bir zaman diliminde (birbirine yakın) ortaya çıkması gerekmektedir (Arkonaç, 2003:59). Bu da çağrışım ilkelerinden sıklık ve yakınlıkla alakalıdır.

Davranışsal yaklaşımın savunduğu bu duruma göre, koşullu uyarıcı ile doğal uyarıcının zaman içinde birbirine yakın olması şartlanmanın temelini oluşturur. “Zamanda yakınlık” iki uyarıcı arasında otomatik olarak bir çağrışım ilişkisi kurulmasına yol açar ve bu iki uyarıcı beraber tekrar edilince ilişki pekiştirilir. Klasik şartlanmayı, zihinsel yaklaşımla açıklamaya çalışanlar ise şartlanmanın temelini algılama ve belleğe dayandığını savunmaktadır. Köpek denemeler sonucunda ışıktan sonra et geldiğini belleğe kaydetmiştir; dolayısıyla da köpek artık ışıktan sonra etin geleceğini “bilir”. Köpek, koşullu uyarıcıdan sonra(ışık) doğal uyarıcının (et) geleceğiyle ilgili bir beklenti oluşturmuştur. Bu da köpeğin klasik koşullandığını göstermektedir (Cüceloğlu, 2009: 140-144).

Pavlov’un laboratuvar çalışmaları, Eski Yunan’daki “çağrışım doktrini”nin objektif bir değerlendirmesi olarak görülmektedir. Eski Yunan düşünürlerinden bugüne kadar çağrışım, anıların açıklanmasında ve bir düşüncenin bir diğerinin arkasından geldiğini açıklamada temel olarak alınmıştır. Pavlov için de öğrenmedeki temel süreç, uyarıcı ve tepki arasında oluşan çağrışımlardır. Pavlov’a göre; organizma, doğuştan veya daha sonraki olgunlaşma nedeniyle bazı uyarıcılar ve tepkiler arasında doğal bir bağ kurma yetisi ile donatılmıştır (Çelen, 2010: 49).

Klasik şartlanmanın temel ilkeleri genelleme, ayırt etme, sönmedir. Organizmanın, bir uyarıcıya koşullandığında o uyarıcının benzerlerine de aynı tepkiyi göstermesi şartlanmanın

genelleme ilkesi içerisinde ele alınmaktadır. Genelleme ilkesi her zaman olumlu sonuçlar vermeyebilir. Hill bu hususla ilgili olarak kaplanla kelebek örneğini vermektedir. Sarı-siyah renkli bir canlı olan kaplandan kaçmaya koşullanan maymun, sarı-siyah bir kelebek gördüğünde renklerin benzerliğinden yola çıkarak kelebekle kaplan arasında çağrışım oluşturarak kelebekten kaçma tepkisinde bulunabilir (Hill, 1993). Ancak, uzun süre koşulsuz uyarıcıyla karşılaşmayan organizmanın, koşullu uyarıcıya karşı geliştirdiği tepki de yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır. Sonuç olarak tepkide sönme oluşmaktadır. Ayırt etme ise, uyarıcıyla alakalı bir ilkedir. Organizma, koşullandığı uyarana biraz benzeyen uyarana karşılaştığında ona tepki vermemekte yani asıl uyarana, uyarana biraz benzeyen unsuru ayırt edebilmektedir. Şartlanma sırasında bireysel farklılıkların etkisi göz önünde bulundurulması gereken önemli bir etkidir. “Bütün çocuklar aynı potansiyele sahiptir.” görüşüne zıt düşen bu hususa Pavlov da hayvanlar üzerinde yaptığı deneylerde önem vermiştir (Çelen, 2010:49-54).

İlk intibalar, bazı yiyeceklerin sevilirken bazılarında tiksinişmesi, kokulara, takımlara hatta esprilere verilen tepkiler her bireyde farklı farklıdır ve bunların hepsi de şartlanma sonucu oluşmuştur. Söz gelimi; kolonya, halkın büyük çoğunluğu tarafından sevilirken, çocukluğunda ateşli bir hastalık geçirmiş ve hastalık süresince annesi tarafından alınca, koltuk altına kolonyalı pamuklar konmuş bir birey tarafından hastalıkla kolonya arasında çağrışım oluşturulacağı için kolonya sevilmeyecek, hatta hastalık hâli anımsandığı için kolonyadan tiksinilecektir.

Öğrencilerin okula, derslere ilişkin tutumları ile hangi dersten niçin zevk alıp almadıklarına kadar her türlü tutum klasik şartlanma içerisinde incelenmektedir. Derste sürekli bağırıp çağıran, öğrencileri azarlayan ve dersi sıkıcı anlatan bir öğretmen koşulsuz uyarıcı olarak; öğrencide koşulsuz tepki olarak o derse girmeyi istememe, dersten sıkılma, dersin çabuk bitmesini isteme gibi hisler uyandıracaktır. Bu durumun yaşandığı ders Türkçe dersi ise, öğrenciler koşullu uyarıcı olan Türkçe dersine karşı olumsuz tepkiler geliştirecek ve öğretmen değişikliği olsa dahi, öğrencilerde derse karşı isteksizlik devam edecektir. Öğrenciler sınıf geçmelerine, okul değiştirmelerine rağmen sınıfa, koşullanılmış o derse karşı oluşturdukları olumsuz tutum kolay kolay silinmeyecektir.

Curzon da klasik şartlanmanın, okulda eğitim öğretime etki edecek şekilde kullanmanın dar bir kapsamı olduğunun düşünülmesine rağmen; bu durumun öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarının, olumlu benlik kavramlarının, akademik özgüven ve olumlu duygularının gelişiminde ya da öğrenilmesinde etkin rol oynadığını belirtmekte ve okullarda bu durumun şansa bırakıldığını, bilinçli bir tutum geliştirme girişiminde bulunulmadığını

ortaya koymaktadır. Araştırmacıya göre; bu özelliklerin kazanılmasında klasik şartlanma ilkelerinin iyi bir şekilde eğitim öğretim programına yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu ilkelerle hazırlanmış eğitim programlarıyla, öğrencilerin okula ya da derslere karşı tutumları tesadüfi değil bilinçli ve dolayısıyla olumlu olacaktır. Okulu, sınıfı, öğretmeni, öğrenmeyi ve araştırmayı seven, öğrenilmiş çaresizlik yaşamayan, özgüveni yüksek, benlik duygusu gelişmiş bireylerin yetişmesi ancak bu koşula bağlıdır (Curzon, 1991: 39).

Senemoğlu, çocuğun normalde yapması gereken etkinlikleri, ceza olarak kullanmanın derste arkadaşıyla konuştuğu için elli kere aynı cümleyi yazdırmak ya da söz dinlemediği için iğneciye götürmekle tehdit etmek gibi, cezanın beraberinde getirdiği olumsuz duyguları, yaptığı diğer davranışlara genellemesine sebep olduğunu böylelikle; okumaktan, yazmaktan nefret eden, iğneden korkan bireyler yetiştirildiğini ifade etmektedir. Bu olumsuz davranışlarla, özellikle okulda karşılaşıyorsa bu durum, okulla alakalı diğer hususlara yansıdığı gibi çocuğun hayatının geri kalanında da okulla ilgili olumsuz tutum beslemesine, olumsuz sonuçlar doğuracak bir genelleme yapmasına sebep olmaktadır. Öğretmen ve arkadaşlar tarafından sevilme, afetin almak, beğeni görmek, başarıyı tatmak gibi olumlu ve mutlu olaylar da, öğrencinin okuldan, öğrenmekten ve okulla ilgili diğer öğelerden zevk almasını sağlamaktadır. Bu yüzden öğretmenler, okulda çocuklara mümkün olduğunca mutluluk veren yaşantılar kazandırarak bunu öğrenmeyle ve okulla ilişkilendirmelerine yardım etmelidir (Senemoğlu, 2009: 107).

Dil gelişimi sırasında da klasik şartlanma modelinden söz edilmektedir. Koşulsuz uyarıcı olarak bebeğe biberon verilirken aynı anda annenin “mama” sözcüğünü telaffuz etmesi koşulsuz tepki olmaktadır. Bebek her “mama” sesinden sonra biberonun geldiğini öğrendiği için artık mama sözcüğüyle biberon arasında bir çağrışım oluşturmakta ve böylece biberonu gördüğünde “mama” seslenmesini yaparak koşulsuz tepkide bulunmaktadır. (Çelen, 2010: 58)

Lipsitt ve Kaye, bebeklerin klasik şartlanma ile davranış kazanıp kazanmadıklarını belirlemek için koşullu uyarıcı olarak yumuşak bir müzik ve koşulsuz uyarıcı olarak da memeyi aynı anda bebeğe vermişler ve böylece bebek, memeye verdiği emme tepkisini belli bir süre sonrasında sadece müzik varken de vermeye başlamıştır. Ancak, bu dönemdeki tepkiler, refleks düzeyinde olmaktadır. Geri çağrışım ve bilgi işleme sürecinin bu dönemde sınırlı ve yavaş olduğu, ileriki yaşlarda koşullu ve koşulsuz uyaran arasındaki çağrışımın daha hızlı ve güçlü olduğu belirtilmektedir. Yine de bebeklerin meme ve biberondan süt alındığını, annelerin sıcaklık ve rahatlık verdiğini, uyaran ve tepki arasındaki çağrışımlar sonucu öğrendikleri belirtilmektedir (Çelen, 2010: 59).

Volkova adlı bir Rus psikologu da insanların belirli bir anlam içeriğine de koşullanabileceğini göstermiştir. Çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada çocuğa sevdiği bir yiyecek verilirken “iyi” kelimesi (koşullu uyarıcı) söylenmiş ve çocuklar koşullandırılmıştır. Ardından çocuklara anlamsal içeriği olumlu olan “Çiftçi, arkadaşına yardım etti, Leningrad güzel bir şehirdir.” gibi cümleler söylendiğinde çocukların ağzının sulandığı ancak “Arkadaşım hasta.” gibi olumsuz cümleler söylendiğinde çocuklarda herhangi bir tepki oluşmadığı gözlenmiştir. (Cüceloğlu, 2009: 143). Böylelikle, çağrışımın anlam içerikleri üzerindeki etkisi de kanıtlanmış olmuştur.

Bazı anlık rahatsızlıklar, sinir, stres, kızgınlık gibi durumlar da şartlanma dolayısıyla çağrışım ile ortadan kaldırılabilmektedir. Örneğin; tansiyon hastası bir insanın, normal tansiyona sahip olduğu bir süreçte bulunduğu konum için bir kelime seçmesi istenir ve hastanın normal tansiyonla bu kelime arasında çağrışım ilişkisi kurması sağlanır. Hasta, tansiyonunun yükseldiğini hissettiği an bu kelimeyi söyleyerek normal tansiyona sahip olduğu anı hatırlar ve tansiyonunun düşmesine katkıda bulunur. Kızgınlık ve aşırı sinir hâllerinde de sakin ve mutlu olunan anlarla ilişkilendirilmiş kelimeler söylenerek bu olumsuz durumun ortadan kalkması sağlanabilir. Çağrışım, olumsuz durumların ortadan kalkmasını sağladığı gibi, olumsuz durumların ortaya çıkmasına da sebep olabilir. Tat tiksintisi bunun bir örneğidir.

Yem korkaklığı olarak da geçen tat tiksintisi, ilk olarak sürülerini çakallardan koruma amacı ile zehirli koyun cesedi kullanan hayvan yetiştiricileri tarafından kullanılmıştır. Çiftçiler, çok az sayıda çakalın zehirli eti yiyip öldüklerini, çoğunun bir parça ısırp hastalandıklarını tespit etmişlerdir. Sonuçta, çakallar kendilerini zehirleyen koyundan korkar hâle gelmiş ve koyunlardan uzak durmuşlardır. Çakallar, koyun kokusuna ve tadına karşı korku geliştirerek bununla hastalanma, zehirlenme arasında bağlantı kurmuşlar. Psikolojide “Garcia etkisi” olarak da bilinen bu durum, öğrenmede iki olayın zaman olarak yakınlığının altını çizmektedir. Örnekte de görüldüğü üzere, çakallar zehirli koyunu yedikten dakikalar, hatta saatler sonra mide bulantısı ve çeşitli zehirlenme etkileri göstermeye başlar; ama buna rağmen koyun ve zehirlenme arasındaki bağlantıyı kurabilirler (Çelen, 2010: 15-16). Yiyecek ve olumsuz durum arasında ilişki kurulması sonucu oluşan Garcia etkisi, insanların bazı yiyecekleri severken bazılarında niye şiddetle kaçtıklarını da açıklamaktadır.

İlk zihinsel çağrışımcılardan biri olan John Locke’ a göre de tikslenme şartlanması zaman ve mekânda birbirine yakın iki olay ya da nesnenin arasındaki bitişikliklerdir. Örneğin bal yiyen birinin midesinin bulanması ve bal ile mide bulantısı arasında çağrışım kurması tikslenme şartlanmasını oluşturmaktadır (Çelen, 2010: 34).

Pavlov'un klasik şartlanma ilkeleri, günümüzde reklam ve pazarlamada da ürün satışlarını arttırmak için bilinçli bir seçimle ve özenle kullanılmaktadır. Örneğin; çikolata, kilo yapan bir yiyecek olmasına karşın hiçbir çikolata reklamında kilolu bir oyuncu oynamamaktadır. Aksine, genç, güzel, sağlıklı oyuncular ya da çok mutlu zinde yaşlılar böyle reklamlarda oynamaktadırlar. Bunun sebebi, çikolata ile güzel ve zinde oyuncu arasında çağrışım ilişkisinin kurulmasını ve o güzel oyuncunun uyandırdığı güzel hislerin çikolata alırken de hissedilmesini sağlamaktır. Jilet reklamlarında zengin ve yakışıklı futbolcuların oynamasındaki, araba reklamlarında arabadan güzel bir bayanın inmesindeki ya da etraftaki insanların imrenerek hep birden arabaya bakmasındaki amaç; ürünle olumlu bir ilişki kurulmasını sağlayarak ürün alışına teşvik etmektir. Bu imrenilecek görüntülerle bir arada verilen ürünlerle olabildiği gibi birdenbire yüksek sesli bir reklamın çıkması ya da televizyonun o gürültülü sesine alışılmışken reklamda birden sesin ortadan kalkması şeklinde de olabilmektedir. Ses birden kesildiğinde ya da arttığında dikkat televizyonda daha çok toplanacağı için belli bir zaman sonra, reklam her çıktığında insanlarda koşullu olarak televizyona bakma ve sonuçta o reklamı izleme tepkisi ortaya çıkacaktır. Sessiz reklamların artışıdaki en önemli sebep budur.

Davranışçı çağrışım kuramları içerisinde incelenen diğer bir kuram ise bitişiklik kuramıdır (zincirlemeli şartlanma). Davranışçılığın en önemli ismi olan Watson, Amerikan psikolojisinin en önemli çevreci psikologlarından. Watson ve onun görüşünü savunanlar, John Locke'un "Zihin, üzerine deneyimlerin yazıldığı boş bir sayfadır." görüşünü benimsemektedirler. Onlara göre; bebek, çevre tarafından istenilen şeklin verilebildiği bir hamurdur. Watson, kalıtım diye bir şey olduğunu kabul etmekte; ancak insan davranışlarında kalıttan bahsedilemeyeceğini ileri sürmektedir. İnsan davranışlarının, küçüklükten itibaren çevredeki belli uyarıcılarla belli tepkilerin birbirine bağlanması sonucu şartlanma yoluyla yani, uyarıcı-tepki bağlarının üst üste dizilmesiyle meydana geldiğini savunmakta ve kalıtımı ne olursa olsun, herhangi bir bebeğin şartlanma yoluyla müzisyen, sirk çalışanı, hırsız ya da avukat yapılabileceğini ileri sürmektedir (Watson, 1966: 103-104).

Watson, klasik şartlanmayı insanın refleksif olmayan karmaşık davranışlarının öğretilmesinde de kullanılabilecek bir unsur olarak görmüştür. Watson; bir köpek şartlanabiliyorsa bir bebek de şartlanabilir, görüşünü ileri sürmüş ve bunu kanıtlamak için çalışmalar yapmıştır. Watson ve arkadaşı Rayner, Albert adlı on aylık bir bebeğe şartlanma yoluyla fareden korkmayı öğretmişlerdir. Albert beyaz fare (nötr uyarıcı) ile ilgilenirken başının arkasında çekiç ve örs ile çok yüksek bir ses çıkartılmıştır (koşulsuz uyarıcı). Bunun üzerine Albert koşulsuz tepki olarak korkar ve ağlamaya başlar. Bu olay birkaç gün

tekrarlandıktan sonra koşullu uyarıcı olan fare ile korkuyu yaratan koşulsuz uyarıcı olan yüksek ses, birlikte verilerek bebeğin fare ile yüksek ses arasında ilişki kurması sağlanmış ve çocuğun yüksek sese duyduğu korku, fareye de geçmiştir. Neticede, Albert yüksek ses olmadan da fareyi (koşullu uyarıcı) gördüğünde korkmaya (koşullu tepki) başlamıştır (Senemoğlu, 2010: 112).

Watson, öğrenmede pekiştirme ya da ödüllendirmeden bahsetmemiştir. Ona göre; bir uyarıcıya verilecek tepki, o uyarıcıya karşı en son yapılmış ve en sık tekrarlanmış tepkidir. Bu ilkeye “en son ve en sık tepki ilkesi” adı verilmektedir. Örneğin, okulda matematik problemi çözmekten zevk almayan bir öğrenci, karşılaştığı benzer bir başka matematik problemini de çözmekten hoşlanmayacaktır (Senemoğlu, 2009: 113).

İlk çağrışım kuramcıları olarak kabul edilen Pavlov, Watson ve Thorndike’ı takip eden çağrışımıcılar içerisinde Guthrie de Watson gibi insan davranışları biliminin gözlemlenebilen olgulara dayanması gerektiğine inanmış ve öğrenme ile ilgili davranışçı bir bakış açısı geliştirerek çağrışımıcı öğrenme ilkelerini ortaya koymuştur (Çelen, 2010:85). Guthrie’nin temel ilkesi uyarıcı ve cevapların bitişikliğine dayanır. Bir hareket oluşturan uyarıcı birleşimi, tekrarlandığında o hareket tarafından izlenme eğiliminde olacak ya da bir tepki sırasında etkin olan uyarıcı kalıpları tekrar edildiğinde o tepkiyi ortaya çıkaracaktır. Bitişik şartlanma, bir durumdaki davranışın, o durum ortaya çıktığında tekrarlanacağını öne sürer. Bitişik öğrenme, aynı zamanda seçmeli bir öğrenmedir. Karşılaşılan herhangi bir durumda, birey pek çok uyarıcıyla karşılaşır ama bütün uyarıcılara çağrışım yapılmaz. İçlerinden belli uyarıcılar seçilir ve çağrışımlar, seçilen bu durumlarla davranışlar arasında yapılır. Bu ilke hafızaya da uygulanabilen bir ilkedir. Sözel işaretler, öğrenme sırasındaki olaylar veya uyarıcı durumlarıyla bağdaştırılır. Guthrie’nin ikinci önemli ilkesi ise “çağrışım gücü” ilkesidir. Bu ilkeye göre; bir uyarıcı kümesi, en yüksek çağrışım gücünü bir tepkiyle ilk kez karşılaştığında kazanmaktadır (Schunk, 2009: 41). Dolayısıyla, bitişiklik Guthrie’ye göre okulda öğrenmenin temel özelliklerinden biridir.

Bitişikliğin yanı sıra çağrışım ile öğrenme hususunda önemli yer tutan diğer bir davranışçı çağrışım kuramı da bağ kuramıdır (ilgilendirmeli şartlanma). Bu kuramla ilgili olarak, “Karşılaştırmalı Psikoloji” adlı kitabında hayvanlarla araştırma yapanlara önerilerde bulunarak hayvan davranışlarını iç güdülere, alışkanlıklara ve çağrışımlara dayandıran Morgan, üst düzey zihinsel süreçlerin insanda var olduğuna dikkat çekmiş ve çalışmalarını doğada sürdürmüştür. Thorndike da Morgan’ın bu çalışmalarını daha ileri seviyeye taşımıştır.

Kendini bağ kuramcısı olarak kabul eden Thorndike’a göre öğrenme, beyinde bazı bağların güçlenmesi sonucu oluşur. Bireyin uygun deneyimleri varsa daha fazla sayıda bağ

güçlenecektir. “Ne kadar öğrenirsek o kadar bağ kurulur. Çok bağın olması da ne kadar eğitilmiş ve zeki olduğumuzu gösterir.” diyerek zeka ve eğitilmiş insan anlayışını ifade etmektedir (Çelen, 2010:85).

Thorndike, uyarıcı durumunda yer alan iki öge, birbirine aitse bu ikisi arasında çağrışımın meydana geldiğini; ancak birbirine bitişik olarak yer alan, ama birbirine ait olmayan ögeler arasında çağrışım meydana gelmediğini gözlemlemiştir. Dolayısıyla, öğrenilmesi gerekenlerle öğrenciye verilecek materyalin birbiriyle hiç ilişkisi olmadan tek tek değil, birbirine ait olacak şekilde organize edilerek sunulması gerekmektedir. Örneğin; “Zeynep öğretmendir.” “Ahmet iyi bir öğrencidir.” “Ayşe ev kadınıdır.” gibi birbiriyle ilişkili olmayan cümleler arka arkaya verildiğinde, çağrışım bir cümle içindeki birbirine ait olan sözcükler arasında oluşacaktır. Dolayısıyla Zeynep’ten sonra gelen sözcük sorulduğunda çoğunlukla “öğretmendir” cevabı alınırken “öğretmendir” kelimesinden sonra hangi kelimenin geldiğine doğru cevap alınamadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden çağrışım oluşturabilmek için, iki ögenin sadece bitişik olması yetmemekte, bunların aynı zamanda birbirlerine ait olması yani, aynı grup içinde yer alması gerekmektedir. Thorndike’in bu ait olma ilkesi, öğrenilecek şeylerin tek tek değil bir bütün hâlinde verilmesi gerekliliği sebebiyle Gestalt psikolojisini desteklemektedir. Ancak, Thorndike ait olma ilkesinin Gestalt psikologlarının “Organizma, belirli uyarıcı-tepki bağlarını değil genel ilkeleri öğrenir.” ilkesini doğruladığına ilişkin görüşlere “çağrışımsal zıtlık” (associative polarity) ile karşı çıkmaktadır. Buna da alfabeedeki harflerin ileriye doğru kolaylıkla sayılırken sondan başa doğru daha zor söylendiğini, İngilizce-Türkçe sözlüğe bakmaya alışan birinin, Türkçe-İngilizce sözlüğe bakarken zorlandığını, çarpım tablosunu seri hâlde sayarken tersten saymaya kalktığında duraklamaların yaşandığını örnek olarak göstermektedir. Thorndike bu örneklerle beraber, “Gestalt psikolojisinin dediği gibi belirli uyarıcı-tepki bağlarının yerine genel ilkeler öğrenilseydi, o zaman bireyler her iki yönde de aynı kolaylıkla uygulama yapılabilecekti.” diyerek fikrini açıklamakta ve ait olma ilkesine rağmen öğrenme sürecine ilişkin mekanistik, zihinsel olmayan görüşünü sürdürmüştür (Senemoğlu, 2009: 141-144).

Thorndike, öğrencilerin derslerden zevk alabilmesi için de kendi kuramı içerisinde “çağrışımsal geçiş” kavramını ortaya çıkarmıştır. Klasik şartlanmadaki bitişiklik yasası ile benzerlikler gösteren çağrışımsal geçiş, bir uyarıcı durumuna gösterilen tepkinin ortama giren yeni bir uyarıcıya da gösterilmesidir. Geçiş sürecinde, ilk önce yeni uyarıcı ortama girmekte ardından başlangıçtaki durumdan eser kalmayınca kadar asıl uyarıcı ortamdaki aşamalı olarak çıkarılmaktadır. Kelime tamamlama etkinliği bu durumu örneklemektedir. Öğrencilere kelime öğretilirken başlangıçta, öğrenci “kalem” kelimesini hem görüp hem de yazmakta,

daha sonra öğrenci “kalem” sözcüğünü işittiğinde karşılaştığı “K..L..M” harflerini “KALEM” olarak tamamlayabilmektedir. Bir sonraki aşamada öğrenci “kalem” sözcüğünü sadece “K.....M” harfleri bile olsa tamamlayabilmektedir. Çağrışımsal yapıları kullanarak dersi eğlenceli ve öğretici hâle getirmek, bu ve bunun gibi örneklerle kolaylıkla sağlanabilmektedir. Bu tür etkinlikler yapılırken sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de dikkate alınmalıdır (Akbaba vd., 2008: 458-460).

Thorndike’ın öğrenme kuramında, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen doğru tepkilerin önemi öne çıkmaktadır. Doğru davranışlar hemen pekiştirilmeli, yanlış davranışlar da hemen düzeltilmelidir. Dolayısıyla sık sık seviye tespitine yönelik sınavlar yapılarak öğrencilere en kısa zamanda dönüt verilmelidir. Thorndike cezanın, uyarıcı ve tepki arasındaki bağlarını zayıflattığını düşündüğü için sisteminde cezaya yer vermemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde cezaya değil, pekiştirece yer verilmelidir (Senemoğlu, 2009: 144).

Ayağa kalkma, yürüme, ıslık çalma, konuşmayı öğrenme gibi pek çok edimsel davranışın nasıl kazanıldığı ile ilgili olarak ortaya konulan edimsel şartlanma kuramı ise, organizma tarafından ortaya konan ve kendiliğinden ortaya çıkması hâlinde, davranışın sonuçları tarafından kontrol edilen süreçlerle ilgilenmektedir. Örneğin; çocuğun ilk kez ayağa kalktığını gören yetişkinler, sevinç içinde çocuğa sarılır, onu alkışlarlar. Çevresindekilerin bu ilgisi çocuğu sevindirir ve mutlu olan çocuk tekrar ayağa kalkma eğilimi gösterir. Böylelikle çocuğun ayağa kalkma davranışı, sonuçlar (yetişkinlerin olumlu ilgisi) tarafından yönlendirilmiş olur. Dolayısıyla, edimsel davranış uyarıcıdan bağımsız olamaz. Edimsel şartlanmada önce tepki ortaya çıkar, tepkinin oluşturduğu uyarıcı meydana gelir ve tepki, bu uyarıcılar tarafından kontrol edilir. Davranıştan sonra gelen uyarıcı, organizmada olumlu duygular uyandırır ise davranış tekrar yapılır; ancak uyarıcı olumsuz duygular uyandırdıysa davranış tekrar gerçekleştirilmez (Senemoğlu, 2009: 147).

Skinner, edimsel şartlanma için yaptığı deneyde, bir fareyi ön kısmında yiyecek kabı, yiyecek kabına bağlı ve yiyeceği atmak için takılmış bir hortum, yiyeceğin düştüğü yerin yanında pedal olan bir kutuya koyar. Fare, kutuya bırakıldığında ilk olarak sağa sola bakmaya başlar, her şeyi koklar ve bu sırada pedala da basar. Skinner, kutusunu fare her pedala bastığında hortumdan içeri bir yiyecek düşecek şekilde ayarlamıştır. Bu deneyde fare, yiyeceği almak için belli bir davranışta bulunmak zorundadır, klasik şartlanmada olduğu gibi kendiliğinden yiyecek gelmemektedir. Fare, gerçekleştirdiği tepkiden sonra yiyecek elde ettiği için yiyeceğin gelmesine sebep olan pedala basma hareketini tekrarlayacak, yani edimsel olarak koşullanacaktır (Cüceloğlu, 2009:146).

Edimsel şartlanma sebep sonuç ilişkisiyle çağrışım kurmanın bir sonucudur. Anne baba, çocuk ödev yaptığı zaman aferin diyip ödev yapmadığında sessiz kaldığında çocuk, belli bir süre sonra ödev yapma alışkanlığı kazanacaktır. Yeni alınan bir parfüm sıkılıp dışarıya çıkıldığında yakın çevredeki insanların verdiği tepkiler olumlu olursa parfüm kullanılmaya devam edilirken, tepkiler olumsuz olursa yeni alınan parfümü sıkıp dışarı çıkma davranışında da bir azalma meydana gelecektir.

Birey, tesadüfen bir davranışı yaptığı sırada, o davranışla ilişkili olmamasına rağmen olumlu bir pekiştireç alırsa zamanla aldığı bu pekiştireci davranışla ilişkilendirir ve o davranışı yapma eğiliminde bulunur. Uğurlu gün, uğurlu kalem, uğurlu elbise vb olgular tesadüfi durumların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Aksi durumda, yani bir davranış yapıldığında tesadüfen hemen o davranışın arkasından olumsuz bir tepkiyle karşılaşıldığında o davranışı yapma eğilimi azalacaktır. Kara kedinin uğursuz sayılması, merdiven altından geçmeme vb batıl inançların oluşumunda edimsel şartlanma rol oynamaktadır.

Skinner'e göre eğitimin temel işlevi, davranışın oluşumunu desteklemek için pekiştirme koşullarını düzenlemektir. Bu amaca uygun olarak; öğretmenin yeni bir öğrenme durumunda olan öğrenciyi anında pekiştirmesi gerekmektedir. Örneğin; çocuğa odasını düzeltme davranışını kazandırmak istiyorsak, bu davranışı ilk yaptığı zamanlarda anında davranışı pekiştirmeliyiz. Çocuğa, odasını topladıktan birkaç gün sonra pekiştireç verilirse bu, çocuğun oda toplama davranışında herhangi bir değişiklik yaratmaz. Skinner, eğitimde cezadan kaçınılması gerektiğinin altını çizmekte ve öğrencinin uygun davranışlarının pekiştirilmesi gerektiğini, uygun olmayan davranışların ise görmezden gelinmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğrencinin kendi hızıyla öğrenmesine olanak verilmemesi, öğrenilecek materyalin öğrencinin anlayabileceğinden daha büyük parçalar hâlinde sunulması, olumlu davranışların uygun bir şekilde pekiştirilmemesi, öğrencilerin davranışların kontrol etmek için çok sıkı bir disiplin uygulanması gibi sebeplerden dolayı okulda disiplin problemleri çıkmaktadır. Bunu önlemek için; öğretim, başarıyı en üst düzeye çıkarılabilecek şekilde planlanmalıdır. Skinner'e göre, bu ancak programlı öğretim uygulanarak sağlanabilir (Senemoğlu, 2009: 169-172).

Davranışsal çağrışım kuramlarının sonuncusu olan sistematik şartlanmayı da mühendislik eğitimi almış olan Hull, öğrenmeyi matematiksel bir yaklaşımla incelerken oluşturmuştur. Hull'a göre ideal bir öğrenme kuramı, Öklit geometrisi gibi önerme ve teoremlerle kurulan mantıksal bir yapıya sahip olmalıdır. Dolayısıyla kuram oluşturma anlayışı, varsayımsal tümdengelim ya da mantıksal tümdengelim olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2009:175).

Öğrenme üzerine yaptığı çalışmalarla iz bırakan Hull, önce akıl sağlığı bozuk insanların nasıl öğrendiği üzerine çalışmalar yapmış, çağrışımları nasıl kurduklarına ilişkin matematiksel formüller geliştirmiştir (Çelen, 2010:113).

Ona göre önceki öğrenmeler, benzer koşullarda meydana gelecek yeni öğrenmeleri etkilemekte, yeni öğrenmelere transfer edilmektedir. Bu sebeple öğretme-öğrenme ortamını düzenlerken çocuğun ön öğrenmelerini kullanmasını, bunların transferini gerçekleştirmesini ve ilişkiler kurmasını sağlayacak benzer nitelikte öğeleri kapsamına özen gösterilmelidir. Eğitim ortamlarında ön öğrenmeleri çağrıştıracak görsel materyaller kullanılması, konulara ve derslere uygun sınıfların seçilmesi hayati önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler sınıfı, İngilizce sınıfı, felsefe sınıfı gibi düzenlenmiş belirli ortamlar etkili öğrenmeyi sağlayacaktır (Akbaba vd. 2008: 443).

2.3.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel ağırlıklı davranışçı yaklaşım içerisinde işaret-Gestalt ve sosyal bilişsel olmak üzere iki kuram ele alınmaktadır. İşaret-Gestalt kuramını öne süren Tolman'a göre öğrenme, temel olarak çevreyi keşfetme sürecidir. Amaçlı davranışçılık olarak da geçen kuramında, insanın uyarana basitçe tepkide bulunduğuna inanmamakta; tepkiyi oluşturan unsurların inançlar, tutumlar, ulaşılmak istenenlerin amaçlar olduğunu savunmaktadır. Çoğu çağrışım kuramcıları, davranışı uyararı takip eden tepki olarak tanımlarken, Tolman'a göre davranışlarımızın bir amacı vardır. (Çelen, 2010: 126). Tolman'ın teorisi, deneysel açıdan Skinner ve Thorndike'in teorisine benzese de Tolman, davranışın tek tek tepkilerle ve uyarıcı-tepki serilerinden oluşan tanımı ile diğerlerinden ayrılmaktadır. Ona göre öğrenme, şartlanma teorilerindeki uyarıcıya verilen tepkiyi güçlendirmeden daha öte bir anlam taşımaktadır.

Tolman, "Hayvanlar ve İnsanlarda Amaçlı Davranış" adlı kitabında:

Çevredeki uyarıcılar hedef oluşturmak için araçlardır. Ayı ayrı çalışmazlar ve insanların özel davranışlarının sebeplerini anlamak için bütün davranışsal bölümler birlikte ele alınmalıdır. İyi bir üniversiteye girmek isteyen lise öğrencileri, çok çalışmak için pekiştirilmişlerdir. Sadece çalışmaya odaklanan araştırmacılar, davranışın amacını kaçıır. Öğrenciler için ders çalışmak bir araçtır. Öğrenciler, geçmişte ders çalışmak için pekiştirildiklerinden (iyi not aldıkları için) değil, çalışmanın kendilerinin orta vadede hedeflere (öğrenme, yüksek not alama gibi) ulaşmalarını sağladıkları için ve

dolayısıyla üniversiteye girme şanslarını arttırdıkları için yani “davranış amaçlı olduğu için” buradaki öğrenme bilişseldir. Bu amaç ve bilişler o kadar açıktır ki hayvanlarda da insanlarda da görülebilir.” (Tolman, 1932: 12-13). diyerek amaçlı davranışçılık teorisini özetlemiştir.

Tolman 1949’da yayımladığı makalesinde altı tür öğrenme olduğunu söylemektedir. Bunlar: kateksis, eşdeğer inançlar, alan beklentileri, alan-biliş yolları, dürtü ayrımları ve hareket biçimleridir.

1.Kateksis; belli dürtü durumlarıyla belli nesneleri ilişkilendirme eğiliminin öğrenilmesine işaret etmektedir. Örneğin belli ülkedeki bireyler açlık dürtülerini çok farklı yiyeceklerle gidermeye çalışırlar. Bir İtalyan açlığını gidermeyi makarnayla ilişkilendirmişken, Amerika’da yaşayan bir birey domuz pastırmasıyla ilişkilendirebilir. Bunun yanında bir Müslüman ise açlığını gidermek için asla domuz eti yemez; çünkü açlık dürtüsünü tatmin etmek ile domuz etini ilişkilendirmemiştir. Belli uyarıcılar, belirli dürtüleri gidermekle ilişkilendirildiğinde ve dürtü tekrar ortaya çıktığında, organizma bu uyarıcıyı arama eğiliminde olur. Organizma, belli dürtü durumunda belli nesnelerden kaçınmayı öğrenmişse, bu duruma “olumsuz korteksis” adı verilmektedir.

2. Eşdeğer inançlar, fizyolojik dürtülerden çok “sosyal dürtülerin” doyurulmasıyla ilgili bir öğrenme türüdür. Tolman bu öğrenme türüyle ilgili olarak, yüksek not alma algısının öğrencide belli bir müddet sonra sevgi ve kabul edilme ihtiyacını doyuracağı, öğrenci arkadaşlarına aldığı nattan bahsetmese bile öğrenci için “beş” almanın sevilme ve kabul edilmeye eşdeğer görüleceği örneğini vermektedir. Diğer uyarıcı- tepki kuramcılarıyla Tolman’ın kuramı arasında küçük bir fark vardır. Diğerleri pekiştirme olarak açlık, susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçların giderilmesini gerekli görürken, Tolman kabul edilme, sevilme gibi sosyal ihtiyaçlara önem vermiştir. Yani iki uyarıcı arasında sıklığa bağlı bir çağrışım oluşturur.

3. Alan beklentileri ise biliş haritasının geliştirildiği gibi oluşmaktadır. Bu öğrenme türünde organizma, neyin neye götüreceğini bilir. Çevreye ilişkin bu genel bilgi örtük öğrenmeyi, örtük sönmeyi, yer öğrenmeyi ve en az çaba gerektiren, en kısa yolları kullanmayı açıklarken de kullanılmıştır. Bu öğrenme uyarıcı- tepki ilişkisiyle değil uyarıcı-uyarıcı ilişkisiyle oluşmaktadır. Organizma belli bir işareti, uyarıcıyı gördüğünde onu diğer bir uyarıcının izleyeceğini bilir ve bunu bekler.

4. Alan biliş yolu, bir problem çözme yolu ya da stratejisi olarak görülmektedir. Burada önemli olan, bir problemi çözmeye etkili olan stratejinin gelecekte benzer durumlarda da kullanılabilmesidir. Burada kullanılan çağrışım, benzerliğe dayalı olarak oluşmaktadır.

5. Dürtü ayrımları olarak adlandırılan öğrenme türü, organizmanın kendi dürtü durumunu belirlemesini ve buna uygun tepkide bulunmasını kapsamaktadır. Organizma, kendi dürtü durumunu açıkça belirlemedikçe onunla ilgili biliş haritasını kullanamaz; çünkü organizma ihtiyacını bilmezse amacını da belirleyemez ve uygun davranışı gösteremez. Tolman, fizyolojik dürtülere olduğu kadar sosyal dürtülere de önem verdiği için onun için dürtü ayrımı kavramı önemlidir. Örneğin; sevgiye ihtiyaç duyan birisinin davranışı ile yiyeceğe ihtiyaç duyan birisinin davranışı birbirinden farklı olacaktır (Senemoğlu, 2009:210-213). Buradan yola çıkarak, çağrışımların ihtiyaçları belirlediğini söylemek mümkündür.

Tolman, Ritchie ve Kalish'in 1946'da yaptığı bir deneyde, davranışın esnekliği ve amacının önemi daha açık bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yuvarlak bir alan içine konan farelerin yiyeceğe ulaşmaları için dairenin ortasından giden dümdüz bir yol vardır. Fareler bu yola alıştıktan sonra, yiyeceğe ulaşan yola engel konur ve fareler on sekiz ayrı çıkış yolu olan başka bir araca konurlar. Son konulan araçta fareler, engellenen yola en yakın yola tepkide bulunmak yerine, yiyeceğe en yakın yolu tercih etmişlerdir. Dolayısıyla fareler, yiyeceğe en yakın yolu bulmanın yanı sıra yiyeceğin uzayda nerede olduğunu da öğrenmiş; yani içgörü geliştirmiştir. Böylelikle Tolman; Skinner, Guthrie ve Hull gibi öğrenmeye ilişkin genel ilkeler getirmemiş, ama bilişsel kuramı ve çağrışım kuramının nasıl bir araya gelebileceğine ilişkin ipuçları yakalamıştır (Çelen, 2010:128-131).

6. Hareket biçimlerinde ise Tolman, fikirlerin ilişkilendirilmesiyle ilgilenmiştir. Bu yüzden de hareket biçimini öğrenme, bir eksiği gidermeye dönüktür. Tolman, Guthrie'nin tepkilerin uyarıcılarla nasıl ilişkilendirildiğine ilişkin yorumunu tam bir görüş birliğiyle olmasa da kabul etmektedir. (Senemoğlu, 2009:212)

Bu kuramdan hareketle, öğrenmenin çeşitli faktörlere bağlı olduğu göz önüne alınarak öğrenme ortamının, öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bilişsel ağırlıklı davranışçı yaklaşım içerisinde ele alınan ikinci kuram sosyal bilişsel kuramdır. Sosyal ortamda öğrenme yaklaşımı olarak da incelen bu kuramda, insanların diğer insanları gözleyerek öğrenmesi esas alınmaktadır.

Bu hususa ilişkin ilk açıklamalar Aristo ve Platon'a kadar uzanmaktadır. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır. Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi

Thorndike'dır. Miller ve Dollard ise taklit yoluyla öğrenmenin, araçsal koşullamanın özel bir hâli olduğunu, Hull'un öğrenme kuramı çerçevesinde objektif olarak açıklanabileceğini düşünmüştür. Onlara göre, diğer davranışlar gibi taklit edilen davranışlar da pekiştirildiklerinde güçlenirler. Örneğin; büyük çocuk babasının ayak seslerini duyduğunda kapıya koşar ve babasına kapıyı açar, babası da onu şeker vererek ödüllendirir. Küçük çocuk da tesadüfen ağabeyinin arkasından kapıya koşar ve babasından şeker alır. Dolayısıyla da çocuk, ağabeyini kapıya koşarken gördükçe onu takip eder ve kapıya koşar. Her iki çocuğun kapıya koşma davranışı şekerle pekiştirildiği için devam eder. Ancak, çocukların ikisi de pekiştirmeyi farklı uyarıcılarla ilişkilendirmişlerdir. Büyük olanın babasının ayak sesine koşup kapıyı açma davranışı pekiştirilirken, küçük olanın ağabeyi gibi kapıya koşma davranışı pekiştirilmiştir. Miller ve Dollard, taklit etmenin alışkanlık hâline geldiğini ileri sürmektedirler. Ağabeyinin davranışını taklit etmesinden dolayı pekiştirilen çocuk, ağabeyinin diğer davranışlarını da taklit etme eğilimi gösterecektir (Senemoğlu, 2009: 216-217).

Sosyal bilişsel teori, insanların içinde bulundukları sosyal çevre sayesinde öğrendiklerini savunmaktadır. Bandura, sosyal bilişsel teorisinde bireyin fonksiyonlarını kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasında karşılıklı etkileşim serileri olarak görmektedir. Öğrenme, doğrudan gerçek davranışları yaparak ya da modelden dinleyerek ya da basılmış veya işletilen materyallerle dolaylı olarak gerçekleşir. Burada önemli olan davranışın sonucudur; çünkü başarıya götüren davranış bellekte tutulurken, başarısızlığa götüren davranışlar bellekten atılmaktadır (Schunk, 2009: 128).

Bandura'nın kuramı, Skinner'ın radikal davranışçılığından farklıdır. Skinner'a göre bireyin geçmiş davranışları, yeni davranışını etkiler. Bandura'ya göre bireyin geçmişte yaptığı davranışların sonuçları benzer durumlara ilişkin sezgi ve beklentileri oluşturur. Bu beklentiler, öğrenilmiş beklentilerdir. Bandura'ya göre, insanlar doğrudan uyaran tepki vermez, önceden durumu yorumlarlar. Bandura, hem insancıl psikolojinin hem de davranışçı psikolojinin terminolojisini kullanarak insan ve çevre arasındaki etkileşimi aktarmaya çalışmıştır (Çelen, 2010: 136).

Gözlem yoluyla öğrenmenin dikkat etme, hatırd tutma, davranış üretme ve güdülenme süreci olmak üzere dört temel süreci vardır. Bu öğrenme kuramının hatırd tutma sürecinde ise çağrışım önemli rol oynamaktadır; çünkü gözlem yoluyla öğrenilen bilgidan yararlanabilmek için gözlemcinin, modelin davranışlarını hatırlaması gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmenler, öğrencilere bellek destekleme ve kodlama yollarını öğretirken, onların davranış hatırlamalarını kolaylaştırmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2009: 227-235).

2.3.3. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu Psikologları Piaget ve Bruner’a göre öğrenme, kişinin davranışta bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları husus, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar (Özden, 1998: 24).

Gestalt kuramcılarına göre; bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalarına ayırıştırarak değil, bütünlük içinde algılar. Onlara göre organizma, dışarıdan gelen duylara kendisinden bir şeyler katar ve yaşantıyı yeniden örgütler. Bu kurama göre, insanlar dünyayı bir bütün olarak algılar, gelen uyarıcılar birbirinden ayrılmış bir şekilde değil, anlamlı bütünler hâlinde örgütlenmiş olarak görülür. Örneğin; uyarıcıları çizgiler ya da renk grupları olarak değil masa, sandalye, insan olarak bir bütün hâlinde görürüz. Gestaltçılar’a göre örgütlenme yasaları, öğrenmeyi de açıklamaya yardım etmektedir ve algı bir örgütlemedir. Wertheimer, çok sayıda algı ilkesi belirlemiştir; ancak en çok bilinenleri şekil-zemin, yakınlık, benzerlik, tamamlama ve basitliktir. Gestalt kuramcıları, örgütlenmenin yardımcı yasalarını genel bir ortak yasa içerisinde toplamak için çalışmışlar ve bu genel yasaya da “Prägnanz” adını vermişlerdir. Koffka: “Psikolojik örgütlemeler, kontrol edici koşulların izin verdiği ölçüde, olabildiğince iyi olacaktır.” diyerek, her psikolojik örgütlemenin “iyi biçim”, “iyi şekil”, “iyi bütün” olma eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Gestaltçılar, kişilik çözümlemeleri ve psikoterapi alanlarında prägnanz yasasından faydalanmışlardır (Senemoğlu, 2009: 240-243).

Gestalt Psikologları insanların davranışlarının, içinde bulundukları durumu algılamalarına bağlı olarak değiştiğini ifade ederler. Onlara göre öğrenme, kişinin kendini ve çevresini algılama sürecidir. Bu yüzden, öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları öğrenmesi, olaylara ve nesnelere anlam yüklemesidir (Özden, 1998: 25).

Gestalt psikologları, unutmayı (geri getirememe) iki sebebe bağlı olarak açıklamaktadırlar. İlki, geri getirmedeki başarısızlık sebebiyle unutmadır. Burada bireyin hatırlamak için kullandığı ipucu bellekteki temsile yani orijinal biçime ne kadar benzerse hatırlama da o kadar iyi ve kolay olur. Bower ve Glass, anlamsız şekillerin bütünlük taşıyan parçalarının, bütünlük taşımayan veya fikir vermeyen parçalardan altı kez daha güçlü hatırlatıcı ipuçları olduğunu bulmuşlardır. Bu sebeple, geriye getirmede kullanılan ipuçlarının bilgi verici olması, tam, anlamlı ve belleğe yerleştirirken kullanılan ilk kodlama biçimine

uygun olması gerekmektedir. Unutmaya sebep olan ikinci husus ise iz sistemindeki bozulmadır. (Senemoğlu, 2009: 251). Öğrenilenlerin beyinde meydana getirdiği etkinliğe “bellek süreci”, bu etkinlik bittiğinde kalan ize de “bellek izi” denir (Akbaba vd. 2008: 542). Gestalt psikolojisine göre, kötü örgütlemeler iyi örgütlemelere doğru bir değişime girer, her durumda iyiye, bütüne, anlamlığa ulaşmak temel yasadır. Bu yasa bellek izi için de geçerlidir. Başlangıçtaki bellek izi bu değişimden çok etkilenirse geriye getirmek için kullanılan ipuçları, ilişki kurabileceği bir örüntü bulamadığından hatırlama da mümkün olmayacaktır (Senemoğlu, 2009: 251-252).

Gestalt psikologlarına göre, davranışın belirleyicisi coğrafi çevreden çok psikolojik gerçekliğin etkililiğidir. Buna göre öğrencinin inançları, değerleri, ihtiyaçları ve tutumları öğretme-öğrenme ortamındaki fiziksel uyarıcıları anlamlandırmasında önemli yere sahiptir yani; dış koşullar, öğrencinin iç koşullarına göre anlam kazanmaktadır. Bu yüzden de öğretmenler eğitim durumlarını öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, öğrencinin değerleriyle ters düşmeyecek, onun tutumlarını olumlu hâle getirecek şekilde düzenlemelidir.

Gestalt yaklaşımında incelenmesi gereken içgörüselle öğrenme ve problem çözme, çağrışımla doğrudan alakalı olup Alman psikolog Köhler’in hayvanlar üzerinde öğrenmeyle ilgili olarak yaptığı deneylere dayanmaktadır. Araştırmacının, “Sultan” adlı şempanze ile ilgili yaptığı iki deney, psikolojinin klasik deneyleri arasına girmiştir. Bu deneylerin ilkinde, Sultan’ın elinin ulaşamayacağı bir uzaklığa yiyecek konmuştur. Sultan’ın yiyeceğe ulaşabilmesi için önce elinin yetiştirebildiği kısa sopayı alması ve kısa sopayı kullanarak uzun sopaya ulaşması gerekmektedir. Sopalardan biri diğerinin ucuna takılabilir niteliktedir; ancak bu iki sopa birbirine eklendiğinde yiyeceğe ulaşılabilir niteliktedir. Sultan, bu deneyde başarılı olmuş ve sopaları kendine çekip birbirine ekleyerek, elde ettiği birleşik uzun sopayla yiyeceği kendine çekmiştir. Sultan, bu deneyin her aşamasında sağına soluna bakmış, durmuş, kaşınmış, yeniden sopalara yönelmiş ve çözüme adım adım yaklaşmıştır. Sultan’a uygulanan ikinci deneyde Sultan’ın ulaşamayacağı yükseklikte bir yere muz konarak odaya üç tane sandık bırakılmıştır. Sultan ilk olarak zıplayarak muza erişmeye çalışmış, ulaşamayınca kaşınıp odada gezerek bir köşeye oturmuştur. Bir süre sonra Sultan birden yerinden kalkarak sandıkları üst üste koymuş ve sandıkların üstüne çıkarak muza ulaşmıştır. Her iki deneyde de, hayvanın içinde bulunduğu ortamı algılaması, ortamdaki nesnelerin birbiriyle nasıl ilişkisi olduğunu kavraması gerekmektedir. Algılama ve kavramayı gerektiren araştırmalar, şempanze gibi hayvanlarda gözlemlendiği gibi fare, güvercin gibi daha düşük zekâyâ sahip canlılarda da gözlenebilmektedir (Cüceloğlu, 2009: 162-163).

Gestalt bakış açısında öğrenme; nesnelerin, insanların veya olayların farklı algılanmalarına yönelik olarak yapılan yeni bir düzenlemeyi içeren bilişsel bir durumdur. İnsanlarda öğrenmenin çoğu “güçlü algılama seviyesinde içgörü” ile gerçekleşir, bu da bilgisizlikten bilgiye doğru dönüşümün çok hızlı gerçekleşmesi demektir. Bir sorunla karşılaşıldığında, kişiler nelerin bilindiğini ve nelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya çıkarırlar. Daha sonra muhtemel çözümler üzerinde düşünürler. İçgörü, insanların sorunları nasıl çözeceklerini bir anda “anladıkları” zaman gerçekleşir (Schunk, 2009: 143).

İçgörüde, ön çözümden çözüme geçiş ani ve tamdır, içgörüyle öğrenilen problem çözümü unutmaya dirençli olup diğer problem çözümlerine kolaylıkla transfer edilebilir. Zeki olanlar, içgörüselle çözüme daha kısa zamanda ulaşır. Gestalt psikologları öğrenme amaçlı yapılan tekrarların; öğrencilerin yeni ilişkileri keşfetmesini, bellekteki izlerin daha iyi örgütlenmesini sağlaması açısından faydalı bulmaktadır. Ne kadar çok problem çözme durumuyla karşılaşılırsa içgörüselle problem çözme süresi de o kadar kısalacaktır. Bu sebeple, öğretmenin öğrenme sürecinde anlamaya dayalı tekrarlar yaptırması süreç için önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2009: 252).

Bilişsel öğrenme kuramında incelenen diğer bir kuram da bilgiyi işleme kuramıdır; ancak bilgiyi işleme kuramından önce bu kuramın oluşum sürecinde önemli etkisi olan Ebbinghaus’un sözel öğrenme yaklaşımına değinmek gerekmektedir.

Sözel öğrenme üzerine araştırma yapma isteği, öğrenmeyi sözel uyarıcılar arasındaki bağlantıları aşamalı olarak güçlendirme amacı taşıyan Ebbinghaus’un çalışmalarından doğmuştur. Sözel öğrenme araştırmacıları üç tip öğrenme görevi uygulamışlardır: seri öğrenme, eşleşmeli çağrışım ve serbest çağrışım. Seri öğrenme, bir şiiri ezberleme ya da bir problem çözme stratejisi gibi okul ödevlerinde kullanılır. Eşleşmeli çağrışımsal yöntemde, bir tepki için bir uyarıcı verilir. Katılımcılara uyarıcı verildiğinde onların uygun tepkiyi vermeleri beklenir.

Çağrışımsal eşleştirmeli öğrenmenin üç önemli yanı vardır: uyarıcı arasında ayırım yapabilme, tepkileri öğrenme ve uyarıcıya eşlik eden tepkileri öğrenme. Araştırmacılar daha çok, çağrışımsal eşleştirmeli öğrenmenin gerçekleştiği süreç ve bilişsel uyum sağlama üzerinde yoğunlaşırlar. İnsanların yaptıkları hata miktarı başlangıçta yüksektir; ancak hatalar listenin tekrar tekrar sunulmasıyla azalır. Estes ve diğerlerinin araştırmaları bu konuya farklı bir bakış açısı sunmuştur. Liste öğrenme, tekrar yoluyla gelişiyor olsa da belirli bir konunun öğrenilmesi “Ya hep, ya hiç!” olarak belirlenmiştir. Öğrenci, doğru çağrışımı ya bilir ya da bilmez. Denemelerle, öğrenilmiş çağrışımların miktarı artar. Buradaki önemli diğer bir husus ise bilişsel uyum sağlamadır. Basitçe tepkileri ezberlemektense, öğrenciler çoğunlukla

materyali, anlamlı hâle getirmek için onları düzenler. Uyarıcı kelimelerle onların tepkilerini birleştirmek için bilişsel uyum sağlayıcıları kullanabilirler. Ağaç-kedi eşleştirmesi için, bir ağaca tırmanan kedi resmi çizilebilir ya da “Kedi ağaca tırmandı.” cümlesi düşünülebilir. Bir kedi gösterildiğinde, kişi imgeyi ya da cümleyi hatırlar ve “ağaç” imgesini aklına getirir. Serbest çağrışımlı öğrenmede ise, öğrencilere bir dizi konu verilir ve onları rastgele hatırlamaları istenir. Hatırlama sırasında öğrenciler, çoğunlukla kelimeleri orijinal listede sunulandan daha farklı gruplarlar. Bu gruplamaları, çoğunlukla benzer anlamlar ya da sebzeler, hayvanlar, meyveler gibi aynı kategoride olanlar oluşturur. Kategorik kümeleme kavramının en bilinen uygulamasında öğrencilere hayvanlar, insanlar, meslekler ve sebzelerden oluşan 15 kelimelik grupların yazıldığı 60 kelimelik bir liste verilmiştir. Kelimeler karışık sıra ile sunulmuştur; ancak öğrenciler aynı grubun üyelerini birlikte hatırlama eğilimindedir. Kümeleme eğilimi, listenin tekrarlanması ve konuların veriliş zamanlarının daha uzun tutulması ile artar. Kümeleme, birleşimci yöntemle açıklanmıştır. Buna göre; kelimeler normal şartlar altında ya doğrudan (armut, elma) ya da üçüncü bir kelimeyle (meyve) birlikte hatırlanır. Bilişsel açıklama, hem verilen kelimeleri hem de onların mensup oldukları grupların birlikte öğrenildiğini ileri sürmektedir. Grup isimleri, uyum sağlama ipuçları olarak çalışmaktadır. Öğrenciler hatırlamak istediklerinde önce grup isimlerini ardından da grup üyelerini geri çağırır. Kümeleme, insan belleğine bir içgörü sağlar ve bireyin deneyimlerini düzenler. Bu durum Gestalt psikologları tarafından da kabul edilmiştir (Schunk, 2009: 148-149).

Sözel öğrenme araştırması, sözel malzemelerin kazanımı ve unutulma biçimini ortaya çıkarmıştır. Çağrışımların, sözel malzemelerin öğrenimini açıklayabilmesi fikri de bu araştırmada çok önemli yer tutmaktadır. Bu önem, araştırmacıların liste öğrenmeden çok metin okuyarak öğrenmeye eğildiklerinde ortaya çıkmıştır. Okullarda sözel öğrenme, kelime çiftleri (ülke başkentleri, Türkçe kelimelerin yabancı dillerdeki karşılıkları), şiir ve şarkı gibi düzenli yapılar ve kelime dağarcığındaki kelimelerin anlamları gibi bağlamlar içerisinde gerçekleşir. Öğrenme ve bellek üzerine bilişsel bilgi işlem görüşünün gelişiyile sözel öğrenme teorisyenleri tarafından ileri sürülen fikirler ya önemsiz kalmış ya da değiştirilmiştir. Araştırmacılar giderek daha çok bağlama bağlı sözel malzemenin öğrenilmesi ve belleğe alınmasına yönelmiştir. Bu noktada da bilgi işleme kuramı devreye girmektedir (Schunk, 2009: 149).

Bilgi işleme kuramında öğrenme, bilişsel açıdan ele alınarak bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılarındaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Senemoğlu,

2009: 265). Bilgiyi işleme kuramında, öğrenci öğrenme sürecinde etkin rol oynamaktadır. Birey, çevresel uyarıcıların hepsini değil, bunların bir kısmını seçerek alır. Bu süreçte birey, etkileşimde olduğu uyarıcılara anlam verip yorumlar. Öğrenme sürecinde eski bilgilerle yeni bilgiler etkileşim hâlinindedir. Eski bilgiler sayesinde yeni uyarıcılara anlam verilebilir ve eski bilgilerle ilişkilendirilerek yeni bilgiler depolanır. Bu işlemlerin hepsinde birey kendi öğrenmesinin aktörü olarak görülmektedir; çünkü bütün süreçlerde etkindir (Akbaba vd., 2008: 487).

Bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiğinde geri getirir ve tepkiler üretir. Yani; süreç, bilgiyi bir araya getirir, kodlar, bilgiyi korur ya da depolar ve gerektiği zaman geri getirir (Ulusoy vd., 2008: 369).

Kuram, insanın bilgiyi nasıl aldığını, nasıl depoladığını, kaydettiğini, geri getirdiğini anlamaya çalışır. Bilgisayarların ortaya çıktığı andan itibaren, insanlar hep insan zihni ile bilgisayarın işleyişi arasında bir kıyaslama yapmışlardır. Bu kıyaslar özellikle hafızanın işleyişinde yoğunlaşır. Bu kıyaslamayı yapan kişilerin başında Atkinson ve Shiffrin gelir. Bu araştırmacılar, üç ögeden oluşan bir bellek sistemi önermişlerdir. Araştırmacılar duyuşal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak belirledikleri bu sistemin yanı sıra; dikkat, algı, tekrar, gruplama, kodlama ve geri getirme(hatırlama) olarak adlandırdıkları bilişsel süreçlerin üzerinde de önemle durmuşlardır (Akbaba vd. 2008: 486).

Çağrışım ve hayal gücü, belleğin en önemli iki bileşenidir. Bu ikisi olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi çok güçtür. Bir şeyi hatırlamanın en iyi yolu, onu önceden bildiğimiz şeylerle çağrışım yapacak şekilde bir görüntü oluşturmaktır. Eğer bu görüntü, çok iyi bildiğimiz belli gerçeklerle çağrışım kuracak şekilde oluşturulursa, bu aşına yardımcıları görüntünün zihinde belli yerlere demir atmasını sağlar ve yeni bilgi daha kolay hatırlanır. Çağrışım, işlevini bilgiyi diğer bilgilerle ilintileme ya da onlara “asma” yöntemiyle görür. Örneğin, birey bir muzı düşündüğünde muzun sarı rengi, tadı, biçimi, yetiştiği yerin iklimi, muzı nereden alıp nerede saklayacağıyla ilgili çağrışımlar kurar. Böylece, muzla ilgili bir görüntü ve mekânlar bilgisine sahip olur. Çağrışım ve hayal gücü ortak çalışmaktadır. Birey hayal gücünü ne kadar çok kullanırsa öğrenme yeteneği de o kadar zenginleşir. Bunun nedeni hayal gücünün sınır tanınaması ve duyuları dolayısıyla beyni sürekli uyarmasıdır. Hayal gücü ve çağrışım bir araya geldiğinde belleği oluşturmaktadır (Buzan, 2009: 30). Hayal gücü ve çağrışımı, dolayısıyla belleği anlamak için daha ayrıntılı incelemek gerekmektedir.

Hebb’ e göre kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki tür bellek vardır. Ancak bilgiyi işleme kuramcılarının bir kısmı bu bellek türlerine bir de “duyuşal bellek” adını verdikleri

belleği eklemektedirler. Öğrenilen bilgilerin saklanması ve hatırlanması duyuşsal, kısa süreli ve uzun süreli belleğin sistematik olarak çalışmasına bağılıdır.

Çevreden gelen uyarıcılar, duyu organları aracılığıyla duyuşsal belleğe gelirler. Bilgi, duyuşsal kayıttta çok kısa bir süre kalmaktadır. Dikkat ve algı süreçleri ile duyuşsal kayıttaki bilgilerin bir kısmı kısa süreli belleğe gönderilmektedir. Duyusal kaydın içerdığı bilgi, özgün uyarıcının tam bir kopyasıdır. Görsel duyular, duyuşsal kayıt tarafından bir fotoğraf gibi kısa bir süreliğine kodlanır. İşitsel duyular da ses kalıpları olarak kodlanır. Bazı araştırmacılar, bilginin duyuşsal kayıttta kalış süresinin yarım saniyeden az olduğunu savunmaktadırlar; ancak Moates ve Schumacher duyuşsal belleğin işitsel bilgi için yaklaşık 4 saniye, görsel bilgi için yaklaşık 1 saniye olduğunu ve uyarıcının tam bir kopyasının tutulduğu bilgi deposu olduğunu savunmaktadır. Buradan, duyuşsal kaydın her duyu için farklı kodlama biçimlerinin olduğu, sınırsız alma gücü olmasına rağmen bilginin çok kısa tutulduğu bir bellek türü olduğu sonucu çıkarılmaktadır (Ulusoy vd., 2008: 372).

Duyuşsal kaydın insan hayatındaki önemi çok büyüktür. Birey, okuduğu ya da duyduğu bir cümlelin sonu gelmeden başını unutsaydı cümleyi anlamlandırması da imkansız olurdu. Duyusal kayıt sınırsız kapasiteye sahiptir; ancak gerekli bilgiler işlenmezse kaybolur. Birey, dikkat ve algı süreçleriyle bilgiyi işlemektedir. İşlenen bilgi bir sonraki sistem olan kısa süreli belleğe geçer (Ulusoy vd. 2008: 373). Kısa süreli bellek, bizim anlık bilincimizdir. Görsel ya da sözel olarak gelen bilgiler kısa bir sürede burada saklanır ve tekrar edilerek veya uzun süreli bellekte etkinleştirilen bilgi ile ilişkilendirerek kaydedilir. Kısa süreli bellekteki bilginin zamanı kısıtlıdır. Çabucak işlenmezse silinir. Kısa süreli bellek kapasite açısından da sınırlıdır. Miller, kısa süre belleğin kapasitesinin birimlerin kelimeler, harfler ve yaygın ifadeler gibi anlamlı ifadeler olduğunda 5 ile 9 arası bir birim olduğunu öne sürmüştür. Kişi bu bilgi miktarını, bilgileri bölerek ya da anlamlı hâle getirerek arttırabilir. Sternberg bellek taraması üzerine yapmış olduğu araştırma ile bilginin kısa süreli bellekten nasıl geri getirildiğini açıklamaya çalışmıştır. Katılımcılara kısa süreleri belleğin kapasitesini aşmayacak az haneli sayılar verilmiş ve ardından onlara bir sayı verilerek bu sayının kendilerine önceden verilen sayı serisinde olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılar bu durumda çok az yanılmışlardır; ancak önceden verilen sayı iki haneden altı haneye çıktığında yanıt süresi artan her rakam için 40 milisaniye artmıştır. Bunun sonucunda da Stenberg, bilginin aktif bellekten birimlerin ard arda taranarak geri getirildiği sonucuna varmıştır (Schunk, 2009: 150).

Duyusal bellekle uzun süre bellek arasında bilginin uğrak yeri olarak kabul gören kısa süreli bellekteki bir bilgi, yaklaşık 18 saniye saklanabilmektedir. Bu 18 saniyelik sürede de bilginin kalıcı olabilmesi için tekrar şarttır (Akbaba vd., 2008: 489).

Kısa süreli bellek birkaç dakikayı geçmeyen hatırlama durumlarında görülürken uzun süreli bellek saatler, günler, aylar ve yılları kapsayan hatıralarla ilgilidir. Her belleğin kendine özgü kodlama, depolama ve ara-bul-geri getir aşmaları vardır. Bilgi hazinemizin tümü uzun süreli belleğimizdedir. Kısa süreli bellek ise son derece sınırlı bir havuzu andırır (Cüceloğlu, 2009: 171).

Kısa süreli belleğin zaman ve kapasite yönünden sınırlılıklar taşıması, öğretmenlerin öğrenmeyi sağlayabilmeleri için belirli önlemler almalarını gerektirmektedir. Örneğin, öğretmenler genellikle öğrencilerin bir metni sadece doğru okuduklarını, metnin anlamını tam kavrayamadıklarını söylerler. Bunun sebebi, okuma sırasında kısa süreli belleğin kapasitesinin tamamının sözcükleri doğru seslendirme ve telaffuz etmede kullanılması, anlamlandırmaya yer kalmamış olmasıdır. Yazma etkinliklerinde de benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Okunan metni yazım ve noktalama kurallarına göre yazmaya çalışan öğrencinin, kısa süreli belleği o kelimenin doğru yazımıyla ya da noktalama işaretlerinden hangisini kullanacağı ile meşgul olacağı için öğrenci, yazma sırasında o metinle ilgili olarak herhangi bir anlamlandırma sürecinde bulunamayacaktır. Bu durum diğer bütün dersler için geçerlidir. Kısa süreli belleğin sınırlılıklarından ötürü öğrenciler sadece sözlü anlatımla yapılan derslerden de gerekli verimi alamayacaktır. Simon “Bir birimlik bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması on saniye sürmektedir. Normal konuşma hızıyla yapılan anlatımda ise dakikada 150 kelime söylenmektedir. Ortalama her 5 sözcükte bir de bir fikir ortaya konmaktadır. Bu durumda öğrenci, bir dakikada otuz fikri anlamakla yükümlüdür ki bu kısa süreli belleğin kapasitesini aşmaktadır.” diyerek öğretmenlerin bu konuyu göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, derste durmaksızın hızlı bir anlatım uygulamak yerine öğrencilerin kısa süreli bellekte işlem yapmalarına olanak verecek bir hızda ve belli aralıklarla ders anlatmalı ve dersini çeşitli materyallerle desteklemelidir. Belli aralıklarla yapılan tekrarlar ve hatırlatmalar, önemli kısımların vurgulanması ise bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesine yardımcı olacaktır (Senemoğlu, 2009: 275).

Uzun süreli bellek, öğrendiğimiz bilgilerin kaydedildiği sonsuz depomuzdur. Bu belleğin kapasitesi sınırsızdır (Akbaba vd. 2008: 489). Uzun süreli bellekteki bilgiler sıklıkla ve sürekliliğe bağlı olarak yer etmektedirler. Bir olguyla, olayla ya da fikirle ne kadar çok karşılaşılırsa bilginin bellekteki temsili de o kadar güçlü olmaktadır. Özellikle birbirine yakın

zamanlarda gerçekleşen iki tecrübe, bellekte daha kolay birleştirilir ve biri hatırlandığında diğeri de etkinleşir. Bu yüzden, uzun süreli bellekteki bilgiler bağlantılı yapılarda temsil edilir. Bu bağlantılar şartlanma teorilerindeki davranışsal olanların aksine bilişseldir (Schunk, 2009: 151).

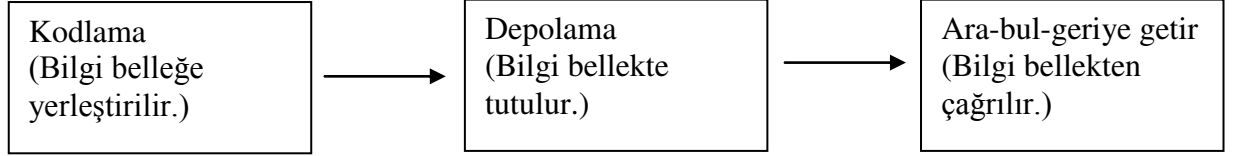
Uzun süreli belleğin bilgileri kaydetme türüyle ilgili olarak Paivio, bilginin özellik olarak birbirinden bağımsız ama ilişkili olan sözel ya da görsel şekillerde kaydedildiğini ileri sürmüştür. Köpek, ağaç, kitap gibi somut nesneler imge olarak kaydedilirken, aşk, sevgi, dürüstlük gibi soyut kavramlar ve dilbilimsel yapılar sözel kodlar olarak kaydedilir. Bilgi hem sözel hem de görsel olarak kaydedilir. Çift kodlanan bilgi, daha kolay hatırlanabilir ve bunun eğitim açısından önemi büyüktür (Schunk, 2009: 152).

Bazı kuramcılar uzun süreli belleğin iki temel ögesi olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar, anısal bellek (episodik memory) ve anlamsal bellektir (semantic memory). Bazı psikologlar ise, anısal ve anlamsal bölmelere bir de işlemsel belleği (procedural memory) eklemektedirler. Anderson, uzun süreli belleği böyle belirli bölmelere ayırmak yerine kapsamın açıklayıcı ve işlemsel bilgiden oluştuğunu belirlemek gerektiğini söylemektedir (Senemoğlu, 2009:278).

Anısal bellek, kişisel yaşantıların depolandığı bölümdür. Yaşam boyu başımızdan geçen tüm olaylar burada depolanır. Anısal bellekteki bilgi ne zaman oluştuğu, nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş imajlar hâlinde depolanır. Anlamsal bellek ise konu alanlarının, kavramların, kural ve genellemelerin depolandığı kısımdır. Okulda öğrendiklerimizin çoğu anlamsal bellekte depolanır. Anlamsal bellek bilgiyi, hem görsel hem de sözel olarak kodlanmış ve birbirine bağlanmış olan ağlarda depolar. Martindale anısal ve anlamsal bellek arasındaki farkı; anlamsal belleği bildiğimiz imaj ve sözcüklerin anlamlarını kapsayan bir sözlüğe, anısal bellekteki bilgiyi de anlamsal belleğin kapsadığı bilgi kullanarak oluşturulmuş bir roman, öykü ya da filme benzeterek açıklar. “Geçen yıl şeker bayramında ne giymiştiniz? Geçen yılbaşı gecesi kimlerleydiniz?” gibi soruları cevaplarken o zamanki yaşananları gözümüzün önünde canlandırarak ne giymiş olduğumuzu ya da kimlerle olduğumuzu hatırlamaya çalışırız. Bu esnada olayları, imajlar hâlinde anlamlı bir şekilde canlandırabilmek için anlamsal bellekteki geçen yılbaşı, doğum günü, giysi vb kavramlara ilişkin bilgiyi de kullanmak gerekmektedir. Bu da anısal ve anlamsal bölmelerin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığını hatta her bir bölmenin diğerleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Uzun süreli bellek, bölmeler arasında geçişleri olan bir ağa sahiptir (Senemoğlu, 2009: 279).

Belleğe giren ve hatırlanan her bilgi üç aşamadan geçer. Öğrenilen bilginin 2,3 saniye tutulduğu durumlarda bile kodlama, depolama, ara-bul-geriye getir aşamaları oluşmaktadır.

Şekil 1: Belleğe Gelen Bilginin Geçirdiği Aşamalar (Cüceloğlu, 2009: 170).



Kodlama, dışarıdan alınan bilginin bilgi işlem sistemine konulması ve uzun süreli bellekte saklanmaya hazırlanması sürecini oluşturur. Kodlamanın oluşması için, yeni bilginin anlamlı hâle getirilmesi ve uzun süreli bellekte yer etmiş diğer bilgilerle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Schunk, 2009: 153). Anlamlandırma, kısa süreli belleğe gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan diğer fikirler arasında uzun süreli bellekte pek çok sayıda ilişkiler, bağlantılar ya da çağrışımlar kurmayı betimlemek amacıyla kullanılan bir terimdir. Bilginin anlamlı hâle gelmesi için öğrenilecek yeni bilgi ile bireyin önceki bilgileri arasında ilişkiler kurulması gerekmektedir. Bazı bilgiler sadece tekrar etme, ezberleme yoluyla uzun süreli belleğe gönderilmektedir; ancak bilgiler anlamlı bir şekilde kodlandığında daha kolay getirilmekte ve hatırlanmaktadır. Bilgi kodlama sürecinde hafızada yer etmiş diğer bilgilerle ne kadar çok bağlantı kurulursa hatırlama da o kadar kolay olur (Senemoğlu, 2009: 299). Bilginin belleğe yerleştirilmesi, bellekte depolanması ve geri getirilmesi için pek çok süreç vardır. Duyusal belleğe gelen bilgi, kısa süreli belleğe yerleşirken dikkat, algı, ön öğrenmeler ve beklentiler gibi süreçlerden geçer.

Dikkat öğrenme sürecinde ilk adımı oluşturmaktadır; çünkü öğrenme dikkat süreciyle başlar. Ancak, insanın içsel ve dışsal uyarıcıların hepsiyle aynı anda işlem yapması mümkün değildir. Kıyafetimizin vücudumuza değerek uyandırdığı histen, odanın içindeki kokuların ayrıntılarına, yan odadaki televizyon sesinden dışarıdan gelen motor gürültüsüne ve önümüzdeki matematik problemine kadar hepsini zihnimizde işlememiz mümkün değildir. Bu yüzden, çevredeki uyarıcılara karşı seçici bir dikkatle sadece kimilerini işleme alırız. Tüm uyarıcılar duyusal kayda ulaşır. Dikkat, bu uyarıcılar arasında özellikle bazılarına yönelmekten ve bazılarını göz ardı etmekten ibarettir (Akbaba vd., 2008: 493).

Bilgilerin belleğe girebilmesi için dikkat en önemli unsurdur. Sözlüye kalkmış bir öğrenci, o sırada öğretmenin ayakkabı modeline dikkat etmeyeceği için öğrencinin daha sonra o ayakkabıyı hatırlaması da olanaksızdır (Cüceloğlu, 2009: 170).

Öğrenmenin temelini oluşturan fikirler arasında çağrışım oluşturma sürecinde de dikkat çok önemlidir. Çağrışımçı filozof ve psikologlar, çağrışım sürecinde dikkatin önemli olduğunu belirtmektedirler. İlk zihinsel çağrışımçılarından Locke da çağrışım kurmanın dikkat ve tekrara bağlı olduğunu “İnsanda Anlamaya İlişkin Bir Deneme” adlı eserinde belirtmiştir (Çelen, 2010:31).

Emmer ve Millet, dikkatin belirli bir noktaya çekilmesini sağlamak için şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Öğrencilere dersin hedeflerini açıklayınız. Derste öğrenilecek olan şeylerin kendileri için çok önemli ve yararlı olduğunu benimsetiniz.
2. Öğrencilere merak uyandıracak sorular sorunuz.
3. Beklenmeyen olaylar yaratarak öğrencilerin dikkat kesilmelerini sağlayınız.
4. Sınıfın oturuş düzenini değiştiriniz ve materyalleri farklılaştırınız.
5. Öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap edebilecek uyarıcılar kullanınız.
6. Jest ve mimikleriniz etkili bir biçimde kullanınız. Ses tonunuzu ve yüksekliğini aralıklı olarak farklılaştırınız.
7. Kalem çevirme, bir noktaya sabit bakma, hızla sınıfta dolaşma gibi dikkat dağıtıcı hareketlerden kaçınınız (Senemoğlu, 2009: 291-292).

Duyusal belleğe gelen bilgi, dikkat sürecinden sonra algılamaya geçer. Algılama duyusal kayıttan dikkat yoluyla işleme alınan bilginin yorumlanma ve anlamlandırılma sürecidir. Algı, kişinin önceki yaşantıları, içinde bulunduğu duruma dair beklentileri, motivasyonu gibi etkenlerden etkilendiğinden öznelidir. Öğretimde, bilgiler birbirlerine eklemeli ve hiyerarşik bir sıra ile sunulur. Bu sebeple daha önceki derste anlatılan konuları anlamlandırmada yapılan bir yanlışlık, sonraki konuların algılanmasında da devam edebilir. Öğretmenlerin bu durumu göz önüne almaları ve dersten önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmeleri gerekmektedir (Akbaba vd. 2008: 494).

Gestalt ilkelerine göre insanlar, ilkeleri algılamalarını düzenlemek için kullanırlar. Buna göre birey, kendine gelen çevresel uyarıcıları parçalar hâlinde değil tam ve bütün olarak algılama eğilimindedir. Örneğin; şekil ve zemin belirsiz olduğunda, algılayıcılar duyumsal deneyimlerini karşılıklı olarak önce bir yöne sonra da diğerine doğru düzenleyebilirler. Konuşmada da bireyler konuşmayı duraksamalarla bölünmüş kelimeler ve yapılar dizisi olarak duyarlar (düzenlerler); ancak bilmedikleri bir dilin konuşma seslerini duyduklarında duraksamaları ayırt etmekte güçlük çekerler. (Schunk, 2009: 143). Öğretme ve öğrenme ortamlarındaki hedef davranışa yöneltici uyarıcılar da öğrencilerin seçip algılayabileceği şekilde düzenlenmeli ve öğrenci, hedefle ilgili olmayan uyarıcıları eleyebilmelidir.

Algılama en çok bireyin beklentilerinden etkilenir. Bireye gelen uyarıcılar doğrudan algılanmaz. Algılama, bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok farklı içsel faktörden etkilenir. Dolayısıyla kısa süreli bellekteki bilgi, “objektif gerçek” değil, “algılanan gerçek”tir. Bu durum göz önüne alındığında, öğrenci açıklamaları yanlış yorumlamışsa kısa süreli belleğindeki bilgi geçersiz bilgi olacak, bu yanlış bilgiyi uzun süreli belleğine aktardığında da geçersiz bilgiyi depolamış olacaktır. Öğrenci, bir kez kavramsal bilgiyi yanlış anlamlandırıp yanlış şemalar oluşturduysa bu yanlış düzeltmek çok güç olacaktır. Bu sebeple, ilk kademedeki öğretmenlerin, öğrenmelerin ilk sürecinde şemaların doğru oluşturulmasını sağlamada titizlik göstermeleri gerekir. Bu, ileriki öğrenmeleri büyük ölçüde kolaylaştıracak ve yanlış anlamaları önleyecektir. algılamayı etkileyen en önemli iki faktör, geçmişte kazanılan yaşantılar (ön öğrenmeler) ve beklentilerdir (Senemoğlu, 2009:293).

Bir uyarının anlamlandırılabilmesi için, öncelikle bireyin o uyarana ilgili bilgilerinin olması gerekir. Eğer birey, karşılaştığı uyarana ilişkin hiçbir bilgiye sahip değilse uyarıcıya anlam vermesi imkansızdır. Algı büyük ölçüde geçmiş yaşantılara dayanmaktadır (Ulusoy vd., 2008: 378). Örneğin; dört işlemi bilmeyen bir öğrenci için matematik problemi bir anlam taşımamaktadır ya da dilbilgisinde ekin ne olduğunu bilmeyen bir öğrenciden kelimenin yapısını incelemesini bekleyemeyiz. Öğrenci bu durumları ön öğrenmeleri yetersiz olduğu için algılayamayacak ve sorunu çözümleyemeyecektir. Bu sebeple, öğretmenlerin yeni bir şey öğretmeden önce öğrencilerin ön öğrenmelerini kontrol edip çıkan eksiklikleri tamamlaması ve ardından yeni konuya geçmesi gerekmektedir.

Algıyı etkileyen ikinci unsur beklentilerdir. Ders zor olmasa bile, üst sınıftaki arkadaşlarından dersin çok zor olduğunu duyan bir öğrenci; dersin gerçekten zor olacağı beklentisiyle algısında zorluk çıkarır. Çünkü, kısa süreli bilgi gerçek bilgi değil, yorumlanmış bilgidir. Öğrencilere gerçekten güçlük çekebilecekleri bir ders için dersin çok kolay olduğunu söylemek de onlarda hayal kırıklığı yaratabilmektedir. Dolayısıyla beklentiler olumlu ve belirli bir seviyede tutulmalıdır.

Kısa süreli belleğin süre ve alan açısından belli sınırlara sahip olması, bilginin burada kalabilmesi için belli şartları doğurmaktadır. Bunlardan ilki sürekli tekrardır. Bilgi, kısa süreli bellekte en fazla 20 saniye kalabilmektedir; ancak bu süre sürekli tekrarla uzatılabilmektedir. Bilgi, zihinsel ya da sesli olarak tekrar edilmediğinde kısa süreli bellekten kaybolur. Özellikle, kodlanıp uzun süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler kullanıldıktan sonra kısa süreli bellekten atılır. Örneğin, bir arkadaşımızı arayacağımız zaman telefon numarasına rehberden bakarız ve rehberi kapatıp telefonda tuşları çevirebiliriz. Ancak, telefon görüşmesi bittiğinde numaralar

da kısa süreli bellekten gider. Alışveriş listesini saydığımız bir çocuk onları alana kadar sürekli tekrar ederek bakkala kadar gider, listenin tamamını aldığı anda liste artık işine yaramayacağı için listedekiler de kısa süreli bellekten silinir (Senemoğlu, 2008: 295).

Kısa süreli belleğin bir başka sınırlılığı da alacağı bilgi miktarı ile ilgilidir. Bu bellek aynı anda ortalama 5-9 birimlik bilgiyi alabilmektedir. Bu sebeple bilgiyi gruplayarak birim sayısını azaltmak kısa süreli belleğin kapasite sınırlılığını da azaltmanın bir yoludur. Örneğin yedi birimlik bir telefon numarası “2-1-3-4-6-5-6” gruplanarak “213-46- 46” biçiminde üç birime indirgenebilir ve böylelikle de kısa süreli belleğe girecek bilgi için yer sağlanmış olur (Senemoğlu, 2008: 295).

Öğrenmenin tamamlanması için, bilginin uzun süreli belleğe aktarılması yani kodlanması gerekmektedir. Kodlama, yeni gelen bilginin bilgi işlem sistemine konulması ve uzun süreli bellekte saklanması sürecidir. Kodlama süreci, yeni bilginin anlamlı hâle getirilip onun uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirilmesi, bütünleşmesi ile sağlanır. Kodlama üzerinde etkisi olan önemli unsurlar örgütleme, detaylandırma ve şema yapılarıdır (Schunk, 2009: 153). Bunun dışında bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesiyle ilgili süreçler üzerinde çalışılmaktadır. Tekrar türleri, bellek destekleyici ipuçları hafıza gelişiminde kullanılan önemli unsurlardır.

Gestalt psikologlarına göre, iyi bir şekilde düzenlenmiş konunun öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolaydır. Bu sebeple örgütleme süreci burada büyük önem taşımaktadır. Bellek araştırmacıları öğrenilecek konuların düzenli olmadığında bile, insanların konuyu hatırlamak için konuya bir düzen vermeye çalıştığını göstermiştir. Düzenlenmiş konular, belleği geliştirir; çünkü konular birbirine sistematik bir şekilde bağlanmış olur. Araştırmalar, düzenlenmiş konuların çocuklar ve yetişkinlerde kodlamanın etkinliğini arttırdığı görüşünü desteklemektedir (Schunk, 2009: 154).

Örgütleme için kabarık bir alışveriş listesini hatırd tutma örneği verilebilir. Yumurta, tuz, peynir, maydanoz, domates, makarna, salça, süt, un, çikolata, marul, soğan, yağ, ekmek, salça ve tavuktan oluşan bir listeyi akılda tutmak güçtür; ancak bunları kahvaltıda kiler, öğlen yemeğindeki kiler ve akşam yemeğindeki kiler olmak üzere üç grupta toplarsak akılda kalıcılık artacaktır.

Kahvaltı için; yumurta, tuz, peynir, ekmek.

Öğlen yemeği için; makarna, salça, yağ.

Akşam yemeği için; marul, domates, soğan, maydanoz, tavuk, süt, un, çikolata olarak düzenleme yapabiliriz. Akşam yemeğindeki kiler için tekrar bir örgütleme yaparak; salata, kek,

tavuk olarak kısaltabilir ve bunlar için gerekli malzemeleri seçebiliriz. Sabah için de ekmek ve omlet başlıkları listeyi hatırlamakta kolaylık sağlayacaktır.

Kodlamaya etkide bulunan diğer husus detaylandırmadır. Detaylandırma, yeni bilginin üzerine bilinen bilgiler eklenerek ya da onu bilinen bilgilerle birleştirerek geliştirme sürecidir. Detaylandırmalar, kodlama ve geri getirmeye yardımcı olur; çünkü böylelikle hatırlanacak bilgi diğer bilgilerle birleştirilir. En son edinilen bilgiye de genişletilmiş bellek ağı sayesinde kolayca ulaşılır (Bransford vd., 1982: 111). Öğrenilecek bilgiye bilgi ekleme süreci depolamayı arttırır; çünkü öğrenciler bilgiyi detaylandırarak onu bildikleri başka bir şeyle ilişkilendirirler (Schunk, 2009: 161). Yeni bilgi unutulduğunda bile, insanlar detaylandırmaları hatırlayabilir. Detaylandırmaların bellekte yer etmesi ve geri getirmede işe yarayabilmesi için anlamlı olması gerekmektedir. Kesin, anlamlı detaylandırmalar belleğe yardımcı olur ve hatırlamayı kolaylaştırır (Bransford vd., 1982: 111).

Hatırlamayı kolaylaştıran ve kodlamaya yardımcı olan şemalar ise, çok miktarda bilgiyi anlamlı bir sistem hâline getirmektedir. Şema belirli bir kavram, beceri ya da olayla bağdaştırılmış basamaklar için standart bir kalıp ya da aralıklar oluşturma şablonudur. Şemalar kodlamaya yardımcı olur; çünkü yeni bir konuyu anlamlı olarak detaylandırmaktadır. Şema ile önemli bilgiler öne çıkar. Bir konuyu öğrenirken öğrenciler, bilgiyi şema boşluklarına yerleştirmeye çalışır. Edebiyat eseri okurken, bir trajedi için şema oluşturan öğrenciler hikâyenin karakter ve olaylarını kolayca hafızlarına yerleştirebilirler (Schunk, 2009: 155).

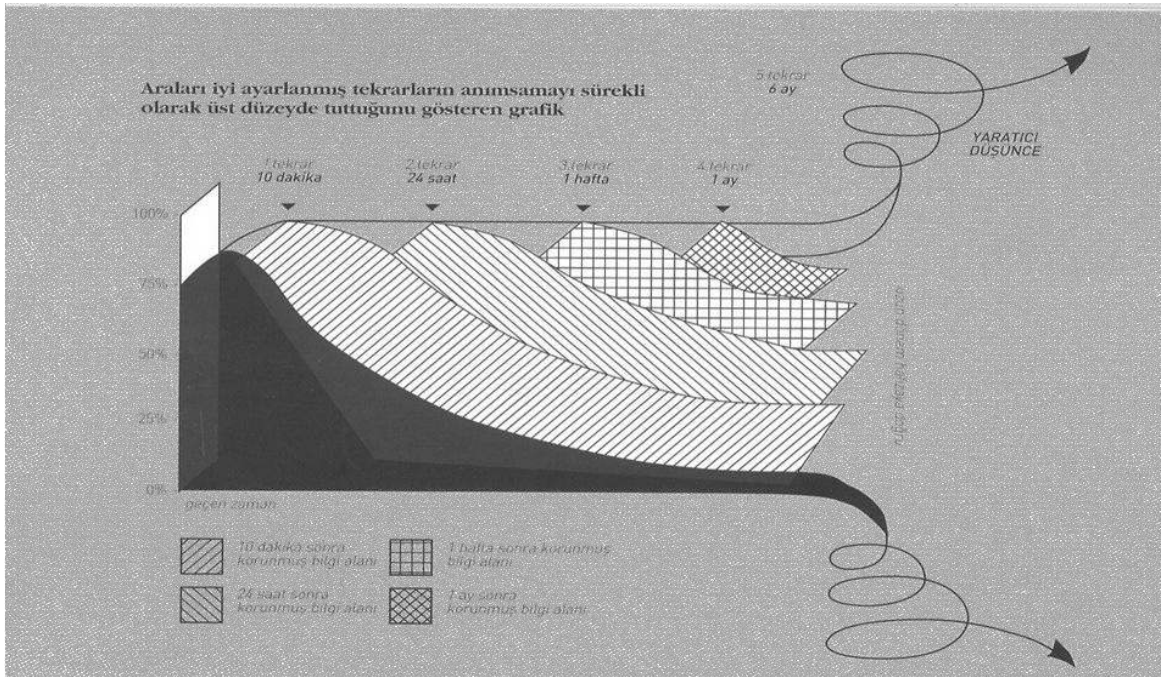
Öğrencilerin oluşturdukları şemaların yapıları ve örgütlemeleri, ilerdeki öğrenmelerini etkilediği için oluşturulan bu şemaların doğru olması gerekmektedir. Öğrencinin sahip olduğu şemalar, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı güçlü yapılar, askılıklar gibi görev yapmaktadır (Senemoğlu, 2009: 284). Bunun için öğretmenler; öğrencilerin şema oluşturma süreçlerinde dikkatli olmalı, yanlış anlaşılan bilgileri anında düzetmelidir.

Öğrenci ne kadar çok yaşantı kazanırsa o kadar çok şema geliştirir. Diğerlerine göre daha fazla şemaya sahip olan öğrenciler daha rahat ve kolay öğrenme sağlayacaklardır. Bu sebeple öğrenciye zengin uyarıcılar sağlanarak onun çok sayıda şema geliştirmesine katkıda bulunmalı ve böylelikle okuldaki öğrenme düzeyinin artması desteklenmelidir. Örneğin memelilerle ilgili “Karada yaşayan dört ayaklı hayvanlar” olarak şema oluşturan bir öğrenci, insanların da bir memeli olduğunu ama iki ayaklı olduklarını, yarasaların da memeli olduklarını ve uçtuklarını, balinaların da denizde yaşayan birer memeli olduğunu öğrenir ve aklındaki “memeli canlılar” şeması değişikliğe uğrayarak gitgide genişler (Senemoğlu, 2009: 285).

Yeni bilgiler önce kısa süreli hafızada yer eder. Bu bilgileri uzun süreli belleğe aktarmak için tekrar yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla, bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi ve hatırlanması sürecinde örtük ve açık tekrar üzerinde özellikle durulması gerekmektedir.

Bilginin uzun süreli hafızada kalıcı olarak yer alması için onu en az beş kere tekrar etmek gerekir. Bu sebeple bilgiyi kısa süre sonra, bir gün sonra, bir hafta sonra, bir ay sonra, üç-altı ay sonra gözden geçirmek ve tekrarlamak gerekir. Bu anımsama dönemlerinde öğrenilen ham bilginin ziyaret edilmesinin yanı sıra genel bilgi dağarcığına da eklemeler yapılmaktadır. Uzun süreli bellekte hayal gücü de önemli rol oynamaktadır; öğrenilen ham bilginin üzerinden ne kadar çok geçilirse, edinilen diğer bilgilerle ve genel bilgi dağarcığıyla o kadar çok ilintilendirilir ve çağrışım ilişkisi kurulur. Bu durumu “Ne kadar çok öğrenme olursa o kadar çok hatırlama olur, ne kadar çok hatırlama olursa o kadar çok öğrenilir.” sözüyle ifade etmek mümkündür (Buzan, 2009: 27).

Şekil 2: Tekrar ve Anımsama Arasındaki İlişki Grafiği (Buzan, 2009: 28).



Genişletme ise bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek için kodlamaya yardımcı olan en etkili stratejilerdendir. Genişletme, bilginin anlamlılığını arttırmak için, bilgiyi oluşturan bütünün parçaları arasındaki bağlantıyı yani, çağrışım sayısını artırma sürecidir. Yeni alınan bilgi ile uzun süreli bellekteki bilgi arasında ilişki kurulup bağlantı sağlandığında genişletme oluşmaktadır. Genişletme ile, yeni bilgi uzun süreli bellekteki bilgiyle ilişkilendirilir ve yeni bilgiye bir anlam verilir. Yeni bilgiyi anlamlandırmak için, yeni bilgiyle ilgili daha önceden

kazanmış olduğumuz, uzun süreli bellekteki şema kullanılır. Eklemlenerek öğrenilen materyal ya da bilgiyi daha sonra geriye getirmek daha kolay olmaktadır; çünkü eklemlenme bir tür tekrar etmedir, bilginin uzun süreli bellekte sürekli saklanması için kısa süreli bellekte yeteri kadar aktif hâlde tutulmasını, işlenmesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2009: 309).

Bilgiyi uzun süreli belleğe kaydetmek, öğrenmede çok önemli yere sahiptir. Dolayısıyla bu hususla ilgili ayrı bir çalışma ve inceleme alanı oluşturulmuş ve bellek destekleme, hafıza geliştirme gibi benzer adlar altında araştırmalar yapılmıştır. Çağrışımın temel rol üstlendiği bu sahada, bellek destekleyici ipuçları ya da “mnemonic devices” olarak kullanılan süreçler eğitimde de işlevlik kazanmalıdır. “Mnemonic” herhangi bir bilgi dizisini daha kolay hatırlamak için kullanılan bellek destekleridir. Bunlar, başka ve daha kapsamlı bir bilgiyi ya da bilgi dizisini hatırlamak için yaratılmıştır; bir sözcük, bir görüntü, bireyin yaratacağı apayrı bir sistem olarak çok çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilirler. Sözcüğün kökeni Eski Yunanca’da “dikkatli, unutmayan, düşünceli” gibi anlamlara gelen “mnemon” kelimesidir. Mnemonic’ler hayal gücümüzün de destek ve yardımıyla sözcük ve görüntüler kanalıyla beynimizin çağrışımlar üretmesine dolayısıyla etkin şekilde çalışmasına yardımcı olurlar (Buzan, 2008:16). Bellek destekleyici stratejiler, özellikle sözcüklerin, terimlerin ve olguların öğrenilmesine ve hatırlanmasına yardımcı olurlar. Bu stratejileri temel olarak iki grup altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi imgelemeler, diğeri de sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamalardır. İmgelemelerin kullanıldığı bellek destekleyici stratejilerle bilgi, zihinsel resimler içine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Sözel stratejilerle de yeni bilgi, eski öğrenilen sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturarak kodlanır (Senemoğlu, 2009: 313).

Uzun süreli belleğin incelenmesi için önemli olan diğer bir önemli süreç imajlardır (zihinsel imgelem). Zihinsel imgelem, temsil edilen olayların ve nesnelerin fiziksel özelliklerini içeren görsel/uzamsal bilgilerin zihinsel temsilleridir. İmgeler, kaynaklarına benzeyen ancak onlarla aynı olmayan örnek temsillerdir. İmgeleme, Eski Yunan’dan beri oldukça değer görmüştür. Platon, düşüncelerin ve algıların zihinde bir mum bloğu gibi görüldüğünü ve ancak bu görüntüler sürdüğü sürece hatırlamanın mümkün olduğunu ifade etmiştir. Yunan şair Simonides de imgelerin çağrıştıracı araçlar olduğuna inanmış ve belleğe yardımcı olması için mekân yöntemini bulmuştur. Bu yöntemle göre, hatırlanacak bilgiler bilinen mekânlardaki kurgularla eşleştirilir (Schunk, 2009: 176).

Bostancı, mekân yöntemiyle alakalı olarak bankacı örneğini sunmaktadır. Yalnızca veznele karşılaştığımız bir banka memurunu haftada bir görüyoruz ve selamlaşıyoruz. Bu kişiyi bir gün sinemada gördüğümüzde, veznele görüldüğünde hemen tanınan bu memur,

sinemada görüldüğünde önceden bilme izlenimi yaratacaktır, fakat kim olduğuna dair bir tereddüt yaşanacaktır. Memur, bankaya ait bir arka planla birlikte düşünüldüğünde ise daha hızlı ve kolay hatırlanacaktır. Bankaya ait bir arka planın, onu daha hızlı ve kolay hatırlatmasının nedeni, bilinç durumlarının yapılandırılmış ve bilincin birleşik bir form olmasından, bilinçli deneyimlerin yalıtılmış olmamasından kaynaklanmaktadır. Aynı veznedar, bankadaki yerinde ve saçlarını boyatmış olsa; onu tanımakta, sinemadaki gibi bir anlık da olsa bir sorun yaşanmaz, çünkü bağlamı onun kimliği konusunda birçok kanıt sunmaktadır. Önceden edinilmiş bilgiler, algılamının ve hatırlamanın daha hızlı gerçekleşmesini tetikler. Cam bölme, bankanın kalabalığı ve kokusu, ilerleyen numaraların sesleri, her şey yerli yerinde olduğundan memurun hatırlanması kolaydır. Onun kim olduğunu tartışılmaz kılan, yalnızca orada bulunuyor olması değildir; aynı zamanda alışıldık bağlamı içinde olmasıdır (Bostancı, 2008: 75).

Yer yöntemi günlük hayatta olduğu kadar eğitim hayatında da önemli role sahiptir. Yapılan araştırmalar, öğrencinin öğrendiği çevrede sınav olduğunda bilgiyi geri getirmede daha başarılı olduğunu göstermektedir. Guthrie de öğrencinin sınav olacağı mekânda çalışması hâlinde, çağrışımların kolayca oluşacağından sınavda daha başarılı olacağını ifade etmiştir (Senemoğlu, 2009: 325).

İmajlar kendi içinde dört tür bellek destekleyici yöntemle açıklanmaktadır. Bunlar; yerleşim yöntemi, zincirleme yöntemi, askı-sözcük yöntemi ve anahtar-sözcük yöntemidir (Senemoğlu, 2009: 315).

1.Yerleşim yöntemi, bilgileri doğru bir sırayla hatırlamaya yardım etmektedir. Bu yöntemde, çok iyi bilinen bir çevrede bulunan öğelerle, hatırlanmak istenen öğeler sırasıyla eşleştirilerek imajlar oluşturulur. Bu yöntem, ilk kez Eski Yunan hatipleri tarafından yapacakları konuşmayı sırasıyla hatırlamada kullanılmıştır. Hatipler, ayrıntılı bir konuşmayı hatırlayabilmek için konuşma metnini temel fikirlere bölüp her temel fikri çok iyi bildikleri bir çevredeki belli noktalara sırasıyla yerleştirerek bir zihin haritası oluşturmuş ve konuşmalarını bu haritaya uyarak yapmışlardır (Senemoğlu, 2009: 315).

Bu yöntemi kullanmak için bireylerin kafalarında, bir sahne oluşturmaları gerekmektedir. Öğrenilecek her yeni şey odadaki nesnelerle eşleştirilir. Odada sırasıyla masa, lamba ve televizyon olduğu düşünüldüğünde birey yağ, süt ve elmadan oluşan alış veriş listesini akılda tutmak için; masanın üzerinde yağ olduğunu, lambanın süt renginde olduğunu ve televizyon üzerinde bir elmanın olduğunu hayal edebilir. Listeyi hatırlamak istediğinde ise odada zihinsel bir gezintiye çıkması yeterli olacaktır (Schunk, 2009: 222).

Cüceloğlu bu konuyla ilgili şöyle bir örnek sunuyor:

“Bir toplulukta konuşma yapacaksınız ve yapacağınız konuşmada sekiz temel düşünceyi ifade etmeye karar vermiş bulunuyorsunuz. Düşüncelerinizin sırasını hatırlamak sizin için önemli, çünkü bu düşünceleri ancak belirli bir sırada verdiğinizde dinleyicilerin anlamlı bir sonuca ulaşabileceğini düşünüyorsunuz. Yer çağrışımlı yöntemi kullanmaya karar veriyorsunuz. İyi bildiğiniz bir yeri, örneğin kendi evinizi, belleğe yardımcı olan bir düzen olarak kullanmak istiyorsunuz. Hayalinizde evinizin dış kapısından giriyorsunuz, iyi bildiğiniz her yere konuşmada kullanacağınız fikri koyuyorsunuz. Dış kapıya ilk fikri, odadaki koltukların her birine birer fikri bırakarak mutfığa geliyorsunuz ve mutfığın kapısına, buzdolabına birer fikir bıraktıktan sonra listenizi tamamlamış oluyorsunuz. Böylece bildiğiniz bir bölgeyle, konuşmada kullanacağınız fikirleri çağrışım hâline getirmiş oldunuz. Topluluk karşısında konuşmayı yaparken hayalinizde evin dış kapısından girip misafir odasından geçerek mutfığa girmeniz yeter. Söylemek istediğiniz fikirleri daha önce bırakmış olduğunuz belirli yerlerde sizi bekliyor bulursunuz.” (Cüceloğlu 2009: 188).

2.Zincirleme (Bağlantı) Yöntemi

Bu yöntemde, hatırlanması gereken birinci öge ikinci öge ile, ikinci öge üçüncü öge ile, üçüncü öge dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öykü hâline getirilmektedir. Öykünün birinci cümlesi birinci ögeyi hatırlatırken, ardından gelen ikinci öge için de ipucu oluşturmakta ve zincirleme hâlinde bütün ögelerin bu şekilde hatırlanması sağlanmaktadır. Örneğin fizik dersinde katılarda basıncın kuvvet arttıkça arttığını, alan arttıkça azaldığını öğrenmek için “Uçağın içinde dar bir alanda üstümde kuvvetli bir basınç hissettim, hızla uçaktan dışarı fırladım, dışarıda geniş alanda üstümdeki basınç azalmaya başladı.” gibi cümleler kurularak zincir ögeler oluşturulabilir (Senemoğlu, 2009: 317).

Bağlantı sistemi, hafıza sisteminin de temelini oluşturmaktadır. Bu sistem için önemli olan üç husus vardır: basitlik, açıklık ve birebirlik. Basitlik ilkesinde hikâyeyi ayrıntılara boğmamak, açıklıkta açıklamaların net ve basit olması, birebirlikte de her ögeyi diğerlerinden sadece birine bağlamak esastır (Buzan, 2009: 42).

Karşılaştığımız nesneleri birbirleriyle bağlantılı olarak kodlama hususuna Bacanlı, bir alışveriş listesini örnek gösteriyor. Marketten tereyağı, kıyma, dondurma, salça ve yumurta

alınacaksa bunlardan hiçbirini unutmamak için; yemek yapmaya başlarken ilk olarak tereyağı kullandığımızı ardından salçayı sonra kıyma eklediğimizi ardından kıymalı yumurta yaptığımızı ve yemeğin üstüne tatlı niyetine dondurma yediğimizi düşünerek alınacak listesini birbiriyle bağlantı hâline getirebileceğimizi ve böylelikle tüm listeyi hatırlayabileceğimizi ifade ediyor (Bacanlı, 1998: 140-141).

3. Askı-Sözcük Yöntemi

İmaj oluşturarak bir listedeki öğeleri sırasıyla hatırlamada kullanılan diğer bir bellek destekleme yöntemi de askı-sözcüktür. Bu yöntemde, birden ona kadar her bir sayı için söylenişine uygun bir askı-sözcük bulunur. Bu askı-sözcüklerin zihinsel resim oluşturması çok önemlidir; dolayısıyla kelimeleri somut kelimeler arasından seçmek önem taşır (Senemoğlu, 2009: 317).

Askı hep aynı kalsa da askıya asılan kıyafetler (nesneler) değişiklik göstermektedir. Her bireyin iç dünyası ve bilgi birikimi farklı olduğundan askıya asılan sözcük ve görüntüler de kişiden kişiye değişiklik gösterecektir.

Bu yöntemde örnek olarak; “1 rakamını sulu boya fırçasına, 2 rakamını kuğuya, 3 rakamını kalbe, 4 rakamını yelkenliye...” benzeterek rakamlara nesneleri asabiliriz. Yeterli tekrar yapıldıktan sonra 1 rakamı aklımıza geldiğinde hemen sulu boya fırçası da aklımıza gelmektedir. Sayı-şekil sistemi olarak da adlandırılan bu yöntemde bize 1.senfoni, 2.dua, 3.karpuz, 4.volkan...” şeklinde maddelenmiş bir liste verildiğini düşünelim. Bu liste sırasıyla hatırlanmak istendiğinde çağrışımlar kurularak hayal gücünün de yardımıyla başarıya ulaşmak kolay olmaktadır. Buzan, bu liste ile ilgili kendi oluşturduğu çağrışımları şu şekilde ifade etmektedir: “Senfoni için elinde devasa bir sulu boya fırçası; çılgın hareketlerle orkestra yöneten bir şef hayal etmemek mümkün. Dua, soyut bir kavram olduğu için, onu görüntümüze hareket katarak temsil edebiliriz. İnsanın ellerini açtığı gibi kanatlarını yukarıya kaldırmış bir kuğu hayal etmek mümkün. Tıpkı bir karpuz gibi dışı yeşil, içi kırmızı olan bir kalp düşünürken, 4. sıra için bir okyanus adasında patlayan volkan, gökyüzüne kıpkırmızı lavlar püskürtürken yelkenliden bu sahneyi izlediğimizi ya da fotoğraf çektiğimizi düşünebiliriz.” Listedeki her nesne ve sayıyı birbiriyle bu ve farklı şekillerde ilişkilendirerek hatırlamayı kolaylaştırmak mümkündür (Buzan, 2009: 52-53).

4. Anahtar-Sözcük Yöntemi

Anahtar sözcük yöntemi, bilgilerin eşleştirilerek hatırlandığı bir yöntemdir. Bu yöntem ilk olarak yabancı dil öğretiminde uygulanmış, yararlı olduğu görülerek diğer konulara da aktarılmıştır. Bu yöntemde tanındık olmayan bilgi bilinen kavramlara benzetilmektedir.

Niyagara Şelalesi için “ne yaygara” , penisilin için “beni silin” yakıştırması bu yöntemle alakalıdır (Bacanlı,1998: 140-141).

Bu yöntemin kullanımına ilişkin fikirler çok eski olmakla beraber, sistemli olarak yapılan ilk araştırmalar Atkinson ve arkadaşları tarafından 1970’lerde yabancı dil öğretiminde yapılmıştır. İleriki yıllarda bu konuyla ilgili araştırmalar yapan Levin, Goin, Bellezza ve diğer araştırmacılar anahtar sözcük yönteminin eğitimde kullanılmasına ilişkin şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 1.Anahtar sözcük yöntemi, araştırmaların tamamında öğrenme ve hatırlamaya olumlu etkide bulunmuştur.
- 2.Birçok farklı konu alanında etkili olarak kullanılabilmiştir.
- 3.Bu yöntem, okuduğunu anlama ve öğrenme düzeyi düşük olan özel eğitime muhtaç çocuklarda da başarılı olmuştur.
- 4.Ayrıca bu yöntemin çocuklara öğretimi çok kısa zaman almaktadır (Senemoğlu, 2009: 320).

Anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrenciler için de öyle örnekler sunulmaktadır. İngilizce “top” (üstünde) sözcüğü için Türkçede “top” (oyun) sözcüğü anahtar sözcük olarak alınabilir. Türkçe anahtar sözcüğün ve İngilizce sözcüğün Türkçe karşılığını aynı cümlede kullanarak çocuğun topu duyduğu anda “üstünde” anlamını çağrıştırmayı sağlanabilir. Çağrışımı sağlayan cümle şöyle kurulabilir: “Çocuğun topu evin üstüne kaçtı.” (Senemoğlu, 2009: 320).

Bellek destekleyici ipuçları içerisinde sözel sembollerin kullanıldığı süreçler ayrı bir önem taşımakta ve diğerlerinden biraz daha farklı bir teknikle oluşturulmaktadır. Sözel semboller kullanılarak yapılarak kodlamayı kendi içinde iki gruba ayırmak mümkündür. İlki, baş harflerle düzenleme yapılan stratejiler, ikincisi ise kafiye oluşturma stratejisidir.

Anımsama yöntemi olarak da bilinen baş harfleri düzenleme stratejisinde, öğrenilecek materyallerin ilk harflerinden anlamlı kelimeler üretilir. Bu yöntemde hatırlanacak kelimelerin ilk harflerinden anlamlı kelimeler üretildiği gibi, öğrenilecek materyallerin ilk harf ya da heceleri bir kelimenin harf ya da heceleri olarak da kullanılabilir (Schunk, 2009: 221). Örneğin Ege Bölgesinde yetişen belli başlı ürünler zeytin, üzüm, haşhaş, tütün ve incirdir. Öğrenci bunları hatırlamak için “ZÜHTİ” anahtarını kullanabilir. Türkçede de bağlaç olan “ki”nin kelimeye bitişik yazıldığı durumlar “SOMBAHÇEM” olarak kodlandığında öğrenci harfleri tek tek ele alarak; “sanki, oysaki, meğerki, hâlbuki, çünkü, meğerki” istisnalarını kolaylıkla sıralayabilir.

Cümle kısaltmaları olarak da öğrenilecek kelimenin birinci hecelerini bir cümle içindeki ilk kelimeler olarak kodlamak ve çağrışım oluşturmak da mümkündür. Müzikte notaları sırasıyla öğrenmek için “DOLapçı REMzi Mİnibüsü FAYtonla SOLladı” cümlesi bir cümle kısaltma örneği teşkil etmektedir (Schunk, 2009 :221).

Ayrıca hatırlanacak materyali bir paragraf veya öykü biçimine sokmak da mümkündür. Bu tür bir anımsama yöntemini, çok uzun olan ezber listeleri için kullanmak mümkündür. Öğrencilerin ürettiği kısaltılmış adlar, cümleler ve hikâyeler başkaları tarafından sağlananlar kadar etkili olmaktadır (Snowman, 1986: 243).

Kafiye oluşturma stratejisi ise baş harfleri düzenleme stratejisinden çok daha eskiye dayanan bir sistemdir. “Bir kere iki iki hani çorabımın teki, iki kere iki dört ekmeğin üstünü ört, üç kere iki altı bu ne güzel kahvaltı, dört kere iki sekiz kahvaltıyı çok severiz...” gibi kafiyeli ve ritimli sözler kafiye oluşturma stratejisine örnek oluşturmaktadır. Bu örnekte öğrenci hem eğlenmekte hem de çarpım tablosunu kolaylıkla ezberlemektedir. Beynin, ritimli ve ahenkli grupları daha kolay öğrendiği ve hatırladığı bilgisi göz önüne alındığında bu stratejinin, öğretmenler tarafından kendi branşlarıyla ilgilendirerek derslerde öğrencilere sunması önem taşımaktadır. Bu örneklerin kullanımını arttırmak, öğrenmeyi kolaylaştıracağı gibi akılda kalıcılığı da arttıracaktır.

Bilginin bu tür stratejilerle beyinde yer etmesinin yanı sıra bilginin hafızadan geri çağırılması da önem teşkil etmektedir. Bilginin hafızadan geri çağırılması çok kapsamlı bir süreçtir. Örneğin; bir öğrenciye “Cumhurbaşkanı ne yapar?” diye sorduğumuzda soru, öğrencinin kısa süreli belleğine gider ve uzun süreli bellekteki bağlaşıklık adları etkinleştiren önermelere ayrılır. Burada bilgiler bireyin bellek ağlarındaki diğer bilgileri etkinleştirir. Yayılan etkinlik aracılığıyla da birbiriyle ilişkili önermeler etkinleştirilir ve soruya cevap olup olamayacaklarını belirlemek için incelenir. (Yayılan etkinlik kavramı, yeni bilgilerin uzun süreli bellekteki bilgilerle nasıl bağdaştırıldığını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Buna göre; insanlardaki bilgi, düğümlerin kavramlara ve bu kavramlar arasındaki çağrışımlarla olan bağlantılara karşılık geldiği düğümler ağı olarak temsil edilmektedir. Bu ağlardaki düğümler, etkinlik düzeylerine uygun olarak çok çeşitli hâllerde bulunabilir. Daha etkin düğümler “daha iyi” işlenir. Anderson, kendisine “köpek” kelimesi verilen bir kişinin örneğini sunmuştur. Bu kelime bireyin uzun süreli belleğindeki “kemik, kedi ve et” gibi diğer kavramlarla bağdaştırılır. Köpeğin uzun süreli bellekteki etkinliği, köpekten daha ileride ona bağlı kavramlara doğru yayılacak ve bu yayılma, köpekten uzak olan kavramlarla azalacaktır.) (Schunk, 2009: 161-167). Soruya uygun cevap bulunursa, bu bilgi bir cümleye dönüştürülür ve soruyu soran kişiye seslendirilir ya da yazılacak motor kalıplara gönderilir. Etkinleştirilen

önergeler, soruları karşılamıyorsa etkinlik cevap bulunana kadar yayılır. Yayılan etkinliğin cevabı bulması için yeterli zaman yoksa öğrenciler mantıklı bir tahminde de bulunabilirler.

Bilgileri uzun süreli belleğe aktarma ve geri getirme sürecinde yapılması gereken belli başlı hususlar; bilgiyi anlamlı hâle getirmek, belli bir düzene sokmak, zihinde canlandırmak, somutlaştırmak, bağlantıları arttırmak, ritmik ahenk sağlamak, duyu organlarının çoğuna hitap etmesini sağlamak, anahtar kelimeler kullanmaktır (Yıldız, 2009).

2.3.4.Nörofizyolojik Yaklaşım

Bu kuramda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaktadır. Beyin temelli öğrenme kuramı olarak da bilinen bu kavramı Hebb sistematik hâle getirmiştir. “Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır.” düşüncesinden hareket eden Hebb, öğrenme sonucunda beyindeki fizyolojik değişiklikleri araştırmış ve bu hususta hücre kümeleri ve ardışık safha olmak üzere iki kavram ileri sürmüştür (Özden, 1998: 37).

Hebb’e göre; çocuk random (seçkisiz) bir şekilde birbiriyle ilişkilendirilmiş bir sinir ağıyla doğmaktadır. Bu sinirsel ağ, duyuşal yaşantılar yoluyla organize olur ve böylece çevreyle etkili iletişim kurmayı sağlar. Hebb, yaşantı oluşturduğumuz her çevresel objenin, karmaşık bir nöron grubunu uyardığını iddia eder. Bu karmaşık nöron grubuna hücre kümeleri denilmektedir. Örneğin; ucunda silgisi olan bir kaleme baktığımızda, kalemin tahta kısmının uyardığı nöron grubu farklıdır. Başlangıçta bu iki nöron grubu birbirinden bağımsız olmakla birlikte kalemin tahta ve silgi kısmı çok yakın zaman içinde nöron gruplarını uyardığından, bu iki nöron nihayetinde birbiriyle ilişkili hâle gelir. Diğer bir deyişle, uyarılma zamanının birbirine çok yakın olması, birbirinden bağımsız nöron grupları arasında ilişki kurulmasını sağlar (Senemoğlu, 2009: 348).

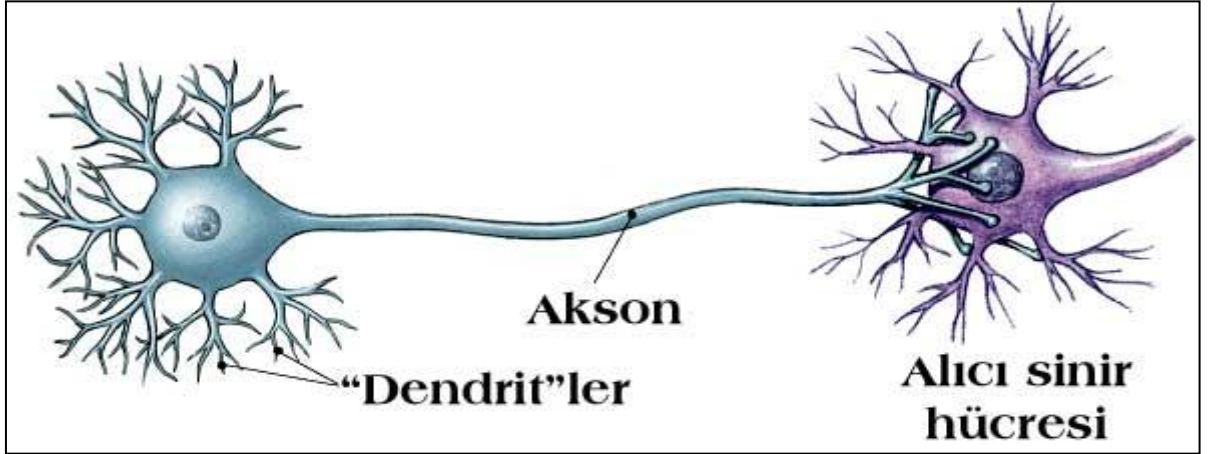
Hücre kümeleri aynı zamanda etkin olduklarında, birbiriyle ilişkili olarak görev yaparlar. Çocuğun çevresindeki sıradan olaylar, hücre kümelerini oluştururlar. Bu olaylar bir arada ortaya çıktığı zaman, hücre kümeleri aynı anda aktif hâle geldiklerinden bu gruplar arasında bir bağ meydana gelir. Örneğin; bebek, ayak sesi duyduğunda bir hücre kümesi meydana gelir, bu hücre kümesi henüz aktifken bir yüz görür ve ayrı bir hücre kümesi oluşur, bu küme de aktifken bir elin kendini kaldırdığını hisseder ve bunun içinde ayrı bir hücre kümesi oluşur. Sonuç olarak, ayak sesi hücre kümesi, yüz hücre kümesiyle bağlanır ve bu olaydan sonra bebek, sadece ayak sesi duyduğunda bile bu üç kümenin tümü uyarılır. Bebek annenin yüzünü görmese bile imge olarak annenin yüzünü ve kucağa alınma olayını hisseder.

Hebb, bu sürece ardışık safha adını vermektedir (Senemoğlu, 2009: 349). Ardışık safhadaki herhangi bir hücre topluluğu veya hücre topluluklarının kendi aralarında yaptıkları birleşimlerden biri ateşlendiğinde zihinde belirli mantıksal düşünce serisi oluşur. Hebb, sevdiğimiz şarkıya ait bir mısranın veya bir parfüm kokusunun sevilen insanla ilgili hatıraları canlandırmasını hücre ardışıklığı ile açıklamaktadır (Özden, 1998: 38).

Hebb, genellikle çocukluktaki ilk öğrenmelerin çağrışımsal ilkelere göre gerçekleştiğini düşünmektedir. Özellikle nörolojik düzeyde hücre kümelerinin ve ardışık safhaların oluşumu için bitişiklik ve tekrarlara ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 2009: 349). İngiliz çağrışımçılarından Hartley ise bu durumu iki yüz elli yıl önce ortaya koyarak; duyumların moleküler sinir titreşimleri yoluyla ortaya çıktığını, çağrışımın da benzer bir titreşimin doğrudan sonucu olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre çağrışım, sinirler arasındaki titreşimden ibarettir ve hem zamanda hem de mekânda ardışıklık çağrışımın temel yasasıdır (Cevizci, 2003: 531). Hartley döneminde beyinle ilgili bu denli araştırmalar yapılmış olmamasına rağmen çağrışım ve beyinle ilgili ortaya koyduğu bulgular nörofizyolojik öğrenme kuramı açısından önem teşkil etmektedir.

1980’li yıllarda, zihinle ilgili yapılan araştırmalarda ise, zihnin çok karmaşık bir çağrışımlar düzeneği olduğu fikri ağırlık kazanmıştır. Zihni yaratan beyin, “nöron” adı verilen ve çağrışım esaslı çalışan ögeler yardımıyla görevini yerine getirmektedir. Nöronlar, duyu organlarından gelen bilgileri beyne ve beyinden gelen bilgileri de çeşitli çıktı organlarına taşımaktadırlar. Nöronların kullandığı geri besleme süreçleri ve boşalım, kendini yineleyen sarmallar aracılığıyla iletilmektedir. Nöronlar arasındaki bağlantıyı sağlayan “sinaps” adı verilen bağlantı noktaları, deneyimlere göre yer değişimlerine ayak uydurabilirler. Bu ayak uydurma, öğrenme ve hafızanın temelini oluşturur (Corballis, 2003, Akt. Bostancı, 2009: 68). Her insan beyninde tahmini olarak bir trilyon nöron bulunmaktadır ve her bir nöron, aynı anda on bin farklı nöronla bağlantı kurabilir (Buzan, 2009:10) Öğrenme bir nöronun diğerini etkilemesi ile yani sinapslardaki değişikliklerle ortaya çıkar. Bir trilyon nöronun aynı anda on bin dendrit dalı olması beyindeki sinaptik bağlantıların ne kadar çok olduğunu göstermektedir. Bu bağlantı çokluğu, beynin sürekli olarak duylardan gelen uyarıcıları almasını, yerleri, yüzleri kaydetmesini, dil öğrenmesini ve bilgiyi anlamlandırmasını sağlar. Doğumdan sonra beyindeki nöron sayısı, yaşam boyunca pek fazla değişmez; ancak nöronlar arasındaki sinaptik bağlantılar önemli değişikliklere uğrar (Ulusoy vd., 2008: 459). Aşağıdaki şekilde bağlantı oluşturulan iki sinir hücresi gösterilmektedir.

Şekil 3: Sinaptik Bağlantı (www.tiptr.com/dizaynline/brain_anatomy/sekil7.jpg)

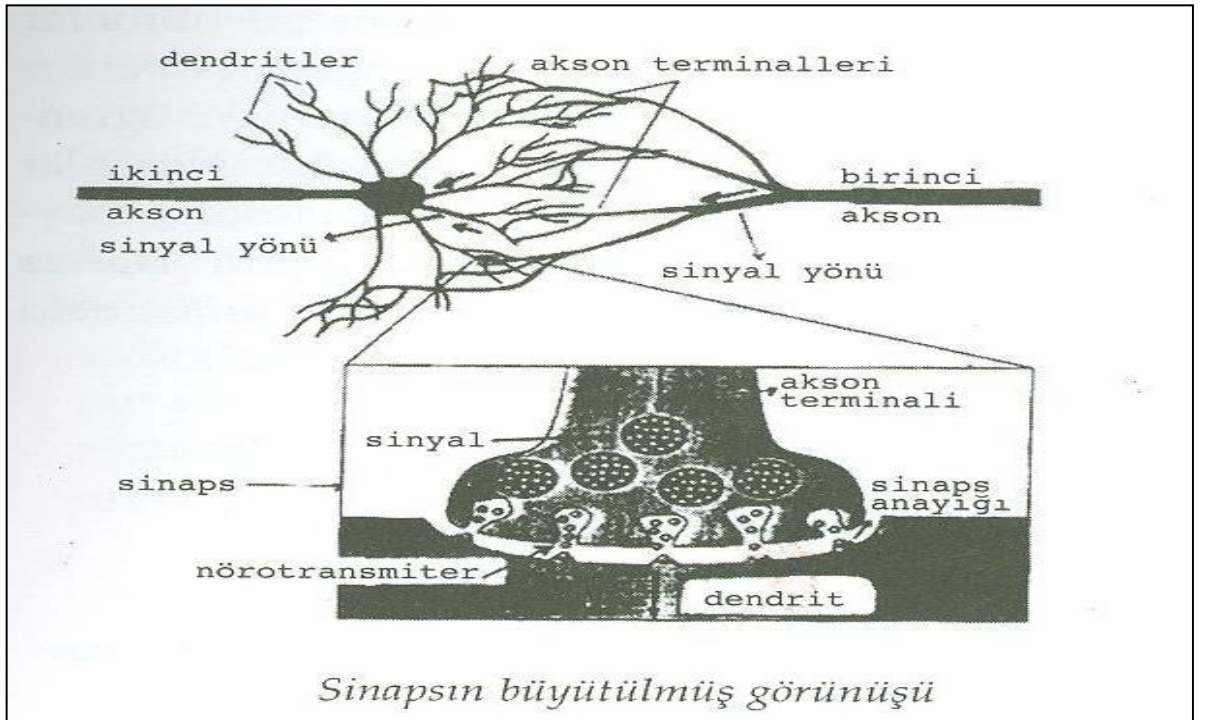


Bağlantı oluşturma olarak da bilinen çağrışım ve öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için beynin bölümlerini de iyi bilmek gerekmektedir. İnsan beyni genel olarak yedi bölüm dahilinde incelenmektedir ve bu bölümlerin her birinin işleyişi diğerlerinden farklıdır. Bunlar beyin kabuğu, nasırsı madde olarak da bilinen corpus collosum, talamus, hipotalamus, köprü (pons), omurilik ve beyinciktir. Beyin kabuğu (korteks), beyin yarımkürelerinin dış tabakasını oluşturan kısımdır. Beyin kabuğu, beynin en önemli kısmını oluşturur; çünkü insan olmanın temel özellikleri olan zeka, konuşma, hafıza, öğrenme bu bölgede gerçekleşmektedir. Bununla birlikte korteksin görme, işitme gibi hafıza konusunda önemli olan alıcılarda da önemli rolü vardır. Corpus collosum, beynin sağ ve sol yarımküreleri arasındaki iletişimi sağlayan bölümdür. Talamus, duyu organları yoluyla gelen bilgileri alarak her birini beyindeki ilgili bölgeye gönderen kısımdır. Hipotalamus kan basıncını, vücut sıcaklığını, susama, acıkma gibi duyumları ve uyku gibi durumları denetleyen bölümdür. Beyne gönderilen bilgileri, gözden geçirerek denetleyen, gelen bilgilerin işlenip işlenmeyeceğine, işlenecekse bunun beynin hangi bölgesinde yapılacağına karar veren kısım ise ponsdur. Pons, beynin bölümleri arasında köprü görevi kurmaktadır. Omurilik, beyinle vücudun diğer bölümleri ve organları arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Beyincik ise vücudun hareketlerinin denetlenmesine yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2009: 25-27).

Beynin çalışma sistemi, sinir hücreleri (nöronlar) ve bunlar arasındaki iletişime dayanmaktadır. Bir sinir hücresi, üç kısımdan oluşmaktadır. Nöron gövdesi olarak bilinen soma, dentritler ve aksonlar. Dentritler, nöron gövdesinden çıkan ve gövdeye gelen sinyalleri alan liflerdir. Bir sinir hücresinde binlerce dentrit bulunmaktadır. Dentritlerin uzunlukları milimetrelerle ifade edilmektedir ancak bu kısalıklarına rağmen beynin işleyişinde çok önemli

yere sahiptirler. Dendritler, çevre hücrelerden gelen sinyalleri alarak nöron hücresinin gövdesine ulaştırdıkları için bilgilerin çevreden alınmasında; yani hafızanın etkili çalışmasında büyük önem taşımaktadırlar. Akson ise sinir hücrelerinin ana koludur ve her sinir hücresinde sadece bir tane akson bulunmaktadır. Aksonun görevi; sinir hücresinin diğer hücrelere iletmek istediği sinyali taşımak, bu sinyali gerekli olan hücrelere iletmektir. Akson boyunca taşınan bio-elektriksel sinyaller, kollara ayrılmış olan akson uçlarına gelince, diğer hücrelerin alıcı kolları olan dendritlere direkt olarak aktarılmazlar. Çünkü, bir akson terminali ile bir dendrit birbirine yapışık değildir. Aralarında ancak elektron mikroskobu ile görülebilecek bir boşluk vardır. Bu sinyal alışverişinin yapıldığı akson ve dendrit uçları ile aradaki boşluğun tümüne birden “sinaps” denilmekte ve aradaki boşluğa da “sinaps aralığı” denmektedir (Yıldız, 2009: 29).

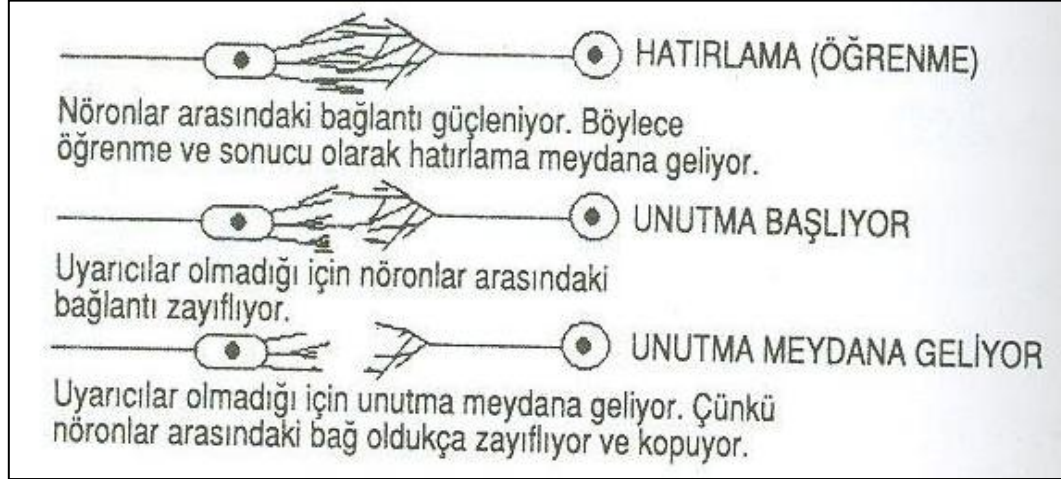
Şekil 4: Sinapsın Büyütülmüş Görünüşü (Yıldız, 2009: 29).



Nöronlar arasında sonsuz olarak tanımlanabilecek bir iletişim ağı vardır. Bu iletişim ağı görme, duyma, dokunma, tat alma vb işlevleri yerine getiren vücuttaki diğer hücrelerle de iletişim hâlinindedir. İnsanın yaşamda gerek duyduğu faaliyetlerin hepsini bu nöronlar tarafından oluşturulan iletişim ağı sağlamaktadır. Nöronlar arasındaki bağ ne kadar güçlüyse, öğrenme ve hafıza oluşturma da o kadar güçlü olur. Nöronlar arasındaki iletişim ağı

zayıfladıkça unutma meydana gelir. Sonuç itibariyle; hafıza için nöron çok önemlidir, nöronlar arasındaki kurulacak iletişim ise daha da önemlidir.

Şekil 5: Nöronlar ve Unutma Arasındaki İlişki (Yıldız, 2009: 30).



Nöronlar arasında kurulan iletişim ağındaki haberleşme hızı ise 380 km'dir. İnsanın zihinsel becerilerini arttıran temel etken ise beyinde var olan hücre sayısının çokluğu değil, hücreler arasında kurulan bağlantı sayısıdır. Dolayısıyla bu bağlantıların sayısını arttırmak yani çağrışım ilişkilerini güçlendirmek hayati önem taşımaktadır. Öğrenmenin temelini teşkil eden çağrışımı, Hebb de hücre kümelerinin ve ardışık safhaların oluşumunu açıklamak için kullanmıştır.

Hebb'e göre çocukluktaki öğrenmeler, gelecekteki öğrenmelerin çerçevesini çizmekte, onları zenginleştirmekte ya da sınırlandırmaktadır. Örneğin çocuklukta dil öğrenilirken, milyonlarca hücre kümesi ve ardışık safha oluşmaktadır. Yetişkin olduğunda ise yaratıcı safhaları çok değişik biçimlerde yeniden organize ederek yeni şeyler üretilmektedir. Yani yetişkin öğrenmesi, yeni hücre birleşimleri ve ardışık safhaları geliştirmekten çok, var olanların yeniden düzenlenmesi ve organize edilmesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2009: 349). Var olanların yeniden organize edilmesinde çağrışımın etkili kullanımını sağlamak ve dolayısıyla bağlantıları farklı kollarla yapılandırarak arttırmak önemlidir. Bu sebeple, özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde, çocuğun zengin uyarıcılarla karşılaşabileceği bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Birey ne kadar çok yaşantı edinirse beyinde o kadar çok hücre kümeleri ve ardışık safhalar oluşacaktır. Nörolojik düzeyde hücre kümeleri ve ardışık aşamaların oluşumunda olduğu gibi çağrışımın oluşmasında da önemli yer tutan bitişiklik ve sıklık (tekrarlar) da bu yaşantı ediniminde ön plana çıkarılmalıdır. Dolayısıyla,

uyarıcı bakımından zengin olan bir çevrede çocuk olgu ve olaylarla karşılaşırken bunların birbirleriyle ilişkili ve sık aralıklarla olmasına dikkat edilmelidir.

Nörofizyolojik temelli kuramda bilinmesi gereken bir başka husus da beynin iki yarı küresinin farklı farklı bilgileri işlemesidir. Sol yarıküre genel olarak vücudun sağ tarafını, sağ görüş alanını yönetmektedir. Sağ yarı küre için bu durumun tersi geçerlidir. İki yarı küre sinir lifleriyle birbirine bağlanır. Bu sinir gruplarının en büyüğü ise korpus kalosumdur. Dil daha çok sol yarı küre tarafından yönetilmektedir. Analitik düşünce merkezi sol yarı kürede bulunmaktadır, buna karşın mekânsal, işitsel, duygusal ve sanatsal işlemler sağ yarıkürede yapılmaktadır. Olumsuz duygular sağ yarıkürede, olumlu duygularsa sol yarı kürede işlenmektedir. Müzik ve yön sağ, yüz tanıma ise sol yarıkürede gerçekleşmektedir. Sağ yarıküre, bağlamın yorumlanmasında çok önemli rol oynar. Örneğin “harika!” ünlemi olumlu anlamda kullanılabileceği gibi olumsuz anlamda da kullanılabilir. Bunu anlamak için bağlamsal bilgileri bir araya toplayıp doğru yorumlanmasını sağlayan temel bölgenin sağ yarıküre olduğu tespit edilmiştir. Yarıkürelerde yerleşmiş işlevler olsa da bunların birbirleriyle bağlantıları vardır ve aralarında bilgi akışı olmaktadır. Zihinsel işlemlerin pek azı sadece tek bir yarıkürede gerçekleşmektedir (Schunk, 2009: 375).

Araştırmacılar, beynimizin iki yarıküresinin birbirinden bağımsız olmadığı gibi beynimizin iki yarısını birlikte kullandığımızda daha çok fikir ve bilgi edinebildiğimizi ifade etmekte, sadece tek yarıkürenin kullanılmasının istenilen başarıyı elde etmek için yeterli olmadığını savunmuşlardır. Tarih boyunca yapılan icatlar hep sağ ve sol yarıkürelerin ortak çalışması sonucu meydana gelmiştir. Graham Bell, öyle bir şey olsa da bulunduğum yerden çok uzaktaki bir yakınının sesini kolayca duyabilsem diye düşünerek hayal gücünü kullanmış yani beyninin sağ kısmını kullanmış ardından bu hayalin heyecanı ile çalışmalara başlamış ve telefonu icat etmiştir. Çalışmaları sırasında da beyninin sol yarısını daha çok kullanmıştır. Sonuç olarak telefonun icadı sağ ve sol yarıkürenin ortak çalışması sonucu oluşmuştur. Albert Einstein’ın rölativite denklem teorisi, Edison’un ampülü icadı beynin sağ ve sol yarılarının beraber ne kadar güçlü olabileceklerinin kanıtlarıdır. Bu sebeple eğitim ve öğretimde her iki yarı kürenin de etkili olarak kullanılması için öğrenme ortamının öğrencilerin beyinlerinin her iki yarısına da hitap edebilecek materyallerle düzenlenmiş olması, öğretmenin ezbercilik ve sırf akademik bilgiye dayalı eğitim vermemesi bunun yerine hayal kurmayı destekleyen, belli sınırlar ve çerçevelerle düşünceyi daraltmaktan kaçınan bir tutum geliştirmesi gerekmektedir.

2.4.Çağrışım ve Diğer Disiplinler

2.4.1. Çağrışım ve Dilbilim

İsviçreli dilbilimci Saussure'e göre kelimeler birer "gösterge"dir ve bu göstergeler bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir. Dili oluşturan da kelime listeleri değil göstergeler sistemidir. Sesin zihnimizdeki imgesi için ise Saussure "gösteren" terimini kullanmaktadır ve gösteren ancak konuşma organlarında sesletildiğinde sese dönüşür. Gösterenin yani zihnimizdeki ses imgesinin varlığını sessiz okuma yaparken kelimeleri sese dönüştürmediğimiz hâlde ondan etkilenmemizle açıklar Saussure. "Gösterilen" ise nesnelerin zihnimizdeki tasarımlarıdır (Saussure, 1998: 107-108).

Gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkiler ise Saussure'e göre çağrışım ilişkileridir ve bu iki öge devamlı olarak birbirini çağrıştırır (Saussure, 1998).

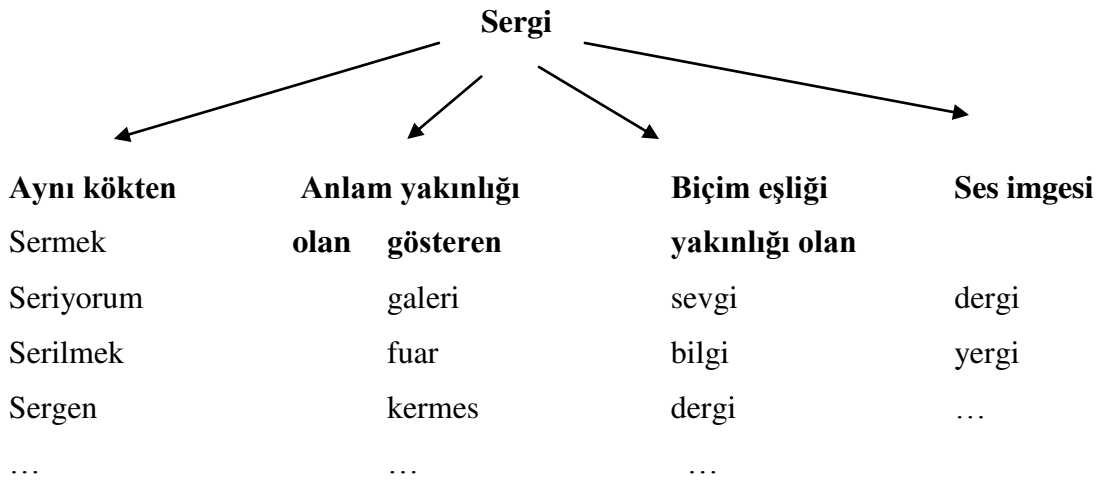
Saussure dildeki her şeyin bağıntılara dayandığını ifade etmektedir. İlk bağıntı çizgisel bağıntıdır. Sözcüklerin birbirine bir zincirin halkaları gibi bağlanmalarından ötürü, dil çizgisel bağıntılar kurmaktadır. Çizgisellikte iki ögeyi birden söylememiz imkânsızdır; çünkü bu ögeler söz zincirinde birbiri ardınca sıralanmaktadır. Diğer bir bağıntı da çağrışım bağıntısıdır. Aralarında ortak bir yön bulunan sözcükler çağrışım yoluyla bellekte birbirine bağlanmaktadır. Örneğin; "öğretim" kelimesi bilinçdışı bir süreçle aynı anda "okutmak, öğretmek, bilgi vermek, donanım, değişim, eğitim, öğrenme" gibi birçok başka kelimeyi de canlandırır. Canlanan bu kelimelerin arasında şu ya da bu yönden mutlaka bir ortaklık vardır. Çağrışımsal bağıntılar, dizimsel bağıntılardan farklıdır. Dizimsel bağıntılar aynı anda birlikte bulunan ögeler arasındaki bağıntıyken çağrışımsal bağıntılar aynı anda birlikte bulunmayan ögeleri geniş bir belleksel dizide birleştirir. Çağrışımsal bağıntılar her bireyde dili oluşturan iç gömünün bir parçasıdır. Bu açıdan dil birimi, bir yapının sütununa benzemektedir. Sütun bir yandan taşıdığı baştabanla bir bağıntı kurar. Bu da dizimsel bağıntıya benzemektedir. Öte yandan sütun eğer dor biçimindeyse uzamda onunla birlikte yer almayan diğer biçimlerle de (iyon, korint, vb.) anlaksal bir karşılaştırmaya yol açar (Saussure, 1985: 134).

Saussure, çağrışım sonucu oluşan öbeklerin sadece herhangi bir ortak yanı bulunan ögeleri birbirine yakıştırmakla kalmadığını, anlığımızın her durumda bunları birbirine bağlayan ilişkinin niteliğini de kavradığını böylece kaç çeşit bağıntı varsa o kadar çağrışımsal dizi yaratıldığını belirtmektedir. Çağrışım; anlam, biçim ya da hem anlam hem de biçim ortaklığına dayanmaktadır. Herhangi bir kelime, şu ya da bu yoldan kendisine bağlanabilecek her şeyi her zaman anımsatabilir. Çağrışımsal bir öbeğin ögeleri arasında belirli bir ortaya çıkış düzeni ya da sayısı yoktur. "istek-li, ateş-li, geçer-li" gibi kelimeler arasında çağrışım

bağıntısı kurulduğunda, belleğin anımsatacağı sözcüklerin sayısını da sırasını da önceden söyleyebilmek olanaksızdır. Belli bir öge, bir yıldız kümesini andırır; sayıca belirsiz, kendisiyle bağıntılı başka ögelerin aynı yönde olduğu bir nokta gibi. Saussure’ün göstergenin çağrışım ilişkileri olarak ele aldığı konuya göre; insan zihninde göstergeler çeşitli çağrışımların ortak noktasıdır ve aynı kökten gelen ögelerin, anlamca yakınlığı olan ögelerin, biçim yönünden eşlik gösterenlerin ve ses imgesi açısından yakınlığı olan (sesçe benzeyen) ögelerin çağrışımı olmak üzere dört farklı yönden, başka göstergelerin çağrışımına yol açarlar (Saussure, 1985: 137).

Aksan, Saussure’ün bu dört koldan oluşturduğu çağrışım ilişkisini aşağıdaki şemayla ifade etmektedir.

Şekil 6: “Sergi” Kelimesinin Çağrışımsal İlişkileri (Aksan, 2009: 36).



Saussure’nin öğrencisi Bally ise çağrışım konusunda Saussure’den ayrılmakta ve göstergeyi çevreleyen bir çağrışım alanı olduğunu ileri sürmektedir. Bally’nin çağrışım alanı kuramına göre “çağrışımsal anlam”, bir göstergenin ya da daha büyük bir birimin, insan zihninde oluşturduğu çeşitli tasarımlardır. “Öküz” göstergesinin, “inek, boğa, dana, boynuzlar, geviş getirmek, çift sürmek, boyunduruk, dayanıklılık, güç, ağırlık” gibi ögeleri düşündürdüğünü belirtmektedir (Aksan, 2009: 37).

Aksan ise göstergenin çağrışımlara yol açmasıyla ilgili olarak:

Göstergenin çeşitli çağrışımlara yol açtığı bizce de bir gerçektir. Özellikle ses imgesinin ses açısından başka öğeleri çağrıştırmaları en sık görülen olaylardan biridir. Kendi öğrencilerimiz üzerinde yaptığımız deneylerde bunu gözlemlemiş bulunuyoruz. Örneğin dilde olmayan mülendiz gibi bir ses bileşimi söylendiği ya da yazıldığında öğrencilerin zihinlerinde beliren ilk sözcük, mühendis olmaktadır. Türk ve -Türkçeyi bilen-yabancı öğrencilere yine dilde olmayan dörek ses bileşimi verildiğinde ilk anımsadıkları, buna sesçe yakın olan börek ve çörek sözcükleridir. Yalnız dildeki sözcükler değil, yabancı olan, bize yabancı gelen özel adlar da sesçe yakın olan, bilinen sözcükleri çağrıştırmaktadır. Yerlileştirme ya da halk etimolojisi adı verilen dil olayında bu etkenin önemli bir rolü vardır. Örneğin yabancı kökenli Galandos, Gelendost'a dönerken Bâlâhisar, Ballıhisar olup çıkmıştır” (Aksan, 2009: 36).

diyerek kelimelerin benzerlik ilişkisi içerisinde çağrışımlandıklarını ve yabancı dillerden giren kelimeleri de çağrışımsal yolla dilimize kattığımızı vurgulamaktadır.

2.4.2.Çağrışım ve Anlambilim (Semantik)

Anlambilim, sözcüklerin anlamını inceleyen bilimdir. Anlambilim; ruhbilim, mantık ve dilbilim olmak üzere üç bilim dalına bağlıdır ve bu üç bilim dalı içerisinde farklı anlamsal sorunlar bulunmaktadır:

a-Ruhbilimsel sorun, “Niçin ve nasıl iletişim sağlarız? Gösterge nedir? İletişim sırasında bizim ve karşıımızdaki zihninde neler olup biter? Bu işlemin dayanağı, fizyolojik ve ruhsal düzeneği nedir?” gibi,

b-Mantıksal sorun, “Göstergenin gerçekte bağlantıları nelerdir? Hangi koşullarda bir gösterge, anlatmakla görevli olduğu bir nesne ya da duruma uygulanabilir? Doğru bir anlamlamayı sağlayan kurallar nelerdir?” gibi,

c-Dilbilimsel sorun, “Sözcük nedir? Bir sözcüğün biçim ve anlamı arasındaki bağıntılar, sözcüklerin ilişkileri nelerdir? Sözcükler işlevlerini nasıl yerine getirir?” gibi sorunlarla ilgilenmektedir (Guiraud, 1999:16).

Anlambilim çerçevesinde Pierre Guiraud anlamsal oluş ya da anlamlamayı; göstergeler ve anlamlama, göstergeler ve simgeler, dilsem anlamlama (anlam ve kavram), nedensizlik ve nedenlilik, anlam ve bağıntı olmak üzere beş ana başlıkta inceler (Guiraud, 1999).

1. Göstergeler ve Anlamlama

Gösterge Saussure'e göre toplumsal bir dizge olan dilin, birbirleriyle ilişkili olan birimleridir. Dildeki anlamlı en küçük birimler olarak da ifade edilmektedir. Noktalama işaretleri, sesler, sözcükler gibi birimler göstergeler içerisinde yer almaktadır. Dil göstergesi, bir nesneyle bir adı birleştirmeyi, kavramla bir iletişim imgesini birleştirir. İletişim imgesi ise, duyularımız aracılığıyla bizde oluşan tasarım, yani ses imgesinin yarattığı kavramdır. Dilin asıl işlevi iletişim olduğu için ve iletişim de anlamlandırmaya bağlı olduğu için gösterge, anlamı ve anlam sorunlarını kapsamaktadır (Bayraktar, 2006: 90).

Gösterenle gösterilen arasında ilişki kurulması, anlamlama olarak nitelendirilmektedir. Bir göstereni duyduğumuz, gördüğümüz ya da duyumsadığımız zaman onun gösterileni, yani anlamı zihinde oluşur. Televizyonda okul gördüğümüzde okul görüntüsüyle okul kavramı arasında bağ kurulur, görüntüyle kavram ilişkilendirilir ve anlamlama süreci gerçekleştirilir (Aydın, 2007: 72). Anlamlama sürecine şimşegin, gök gürültüsünün göstergesi olduğunu; bebeğin ağlamasının bir ihtiyacının göstergesi olduğunu, “tavşan” sözcüğünün de bir hayvanın göstergesi olduğunu örnek olarak verebiliriz. Buradan yola çıkarak, göstergenin ruhbilimcilerin de deyimiyle bir uyaran olduğunu söylemek mümkündür. Uyaran, zihinde bir başka uyaranın imgesini canlandırır. Bunların hepsi zihinde olup bittiği için, anlamlama çağrışımsal ve ruhsal bir oluşturmaktır.

Guiraud'a göre de göstergeler ve anlama, çağrışım ilişkisine dayanmaktadır. Çağrışımın öz niteliği ise göstergeler kuramıyla ruhbilimin temel sorununu oluşturmaktadır. Davranışsal ve genel olarak da deneysel ruhbilim, gösterge sorununa önemli bir yer vermiştir. Pavlov'un klasik şartlanmada değinilen deneyi de her uyaranın, belleksel bir iz bıraktığını ve bu uyaranla çağrışım ilişkisi kuran her yeni uyaranın bu izi yüzeye çıkardığını kanıtlar niteliktedir. Deneyin dayandığı varsayım ise şu şekilde ifade edilmektedir: “Bir bulut hem daha önce görülmüş bir bulutun imgesini hem de bulutla çağrışım ilişkisi kuran imgeleri, özellikle de yağmur imgesini, tabak gürültüsü yemeği, alev görüntüsü bir yanığın anısını, köpek havlaması köpek imgesini canlandırır; “köpek” sözcüğü de –yani sesi oluşturan sesler-kulağımıza ulaşarak zihnimizde bağlı oldukları hayvanın imgesini canlandırır.” (Saussure, 1996: 24).

Anlamlamanın dillerde farklı farklı olması anlam yapıları bakımından da her dile farklı nitelikler kazandırmaktadır. Türkçenin bu açıdan en önemli özelliği tek başına ele alınan kelimeleri, deyimleri, kalıplaşmış diğer söz gruplarını kavramlaştırma sırasında doğada varlıklara dayandırması, doğadaki nesnelerden, biçimlerden, renklerden yararlanarak bir şeyi canlandırarak anlatmasıdır (Aksan, 2009: 97). Bu sebeple Türkçenin anlam çerçevesi de geniş bir zeminde oluşmaktadır.

2.Göstergeler ve Simgeler

Pierre Guiraud, “La Sémantique” adlı kitabında her göstergenin çağrışımsal bir uyaran olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre, anlam aktarıcı iki önemli çağrışım türü vardır: doğal göstergeler ve yapay göstergeler (Guiraud, 1999: 25).

Doğal göstergeler, John Locke’un da üzerinde önemle durduğu “doğal çağrışımlar”la aynıdır. Doğada varlığı her zaman tespit edilebilen ilişkiler sonucu oluşan bu çağrışımlara en belirgin örneklerden biri gök gürültüsü ve şimşektir. İkisi de doğada kendiliğinden oluşmaktadır ve şimşek görüldükten sonra gök gürültüsünün geleceği doğal oluşum sonucunda öğrenilmektedir.

Yapay göstergeler ise, iki grupta incelenmektedir. İlk gruptakiler resim, grafik gibi yansıtılma sonucu oluşturulmuş göstergelerdir. İkinci gruptakilerse daha çok iletişimde kullanılan simge türü göstergelerdir; ancak bu iki grup arasında kesin bir sınır yoktur zira iletişim esnasında ikinci tür göstergeleri kullanırken birinci gruptakilerden de –fotoğraf gibi- yararlanılmaktadır (Guiraud, 1999: 27).

Toplumsal kurallar, gelenek ve görenekler, vücut dili gibi topluma ve kültüre özgü davranışlar göstergelerle anlam arasındaki ilişkiyi yani çağrışımları ortaya koymaktadır. Bir toplumda hakaret kabul edilen bir el işareti diğer toplumda beğeniyi ifade edebilir. Bu durum, göstergelerle anlam arasındaki çağrışımların kültürel değerleri yansıttığını ortaya koymaktadır.

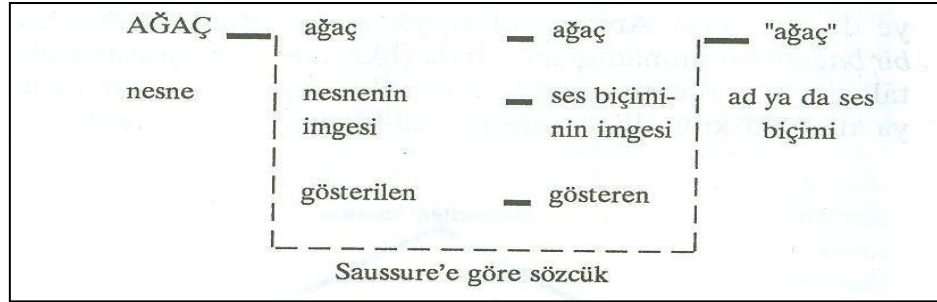
3.Anlam ve Kavram

Saussure’e göre, bir sözcüğün değeri o sözcüğün bir kavramı gösterme özelliği ile ölçülmektedir. Dil göstergeleri; nesnelerle adları birleştirmek yerine, kavramlarla işitimi imgelerini birleştirdiği için anlam ve kavram arasındaki ilişki üzerinde durulması gerekmektedir (Saussure, 1998: 107).

Saussure, kavram hususunu açıklamak için “ağaç” örneğini vermektedir. Bir konuşmacı ağacı gördüğünde ya da anımsadığında zihninde görsel imge ya da kavram canlanır. Bu kavram, çağrışım yoluyla sözcüğün işitimi imgesini uyandırır. “Ağaç” sesi ise dinleyicinin

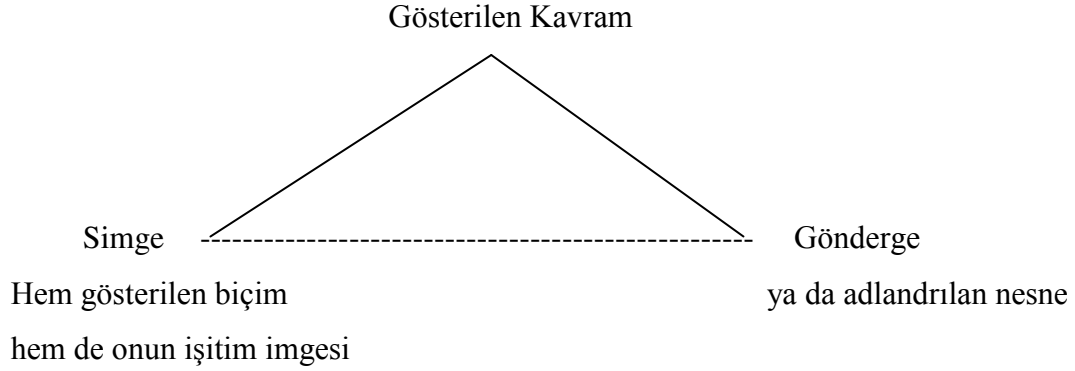
kulağına gelerek zihninde işitme imgesini canlandırır. İşitme imgesi de çağrışım yoluyla kavramsal imgeyi canlandırır. Burada “çift kutuplu bir çağrışım” söz konusudur. Bu çağrışım, gösteren biçim ve gösterilen kavram olmak üzere iki ögeyi kapsamaktadır. Nesne aracılığıyla adın canlandırılması ve ad aracılığıyla da nesnenin canlandırılması da çağrışımın çift taraflı oluşunu ifade etmektedir. Buradaki durum yani kavramla nesne arasındaki bağıntılar, kavramsal imgenin zihinde nasıl oluştuğu ve nesneyle ilişkisinin ne olduğu ruhbiliminin ve bilgi kuramının konusu, gösterenin işitme imgesiyle onun gerçekleşmiş ses biçimi arasındaki bağıntılar fizyoloji ve ses bilgisinin konusu, gösterenin aktarılışı ve algılanışı akustiği, iletişim kuramını ve işitme fizyolojisini, kavramla gösterenin işitme imgesi arasındaki bağıntılar ise ruhbiliminin, mantığın ve dilbilimin konusudur. Bu sebeple Saussure, dilbilimciyi ilgilendiren yalnızca ağaç göstereni ile gösterileni arasındaki bağıntılardır diyerek aşağıdaki şemayı oluşturmuştur (Guiraud, 1999: 30-31).

Şekil 7: Saussure’ün Sözcük Tanımlaması (Guiraud, 1999: 31).



Bu şema tam olarak benimsenmemiş, gösterilen nesnenin dışarıda bırakılması eleştirilmiştir. Bu şema yerine benimsenen en ilginç şemalardan biri Odgen ve Richards üçgenidir. Bu üçgen pek çok incelemeyle birlikte özellikle Stern'in çalışmalarına temel teşkil etmiştir.

Şekil 8: Odgen ve Richards Üçgeni (Guiraud, 1999: 31).



Görüldüğü üzere Odgen ve Richards’ın üçgeni gönderge ya da adlandırılan nesneye de yer vermektedir. Ancak, göndergeyle simge arasında dolaysız bir bağıntı olmadığının ifadesi Saussure’ün ileri sürdüğü çift kutuplu çağrışıma ve ruhsal özellikli bağlantıya daha çok katılmamızı gerekmektedir.

Saussure ve Richards’ın şeması birbiriyle çelişmemektedir ancak Saussure’ün her türlü dil olgusunun ruhsal özelliğini vurgulamaya çalışırken Richards ve Odgen, sözcükle nesnenin özerkliğine vurgu yapmaktadır. Ruhbilimcilerle mantıkçıların bakış açılarına göre; sözcük nesne değildir. Saussure ise bu görüşe karşı dilbilimin özerkliğini savunmaktadır (Guiraud, 1999: 32).

4.Nedensizlik ve Nedenlilik

Saussure’e göre; göstereni gösterilenle birleştiren bağ nedensizdir. Örneğin, “çiçek” kavramının göstereni kabul edilen “ç-i-ç-e-k” ses dizilişiyle hiçbir ilgisi yoktur. Başka herhangi bir diziliş de aynı oranda gösterge olabilirdi. Diller arasındaki ses farklılıkları dolayısıyla gösterge farklılıkları da bunun kanıtıdır (Saussure, 1998: 110).

Bayraktar, konuyla ilgili olarak göstergelerin nedensiz olduğunu; ancak yapım ekleri kullanılarak türetilen göstergelerde ikinci dereceden bir nedenlilik olduğunu ifade etmektedir. Ona göre; türevler, birleşik biçimler, örnek ve son eklerle oluşturulan bütün sözcükler ikinci dereceden nedenlilik gösteren sözcüklerdir (Bayraktar, 2006: 94).

Durumu genel bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekirse dil göstergesinin özü uyum sağlamaya dayanmaktadır; yani dil toplumun gelenek ve göreneklerine, değişimlerine uyum sağlamaktadır. Dolayısıyla dil, Guiraud’un tasnifiyle hem nedenli, hem nedensiz hem de uyum sağlayıcıdır. Bu uyum, göstergeyi nedensizleştirmeye yönelir; ancak nedensizlikle de

çelişmez. Fakat burada gözden kaçmaması gereken unsur, nedenlilik özelliğinin ikinci bir özellik olarak ele alınması ve dolaysız bir zorunluluk taşımamasıdır. Bunun için de çoğu kez bozulma, bulanıklaşma, silinme eğilimi içindedir. Buradan yola çıkarak iki temel yargıda bulunmak mümkündür. İlki, kullandığımız sözcüklerin büyük bir bölümü gerçekten de nedenlidir; zaman zaman değişik oranlarda bilinçli olan bu nedenlilik sözcüklerin kullanımını ve evrimini belirler, ikincisi her yeni sözcük zorunlu olarak nedenlidir; her sözcük başlangıçta nedenlidir ve duruma göre belli bir süre bu hâlde kalır, ardından nedenlilik anlaşılmaz olur ve sözcük nedensizleşir (Guiraud, 1999: 36).

Bütün kelimeler başlangıçta her zaman nedenlidir. Bu nedenlilik, ses biçimiyle gösterilen nesne arasındaki doğal bir bağlantıdan yani yansıma ve ünlemlerden doğabileceği gibi, o dile ait sözcükler arasındaki dil içi bir bağlantıdan –türeme, birleşme, anlam değişimi- da doğabilmektedir. Ancak, dilin yaratıcı güçlerinden biri olan bu kökensel nedenlilik rastlantısaldır; çünkü sözcüğü yaratan kimse, yaratıcı nedenlilik türlerinden istediğini seçmekte özgürdür. Ayrıca, kökensel nedenlilik anlamsal bakımdan belirleyici olmadığı gibi zorunlu da değildir. Anlamı tek başına geçerli kılan toplum tarafından kabul edilen çağrışımsal birleşme yararına da silinmeye yönelmektedir (Guiraud, 1999: 40).

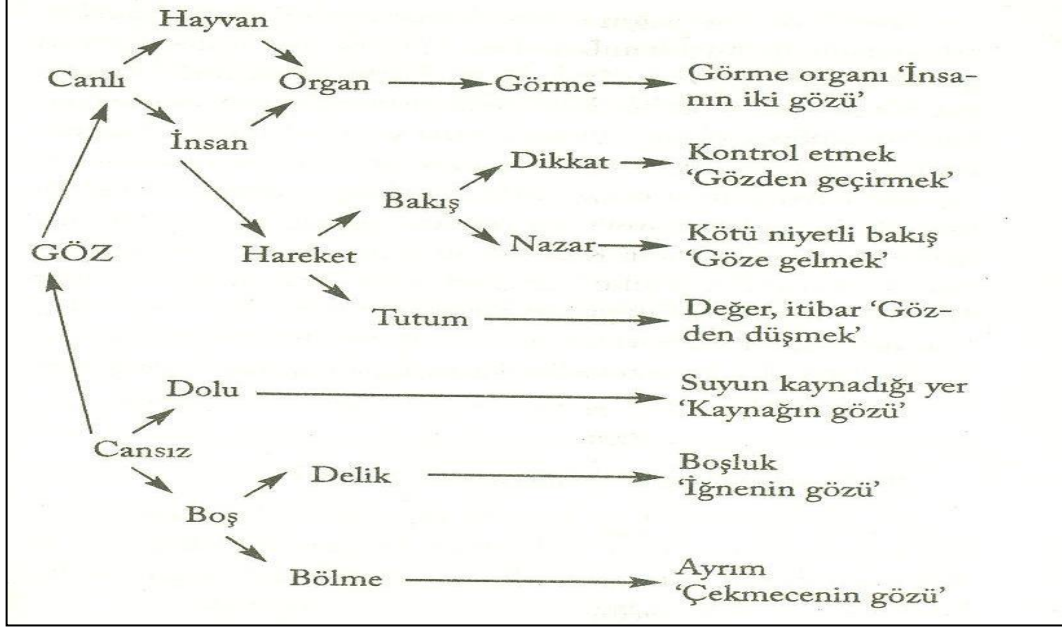
5. Anlam ve Bağıntı

Anlam, dilde gösterge olarak yer almış olan bireyin dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri olan kelimelerin, belli bir bağlam ve konu içinde ilettikleri kavram olarak tanımlanmaktadır. Anlamla ilgili en önemli kavramlardan ikisi de bağlam ve bağıntıdır. Bağlam, bir dil birimini kuşatan ve birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bir kelimenin olduğu gibi; bir cümle, bir metnin veya bir eserin bağlamından da söz etmek mümkündür. Çoğu kez bir cümle, kesin olarak anlaşılabilmesi için metindeki cümleler arasındaki ilişkiden yola çıkılmaktadır (Aydın, 2007: 73).

Yapısal anlambilimin kurucularından Greimas, tek ögenin anlamının bulunmadığını, anlamın mutlak şartının ögeler arasındaki bağıntı olduğunu ileri sürmektedir. Saussure de dilde tek başına bir ögenin olmadığını, sadece ayrılıkların olduğunu savunmaktadır. Ona göre; karşıtlıkları sezdiğimiz, kavradığımız ölçüde dış dünya bizim için biçimlenir ve anlam kazanır. Karşıtlığı sezme en az iki terimi birlikte düşünmek demektir. İki terimi düşünmek içinse, iki terimin hem ortak yanlarını hem de birini ötekenden ayırmamıza yarayan farklı yanlarını bulmak gerekmektedir (Aydın, 2007: 74). Bu da benzerlik ve zıtlık ilişkisi kurularak yapılan çağrışım ile mümkün olmaktadır. Bir metindeki ya da konuşmadaki bağlamı

anlayabilmek içinse kelimenin ifade ettiği anlamın en küçük özelliklerini dahi bilmek gerekmektedir. Bununla ilgili olarak Özcan Başkan “göz” kelimesinin anlam özelliklerini aşağıdaki şekilde ifadelendirmiştir.

Şekil 9: “Göz” Kelimesinin Anlam Özellikleri (Başkan, 2003: 165).



Bir dilin sözlüğünde bulunan her kelimenin buna benzer anlam demetleri tablosu olduğu ileri sürülmektedir. Bir cümlede birden fazla kelime olması sebebiyle, bunların yan yana gelmesiyle cümlelerin ne gibi bir genel anlamı olacağı kelimelerdeki anlam demetlerinden seçilenlere bağlı olacaktır. “Göz” kelimesinin hangi anlama geldiği yanındaki kelimelere göre değişmektedir. “Gözden geçirmek”, “göze gelmek”, “gözden düşmek”, sözlerinde anlam göz kelimesinden sonra gelen fiillere uygun olarak “göz” kelimesinin ayrı anlam demetleri seçilmiştir. Bu seçilme işini yöneten ve hangi ifadelerin hangi anlam demetlerine düşeceğini belirleyen kurallara “bağdaştırma kuralları” adı verilmektedir (Aydın, 2007: 76).

Anlam bilim içerisinde incelenmesi gereken önemli diğer bir başlık da çağrışımlar sonucu oluşan anlam çerçevesidir. Dile çerçeveyi kazandıran çağrışımlar, toplumsal bir anlaşmanın da zeminini oluşturmaktadır. Dildeki söz sanatları, anlam zenginlikleri anlam çerçevesi içinde incelenmektedir. Anlambilim kitaplarının birçoğunda bunlar; temel anlam, yan anlam, tasarımlar, kelimelerin duygu değerleri, yan anlam, benzetmeler, aktarmalar, somutlaştırma, soyutlaştırma, çokanlamlılık, eşadlılık, bağlam, eşanlamlılık ve ters anlamlılık olarak sınırlansa da diğer söz sanatlarını da çağrışımın etkililiği ve anlam zenginliği açısından bu çerçeve içerisinde incelemek gerekmektedir.

Belli bir bağlam ve konu olmaksızın bir kelimeyle karşılaşıldığında zihnimizde ona ait oluşan imgeye temel anlam denmektedir. Temel anlam, kelimelerle varlıklar arasında kurulan ilişkilerde en sık olanıdır. Çağrışımın kolay ve hızlı olmasını sağlayan sıklık faktörü, dilde temel anlam kavramının oluşmasını sağlamıştır. En sık kullanılan anlamlar en çok ve en kolay akla gelen anlamlardır. Temel anlam, pek çok kaynaktan “Bir kelimenin zihnimizde uyandırdığı ilk anlam.” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla temel anlam, çağrışımın sıklığı sonucu oluşurken, yan ve mecaz anlamı çeşitli ilişkiler sonucu meydana gelmektedir.

Temel anlamdan yola çıkılarak, özellikle benzerlik ilişkisine dayalı oluşturulan anlamlar kelimenin yan anlamını oluşturmaktadır. Çağrışım ile kazanılan yan anlamlar, kelimenin kullanım çeşitliliğini arttırdığı gibi anlamı da zenginleştirmektedir. Doğan Aksan’a göre bu durum; insanoğlunun kavramları daha etkili, daha somut, daha kolay biçimde dile getirebilmek için aralarında biçim, işlev, amaç ilişkisi ve yakınlığı bulunan başka kavramlara dayanarak açıklamak istemesinden kaynaklanmaktadır. Bu da kelimelerin yeni yeni anlamlar kazanmasını sağlamaktadır (Aksan, 2009: 58).

Kelimelerin oluşum sürecinde insanlar, etrafındaki nesnelere isim verirken en yakınlarından, en ihtiyaç duyabilecekleri yerden başlarlar. Dolayısıyla ilk adlandırma insan vücudundan başlar. “kol, bacak, ayak, göz...” gibi kelimeler insana ait kısımları adlandırmak için oluşturulmuştur. İnsanoğlu, kendinden yola çıkarak etrafındaki nesneleri adlandırmaya başlar ve bu adlandırma sürecinde benzerlik temel olmak üzere çeşitli ilişkiler oluşturur. İnsana ait bir kısım olan “ağız” görsel benzerlik, işlevlik ve durum açısından pek çok kavram için kullanılmaya başlanmıştır. “Bardağın ağzı, mağaranın ağzı, yolun ağzı, kapının ağzı, bıçağın ağzı...” gibi benzerlik ilişkileri kurularak oluşturulan yan anlamlar dilin yaratıcılık ve zenginliğini de simgelemektedir.

Yan anlam kazanan kelimeler, temel anlamlarını içeren varlıklarla sıkı bir çağrışım ilişkisi içindedirler. “Masanın bacağı kırılmış” cümlesinde “bacak” kelimesi insana ait bir unsuru anlatmadığı için temel anlam değildir; ancak insanın ayakta, düzgün olarak durmasını sağlayan uzuv bacaktır, masanın altındaki tahta parçaları da tıpkı insanın bacakları gibi masanın düzgün ve dengeli durmasını sağlamaktadır. İşlev ve görünüm olarak benzerlik gösterdiği için masanın bacağı, yan anlam taşımaktadır.

Baş, insan vücudunun en üstünde bulunan kısımdır. “Yokuşun başına kadar koştuk.” cümlesini incelediğimizde “yokuşun başı” tabiri ile yokuşun en üst, en uç kısmı anlaşılmaktadır. “Baş” kelimesiyle burada, insandan yola çıkarak yokuşla benzerlik ilişkisi kurulmuş ve kelimeye yan anlam kazandırılmıştır.

“Burun” insanın yüzündeki en belirgin çıkıntıdır. Coğrafi şekli ifade etmek için kullanılan burun da şekil itibariyle insan yüzünden yola çıkarak oluşturulmuş coğrafi bir tanımlamadır.

“Ağacın gövdesi, testerenin tıraşın dişleri, yorganın yüzü, bardağın ağzı, sobanın dirseği” yan anlam oluşumuna örnektir.

Todorov, yan anlamla ilgili çağrışımları belli bir tasnife sokmuştur. Yan anlamlar, işaretleyene bağlı çağrışımlar ve işaretlenene bağlı çağrışımlar olmak üzere iki temel üzerinde çeşitlenmişlerdir. Bu çağrışımlar benzerlik ve bitişiklik ilişkisine dayanmaktadır.

a) İşaretlenen benzerliğine dayanan yan anlamlar: Bu, eş anlamlılıktan doğan bir çağrışım şeklidir. Kelime bağlama dayalı olarak ya da sadece kendi temel anlamıyla ilişkili olarak kendiyile eş anlama gelecek diğer kelimeyi çağrıştırabilmektedir. "Osmanlı zamanında okullar üçe ayrılırdı." cümlesinde "okul" kelimesi tarihsel bağlamdan dolayı "mektep" kelimesini çağrıştırabilir.

b) İşaretleyen benzerliğine dayanan yan anlamlar: Burada ses benzerliği esas alınmaktadır. Ses benzerliğine dayalı çağrışımlar ahenkle ilgili çağrışımlara sebep olduğu gibi eşsesliliği de gündeme getirmektedir. Tam veya yarım ses benzerlikleri başka kelimeleri çağrıştırır. Böylece onlar da anlamlandırma alanına girer. Uyak, aliterasyonlar, eşsesli kelimeler kolaylıkla çağrışım oluşturabilmektedir.

c) İşaretleyen bitişikliğine dayanan yan anlamlar: Bir işaretin kullanımı bazen eski kullanımlarını ve eski bağlamını çağrıştırır. Bazı devirlerin bazı edebî akımların çok tekrarlanan, değişmeyen bir kelime kadrosu vardır. Bir eserde böyle bir kelimenin kullanılması eski kullanımlarına bağlı anlamları çağrıştırır. Bir nevi metinler arası anlam transferi gerçekleşir. Meselâ telmih ve parodide bitişikliklikten doğan yan anlamlar söz konusudur.

d) İşaretlenen bitişikliğine dayanan yan anlamlar: Bazı kavramlar, yakın anlamlılığıyla birbirini çağrıştırır: Tilkinin kurnazlığı, suyun saflığı buna örnek gösterilebilir (Todorov, 2001: 56). Todorov bu tasnifiyle metinlerarsı ilişkilendirmeleri, deyim aktarmalarını ve diğer söz sanatlarını yan anlam başlığı altında sınıflandırmıştır. Çağrışımın bu alanlarda kullanılabilirliğini kanıtlamak amacıyla, bu sınıflandırma önem taşımaktadır.

Tasarımlar, anlam çerçevesi içerisinde çağrışımın teşkil ettiği oluşumlar olarak incelenirken aynı zamanda tasarımların çağrışım alanı kavramıyla benzerliğine de dikkat çekmek gerekmektedir. Bir kelimeyle karşılaştığımızda zihnimizde sadece onun uyandırdığı tasarım değil; onla beraber onla ilgili başka tasarımlar da uyanır. Örneğin “kitap” dendiğinde

aklımıza kitapla beraber “defter, kalem, okul, öğretmen, sıra...” gibi kavramlar da gelmektedir. Saussure’un öğrencisi Bally bu hususla ilgili olarak “çağrışım alanı” terimini ileri sürmüştür. Ona göre; göstergiyi çevreleyen bir gösterge alanı vardır. Örneğin, “öküz” sözcüğü “inek, boğa, dana, boynuzlar, böğürmek, geviş getirmek, çift sürmek, saban, boyunduruk; güç, sabır, dayanıklılık, ağırlık, pasiflik...” gibi ögeleri düşündürmektedir. Bu durum Aksan’a göre göstergenin duygu değeriyle ilgilidir (Aksan, 2009: 37).

Kelimelere bağlı olarak oluşan tasarımlar genel ve özel tasarımlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel tasarımlar topluma özgü tasarımlardır. Türkçe konuşan kimselere “kitap” dendiğinde hepsinin aklında temel anlama bağlı olarak hemen hemen aynı tasarım canlanırken, özel tasarımlar içerisinde incelenen kişisel yaşantıların etkili olduğu durumlarda bu durum mümkün görünmemektedir. Ünlü bir yazarın “kitap” kelimesiyle oluşturduğu tasarımlarla, okumayı bilmeyen bir bireyin kafasında oluşan tasarımlar birbirinden çok farklı olacaktır.

Aksan bu konuyla ilgili olarak; özel tasarımların bireyin yetiştiği çevreye, deneyimlerine, kültür seviyesine, cinsiyetine, kişisel duygularına göre değişebildiğini ifade etmekte ve düğün örneğini vermektedir. Köyden hiç çıkmamış, köy düğününden başka hiçbir düğünle karşılaşmamış birinin düğün tasarımlarıyla, şehirde yetişmiş belli bir yaşam seviyesine sahip bir bireyin tasarımları arasında farklar olacağını ifade eden Aksan, bunların dışında tamamen kişisel nitelikte çağrışımların olduğunu belirtmekte ve bir sözcüğün insana bir olayı, bir kimseyi, bir anıyı hatta bir melodiyi çağrıştırdığını ileri sürmektedir (Aksan, 1999: 54).

Kelimeler, kişilerin zihninde belli bir tasarım oluşturduğu gibi onlarda belli duyguları da canlandırırlar. “limon” kelimesinde ağzımızın sulanması, “ölüm” kelimesinde ürpermemiz, “terör” kelimesinde üzülmemiz bize kelimelerin duygu değerleri olduğunu göstermektedir. Kimi kelimeler insanda olumlu, güzel duygular uyandırırken kimi kelimeler olumsuz duygular uyandırmaktadır. Bu durum bütün diller için geçerlidir.

Tasarım ve duyguları oluşturan sadece kavramların göstergeleri yanında özel adlar da bu durum dahilinde değerlendirilmektedir. Bireyin yetişme çevresine, kültürel düzeyine göre değişen özel adların duygu değerleri kişiden kişiye farklılık sergilese de her toplumda birtakım etkileyici unsurlara da sahiptir. Türkler için Atatürk, Fatih Sultan Mehmet gibi Türk büyükleri olumlu duygular uyandırırken, Fransızlar için Jeanne D’arc, Napoléon Bonaparte gibi isimler olumlu duygular uyandırmaktadır. Bununla beraber, Nazizmin öncüsü Hitler milyonlarca insan için olumsuz çağrışımlara ve duygulara yol açan bir addır (Aksan, 1999: 57).

Duygu değeri özellikle şiir açısından ele alınıp incelenmelidir; çünkü şiiri etkili kılan kelimelerin duygusal değerleridir. Sözcüklerin uyandırdıkları tasarım ve imgelerle birlikte duygu değerleri, “alışılmamış bağdaştırma” adı verilen kuruluşların etki gücünü sağlaması açısından da önemlidir.

Tamlama, deyim gibi söz varlığı içerisindeki öğeleri, cümleleri anlamlı, kabul edilebilir birimler hâlinde bir araya getirmeye bağdaştırma adı verilmektedir. Sokağı aydınlatmak için kullanılan lamba ile sokak arasında böyle bir bağdaştırma olması sonucu “sokak lambası” tamlaması oluşmuştur. “kepek ekmeği, masa örtüsü, çocuk ayakkabısı, öğrenci çantası” gibi örnekler alışılmış bağdaştırmalardır; ancak bazı durumlarda anlam belirleyicileri, anlam ayırıcıları arasında uyum bulunamayan birleştirmeler olmaktadır. Bunlar alışılmamış bağdaştırmalardır. “Körpe domates, körpe salatalık, körpe fidan” gibi tamlamaları dilimizde rahatlıkla kullanabilirken “körpe masa” gibi bir tamlamayı tuhaf karşılarız. Çünkü, körpe kelimesi yeni bitmiş bitkilerle ilgili olarak kullanılan bir kelimedir. Ancak, çeşitli aktarmalar sonucu günlük dile yerleşmiş “şeytan çekici, kavga kaşığı, laf ebesi” gibi alışılmamış bağdaştırmalar da kullanılmaktadır. Aksan bununla ilgili olarak Atilla İlhan’ın şiirinden bir mısrayı örnek göstermektedir. “Ne haydut bir akşamdı ağır nargilelerle” dizesindeki “haydut” göstergesinin değil, akşam kelimesinin temel anlamı kullanılmış ve “haydut” göstergesinin duygu değerleri ve yan tasarımları akşam’la birleştirilmiştir. Böylelikle, ürpertici, tedirginlik veren, korkutucu gibi sıfatlarla kurulacak bir tamlama yerine, bunların hepsini birden içeren “haydut” göstergesinden yararlanılarak karşıdaki zengin bir dugu ve tasarım birlikteliği oluşturulmuştur (Aksan, 2009: 84).

Çağrışımların genişlemesi anlam çerçevesinin de genişlemesini sağlamaktadır. Söz sanatlarının anlam çerçevesi içerisindeki önemi göz önüne alındığında, sanatların pek çoğunun temelini teşkil eden benzetmelere de ayrı bir önem verilmelidir.

Bir nesnenin, eylemin özelliğini anlatırken daha etkili olmak ve ifadeyi somutlaştırmak amacıyla, bir başka nesne veya eylemin çağrıştırılmasını sağlayan söz sanatına benzetme denmektedir. Dildeki aktarmalar da benzetme sayesinde oluşmaktadır. Kelimelerin oluşum süreçlerinde de önemli yer tutan benzetmeler Aristoteles’in de ifade ettiği gibi, doğal bir yaratma yetisine sahiptir (Aristoteles, 2007).

Benzetmeler, duyular arasında aktarımı sağladığı gibi, doğadan insana, insandan doğaya aktarmaları da sağlamaktadır. “Zehir gibi acı” benzetmesinde doğadaki bir nesne, tatma duyusuna taşınmış ve anlam kuvvetlendirilmiştir. “Aslan gibi çocuk” benzetmesinde ise doğadaki bir varlık, insana benzetilmiş ve aktarım sağlanmıştır. “Tereyağından kıl çeker gibi benzetmesinde ise bir eylemin kolaylıkla yapılabileceği imgeler yardımıyla

somutlaştırılmıştır. Bu örneklerden yola çıkarak her dilde pek çok kavramın birden fazla anlam taşıdığını kolaylıkla söylemek mümkündür. Bu anlamların çeşitlenmesinde anlatılmak istenen kavramın, başka bir kavramla belli bir yönden ilişkilendirilerek ifade edilmesi esastır. Bu ise benzerlik, zıtlık, yakınlık gibi ilişkilerle kurulan çağrışımlar sonucu mümkün olmaktadır. Anlam çokluğunu sağlayan çağrışımlar, aktarmalar sayesinde söz sanatlarında yer etmişlerdir.

Aktarmalar, pek çok dilbilimcinin dillerin temel niteliklerinden saydığı ve çokanlamlılığı doğuran etkenlerin başında gelmektedir. Aktarmalarda anlatılmak istenen kavram, onunla bir yönden ilişkisi, benzerliği, yakınlığı olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılmış ve böylece göstergeler yeni anlamlar kazanmıştır (Aksan, 2009: 62).

Aktarmalar, kimi bilginlerce dilde tutumluluk eğiliminin bir tanığı olarak görülmekte, bu eğilimin olmaması hâlinde her dile daha binlerce sözcük eklemek zorunda kalınacağı ileri sürülmektedir. Aksan ise aktarmaları dilde tutumluluğa katkısından çok kolay, etkili ve güçlü bir anlatım sağladığı için kullanıldığını belirtmektedir (Aksan, 2009: 65).

Aktarmaların, her dilde en yaygın türü, değişik çeşitleriyle deyim aktarması ya da eğretilemedir. Aktarmalar Fransızca'da *metaphore*, Almanca'da *matapher*, İngilizcede *metaphor* olarak kullanılmaktadır. Necip Üçok, 1974'te yayımladığı kitabında “metefor” terimini deyim aktarması olarak açıklamaktadır (Uğur, 2007: 199).

Aktarmaların gerçekleşmesini sağlayan en önemli nedenlerden biri de yeni sözcük bulma hızımızla öğrenme hızımız arasındaki büyük açıktır. Her yeni göndergeye yeni bir gösteren bulunabilmesinin olanaksızlığı da eldeki sözcüklerin anlamca genişletilmesine sebep olmuştur (Uğur, 2007: 168).

Aktarmalar deyim aktarmaları ve ad aktarmaları olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. Deyim aktarmaları doğadan insana aktarma, insandan doğaya aktarma, doğadan doğaya aktarma ve duyular arasında aktarma olmak üzere dört çeşittir. Ancak bazı kaynaklar somutlaştırma ve soyutlaştırmayı da deyim aktarmaları içerisinde incelemektedir.

1. Doğadan İnsana Aktarma

Doğadaki canlıların ya da doğadaki özelliklerin herhangi bir yönüyle insana benzetilmesi ve insanla doğa arasında ilişki kurulması sonucu oluşan aktarmalardır.

“Aslan gibi çocuk.” cümlesinde çocukla aslan arasında bir bağ kurulmuştur. Doğadaki canlı belli yönlerden çocuğa benzetilmiştir. Burada aslanın belirgin özelliği cesur ve güçlü olmasıdır. Dolayısıyla “aslan gibi çocuk” dendiğinde zihnimize çocuğun cesur ve güçlü olduğu çağrışımı uyanmaktadır.

“Futbolcu kükreyerek topa vurdu.” cümlesinde de açık açık aslan benzetmesi yapılmamasına rağmen, bu cümleyi duyduğumuzda doğada kükreyen canlının aslan olduğunu ve futbolcunun da aslana benzetildiğini anlarız.

Aktarmalar, duygularımızı ve düşüncelerimizi karşımızdakine çağrışım yoluyla ifade etmemizi sağlaması yönünden önem teşkil etmektedir. Sevmediğimiz bir insan için “kurnaz, kötü” demek yerine “tilki gibi adam” benzetmesini kullanmamız hem daha uygun hem de daha somut olmaktadır.

Aksan; aktarmaları aşağılamak amacıyla kullanılan aktarmalar, övmek amacıyla kullanılan aktarmalar ve yaradılış özelliklerini belirlemede kullanılan aktarmalar diye gruplara ayırmıştır. “Aslan, fındıkkurdu” gibi kelimeler övücü nitelikteki aktarımlar içerisinde ele alınırken, “balkabağı, kereste, odun, çam yarması, düdük” gibi kelimeler aşağılayıcı nitelikteki benzetmelerdir. “Sert, pişkin, sulu, tatlı, ağır, yapışkan” kelimeleri ise karakter özelliklerini betimlemede kullanılan duygu değeri yoğun aktarmalara örnek teşkil etmektedir (Aksan, 2009: 116).

Aktarma yapılan varlığın özelliklerini bilmek anlam değerini belirleme açısından önemlidir. “Ahmet liseye başlayınca birden bire olgunlaştı.” cümlesinde olgunlaşmak doğaya ait bir özelliktir. Meyveler yeterince su, güneş almadan yenilebilecek, daldan koparılabilecek duruma gelmez yani olgunlaşmaz. İnsanlar da yeterince bilgi, görgü almadan kendilerini bir yetişkin olarak temsil edemezler. Doğadan insana yapılan aktarmalarda oluş benzerlikleri, durum benzerlikleri, fiziki görünümler ilişkilendirme sürecinde önemli yer tutmaktadır.

2.İnsandan Doğaya Aktarma

İnsana ait özelliklerin belli ilişkilerle doğadaki varlıklara yansıtılması insandan doğaya aktarımı oluşturmaktadır. İnsandan doğaya aktarma, insanın fiziki özelliklerinin görünüm ve işlevlilik açısından doğadaki varlıklara yansıtılması olabileceği gibi insanın karakteristik özelliklerinin bir varlığa aktarılması şeklinde de olabilmektedir. “Masanın bacağı, çekmecenin gözü, kapının kolu, bardağın ağzı, yolun başı” gibi örnekler insan vücuduna ait bölümlerin varlıklara aktarılmasına örnek teşkil ederken, “yorgun tepeler, hüznü yamaçlar, sinirli bulutlar” gibi tamlamalar da insana ait karakteristik özelliklerin doğadaki varlıklara aktarılmasına örnek teşkil etmektedir.

İnsandan doğaya aktarma yapılırken çok kullanılan bir unsur olan “ağız” göstergesi, insanın baş kısmında bulunan ve açıldığında yuvarlak şekil alabilen bir kısmı karşılamaktadır. Bardağın, kavanozun ağzı dediğimiz kısım da yine “baş” kısmında yani en uçta bulunan ve genellikle üstte olan, yuvarlak kısımdır. Burada şekilce bir ilişki söz konusudur. Aksan:

“Çokanlamlılığa sahip olan organ ve vücut bölümleri arasından ‘ağız’ kelimesine baktığımızda; bardağın, kavanozun, sürahinin en üstte kalan, açık yanlarını gösterirken bıçağın, testerenin ve benzeri kesici araçların kesen taraflarını anlattığını görürüz. Ayrıca fırın ağzı, nehrin ağzı, yol ağzı, mağara ağzı gibi kullanımlar da karşımıza çıkmaktadır.” (Aksan, 2009: 114) ifadesini kullanarak aktarmaların aynı zamanda çok anlamlılığa sebep olduğunu da belirtmektedir.

“Kuyunun ağzında bekleme, düşersin!” cümlesini incelediğimizde, ikazda bulunanın, kuyunun ağzında bekleyen kişinin kuyuya düşeceğinden endişe duymakta olduğunu anlarız; çünkü insan nasıl yiyecekleri ağzına alıp yutuyorsa, kuyu da ağzından içine giren karanlık derinliğe çekmekte yani yutmaktadır. Dolayısıyla burada insan ağzıyla, kuyu ağzı arasında işlevce bir benzerlik kurularak aktarım oluşturulmuştur.

Sarımsağın niceliğinden bahsederken “üç tane sarımsak” tamlaması yerine “üç diş sarımsak” tamlaması kullanılmaktadır. “Diş” insanların ağzının içinde bulunan sıra sıra dizilmiş, beyaz kısımdır. Sarımsağın parçalarına da diş denmesi hem sıra sıra dizilme özelliğinden hem de renk ve şekil benzerliğinden kaynaklanmaktadır. Bir baş sarımsaktan çıkan kısımlar insana, dişleri çağrıştırdığından “... diş sarımsak” tabiri kullanılmaktadır. “Rüzgârın serin eli yüzümü okşadı.” cümlesine baktığımızda ise rüzgarın elinin olmadığı çok açıktır; ancak rüzgarın eserken insanın yüzüne hafifçe çarpması, bir insan elinin dokunuşuyla aynı hissi uyandırmaktadır. Dolayısıyla bu iki his arasında benzerliğe dayalı bir çağrışım kurularak aktarma yapılmıştır.

3.Doğadan Doğaya Aktarma

Aktarmalar doğadan insana, insandan doğaya olduğu gibi doğadan doğaya da yapılmaktadır. Doğada bulunan bir varlığın herhangi bir yönüyle doğadaki başka bir varlıkla ilişkilendirilmesi sonucu oluşan bu aktarmalara birleşik kelime oluşturmada da sıkça başvurulmaktadır. “Kuşburnu, keçi boynuzu, turna gagası, aslanağzı, horozibiği” gibi kelimeler hayvanlarda görülen fiziki özelliklerin bitkilerin görünümleriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşmuş birleşik kelimelerdir. “Kedibalığı, köpekbalığı, danaburnu” gibi kelimeler ise hayvanlarda görülen özelliklerin diğer hayvanların belli özellikleriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşmuştur.

Doğadan doğaya yapılan aktarmalar; hayvanlardan bitkilere (kuşburnu, aslanağzı, koyungözü), hayvandan hayvana (köpekbalığı, kedi balığı, kirpibalığı), nesnelerden bitkiye

(kartopu, küpeçiçeği, yıldızçiçeği) ve nesnelerden hayvanlara (sazkayası, şeytaniğnesi, kamçıkuyruk) yapılabilmektedir.

Nesnelerden bitkilere aktarılarak oluşmuş kelimelerden olan “gelinfeneri çiçeği” incelendiğinde, çiçeğin eski dönemlerde yolu aydınlatmak için kullanılan gaz lambalarına (şimdiki zamanın feneri) benzediği ve ortasında sarı lamba gibi duran yuvarlak kısmının etrafında beyaz dantel gibi örtülmüş bir yaprağının olduğu dikkat çekmektedir. Bu çiçeği, gelin fenerine benzetmek için gelin duvağını bilmek ve çiçeği görünce bitki ve nesne arasında benzetmeye dayalı bir çağrışım ilişkisi kurmak gerekmektedir.

Hayvanlarda göze çarpan belli özellikleri aktarmalara başvurarak nesnelerin isimlendirmesinde de kullanılmaktadır. “Balıkgözü (halka), deveboynu (boru), domuzayağı (çubuk), domuztırnağı (kanca), horozayağı (burgu), kargaburnu (alet), kedigözü (lamba), keçitırnağı (oyma kalemi)” gibi kelimeler çağrışım sonucu yapılan aktarmalar sayesinde oluşmuştur.

“Balköpüğü, fildişi, narçiçeği, devetüyü, ördekbaşı, ördekgagası, vapurdumanı, tavşankanı, vişneçürüğü, yavruağzı” gibi renk adları, rengin çağrıştırdıkları varlıkların adlarıyla isimlendirilmişlerdir.

“Dilberdudağı, hanımgöbeği, tavukgöğsü, vezirparmağı, bülbülyuvası” gibi tatlı isimleri de görüntüleri itibarıyla benzerlik çağrışımından faydalanılarak adlandırılmışlardır.

4.Duyular Arası Aktarma

Duyular arası aktarma, herhangi bir duyuya ait olan kavramın başka bir duyuya için kullanılmasıdır.

Dilbilimci ve ruhbilimcilerce duyular arası aktarma, anlambilimsel yaratıcılık olarak ifade edilmektedir (Aksan, 2009: 68).

“Yanık türkü, tatlı söz, sıcak renk, keskin bakış, acı cıgılık, keskin koku, kara düşünce, çiğ yeşil, ağır söz, hafif davranış” gibi tamlamalar duyular arası aktarım örnekleridir. Yanık, dokunma duyumuzla hissedebileceğimiz bir unsurdur; ancak “türküler” kelimesini niteleyerek işitmeye ait bir özellik olarak aktarılmıştır. “Tatlı söz” nitelemesinde de tatma duyusuna ait bir his, işitme duyusuna aktarılmıştır. “Acı cıgılık” nitelemesinde de acı, tatma organımızla algılayabildiğimiz bir duyumdur ve insanın canını yakan, huzursuz edici bir histir. Dolayısıyla bu aktarımda; cıgılığın insanı üzen, huzursuz edici, kötü bir durumda çıktığı anlaşılmaktadır. Başka bir duyumla benzerlik kurarak anlamı somutlaştırmak için duyular arası aktarma yapılmıştır.

5.Ad Aktarması (Mecazı-ı Mürsel, Düzdeğişmece)

Her dilde mevcut olan bu anlam olayı, anlatılmak istenen kavram kullanılmadan onunla ilgisi, ilişkisi bulunan bir başka kavramla dile getirilmesi yoluyla oluşmaktadır (Aksan, 2009: 69).

Düzdeğişmecenin oluşabilmesi için, herhangi bir kelimenin gerçek anlamından çıkarak mecaz anlamda kullanılması ve kelime ile yerine kullanıldığı varlık arasında benzerlik ilişkisi olmaması gerekmektedir. Benzerlik ilişkisi kurulduğunda bu istiare içerisinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu sanat içerisinde benzerlik dışında parça-bütün, durum-yer, sebep-sonuç, özel-genel, azlık-çokluk, öncelik-sonralık gibi ilgiler kurulabilmektedir (Kocakaplan, 1992: 98).

Sinema yerine “beyaz perde”, Türkiye Cumhuriyeti yönetimi için “Ankara”, Amerikan yönetimi için “Beyaz Saray” sözcüklerinin kullanımı bütün için parça belirtilerek yapılan kapsamlama örnekleridir. Parça için bütün verilerek oluşturulanlara ise en belirgin örnekler yapıtı yerine sanatçının adının kullanılmasıyla oluşturulanlardır. “Yatmadan mutlaka Ahmet Haşim okurum.” cümlesinde sanatçının adı söylenmiş ancak sanatçının eserlerinden bahsedilmiştir. İçerik yerine kabın kullanılması da yine düzdeğişmece örneğidir. “İki tabak temek yedim, bir bardak su içtim.” cümlelerindeki aktarmalar bu duruma örnek teşkil etmektedir. Düzdeğişmecenin en ilginç türlerinden biri de, bazı yer ve kişi adlarının nesneler, araçlar ve aygıtlar için kullanılmasıdır: Cognac, Fransa’da bir bölgenin adyken bir içkiye aktarılmıştır. Türkçede ise biraz da kelimenin Fransızcasıyla sessel yakınlık kurularak “kanı yakan” anlamındaki “kanyak” göstergesi kullanılmıştır (Toklu, 2003: 99).

6. Somutlaştırma

Belli kavramları, durumları ve olayları daha anlaşılır kılmak için benzetmeler yoluyla ifadeyi güçlendirmeye somutlaştırma denmektedir. Genellikle soyut kavramların somut olanlarla ifade edilmesi olarak nitelendirilse de somutlaştırmanın kapsamı daha geniştir.

Doğan Aksan somutlaştırmayla ilgili olarak, bunun belli bir durumu, davranışı, tutumu çok somut bir şekilde bir sahnede izlenircesine dile getirmek amacıyla kurulan deyimlerde ve soyut kavramları somut ifadelerle anlatmada karşımıza çıktığını ifade etmektedir (Aksan, 2009: 118-119).

“İpe un sermek, bindiği dalı kesmek, kazdığı çukura kendi düşmek, eceline susamak, et tırnak olmak” gibi deyimlerde anlamın benzerlik ilişkisinden yola çıkılarak, daha somut kavramlarla anlatıldığı, böylelikle de anlamın daha etkili olduğu görülmektedir.

“Onun gölgesinde kalmaktan bıkmıştı.” cümlesinde de “gölge” kelimesi somut bir kelimedir; ancak karşıladığı anlam soyuttur. “Okula yeni yeni ısınıyordu.” cümlesinde de “ısınmak” kelimesi somuttur; ancak karşıladığı anlam (alışmaya başlamak) soyuttur. Soyut anlamların, somut kavramlarla karşılanması o dilin ifade gücünü yansıttığı gibi aynı zamanda kelimelerin yan anlamlarının artmasını yani çok anlamlılığa böylelikle de söyleyiş zenginliğine sahip olmasını sağlamaktadır.

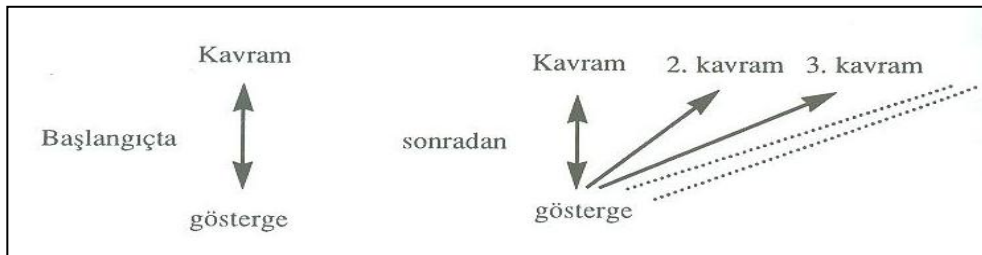
7. Soyutlaştırma

Aksan, soyutlaştırmayı anlam çerçevesi içerisinde incelememiştir; ancak somutlaştırmayla benzerlik gösteren bu aktarımın, anlam çerçevesi içerisinde önemli bir yeri vardır. Bu sanatta, somut kelimelerin soyut anlama gelecek şekilde kullanılması esastır. Somutlaştırmada da olduğu gibi aktarmalarda, yan ve mecaz anlamlarla sağlanan çok anlamlılık söz konusudur. “Bu adam kafasızın biridir.” cümlesinde, “kafa” sözcüğü temel anlam çerçevesinde her ne kadar somut bir kavramı karşılasa da cümlede oluşturduğu “aklını kullanamayan” anlamı ile soyutlaşmıştır. “İnsanın yüreğini ısıtan sıcacık bakışları vardı.” cümlesinde de “yürek, ısıtan, sıcacık” kelimeleri somut anlamlarından soyut anlama geçmiş ve çağrışım sonucu cümleye daha etkili ve zengin bir anlam kazandırmıştır.

Anlam çerçevesinin zenginliğini somutlaştıran diğer bir unsur da çokanlamlılıktır.

Değişik sebeplerle bir göstergenin yansıttığı temel anlamının yanı sıra yeni yeni kavramlar da anlatır durumda olmasına çokanlamlılık adı verilmektedir. Çokanlamlılıkta bir göstergenin, temel anlamının yanı sıra onunla mutlaka ilişkisi bulunan yeni anlamlar kazanması esastır.

Şekil 10: Çokanlamlı kelimelerin oluşum süreci (Aksan, 2009: 70).



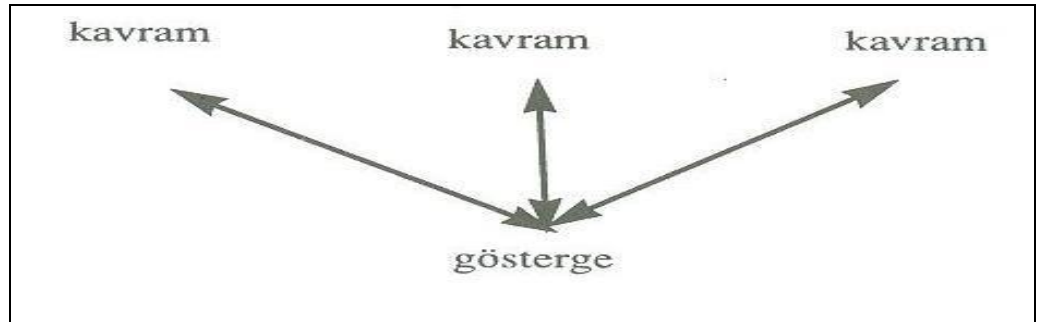
Türkçede “almak” kelimesinin kırk kadar, gelmek kelimesinin otuz, vermek eyleminin de yirmiden fazla değişik anlamının olması çokanlamlılığın bir göstergesidir.

Anlam çerçevesinde zenginlik unsurlarını sağlayan diğer bir unsur da eşadlılıktır. Bir dil içinde birbirinden büsbütün ayrı kavramların ses veya yazım açısından aynı göstergelerle dile getirilmesi eşadlılık ya da eşseslilik biçiminde ifade edilmektedir. Eşadlılığın oluşumunda iki önemli etken mevcuttur. İlki, vaktiyle aynı kavramları simgeleyen iki veya daha fazla göstergenin zaman içinde geçirdikleri ses veya biçim değişikliği sonucunda birbirine yaklaşması, ikincisi ise yabancı dillerden alınan bir kelimeyle dilde önceden mevcut olan bir kelimenin birlikte kullanılmaya başlanmasıdır (Aydın, 2007: 93). “yaş, ot, yüz” gibi sesteş kelimeler ilk etkenden yola çıkarak oluşurken, “saz, bar, bağ, çay” gibi kelimeler ikinci etken sebebiyle eşsesli hâle gelmişlerdir.

Eşadlı sözcükler her ne kadar yazım ve ses açısından aynı gibi görünseler de köken ve anlam yönünden birbirinden farklıdırlar. Bir bitki adı olan “çay” sözcüğü pek çok dilde bulunan Çince bir sözcüktür ve “dere” anlamındaki Türkçe kökenli “çay” sözcüğüyle sesteştir (Toklu, 2003: 94).

Çokanlamlılıkta olduğu gibi eşseslilikte de anlam, bağlamdan yola çıkılarak bulunmaktadır.

Şekil 11: Eşsesli Kelime (Aksan, 2009: 72).



Çokanlamlılık, eşadlılık gibi unsurlar dildeki zenginliği sağlamaktadırlar; ancak bu zenginlik içerisinde iletişimin sağlam ve doğru olması için kelimelerin hangi anlamda kullanıldığını bilmek gerekmektedir. Bu hususta bağlam, önemli rol oynamaktadır.

Göstergeler genellikle içinde geçtikleri tamlamalar, cümleler ve sözcelerde, öteki sözcüklerle oluşturdukları bütünle kesinlik kazanmakta ve belli bir kavramı eksiksiz yansıtmaktadır (Aksan, 2009: 74). Dildeki kelimelerin çokanlamlılığa sahip olduğu da göz önüne alındığında bağlamın önemi daha çok önem kazanacaktır.

“Geçmek” fiili; “Gelin köprüden geçti.”, “Ayşe sınıfını geçti.”, “Zor bir süreçten geçtik.”, “Bu işler artık benden geçti.” cümlelerinde aynı yapıda fakat farklı anlamlarda kullanılmıştır. Fiilin hangi anlamı ifade ettiğini anlamak için bağlama bakılmalıdır.

Göstergenin, birlikte bulunduğu diğer göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bu bütüne bağlam denmektedir. Göstergenin bağlama göre değer kazanması, dilin bir dizge olduğunu kanıtlamaktadır. Dilbilimin eski dönemlerinde sözcükler, içine anlamların konulduğu boş kutular olarak düşünülmüştür. Saussure’ün gösterge kuramı ve daha sonraki çalışmaları dizge anlayışının genelleşmesiyle dil içindeki yeri ve dolayısıyla bağlam kavramı önem kazanmıştır. İngiliz dilbilimci Firth ise, anlamın belirlenmesinde dil dışı etkenleri, konuşanların özelliklerini, içinde bulunulan durumu da hesaba katarak “durum bağlamı” kavramını oluşturmuştur. Örneğin; birlikte bir ödeme yapmış iki arkadaştan biri “Yarın seninle hesaplaşırız.” dediğinde “para hesabını görmek” anlamındayken; karşısındakine kızmış olan bir bireyin “Yarın seninle hesaplaşırız.” cümlesi “intikam alma” anlamında kullanılmaktadır. Böylelikle durum bağlamı, cümleleri zaman zaman kullanılış amaç ve koşullarına göre değerlendiren edimbilimle ortak noktada bütünleşmektedir (Aksan, 2009: 76).

Anlam çerçevesi içerisinde incelenen bir diğer unsur da eşanlamlılıktır. Bütün dillerde “eşanlamlı” olarak ifadelendirilen ögeler bulunmakta; ancak bunlar birbirinin eşi olmayıp sadece yakın anlama gelen sözcük niteliği taşımaktadır. Bugün kültür dili sayılan dillerde yayımlanmış olan eşanlamlı sözcükleri bu dillerde bu türden sözcüklerin sayısının ne denli yüksek olduğunun da bir kanıtıdır. Türkçede “darılmak, küsmek, kırılmak, gücenmek, incinmek, alınmak” gibi eşanlamlılığa sahip olan bu Türkçe kökenli sözcükler arasında ince ayrımlar bulunmakta ve her birinin kullanım alanı diğerinden farklı olmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dillerden dilimize giren ögelerle eşanlamlılık oluşturan “zelzele, deprem; okul, mektep; baş, kafa” gibi sözcükler de bulunmaktadır (Aksan, 1996: 68).

Eşanlamlı sözcükler hangi yollarla oluşmuş olurlarsa olsunlar birbirlerinin kullanım alanlarını her zaman karşılayamazlar. Örneğin yıl ve sene eşanlamlı iki sözcüktür; ancak dilimizde “yıllanmış şarap” tamlaması kurulabilirken “senelenmiş şarap” tabiri kulağa yanlış gelmektedir. “Beyaz peynir” yerine “ak peynir”, “kafalı adam” yerine “başlı adam” kullanımlarının olmaması bu durumu destekleyen örneklerdir.

Çağrışımın oluşmasında bir ilke hâline gelen zıtlık, beyinde geniş düşünmeyi sağladığı gibi, kelimelerdeki kullanımıyla da dilde genişliği sağlamaktadır. Birbirlerinin zıt anlamlarını yansıtan sözcüklere ters anlamlı sözcükler denmektedir. Beyaz/siyah, iyi/kötü, güzel/çirkin gibi sözcük grupları zıt anlamlıdır (Toklu, 2003:95).

Dilbilimciler, tersanlamlıların birçok türünü belirlemişlerdir. Bunlar arasında, yön gösteren, dereceli, ilişkisel, ikili, kutupsal, biçimsel ilişkili gibi türler yer almaktadır. Karşıtlık türlerinden yön gösterenler için aşağı/yukarı, doğu/batı, sağ/sol örneklerini verebiliriz.

Dereceli tersanlamlılara sıcak/ılık/serin/soğuk, açık/aralık/kapalı örnekleri gösterilebilmektedir. Almak/satmak, satılık/kiralık, usta/kalfa/çırak kelimeleri ilişkisel tersanlamlılar olarak incelenirken; Leech'in kutupsal tersanlamlılık olarak nitelendirdiği ilişkiye de zengin/fakir, canlı/ölü kelimeleri örnek teşkil etmektedir. Biçimsel ilişkili ters anlamlılara sorumluluk/sorumsuzluk, paralı/parasız gibi örnekler verilebilir (Aksan, 2009: 82).

Anlam çerçevesi içerisinde değerlendirilmesi gereken kinaye, güzel adlandırma, telmih, tekrar, tariz, teşhis, intak, tecahül-i arif, hüsn-i ta'lil, abartma, tezat, istifham, tenasüp gibi söz sanatlarının çağrışımın zıtlık, benzerlik, sıklık, zaman-mekân ilişkilerinden yola çıkarak oluşturulmalarının yanı sıra, metin içerisinde okuyucunun sanatları fark edebilmesi için çağrışımın bu ilkelerini kullanması gerekmesi açısından da incelenmesi gerekmektedir.

Bir sözcüğü benzetme amacı gütmeyen gerçek anlamının dışına çıkarak mecazla ifade etmeye kinaye denmektedir. Kinayede, sözün gerçek anlamı da kastedilebilir; çünkü burada gerçeği mecaz ile dolaylı olarak ifade etmek esastır. Deyimlerin çoğu mecaz anlamlarıyla kullanıldıkları için kinayeli sözlerdir. Örneğin, “cömert” anlamına gelen “eli açık”, konuksever anlamına gelen “kapısı açık” sözleri kinayeli sözlerdir (Dilçin, 2004: 416).

Kocakaplan kinaye ile ilgili olarak; kinayede ağırlığın mecazi anlamda olduğunu, gerçek anlamın aralık bırakılmış bir kapı gibi dinleyici kinayeye cevap vermeye kalktığında o aralıktan çıkılabileceğini, o zaman da gerçek anlamın söz konusu olduğunu belirtmektedir. “Yumdu dünyaya ela gözlerini.” cümlesinde gözlerini yummak kinayeli bir anlatım olarak değerlendirilmektedir. Gözlerini yummak deyimi mecazi anlamda ölmeyi ifade etmektedir; ancak gerçek anlamına bakarak incelediğimizde ölen kişi gerçekten de gözlerini yummaktadır. Dolayısıyla burada hem mecaz hem de gerçek anlam söz konusudur (Kocakaplan, 1992: 88). Görüldüğü üzere kinayede gerçek anlamdan yola çıkılarak paralel bir ilişkiyle mecaz anlam ifade edilmektedir. Çağrışımın benzerlik ilişkisine dayalı olarak ortaya çıkan bu söz sanatı dilimizin anlam zenginliği içerisinde önemli yer tutmaktadır.

Çağrışımın duygu değeri özelliğiyle daha çok ilişkilendirilerek oluşturulan güzel adlandırma sanatında ise, doğrudan doğruya söylemesi çeşitli nedenlerle uygun görülmeyen bir olguyu başka sözcüklerle ifade etmek esastır.

Bu anlatımda dinsel, batıl inanca dayalı sebepler olabileceği gibi, kibar görünme kaygısıyla ya da toplum içerisinde doğrudan doğruya söz edilmesi pek hoş görülmeyen konularda da bu tür dolaylı anlatıma baş vurulmaktadır (Toklu, 2003: 100).

Burada amaç, olumsuz kavram alanı olan kelimelerin çağrışımalarını biraz daha olumlu hâle getirerek üslubu ve hissiyatı güzelleştirmektir. “Verem” yerine “ince hastalık”, “ölüm”

yerine “vefat etmek, hayata gözlerini yummak”, “kanser” yerine “amansız hastalık” gibi kelimelerin kullanılması güzel adlandırma örnekleridir.

Çağrışım kurmaya dayalı olan telmih sanatında; söz arasında herkesçe bilinen geçmişteki bir olaya, ünlü bir kişiye, bir inanca ya da yaygın bir atasözüne işaret etmek, onu anımsatmak esastır (Dilçin, 2004: 461). Telmih sanatı ile şiir veya yazının ifade gücü genişler, çünkü okuyucu sanatçının eseri ile beraber telmih ettiği olayı da düşünür ve yorumunu daha geniş yapma imkanı bulur (Kocakaplan, 1992: 148). Telmih, bir anlamda çağrışım oluşturmaktır; ancak burada önemli olan unsur telmih edilen durumun bilinen bir durum olmasıdır. Okuyucunun hafızasında telmih edilen durumla ilgili bir veri yoksa sanat da amacına ulaşamayacaktır. Benzerlik çağrışımına dayalı olan bu sanat aynı zamanda benzetme sanatıyla da ilişkilidir. Kocakaplan bu hususla ilgili olarak; “Aslında telmih de bir teşbihtir. Çünkü sanatkarın etkilendiği durumla, işaret ettiği olay arasında bir benzerlik vardır. Demek ki telmihi, meşhur bir olaya işaret edilen teşbih diye isimlendirebiliriz.” ifadesini kullanmıştır (Kocakaplan, 1992: 148).

Bir gazelde tek bir “Mecnun” kelimesi Leyla ile Mecnun’un hikâyesini telmih edebileceği gibi, Tanpınar’ın “Selam Olsun” şiirinde “Dönmeyen gemiler olduk açıktan.” dizesi de Yahya Kemal’e ve onun “Sessiz Gemi” şiirini telmih edebilir, çağrıştıracaktır.

Sıklık ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş tekrar sanatı, sözün etkisini güçlendirmek amacıyla anlamın üzerinde yoğunlaştığı sözcük ya da söz öbeklerini arka arkaya yinlemek olarak tanımlanmaktadır (Dilçin, 2004: 452).

“Çalkantısında dalgası bilmez nedir sayı

Milyonlarca dalga sürmede milyonca dalgayı

Hiç durmayan gürültüsü bir türküdür geniş

Milyonca haykırış dolu, milyonca sesleniş.” dizelerinde şair denizin dalgalarından etkilenmekte ve zihni sürekli denizin dalgalarıyla meşgul olmaktadır. Bu sebeple “milyonca” kelimesi tekrar edilerek tekrar sanatı yapılmaktadır (Kocakaplan, 2002: 144).

Çağrışımın sıklık ilkesine bağlı olduğu göz önüne alındığında tekrar sanatının da çağrışım oluşturma amacı dikkat çekmektedir. Tekrar sanatının kullanıldığı mısralar okuyucu ya da dinleyicinin aklında her zaman daha çok kalmakta ve buna bağlı olarak şiirin diğer mısraları daha kolay hatırlanmaktadır.

Tariz sanatı ise, söylenen sözün ya da kavramın gerçek ve mecazlı anlamı dışında büsbütün tersini anlatmak istemektir (Dilçin, 2004: 417). Tariz sanatında, mecazı-mürsel ve kinayedeki gibi pek çok söz sanatında, benzerlik ilişkisiyle kurulan çağrışım rol oynarken;

tarizde zıtlık ilişkisiyle kurulan çağrışım söz konusudur. Bu sanatta, cümlede kullanılan kelimenin zıt anlamı vurgulanmak istenmektedir.

“O kadar başarılı bir öğrenciydi ki sınavda sondan birinci oldu.” örneğinde öğrenci için başarılı sıfatı kullanılırken sınavda sondan birinci olması durumu zihinde öğrencinin başarısız olduğu anlamını oluşturmaktadır.

“Çok iyi bir futbolcu olduğunu kendi kalesine gol atmasıyla kanıtladı.” , “O kadar zayıftı ki çıkarken kapıya sıkıştı.” cümleleri zihinde ifade edilenin zıttını oluşturduğu için tariz sanatına örnek oluşturmaktadır.

Benzerlik ilkesinin en ağır bastığı sanatlardan teşhis ve intak hemen hemen bütün edebi metinlerde karşımıza çıkmaktadır. Kocakaplan, bu sanatları insanoğlunun bazı durumlarda çok üzülmesi veya çok sevinmesi sonucu meydana geldiğini ifade etmektedir; çünkü böyle durumlarda insanı saran duygular, onun çevreye ve diğer varlıklara da bu duyguları vermesine, onları da bu duygulara ortak etmesine sebep olmaktadır. Böylelikle bu duygular, insan dışı varlıklara da yansıtılır ve söz konusu varlıklara, insana benzerlik kazandırılır. Eserlerde o varlıkların adları geçer; ancak özellik yönünden insan gibidirler. Bu sanata teşhis denmektedir. Teşhisin bir derece ilerisi intaktır. İntakta varlıklar, sadece insani özellik taşımakla kalmayıp insana ait duyguları da ifade etmeye başlar; yani konuşurlar (Kocakaplan, 1992: 175).

Teşhis ve intakta da benzetme söz konusudur. Dolayısıyla bu sanatlarda da benzerliğe dayalı kurulan çağrışım söz konusudur. “Ağaçlar sana olan özlemimi fısıldıyordu.” cümlesinde insana ait bir özellik olan “fısıldama” işi ağaçlara aktarılmıştır. Hayvanlara, insanlara ait belli karakteristik özellikleri yükleyerek karşılıklı diyaloglarla oluşturulan fabllar teşhis ve intak sanatının bulunduğu en belirgin metinlerdir.

Edebi metinlerde derin bir anlam uyandıran tecahül-i arif sanatının temelinde bilinen bir hususun bir nükte gözetilerek bilmezlikten gelinmesi yer almaktadır. Burada amaç, sanatkarın bildiği bir şeyi, bilmezlikten gelerek karşısındakine bazı mesajlar vermek istemesidir (Kocakaplan, 1992: 138).

“Şakaklarıma kar mı yağdı ne var,

Benim mi Allah’ım bu çizgili yüz?” dizelerinde şair, yaşlılıktan dolayı ağaran saçlarına kar yağıp yağmadığını sorarak okuyucuyu düşünmeye sevk etmekte ve aynı zamanda benzerlik ilişkisiyle beyaz saçları dolayısıyla yaşlılığı çağrıştırmaktadır. “Benim mi Allah’ım bu çizgili yüz?” dizesinde ise şair elbetteki çizgili yüzün kendisine ait olduğunu bilmektedir; fakat soruyla ifade ederek daha etkili ve geniş bir anlam oluşturmaktadır.

Hüsn-i ta'lilde ise herhangi bir gerçek olayın meydana gelmesini, hayali ve güzel bir nedene bağlayarak ifade etmeye hüsn-i ta'lil denmektedir (Dilçin, 2004: 443).

“Tarihini aksettirebilsin diye çehren

Kaç fatihin altı kanı mermerle karışmış” dizelerinde Yahya Kemal, hayran olduğu güzelin yüz ifadesini oluşturabilmek için fatihlerin kanlarını akıtıp mermerle karıştırdıklarını ifade etmektedir. Şairin olayın gerçek sebebi yerine koyduğu hayali ve şairane sebeple hüsn-i ta'lil sanatı oluşturmuştur.

“Bir gün dolu dizgin boşanan atlarımızla

Yerden yedi kat Arş’a kanatlandık o hızla.” dizelerinde ise akıncıların atları o kadar hızlı koşmaktadırlar ki, hızlarını alamazlar ve binicilerini yerden yedi kat Arş’a kanatlandırırlar. Böylelikle de şehit oluşun izahı hüsn-i ta'lille ifade edilmiştir (Kocakaplan, 1992: 42-43).

Anlam çerçevesinde önemli yer tutan ve eğitimde de ders anlatımı sırasında bilinçli bir şekilde kullanılması gereken abartma sanatı, bir olayın ya da durumun olduğundan daha büyük ya da küçük olarak aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Benzetmelere dayalı olarak da yapılmaktadır (Kocakaplan, 1992: 105). Çağrışımların abartı yoluyla her zaman daha kuvvetli olacağını belirten Buzan, abartmanın öğrenme ve hatırlamada her zaman başvurulması gereken bir yol olduğunu ifade etmektedir (Buzan, 2009). La Bruyère’in “Abartma, aklın bir şeyi iyice kavrayabilmesi için onu gerçekliğinin dışında anlatmaya çalışmasıdır.” (Kıran, 2006: 386). ifadesi de Buzan’ın görüşünü destekler niteliktedir.

“Bütün denizleri içtim

Ve kendim kaybolup

Deniz oldum,

Sonsuz deniz oldum.” diyen Asaf Halet Çelebi bu dizelerinde abartma sanatından faydalanmıştır. Çünkü, özne ne bütün denizleri içebilir ne de sonsuz deniz olabilir. Burada benzetme sanatından da faydalanılmıştır. Abartma ile de şair; denizle nasıl bütünleştiğini, hem görsel bir imge hem de coşkuyla anlatabilmektedir (Kıran, 2006: 387).

Çağrışımın ilkelerinden zıtlığı temel alan tezaat sanatında da iki duygu, düşünce ve hayal arasında birbirine karşıt olan nitelikleri ve benzerlikleri bir arada söylemek esastır. Bir şeyin birbirine karşıt görünen özelliklerini bulup çıkarmak da tezaat sanatının içerisinde değerlendirilmektedir.

“Çeşm-i aşıkta imtizâc etmiş,

Âb u ateş olup beraber dost.” beyitlerinde “âb” ve “ateş” karşıt sözcüklerdir. Bu iki sözcüğün yazarın gözünde birleşmiş gibi gösterilmesi tezaat sanatına örnek teşkil etmektedir.

Yoksa karşıt kelimelerin ard arda kullanılması tezat içerisinde değerlendirilmez (Dilçin, 2004: 449). Çağrışım, bu sanatın oluşması açısından değerlendirildiğinde zıtlık ilişkisini kurma yönüyle önem taşımaktadır. Yine okuyucunun aklında beyitin kalması ve kelimelerin zıtlık ilişkisiyle hatırlanması, düşüncelerin etkililiğini arttırması açısından da önem taşımaktadır.

İstifham sanatında ise söz, yanıt isteme amacı taşımadan duyguyu ve anlamı güçlendirmek için soru biçiminde söylenmektedir. Herhangi bir duygu, düşünce ve kavram üzerine dikkati çekmek ya da dikkati sürekli olarak bunlar üzerinde tutmak da tekrarlanan sorularla sağlanmaktadır. Bu sebeple tekrar sanatı da istifhamın içinde bulunmaktadır. Tecahül-i arifte bilmezlikten geline gerçek, istifhamda hafifçe sezdirilmektedir (Dilçin, 2004: 456).

“Dil var mı kahr-ı dehr ile viran edilmedik

Beytü’l- hazen mı kaldı perişan edilmedik.” (Kemal, 2003: 32). dizelerinde Yahya Kemal istifham sanatına başvurarak daha etkili bir anlatımda bulunmuş ve okuyucuyu düşünmeye sevk etmiştir.

Çağrışım alanı ile ilgili olan tenasüp sanatında da bir konu üzerinde aralarında türlü ilgiler bulunan en az iki sözcük, terim ve deyimi bir dize ya da beyit içinde sıralama amacı gütmekten kullanılmaktadır. Bu sözcükler arasında karşıtlık ilgisinin bulunmaması gerekmektedir; bunun dışında özellikle divan şairleri tenasüpten faydalanırken türlü bilim terimlerini, mitoloji ve tarih kahramanlarını, hayvan, bitki ve çiçek adlarını ya da çeşitli konularla ilgili sözcükleri eserlerinde çokça kullanmışlardır (Dilçin, 2004: 431).

Şair içinde tenasüp sanatının geçtiği bir eseri oluştururken, paralellik (benzerlik) ilişkisiyle sözcükleri belli bir çerçevede yan yana getirmiştir. Nedim’in;

“Yanağın ateş-i Musa, dudağın mu’ciz-i İsa,

Kemal-i hüsne Yusuf’un Muhammed’den dutarsun ha.” mısraları peygamberlerin adlarını aynı mısralarda kullanması ve anlam ilişkisi oluşturması bakımından önemlidir. Tenasüp sanatıyla bir anlamda çağrışım alanı oluşturulmakta ve bu alandaki kelimeler metne yerleştirilmektedir.

2.4.3.Edimbilim

1960’ların sonlarına doğru ortaya çıkan ve günümüzde de etkisini sürdüren dilbilimsel edimbilim, dilbilimin bakış açısında ve araştırma alanı anlayışında değişimlere neden olmuştur. Edimbilim, dili göstergelerden oluşan soyut bir gösterge olarak değil, simgesel bir

iletişim sistemi olarak kabul etmektedir. Dil kullanıcısı olmadan dilin de olmayacağı gerçeğinden yola çıkan edimbilim, dilsel gösterge ile dil kullanıcı arasındaki ilişkileri incelemektedir (Toklu, 2003: 116).

Edimbilimle ilgili olarak iki temel görüş öne sürülmektedir. İlki, dili kullananlar yani dilin konuşucu ve alıcılarıyla göstergeler arasındaki ilişkilerin incelenmesini kapsayan Morris'in edimbilim görüşüdür. Bu görüşte, genellikle söylemsel ögeler ya da «göstericiler», konuşucu, alıcı ve sözcelemin kendisi söz konusudur. Burada dilde öznellikten söz edilebilir. İkincisi ise, J -L. Austin, J. R. Searle, O. Ducrot ve D. Wunderlich'in temsil ettiği dil edimleri sorununu ele alan görüştür. Bu görüşün temel varsayımı, konuşmanın hem bir bilgi alış verişi, hem de belli kurallara bağlı olarak bir edimi(eylemi) de gerçekleştirmesine dayanmaktadır (Kıran, 2002: 213).

Edimbilim neyi, niçin, kime, hangi amaçla, hangi koşullarda söylediğimizi araştırır; çünkü ancak bu noktalar zihnimizde saptandıktan sonra eyleme geçer ve söylemek istediğimizi ortama uygun bir biçimde dile getirebiliriz. Tüm dillerde, aynı içeriği farklı yollarla dışa vurmak mümkündür. Örneğin hırsız çantamızı çekip almışsa “Eyvah! Hırsız, çantamı aldı.” diye bağırırız. Bu ortamda ve koşullarda kimse “Eyy ahâli! Şu gördüğünüz koşan adam benim yıllar önce anneannem tarafından hediye edilen siyah, deri, boncuk işlemeli çantamı aldı. İçinde çok önemli şeyler vardı. Rica etsem hırsızı yakalamama yardım eder misiniz?” diye bağırılmaz. Aslında iki cümlemin de içeriği aynıdır. Başımıza gelenleri ertesi gün bir arkadaşımıza anlatırken daha farklı cümleleri, daha farklı vurgu ve tonlamalarla aktarırız. Çünkü içerik aynı olsa da amaç ve koşullar değişmiştir. Edimbilim bu noktada önem taşımaktadır; çünkü dili sadece dil kapsamında incelemeyiz, dille gerçek yaşam ve amaçlarımız arasındaki bağları da araştırır. Dili, kendi başına bir bütün olarak görmez; konuşmanın, mesaj aktarmanın gerisindeki etmenlere de uzanır (Akerson, 2000: 55). Geçmişimiz ve içinde bulunduğumuz an ile ilgili olarak kurduğumuz çağrışımlar; insanın o anki ruh haline, çevresini algılayış biçimine, düşüncelerine ve demek istediklerine bir yön vermektedir. Çantamızın hırsız tarafından alındığını anladığımız an endişe ve korku duyarız; çünkü o durumla ilgili belleğimizde olumsuz çağrışımlar oluşmaktadır. Bunun ardından, durumun acil ve yardım istenmesi gereken bir zaman dilimi olduğuna karar verir ve cümlelerimizi acil durumlarda kullanılan kelime ve tonlamalarla aktarırız. Dolayısıyla çağrışımlardan söz etmek, neyi, niçin, hangi amaçla, hangi koşullarda söylediğimizle ilgilenmektir, bu sebeple çağrışım edimbilimin de ilgi alanını oluşturmaktadır.

2.4.4.Ruhdilbilim

Ruhdilbilim, konuşan birey ile bireyin kullandığı dil arasındaki ilişkileri incelemektedir. Ruhdilbilimin amacı; dilin kullanım süreçlerinin betimlemesini yapmaktır. Bu bilim dalı; iletiler ve bu iletileri aktaran ya da alan bireyi birbirine bağlayan ilişkilerle ilgilenerek, iletişim sürecini, sözlü çağrışımları, çocukta dilin öğrenilmesi sorununu, dil ile düşünce arasındaki genel ilişkileri çözmeye çalışmaktadır. Bu alan, bireye ilişkin dilsel üretim, anlama, öğrenme, tanıma olguların, bireysel davranış biçimleri olan söz edimlerini, dilin kazanılmasını, öğrenilmesini inceleyen ruhbilimle dilbilimin kesiştiği bölgede oluşmuştur. Davranışçı ruhbilimin, iletişim kuramlarının ve dağılımsal dilbilimin bir birleşimi olan ruhdilbilim, 1957’den sonra Chomsky’nin üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramının etkisinde kalarak bireyin dili kullanımına ilişkin bir edim örneği oluşturmuştur (Kıran, 2006: 283).

Ruhdilbilim sözcelerin üretimi, sözcelerin yorumu, bilgiyi bellekte tutma, dilin edinimi, dil hastalıkları ve çokdillilikle ilgili unsurları incelemektedir. Sözcelerin üretiminde, bilgiyi belleğe yerleştirme ve bellekten geri getirmede, dil ediniminde, dil hastalıklarında (psikiyatrik incelemelerde) ve çokdillilikte (bir dildeki kelimelerin diğer dildeki kelimeleri çağrıştırdığı ve kolaylık sağladığı durumlarda) kullanılan unsur çağrışım olduğundan, çağrışım ruhdilbiliminde önemli yer tutmaktadır.

2.4.5.Kelime Oluşumu

Çağrışımın temelinde ilişkilendirme vardır. Bir nesneye, olguya baktığımızda ya da onu düşündüğümüzde aklımızda onla ilgili farklı kavramlar beliriyorsa, bu beynin ilişkilendirme yapabilme yeteneğinden kaynaklanmaktadır. İnsanlığın arasındaki en önemli bağı oluşturan kelimelerin ortaya çıkışında da yine ilişkilendirme vardır. İnsanlar arasındaki iletişim, vazgeçilemez bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyacın giderilmesinde gerekli olan kelimeler çağrışım sonucu ortaya çıkmıştır. İnsanlık dil oluşturmuştur, bu oluşumda da doğadan esinlenmiş; yani doğadan duyduğu seslere benzer sesler oluşturmuş ve daha sonra da bu sesleri geliştirmiştir. İnsanlık, kelimeleri dolayısıyla da dili doğayla ilişkilendirerek ortaya çıkarmıştır.

“Bir çocuğun “yemek yemek” ve yemeğin kendisi için mama demesi, çiğneme hareketinin ses hâline gelişinden başka bir şey değildir. Yalın olarak veya mama şeklinde ikilenerek (tekrarlanarak) dünyanın pek çok dillerinde “anne”yi ifade eden “ma” hecesinin, aslında (meme) emme hareketinin sese dönüşmesi olduğu, haklı olarak düşünülmüştür (Porzig

2003: 16). Eski çağlarda bazen bir dildeki sesin, seda çıkaran bir şeyle tabii ilişkisi olmuştur; ancak bu ilişki zamanla görülemez hâle gelmiştir (Porzig 2003: 15).

Platon'un Kratylos diyalogunda da adlar ile onların adlandırdıkları şeyler arasında doğal bir bağ olması gerektiği savunulmaktadır. Platona göre iki tür ad vardır: doğayı taklit yoluyla edinilen ilk adlar ve onlara birtakım müdahaleler yapılarak oluşturulan ikinci adlar. Birinci adlar (prota onomatu) varlıkların özlerinin harf ve hecelerle yapılmış taklitleridir. Platon burada tıpkı isimler gibi harflerin de bir özü olduğunu, harflerin doğayı sembolize ettiğini anlatır. Örneğin "r" (rho) hareketi ifade etmek için var olan bir harftir. "rein" (akmak), "tromos" (titreme), "trekhein" (koşmak) fiillerindeki hareket anlamını hep "r" sesi sağlamaktadır. "i" (iota) ise hafif ve her şeyin arasından kolayca geçebilen ince şeyleri anlatmak için kullanılır. "ienai" (gitmek, acele etmek), "hiestai" (acele ettirmek, atılmak) fiillerindeki anlamı sağlayan da "i" sesidir. "Psukhron" (soğuk), "zeon" (kaynar), "seiesthai" (depreşmek, sarsılmak), "seismos" (sarsıntı) gibi kavramlar ise güçlü bir nefes verilerek söylenen "ph" (phi), "ps" (psi), "s" (sigma) ve "z" (zeta) gibi harflerle taklit edilirler. Diğer yandan "d" ve "t" harflerinin dile set çekme, dayatma etkisi "bağlama" anlamı için "desmos" "durdurma" anlamı için de "statis" kullanılarak belirtilmektedir. Dilin özellikle "l" harfinde kayarcasına hareket ettiğini fark eden ad (yasa) koyucu; pürüzsüz, kaygan anlamını "leion" kaymak fiilini "olisthanein" yağlı anlamını "liparon" bulaşkan kavramını da "kolôdes" olarak adlandırır ve aynı cinsten bütün öteki kavramları da bu benzetmeden yararlanarak adlandırır. İkinci adlar ise ilk adlar gibi adlandırdıkları varlıkların özlerini gösterir, sembolleştirirler; ancak bunu ilk adların en az ikisinin yan yana gelmesiyle ya da ilk adlardan harfler çıkarılarak, adları oluşturan seslerin yerleri değiştirilerek ya da onlara harfler eklenerek oluşturulur (Platon, 2000: 98-99).

İlk adların ortaya çıkışında kullanılan seslerin mutlaka doğaları gereği objelere benzer olmaları gerekir, tıpkı resim sanatının tablolar meydana getirmek için taklit ettiği objelerin renklerine benzer boyaların olması gibi. Güneşi resmederken beyaz rengini kullanmayız; çünkü beyaz güneşin değil bulutların yansıttığı bir renktir. Güneşin ifadesinde kullanılabilecek boyanın rengi sarıdır. Platon, ilk adların oluşumunda adların temsillerden oluşması gerektiğini ve onları temsil edecekleri objelere mümkün olduğunca çok benzemelerini sağlamanın kelime oluşumunda en iyi yol olduğunu söylemektedir (Platon, 2000: 113).

Günümüzde "yansıma sözcükler" olarak nitelendirilen kelimelerin oluşumuna baktığımızda yine doğadaki seslerin taklit edilerek o sese benzer sesler yaratıldığını görürüz. Bu durum dünyadaki her dil için geçerlidir, hepsi doğadaki sesleri taklit ederek benzerlik

ilişkisi kurmuş ve yeni kelimeler türetmiştir. Türkçede köpeğin “havlamasına” “hav hav” derken İngilizcede “bark bark”, Yunancada “gav gav”, Katalancada “bup bup”, Hintçede “bho bho” denmesi gibi örnekler yansıma sözcüklerin her yerde çıkış noktasının aynı olduğunu ama söyleniş ve ağız özelliklerine göre farklı değişimler yarattığını göstermektedir. Bununla ilgili olarak Platon, kelime oluşturanların yani yasa koyucuların -bu yasa koyucuları her objenin doğal adını görebilen ve harflere, hecelere onların şeklini verebilen özel kimseler olarak tanımlamaktadır- hepsinin aynı hecelerle iş görmemesini demircilere benzetir. Her demirci aynı amaç için aynı aleti yaparken, aynı demir üzerinde çalışmaz; önemli olan ona aynı şekli vermektir. Aynı şekil verildiği sürece ister burada, ister başka bir ülkede olsun o alet yine de iş görür (Platon, 2000: 21).

Çağrışım kökenli bir sözcük olan “uğuldamak” rüzgarın çıkardığı “uğğğ” sesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. “Uğuldamak sözcüğünü duyduğumuzda Türkçeyi bilmesek bile sesin verdiği histen kelimenin anlamını tahmin edebiliriz. İngilizcedeki blast (püskürtmek, patlamak, bombalamak), crash (çarpmak) flash (yanıp sönmek, birden parlamak), bang (hızla çarpmak, gürültü yapmak, patlamak) kelimelerini duyduğumuzda anlamın hızlı, çarpıcı bir izlenim verdiğini; Almancadaki “kribbeln” (karıncalanmak, kaşınmak) “flirren” (titremek, parıldayıp sönmek; vırıldamak) sözcüğünü duyduğumuzda da kelimenin ses yapısından anlamın hareketli, titrek bir izlenim verdiğini anlarız. Porzig bunu sinestezi (duyum ikiliği) ile açıklar. Sinestezi; bilincin dıştan bir uyarı ile bir duyum alanında algıladığı duyulara çoğu zaman böyle bir sebebi olmayan başka bir duyum alanındaki duyulara eşlik etmesidir. “Tonları görme” ve “renkleri duyma” olarak bilinen olaylar, bu genel görüntünün en uç örnekleridir. Böylece titreyen ışığın sebep olduğu uyarma ve dokunma duyusunun hızla tekrarlanan hafif temaslar sonucu uyarılması ile aynı anda, kulak yoluyla da izlenimlere sahip oluruz. Tonlardan başka fenomenleri de dilin seslerine aktarma imkanı vardır. Bu yüzden sese aktarmalardan bahsederiz (Porzig, 2003: 15). Sese aktarmalarda çağrışımından etkilenildiği gibi ad aktarmalarında da oluş yine çağrışımlar üzerine kuruludur. Doğadan çağrışım ilişkisiyle alınan ve anlamlandırılan sesler yine bu ilişki kurularak farklı ama birbirleriyle bağlantılı başka anlamları da karşılamaya başlar. Aktarmalar, bu oluşuma en güzel örnektir.

2.4.6. Kavram Oluşumu

Kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür. Ağaç, bir kavramdır çünkü çok sayıda nesneyi temsil eder ve bu nesneler toprağa

kök salma, dik durma, gövdesi, dalları, yaprakları olma gibi bir dizi özellikleri aralarında paylaşırlar. Bunun gibi kız, kitap, ev de birer kavramdır. Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlamaktadır. Kavramlar olmasaydı, dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Ağaçla ilgili bilgiyi vermek için şimdiye kadar gördüğümüz her ağacı hatırlayıp teker teker onların özelliğini söylememiz gerekirdi. Kavramların oluşumuyla ilgili pek çok kuram vardır. Bu kuramlardan biri de çağrışımsal kuramdır. Çağrışımsal kuram (association theory) kavram öğrenilmesini çağrışımlar kurma olarak açıklamaktadır. Bir nesne ya da olay belirli bir grubun adıyla çağrışım kurmaya başlar ve grubun adı iletişim kurmada faydalı olduğu sürece kullanılmaya devam eder. Bu süreçte de nesne ile kavram arasında çağrışım kurulur. Kullanılan kavram iletişim kurmakta etkin değilse daha önceden kavramla nesne arasında kurulan çağrışım sönmektedir (Cüceloğlu, 2009: 215-218).

2.4.7. Yaratıcı Drama ve Tiyatro

Toplumsal ve bireysel dayanışmayı, toplumsal sorumlulukları, bireyin kendi kişiliğini korumayı, başkalarına zarar vermemeyi, düşünceleri özgürce uygulamaya koymayı öğretmek kişisel gelişime katkı sağlayan tiyatronun bireylerin gelişimi ve eğitim öğretim açısından yeri tartışmasız çok önemlidir (Aytaş ve Yalçın, 2005: 11).

Bilim adamları, insan hayatında gerçek ve hayale dayanan oyunların birlikte olduğunu ileri sürmektedirler. Yeni doğmuş bir çocuk, ilk aylarda bilinçsiz hareketlerde bulunurken dört beş aydan sonra etrafında olup bitenlerin farkında olmaya, tepkiler vermeye, çeşitli oyunlar oynamaya başlar. Aytaş ve Yalçın'ın da belirttiği üzere bu oyunların büyük bir kısmı taklide dayanmaktadır (Aytaş ve Yalçın, 2005: 11).

Çocuk dış dünyadan etkilendiği ölçüde taklit yeteneğini kullanarak canlandırma yaparken hayal dünyasından kattıklarıyla da kendi oyunlarını zenginleştirir. Taklit, çağrışım yapmaya dayanan bir davranış biçimidir ve çocuğun hayal gücüyle zenginleştirdiği oyunların çeşitliliğinde ve farklılığında çağrışımın çok büyük katkısı olmaktadır. Çocuk etrafındaki nesneleri de canlandırma oyununa dahil ederken benzerlik ilişkisiyle onları canlı varlıklar hâline getirmekte bunu yaparken yaşadığı, gördüğü olayların sıklık derecesi de canlandırmada etken olmaktadır. Bireylerin çağrışım yapımları nörolojik fonksiyonlara dolayısıyla beyin gelişimine bağlı olduğu için çağrışımın zemin oluşturduğu tiyatro ve canlandırmada da belli dönemler belirlenerek bireyin zihinsel ve fiziksel durumuna hitap edebilecek metinler, oyunlar oluşturulmalıdır.

Aytaş, “Tiyatro ve Canlandırma” adlı eserinde çocuk ve tiyatro ilişkisini üç ana grupta incelemiştir:

1.Grup (Okulöncesi 0-6 Yaş): Bu gruba dahil olan çocuklar, bir oyunu seyretmektense o oyuna dahil olmayı tercih etmektedirler. Dolayısıyla, sahne ortada ve çocuklarla iç içe olabilecek şekilde kurulmalıdır. Çocukların oyuna katılmaları için dolaylı mizansenler hazırlanırken ve çocukların oyunda paylaşımcı olma istekleri göz önünde bulundurulurken aşırıya kaçmaktan sakınılmalıdır; çünkü bu yaş grubundaki çocukların kendilerine özgü bir algılama ve denge kurma anlayışları bulunmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde uyum ve güvenin geliştirilmesine dikkat edilmeli, çocuğun düş gücünü geliştirmenin yanı sıra özgür düşünme, doğru karar verme, iletişim kurma, toplumsal duyarlılığı geliştirme, rahat ve güzel konuşma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

2.Grup (İlköğretim Birinci Kademe 8-12 Yaş): Bu gruba dahil olan çocukların eğilimleri içten dışa doğrudur. Çocuk, çevresiyle daha uyumlu ve etrafla ilişki kurma arzusu içindedir. Paylaşımcı ve paylaştıracı özellikleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Etrafında olup bitenleri, nedenleriyle birlikte öğrenmeye kendince bir sonuca ulaşmaya çalışmaktadır.

Çağrışım kurmanın yasaları olarak bilinen benzerlik ve neden sonuç ilişkisinin de böylelikle bu yaş evresindeki çocuklar için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

3.Grup (İlköğretim İkinci Kademe 12-15 Yaş): Bu grup içerisinde değerlendirilen çocuklar, büyüklere yönelik tiyatro ile çocuk tiyatrosu arasındaki geçiş dönemindeki çocuklardır. Fizyolojik olarak da hızlı bir gelişim içinde olan bu çocukların bu yönleri göz önüne alınarak psikolojik özelliklerinin değişken bir yapıda olduğu bilinmelidir ve bu sebeple görülen tutarsızlıkların onlara yönelik yapılan her türlü sanat faaliyetinin özenli olmasını gerektirmektedir (Aytaş ve Yalçın, 2005: 15-17).

Eğitimde kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri, bireyin kültürel özelliklerini daha iyi tanımasını ve onları geliştirmesini sağlarken aynı zamanda bu kültürel mirası kullanarak kendi yaşam biçimiyle yoğrulmuş çeşitli ürünler ortaya koymasına da yardımcı olur. Ortaya çıkarılan her fikir ve ürün; bireyin geçmişiyle, gördükleriyle, yaşadıklarıyla ve geleceğe yönelik istekleriyle ilişkilendirilmiş çağrışımlardır. Birey ne kadar çok çağrışım kurarsa o kadar yaratıcı olur. Yaratıcı drama etkinliklerinin bir amacı da kişilerin çağrışımlarını hızlı ve çeşitli kurabilmelerini, ifade edebilmeleri ve görünür kılabilmelerini sağlamaktır.

Aytaş ve Yalçın, öğretmenlere ve yaratıcı drama uygulaması yapan öncülere şu etkinlik önerilerinde bulunmaktadır:

1. Bir öğrenci bazı hayvan hareketleri ve seslerini taklit eder. Diğerleri de bunun hangi hayvana ait olduğu bulmaya çalışır.

2. Daire biçiminde oturan öğrenciler arasından bir gönüllü ortaya çıkarak sabah ilk duyduğu sesi taklit eder, diğer öğrenciler de o sesin neye ait olduğunu bulmaya çalışır.
3. Gönüllü öğrenci, sınıf içinde bulunmayan varlıklara bağlı olarak seçtiği bir rengi öğrencilere tanıtır. Öğrenciler, rengin en tipik örneği olan varlıklara bağlı olarak hangi renk olduğunu bulmaya çalışırlar.
4. Öğrenciler başlarından geçen komik bir olayı anlatırlar. Komik bir olayı anlatamayan öğrenci, bildiği bir fıkrayı olabildiğince canlandırarak anlatmaya çalışır.
5. İki öğrenci, birlikte bir meslek grubunun yaptığı işi canlandırırlar. Öğrenciler canlandırma yaparken, öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin hareketsiz kalmaları için işaret verir ve bütün sınıf donar. Canlandırmayı yapan öğrencilerden birini çıkaran öğretmen yerine başka bir öğrenciyi koyar ve bu öğrenci başka bir meslek mensubunun hareketlerini canlandırır, karşıındaki öğrenci de buna uyar.
6. Öğrencilerden bir çalışma grubu oluşturularak yaşanılan il, çevre veya bölgeden çıkmış ve üne kavuşmuş bir yönetici, saygın kişiliği olan bir iş adamı veya başarılı bir doktorun biyografisi üzerine araştırma yapılarak toplanan bilgilerle sınıf içinde bu kişinin çocukluğundan başlayarak günümüze kadar geçen yaşamı ele alınır ve canlandırılır.
7. Öğretmen, sınıfta bir hikâyenin başlangıç kısmını okur. Daha sonra, öğrencilerden sözlü olarak hikâyenin geri kalan kısmını tamamlamalarını ister. Her öğrenci bir cümle söyleyecek, diğer öğrenci de onun kaldığı yerden uygun bir tamamlama cümlesi söyleyecektir. Böylece tamamlanan hikâye, sınıfın hikâyesi olacaktır.
8. Sınıfta iki grup oluşturulur. Gruplardan biri, belli nesneleri tespit eder ve bunu öğretmene söyler. Diğer grup üyeleri de bu nesneleri çeşitli sorular yardımıyla tahmin etmeye çalışırlar. Tahmin süresinin kısılgı grubun da başarısını vermektedir.
9. Öğretmen sınıfta dört grup oluşturur. Her gruba canlandıracağı mevsimi diğer grubun üyeleri duyamayacak şekilde söyler. Böylece hiçbir grup, diğer grubun hangi mevsimi canlandıracağını bilmez. Gruplar, kendi aralarında canlandıracakları mevsimle ilgili hazırlık yaparlar ve yaptıkları drama çalışmalarıyla sınıfa canlandıkları mevsimle ilgili ipucu verirler.
10. Öğretmen, sınıfta öğrencilere en mutlu oldukları bir anı, neden ve sonuçları ile birlikte yazmalarını söyler. Daha sonra yazılan notları toplar. Öğrencilerden

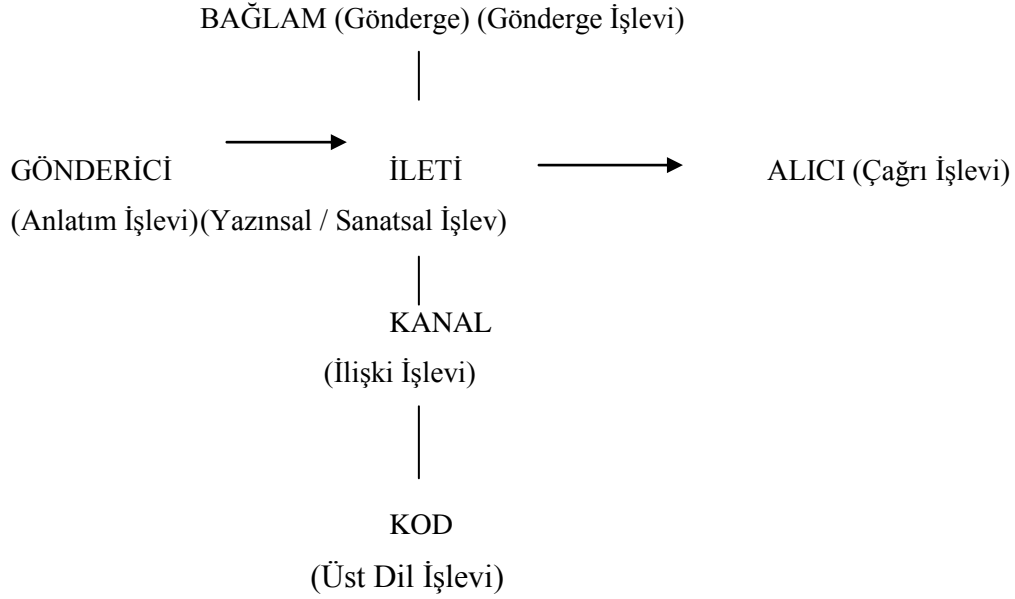
rasgele birini tahtaya kaldırarak bu anısını canlandırmasını ister. Canlandırma işlemi bittikten sonra, diğer öğrencilerin bu olayı yorumlaması istenir (Aytaş ve Yalçın, 2005: 33-35).

Aytaş ve Yalçın'ın önermiş olduğu etkinler incelendiğinde, yaratıcılığı geliştirmede çağrışımın ne kadar önemli olduğu görülmektedir. İlk etkinlikte öğrenci, hayvan seslerini ve hareketlerini benzerlik yoluyla arkadaşlarına anlatmaya çalışırken, diğerleri de beyinlerinde var olan hayvan şemalarıyla arkadaşlarının yaptıkları arasında benzerliğe dayanan bir çağrışım oluşturmaktadır. En hızlı çağrışımı oluşturan öğrenci en başarılı öğrenci olacaktır. Sabah duyulan ilk sesin taklidi de yine benzerlik ilişkisine dayalı bir etkinlik olmasına rağmen hayvan taklidinden daha zordur. Sabah duyulan sesler herhangi bir taşıta, canlıya, nesneye ait olabileceği için katılımcıların daha geniş bir alanda çağrışım kurmaları istenmektedir. Renk, meslek etkinlikleri de yine benzerlik ilişkisiyle kurulan çağrışıma dayalı etkinliklerdir. Bu etkinlik örnekleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre çeşitlendirilebilir. Ancak dikkat edilmesi gereken husus, öğretmenlerin özellikle sınıf içi etkinliklerinde, öğrencilerin beyinlerinin her yönünü kullanabilecekleri ve beyinlerinin her alanlarıyla hızlı bir çağrışım ağı kurabilecekleri çalışmalar yaptırmaları gerekliliğidir. Böylelikle öğrenciler daha hızlı ve geniş düşünme potansiyeli geliştirerek yaratıcılıklarını ilerletebilirler.

2.4.8. Medya ve Pazarlama

Çağrışım ile insan tek bir kavramla pek çok diğer kavram arasında ilişki kurabildiği için medya ve pazarlamada dinleyici/izleyici yani alıcı için uygun kelimeyi ya da görseli seçerek ürünle ilişkilendirmek, o ürünün satışları için olumlu sonuçlar doğuracaktır. İyi bir slogan ya da görselle ilişkilendirilerek sunulan ürün, alıcının zihninde de bir bağ oluşturduğunda çağrı işlevi medya ve pazarlama için başarıya ulaşmış demektir. Çağrı işlevi dilin alıcıya yönelik işlevidir (Uçan, 1998: 26).

Şekil 12: İletişimin Dilsel Göstergesi



(Uçan, 1998: 26)

İletişimin amacı, alıcıda bir tepki ve davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu işlev, reklamcılıkla birlikte çok büyük bir önem kazanmıştır, çünkü reklamlarda iletinin göndergesel içeriği, alıcının güdülenmesine yöneltlen göstergeler yanında silinip gider. Mercedes marka bir binek, kayan bir yıldız dönüşür. “Babam öyle diyo...” diyen bir reklamda göndergesel anlam araba üzerinde değil, çocuğun sevecenliği üzerinde yoğunlaşır, bir fruko reklamında cinsellik öne çıkarılır. “Çocuklar oyunun dışında kalmasınlar. Bırakın spor yapsınlar. Toza toprağa bulansınlar. Kirlenmek yoksa spor da yoktur. Omo! Kirlenmek güzeldir.” cümlelerini kullanan reklamın; görsel yanını akılda tutarak ortaya konulan sözlerle göndergesel anlamın, çocuktaki sevimliliğe ve spor yapmanın yararlılığına kaydığını görmekteyiz. Deterjan ile çocuktaki sevimlilik, sporun sağlığa faydaları, aşırı kilolardan kurtulma düşünceleri deterjanın adıyla özdeşleştirilir. Çağrışımla “omo” tüketimi sağlanır. Sınıf içinde anlatılan bir derste, bir futbol maçında, bir belgeselde bu tür çağrı işlevlerinden söz edilir (Uçan, 2008: 29).

Pazarlamada ürün satışının başarısı ürünün oluşturduğu çağrışım alanlarıyla ilgilidir. Gorn bununla ilgili olarak bir kalem reklamını örneklemektedir. Reklam sırasında olumlu ve olumsuz duygular uyandıran iki farklı müzik, dikkat çekmeyen koşulsuz uyaran olarak sunulmuş ve reklamın gösterilmesinin ardından izleyicilere reklamı yapılan kalemler ve reklamı yapılmamış başka kalemler gösterilmiştir. Olumlu duygular uyandıran müzik, katılımcıların reklamı yapılan kalemi seçmesini sağlarken, olumsuz duygular uyandıran müzik reklamı yapılmamış diğer kalemlerin tercih edilmesine sebep olmuştur (Gorn, 1982: 46).

Bir sabun tanıtımında da erkeksi ve kadınsı markalar koşulsuz uyaran olarak denenmiştir. Aynı sabun olmasına rağmen, katılımcılar “kaplan” adıyla tanıtılan sabunun daha erkeksi ve “gökkuşağı” olarak tanıtılan sabunun da daha kadınsı olduğunu rapor etmişlerdir. Erkeksiliği çağrıştıran kaplan ve kadınsılığı çağrıştıran gökkuşağı ile nötr bir uyaran olan sabun arasında zihinsel eşleştirme yapıldığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyet farklılığını ortaya koyan bir başka reklam da radyoda çıkan bir araba tamiri servisinin tanıtımıdır. Tamir servisi reklam sırasında kadınsı, erkeksi ve nötr isimlerle betimlenmiştir. Sonuçlara göre, erkek dinleyiciler erkeksi isimle sunulan tamir servisini tercih ederken, kadınlar reklamında kadınsı öğeler içeren ürün tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Akbaba vd., 2008: 391).

Yakışıklı/güzel ve zengin ünlülerin oynadığı reklamlarda alıcı, ürünü tanıtan oyuncu ile ürün arasında çağrışım oluşturur ve ürüne sıcak bakmaya başlar. David Beckham’ın oynadığı jilet reklamında izleyici jiletle Beckham arasında bir bağ kurar ve o jileti kullananların Beckham gibi yakışıklı ve zengin olduğunu düşünerek kendini de o üründen mahrum etmek istemez. Çikolata reklamlarında hep genç, güzel ve özellikle ince görünümlü bayanların oynaması da yine çağrışım ilişkisinin karlı bir kullanımıdır. Kolaylıkla kilo aldırان bir ürün olan çikolata reklamında kilolu bir bayanın oynarsa çikolatayla kilolu bayan arasında çağrışım kurulacağından çikolataya olan rağbet azalacaktır. Dolayısıyla çağrışımların kurulması reklamcılık ve pazarlamada önemli bir ilke hâline gelmiştir.

2.4.9.Psikiyatri ve Çağrışım

Çağrışım, düşüncelerin oluşumunda ve akışında etkin rol oynamakla birlikte psikiyatride de hastalara tanı koyma sürecinde üzerinde titizlikle durulan bir konudur. Bilişsel bir yeti olan düşünme ile çağrışım arasındaki bu ilişki, önemi ve genişliği sebebiyle psikiyatrik muayenede ayrı bir başlık altında incelenmektedir.

Düşüncenin değerlendirilmesinde düşüncenin yapısı, düşüncenin süreci (çağrışım) ve düşüncenin içeriği olmak üzere üç süreç yer almaktadır (Öztürk, 2004: 282-283). Bu süreçler içerisinde çağrışım, “süreç” ile eş algılandığından bu kısmın üzerinde ağırlıkla durulacaktır.

Düşüncenin süreci; sözcüklerin, kavramların birbiri sıra oluşmasıdır. Hastanın, düşüncelerini sözlü anlatıma dökmesini kapsamaktadır. Düşüncenin süreci dört ana başlıkta incelenmektedir.

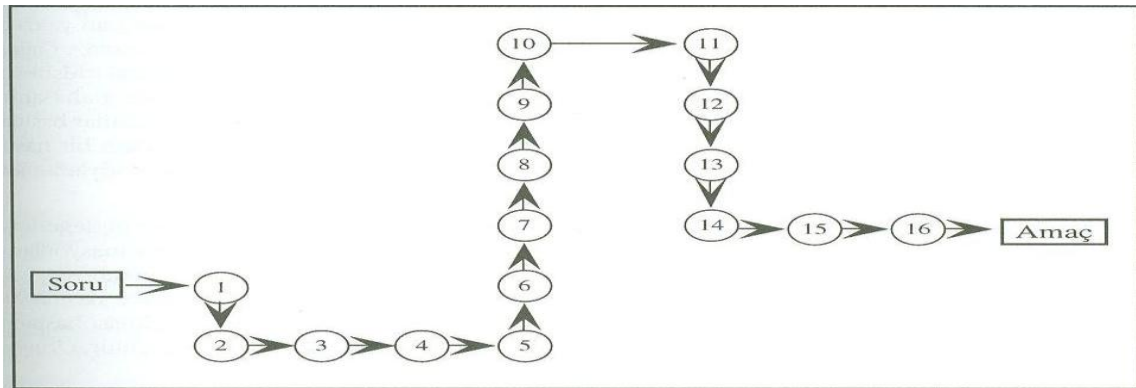
- a- Normal Özellikler: Düşüncenin hızı, kendiliğinden oluşu, düzenli ve amaca uygun oluşu normal özellikler arasında yer almaktadır.

- b- Düşünce Azalma (Düşünce Fakirliği): Duraklama, yavaşlama, anlatım azlığı ve yoksulluğu, bloklar, düşünce durması gibi durumlar düşünce fakirliği içerisinde değerlendirilmektedir.
- c- Düşünce Artma: Hızlanma, düşünce üretiminin artması, düşünce uçuşması (flight of ideas), ayrıntıcılık gibi özellikler düşünce artma içerisinde ele alınmaktadır.
- d- Sapmalar: Düzensizlik, uygunsuzluk, yinelemeler, yeni sözcük uydurma (neolojizm), dağılma, sözcük salatası (word salad), kalıplaşmış-yineleyici düşünceler (stereotipi), başkalarının sözcüklerini tekrarlama (yankılama, ekolali), kafiyeyle konuşma (clang çağrışım) sapmalar içinde değerlendirilmektedir (Öztürk, 2004: 142).

Düşüncenin dışı vurum süreci psikiyatride konuşma olarak nitelendirilmektedir ve tanı koyma, konuşmanın sürecinde daha yoğun olmaktadır. Bu süreçte dikkate alınan çağrışımlar ve çağrışımların işaret ettiği durumlar şöyledir:

1.Ayrıntıcılık(circumstantialy): Ayrıntıcılık, gelmek istenen yere gelmede belirgin bir gecikme olması ile ortaya çıkan dolaylı bir konuşma biçimidir. Ayrıntılara aşırı girilmesi ve araya yeni konular sokuşturulması ile oluşan bu durumda birey, en sonunda gelmek istenen noktaya varır. Hastanın konuşması kesilmedikçe veya hastayı gelmek istenen noktaya varması için zorlamadıkça ayrıntılı yanıtlar verilmesi dakikalarca sürülebilir. Görüşmeyi yapan kişinin, hastaya ayrılan süre içinde öykü alma işlemini tamamlayabilmesi için hastanın sözünü sık sık kesmek zorunda kalmasıyla böyle bir bozukluğun olduğu açığa çıkabilir. Bu durum şizofreni ve epileptik demansta daha çok görülmektedir.

Şekil 13: Ayrıntıcılık (Güleç ve Köroğlu, 1997).



2.Basınçlı Konuşma: Araya girilmesi zor ya da olanaksız olan çok veya hızlı konuşma biçimidir. Genellikle yüksek sesle ve vurgulamalarla konuşulur. Kişi, kimse onu dinlemiyor olsa bile konuşmasına devam eder. Yeni bir düşüncenin anlatımına geçme heyecanı ile pek

çok cümle yarıda bırakılabilir. Yalnızca birkaç sözcük ya da cümleyle cevaplanabilecek sorulara o kadar uzun yanıtlar verilir ki birkaç saniye sürebilecek bir cevap dakikalar alabilir. Konuşma hızına nicel bir ölçü konulduğunda; dakikada 150 sözcükten fazlasının kullanılması hızlı ya da basınçlı konuşma olarak adlandırılmaktadır. Bu bozukluğa çağrışımlarda dağınıklık, çevresel konuşma ya da enkoherans eşlik edebilir. Basınçlı konuşma maniye özgü bir bozukluktur ve konuşmanın hızı, ses tonunun yüksekliği ve yapılan konuşmanın miktarı ile ilgili olduğundan yazılı örnekler verilememektedir.

3.Blok: Düşünceleri ya da görüşleri ifade ediş sırasında anlatım bitirilmeden düşüncenin akışında birden kesilmenin olması blok olarak adlandırılmaktadır. Kısa bir duraklama ya da sessizlikten sonra kişi ne söylemekte olduğunu ya da ne söyleyeceğini unuttuğunu söyler. Blok, daha çok şizofrenide görülmektedir.

4.Çağrışımlarda Dağınıklık: Kişinin düşüncelerinde, bir alandan tümüyle ilgisiz ya da dolaylı olarak diğer bir alana kaymaların olduğu konuşma biçimidir. Bu durumdaki kişi konuşma sırasında bir cümle veya kelimedenden diğerine atlarken, belli bir konu çerçevesinden de diğerine geçer; dolayısıyla söyledikleri anlamlı bir ilişki taşımayan yan yana getirilmiş birimlerden oluşur. Bozukluğun cümle içinde görüldüğü enkoheransın tersine buradaki çağrışım bozukluğu cümlecikler arasında görülmektedir. Bir uyaran ya da bir ilişki olmadan konunun arada bir değiştirilmesi çağrışım bozukluğu olarak nitelendirilemez. Çağrışım bozukluğu olan bireylerin karmaşık düşünceleri, entelektüel düzeyi düşük olan kişilerin düşünce biçimlerinden farklıdır. Entelektüel düzeyi düşük olan kişiler, kendilerine yöneltilen sorular basitleştirildikçe düşüncelerini daha açık ifade edebilirken, çağrışım bozukluğu olan bir hastayla görüşen görüşmeci, hastanın düşüncelerini ne kadar açıklığa kavuşturmaya çalışsa da söylenenleri o kadar daha az anladığının ayırımına varacaktır.

Hezeyanlar, halisinasyonlar ya da katatonik davranış gösteren bir bireyin bu belirtilerden biri ya da birkaçıyla beraber çağrışımlarında dağınıklığının da olması hastanın o sırada psikozda olduğunu göstermektedir.

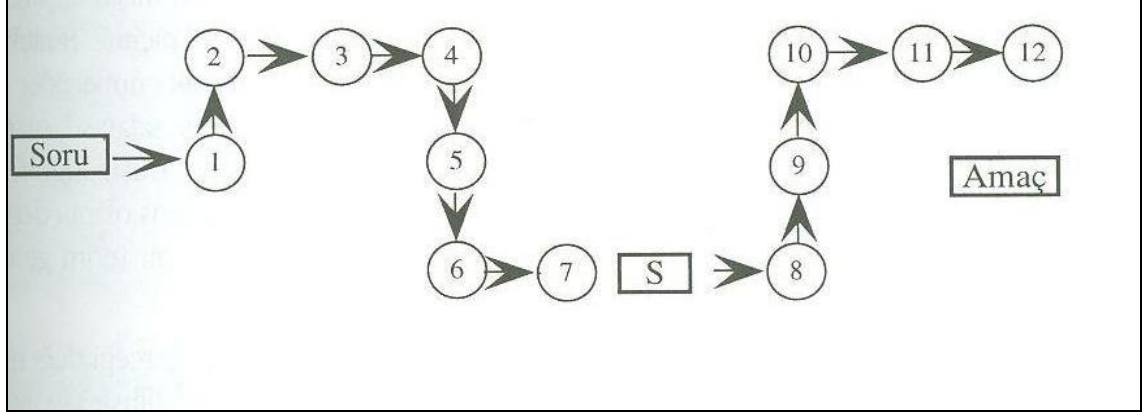
5.Çevresel Konuşma (Tangentiality): Amaca yönelik çağrışımların olmamasıdır. Bu durumdaki hasta, hiçbir zaman başladığı yerden gelmek istediği noktaya varamaz. Aşağıdaki örnekte olduğu gibi hastanın sorulara verdiği yanıt konunun yakınından geçebildiği gibi konudan tamamen alakasız da olabilmektedir.

Görüşmeci: “Nerelisiniz?”

Hasta: “Evet bu gerçekten cevap verilmesi güç bir soru. Babam Çerkezmiş, annem İstanbullu. Babam memur olduğu için sürekli taşınıp durmuşlar. Ben böyle sarı saçlı olduğuma göre ailem göçmen olmalı. Suyun öte tarafından yani... Gerçi suyun öte tarafı

diyince ne anlaşıyor o da belli değil ya! Asıl kim nerden nereye göç etmek zorunda bırakılmış bunu tartışmak gerekir. Nereliyiz? Nereli olduğumuzu belirleyen doğduğumuz yer mi? Yoksa karnımızın doyduğu ya da yaşamak zorunda bırakıldığımız yer mi? İnsanlar doğru dürüst yaşamak için nereli olmayı göze almıyorlar ki! Geçim şartları günden güne zorlaşıyor...”

Şekil 14: Çevresel Konuşma (Güleç ve Köroğlu, 1997).



6.Distraktibl Konuşma: Görüşme sırasında hasta konuşurken ya da bir konuda görüşlerini bildirirken cümlelerin ortasında birden durur ve masanın üzerindeki eşya, görüşmecinin giysisi ya da takıları gibi yakınındaki bir uyarana tepki vererek konuyu değiştirir. Örneğin; “Daha sonra Ankara’dan taşındık ve... Bu kravatınızı nereden aldınız? Sanki 1950’lerden kalmış gibi görünüyor... Akdeniz’in iklimini çok severim... Masanızın üzerindeki mektup açacağını size kim hediye etti? Gümüş mü?..” cümleleri distraktibl konuşmaya sahip bir hastaya aittir.

7.Düşünce (Fikir) Uçuşması: Genellikle anlaşılabilir çağrışımların, dikkati dağıtan uyaranların olmasına ya da sözcükler üzerinde oynanmasına dayalı, bir konudan diğerine hızlı geçişlerin olduğu, neredeyse sürekli bir akışa sahip hızlı konuşma biçimidir. Bu durumdaki bir hasta “Konuşmam, düşüncelerimin hızına yetişemiyor.” diyebilir. Özellikle akut manik durumlarda görülmektedir.

8.Enkoherans (şizofazi): Sözcükler ve deyişler mantıklı ya da anlamlı bir ilişki taşımaksızın yan yana getirildiği için başkalarınca anlaşılır olmayan konuşma ya da düşünce biçimidir. Bozukluğun cümlecikler arasında görüldüğü “çağrışımlarda dağınıklık” tersine buradaki bozukluk cümlecikler içinde görülür. Linguistik dezorganizasyonun derecesini göstermek için bazen “sözcük salatası” olarak da adlandırılmaktadır. Yöresel ya da kültürel

kökenlere, eğitim ya da zeka düzeyi düşüklüğüne bağlı olarak ortaya çıkan dilbilgisine uygun olmayan yapılar ya da lehçeler enkoherans olarak değerlendirilmemelidir. Enkoherans daha çok şizofreniye özgü bir çağrışım bozukluğudur.

9.Kafiyeli (Klang) Çağrışım: Anlam olarak olmasa da ses olarak benzer sözcüklerin birbirini çağrıştırmaları olarak bilinen kafiyeli çağrışım, sözcüklerin anlamlı bir birlikteliği yoktur ancak ses uyumu göstermektedirler. Burada konuşma, anlamsız bir şiir havasına bürünmüştür. Hasta sözcüklerin anlamına değil, akımına, ahengine, kafiyesine kendisini kaptırmıştır. Daha çok bipolar bozuklukta manik epizodlarda ve şizofrenide görülmektedir.

10.Konuşma Yoksulluğu: Konuşma miktarının kısıtlı olmasıdır. Verilen yanıtlar kısa, somut ve ayrıntıdan yoksundur. Hasta, sorulan sorulara tek heceli yanıtlar verebildiği gibi soruları yanıtsız da bırakabilir. “Buraya nasıl geldiğinizle ilgili olarak bilgi verebilir misiniz?” sorusuna sadece “Otobüsle.” yanıtını vermek konuşma yoksulluğunu örneklemektedir.

11.Neolojizm: Sözcüklerin hecelerini, diğer sözcüklerin heceleriyle yan yana getirerek yeni sözcük ya da sözcükler yaratmadır.

12.Perseverasyon (Takılıp Kalma): Yeni bir uyarın gelmesine karşın önceki uyarana göre yanıt vermeyi sürdürme. Hasta bir kez özel bir sözcüğü kullanmaya başladıktan sonra, konuşmanın akışı içinde o sözcüğe tekrar tekrar döner. Hasta burada bir kavrama, sözcük ya da sözcüklere takılıp kalır ve yenilerine geçemez. Perseverasyonda sözcüğün giderek artan sıklıkta yinelenmesine “palilali” ve kullanılan son sözcüğün son hecesinin perseverasyonuna “logoklani” adı verilir. Perseverasyon daha çok kognitif bozukluklarda; beyin hasarı olanlarda, demansta ve şizofrenide görülür.

13.Sıkıştırma (Kondansasyon): çeşitli kavramları tek bir kavram olarak birleştirmedir. “Mayıstan ağustosa kadar bütün işlerimi bitireceğim.” demek yerine “Mayıstosa kadar bütün işlerimi bitireceğim.” demek sıkıştırmaya örnek teşkil etmektedir.

14.Sözcük Salatası: Sözcüklerin ve deyişlerin enkoheran karışımı olup bir neolojizmler kümesidir.

15.Verbal Stereotipi: Konuşmanın genel kapsamıyla yakın ilişkisi olmayan bir sözcüğün ya da deyişin yinelenip durmasıdır. Şizofrenide görülmektedir.

16.Verbijerasyon: Özel birtakım sözcükleri ya da deyişleri anlamsız bir biçimde yinelemedir. Hastanın söyledikleri, hem dinleyene hem de –bir kural olarak- kendisine anlamsız gelmektedir. Hasta, söylediklerini uzun uzadıya açıklamadıkça ne ifade ettiği hiçbir zaman anlaşılmaz. Dolayısıyla bu bir anlamda “kodlanmış dil” olarak ifade edilmektedir. “Aıyor artık gelmeli, aayorsuzluk çok zor... Geline gitmemeli, ayçorla zoru başarmalı...” cümlesi bir verbijerasyon örneğidir.

17.Yandan Yanıt: Sorulan sorularla tam olarak uyumlu olmayan yanıtlardır.

Görüşmecinin “Hastaneden çıkınca ne yapmayı düşünüyorsunuz?” sorusuna hastanın “Verdiğiniz ilaçlar beni robotlaştırdı.” demesi yandan yanıtı örnektir.

18.Yanıt Verme Süresinde Uzama: Hastanın kendisine sorulan soruları yanıtlaması için geçen süre, genelde olağan kabul edilebilecek süreden daha uzundur. Hasta konunun dışında kalmış gibidir. Bu sebeple görüşmeci çoğu kez sorusunun anlaşılmadığını düşünür; ancak hastanın konuşması için yönlendirildiğinde hastanın soruyu anladığını, ama uygun yanıt verebilmek için düşüncelerini toparlayamadığını anlar (Güleç ve Köroğlu, 1997: 38-43).

Psikiyatrik incelemelerde özellikle insan kişiliğini ve kişiliğin birbiriyle bağlantılı süreçlerini inceleyen projektif teknikler içerisinde de çağrışım ayrı bir yer tutmaktadır. Çağrışım dayalı olan bu tekniklerde bireye cümle, hikâye, resim gibi yarım kalmış bir uyarıcı verilir ve ondan bunu uygun olarak tamamlaması istenir. Kelime çağrışım testleri, Rorschach ve Holtzman mürekkep testleri çağrışım dayalı teknikler içerisinde değerlendirilmektedir. Burada önemli olan, bireyin hemen tepkide bulunarak uyarıcının çağrıştırdığı ilk cevabı vermesidir. Böylelikle çağrışım yoluyla bireyin kişiliğiyle ve rahatsızlığıyla ilgili tespitlerde bulunmaktadır (Güleç ve Köroğlu, 1997: 73).

Çağrışım psikanalizde de önemli yer tutmaktadır. Psikanalistler hastalarının bastırılmış duygularını ortaya çıkarmak için çeşitli teknikler kullanırlar. Freud’un ortaya koyduğu serbest çağrışım tekniği, bu amacı taşıması bakımından ayrı öneme sahiptir. Burada hasta bir divanda yatarak düşünce ve duygularının dizginlerini serbest bırakmaya ve zihnine gelen her şeyi söze dökmeye yöreklendirir. Yeterli egzersiz yapıldıktan sonra, serbest çağrışımın bilinçdışı materyalin ortaya çıkartılmasını kolaylaştıracağı varsayılmaktadır. Freud, serbest çağrışımın akışını, psikolojik yasalar tarafından idare edilen bilinç dışı düzeneklerin ürettiğine inanmıştır. Öyle ki serbest çağrışımın gerçekten serbest değildir. Gerçekten de, çağrışımın serbest olmadığı varsayımı bu tekniği psikanalizde önemli kılar. (<http://www.alopsikolog.net/psikanaliz.asp>).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmaya literatür taramasıyla başlanmış, konuyla ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar tespit edilerek incelenmiştir. Sonraki süreçte, çağrışımla ilgili olarak ifade edilen kaynaklarda çağrışımın, psikolojik ve felsefi olmak üzere iki temel dayanağından yola çıkarak eğitimde ne ölçüde kullanıldığı belirlenmiştir. Çağrışımın eğitimde yöntem, teknik ve strateji olarak nerelerde yer aldığı saptanarak bir yaklaşım olarak kullanılması hâlinde, Türkçe eğitimine neler katacağı saptanmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmamıza yöntem olarak seçtiğimiz doküman analizi, bu alanın çok geniş kapsamlı bilgi ve kaynağa sahip olması ve bunların çok dağınık bir şekilde değişik kaynaklarda yer almasından ötürü tercih edilmiştir. Öncelikle, varılmak istenen sonucun hangi gerekçelere bağlı olarak gerçekleştirileceğinin tespit edilmesi onun daha nesnel ve bilimsel olmasını sağlayacaktır. Nitel araştırma yöntemi ile çağrışım konusunun niteliğinin tespit edilmesinin yanında nicel yönünün de ortaya konulmuş olmasına yönelik ipuçları sunulmuş olmaktadır.

3.2. Veri Toplama Teknikleri

Araştırma alanımızla ilgili olarak var olan verilerin toplanması, bir araya getirilmesi ve bunlardan yararlanma aşaması belli bir sürece bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle kütüphanelerde yer alan birinci derecede bilimsel kaynakların ve dokümanların tespit edilmesi, bunların birbiriyle olan ortak ve farklı yönleri incelenerek konu sınırlılığımıza dahil olan bilgiler fişlenmiş ve birbiriyle ilişkilendirilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Çağrışım konusunun, kaynakların büyük bir kısmında eğitimle doğrudan ilgilendirilmediği, daha çok çağrışımın davranışsal yönleri üzerinde durulduğu görülmüştür.

Diğer yandan çağrışımın eğitim boyutuyla ilgili kısımlarında ise bunun bir strateji, teknik, yöntem ya da yaklaşım olarak kullanımı ile ilgili çelişkili durumlar dikkat çekmiştir.

Araştırmamız esnasında veriler analiz edilirken kavramın ilk olarak ortaya çıktığı dönemden günümüze kadar geçirdiği süreç ve bu süreç içerisindeki kullanım alanları, ilgileri tespit edilip bunun dil eğitimi ve özellikle Türkçe eğitimiyle olan ilgileri üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmada analitik bakış açısıyla probleme yaklaşmış, sebep sonuç ilişkileri göz önüne alınarak bilgilendirmeye yönelik bir analize gitme çabasında bulunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Çağrışım, M.Ö. 4. yüzyılda felsefi bir temel olarak ele alınmış, zihinde fikirlerin bir araya gelme sebebi olarak tanımlanmış ve “benzerlik, zıtlık, neden-sonuç, zaman, mekân” ilkeleriyle psikolojinin önemli dayanaklarından biri olmuştur. Çağrışım; derinlik algısının oluşumundan, bir derse karşı gelişen tutuma kadar günlük yaşamın her adımında karşımıza çıkmaktadır. Çağrışım unsurunun sistemli bir kullanım sürecine ve tekniğine sahip olmadığı, eğitim açısından çok önemli bir işleve sahip olacakken tesadüflere ve rastlantılara bağlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Zihnin çalışma prensibinde çok etkin olan çağrışım, aynı zamanda zihin haritası oluşturarak kelime öğretiminde de kullanılmaktadır. Bu uygulamada oluşturulan kelimeler yetersiz kalmakta, bunun çözümü ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı veya önerilmediği görülmektedir. Zihin haritası oluşturulurken sosyokültürel yapı ve bu yapının çağrışım üzerindeki etkileri sorgulanmadığı için, bu ve benzeri eksiklikler her zaman görülebilmektedir.

Öğrenme süreci, zihinsel ve fiziksel öğrenmelerin tamamını kapsamaktadır. Davranışçı çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı kuram, bilişsel öğrenme kuramları ve nörofizyolojik kuram içerisinde öğrenmenin de farklı boyutları ele alınmış; ancak hepsinin neticesinde çağrışım olmadan öğrenmenin mümkün olmadığı ortaya konmuştur. Dersi sevmeme, öğretmenden korkma, tiyatroyu sinemaya tercih etme, elma yiyince mide bulanması gibi durumların hepsi davranışçı yaklaşıma göre çağrışımın neden-sonuç ve benzerlik ilkesine göre oluşurken, İstanbul’un hangi yılda fethedildiği, sıfat tamlamalarının ne olduğu, deneme ile makale arasındaki farkların öğrenilmesi gibi sözel bilgiler de bilişsel kuramlara göre, bilgilerin çağrışım yoluyla kodlanması ile mümkün olmaktadır. Unutmanın ortadan kalkması, hatırlama sürecinin hızlandırılması da yine buna bağlıdır. Beynin işleyiş sürecinin nöronlar arasındaki bağlantılarla sağlandığını savunan nörofizyolojik yaklaşımda öğrenme, çağrışım ilişkileriyle kurulan biyokimyasal bağlantılar sonucu oluşmaktadır. Bu veriler, çağrışımın öğrenmeyle olan sıkı ilişkisini ortaya koymasına rağmen, eğitim-öğretim sırasında özellikle de araştırma konumuzu oluşturan Türkçe eğitim-öğretim sürecinde çağrışımı temel alan bir eğitim

anlayışı olmadığı görülmektedir. Çağrışımın öğrenmeyle olan ilişkisi, onu eğitim öğretim sürecinde bütün derslerde kullanılması gereken bir unsur hâline getirmektedir. Çağrışımın dil oluşumuna ve edinimine olan etkisi göz önüne alındığında Türkçe dersi içerisindeki kullanım gerekliliği daha da ağırlık kazanmaktadır.

Kelimelerin çağrışımın benzerlik ilkesine bağlı olarak yansımalar sonucu oluşması, yapılarındaki değişikliğin yine çağrışımsal ilkelerle gerçekleşmesi ve dilin anlam çerçevesinin çağrışımına bağlı oluşması göz önüne alındığında, bu unsurun dil eğitiminde yeterince ele alınmadığı ortaya çıkmaktadır. Eş anlamlı, zıt anlamlı, yakın anlamlı, çok anlamlı, sesteş kelimelerin oluşumu, söz sanatlarının kullanımı, aktarmalarla nesnelerin ve olguların adlandırılması, kelimelerin yan, mecaz hatta temel anlam kazanması çağrışım ile mümkünken bu kadar önemli bir unsurun Türkçe dersinde gerektiği yeri alamamış olması, eğitim öğretim süreci için olumsuz bir tespittir. Bu tespitle ilgili yaptığımız çalışmada, çağrışım 6, 7, 8. sınıf 2007 Türkçe öğretim programında neredeyse hiç yer verilmediğini gördük. Pek çok disipline yön veren çağrışım, Türkçe öğretim programında “Bir söz, durum veya olayın insanın zihninde canlandırdığı her türlü unsur.” (MEB, 2007: 290). olarak ifadelendirilmiştir. Hâlbuki zihinde canlandırılan unsurlar çağrışım değil, anılar ya da zihinde yer etmiş olgulardır. Çağrışım, bunları açığa çıkarmak için kullanılan süreçtir.

Türkçe öğretim programında çağrışımın doğru bir tanımı yer almamakla birlikte daha çok hikâye, roman ve şiir türlerinde yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılan bir unsur olarak geçmektedir. Konu ile ilgili yapılan açıklamada “*Boş, beyaz bir kağıdın tam ortasına çağrışım yoluyla bilinç altında olan her şeyi konu etrafındaki boş kısımlara yazar ve ardından bilinç altından çıkan kelimeleri alt alta sıralayarak kelimeler arasında bağlantı kurar. ‘Herhangi bir noktaya gelindiğinde’ konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir ve öğrenci yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazar.*” ifadesi yer almıştır. Bahsi geçen bu uygulama, programda çağrışımından bahsedilen en ayrıntılı kısım olması bakımından önem taşımaktadır; ancak öğrencinin beyaz kâğıda bilinçaltındaki her şeyi dökmesini beklemek bilimsel verilerden uzak bir uygulamadır. Çünkü bilinçaltındakileri açığa çıkarmak için birtakım sesler, semboller, resimler, fotoğraflar gibi ipucu niteliği taşıyan ilişkilendirme unsurlarına ihtiyaç vardır. Bilinçaltındaki unsurların çıkması psikiyatrik muayenelerle bile uzun ve sebatlı çalışmalar gerektirmektedir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi programında metinle ilgili anahtar kelimeyi bulmaya yönelik kazanımların açıklamasında

“Dinlenenlerde/izlenenlerde/okunanlarda çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere dikkat edilir.” cümleleri yer almaktadır. “Çağrışıma açık kelimeler” terimi ile her kelimenin çağrışım oluşturduğunu ve kelimelerle ilgili çağrışımların sosyokültürel ve ekonomik düzeye, yaşa, hatta cinsiyete göre kişiden kişiye değiştiği gerçeği göz ardı edilmiştir. Programda konuyla ilgili olarak “Kavramlar ve Çağrışımlar” adlı bir tema belirlenmiş; ancak bu tema içerisinde çağrışım zihinsel bir süreç, zihni geliştirme unsuru olarak ele alınmamıştır. Öğrenmenin zeminini oluşturan bu unsurun programda sadece teknik olarak yer alması ve gösterilen etkinliklerin sağlam bir çağrışımsal temele dayandırılmamış olması olumsuz tespitlerimiz arasında yer almaktadır.

Çağrışımdan yeterince faydalanabilmek için sınırlılıklarını ve etki alanlarını belirlemek gerekir. Psikiyatri ve medya pazarlama gibi disiplin alanları bu konuyla ilgili belli sınırlamalar getirmiştir. Freud’un bilinç altında yer etmiş sorunları açığa çıkarmak için oluşturduğu “serbest çağrışım tekniği”nde hasta, aklına ne gelirse özgürce düşünür ve söyler. Bu tekniğin kullanılması ile sorunun kaynağını tespit etmede, çözümlemede uzmana kolaylık sağlanmaktadır. Medya ve pazarlamada da “markalama stratejileri” adı altında geçen çağrışım ile insanların düşüncelerine ve alım satımlarına yön verilebilmektedir. Böylesine etkili bir unsur, eğitimde sadece kelime kazanımı sırasında çağrışım alanı oluşturma amacıyla kullanılmaktadır. Eğitim öğretim sırasında çağrışımın teknik olarak ele alınmasında bir sakınca yoktur; ancak incelediğimiz verilerde bu teknikten bilinçli olarak yeterince faydalanılmadığı ortaya çıkmıştır. Hafıza geliştirme tekniklerinin temelinde çağrışım olmasına rağmen, eğitimde sözel bilgilerin öğrenciye verilmesi sırasında ya da yabancı dil öğreniminde kelime edinimi sırasında bu unsurdan faydalanılması için herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Öğretmen kılavuz kitaplarında çağrışıma değinilmeden “Daha önceki bilgileri hatırlatınız/Önceki bilgilerle ilişkilendiriniz” gibi ibareler yer almakta; ancak bu ilişkilendirme için anahtar kelimelerin, benzer ve zıt özelliklerin vurgulanması ya da zaman ve mekân unsurlarının kullanılması gerektiği belirtilmemektedir.

Çağrışımın tanımının bile tam ve doğru yapılmadığı bir programla öğrenim gören nesiller her yıl bu unsurun göz ardı edilmesinden, hatta bilinmemesinden kaynaklı okula alışma sorunu yaşamaktadırlar. Tatilden sonra değişen sınıf, değişen sıralar çağrışımın mekân ilkesine ters olarak düzenlenmekte ve öğrencilerin daha önceki sınıflarında öğrendikleri bilgileri mekân ve zaman ilişkisi kurarak hatırlamalarına engel teşkil etmektedir.

Yaklaşım unsurunu ele almadan önce ondan daha az kapsamlı olan yöntemden bahsetmek gerekmektedir. Çağrışım, eğitim öğretim sürecinde bir yöntem olarak incelenmemiştir. Ancak belirlenen diğer yöntemler tek tek incelendiğinde hepsinin çağrışımına bağlı olduğu görülmektedir.

Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan tümdengelim (çözümleme), tümevarım (birleşim), anlatma yöntemi, buluş yoluyla öğrenme yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, dramatizasyon, gösterip yaptırma (demonstrasyon) yöntemi, soru cevap gibi yöntemler incelendiğinde çağrışım unsurunun eğitimdeki önemi de daha net ortaya konmaktadır.

Tümevarım yönteminde örneklerden yola çıkarak genel sonuçlara varılması beklenir. Bu sırada da benzerlik, zıtlık, sebep sonuç gibi çağrışım ilkelerinden faydalandığı gibi, öğrencinin şahsi hayatındaki olay ve varlıklarla çağrışım ilişkisi kurarak problemi çözmesi mümkündür. Kurallardan örneklerle gitme olarak ifadelendirilen tümdengelimde de yine benzer ilişkilendirmeler mevcuttur.

Anlatma yönteminde, öğretmen bir konu, problemle ilgili bilgileri sınıfa sözel olarak aktarır. Bu sırada da çeşitli görsellerden, materyallerden faydalanabilir. Anlatma sürecinin başarıya ulaşmasıyla ilgili pek çok kaynakta farklı öneriler bulunmaktadır; ancak göz ardı edilen unsur şudur ki; anlamamanın gerçekleşmesi için bireyin önceki bilgilerle ilişki kurması, hatırlama, anlamlandırma gibi süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçlerin hepsi de ancak çağrışım ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bu yöntemde öğretmenin dikkat edeceği temel unsur, öğrencilerin zengin çağrışımlar oluşturmaları için ilişkilendirme yapmalarını kolaylaştıracak bir sıralama içerisinde, anahtar sözcükler kullanarak anlatmaktır.

Buluş yoluyla öğrenme yönteminde, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varması sağlanır. Bu süreçte de öğrenci gözlemledikleri ve yaptıklarıyla ilgili neden sonuç ve benzerliğe dayalı ilişkiler kurarak çözüme ulaşır.

Örnek olay yönteminde ise benzerlik ilişkisine dayalı çağrışım önemli yer tutmaktadır. Tartışma yöntemi, farklı görüşe sahip iki grubun konuyla ilgili çözüm ve önerilerde bulunmasına dayanmaktadır. Görüşlerini bildirirken kendi yaşantılarından yola çıkan öğrenciler; anlama, anlamlandırma, hatırlama, ilişkilendirme, zıttı görüş bildirme gibi süreçlerden geçerken çağrışımından faydalanırlar. Gösterip yaptırma yönteminde de öğrencilerin modelin yaptığı işleri aşamayla öğrenmeleri çağrışımın zaman-mekân, sıklık, benzerlik ilkelerinin kullanımı hayati önem taşımaktadır.

Soru cevap yönteminde öğrencilerin hatırlama süreçlerinin ağırlıklı olması bizi yine çağrışımın ilkelerinin kullanım zorunluluğuna götürmektedir.

Dramatizasyon yönteminde, benzerlik ve zıtlık ilişkileriyle olayları ve olguları irdeleme, anlamlandırma vardır. Drama, çağrışım ile güçlenen bir disiplindir. Diğer yöntemlerle birlikte ele alındığında görülmektedir ki; çağrışım hepsinin temelini oluşturan hayati bir unsurdur. Eğitimde yöntemlere yön veren bu unsurun bir yaklaşım olarak gereken yeri alması gerekmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde ele alınan yaklaşımların psikolojik ve felsefi dayanaklarının olması gerekmektedir. Çağrışımın hem bu dayanaklara sahip olması hem de öğrenmeyle ilgili her aşamayı etkileyen çok yönlü bir unsur olması, yaklaşım olarak incelenmesi gereğini de ortaya koymaktadır. Eğitim öğretim sürecinde yaklaşımlar çoğunlukla bilişsel öğrenmelere yönelik hazırlanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımı bu yönüyle ele aldığımızda, öğretmenin ezbercilikten kurtarmak amacıyla öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi aldığını ve öğrencinin bilgileri keşfederek öğrenmesini sağladığını görüyoruz. Fakat burada öğrencinin derse nasıl bir tutumla geldiği, öğretmenin sınıfa nasıl girmesi gerektiği gibi basit olmasına rağmen, öğrencinin tutumunu kökten değiştirebilecek duyuşsal öğrenmelerin göz önüne alınmadığı ortaya çıkmıştır. Hâlbuki çağrışımsal temele dayandırılarak oluşturulmuş bir öğrenim süreciyle, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerini hedeflenen şekilde gerçekleştirmek mümkündür.

Eğitim-öğretim süresince sevilen ve başarılı olunan dersler göz önüne alındığında o derslerin öğretmenin, öğretmenin ders işleyişinin hatta giyiminin ve saç modelinin dahi ne kadar sevildiği ortaya çıkar. Bu tesadüfi bir durum olmamakla birlikte eğitim-öğretim sisteminde tesadüfe bırakılmıştır. Yazı tahtasının renginden, öğretmenin sınıfın kapısını açarken gülümsemesine kadar dersin işleyişini değiştirebilecek pek çok çağrışım oluşturma sürecini ve buna bağlı tutumları, bilinçli ve sistematik bir şekilde yönlendirmek mümkündür. Bu sebeple çağrışımı bir yaklaşım olarak ele alma sürecinde öğretmenlerin, okul idaresinin atacağı adımlar tek tek belirlenmelidir. Onların sinirle bir anlık davranışlarının, öğrencinin ömür boyu o derse olumsuz tutum sergileyeceği bilinmelidir.

Birçok kaynakta çabuk öğrenme başlığıyla bir arada verilen çağrışım ile düşünce ilişkisinin, öğrenme kuramları çerçevesinde incelendiğinde belli durumlardan etkilendiği ve dolayısıyla çağrışım ile eğitim arasında sıkı bir bağ olduğu ortaya çıkmaktadır. Çağrışımın bir yaklaşım olarak ele alınma sürecinde de bu unsurlar

bilinmeli ve süreç, ona göre planlanmalıdır. Çağrışımın hızlanmasını, daha iyi kullanılmasını sağlayan unsurlar şöyledir:

1. Benzerlik, zıtlık ilişkisi kurularak öğrenilen bilgiler,
2. Aynı zaman ve mekânda öğrenilen bilgiler,
3. Neden – sonuç ilişkisiyle kodlanarak öğrenilen bilgiler daha kalıcı yer edinir ve daha kolay hatırlanırlar.
4. Anlamlandırılmış bilgiler, dağınık ve anlamsız olanlardan daha kolay öğrenilir ve hatırlanırlar.
5. Çok duygu yüklü anlar, hoşlanılan, mutlu olunan durumlarda öğrenme daha kolay olmaktadır.
6. Belirli aralıklarla yapılan düzenli tekrarlar çağrışım kurmayı dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
7. Mutlu ve neşeli anlarda öğrendiklerimizde daha hızlı çağrışımlar oluştururuz.
8. Kendi isteğimizle ve yüksek motivasyonla öğrendiklerimiz,
9. Hazır bilgiyi almaktansa üzerinde düşünüp bularak öğrendiklerimiz,
10. Duygu ve düşüncelerimizle paralel olan bilgiler,
11. Olumlu, ilginç, dikkat çekici bilgiler,
12. Somutlaştırılabilen, görsel bilgiler,
13. Çok bağlantı kurularak öğrenilen bilgiler,
14. Stressiz bir ortamda öğrenilen bilgiler daha kolay öğrenilmekte ve hatırlanmaktadır.

Bu unsurlar göz önüne alındığında, çağrışımın bir yaklaşım olarak eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasında, sadece eğitim-öğretim programında ve kitaplarda değişiklik yapılması yetersiz olacaktır. Eğitim öğretim ortamından, öğretmenin duruşuna, öğrencilerin kıyafetinden, dersin laboratuvarında işlenip işlenmemesine göre her unsur öğrenmeyi kolaylaştıracak çağrışım ilkelerine göre belirlenmelidir.

Eğitimde pekiştireç, ödül gibi öğrencileri öğrenmeye güdüleyen dolayısıyla onları mutlu ve başarılı kılacağı düşünülen pek çok yaygın görüş, çağrışım ilkeleri göz ardı edilerek gerçekleştirildiğinde eğitimdeki verim de düşmektedir. Örneğin, öğrencileri ödüllendirmek için belli aralıklarla dersi bahçede işleyen öğretmen, mekân ve çağrışım kurma arasındaki ilişkiyi kırmakta, öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır. Düzgün oluşturulmuş bir öğrenme ortamı, aynı zaman ve sürelerle öğrenciye sunulduğunda öğrenci hem derslerde öğrendiklerini, öğrenmenin gerçekleştiği mekânla ilişkilendirerek daha kolay öğrenecek hem de daha önce o ortamda öğrendiği bilgilerle bir ağ

oluşturarak hatırlama sürecini hızlandıracak; diğer bir deyişle çağrışım kurma hızını arttıracaktır. Dolayısıyla eğitim öğretim süreci boyunca farklı mekânlarda ders işlenmesi, sınıfların her yıl değiştirilmesi eğitim süreci içerisinde öğrencilerden alınabilecek verimin altında bir değer elde edilmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden, her yıl sınıf değiştirmek yerine, eğitim öğretim süreci boyunca gerekli olacak ter türlü materyalin hazır olduğu, iyi düzenlenmiş, öğrencilerin kendilerinden bir şeyler katarak oluşturdukları bir sınıf ortamı yeni bir sınıftan daha faydalı ve anlamlı olacaktır.

Çağrışım kurma sürecini etkileyen sebepler arasında psikolojik etmenler ilk sırada yer almaktadır. Dolayısıyla, ruh hâli eğitimde önemle üzerinde durulması ve yönlendirilmesi gereken bir unsurdur. Öğrencilerin mutsuz, üzüntülü ortamlarda öğrenme zorluğu çektikleri ve gergin girilen derslerde belli bir süre sonrasında derse karşı olumsuz şartlanmanın oluşması, bunun da bir ömür boyu öğrenciyi etkilemesi göz önüne alındığında öğretmenlerin sınıf kapısından girerken, öğrencileri selamlamasına, “Kitaplarınızı açın.” deme üslubundan dersten çıkışına kadar her adımda dikkatli ve bilinçli olması gereği önem kazanmaktadır. “Oturun yerlerinize, terbiyesizler!” diye bağırarak sınıfa giren öğretmen, farkında olmadan sınıftaki her öğrencinin zihninde derisiyle ilgili olumsuz çağrışımlar oluşturmuş olmaktadır. Öğrenciler düzgün giyinen, bakımlı, ses tonu rahatsız etmeyen, öğrencilere olumlu tutumlar sergileyen öğretmenleri sever ve üniversitede onların branşını seçmek isterler; aksi tutum sergileyen öğretmenlerin girdikleri dersler ise sevilmediği gibi öğrencilerin o dersi anlamadıkları ve öğrencilik hayatları boyunca o dersten başarısız oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, basit gibi görünen ama hayati önem taşıyan bu unsurların üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Özellikle ergenlik döneminin en zor aşamalarının yaşandığı ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde, öğretmen tutumlarının hayati önem taşıdığı bilinmelidir. Örneğin; 6. sınıfta sosyal bilgilerin coğrafya alanı ile ilgili kısım işlenirken öğretmenin rencide ettiği bir öğrenci, lisede sözel bölüm okumasına rağmen coğrafya dersini anlamada zorluk çekebilir. Bunun en önemli sebebi, öğretmenin yıllar önce o ders için öğrencide olumsuz çağrışımlar yaratmış olmasıdır. Bu da çağrışımların sadece bilgiyi öğrenme aşamasında değil, yaşam boyu önemini koruduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel hayatlarındaki sorunlarını, sıkıntılarını sınıf ortamına getirmeleri ve olumsuz duygularla, asık suratla derse başlamaları o dersteeki öğrenme düzeyini oldukça düşürmektedir. Çünkü mutsuz, gergin bir ortamda yapılan öğrenim verimli olmamakta, öğrencilere de yansıyan olumsuz duygular onların özgür ve rahatça ilişkilendirme yapmalarını engellemektedir. Ne kadar rahat ve mutlu bir öğrenim ortamı

sağlanırsa beynin gücünü kullanmak da o derece mümkün olur. Bilişsel kuramların yanı sıra davranışçı ve sosyal bakış açısıyla olayı incelediğimizde, öğrencilerin öğretmenleri bir model olarak algıladıkları ve dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin karakterlerinin oluşumunda ve şekillenmesinde çok önemli yere sahip oldukları görülmektedir. Bu sebeple, eğitimcilerin olumlu ve iyi örnek teşkil edecek biçimde davranmaları, bu konuda bilinçli ve iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

Öğrenmeyi sağlayan çağrışımın çabuk ve etkili olmasını sağlayan diğer bir unsur, bilgilerin dikkat çekici, ilginç ve olumlu yönde olmasıdır. Her bilgi dikkat çekici değildir; ancak öğretmen hepsini dikkat çekici hâle getirilebilir. Sınıfın hazır bulunuşluğunu göz önüne alarak buna yönelik materyaller ve tekniklerle öğrencilerin hem derse katılımını arttırmak hem de zengin çağrışımlar kurmalarını sağlamak mümkündür. Öğrenimi kolaylaştıran diğer bir unsur da, öğrenmeye istekli olmaktır. Öğrenmeye istekli olan öğrenci, öğrenmek için çaba harcayacak ve bilgileri olabildiğince farklı unsurlarla ilişkilendirmeye çalışacaktır. Burada öğretmene düşen görev, öğrencileri dersin en başında öğrenmeye motive etmektir.

Öğrencilerin, hazır bilgidense kendilerinin çabalayarak buldukları bilgileri daha iyi öğrendikleri, onları daha iyi kullandıkları gerçeğinden yola çıkarak “Öğrencilere balık vermek yerine balık tutmayı öğretmeli.” anlayışı yaygınlaşmış ve bu da yapılandırıcı yaklaşım içerisinde yer almıştır. Ancak, her balık için farklı büyüklükteki oltalar ve yemler gerekmektedir, öğrencilerin hangi balıkta hangi oltayı kullanacağı dahası o oltayı nasıl kullanacağı hususunda gerekli yönlendirmeler ayrıntılarıyla verilmemektedir. Bu da öğrencilerden beklenen öğrenim düzeyinin yeterli olmamasına sebep olmaktadır. Öğretmenler öğretim sırasında, öğrencilerin doğru ilişkilendirmeleri yapmalarını sağlayarak bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olmak ve ilişkilendirme sayısını arttırmak için onlara gerekli yönlendirmelerde bulunmalıdırlar. Zihindeki bağlantı sayısının artması geniş bir bakış açısı sağladığı gibi, öğrenme ve hatırlama hızını da arttırmaktadır. Bunu sağlamak içinse çağrışım ilkelerine göre hazırlanmış mekân, ders kitabı ve araç gereçleri, öğrencinin en küçük mimik ve jestten çağrışım sayesinde pek çok sonuç çıkaracağını bilen, çağrışımın önemini kavramış öğretmenlerin bu duruma göre hazırlanmış programla beraber eğitim öğretim yapmaları gerekmektedir.

Bütün bu unsurlar dikkatle incelendiğinde görülmektedir ki, çağrışım beynin işleyişini sağlaması sebebiyle öğrenmenin her aşamasında kullanılmaktadır; ancak buna rağmen eğitim öğretimde gerektiği yeri alamamıştır. Bilişsel, davranışçı ve sosyal

boyutta da eğitime zemin oluşturan çağrışımın öğrenme ortamı, süreci ve bunları kapsayan eğitim öğretim programında gerekli yeri alması sağlanmalıdır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

3.1. SONUÇ

Çağrışım, kavram olarak yeterince açık ve anlaşılır bir tanımlamaya tabi tutulmadığı için, kullanıldığı yere göre anlam kazanmakta, bu yüzden de bir kavram karmaşası yaşanmaktadır.

Eğitim ve öğretimde çağrışımın önemi ve kullanımı yeterince anlaşılmamış, konu ile ilgili ileri sürülen görüş ve öneriler somut dayanaklardan uzak kalmıştır.

Türkçe eğitimi ve öğretiminde, ders içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnasında çağrışım unsurundan yararlanıldığı; ancak bunun bilinçli bir tercihle yapılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerimizin çağrışımın önemine yeterince vakıf olmamaları, derslerinde bundan gereğince faydalanamamalarına sebep olmaktadır.

3.2. ÖNERİLER

Çağrışım, yaklaşım altında eğitim öğretim sürecine yön veren bir felsefe olarak ele alınmalıdır. Böylelikle, öğrenme süreci hem daha hızlı hem de daha verimli hâle gelecektir.

Türkçe öğretim programı “Öğrencilerin öğrenme sürecinin her adımında çağrışımlar kurarak daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlama.” amacı taşımalı ve bu amaca göre yeniden düzenlenmelidir.

Türkçe ders kitaplarındaki her temada, belli bir çağrışım alanı oluşturulmalı, metin ve etkinlikler bu alandan yola çıkılarak hazırlanmalıdır.

2007 MEB Türkçe öğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılması için öğrenci kitaplarında çağrışım kurmaya dayalı etkinlikler yer almalıdır. (Konuyla ilgili etkinlik önerileri ekte sunulmuştur.)

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve öğrencilere okunması tavsiye edilen kitaplarda, öğrencilerin metnin sonunu tamamlayabileceği ya da yeniden yazabileceği metinlerin yanı sıra, karakterlerin yer değiştirmesi hâlinde olay ve

durumların nasıl değişeceğini gösteren metinlere ve bunlara bağlı etkinliklere yer verilmelidir.

Türkçe ders kitabında bulunan her metinle ilgili, bilinmeyen kelimelere yönelik çalışmalar yapılmalı ve bu süreçte, mutlaka sözel ve görsel çağrışımlarla kelime kazanımının sağlanacağı etkinlikler hazırlanmalıdır. (Bknz: Etkinlik 4)

Beden dili, çağrışımın en yoğun kullanıldığı alanlardan biridir. Bu yüzden Türkçe derslerinde beden dilinden zıtlık, benzerlik, neden sonuç ilişkilendirmelerinin kullanılması yararlı olacaktır.

Medya pazarlama ve medya okuryazarlığı alanlarının çağrışımla doğrudan ilgili olduğu ve bu unsurun en yoğun kullanıldığı alanlar olması sebebiyle, Türkçe öğretmenlerinin bu alanlarda görev alması gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bununla ilgili kendilerini yetiştirmesi ya da onlara yönelik hizmet içi programların geliştirilmesi beklenmektedir.

Aynı zaman ve mekânda öğrenilenlerin daha kolay hatırlandığı ilkesi göz önünde bulundurularak ders saatleri, ders yerleri ve sınıflar sık aralıklarla değiştirilmemelidir. Örneğin; bir dönem boyunca pazartesi sabahı beden eğitimi dersi gören öğrenciler, ikinci dönem o saatte tarih dersi görmeye başladıklarında dersten sıkılmaya, ders sırasında hareket edip konuşmaya başlarlar. Bu öğrencilerin tatile alışmalarından değil, psikomotor etkinliklere alışan zihinlerinin, birden bilişsel öğrenmelere zorlanmalarından ileri gelir. Öğrencilerin hep öğrendikleri mekânda öğrenimlerine devam etmeleri ise daha önce o ortamda öğrendikleri bilgilerin daha çok hatırlanmasını ve ilişkilendirme yapılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla mekânda bulunan araç gereçler, resimler öğrenciler için önemli ipuçları sağlar. Öğrencilerin bir hafta evvel tahtada gördükleri bir konu, sınavda çıktığında öğrencilerin aralıklarla tahtaya bakmalarının sebebi mekân ilişkilendirmesiyle ilgilidir. Bu her ne kadar bilinçsizce yapılan bir davranış gibi görünse de beyin, hatırlamak için yapabileceği tek şeyi, çağrışımı, harekete geçirmeye çalışmaktadır. Bu küçük ayrıntılar, bütün bir neslin öğrenmesine etki etmekte ve bir ömür boyunca yaşam şekillerine yön vermektedir. Dolayısıyla öğretmenler yaptıkları işin sadece ders anlatmak ve düzgün davranmaktan daha büyük bir sorumluluk getirdiğinin bilincinde olmalıdırlar.

Olumlu duyguların çağrışımı hızlandırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştığı unutulmamalıdır. Öğretmenlerin sınıf içinde gerginlik oluşturacak, mutsuz hâller

yaratacak davranış şekillerinden kaçınması gerekmektedir. Öğrencilere her daim olumlu bakış açısıyla yaklaşmalı, onları rahat edebilecekleri bir sınıf ortamına alıştırmaları gerekmektedir.

Öğretmen, olumlu çağrışımlar oluşturabilmek için sınıfa gülümseyerek, öğrencilere bağırmadan, olumlu hisler bırakacak şekilde girmelidir. Öğretmenin olumsuz bir hareketinin, öğrencinin öğrenim boyu o derse karşı olumsuz çağrışımlar oluşturabileceği unutulmamalıdır.

Çağrışımsal ilişkilerin karakter üzerinde etkileri ve buna uygun öğretmen davranışları ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu eğitime katılımları sağlanmalıdır.

Zihnin çalışma prensibi olarak görülen çağrışımın, ders sürecinde öğretmenin kullanması gereken bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen her derste konuyla ilgili ipuçları oluşturmali ve bir sonraki konuya gelindiğinde, önceki dersin ipuçlarıyla ilişkilendirmeler yapmalıdır.

Öğretmen, özellikle öğrenciler için dikkat çekici olmayan konuları, çeşitli ipuçları, benzetmeler ve zıtlıklar oluşturarak aktarmalıdır. Bunun için çeşitli görsel ve materyaller kullanabilir. Böylelikle öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmeleri sağlanır.

Kelime hazinesinin miktarı, öğrencinin kelime ile ilgili kurduğu çağrışımlardan anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerden sözlük anlamlarının yazılı olduğu kelime defterlerinin yanı sıra o kelimelerle ilgili yapılan çağrışımların yazıldığı bir defter tutmalarını istemeli ve öğrencinin gelişim düzeyini bu defterlerden takip etmelidir. Çağrışım defterlerinin, öğrencinin sosyo ekonomik ve kültürel düzeyini yansıttığı bilinmeli ve şiddet ağırlıklı, olumsuz anlamlar içeren kelimelerin çokluğu hâlinde gereken tedbirler alınmalıdır.

Anlama ve anlatmaya yönelik çalışmalarda öğrencilerden çağrışım alanları oluşturmaları istenmeli ve öğrencilerin kendilerini ifadede sıkıntıya düşme, duraklama gibi olumsuzlukları giderilmeye çalışılmalıdır. Özellikle kompozisyon çalışmalarında oluşturulan çağrışım alanlarının kontrolü ile öğretmen konudan uzaklaşma, konuya hakim olamama gibi sıkıntıları daha en başından kontrol etmelidir.

Öğretmenler, öğreteceği her şeyi daha önce bilinenlerle ilişkilendirme yaparak öğrenmeleri için öğrencilere ipuçları sağlamalıdır. Bu süreçte çağrışımın

benzerlik ve zıtlık ilkelerinden faydalanırken öğretim sırasında kendi izlediği yolların sıklık, yakınlık, neden-sonuç ilkesiyle öğrencilerin zihnine kodlanacağını unutmamalıdır. Örneğin, cümlelerin öğelerini bulurken yüklemden sonra mutlaka ilk olarak öznenin bulunması gerektiğini, aksi hâlde nesne ile öznenin karışabileceğini söylemesi öğrencilerde ezber bilgi oluştururken, yaptığı her alıştırmada yüklemden hemen özneyi bulması ve ardından sözel uyarılarda bulunması öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayacaktır.

Öğrenme süreçlerinin hemen tamamında çağrışımın etkili ve kalıcı sonuçlar sağladığı tespitinden hareketle sadece Türkçe derslerinde değil, bütün derslerde çağrışımın yeterince yararlanılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Çağrışım konusunda bilimsel eserlerin yetersiz olduğu, özellikle Türkçe eğitiminde çağrışımın etkileri üzerine yapılan bilimsel çalışmaların yok denecek kadar az olması, bu alanda daha çok tezler yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çağrışımın kullanım ve gerekliliklerinin önemi; bunun hangi alanda, nasıl ve hangi gerekçeyle kullanılacağı hususunda deneysel çalışmalara yönelinmelidir.

KAYNAKÇA

- AKBABA, A., ÖZTÜRK, A., ÖZER, A., ORAL A., YURTAL D. F., KEKLİK, İ., DEĞER, M., YAPICI, M., YILMAZ, T., SARGIN, N., KARAIRMAK Ö., ZEREN, G., SAHRANÇ Ü. (2008). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- AKERSON, E. F. (2000). **Dile Genel Bir Bakış**. İstanbul: Multilingual.
- AKSAN, D. (1996). **Türkçenin Söz Varlığı**. Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSAN, D. (2009). **Anlambilim**. (4. Basım). Engin Yayınevi.
- ANDERSON J. R., BOWER, G. H.(1980). **Human Associative Memory: A Brief Edition**, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ARİSTOTELES. (2007). **Poietika**. İstanbul: Say Yayıncılık.
- ARKONANÇ, S. (2003). **Zihin Süreçleri Bilimi**. (3.Basım). İstanbul: Alfa Basım.
- AYDIN, M. (2007). **Dilbilim El Kitabı**. İstanbul: 3F Yayınevi.
- BACANLI, H. (1998). **Gelişim ve Öğrenme**. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BARUT, K. (2007). İngilizce Yazımında Çağrışım Tekniğine Dayalı Görüşme Yoluyla Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.
- BAYRAKTAR, N. (2006). **Dil Bilimi**. (2.Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- BENJAMIN L. T. (2000). **The Psychological Laboratory at The Turn of The 20.th Century**. American Psychologist.
- BOSTANCI (2008). Türkçedeki Temel Kelimelerin Çağrışımlarında Alt Kültürün İzleri. **Milli Folklor**, 81, 64-77.
- BOSTANCI, Ç. G. (2009). Türkçedeki Temel Kelimelerin Cinsiyetlere Göre Çağrışım Setleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- BRANSFORD J. D., STEIN B. S., VYE N. J., FRANKS J. J., AUBLE P. M., MEZYNSKI K. J., PERFETTO G. A. (1982). **Differences in Approaches to Learning**: An overview. Journal of Experimental Psychology: General.
- BUZAN, T. (2009). **Muhteşem Hafızanızla Tanışın**, İstanbul: Boyut Matbaacılık.
- CEVİZCİ, A. (2005). **Felsefe Sözlüğü**. (5.Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları,
- CORBALLIS, M. C. (2003). **İşaretten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi**. Çev: Aybek Görey. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- CRAMER, P. (1968). **Word Association**. New York: Acedemic Press.

- CURZON, L.B. (1991). **Teaching in Further Education: An Outline of Principles and, Practice**. London: Cassell Educational Limited.
- CÜCELOĞLU, D. (2009). **İnsan ve Davranışı**. (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇELEN N. H. (2010). **Öğrenme Psikolojisi**. (2. Baskı). Ankara: İmge Kiyabevi Yayınları.
- ÇELİK, Ş. B. (2004). 8. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tamamlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- DİLÇİN C. (2004). **Örneklerle Türk Şiir Bilgisi**. (7.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- GORN, G. J. (1982). The Effects of Music in Advertising on Choise Behaviour: A Classical Conditioning Approach. Journal of Marketing. 97-98.
- GUIRAUD P. (1999). **Anlambilim**. Çev: VARDAR B. İstanbul: Multilingual.
- GÜLEÇ, C., KÖROĞLU, E. (1997). **Psikiyatri Temel Kitabı**. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- HANÇERLİOĞLU, O. (2000). **Felsefe Ansiklopedisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HILL, W. F. (1993). Learning “A Survey of Psychological Interpretation”. N. Y. Harper Collins.
- HUME, D. (2009). **İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme**. (1.Baskı). Ankara: Özkan Matbaacılık.
- İNCE, G.H. ().“Türkçede Kelime Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. İnce’nin Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- JUNG, C. G. (1996). **Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi**. Çev: Engin Büyükinâl. İstanbul: Say Yayınları.
- KANT, I. (2008). **Arı Usun Eleştirisi**. Çev: YARDIMLI, A. İstanbul: İdea Yayınevi.
- KAVCA, C. vd. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.
- KAYA, K. Ç. (2002). Han Duvarları ve Çağrışım Alanları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KEMAL, Y. (2003). **Eski Şiirin Rüzgarıyla**. (1.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- KIRAN Z., KIRAN, A. E. (2006). **Dilbilime Giriş**. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- KIRAN, Z. (2002). **Dilbilime Giriş**, Ankara: Seçkin Yayınları.

- KOCAKAPLAN, İ. (1992). **Açıklamalı Edebi Sanatlar**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2007). **Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu**. Ankara. MEB Yayınları.
- NELSON D.L., McEVOY, C.L. ve SCHREIBER, T.A. (1998), **The University of South Florida Word Association, Rhyme and Word Fragment Norms**.
- ODACI, S.(2007). Bilinç Akışı Tekniği Bakımından James Joyce, Oğuz Atay, Adalet Ağaoğlu ve Emine İşınsu'nun Romanları. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- ÖZDEN, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZEN, Ş. (1992). Tecimsel İşyeri Adlarındaki Çağrışımsal İletici Gücü. Yüksek Lisans Tezi. , Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, O. (2004). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları** (10. Basım). Ankara.
- PLATON. (2000). **Kratylos**. Çev. Cenap Karakaya, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- PLATON. (2001). **Phaidon**. Çev: Kemal Yetkin. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- PORZIG, W. (2003). **Dil Denen Mucize**. Çev: ÜLKÜ,V. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- SAUSSURE, D. F. (1985). **Genel Dilbilim Dersleri**. Çev: VARDAR, B. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- SAUSSURE, D. F. (1998). **Genel Dilbilim Dersleri**. Çev: VARDAR, B. İstanbul: Multilingual.
- SCHUNK, H. D., (2009). **Öğrenme Teorileri**. Çev. ŞAHİN, M. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SENA, C. (1975). **Filozoflar Ansiklopedisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- SENEMOĞLU, N. (2009). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. (14. Baskı). Ayrıntı Matbaası: Ankara.
- SNOWMAN, J., ANDRE T.(1986). Learning Tactics and Strategies, Cognitive Classroom Learning: Understanding, Thinking and Problem Solving. Orlando: Academic Press.
- TDK. (1974). **Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (1991). **Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2005). **Türkçe Sözlük** (10.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- TEKCAN, A., GÖZ, İ. (2005). **Türkçe Kelime Normları**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Matbaası
- TODOROV, T. (2001). **Poetikaya Giriş**. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- TOKLU, O. M. (2003). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- TOLMAN, E. C. (1992). **Purposive Behavior in Animals and Men**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- TURSUNOVA. A. (2007). Kırgızca ve Türkçede ‘Göz’ ile İlgili Deyimler ve Çağrışım Alanlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- UÇAN, H. (1998). **Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi**. (Birinci Basım). Ankara: Hece Yayınları.
- UĞUR, N. (2007). **Anlambilim**. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- ULUSOY A., GÜNGÖR A. A., KÖKSAL. A. A., SUBAŞI G., ÜNVER G., KOÇ.E.G.(2008). **Eğitim Psikolojisi**. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- WATSON, P. C. (1996). **Reasoning**. In B. M. Foss. **New Horizons in Psychology**. England: Penguin.
- YALÇIN, A.ve AYTAŞ, G. (2003). **Çocuk Edebiyatı**. (2.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2005). **Tiyatro ve Canlandırma-Sahneleme Bilgileri (7. Baskı)**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YILDIZ, A. (2009). **Güçlü Hafıza**. (2. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- www.alopsikolog.net/psikanaliz.asp, 15 Haziran 2010
- www.chicken-scratch.ca/camel.gif, 10 Aralık 2010.
- www.fc06.deviantart.net/fs19/f/2007/, 10 Aralık 2010.
- www.fotoplatforma.pl/foto_galeria/, 27 Eylül 2010.
- www.google.com.tr/imgres?imgurl=http://, 27 Eylül 2010.
- www.google.com.tr/imgres?imgurl=http://1.bp.blogspot.com, 27 Eylül 2010
- www.img225.imageshack.us/i/kediw6.jpg/, 10 Aralık 2010.
- www.img46.imageshack.us/i/1000254w.jpg/, 10 Aralık 2010.
- [www.tiptr.com/dizaynline/brain_anatomy/sekil7.jp g](http://www.tiptr.com/dizaynline/brain_anatomy/sekil7.jpg), 20 Ocak 2010

EKLER**ETKİNLİKLER**

Etkinlik 1

İnsandan Doğaya, Doğadan İnsana Aktarmalarla Yapılan Çağrışım

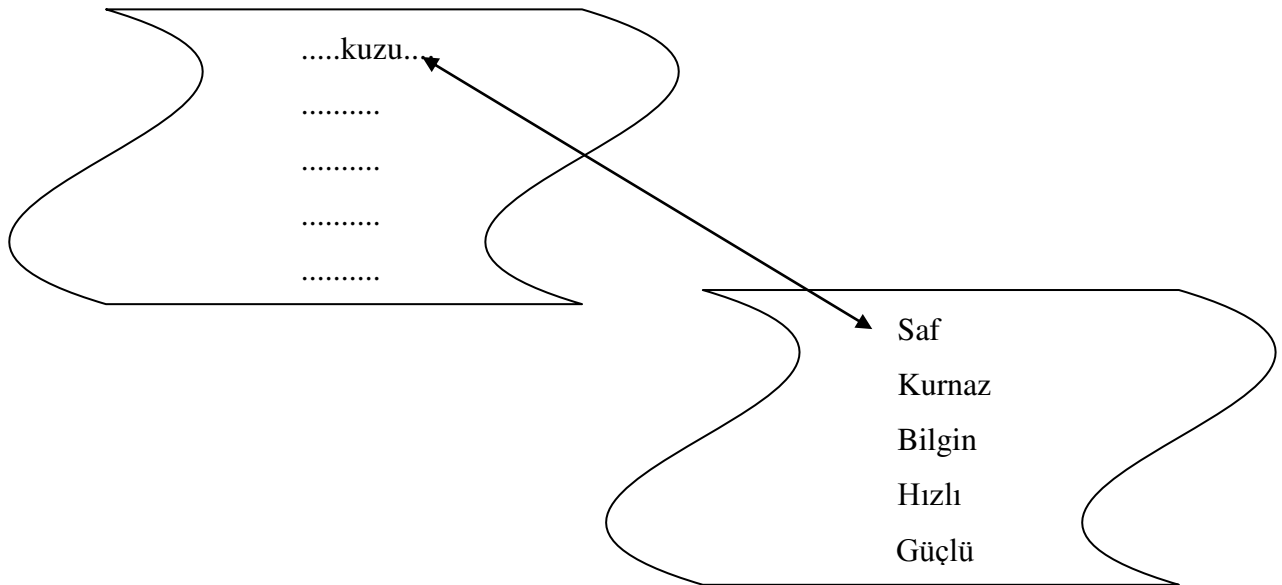
Etkinlik Uygulama Yönergesi

1.Aşama: Bir fabl örneği seçilerek buradan hareketle anlatılmak istenen temel düşünce tartışılarak kavratılır.

2.Aşama: Katılımcılara defterlerine aşağıda verilen kişilik özelliklerine uygun hayvan adları yazmaları istenir.

3.Aşama: Daha sonra bu hayvanlarla, karakterleri neye göre eşleştirdiklerini açıklamaları istenir.

4.Aşama: Bu uygulamanın sonucunda, katılımcıların çağrışımın benzerlik ilkesini kullanarak kelimelerin aktarma yoluyla değişik anlamlarının olduklarını keşfetmeleri sağlanır.



Etkinlik 2

Diyalog ve Son Değiştirme

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Aşama: Birbiriyle zıt karaktere sahip olan iki model seçilir. Bunların davranışları sorgulanarak tersi bir durumda ortaya çıkacak çağrışım bulunmaya çalışılır. Örneğin, karga ile tilki hikâyesinde tilkinin kurnaz, karganın ise aptal olduğu nedenleriyle birlikte kavratılır.

2.Aşama: Karakterleri çözümlenen kahramanların (tilki ve karga) arasında geçen olaydan farklı olarak yeni diyaloglar oluşturmaları ve fabla farklı bir son yazmaları istenir.

Amaç: Bu uygulamanın sonucunda, öğrencilerin karakterleri iyi çözümleyip, kişisel tercihlerini ve düşüncelerini hayvanlar üzerinden yansıtabilmeleri ve bu sırada da konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri sağlanır.

Örnek: Karga aptal olduğu için, ağzındaki peyniri kaptırıyor. Onun aptallığı, gerçek olmayan güzel sözlere kanması. Tilki, kurnazlığı ile karganın ağzından peyniri alıyor. Karakterlerin zıttı davranışlarını ortaya koymak için aptal olan karganın kurnaz, kurnaz olan tilkinin ise aptal olabileceği çağrışımında zıtlık ilkesinden hareketle oluşturulur. Bunu izah etmek için de aşağıdaki gibi bir kurgu oluşturulabilir:

Tilki, ağaçta ağzında peynirle duran kargayı görünce:

- Karga kardeş tüylerin ne kadar güzel. Der.

Bunu duyan karga, ağzındaki peyniri bir dalın üzerine bırakır ve:

- Teşekkür ederim. Senin de tüylerin çok parlak ve güzel.

Ağzındaki peyniri dalın üstüne koyduğunu gören tilki üzülür; ancak hızlıca ağaca tırmanıp karganın peynirini kapmak ister. Tilkinin ağaca doğru atıldığını gören karga, peyniri de alarak kanatlanır. Bu sırada dengesini kaybeden tilki ağaçtan düşer ve yaralanır. Böylelikle hem arzuladığı peyniri alamadığı gibi hem de sağlığından olur.

.....

[illegible]

Etkinlik 3

Karakterleri Yer Değiştirme

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Aşama: Katılımcıların fabлда geçen tilkidен yola çıkarak “kurnaz”, “kurnaz” kavramından zıtlık ilişkisiyle yola çıkarak “saf” ve “saf” kavramından yine paralellik ilişkisi kurarak “kuzu” kavramına gitmeleri sağlanır.

2.Aşama: Fabldaki bu karakterlerin yer değiştirmesi hâlinde olayların nasıl gelişeceğini düşünmeleri istenir.

3.Aşama: Bu etkinlikle çağrışım ilkelerinden benzerlik ve zıtlığı kullanarak olaylara benzer ve tamamıyla ters yönlerden bakabilmeleri ve böylelikle yaratıcı düşünce kabiliyetine sahip olmaları sağlanır.

[illegible]

Etkinlik 4

Sözel-Görsel Çağrışım Kutusu

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılardan dörtlü kelime çağrışımı kutularındaki sol üstte yazan kelimeyi, resimden yola çıkarak ve sağ alttaki sözel ipucundan yararlanarak tanımlamaları istenir.

2.Adım: Tahmin edilen kelimenin anlamını sözlükten bakarak sol alttaki köşeye yazmaları ve tahminleriyle kıyaslamaları istenir.

3.Adım: “Sözel-görsel çağrışım”larla ilgili olan bu etkinlikte, öğrenci hem çağrışım yoluyla düşünmeyi hem de kelimelerin anlamlarını ipuçlarından yola çıkarak keşfetmeyi öğrenir. Öğrencinin anlamını bilmediği bir kelimeyi, kelimeye gitmesini sağlayan görsel ve sözel ipucuyla keşfetmesi, hem düşünce dünyasında çağrışımların hızlanmasını hem de kelimelerin zihinde anlamlı kodlanmasını sağlar. Kelimenin anlamını tam hatırlamayan bir öğrencinin, onu kelimenin anlamına götüren görseli ya da sözel ipucunu hatırlaması yeterli olur. Öğrencinin kelime kazanımı sırasında çağrışımlardan faydalanması, onu daha geniş düşünmeye ve dolayısıyla farklı kelimelerle ya da kelimelere farklı anlamlar yükleyerek düşünmesini sağlar.

Örnek: Aşağıdaki “kurnaz” kelimesinin anlamını bilmeyen bir öğrenci, pek çok eserde ve deyişte “tilki” ile ilişkilendirilmiş olan bu kelimenin anlamını görselden de yararlanarak olumsuz bir anlam içerdiğini kolaylıkla çıkarabilir. Sağ alttaki kutuda ise, öğrencinin benzerlik ya da zıtlık ilişkisi kurarak bulacağı ipucu yer almaktadır. Öğrenci, kurnazın olumsuz bir çağrışımı olduğundan faydalanarak saf kelimesinin, kurnaz kelimesinin tersi bir anlam taşıdığını dolayısıyla tilkinin saf olmayan, sinsî, kötülük yapabilen bir özelliğe sahip olduğunu tahmin eder.

Kurnaz: <i>Saf olmayan, aldanmayan, başkalarını kandıran.</i>	
Sözlük anlamı: <i>Kolay kanmayan, başkalarını kandırmasını ve ufak tefek oyunlarla amacına erişmesini beceren, açığöz, hin (TDK,2005).</i>	saf

(http://www.fotoplatforma.pl/foto_galeria/)

Külçe:	
Sözlük anlamı:	altın

(<http://www.google.com.tr/imgres?imgurl=http://>)

Hâlsiz:	
Sözlük anlamı:	dinç

(<http://www.google.com.tr/imgres?imgurl=http://1.bp.blogspot.com>)

Gözü dönmek	
Sözlük anlamı:	

(<http://img225.imageshack.us/i/kediiw6.jpg/>)

Yola koyulmak:	
Sözlük anlamı:	durmak

(<http://img46.imageshack.us/i/1000254w.jpg/>)

Ücra:	
Sözlük anlamı:	yakın

(<http://fc06.deviantart.net/fs19/f/2007/>)

Etkinlik 5

Görsellerden Yola Çıkararak Deyimleri Tahmin Etme

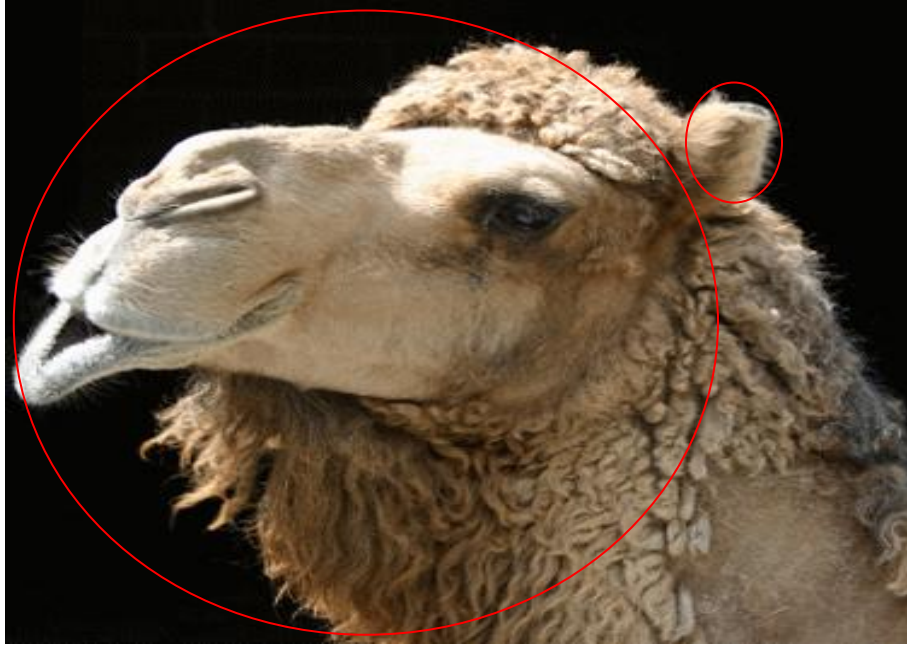
Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılardan aşağıda verilen deyimlerin anlamlarını görsellerden yola çıkarak tahmin etmeleri istenir.

Açıklama: Deyimlerin anlaşılması ve açıklanması kimi zaman yetersiz kalabilmektedir. Bu gibi durumlarda çağrışımlardan yararlanmak deyimlerin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Deyimlerin, gerçeklerin mecazlaştırılmasından oluştuğu dikkate alınırsa çağrışım, bu mecazlaşmanın gerekçesini daha iyi ortaya koyabilmektedir.

Örnek: “Devede kulak” deyimini hangi gerçekten yola çıkılarak kullanıldığını göstermek üzere aşağıda olduğu gibi bir deve resminden hareket edilir. Kocaman bir baş ve küçük kulak arasındaki orantıdan deyim mecaz anlamı daha iyi anlaşılmış olur.

“Arı kovanı gibi işlemek” deyiminde de mecazlaştırılmış anlamın hangi temel anlamdan yola çıkarak hareket edildiği; kalabalık, sürekli arıların girip çıktığı bir kovan resmiyle öğrencinin deyim anlamına bu ipucunu kullanarak ulaşması sağlanır.



(<http://www.chicken-scratch.ca/camel.gif>)

Devede kulak

.....



(<http://www.google.com.tr/imgres?img.>)

Arı kovanı gibi işlemek

.....

Etkinlik 6

Kelime Çağrışımlarından Yola Çıkararak Diğer Kelimelere Ulaşma

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılara etrafına çağrışımları yazabilecekleri bir şekil içerisinde kelimeler verilir.

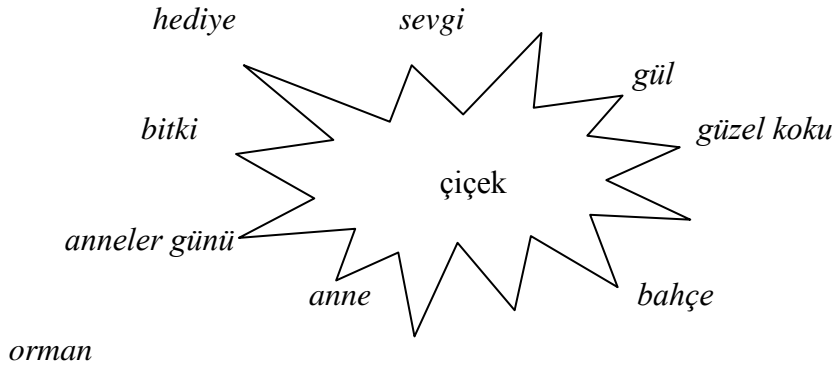
2.Adım: Verilen kelimelerden yola çıkarak farklı kelimeler oluşturmaları istenir.

3.Adım: Çağrışım alanı oluşturan kelimeleri kullanarak bir metin oluşturmaları istenir.

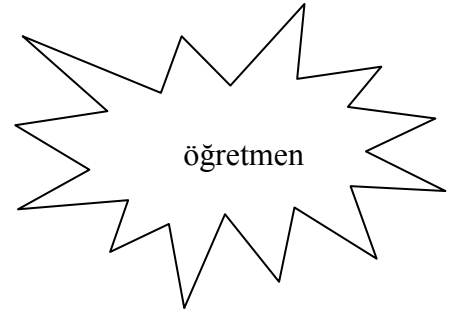
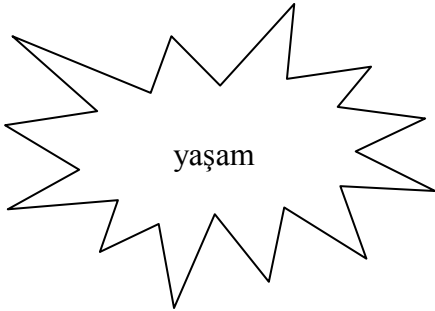
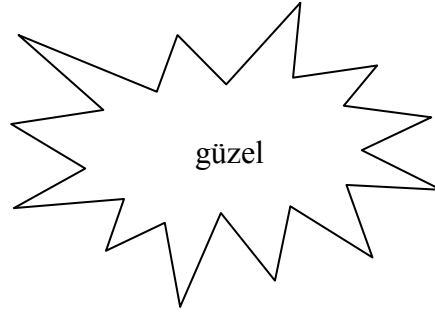
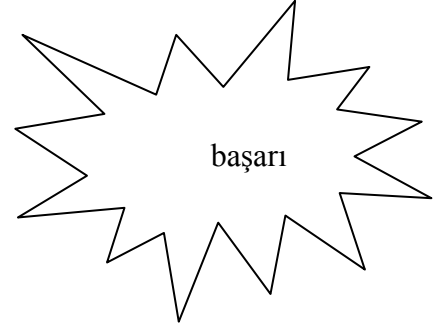
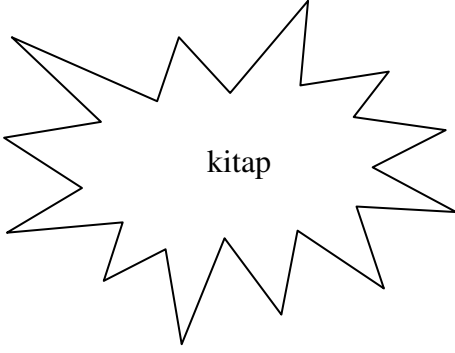
4.Adım: Öğrencilere oluşturdıkları kelime çağrışım alanlarını bir defterde toplamaları söylenir.

Amaç: Bu etkinlikte, öğrencinin kelime çağrışım alanını tespit etmek ve buradan hareketle yazma becerisini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu etkinlik, öğrencinin kelime hazinesini ve kelime kazanım sürecini de göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Örnek:



Çiçek sadece bir bitki olarak değerlendirilmemeli. O hem sevgi göstergesidir, hem baharla gelen mucizelerin güzel kokusudur hem de anneye verebilecek en anlamlı hediyedir. Derin ormanların girişinde sizi ağaç diplerinde gülerek karşılar onlar. Bazen bahçede bir gül, bazen de ormanda bir sarmaşık olarak her daim mutluluk katarlar insan hayatına...



.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 7

Kelime Çağrışımlarından Yola Çıkararak Tamlamalar Oluşturma

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılardan aşağıda verilen “arkadaş, kalem, saç” kelimelerinin başına onları renk, durun, sayı, biçim gibi yönlerden tamamlayan kelimeler getirmeleri istenir.

2.Adım: Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin çeşitli çağrışımlar kurarak kelimelerin başına onları niteleyen, tamamlayan uygun kelimeler getirerek tamlama oluşturmalarını sağlamak.

Örnek: Öğrencinin saç kelimesi için düşündüğü tamlayanlar, öncelikle kendi etrafındaki benzerlik ilişkisi içerisinde meydana gelen örnekler olacaktır. Söz gelimi, öğrencinin saçları uzun, siyah ve kıvrıkcıysa, ilk olarak “uzun saç, siyah saç ve kıvrıkcık saç” tamlamalarını oluşturacaktır. Çağrışımın zıtlık ve benzerlik ilkelerinden hareketle örnekleri çeşitlendirmek mümkündür. Bu etkinlikte öğrenciler, tamlamaları kişisel hayatlarından örneklerle oluşturdukları için hem sosyal kültürel özelliklerini açığa çıkarmış olurlar hem de kelimeleri farklı ilişkilerle kullanma kabiliyetlerini arttırırlar. Türkçe öğretmeni bu tür etkinlikleri sadece dilbilgisi öğretimi açısından değil, öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik durumu belirtmesinin taşıdığı önem açısından da ele almalıdır.

<i>kısa saç</i>	 kalem	 arkadaş
<i>uzun saç</i>	 kalem	 arkadaş
<i>örgülü saç</i>	 kalem	 arkadaş
<i>kısalı saç</i>	 kalem	 arkadaş
<i>kıvrıkcık saç ...</i>	 kalem	 arkadaş

Etkinlik 8

Doğadan Doğaya Aktarmaları Kullanarak Renk Oluşturma

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılardan temel renk adlarını, doğada bulunan varlıkların renkleriyle ifade ederek yazmaları istenir.

2.Adım: Yazmış oldukları renk adlarını kullanarak evlerini ya da çevrelerini betimlemeleri sağlanır.

Amaç: Öğrencinin çevresindeki nesne ve olguları diğer nesnelerle benzerlik ilişkisi kurarak yeniden adlandırması ve bu sayede kendini ifade kabiliyetini güçlendirmesini amaçlayan bu etkinlik, dilin anlam çerçevesini oluşturan çağrışımı etkin kullanma becerisini de geliştirmektedir. Siyah rengi için “kömür rengi, kömür karası, zeytin karası” gibi benzerlik ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş tamlamalar öğrencinin yaratıcılığını geliştirdiği gibi, verilen örnekler de dile ne kadar hakim olduğuyla ilgili ipucu niteliği taşır.



kömür karası

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 9

Kelime Çağrışımlarını Kullanarak Konuşma Becerisini Geliştirme

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcıların her birine hazır bulunuşluklarını göz önüne alarak bir kelime verilir.

2.Adım: Verilen kelimeyle ilgili bir çağrışım alanı oluşturmaları istenir.

3.Adım: Ardından iki dakika boyunca oluşturdıkları çağrışım alanından yola çıkarak konuşmaları istenir.

Amaç: Öğrencinin geniş düşünme kabiliyetini ve kelime kazanımını artırma amacı taşıyan bu etkinlikte öğrencinin başarısı, oluşturduğu çağrışımlara bağlı olarak ifadelendirdiği cümle sayılarıyla belirlenir. Öğrenci kelime ile ilgili çağrışım alanını ne kadar çok genişletirse o kadar çok cümle oluşturur ve bu da öğrenciye kendini ifade etmede kolaylık sağlar.

Örnek: *Kalem*

Çağrışım alanı: “Kalem efendisi, kalem kaşlı, kalem dudak, bir kalemde silmek, kalemsiz yazılamaz, defter, kitap, çanta, sıra, öğrenci, okul, yazı, yazılı sınavlar, tahta, tebeşir, kurşun kalem, kırmızı kalem, tükenmez kalem, pilot kalem, uçlu kalem, basmalı kalem” in oluşturduğu çağrışım alanı kullanılabilir.

Etkinlik 10

Çağrışım Yoluyla Özne-Yüklem İlişkisini Kavrama

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1. Adım: Katılımcılara belli sayıda özne verilir.

2. Adım: Verilen özneleri, cümle başına yazarak cümleyi uygun biçimde devam ettirmeleri istenir.

Amaç: Bu etkinlik, öğrencinin özne yüklem ilişkisini kurmasını sağlar ve aynı zamanda öğrencinin vereceği cevaplardan yola çıkarak onun sosyokültürel hayatıyla ilgili ipuçları verir.

Örnek: Katılımcıdan “babam” kelimesini verip cümleyi tamamlamasını istediğimizde, kişi “Babamı çok seviyorum, babam eve ekmek alıyor” gibi olumlu duygular içeren cümleler oluşturabileceği gibi “Babam dövüyor, babam küfretti...” gibi olumsuz duygular içeren cümleler de kurabilir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin çağrışımlar sonucu oluşturduğu cümleler ve metinlere daha hassas ve bilinçli yaklaşmalıdır.

Ör: *Tavşan ..hop hop zıplar, havuç yer, yer altında yaşar...*

Babam

Öğretmenim

Ağaç

Arkadaşım

Şoför

Etkinlik 11

İlkelere Bağlı Çağrışım Oluşturma

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Tahtaya sınıf mevcudunun yarısı kadar kelime yazılarak numaralandırılır.

2.Adım: Ardından her öğrenciye bir numara söylenerek onun karşısındaki kelimeyle benzerlik (eş sesli, yakın anlamlı, eş anlamlı) ya da zıtlık ilişkisi kurabileceği bir kelime söylemesi istenir.

3.Adım: Bu etkinlik, öğrencinin zıtlık ve benzerlik ilkeleriyle kelime oluşturmalarını, öğrencinin çağrışımlarını hızlandırmasını ve ilkeli düşünmesini sağlar.

1. Mutlu – (sevinçli, neşeli, mutsuz, hüznü)
2. Siyah /...../...../...../...../
3. Aslan /...../...../...../...../
4. Hasta /...../...../...../...../
5. Uzun /...../...../...../...../
6. Gür /...../...../...../...../
7. Bıyık /...../...../...../...../
8. Çanta /...../...../...../...../
9. Havuz /...../...../...../...../
10. Su /...../...../...../...../
11. Sevgi /...../...../...../...../
12. Zayıf /...../...../...../...../
13. Bilgili /...../...../...../...../
14. Uzak /...../...../...../...../
15. Aydınlık /...../...../...../...../

Etkinlik 12

Metin Tamamlama

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılara cümlelerin bazı kısımlarının eksik olduğu bir metin verilir.

2.Adım: Katılımcılardan, verilen metni kendilerine göre anlamlı ve uygun olacak şekilde tamamlamaları istenir.

3. Adım: Ardından tamamladıkları metni sesli okumaları istenir.

4.Adım: Katılımcıların çağrışımları kullanarak cümle oluşturmalarını sağlamaya dayanan bu etkinlikte, onlardan kelimeleri doğru ve anlamlı seçebilmeleri ve hayal güçlerini kullanabilmeleri istenmektedir. Böylelikle pasif kelime hazinesinden düşünerek bulunan kelimeler süreç içerisinde aktif kelime hazinesine taşınır.

Sabahınerken.... saatlerinde hızla evdençıktım..... Babamla beraber ...odun... kırmak içinderinliklerine doğru Orman bugün her zamankine göre daha ve di. Her günkü gidiyorduk ; ancak birdenbire karşımıza daha önce hiç görmediğimiz bir çıktı. Ne yapacağımızı Ben hemen bir alarak doğru

Babam benim bu hareketimi hemen “Oğlum, her canlı kendini.....için..... .Bırak elindeki Unutma ki her canlının yaşama vardır.” dedi. Babamın beni çok..... Artık çıksa bile asla Çünkü onların da benim gibi

Etkinlik 13

Çağrışıma Dayalı İfade Tahmini

Etkinlik Uygulama Yönergesi:

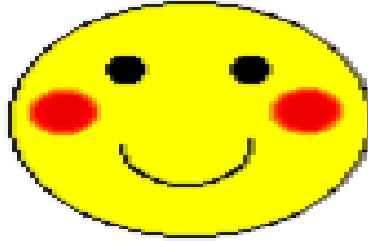
1.Adım:Katılımcılara jest ve mimik değişiklikleriyle farklı ifadelere sahip surat resimleri verilir.

2.Adım: Ardından bu ifadelere baktıklarında zihinlerinde hangi duyguların canlandığını söylemeleri istenir.

3.Adım: Zihinlerinde canlanan duyguların hangi zaman ve durumlarda oluştuğunu yazmaları istenir.

4.Adım: Bu etkinlikte verilen yüz ifadeleri, katılımcıların mimikleri doğru algılaması ve onlarla ilgili etkili çağrışımlar oluşturarak sosyal hayatlarında etkin kullanabilmeleri için hazırlanmıştır. Anlama ve anlatmanın temel alındığı Türkçe dersinde, birbirlerini tam ve doğru anlayan bireyler yetiştirmek önem taşır. Tam ve doğru iletişim için vücut dili, jest ve mimikleri de doğru yorumlamak gerekir. Hangi ifadenin hangi anlama geldiğinin öğrenilmesi ise hem benzerlik ilkesiyle hem de öğrenmenin zemini oluşturan unsur olması özelliği bizi çağrışıma götürür.

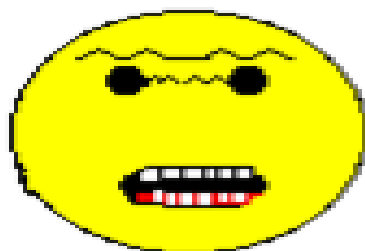
Örnek:



.....*Bu suratta mutlu, sevinçli bir ifade vardır. Bu ifadeye sahip insanlar genellikle sağlıklı, işleri yolunda olan, başarılı kimselerdir. İnsanın gülümsemesini sağlayan, onu mutlu eden olaylar olduğunda yukarıdaki resimdekine benzer bir ifade oluşur.*.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 14**Görsel Çağrışımları, Yazma Becerisine Aktarma****Etkinlik Uygulama Yönergesi:**

1.Adım: Katılımcılara duygularını canlandıracak, onları düşünmeye sevk edecek resim ya da fotoğraflar verilir.

2.Adım: Verilen fotoğrafa baktıklarında zihinlerinde oluşan çağrışımlardan hareketle düşüncelerini yazmaları istenir.

3.Adım: Bu etkinlik, öğrencilerin görsel çağrışımlarını kullanarak bunları yazma becerilerine aktarmalarını sağlar. Katılımcı görselden yola çıkarak bir anısını hatırlayıp bunu hikâyeleştirebileceği gibi resmin onda uyandırdığı hayal ve duygulardan yola çıkarak yeni bir kurgu da geliştirebilir.

Örnek:



(<http://5magazine.files.wordpress.com/2010/02/gregory-colbert-ashes-and-snow-v1.jpg>)

YAŞAM VE UYUM

Dünya her çeşit canlının uyum içerisinde yaşaması için kusursuz olarak düzenlenmiş ve yüzyıllarca da bu düzen ve uyum devam etmiştir. Ancak her nedense insanoğlu, bu düzenden ayrı hatta düzene aykırı bir duruşla hayvanlarla olan sınırlarını keskin bir çizgiyle ayırmış ve her kim bu sınırı geçecek olursa ölümle cezalandırılır olmuş.

Ormandan şehre inan her canlı, insanlarca ölümcül bir tehlike olarak algılanır ve gereken ceza verilir. Ya da balta girmemiş bir ormana giren insan, orada nasıl yaşanacağını unuttuğundan zarar görmemek adına zarar vermeyi akıl eder ve kendini doğanın bir parçası olarak değil doğanın düşmanı olarak tanıtır. Hâlbuki özünü medeniyetin içinde kaybeden ve bunu hatırlamakta güçlük çeken insan, doğadan ve aslında kendi yaşamından çalmayı bırakıp vermeye başladığında uyum da tekrar sağlanır. Hatta öyle ki küçük bir çocuk en sevdiği kitabı tüm gün çalışıp onla ilgilenemeyen ebeveynleri yerine kocaman, dev kulaklı bir fille beraber okuyabilir. Çünkü yaşamın oluşturduğu uyumun parçalarında her şey mümkündür. Yeter ki insanoğlu içindeki sevgiyi medeniyetle takas etmesin.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 15

Kelime Köklerinden Çağrışım Oluşturma

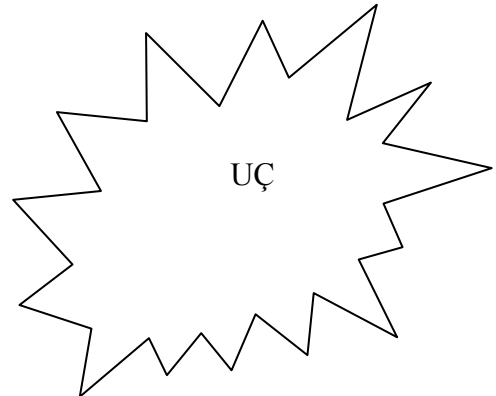
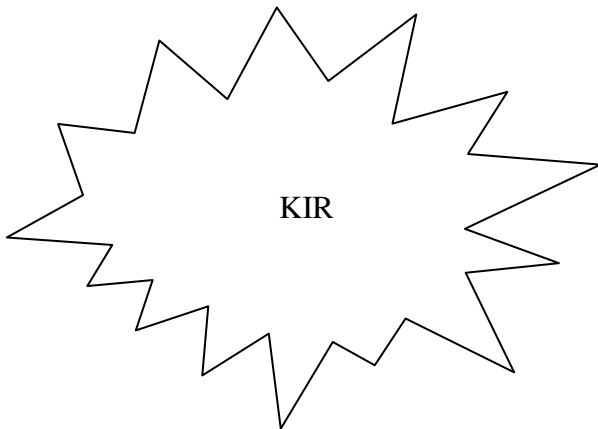
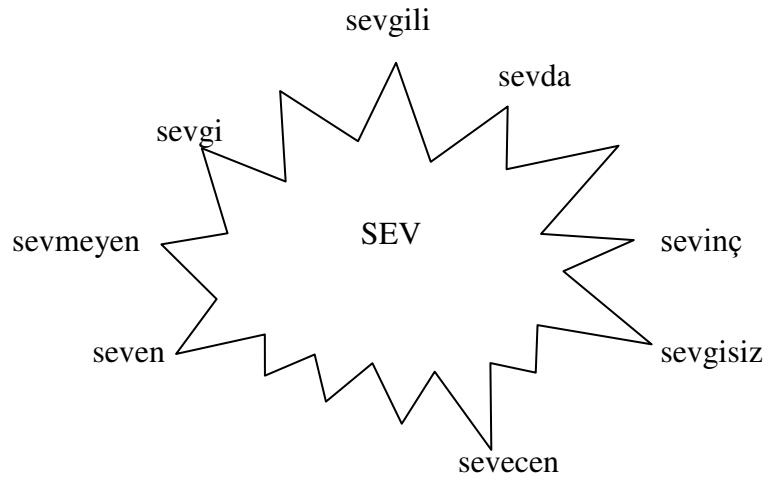
Etkinlik Uygulama Yönergesi:

1.Adım: Katılımcılara etrafına çağrışımları yazabileceği bir şekil içerisinde kelime kökleri verilir.

2.Adım: Kelime köklerinden hareketle yeni kelimeler türetmeleri istenir.

3.Adım: Bu etkinlikte katılımcıların, yeni kelimelerin köklere ekler getirilerek o köke bağlı yeni anlamların oluştuğunu anlamaları ve dil zenginliklerini geliştirmeleri sağlanır.

Örnek:



Etkinlik 16

Eklerden Kelimeleri Türetme

Etkinlik Uygulama Yönergesi

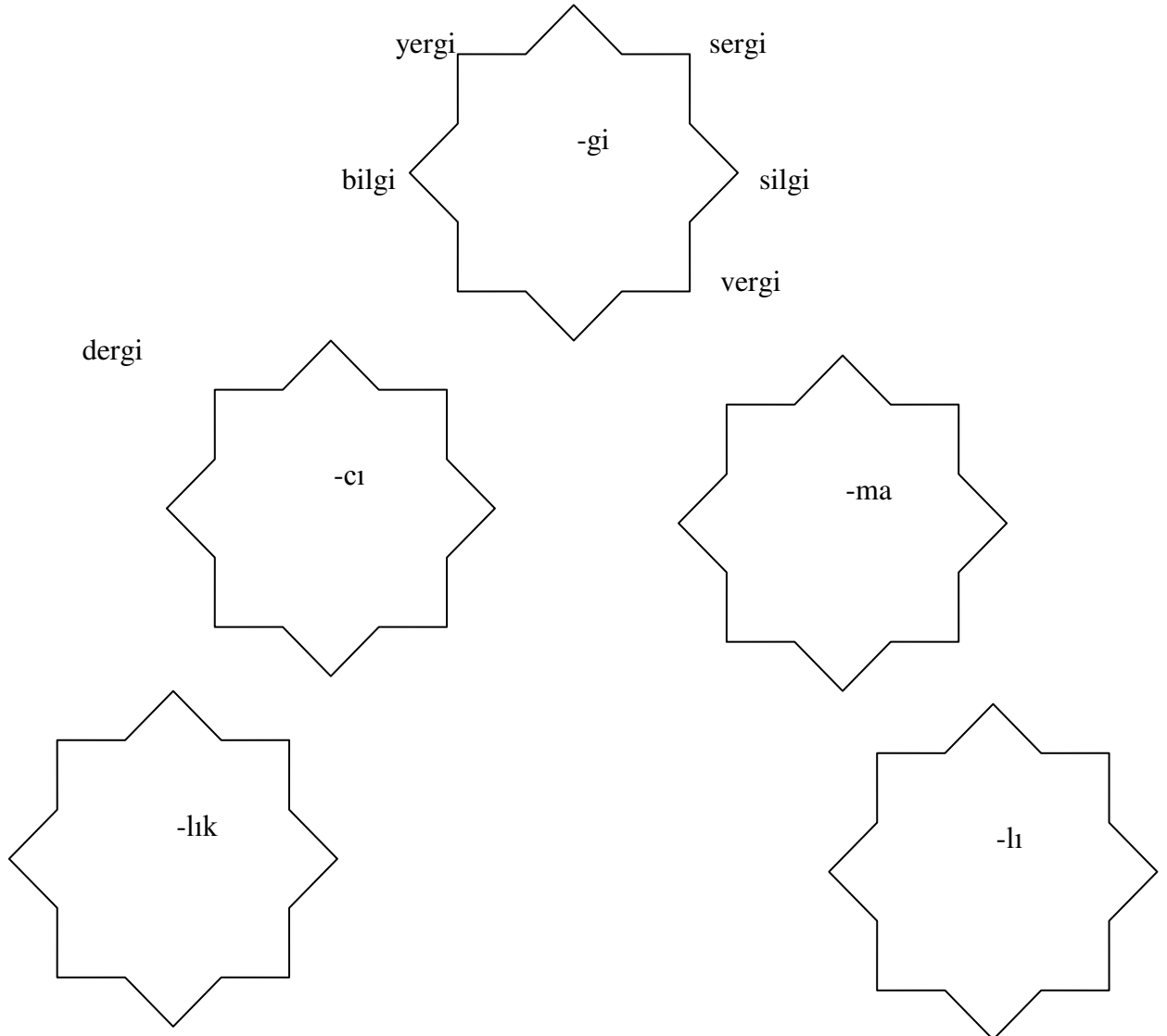
1.Adım: Katılımcılara etraflarına çağrışimleri yazabilecekleri bir şekil içerisinde kelime türetebilecekleri ekler verilir.

2.Adım: Ekleri uygun kelimelere getirerek yeni anlamlar oluşturmaları istenir.

3.Adım: Bu çalışmayla çağrışımlardan yararlanarak kelimeler türetmeleri ve böylelikle kelime hazinelerini geliştirmeleri sağlanır.

Açıklama: Bu çalışmanın amacı, yapım eklerini kullanarak yeni kelimeler oluşturma ve bu oluşumu gerçekleştirirken çağrışımlardan yararlanmadır. Her bir yapım eki, yeni bir kelimeyi oluştururken bu eklerin çeşitliliği ve zenginliği bakımından çağrışımdan yararlanılır.

Örnek:
sevgi



Etkinlik 17

Ses Benzerliğinden Yola Çıkarak Kelime Oluşturma

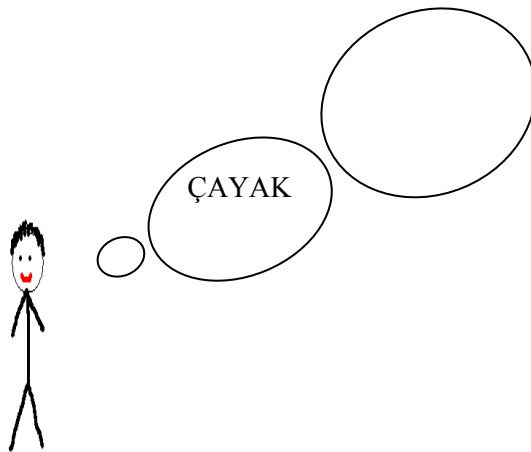
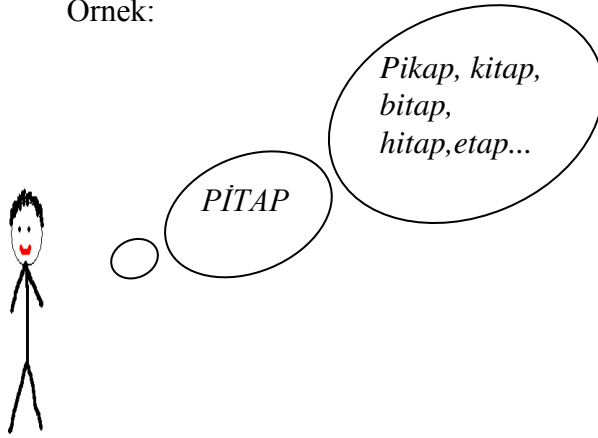
Etkinlik Uygulama Yönergesi

1.Adım: Katılımcılara başka kelimelerle ses benzerliği yaratacak yanlış yazılmış bir kelime verilir.

2.Adım: Yanlış yazılan bir kelimenin çağrışımından hareketle doğrusunu veya en yakın çağrışım oluşturan kelimeyi yazmaları istenir.

3.Adım: Bu etkinlik, çağrışımları kuvvetlendirmenin ve hızlandırmanın yanında yeni kelime edinimi de sağlar.

Örnek:



Etkinlik 18

Benzerlik İlkesini Kullanarak Kelime Oluşturma

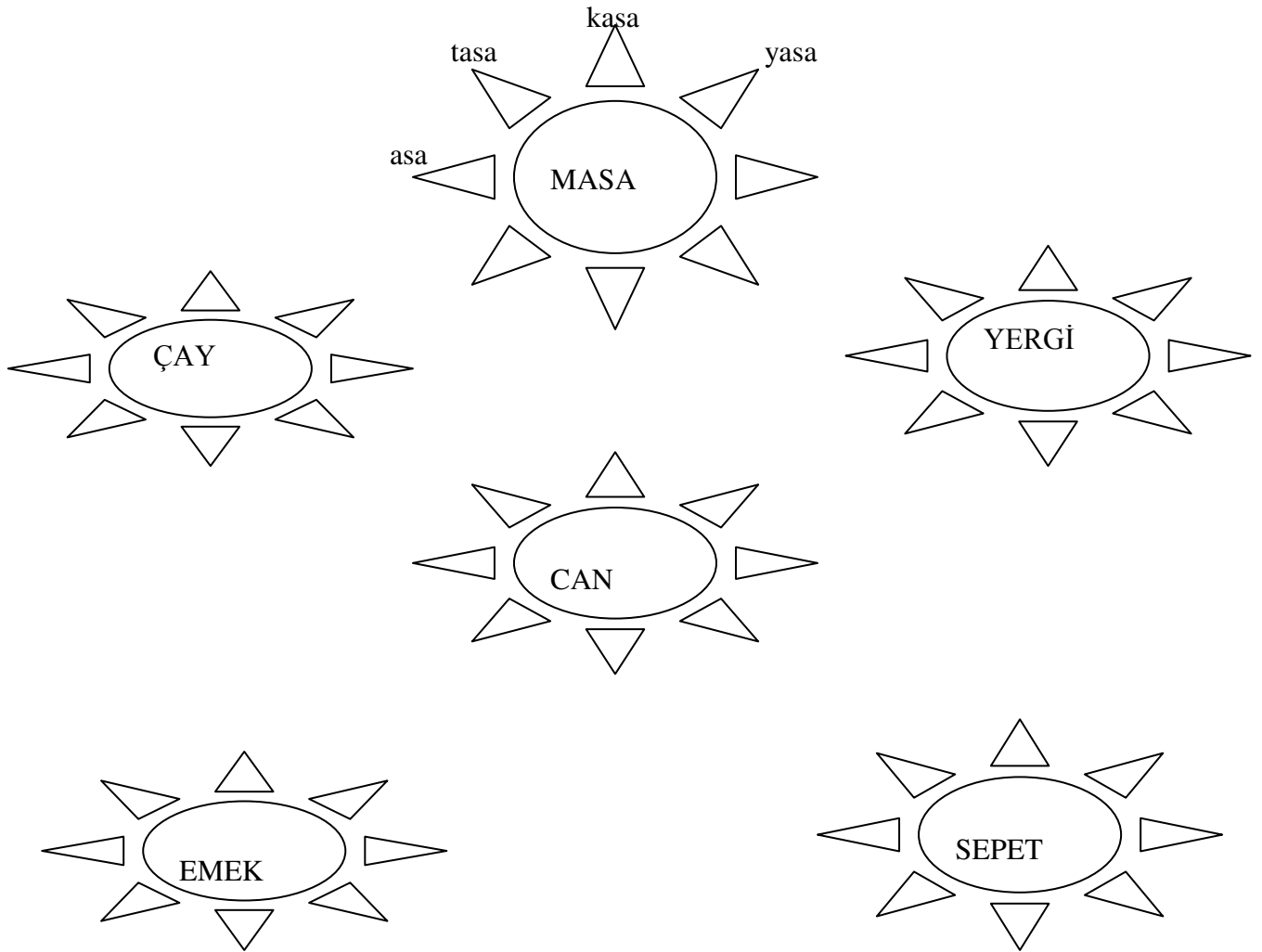
Etkinlik Uygulama Yönergesi

1.Adım: Katılımcılara etrafına çağrışımları yazabileceği bir şekil içerisinde kelimeler verilir.

2.Adım: Verilen kelimelerden yola çıkarak sesçe benzer başka kelimeler türetmeleri istenir.

3.Adım: Bu etkinlik, katılımcıların benzerlik ilkesini kullanarak farklı kelimeler bulmalarını dolayısıyla kelime hazinelerini geliştirmelerini sağlar.

Örnek:



Etkinlik 19

İsim Tamlaması Oluşturma

Etkinlik Uygulama Yönergesi

1.Adım: Katılımcılara isim tamlamaları oluşturabilmeleri için uygun kelimeler hazırlanır.

2.Adım: Bu kelimelerin başına uygun tamlayanlar getirebilecekleri bir şekil içerisinde katılımcılara dağıtılır.

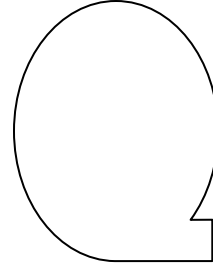
3.Adım: Katılımcılardan verilen kelimeleri tamlayacak uygun kelimeleri şeklin içine yazmaları istenir.

4.Adım: Bu etkinlikle, katılımcıların çağrışımlarından faydalanarak isim tamlamaları oluşturmaları sağlanır.

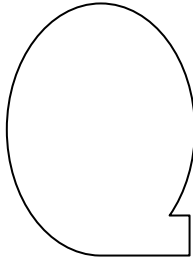
Örnek:



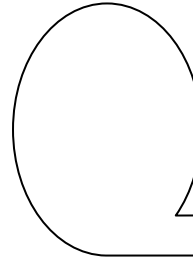
ÇİÇEĞİ



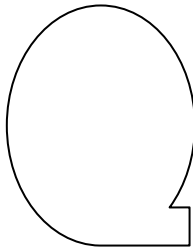
KALEMİ



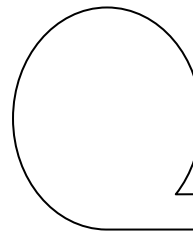
KAPISI



AĞZI



KUTUSU



KİTABI

Etkinlik 20**Müzikten Hareketle Yazı Yazma****Etkinlik Uygulama Yönergesi**

1.Adım: Katılımcılara farklı duygu ve düşünceler uyandıracak seslerin olduğu (kuş cıvıltısı, sus sesi vb.) ya da enstrümantal bir müzik dinlettirilir.

2.Adım: Onlardan müziğin uyandırdığı duygu ve düşüncelerden hareketle bir hikâye yazmaları istenir.

3.Adım: Bu etkinlik katılımcıların işitsel çağrışımlar oluşturmalarını ve hayal güçlerini geliştirmelerini sağlar.

Etkinlik 21

Yasaklı Kelimeler

Etkinlik Uygulama Yönergesi

1.Adım: Katılımcılara verilmek üzere kelimeler bir kağıda yazılır.

2.Adım: Her kelime için belli bir çağrışım alanı oluşturulur ve alanla ilgili belli sayıda kelimeler kağıdın altına yazılır.

3.Adım: İki gruba ayrılan katılımcıların sözcülerine bu kağıtlar dağıtılır.

4.Adım: Grup sözcüleri kağıtta yazılı olan kelimeyi, belli sürede çağrışım alanında yazılı olanları kullanmadan grubuna anlatmaya çalışır.

5.Adım: Belirlenen sürede en çok kelimeyi tahmin eden grup kazanır.

6.Adım: Bu etkinlikle katılımcıların hızlı çağrışım yapabilmeleri ve kelimeler üzerindeki hakimiyet gücü artırılır.

Örnek:

Anlatılacak Kelime: OKUL

Kullanılmayacak Kelimeler:

1.ÖĞRENCİ

2.DERS

3.ZİL

4.KARNE

5.SINIF

6.ÖĞRETMEN