

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOCUKLARIN SÖZEL METİNLERİNDE TUTARLILIK, BAĞLAŞIKLIK
VE TÜRME ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ÇETİN

Antalya

Temmuz 2015

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOCUKLARIN SÖZEL METİNLERİNDE TUTARLILIK, BAĞLAŞIKLIK
VE TÜMCE ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ÇETİN

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT

Antalya

Temmuz 2015

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mustafa ÇETİN'in bu çalışması, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Zeliha YAZICI

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA



Tez Konusu: Çocukların sözel metinlerinde tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerinin incelenmesi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi: 02.07.2015

Mezuniyet Tarihi :

.../.../.....

Prof.Dr.Yusuf TEPELİ

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım araştırmaların kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu kaynakları her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

02/07/2015



Mustafa ÇETİN

ÖNSÖZ

Dil, insanlar arası iletişimde kullanılan bir araçtır. İnsanlar dili kullanarak duygu, düşünce ve bilgilerini birbirine aktarır. Bu aktarım süreci dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini gerektirir. Bu becerilerden okuma ve dinleme iletilerin alınmasında, konuşma ve yazma ise aktarılmasında kullanılan becerilerdir.

Türkiye’de okulöncesi dönemdeki çocuklar duygu, düşünce ve bilgilerini henüz yazma eğitimi almadıkları için konuşma yoluyla aktarır. İletişimlerinde kullanacakları metinleri sözel olarak oluştururlar. Sözel iletilerini etkili biçimde aktarmak için oluşturdukları metinlerin tümce ve metin boyutunda çeşitli nitelikleri taşınması gerekir. Tümce nitelikleri açısından bakıldığında dilbilgisel ve sözdizimsel açıdan ölçünlü dille uyumlu tümceler kurmaları; metin açısından bakıldığında ise, bağlaşıklık ve tutarlılık ilkelerine uygun metinler üretmelerinin beklendiği söylenebilir. Bağlaşıklık, metnin dilbilgisel ilişkiler yoluyla bir örüntü olarak görülmesi; tutarlılık, anlamsal ve mantıksal açıdan tümcelerin birbirine bağlanması ve bir bütün olarak görünmesidir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların sözel olarak oluşturdukları metinlerdeki tümce ve metinsellik niteliğini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmayla çocukların nitelikli metinler üretme konusunda geliştirilmelerine olanak sağlayacak bir temelin atılmış olacağına inanıyorum. Bu inançla ortaya çıkan çalışmada birçok değerli insanın katkısı bulunmaktadır. Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu araştırmanın her aşamasında benden bilgisini ve deneyimini esirgemeyen; sadece akademik konularda değil yaşamımın birçok alanında beni destekleyen ve fırsatlar veren, yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimin boyunca ve tez süresince benden yardımlarını esirgemeyen ve değerli bilgileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU’na ve Doç. Dr. Zeliha YAZICI’ya teşekkür ederim.

Her anlamda bana destek olan ve yardımını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Ceren KOCA, Merve AYVALLI, Emine Ela KÖK, Ertunç UKSUL, İpek PİRPIROĞLU, Çağdaş ERİTİCİ, Emre Sefer ALAN ve Seda Eskidemir MERAL’e teşekkür ederim.

İyi ve kötü günümde hep yanımda olan, güler yüzünü, bilgisini, ilgisini ve sevgisini eksik etmeyen Güler DUMAN'a en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her anında olduğu gibi bu süreçte de hep yanımda olan, beni desteleyen, bana olan inançlarını ve sevgilerini esirgemeyen, yaptığım bütün iyi şeylere olanak sağlayan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa ÇETİN

ÖZET

ÇOCUKLARIN SÖZEL METİNLERİNDE TUTARLILIK, BAĞLAŞIKLIK VE TÜMCE ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ÇETİN, Mustafa

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT

Temmuz 2015, xv + 94 sayfa

Bu çalışmanın amacı, beş yaş çocuklarının sözel metinlerindeki tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerinin betimlenmesidir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın katılımcıları, dört farklı okulda öğrenimini sürdüren beş yaş grubunda toplam 110 çocuktur. Araştırmanın verileri, katılımcıların konuşmalarından alınan sözel metinlerin incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Verilerin elde edilmesi için iki araç kullanılmıştır. Tümce özelliklerini saptamak için alanyazın taranarak ve uzman görüşüne başvurarak bir Tümce ve Metin Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Buna ek olarak, tutarlılık ve bağlaşıklık araçlarından gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlayıcılara ilişkin dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu anahtar yeterli, kabuledilebilir ve yetersiz olmak üzere üç derece içermektedir. Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek için iki farklı değerlendirmecinin yaptığı değerlendirmeler karşılaştırılmış ve değerlendirmeçiler arası uyum .94 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde, çocuklardan toplanan sözel metin kayıtları yazıya dönüştürülmüştür. En az sekiz tümceden oluşan ve konusunu çocukların kişisel yaşantılarından alan kısa metinler önce tümce özellikleri bakımından incelenmiştir. Daha sonra aynı metinler, metinsellik ölçütlerinden tutarlılık ve bağlaşıklık araçlarının kullanım düzeyine göre değerlendirilmiştir. Son olarak, elde edilen sayısal verilere betimsel ve kestirimsel çözümleme teknikleri uygulanmıştır. Betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans hesaplamasına, kestirimsel istatistiklerden bağımsız gruplar için t-Testi ve tek faktörlü varyans analizi tekniklerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocuklar oluşturdukları sözel metinlerde yüklem türü bakımından en çok ad tümcesi, yapı bakımından en çok basit tümce ve öğelerin dizilişi bakımından en çok kurallı tümce kullanmıştır. Kurulan tümcelerin çoğunluğunun sözdizimsel ve dilbilgisel nitelikleri

açısından kabuledilebilir olduğu, başka bir deyişle ölçünlü dili kullanımına yakın özellikler gösterdiği görülmüştür. Bağlaşıklık araçları bakımından sözel metinlerin genel olarak kabuledilebilir ve yeterli düzeyde, tutarlılık bakımından ise yetersiz veya kabuledilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Sözel metinlerin bağlaşıklık düzeyi, cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir; buna karşın okulöncesi eğitim alma süresi bakımından katılımcılar arasında anlamlı fark bulgulanmamıştır. Tutarlılık düzeyleri açısından ise cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim süresine göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara dayanarak, okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen dil etkinliklerinde çocukların dil edinim düzeylerindeki sorunlara daha çok odaklanılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tümce, tutarlılık, bağlaşıklık, dil edinimi, konuşma.

ABSTRACT

EXAMINING COHERENCE, COHESION AND SENTENTIAL CHARACTERISTICS IN THE ORAL TEXTS OF CHILDREN

ÇETİN, Mustafa

Master of Science, Department of Elementary Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Nihat BAYAT

July 2015, xv + 94 pages

This study aimed to examine coherence, cohesion and sentential characteristics in the oral texts of children at the age of 5. In the study, a survey method in a quantitative research approach was adopted and a total of 110 children at the age of 5 who enrolled in four different preschools were included as participants. The data of the study were collected through the examination of the children's oral texts. To obtain the data, two different data collection instruments were used. In order to determine sentential characteristics, Sentence and Text Examination Form was prepared by the researcher in light of the related literature and expert opinions. In addition, a rubric was developed to identify the means of coherence and cohesion including reference, ellipsis, substitution, and connectors used in the texts. This was a three-point rubric with the ratings satisfactory, acceptable, and unsatisfactory. In order to ensure reliability of the data obtained via the rubric, the inter-rater reliability was computed between the two different researchers and was found to be .94. In the data analysis process, the tape-recorded oral texts of the children were transcribed and verbatim transcriptions were analyzed via quantitative data analysis. First, short texts that were from the children's personal lives and consisted of at least eight sentences were chosen and examined with regard to sentential characteristics. Next, the same texts were evaluated based on the standards of textuality including coherence and cohesion. Last, the quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics through statistical software package. Descriptive statistics were calculated as frequencies and percentages while an independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were computed as inferential statistics. The results of the study revealed that the children mostly used nominal sentence concerning the

type of the predicate, simple sentence regarding the sentence structure and regular sentence respecting the sequence of the sentence elements in their oral texts. A majority of the sentences were syntactically and grammatically acceptable. In other words, they mostly had the typical characteristics of the standard language. Oral texts were acceptable with respect to the means of cohesion whereas they were acceptable or unsatisfactory in terms of coherence. The levels of cohesion of the oral texts displayed a significant difference regarding gender and socio-economic status while they did not differ depending on the duration of preschool education. Moreover the levels of coherence showed no significant difference related to gender, socio-economic status and the duration of preschool education. In line with these results of the study, it was recommended that the focus of the language activities in preschool education institutions should be more on the problems in language acquisition.

Keywords: Sentence, coherence, cohesion, language acquisition, speaking.

İÇİNDEKİLER

İMZA SAYFASI.....	i
DOĞRULUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar).....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER

2.1. Metinsellik Ölçütleri	7
2.1.1. Bağlılık.....	8
2.1.1.1. Dilbilgisel bağlılık	10
2.1.1.1.1. Gönderim	11
2.1.1.1.2. Değişirim	13
2.1.1.1.3. Eksilti.....	13

2.1.1.1.4. Bağlayıcılar.....	15
2.1.1.2. Sözcüksel Bağlıklık.....	17
2.1.1.2.1. Yineleme.....	17
2.1.1.2.1. Eşdizimlilik.....	19
2.1.2. Tutarlılık.....	19
2.1.2.1. Bölgesel Tutarlılık.....	21
2.1.2.2. Bütüncül Tutarlılık.....	22
2.1.3. Bağlıklık ve Tutarlılık.....	23
2.2. Türkçede Tümce Yapıları.....	24
2.2.1. Yüklem Türüne Göre Tümceler.....	25
2.2.2. Yüklem Yerine Göre Tümceler.....	26
2.2.3. Yapı Bakımından Tümceler.....	26
2.3. Erken Çocuklukta Dil Edinimi.....	29
2.3.1. Sözdizim Edinimi.....	31
2.3.2. Metin Üretimi.....	31
2.3.3. Çocukların Metinlerinde Tutarlılık ve Bağlıklık İlkesini Sağlamalarının Önemi.....	33
2.4. İlgili Araştırmalar.....	34

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Tümce ve Metin Değerlendirme Formu.....	41
3.3.2. Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı.....	41
3.4. Veri Toplama Süreci.....	43

3.5. Verilerin Çözümlemesi	44
----------------------------------	----

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Çocukların Sözel Metinlerinin Tutarlılık Düzeyine İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Çocukların Sözel Metinlerinde Bağlıklık Araçlarının Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümce Türlerine İlişkin Bulgular	49
4.4. Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümcelerin Dilbilgisel Niteliklerine İlişkin Bulgular	50
4.5. Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümcelerin Sözdizimsel Niteliklerine İlişkin Bulgular.....	52
4.6 Sözel Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Cinsiyete, Sosyoekonomik Düzeye ve Okulöncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumlarına İlişkin Bulgular	52
4.7 Sözel Metinlerin Bağlıklık Düzeylerinin Cinsiyete, Sosyoekonomik Düzeyeve Okulöncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumlarına İlişkin Bulgular	54

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	57
5.2. Öneriler.....	70
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	80
Ek 1: Çocukların Sözel Metinlerinden Örnekler.....	80
Ek 2: Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümce ve Metin Değerlendirme Formu .	88
Ek 3: Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı.....	90
Ek 4: İzin Belgesi	92

Ek 5: İntihal Raporu	93
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1	Bağlayıcıların Sınıflandırılması.....	17
Tablo 3.1	Katılımcıların Cinsiyet Ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımları.....	40
Tablo 3.2	Tutarlılık ve Bağlaşıklık Değerlendirme Ölçütleri.....	42
Tablo 4.1	Metinlerin Bütüncül Tutarlılık Düzeyleri.....	46
Tablo 4.2	Metinlerin Bölgesel Tutarlılık Düzeyleri.....	47
Tablo 4.3	Bağlaşıklık Araçları Kullanım Sıklıkları.....	47
Tablo 4.4	Gönderim Araçları Kullanma Düzeyleri.....	48
Tablo 4.5	Eksilteli Yapıları Kullanma Düzeyleri.....	48
Tablo 4.6	Değiştirim Araçları Kullanma Düzeyleri.....	49
Tablo 4.7	Bağlayıcı Araçları Kullanma Düzeyleri.....	49
Tablo 4.8	Tümcelerın Türlerine Göre Dağılımları.....	50
Tablo 4.9	Tümcelerın Dilbilgisel Nitelik Sıklıkları.....	51
Tablo 4.10	Tümcelerın Dilbilgisel Olarak Ölçünlü Dilden Sapma Nedenleri	51
Tablo 4.11	Tümcelerın Sözdizimsel Nitelik Sıklıkları.....	52
Tablo 4.12	Tutarlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.13	Tutarlılık Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 4.14	Tutarlılık Düzeylerinin Okulöncesi Eğitimi Alma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54

Tablo 4.15	Bağlaşıklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.16	Bağlaşıklık Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4.17	Bağlaşıklık Düzeylerinin Okulöncesi Eğitimi Alma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1	Bağlaşıklık Araçları.....	10
Şekil 2.2	Gönderim Türleri.....	11

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinde tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerinin genel görünümünü sunma amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanlar arası iletişimi sağlayan bir araçtır (Clark, 2000). İletişime katılan gönderici ve alıcılar duygu, düşünce ve isteklerini dil yardımıyla birbirine aktarır (Owens, 2012). Bu aktarım sürecinde kişiler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içeren dil becerilerini kullanırlar. Dil becerilerinden okuma ve dinleme anlamaya yönelik, konuşma ve yazma anlatmaya yönelik dil becerileridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Kişiler okuma ve dinleme becerilerini kullanarak kendilerine iletmek isteneni anlamlandırmaya çalışır. Diğer yandan, iletmek istediklerini yazma ve konuşma becerilerine dayanarak anlatırlar.

Anlama ve anlatma sürecinde gönderici ve alıcılar metinler yoluyla paylaşımda bulunurlar. Başka bir deyişle, iletişim metinler yoluyla gerçekleşir (Beugrande ve Dressler, 1987). İletişim sürecinde göndericinin birtakım ilkelere göre oluşturduğu metinler alıcı tarafından anlamlandırılır. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde yürümesi için oluşturulan metinlerin tümce ve metin düzeyinde bazı nitelikleri taşımaları gerekir. Tümce düzeyinde metinlerin dilbilgisel ve sözdizimsel kurallara uygun olmaları beklenir. Başka bir deyişle, tümcelerin ve onların oluşturduğu metinlerin ölçünlü dilin niteliklerini taşımaları gerekir.

İletişimin başarısı oluşturulan metinlerin belli ölçütleri taşımasına bağlıdır. Bu ölçütler bağlaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabuledilirlik, bilgisellik, durumsallık ve

metinlerarasılık olarak belirlenmiştir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve tutarlılık metin içi ölçütler, diğerleri metin dışı ölçütler olarak belirlenir. Bağlaşıklığın ve tutarlılığın sağlanması, metni oluşturan tümceler arasındaki ilişkilerin doğru biçimde kurulması ve metnin bir bütün olarak uyumlu bir yapı durumuna getirilmesi anlamındadır. Metnin öğeleri arasındaki dilbilgisel uyumu sağlayan bağlaşıklık gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlayıcılar gibi dilsel araçlarla sağlanır. Tutarlılık ise, metnin çeşitli bölümlerinden oluşan büyük parçaların mantıksal ve anlamsal açıdan ilişkilenebilmesiyle yapılır. Bu yolla metin belli bir anadüşünceyi kuran bir bütünlük olarak ortaya çıkar. Metin içi ölçütlerin hatalı yapılandığı metinlerin anlaşılmasında güçlük yaşanır. Bu nedenle de iletişim başarıya ulaşamayabilir.

Dil edinim sürecinde çocuklar bir bakıma metin kurmayı öğrenir. Bu öğrenim, bağlaşıklık ve tutarlılık düzeyleri olgunlaşmış metinler üretmeye dönük biçimde ilerler. Dil becerilerinin temellerinin atıldığı okulöncesi dönemde çocukların düzeylerine uygun etkinliklerle edinimin etkili biçimde gelişimine katkıda bulunulmalıdır (Gönen ve diğ. 2010). Bunun için çocukların çeşitli aşamalarda dil edinimi açısından hangi düzeyde bulduklarını saptamak önemli bir noktadır. Dil ediniminin ulaşması beklenen yeterlilik, düzeyi oluşturulan metinler üstünden gözlemlenebilir (Justice, Bowles, Pence ve Gosse, 2010; Pankratz, Plante, Vance ve Insalaco, 2007). Bu bakımdan çocukların bir deneyimi aktarırken oluşturdukları sözel metinler önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Çocukların toplumsal ve akademik yaşamlarında kendilerini ifade etmek için oluşturdukları metinlerin tümce ve metinsellik nitelikleri açısından belli bir yeterliliğe ulaşması önemli bir noktadır. Dil edinim sürecinin yaklaşık dört yaş dolaylarında tamamlandığı (Yılmaz, 1974; Dönmez, Dinçer, Abidoğlu, Gümüşçü ve Pişkin, 2000) göz önünde bulundurulursa beş yaş grubu çocukların yeterli bir düzeye ulaşmış olmaları beklenebilir. Bu durumda beş yaş grubu çocukları, ölçünlü dile yakın bir dil kullanımı sergilemelidir. İlköğretime hazırlık niteliğinde değerlendirilen okulöncesi eğitimi öğrencileri dil kullanımı açısından hatalardan arınmış, sözel metinleri kolayca oluşturabilen, bu yolla iletişim kurabilen bireyler olarak sonraki eğitim dönemine hazırlama çabasıdır. Bu yöndeki niteliklerinin belirlenmesi, ilköğretimin planlanmasında yardımcı olabilir. Bu araştırmada sözkonusu duruma

katkı sunabilmek için beş yaş çocuklarının sözel metinleri tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özellikleri bakımından betimlenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim sürecinde bulunan beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özellikleri açısından görünümünü betimlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Problem cümlesi: Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerinin görünümü nasıldır?

Alt problemler:

1. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin tutarlılık açısından görünümü nasıldır?
2. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin bağlaşıklık araçları açısından görünümü nasıldır?
3. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinde yer alan tümcelerin yüklem türüne, öğelerin dizilişine ve tümcenin yapısına göre dağılımı nasıldır?
4. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinde yer alan tümceler ne oranda dilbilgisel doğruluk taşımaktadır?
5. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinde yer alan tümcelerdeki sözdizimsel nitelikler ölçünlü dille ne oranda benzerdir?
6. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin tutarlılık açısından görünümü cinsiyetlerine, sosyoekonomik düzeylerine ve okulöncesi eğitimi alma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin bağlaşıklık açısından görünümü cinsiyetlerine, sosyoekonomik düzeylerine ve okulöncesi eğitimi alma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili bir iletişim için oluşturulan metinlerin hatalardan arınmış biçimde yapılması gerekir. Hatalardan arınmış metinler, dil edinim sürecine bağlı olarak zaman içinde oluşur. Metin oluşturma becerisinin erken yaşlarda edinilmesi yaşamın sonraki evrelerinde dilsel açıdan bir başarının elde edilmesine katkıda bulunur. Bu nedenle çocukların metin üretme becerilerinin belirlenmesi ve eksiklerin saptanması önemli bir noktadır. Bu araştırma, çocukların sözel metinlerinde metin içi ilkeleri ne oranda sağlayabildiklerini ve kullandıkları tümcelerın çeşitli boyutlar açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirleyerek sözkonusu boşluğu bir ölçüde dolduracaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların okulöncesi eğitim kurumlarındaki dil etkinliklerinin planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Etkinliklerin ve programların öğrencilerin güncel durumlarına göre gözden geçirilmesi anadil eğitimi konusunda daha başarılı sonuçların temelini oluşturabilir.

Araştırmanın amacıyla ilişkili olarak alanyazında çocukların resimli kitaplar ya da öykü kartları yardımıyla oluşturdukları metinlerde bağlaşıklık ve tutarlık görünümelerini inceleyen farklı araştırmalar yer almaktadır (Verhoven,1988; Özcan,1993; Burns, Villiers, Pearson ve Champion, 2012; Bayat ve Yurdakul, 2014). Ancak çocukların kendi seçtikleri konulara ilişkin metinleri inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdaır. Bu çalışmanın bu açıdan araştırmacılara belli ölçüde bir katkı sunacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Araştırmada yer alan katılımcıların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları sözel metinlerin içeriklerine ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları varsayılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların metinlerinde görülen sorunların dil edinimi düzeyi ve metin oluşturma becerilerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma dil ediniminin tüm birimlerini ve süreçlerini kapsamamaktadır, yalnızca sözel metinlerdeki tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özellikleriyle sınırlandırılmıştır. Buna ek olarak sözel metinlerde bağlaşıklığın sağlanmasında etkili olduğu belirtilen jest ve mimikler de araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın katılımcıları, okulöncesi eğitimini sürdüren beş yaş grubu çocuklarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın amacıyla yakından ilişkili olduğu düşünülen temel terimlerin tanımları şu biçimde yapılabilir:

Metin: Tümcelerin anlamsal, mantıksal ve dilbilgisel olarak bir araya gelmesi ile oluşan tümceler bütünüdür.

Tutarlılık: Metnin çeşitli bölümleri arasında yer alan anlamsal ve mantıksal uyumdur.

Bağlaşıklık: Bir metinde tümce ve tümcecikler arasında bulunan dilbilgisel ilişkilerdir. Bağlaşıklık ilişkiler temelinde kurulan tümceler bir örüntü oluşturur ve dilbilgisel uyumu sağlar.

Dilbilgisel nitelik: Tümcelerin dilbilgisel kurallara uygunluk düzeyidir.

Sözdizimsel nitelik: Tümcelerin dilin gerektirdiği sözdizimsel niteliklere uygunluk düzeyidir.

Ad/Eylem tümcesi: Bir tümcenin yüklemi bir addan oluşmuşsa ad tümcesi, eylemden oluşmuşsa eylem tümcesi sözkonusudur. Ad tümceleri durağan deneyimleri, eylem tümceleri etkin deneyimleri aktarır.

Kurallı/Devrik/Eksilteli tümce: Yüklem dilbilgisel olarak konumuna göre yapılan sınıflandırmadır. Yüklemi sonda olan tümceler kurallıdır. Yüklem tümcenin sonunda yer almamışsa, başka bir konumda bulunuyorsa devrik tümce kurulmuş olur. Sözdizim açısından yüklem söylenmediği tümceler eksilteli tümcelerdir.

Yalın/Bileşik/Sıralı tümce: Bir tek çekimli eylemle kurulan ve içinde bir tek bağımsız yargı bulunan tümce yalın tümcedir. Birden çok çekimli eylem ve yargı içeren

tümceler yapı bakımından bileşik tümcedir. Sıralı tümceler ortak bir öge ya da anlam yakınlığı yardımı ile birbirine bağlanmış tümcelerdir.

Hata: Ölçünlü dille karşılaştırıldığında tümüyle ya da bir ölçüde kurallara uygun olmayan ve anlam belirsizliğine neden olan dil kullanımıdır. Bu araştırmada hata kavramı bir yetişkinin dil kullanımındaki hata anlamına değil, çocukların dil edinim sürecinde ölçünle dile oranla henüz edinimi tamamlanmamış kullanımlara gönderimde bulunmaktadır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve tutarlılık tanımlanacak, özellikleri anlatılacak ve Türkçedeki tümce yapılarına değinilecektir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde dil edinimi anlatılacak ve çalışma ile ilgili araştırmalara değinilecektir.

2.1. Metinsellik Ölçütleri

Halliday ve Hasan'a (1976) göre, metin birleşik bir yapı oluşturan, herhangi bir uzunlukta sözlü ya da yazılı tümceler bütünüdür. Ancak, her tümce dizisi bir metin değildir. Bir araya gelen tümcelerin metin oluşturabilmesi için birtakım ölçütleri karşılaması gerekir. Metinsellik ölçütleri olarak adlandırılan bu ölçütler bağlaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabuledilirlik, durumsallık, metinlerarasılık ve bilgisellik biçiminde sıralanabilir (Beaugrande ve Dressler, 1981; Dilidüzgün, 2008). Bu ölçütlerin tanımları şu biçimde verilebilir (Beaugrande ve Dressler, 1981):

Bağlaşıklık: Metindeki bir öge ile metnin anlamlandırılmasında önemli olan diğer bir ögenin anlamsal ilişkisidir. Metnin tümceleri arasında kurulan anlamsal ilişkilerin dilbilgisel düzlemde görünümleri bağlaşıklığı yansıtır.

Tutarlılık: Metnin hem tümceleri hem de daha büyük parçaları arasında bulunan anlamsal ve mantıksal sürekliliktir.

Amaçlılık: Metnin bağlaşıklık ve tutarlı bir görünüm sergilemesi için iletişimsel amacına uygun dilsel öğelerle kurulmasıdır. Metnin aktarmayı amaçladığı duygu, düşünce ya da bilgiye uygun öğeler içermesi gerekir. Bu yolla metin iletişim işlevini yerine getirebilir.

Kabuledilirlik: Metnin iletişim kuranlar arasında bir anlam ifade etmesi urumudur. İletişim kuranlar arasında metnin belli bir bağlamda anlamsal açıdan kabuledilebilir olup olmaması bu ilke ile ilgilidir.

Durumsallık: Metnin kullanıldığı durum ile çelişmemesi, bu duruma uygun olup olmamasıyla ilgili bir ölçüttür.

Bilgisellik: İletişimde bulunalar açısından metnin alıcı için yeni bilgiler içerip içermediği ile ilgili ölçüttür. Metin alıcı için yeni bilgiler içermiyorsa bilgiselliği yoktur ya da azdır.

Metinlerarasılık: Metinlerin diğer metinlerle kurduğu anlamsal ilişkilerle ilgili bir ölçüttür. Metinler bu ilişkiler yoluyla anlam kazanır.

Metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve tutarlılık metin içi ölçütlerken, amaçlılık, kabuledilirlik, durumsallık, bilgisellik ve metinlerarasılık metin dışı ölçütler olarak belirtilir (Dilidüzgün, 2008). Metin içi ölçütler, metnin iç yapısındaki nitelikleri anlatır. Bu araştırmada da bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütlerinin gereği olarak sözel metinlerin iç yapıları üstünde durulacaktır.

2.1.1. Bağlaşıklık

Metinler tümcelerin birbirine eklenmesi yoluyla oluşur. Ancak metin rastlantısal olarak oluşan bir tümceler yığını değil, bu tümcelerin dizgesel biçimde örgütlenmesi sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle tümceler arasında amaçlı bir eklemleme biçimi bulunur. Sözcüklerin tümceler içinde, tümcelerin ise metin içinde oluşturduğu bütünlük bağlaşıklık terimiyle karşılanır. Dilbilgisel düzlemde işleyen bağlaşıklığın tümceler arasında oluşturduğu bağıntılar söylemin yapısını yansıtır (Gudwinsky, 1976). Söylemin oluşumunu sağlayan bağlaşıklık, metnin yüzeyinde somut olarak görünen bir özelliktir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Halliday ve Hasan (1976), bu terimi metindeki bir öge ile metnin anlamlandırılmasında önemli olan diğer bir ögenin anlamsal ilişkisi olarak tanımlar. Buna dayanarak metindeki ögenin yorumlanmasının diğer öğelerle kurduğu bağıntıyla olanaklı duruma geldiği söylenebilir. Metnin dilbilgisel ve sözcüksel bağıntısını yapılandıran bağlaşıklık, dilbilgisel ve anlamsal düzlemlerde işlev gösterir (Bex, 1996).

Bağlaşıklık araçları ile anlam oluşturma çabası metnin anlamsal olarak nasıl yapılandırıldığıyla ilgilidir (Halliday ve Hasan, 1976). Metin içinde kurulan anlamsal ilişkiler kendini metnin yüzeyinde dilbilgisel olarak gösterir. Başka bir deyişle, metnin tümceleri arasında kurulan anlamsal ilişkilerin dilbilgisel düzlemde görünümüleri bağlaşıklıkla yansıtır. Bu görünüm metnin somut özelliklerini içerir. Bağlaşıklık, metindeki dilsel ve dilbilgisel uyuma işaret eder (Keçik ve Subaşı, 2004). Bu uyum, metindeki öğelerin birbirine belli araçlarla bağlanması ve ilişkili duruma gelmesi sonucunda belirir. Bu belirlemelerden anlaşıldığı gibi bağlaşıklık, bir metinde tümcelerin dilbilgisel düzlemde belli araçlarla birbirlerine bağlanarak anlamsal ilişkiler kurması ve bir uyumu yansıtması ilkesidir.

*Aslı o gün okula gidememişti, **çünkü** bir önceki gün arkadaşlarıyla sokakta oynarken ayağını incitmişti. Annesi onu hemen hastaneye yetiştirdi. Doktor ayağını muayene ettikten sonra **çocuğa** ağrılarını dindirmesi için bir ilaç verdi. Daha sonra annesi ve **zavallı çocuk** evlerine geri döndüler.*

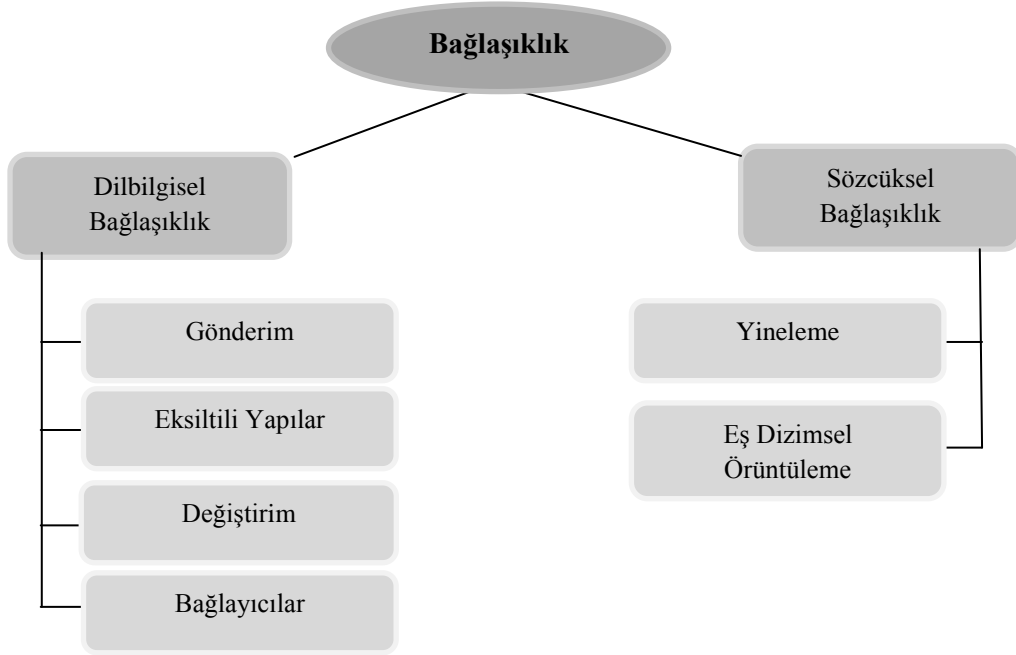
Örnekte görüldüğü üzere bu tümceler rasgele bir araya gelmiş tümceler değildir. Metnin yüzeyinde kendini gösteren bazı ortak öğeler sözkonusudur ve bunlar çeşitli sözcük ya da eklerle diğer tümcelerde de sürdürülmüştür. Böylece tümceler arasında bir bağıntı oluşmuştur.

Bağlaşıklık, bazı bağlaşıklık araçlarıyla kurulur. Bağlaşıklık araçları, bir metnin oluşumunu sağlayan olay ya da nesnenin anlatıldığı tümcelerdeki ilişkililiği sağlar. İlişkililiği sağlayan bağlaşıklık araçları genellikle tekil olarak bir anlam taşımaz. Ancak metnin yüzey yapısının (surface utterance) derininde yatan anlamın bulunmasını sağlarlar. Bu araçlar metin içinde bazı ilişkileri kurarak metnin öğeleri arasında bağıntı oluşturur ve anlamsal olarak önermelerin birbirine bağlanmalarını sağlar (Schiffrin, 1987). Halliday ve Hasan (1976) metin birimleri arasındaki ilişkiyi gösteren beş bağlaşıklık aracından söz eder. Bunlardan dördü dilbilgisel, biri de sözcük bağlaşıklıkla ilgilidir. Dilbilgisel bağlaşıklık *gönderim*, *eksilteli yapılar*, *değiştirim* ve *bağlayıcıları* içerir. *Sözcüksel bağlaşıklık* ise sözcükler arasındaki uyumla ilgilidir. Halliday ve Hasan'a (1976) göre bu bağlaşıklık türlerinden gönderim, eksilti ve değiştirim dilbilgisel bağlaşıklığın içinde yer alır. Diğer yandan bağlayıcılar, dilbilgisel ve sözcüksel özellikleri bir araya getiren yapılar olarak kabul

edilir. Bu çalışmada bağlayıcılar yalnızca dilbilgisel bağlaşıklık içerisinde değerlendirilecektir.

Bu bölümde Halliday ve Hasan (1976) tarafından ortaya atılan bağlaşıklık ilişkileri ele alınacaktır. Ayrıca bu ilişkiler çeşitli metinler yardımıyla örneklendirilecektir.

Halliday ve Hasan'ın (1976) ortaya koyduğu bağlaşıklık araçları aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.1

Bağlaşıklık Araçları

2.1.1.1. Dilbilgisel bağlaşıklık

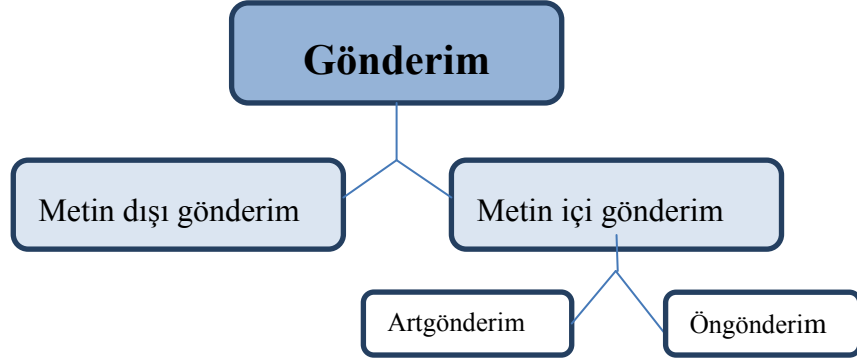
Dilbilgisel bağlaşıklık metin içinde bulunan sözcüklerin, sözcük öbeklerinin, tümceciklerin, tümcelerin vb. birimlerin dilbilgisel olarak birbirine bağlanmasına işaret eder. Bu bağıntılar yukarıda verilen dilsel araçlarla sağlanır. Bağlaşıklığı sağlayan dilsel araçlar, oluşturulan sözcüklerin örüntülü bir biçim kazanmasına katkıda bulunur. Örüntülü yapıyı oluşturan dilbilgisel bağlaşıklık gönderim, değiştirim, eksilteli yapılar ve bağlayıcılarla sağlanır.

2.1.1.1.1. Gönderim

Metnin herhangi bir yerinde geçen bir birimin başka bir yerde yeniden dile getirilmesi gönderim terimiyle karşılanır. Gönderim öğeleri, bağlamdan kopuk düşünüldüğünde bir anlam ortaya koymaz, yalnızca gönderimde buldukları birimle ilişkili ele alındığında anlam kazanır (Dilidüzgün, 2008). Bir gönderim aracının, hangi iki birimi karşıladığı bunlardan birinin bağlam içindeki varlığıyla bilinir.

Türkçede gönderimsel ilişkiler boş adılar (Çocuk oyuncaklarını topladı. Ø Yerine oturdu.), kişi adıları (ben, sen, o, biz, siz, onlar), gösterme adıları (bu, şu, o), gösterme sıfatları (bu kadın, o çocuk), dönüşlülük adıları (kendi, kendisi), iyelik ve belirtme durum ekleri (Çantası yere düştü.) ve çekimli eylem üzerindeki kişi ekleriyle (Hepimiz gidiyoruz.) sağlanır (Keçik ve Subaşı, 2004; Uzun, 2013; 1995).

Gönderim araçları bir birimi metin içi ya da metin dışı başka bir birimle ilişkilendirebilir. Metin içinde yer alan gönderimler *artgönderim* ya da *öngönderim* türünde olabilir. Gönderim türleri aşağıdaki gibi şemalaştırılabilir:



Şekil 2.2

Gönderim Türleri

Metin dışı gönderim gönderim aracının metnin içinde olması, gönderenin ise metnin dışında yer alması durumunda ortaya çıkar (Uzun, 2013; Thomson, 2013). Aşağıdaki tümcede metin dışı bir gönderim bulunmaktadır:

O bir zamanlar çok mutlu bir çocuktü. Ama sonraları hüzünlü bir yapıya büründü.

Bu tümcede metinde sözü edilen kişi için “o” adılı kullanılmıştır. Ancak ilgili kişi metinde açık biçimde anılmamıştır. Buna karşın iletişimde yer alan alıcı ve verici, konuşulan kişinin kim olduğunu bağlamdan ya da nbilgilerinden bilmektedir. Hakkında konuşulan kişinin adı metin içinde yer almamıştır. Böylece bir metin dışı gönderim yapılmıştır.

Metin içi gönderim ise gönderim aracının ve gönderenin metnin içinde açık biçimde yer alması durumunda ortaya çıkar (Uzun, 2013; Thomson, 2013). Gönderimde bulunulan birimin gönderim aracının konumuna göre bulunduğu yer önce veya sonra olabilir. Böylece artgnderim ya da ngnderim yapılmış olur. Artgnderim metinde önce söylenen kişi, nesne ya da olaylara sonradan gönderimde bulunulmasına işaret eder.

Ali oyuncakları ile oynamaya bayılırdı. O, en çok babasının bir iş gezisinden dönerken aldığı oyuncak ayısını severdi.

Bu tümcede metinde önce “Ali” adı kullanılmış, daha sona “Ali” adına “o” adılı ile gönderimde bulunulmuştur. Böylece bir artgnderim oluşmuştur. Artgnderim ğeleri “metnin konusunu oluşturan bilgilerin yeniden ele alınmasını sağlayarak onun izgiselliğini ve sürekliliğini oluşturur “(Onursal, 2003, s.129).

ngnderim ise metinde kullanılan bir gönderim aracının kendisinden sonra gelen bir birime gönderimde bulunulması yoluyla ortaya çıkar.

O kendi halinde yaşayan bir çocuktu. Hiç kimseyle oynamaz, hiç kimseyle konuşmazdı. En belirgin özelliğiydi bu Ayşe'nin.

Bu tümcede önce “o” adılı ile gönderim aracı kullanılmış, bu gönderimin hangi birime (Ayşe) yönelik olduğu sonradan verilmiştir. Böylece bir ngnderim oluşmuştur.

Halliday ve Hasan’a (1976) göre metin içi gönderim *metinsel*, metin dışı gönderim ise *durumsal* olarak nitelenir. Metinsel nitelikteki gönderimler, metin içi ilişkileri düzenleyerek bir bağıntılılık oluşturur. Durumsal gönderimler ise metindeki birimlerle metnin dışındaki birimler arasında bulunan bağıntıları sağlar. Buna göre, metnin yüzey yapısında yer alan bağlaşıklığı metin içi gönderimlerin oluşturduğu söylenebilir (Halliday ve Hasan, 1976). Metin dışı gönderimler metnin görünen birimleri arasında işlev göstermez, ancak metnin oluşturulmasında bağlam ile metin arasındaki bağıntıları yapılandırır.

Gönderim ilişkileri ardışık tümceler arasında olabileceği gibi, metnin farklı yerlerinde konumlanan tümceler arasında da olabilir. Buna karşın, gönderimsel ilişkinin bulunduğu birimler arasına uzun bölümler girerse gönderimde bulunulan nesne, olay ya da kişinin anlaşılmasında belirsizlik yaşanabilir (Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu nedenle, gönderimde bulunulan birim ile göndergesi arasında bir bağıntı kurulamayabilir. Belirsizlik durumlarında gönderim aracı karşılıksız kalır ve metnin anlaşılmasında güçlükler yaşanır. Bundan dolayı, gönderim araçlarının doğru kullanımı iletişimin başarısı açısından önemlidir.

2.1.1.1.2. Değiş-tirim

Metin içinde kullanılan bir birimin sonraki tümcelerde başka bir dilsel birimle anlatılması durumunda değiştirimler ortaya çıkar. Kullanılan bir değiştirim aracı adların, eylemlerin veya bir ya da birden fazla tümcenin yerini tutabilir (Uzun, 1995). Yeri tutulan birime göre değiştirimler ada bağlı, eyleme bağlı ve tümce ya da tümceciğe bağlı olarak türlere ayrılır (Halliday ve Hasan, 1976). Aşağıda bu türlere birer örnek verilmiştir:

Oyuncaklarla oynadıktan sonra hepsini yerine kaldırmış. Öyle söylüyor. (Tümceye bağlı değiştirim)

Ahmet o gün çok yorulmuştu. Çocukcağız bir de dinlenmeden yarınki sınavına çalıştı. (Ada bağlı değiştirim)

Dün çocuğu okuldan o aldı. Ama yapmadığını söylüyor. (Eyleme bağlı değiştirim)

Yukarıdaki ilk tümcede “Oyuncaklarla oynadıktan sonra hepsini yerine kaldırmış” tümcesinin tamamı bir sonraki tümcede “öyle” sözcüğü ile değiştirilmiştir. İkinci tümcede ise “Ahmet” adı değiştirilerek yerine “çocukcağız” sözcüğü kullanılmıştır. Üçüncü tümcede de “almak” eylemi “yapmak” eylemi ile değiştirilmiştir.

2.1.1.1.3. Eksilti

Eksilti, metinde daha önce geçen bir öğenin metinden çıkarılmasıyla oluşan bağlaşıklık aracıdır. Metinden çıkarılan öğe, okurun ya da dinleyicinin çıkarım yapması sonucunda anlaşılır. Metinden çıkarılan öğe metin içinde herhangi bir anlam

eksikliğine yol açmaz. Çıkarılan öge olmadan da metinde verilmek istenen anlam iletilebilir (Günay, 2003). Eksiltinin değiştirimden farkı, daha önce ifade edilen birimin metinden atılmasıdır. Eksilti yoluyla anlatılmak istenen daha az sözcük ya da tümce ile aktarılabilir. Böylece anlatımda belli bir dil ekonomisi sağlanmış olur (Uzun, 2013). Eksilti, metinde belli sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin gereksiz yere yinelenmesini önler (Külebi, 1990). Gereksiz yinelemelerin önüne geçildiğinde metin daha kolay ve kısa zamanda anlaşılabilir. Aşağıdaki paragrafta eksiltelen birimler parantez içinde gösterilmiştir:

Ali masasında oturmuş resim yapıyordu. (Ali) Resmini yaparken düşlere daldı. Öyle bir düş içindeydi ki (Ali'nin) yüzünde küçük bir gülümseme oluştu (Ali'nin). Arkadaşları onun bu durumuna bir anlam vermeye çalışıyorlardı. Ama o (onun) arkadaşlarının kendisini izlediklerinin farkında bile değildi. Onun bu dalgın halini fark etmeyen (Ali'nin) bir arkadaşı kendi resmini göstererek "Benimki seninkinden daha güzel" dedi ve "Sen kimin resmini yapıyorsun?" diye sordu. Arkadaşının kendisi ile konuştuğunu fark eden Ali, kafasını kaldırdı ve "Annem (Annemin resmini yapıyorum)" dedi. "Annesiymiş. (Resimdeki kişi annesiymiş.)" diye tekrarladı (Ali'nin) arkadaşı. Ali arkadaşının bu tavrına kızmış(tı), ama bir şey söylememişti.

Örnekte de görüldüğü gibi koyu yazılan birimlere asıl metinde yer verilmemiştir. Ancak önceki ve sonraki tümcelerden ya da metnin bağlamından anlaşılabilir bu birimler eksilti yoluyla yine de okura sunulmuştur.

Metin içinde yer verilmeyen birimin niteliğine bağlı olarak eksilteli yapıların üç türü vardır. Eksiltelen birim ad türünde bir sözcükse ada bağlı, eylem türünde bir sözcükse eyleme bağlı ve tümce ya da tümcecikse tümceye ya da tümceciğe bağlı eksilti sözkonusudur (Halliday ve Hasan, 1976).

Değiştirim ve eksilteli yapılar, kullanımları açısından benzer özellikler gösterir. Ancak Halliday ve Hasan'a (1976) göre değiştirim ve eksilti arasındaki fark değiştirimin sözcük ve tümcecik gibi dilsel birimler arasındaki ilişkiye, eksiltinin ise daha çok anlamlar arasındaki ilişkiye dayalı olmasıdır.

2.1.1.1.4. Bağlayıcılar

Bağlayıcılar, belli bir anlamsal ilişkiyi sağlamak amacıyla tümce ve tümcecikleri birbirine bağlayan bağlaşıklık araçlarıdır. Diğer araçlar gibi bağlayıcılar da metnin bağlaşıklık niteliğini yükseltir ve daha bütüncül bir duruma getirir. Bağlayıcıların kurduğu ilişkiler, birimler arasında anlamsal bir niteliğin oluşmasını sağlar. Bağlayıcılar diğer bağlaşıklık araçlarından farklı olarak işlevlerini dolaylı yoldan yerine getirir. Metin içinde önce ya da sonra gelen öğelere ulaşmayı sağlayan birincil araçlar değil, önceki öğelerin varlığını belli anlamlarla dışa vuran araçlardır (Halliday ve Hasan, 1976).

Türkçede bağlayıcı işlevi gören sözcükler bağlaçlar ve ulaçlardır. Bağlaçlar ve ulaçlar art arda gelen tümceleri anlamsal açıdan bağlayarak iki tümce arasında belli bir ilişki yaratır. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi bağlaç ve ulaç yardımı ile tümceler arasında anlamsal bir ilişki kurulur. İlk tümcede /O tümceyi alamazsın/ ve /senin değil/ tümceleri arasında *çünkü* bağlacıyla bir neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. İkinci tümcede ise ulaç işlevindeki -İp takısıyla /Çocuk aceleyle eve git/ ve /hemen geri döndü/ tümceleri arasında zaman ilişkisi kurulmuştur. Dolayısıyla bu dilsel birimler birer bağlayıcı olarak tümcelerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur.

a. O parayı alamazsın, **çünkü** senin değil.

b. Çocuk aceleyle eve **gidip** hemen geri döndü.

Bağlayıcıların sınıflandırılmasında yapısal ve anlamsal nitelikler göz önünde bulundurulur. Yapısal olarak bağlaçlar *yana sıralama bağlayıcıları*, *alta sıralama bağlayıcıları* ve *söylem belirteçleri* olmak üzere üç başlık altında incelenir (Forbes-Rilley, Webber ve Joshi, 2005; Webber, Stone, Joshi ve Knott, 2003). Yana sıralama bağlayıcıları benzer sözdizimsel biçimdeki yapıları birleştirir. Türkçede bu işlevi *fakat*, *da*, *halbuki*, *oysa*, *önce*, *sonra*, *ve*, *veya*, *ya da*, *veyahut*, *hem... hem*, *ya... ya*, *gerek... gerekse*, *ne... ne de* bağlayıcıları yerine getirir (Kurtul 2011; Zeyrek ve Webber, 2008). Alta sıralama bağlayıcıları bir yan tümce ile ana tümceyi birbirine bağlar. Türkçede bu işlevi ulaçlar yerine getirir. -(y)ArAk, -Ip, -(y)kEn, -(y)AlI, -(I)ncA, -Ir, -eğer (y)sE, -dlğI zaman, -dlğI kadar, -dlğI gibi, -dAn sonra, -dAn önce, -dAn dolayı, -(y)sE dA, -(y)Incaya kadar/dek, -(y)AlI beri, -(n)A rağmen/karşılık, -

(n)A takıları alta sıralamalı bağlayıcıları oluşturan ulaçlardır (Kurtul 2011; Zeyrek ve Webber, 2008). Söylem belirteçleri ise daha büyük yapılar arasında bağlantı kurar. Webber ve arkadaşlarına (2003) göre söylem belirteçleri önermelerden birine yineleme yaparak gönderimde bulunur. Buna ek olarak, kendinden önceki bağlamda bulunan çıkarıma da erişir. Türkçedeki söylem belirteçleri *aksi halde, aksine, bu nedenle, buna rağmen/karşılık, bundan başka, bunun yerine, dahası, ilk olarak, örneğin, mesela, sonuç olarak, üstelik, yoksa, ardından* gibi bağlayıcılardır (Kurtul 2011; Zeyrek ve Webber, 2008).

Bağlayıcılar yapısal özellikleri yanında anlamsal özelliklerine göre de sınıflandırılır. Anlamsal özelliklerine göre bağlayıcılar *zamansallık, nedensellik, karşılaştırma* ve *genişletme* olmak üzere dört çeşittir (Halliday ve Hasan, 1976; Miltsakaki, Dinesh, Prasad, Joshi, ve Webber, 2005). Buna göre zamansallık bağlayıcıları önermeler arasında zaman ilişkisi, nedensellik bağlayıcıları neden-sonuç ilişkisi kurar. İki önerme ya da varlık bir açıdan karşılaştırılıyorsa karşılaştırma bağlayıcılarına, belirtilmiş bir birimle ilgili daha fazla bilgi verileceği işaret edilecekse genişletme bağlayıcılarına başvurulur. Anlamsal açıdan bağlayıcıların sınıflandırılması ve örnekleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.1*Bağlayıcıların Sınıflandırılması*

Yapısal Boyut	Anlamsal Boyut
Yana Sıralama Bağlayıcıları (<i>fakat, dA, halbuki, oysa, önce, sonra, ve, veya</i>)	Zamansallık Bağlayıcıları Ör: <i>Çocuklar oyun oynarken öğretmenleri onları izliyordu</i>
Alta Sıralama Bağlayıcıları (<i>-(y)ArAk, -Ip, -(y)kEn, -(y)AlI, -(I)ncA, -Ir, -eğer (y)sE,</i>)	Nedensellik Bağlayıcıları Ör: <i>Hasta olduğu için okula gidemedi.</i>
Söylem Belirteçleri (<i>aksi halde, aksine, bu nedenle, buna bundan</i>)	Karşılaştırma Bağlayıcıları Ör: <i>Arkadaşı çok uzun boylu bir çocuktü, ama o da çok kısa sayılmaz.</i>
	Genişletme Bağlayıcıları Ör: <i>Çocukların kendi eğitimlerinde söz sahibi olmaları gerekir. Örneğin, o gün ne yapmak istediğine çocuk kendisi karar verebilir</i>

2.1.1.2. Sözcüksel Bağlaşıklık

Metnin bağlaşıklığının sağlanmasında sözcüklerin metinle tutarlı ve yerinde kullanılmaları metnin oluşumu açısından önemli bir yere sahiptir. Metin içinde kullanılan sözcüklerin seçimi ve kullanım biçimleri metnin bağlaşıklığını etkiler. Bağlaşıklık, sözcüksel anlamda yineleme ve eşdizimlilikle sağlanır (Hoey, 1991). Sözcüksel bağlaşıklık, birbirini izleyen tümcelerde ya da sonraki tümcelerde sözcüklerin yinelenmesi, eşanlamlılarının kullanılması, yakın anlamlı sözcüklerin kullanılması üstanlamlılık ilişkisi içindeki sözcüklerin ya da aynı kavram alanından sözcüklerin kullanması yoluyla sağlanır (Uzun, 2013).

2.1.1.2.1. Yineleme

Yineleme, metin içinde sözcüklerin çeşitli tümcelerde yeniden dile getirilmesi ve eşanlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanılmasıyla sağlanan sözcüksel bağlaşıklık türüdür. Yinelemedeki amaç, metin boyunca sürekliliği sağlamak ve

tümceler arasında bağlantı oluşturmaktır. Yazar ya da konuşmacı, yinelemelerle dinleyici ya da okuyucuya aynı konu üstünde devam ettiği işaretini verir (Hasan, 1984).

Aynı sözcüğün yinelenmesi

Metindeki tümcelerde aynı sözcüğün ya da sözcük gruplarının yinelenmesiyle sağlanan bağlaşıklıktır. Kullanılan aynı sözcük diğer tümcelere bir bağ kurar. Bu bağ metnin sürekliliğini sağlayarak bağlaşıklık bir görünüm sergilemesine katkı sağlar.

***Okulöncesi eğitimin** önemi uzmanlar tarafından yapılan çalışmalarla ortaya konmaktadır. Birçok ülke **okulöncesi eğitime** önem vermekte ve **okulöncesi eğitimi** yaygınlaştırmaya yönelik düzenlemeler yapmaktadır.*

Bu örnekte *okulöncesi eğitim* sözcük grubu metin içindeki tümcelerde yinelenmiştir. Bu sözcük öbeğinin yinelenmesiyle metin içinde bir süreklilik sağlanmış ve tümceler arasında bir bağıntı kurulmuştur.

Eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanılması

Metnin devamlılığını sağlamak amacı ile metinde çeşitli sözcüklerin eş ya da yakın anlamlıları kullanılır. Bu sayede de metindeki tümceler arasında bir bağ oluşturulur.

*Çocuk elinde **büyük** bir elma ile içeri girdi. Bu **irice** elmayı öyle iştahla yiyordu ki odadakilerin de ağızları sulandı.*

Üst anlamlılık ilişkisi

Bu sözcüksel bağlaşıklık, bir tümcede kullanılan bir sözcüğün başka bir tümcede onu kapsayan bir diğer sözcüğün kullanımıyla ortaya çıkar.

*Hayatı boyunca **oyuncakları** çok sevdi. Yanından ayırmadığı **topacına** gözü gibi bakardı.*

Genel anlamlı sözcük kullanımı

Belli bir olgu, olay, kişi veya nesne için kullanılan sözcüklerin metin içinde genel kavram olarak yinelenmesiyle sağlanan sözcüksel bağlaşıklık türüdür.

***Çocukların** kendi öğrenmelerinde söz sahibi olması gerekir. Öğretmeni de **Ali**'ye gün içinde ne yapmak istediğini sorardı.*

Öğrenci sınıfa girdiğinde öğretmeni kitap okuyordu. Çocuk öğretmenine belli etmeden elindeki oyuncuğı saklayarak içeri girdi.

2.1.1.2.1. Eşdizimlilik

Metin içinde aynı kavramsal alandan sözcüklerin kullanılması yoluyla oluşturulan sözcüksel bağlaşıklık türüdür. Sözelimi aynı kavramsal alanda bulunan *öğrenci*, *sınıf* ve *okul* sözcüklerinin kullanımı metinde bağlaşıklığın oluşturulmasında bir rol oynar. Bu sözcüklerin kullanıldığı tümceler arasında anlamsal bağlar oluşturularak bağlaşıklık sağlanır. Ayrıca bu bağlaşıklık kategorisi aynı sözcük dizisinden sözcüklerin kullanımı (lira...kuruş, doğu...batı) ya da parça bütün ilişkisi içinde olan sözcüklerin kullanımıyla (sınıf...sıra, vücut...kollar) sağlanabilir.

Okulu ilk gördüğü sabahı unutamıyordu. O gün sınıfları tek tek dolaşmıştı. Sıraların üstü çizilmiş, sanki bir resim tuvali gibi kullanılmıştı. Kara tahtalar daha berbat durumdaydı. Boyaları kalkmış, artık yazacak yer kalmamıştı. Kara tahtanın bitirmekten eskidiği tebeşirler etrafa saçılmıştı. İşte o sabah o okulu nasıl adam edeceğini düşünmekle geçecek sayısız gecelerden biri olan gecenin sabahıydı.

2.1.2. Tutarlılık

Tutarlılık, metnin hem tümceleri hem daha büyük parçaları arasında bulunan anlamsal ve mantıksal sürekliliktir. Beaugrande ve Dressler (1981), tutarlılığın metindeki kavramlar arasında bulunan ilişkileri düzenlediğini, böylece ortak bir erişim sağladığını belirtir. Tutarlılık, anlam sürekliliğini sağladığı için metinde anlamsal ve mantıksal bir uyum yaratır (Keçik ve Subaşı, 2004). Bu uyum, metnin tümcelerinin ve daha büyük parçalarının örüntülü olması ve dolayısıyla birbiri içinde yinelenmesi biçiminde ortaya çıkar. Okur ya da dinleyici tutarlılığın sağlanması durumunda herhangi bir anlamsal çatışma yaşamadan bir tümceden diğerine geçebilir; tümceleri bir yığın olarak değil, bir bütünü oluşturan parçalar olarak algılayabilir (McCrimmon, 1972). Öte yandan tutarlılık anadüşünce çevresinde toplanan kavramların ilişkilensinin bir sonucudur (Beaugrande ve Dressler, 1981).

Bu belirlemelerden yola çıkarak tutarlılığın metnin hem tümcelerinin hem de paragraf ve bölümlerinin mantıksal ve anlamsal açıdan uyumlu bir duruma gelmesi sonucunda oluşan bir metinsellik ölçütü oluşu söylenebilir.

Tutarlılık genel olarak söylemde tümcelerle ifade edilen önermeler arasındaki ilişkilere, belli bir dünya bilgisine ve çeşitli bilişsel bilgiler üstüne temellenir (van Dijk ve Kintsch, 1983). Başka bir deyişle, tutarlılığın dayanağı bir yandan metinde bulunan kimi niteliklere, diğer yandan iletişimde bulunan gönderici ve alıcıların önbilgilerine bağlı olarak ortaya çıkar. Hasan (1984), tutarlılığın gönderici ve alıcı tarafından değerlendirilebilecek bir olgu olduğunu söyler. Bu nedenle gönderici ve alıcının, metni nasıl anlamlandırdığı önemli bir noktadır (Brown ve Yule, 1983). Bazı metinler bazı alıcılara tutarlı görünürken başkaları aynı metni tutarlı bulmayabilir (Tanskanen, 2006). Dolayısıyla tutarlılık metnin yalnızca iç özelliklerine bağlı olarak belirlenmez, aynı zamanda metnin dışındaki kimi unsurlar da tutarlılığın sağlanmasında rol oynar. Ancak her durumda metnin anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütünlük sunması beklenir.

Metnin tutarlı olması, iletişimsel işlevi açısından son derece önemlidir. Tutarlı olmayan ya da tutarlılık düzeyi düşük metinler okura ya da dinleyiciye somut bir bilgi taşımayabilir (Bamberg, 1983). Bu nedenle sözel ve yazılı metinlerin oluşturulması sürecinde art arda gelen tümceler ve paragraflar arasında anlamsal ve mantıksal uyumun sağlanması beklenir. Bu uyum, üretilen metnin alıcı tarafından göndericinin amaçladığı biçimde algılanmasını sağlar.

Metinlerde tutarlılık *bütüncül* ve *bölgesel* tutarlılık olarak iki biçimde ele alınır (van Dijk ve Kintsch, 1983). Bütüncül tutarlılık Türkçede *genel*, bölgesel tutarlılık *yerel* terimleriyle de karşılanır. Bölgesel tutarlılık metnin küçük yapısında, bütüncül tutarlılık büyük yapıda aranır. Küçük yapı, metinlerde ardışık tümceler arasında bulunan ilişkilere gönderimde bulunur. Büyük yapı ise metnin konu ve alt konularını sunan, içerik şemasıyla biçimlenen parçalarına işaret eder (Uzun, 2013). Bölgesel tutarlılığı sağlanmış bir metinde tümceler kendinden önceki ve sonraki tümcelerle anlamsal ve mantıksal açıdan bağıntılı olur. Bütüncül tutarlılık ise metnin tümünün belli bir tema ve konu çevresinde bütüncül bir görünüm sunmasında rol oynar.

2.1.2.1. Bölgesel Tutarlılık

Bölgesel tutarlılık aynı tümcede bulunan öğeler ve ardışık tümceler arasında kurulan anlamsal ve mantıksal bağıntılardır (van Dijk ve Kintsch 1983). Sözkonusu bağıntılar her iki durumda da üstünde söz söylenen kişi, olay ya da nesnenin sürekliliğine bağlı olarak ortaya çıkar. Metin, tümcelerin birbirine eklemesiyle oluşan bir dizge olduğu için tümceler arasında bu bağıntıların kurulması zorunludur. Bölgesel tutarlılığın sağlanamadığı durumlarda alıcı önermeler arasında bir ilişki kuramaz ve dolayısıyla sonraki önermeleri anlayamaz. Tümceler birbirinden kopuk olarak sıralandığından bir metin de oluşamaz.

Bölgesel tutarlılığın sağlanmasında bir önermede kullanılan bir öge, sonraki önermelerde bir başlangıç noktası olarak işlev görür (van Dijk ve Kintsch 1983). Tümceler arasındaki anlamsal bağıntı ve süreklilik bu yolla sağlanır. Bölgesel tutarlılığı sağlayan bağıntı van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından şöyle şemalaştırılır: (a, b), (b, c), (c, d)... ya da (a, b), (a, c), (a, d)... Bu şemadan anlaşıldığı gibi metindeki her eski bilgi, yeni bir bilgi için bir kaynak işlevi görür. Önceki tümceler sonrakilere kaynak oluşturarak metnin sürekliliğini sağlar. Bu ilişkilendirme sağlanmadığında ya da alıcı bu ilişkilendirmeyi fark edemediğinde düzenlenen kavramlar arasında ve alıcının bilgi birikimi arasında önemli bir uyumsuzluk ortaya çıkar (Beaugrande ve Dressler, 1981).

Bölgesel tutarlılığa ilişkin van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından ortaya konulan belirlemelerin, kimi kaynaklarda Halliday ve Hasan'ın (1976) bağlaşıklık ilkeleriyle benzer olduğu belirtilir (Bamberg, 1983; Tapiero, 2007). Bölgesel tutarlılık ile bağlaşıklık ilkeleri, ardışık tümceler arasındaki uyum açısından benzer olsalar da bölgesel tutarlılık tümcelerin yüzey yapılarında değil, derin yapılarında işleyen bir niteliktir.

Çocuk yemekten sonra ellerini yıkamak için masadan kalktı. O, bugün dışarı çıkmamıştı.

Bu ardışık tümcelerde bağlaşıklık araçlarından gönderim ilişkisiyle bir bağıntı kurulmuştur. Böylece bu tümceler bağlaşıklık görünmektedir. Ancak anlamsal bir bağıntı kurulmadığından bu tümcelerin bölgesel tutarlılık ilkesini taşımadığı açıktır.

Sonuç olarak, bölgesel tutarlılığın sorunlu olduğu durumlarda anlamı oluşturmanın ve iletmenin güç olduğu söylenebilir. Her tümce, kendinden önceki tümceden bir bilgi içerir ve sonraki tümceye geçiş işlevi görür (van Dijk, 1977). Bu geçişin dilbilgisel açıdan olduğu kadar anlamsal ve mantıksal açıdan da uygun olması gerekir. Bu yolla tutarlılık sağlanır. Tutarlılık, genel izleğe ulaşmayı sağlayan önermeler arasındaki ilişkiyi kurar (Grabe, 1984). Her bir önerme, metnin konusunu kurmak ve onu özgülleştirmek için bir rol oynar (Sagi, 2010).

Bölgesel tutarlılığın sağlanamadığı durumlarda metnin iletişimsel işlevinin düzeyi düşecek ya da tümüyle ortadan kalkacaktır. Böyle bir durumda birbiri için kaynak oluşturan tümceler anlamlandırılmayacaktır. Ortaya çıkan belirsizlik tümcelerinin örüntülenmesine engel olacak ve buna bağlı olarak metnin tezi de oluşamayacaktır. Bu da iletişimin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olacaktır.

2.1.2.2. Bütüncül Tutarlılık

Bütüncül tutarlılık, metnin daha büyük parçaları arasındaki ilişkilere bağlı olarak belirir. Metnin anadüşüncesini merkeze alan bu tutarlılık türünde metnin genelinin değerlendirilmesi sözkonusudur (van Dijk, 1977). Bir metinde yer alan tümceler tek tek anlaşılması, anadüşünceyi anlamak için yeterli değildir. Tümceler birbirleriyle anlamsal ve mantıksal ilişkisine yönelik yapılan işlem, paragraflar ve metin bölümleri arasında da yürütülmelidir. Böylece bütüncül bir anlama gerçekleşecektir.

Büyük ölçekli yapıyla ilişkili olan bütüncül tutarlılık, bölgesel tutarlılığa oranla daha geniş bir alanda işlev görür (van Dijk ve Kintsch 1983). Büyük yapı tema ve konu ile ilişkili bir düzlemdir. Metin, bir tema ve konu çevresinde yapılır. Metindeki edimlerin ve olayların sıralanışı, metnin amacından ve nedenselliğinden güdülenerek biçimlenir (van Dijk ve Kintsch 1983). Bütüncül tutarlılığın sağlandığı bir metinde söylem göndermeleri, kişiler ve nesnelere bazı ana göndermelerle bağıntılı biçimde sıralanır, eylemler dizisi ana eylemlere göre düzenlenir ve kişilerin nitelikleri genel niteliklerde toplanacak biçimde belirlenir (van Dijk ve Kintsch 1983).

Bütüncül tutarlılık *durumsal* ve *metinsel* açıdan değerlendirilir. Buna bağlı olarak, alıcı metni anlamlandırmak için metinsel ve bağlamsal stratejilere başvurur. Bağlamsal stratejiler alıcının dünya bilgisi ile ilgilidir (van Dijk ve Kintsch 1983). Alıcı kültürel, toplumsal ve kişilik özelliklerine göre biçimlenmiş bilgisini kullanarak

metni anlamlandırmaya çalışır. Bu nedenle aynı metin farklı alıcılar tarafından farklı biçimlerde anlamlandırılabilir. Ancak metinsel stratejiler daha somuttur. Metnin kendisi ile ilgili bu stratejiler metnin somut biçimde sunduğu niteliklere bağlı olarak ortaya çıkar. Bu nitelikler, her okur için aynıdır.

Kısacası bütüncül tutarlılık, bir metnin ana hedefinin gerçekleşmesinde zorunlu bir metinsellik niteliğidir. Metnin birimleri arasındaki uyuma bağlı olarak ortaya çıkan bütüncül tutarlılık metnin bütünlüğünü sağlar. Bütüncül tutarlılık aracılığıyla giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamsal ve mantıksal bir uyum oluşur. Bütün ayrıntılar bu uyumu kurmada bir rol oynar. Alıcı metnin tezine bu yolla ulaşır. Bütüncül tutarlılığın oluşturulamadığı metinlerde anlama ve anlamlandırma güçlükleri yaşanır.

2.1.3. Bağlılık ve Tutarlılık

Metin içi ölçütler olması nedeniyle bağlantılık ve tutarlılık metinsellik ölçütleri içinde önemli bir yere sahiptir. Hasan'a (1984) göre bu iki terim arasındaki belirgin fark bağlantılığın metnin kendisiyle, tutarlılığın ise alıcının yaptığı değerlendirmeye ilgili olmasıdır. Koch (2001) da benzer biçimde bağlantılığın metinsel, tutarlılığı ise zihinsel bir olgu olarak ele alır. Blum-Kulka (1986) ise tutarlılığın metnin parçaları arasındaki saklı anlamsal ilişki olduğunu ve bunun okur ya da dinleyici tarafından açığa çıkarıldığını vurgular. Bu belirlemeler, tutarlılığın oluşturulmasında alıcıyı ön plana çıkarır.

Metnin dilbilgisel ilişkilerini düzenleyen bağlantılığın aynı zamanda tutarlılığı da yapılandırdığı belirtilir. Koch'a (2001) göre tutarlılık, bağlantılık olmadan da sağlanabilir. Ancak bunun tersi olası değildir. Metinler bağlantılık araçları olmadan da derin yapısında barındırdığı anlamsal nitelik nedeniyle tutarlı bir görünüm sergileyebilir (Bublitz, 2011; Windowson, 1978). Buna karşın, tutarlılıktan yoksun kurulan bağlantı ilişkiler tümceler dizisini metin kılamayacaktır (Brown ve Yule, 1988; Taskanen, 2006). Bu durum aşağıdaki tümcelerde örneklenmiştir:

a. Kaya derslerine çok çalışıyordu. Kaya çok hastaydı.

b. Dışarıdan çok yüksek bir ses geldi. Öğretmen masasından fırladı.

c. Ali en sevdiği oyuncasını kaybetmişti. Sanırım onu serviste unutmuştu.

Birinci örnekte *Kaya* adı her iki tümcede de ortak ögedir. Bu ortaklık bağlaşıklığı bir ölçüde kursa da anlamsal ve mantıksal bağıntının eksikliğinden tutarlılık oluşmamıştır. Buna karşın ikinci örnekte herhangi bir bağlaşıklık aracı sözkonusu değilken, tümceler arasındaki neden-sonuç ilişkisi tutarlı bir görünüm sağlamıştır. Bu da anlamayı olanaklı duruma getirmiştir. Üçüncü tümce ise hem bağlaşıklık aracı içermekte, hem de tutarlılık niteliğini taşımaktadır.

Sonuç olarak bağlaşıklık metnin yüzeyinde, tutarlılık derininde bulunur. Ellis (1999) tutarlılığın söylemin düzenlenmesine katkı sunan örgütsel ilişkileri yapılandırıldığını belirtirken bunu doğrular. Aynı biçimde Onursal (2003) da bağlaşıklığın kendisini yalnızca metnin yüzeyinde somut bir biçimde gösterirken, tutarlılık olgusunun soyut anlam düzeyinde incelendiğini belirtir. Metnin yüzey yapısında bulunan bağlaşıklık gözlemlenebilir, sayılabilir ve çözümlenebilir olması nedeniyle daha nesneldir; bunun yanında tutarlılık iletişimde bulunanların değerlendirmesine bağlı olduğundan daha öznedir (Tanskanen, 2006). Başka bir deyişle, bağlaşıklık metnin özellikleri ile ilgili somut bilgiler sunarken, tutarlılık daha soyut kalmaktadır.

2.2. Türkçede Tümce Yapıları

Tümce, geleneksel anlamda duygu ve düşünceleri aktarmak için üretilen ve belli bir yargı bildiren bütünlük olarak tanımlanır (Gencan, 2001; Hengirmen, 1998; Kahraman, 2001). Geleneksel açıdan yapılan başka bir tanım da “anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da durakla sınırlanan söz” (Vardar, 1998, s.206) biçimindedir. Tümcenin çağdaş dil kuramları içindeki tanımı ise her yaklaşıma göre farklılık gösterir. Dağılımsal dilbilim tümceyi “özyeterliği ve sözdizimsel bağıntısı olan, kesintili öğelerden oluşan, daha geniş bir parçanın kurucusu olamayan parça” olarak ele alır. İşlevsel sözdizim “bütün öğeleri bir yüklem ya da eşbağımlı birçok yükleme bağlı söz zinciri parçası” biçiminde bir tanım yaparken üretici-dönüşümsel dilbilgisi “üretim kuralları uyarınca abecede yer alan simgelerin sıralanmasıyla elde edilen, edincin betimlenmesine ilişkin öğeler bütünü” diye bir belirleme yapar

(Vardar, 1998). Görüldüğü gibi tümcenin tanımı, yaklaşımların niteliğine göre farklılık gösterir.

Dil edinim sürecinde tümce ileri bir düzeyi gösterir. İletişimin temel birimi olarak düşünülebilecek metinler, tümcelerin bir araya gelmesinden oluşur (Karpuz ve Akçataş 2001; Keçik ve Subaşı, 2004). Metin işlevi de gören tekil tümceler olsa da yaygın kullanımdaki metinlerde birden çok tümce bulunur. Bu bakımdan tümce, ileri düzey bir dil kullanımının bir önceki adımı olarak değerlendirilebilir. Tümceler aracılığıyla metin kurabilen bireyler, buldukları toplumun diğer üyeleriyle dili kullanarak yeterli biçimde iletişim kurabilir. Dil ediniminin varması beklenen düzey bu türden bir yeterliliklidir.

Türkçede tümcelerin sınıflandırılması çeşitli biçimlerde yapılır. Sınıflandırmalarda kullanılan ölçütler anlam, tümcenin yapısı, yüklem türü ya da yeri olabilir. Bu araştırma çerçevesinde, Türkçedeki tümce türlerinden yüklem türüne ve yerine göre tümce türleri ile yapı bakımından tümce türleri üstünde durulacaktır.

2.2.1. Yüklem Türüne Göre Tümceler

Tümceler yüklemi oluşturan sözcüğün türüne göre eylem tümcesi ya da ad tümcesi olarak ikiye ayrılır. Bir tümcenin yüklemi çekimli bir eylemden oluşmuşsa eylem tümcesi, ad kökenli bir sözcükten oluşmuşsa ad tümcesi olur. (Ediskun, 1992; Gencan, 2001; Hengirmen, 1998; Kahraman 2001). Aşağıdaki örneklerden birincisi eylem tümcesi, ikincisi ad tümcesidir.

Hafta sonu kısa bir tatile çıkıyorum.

Bugün çok mutluyum.

Yüklem türüne göre tümceler göndergesel dünyada farklı durumları yansıtır. Ad tümceleri ağırlıklı olarak durağan gerçekliği aktarmak için kullanılır. Bu tür tümcelerdeki içerik çoğu zaman kolayca gözlemlenebilir ve doğrulanabilir. Ancak eylem tümceleri devingen durumları yansıttığı için ad tümcesine göre daha karmaşık bir içerik sunar. Buna dayanarak ad tümcelerinin her zaman olmasa da çoğu zaman daha somut ve algılanabilir bir içerik taşıması nedeniyle eylem tümcesine göre kullanımının göreceli olarak daha kolay olduğu söylenebilir. Dil edinim sürecinde çocukların önce ad tümcelerini üretme eğilimi buna dayanır (James, 1990).

2.2.2. Yüklemin Yerine Göre Tümceler

Yüklemin sözdizimsel olarak konumuna göre yapılan sınıflandırma, öğelerin dizilişine göre sınıflandırma olarak da adlandırılır. Türkçede ölçünlü bir tuncenin öge sıralaması “özne + tümleç + yüklem” biçimindedir (Erguvanlı, 1984; Kornfilt, 1997). Bu olağan biçimde kurulan tunceler *kurallı tuncce* olarak adlandırılır. Ancak yüklem tuncenin sonunda yer almamışsa başka bir konumda bulunuyorsa *devrik tuncce* kurulmuş olur (Ediskun, 1992; Gencan, 2001; Hengirmen, 1998; Kahraman 2001). Aşağıdaki tuncelerden birincisi kurallı tuncce, ikincisi devrik tuncce örneğidir.

Yazın Antalya’da hava çok bunaltıcı olur.

Hiç sormadın ben yokken ne yaptın diye.

Türkçede sözdizimsel kullanımda önemsenen öge yükleme yaklaştırılır. Ancak önemsenen öge yüklemin kendisiyse o zaman yüklem sondan başlara doğru kaydırılır. Devrik tuncce gereksinimi buna dayanır (Kahraman, 2001).

Sözdizim açısından bir diğer tuncce türü yüklemin söylenmediği tuncelerdir. Bu tür tuncelere eksilteli tuncce denir (Kahraman, 2001). Aşağıdaki örnek eksilteli bir tuncce örneğidir:

Seni bir yakalarsam...

Dil edinimi açısından bakıldığında kurallı tuncelerin kullanımının öncelikli olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, devrik tuncenin kurallı tuncenin yapısına göre tanımlanmasıdır. Ancak bağlama uygun olarak gerçekleştirilen devrikleştirme, başarılı bir dil kullanımının işareti olarak yorumlanabilir. Bu nedenle devrik tuncenin dilsel gelişim içinde zamanla ortaya çıkacağı söylenebilir.

2.2.3. Yapı Bakımından Tümceler

Dil edinimi açısından bakıldığında yapı özelliklerine göre oluşturulan sınıflamanın farklı bir önemi vardır. Türkçede tuncelerin yapı bakımından sınıflandırılmasında kaynaklarda farklılıklar görülür. Bu araştırmada genel bir yaklaşımla üç tür yapı temel alındığından yalnızca bu türlere yer verilecektir. Buna göre Türkçede tunceler yapılarına göre genel olarak şu başlıklar altında toplanır:

1. Yalın tümce
2. Bileşik tümce
3. Sıralı tümce

Bu tümceler farklı kaynaklarda farklı adlarla anılsa da temelde birbirine yakın içeriklere gönderimde bulunur. Aşağıda bu tümce türleri tanıtılacaktır.

Yalın tümce

Bir tek çekimli eylemle kurulan ve içinde bir tek bağımsız yargı bulunan tümcedir. Basit tümce olarak da adlandırılan bu tümcelerde yalnızca bir yükleyen bulunur (Güneş, 2001). Bu tip tümcelerde tek duygu, tek düşünce, tek yargı aktarılır. Gencan (2001) yalın tümcelerin başka bir önerme ile tümlenmediğini, başka bir önermeyi tümlenmediğini ve başka bir önermeye bağlanmadığını belirtir. Aşağıdaki örnekler yapıları gereği birer yalın tümcedir:

Kapı açık kalmış.

Dolapta biraz peynir olacaktı.

Okullar haftaya kapanıyor.

Bu örnekler tek yargı bildirdiğinden ve başka bir tümceyle herhangi bir bağ kurmadığından yalın yapıli tümcelerdir.

Bileşik tümce

Birden çok çekimli eylem ve yargı içeren tümceler yapı bakımından bileşik tümcedir. Bu tip tümcelerde bir *temel tümce*, bir de *yan tümce* bulunur. Bu açıdan bakıldığında bileşik tümce, gerçekte en az iki farklı tümce içerir. Güneş (2001) bileşik tümcelerin, kendisini oluşturan tümcelerin birleşme tarzına göre sıralı tümce, bağıli tümce, sıralı-bağıli tümce, şartli tümce, girişik tümce, iç içe tümce ve karmaşık tümce olarak farklı türlerinin olduğunu belirtir. Ancak farklı kaynaklarda (Gencan, 2001; Kahraman, 2001) bu türlerin bazıları bileşik tümcelerin altında gösterilmez.

Bileşik tümceler Hengirmen'e (1998) göre anlatımı kısa ve özlü bir duruma getirerek dile bir kıvraklık sağlar. Dolayısıyla Türkçenin ediniminde bileşik tümcelerin kullanım düzeyine ulaşmak önemli bir başarı olarak nitelendirilebilir. Aşağıdaki örnekler bileşik yapıli tümce örnekleridir:

Bulaşıkları yıkayıp dışarı çıktı.

Çayını sakince yudumlayarak yağmur tanelerinin camdan süzülüşünü izliyordu.

Yaşadıklarını unutmaya çalışıyordu.

Bu tümcelerin her birinde birden fazla yargı yer almaktadır. Sözgelimi ilk tümcede “bulaşıkları yıkayıp” yapısı yan tümce, “dışarı çıktı” yapısı temel tümce işlevi görmektedir. Bu iki tümce, tek tümce yapısında birleştiği için bileşik bir yapıda ortaya çıkmıştır.

Sıralı tümce

Sıralı tümce yapısında aralarında anlam yakınlığı olan tümceler bir araya gelir. Bir araya gelen tümceler arasında genellikle ortak bir öge bulunur (Kahraman, 2001). Ortak bir ögenin sözkonusu olduğu sıralı tümceler *bağımlı sıralı tümce* olarak adlandırılır. Ancak bazı durumlarda ortak öge bulunmaz, yalnızca anlam yakınlığı nedeniyle sıralı bir tümce oluşur. Bu tümcelere de bağımsız sıralı tümce denir (Hengirmen, 1998). Aşağıdaki örneklerden birincisi bağımlı, ikincisi bağımsız sıralı tümce örneğidir:

Özgür hem bir işte çalışıyor, hem öğrenimini sürdürüyordu.

Sonbahar gelmiş, yapraklar sararmış, kent kışa hazırlığını yapmıştı.

İlk tümcede ortak bir özne varken ikinci tümce bağımsız tümcelerden oluşmuştur. Bu nedenle birincisi bağımlı sıralı tümce, ikincisi bağımsız sıralı tümce örneğidir.

Sıralı tümceler de bileşik tümceler gibi anlatımda bir dil ekonomisi yaratır. İyi bir anlatımın az sayıda dilsel birimle geniş ve derin anlamları iletmeye yönelik bir yapıda olduğu söylenebilir. Dolayısıyla gerektiğinde bileşik ve sıralı tümcelere başvurmak anlatımı güçlendirir. Dil edinim süreci açısından bakıldığında basit yapılı tümcelerin yanında bileşik ve sıralı tümcelerin gerektiğinde kullanımı edinimin ileri bir düzeyde olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir.

2.3. Erken Çocuklukta Dil Edinimi

Çocuklar tüm dilleri öğrenebilecekleri bir donanımla doğar. Dünyada konuşulan yaklaşık 7000 farklı dilden herhangi birinin o topluma doğan birey tarafından edinilme olasılığı vardır (Lust, 2006). Edinimde belirleyici etken çocukların dille etkileşimde bulunmasıdır (Clark, 2009). Erken çocuklukta dil edinim süreci, toplumsal çevredeki sesleri dinlemeyle başlar ve yetişkinlerin kullandığı dil düzeyine ulaşana kadar devam eder. Bu süreçte çocuklar bir dizi aşamalardan geçer.

Konuşma öncesi dönem dilsel üretimin başlamadığı dönemdir. Bu süreçte dinleme yoğunudur. Dinlenerek alınan sesler, konuşma becerisinin temelini oluşturur. Buna karşın konuşma öncesi dönemde çocuklar fizyolojik açıdan bir hazırlık içindedir. Doğumdan ilk aya kadar olan süreçte çocukların anlamsız ve amaçsız birtakım sesler çıkardığı görülür (Bochner ve Jones, 2005). Bu sesler konuşma örgenlerini devindirir ve konuşma yetisi açısından elverişli bir duruma getirir. Cirhinlioğlu (2010), bu seslerin istem dışı olduğuna vurgu yapar. Bununla ilişkili olabilecek ağlama eylemi de bir yandan çocuğun iletişim istemini yansıtır, diğer yandan belli bir ses üretimi olarak işlev görür. 2-3 aylık döneme ulaşıldığında istem dışı seslerin yerini amaçlı sesler almaya başlar. Bu dönemde çocuklar çıkardıkları seslerle iletişim kurmaya çalışır (Carroll, 2008).

4-10 ay arası, mırıldanma ve yinelemelerinin görüldüğü dönemdir. Ses kontrolünün arttığı bu dönemde ünlü ve ünsüz seslerin birleştirilmesinden oluşan mırıldanma biçimleri görülür. Bu çabalar, ilerleyen dönemde *ba-ba ma-ma* gibi birleşimlere dönüşür.

10-12 aylık çocuklarda konuşma yetisi tam olarak gerçekleşmediğinden herhangi bir sözdizimsel üretime rastlanmaz. Buna karşın dinleme açısından bakıldığında sözdizimsel boyutta kimi farkındalıklar bulunur. Bu aylar arasındaki çocukların sözdizimsel farkındalıklarını belirlemek için yapılan çalışmalarda çocukların tümcedeki öge sıralanışına ilişkin bir duyarlılık geliştirdiği bulgulanmıştır (Mandel, Kemler-Nelson ve Jusczyk, 1996). Bu araştırmalarda çocukların sözdizimsel açıdan doğru biçimde oluşturulmuş tümceleri hatalı oluşturulan tümcelerden daha çok dinledikleri belirlenmiştir (Shady, Gerken ve Jusczyk, 1995). Bu bulgular çocukların sözdizimsel yapıların bilincinde olduğunu ve tanıdıkları sözdizimsel yapıları

dinlemeye daha eğilimli olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, bu dönemdeki çocukların tümcenin bütünsel yapısının farkında oldukları ve bu bütünsel yapıyı bozan etkileri fark ettiklerini bulgulayan araştırmalar da vardır (Nazzi, 1998). Özetle, konuşma öncesi dönemde çocukların dinleme yoluyla sözdizimsel özellikleri bir ölçüde edindiği ve bu edinimin daha sonraki gelişime temel oluşturacağı söylenebilir.

10-12 aylar arasında çocuklar tek sözcüklü tümceler üretmeye başlar (Dönmez ve Arı, 1992; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu dönemde tümceler, öncelikle *baba*, *mama*, *dede* gibi aynı hecenin yinelenmesiyle oluşturulan tek sözcüklü yapılar biçimindedir (Avcı, 2004; Carroll, 2008; O’Grady, 2005). Bu tümcelerin içeriği, çocuğu yakın ilişki içinde olduğu nesne ya da kişi adlarını yansıtır (James, 1990). Üretilen sözcükler anlamı bağlamdan, çocuğun tonlanmasından ve vurgusundan çıkarılabilen bir tümce işlevindedir (Deese, 1970; Owens, 2012). Örneğin, Türkçe açısından bakıldığında *anne* sözcüğü ‘*Anne bana süt ver*’, ‘*Anne gel*’ ya da ‘*Anne benimle oyun oyna*’ anlamına gelebilir (Ahioğlu, 1989 s. 27).

Konuşma öncesi dönemde konuşma yetisinin kazanılmamış olması ve tümce işlevinde tek sözcüklü yapıların kullanılması nedeniyle çocukların konuşmalarında sözdizime ilişkin görünüm bulunmaz (Bukatko ve Daehler, 2004; Machado, 2010). Ancak dinleme yoluyla edinilen bilgiler çocuklarda örtük bir sözdizimsel bilinç oluşturur. Bu bilinç, çocukların tanıdıkları yapıları duyduklarında verdikleri tepkilerden izlenir. Sözdizimsel bilincin üretime dönüşmesi ise ilerleyen evrelerdeki gelişimle ortaya çıkar.

18-24 ay arasındaki dönemde çocuklar iki sözcükten oluşan tümcelerle kendilerini ifade etmeye başlar (Dönmez vd., 2000). Bu dönemdeki konuşma, telgraf konuşma olarak adlandırılır. Telgraf konuşma biçiminde çocuklar ad, önad ve eylemlerden oluşan tümceler yoluyla kendilerini ifade eder (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Üretilen tümcelerde bağlaç ve ilgeç gibi işlev sözcüklerine yer verilmez (Carroll, 2008). Ayrıca tümceler çekim ekleri kullanılmadan oluşturulur. İki yaşına doğru çocukların sözcük dağarcığı artar ve sözdizimi daha doğru kullanmaya başlarlar (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

2-5 yaş arasında çocuklar daha uzun tümceler kurmaya başlar. Aktarmak istedikleri içeriği daha fazla sözcükle oluşturulan tümcelerle gerçekleştirmeye çalışırlar.

Böylece tümceler daha karmaşık bir görünüm sergilemeye başlar. Daha önceki üretimlerinde görülen eksiklikler bir ölçüde giderilir. 2-3 yaşlarından itibaren tümcelerinde ünlemlere yer verirler ve çoğul eklerini kullanmaya başlarlar (Dönmez-Baykoç, 1986). Ancak üç yaşına kadar çocuklar tümcedeki özne, yüklem ve nesne sıralamasını tam anlamıyla kavramış değildir (Tomasello, 2006).

3-4 yaştan sonra çocukların konuşmaları sözdizimsel açıdan yetişkin konuşmasına benzemeye başlar. Bu dönemde kurulan tümcelerin %48'i dilbilgisel yapılarla uygundur (Cirhinlioğlu, 2010). Ayrıca bu dönemden başlayarak çocuklar özne, yüklem ve nesne arasındaki işlevsel ilişkileri anlamaya ve kullanmaya başlar (Dönmez vd., 2000).

4-5 yaş aralığına gelindiğinde çocukların konuşmalarında daha karmaşık tümcelerin belirmeye başladığı görülür. (Dönmez, vd., 2000). Artık 5-6 tümceden oluşan tümceler kurulur (Machado, 2010). Dilin temel sözdizimi 5 yaşında büyük oranda edinilmiştir (Cazden, Snow ve Heise-Baigorria, 1990).

2.3.1. Sözdizim Edinimi

Erken çocuklukta sözdizim edinimi, sözdizimsel yapıları fark etmeyle başlayan ve yaşanan toplumsal çevredeki dile uygun tümcelerin üretimine kadar uzanan bir süreci kapsar. Bu süreçte tümcedeki sözcüklerin dizilişi değiştiğinde anlamın da değiştiğinin izlenebilmesi istenen bir durumdur. Gelişimin bu doğrultuda gerçekleşmesi beklenir.

Sözdizimin edinim sürecinde tümcelerin oluşması için bir araya gelen yantümceler ve öbekler gibi sözdizimi birimlerinin keşfedilmesi, her tümcenin altında yatan “gizli çatının” ya da biçimin sezilmesi, işlev ve içerik ulamları arasında ayrımın yapılması ve bu ulamların her birinin tümce çatısı ile ilişkisini kurulması, tümcenin kendi içindeki sıralamasının fark edilmesi ve bunun tümce çatısına bağlanması, dilin tümce içinde sözdizimsel açıdan ne gibi değişikliklere izin verdiğinin keşfedilmesi beklenir (Lust, 2006).

2.3.2. Metin Üretimi

Sözdizimsel edinim çocukların daha sonra yapacakları anlatımların temelini oluşturur. Anlatım, çeşitli ölçülerde oluşturulan metinlerle gerçekleştirilir. Edinim

sürecinde sözcük ve tümce gibi dilsel birimlerin belli hatalar ve eksiklerden sonra ölçünlü dildeki görünümüne ulaşmasına benzer biçimde metin üretimi de çeşitli olumsuzluklarla başlar, ancak zamanla daha yeterli bir görünüm sergiler.

Çocukların ürettikleri metinlerin niteliği anlatımlarına da yansır. Başka bir deyişle, metin üretimi ve anlatım becerisi iç içe gelişen iki olgudur. Metinlerin niteliği anlatım ve içerik düzleminde belli bir bütünlüğü yansıtmasına bağlıdır. İletişimde göndericinin aktarmak istediği metinsel içerik bu bütünlüğün sağlanmasıyla gerçekleşir. Dil edinim sürecinin bu noktaya kadar ulaşması beklenir.

Çocukların anlatım ve metin üretme becerisi çeşitli aşamalardan geçerek gerçekleşir. Başlangıçta çeşitli eksikler ve hatalarla yapılan metinler ya da metin işlevli sözceler bağlaşıklık ve tutarlılık açısından sorunlar içerir. Bu, edinimin doğasında bulunan bir durumdur. Bloome, Katz ve Champion (2003), anlatı becerilerinin gelişimini iyi bir öykü oluşturma ve bu öyküyü iletme, deneyimleri anlatmada belli becerileri kazanma olarak tanımlar. Bu becerinin edinimi, metinsellik ölçütleri açısından metinlerde bağlaşıklık ve tutarlılık ilkelerini sağlayabilme olarak yorumlanabilir. Buna göre tümce oluşturma sürecine ulaşmış çocukların ürettikleri tümceleri birbirine bağlarken bağlama araçlarını doğru ve etkili biçimde kullanmaları, bunun sonucunda da dilsel üretimlerinin bütünlüğünü sağlamaları beklenir.

Dil edinim sürecine anlatım ya da metin üretimi açısından bakıldığında çocukların öncelikle deneyimlediği olayları metinleştirdiği görülür. Hudson ve Saphiro (1991) çocukların üç yaş dolaylarında markete gitme, bir yerde yemek yeme veya buna benzer alışlagelen birtakım olayları sözel olarak anlatma becerilerine eriştiğini belirtir. Dört yaş dolaylarında ise daha gelişmiş bir biçimde anlatılan olayların zaman sırasına göre sıralanarak aktarıldığı görülür (Nakano ve Nagasaki, 2012). Bu gelişim metnin bağlaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin yükselmesi olarak nitelenebilir.

Metinsellik niteliği 5-6 yaşlarında daha iyi bir görünüm sergiler. Çocuklar bu dönemlere ulaştığında konuşmalarında soyut anlatımlara da yer vermeye ve daha karmaşık anlatımlar oluşturmaya başlar (Hudson ve Saphiro, 1991). Bunun yanında, olaylar ve eylemler arasındaki nedensel ve amaçsal ilişkileri anlayabilirler (Nakano ve Nagasaki, 2012). Bu türden bir anlama zamanla üretime dönüşür. Çeşitli

önergeler birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlandığında tutarlılık ve bağlaşıklık açısından belli bir yeterlilik ortaya çıkar. Bu da dil ediniminin olumlu biçimde ilerlediğinin işareti olarak ele alınır.

Dilsel gelişim, zaman ilerledikçe derinleşmeye başlar. Mardell (1991), çocukların yaşları ilerledikçe dinleyicinin gereksinimlerine yönelik daha duyarlı olduklarına, anlatılarının başlangıç ve bitiş bölümlerini daha belirgin bir duruma getirdiklerine vurgu yapar. Belli bir anlatımın başlangıç ve bitiş bölümlerinin bilincinde olmak metin olgusunun sezildiği biçiminde yorumlanabilir.

2.3.3. Çocukların Metinlerinde Tutarlılık ve Bağlaşıklık İlkesini Sağlamalarının Önemi

Dil dizgesinin edinimi çeşitli aşamalardan geçerek gerçekleşir. Sesler, biçimler, sözdizimsel yapılar, vb. edinimi metin ölçeğinde dil kullanımlarına erişene dek sürer. Dolayısıyla sözel ya da yazılı bir metin üretme becerisi dil edinim sürecinin son evrelerinden biri olarak düşünülebilir. Bu noktaya erişen bireyler dili gerçek ortamlarda düşüncelerini ayrıntılı olarak ileten bir araç işlevinde kullanabilir. Çocuklarda dil edinim sürecini bu yönüyle ele almak gerekir.

Çocukların konuşmalarında oluşturdukları sözel metinlere metinsellik ölçütleriyle bakıldığında daha somut bir görünüm elde edilebilir. Metnin dilbilgisel yapısını yansıtan anlatım düzleminde çocukların bağlaşıklık araçlarını kullanma becerisini kazanmaları dil ediniminde önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Bu kazanım çocukların düşüncelerini, deneyimlerini ve gerçek olmayan öykülerini herhangi bir bağlamda başkalarıyla paylaşmalarına olanak sağlar (Karmilof ve Karmilof-Smith, 2001). Bu paylaşım, günlük yaşamda yetişkinlerin iletişim edimiyle önemli ölçüde benzerdir.

Bağlaşıklık araçlarının kullanımı tümcelerın uygun bağlayıcılarla birbiriyle ilişkilmesini, gereksiz dilsel birimlerin ayıklanmasını, aynı konunun anlatım boyunca aynı açıdan sürdürülmesini ve gereksiz yinelemelerin kullanılmamasını sağlar. Bu nitelik, doğal olarak anlamsal-mantıksal ilişkilerin bulunduğu içerik düzlemini de yapılandırır. Kullanılan önergeler kabuledilebilir biçimde ilişkilendir ve iletişim başarılı biçimde gerçekleşir. Kısacası, iyi bir metin üretimi dil edinim sürecinin yeterliliğinin önemli bir belirtisidir.

Sözel metinlerin tutarlılık ve bağlaşıklık açısından yetişkinlerin kullandığı yapılara benzer bir noktaya ulaşması dil ediniminin olması gerektiği bir doğrultuda ilerlediğinin göstergesidir. Yalnızca sözcük ve tümce düzeyinde kalan betimlemeler hatalı yorumlara neden olabilir. Bazı bireyler doğru tümceler kurabilir, ancak iyi metinler oluşturamazsa başarılı bir iletişim gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle çocukların yalnızca sözcük ve tümce düzeyindeki dilsel yapıları ne düzeyde edindiği yetersiz bir bulgu olabilir. Bu birimler ancak bir metin kurulabiliyorsa işlevsel olacaktır. Bu nedenle çocukların sözel metinlerinde yukarıda açıklanan metinsellik ölçütlerinin işlek olup olmadığının saptanması önemli bir noktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Çocukların kullandıkları dil yapılarını belirlemeyi amaçlayan birtakım araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda dil yapılarının çocuğun gelişimi ile birlikte değişimi incelenmiştir.

Dönmez-Baykoç (1986), 12-30 aylık Türk çocuklarının dil edinim sürecinde geçirdikleri aşamaları betimlemek amacıyla yaptığı araştırmada çocukların üç yaşına doğru Türkçenin sözdizim özelliklerine uygun tümceler üretmeye başladıklarını belirlemiştir. Bu yaş aralığının son zamanlarına doğru yetişkin diline benzer uzun soru tümcelerinin görülmeye başlandığı belirtilmiştir. Ayrıca, bu dönemde kutlama-onay ve sosyal ünlemlerin sıkça kullanıldığı görülmektedir.

Acarlar (1991) tarafından 2,5-4 yaş arasındaki çocuklarla yapılan boylamsal bir araştırmada çocukların dil kullanım durumları saptanmaya çalışılmıştır. Bu dönemdeki çocukların altı, yedi, sekiz ve sekizden fazla sözcük içeren tümceleri kullandıkları görülmüştür. Tümcelerinde en çok kullandıkları sözcük türleri ad ve eylem, en az kullandıkları ise edat ve ünlemdir. Adıl kullanım sıklıklarına bakıldığında sırasıyla kişi, gösterme ve soru adıklarını kullandıkları belirlenmiştir. Bu dönemde çocukların bağlaçlardan en çok *-de, da* bağlacını kullandıkları saptanmıştır. Bu bağlacın yaş arttıkça kullanım sıklığının düştüğü belirlenmiştir. Bunun yanında diğer bağlaçların kullanımında artış olduğu görülmektedir.

Güteryüz (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, 48-60 ay arası çocukların en çok sekiz sözcük kullanarak tümce oluşturabildikleri saptanmıştır. Oluşturulan

tümcelerde bulunan sözcüklerin sıklık açısından sırayla ad, eylem, adıl, belirteç, bağlaç, önad, edat ve ünlem biçiminde sıralandığı bulgulanmıştır. Adıl kullanım sıklıklarına bakıldığında en çok gösterme adıları, sonra kişi, belgisiz ve soru adılarını kullandıkları belirlenmiştir. Bağlaç kullanımında *-de* bağlacının kullanımının diğer bağlaçlara göre daha az oranda olduğu görülmüştür. Çocukların beş yaş dolaylarında en yaygın kullandığı bağlaçların *ama* ve *fakat* olduğu belirtilmektedir (Ege, 2006). Bu yaş grubunda görülen diğer bir özellik ise, çocukların tümce türü olarak en çok basit tümceleri, daha sonra sırayla bileşik, sıralı ve girişik tümceleri kullandığıdır. Bunun yanı sıra, dizilimlerine göre kurallı tümcelerin devrik tümcelere oranla daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çocukların ad tümcelerini eylem tümcelerinden daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Erkan (1990) tarafından yapılan araştırmada 48-60 ay aralığındaki Türk çocukların kullandığı dil yapılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya göre bu dönemdeki çocukların en çok üç sözcüklü tümce oluşturduğu, sonra sırasıyla dört, iki, beş, altı ve yedi sözcüklü tümceler oluşturduğu görülmüştür. Oluşturulan tümcelerde en çok adlara, daha sonra sırayla eylem, adıl, belirteç, önad, bağlaç, ünlem ve edatlara yer verildiği görülmüştür. Yapısına göre tümce türlerinden en çok basit tümcelerin kullanıldığı bulgulanmıştır. Bunu kullanım sıklığı açısından sırayla, girişik ve birleşik tümceler izlemektedir. Öğelerin dizilişine göre tümce türlerinde ise kurallı tümcenin devrik tümceye oranla daha çok kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında eylem tümcelerine ad tümcelerinden daha çok yer verilmiştir.

Çocukların anlatılarındaki bağlaşıklık ve tutarlılık özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda genel eğilim çocukların bir öykü anlatmaları sağlanarak metin üretmeleri ve bu metinler üstünden bağlaşıklık ve tutarlılıkla ilgili değerlendirmeler yapılmasıdır. Bu araştırmalar, genellikle çocukların öykü kartları, yazısız kitaplar ya da bildikleri öyküleri anlatmaları üstüne temellenmiştir. Buna karşın kendi deneyimlerine dayanan bir anlatım gerçekleştirdikleri araştırmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır.

Van Dam (2010) tarafından yapılan 4-10 yaş arası çocukların anlatılarında bağlaşıklığın incelenmesi konulu bir araştırmada çocuklara belli bir öykü anlatırılarak bağlaşıklık araçlarını kullanma durumları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, gönderim ve bağlayıcı kullanımının yaş ilerledikçe arttığı

bulgulanmıştır. Peterson ve Dortsforth (1991) tarafından yapılan boylamsal başka bir araştırmada da iki yaşındaki 10 çocuğun deneyimlerini anlattıkları konuşmalarındaki bağlaşıklık araçlarının kullanım durumları iki yıl süreyle yaşa göre değişimi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da çocukların yaşları arttıkça bağlaşıklık araçlarına başvurma sıklıklarının arttığını göstermektedir.

Lee, Lee ve Oh (2013) 5 yaşındaki 22 çocuğun sözel ve yazılı kişisel öykülerindeki bağlaşıklık araçlarının incelenmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada çocukların yazılı ve sözel olarak oluşturdukları kendileriyle ilgili anlatılardaki bağlaşıklık araçları incelenmiş, yazılı ve sözel anlatılardaki farklı durumlar ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sözel ve yazılı anlatılar arasında bağlaşıklık araçları kullanımını bakımından bir fark oluğu görülmüştür. Çocukların sözel metinlerinde kullandıkları gönderim yapıları ve bağlayıcıların toplamının yazılı ifadede kullandıklarından daha fazla olduğu görülmüştür.

Cain (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların okuduğunu anlama becerileriyle oluşturdukları öykülerin bağlaşıklık ve tutarlılıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçıyla 6-8 yaş aralığından toplam 38 katılımcının yer aldığı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, yüksek anlama becerilerine sahip katılımcılar ile düşük anlama becerilerine sahip katılımcıların oluşturdukları öyküler bağlaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmiştir. Araştırmada düşük okuma becerilerine sahip katılımcıların yüksek okuma becerilerine sahip katılımcılara oranla daha az tutarlı metinler oluşturdukları ve bu metinlerde bağlaşıklık araçlarına daha az yer verdikleri saptanmıştır.

Saphiro (1990) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi ve birinci sınıf öğrencileri arasında bağlaşıklık ve tutarlılık açısından gelişimsel özelliklerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 96 okulöncesi ve 96 birinci sınıf öğrencisinin resimli kitap yardımıyla oluşturduğu öyküler bağlaşıklık ve tutarlılık ilkeleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın tutarlılıkla ilgili sonuçları birinci sınıf çocuklarının öykülerinde öyküye başlama ve bitirme ifadelerine ve öykünün gelişme bölümünde karakterlerin durumları ve eylemleriyle ilgili ifadelere okulöncesi dönem çocuklarına göre daha çok yer verdiği yönündedir. Bağlaşıklık açısından ise birinci sınıf ğrencilerinin öykülerinde okulöncesi öğrencilerine göre bağlaşıklık araçlarına daha çok yer verdiği bulgulanmıştır.

Verhoven (1988) 5-7 yaş arası Türk çocuklarının bağlaşıklık araçlarından gönderimi nasıl kullandığını betimlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada çocukların bir resimli öykü kitabıyla oluşturduğu sözel öyküler değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların ana karakterler için kullandıkları gönderim araçları yaş ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Ayrıca, yaş ile birlikte bağlayıcı kullanımında bir değişim gerçekleşmektedir. Erken yaş çocukları daha çok bağlaçları kullanmakta, büyükler ise bağlaçların yanı sıra ulaçlara da büyük oranda yer vermektedir.

Bayat ve Yurdakul (2014) tarafından yapılan bir araştırmada 6 yaş çocuklarının sözel anlatımlarındaki metinsellik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için 24 okulöncesi öğrencisinin kartlarla öykü oluşturmaları sağlanmıştır. Oluşturulan öyküler metinsellik özelliklerinden tutarlılıkla ilgili olarak giriş ve sonuç ifadelerini içerip içermeme ve bağlaşıklıkla ilgili olarak adıl içerme durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların anlatılarında giriş ve sonuç tümcelerine yeterince başvurmadıkları görülmüştür. Ayrıca, kullanılan adılların birçoğunun hatalı olduğu ya da belirsizlik yaratacak biçimde kullanıldığı belirlenmiştir.

Hoffman (2014) tarafından, çocukların anlatımlarındaki tutarlılığın gelişimini betimlemek ve tutarlılığı yordayan değişkenleri saptamak amacıyla 53 çocuk ve aileleriyle yapılan boylamsal çalışmada çocuklar tarafından oluşturulan geçmiş yaşantılarını anlattıkları metinler incelenmiştir. Çocukların anlatımlarındaki tutarlılığı etkileyen değişkenlerden biri anneyle geçmişteki olaylar hakkında konuşmaları olarak belirlenmiştir. Bu konuşmalarda annelerin sorduğu soruların çocukların daha tutarlı metin oluşturmada destekleyici bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Özcan (1993) tarafından yapılan bir kesitsel bir araştırmada 3,5 ve 7 yaş aralığında 48 çocuğun ve 22 yetişkinin öykü anlatımlarında tutarlılığı sağlamak amacıyla gönderimi kullanma durumları betimlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklar 3 yaşından başlayarak anlatımlarında gönderimsel ilişkileri kullanmaktadır. Bu gönderimsel ilişkiler yaş ile birlikte aşamalı olarak gelişmekte ve daha doğru kullanılmaya başlanmaktadır.

Peralta (2007), çocukların dinledikleri öyküyü yeniden anlatmalarıyla oluşturduğu metinlerin öyküyü okuyan kişiye (anne ve araştırmacı) ve öykünün çocuğun kültürüne ilişkin bir öykü olup olmasına göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya, 5-7 yaş aralığında 22 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada dört farklı kitap kullanılmıştır. Bunlardan ikisi çocukların kültürlerine ilişkin, diğer ikisi ise yabancı bir kültüre ilişkin kitaplardır. Bu kitaplar anne ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı çocuklara okunmuştur ve çocuklardan öyküleri yeniden anlatmaları istenmiştir. Çocuklar tarafından oluşturulan öyküler bağlaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öyküyü okuyan kişinin çocuğun tanıdığı biri olup olmaması ve öykünün çocuğun kültüründe bulunup bulunmaması bağlaşıklık ve tutarlılığı etkilememektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli, veri toplama süreci, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi, araştırma grubu ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikleri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların konuşmalarındaki tümce ve metinsel yapıların betimlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeliyle belli grupların özellikleri belirlenebilir ve belirlenen özellikler çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılabilir, sınıflandırılabilir ve çözümlenip yorumlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Tarama modelinde yürütülen çalışmalarda istenen verilerin toplanması sırasında katılımcılara ya da veri kaynaklarına herhangi bir etkide bulunulamaz (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Karasar, 2014). Bu çalışmada da okulöncesinde eğitim alan beş yaş grubu çocukların sözel metinlerinin bağlaşıklık ve tutarlılık ilkeleri açısından görünümü ve kullandıkları tümcelerin özellikleri betimlenecektir. Betimleme işlemi öğrencilerin sözel metinlerinin taranması ve sözkonusu boyutlarının sınıflandırılıp değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilecektir. Bu nedenle araştırma tarama modelinde sürdürülecektir.

3.2. Araştırma Grubu

Katılımcılar tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, belirlenen gruplar arasında heterojenliği sağlama (Kumar, 2014) amacıyla seçilmiştir. Böylece farklı özelliklere sahip öğrenciler çalışmaya katılabilecektir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey dağılımlarının birbirine yakın oranda olmasına dikkat edilmiştir. Bu iki ölçüte dayanarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda alt, orta ve üst sosyoekonomik

düzeyde dört okul belirlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki okul Kepez ilçesinde, orta sosyoekonomik düzeydeki okul Konyaaltı ilçesinde ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullar ise Muratpaşa ilçesinde yer almaktadır. Toplam 110 öğrenci belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyleri açısından dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1

Katılımcıların Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımları

<i>SED</i>	Cinsiyet				TOPLAM	
	Kız		Erkek		<i>f</i>	<i>%</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
Alt	25	22.73	15	13.63	40	36.36
Orta	18	16.36	17	15.46	35	31.82
Üst	18	16.36	17	15.46	35	31.82
TOPLAM	61	55.45	49	44.55	110	100.00

Tablo 3.1’ de görüldüğü üzere seçilen okullarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden 36,4’ü alt (40 öğrenci), %31,8’i orta (35 öğrenci) ve %31,8’i üst (35 öğrenci) sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenimlerini sürdürmektedir. Ayrıca katılımcılardan %55,5’i kız (61 öğrenci), % 44,5’i erkektir (49 öğrenci). Genel olarak öğrenci sayılarına bakıldığında, sosyoekonomik düzey açısından katılımcılar arasında eşite yakın bir dağılımın görüldüğü söylenebilir. Ayrıca cinsiyet açısından da kız ve erkek sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tümce ve Metin Değerlendirme Formu ve öğrencilerin konuşmalarındaki metinlerin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuş

sözel metinlerde bağlaşıklığı ve tutarlılığı değerlendirme ölçütlerini içeren derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılmıştır.

3.3.1. Tümce ve Metin Değerlendirme Formu

Öğrencilerden elde edilen sözel metinlerin çözümlenmesinde uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan *Tümce ve Metin Değerlendirme Formu* kullanılmıştır (Bkz. Ek-2). Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sözel metinlerdeki tümcelerin değerlendirilmesinde başvuru ölçütleri kapsamaktadır. Bu ölçütlerden ilki, metinlerde kullanılan tümcelerin yüklem türüne, öğelerin dizilişine ve tümcenin yapısına göre türlerini sınıflandırmaya yöneliktir. Bunun yanında tümcelerin dilbilgisel ve sözdizimsel açıdan ölçünlü dille ne düzeyde farklılık gösterdiğinin betimlenmesi de bu bölümde gerçekleştirilmiştir. Formun ikinci bölümü, öğrencilerin sözel metinlerinin bağlaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirileceği bölümdür. Bağlaşıklık başlığı altında gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlayıcılar; tutarlılık başlığı altında ise bölgesel ve bütüncül tutarlılık kısımları yer almıştır. Bu bölümde gerçekleştirilecek değerlendirmelerde, altı uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan bağlaşıklık ve tutarlılık ilkelerine yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarına başvurulmuştur.

3.3.2. Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin sözel metinlerini değerlendirmek amacıyla bir derecelendirilmiş puanlama anahtarı oluşturulmuştur (Bkz. Ek-3). Derecelendirilmiş puanlama anahtarı, bir ürün ya da kişinin ulaşması ya da sahip olması beklenen özelliklerin yeterliliğini, dereceleri belirtilmiş birtakım amaç ya da standart ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesini sağlayan bir ölçme aracıdır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006, s.129). Derecelendirilmiş puanlama anahtarı, değerlendirme sonuçlarının sayısal veriye dönüştürülmesini sağlar (Özguven, 2012). Bu doğrultuda, öğrencilerden elde edilen sözel metinlerin tutarlılık ve bağlaşıklık ölçütleri açısından değerlendirilmesi ve verilerin sayısallaştırılması amacıyla derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılmıştır. İlgili ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve metinsellik ölçütleri belirlenmiştir. Metinsellik ölçütlerinden metin içi özelliklerle ilgili bağlaşıklık ve tutarlılık ilkelerine odaklanılmıştır. Tümceler dizisini

metin kılan tutarlılık ve bağlaşıklık ilkeleri doğrultusunda puanlama anahtarının taslak biçimi oluşturulmuştur. Taslak biçimdeki anahtarda bulunan tutarlılık ve bağlaşıklığın değerlendirilmesi ölçütleri Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2

Tutarlılık ve Bağlaşıklık Değerlendirme Ölçütleri

Tutarlılık	Bütüncül Tutarlılık	<ul style="list-style-type: none"> • Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamsal/mantıksal açıdan bir ilişki kurması • Metnin bölümlerinde yer alan düşünceler ile tez arasında bir bağlantının bulunması • Metinde yer alan tezin tutarlı bir biçimde geliştirilmesi ve sonlandırılması
	Bölgesel Tutarlılık	<ul style="list-style-type: none"> • Tümcelerin ve tümceciklerin anlamsal/mantıksal açıdan birbirine uygun biçimde bağlanması • Her bir tümcenin, metnin tezini kuracak biçimde örüntülenerak ilerlemesi • Her tümcenin önceki tümceden bilgi içermesi ve sonraki tümceye geçiş işlevi görmesi
Bağlaşıklık	Gönderim	<ul style="list-style-type: none"> • Metnin bir yerinde ifade edilen bir birime, başka bir noktada gereksinim duyulduğunda gönderime başvurulması • Kullanılan gönderimin bağlandığı birimin açıkça anlaşılması ve bu durumun dönüşe gereksinim duyulmadan anlamlandırma sürecinin sürekliliğini sağlaması
	Eksilti	<ul style="list-style-type: none"> • Metinde ifade edilen bir birimin, sonraki bölümlerde çıkarım yoluyla anlaşılmasından dolayı anlatımdan düşürülmesi • Eksiltili tümcede, eksik bırakılan unsurun bağlamdan kolayca anlaşılması
	Değiştirim	<ul style="list-style-type: none"> • Metnin belli bir yerinde ifade edilen bir birimin sonraki tümce ya da tümceciklerde gerekli ve olanaklı olduğunda değiştirilerek kullanılması • Değiştirme işleminde değiştirilen birimin yerine kullanılan ögenin tam olarak doğru olması ve dinleyici için açık bir anlam ifade etmesi
	Bağlayıcı	<ul style="list-style-type: none"> • Üretilen metinde tümce, tümcecik ve bölümler arasındaki geçişlerin uygun bağlayıcılarla sağlanması • Bağlayıcıların sonraki ifadenin niteliğine uygun biçimde zamansal, nedensel, karşıtlık ya da genişletme işlevleriyle kullanılması ve bu yolla metnin anlaşılmasının kolaylaştırılması

Oluşturulan anahtarın taslak biçiminin kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Tutarlılık ve bağlaşıklık ilkelerinin metinde izlenebilmesi duyarlı bir yaklaşımı gerektirdiğinden bu alanlarda yayın üretmiş toplam altı uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen küçük düzeltmelerden sonra derecelendirilmiş puanlama anahtarı yeniden gözden geçirilmiştir. Bu işlemin ardından pilot bir uygulama yapılmış, 20 okulöncesi öğrencisinden veri toplanmış ve geliştirilen anahtarla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında karşılaşılan kimi sıkıntılar da giderildikten sonra derecelendirilmiş puanlama anahtarı son biçimine ulaştırılmıştır.

Geçerliliği sağlanan ölçme aracının güvenilirliğinin sağlanması amacıyla birtakım çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle derecelendirilmiş puanlama anahtarının kullanılmasında dikkat edilecek noktalar bir uzmanla ve ikinci bir değerlendirmeciyle tartışılmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki uyumu belirlemek amacıyla toplanan verilerin 20 tanesi iki değerlendirmeci tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu işlem sonucunda, değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığı saptamak için örtüşen ve örtüşmeyen noktaların sayısı belirlenmiştir. Milles ve Huberman (2002) tarafından belirtilen $[\text{örtüşen kısımların sayısı} / (\text{örtüşen kısımların sayısı} + \text{örtüşmeyen kısımların sayısı}) \times 100]$ formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama göre güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Milles ve Huberman'a (2002) göre .90 ve üzerindeki değerler güvenilirlik için yeterli olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak, geliştirilen derecelendirilmiş puanlama anahtarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2013-2014 bahar döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ilgili okullarda uygun bir oda belirlenmiş ve burada katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tümünün ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla tanışarak başlanmıştır. Beş yaş grubu çocuklardan oluşan katılımcıların kendilerini rahat ifade etmeleri için olumlu bir iletişim sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların ilgilerinin çekilmesi ve konuşmaya başlayabileceklerinin düşünüldüğü andan sonra belli bir konuda sohbet başlatılmıştır. Görüşmeler karşılıklı konuşma biçiminde yürütülmüştür.

Yapılan görüşmelerin amacı, katılımcıların en az sekiz tümceden oluşan bir metin üretmelerini sağlamaktır. Bunun için öncelikle katılımcıların kendilerini tanıtmaları istenmiş, ardından ilgi duydukları veya o anda belleklerinde yer etmiş bir konuya ulaşılmıştır. Bu konu katılımcıların sevdikleri bir oyuncak, bir hayvan, bir yer, bir kişi, izledikleri bir film, dinledikleri bir kitap ya da bir deneyim gibi farklı alanlarda yer almıştır. Belirlenen konulardan birine ilişkin bir konuşma yapmaları sağlanmış ve konuşma sürecinde herhangi bir etkide bulunulmamıştır. Konunun katılımcıların kendi yaşamlarından seçilmesinin nedeni, üstünde konuşulacak konuya ilişkin bilgi ve ilgi eksikliğinin konuşmaya engel olmasını önlemektir. Katılımcıların başka biri tarafından belirlenmiş bir konu üstünde konuşmak yerine, kendileri için anlamı ve önemi olan bir konuda daha rahat bir sözel anlatım gerçekleştirebilecekleri düşünülmüştür. Böylece elde edilen verilerin araştırmanın amacına daha uygun olacağı öngörülmüştür. Katılımcıların üstünde konuştuğu konuya ilişkin art arda sekiz ya da daha fazla sayıda tümce kurduğu herhangi bir bölüm sözel bir metin örneği olarak alınmış ve araştırmada kullanılmıştır. Başka bir deyişle, görüşmelerde geçen ifadelerin tümü veri olarak değerlendirilmemiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında ele alınan verilerin çözümlemesi, çözümlemeye hazırlık ve ölçme aracının kullanımı aşamalarını içermektedir. Hazırlık aşamasında önce katılımcılardan elde edilen konuşmalar yazılı biçime dönüştürülmüş, araştırmanın amacına uygun olmayan sekizden daha az sayıda tümceden oluşan bölümler elenmiştir. Görüşmelerde elde edilen kayıtlardan sekiz ve daha fazla tümceden oluşan ve belli bir noktanın çevresinde yapılan metin niteliğindeki bölümler çözümlemeler için alınmıştır. Çözümleme aşamasında veriler Tümce ve Metin Değerlendirme Formu ve derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre çözümlenmiştir.

Veri toplama sürecinde toplamda 145 çocuktan alınan verilerin sayısı, uygun olmayanların elenmesinden sonra 110'a düşmüştür. Bu veriler, öncelikle Tümce ve Metin Değerlendirme Formu'nda yer alan noktalar açısından değerlendirilmiştir. Bu bölümde konuşmalarda geçen tümce sayıları elde edilmiş, ardından tümceler yüklem türüne, öğelerin dizilişine ve yapılarına göre değerlendirilmiş ve

sınıflandırılmıştır. Buna ek olarak, kurulan tümcelerın dilbilgisel ve sözdizimsel açıdan kabuledilebilir olup olmadığı da incelenmiştir. İkinci bölümde ise derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılarak katılımcıların anlatımlarının bir metin niteliği taşıyıp taşımadığı denetlenmiştir. Bunun için bağlaşıklık ve tutarlılık değerlendirilmesi yapılmış, derecelendirilmiş puanlama anahtarına bağlı olarak gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlayıcılar açısından konuşmalar incelenmiş ve ardından tutarlılık ölçütleri çerçevesinde bir puanlama gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak, bağlaşıklığı sağlayan araçlardan gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlayıcılar çerçevesinde ölçünlü dile benzer kullanımların ve farklılıkların sıklığı belirlenmiştir.

Bağlaşıklık araçlarından gönderimin değerlendirilmesinde yalnızca adılar göz önünde bulundurulmuştur. Yüklemin çekimi ve iyelik eki kaynaklı gönderimler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Çünkü Türkçede takılar ile yapılan gönderimler dilin gereği olarak istem dışı ortaya çıkan yapılardır ve bu yapılar büyük oranda doğru kullanılmaktadır. Bir gönderim aracı olarak takıların incelenmesinin, gönderime ilişkin bulguların değerlendirilmesinde belirsizliğe yol açabileceğinden takılar ile kurulan gönderimsel ilişkiler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Bağlaşıklığa ilişkin yapılan ilk çözümlerlerin ardından verilerin normal dağılmadığı, sola çarpık bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle, veriler hata sayılarının toplam kullanıma oranları hesaplanarak çeyrek sapma üzerinden yeniden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen oranların ilk ve son çeyreğe girip girmediği incelenmiştir. İlk çeyreğe giren veriler yeterli, son çeyreğe giren veriler yetersiz ve bu iki kesit arasında kalan veriler ise kabuledilebilir olarak değerlendirilmiştir. Bu sınıflamaya bağlı olarak elde edilen verilere normallik testi uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle çözümlerlerde parametrik testler uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde araştırma sorularına bağlı olarak yüzde ve frekans hesaplaması, bağımsız gruplar için t-Testi ve bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi teknikleri uygulanmıştır

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Çocukların Sözel Metinlerinin Tutarlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde sözel metinlerin bütüncül ve bölgesel tutarlılık açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için yapılan yüzde ve frekans hesaplaması sonuçları Tablo 4.1’de ve 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1

Metinlerin Bütüncül Tutarlılık Düzeyleri

<i>Bütüncül Tutarlılık</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	2	1.82
Kabuledilebilir	33	30.00
Yetersiz	75	68.18
TOPLAM	110	100.00

Tablo 4.1’e göre oluşturulan metinlerin bütüncül tutarlılık açısından kullanım düzeyleri %1.82 (f=2) oranında yeterli, %30.00 (f=33) oranında kabuledilebilir ve %68.18 (f=75) oranında yetersiz düzeydedir.

Tablo 4.2*Metinlerin Bölgesel Tutarlılık Düzeyleri*

<i>Bölgesel Tutarlılık</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	3	2.73
Kabuledilebilir	52	47.27
Yetersiz	55	50.00
TOPLAM	110	100.00

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere oluşturulan metinlerin bölgesel tutarlılık açısından kullanım düzeyleri %2.73 (f=3) oranında yeterli, %47.27 (f=52) oranında kabuledilebilir ve %50.00 (f=55) oranında yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

4.2. Çocukların Sözel Metinlerinde Bağlaşıklık Araçlarının Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilişkili olarak metinlerdeki bağlaşıklık araçları olan gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlayıcılarla ilgili kullanım durumunu saptamak amacıyla yapılan yüzde ve frekans hesaplama sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur:

Tablo 4.3*Bağlaşıklık Araçları Kullanım Sıklıkları*

<i>Bağlaşıklık aracı</i>	<i>Doğru</i>		<i>Hatalı</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Gönderim	434	68.67	198	31.33	632	100.00
Eksilti	1116	80.29	274	19.71	1390	100.00
Değiştirim	366	65.83	190	34.17	556	100.00
Bağlayıcılar	604	68.87	273	31.13	877	100.00
TOPLAM	2520		935		3455	

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere toplam 632 gönderim aracından 434'ü (%68.67) doğru, 198'i (%31.33) hatalı olarak kullanılmıştır. Eksilteli yapılar açısından toplam 1390 kullanımdan 1116'sının (%80.29) doğru, 274'ünün (%19.71) hatalı olduğu görülmüştür. Toplamda 556 değiştirimin 366'sı (%65.83) doğru, 190'ı (%34.17) hatalı olarak kullanılmıştır. Bağlayıcılar açısından ise toplam 877 kullanımın 604'ü (%68.87) doğru, 273'ü (%31.13) hatalı biçimde kullanılmıştır.

Bağlaşıklığı sağlayan araçların kullanımındaki yeterliliğin değerlendirilme sonuçları Tablo 4.4'te Tablo 4.5'te, Tablo 4.6'da ve Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.4

Gönderim Araçları Kullanma Düzeyleri

<i>Gönderim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	58	52.73
Kabuledilebilir	36	32.73
Yetersiz	16	14.54
TOPLAM	110	100.00

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere gönderim araçları kullanım düzeyleri %52.73 (f=58) oranında yeterli, %32.73 (f=36) oranında kabuledilebilir ve %14.54 (f=16) oranında yetersiz olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.5

Eksilteli Yapıları Kullanma Düzeyleri

<i>Eksilti</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	79	71.82
Kabuledilebilir	23	20.91
Yetersiz	8	7.27
TOPLAM	110	100.00

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi eksilteli yapıların kullanım düzeyleri %71.82 (f=79) oranında yeterli, %20.91 (f=23) oranında kabuledilebilir ve %7.27 (f=8) oranında yetersiz olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.6*Değiştirim Araçları Kullanma Düzeyleri*

<i>Değiştirim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	49	44.55
Kabuledilebilir	39	35.45
Yetersiz	22	20.00
TOPLAM	110	100.00

Tablo 4.6’da değiştirim araçlarının kullanım düzeylerinin %44.55 (f=49) oranında yeterli, %35.45 (f=39) oranında kabuledilebilir ve %20.00 (f=22) oranında yetersiz olduğu görölmektedir.

Tablo 4.7*Bağlayıcı Araçları Kullanma Düzeyleri*

<i>Bağlayıcı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	60	54.55
Kabuledilebilir	38	34.55
Yetersiz	12	10.90
TOPLAM	110	100.00

Tablo 4.7’ye göre bağlayıcıların kullanım düzeylerinin %54.55 (f=60) oranında yeterli, %34.55 (f=38) oranında kabuledilebilir ve %10.90 (f=12) oranında yetersiz olduğu görölmektedir.

4.3. Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümce Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi çocukların sözel olarak oluşturdukları metinlerde kullandıkları tümcelerin türlerini belirlemeye yöneliktir. Bunu belirlemek için yapılan yüzde ve frekans hesaplamalarının sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir:

Tablo 4.8*Tümcelerın Türlerine Göre Dağılımları*

<i>Tümce türü</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Yüklemin türüne göre	Ad	424	25.42
	Eylem	1244	74.58
Öğelerin dizilişine göre	Devrik	183	10.97
	Kurallı	1423	85.31
	Eksiltili	62	3.72
Yapısına göre	Basit	1336	80.09
	Bileşik	261	15.65
	Sıralı	71	4.26
TOPLAM		1668	100.00

Tablo 4.8’de sözel olarak oluşturulan metinlerde geçen tümcelerın yüklemın türüne göre %25.42’sinin (f=424) ad tümcesi, %74,58’sinin (f=1244) ise eylem tümcesi olduğu görülmektedir. Öğelerin dizilişine göre %10.97 (f=183) oranında devrik, %85.31 (f=1423) oranında kurallı ve %3.72 (f=62) oranında eksiltili yapıda tümcenin kullanıldığı belirlenmiştir. Yapısal açıdan ise %80.09 (f=1336) oranında tümcenin basit, %15.65 (f=261) oranında tümcenin bileşik ve %4.26 (f=71) oranında tümcenin sıralı yapıda olduğu görülmektedir.

4.4. Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümcelerın Dilbilgisel Niteliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde tümcelerın dilbilgisel nitelik açısından kabuledilebilir olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunun için yapılan yüzde ve frekans hesaplamaları sonucu Tablo 4.9’da gösterilmiştir:

Tablo 4.9*Tümcelerın Dilbilgisel Nitelik Sıklıkları*

<i>Dilbilgisel nitelik</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kabuledilebilir	1400	83.93
Kabuledilemez	268	16.07
TOPLAM	1668	100.00

Tablo 4.9'a göre toplamda kullanılan tümcelerın (f=1668), %83.93'ünün (f=1400) dilbilgisel açıdan kabuledilebilir, %16.07'sinin (f=268) kabuledilemez durumda olduğu belirlenmiştir. Bu tümcelerın hangi açıdan dilbilgisel olarak ölçünlü dilden saptıkları Tablo 4.10'da sunulmuştur:

Tablo 4.10*Tümcelerın Dilbilgisel Olarak Ölçünlü Dilden Sapma Nedenleri*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Gereksiz sözcük kullanımı	154	57.46
Hatalı sözcük kullanımı	43	16.04
Hatalı ek kullanımı	29	10.82
Ek eksikliği	20	7.46
Sözcük eksikliği	14	5.22
Özne-yüklem uyumsuzluğu	5	1.87
Gereksiz ek kullanımı	3	1.12
TOPLAM	268	100,00

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere dilbilgisel açıdan ölçünlü dilden anlam kaybına yol açacak biçimde oluşan farklılıkların nedenleri %57.46 (f=154) oranında gereksiz sözcük kullanımından, % 16.04 (f=43) oranında hatalı sözcük kullanımından, % 10.82 (f=29) oranında hatalı ek kullanımından, % 7.46 (f=20) oranında ek eksikliğinden, % 5.22 (f=14) oranında sözcük eksikliğinden, % 1.87 (f=5) oranında özne-yüklem uyumsuzluğından ve % 1.12 (f=3) oranında gereksiz ek kullanımından kaynaklanmıştır.

4.5. Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümcelerin Sözdizimsel Niteliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemde tümcelerin sözdizimsel açıdan kabuledilebilir olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için yapılan yüzde ve frekans hesaplamalarının sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir:

Tablo 4.11

Tümcelerin Sözdizimsel Nitelik Sıklıkları

<i>Sözdizimsel nitelik</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kabuledilebilir	1578	94.60
Kabuledilemez	90	5.40
TOPLAM	1668	100.00

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere toplamda kullanılan tümcelerin (f=1668), %5.40’ı (f=90) öğelerin dizilişlerinden kaynaklanan farklılıklardan dolayı kabuledilemez durumdayken, %94.60’ı (f=1578) kabuledilebilir durumdadır.

4.6 Sözel Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Cinsiyete, Sosyoekonomik Düzeye ve Okulöncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemde katılımcıların sözel metinlerinin tutarlılık düzeylerinin cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunun için uygulanan bağımsız gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de, Tablo 4.13’te ve Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Tutarlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet						
Kız	61	.95	1.01	108	1.08	.281
Erkek	49	.75	0.85			
Toplam	110					

Tablo 4.12'ye göre, katılımcıların sözel metinlerinden elde edilen tutarlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $t(108)=1.08$, $p=.281$.

Tablo 4.13

Tutarlılık Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	2.808	2	1.404	1.596	.208
Gruplarıçi	94.146	107	.880		
Toplam	96.955	109			

Tablo 4.13'e göre, katılımcıların sözel metinlerinin tutarlılık puan ortalamaları arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark yoktur, $F(2, 107)=1.60$, $p=.208$.

Tablo 4.14

Tutarlılık Düzeylerinin Okulöncesi Eğitimi Alma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	2.929	2	1.464	1.688	.191
Gruplarıçi	75.471	87	.867		
Toplam	78.400	89			

Tablo 4.14'e göre katılımcıların tutarlılık puan ortalamaları arasında okulöncesi eğitimi alma süresi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir $F(2, 87)=1.688, p=.191$.

4.7 Sözel Metinlerin Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete, Sosyoekonomik Düzeye ve Okulöncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların sözel metinlerinden bağlılık araçlarının kullanımı açısından aldıkları toplam puanlarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunun için uygulanan bağımsız gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te, Tablo 4.16'da ve Tablo 4.17'de sunulmuştur:

Tablo 4.15

Bağlaşıklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşımama Durumları ile İlgili Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet						
Kız	61	6.16	1.31	108	2.10	.038*
Erkek	49	5.63	1.33			
Toplam	110					

*p<.05

Tablo 4.15'e göre katılımcıların sözel metinlerinin bağlaşıklık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir, t(108)=2.10, p=.038. Buna göre kızların puan ortalamaları (\bar{X} =6.16) erkeklerin puan ortalamalarına (\bar{X} =5.63) oranla daha yüksektir.

Tablo 4.16

Sözel Metinlerin Bağlaşıklık Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşım Farklılaşımama Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	15.986	2	7.993	4.766	.010*
Gruplarıçi	179.432	107	1.677		
Toplam	195.418	109			

*p<.05

Tablo 4.16'ya göre bağlaşıklık puan ortalamaları katılımcıların sosyoekonomik düzeyi bakımından anlamlı farklılık göstermektedir, F(2, 107)=4.766 p=.010. Farkın kaynağını saptamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey hesaplanmıştır. Bunun sonucunda alt sosyoekonomik düzeydeki katılımcıların puan ortalamalarının

($\bar{X}=6.23$) ve üst sosyoekonomik düzeydeki katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X}=6.14$) orta sosyoekonomik düzeydeki katılımcıların puan ortalamalarına ($\bar{X}=5.37$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü .08 olarak belirlenmiştir. Temel etki büyüklüğü değerlendirildiğinde etkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17

Sözel Metinlerin Bağlılık Düzeylerinin Okulöncesi Eğitimi Alma Sürelerine Göre Farklılaşım Farklılaşım Durumları ile İlgili Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	6.239	2	3.119	1.871	.160
Gruplarıçi	145.050	87	1.667		
Toplam	151.289	89			

Tablo 4.17'ye göre katılımcıların bağlılık puan ortalamaları okulöncesi eğitimi alma süresi açısından anlamlı bir fark göstermemektedir, $F(2, 87)=1.871$, $p=.160$.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde okulöncesi eğitim döneminde bulunan beş yaş grubu çocukların sözel biçimde oluşturduğu metinlerin tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerine ilişkin bulgular tartışılacak ve sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada beş grubu çocukların sözel metinleri üç açıdan betimlenmiştir. Bunlardan biri tutarlılığa ilişkin görünümdür. Tutarlılığa ilişkin bulgular bütüncül ve bölgesel tutarlılık açılarından ele alınmıştır. Bu nedenle tutarlılık ilkesi bütüncül ve bölgesel olarak iki açıdan tartışılacaktır.

Katılımcıların sözel metinlerinin bütüncül tutarlılık açısından görünümünde dil edinim sürecinin doğası gereği anlamsal ve iletişimsel bakımdan sorunlar olduğu saptanmıştır. Toplamda 110 katılımcının bulunduğu araştırmada yalnızca 2 katılımcının sözel metni bütüncül tutarlılık açısından açık bir düşünce ortaya koyduğu için yeterli görülmüştür. Buna karşın açık bir anadüşünceyi yapılandırmaması nedeniyle 33 katılımcının sözel metni dereceli puanlama anahtarına göre kabuledilebilir ve 75 katılımcının ise yetersiz düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Yetersiz düzeyde olan katılımcıların oranı yaklaşık %68'dir. Başka bir deyişle, katılımcıların yarısından fazlası kişisel deneyimini belli bir anadüşünce çerçevesinde aktaramamıştır. Bu sonuç katılımcıların dil edinim düzeylerinin bütüncül tutarlılık açısından bir anadüşünce oluşturacak noktaya erişmediğini göstermiştir.

Bütüncül tutarlılık metnin giriş, gelişme ve sonuç gibi büyük parçaları arasındaki anlamsal-mantıksal ilişkiye dayanır (van Dijk, 1977). Katılımcılardan elde edilen

sözel metinlerin bütüncül tutarlılık boyutu belli bir giriş ifadesi, bu girişe bağlı olarak bir gelişme ve belli bir sonuç içerip içermemesine bağlı olarak betimlenmiştir. Bu bütünlük çıkarım yoluyla bir anadüşünceyi yapılandıracaktır. Dolayısıyla katılımcıların yarısından fazlası bir anadüşünce temelinde belli bölümleri olan sözel bir metin üretememiştir. Dolayısıyla katılımcıların dil edinim düzeylerinin sözel metinlerde bütüncül tutarlılık açısından bazı metinsel sorunlar içeren bir görünüm sergilediği görülmüştür.

Bir metinde bütüncül tutarlılık baskın bir işlev görür (van Dijk ve Kintsch 1983). Öyle ki metnin birimleri, üreticinin zihninde duran anadüşüncenin çıkarımına olanak sağlayacak biçimde ilişkilendirilir. Bu ilişkilendirme, metnin yüzey yapısındaki bütünlük ilkesini sağlar. Ancak bütüncül tutarlılığın sağlanamadığı metinlerde dilsel birimler dağınık biçimde görünür ve temelde işleyen bir düşüncenin anlaşılmasına izin vermez. Bu durum iletişimde önemli sorunlara neden olur.

Çocukların oluşturduğu sözel metinlerde tutarlılığa ilişkin sorunların bulunduğunu belirten kimi araştırmalar yapılmıştır. Bayat ve Yurdakul (2014) tarafından yapılan ve çocukların sözel anlatımlarındaki metinsellik düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmada katılımcıların sözel metinlerinde tutarlılıkla ilişkili giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin açık biçiminde yapılandırılmadığı bulgulanmıştır. Aynı biçimde Silva, Strasser ve Cain'in (2013) araştırmasında da çocukların anlattığı öykülerde tutarlılığın sorunlar içerdiği belirlenmiştir. Bayat ve Yurdakul (2014) ile Silva, Strasser ve Cain'in (2013) yaptığı araştırmaların sonucu bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Buna ek olarak diğer bazı araştırmalarda yaş ilerledikçe oluşturulan metinlerdeki tutarlılık düzeyinin yükseldiği de saptanmıştır. Gwynn'e (2007) göre sekiz yaşındaki çocuklar dört ve altı yaşındaki çocuklara göre daha tutarlı metinler oluşturabilmektedir. Saphiro (1990) da birinci sınıf öğrencilerin anlattıkları öykülerde okulöncesi öğrencilerine oranla giriş ve sonuç bölümlerine daha çok yer verdiklerini bulgulanmıştır. Bu araştırmalar tutarlılığın yaş ilerledikçe ve dil edinimi derinleştikçe tamamlandığını ortaya koymuştur.

Katılımcıların sözel metinlerindeki bütüncül tutarlılığa ilişkin durum bölgesel tutarlılık açısından da benzerdir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda dereceli puanlama anahtarına göre yalnızca 3 katılımcının bölgesel tutarlılığı yeterli ölçüde sağladığı görülmüştür. Bunun yanında 52 katılımcı kabuledilebilir düzeyde bölgesel

tutarlılığı sağlarken 55 katılımcı yetersiz düzeyde kalmıştır. Yetersiz düzeydeki oran tam olarak katılımcıların yarısıdır.

Araştırmada bölgesel tutarlılık özellikle ardışık tümcelerin birbiriyle kurduğu bağıntılar üstünden değerlendirilmiştir. Ardışık tümcelerin tutarlılığı önceki önermede bulunan bir ögenin sonrakinde aynı biçimde devam etmesiyle sağlanır (van Dijk ve Kintsch 1983). Katılımcıların bölgesel tutarlılığı sağlayamaması, dil edinim süreci bakımından buldukları düzeyin gereği olarak art arda kurdukları tümceler arasında bağıntı bulunmamasından kaynaklanır. Kabul edilebilir düzeyde olan katılımcılarda çeşitli kopukluklara karşın anlam az çok anlaşılabilirken katılımcıların yarısında herhangi bir anlama ulaşılamamaktadır. Bu eksiklik, yeterli bir sözel metnin kurulmasını engellemiştir. Edinim sürecinin ilerleyen evrelerinde bu sorunların giderilmesi beklenir. Karmiloff-Smith (1985), bölgesel tutarlılığın oluşmasına göreceli olarak katkıda bulunan gönderim araçlarının 6-7 yaş dolaylarında daha etkin bir duruma geldiğini belirtirken bunu ima eder.

Çocukların konuşarak kurdukları iletişimde sıraladıkları tümceler arasında anlamsal ve mantıksal bir ilişkinin sağlanmış olması dil edinimi açısından ileri bir düzeyin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu niteliğin eksikliği genel izleğe ulaşmayı önler (Grabe, 1984). Sözel ya da yazılı metinlerde her tümce önceki tümcelerden bir bilgi içermek durumundadır (van Dijk, 1977). Bilginin sürekliliği anadüşüncenin kurulumuna katkıda bulunacak tümcelerin üretimini gerektirir. Bu durumun oluşması amaçlı ve bilinçli bir dilsel üretimle olanaklıdır. Bölgesel tutarlılığın yeterli düzeyde oluşmaması anadüşüncüyü belirlememiş olmaktan, belirlendiyse konuşmanın akışı içinde onu yitirmekten ya da dilsel üretimini bilinçli bir biçimde izleyememekten kaynaklanmış olabilir. Katılımcıların bölgesel tutarlılığı sağlayamaması dil edinim süreçlerinin bu düzeye gelmemiş olmasıyla ilgili olabilir.

Bağlaşıklık araçlarına ilişkin kullanımlara bakıldığında katılımcıların en çok eksilteli yapıları kullanmada ölçünlü dile yaklaştığı görülmüştür. Buna karşın gönderim, değiştirim ve bağlayıcıların kullanımında dereceli puanlama anahtarına göre birbirine yakın düzeyde kullanımların olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla bu araçlara ilişkin edinim sürecinin devam ettiği söylenebilir.

Gönderim araçlarına ilişkin kullanımlar incelendiğinde 110 katılımcının 58'inin dereceli puanlama anahtarına göre yeterli düzeyde kullanım sergilediği bulgulanmıştır. Buna karşın, gönderim araçlarını 36 katılımcı kabuledilebilir düzeyde, 16 katılımcı ise yetersiz düzeyde kullanmıştır. Gönderim metnin bir yerinde geçen bir birimin başka bir konumda yinelenmesidir (Dilidüzgün, 2008; Halliday ve Hasan, 1976). Türkçede gönderim adıllarla ve kimi takılarla sağlanır (Keçik ve Subaşı, 2004). Özellikle adılların doğru kullanımı ve neye gönderimde bulunduğu bilincinde olma metin üretimini başarılı kılan etkenlerden biridir. Bu araştırmada gönderim araçları yalnızca adıllar üstünden değerlendirilmiştir. Katılımcıların metinlerinde kullandıkları toplam gönderimin yaklaşık %68'inin doğru olması, ancak yaklaşık %31'inin ölçünlü dil kuralları açısından sorunlu olması bu yöndeki edinimin durumunu ortaya koymaktadır. Buna karşın sorun içeren kullanım oranının daha az olması yine de beş yaş grubu çocuklar için anadil ediniminin bu noktada tamamlanmadığı biçiminde yorumlanabilir. Anadil ediniminin yaklaşık dört yaş dolaylarında tamamlandığı düşünüldüğünde (Yılmaz, 1974; Dönmez vd., 2000) dil dizgesine ilişkin gönderim araçlarında daha az sorun görülmesi beklenirdi. Bunun yanında bazı araştırma sonuçlarına bağlı olarak gönderimle ilgili ölçünlü dile göre sorunlu kullanımların 9-12 yaş aralığında azaldığı belirtilmektedir (Ripich ve Griffin, 1988; Bamberg, 1987).

Gönderim, metnin örüntülülüğünü sağlayan bir bağlaşıklık aracıdır. Dilidüzgün (2008) gönderimin bağlamdan kopuk düşünüldüğünde bir anlamının olamayacağına, ilgili aracın gönderimde bulunduğu birimle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapar. Buna dayanarak gönderim kullanımının metni üreten bireyin bağlam duyarlılığıyla bir ölçüde ilişkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların gönderim araçlarına ilişkin yaptıkları sorunlu kullanımlar bağlamsal bilgi eksikleriyle de ilişkili olabilir.

Gönderim araçlarına ilişkin yapılan araştırmalardan biri Demir (2009) tarafından yürütülmüştür. Buna göre beş yaşındaki çocuklar gönderim araçlarını %39 oranında doğru kullanırken altı yaşındaki çocuklarda bu oran %50'ye çıkmaktadır. Gönderim araçlarına ilişkin bu sonuç, bu araştırmanın sonucundan daha düşüktür. Katılımcılar gönderim araçlarını kullanmada bu araştırmada daha başarılı bulunmuştur. Buna ek olarak Özcan'ın (1993) araştırmasında üç ve beş yaşındaki çocukların gönderim

araçlarını önemli ölçüde doğru kullanabildiği belirlenmiştir. Bu tür araştırmaların sonuçlarına dayanarak Dodsworth (1990), bağlaşıklık araçlarına ilişkin sorunlu kullanımların yaş ilerledikçe azaldığına vurgu yapar.

Eksilteli yapıların kullanımında dereceli puanlama anahtarına göre katılımcıların 79'unun yeterli, 23'ünün kabuledilebilir ve 8'inin yetersiz düzeyde kullanım gerçekleştirdiği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında tüm katılımcılar toplamda 1390 eksilteli yapı kullanmış, bunun 1116'sının doğru (%80,29), 274'ünün sorunlar içerdiği (%19,71) ortaya çıkmıştır.

Eksilteli yapılar, bağlamda yer alan ve iletişime katılanların bildiği bir ögenin dillendirilmemesi yoluyla belirir (Günay, 2003). Eksilteli yapıya başvurma, dilin daha ekonomik kullanılmasıyla ilişkilidir (Uzun, 2013). Aynı ögenin gereksiz biçimde yinelenmesi anlatımı bulanıklaştırır ve enerji kaybına neden olur. Katılımcıların yaklaşık olarak %20'sinin sorunlu bir kullanım sergilemesi dil edinim süreci bakımından normal ölçüde kabul edilebilir. Çünkü eksilti bağlam duyarlılığı ve dil dizgesini kontrol edebilme becerisiyle başarıya ulaşır. Gönderime ilişkin sonuçlarda da belirtildiği gibi katılımcıların bağlam duyarlılığının yeterince gelişmiş olmadığı düşünüldüğünden benzer sorunlu kullanımların eksilteli yapılarda da ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Buna karşın katılımcıların eksilteli yapılarda diğer bağlaşıklık araçlarına oranla daha başarılı bir düzeyde oldukları söylenebilir. Bu başarının çoğunlukla Türkçenin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eksilteli yapılar Türkçede şu durumlarda kullanılır:

1. Yükleme kuran çekimli eylem özne gerektirir.
2. İyelik ögesi tamlayan öge gerektirir.
3. Geçişli çatıdaki yüklemcil öge nesne gerektirir.
4. Belirteç yüklemcil öge gerektirir (Uzun, 2013, s.159).

Bu durumlardan ilk ikisi takılarla gerçekleşir. Sözgelimi, “*Bir bisiklet aldım*” gibi bir tümcede *Ben* öznesi eksiltilmiştir, çünkü yüklemde onu karşılayan bir kişi eki bulunmaktadır. Türkçe takılarla işleyen bir dil yapısına sahip olduğundan eksilteli yapılar bazı durumlarda doğal biçimde belirir. Başka bir deyişle, yukarıdaki örneğin sonundaki kişi eki olmasa tümce dilbilgisel açıdan hatalı olabilirdi. Bu

nedenle Türkçede eksilteli kullanımın tümceye bir ölçüde dil dizgesinin gereği olarak yansıdığı söylenebilir.

Değiştirim araçlarına ilişkin yapılan çözümlenmeler sonucunda katılımcıların sözel metinlerinde toplamda 556 değiştirim yaptığı, bunun 366'sının doğru ve 190'nının sorunlu biçimde kullanıldığı görülmüştür. Dereceli puanlama anahtarına göre değiştirim araçlarını 110 katılımcıdan 49'u (%44,55) yeterli, 39'u (%35,45) kabuledilebilir ve 22'si (%20) yetersiz düzeyde kullanabilmiştir. Buna göre değiştirim araçlarını kullanmada katılımcıların yaklaşık yarısının başarılı olduğu söylenebilir. Değiştirim araçlarına ilişkin edinim sürecinin katılımcıların diğer yarısında ölçünlü dile benzer düzeye gelemediği sonucuna ulaşılabilir.

Değiştirim, metnin akışı içinde dillendirilmiş bir birimin ilerleyen bölümlerde başka bir dilsel birim ya da yapıyla yeniden ifade edilmesinden doğar. Bir değiştirim aracı adların, eylemlerin ya da bir grup tümcenin yerini tutabilir (Uzun, 1995). Halliday ve Hasan (1976) değiştirim araçlarının ada, eyleme ve tümce ya da tümceciğe bağlı olarak türlere ayrıldığını belirtir. Yerini tuttuğu birimin niteliğine bağlı olarak beliren değiştirim araçları metnin dilbilgisel boyutunu yapılandıran önemli bağlaşıklık araçlarıdır.

Değiştirim araçlarının önemli bir işlevi metnin akıcılığını sağlamaktır. Akıcılığın bozulması genellikle çeşitli sözcük ya da sözcük öbeklerinin gereksiz biçimde yinelenmesinden kaynaklanır (Kuru, 2013; Sucuoğlu ve Kargin, 2010). Değiştirim dilsel birimlerin başka sözcüklerle dile getirilmesine dayandığından yinelemeleri önler ve konuşmanın daha akıcı bir nitelik kazanmasına olanak sağlar. Araştırmada katılımcıların yalnızca yarısının değiştirim araçlarını başarılı biçimde kullandığı dikkate alındığında diğer yarısının metnin akıcılığı konusunda sorunlar yaşadığı ve bunların % 20'sinin önemli derece sorunlar içerdiği söylenebilir.

Peterson (1991) tarafından yapılan araştırmaya göre, çocuklar 2-3 yaşından başlayarak değiştirim ve eksilteli yapıları konuşmalarında kullanmaya başlar. Çocukların bağlaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Baltaxe ve D'Angiola (1992) tarafından yapılan araştırmaya göre, normal gelişim gösteren okulöncesi dönem çocukları en çok gönderim ve değiştirim araçlarında sorunlu kullanımlar sergilemektedir. Buna karşın yapılan bu araştırmada gönderim ve

değiştirim araçlarında daha çok sorunlu kullanım saptanmıştır. Bu fark Türkçe ve İngilizcenin yapısına bağlı olarak edinim sürecinden kaynaklanmış olabilir.

Bağlayıcılara ilişkin çözümlenmelere bakıldığında katılımcıların sözel metinlerinde toplamda 877 bağlayıcı kullandığı, bunların 604'ü (%68,87) doğru ve 273'ü (%31,13) sorunlu kullanılmıştır. Katılımcılar açısından ise bağlayıcılar konusunda dereceli puanlama anahtarına göre 110 katılımcının 60'ı yeterli, 38'i kabuledilebilir ve 12'si yetersiz düzeyde bir kullanım sergilemiştir. Yalnızca doğru kullanımlar dikkate alındığında bağlayıcıların katılımcılar tarafından gönderim araçlarıyla yaklaşık aynı düzeyde doğru kullanılabildiği söylenebilir. Ancak dereceli puanlama anahtarına göre bağlayıcıları yetersiz kullanan katılımcı sayısı (12) gönderimleri yetersiz kullanan katılımcı sayısından (16) daha azdır.

Bağlayıcılar, metinde tümce ve tümcecikleri anlamsal açıdan birbirine bağlar. Tümcenin önceki tümcelerle nasıl bir ilişki kurduğu bağlayıcılarla anlaşılabilir. Anlamsal açıdan bağlayıcılar önceki önermelerle zamansallık, nedensellik, karşılaştırma ve genişletme ilişkileri kurar (Halliday ve Hasan, 1976; Miltsakaki vd., 2005). Bu ilişkiler gelen önermenin alıcı tarafından nasıl yorumlanacağını belirler. Bağlayıcı kullanımının zorunlu olmadığı durumlar olsa da açık biçimde kullanımı çoğunlukla önermelerin anlaşılmasını kolaylaştırır.

Bu araştırmada katılımcıların bağlayıcı kullanımı, gerekli olmasına karşın kullanmadıkları durumlar üstünden incelenmiştir. Buna göre katılımcıların %10,9'unun bağlayıcıları puanlama anahtarına göre yetersiz düzeyde kullandığı, dolayısıyla önermeler arası ilişkileri kuramadığı saptanmıştır. Aynı biçimde %34,55 oranında katılımcının da bağlayıcı kullanımında sorun yaşadığı saptanmıştır. Çözümlenmelerde bağlayıcılar anlamsal türler açısından değerlendirilmemiş olsa da katılımcıların çoğunlukla zamansallık ve nedensellik bağlayıcılarında daha başarılı olduğu, ancak karşılaştırma ve genişletme bağlayıcılarında sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bayat, Çetin ve Temizkol'un (2015) yaptığı bir araştırmada da beş yaş grubu çocuklarının karşılaştırma ve genişletme türündeki bağlayıcılarda sorunlar yaşadığı saptanmıştır. Ege'ye (2006) göre 3-7 yaş arasında bağlaç kullanımının sürekli arttığı ve bu artışın 5-7 yaş aralığında çok belirgin olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmada 5 yaş çocuklarının metinlerinde bağlayıcılara önemli ölçüde yer verdikleri görülmüştür. Bağlayıcı kullanımı açısından katılımcıların metinlerinin

çoğunluğunun derecelendirilmiş puanlama anahtarına göre yeterli ve kabuledilebilir düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmada katılımcıların oluşturduğu sözel metinler, bağlaşıklık ve tutarlılık görünümleri yanı sıra tümce özellikleri açısından da değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sözel metinlerde yer alan tümcelerin yüklem türü, öğelerin dizilişi, yapısal nitelikleri ve son olarak sözdizimsel ve dilbilgisel açıdan anlaşılabilirlik düzeyleri açısından ele alınmıştır. Belirtilen açılardan tümcelerin nasıl bir sıklıkla metinlerde yer aldığı saptanmıştır. Bu bölümde tümce özelliklerinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

Metinlerde yer alan tümce türlerine bakıldığında toplamda 1668 tümcenin yüklem türüne göre 1244'ünün (%74,58) eylem tümcesi, 424'ünün (%25,42) ad tümcesi olduğu belirlenmiştir. Eylem tümcelerinin çoğunlukta olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Bunlardan biri katılımcıların yaş özellikleri nedeniyle devingen durumlara daha duyarlı olmasıdır. Gelişimsel özellikleri nedeniyle beş yaş dönemi çocukları devingen gerçeklikleri dile getirmeye durağan olanlardan daha eğilimlidir. Bunun yanında eylem tümceleri, katılımcıların anlatmak istedikleri deneyimlerin içeriğinden dolayı daha çok kullanılmış olabilir. Sözelimi gittiği lunaparkta yaptıklarını anlatan çocuklar doğal olarak eylem tümcelerine başvurmuştur. Üçüncü bir neden ise, tüm dillerde olduğu gibi Türkçede de eylem tümcelerinin daha sık kullanılması olabilir. Karahan'ın (1999) her türlü hareketin, işin ve oluşun eylem tümceleriyle karşılanmasından dolayı ad tümcelerine oranla daha fazla kullanıldığına ilişkin saptaması bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğelerin dizilişi açısından bakıldığında sözel metinlerde bulunan toplam 1668 tümcenin 1423'ünün (%85,31) kurallı, 183'ünün (10,97) devrik ve 62'sinin (3,72) eksiltili tümcelerden oluştuğu görülmüştür. Başka bir deyişle, kurallı tümceler devrik ve eksiltili tümcelere göre çoğunluktadır. Bu sonuç Türkçede sözdizimsel edinimin öncelikle ölçünlü yapıya uygun olarak geliştiğini ortaya koymuştur. Devrik tümce yapısı kurallı bir tümcede yüklem yer değiştirmesine göre tanımlandığından öncelikle kurallı tümcenin edinilmiş ve yerleşmiş olması beklenir. Dolayısıyla bu sonuç beklenen bir durumdur. Bunun yanında devrik ve eksiltili tümce yapısının başarılı biçimde kullanımı da dil edinim düzeyinin yeterli bir noktada olduğu düşüncesini yansıtmaktadır.

Üretilen tümcelerin yapısal özelliklerine bakıldığında katılımcıların 1336 (%80,09) basit yapılı tümce, 261 (%15,65) bileşik yapılı tümce ve 71 (%4,26) sıralı yapılı tümce kullandığı belirlenmiştir. Sözel metinlerde basit yapılı tümcelere daha sık biçimde başvurulması, beş yaş grubu çocukların her tümcede bir tek yargı aktarma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Anlatılan deneyimlerin niteliği düşünüldüğünde katılımcıların iyi bir dil yapısı oluşturmak yerine yalnızca iletişim amacıyla ilgili içeriği aktarma durumunda oldukları söylenebilir. En az çaba yasası gereği (Martinet, 1998) çocuklar en kolay ulaşılabildikleri basit yapılı tümceleri kullanmayı seçmiş oldukları düşünülmektedir. Bileşik ve sıralı tümceler daha fazla olguyu aynı sözdizimsel yapı içinde eklemeyi zorunlu kıldığından (Banguoğlu, 1988) çocukların gelişimsel özellikleri bu tür bir beceriyi destekleyememiştir. Bunun yanında özellikle bileşik tümcelerin gerektiği ölçüde bulunması dil ediniminin ve kullanımının iyi düzeyde olduğunun belirtilerinden biri olarak değerlendirilebilir. Toplam tümce sayısı içinde yaklaşık %15 dolayında olan bileşik tümcelerin sıklığının beş yaş grubu çocuklar için normal düzeyde olduğu düşünülmektedir. Hengirmen (1998) bileşik tümcelerin anlatımı kısa ve özlü bir duruma getirerek dile bir kıvraklık sağladığını belirtir. Böyle bir kullanım, edinilen dilin geliştirilmesinden ve belli bir işlevlik kazanmasından sonra görülebilir. Son olarak, çocuklar tarafından sıralı tümcelerin daha az kullanılması, bu tür tümcelerin karmaşık yapısı gereği daha çok yazı dilinde kullanılıyor olması olabilir (Kansızoğlu, 2012).

Çocukların kurdukları tümcelerin özelliklerini belirleyen kimi araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Güteryüz (1990) tarafından yapılmış ve bu araştırmada 48-60 ay aralığındaki katılımcıların eylem tümcelerini, kurallı tümceleri ve basit yapılı tümceleri diğer tümce türlerinden daha çok kullandığı saptanmıştır. Aynı biçimde Erkan'ın (1990) araştırmasında ise aynı yaş grubundaki çocukların yine eylem tümcelerini, kurallı tümceleri ve basit yapılı tümceleri daha çok kullandığı saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları Güteryüz ve Erkan'ın araştırma sonuçlarıyla benzerdir.

Araştırmada katılımcıların ürettikleri tümcelerin çeşitli ölçütler açısından türleri yanında dilbilgisel ve sözdizimsel açıdan ne düzeyde yeterli olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Buna göre katılımcıların ürettiği 1668 tümcenin 1400'ü (%84) dilbilgisel açıdan kabuledilebilir düzeydeyken 268'i (%16) sorunlar içermektedir.

Sorun içeren tümceler ölçünlü dildeki kurallara göre dilbilgisel açıdan hatalı görünmektedir. Bu hatalar çoğunlukla anlamda belirsizlik yaratacak biçimdedir. Hataların nedenleri sırayla gereksiz sözcük kullanımı (154 tümcede), sözcüğün hatalı kullanımı (43 tümcede), hatalı takı kullanımı (29 tümcede), gerekmesine karşın takının kullanılmaması (20 tümcede), özne-yüklem uyumsuzluğu (5 tümcede) ve gereksiz takı kullanımından (3 tümcede) kaynaklanmıştır. Ölçünlü dilden farklı bir görünüm sergileyen bu kullanımların çoğunlukla gereksiz sözcük kullanımıyla ilişkili olması katılımcıların tümcelere sözcükleri yerleştirirken aynı anlamda bir sözcüğün bulunup bulunmadığını denetleme sorunu yaşadıklarını düşündürmektedir.

Oluşturulan tümcelere sözdizimsel açıdan bakıldığında toplamda 1668 tümcenin 1578'inin (%95) ölçünlü dildeki sözdizimsel yapılarla büyük oranda benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Yalnızca 90 (%5) tümce sözdizimsel sorunlar içerecek biçimde kurulmuştur. Bu sonuç katılımcıların beş yaş dolaylarında sözdizimsel açıdan önemli miktarda bir edinim gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

İletişimin temel birimi olarak düşünülebilecek metinler tümcelerin bir araya gelmesiyle oluşur. Tümce, duygu ve düşünceleri aktarmak için üretilen ve bir yargı bildiren bütünlüklerdir (Gencan, 2001; Kahraman, 2001; Hengirmen, 1998). Tümcenin ilgili yargıyı aktarabilmesi için anlam açısından eksiksiz olması gerekir (Vardar, 1998). Sözel ve yazılı dilde kullanılan tümcelerin doğru biçimde kurulması bağlaşıklık ve tutarlılık ilkelerinin sağlanmasını da etkiler. Tümcelerin sorunlu olması ise tersine metin bütünlüğünü de etkileyebilir ve iletişimde sorunların yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle tümcelerin dilbilgisel ve sözdizimsel açıdan doğru kurulması ve anlam bulanıklığından arındırılması önemli bir noktadır. Araştırmada katılımcıların dilbilgisel açıdan yaptıkları sorunlu kullanımlar metin kurmalarını ve iletişimde bulunmalarını da sorunlu bir duruma getirebilir. Yapılacak eğitsel etkinliklerin bu durumu göz önünde bulundurması olumlu sonuçlar sağlayabilir.

Alanyazında çocukların genel olarak dört yaş dolaylarında dil dizgesinin edinimini tamamladığı belirtilir (Yılmaz, 1974; Dönmez vd., 2000). Buna benzer biçimde Türkçe açısından Dönmez ve diğerleri (2000) de çocukların 4-5 yaş dolaylarında anadillerinin dilbilgisel yapılarını edindiğine vurgu yapar. Buna karşın Dağabakan ve Dağabakan (2008) dilbilgisi kurallarının %90'ının ediniminin 5-6 yaş dolaylarında

tamamlandığını söyler. Bu görüşler dikkate alındığında bu araştırmadan tümce özelliklerine ilişkin elde edilen sonuçların normal bir gelişim düzeyinde bulunan çocuklarda görülebilecek yapılar olduğu belirtilebilir. Okulöncesi eğitimi döneminde yapılabilecek çeşitli dilsel etkinlikler, belirlenen sorunlu görünümünün daha kolay ve hızlı biçimde üstesinden gelinmesinde yardımcı olabilir.

Dil edinim sürecinin devam etmesinden dolayı beş yaş grubu okulöncesi öğrencilerin tümcelerinde gözlemlenen dilbilgisel sorunlar özellikle gereksiz sözcük kullanımı odağında toplanmaktadır. Bunu sırayla hatalı sözcük kullanımı, hatalı takı kullanımı, takı eksikliği, sözcük eksikliği ve özne-yüklem uyumsuzluğu izlemiştir. Ancak bu sorunların bir bölümü, verilerin sözel olmasından da kaynaklanmış olabilir. Garret (1975) konuşma dilinde tümcelere gereksiz sözcük ekleme ya da çıkarma, gereksiz takı ekleme ya da çıkarma, hatalı sözcük kullanma ve sözcükleri yanlış söyleme gibi hataların yapılabileceğini belirtir. Dolayısıyla bu araştırmada belirlenen sorunların dil dizgesinin ediniminin düzeyinden mi yoksa konuşma yoluyla üretilmiş olmasından mı kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirleyecek farklı çalışmalar yapılabilir.

Çocuklar toplumun diğer üyeleriyle etkileşim durumundayken dilin tüm boyutlarını çeşitli yaşantılarla edinir. Bu etkileşimde dil dizgesi açısından yeterli düzeydeki girdilerin olması önemli bir noktadır. Koç ve Slobin (1985), çocukların 2-3 yaş dolaylarında sözdizimsel ve biçimbilimsel açıdan etkin bir dil kullanımı sergilediğine vurgu yapar. Çevresel özellikler ve eğitsel etkinlikler bu edinim düzeyini destekleyecek biçimde yapılırsa beş yaş dolaylarında daha az sayıda hatanın görüleceği ve çocukların ilköğretime sözel metin üretimi ve konuşma becerisi açısından daha hazır bir duruma geleceği düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların sözel metinlerinde bulunan tutarlılık düzeylerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Yapılan çözümlenmeler, katılımcıların sözel metinlerinde bulunan tutarlılık düzeyinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bağlılık araçlarının kullanımına ilişkin çözümlenmeler ise katılımcıların puan ortalamalarının cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından anlamlı ölçüde farklılaştığını, ancak okulöncesi eğitim alma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını ortaya koymuştur.

Bazı araştırmalarda cinsiyetin dil edinimi üstünde etkili bir değişken olduğu ortaya koyulmuştur. Öztürk (1995), yaptığı araştırmada aynı yaştaki kızların dil ediniminde erkeklerden daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Aynı biçimde kızların konuşma uzunluğu, tümcelerinin dilbilgisi açısından doğruluğu gibi konularda erkeklere oranla daha başarılı olduklarını saptayan araştırmalar bulunmaktadır (Aydoğan ve Koçak, 2003Ü; Seçilmiş, 1996; Taner, 2003). Bu araştırma sonuçlarının tersine, cinsiyet ile dil edinimi arasında bir ilişkinin olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Temel, 2000; Yıldırım, 2008). Özcan (1993) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise çocukların anlatılarındaki tutarlılık görünümleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç da katılımcıların cinsiyetlerinin tutarlılık üstünde etkili olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın, bağlaşıklık araçlarının kullanımında kızlar erkeklerden daha başarılıdır. Metinselliğe ilişkin bu fark, bağlaşıklık araçlarının dilbilgisel özelliklerle ilgili olması ve dolayısıyla metnin yüzey yapısında konumlanması, ancak tutarlılığın derin yapıda yer alan ve daha güç oluşturulabilen bir ilke olması olabilir. Başka bir deyişle, bağlaşıklık görece daha kolay bir niteliğe sahiptir. Katılımcıların gelişim özellikleri dikkate alındığında tutarlılık ilkesinin her iki cinsiyet tarafından da yeterli düzeyde sağlanamadığı, ancak daha hızlı edinilip kullanılabilen bağlaşıklık araçlarını kızların başarılı biçimde edinip kullandığı söylenebilir.

Dil edinimini çeşitli biçimlerde etkileyen diğer bir değişken sosyoekonomik düzeydir. Sosyoekonomik düzeyin dil ediniminde etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Sözelimi Ünal'ın (2007) araştırmasında sosyoekonomik düzey yükseldikçe buna koşut olarak dil edinim düzeyinin de arttığı bulgulanmıştır. Erkan'ın (1990) araştırmasında aynı biçimde üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeydekilerden dil edinimi bakımından daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. İpek'in (2006) yaptığı araştırmada ise üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların sözcük dağarcıklarının daha iyi durumda olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlar sosyoekonomik düzeyin dil ediniminde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu araştırmadan tutarlılığa ilişkin elde edilen sonuç, bu sonuçların tersi yönündedir. Bu farklılık, tutarlılığın beş yaş çocukları için dil ediniminin ileri düzeyinde yer alması olabilir. Dilin daha kolay edinilen birimleri erken yaşlarda açık biçimde izlenebilirken tutarlılığa ilişkin

unsurlar dilde daha ileri düzeyde bir yeterliliğin sonucu olabilir. Buna karşın bağlaşıklık araçlarının kullanımı açısından daha farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üst ve alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta düzeydekilere göre bağlaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, alt ve üst düzeydeki çocukların daha nitelikli dil girdileri almasıyla ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların sözel metinlerinde bulunan tutarlılık ve metinsellik düzeylerinin okulöncesi eğitim süreleri bakımından farklılaşmadığı bu araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeridir. Ancak çeşitli araştırmalarda bundan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öztürk (1995) okulöncesi eğitimi alan ve almayan çocukların ifade edici dil açısından edinimlerinin farklılaştığını bulgulayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada okulöncesi eğitimi alan çocukların ifade edici dil becerilerinin daha çok geliştiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Taner (2003) de okulöncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu belirtmektedir. Taner ve Başal'a (2005) göre ise okulöncesi eğitimi çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Erdoğan, Bekir ve Aras'a (2005) göre de okulöncesi eğitimi alma süresi açısından çocukların dil becerileri farklılaşmaktadır. Şengül'ün (2007) araştırmasında ise okulöncesi eğitim süresi arttıkça çocukların "isimlendirme", "benzerlik", "farklılık" ve "işlev belirtme" alt boyutları açısından Türkçe dil kullanım becerilerinde artış olduğu belirtilmektedir. Bütün bu araştırmalar dil kullanımının metin öncesi birimlerine odaklanmıştır. Ortaya çıkan farkın bu noktadan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada beş yaş çocuklarının sözel metinlerinde belirlenen ölçünlü dilden farklı kullanımların dili tam olarak edinen, ancak bunu kullanırken çeşitli hatalar yapan bireylerin hatalarından farklı bir nitelikte olduğunu vurgulamak gerekir. Burada belirlenen hatalar, edinim sürecinin doğasından kaynaklanmaktadır ve doğaldır. Araştırmada ilgili farklılıklar yalnızca ölçünlü dile göre değerlendirildiğinden hata olarak adlandırılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların sözel metinlerinde genel olarak tümce düzeyinde ölçünlü ile uyumlu yapıların bulunduğu görülmüştür. Bağlaşıklık araçları kullanımı açısından ölçünlü dilden önemli ölçüde sapmaların olmadığı, tutarlılık açısından ise tutarlılık ölçütlerine yeteri kadar uyulmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçların doğrulanması için benzer araştırmaların yinelenmesi önerilir. Öneriler şu noktalarda toplanabilir:

1. Sözcüksel bağlaşıklık düzeyini belirleyecek çeşitli araştırmalar yapılabilir.
2. Tutarlılığın oluşturulmasına yardımcı olacak çeşitli öğretim tekniklerinin etkililiği araştırılabilir.
3. Bağlaşıklık araçlarından sorunlu kullanımların görüldüğü türlerin nedenlerine ve çözümlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
4. Çocukların tümcelerinde görülen dilbilgisel ve sözdizimsel sorunların çözümüne odaklanan dilsel etkinlikler araştırılabilir.
5. Metin edinimine yönelik etkisi olan değişkenlerin neler olabileceği ve etki derecesi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (1991). *2.5- 4 yaşlar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksu-Koc, A. ve Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, 1, 839-878.
- Avcı, N. (2004). *Gelişimde 0-3 yaş: Yaşama merhaba* (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydoğan, Y. ve Nurcan K. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/akcay.htm adresinden 22.05.2015'te alınmıştır.
- Baltaxe, C. A. ve D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 1-21.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent?. *College Composition and Communication*, 34(4), 417-429.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: De Gruyter.
- Banguoğlu, T. (1988). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Bayat, N. ve Yurdakul, Y. (2014). The degree of textuality in speech of six-year-old children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3874-3879.
- Bayat, N., Çetin, M. ve Temizkol, Ş. (2015). Children's levels of comprehending connectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 183-191.
- Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.
- Bex, T. (1996). *Variety in written English: Texts in society: Societies in text*. London: Routledge.

- Bloome, D., Katz, L., ve Champion, T. (2003). Young children's narratives and ideologies of language in classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 19(3), 205-223.
- Blum-Kulka, S. (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation. J. House ve S. Blum-Kulka (Editörler), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies* (s. 17-37). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bochner, S. ve Jones, J. (2008). *Child language development: Learning to talk* (2nd ed.). London: Whurr Publishers.
- Brown, G. ve Yule, G. (1988). *Discourse analysis*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Bublitz, W. (2011). Cohesion and coherence. J. Zienkowski, J. Östman ve J. Verschueren (Editörler), *Discourse pragmatics* (s. 37-49). Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Bukatko, D. ve Daehler, M. W. (2004). *Child development: A thematic approach* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351.
- Carroll, D. (2008). *Psychology of language* (5th ed.). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Cazden, C. B., Snow, C.E. ve Heise-Baigorria, C. (1990). *Language planning in preschool education with annotated bibliography*. The World Congress of Applied Linguistics'te sunulmuştur. Ottawa, Canada.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Clark, B. A. (2000). First and second language acquisition in early childhood. *Proceedings of the Lilian Katz Symposium* (s. 181-188) Urbana, Illinois, USA. <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/katzsym.pdf> adresinden 23 Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

- Dağabakan, F. Ö ve Dağabakan, D. (2007) Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 155-160.
- Deese, J. (1970). *Psycholinguistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Demir, Ö. E. (2009). *A tale of two hands: Development of narrative structure in children's speech and gesture and its relation to later reading skill*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Chicago, USA.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dodsworth, P. R. (1990). *A longitudinal analysis of young children's use of cohesion in oral narratives*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Memorial University of Newfoundland, Canada.
- Dönmez, N. B. ve Arı, M. (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(3), 115-161.
- Dönmez, N., Dinçer, Ç., Abidoğlu, Ü., Gümüşçü, ve Ş., Pişkin, Ü. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. Ankara: Ya-Pa Yayın Evi.
- Dönmez N. B. (1986). *12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kavranılması* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Edizkun, H. (1992) *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Ege, P. (2006) Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S.S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi* (s. 90-105). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ellis, D. G. (1999). *From language to communication*. N.J.: Routledge.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş. ve Aras, S.E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Erguvanlı, E. E. (1984) *The function of word order in Turkish grammar*. Berkley: University of California Press.

- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Forbes-Riley, K., Webber, B., ve Joshi, A. (2006). Computing discourse semantics: The predicate-argument semantics of discourse connectives in D-LTAG. *Journal of Semantics*, 23(1), 55-106.
- Garrett, M. F. (1975). The analysis of sentence production. *Psychology of Learning & Motivation*, 9, 133-177.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Grabe, W. (1984). Written discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 5, 101-123.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., vd. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts*. The Hague: De Gruyter Mouton.
- Güteryüz, F. (1990). *48-60 Aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları
- Güneş, S. (2001). *Türk dili bilgisi*. İzmir: Çağlayan.
- Gwynn, S.M. (2007). *Influences on children's narrative coherence: Age, memory breadth, and verbal comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University, USA.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. J. Flood (Editör), *Understanding reading comprehension: Cognition, language, and the structure of prose* (s. 181-219). Newark, DE: International Reading Association.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in texts*. Oxford: Oxford University.

- Hoffman, P.C. (2014). *Learning to tell coherent personal narratives: Linkages to mother-child reminiscing over time*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Loyala University Chiago, USA.
- Hudson, J. A., ve Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. A. McCabe ve C. Peterson (Editörler), *Developing narrative structure* (s. 89-136). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- James, L. S. (1990). *Normal language acquisition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K. ve Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 218-234.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 217-235.
- Kahraman, T. (2001). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Ankara: Dumat.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel.
- Karmiloff, K. ve Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From foetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Karpuz, Ö. ve Akçataş, A. (2001). Metinde anlam bağları üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 18, 37-47.
- Keçik, İ. ve Subaşı, L. U. (2004). *Türkçe sözel ve yazılı anlatım*. (4. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Koch, H. (2001). *A functional perspective of cohesion in English*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Konrnfilt, J. (1992) *Turkish*. London: Routledge.
- Kumar, R. (2014). *Araştırma yöntemleri: Yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi*. (Çev. Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu ve H. Atak). Ankara: Edge Akademi. (Eserin özgün biçimi 2011'de yayımlandı.).

- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizce'deki bağlaçların yazılı metinlerde kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.
- Külebi, O. (1990). Türkçede eksilti tümceleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1-2), 117-130.
- Lee, Y. J., Lee, G. G. ve Oh, H. N. (2013). An exploratory study on young children's spoken and written narratives of personal experience. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(2), 47-61.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lust, B. C. (2006). *Child language: Acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machado, J. (2010). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy* (9th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Mandel, D. R., Jusczyk, P. W. ve Nelson, D. G. K. (1994). Does sentential prosody help infants organize and remember speech information?. *Cognition*, 53(2), 155-180.
- Mardell, B. (1991). *And we told wonderful stories also: Reflections on a preschool language game to promote narrative development* (Rep. No. 142). Boston: U.S. Department of Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED365463> adresinden 22 Haziran 2015'te alınmıştır.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel genel dilbilim. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- McCrimmon, J. ve Miller, S. (1973). *Writing with a purpose* (Short ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Milles, M. B. ve Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.
- Miltsakaki, E., Dinesh, N., Prasad, R., Joshi, A. ve Webber, B. (2005). *Experiments on sense annotations and sense disambiguation of discourse connectives*. The Fourth Workshop on Treebanks and Linguistic Theories'de sunulmuştur. Barcelona, Spain.

- Nakano, M. ve Nagasaki, T. (2012). The development of narrative coherence in preschoolers: Analysis of accounts about the experience of making cake. *The Japanese Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 66–74.
- Nazzi, T., Bertoncini, J. ve Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24(3), 756-766.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. E. Kıran, E. Korkut ve S. Ağildere (Editörler), *Günümüz dilbilim çalışmaları* (s. 121-132). Multilingula Yabancı Dil Yayınları: İstanbul.
- Owens Jr, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Özcan, F. H. (1993). *Coherence in narratives of Turkish-speaking children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Reading, UK.
- Özgüven, İ.E. (2012). *Psikolojik testler* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, H. (1995) *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R. ve Insalaco, D. M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 390-399.
- Peralta, D. M. (2007). *Puerto rican children's coherence and cohesion for culturally relevant stories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Long Island University, USA.
- Ripich, D. ve Griffin, P. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165– 173.
- Shapiro, L. R. (1990). Developmental changes in young children's ability to produce cohesive and coherent stories. Evaluating Structure in Different Narrative Genres, Conference on Human Development'da sunulmuştur. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED317285.pdf> adresinden 22.05.2015'te alınmıştır.
- Sagi, E. (2010). Discourse structure effects on the global coherence of texts. *Proceedings of 2010 AAAI Fall Symposium Series*. (s. 55-61). Menlo Park, California.

- Schiffrin, D. (1988). *Discourse markers*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, F. L. Ö. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shady, M., L. Gerken ve P. Jusczyk (1995). Prosody serves as a linguistic marker to local co-occurrence patterns in ten-month-olds. *Proceedings of 19th Annual Boston University Conference on Language Development* (s. 553–562). Boston: USA.
- Silva, M., Strasser, K., ve Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T (2010). *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları & yaklaşımlar-yöntemler-teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taner, M., ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tanskanen, S. K. (2006). *Collaborating towards coherence: Lexical cohesion in English discourse*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Tapiero, I. (2007). *Situation models and levels of coherence: Toward a definition of comprehension*. London: Taylor & Francis.
- Temel, Z. F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi SED ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 39-53.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, G. Z. (2014) *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rd ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. D. Kuhn ve Sigler R. S. (Editörler), *The handbook of child psychology: Cognition, perception and language (Vol.2)* (s. 255-298). N.J.: John Wiley & Sons.
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim: Temel ilke ve kavramlar. A.S. Özsöy ve Z. E. Emeksiz (Editörler), *Genel dilbilim-II* (s. 152-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Uzun, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Ünal, G. S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- van Dijk, T. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman.
- van Dam, F. J. (2010). *Development of cohesion in normal children's narratives* (Research Report). Utrecht: University of Utrecht <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/180044> adresinden 22.05.2015'te alınmıştır.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözelğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Verhoeven, L. T. (1988). Acquisition of discourse cohesion in Turkish. *Studies on Turkish Linguistics: Proceedings of the Fourth International Conference on Turkish Linguistics* (s. 437-52). İstanbul, Türkiye.
- Webber, B., Stone, M., Joshi, A. ve Knott, A. (2003). Anaphora and discourse structure. *Computational Linguistics*, 29(4), 545-587.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, T. (1974). *Dil yapısının okul başarısındaki rolü*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Zeyrek, D. ve Webber, B. L. (2008). A discourse resource for Turkish: Annotating discourse connectives in the METU corpus. *The Proceedings of the 6th Workshop on Asian Language Resources* (s. 65-72). Hyderabad, India.

EKLER

Ek 1: Çocukların Sözel Metinlerinden Örnekler

Tutarlılık açısından yeterli olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: M6

...

Hatırlamıyorsun, biraz düşün bakalım. Hiç unutamadığın. Çok hoşuna giden bir olay oldu mu?.

Çok güldürdü... oldu.

Oldu? Bir anlatır mısın bana?

Arkadaşlarımla oldu. Gazihan telefona bakmıştı. "Günaydın" demişti. Sonra "düt düt" demişti telefondaki ses. "Sen kimsin?" demişti telefondaki ses Gazihan'a. Gazihan da "Ben Gazihan! Ben Gazihan!" demişti. Biz de çok güldük. Gazihan da Gazihan da güldü. Sonra Gazihan "Düt düt" dedi yine. "Düt düt" dedi. Onlar bize çok komik geldi.

...

Tutarlılık açısından kabuledilebilir olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: B6

...

Bana anlatabilir misin? (Tavşan görme.)

Hayvanat bahçesinde görmüştüm ve tavşan çok tatlıydı. Ama ona ellemek istedim. Ama o birazcık korkusu geliyordu. Ama çok tatlı bi tavşandı. Ama onun da aileleri vardı. Nasıl dokunabilirdim diye düşündüm. Sadece kuyruğuna dokundum. Sadece kuyruğuna dokundum Ama çok güzel bi tavşandı. O kadar.

Tutarlılık açısından yetersiz olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: A5

...

O kuşu biraz anlatabilir misin?

Rengi şey mavi. Biraz da siyah. Bi de, ama babam onu pek saldırmamıza izin vermiyo. Eskiden çarşıya alışmıştı ama arkadaşım kuşu gidince her şeye alışkın değil artık. Sonra bi de kolumuza konuyodu kolumuzu şey yaparız oraya gelir. Ben koltuğun arkasına koyunca işte şurası gelir. Saklambaç oynarız. O da beni bulur. Sonra, bu kadar.

...

Gönderim açısından yeterli olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: H12

...

Bana biraz kardeşini anlatabilir misin?

Hı hı. He.. ben ona, şey saklambaç oynamayı öğrettim. Ama o bakıyo. Çünkü daha o küçük. O da saklanıyo bazen. Beni bulamıyor. Bulamadığı için de ben çıkıyorum ortaya. Şey portakalı soydum söylemeyi de seviyo. Iı.. onunla evcilik oynuyoruz. Ben bebek olcam diyo. Tamam, sen bebek ol dedim. O bebek olunca çok tatlı oluyo. Ama oyunda. İmm yemek ye.. ka.. kardeşim diyo ki bebek olduğunda “Acıktım!” diyo. Ben de ona masuscuktan hamurdan yemek yapıyorum. Ama o gerçek sokmuyo ağzına. Çünkü ben öğrettim.

...

Gönderim açısından kabuledilebilir olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: E2

...

İzledin mi? İzlediğin o çizgi filmi, yani pamuk prensesi bana anlatsana.

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur saman içinde bi tane pamuk prenses varmış. Pamuk prenses ve yedi cüceler bir gün ormana gitmişler. Yedi cüceler, yedi cüceler demiş ki “Sen bizim evde napıyorsun?” demiş. Pamuk prenses de demiş ki” Ben şey sizin evde hiç kimse olmadığını fark ettim.” demişti. Sonra birden kötü kalpli cadı gelmişti. Kötü kalpli pamuk prensesi öldürmek istiyodu. Sonra aynaya demiş ki ”Ayna ayna söyle bana sen.. benden güzeli var mı dünyada?” demiş. Ayna da demiş ki “Sen senden güzeli var dünyada.” Demiş. “Adı da pamuk prenses.” demiş. Sonra pamuk prenses ve yedi cüceler pikniğe gitmiş. Sonra da sonra da kötü kalpli gelmiş. Kıyafetini değiştirmiş. Bi tane ona elma vermiş. O da bayılmış. Sonra da yedi cüceler onun bi tane prens gelmiş. Sonra onu da zaten kaldırmış. Öpmüş onu. Pamuk prenses de bayılmadan geçmiş. Bu kadar.

Gönderim açısından yetersiz olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: E10

...

Tamam. Bu akvaryuma gittiğin günü bana anlatır mısın bi?

Böyle büyük bi köpekbalıkları vardı. Böyle böyle palyanço balığı. Ama palyanço balığı orta kısmı beyaz olur diğerleri de turuncu siyah olur. Sonra böyle şeyler vardı yengeç şöyle bi şey vardı. Böyle burada şeyler var böyle uçları sivriydi böyle. Takılıydı. Böyle vardı elleri de kıskaç gibiydi. O neydi? Şöyleydi. Yani.

...

Eksilti açısından yeterli olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: G8

...

En son ne zaman gittin lunaparka?

Küçükken beş yaşındayken.

Anlatır mısın bana o günü?

Fatma Ablam diye bi ablam vardı. Onunla bereber kanguruya binmiştik. Çok korkmuştum. Sonra büyüyünce korkmamaya başlamıştım. Sona da orda orda dönme dolaba bincektik. Ben ananeme hayır demiştim. Korkuyordum. Ondan binmedim. Sona da o anneme söyledi. “Anne şurdaki kanguruya binebilir miyim tekrar.” demiştim. O da izin vermişti. O da izin verdi. Annemle birlikte bindik. Sona babam top atma yerine bindi. Ben de üç kere topu attım. Orda da orda da oynamıştık. Sona da trene binmiştik. Çok hızlıydı. Orda da bağırıyordum. Arkamızda da ablagil vardı. Ben dayımla birlikteydim. Ablamda kardeşiyleydi. Sona orda oynarken annem fotoğrafı çekiyodu. Ben de görmedim video çekiyomuş. Sona orda da bi tane çocukla büyüklerin treni varmış. Annemlerin treni büyüklerin treni yani. Sona orda da orda da ben de binmişim. Orda da annem yaşımın sekiz yaş olduğunu söylemişti. Sona da binmişim. Ama korkmuştum çok eğleneliydi çünkü. Bu kadar.

...

Eksilti açısından kabuledilebilir olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: G2

...

Bana biraz bahseder misin onlardan? (Arkadaşları)

Taha benden o daha beş yaşında. Onun kardeşi üç. Kardeşi çok küçük. Yani o kadarda küçük değil ama. Tabi onlarla koşu yarışı yaptığımızda ben kazanıyorum hep. Ben onlardan büyüğüm çünkü. Altı yaşındayım. Bisiklet yarışı yaptığımızda da ha bire ben. Çünkü çok hafif sürüyorum bisikletimi. Bu kadar tamam yeter mi?

...

Eksilti açısından yetersiz olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: K2

...

Yağmur'u anlatır mısın biraz bana.

Yağmur biraz benim üstüme çıktı. Bi de benim üstüme tırmanmak istiyö. Bi de annesinin adı Ebru. Bezini değişince bi daha katıyo bezini. Sonra ben örtü hazırlamıştım. Sonra ben örtünün üstünde uyumuştum. Sonra da Yağmur benim üstüme çıkmaya başladı. Ve de evinde arabası da var. Bebek arabası. Sonra da koltuğa oturmaya başladı. Yastığı altısına koymuştu. Sonra da sonra da sonra da ve de Ebru'nun kucağında uyumuştü. Şimdi ben bunu anladım. O daha bilmiyo. O daha bilmiyor. Şimdi o konuşmuyor ve de şöyle yapıyo ve de ve de yürümeye çalışıyo. Benim evimde yürümeye çalıştı.

...

Değiştirim açısından yeterli olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: E4

...

Senin kaplumbağan mı var? Bana biraz bahsetsene ondan.

Bi de evi var. Ağacı var. Her gün.. onun adı da çitlembik. Bi de şey var taş değil de şey deniz kabukları var orda. Bu kadar. Bi de kaplumbağam benim havuzunda yoktu. Benim odama gitmişti. Yatağımın içine girmişti. İçine değil de altına. O zaman kaybolmuştu. Bulduk onu. O zaman yerine götürmüştük onu. Bu kadar. Bu kadar.

...

Değiştirim açısından kabuledilerbilir olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: G7

...

Köpeğinden bahseder misin? Bana onu anlatır mısın?

Köpeğimin yuvası var. Ama yuvası telden. Tel böyle eğrilmiş. Bi keresinde telin üstünden atlayıp çıkmış. Atlayıp çıkınca da bizim bi tane bahçemiz var, bahçeyi dağıtıp dökmüş. Orda biraz salatalık vardı. Yerde ekili. Onu ezip geçmiş. Ondan sona köpeğin adı Zekcs. Zaten cinsi neydi onun adı? Bi tane cins vardı yaa... Golden he golden cinsinde köpeğim. Bi de koşturmayı çok seviyo. Oynamak istiyo ya oynamak istediği için böyle ütüne atlıyo. Atladığı zaman bi kere ben küçüktüm dört yaşındayken üstüme atladı. Ben yere düştüm. Elim kanamıştı zaten ama yine de annem oraya yara bandı yapıştırdı. Yine çıktım dışarı. Köpeği kapattım. Kapatmaktan başka bi çarem yoktu. Yoksa bi daha düşerdim. Bi de Irmak diye arkadaşım var ya şimdi bahsettim. İşte o da çok korkuyo benim köpektten. Ama artık o büyüdü. Yine de korkuyo. Ben korkmuyorum ama.

...

Değiştirim açısından yetersiz olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: J7

...

Hatırlamıyorsun. Peki ben sana başka bi şey sorayım seni ok güldüren komik bi olay hatırlıyo musun?

Evet.

Bi anlatır mısın bana onu?

Çiçireva telefonunu kaybetmişti. Biz oturuyoduk, Berk de telefon nerde telefon nerde diye döndü. Sonra çiçireva buldu. Berk de yoruldu yere yattı. Sona da Berk de yerine Melis oturmuştu. Berk de küçük bi tane sandalye çekti. “Herkes de büyük sandalye yok muydu?” dedi. Berk de “Vardı ben büyüğü sevmedim.” dedi.

...

Bağlayıcı açısından yeterli olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: M9

...

En çok hangi hayvanı seversin?

Fare.

Gördüm.

Nasıl gördün anlatır mısın bana bi?

Böyle bi tane hayvanat bahçesinde küçük vardı. Ama hayvanat bahçesinde göstermiyolardı. O başka bi yerden kaçmıştı. Böyle ben onu gördüm. Gittim annemle babam bakmadılar. Böyle bu kadar küçüktü. O böyle bi tane tuvaletlerde olan bi şeye benzeyen bi şeyin içindeydi. beni görünce kaçıyordu. Ben gidince çıkıyordu sona ordan çıktık. Bi de bi de biraz büyük görmüştüm. Bazı arkadaşarımla bazı annemle. Sonra ben ondan bakarken benim annem fareleri sevmiyor. Gitmeye çalıştı. Ben “Durabilir miyiz?” dedim. sonra biraz baktım gittik. Bi de pet shopçuda vardı. Gine pink onu gördüm. Onu gördüm. Orda onlar biraz büyüktü. Bu kadar.

...

Bağlayıcı açısından kabuledilebilir olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: H11 (140516_013)

...

Tamam, sen müzeye gittin mi peki?

Müzeeye gittim.

Müzeeyi anlatır mısın bana? O gün neler yaptınız? Nasıl bir yerdi?

İşte soba müsesinde sobalara baktım. Sobalar da güselde. Ondan dolayı da sobalar çok güselde. Bizim evin üstünde soba yoktu ondan dolayı. Çünkü soba kullanmıyorum. Çünkü karbon şey üretiyor ya ondan dolayı hiç kullanmıyorum. Çünkü gasdan ben biras tuhaf bi şey olabilir diye evimizin satışını alamadık. ama üçgen şekli değil. Böle işte surları şöle bi de üstte de insan yaşlanmıyor. Üst katta hiç de cam yok. Oda yok. İşte bis de birinci katta yaşıyoruz. Ama üstte yaşıyoruz. Üst katta.

Bağlayıcı açısından yetersiz olarak değerlendirilen metin

METİN

Katılımcı: E10

...

Tamam. Bu akvaryuma gittiğin günü bana anlatır mısın?

Böyle büyük bi köpekbalıkları vardı. Böyle böyle palyanço balığı. Ama palyanço balığı orta kısmı beyaz olur. Diğerleri de turuncu siyah olur. Sonra böyle şeyler vardı. Yengeç şöyle bi şey vardı. Böyle burada şeyler var. Böyle uçları sivriydi böyle. Takılıydı. Böyle vardı elleri de kısaç gibiydi. O neydi? Şöyleydi. Yani.

...

Ek 2: Çocukların Sözel Metinlerindeki Tümce ve Metin Değerlendirme Formu

METİN
Katılımcı:
...
...

Çocukların Sözel Metinlerinde Tümce ve Metin Değerlendirme Formu						
TÜMCE	Tümce Sayısı:				n	
	Tümce Türü	Yüklem türüne göre tümceler		Ad tümcesi		
				Eylem tümcesi		
		Ögelerin dizilişine göre tümce		Devrik tümce		
				Kурallı tümce		
				Eksiltili tümce		
		Yapısına göre tümce		Basit tümce		
	Bileşik tümce					
	Sıralı tümce					
	Sözdizimsel nitelik			Kabuledilebilir		
				Kabuledilemez		
	Dilbilgisel nitelik			Kabuledilebilir		
Kabuledilemez				Neden:		
METİN	TUTARLILIK		YETERLİ	KABULEDİLEBİLİR	YETERSİZ	
			Bölgesel Tutarlılık			
Bütüncül Tutarlılık						

Gönderim		Eksilti		Değiştirim		Bağlayıcılar	
METİN		METİN		METİN		METİN	
Doğru kullanım		Doğru kullanım		Doğru kullanım		Doğru kullanım	
Hatalı kullanım		Hatalı kullanım		Hatalı kullanım		Hatalı kullanım	
Toplam		Toplam		Toplam		Toplam	
Değerlendirme	YETERLİ	Değerlendirme	YETERLİ	Değerlendirme	YETERLİ	Değerlendirme	YETERLİ
	KABULEDİLEBİLİR		KABULEDİLEBİLİR		KABULEDİLEBİLİR		KABULEDİLEBİLİR
	YETERSİZ		YETERSİZ		YETERSİZ		YETERSİZ

Ek 3: Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

ÇOCUKLARIN SÖZEL METİNLERİNDE TUTARLILIĞI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

		YETERLİ	KABULEDİLEBİLİR	YETERSİZ
TUTARLILIK	Bölgesel Tutarlılık	Tümceler ve tümcecikler anlamsal/mantıksal açıdan birbirine uygun biçimde bağlanmıştır. Her bir tümce, metnin tezini kuracak biçimde örüntülenerek ilerlemektedir. Her tümce önceki tümceden bilgi içermekte ve sonraki tümceye geçiş işlevi görmektedir.	Tümce ve tümcecikler anlamsal/mantıksal açıdan birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Ancak bazı tümceler arasındaki mantıksal-anlamsal ilişkilerin uygunluğu tam değildir. Bu nedenle metnin bazı bölümlerinde konu ve yorum değişikliği bulunmaktadır. Bunlar tezin belirlenmesinde güçlük oluşturmaktadır.	Tümce ve tümcecikler anlamsal mantıksal açıdan birbirine uzaktır. Metinde birbirinden farklı birden fazla tez bulunmaktadır. Bu nedenle metnin tezi açık biçimde algılanmamaktadır.
	Bütüncül Tutarlılık	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamsal/mantıksal açıdan bir ilişki vardır. Metnin bölümlerinde yer alan düşünceler ile tez arasında güçlü bir bağıntı vardır. Metinde yer alan tez tutarlı bir biçimde geliştirilmiş ve sonlandırılmıştır.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamsal/mantıksal bir ilişki vardır. Ancak bu ilişki dinleyicinin kolayca anlamlandırabileceği biçimde değil, yorum/çıkarım yapmasını gerektirmektedir. Metnin tezi dinleyicinin dikkati ve çabasıyla anlaşılabilir. Bölümler arasında ilişki vardır ancak bu ilişki güçlü biçimde kurulamamıştır.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamsal/mantıksal açıdan açık bir ilişki yoktur. Girişte belirtilen konu daha sonra sürdürülmemiş, yeni bir konuya geçilmiştir. Metinde birden fazla tez bulunmaktadır.

**ÇOCUKLARIN SÖZEL METİNLERİNDE
BAĞLAŞIKLIĞI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ**

		YETERLİ	KABULEDİLEBİLİR	YETERSİZ
BAĞLAŞIKLIK	Gönderim	Metnin bir yerinde ifade edilen bir birime, başka bir noktada gereksinim duyulduğunda gönderime başvurulmuştur. Kullanılan gönderimin bağlandığı birim açıkça anlaşılmaktadır. Bu durum dinleyicinin geri dönüş yapmadan anlamlandırma sürecinin sürekliliğini sağlamıştır.	Metnin farklı yerlerinde aynı birimle ilgili birden fazla gönderim bulunmaktadır. Ancak gönderimin ilişkili olduğu birim yeterince açık değildir. Metinde aynı birim birçok kez yinelenmiştir. Gönderim kullanılabilirken bu yola başvurulmamıştır. Ancak her iki durumda da iletilmek istenen içerik birtakım güçlüklerle karşılaşılmaktadır.	Metinde gereklilik ve olanak bulunduğu halde gönderime başvurulmamıştır. Gönderim yoluyla akıcılık sağlanabilecekken bunun yerine aynı birimin sıkça yinelenmesi nedeniyle anlatım kusuru oluşmuştur.
	Eksilti	Metinde ifade edilen bir birim, sonraki bölümlerde çıkarım yoluyla anlaşıldığından ilgili birim yeni tümcede eksilti olarak kullanılmıştır. Eksilti tümcede, eksik bırakılan unsur tümcenin yapısından kolayca anlaşılmaktadır.	Metinde bulunan tümcelerde eksilti kullanım bulunmaktadır. Ancak eksik bırakılan birimin ne olduğu yeterince açık değildir. İlgili birimin anlaşılmasında güçlük yaşanmaktadır.	Metinde yer alan bir birim, sonraki bölümlerde çıkarım yoluyla kolayca anlaşılabilirken yine de eksilti kullanılmamıştır. Aynı birim birçok kez gereksiz yere yinelenmiştir.
	Değiştirim	Metnin belli bir yerinde ifade edilen bir birim sonraki tümce ya da tümceciklerde gerekli ve olanaklı olduğundan değiştirilerek kullanılmıştır. Değiştirme işleminde değiştirilen birimin yerine kullanılan öge tam olarak doğrudur ve dinleyici için açık bir anlam ifade etmektedir.	Metnin belli bir yerinde ifade edilen bir birim sonraki tümce ya da tümceciklerde gerekliyse ve olanaklıysa değiştirilerek kullanılmıştır. Ancak yeni birim, öncekini tam olarak karşılamamaktadır. İfade, bir onarım gerektirmektedir.	Metnin belli bir yerinde ifade edilen bir birim sonraki tümce ya da tümceciklerde gerekli ve olanaklı olmasına karşın değiştirilerek kullanılmamıştır. Aynı birim sık sık yinelenmesinden anlatımda bir kusur oluşmuştur.
	Bağlayıcı	Üretilen metinde tümce, tümcecik ve bölümler arasındaki geçişler uygun bağlayıcılarla sağlanmıştır. Bağlayıcılar sonraki ifadenin niteliğine uygun biçimde zamansal, nedensel, karşıtlık ya da genişletme işlevleriyle kullanılmıştır. Bu nedenle metnin anlaşılması kolaylamıştır.	Üretilen metinde tümce, tümcecik ve bölümler arasındaki geçişler bağlayıcılarla sağlanmıştır. Ancak kullanılan bağlayıcılar zaman zaman anlamsal bulanıklığa neden olabilmektedir. Tümceler arası ilişkilerin niteliğini anlamak için derin çıkarımlar yapmak gerekmektedir.	Üretilen metinde tümce, tümcecik ve bölümler arasındaki geçişler bağlayıcılarla sağlanmamıştır. Bu nedenle tümce, tümcecik ve bölümlerin birinden diğerine geçişte güçlük yaşanmaktadır. Bağlayıcıların kullanılmamasından dolayı metnin anlaşılmasında sorun yaşanmaktadır.

Ek 4: İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/1863645

09/05/2014

Konu: Anket Uygulaması

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa ÇETİN'in "**Çocukların Konuşmalarında Bulunan Tümcelerin ve Metinsel Yapıların Betimlemesi**" konulu tez çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı Antalya İlinde ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 05/05/2014 tarihli ve 8989 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 07/05/2014 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**Çocukların Konuşmalarında Bulunan Tümcelerin ve Metinsel Yapıların Betimlemesi**" başlıklı tez çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı Antalya İlinde ekli listedeki okullarda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 10/02/2014 tarih ve 3550 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
09/05/2014

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0106-74e4-378b-ad6c-0a18 kodu ile yapılabilir.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 23861 00

Ek 5: İntihal Raporu

Search

My Folders

- My Folders
- My Documents**
- Trash

My Documents Documents Sharing Settings page 1 of 1

<input type="checkbox"/>	Title	Report	Author	Processed	Actions
<input type="checkbox"/>	ÇOCUKLARIN SÖZEL METİNLERİNDE TUTARLILIK, BAĞLAŞIKLIK VE TUMCE ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	3%	Mustafa Çetin	July 14, 2015 5:41:59 PM EEST	

page 1 of 1

Submit a document

117,542 Pages remaining

[Upload a File](#)

[Zip File Upload](#)

[Multiple File Upload](#)

[Cut & Paste](#)

View: [Recent Uploads](#)

New folder

[New Folder](#)

[New Folder Group](#)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mustafa ÇETİN
Doğum Yeri ve Tarih : Ereğli/KONYA, 12.07.1987
Eğitim Durumu
Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi
Lisans Öğrenimi (Yandal) : Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, İlköğretim Bölümü
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Çetin M. ve Tunc C. (2015). 5 yaş çocuklarının ve ebeveynlerin elektronik oyunlara ilişkin bakış açılarının incelenmesi. *Proceedings of International Congress on New Trends in Education* (s. 91). Antalya, Türkiye.

Duman G. ve **Çetin M.** (2014). Çok kültürlü eğitim kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Congress* (s. 148). Edirne, Türkiye.

Bayat N., **Çetin M.** ve Temizkol Ş. (2014). *Children's levels of comprehending connectives*. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership'te sunulmuştur. Prag, ÇEK CUM.

Gedik N., **Çetin M.** ve Tunc C. (2014). *Okul öncesi çocuklarının programlama ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi*. 8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Edirne, Türkiye.

Şekercioğlu G., **Çetin M.** ve Ayvalli M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin formal ve informal ölçme yöntem ve tekniklerini tanıma ve uygulama durumları. *Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 231). Antalya, Türkiye.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Çadırılı İlkokulu/MARDİN, Öğretmen, 2011-2013
: Akdeniz Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, 2013-

İletişim

E-Posta Adresi: cetinmustafacetin@gmail.com

Tarih: Temmuz, 2015