

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

**“GARRETT MODELİ”NE DAYALI
SÖZCE ÜRETİM BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİNİN
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Rifat OYMAK

Ankara-2009

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

**“GARRETT MODELİ”NE DAYALI
SÖZCE ÜRETİM BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİNİN
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Rifat OYMAK

Tez Danışmanı
Prof.Dr.Osman TOKLU

Ankara-2009

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

**“GARRETT MODELİ”NE DAYALI
SÖZCE ÜRETİM BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİNİN
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof.Dr. Osman TOKLU

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Zeynel KIRAN

.....

Prof. Dr. İclâl ERGENÇ

.....

Prof. Dr. Ayşe KIRAN

.....

Prof. Dr. Sedat SEVER

.....

Prof. Dr. Osman TOKLU

.....

Tez Sınavı Tarihi : 18.12.2009

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../200...)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı

Rifat OYMAK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	V
TEŞEKKÜR.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.TEZİN KONUSU	1
1.2.TEZİN AMACI	1
1.3.TEZİN ÖNEMİ	2
1.4.YÖNTEM.....	11
1.4.1. Araştırmanın Modeli	12
1.4.2. Sayıtlılar	13
1.4.3. Kavramsal Çerçeve/Tanımlar.....	14
1.4.3.1. Tanımlar	16
1.4.4. Sınırlılıklar	19
1.4.5. Araştırmanın Çalışma Grubu	20
1.4.6. Veri Toplama Araçları	20
1.4.6.1. Veri Toplama Aracında Resim Kullanma Gerekçeleri	22
1.4.7. Verilerin Toplanması ve Çözümleme Öncesi Süreç	23

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	24
2.1. Ruhdilbilim, Dil Üretimi	28
2.2. Metindilbilim, Dil Üretimi	35
2.3. Sözce ve Sözce Üretimi.....	38
2.3.1. Sözce Kavramı	38
2.3.2. Sözce Üretimi	44
2.4. Dil Üretim Modellerine Dayalı Dil Üretim Süreci.....	57
2.4.1. Dil Üretim Modellerin Kapsayıcı Bakış.....	57
2.4.2. Dil Üretim Modelleri ve Modellerinin Ayrılımları	63

2.4.2.1. Bock'un Dil Üretim Modeli	68
2.4.2.2. Levelt'in Dil Üretim Modeli	71
2.4.2.3. Garrett'in Dil Üretim Modeli	74
2.5. Sözce Üretimi İle İlgili Araştırmalar	83
2.6. Sözce Üretiminde Cinsiyet Değişkeni	92

BÖLÜM III

SÖZCE ÜRETİMİ BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİ VE UYGULAMA

DAYANAKLARI	97
3.1. SÖZCE ÜRETİM BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEM MODELİ.....	99
3.2. SÖZCE ÜRETİM BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ AMAÇLI	
HAZIRLANAN EĞİTİM DURUMUNUN DAYANAKLARI.....	100
3.2.1.Eğitim Durumunun Uygulanma Süreci Dayanakları	100
3.2.2. Garrett Modeli'ne Dayalı Geliştirilen ' <i>Sözce Üretim Becerisi Geliştirme</i>	
<i>Yöntemi</i> 'nin Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Uygulanış Evreleri.....	101

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	104
----------------------------------	------------

BÖLÜM V

BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	117
5.1. Sözce Üretim Becerisine Bağlı Bulguların Değerlendirilmesi.....	117
5.2. Sözce Üretim Becerisinde Cinsiyete Dayalı Bulguların Değerlendirilmesi	119
5.3. Sözce Üretim Becerisinde İçerik ve İşlev Sözcüklerinin Kullanımına	
İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	121

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	122
--------------------------------	------------

KAYNAKÇA	128
-----------------------	------------

ÖZET	138
-------------------	------------

ABSTRACT	139
-----------------------	------------

EKLER

EK 1. TÜMCE ÜRETİM BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİ DERS PLANI.....	140
EK 2. BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	147
EK 3. DENEY/KONTROL GRUBU VERİ ÇÖZÜMLEME GRAFİKLERİ.....	150
EK 4. ÖNTEST VE SONTEST VERİ TOPLAMA ARACI ÖRNEĞİ	151
EK 5. EĞİTİM DURUMU GEREÇİ RESİMLER.....	152
EK 6. ÖLÇME ARACI RESİM SAYDAMLARI [5 ADET]	153
EK 7. DENEY/KONTROL GRUBU 5.SINIF NOT ÇİZELGELERİ	154
EK.8. DENEY GRUBU ÖNTEST/SONTEST VERİ ÇİZELGESİ	158
EK.9. KONTROL GRUBU ÖNTEST/SONTEST VERİ ÇİZELGESİ	159
EK 10. NTEST1/2 VE SONTEST1/2 PUANLAMA ÇİZELGESİ.....	160
EK 11. İÇERİK VE İŞLEV SÖZCÜKLERİ N/SON TEST VERİ ÇİZELGESİ.....	161
EK 12.KOCAELİ VALİLİĞİ VE İL M.E. ARAŞTIRMA ONAY BELGESİ.....	162

ÖNSÖZ

Dilin temel anlam üretim ve aktarım birimi; iletişim, bildirişim alanının odak olgusu sözce, üretimi, kullanımı, başarılı kurulumu konuları, üzerinde sıklıkla durulan, değişik boyutlarda araştırmaların yoğunlaştığı bir dilbilimsel alandır.

Bir çok ülkede, ulusal dillerin güncel toplumsal yaşamda ve eğitim/öğretim ortamlarında yetkin, işlevli ve etkin kullanımı için de bilimsel çalışmalar yapılmaktadır.

Ülkemizde, üretilmiş sözcelerin dilbilgisel, anlambilimsel çözümlenmeleri yıllardır, yineleyici yöntem ve bakış açıları ile sürdürülmektedir. Bu nedenle, Türkçe eğitimi öğretiminde yaşanan, sözce/tümce üretimine ilişkin savlanan sorunlara tam ya da etkin çözümler üretmek, sorulara yanıtlar geliştirmek amaçlı çalışmalar yapılmasına karşın, yeterli olduğunu söylemek güçtür.

Ruhdilimsel bir olgu olan dil üretimi ya da sözce üretimi zihinsel etkinliklerle başlayan, süren ve tamamlanan bir süreçtir. Bu nedenle, üretilmişin incelenmesi, çözümlenmesi kadar, üretimin kendisi, sürecinin bilinmesi de bir zorunluluktur.

Anadilini anlama ve anlatma düzlemlerinde kullanma becerisinin geliştirilmesi, dilin işleyiş yasalarına bağlı olarak yürütülmesi durumunda erişilere ulaşmada yetkinlik, yeterlilik, yetenek sağlayacağı bilimsel dayanaklı bir gerçekliktir.

Bu bağlamda, temelde ruhdilbilimci Merrill F. Garrett tarafından geliştirilen *Tümce Üretim Model'i* ile Bock, Levelt gibi diğer dilbilimcilerin geliştirdikleri modellerden yararlanarak oluşturulan *sözce üretim eğitimi yönteminin* denenmesi, araştırılması, bulgularının sunulması türkçenin eğitimi ve öğretimine katkı sağlayacağı, bu doğrultuda, ulusal alanyazına bilgi katacağı, ilgili kişi ve kurumlara yeni çalışmalar için yönelim ve devingenlik yaratacağı umulmaktadır.

TEŞEKKÜR

Çalışmanın oluşum, dönüşüm süreçlerinde aralıksız, her türlü iletişim aracı ile katkı sunan tez danışmanım Prof. Dr. Osman Toklu'ya; izleme komitesinde yer alan, eleştiri, öneri, açılımları ile çalışmanın nitelik ve işe yararlığını geliştiren Prof. Dr. Sedat Sever ve Doç.Dr.Leyla Subaşı Uzun'a; dünyanın çeşitli üniversitelerinde çalışmasına karşın, her gittiği yerden, özellikle e posta aracılığı ile görüş, belge, makaleleri ile çalışmanın güçlenmesini sağlayan ve yönlendiren, sorularımı sabırla yanıtlayan Prof.Dr. Merrill F. Garrett'e; deneysel sürecin kolaylıkla ve verimli gerçekleştirilmesi için çabalarını, yardımlarını esirgemeyen Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eski Dekanı Prof.Dr. Servettin Bilir'e ve görevde bulunan Dekan Prof.Dr. Yunus Kishali'ye; yasal izin süreçlerine ilişkin gerekli işlemleri gerçekleştiren Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü'ne; çalışmanın okunması, düzeltilmesi ve biçimlenmesinde önerileri ile büyük yardımlarını aldığım Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı, Yrd.Doç.Dr. Hülyla Çevirme'ye; çalışmanın deneysel evresini gerçekleştirdiğim süreçte gerekli teknik olanakları ve düzenekleri içtenlikle sağlayan Donanma İlköğretim Okulu Müdürü, Zeki Karadeniz ve Uğur Mumcu İlköğretim Okulu Müdürü, Nurettin Aksu'ya; özenli, dikkatli ve sabırlı desteklerini sakınmayan Türkçe Öğretmenleri, Neşe Örsak ve Sevda Dilek'e; eğitim ortamının hazırlanmasında emekleri geçen okul çalışanlarına; bu sav çalışması süresince yaşanan sorun ve sıkıntıları paylaşan, yüklenen eşime, çocuklarıma, kardeşlerime teşekkür ederim.

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1. ÖNTEST SONTEST KONTROL GRUBLU MODEL	13
ŞEKİL 2. CORDER'İN DİL ÜRETİM BİLEŞENLER	27
ŞEKİL 3. SATROCK VE BARLETT'İN İNSAN DİLİNİN KARAKTERİSTİĞİ.....	28
ŞEKİL 4. KIRAN VE KIRAN'IN RUHDİLBİLİM VE ETKİLEŞİM ALANLARI	29
ŞEKİL 5. KIRAN VE KIRAN'IN SÖZCELEM DURUMU	48
ŞEKİL 6. OSGOOD'UN YENİ DAVRANIŞÇI DİL ÜRETİM SÜRECİ.....	65
ŞEKİL 7. DİJK'İN KONUŞUCU TASARISI MODELİ.....	67
ŞEKİL 8. BOCK'UN DİL ÜRETİM SÜRECİ MODELİ.....	70
ŞEKİL 9. LEVELT'İN KONUŞMA ÜRETİM MODELİ	73
ŞEKİL 10. GARRETT'İN DİL ÜRETİM SÜRECİ MODELİ	76
ŞEKİL 11. HARRIS'İN DİL ÜRETİM BAŞLATICI RESMİ.....	77
ŞEKİL 12. HARRIS'İN GARRETT DAYANAKLI DİL ÜRETİM MODELİ.....	82
ŞEKİL 13. DOHSAKA VE SHİMAZU'NUN BİLGİ BİRİM DAĞILIMI.....	83
ŞEKİL 14. BOCK'UN DİL ÜRETİM BAŞLATICI RESMİ	86
ŞEKİL 15. ARAŞTIRMACININ SÖZCE ÜRETİM EĞİTİMİ MODELİ	99

TABLolar LİSTESİ

TABLO 1.1 .UZMAN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ TUTARLIK İLİŞKİSİ (KORELASYON)	21
TABLO 4.1. DENEY/KONTROL GRUBU N 5. SINIF TÜRKÇE DERS GEÇME NOTLARI T TESTİ	105
TABLO 4.2. DENEY/ KONTROL GRUBU ÖNTEST PUANLARINA GÖRE T TESTİ.....	106
TABLO 4.3. DENEY /KONTROL GRUBU SONTEST PUANLARINA GÖRE T TESTİ	107
TABLO 4.4. ÖNTEST1/2 İLE SONTEST ½ PUANLAMALARI ARASINDAKİ TUTARLIK İLİŞKİSİ.....	107
TABLO 4.5. DENEY/KONTROL GRUBUNUN SÖZCE ÜRETİM BAŞARI PUANLARI TESTİ.....	108
TABLO 4.6. KIZ ÖĞR.LERİN ÖN/SON TEST PUANLARININ GRUPLARA GÖRE ANOVA TESTİ.....	109
TABLO 4.7 .ERKEK ÖĞR.LERİN ÖN/SONTEST PUANLARININ GRUPLARA GÖRE ANOVA T.	110
TABLO 4.8. DENEY GRUBU ÖĞR.İÇERİK/İŞLEV KULLANIM t- TESTİ SONUÇLARI.....	111
TABLO 4.9. KONTROL GRUBU ÖĞR. ÖN/SONTEST PUANLARININ CİNSİYETE GÖRE SONUÇ.....	113
TABLO 4.10DENEY GRUBU ÖĞR.ÖN/SONTEST PUANLARININ CİNSİYETE GÖRE SONUÇ.	114
TABLO 4.11DENEY GRUBU ÖĞR. İÇERİK/İŞLEV PUANLARININ CİNSEYETE GÖRA SONUÇ.	115

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.TEZİN KONUSU

Bu çal ışma, genel olarak alanyazınında düşünce düzenli (planlı), yinelemeli bir eğitim\öğretim süreciyle geliştirilebilir ve bireyin dildışı evreni, dille anlatma yetisini yeteneğe dönüştürebilme özelliği nedeniyle, temel bir dilsel beceri olan sözce üretimi (anlatma), ediminin geliştirilmesini konu almaktadır.

1.2.TEZİN AMACI

Dil ve beyin ilişkisine dayalı kuramlardan geliştirilen sözce üretim modellerine uygun ve onlardan geliştirilen eğitim-öğretim yöntemlerinin anadili eğitimine katkısının olup olmadığının araştırılması amacıyla, başta ve temel olarak Merrill F. Garrett'in, ruhdilbilimsel bulgulara dayalı olarak geliştirdiği, bir dilsel bildirim dilöncesi, dilbilgisi, anlam ve sözce düzeylerinin tüm sürecini içeren "*Tümce Üretim Modeli*" olmak üzere, Kathryn Bock, William Levelt'in modellerinin, sözce üretimi eğitiminde bir eğitim-öğretim yöntemine dönüştürülerek uygulanmasının, soyut işlem dönemi başlangıcı olan ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin eksiksiz sözce üretimine katkısı olup olmayacağına araştırma örneklemini üzerinden belirlenmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmada, yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Tam/yeterli bilgi içeren sözce üretimi amaçlı uygulanan yöntem, sözceleri oluşturan *içeriksel* ve *işlevsel* sözcüklerin kullanımında nicel fark yaratmakta mıdır?
2. Tam/yeterli bilgi içeren sözce üretimi amaçlı uygulanan yöntem, sözcelerin oluşturulmasında, araştırmanın genel amacı bağlamında, cinsiyetler arası fark yaratmakta mıdır?

1.3. TEZİN ÖNEMİ

Türkçenin anadili olarak ya da yabancı dil olarak eğitimi ve öğretimi, bir çok araştırılmakta, tartışılmaktadır. Geleneksel ya da bilimsel yöntemler, farklı bakış açıları ve dil eğitimi ve öğretimi yaklaşımları, farklı öneriler sunmaktadır.

“Dil öğretimi dersinin amaçları çoğunlukla dört dil yeteneğine ilişkin etkinliklere göre tanımlanır; bu etkinlikleri nasıl nitelendirebiliriz? Bu etkinliklerden beklenen nedir? Açık yanıt, öğrenilen dildir. Ancak, bununla tam olarak söylenmek istenen nedir? Dilbilgisinde var olan, sentetik yapılarla birleşen, bir sözlükteki maddelerin seçimini kastedebiliriz. Bu açıdan bir dili öğretmek, doğru tümceler üretmek amacıyla yetenek geliştirmeyi içerir. Bir dili bilen, o dilde anlamasını, konuşmasını, okumasını ve tümceler yazmasını bilmekten daha fazla şeyi nasıl bilir? Yanıt: Etkileyici iletişim için tümceleri nasıl kullandığını/oluşturduğunu da bilerek. *Yağmur ekinlerin kökünü kuruttu*, gibi tümceler üretmek, dil konusunda bilgiyi açıkça göstermektedir. Bu tip tümcelerin doğru kullanımın örnekleri olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, doğaldır ki, bu yolla günlük yaşamın normal koşullarında bilgimizi ortaya koymuyoruz. Genellikle iletişimsel amaçlarımızı gerçekleştirmek için dil dizgesi bilgimizi kullanmamız gerekmektedir. Şöyle söylemek gerekirse,

genellikle **kullanma dili** (gündelik) örneklerini üretiriz, dilin soyut sistemini ortaya koymayız, aynı zamanda onun anlamlı iletişimsel davranış olarak ayırına varırız. Kullanım ve kullanma arasındaki bu ayırım Saussure'nin langue (dil) ve parole (söz); Chomsky'nin edinç (competence) ve edim (performance) ayrımlarıyla ilişkilidir.” (Widdowson; 1979;1-3).

Anadili kavramını genişliğine ve derinliğine açılmayan Gögüş alanyazındaki bakış açılarından da destek sağlayarak şunları belirtmektedir: “Çocuklukta yetişilen çevrenin dili diye tanımlanır anadili. Buna göre bir kişi için soyut bir dil yok, çevreden öğrendiği dil, anadili vardır.

Anadili eğitiminde amaç, anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır; bu ise gençlere yalnızca kuramsal bilgiler vermekle olmaz. Dil karmaşık bir dizgedir. Bu dizge içinde anlam, en önemli ama en örtük öğedir. Anlam zihinde sesle, yazı dediğimiz imlerle canlanabilir. Anlamın canlanabilmesi için başta göz ve kulak olmak üzere duyu örgenlerinin yardımı gerekir. Biz bir anlam bildirmek istersek, konuşma örgenlerimiz (çene, dil, dudaklar, gırtlak, ses telleri) eyleme geçer. Görülüyor ki dil zihinsel (algı, im, imge, anlam) ve örgensel işlemleri kapsamaktadır. Bu iki yönü, dilin bilgiden çok beceri olduğunu gösterir. Beceri yalnız bilmek değil, yapabilmektir de. Dil yalnız bir dizge olsaydı, bir yabancı dilin kurallarını ve sözcüklerini yeterince bilen kişiler o dili konuşabilmesi ve yazabilmesi gerekirdi. Bir yazıyı hızla okuyup anlamak bir beceridir. Düşüncelerimizi, neden-sonuç ilgisiyle sıralayıp anlatabilmek bir beceridir. Dilbilgisi kuralları bir bilgidir ama bunları sözcüklerin yazımına duraksamadan uygulamak, noktalama imlerini yerinde kullanmak birer beceridir. İngiltere ve Amerika'da anadili dersi, 'language arts' (dil becerileri) diye adlandırılır” (Gögüş 1978:7).

Genel olarak anadili, özel olarak da Türkçe için geçerli olan, dile ve onun eğitim öğretimine dönük bu bilgiler yanında sorun odaklı yaklaşımlar da alanın önemini pekiştirir niteliktedir.

“Türkçe öğretiminde, geleneksel uygulamalar yerine, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini uyaran öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar kazandırmayı amaçlayan bir öğretimin, doğasına uygun çeşitli yöntem, teknik ve öğretim anlayışlarının olanaklarından yararlanılarak ‘bütünleştirilmiş bir öğretme öğrenme yaklaşımı’na ulaşılmalıdır. Başka bir söyleyişle, öğretimde, tam öğrenme, etkin öğrenme, beyin tabanlı öğrenme, çoklu zeka, yapılandırıcılık, sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma yoluyla öğrenme gibi kuram ve öğretme öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmalı, öğrencilerin düzeyi ve onlara kazandırılacak davranışların niteliğine uygun olarak soru-yanıt, tartışma, gösteri, küme çalışması, beyin fırtınası, oyunlaştırma, gözlem, inceleme vb. yöntem ve teknikler kullanılmalıdır” (Sever, 2006:21).

Yukarıdaki yaklaşımlardan çıkarsanacağı gibi dilsel üretim; yapı, süreç ve sunumun eytişimsel işleyişinin özgün dizgesel bir bütünüdür. Bu bütüncül işleyişin kavratılması ve geliştirilmesi süreçte yer alan ve sürece etki eden her olgunun hem ayrı ayrı hem de ilişkileri içinde işlenmesi, eğitimi ve öğretimine bağlıdır.

“Her öğretim konusu için, çocuk bu konuya en açık durumda olduğundan etkisinin en verimli olduğu bir dönem vardır. Montessori ve başka eğitimciler bu döneme *duyarlı dönem* adını vermişlerdir.

Çünkü öğrenciyle ilgilenen öğretmen *1.açıklamış, 2.bilgi vermiş, 3.soru sormuş, 4.düzeltilmiş ve 5.öğrenciye açıklamıştır.* Çocuk kavramları öğrenme süreci

içinde bir yetişkinle işbirliği halinde oluşmuştur. Çocuk tümceyi üretirken, bu kez bağımsız olarak bu işbirliğinin meyvelerinden yararlanmaktadır. Yetişkinin göze görünmez biçimde var olan yardımı, çocuğu bu tür problemleri gündelik sorunlardan daha erken çözmesini olanaklı kılmaktadır.” (Vygotsky, 1998:152-154)

Yukarıda somutlanan sürecin dizgesel ve soyut açılanması, sonsuz ve sınırsız çeşitlilikte anlamı, tümcesel yapı içinde üretilip, sözcelemlenmesi ise sınırlı ve sonlu bir durum bağlamı ve bir dizge ile gerçekleşebilmektedir.

“Dizge ise, bilimsel bir bütün, belli bir sonuca varmak ya da bir bütün elde etmek için bir araya gelmiş, birbirine bağlı parçalardan oluşan düzenli bir topluluktur. Bu, öyle bir topluluktur ki, parçalarının arasında uyumlu bir bağlantı vardır. Düzenli olmayı gerektiren ve iç içe ilişkileri içeren böyle bilimsel bir bütün, matematikteki ‘...parçalarının toplamına eşit...’ olan bütün değildir. Bilimsel bir bütün, parçalarının toplamından daha büyüktür. Çünkü, böyle bir bütün, en küçük biriminden en büyük yapısına doğru sıralanmayı gerektiren bir düzeni kapsar, aynı zamanda bu düzenlenmiş parçaların arasındaki sıkı ilişkileri de içerir.” (Eldemir,1980:130-131)

Sözü edilen, parçalararası sıkı ilişkiler, alanyazında, dilbilimsel yaklaşımlarla dilin anlaşılması, dilin eğitimi, öğretimi ve bir bütün olarak dilin yorumlanmasında, dilbilgisi olgusunu odağa alarak betimlenmektedir.

“Bilişsel görünümüyle dilbilgisi, dilin insan zihnindeki işlemlenişini ve konuşucu-dinleyicinin dile ilişkin (sezgisel) bilgisini içerir. Bu bilgi, diğer iki görünüm düzeyine bilişsel kaynak oluşturur. Yani, dil ile ilgili tüm çalışmalara veri sağlar. Öte yandan, açıklama nesnesi dil olan tüm çalışmalar için de bilişsel bir amaçtır. Yani, açıklamak istenendir. Dilbilgisinin kuramsal görünümü, dile ait

bilginin yeniden yapılandırılışı ile içeriklenir ve dilbilgisi modelleri ile varlık gösterir. Bir dilbilgisi modeli, dile ait bilgiyi hem en yalın ve tümü kapsayıcı biçimde sunmayı yani psikolojik gerçeklik taşımayı hedefleyişiyle, hem de uygulamaları temellendirebilişiyle dile ait bilgi ile dile ait gerçekleştirmeleri uzlaştırır. Öyleyse modeller bu açıdan *araç* oluşlarıyla öne çıkar. Her model kendini onarmak ya da genişletmek üzere dile ait bilgiyi bilişsel amaç olarak kullanacaktır. Bu işlem, dilbilgisi modellerinin çeşitlenmesini ya da yeniden içeriklendirilmesini koşullar. Dilbilgisinin görünüm düzlemleri, soyuttan (bilişsel) somuta (kuramsal) ve daha somuta (uygulayım) aktarılan bir hiyerarşi sergiler. Daha somut olarak nitelendirdiğimiz uygulayım görünüm, dile ait gerçekleştirmelerle ilişkilenecektir” (Ergenç vd. 1999:25-27).

Çalışmanın önemini pekiştiren, değişik boyutlarıyla katkı sunan yukarıdaki görüş, öneri, kuram, program, eğitim-öğretim yaklaşımları yanında, çalışmanın katkı sunacağı varsayılan anadili eğitiminde süregelen sorunlar da çözüm beklemektedir.

Ergenç (2004:12-15), yapılan araştırma sonuçlarını değerlendirerek şu bilgileri vermektedir: “12 başlık altında toplanan yanlışlar içinde en sık karşılaşılanlar, tümce öğelerinin eksik kullanımı ve dizim yanlışları, tümce öğeleri arasındaki uyumsuzluk, yanlış ek seçimi, tamlama bozuklukları, yazım yanlışları ve konuşulduğu gibi yazma eğilimidir. İlköğretim sürecinde, bir ölçüde hoşgörülle karşılanabilecek bu özensizlik ve bilgisizlik gerçekten düşündürücüdür ve üniversiteye kadar olan eğitim döneminde öğrencilere yeterince anadili bilinci aşılanmamış, gerekli bilgi aktarımının yapılmamış olduğunun da bir göstergesidir. “

Sever (2006;17) ise Türkçe öğretimi ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırma sonuçlarına, öğrenci, öğretmen ve uzman görüşlerine yansıyan sorunları özetlemiştir:

“Dilsel becerilerin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışının yaşama geçirilmemesi,

Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi gibi algılanması; öğretimde metinden kopuk, kuramsal ve soyut dil alıştırmaları yapılması,

Dil becerileri kazandırılması sürecinde öğrencilerin dil gelişim düzeyinin ve yetiştiği toplumsal çevrenin gözönünde bulundurulmaması,

Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitabına bağlı kalınması, öğretim ortamının değişik uyaranlarla zenginleştirilmemesi,

Öğretimde, genellikle, öğretici (didaktik) metinlere yer verilmesi, dersin duyarlık kazandırma boyutuna yeterince yer verilmemesi.”

Göğüş (1978;243), Öğrencilerdeki yazma yetersizliklerini sıralarken çalışma konusu ile yakından ilgili aşağıdaki bilgileri vermektedir: “Öğrenciler yaşadıkları, gördükleri olayları, düşündüklerini yazmaya yeterince alıştırılmamışlardır. Bu deney eksikliğinden dolayı: (...) Tümce kurmada yetersizdirler. Tümleçler doğru ad durumlarında kullanılmamış olur. Tümcenin kapsamı tutarsız olabilir.” Öğrencilerde yazma isteği uyandırma başlıklı bölümde belirttikleri ise şunlardır: “*Öğrencinin düşünmesine* yardım edilmelidir. (...) Öğretmen; iyi yazabilmesi amacıyla öğrencinin düşüncesini durulaştırmalı; doğruyu ve gerçeği seçmesine, bir sonuca varmasına yardım etmelidir.” (Göğüş, 246). Tümce alıştırmaları başlıklı bölümde ise şunları önermektedir: “Öğretmen bir olayı, bir duyguyu anlatma gibi bir konu alacaktır ve yaptıracağı alıştırma, bu konuyu anlatabilmek için tümceler kurdurmak olacaktır. Tümce alıştırmalarına belki şu düşünce ile de karşı çıkılacaktır.: ‘Bize gelen öğrencilerin en küçükleri bile ilkokul öğrenimi görmüşlerdir. Düşüncelerini tümcelerle anlatmaya alışmış olmaları gerekir.’ Evet, ama bu alışkanlıkları yeterli

değildir. Öğrencilerin yazı yazmaları gerektiği zaman duraksamaları ve yazmada başarısızlıkları bu yetersizliklerini gösterir.”(Göğüş, 247). Çeşitli örneklerle açıklamasını sürdüren Göğüş, “Bütün tümceler üzerinde, amaca göre anlamı yeterince anlatıp anlatmadığı bakımından durulup değiştirmeler, eklemeler yapılabilir” önerisini getirmektedir (Göğüş, 249) “Türkiye’de her düzeydeki eğitim kurumundaki Türk Dili derslerinde genelde gözardı edilen dilbilimsel kavram ve olguları şöyle sıralayabiliriz: Her şeyden önce, Türk dili eğitiminde geleneksel, kuralcı bir yaklaşım izlenmekte, dilbilgisi kuralları katı biçimde verilmekte, iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama genelde görülmemektedir.” (König, 2003;112). Dilbilimcilerin de, temel yönelimi olmamasına karşın, anadili öğretiminde yararlanılabilecek çalışmalara katkı sağlamaları süreçte yaşanan sorunlara çözüm üretmede dilsel gerçekliğe dayanmayı sağlayacaktır. “Dilbilimciden beklenen bir şey de bir dildeki, bir anadili kullanıcısının sezgileriyle açıkça algılayamayacağı, ‘gerçekleri’ keşfetmesidir. Bu, bir dil, dilbilgisi yoluyla nasıl açıklanır, diğer bir deyişle, sözcüklerle ilgili olarak nasıl açıklanır sorularının yanıtlarını içerir (Corder, 1987;174-175).

Türkçe öğretimin genel ve tümel olarak sınıdığı üniversite giriş sınavlarındaki Türkçe sorularını sözcük, tümce, paragraf düzeyinde değerlendiren İmer ve Uzun (1989:35), Türkçe öğretimi içeriği ve biçimi ile üniversitesi giriş sınavındaki sorular arasındaki ilişkiyi-ilişkisizliği şöyle belirtmektedirler: “Görüldüğü kadarıyla ÜS’nda ortaöğretim süresince edinilen bilgilerin ne ölçüde özümsemiş olduğu denetlenmekte, değerlendirilmektedir. Bir başka deyişle, bu sınavlar yapılan öğretime dayandırılmaktadır. Oysa Türkçe soruları ile yapılan

öğretim arasında herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Daha doğrusu öğrenciler öğrenimini görmedikleri bir dersten sınava girmektedirler.”

Sözle dilen sorunlara çözüm üretmek için bütüncül yaklaşımlarla sorunları saptamayı öneren Başkan (1988 :427-433) yapıtında şunları belirtmektedir:

“Türkçeyi bilmiyor” gibi genel ve tümel yargılardan kaçınarak, kimlerin hangi noktalarda aksadıklarını ayrı ayrı belirtmek gerekmektedir. Bunun için yapılacak ilk şey, ülke çapında, yürütülecek bir araştırma sonunda, öğrencilerin hangi noktalarda aksadıklarını saptamak olmalıdır. (...) İşte böyle bir görüşten yola çıkılarak, tüm yanlışlıklar derlenip, daha sonra öbeklere ayrılabilir. Örneğe, yazım bozuklukları, tümce düşüklükleri, sözcük karıştırmaları, anlam kaydırmaları vb. Bunun gibi bir “hedef küçültme” sonunda, yalnızca bu yanlışlık noktalarına yönelik ‘onarımsal’ çalışmalar yapılarak, bunların giderilmesi öngörülebilir. (...) İşte bu yüzden, Türkçe ile ilgili olarak ilkin bir yanlışlıklar araştırması yapılması, öncelikle ele alınması gereken bir konudur. Böylelikle hiç değilse yanlışlık yaptırmama ile işe başlanıp da, daha sonra etkili anlatım yollarının da öğretimine geçilebilir.”

Aksan (2000:155-160), Türkiye Türkçesinde, olumsuz gelişmeleri önlemek için nelerin yapılması gerektiğini ve yapılmaması durumunda nelerle karşılaşılabileceğini belirtirken özetle şunlardan söz etmektedir:

- Öğretmenler iyi yetiştirilmelidir.
- Okullarımızda, yıllara bölünerek iyi düzenlenmiş bir dilbilgisi eğitiminin yanı sıra sözlü ve yazılı anlatım yeteneğinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir.

- Anadillerinin anlatım biçimlerini, sözvarlığını yakından tanımalarını sağlayacak nitelikli yayınlara ulaşmalıdırlar.

Bunlar ve benzerleri yapılmazsa,

- Türkçe eğitim ve öğretimi yetersiz kalacak, anadiline yeterince egemen olmayan, sözlü ve yazılı anlatımda eksiklikleri görülen, anlatım kalıplarını ve Türkçenin sözvarlığını gerektiği kadar tanımayan yeni kuşaklar yetişecektir.

- Türkiye Türkçesine özgü birçok anlatım biçiminin yanı sıra pek çok deyim unutulacak, bunların yerine yabancı dillerden çevrilme olanlar yerleşecektir.

- Türkçe yabancılaşacak, bozulacaktır.

Uzun (2006:693-695) metinleştirme sorunlarını ele aldığı çalışmasında şunlara işaret etmektedir: “Pek çok öğrencinin sergilediği ‘yazma güçlükleri’ ele alacakları konuya yönelik artalan bilgisi (background knowledge) ve dünya bilgisi (world knowledge) yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan, yazma güçlüklerinin dikkate değer bir bölümü de öğrencilerin, doğrudan ‘yazma’ ediminin kendisine yönelik bilgiler açısından yetersiz oluşu ile ilintilidir.”(...) “Birey, yazma sürecinde hem yazı içeriğini hem de okurunu dikkate almak; yazının bölümlerinin bütüncül düzenlenişini planlamak, uygun sözcükleri seçerek tümce üretmek, bu tümcelere metin içinde sözce değerleri kazandırarak kullanmak, yazma sırasında kullanılan çeşitli ölçütleri değerlendirmek ve yazma güdülemesi ile isteğini korumak zorundadır.”

Türkçenin eğitim ve öğretiminde yaşanan sorunlara dönük kurumsal/örgütsel/eğitsel sorumluların yapması gerekenleri amaçları ve ilkeleriyle belirten Sever (2002:193), “Türkçe öğretiminde, öğretmenin yaratıcılığı, dili

kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı gibi yeterlilikleriyle model oluşu, öğretiminin amacına ulaşmasında belirleyici bir etmendir. Yalın bir söyleyişle, öğrencilere anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri kazandırmakla yükümlü bir öğretimin verimi için en büyük sorumluluk öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara düşmektedir” önerileri ile belirtilen bilinç, duyarlık ve verim için gereken en önemli etken, sorunlara ya da gelişime dönük bilimsel çalışmalara dayalı örnekçeler, yöntemler, bilgiler sunmaktır.

Yukarıda aktarılan dil, anadili ve anadili eğitimi/öğretimi ile ilgili görüşler ve anadili eğitiminin özel amaçları doğrultusunda, tümüyle anlaksal bir süreç olan dilin üretimi ve kullanımı, sürece uygun, ruhdilbilimsel, metindilbilimsel bulgu, model ve yöntemlere dayalı bir eğitim/öğretim süreciyle işlemlenmesini (eğitimi ve öğretimi yapılmasını) amaçlayan bu tez çalışması, bu boyutuyla, belirli ölçüde alanla ilgili boşluk dolduracağı; belirtilen türdeki sorunların çözümüne yönelik olanaklar sunacağı; sonuçlarının ise alana özgün bir katkı ve anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde yer alan programcı, öğreticilere kuramsal, kavramsal, yöntemsel bilgi ve alan bilgisi sağlayacağı; aynı doğrultuda yapılması olası çalışmalara da ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, sayıtlılar, sınırlılıklar, veri toplama araçları, kavramsal çerçeve ve tanımlara ilişkin bilgiler verilmiş, açıklamalar yapılmıştır.

1.4.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, gerçek deneme deseni olarak adlandırılan, *öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen* (ÖKSD) kullanılmıştır. İki kontrol ve iki deney grubu üzerinde sürdürülen çalışmada *bağımsız değişken*; Mill Garrett'in Tümcce Üretim Modeli'nden araştırmacı tarafından geliştirilen, Sözcce Üretimi Öğretimi Yöntemi; *bağımlı değişken* ise, çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin (deneklerin) erişim düzeyleridir.

“ÖKSD’de, bir ilişki desenidir ve katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak iki kez ölçülürler. ÖKSD’ni kısaca deney ve kontrol gruplarına yansız (random) olarak atanan deneklerin deneysel manipülasyondan (X) önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlanmaktadır.”(Büyüköztürk, 2001;21-22)

Bu desen için (Karasar, 1994:97) şunları belirtmektedir: “Gerçek deneme modelleri, bilimsel değerleri en yüksek deneme modelleridir.

Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, bir’den çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Böylece, her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bunlar, öteki kontrol değişkenleri açısından ‘eşitlenmiş’ sayılır.

Öntest-sontest kontrol gruplu model : Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı eder”

Kaptan (1995:84-85) ise bu modele ilişkin olarak, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapıldığından, bu modelde seçme olmadığını belirtmektedir. “Örneğin, okullarda öğrenciler okul koşullarına ve yönetimine uygun olarak gruplandırılmış sınıf ve şubelere ayrılmıştır. Bu model, bize, daha önce oluşmuş grupların aynen alındığını; ancak şans yoluyla (random, yazı-tura) bunlardan bir tanesinin deney grubu, ötekini de kontrol grubu olarak atandığını; iç geçerliliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir. Çünkü, bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır.”der.

ÖSKD’de sembollerle şöyle gösterilmektedir:

Gruplar		Öntest	Deney	Sontest
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

dir. (Büyüköztürk,2001:23)

Şekil 1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen

1.4.2. Sayıtlılar

1. Çalışmada yer alan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin aynı evrenden geldikleri ve benzer özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.
2. Çalışmada yer alan ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sözcü üretiminde benzer artalan bilgisine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.4.3. Kavramsal Çerçeve/Tanımlar

Dil, kullanım sürecinde sürekli ve yeniden üretilen bir insan etkinliğidir. Bu etkinlik, insanın temel özellikleri olan toplumsal, ruhsal, fizyolojik, bireysel boyutlarıyla ilişki içinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, dil üretimi psikososyal, biyofiziksel, bireysel alanların eşgüdümü süreci sonunda oluşur.

Dil eğitimi/öğretiminin bilimsel temeller üzerinden yürütülmesi, eğitimbiliminin yanı sıra, özellikle dilbilimin bulgularından yararlanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amaç bölümünde belirtilenlere uygun olarak, geliştirilmek istenen, sözce üretimi eğitimi amaçlı yöntem, bilimsel bir modeli dayanak almaktadır.

Amaca uygun olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda, dil üretim sürecine ilişkin araştırmaları, bulguları ve geliştirdiği modeli ile tanınan, anılan, bu model temel alınarak farklı dillerde araştırmalara kaynaklık eden Garrett'in Tümce Üretim Modeli olarak adlandırılan, **Garrett Modeli**, çalışmamın temel dayanağıdır.

Adı geçen model, *ileti düzeyi, işlev düzeyi, konum düzeyi* olmak üzere, her biri farklı alanları temsil eden üç işlem düzeyini ve bu düzeylerde beş evreyi içermektedir. Kuramsal çerçevede ayrıntısıyla açıklanan modeli Garrett (1988: 8-12) aşağıdaki gibi açıklamaktadır: İleti düzeyi, verilmek istenen anlamın niteliklerini; işlev düzeyi, sözlüksel sıralamadan seçilen ve sözdizimsel görevi üstlenen sözlüksel kavramları içeriğinde barındır ve bunlar görevsel yapının içindeki biçim-sınıf-belirlilik boşlukları olarak tanımlanırlar. Konum düzeyi ise sesbilimsel olarak açıkça belirtilmiş, geri kazandırılmış ve yerleri hiyerarşik biçimde düzenlenmiş yapının parçaları olan sözcük biçimlerini içerir.

Türkçe’de ‘Örnekçe’ olarak adlandırılan model kavramı, çeşitli alanlardaki gerçekliğin ya da bu gerçekliğe ilişkin yorumun, düşüncenin biçimsel, imsel betimlemesidir. Örnekçe (model) bu anlamıyla karmaşık olan gerçekliğin, yalınlaştırılması çabasıdır. Kavranması güç olanın, kavranabilirliğini sağlamak için ek bir biçimlemedir; gerçekliğin tümüyle yansıtılmasını sağlayamayacağı için, gerçeğe ilişkin, özcü bir açıklama çabasıdır denebilir.

“Bir model bir sistem gibi dilin bir parçası değildir; ama o belli bir kuramsal, bilimsel yapıyı temsil eder. Bir model ve onun açıklamaları arasındaki karşılıklı ilişki karmaşık ve çeşitlidir. Model soyut bir yapıdır; açıklama ise bir kesinlik oluşturmaktır. Dilbilimde bu, gerçek dilsel nesnelerin modelin terimlerinin yerine koyulması anlamına gelir.” (Revzin, 1966:4)

Garrett (1980, 2002) dil üretiminin, yüksek düzeyde yanlış yapmamaya özen gösterilerek başarılmaya çalışılan karmaşık bir iş olduğunu belirtmektedir. Bu üretim sürecinde, gerçek zaman süreçlerinde üretilen konuşmaların yanlış çözümlenmelerinin insan yeteneğinin bir biçimi olan, üretken akıcı, tutarlı/anlaşılır, söylem üretmesi için zengin bir bilgi kaynağı sağladığını belirtmektedir. Garrett, modelini, bu hata çözümlenmeleri için kullanmış ve dil üretim eylemi üzerinden, zihinsel süreçlerin bir yansımalarını belirleyerek modeli oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu model üzerinden de, [normal dil üretim/kullanımını modeli], dil/konuşma yanlışlarının ne olduğunu ve bu yanlışların çözümlenmesinin de bize dil üretim sürecine ilişkin bilgiler verebileceğini vurgulamıştır.

Çalışmada, sözü edilen model üzerinden, eksiksiz sözce üretimi becerisinin geliştirilmesi için üretilen yöntem denenmiştir.

1.4.3.1.Tanımlar

Tümce (İng.sentence) : Konuşma parçaları içinde (adlar, eylemler, adılar) dilbilgisel düzenlemenin en büyük birimi ve işlev olarak adlandırılan dilbilgisel sınıflama -sözcük, sözöbeği, tümcecik (Richard vd., 1985:255). Sözün dilbilgisel çözümlenmesiyle elde edilen birim. Bütün öğeleri bir yüklem ya da eşbağımlı birçok yükleme bağlı sözcenin dilbilgisel dizimi (Vardar, 2002; Göğüş, 1998:132) Tümce, sözcelem durumuna bağlı değildir, doğrudan dilbilgisini ilgilendirir. Önemli olan dilin sözdizimi kurallarına uygun tümceler üretmektir. (Kıran, 2001:204).

Sözce (İng.utterance) : “Birinin bir başkasına yönelik, önce veya sonra bir konuşma başlatması. Bir sözce, bir sözcük, bir tümce ya da birden çok tümce içerebilir “(Richard vd., 1985:255). “Bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan, bir söylemin (metnin) edim olgusu. Bir edinç olgusu olan tümceye karşıt bir kavram. Bir düşünce ve duygunun söz durumuna gelmiş biçimi.” (Göğüş,1998:121). Üretici dilbilgisi sözceyi, bir edim olgusu biçiminde yorumlayarak edinç olgusu saydığı tümceye karşıt bir kavram olarak ele alır; kimi dilbilimcilerse sözceyi tümce ya da birbirini izleyen tümceler dizisi olarak görür” (Vardar,2002:181). Sözce, her şeyden önce somuttur, belli bir sözcelem durumu içinde biri tarafından gerçekten söylenmiş ya da yazılmış olmalıdır. Belli bir yerde, belli bir zamanda, belli bir kişi tarafından söylenen ya da yazılan dilsel olgudur. Bu durumda sözce tektir (Kıran, 2001:204).

Sözcelem (İng. Enunciation) : Sözce üretme edimi. Bireyin, sözceleri belirli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirmesi (Vardar, 2002:181). Belli bir bağlam ve durum içinde bir sözce üretme edimi, söz ya da edim ise dilin birey

tarafından kullanımının somut sonucu olarak dilin gerçekleşmesidir. (...) Konuşan öznenin, ürettiği sözcelerde zaman ve uzamın farklı noktalarında ortaya çıkışı. (Kıran,2001:176,179). Sözcelem, bireysel bir kullanım edimiyle dilin işleyişe geçirilmesidir (Benveniste, 1995:139).

Sözce üretimi (İng. Production of utterance) : İletinin söz öncesi tasarlanıp, tümce düzeyinin oluşturulması ile süren ve sözceleme düzeyiyle sona eren dilsel etkinlik (Haris, 1986:207;Garret, 1980:14864).

Sözdizim (İng.syntaks) : Tümcelerin biçimlenmesi ve yönetilmesindeki kurallar ve biçimbirimlerin tümce üretmek için birleşimlerinin birimi. Üretici dönüşümsel dilbilgisinde, sözdizimsel birleşimin üç temel parçası vardır. Tümcelere ilişkin olguların, tümce düzeyinde dilsel birimler arasında kurulan bağıntıların tümü. Tümceyi inceleyen dal (Richard vd., 1985:285; Vardar, 2002;182).

Bağlam (İng.context) : Bir dil birimini çevreleyen ondan önce ya da sonra gelen, bir çok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü. Belirli bir tümcecik, sözöbeği, uzun bir sözce ya da bir metinde anlamın sözcük ya da daha büyük birimler düzeyinde çözümlenmesine katkı sağlayan özellik (Richard vd., 1985:62;Vardar, 2002;31).

Metin (betik-text) : Yazılı ya da sözlü dilin bir parçası. Bir metin onun yapısı ve işlevi ile belirli bakış açısından değerlendirilir; ders, eğitim, oluşturma, işlem gibi. Bir metni tam olarak anlamak, onun bağlamsal gönderimlerini bilmeden olanaksızdır (Richard vd., 1985:292). 1. Dilbilimde, inceleme konusu olan düzlemlerdeki sözceler bütünü. 2. Kimi kuramlarda, F. de Saussure'ün sözü ya da söylem; konuşucunun edimli kıldığı dil. Bu bağlamda, dilsel üretim süreci olarak sözceleme olgusuyla karşılaştırılır (Vardar:2002;38).

Tümleyen (İng.circumstantial element) : Bağımsal dilbilgisinde, eylemin belirttiği oluşla ilgili zaman, yer, koşul, neden, belirteç ya da belirteç nitelikli birim ya da birimler bütünü. Tümleyenlerin sayısı belirsizdir, kullanımları zorunlu değildir (Vardar, 2002:200).

Yayılm (İng.expansion) : Tümceye eklendiğinde varolan öğelerin işlev ve bağıntılarını değiştirmeyen öge. Örneğin, adın niteliğini belirten ya da belirleyen sözcük olan sıfatlar, “ad diziminin zorunlu nitelik taşımayan bir ögesidir bu nedenle yayılım niteliği taşımaktadır.” “Çocuklar uyuyor” tümcesine katılabilecek *okuldaki ve yatakhane* [okuldaki çocuklar yatakhane uyuyor] dizimleri birer yayılımdır (Vardar, 2002:221).

İçerik sözcükleri (İng. content/open-word) : Düşünce, durum, eylem, nitelik bildiren, sözlüksel anlamları olan, yalnız kullanılabilen sözcüklerdir. Temel olarak, adlar, eylemler, önadlar, adılar içerik sözcükleri grubuna girer. (Richard vd., 1985:61). Dile sürekli yeni sözcükler eklenme gereksinimi doğmasından ötürü, sınırsız sayıda (belli bir sayısı olmayan) olan adlar, eylemler, önadlar ve bazı belirteçlerle sözcenin anlamını daha çok taşıyan biçimbirimler (Harris, 1986:218-221).

İşlev sözcükleri (İng.function/closed-word) : Anlamları içerik sözcüklerine göre küçük, dar olan (bu nedenle dilbilgisel anlamlar içinde değerlendirilen) temelde tümcelerdeki dilbilgisel ilişkileri sağlayan sözcüklerdir. (Richard vd., 1985:61). Dilin dilbilgisel işlevli birimleri; yardımcı eylemler, ilgeçler, bağlaçlar, tanımlıklar bu gruba girerler (Alario ve Cohen, 2004:787; Harris, 1986:218-221). Tek başlarına anlamları yoktur. Ama bu sözcükler olmadan da doğru bir sözce üretilemez.

1.4.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Amaçlar yönünden,
 - a. 2006-2007 öğretim yılı birinci döneminde uygulanacak Türkçe dersi örüntüsü içinde yer alan anlatma/yazma ediminin bir alt bileşeni olan yazılı sözce üretimiyle,
 - b. Türkçe öğretimi programı çerçevesinde kurama dayalı olarak “duyulardan hareketle” ve yaratıcı/ “yorumlayarak yazma”/sözce üretme becerisiyle,
 - c. Türkçe öğretimi programı çerçevesinde kurama dayalı olarak yalnızca görme duyusundan hareketle sözce üretimi becerisiyle,
2. Denekler yönünden,
 - a. Kocaeli İli, Gölcük İlçesi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, Donanma İlköğretim Okulu, 6. sınıf iki şube ve Uğur Mumcu İlköğretim Okulu, 6.sınıf iki şube (toplam 4 şube; 98 öğrenci) ile,
3. Eğitim durumu bakımından; deney gruplarına iki ders saati içinde planlanıp uygulanmasıyla sınırlı tutulmuştur.
4. Ölçme aracı olarak, düzeye uygun 15 resim arasından seçilen 5 resim ile sınırlı tutulmuştur.

1.4.5. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, Kocaeli İli, Gölcük İlçesi, Değirmendere Beldesi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, iki İlköğretim okulunda, 2006-2007 öğretim yılı birinci döneminin başlangıcında, ilköğretim 6. sınıf, her okulda iki şube olmak üzere, 4 şube üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, 6.sınıfa devam eden öğrencilerin oluşturduğu dört ayrı şubede gerçekleştirildiğinden, deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin atanmasında fiziksel bir kontrol (ısı, ışık, zeka, genel yetenek gibi) sağlanamamıştır. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü okul yönetimlerince belirtilen, okullarda bulunan 6.sınıfın tüm şubelerden, ikişer şube rastlantısal yolla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Grupların denkliliğini sınamak için öntest öncesi, 5. sınıf Türkçe ders geçme notları "İlişkili Örneklem için T-Testi" ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılı birinci yarısının başında beş haftada gerçekleştirilmiştir. Öntest ile araştırmacının geliştirdiği yönteme göre ders işlenmesi arasında bir hafta; ders işleme süreci ile sontest arasında ise 3 haftalık süre kullanılmıştır.

1.4.6. Veri Toplama Araçları

Çalışmada belirlenen soruların yanıtlanmasında kullanılan veriler;

Öğrencilerin düzeylerine uygun 5 resmin öğrencilere 60 saniye süre ile gösterilmesi sonucunda; öğrencilerin gördükleri resimlere bakarak yazılı dile aktardıkları sözcelerin değerlendirilmesinden elde edilmiştir. Uygulanan ölçme

araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması için yapılan işlemler sırasıyla şunlardır:

Öncelikle, 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programının duyulardan hareketle yorumlamaya dayalı yaratıcı yazma becerisine yönelik hedeflerin neleri içerdiği, kazanımların öğretim programında nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Belirlenen grup öğrencilerinin sözcü üretim becerilerine ilişkin başarı düzeylerini sınamak üzere kullanılacak resimler (ölçme aracı) ilginçlik, kavranabilirlik/kavramsal düzeye uygunluk bakımından dilbilim, eğitimbilim, Türkçe eğitimi ve öğretimi uzmanlarının ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşü doğrultusunda 15 resim içinden seçilmişlerdir. Ölçme aracı olan resimler, çalışma grubunu oluşturan 6.sınıf öğrencilerin bir önceki sınıfları olan 4. ve 5.sınıftan toplam 10 öğrenci üzerinde kavranabilirlik/ kavramsal düzeye uygunluk olarak sınanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda alfa değeri ,67 olarak bulunmuştur.

Tablo 1.1

Uzman Görüşleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4
Uzman 1	Correlation Coefficient	1			
	Sig. (2-tailed)	.			
	N	5			
Uzman 2	Correlation Coefficient	,968**	1		
	Sig. (2-tailed)	,007	.		
	N	5	5		
Uzman 3	Correlation Coefficient	,968**	,875	1	
	Sig. (2-tailed)	,007	,052	.	
	N	5	5	5	
Uzman 4	Correlation Coefficient	,612	,395	,791	1
	Sig. (2-tailed)	,272	,510	,11	.
	N	5	5	5	5

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 1.1.'e göre, Uzman görüşleri arasındaki tutarlık ilişkisi (korelasyon) sonuçları incelendiğinde Uzman 1 ile Uzman 2 ve Uzman 1 ile Uzman 3' ün görüşleri ile ($p < 0.01$). Uzman 3 ile Uzman 2 ve Uzman 3 ile Uzman 4' ün görüşleri arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki gözlenmiştir.

1.4.6.1. Veri Toplama Aracında Resim Kullanma Gerekçeleri

Dil üretimine dayalı araştırmalarda, araştırmacılar özetle, aşağıda belirtilen gerekçelerle, özellikle deneysel çalışmalarda, üreticilerin (deneklerin) kendi sözcük bulgularına dayandırılması, sözce üretiminde daralmaya, kısıtlamaya, sınırlandırmaya, zaman yitimine neden olacağını, doğaçlama dil üretimine de uzak kalacağını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, resim betimlemenin, doğaçlama, tek başına yardımsız, dilsiz, örneksiz üretim sağlaması nedeniyle dil üretimine daha uygun olacağını belirtmişlerdir. (Altman ve Kemper; 2006;328; Harris, 1986:206,207)

Diğer yandan, resimlerin, durağan olması, algıda süreklilik ve algıda kavrama kolaylığı ileri sürülerek, tümce üretim süreci, dil üretiminde hata çözümlenmeleri, tümce üretim sürecine bağlı sözce üretimi ya da tümce üretim süreci içinde yer alan çeşitli düzey araştırmalarında çoğunlukla resimlerin betimlenmesi, adlandırılması, tanımlanması, yorumlanması üzerine yürütülmüştür (Bock, 1987, 1990,1995; Garret, 1988, 2002; Altman ve Kemper, 2006; Hermens vd. 2002; Harris, 1986).

Ayrıca çalışmanın kuramsal temelini ve modelini oluşturan, Garrett Modeli ve bu modele dayalı çalışmalar ile 2. bölümde, *ilgili araştırmalar* başlığı altında aktarılan, çalışmalarda da sıralanan gerekçelerle resim kullanılmıştır (Bock, 1990; Garrett, 1980,1982; Harris 1986; Hermens, Levelt, Meyer,2002).

1.4.7. Verilerin Toplanması / Çözümleme Öncesi Süreç

Elde edilen veriler, sözcü üretiminde bilgi birimleri (içerik ve işlev sözcükleri), her öğrenci tarafından üretilmiş 5 tümcede sayılmış ve bilgisayar ortamına, excel programına aktarılmıştır. Bilgisayar /excel ortamındaki veriler, SPSS ortamına aktarılmaya hazır duruma getirilmiştir. Önteste girip, sonteste girmeyen ya da sonteste girip önteste girmeyen öğrencilerin verileri ile tümce düzeninde ya da dilsel düzgu ile üretim gerçekleştirmeyen öğrenci verileri değerlendirme dışı tutulmuştur.

Veriler excel ortamına aktarılırken, kız öğrenciler önce, erkek öğrenciler sonra sıralanarak, cinsiyete dayalı çözümleme için hazır duruma getirilmiştir. Erkekler E, kızlar K olarak adlandırılmıştır.

Birinci puanlamadan sonra, başka bir puanlama daha yaptırılarak, iki puanlama arasındaki tutarlılık ilişkisi (korelasyon) çözümlemesine hazır duruma getirilmiştir.

Yukarıda belirtilen excel programına aktarılan veriler ekler bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, sözce üretiminin ilişkilendiği ruhdilbilim, metindilbilim bağlamında dil/sözce/metin üretimine ilişkin alanyazındaki kuramsal ve kılışsal incelemelerden sözedilerek çalışmanın kuramsal dayanakları ile açıklanmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Dile ve dil üretimine ilişkin kuramların gelişimi, birçok bilim dalının ilgi, çalışma alanı içindedir. Özellikle dilbilimcilerin ve düşünürlerin dilin doğası, özellikle de belli bir dilin konuşucuları tarafından kullanımındaki doğasına ilişkin söyledikleri çok şey vardır. Ruhbilimci ve ruhdilbilimciler bu iki alanın üretimleri ile de ilgilidirler. Ruhdilbilim özellikle, insanların dilsel ürünleri, iletileri nasıl anladıklarını ve dili nasıl ürettiklerini araştırma konusu yapmaktadır.

Dilin üretici, yaratıcı özelliğindeki sınırsızlık ile dizgeselliğindeki sınırlılık/özgünlük ruhdilbilimin doğuşunda önemli etken olmuştur. Bu doğuş öncesi, dilbilim, sesbilgisel, sözcüksel ve sözdizimsel yapı biçimindeki kodların genel kuralları ile ilgili bir bilim olarak kabul edilmekteydi. Karşılaştırmalı ve yapısal dilbilim dilin ideal kodlarını, birbiri ile olan ilişkilerini ve yapısal örgütlemesini tanımlamaktaydı. Chomsky ve onun dönünüşümsel dilbilgisi kuramı ile birlikte 60'lı yılların sonuna doğru, temel kural dizgesini kullanarak dilbilimi matematiksel araçlarla açıklanabilen tam bir bilime dönüştürülmüştür. Bu kuralların bulunması dilbilimini ruhbilimsel alana daha yakın duruma getirmiştir. Sonra, Vygotsky'nin klasik yapıtı 'Düşünce ve Dil' (1962) yayımlanmış ve dilin temel kurallarının yapısal tanımlarını terk eden ve dil üretiminin (özellikle konuşmanın) anlamsal kurallarını

dikkatle izlemeye başlayan ruhdilbilimi adlı dilbiliminin yeni bir dalı gelişmeye başlamıştır. Anlatımlar, iletiler, diyaloglar, monologların üretiminin ruhbilimsel olarak ilgili sorunları ve yazılı/sözlü anlatımların sorunları saptanmaya çalışılmıştır. Sorunlar özellikle, beynin yerel bozuklukları olarak adlandırılan ve çeşitli dilsel yitimlerin, konuşma hatalarının, dil üretim bozukluklarının incelendiği beyindilbilimsel bulgular da ruhdilbilimin doğuşunu zorunlu kılan etkenler olmuştur. (Bock, 1996; Chomsky, 2001,2002; Haris, 1986; Gregory, 1987; McKay, 1998; Vygotsky,1998)

Kuramsal gelişmeler, kılıgısal çalışmalarını geliştirmiş, dilbilimsel, ruhdilbilimsel bulgular, dil eğitimi, öğretimini birçok yanıyla etkilemeye başlamıştır. Kuramcılar bulgularını, öğretime dönük olarak tartışmaya açmışlardır. İlk yönelilen eğitim ve öğretim bileşeni ise genel olarak dil öğretmenleri ile izlenceler olmuştur.

Dil öğretmenleri için, dilin nasıl öğretildiğine ilişkin olarak, onların genel onay almayan, bu nedenle de belirgin olmayan, gizli tutarsızlıklar, çelişkiler içeren, kuram diye nitelendirebilecek bilgiye sahip oldukları ileri sürülmüştür. Öğretici, dil öğretiyorsa, görevine yaklaşma biçimi, dilin ne olduğuna inancından, karşılaştığı belirli sorunlarla ilgili gibi görünen sahip olduğu resmi olmayan kuramlardan etkilenecek hatta bunlarca belirlenecektir.

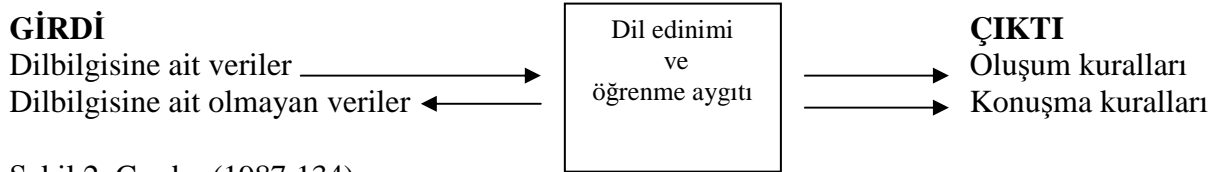
Bu bağlamda, yani öğreticinin bilincini belirleyecek kimi bulgular, dilbilimcilerce sık sık özellikle dilin nasıl işlediği konusunda düşünce üretir ve dilin çok düzenli işleyişi olduğundan sözedirler. Ancak, işleyişin bilgisi, dilin nasıl işlediğini kavratsa bile, bu işleyişin ne için olduğu bilgisini vermeyeceğini ileri sürenlerde olmuştur. Herkes dili bilir çünkü onu kullanırlar. Bu insansal bir gizilgüce dayanmaktadır. Bu nedenle, dil eğitimi, açık olarak, öğrenende gizilgüce

bağlı yetenek geliştirme düşüncesi ve bu düşünceye bağlı süreçtir. Bu süreç doğal olarak ruhbilim, bireysel ruhbilim ve toplumsal ruhbilim alanlarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamıyla dil öğretmenlerinin, dil eğitimi ve öğretiminin, öğrenciye dil hakkında bir şeyler öğretmek olmadığını buna bağlı olarak dil hakkında konuşan değil, dili konuşan insanların (öğrenen) amaçlanması gerektiğini belirtirler. Bu nedenle, dilbilgisi öğretmeli miyiz? Sorusunun yanıtı, psikolojik olarak *evet*, dilbilimsel olarak *belki*'dir. Ancak, sorun bu yanıtlarla, bu sorularla yeterince aydınlanmamaktadır. İnsanların dili/sözü nasıl ürettikleri, öncelikle bir davranış olması nedeniyle dil psikologlarını, sonra da dilbilimcileri ilgilendirmektedir. Dil edinim çalışmalarına ilişkin önemli ölçüde bulgu, bilgi, kaynak, çalışma birikmiştir ama üretim süreci için aynı şeyi söylemek zordur. Bu nedenle dil edinimi, dil üretimi, dil kullanımı arasında ayırım yapmak önemli ve zorunludur. Ruhbilim, burada sürece girerek ve bu ayırımdan yola çıkarak, ayrı alanlarda alanlara özgü yöntemlerle çalışmaktadır. Ancak, bir süredir, dilin üretim yapısının nasıl oluştuğunu ve yüzeysel biçiminin nasıl ortaya çıktığını, bu çıkışta tümceler biçiminde dizilimin, sözcüklerin tür ve anlam olarak seçiminin düzenlenmesi bu seçim ve düzenlenmenin ilkeleri ile bağlamın etkileri, edinim ile birlikte ele alınmaktadır. Bu bağlamda denilebilir ki, sözdizimi, sözcük seçimi ilginç ve önemlidir, ama dilin amacı anlamları taşımaktır; işte bu nedenle bütüncül ve ilişkili yaklaşım ve çalışmalar gereklidir.

Anlambilimsel kavramlar, soyut değişkenler kullanılarak kolayca sınıflanamamakta, betimlenememektedir. Bunun yanında, kavrayışı ve üretimi anlambilimi bir ölçüde içererek tümce sürecinin örnekçelerini(modellerini) kurmak, geliştirmek daha olanaklı görülmektedir. Sonuçta, sözdizimsel yorumlar da

anlambilime bağılı olarak yapılabilir. Kuşkusuz şunu söyleyebiliriz; dil üreten ve kullanan bireyler, bu kullanım ve üretim ilkelerinin bilgisine sahiptir. Ancak bu ilke ve kurallar, içimizde, beynimizde bir yerlerde saklıdır ve çoğu ruhdilbilimci ve dilbilimci bu oluşum, üretim ve kullanım süreçlerinin tam olarak bilincimize ulaşmayan yanlarını açıklığa kavuşturmaya çabalamaktadır. Bu kolay değildir, çünkü, doğru üretim anlam, bir dizi sözcük ve sese kadar bir harita çıkarmaktır. Daha somut söylersek, sözcük ve ses düzeyinden tümce düzeyine yükselen araştırmalar yeni ve az olmakla birlikte güçlüklerle dolu ilişkiler ağını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Örneğin, tümcede rol araçları, çatı ve eylem zamanları, basit düzlemde özne, nesne, eylem tümcelerinin üretimi ve bu üretimin doğru yapılması, giderek daha karmaşık tümce yapılarına yönelinmektedir. Önerilen üretim modelleri şimdilik genellikle, uzunluğu 4-8 sözcükle üretilen tümcelerle sınırlı tutulması, üretilen tümcelerin basit olması, eksik tümceler üretilmemesi bağlam etkilerine uzak olmaları ile yetinilmektedir.(Bock, 1995;Corder, 1987; Henkel, 2005; Rohde, 2002, 2003) .

Yukarıdaki belirlemeler, Corder (1987)'in biçimlendirmesiyle ve Satrock ve Bartlett (1986) tablolarıyla özetlenebilir.



Şekil 2. Corder (1987;134)

Satrock ve Bartlett (1986;255), İnsan Dilinin Karakteristiği ve Dil Kurallarının Düzeyleri başlıklı tabloda ise aşağıdaki bilgileri vermektedirler.

<u>Özellik</u>	<u>Açıklama</u>
1. Klasik (geleneksel) anlamlı sözcükler	Toplumsal dillerin bir grup dil kullanıcısı tarafından genellikle yeğlenen şeylere başvurularak adlandırma.
2. Ardışık olma	Dillerin söyleyiş tümcecik ve tümceleri oluşturan sözcük ve sözcüklerin sıralanmasından oluşur.
3. Sonsuz oluşturma	Dilin kurallara bağlı ve yaratıcı doğası sayesinde dilbilgisel sıralamanın sayısı sınırsızdır
4. Yer değiştirme	Dil bize birçok ikinci elden deneyim vererek zaman ve yer açısından sürekli yerdeğiştirir
5. Kural dizgelerinin yapısı	Dil farklı seviyelerde çalışan kurallara sahiptir
6. Sesbilim	Ardışık şekildeki sesbirimleri yöneten kurallardır. (Sesbirim-fonem:farklı özellikleri olan ve bu kısımda birbirinden ayrılan temel seslerdir.
7. Biçimbilim	Ardışık şekildeki biçimbirimleri yöneten kurallardır. (biçimbirim, anlam taşıyan en küçük birimi)
8. Sözdizim	Tümcecik ve tümceleri içermek üzere sözcüklerin sırasını yöneten kurallardır. (Bu kurallar derin ve yüzeysel yapısıyla işleyen bir bütündür)
9. Anlambilim	Anlamlı tümceler yapmak için sözcüklerin nasıl kullanılacağını sınırlandıran kurallar.
10. Kullanımbilim/edimbilim	Dil kullanıcıları arasında iyi sosyal ilişkileri ve iyi iletişimi kolaylaştıran kurallardır.

ŞEKİL 3

2.1. RUHDİLBİLİM VE DİL ÜRETİMİ

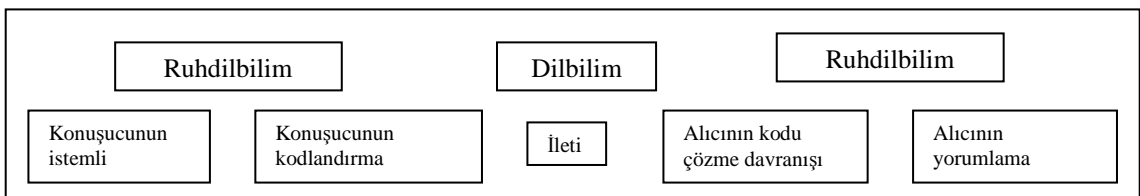
Ruhdilbilim, dilin ruhsal yönü ile ilgileniş süreci sonucu başlayan ve gelişen bir bilim alanıdır. Bu alanın gelişmesi, özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika’da dilbilimciler ile ruhbilimcilerin birlikte çalışmaları gerektiğini kavramalarıyla başlamıştır.

“Ruhdilbilim, bildirileri seçen ve yorumlayan insanların özellikleri ile bildirilerin kendileri arasındaki ilişkiyi inceler. Başka bir deyişle, ruhdilbilim kodlama ve kod açma süreçleriyle kodlanan bildirinin ilişkisini anlamaya çalışır.

Ruhdilbilimciler, insanın dili edinebilmesi için ve edindiği dili kullanabilmesi için hangi örtük bilgi ve yeteneklere sahip olduğu sorusuyla ilgilenirler. Öyleyse ruhdilbilimcilerin amacı, tüm öteki toplumbilimciler gibi gözlenen davranıştaki düzenliliğin altında yatan yapı ve süreçleri bulmak ve tanımlamaktır. Bu nedenle Ruhdilbilimciler, bildiğimiz şeyin yani dilin nasıl düzenli bir biçimde edinilip konuşmaya, yani davranışa dönüştüğü ile ilgilenirler.“ (Lecompte,1980: 149)

Dilbilimin çağdaş yöntemlerle yola koyulan çalışmaları gibi ruhdilbilimi 1960'lı yılların ortasında entelektüel gelişime koşut bir ilerleme yaşamıştır. Noam Chomsky (2001), hangi tümcelerin dilbilgisel, hangilerinin dilbilgisel olmadığına karar veren kuralları tanımlamak için yeni bir yol geliştirdiği dönemde, ruhdilbilimin büyük bir oranda dilbilimdeki ilerlemelere dayanarak özgünlüğünü, etkinliğini geliştirmiştir. Ruhdilbiliminin *daha çok dilin nasıl üretildiği ve anlaşıldığı ile ilgili olmasına karşın*, dilbilim, o zamanlar dili betimleyen çalışmalarla ilgiliydi. Ruhdilbilimin dilin kullanımıyla, dilde konuşma üretimiyle ilgili olarak gerek duyduğu şey sözcüktü ve bunu tam olarak dilbilimi sağlamıştır.

Ruhbilim'in bir alt dalı olan dilbilim ile ruhbilimin kesişmesi sonucu bağımsız bir bilim dalına dönüşen ruhdilbilimin, bilimleşme sürecini açıklayarak, Chomsky'nin akli uyarıların denetimi karşısında bağımsız olarak görmesini ve dilbilimin ruhbilimin bir alt dalı olarak tanımlamasını aktaran Kıran ve Kıran (2001) aşağıdaki gibi bu belirlemeyi biçimleştirmiş ve ruhdilbilimin tanımını yaparak açıklamışlardır.



Sekil 4 : Kıran ve Kıran, 2001:271'den alınmıştır.

“Ruhdilbilim, konuşan birey ile bireyin kullandığı dil arasındaki ilişkileri çözmeye çalışır. Ruhdilbilimin amacı dilin bilimsel betimlemesini yapmak değil, dilin kullanım süreçlerinin betimlemesini yapmaktır. Bu bilim dalı, iletiler ve bu iletileri aktaran ya da alan bireyi birbirine bağlayan ilişkilerle ilgilenir. Bu bilim dalı, iletişim sürecini, sözlü çağrışımları, küçük çocukta dilin öğrenilmesi sorununu, düşünce ile dil arasındaki genel ilişkileri inceler. (...) Ruhdilbilim, bireye ilişkin dilsel üretim, anlama, belleme, tanıma olgularını, bireysel davranış biçimleri olan söz edimlerini, dilin kazanılmasını, öğrenilmesini inceleyen ruhbilm ile dilbilimin arakesit bölgesinde oluşmuş bir alandır. 1954 yılından başlayarak, C.E. Osgood, T.E. Sebeok, A. Miller, J.B. Carroll gibi dilbilimcilerin çalışmalarıyla bağımsız bir bilim dalı olarak kendini kabul ettirmiştir.” (Kıran ve Kıran, 2001: 271). Ruhdilbilim kavramı, “ilk kez Charles Egerton Osgood ve Thomas A. Sebeok’un yönetiminde 1954 yılında hazırlanan Psycholinguistics adlı kitapla kullanılmıştır” (Rifat, 1998:97)

(Kıran ve Kıran, 2001;269-270), yapıtlarının, *Sözcelerın Üretimi* başlıklı bölümünde ise, sözce üretim sürecinin başlangıcıyla sonu arasındaki mesafenin çok büyük olduğunu belirterek, aşağıdaki soruların bu sürecin yanıt arayan soruları olduğunu belirtmektedir: “Nasıl oluyor da bir konuşucu bir anlam niyetinden bir dizi sesin üretilmesine ya da yazılı göstergelere geçiyor? Bunu gerçekleştirirken sözdizimden mi yoksa bazı sözcüklerden mi işe başlıyor? Yine bunu gerçekleştirirken ürettiği sözceyi nasıl denetliyor?”

Dil üretim sürecinin, dilin edinimi ile başladığını ve ruhdilbilimin edinim ve kullanım süreçlerinde hep işleyişte olduğunu belirtenlerden Altmann (1997), bebeklerden başlayarak, dil edinim ve kullanımını bütün boyutlarıyla ele aldığı

çalışmasının başlangıcında *ruhdilbilimin* katkıları konusunda özetle şunlardan söz etmektedir: “Yetişkinler olarak on binlerce farklı sözcük, onların anlamları, nasıl hecelenmesi gerektiği, dudaklardaki kasları nasıl kımıldatmayı ve söylemek için devinime geçirmeyi, onları tümce oluştururken birleştirmeyi, kısaca onları nasıl kullanmayı gerektiren bilgi taşırız. Bebekken bu bilgiyi ediniriz. Bu bilgiyi nasıl kullanırız? Bir sözlüğü açıp sözcüklerin anlamlarına bakmak gibi, beynimizi açıp bir kitap gibi anlamına bakamayız. Basit bir sözlük bile sözcüğün nasıl düzenlendiği, abc’nin doğası hakkında bilgiler içerir. Bu yüzden bir beyne gözgezdirep içerdiği bilgilere bakabilseydik, beyin sözlüğünü nasıl kullandığımız hakkındaki bütün bu bilgi nerede olurdu? Nerden gelirdi?” (Altman, 1997:16)

Dilbilim, ruhdilbilim ve ruhbilimin ilişkili biçimde dile ve onun üretimine dönük yaklaşım, sorumluluk alanları ve bilgi olarak sunduklarını, kimyasal elementlerle dilsel birimleri karşılaştırarak açıklamalarını geliştiren Altmann (1997:17,vd) şunları iletmiştir:

“Dilbilimciler, tümcenin nasıl tek tek sözcüklerden ve sözcüklerin nasıl daha küçük birimlerden oluştuğuna bir anlam yüklerler. Ruhdilbilimciler de bütün bu seslerin, sözcüklerin nasıl oluyor da bir anlam ifade edebildiklerini anlamaya çalışır. Eğer dilbilim dille ilgiliyse, ruhdilbilim beyinle ilgilidir. Aralarında yakın benzerliğe karşın, ikincisi daha çok ruhbilime yönelir. Ruhbilim, insanların ve insan gruplarının hemen hemen tüm yönlerini ele alır. Ama, ruhdilbilimciler ‘bilişsel ruhbilim’ adlı ruhbiliminin, insan beyninin dış çevreyi nasıl temsil ettiğiyle ilgilenen alt dalı altında birleşirler. “

Ruhdilbilimciler, tıpkı fizikçilerin, ağırlığın yerçekimi ile ilgili olduğunu bildiği gibi, bir yetişkinin *zorluk* sözcüğünü duyduğu anda bu sözcüğü anlayıp *zor* ile

-luk biçimbirimlerini ayrı ayrı düşünebildiğini ve hatta bu sözcüğü bir tümce içinde farklı şekillerde farklı anlamlarda yorumlayabildiğini de gözlemişlerdir.

Evren hakkında bütüncül bir kuramı araştıran gökbilimciler ve quantum fizikçileri gibi, ruhdilbilimciler de dili nasıl ürettiğimiz, kullandığımız ve anladığımızla ilişkin bütüncül bir kuram araştırır. Çünkü, ulaşılan veriler, dilin us ve usun nasıl oluştuğuna, işlediğine ilişkin bir şeyler sunacağı öngörüsünü sağlamıştır.

1950’li yılların sonlarından beri, Noam Chomsky ilk olarak dilbilim alanında devrim yaptığında, çocukların sözcük sıralanışını ve yapısını nasıl öğrendiklerini saptamak dilbilimcilerde büyük bir merak uyandırmıştır. Dilbilgisini öğrenmek, özellikle belli bir dile özgü dilbilgisini doğru öğrenmek, hiç de kolay iş değildir. Chomsky yetişkinlerin anlamı tümceler meydana getirmede kuralları kullandıklarını ve çocukların bir şekilde bu kuralları edindiğini önermiştir. Örneğin, ‘Çocuklar dilleri öğrenir’ gibi etken tümceleri ‘diller çocuklar tarafından öğrenilir gibi edilgen tümcelere dönüştürmek ve bir eylemin geçmiş zamanını kullanmak için özel kurallar vardır. Çocukların bu kuralları nasıl edinebildikleri (öğrenip, anladıkları) ise oldukça sık rastlanan bir tartışma konusudur.

Çocuklara dillerinin hangi kuralları kapsadığı açıkça öğretilmez ve bunun anlamıda; onlar bu kuralları olasılıkla örnek yoluyla, hiç de şaşırtıcı olamayan diğer ruhdilbilimsel gerçeğe, öğreniyorlar demektir. Ama şaşırtıcı olan, hiç kimsenin çocuklara belirli tümcelerin dilbilgisel olmadığını söylememesi ve kesinlikle onlara dilbilgisel olmayan tümcelerle ilgili örnekler vermemesidir. Buna karşın, bu öğrenme sürecinin sonunda çocuk, belirli sözcüklerin birleşimlerinin gerçekte dilbilgisi kurallarına uygun olmadığını bilen bir yetişkin olur. Bu nasıl olabilir? Kanıtlar şunu göstermektedir: Çocukların dilbilgisel olmayan tümceler kurduklarında, genellikle bu

hatalarını kimsenin düzeltmediği, ancak yanlış sözcükler söylediklerinde ise düzeltildiğidir. Sonuçta çocuklar yanlış sözcük kullanımında da, kusursuz dilbilgisel tümceler üretmede de usta birer yetişkin olurlar. (Bock, 1990,1995, 1996; Cholin vd., 2008; Dell, 1986; Nickles, 2002;Vigliocco, 2000, Altman, 1997)

Görüldüğü gibi alan bilimcileri, dilin edinim ve kullanımına ilişkin gizleri açığa çıkarmada dilin sözcük ve sözce birimlerini odağa almışlardır. “Sözcelerin bireylerce üretiliş süreçleri, sözcelere anlam yükleyiş süreçleri, üretilen tümcelerin yorumlanması süreçleri, yorumlama sürecinde dil ve ansiklopedik bilgilerin payı, dilsel öğelerin (sözcük, tümce, metin) bellekte varoluş biçimi, dil edinim süreci, çok dilli konuşucuların, bu dilleri belleklerinde depolayış biçimleri, dil bozuklukları, ruhsal bozukluklar ile dil kullanımı arasındaki ilişkiler” de ruhdilbilim çalışma alanlarını oluşturmaktadır. (Rifat,1998:97-98).

Bunların yanında, dilin sözcüklerinin edinim ve kullanımında evre ve sıralamaya ilişkin olarak dil eğitim ve öğretiminde kullanılacak bulgular elde edilmiştir. Örneğin içerik (content) sözcüklerinin edinimi ve kullanımı işlev (function) sözcüklerinin edinimi ve kullanımından öncedir. İçerik sözcükleri: Ad, eylem, önad; işlev sözcükleri ise: ilgeç, bağlaç (bu, bir, içinde, üstünde, ve, fakat) gibi sözcükler ile zaman, iyelik, çoğul, kişi biçimbirimleridir. “Çocukların ilk tümceleri çoğunlukla ad ve eylemler olan *içerik* sözcüklerinden oluşur.”(Morgan, 1984;181)

Miller (1982:151-154) çalışmasında, “bir tümcede sözcükler arası ilişkiyi özenle incelediğimiz an, karşılıklı etkileşimin, sözcüklerin kümelenme biçimlerine bağlı olduğunu apaçık görürüz. Tümce içindeki sözcüklerin nasıl kümelendiklerini bilmeden onları anlamlandırmayız; bu da tümcenin sözdizimsel yapısının göz önünde

bulundurmanız gerektiği anlamına gelir. Üstelik tümcenin ruhbilimsel yönünü düşündüğümüzde üretimsellik kaçınılmaz olur. (...) Dilin, kurallarını kullanmamıza ilişkin ruhsal betimlenmesinden ayrı olduğunu öğrendiğimiz zaman, kuralların betimlenmesini de öğrenmiş oluruz. Böylece burada, başka yerlerde de olduğu gibi, bilgi ile edimi ayırmak önemlidir. Ruhbilimcinin görevi, bir dili kullananlar için edim örnekleri önermek ve denemektir, ancak ruhdilbilimci dili kullananın kullanmaya çalıştığı şey konusunda, dilbilimcinin vereceği kimi bilgilere dayanmak zorundadır.”

Ruhdilbilimsel alanla ilgili olan bir diğer dilbilimci Jakobson’a göre, dilsel üretim iki işlemin gerçekleştirilmesidir. “Bu işlemler *seçme* ve *birleştirme*’dir. Dil üreten, bazı dilsel kendiliklerin seçilmesi ve bunların daha üst düzeyde karmaşıklık taşıyan dilsel birimler biçiminde *birleştirilmesi* demektir. Bu sözcüksel düzeyde hemen ortaya çıkar: Konuşucu, sözcükleri seçer ve bunları, kullandığı dilin sözdizimsel dizgesine uygun olarak tümceler biçiminde, tümceleri de sözceler biçiminde birleştirir.” (Jakobson, 1982;161-162).

Anlaşılacağı gibi, ruhdilbilim dilin edinildiği bebeklik döneminden, kullanımda yetkinleştiği yetişkinlik dönemine kadar dilin ustaca ya da sorunlu üretim sürecinin her aşaması ile ilgili çalışmaları konu alan bu nedenle özünde sözce üretim sürecinin bütün bileşenleri çok katmanlı, çok ilişkili, çok birimli sözce olguları üzerinden bulgulara ulaşan bir dilbilim dalıdır.

Bu gerekçeyle sözce üretimi, ruhdilbilimin en temel çalışma alanıdır. Sözcelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin, bir sözcenin önceki ve sonraki sözceyle kuracağı dilsel, dilbilgisel, anlamsal bağıntılarla oluşan bir diğer dilsel büyük birim

metin olgusu aşağıda *metindilbilim* ve dil üretim süreciyle ilişkili olarak aımlanmaya çalışılmıştır.

2.2. METİNDİLBİLİM, DİL ÜRETİMİ

Dilsel iletişimin tümceden daha büyük birimler olan *sözcelerden* oluşmuş metinlerle gerçekleştiği bu nedenle *sözceler arası* bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaca uygunluk, durumsallık, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik ölçütlerinden sözedilmiştir. Bunların yanında metindilbilimin inceleme alanı içine, metni anlama ve metin üretme süreçlerinde, metni üreten ve anlamlandıran kişilerin bilgi donanımları girmiştir. Böylece metin, artık yalnızca bir ürün olarak değil, aynı zamanda bir süreç olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu sürecin her evresinde *sözce* birimi bütünüün odak bir parçası durumuna gelmiştir.

Metindilbilimin bu bağlamdaki bulguları ile üretilen metinlerin işlevselliği, kolay ve hızlı alımlanması, yorumlanması; derin yapıdaki ilişkilerin yüzey yapıya ne tür ilişkiler ile dönüştüğünün açıklanmasını amaçlayan çalışmalar yürütölmüştür. Bu alışmalar, konuşucu, dinleyici, tümceler arası bağlantı, bağlam, sözce, sözceleme, söylem gibi içeriğindeki olguları bir bütünlük içinde incelenmesine olanak vermiştir.

Anadili eğitimi öğretimi ve yabancı dil öğretiminde de; bildirişim biçimlerinin, metin türleri ve işlevlerinin, metin üretiminin farkında olma, metin konuları ve konu gelişimi ile dilbilgisel bağların kurulması konularında öğrencilerin yetkinleşmesini sağlamaya dönük uygulamalara da kaynaklık etmektedir. Bu kaynaklık işlevini, metin olgusu '*bağlantılı sözceler bütünüü*' olması, bir ürün olması yanında bir süreci içeren dilsel eylemler dizisi olması nedeniyle gerçekleştirmektedir. *Sözce*, bu bağlam ve anlam dayalı olarak, metin içinde küçük bir yapı sunan, bir

önceki ve bir sonraki tümcenin ilişkisinden ortaya çıkan, metni oluşturan birimlerdir. Bu nedenlerle, metin üretimi, sözce üretimini içeren, sözce üretimine bağlı eytişimsel süreçler bütündür. (Aksan-Aksan, 1991; Oraliş-Ozil, 1992; Toklu, 2003; Vardar, 2002;Uzun, 1995; Uzun, 2006; Dijk, 1977;1998, Şenöz, 2005)

Yukarıdaki bakış açılarından, farklı bir yaklaşım sergileyerek sözce, metin, tümce kavramlarını ve ilişkilerini adlandırmalarıyla da ayrılan *tümce ve söylem* (metin)'in birbiriyle karşılıklı *türdeşlik* ilişkisi içinde olduğunu savlayan Barthes, şunları ileri sürmüştür: “Bilindiği gibi, dilbilim tümce boyutunda kalır; ilgilenebileceğini düşündüğü sonuncu birimdir bu. Bir dizi değil, bir düzen olan tümce, kendisini oluşturan sözcüklerin toplamına indirgenemez ve hatta özgün bir birim oluşturur. Sözce ise, tersine, kendisini oluşturan tümcelerin art arda dizilmesinden başka bir şey değildir. Dilbilim açısından tümcede bulunmayan şey söylemde yoktur. Martinet’ye göre ‘tümce, söylemi yetkin ve eksik olarak temsil eden en küçük parçadır.’ Demek ki, kendisine tümceden daha büyük bir birimi inceleme konusu edinemez, çünkü tümcenin ötesinde de yine başka tümceler vardır: Çiçeği betimlemiş olan bitkibilimci, çiçek demetini betimlemekle uğraşamaz.

Bununla birlikte, söylemin (sözcüler bütünü olarak) kendisinin de belli bir düzen taşıdığı kesindir; bu düzeniyle, başka bir dilin, dilbilimcilerin dilini aşan bir dilin bildirisi olarak ortaya çıkar. Söylemin kendine özgü birimleri, kuralları, ‘dilbilgisi’ vardır: Tümcenin ötesinde yer alan söylem, her ne kadar yalnızca sözcülerden oluşuyorsa da, kuşkusuz, ikinci bir dilbilim konusu olmak zorundadır. (...) Özerk bir inceleme konusu oluşturmasına karşın, söylem, dilbilimden kalkılarak incelenmelidir. Yapacağı iş çok büyük, inceleyeceği gereçler ise sonsuz olan bir çözümlenmeye, bir çalışma varsayımı vermek gerektiğinde, en akıllıca iş, tümce ve

söylem arasında bir tür türdeşlik bağlantısının bulunduğunu bir öngerçek olarak ortaya atmaktır. Böylece, söylem büyük bir ‘tümce’ (birimleri zorunlu olarak tümce olamaz), tümce de küçük bir ‘söylem’ olacaktır” (Barthes :1983;125).

Metin olgusunu, metinde sözce ve tümce olgularını dilsel üretim olgusuyla bağıntılandırıp, tümceyi odağa alan üretimsel dilbilimin yaklaşımı bağlamında tartışan ve bu bağlamda önerilen geliştiren Başkan (1988), üretimsel modelin, üretme düzeneğini açıklamaya çalışan bir yorum olduğunu belirtmekte ve şunları ileri sürmektedir: “Bir başka anlamda, insan dilinde tümceler ‘üretilemez’ de denebilir. Çünkü, üretimsel terimi, tümce üretmekten çok, insan kafasında var olan evrensel kurallar çerçevesinde, zaten gizil güç olara hazır duran tümceleri, ortaya çıkarmak anlamına gelmektedir. (...) Üretimsel dilbilgisi çalışmalarında temel konu olan ‘tümce üretme’ işleminde işlerlik sağlayan en önemli etken, ‘kurallar’ olmaktadır. Buna karşılık, kurallar düzeni, yani dilbilgisi doğru olduğu sürece, üretilecek her tümce de doğru olur. (...) Ancak, insandaki dil düzeneği tarafından üretilen tümcelerdeki birimler, yalnızca biçimsel bakımdan değil, anlamsal bakımdan da birbirleri ile uyuşum içinde olma zorundadır; anlamlar arasında bir ‘bağdaşıklık’ olması gerekir” (Başkan,1988:235).

Yukarıdaki bütünden anlaşılacağı gibi, bir süreç olan *metin üretimi*, süreçte etken işlev yüklenen *sözce üretimi* ile iç içe geçen dilsel bir bütündür. Bu nedenle, metin üretimi süreci eğitiminde sözce üretimi eğitimi gerekli bir alanı kapsamaktadır. En büyük ya da sonul bir dilsel iletişim, anlatma, anlama birimi olan metin olgusu, sözceyi ve sözce üretimini bütün boyutlarıyla sürece katmadan metinleştirme ya da metin çözümleme etkinlikleri yeterli ve yetkin olmayacaktır. Bu bağlamda denebilir

ki, sözce üretimi ile metin üretimine ilişkin bilgi, beceri eğitimi ve öğretimi iç içe, bağıntılı süreç ve işlemleri içermektedir.

2.3.SÖZCE ve SÖZCE ÜRETİMİ

2.3.1. Sözce Kavramı

Alanyazında, tanımı tartışmalı bir kavram olan sözce, dilbilimsel kavramların kimileri ile benzer anlamda, kimileri ile karşıt anlamda, kimileri ile de çeşitli ilişkiler içinde tanımlanıp betimlenmektedir. Bu bölümde, bu tartışmalara, tanımlara çalışmanın sınırları içinde yer verilerek, kavramın kavranılmasına çalışılacaktır.

Edimbilim, söz, sözce, sözcelem, bağlam, söylem kavramlarını dilbilimcilerin görüşlerinden yararlanarak sözce başlığı altında tartışan Ağaçasapan (2002:133) özetle, sözcenin edimbilimin, söz ise dilbilimin bir kavramıdır. Sözcenin dilbilgisi kuralları ile tanımlanamayacağını, toplumsal anlamlı dilsel üretim olduğu için edimbilimin alanına girdiğini, söz ile sözcenin ortak yanlarının ise dilin üretim boyutunda bulunmaları olduğunu, ancak farklı dilsel üretim olduklarını belirtmektedir.

Ağaçasapan, (2002;133) sözceyi “(Ausserung, Utterance) Lewandowski’den yararlanarak ve Chomsky’nin edim kuramı içinde değerlendirildiğini belirterek dilsel göstergelerin ifade edilmesi sonucu gerçekleşen edim ve dil alanındaki dil olayı; bir ya da birden fazla tümceden oluşan anlamlı, kapalı dilsel iletişim birimi olduğunu belirtmektedir.

Tanım, betimleme, ayrıştırma yanında sözcenin düzenlenişi de onun anlaşılmasına, ayırtedilmesine katkı sağlamaktadır. Bu konuda Alango (2001:74) “Türkçede sözcenin çözümlenebilmesinden söz etmeden önce onun üçlü düzenlenişinden söz etmek gerekir. Tümce dilbilgisel, anlambilimsel ve bildirişimsel yapıdan oluşur. Bildirişimsel yapı sözcesel düzlemdeydir. Sözce, sözün, tümce ise dilin bir birimidir.” (...) Birinci düzlem sözce ile dil dizgesi yani tümcebilimsel terimlerin işlevleri ve onların belirtileriyle ilgilidir ve biçimbirim-tümcebilimsel bakış açısı adını alır. İkincisi, sözce ile sözün ettikleri arasındaki bağıntıyı kapsar ve anlambilimsel-göndergesel bakış açısı adını alır. Üçüncüsü, sözce ile sözün dediği (yorum) ve ne üstüne konuştuğu (konu) arasındaki aşamalanmayı düzenleyen konuşucu-dinleyici arasındaki bağıntıyı kapsar.” düzlem belirlemeleri ile tümce, sözce ayrımını da belirgenliştirmeye çalışmıştır (Alango, 2001:75).

Sözceyi salt sözlü dilin bir üretimi olarak tümce ile ayrımını ortaya koyan çalışmalarda ise tanımlamalar farklılık göstermektedir.

“Sözdizimi/tümcebilgisi/sentaks (Yun. Syntaktikos ‘düzenleme; bir araya getirme’) sözcüklerin ve eklerin tümce içindeki görevlerini, hangi dizilişlerde yer alabileceğini ve tümcelerin türlerini inceleyen dilbilgisi dalıdır. Tümcenin tam ve doyurucu tanımının yapılamadığı sözdizimsel çalışmalarda gündeme gelen bir başka önemli konu da, sözce (utterance) kavramıdır. Sözce, kimi zaman bir sözcük, kimi zaman bir tümce olabilen söz ya da söz öbekleridir. Sözceyi belirlemenin yolu, tümcenin tamamlanıp tamamlanmaması değil, tonlamadaki iniş ve çıkışlar aracılığıyla sözün bittiğini gösteren duraklamadır. İki duraklama arası bir sözce olarak kabul edilir (Eker, 343-345).

Burada, daha önce değinilmesine ve sonra değinileceğine karşın, sözce bağlam ilişkisine değinmek açıklamaları tamamlayacak, sözce olgusunun önemli bir yanı belirtilmiş olacaktır: Sözce bağlam içinde anlam kazanır, bağlama göre anlamı değişir. Bağlama bağlı anlam kazanan sözcenin sözdizim ile olan bağıntısı değinilmesi gereken bir başka yönüdür.

Bu bağlamda, sözdizim varlığı ile yokluğuna göre sözce ve tümce ayrımı belirginleştirmeye, ayrıntılı biçimde açıklayan Akdeniz (2008:1-2) bu iki kavramın iki farklı olguyu karşılamak için kullanıldığını; tümce, biçimlerin birleşme düzeyidir, sözce, bildirişimin düzeyine ve konuşmaya ait bir terimdir diyerek bu ayrımı açıklamaktadır: "Sözce, tümceden iki yönden farklıdır: Tümce, bir söz dizimi yapısının varlığını ister *Politika beni ilgilendirmiyor*. Buna karşılık konuşmada söz dizimi kurallarına uyulmasa da bir sözcenin varlığından sözedebiliriz: "Oo! Borç! Olsa! Tabii. Biliyorsun ki...Nerde...!" Burada kurallı bir tümce yoktur; buna rağmen bu sözler, anlamlıdır ve üstlendiği iletişim görevini çok iyi yapmaktadır. Tümce, söz üretim anına göndermede bulunmadan, yani üretim anı alınmadan tamamen iç bağlantılarına göre (özne, nesne, yüklem) tanımlanmış bir birimdir. Tümcenin yapısı, biçimbilim ve sözdiziminin (syntax) biçimsel ölçütlerine uyar. Tümcenin anlamı, sözcüklerin sözlükte yer alan gerçek anlamlarına bağlıdır. Buna karşılık bir sözcenin anlamı, biçimi ne olursa olsun, üç unsura bağlıdır: Zaman, yer ve kişi. Sözcenin anlamını, sözcelemenin alıcısı ve vericisi ve bildirişim durumu belirler. Tümce ile sözce arasındaki fark, dilbilim ile edimbilimin (pragmatiğin) konuyu farklı açılardan ele almalarından doğmaktadır: Dilbilim ve dilbilgisi (gramer), tümceyi temel bir birim olarak kabul etmekte ve bütün dil edimlerini eksilteli, yarım, olanları da dahil, tümce imiş gibi incelemektedir. Buna karşılık,

edimbilim (pragmatik) sözcüklerin işlevleri ve biçim sorunlarıyla uğraşmaz, sadece bağlama (contex), bağlamın göndermede bulunma dizgesiyle ilgilenir.

Her bildirişimde, sözlü olduğu kadar yazılı bildirişimde de aynı zamanda bir sözce va bir sözceleme bulunur. Sözceleme, soyuttur, bunun sonucu olarak saptanması daha zordur. Sözce, yeniden üretilebilir, buna karşılık sözceleme yeniden üretilemez. Dilbilgisi, sadece sözce ile ilgilenir, sözceleme dilbilgisi alanının dışındadır.”

İşsever (1995:10-11), yazılı dil üretimi ve bildirişimden söz etmeksizin, genel özellikleriyle yukarıdaki belirlemeleri pekiştirir nitelikte, tümce ve sözce ayırımına ilişkin aşağıdaki saptamaları aktarmaktadır: “Tümcenin bir konuşucunun ürettiği bir birim değil, dil sisteminin bir birimi olduğu, sözcenin ise bir konuşucunun ürettiği bir tümcenin içinde bulunduğu, bu anlamda da metnin bir sözceler dizisi olduğu; sözcenin bir birey tarafından üretilen, öncesinde ve sonrasında bir sessizliğin bulunduğu bir konuşma parçası; sözlü dil birimlerini üretme eylemi; hem bir dilsel iletişim eylemi hem de bu eylemin sonucunda oraya çıkan ürün olduğu; tümcelerin anlambilim, sözcelerin ise kullanımbilim içinde incelenmesi gerektiği kabul edilmektedir”

Tümce ve sözce terimlerini dilbilgisi birimleri ayırımı üzerinden tartışan ve ayırımlarını ortaya koymaya çalışan Lyons (1983;161-163) “Dilbilimcilerin tümcenin mi, sözcüğün mü temel olduğunu tartışmaktan vezgeçmelerinin nedenlerinden birisi, kendilerinden öne gelenlerden daha açık bir biçimde, ne sözcüklerin ne tümcelerin, ne de öteki herhangi bir dilbilimsel betimleme biriminin çözümlenmemiş metinde verilmiş olduğunu anlamış olmalarıdır. Dilbilimci daha ilkel bir kavramla işe başlar. Bu sözce kavramıdır. Haris, sözceyi, iki yanında o kişi açısından durak bulunan, bir

kişiyeye ilişkin herhangi bir konuşma parçası diye tanımlamıştır. Sözce genel olarak tümce ile özdeş değildir. Tümce ise dilbilgisi betimlemesinin en büyük birimidir.” demektedir.

Toklu (2003;70-71) ise dil dışı gerçeklik ile tümce ilişkisine değinerek, aşağıdaki açıklamaları yapmıştır: “İşlevsel bakış açına göre, bir tümce ancak biçimbirimlerin bir dil ışığı gerçekliğe gönderim yapacak biçimde bir araya gelerek bir dizi oluşturmalarıyla gerçekleşir. Örneğin çocuk ve sokak sözlüksel biçimbirimleri tek başlarına, gerçekten de çocuk veya sokağın var olup olmadığı ya da onlara ne olduğu konusunda bir bilgi iletmezler. Bu biçimbirimleri, ancak *çocuk sokakta oynuyor* gibi bir biçimde oynamak olgusuyla birleştirdiğimiz zaman, yani dil dışı gerçekliğe gönderimde bulunduğumuzda tümce olur.”

Yukarıdaki tanımlamalardan, betimlemelerden anlaşılacağı gibi, özellikle dilbilgisi, tümce, sözce, sözdizim kavramlarının içeriği, kapsamı, işlevi konusunda, kimi benzer yanlar bulunmasına karşın, kimi yazarlar, tümce kavramının içeriğini, bir başka yazarın sözce kavramı ile aynı vermekte ancak adlandırmaları farklılık göstermektedir.

Ancak, daha önce de değinildiği gibi, tümü olmasa bile çoğu ilgili bilimcinin ortak anlayışı, en azından, sözcenin somut dilsel üretim olduğu konusudur. Bu üretim süreciyle ilişkili diğer dilsel ve dildışı olgularda adlandırma, tanımlama, saptama farklarına karşın dilsel somutluk sözcenin en belirleyici yanı olarak gözlenmektedir.

Sözcelem kuramlarına dayalı olarak bu somutluk durumuna sözcenin biriciklik niteliğini de ekleyerek açıklayan Kıran ve Kıran (2001:204) yapıtlarının *Sözce ve Tümce* başlıklı bölümünde “Sözcelem kuramlarına göre, sözce ile tümce birbirinden farklı olup birbirlerinin yerine kullanılmazlar. Sözce her şeyden önce

somuttur, belli bir sözcelem durumun içinde biri tarafından gerçekten söylenmiş ya da yazılmış olmalıdır. Bu durumda sözce tektir. (...) Tümce, sözcelem durumuna bağlı değildir, doğrudan dilbilgisini ilgilendirir. Önemli olan dilin sözdizim kurallarına uygun tümceler üretmektir. Dilbilgisi kitaplarındaki tümceler sözcelem durumundan kopuk oldukları için tek bir anlam içerirler.” diyerek sözcenin somut ve biricik, tümcenin ise soyut ve tek anlamlı dilbilgisel olduğunu vurgulamaktadırlar.

Sözcelemi, sözcelem ile ve sözce ilişkisi konusunu, aşağıdaki şekilde betimlemiştirler: “Sözcelem, bir sözce üretme edimi, bireyin sözcelemi belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirme edimidir. Kısacası, somut bir durumda, gerçek kişilerin yer aldığı bir ortamda gerçekleşen iletişime sözcelem denir. Sözce ise, bu sözcelem edimiyle ortaya çıkan söylemdir. Bir sözcelem süreci sonunda üretilen somut iletişime sözce denir.” (Kıran ve Kıran, 2001:203).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar ışığında çalışmada, tümce üretim sürecini, sözce üretim süreci olarak adlandırmanın da doğru olacağı söylenebilir. Ancak alanyazında başlık altı açıklamalarda tümce üretimi (sentence production), sözce üretimi (utterance production) olarak da adlandırılmaktadır. Bu ayırım, Avrupa ve Anglo-Sakson bakış açıları farklılığına dayanmaktadır. Bu nedenle iki adlandırmayı birlikte kullanmak çalışmada özellikle, dil üretim bölümünde, yeğlenmiştir.

2.3.2. Sözce Üretimi

Sözce/Tümce üretim süreci, Bock (1995,1996), Garrett (1980,1982) ve Levelt (2003)'te ayrıntılı biçimde açıklandığı gibi, etkinleştirme (aktivasyon) süreci ile başlar. İleti, ilişkili sürece gönderilmeden önce, görevsel düzeyde/evrede, dilbilgisel kodlara gönderilir. İleti düzey sunumu, *kim, kime ne yapıyor?* Soyut düzeneğine ilişkin bilgi içerir. Bu nedenle, olayda araç olarak adlandırılan katılımcı birimler, her araç tarafından ayrılan bölümleri gösteren konusal rollerle belirlenir. [Örneğin, özne (agent), alıcı, (recipient), konu (thema)]. İşlevsel düzey sürecinde olay hakkında ileti bilgi boyutu, en uyumlu eylem ve adın sözdizimsel kurgulama kodlamasını etkinleştirir. İleti düzeyinde kendi konusal rollerine göre hazırlanmış olan adın sözdizimsel kodlamaları, daha sonra dilbilgisel rollere atanırlar. [Örneğin, *adın yalın durumu (nominative), -i durumu (dative), -e durumu (accusative) gibi*]. Durum düzey sürecinde dilbilgisel kurallara bağlı olan adlar, daha sonra uygun sözdizimsel konumlarına birer birer birleşen sıralı tümce dizimi şeklinde atanırlar. (Örneğin, yalın durumdaki ad, özne konumunu, -i durumundaki ad, nesne konumunu alır). Ancak, bu yaklaşımlarda, edilgen tümceler birleşim süreci boyunca üretilmezler, fakat işlevsel boyut süreci boyunca oluşan olaylar tarafından üretilirler. Örneğin, *'baş kahya, meyve suyu, dökülmek'* gibi sözcükler kullanılarak oluşturulabilen tümceler kurgulandığı varsayıldığında; *dökülme*'nin işlevsel dilbilgisel rollere atanan konusal rolleri özelleştirerek hem edilgen hem de etken araç yapıları içerirler. (örneğin; aktif: eylem, yalın-adöbeği (özne), -i durum-adöbeği (konu); edilgen: eylem, yalın-ad öbeği (konu), ad öbeği-özne- tarafından). Sonuç olarak, öznenin sözdizimsel kurgulaması *kahya*, yalın durumuda atanırsa; özneyi yalın durumda özelleştiren etken araç yapısı, *dökülmek* eylemi seçilir. *Meyve suyu*, -i durumuna

atanır ve konumsal boyut süreci ‘*Kahya meyve suyunu döktü.*’ tümcesi oluşur. Bununla birlikte, eğer konu durumda bulunan “*meyve suyu*” adın –i durumuna atanırsa, -i durumunda konuyu özelleştiren *dökülme* eyleminin edilgen aracı seçilir. Sonraki aşamada, edilgen araç yapısı özne *kahya*’yı öbek olarak kalan araç yapısına atar. Bu yüzden, “bir tümcenin işlevsel gösterim yapısı hem sırasal hem de etkileşimseldir: Yalın durum, bir adın sözdizimsel kurgulamaya atanması eylem için tümce yapı seçeneğinden önce gelmelidir ve o tümce yapı seçeneği eylemin araç yapılarının olasılıklarıyla yalın duruma atanan konusal rollerin adın sözdizimsel kurgulaması olan ilişkisine dayanır. Bunun yanında, yalın durum dışındaki dilbilgisel durumların atanması, bir soruda adın konusal rolü hakkındaki etkileşim bilgisini ad için seçilen araç yapısına ve çok önceden belirlenmiş dilbilgisel yapıların bilincinde olunmasını gerektirir” (Altman, Kemper, 2006: 44).

Yukarıdaki betimleme ve örneklemeden çıkarsanacağı gibi, dilin üretimine başlamak ile üretimi sonlandırmak arasında kapsamlı ve karmaşık işlemler gerçekleşmektedir. Bu işlemler, üretime başlama ve bitirme arasında geçen sürenin oldukça uzun olduğunu göstermektedir. Soru, bir anlamı üretmeye yeltenen birinin, bir dizi ses ve biçimi üreterek yazılı göstergelere, sözlü sunuma geçme işlemini nasıl gerçekleştirebildiği ile ilgidir. Bu süreç nasıl işlemektedir? Sözceyi üreten birey, işe sözcüklerden mi, sözdizimden mi, anlamdan mı ya da yapıdan mı, işlevden mi, biçimden mi başlamaktadır? Üretimi, üretim sürecini, süreç sonunda ortaya çıkan iletiyi nasıl belirlemekte, nasıl denetlemekte ya da seçme işini nasıl gerçekleştirmektedir? Sözcesinin, sözdizimsel özelliğinin, dilbilgisel yapılanışının, etken mi, edilgen mi, dönüşümü olacağını neye göre ve nasıl belirlemektedir?

Sözü edilen sorulara yanıt ararken, üretim sürecinde ilişkili olguları birlikte sunabilmek, süreci anlamada mantıksal, ussal kavrayışı kolaylaştırabilir. Hjelmslev (1982;121)'in belirttiği gibi “Betimleme çelişkisiz, tümükapsayıcı ve elden geldiğince yalın olmalıdır. Betimlemede, çelişkisizlik, tümükapsayıcılıktan; tümükapsayıcılık da yalınlıktan önce gelir”

Dil bir araçtır ve insanın dünyayla iletişim kurmasını sağlayan bir penceredir; öyleyse dile ilişkin sözler, dilbilgisel birimlerin taşıdığı anlamların rollerine göre odaklanır ve kendi rollerini kendi belirler. Dilin üretilmesinin ve kullanılmasının önemli özellikleri vardır. Bunların, içine sözdizimsel kuralların yadsıyamayacağı kavramlar da yer alır. Sözdizim kuramları dilin üretimini anlatmak için ne gereklidir ne de yeterli. Tümce yapılarının düz ve hoş olması içeriğe ve anlama bakılmaksızın yeniden oluşan eşi görülmemiş üretimlerin baskınlığına dayalıdır. Bu da dilin üretilip kullanılmasında hiçbir şeyin tekbaşına vurgulanamayacağını ve sözcüklerin ulamlara ayıramayacağını önermemizi sağlar. Buna karşın, dil üretiminde sözdizimini çıkarmak kısmen sorun yaratacaktır. Dil üretiminde en çok göze çarpan özelliklerden biri dilsel dizgedeki sözdizimsel uyumdur. Üretilene ilişkin çıkarım ise anlamı soyutlamaktır. Bu süreç ya da ilişkinin kavranması, sözdizimsel kuralları ihlal ederek elde edilebilir ama normal bir üretimde işleyen dizgesel yapı kendi kendine ve düzenli, güvenilir olarak ilerler (Bock, 1990).

Yukarıda belirtilen kuramsal yaklaşıma kılışsal bir açıklamayı Jakobson yapmaktadır:

”Konuşmak, bazı dilsel kendiliklerin seçilmesi ve bunların daha üst düzeyde bir karmaşıklık taşıyan dilsel birimler biçiminde birleştirilmesi demektir. Bu, sözcüksel düzeyde hemen ortaya çıkar: Konuşucu, sözcükleri seçer ve bunları,

kullandığı dilin sözdizimsel dizgesine uygun olarak tümceler biçiminde, tümceleri de sözcükler biçiminde birleştirir. Ama, konuşucu, sözcüklerin seçiminde, hiçbir biçimde tümüyle özgür değildir: Seçme işlemi (çok ender olarak rastlanan gerçek anlamdaki yeni sözcükler dışında) gerek konuşucunun, gerekse bildirinin yöneltildiği dinleyicinin ortak olarak sahip oldukları sözcük dağarına dayanılarak yapılır. (...) Dilsel bir bildiriği gönderen kişi, ‘önceden tasarlanmış olasılıklar’dan birini seçer, bildirinin gönderildiği kişinin de ‘önceden düşünülmüş ve hazırlanmış’ aynı olasılıklar toplamından benzer bir seçme yapacağı varsayılır. Böylece sözediminin etkili olabilmesi için, bu edime katılanların ortak bir düzgu kullanmaları gerekir.”(Jakobson, 1982;161)

Tümce/sözce üretimini bir dilsel gösterge düzlemi olarak adlandıran ve açımlayan Jakobson (1982;162), üretim sürecini, birleştirme ve seçme işlemi olarak iki evrede tamamlandığını ileri sürerek, “birleştirme, her gösterge, kurucu öğelerden oluşur ve/ya da başka öğelerle kurduğu birleşimde ortaya çıkar. Bu, her dilsel birimin aynı zamanda, daha yalın birimler için bağlam işlevi gördüğünü ve/ya da kendi bağlamını daha karmaşık bir dilsel birim içinde bulduğunu gösterir. Birleştirme ve bağlama aynı işlemin iki yüzüdür. Seçme ise almaşık öğeler arasından yapılacak seçim, öğelerden birini öbürünün yerine koyabilme olasılığını içerir; bu öge, belli bir açıdan ilk öge ile eşdeğerlidir, bir başka açıdan da ondan farklıdır. Gerçekte, seçme ve yerine koyma aynı işlemin iki yüzüdür” der.

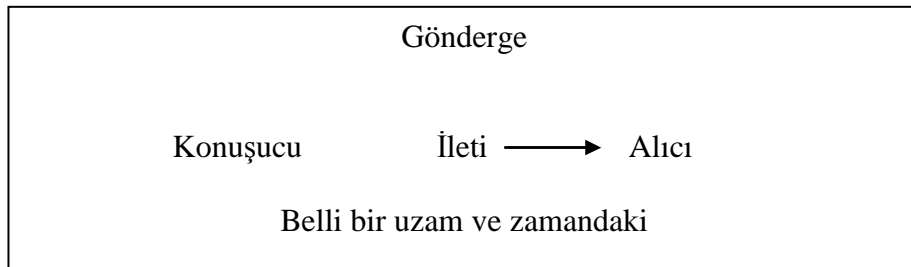
Seçme ve yerine koyma işlemleri, karmaşık, sırasal, etkileşimsel bir dizi etkinliği içerdiği belirtilmişti. Bu etkinlikler düzeneği dilin edinilmesi sürecinde başladığı bir çok bilimci tarafından ileri sürülmüştür. Bu süreçlerin irdelenmesi

dilbilim ile ruhdilbilimin ortak çabalarının ya da karşılıklı beslenmelerinin sonucu gerçekleşmiştir.

İlk edinim araştırmalarında iki amaç izlenmiştir; birincisi bireysel sözcükler hakkında bilginin edinimini anlamak, ikincisi ise, sözcüklerin anlamlı tümce oluşturmak için nasıl bir araya geldiğini anlamaktır. Bu iki amaç geçmişte yapılan dil edinimi araştırmaların bir özetini sunar.

Dilin üretilme edimini sözcelem kavramı bağlamında gerçekleştiğini belirten Kıran ve Kıran (2001:203), üretim olgusunu, süreci ve bileşenlerini aşağıdaki gibi betimlemektedirler: “Bir sözcenin belli bir konuşan (yazan) özne tarafından belli bir yerde (uzam), belli bir zamanda üretilmesine edimine sözcelem, bu edimi gerçekleştiren kişiye de sözcelem öznesi denir. Sözcelem ile sözce arasındaki ilişki şöyle gösterilebilir: Sözcelem/sözce; Üretme süreci/üretim. Sözcelem durumu, sözcenin gerçekten üretildiği somut durumu belirtir. Bu sözcelem durumu iletişimde bulunan kişileri, konuşan kişiyle, kendisine seslenen alıcıya (ben-sen), sözcelem anını, sözcelem yerini, konuşucu ve alıcının algılayabileceği tüm nesnelere kapsar”

Yukarıdaki açıklamaları Kıran ve Kıran (2001:203) aşağıdaki biçimlenme ile özetlemektedirler.



Şekil 5
Kıran ve Kıran (2001:203)

Bu alanda, bir model geliştirerek, ruhdilbilime evrensel katkı sunan ve modeli adı ile anılan bir başka dilbilimci/ruhdilbilimci Merrill F. Garrett'tir.

Garrett Modeli'nde, tümce üretim sürecindeki eylemin çevresel etkisine ilişkin ruhdilbilimsel çalışmalarda şu olgular tartışılmış ve araştırılmıştır:

Dili sadece gördüğümüz şeyleri ifade etmek için değil aynı zamanda göremediğimiz şeyleri ve olayları, geçmişte olmuş veya gelecekte olacakları ifade etmek için de kullandığımızı göz önünde bulundurduğumuzda, bilişsel dünya ile gözlenebilir dünya arasındaki fark özellikle önemlidir. Dil sadece dinleyicinin veya okuyucunun dikkatini çevresindeki bir bölgeye çekmek için kullanılan bir yol değildir. Eğer öyle olsaydı, birden fazla ruhdilbilimcinin gözlemlediği gibi, sadece işaret eder ve homurdanırdık.

Bebeklere ve çocuklara konuşulan ilk konuşmaların çözümlemeleri, bu konuşmalarda sadece kullanılan adların o anda bir şeyler ifade ettiğini göstermektedir. Eylemler için bunu söyleyemeyiz. Bu, bir bakıma, adların neden eylemlerden önce edinildiğini açıklar. Ancak, başka bir neden daha var. Eylemler kendi anlamlarında çok daha fazla karıştırlar. Adlar sadece nesnelere ifade ederlerken, eylemlerin bu nesnelere birçoğunu kapsayan olayları ifade ederler. *'İçmek'* eyleminin anlamı, *içme eylemini yapan birine ve bir şeyin içildiğine* olanak vermektedir. Bir eylemin anlamını açıklamak, o eylemin ifade ettiği olayın içinde var olan nesnelere anlamayı gerektirir. Bir adın anlamını açıklamak ise sadece o adın ifade ettiği tek nesneyi anlamayı gerektirir.

Ayrıca sözü edilen bu sürece ilişkin üretimde yararlanılabilecek bir başka bulgu ise, "dil yapısında bazı evrensellikler olduğunu, hemen her dilde çocukların

önce *ne*, sonra *nerede*, sonra *niye*, sonra da *nasıl*'ı geliştirdiklerini, bunun da bilişsel gelişmeye dayandığı" bilindiğidir (Lecompte, 1980:154).

Birçok kuramcı eylemlerin anlamlarının sadece o eylemlerin uygulandığı adların (*içmek* örneğindeki kişi ve nesne gibi) ana bölümünü öğrendiğimiz zaman edinildiğine inanmaktadır. "Küçük çocuklarda yapılan deneyler, eğer onlar bir tavşanın bir ördeği beslediği bir video görüp '*Tavşan ördeği besliyor*' veya '*Ördek besleniyor*' diye bir tümce duyarlarsa, '*beslemek*'in anlamını ilk olarak '*beslemek* (yiyecek sağlamak) ikinci olarak '*yemek yemek*' olarak açıklayacaklarını göstermektedirler. Neden? Çünkü iki olay şunu göstermektedir; tavşanın ördeğe bir şey yaptığını (onu beslediğini) ve ördeğin kendi kendine bir şey yaptığını (yemek yediğini) göstermektedir. Çocuk '*Tavşan ördeği besliyor*' diye bir tümce duyduğunda bu tümceyi hem tavşanı hem de ördeği kapsayan bir olayla anlamlandırması gerektiğini bilir (böylece hem tavşanın hem ördeğin hem de eylemin anlamını bilmesinin önemini de bilir). '*Ördek besliyor*' diye bir tümce duyarsa, bu tümceyi sadece ördeği kapsayan bir olayla anlamlandırması gerektiğini bilir. Bu bilgi ve kavrayışın iki nedene bağlı olduğu düşünülmektedir. ." (*Örnek tümceler, Altmann (1997: 42)'den Türkçeye çevrilmiştir*)

Birincisi bu çocuklar yeni bir eylem-sözcüğü iki şeyi esas alarak anlamlandırmaktadırlar; duydukları tümcenin yapısı ve gördükleri dünyadaki yapı. Onlar çevrelerindeki sözcükleri yok sayıp sadece '*beslemek*' sözcüğüne odaklanmazlar ve besleme işinin kimin yaptığını ve kimin beslendiğini tümcenin anlamından soyutlayıp sadece '*beslemek*' olayını ele almazlar. Onlar dünyada gördükleri olayların yapısını, duydukları tümcenin yapısını anlamlandırmada yardımcı olarak kullanırlar ya da tersine duydukları tümcenin yapısını gördükleri

dünyada ne yapıyor olmaları gerektiği konusunda yol gösterici olarak kullanırlar. Bu çift taraflı bir gelişmedir. Bu gelişmeye ilişkin görüş önemli bulunmaktadır. Çünkü bu çocukların, söylenenlerin geri kalanından bir şekilde kesip alınan tek bir sözcüğü, dünyanın geri kalanından kesip alınan tek bir anlama dönüştürmeye kalkışmadıklarını gösterir.

İkincisi, onun eylemleri eksik gelişmemiş bir dilbilgisiyle ortak olarak öğrenildiği anlamına gelmesidir. Bir eylemin anlamı, bu eylemle tanımlanan olayın içinde farklı nesnelere bulunduğu konusunda bilgiyi kapsamaktadır. ‘Yemek’ için biri yeme eylemini yapar ve bir şey yenilir. ‘Verme’ için biri verme eylemini yapar, biri alma eylemini yapar, bir şey de birinden başka birine gider. Yetişkinler, daha doğrusu çocuklar, nadiren hangi şeyin neyi yaptığını karıştırırlar. Çocuklar, ‘*Babacık bezelye yiyor*’ u duyduklarında çok nadiren bezelyelerin yeme eylemini yaptıklarını varsayarlar. Henüz basit sözcükler söylemenin ötesine ilerleyememiş çocuklar bile ‘*Babacık anneyi gıdıklıyor*’un ‘*Anneçik babacığı gıdıklıyor*’dan farklı bir anlama geldiğinin farkındadırlar. Durum, çok basitçe şudur ki bir çocuk bir eylemin anlamını bildiği zaman açık bir şekilde *kimin-kime-ne* yaptığını bilir

Bu yüzden anlam edinimi, bir kısmı öğrenilen sözcüklerin çeşidine dayanan karışık bir süreçtir. Eylemler, dünyadaki olayların bir yapı içerisinde olduğu gerçeğini kavramayı gerektirir; bazı şeyler diğer şeylere, bu olayların olmasına neden olur. Sonuç olarak çocuk, eylemlerin anlamını öğrenirken, aynı zamanda duyduğu sözcüklerin yapılarının olduğunu anlaması gerekmektedir. (Altmann, 1997; Bock,1995,1996; Chang vd, 2003; Garrett, 1980, 1982; Kim, 2006)

Dohsaka ve Shimazu (1996:305), Dil/Sözce üretiminin, iletişim koşullarında ‘**Ne söylenecek**’ ifadesi, üretilmek istenen anlamı ve bunu, yavaş yavaş, artan bir

şekilde sözce üreten ‘**Nasıl Söylenecek**’ ifadesine dönüştürdüğünü, bu dönüştürme sürecinde, sözce üreticileri, bilgiyi, bilgi birimlerine (sözcük gurubu, ünlem sözcüğü, ad öbeği, bağlaç, ad öbeklerinin sıralanışı ve diğerleri) iletilmek üzere düzenlediklerini bildirmektedirler.

Ayrıca, sözce üretiminde neden sonuç ilişkisine dayalı sınırlanmaların olduğunu, bununda, sözcüklerin uygunluğunu garanti etmek için gerekli olduğunu ileri sürerek “Bunlar, *1.Gereksiz bilgiyi aktarmaktan kaçınmak, 2.Dikkat odağındaki nesnelere özelleştirmek, 3.Duruma uygun olmaya yönelmek içindir*” demektedirler (Dohkasa ve Shimazu, 1996:306).

“Sözcenin planlanması, iletişimin amacını yerine getiren iletişim davranışlarının sıralanmasıdır. Bu sıralanma, belli adımların izlenmesiyle oluşur. İletişimdeki üretim dizgeleri, iletişim davranışlarına ilişkin iletişim amaçlarını taşır. Bu amaçlar, bir tasarıya inandırma, bir davranışına ikna etme, bir olayı betimleme, bir nesneyi betimleme, bir konuyu betimleme olarak sıralanabilir” (Dohsaka ve Shimazu, 1996:307)

Özcesi, bir insanın bir dil öğrenebilmesi için dilbilgisi kurallarına uygun tümceler kurabilmesi ve dilbilgisel olmayanların kurmaktan kaçınması gereklidir. Çocukların dilbilgisel olmayan tümcelerden kaçınmayı öğrenmeleri gerçeği bu gibi tümceleri hiç duymamalarının basit bir sonucu olamaz; dilin kullanıcılarının daha önce hiç duymadıkları tümceler üretebilmeleri dilin ne kadar olağanüstü bir varlık olduğunu gösterir. Yani özel bir tümcenin örneğini önce hiç duymamak, onu oluşturulmaktan alı koymaz.

Dilbilgisi kurallarına uygun olma kavramı; doğru sözcüklerin nasıl birleştirildiği veya yapılandırıldığı açısından değil, sözcük türlerinin nasıl

birleştirildiği veya yapılandırıldığı açısından tanımlanır. *Kız dilin güzel olduğunu fark etti* gibi bir tümce ‘sözdizimsel ulamlar sırası’ olarak tanımlanabilir. [tümcenin Türkçe olanına göre; ad ad önad eylemsi eylem] dilbilgisi kurallarına uygun olan bir tümcede herhangi bir sözcük, onunla aynı sözdizimsel ulamda olan başka herhangi bir sözcükle yer değiştirebilir ve tümce yine dilbilgisi kurallarına uygun kalır. Ancak çocuklar için bu iş yalnızca hangi dizimlerin dilbilgisel olduğunu değil, aynı zamanda tümcenin öge yapısını da öğrenmeyi gerektirir. Tümcelerin önelere, eylemlere, nesnelere ayrılmasını sağlayan tümcenin öge yapısıdır ve kimin kime ne yaptığını anlamak için, ‘**kim**’i, ‘**kime**’yi, ‘**ne**’yi ve tümcenin öge yapısını tanımlayabilmemiz gerekir. ‘*Kız, dilin güzel olduğunu fark etti*’ tümcesinde güzel olan dildir, kız değil. Kız tarafından fark edilen ise dilin kendisi değil, dilin güzelliğidir. Yani öğelerine ayrılan tümcenin içyapısı yalnızca belli çıkarımların yapılmasına izin verir (kız, dil, dilin güzel olduğu, dilin güzel olduğunu fark etti, vs.) Öge yapısını öğrenmek ve özellikle tümceleri doğru şekilde öğelerine ayırmak kolay değildir. Doğru öge yapısını öğrenmek için, çocuğun hem sözdizimsel ulamın farklı türlerini (örn. Sözcüklerin farklı türlerini) hem de onların tümce içindeki konumlarını bilmesi gerekir. Ancak çocuk sözdizimsel ulamlara ilişkin bir şey bilmiyorsa, onların konumlarını nasıl bilebilir? Ayrıca, çocuk farklı sözdizimsel ulamları ve onların ait olduğu konumları bulmak istese bile, bunu hangi sözcüğün hangi sözdizimsel ulama ait olduğunu bilmeden nasıl yapabilir?

1980’lerin ortalarına kadar insanların birkaç anlam verdikleri tümceleri ayırtedebilmedeki sorunları saptanmıştır. Örneğin çoğu araştırmacı, bu tümceleri benimsemek için, tümcelerin dizilişini dikkat almaksızın çocukların farklı dilbilgisi kurallarını nasıl öğrendiği ile ilgilenmiş ve çocukların farklı yapılarıdaki tümceleri

algılayışı üzerinde çalışmıştır. Ancak, “California Üniversitesi’nden Stephan Crain, tümceler buldukları şartlara uygun bir dizilişle verilir verilmez çocukların yeteneklerinde gözle görülür bir artış fark etti “ (Altman, 1997:94).

‘Bir zürafanın çarptığı fil yere düştü ve öldü.’

Araştırmacılar, çocuklardan çeşitli oyuncak modelleri kullanarak tümceden ne anladıklarını göstermelerini isteyerek, onların yeteneklerini inceleyebilir ve çocuklar sıkça, filin zürafaya çarptığını sanacaklar, ilk ve son tümceyi ayırt edemeyeceklerdir.

‘Bir zürafaya çarpan fil yere düştü ve öldü’

“Ancak, Crain’in hesaba kattığı bu değil; genellikle bağlı tümceler okuyucu ve dinleyicinin, birden fazla olduğu kaydedildiğinde, hangi eylemin kapsandığının biçimlenebilmesi için kullanılır. Çeşitli çalışmalar sonucunda Crain ve meslektaşı Henry Hamburger, çocukların sadece birden fazla eylem olması durumunda tümcelerde anlatılan olayı oyuncaklarla sergileyebileceklerini buldular. Araştırmalar bu şekilde yürütüldüğünde çocukların kendi kendilerine, bağlı tümceler oluşturabildiği gözlemlendi. Böylece çocuğun tümceleri nasıl ayırttığını inceleyen araştırmaların tersine –belirli yaş grubundaki çocukların dilbilgisi kurallarının ayırtedemediğiyle sonuçlanan- tümceleri çocuğun anlayacağı şekilde, anlam bütünlüğüne uygun bir biçimde vererek, çocuğun farklı yapıları ayırtetmesini sağlayan araştırmalar önplana çıkmıştır (Altman, 1997: 96, 97).

Düşüncelerimizi iletmek için sözcük dizileri kullanılır ve sözcükleri farklı biçimlerde birleştirilerek iletilen düşünceler değiştirilir. Devinimler ve diğer imler/göstergeler bu özelliği taşımazlar. Düşünceleri çok iyi iletseler bile, işaretlerin sırası değiştirildiğinde ilettikleri düşünceler değişmez. Bu yüzden sözcükler ve

sözcüklerin birleştirilme yöntemini belirlemek iki önemli araçtır. Sözcüklerin ne şekilde, hangi sırayla birleştirildiği önemlidir. Doğaldır ki, konuşan ile dinleyen (veya yazanla okuyan) arasında paylaşıldığı ölçüde önemli ve anlamlıdır. İşte bu '*paylaşılan bilgi*' dilbilgisidir.

Çevremizdeki nesnelere hangi amaca uygun kullanıldıkları ve de nasıl çalıştıklarına göre değişik şekillerde kullanılır. Örneğin, bir *araba*, onun ayrıntılı bir şekilde kullanılabilmesi için insanlara çeşitli araçlar sunar; fren, gaz pedalı, el freni, motor. Bu nesnelere *arabanın araba* olmasını sağlayan özelliklerdir. Bunlar arabanın anlamına katkıda bulunurlar, *araba* denildiği zaman insanın aklında bu gibi öğeler *araba* sözcüğünün pekiştirilmesinde yardımcı olurlar ve *araba* sözcüğünün anlamını bütünleştirirler. Ancak, arabayı kullanırken onun freninden, gaz pedalından ve vitesinden daha da ötesine gerek vardır. Aynı zamanda arabanın nereye park edilemeyeceği, kırmızı ışıkta ne yapılacağı, yolun hangi kısmından gidileceği gibi bir dizi kurallara da gereksinilir. Bu kurallar dilbilgisinin tamamlayıcılarıdır. Dile dönüp özetlemek gerekirse anlamı ve dilbilgisini önemsemek, frensiz gitmek, yolun ters yönünde hareket etmek gibi şeydir.

Çok kolayca betimlenebilen bir sözcük anlamlandırılığında ne yapılır; kimin kime ne yaptığını saptanır. Tümce bir tiyatro sahnesiyse, kişiler oyuncuysa, onların rollerini ne belirler? Eğer oyuncuları ve hangi oyuncunun kime ne yaptığı belirlenirse; kimin kime ne yaptığını saptanmış olur. Tümcenin içerisinde adlar oyuncuları, eylemler yerine getirilen rolü belirtirler. Doğaldır ki, dilbilgisi bize hangi rolün hangi oyuncuya verilmesi gerektiğini söyler. Sorun, kendi başlarına bir anlamı olmayan sözcükler kullanıldığında sorun artmaya başlar. Yalnızca *bebek* diyerek bir şeyler ifade etmeye çalışılırsa, *hangi bebek* olduğu belli olmazdı, bu yüzden

açıklayıcı tümcelerle anlamın daha anlaşılır kılınmasına çalışılır. Diğer bir deyişle, hakkında konuşulmakta olan kişi veya nesnelere söz etmek durumunda kalınabilir. Bu gibi durumlarda **o**, **bu**, **şu** gibi adılar kullanılır ya da ‘*yatakta uyumakta olan bebek*’ gibi tümceler oluşturulur. (Altman, 1997; Bock, 1995; Harris and Coltheart, 1986; Vigliocco and Nicol, 1998; Clairis, 2003)

Harris, (1986) yetişkinlerin dilsel eğitime hazıroluşlukla ilgili olarak, Piaget’in iki yaş grubuna dönük test sonuçlarını yorumlarken özetle şunları belirtmektedir. Piaget, test ettiği, 8 yaşın altındaki çocukların bir şeyleri açıklamada kötü olmalarının nedeninin, onların benoçinci (benodaklı) olmaları, kendi dünya görüşleri ile diğerlerinin görüşleri arasındaki farkın farkında olmamaları, dilsel olarak neye gönderimde bulunduğu örtük, belirsiz olan adılar kullanmaları olarak açıklamıştır. Oysa daha üst yaş gruplarının/yetişkinlerin ise anlamak ve anlaşılmaq için çaba gösterdiklerini, dilsel becerileri kullanma yeteneklerini geliştirdiklerini belirtir.

Şu çok açıktır ki; herhangi bir dilin kullanıcısı, (Radford,1998) dilinin dilbilgisel kurallarını, sözcüklerin, sözcük gruplarının ve tümcelerin nasıl yorumlandığını ve biçim bilgisini bilir. Ancak, bu dilbilgisel bilgi kolay ve anlaşılır değildir. Bu nedenle, birine, anadilinde *olumsuz tümceyi* nasıl oluşturduğunu sormak pek doğru olmaz. Çünkü kişi konuşurken ve dili anlarken bilinçli bir farkındalık içinde değildir. Bunu daha iyi belirtmek için şöyle diyebiliriz; insanlar kendi anadillerini anlamak ve konuşmak için özel bir yeteneğe sahiptirler.

Bu yeteneğin yazma etkinliğinde kullanılması sürecini ve bu süreçteki ayrımı yazma, tümcelerin arda arda sürüp gitmesini üretmektir. Bu üretim sürecinde yazma, (Widdowson, 1979) doğru tümcelerin üretiminin hareketi ve sayfa üzerinde gözükme

görsel işaretler olarak iletimidir. Tümceleri bir trende vagonları sıralar gibi ardi ardına sıralamaktan daha çok şeylerin olduğu kesin. Nelerdir bunlar? Dilbilgisel zorunluluklar, örneğin eylem türleri ve birleşim değerleri, roller, kapalı ve açık sınıf sözcükler, zihinsel sözlük, üretimdeki aşamalar, aşamalar ile dilsel seçimler, dilbilgisel bilinç, bütün bunlar ruhdilbilim, iletişim ve dil öğretimi alanlarının ortak inceleme konularıdır.

2.4. DİL ÜRETİM MODELLERİNE DAYALI DİL ÜRETİM SÜRECİ

Bu bölümde, öncelikle, dil üretim modelleri, genel yaklaşım ve görüşler temelinde ve artalan bilgisi ile donatılarak ayrıntılı olarak tanıtılmış ardından, Bock, Levelt ve Garrett'in modelleri özgün biçimlendirmeleriyle desteklenerek kısaca açıklanmıştır.

Çalışmanın temel dayanağı olan Garrett'in Tümce Üretim Modeli, diğer modellere göre, tüm üretim süreci alt bağıntılarıyla ve örneklerle ayrıntılı biçimde betimlenmiştir.

2.4.1. Dil Üretim Modellerine Kapsayıcı Bakış

İnsan beyninin biriktirme bölümü kısıtlı bir güce sahiptir. Bu ise beynimizin sınırlı sayıda üretmiş olduğu tümcelerinin tümünü biriktiremeyeceği anlamına gelir. Bu nedenle tümcelerimizi söylemeden önce onları daha küçük bölümlerle kurmamız gerekmektedir.

Croft (2005), dilin temel gerçeğinin üretime dayalı değişme olduğunu, bunun da yapı, anlam ve dilbilgisi üçlemi içinde gerçekleştiğini öner sürmektedir. Yapı için, söylemlerin üretimindeki sesbilimsel/teknik değişiklik; anlam için, iletişimde

anlamın kökenindeki değişiklik ve üretimin gerçekleştiği her durum için tek, biricik değişiklik; dilbilgisi için ise, deneyiminin sözcede somutlanması, bir anlamı kodlamak için kullanılan biçimsözdzimsel yapıdaki değişiklik olarak tanımlamaktadır.

Dil üretiminin, bir düşüncenin bir sözce olarak üretici tarafından tasarlanmasından söylemesine/yazmasına kadar geçen süreci ve bu sürecin içerdiklerini kapsar denebilir. İnsan beyninin biriktirme, saklama bölümünün sınırlı bir güce sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, tümceler insan beyninde hazır olarak bulunmazlar (Chomsky, 2001) onları sürekli, gerekli bağlam, alıcı, kanal bileşenleriyle üretiriz. Ancak, bu üretim için gerekli olan birimler, bölümler, yapı insan beyninde kullanıma hazır olarak bulunmaktadır. Sözce üretimi, bu birim ve bölümlerden uygun olanları seçip, yapıya uygun olarak birleştirip, düzgüleme yeterliliğimize bağlı yapılmaktadır.

Altman ve Kemper (2006;326) tümce üretiminde, tümcelerin yapısal özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, edilgen tümcelerin etken tümcelerden daha karmaşık olduğu ve bu nedenle üretilmesinin daha uzun sürdüğü bilgisini aktararak, tümce üretiminde üç kısıtlamanın olduğunu belirtmektedirler.

1. “Dil üretenler, öznenin/konunun cansız olduğu bir olayı tanımlamak zorunda kaldıklarında (örneğin, *bir çocuğun ödevi yapması* gibi) cansız öznelerle etken tümceler kurmaktansa, (*çocuk ödevi yaptı* gibi) genellikle cansız özne tümcesi kurduklarını belirtmek için, edilgen yapı kullanırlar (örneğin, *ödev çocuk tarafından yapıldı*)
2. Ayrıntılı bilgi özne konumundaki bir adın görevinde önemli bir rol oynar. Yani eski bilgi (verilmiş bilgi) tipik olarak, eylemden önce

(İngilizce için) özne ve bileşenleri konumunda bulunurken, yeni bilgi eylemden sonra verilir.

3. Konuşucular, etken yapılı tümceleri otomatik olarak varsayılan üretme modeline uygun olarak üretme eğilimindedirler.”

Sözceyi oluşturan birimlerin tanımlanmasının birçok biçimde yapıldığını belirten Dohsaka ve Shimazu (1997:6), ”bir tümcecik, ünlem belirten bir sözcük, dolgu sesleri, söz onarım birimleri, işlevsel ve içeriksel sözcüklerle kurulu ad ve eylem öbekleri sözce birimleri olduğunu” belirtmektedirler. Sözcenin bilgi yapısının ise bilginin birimlere göre örgütlenmesiyle yakından ilgili olduğunu belirten Garret ve Vigliocco, (1997;314) ise “Sözlerin, sözcüklerin doğru üretilmesi için, konuşucu üç tip bilgiyi edinmiş olmalıdır; sözcük anlamı, sözdizim ve ses yapısı. Uygun bilgi, özel sözcük hedeflerine hızlı ve tam ulaşmaya izin verecek şekillerde düzenlenmelidir. Günümüzdeki dil üretim modelleri bu iki aşamada yapmaktadır. İlk aşama sözcük anlamları ve sözdizimi; ikinci aşama ise ses yapısını” içerdiğini ileri sürmektedirler.

Dil üretimi için temelde, üç şey gereklidir, *bilgi, bilinç, beceri*. Buna ek olarak dil üretimi genel olarak 3 tip süreç varsayılarak biçimlendirilir:

- Kavramsallaştırma (*ne, kime, nasıl, iletilecek*)
- Formülleştirme (*zihinsel sözlükten gerekli sözlükbirimler seçimi, görevlendirilmesi*)
- Açık Kodlama (*bağlam bağımlı sesleme, yazma*)

Kavramsallaştırma süresince, bir ileti ve bir iletişimsel amaç oluşturulur. Bu aşamadaki sürecin dilbilime hazırlık gösterimlerini içerdiği düşünülür. **Formülleştirme** de tasarlanmış mesajları ileten kelimelerin seçildiği ve şekillenmiş

ardıllara kodlandığı seviyeyi göstermektedir. **Son olarak açık kodlama da** sözsözsel üretim olduğu takdirde veya el hareketi yapıldığında ya da yazılı üretim durumunda söyleyiş çevres etkisiyle biçimlenir (Bock, Levelt,1994; Levelt,1989).

Bu yaklaşım sesbilgisel (ya da yazımsal) sözcükbirimlerin (lexeme) doğrudan ileti düzeyinde bilgi kullanılarak seçilmesini içerir. Genellikle, bu modeller tümce oluşumunu gerçekleştirmeye uyarlanabilecek olmalarına karşın açıkça bunun için geliştirilmemişlerdir.

Sözcük birimler ise, açık ve kapalı sınıf birimler ya da üyeler olarak ayrımlaştırılmaktadır.

Açık sınıf üyelerinin eklendiği durumsal boşluklarla (positional slots) birlikte durumsal kalıplar (positional frames) ayrıca kapalı sınıf üyelerle ilgili bilgileri de kapsarlar. Aslında, kapalı sınıf kelimelerin ifadesi kalıpla sıkıca bağlantılıdır. Garrett görünen deyimsel yapının (surface phrasal frame),”bütünsel öğeleri ve ikinci derece bağımsız yapı kategorisini” içerdiğini ileri sürmüştür (Garrett,1982;50). Garrett tarafından öne sürülen varsayım şöyledir: Kapalı sınıf öğeleri yapının yeniden oluşturulmasından daha çok, yeniden yapılandırılması gerekmeyen durumsal yapıların özellikleridir (fakat açık sınıf üyeleri seçilir ve yeniden yapılandırılır). Ayrıca bu öğelerin bölümsel yapısı “durumsal sıranın (positional string) sözlüksel yorumunu takip eden bir noktaya kadar sabit değildir (Garrett,1982;62). Özetle, Garrett’e göre tümce oluşturma süreci iki ana aşamayı kapsıyor. Görevsel aşamada, açık sınıf üyelerin (yardımcı önermeler) dilbilgisel ifadesi ve tümcede kullanılan ilgeçler yeniden yapılandırılır. Bu üyeler konusal ve/ya da sözdizimsel görevler üstlenir. Daha sonra, durumsal süreç aşamasında tümce kalıpları yeniden yapılandırılır. Bu kalıplar (açık sınıf sözcükbirimlerin eklendiği) boşlukları ve

ilgeçleri de kapsayan kapalı sınıf üyelerle ilgili bilgileri içerir. Durumsal aşamanın sonucu kapalı sınıf üye kalıplarının açıkça belirtildiği görünen sesbilgisel ifadesidir. (Ali çocukları seviyor/Ali çocukları annesi kadar seviyor) Bu sonuç sesbilgisel ve söyleyiş süreçlerinde bilgi olarak kullanılır.“ (Alario and Laurent, 2004)

Özgün çalışmalarda (Garrett,1982,1984; Bock ve Levelt,1994), normal konuşmacıların tümce üretim süreçlerini açıklamak için oluşturulan bu model, normal konuşmacılar tarafından üretilen dilin üretimdeki evrelerinin çözümlenmesine bağlıdır. Garrett'in bu modeli, normal ve sorunlu tümce üretimini incelemeyi araştırmak için ortak bir çatı olarak kullanılır. Tümce kodlaması olarak ta adlandırılan bu model, iki ana dayanağı kapsamaktadır. Birincisi, sözlüksel birimlerin seçilip kodlandığı formülleştirme evresi olarak adlandırılır ve 2'ye ayrılır: İşlevsel ve durumsal düzeyler. İkincisi ise, kapalı sınıf sözcüklerin (ilgeç, bağlaç vb.) ve açık sınıf sözcüklerin (ad, eylem, önad vb.) seçimi ve kullanıma sokulması arasında yer alan biçimlenme düzeyi. Daha ayrıntılı bir anlatımla, kapalı sınıf sözcüklerin simgelenişi tümce çatılarının gösterimleriyle yakından bağlantılıdır. (Bu durum, açık sınıf sözcükler için geçerli değildir). Yani ilk olarak biçimleme sürecinin örgütlenmesini gerekmektedir. İşlevsel süreç esnasında, kapalı sınıf sözcükler için sözlüksel seçim gerçekleştirilir. Bu düzeyde açık sınıf sözcükler genel olarak kipsiz sözlüksel simgelerle ifade edilir. Önbilirleyiciler, sözlüksel öğelerin dilbilgisel özelliklerini kodlar (Garrett,1988). Seçimden sonra, dilbilgisel ya da konusal rollerin katkısı ile aralarında bağlantılar kuran bir yapıya bu öğeler yerleştirilir. İşlevsel düzeyin iki özelliği biçim için uygun olan birinci evrede, yani sürecin bu aşamasında, sesbilgisel bilgi yer almazken, soyut sözlüksel gösterimler yer alır. İkinci olarak ise: sadece açık sınıf sözcükler bu düzeyde düzeltilirler. Kapalı sınıf sözcüklere ilişkin

bilgi, devamındaki durumsal düzeye kadar işlenmemiş olur. Yine de dikkat edildiğinde, kapalı sınıf grubunda önemli bir istisna var; ilgeçler. Bazı ilgeçlerin de yer aldığı *yanlıklar örneği* açık sınıf ve kapalı sınıf öğelerin arasında bir dereceye kadar yayılır. Örneğin, sözcük değişimlerinde yer alabilir fakat sık olarak sesbilgisel yanırlarda gözükmezler. Bu yüzden ilgeçlere biçimlerde özel bir konum verilir. Açık sınıf sözcükler gibi işlevsel aşamada düzeltilirler ve kapalı sınıf sözcükler gibi de durumsal aşamada işlenir. (Bock, 1990). Tümce kodlama sürecinin ikinci aşaması – durumsal düzey olarak adlandırılan bölüm- tümce durumsal çatı ve açık sınıf sözcüklerin sesbilgisel söyleyişini kapsar.

Tümce kalıpları (surface phrase) görünen sözcük grubu biçimlenmesinin sözdizimsel- (bu nedenle tahminen kipsiz)- ifadeleridir. Bu aşamada yeniden yapılandırılırlar. Bu yapılar önceden seçilmiş açık sınıf yardımcı önermelerinin eklenmesine denk gelen sözcükbirimlerdeki durumsal boşlukları (positional slot) kapsarlar. Bazı tek sözcük modellerinin (single-word models) iki değil sadece bir düzey sözlüksel süreç (yardımcı önerme-sözcükbirim ayrımı) gerektirmektedir.

Ancak, açık ve kapalı sınıf sözcüklerin oluşum aşamaları arasındaki ayrıma dikkat ederek tümce üretim aşamalarını tanımlamada kullanılan önemli bulguları gözden geçirmek gerekmektedir. Daha önce de değinildiği gibi açık sınıf sözcükler; ad, eylem, önad ve bazı belirteçleri; kapalı sınıf sözcükler ise belirleyici, ilgeç, yardımcı eylem ve bağlaçları kapsar. Açık sınıf sözcükler genellikle tasarlanmış bilgiyi ifade ederken; kapalı sınıf sözcükler, sözcük dizilişindeki tümcesel yapıyı ifade eder. (Alario ve Cohen, 2004; Ferreira ve Engelhard 2006). Açık sınıf sözcükler genellikle ifade edilecek bilgi kullanılarak seçilirken, kapalı sınıf sözcüklerin seçimi dilbilimsel bilgiye bağlıdır. Bu tanımlayıcı farklılıklardan başka,

açık ve kapalı sınıf sözcüklerin arasındaki fark normal ve söz yitimine uğramış konuşmacıların gerçek dilsel yeterliliklerini de yansıtır. Sağlıklı konuşmacıların yaptıkları yanlışlar (dil sürçmeleri) kapalı sınıf sözcüklerden çok, açık sınıf sözcüklerle ilgilidir ve bu yanlış türleri iki sınıf sözcüklerin farklı olduğunu gösterir. Açık sınıf üyeleri daha çok sözcük değişimlerine uğrarken, kapalı sınıf sözcükler değiştirimden çok, çıkarılır ya da eklenirler. Ayrıca, sesbilimsel yanlışlıklar neredeyse sadece açık sınıf sözcükleri etkilerler (Dell,1990;Garrett,1975). Açık ve kapalı sınıf sözcük grupları arasındaki fark söz yitimi araştırmasında da çok iyi saptanmış bir gözlemdir. Wernicke'nin söz yitimine uğramış konuşmacılarının kurduğu tümeleler uygun kapalı sınıf sözcükler içerirken, açık sınıf sözcüklerde çok yanlış vardır (Alario and Laurent, 2004).

2.4.2. Dil Üretim Modelleri ve Modellerin Ayrımları

Dil üretimi için sözcüklerin hızlı bir şekilde zihinde çağrılması, dilin kullanımının merkezindeki en temel beceridir. Sözdizimsel açıdan doğru ve iyi yapılandırılmış tümceler kurmak için konuşucunun dile özgü bir sözdizim bilgisini de beyinlerinde saklaması ve bunu kullanması gerekmektedir. Bir sözcük söyleyebilmek için konuşucu, aşağıda belirtilen sözlüksel göstericilere erişmelidir.

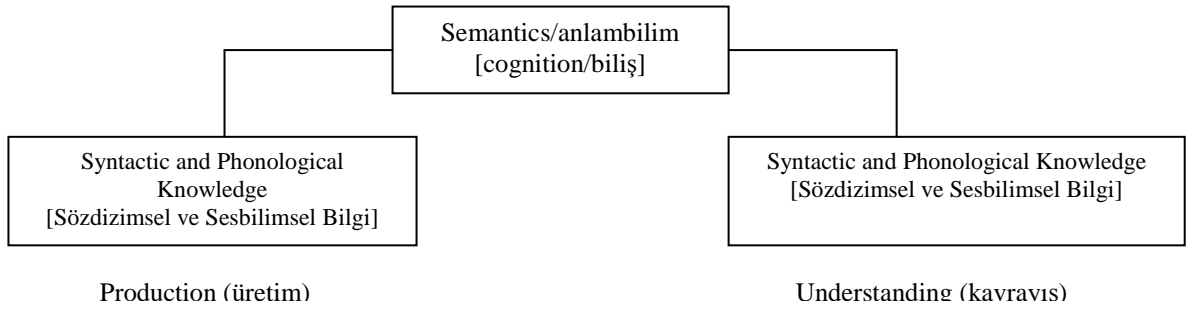
- a. sözcüklerin sözlüksel anlamı
- b. ses biçimi

Tümce üretim süreci içinde, konuşucunun bu farklı sözlüksel gösterimlere art arda ulaştığı düşünülmektedir. Bu gösterimlerden ilki sözcüklerin anlamsal ve sözdizimsel özelliklerini gösteren soyut gösterimidir. Kimi araştırmacılara göre,

(Garret, 1992: Levelt, 1989) sözcüğün dilbilgisel ulamını ve dilbilgisel özelliklerini de kapsamaktadır.

Tümce üretimi ve üretim süreci günümüze değin, tümceyi ayrıştırma, bölümlenme, çözümlenme süreçlerinden daha az ilgi çekmiştir. Bu az ilgi, belki de bu gelenekte ayrıştırma üzerine yapılan vurgudan dolayıdır. Eğer ayrıştırmanın tersi olarak ya da daha yüksek dizide tümce yapısının temsilinden çıkarılan bir dizi kelime gözlemlenirse, üretim basit bir işlemdir ve birkaç kararlaştırılmış kurala başvurulmuş simgesel bir iskelet içinde gerçekleştirilebilir. Bir dizi sözcük ve sese kadar bir harita çıkarmak olarak anlaşılan doğru üretim sorunlu bir konudur. Üretim uygun iletiyi aktarmak için sözcükler seçmek, sınırlamalara söz dizimine uymak, doğru sesbirimleri seçmek, alıcının bilgisini model almak, uygun düzeyde bir bilgi sağlamak, söz dizim biçimlerini üretmek gibi değişik etkinlikleri içerir, tüm bunlar anlam bulanıklığını, belirsizliği önler. Uygun ifadeyi üretmek anlamın küçük değişikliklerindeki duyarlılığa bağlıdır. Bunları simgesel dizgede yakalamak çok zordur. Bundan dolayı, bazı araştırmacılar üretimi model almak için bağlantılı (connectionist) yaklaşımlara dönmeye başladılar. Fakat çoğu bağlantılı dil üretim modelleri şimdiye kadar tümce düzeyindeki olaylardan çok ses ve sözcük üretimi ile sınırlı kaldı. (Bock,1995; Rohde, 2003; Gibson, 1998; Vigliocco vd., 1997)

Ruhdilbilimcilerin tümce üretim modeline ilişkin temel olarak iki tür yaklaşımları olduğunu, bunların dizisel (serial-modular) ve eşzamanlı (paralel) modeller olarak adlandırıldığını belirten Ruhi (1991), “üretim düzeylerine ilişkin ilk çalışmalardan birinin yeni-davranışçılardan Osgood’un geliştirdiği model olduğunu, aşağıdaki şema ile gösterildiğini” aktarmaktadır.



Şekil 6. Yeni davranışçı üretim modeli ve kavrayış
Ruhi (1991;14)'den [Türkçe karşılıkları yazılarak] alınmıştır.

Osgood tarafından önerilen, *yeni davranışçı üretim ve kavrayış* örnekçesinin varsayımında, dilbilimsel göstergeler ve düşünceler, bir ortak anlatımsal göstergenin paylaşım davranışından türetilir. Bu ortak paylaşım davranışını ise düzenleme dizgesi ve anlambilim oluşturur. Eşgüdümleme dizgesi, anlatımsal göstergenin aracılığının yeterliliği ile ilgilidir. Bu, simgesel sürecin üretimi için, algı-motor davranışın sağladığı bir yeterliliklerdir. Aracılık (anlatımsal gösterge), konum, beklenti ve kendi eşgüdümlemesinin işlemci derecelerine göre düzenlemesidir. Osgood bir deneyde, deneklere, bir masanın üstünde, bir yerden bir yere hareket halinde olan nesnelere betimlemesini istemiş; denekler, nesnelere görünüş, belirginlik ve benzerliklerini dikkate alarak tümceleri üretmişlerdir (*Kırmızı ve tırtıllı top diğerlerinden büyüktür*).

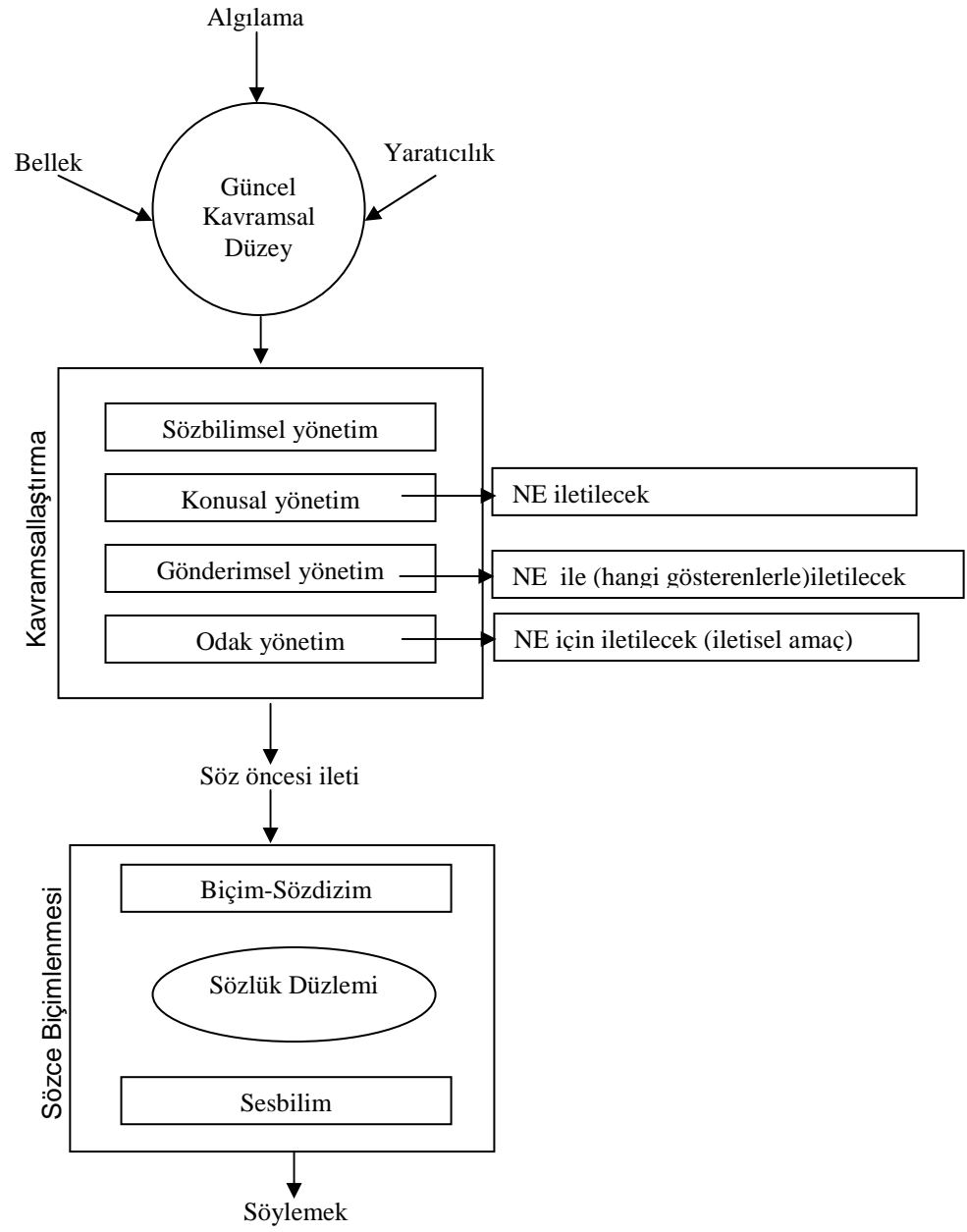
Sözcelerin üretiminde durum etkisinin özellikleri önemli bulunurken, Osgood'un sisteminde üretim ve kavrama aradışık, dizisel işlemlerle yapılır; onlar birbirinin karşıtıdır. Böyle bir model, belirli yönde ardışık, dengeli ve ekonomik olabilir, ancak üretim etkin bir planlamayı ve seçimi, olasılıklarda eşzamanlı iç içe paralel etkinlikleri gerektirir.

Diğer bir tümce üretim örneği ise Levelt tarafından geliştirilmiştir. Bu örnekçe, iletişimde konuşma ortamını dikkate alma özelliği ile ayrılmaktadır. Örnekte, plan kavramı, tümce üretiminde bir evre, bütünü ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanır. Levelt'in dizgesi, sözce üretiminin üç evrede gerçekleştiğini ileri sürer: iletinin kavramlaştırılması, iletinin biçimlenmesi, iletinin seslenmesi ya da yazılması. Bu sistem Garrett'in örneğinden farklıdır. Bu fark, işlem düzeyleriyle ilgilidir. Levelt'e işlemler, Garrett örneğindeki gibi paralel değil, diziseldir ve evreler arası gerin dönüşler yoktur (Haris ve Coulthart 1986; Stubbs, 1983:3; Levelt, 1985'ten aktaran, Ruhi, 1991).

“Bildirmek için bilginin seçimi ve betimlenmesi konuşucu için bir amaçtır. Diğer amaç ise sözün etkileyciliği ile ilgili çabasıdır. Alıcı için dinamik seçimler yapma eğilimindedir; hangi göndericiler, hangi belirticiler söylemin geliştirilmesi için daha uygun ve önemlidir. Söylemin konusal düzenlenmesi olarak adlandırılacak bu işlem bir tanımlama sürecidir.

Söylemin üretim süreci üç evreye ayrılır: Levelt Model'i dayanak alınarak açıklanan bu süreç, kavramsallaştırma evresi ile başlar, bu evrede söz öncesi iletinin yaratımı sözkonusudur. Başlık, odak ya da verilen. Sözlüksel uyum amaçlı sözce düzenleme evresi olarak da adlandırılır. Bu evrede dilbilgisel düzey, ardından sesbilgisel düzey işletilir. Sesbilgisel düzey, söyleyişe göre, söyleyişle gerçekleştirilir. Bu evre açık konuşma üretimi evresidir.” (Dijk, 1998;71-73)

Yukarıda açıklananların biçimsel gösterimini Dijk, “Bir Konuşucu Tasarımı” adını verdiği aşağıdaki şema ile betimlemektedir.



Şekil 7 *Konuşucu Tasarısı*
(Dijk, 1998;71)

2.4.2.1. Bock'un Dil Üretim Modeli

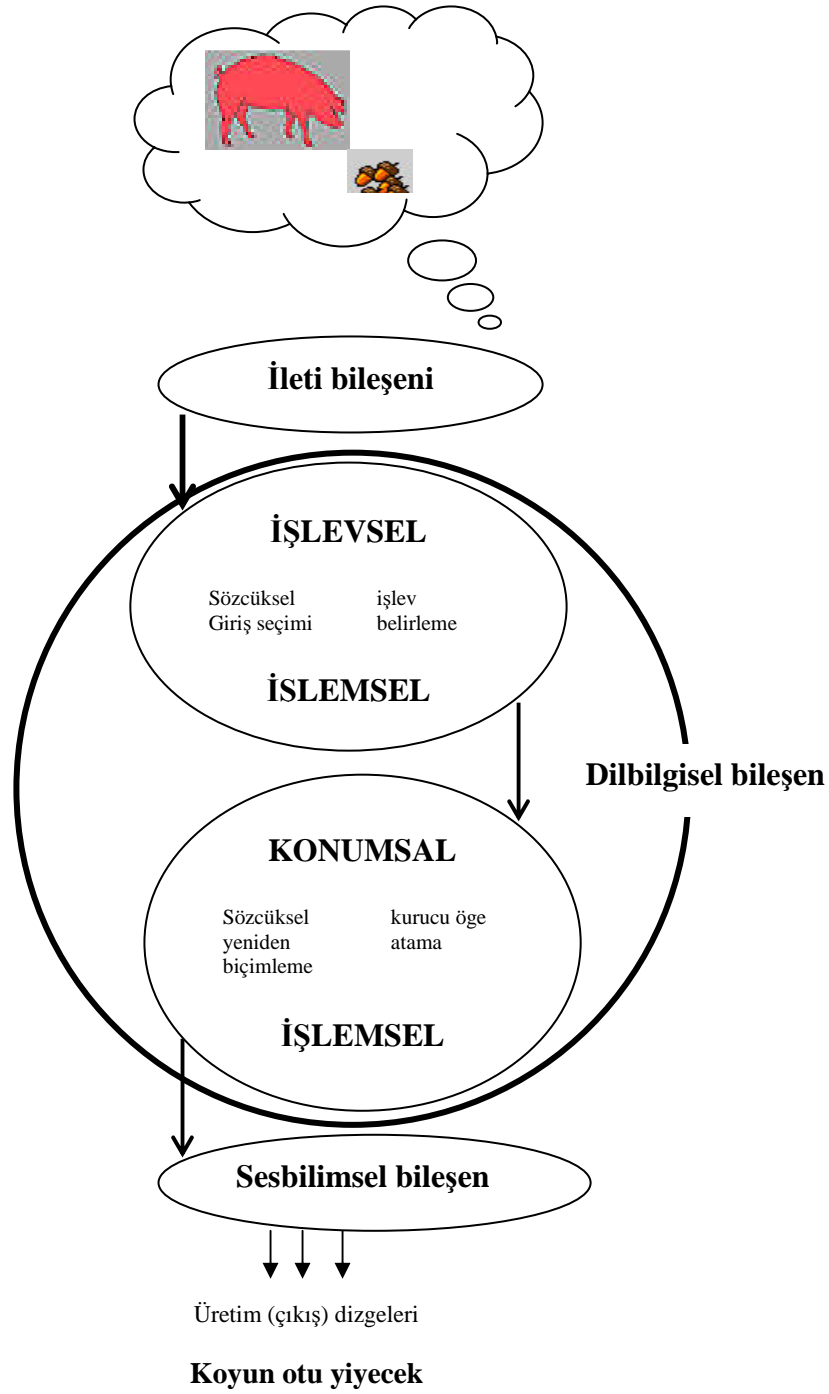
Dilsel beceriyi akıcı konuşma için üretim yeteneği olarak belirten Bock (1996;395), dil üretimini ise, zihinden ağza/söyleşiye, iletiyi sözceye dönüştürme süreci olarak tanımlamaktadır (Bock, 1995;181). 'birçok insanın iletiyi sözceye çevirme becerisini anadilini edinme sürecinde geliştirdiğini, ruhdilbilimcilerin dili edinme ve dili kullanma arasında gördükleri üretim sürecini üç temel eylem içinde gerçekleştirdiklerinin bulgulandığını belirtmektedir. Bu beceriler, anlama, üretme ve kullanma olarak adlandırılır. Ancak, üretimin kullanımdan daha karmaşık olduğunun genel kabul gördüğü, her iki alan üzerine yapılan çalışmalardan bilindiğini savlamaktadır. Bunun nedeninin de, kullanımda dilsel girdilerin kontrol edilebildiğini ancak, üretimde dilsel girdilerin kontrol edilmesinin güç olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Garrett'in ilk olarak 1974 ve Levelt'in 1989'daki ruhdilbilimsel çalışmaları ile kimi kanıtlara ulaşıldığını, bu kanıtların ruhdilbilimsel çözümleme, toplumdilbilimsel çözümleme, sesbilimsel çözümleme ve konuşma çözümlemesi gibi disiplinlerin bulgularıyla zenginleştiğini ve gelişen araştırma bulguları ile bir model tekniği geliştirmeye uygun düzeye ulaştığını, gözlemlerin, bulguların deneysel çalışmalarla kimi farklılıkları olsa da örnekçelendirme (modelleştirme) üretecek duruma geldiğini bildirmektedir.

Dil üretiminin üç süreç içerdiğini, bunların, sözsüz ileti, dilbilgisel kodlama ve sesbilimsel kodlama olduğunu belirtmektedir (Bock, 1996;395).

Bock, yukarıda belirtilen içeriği, bir örnekçe (model) ile biçimlendirmiştir. Örnekçede, *ileti bileşeni*, *dilbilgisel bileşen* ve *sesbilimsel bileşen* olarak üç bileşenin; *işlevsel*, *işlemsel* ve *konumsal* süreçlerin ardışık ve paralel işlenmesi ile tümce üretiminin gerçekleştiği öne sürülmektedir. Şekil 6'da biçimlenen bu modelde,

iletinin tasarımılanması, işlevsel yapıların temel birimi olan sözcüklerin seçimini, seçilen sözcüklerin işlevlerinin belirlenmesini ardından kurucu ögeye bağlı olarak biçimbirimsel eklenmeler ile sözcüklerin yeniden biçimlenmesi (bu biçimlenme, sözlüksel yapıdan sözcüksel yapıya geçiş nedeniyledir) ve tüm biçimlenmelerin tamamlanması ardından iletinin söylenmesi/yazılması ile son bulur. İletinin tasarım ile söylenmesi arasındaki süreç dilbilgisel bileşenin kapsadığı süreçler olarak belirtilmektedir.

Birinci bileşende, üreticinin iletişimde belirlenen konuya ilişkin niyetlenmesi; ikinci bileşende, konuyu en az yitimsiz anlamla aktaracak sorumlu sözcüklerin, üreticinin zihinsel dağarından seçilmesi; üçüncü bileşende ise seçilen sözcüklerin, bir bütün olarak sözcüğe uygun seslerinin, vurgularının, ritmlerinin, tempolarının belirlenmesi, temel işlevlerdir. Sözcenin seslendirilmesi, çıktısı sürecin dışında tutulmaktadır (Bock, 1990, 1995,1996)



Şekil 8 Dil üretim süreci
(Bock, 1996;396)

2.4.2.2. Levelt'in Dil Üretim Modeli

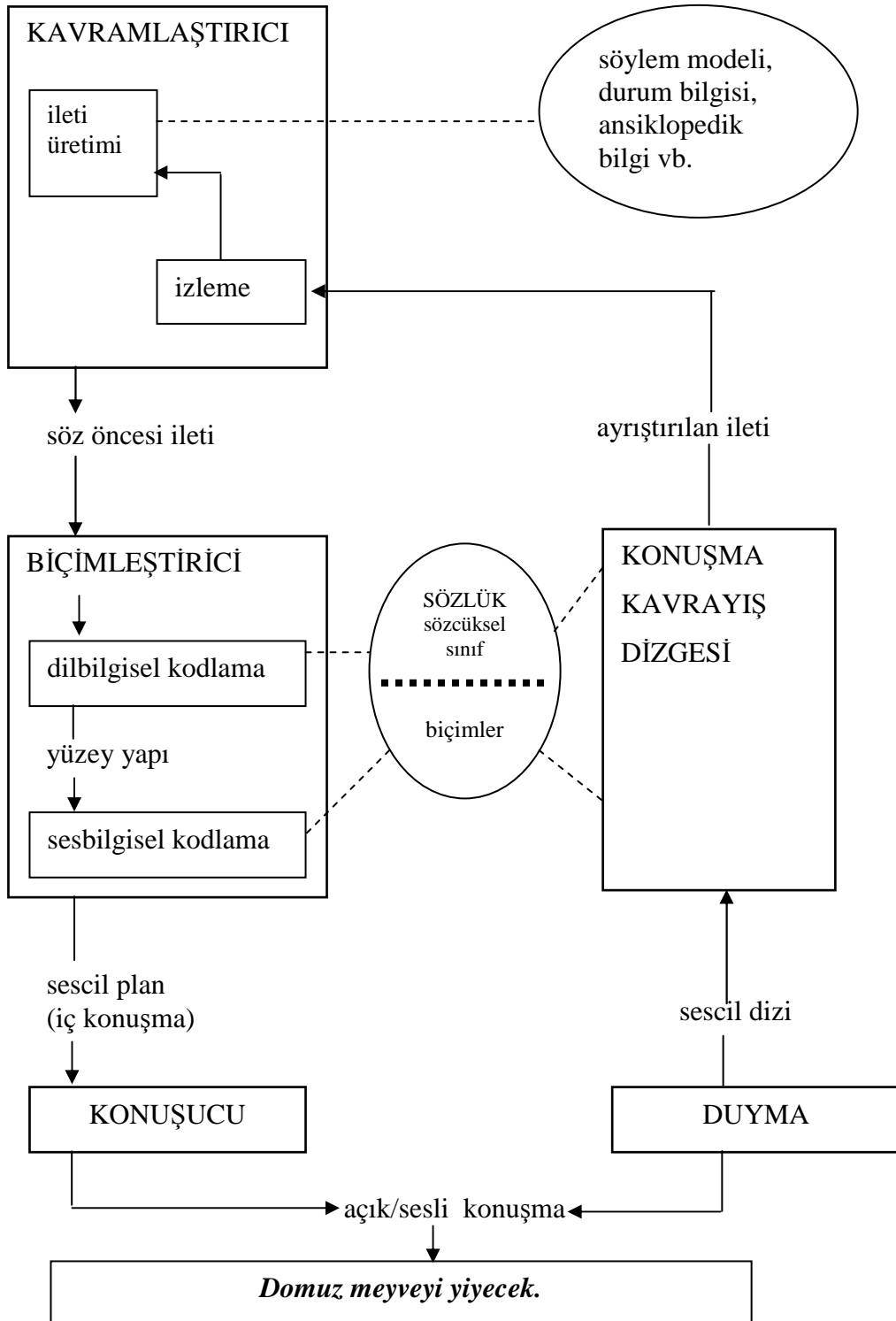
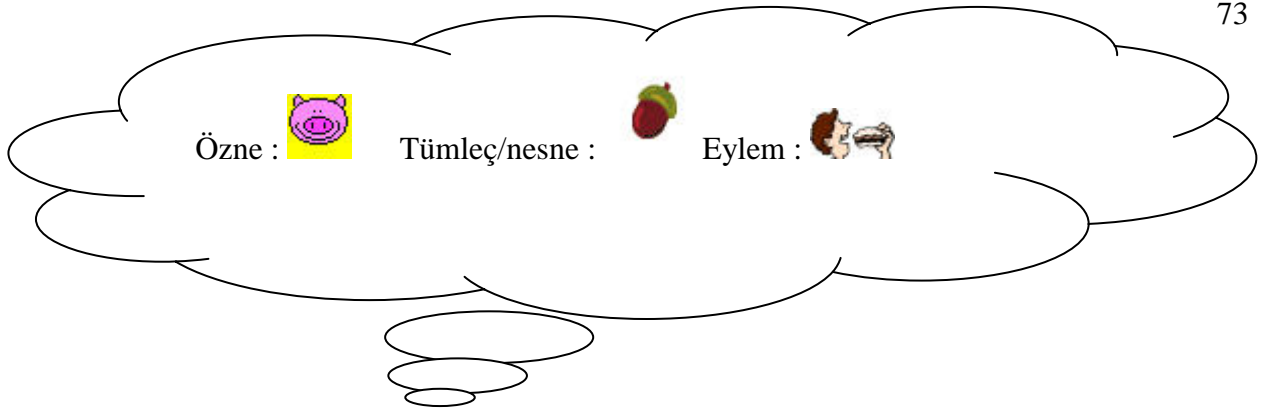
Levelt'te tümce üretimi süreci, bir tümcenin bir düşünce olarak konuşucunun anlayışında tasarlanmasından, tümceyi söylemeden önceki süreci kapsar. İnsan beyninin, sınırsız sayıda üretmiş olduğu tümceleri, bir yerlerde saklayamadığından, biriktirmediği bilinmektedir. Bu nedenle, insanlar, tümceleri söylemeden önce, onları daha küçük bölümlerden ve birimlerden kurmaları gerekmektedir. Tümce üretimi, belli bölümlerde, belirli birimlerin seçilmesini ve bu seçilenleri bir dilsel düzen içinde birleştirilmesidir. *Kim kime/neye ne, nerede, ne zaman, yapıyor?* Tümce bu sorunun bir tür yanıtıdır.

Dil üreticisi, ilk bölümde iletilecek iletiye karar verir. Bu bölüme ilişkin çok az şey bilinmektedir; dilbilimsel anlamda bir biçiminin olmadığı bölümdür. Bu nedenle, bu bölüm çoğunlukla, kuram, model, açıklama gibi durumlarda bir düşünce balonu ile gösterilir. İkinci bölümde, üretici, iletisini dilbilimsel bir biçime dönüştürmek zorundadır. Bu dönüştürme işlemi, uygun sözcük seçimi ve seçilen sözcüklerin uygun düzende yerleştirilmesini ve dilbilgisel birimlerle eklemlenmesini içerir. Üçüncü bölümde ise, konuşucu, iletisini seslendirmek için, konuşma eylemi anında görev alan kasların eşgüdümlü hareketlerini planlar ve harekete geçirir. (Levelt, 1989; Bock ve Levelt, 1994)

Levelt'in dil üretim modeli, farklı ve özerk bileşenlerin eşgüdümlü ilişkisine dayalıdır (Levelt, 1989). Bu bileşenler, Şekil 9'da görüldüğü gibi, dil öncesinin dilsel iletilerle ilk buluştuğu **kavramlaştırıcı** ya da tasarlayıcı etkinlik ile başlayan, iletişimsel amaca bağlı olarak bir tür başlıklandırma, adlandırma evresidir. İkinci evre, iletişimsel amaca uygun konunun, dilbilgisel kodlama olarak adlandırılan, zihinsel sözlükten alınan sözcüklerin seçimi, seçilen sözcüklerin,

kurucu ögeye bağı olarak işlevlerinin saptanması ve sesbilgisel biçimlenmelerin gerçekleştirildiği **düzenleyici** evredir. Üçüncü, son evrede ise, motor özellikler olarak adlandırılan, konuşucunun konuşma sürecinde yer alan organların eşgüdümü ile çalışması ve sözcenin üretiminin tamamlanıp söylenmesi gerçekleştirilir. Bu son evre, sesli konuşma, **konusucu** evresi olarak adlandırılır.

Bu evreler ve evreler arası geçişler, konuşucunun kime, neyi, niçin, nasıl söyleyeceğinin dilsel, dilbilgisel olarak tasarlanıp, düzenlenip, söylenmesini içerdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 9. Levelt, 1989;9' dan dönüştürülmüştür.
(ara evreler ileri bölümlerde açıklanmıştır)

2.4.2.3. Garreti'in Dil Üretim Modeli

Garrett'te, tümce üretimi, tümcenin bir düşünce olarak üretici tarafından tasarlanmasından tümceyi söylemesine kadar olan süreci kapsar.

Garrett (2002;14864) Dil üretiminin, “yüksek düzeyde yanlış yapmamaya özen gösterilerek başarılmaya çalışılan karmaşık bir iş olduğunu; bu üretim sürecinde, gerçek zaman süreçlerinde üretilen konuşmaların hata çözümlemelerinin insan yeteneğinin bir biçimi olan, üretken akıcı, tutarlı/anlaşılır, söylem üretmesi için zengin bir bilgi kaynağı sağladığını” belirtmektedir. Garrett (1988,2002) modelini, bu hata çözümlemeleri için kullanmış ve dil üretim eylemi üzerinden, zihinsel süreçlerin bir yansımasını belirleyerek modeli oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu model üzerinden de, [normal dil üretim/kullanımını modeli], dil/konuşma hatalarının ne olduğunu ve bu hataların çözümlemesinin de bize dil üretim sürecine ilişkin bilgiler verebileceğini vurgulamıştır.

Bock (1990;1223), Garret'in 1975,1980, 1982, 1988'de oluşturup geliştirdiği, yapısalcı söylem-işlem modeli olarak da adlandırdığı, dil üretim modeline ve bu modele dayalı araştırmalarına ilişkin olarak; modelin, oluşturulduktan sonraki süreçlerde, dilsel yanlışların incelenmesi için kullanılmasına karşın, amacın, hatasız söylemi açıklamak olduğunu vurgulamıştır.

Özcesi, tümce üretimi, üreticinin neyi ifade etmek istediği ve bunu söylemek niyeti ile başlar. Daha sonra, üretici, zihinsel sözlüğünden çağırdığı, ‘veri sözlüğü’ oluşturarak, bunları söyleyebilme biçimlerine dönüştürür. Seslem ve sesbilgisi ve her sözcüğün vurgu biçimiyle içeriği uyumlaştırılır. Ardından, üreticinin düşüncesini ifade etmek için seçtiği dilbilgisel yapı ve anlamı taşır. Sonuç olarak, kas ve soluk etkinlikleri ile uyumlu bir biçimde üretimin son evresi sesleme gerçekleşir.

Model, *ileti düzeyi, işlev düzeyi, konum düzeyi* olmak üzere, her biri farklı alanları temsil eden üç işlem düzeyini içermektedir. Modelin açıklamasını ise şöyle yapmaktadır: İleti düzeyi, verilmek istenen anlamın niteliklerini, işlev düzeyi, sözlüksel sıralamadan seçilen ve sözdizimsel görevi üstlenen sözlüksel kavramları içeriğinde barındır ve bunlar görevsel yapının içindeki biçim-sınıf-belirlilik boşlukları olarak tanımlanırlar (ad, eylem ve tümce/*Kız, oğlan, -öp-//kız oğlan-I öp-DI*). Konum düzeyi ise sesbilimsel olara açıkça belirtilmiş, geri kazandırılmış ve yerleri hiyerarşik biçimde düzenlenmiş yapının parçaları olan sözcük biçimlerini içerir (*Kız oğlanı öptü*).

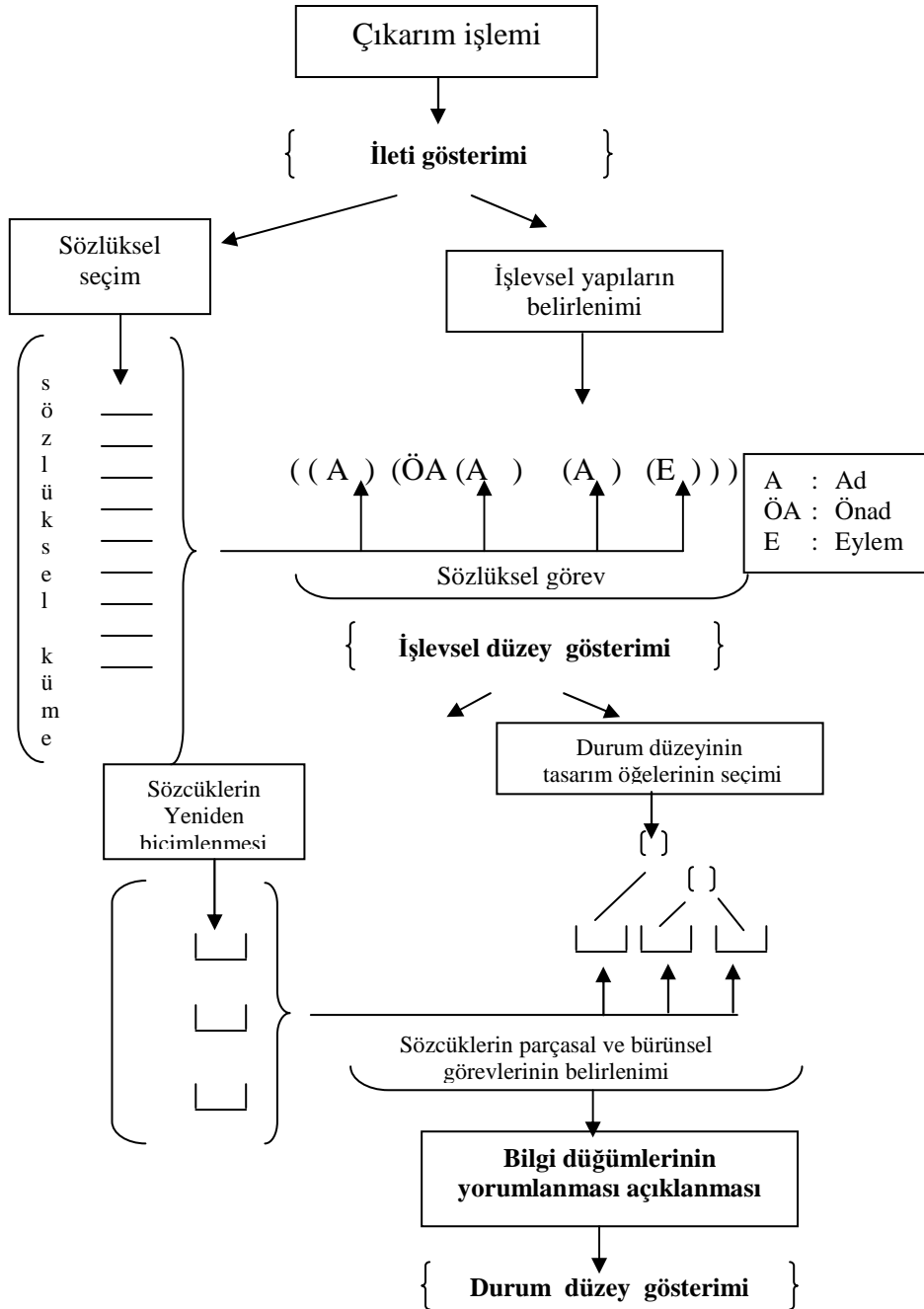
Anlaşılaacağı üzere, Garret modeli, düzeyler içinde evrelere ayrılarak, ileti evresi, kavramsal evre, sözdizimsel kurgulama evresi, içerik ve işlev sözcüklerinin belirlenmesi evresi ve ses evresi olarak beş evrede gerçekleşmektedir.

Garret modelinin temel özellikleri :

1. İşlem sıralı gerçekleşir
2. İki asıl aşama vardır; bunlar bağlamsal ve sözdizimsel kurgulama aşamalarıdır.
3. İçerik ve işlev sözcükler değişik evrelerden seçilir.

Soyut anlamlı biçimlenme ve dizimsel kavramlar ayrımı yapılır (örneğin bir koyun bir otu yiyorsa ve ileti bu olayın aktarılması ise, koyun ve ot imgelemesi ve bu imgelem karşılığı kavramlar ayrımlaştırılır ve adlandırılır. İkinci evrede sözdizimsel çatıyı oluşturmak için, örneğin özne; koyun, nesne: ot ve eylem: yemek olarak belirlenir. Eylemlerin zaman, kişi ve kiplerinin; adların, çoğul, belirtme durumlarının belirlendiği evreden sonra, içerik sözcüklerinin sesbilimsel yapıları (örneğin, k.o.y.u.n; o.t; y.e.m.e.k) imgesel/kavramsal yapılar geri alınarak belirlenir.[

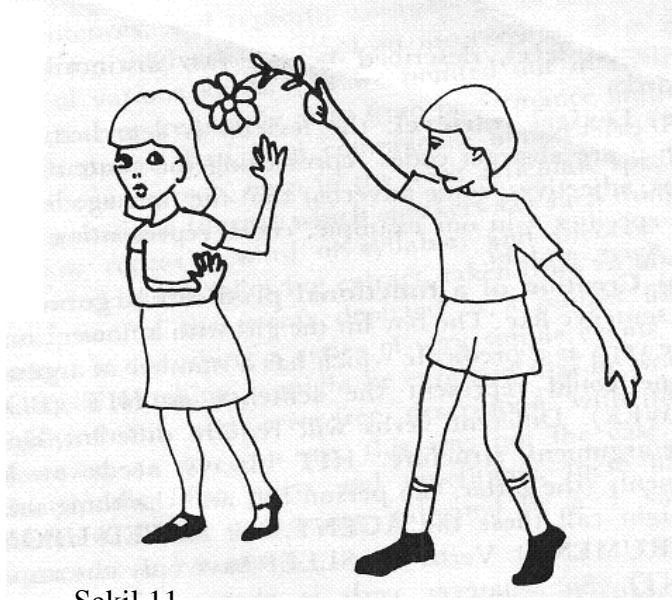
(Belirtme) 1.isim fiil[+GEÇMİŞ ZAMAN} (Belirtme)2.isim [+ÇOĞUL]]
 Sözdizimsel yapı kurgulanır ve açıkça seslendirme evresine geçilerek süreç tamamlanır. Modelin, çizimsel biçimi şekil 10'da gösterilmiştir. (Garrett, 1980, 1988; Bock, 1990)



Şekil 10. Garrett'in Dil Üretim Modeli
 (Garrett, 1988;8)

Modelin somut dilsel üretim süreci, 3.Bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Garrett Modeli'ni inceleyerek örneklerle açımlayan Harris (1986) Yetişkinlerde ve Çocuklarda Dil Üretim Süreçleri adlı yapıtında, aşağıdaki resim üzerinden modeli ve süreçlerini açıklamaktadır.



Şekil 11
Harris, 1986; 209

Bu resimdeki olay sözceleştirilecekse, o, birden fazla farklı tümceler kullanarak gerçekleştirilebilir.

- *Bir çocuk bir kıza bir çiçekle vuruyor.*
- *Bir kız bir çiçekle bir çocuk tarafından vuruluyor*
- *Bir kız var ve bir oğlan ona çiçekle vuruyor.*
- *Bir oğlan kıza çiçek vermek istiyor, kız çiçeği istemiyor.*

Açıkça görülmektedir ki, tümce üretimini sadece seçme işlemine bağlamak, bunu önermek, oldukça güç görünmektedir; oluşum öncesi tümceler takımından biri üretilmek istendiğinde, [*çünkü çok sayıda farklı olası düşünceler taşınabilir ve her düşünceyi taşımanın ve ifade etmenin çok sayıda farklı yolları vardır*] tümce üretimi, seçmekten daha çok kurma süreci olarak işlemektedir.

Garrett'in modelinde önerilen görüş, bu kurucu işlemlerin hakkında olduğu kadar, konuşulan tümcelerin üretimiyle de ilgilidir.

Garrett'in modeline göre, tümce üretimi başlangıç "**iletinin gösteren düzeyi**"nden (kabaca, konuşma, konuşucunun dileklerini aktarmak için , temel düşüncenin dilbilim dışı gösterenleri) "**söyleyiş gösterenleri düzeyi**"ne (konuşma kaslarının oluşumunun hareketinin bir modeli, tasarlanan tümce gibi, gerçekte düşündüğünü söylemektir) dönüşümünden oluşmaktadır. Bu iki düzey gösterenleri arasındaki aralık diğer üçüyle kapanmaktadır. Böylece tümce kurmanın/tasarlamının bütün süreci, gösterenlerin beş farklı düzeyinin birbirini ardışımıyla/sıradüzenini içermektedir (*Bkz. Tablo 10 ve 12*).

Model, konuşucunun her gösteren düzeyinin üzerinde bir sonraki düzeyde ne yapacağını, ne üreteceğini betimlemek istemektedir.

Garrett'in modelinin birinci düzeyi "ileti -düzey gösterenleri"dir. Konuşucunun bir tümceye aktarmak istediklerinin, istediği şeyin, (fikir, düşünce, düş, anlam, bilgi) kavramsal dilbilim dışı (dilbilim öncesi, dil öncesi) gösterenidir. Örneğimizden yola çıkarsak; bir çocuk, bir çiçek ve bir kız vardı; çocuk kıza vurdu ve o bunu yapmak için bir çiçek kullandı. Sonraki gösteren düzeyini oluşturmak (işlevsel düzey, aşağıda betimlenecektir) iki ayrı işlem gerektirir.

(a) **Sözlüksel Çıkarma/buluş:** Anlaksal söz dağarcığı araştırılarak, oradan sözlerin soyut kodlu gösterenleri çıkarılır (adlar, eylemler, önadlar, belirteçler). İleti gösteren düzeyinin özgül listesi oluşturulur; örneğimizdeki kodların göstereni sözcükler; çocuk, kız, çiçek ve vurmak.

(b) **İşlevsel bir yüklem yaratılması/üye yapısı/öznelik kurmak:**
Örnek tümcede olduğu gibi, “*Oğlan kıza bir çiçek ile vurdu*” tümcesi için, birisi birtakım öğelere sahip bir eylemi, bir yüklem olarak düşünebilir. Yani biri, örnek tümcede VURMAK [ÇOCUK, KIZ, ÇİÇEK] olarak gösterebilir. Farklı eylemler, farklı üye yapısına gereksinir. Vurmak, daima en az üç üyeye gereksinir (vuran, vurulan ve vurmak için kullanılan şey- bunlar AGENT ETKEN KİŞİ/ŞEY-ACTED-UPON/ETKİLEN/ÜZERİNE İŞ YAPILAN – INSTRUMENT/ARAÇ). UYUMAK gibi eylemler, yalnız bir üyeye gereksinirler; AGENT (EYLEYEN/ETKEN KİŞİ)

Sözlüksel erişim üç ad kodundan, üye yapısı ise yüklem yaratılması; bir yapı ve üç üye ile oluşturulmuştur. Her ad kodu, (çocuk, etken kişi; kız etkilen kişi ve çiçek araç) [the boy is the agent, the girl the acted-upon and the flower the instrument] üyelerine göre uyarlandığında, tümcenin ikinci düzeyine ulaşılır: **işlevsel düzey göstereni**

Bu düzey dilbilimseldir ve önceki düzeylerden farklıdır. Bir tümcenin işlevsel düzey göstereni **kim tarafından, kime, ne** yapıldığını belirtiyor ve bilginin tümü iletilinin düzey gösterenini içeriyorsa, bu düzey tümüyle dilbilimseldir.

Ancak, tümcenin özgül ayrıntıları gösterilmez. Örneğin, etken tümceye karşı edilgen tümce arasında ayrımlar yapılmaz. Aşağıdaki tümcelerden her biri

söylenbilir; *Çocuk kıza çiçekle vurdu*” veya “*Kız bir çocuk tarafından çiçekle vuruldu*” bu düzeyde bu ikisi arasında anlam bakımından fark yoktur. Çünkü bu iki tümce, tam olarak aynı işlevsel düzey gösterenlerine sahiptir. Eğer bir tümcede eylem göstereni VURMAK ise, [çocuk=agent-etken kişi, girl=acted-upon-etkilenen şey, çiçek=instrument-araç] bu gösteren ile açıkça etken ve edilgen tümce oluşturulabilirken, diğer bir çok tümce de oluşturulabilir, örneğin; *Çocuk bir kıza vurdu ve bunu yapmak için bir çiçek kullandı*” ya da “*bir çocuk vardı, o bir çiçeğe sahipti ve onunla bir kıza vurdu*” Çünkü bir konuşucu bu tümcelerden, birini ya da diğerlerini, yaklaşık olarak birbirinin yerine geçebilen bu tümceleri, üretebilmeli. Sonraki işlem, konuşucu, işlevsel düzey göstereni ve tümcenin özgül detayları üzerinde, ileri düzeyde işlem yapmaya başlamalı, yani tümceyi kendine göre işlemeli ve etken ya da edilgen tümce üretmeye karar vermeli. Konuşucunun etken ya da edilgen tümce oluşturmasında rol oynayan etkenler bu düzeyin ve bu modelin alanı içinde değildir.

Garrett’in modelinde bir tümcenin ayrıntılı özgün bir biçimi işlevsel düzey gösteriminden üretilerek, durum düzeyinde gösterilir.

Bir tümcenin İDG (işlevsel düzey göstereni)’den DDG’(durum düzey göstereni) yi üretmek için iki işlem yapılmalıdır:

a. Sözlüksel Çıkarma/çağırışım

Bu işlem sözlüğe ikinci kez geçiştir. Bu düzeyin işlevi, sözlerin sesbilimsel biçimlerini çıkarmaktır. Bu biçimlerin soyut kodları (adlar, eylemler, önadlar, belirteçler) sözlükten ilk çıkarma işlemi yapıldığında seçilmiştir.

b. Tümce’ nin bir (çerçeve) öge tasarımını yaratmak

Eğer, etken tümce kullanmaya karar verilirse, Şekil 11’de betimlenen yaratmaların aşağıdaki gibi bir öge-çerçeve [Ad+Ad+Ad+Eylem(+ [-DI] üç ad ve bir eylem ile oluşturulan bu öğelendirme (üyelendirme) etken tümce için doğru bir çerçevedir.

Örneğin, eğer Şekil 11, şimdiki zamanda etken bir tümce ile betimlense (çocuk kıza çiçekle vuruyor) eylem [zorunlu olarak] yalnızca *-yor* ardılını ya da taslak çatı edilgen tümce ise [kıza çocuk tarafından bir çiçekle vuruluyor] eylem zorunlu olarak *-Il* ve *-yor* ardıllarına ve *tarafından* sözcüğüne gereksinir.

Bu seçilen ekler ve görevsel sözcüklerin taslak çatının (tasarlanan yapının) sesbilimsel biçiminin içinde gösterilir. Daha önce sözettiğimiz gibi içerik sözcükleri –sözlerin-sesbilimsel biçimleri sözlükten çıkarılır.

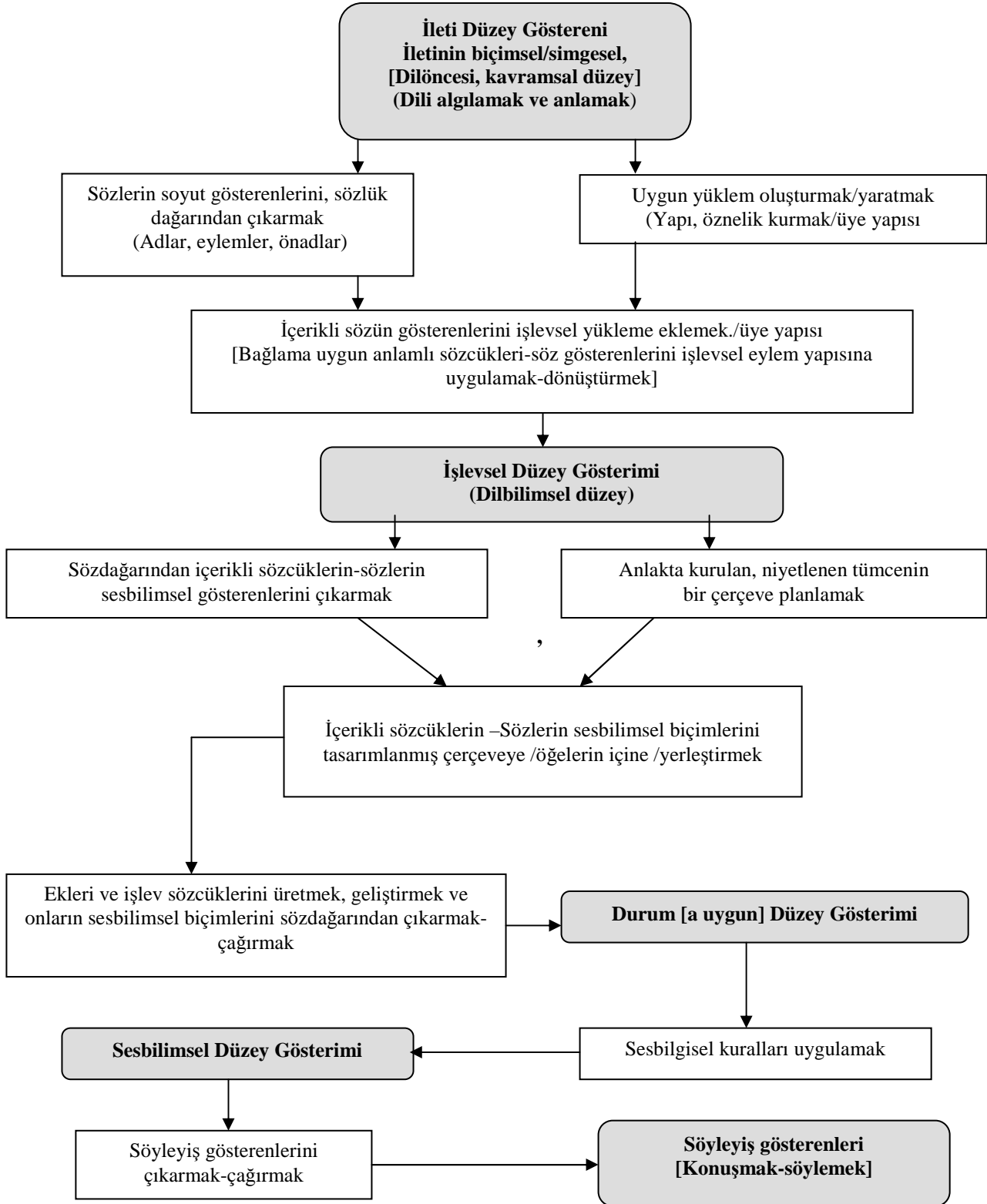
Bütün sesbilimsel gösterenler tasarlanan çatının kontrolü üstüste birlikte konulduğu zaman bir “durum düzey gösterenine” ulaşmış oluyoruz. Bu düzeyde ayrıntılı tümce sesbilimsel biçim içinde gösterilir.

4. düzeyde sesbilgisel kurallar uygulanır. Sesbilgisel düzey gösterenine uygun duruma geçmek (uyuşum) oluşturmak için durum düzey gösterenine uygulanır.

Bu düzeyde söylenmek istenen tümce hakkında sesbilgisel ayrıntılar açıkca ve|tam olarak uygulanır. Ör. Çoğul söyleyişler arasındaki farklar, söyleyiş-sesletim farkları belirtilir. (ağaçlar, sürü, ordu vb.)

Garett Modeli’nin son evresi söylem (anlatım) düzeyi göstereni, sesbilgisi düzeyinden üretilir. Bu düzey tümcenin söylem (ifade) düzeyidir; konuşma kaslarının eşgüdümlemesi ile ileti sözceleştirilir. (Haris, 1986:209-212)

Haris yukarıda yaptığı açıklamaları, yalınlaştırarak Şekil 12’de görüldüğü gibi biçimlemiştir.



Şekil 12: Harris, 1986:208'den Türkçeleştirilmiştir.
Garrett'in Tümce Üretim Modeli

2.5.SÖZCE ÜRETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dohsaka ve Shimazu (1996) doksan Japon üzerinde, sözce üretiminin, iletişim koşullarında hangi durumlarda artış sağladığını, *Görev yönlü bildirişim koşullarında artan sözce üretimi*, bağlamında araştırmışlardır.

Araştırmada, her diyalogda iki denekten N ve E telefonda N'nin bir yerden başka bir yere nasıl gidileceği sorununa çözüm bulmak için söyleşmeleri istenilmiştir. Denekler E'nin problemi çözebilmek için yeterli bilgiye sahip olacağı, ancak N'nin olmayacağı şekilde seçilmiştir. Seksen diyalog kaydedilerek kopyaları yazılmış on beş (15) diyalog çözümlenme için rastgele seçilmiştir. Araştırmacılar, *Ayrıntı, Durum ve Güdülenim'in* sözce üretiminin artımsal stratejisi üzerinde rol oynadığını bulgulamışlardır. Sözcüde bilgi birimlerinin nicel dağılımı ise Tablo 13'de gösterildiği gibidir.)

Sözcük Grubu	929
Ünlem Sözcüğü	665
AÖ ve İÖ (ad öbeği, ilgeç öbeği)	279
Bağlaç	84
AÖ ve İÖ'lerin sıralanışı	41
Diğerleri	14
Toplam	2012

Şekil 13. Bilgi birimlerinin dağılım sıklığı
(Dohsaka ve Shimazu,1996;305)

Aynı araştırmacıların, aynı veriler üzerinden, [doksan (90) Japondan alınmış seksen (80) diyalog içinden, çözümlenme için yirmi (20)'si rastgele seçilen],

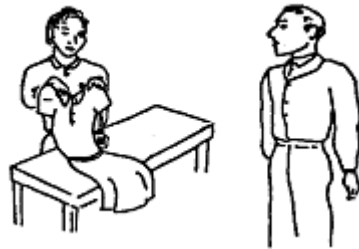
yaptıkları bir başka araştırmada ise (Dohsaka ve Shimazu; 1997) sözcelerin üretiminde, üretimi sağlayan dizgenin olduğunu, bunun, diyaloglardaki insanların iletişim kurabilmeleri için kimi zor durumlarla baş etmelerine olanak sağlaması gerektiğini öne sürmektedirler. Bu zor durumlar; ayrıntı vermek için uzun sözceler üretene, karşıdakinin, anlam çıkarmadaki sınırlılık nedeniyle anlayamaması ya da yanlış anlaması, araya girmeler, yanıtlar üretmeler, karşılıklı konuşmanın zaman etkinliği olması nedeniyle, sözceleri zaman baskısı altında üretmek zorunda kalmaları olarak belirtilmektedir. Konuşmaya katılanların yerine getirmesi gereken ortak görevlerden de sözeden araştırmacılar, bu görevleri şöyle belirtmektedirler: “Konuşulan kişi bilgi istemese bile, konuşan kişinin amacına ulaşmak için gerekli ve yararlı olan bilgiyi isteyerek verme, konuşulan kişinin geçersiz amaçları ve yanlış inançları olduğuna dikkat çekme ve katılımcıların inançlarındaki anlaşmazlığı çözmek için tartışmak” (Dohsaka ve Shimazu, 1997:25). Ancak, araştırmacılar, konuşmacıların karşıdakinin yanıtlarını tam zamanında ve içeriğe uygun biçimde yöneterek, karşılıklı anlayışı sürdüren başlıca ortak görev üzerinde sınırlamışlardır çalışmalarını. Bunu dile getirirken, karşılıklı konuşmada, sözce üreten dizgenin kişilerin eğilim, yönelim, amaçlarıyla birlikte çalışması için gereken ortak ilkeleri belirlemek olduğunu belirtmektedirler. Özetle, çalışmada, dizge ile sözcem koşullarını ele alınmıştır.

Vigliocco (2000), sözcenin oluşum ve kullanım sürecinde, bu iki olgunun beynin sol ön korteksinde farklı parçaların, anlambilimsel ve sözdizimsel bilgi oluşumunu birleştirdiğini, bu birleşim öncesi farklı süreçleri göstermek için, özellikle sözdizimin dil kullanımına nasıl katkıda bulunduğunu, anlamları aynı olmasına

karşın, aynı sözcüklerin farklı yorumları olan tümceleri nasıl üretebildiğini araştırarak ve **/kim ne yaptı/** soru-yorumunun etkili olduğu önermesinin yeni kanıtlarına ulaştığını bildirmektedir. Araştırmasında, anlambilimsel işleyişin, sözdizimsel düzlemde sözcüklerin, anlamını daraltmaya, dilbilgisel kodlama boyunca, yardımcı unsurlarla sağladığını da bulgulamıştır. Sözcükleri, yoruma uygun sözdizimsel bir yapıda birleştirene kadar, sözcükleri saklamamız gerektiğini, bu nedenle anlam ve sözdizim alanlarının pozitron yayma tomografisi (+elektron yayma görüntüsü) (PET) ve işlevsel yankılama düşüncesi (FMRI) görüntüleri ile sinirsel/biyokimyasal ve kavramsal süreçlerin beyinde, birbirine çok yakın bölgelerde bulunduğunun görüldüğünü belirterek, bunun sürecin ve işleyişin mantığına da uygun olduğunu öne sürmüştür.

Dil üretiminde, *biçim yaratmak* ve *yinelemeler* üzerine, dil üretim modellerine dayalı, inceleme yapan Bock (1990) söyleyiş/konuşma hatalarının, normal dil kullanımındaki sorunlarla birbirine bağlı olduğunu, dili üreten parçaların, sözdizimsel yapıların bazen özgürce anlamlandığını ve bazı yapıların özgürce oluştuğunu, dil üretiminde ilerleme modeliyle açıklamaktadır. Doğal dil ortamında (*bir banka soygunu anında, soyguncu ve gözçünün aralarındaki telsiz ile yaptıkları iletişimde kullanılan dil üzerinde*) üretilen sözcelere dayalı yapılan irdelemede, sözdizim kuramlarının, dilin gelişim ve üretiminin anlaşılması için ne yeterli ne de gerekli olduğunu, dil üretmede sözdizimini çıkarmanın bir sorun yaratacağını, ancak üretim sürecinde en çok göze çarpan özelliğin çıkarım olduğunu, bununda anlamı soyutlamak olarak adlandırılabilceğini ileri sürerek, sonuçta, dilin üretim ve kullanımında hiçbir şeyin vurgulanamayacağını ve sözcüklerin ulamlaştırılmayacağını savlamıştır. Ancak, yinelemelerin tümce biçimlerinin

değişimine neden olduğunu, bu değişimin soruda ve yanıtta kendini gösterdiğini belirtmektedir. Buna ilişkin olarak, Bock (1990;1225) Levelt ve Kelter'in bulgularına dayanak olan örnekleri vererek şu açıklamayı yapar: "Levelt ve Kelter, tüccarlara 'Dükkanınız ne zaman kapanır?' (At what time does your shop close?) sorusunun iki biçimde üretilebileceğini, ikinci biçimin (What does your shop close?) olduğunu ve yanıtların da ilgeçli ve ilgeçsiz olarak iki biçimde, beş ve beşte (at five ve five) üretildiğini, bunun da paralel biçimler olduğunu aktarmaktadır. Bock'un kendi deneylerine dayalı bulguları da bunları desteklemektedir; aşağıdaki resim (şekil 14) gösterilerek, deneklere bu resme bakıp, resmi betimlemeleri istendiğinde, deneklerden ilk konuşmacının: 'The woman showing dress to the man' (Kadın, adama elbise gösteriyor); ikinci denek ise, 'The woman is showing the man a dress' (Kadın adama bir elbise gösteriyor) ürettiği belirtilmektedir. Bu farklı üretimler, anlamsal ve sözlüksel içerikte aynı fakat yapıda farklıdır. Her iki örnekte adın –e durumundadır. İlki eylemden sonra ad ve ilgeç; ikincisi eylemden sonra iki ad gelen iki nesneli adın –e durumudur.



Şekil 14
Bock (1990,1226)

Bir başka biçimlenme örneği ise, "Zengin dul, Mercedes'ini kiliseye verdi" ve "Zengin dul, Mercedes'ini kiliseye sürdü." Her iki tümcenin aynı ögesel yapıda olmasına karşın, *kilise* tümleci, iki tümcede de farklı eylemden biçimce etkilenmektedir. 'Verme' eylemiyle *kilise*, Mercedes'in alıcısı olarak; 'sürmek'

eylemiyle kilise yer ya da hedef olarak belirlenir. Birinci biçimlenme alıcı durumunu; ikinci biçimlenme yer durumunu gösterir. Bu nedenle, yapısal yinelemelerin rol benzerliğinden kaynaklandığı ve dilsel üretimin her bölümünde yinelenen soyut ilişkisel yapılar aldattıcıdır, ancak benzer geçerliliğe sahip durumlarda ortaya çıkar.”(Bock, 1990:1226-1227).

Dilsel üretimin zihin, beyin düzleminde yarattığı değişimler, yukarıdaki somut dilsel ürünlerden yola çıkarak, ruhdilbilim ve sinirdilbilimin yoğun ilgi duyduğu alanlardır. Meldonado vd. (2005), dil (konuşma) üretim sürecini, beyin zarındaki değişimlerle izlemeyi amaçladığı çalışmasında, kendiliğinden üretilen konuşmaların beyin zarındaki görünürlük etkileri, teyp-kayıt konuşmalarıyla karşılaştırıldığında daha az etkili olduğunu, bununda kendi sesleri ile başkalarının seslerini (otoriter ses) duymaları ile ilişkili [*Kendi sesleri teyp-kayıtlarında değişime uğramışsa, bu sesleri başkasının sesleri olarak algılamakta ve otoriter sesin etkisine girmektedirler*] olduğunu öne sürmektedir..

Hermens vd.(2002), Sözce üretiminde sözcük seçimi/çağrılması ile ilgili iki seriden oluşan bir deney düzeneğinde, deney, deneklerin sözce sözcüklerini ‘zihinsel sözlük’ içerisinde çıkarılmasına ilişkindir. Deneklere resimleri aynı anda ve arka arakaya göstererek, resimdeki nesneyi adlandırmaları ve bir tümce içinde kullanmaları istenmiştir. Çalışmada, insanların tümce içindeki sözcüklerin kodlarını ayrı ayrı tutmaya özen gösterdikleri, bu süreçte sadece dil üretme değil, dil düzenleme işiyle de ilgilendikleri; bir önceki üretimlerindeki yanlışı, bir sonrakinde fark ederek, birinciyi de düzeltme eğilimine girdikleri saptanmıştır. Adlandırma ve kullanımda, ses, biçim gibi sözcüksel özelliklerin etkili olduğu bir başka bulgu olarak görünmektedir. Resimlerde gösterilen nesnelere, gerçek dünyada olmayan nesnelere

ise, katılımcılar nesnenin anlamsal özelliklerine başvuruyorlar; bu da anlamsal bağlamın sözcük seçiminde, biçimsel ve sessel bağlam kadar etkili olduğu sonucunu doğurduğu, araştırmacılarla belirtilmektedir.

Sözce/söz üretimi sözcük, ses, biçim gibi dile ait özellik ve birimlerin yanında, üreten ile ilgili olarak ta araştırılmıştır. Altmann ve Kempler (2006) Tümce üretiminde yaşın, etkenleştirme (etken yapı) ve canlılaştırma (cansız özneyi canlılaştırma)'da etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, eylem tiplerinin etkileri, ad etkinliklerinin sırası ve doğru tümce üretmede yaş gruplarının üretim hızı ile etken/edilgen tümce yapısı tercihlerini irdelemişlerdir. Çalışmalarına dayanak olarak aldıkları ve önbilgi/bulgularını aktardıkları Kemper ve Mitzner, 2001; Burke, Mackay ve James 2000; Wingfield, Stine-Morrow, 2000 çalışmalardan sözetmektedirler. Bunlara göre, “genç ve yetişkinlerin söz üretimleri bir çok nedenle ve yolla değişiklik gösterir: Doğaçlama konuşmada yetişkinler daha az karmaşık yapılar üretirler. Dil üretim yetenekleri, dil anlama yeteneklerinden, yaşlanma sürecinde, daha çok sekteye uğrar.” Altmann ve Kempler (2006;322). Araştırmacılar, 110 konu, 51 genç, 59 yetişkin ile sürdürdükleri çalışmalarında, bilgisayar ekranında, 24 punto Arial tipinde, ekran merkezinin soluna eylem, alt ve üstüne ise ad yerleştirilerek uyarıcı işlevi sağlanmış, önceden belirlenen süre içinde gösterilmiş ve tümce üretmeleri istenmiştir. Bu gösterimler, canlı özne, cansız özne ve farklı eylem tipleri (kontrol, deneyimci) ile değiştirilmiştir. Çalışmada, özetle şu bulgulara ulaşıldığı belirtilmektedir: Yetişkinlerdeki söz üretimi, gençlere göre daha yavaş, daha az akıcı ve daha az karışık olduğu; tümceleri doğruluğu bakımından, cansız uyaranlara karşılık, canlı uyaranlarla daha doğru yapılar ürettikleri; tümce yapısı bakımından, kontrol eylemleri ile çoğunlukla etken yapılar ürettikleri; yanıt süresi

bakımından ise, canlı öznel üretimler, cansız öznel üretimlerden daha hızlı olduğu yönündedir. Araştırmacılar, bu bulguların dayandığı varsayımlardan söz etmektedirler. Bunlardan biri '*tutukluluk varsayımı*' dir; bu varsayımın göre, yaşlılarda, gençlerle karşılaştırıldığında, yanıt verme süresi daha yavaştır. Diğer bir varsayım ise, '*azaltılmış kaynaklar varsayımı*' dir. Bu varsayımın göre, yaşlılar dilsel kaynakları işlemeyi en aza indirirler.

Levy ve Jeager (2006), dilbilgisi ile iletişim arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, sözce üretiminde, sunumunda anlamın ifade edilmesi için birden fazla dilsel yolun olduğunu, bu durumun, sözce üreticilerine, her iletişimsel hareket için alternatif seçim yolları olanağını sunduğunu, doğal dillerde birden çok sözcenin aynı iletiyi ifade etmesinin doğal dillerin anlam zenginliğinin de bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Çalışmalarında, bu olgu ve olanakların, yapısal anlam bulanıklığına neden olmadan, en iyi biçimde kullandıkları konuşma özelliklerinde sözce üretiminin nasıl ve yapısında neler olduğunu da araştırmışlardır.

Özellikle, sözce üreticiler, konuşucular ilgi tümcelerindeki, ilgiyi sağlayan (that: ki) biçimlerini kullanmadan, bilgiyi yoğunlaştırıp, yoğunlaştırmadıklarını irdelemişlerdir. Bir sözceyi seçimli bir sözcükle belirginleştirme ya da belirginleştirmeme seçeneklerinden birini kullandığında, bilgi nasıl etkilenmektedir? Konuşucular bu tip dilsel seçimlerde ne tür ipuçları kullanmaktadır? İletişimsel kanalın gürültülü olduğu durumlarda, iletinin iletimi için ne tür sözcenin yapısal üretimini nasıl değiştirmektedirler? sorularına yanıt aramışlardır.

Bulgularında, bilgi içeriği ile sözdizimsel kısaltmanın oranı arasında ilişki olduğuna, sözdizimsel kısaltmalarda bağlaç kullanılmadığı zamanlarda ilgi tümceciğinin bilgi yoğunluğunun yükselebilir olduğuna (Örneğin: *Gönüm ister ki sanat*

sorumluluk alsın/gönlüm sanatın sorumluluk almasını ister// Atatürk için 'olağanüstü kavrayışlı önder' derler/Atatürk'ün olağanüstü kavrayışı olduğunu söylerler), işlev sözcükleri çıkarılmadığında, hemen ardından gelen sözcüğün bilgi yoğunluğunun arttığına, bilgi yoğunluğunun yüksek olduğu durumlarda, sözdizimsel biçimlenmenin, konuşmacıya bilgi yoğunluğunu düzenlemek için bir olanak, seçenek sağladığına, işlevsel sözcüklerin, üretilmiş bilgi yoğunluğu ya da anlamı bir süre erteleme olanağı sunduğuna ulaşımlardır.

Vigliocco vd., (1997) İtalyanca'da

'dilimin ucunda',

'dil ucu olayı'

'dil sürçmesi' konulu araştırmalarını, Trieste Üniversitesi'nde denek olarak 60 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Bir konuşmacının çok iyi bilinen bir sözcüğü üretememesi durumu odak konu olarak seçilen çalışmada, iki temel bilgidен hareket edilmiştir: Bir sözcüğü seslendirmek için, sözcük anlam bilgisi ve sözcüğün sözdizimsel özellikleri ile onun ses oluşumunu sağlayan gizlenmiş sözcük imgelemine erişmek zorunda olunuşu. Bu bilgiler, iki yarı şekilde sözcük belleğinde depolanmaktadır. Çalışmanın temel araçlarını, 27 eril ve 27 dişil, soyut girişlere ya da nesnelere karşılık gelen 54 yaygın ad ile bunlara verilen tepki kayıt kağıtları oluşturmaktadır. Seçilen sözcükler, ortalama 4-6 heceli ve 5-14 sestен oluşmuştur. Deneklere, bir tanım sunularak karşılık gelen sözcüğü belirtmeleri istenmiştir.

Deneklere sırasıyla aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- ✓ Sözcüğü ne kadar iyi bildiğini puanla (1:hiç;2:dilimin ucunda)
- ✓ Adın tanımlığını tahmin et (eril, dişil)
- ✓ Seslem sayısını tahmin et

- ✓ Tahmin edebildigin kadar ses /yazaç ve onların sözcük içindeki yerlerini tahmin et
- ✓ Aklına gelen diğer ilişkili sözcükleri size verilen kağıda yazınız

Bu sorulara yanıt alındıktan sonra, katılımcılara hedef sözcük sunularak aşağıdaki sorular sorulmuştur.

Bu sözcüğü biliyor musunuz? (evet, hayır)

Düşündüğünüz sözcük bu mu? (evet, hayır)

Elde edilen yanıtlar puanlanarak çözümlenmiştir. Değerlendirme ölçütü, doğru yanıt (istenilen sözcüğü doğru söyleme), yanlış yanıt (istenilen sözcüğü yanlış söyleme), olumlu dil ucu (katılımcının açıklamadan sonra, sözcüğü kısmen çağrıştıracak şekilde dile getirmesi), olumsuz dil ucu (katılımcının açıklamadan sonra, istenilen sözcüğe ulaşamaması) Çözümleme sonucunda ulaşılan bulgular şunlardır: % 51 doğru tepki, % 21 hedeflenmeyen tepki, % 29 olumlu dilucu, % 19 olumsuz dilucu durumu üretilmiştir. Bir dilucu durumunda katılımcılar dilsel sınıflamayı doğru ve daha güçlü biçimde, sözcüklerin seslem sayılarını ve diğer sesbirimlerini doğruya yakın tahmin etmişlerdir. Katılımcıların, hiçbir sesbirimi (harfi) kaydetmeseler bile, sözcüğün nasıl sona erdiğini bilmeleri ile dilsel sınıflama arasında önemli bir bağlantı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Olumlu dilucu durumlarında, dişillik erillik bilgisi yüksek, olumsuz dilucu durumlarında düşük olduğu gözlenmiştir. Düzensiz sözcükleri bilme düzeyi yüksek, düzenli sözcükleri ise düşük tahmin edilmiştir.

2.6. SÖZCE ÜRETİMİNDE CİNSİYET DEĞİŞKENİ

Dil gelişim, üretim ve kullanım sürecinde cinsler arasında farkın olup olmadığı kuramsal ve kılışsal çalışmalara konu olmuş, “dil ile doğal cins arasındaki bağlantı konusu, toplumdilbilimin alanlararası bir bilim dalı olarak gelişmesinden çok önce inceleme aracı olarak alan toplumbilimciler, insanbilimciler ve dilcilerce ilgi duyulan bir alan olmuştur.”(König, 1992;25). König yukarıdaki saptamasını yaptığı “*Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı*” adlı çalışmasında cinslerin dil kullanımlarına ilişkin, toplumsal, toplumdilbilimsel, dilbilimsel çalışmalardan geniş ölçüde söz etmiştir. Burada salt, bu çalışma alanıyla sınırlı olan bulgu ve bilgiler şunlardır: Kadınlarla erkekler arasında kimi ayrılıklar olduğu tartışılmaz bir olgudur. Kullandıkları dil biçimleri de birbirinden ayrıdır. Erkeklerin kullandıkları kimi sözcük ve deyimleri kadınlar anlarlar, ancak kullanmazlar. Dilbilim tarihinde cinse bağlı değişkenliğe verilen ilk ilginç örneği Carib adası yerlilerinin dili oluşturmuştur. Sesletim açısından kimi dillerde kadın ve erkekleri dilinde ayrılıklar gözlenmiştir. İskoçya’da okul çağındaki kızların water (su) ve almak (get) eyleminin geçmiş biçimi, sözcüklerindeki *t* sesini söylediklerini, erkek çocukların ise söylemediklerini gözlemiştir. Bir Kızılderili dili olan Koasati’de eylem sonunda erkeklerin *s* sesini çıkardıklarını, kadınların ise böyle bir sesi çıkarmadıklarını; ancak gençler böyle bir ayırım yapmadıklarından yavaş yavaş kaybolduğunu belirtilir. Sözcük bilgisi ve sözcük seçimi alanlarında İngilizceye yönelik çalışmalar ağırlıktadır. Lakoff salt kadınların kullandığı renk ve sövme sözcüklerinin olduğunu, bu sözcükleri erkeklerin kesinlikle kullanmadıklarını ileri sürer. İngilizcede kimi sıfatların konuşanın cinsini yansıttığını, kimilerinin ise yansıtmadığını söyler. Ağaçsapan, Eskişehir’de bir orta öğretim kurumunda kız ve erkek öğrencilerin

cinsiyetten kaynaklanan değişik dil kullanımlarını saptamak amacıyla yaptığı araştırmada kız öğrencilerin ad ve özellikle soyut adları daha çok kullandıklarını bulmuştur. Erkeklerin eylem gösteren adları, kızların ise etken, edilgen ve yardımcı eylemleri yeğlediklerini; kız öğrencilerin önadları, kişi ve gösterme adlarını sıklıkla kullandıklarını saptamıştır. Lakoff, İngilizcede kadınların eklenti soruları erkeklerden sık kullandıklarını ileri sürmüştür.

Kızların özellikle sözlü dil süreçlerinde genel olarak çok üstün gelişme gösterdikleri ruhdilbilimciler ve alandan olmayanlarca yüksek düzeyde kabul edilmektedir. Bu alana ilişkin 1920 ve 1930’lu yıllarda birçok çalışma yapılmıştır. “Farklı cinsiyetlerin adlandırılmasında dilbilgisel olgular, farklı cinsiyetleri dile getirirken kullanılan dil, farklı cinsiyetlerin dile getiriliş biçimleri, farklı cinsiyetler birbirleri ile iletişime girdiklerindeki dil kullanım biçimlerinin farklılık gösterip göstermediği ve benzeri konular araştırma konularını oluşturmuştur.”(Ağaçsapan, 2002;88). “Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, dil kullanımında cinsiyet farkı çok erken yaşlarda başlamaktadır. Ancak geçen yirmi yılda dil edinim ve kullanım bilgilerine dayalı çalışmalar çok azdır. Maccoby and Jaclin’in 1974 yılında yaptıkları kapsamlı ve dikkatli ruhsal gelişimin bütün görünümleri içeren araştırmalarında cinsiyetler arası farkların bir avantaj olara dışilerden yana, inanılanın ve varolan bilgilerin aksine, daha az olduğudur. Lewis ve Freedle’nin 1972 yılındaki bulguları ise bir ve üç yaşlar arası seslendirme açısından kızlar lehine bir fark olmadığını ancak, sözcük dağarcığı gelişimi açısından erkek çocuklardan daha hızlı olduğu yönündedir. Nelson’un 1973 yılındaki araştırmasındaki bulgu ise 50 basit sözcüğe erkekler 22 ayda ulaşırken, kızlar 18 ayda ulaşmaktadır.”(Ağaçsapan, 2002:90)

2 ve 4 yaşlar arası özellikle ilginçtir. Çünkü sözdizimin önemli özellikleri bu iki yaş aralığında öğrenilmektedir. Kızlar çok hızlı konuşmaktadırlar. Öğretmenlere göre, kızlar erkeklere oranla daha hızlı dilsel göstermektedir. Bunlara karşın, dilsel gelişime ilişkin deneysel testler bu oransal farkı güçlü biçimde göstermemektedir. 1973 yılında yapılan Clarke-Stewart'ın araştırmalarında ise sözcüksel ve tümcesel kavrayışta kızlar ve erkekler arasında fark bulunamamıştır. Ancak 1963 yılında McCarthy ve Kirk tarafından 2 ve 9 yaşlarında 700 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada sözel anlatımda ve dilbilgisel kullanımda fark ortaya çıkmamıştır. Ancak, işitsel kavrayışta 5. ve 6.yıllarda kızlar lehine ciddi fark bulunmuştur.

Stanford Araştırma Enstitüsü tarafından yapılan araştırmalarda kızlarda 7. yaştan sonra sözel içeriğin kurulumunda sözdizim ve içerikli sözcüklerin bellekten çağrışımı konusunda yüksek başarı farkı bulunmuştur.

10-11 yaş dolaylarında kızlar, yüksek sözel kuruluş ve kullanım performansı göstermektedirler ve bu başarı lise yıllarının sonuna dek sürmektedir. Bilgi testlerinde bir fark görülmemekte ama, çok karmaşık sözel kullanımlar, seslendirmeler; karmaşık yazılı testlerde, yazım, noktalama, mantıksal ilişkilerin kavranmasının anlatımında da kızların başarılı olduğu bulgulanmıştır.

Özetle, araştırmalarda ortaya çıkan bulgular şöyledir: İlk üç yıldan önce kızlar erkeklerden önde görülmekte ancak bu kısa sürmekte, tipik bir fark olarak belirmemektedir. Çünkü 3.yıl içinde erkekler kızlara yetişmektedir. Ancak yinede farklar varsa bu kızlar lehinedir. Ergenlik döneminde ise kızlar genel olarak ileridedir. (Dale, 1976;Çakır, 2004). Sözcük türlerinin cinsiyete göre kullanım sıklığına ilişkin bir araştırmada, “farklı cinslerin dil kullanımını öğrenci kompozisyonlarında yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin soyut adları, sıfatları, kişi ve gösterme adlarını

erkek öğrencilere göre daha sık kullandıkları; erkek öğrencilerin ise somut adları ve eylem gösteren adları kız öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. (...) Aynı sosyal katmana ait kız ve erkek öğrencilerin okulda yazmış oldukları kompozisyon yazılarını dil kullanımını açısından ele alan çalışmada farklı cinsiyetlerin farklı dilsel tutumları saptanmıştır. ‘Bence’, ‘sanırım’ gibi ifadeyi kesinleştirmeyen sözcükler kız öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Kız öğrenciler örneklendirmelerini, kendi aile çevrelerinden seçerken, erkek öğrenciler genel toplumsal olaylardan seçmişlerdir. Kız öğrencilerin dil kullanımı, erkek öğrencilere oranla dilbilgisi normlarına daha uygundur. Kız öğrencilerin sözcükleri sayıca daha zengin kullandıkları, bu sözcüklerin içinde sıfat, adıl, kişi adılı, gösterme adılının erkeklere göre daha yoğun kullandıkları görülmüştür” (Ağaçsapan, 2002;90-92). “Anlaşılacağı gibi, kız ve erkek öğrenciler aynı dil yetisine sahip ortak sosyal ekonomik koşullar altında olmalarına rağmen dil kullanımlarında sözcük sayısı, sözcük türü alanlarında farklılık göstermişlerdir. Kullandıkları dil sadece dilbilgisel yapıların ve sözcüklerin tercih edilmesinde değil, sözeylemler olarak da farklılık göstermiştir. Kız öğrenciler dilin etki işlevini tercih ederken, erkek öğrenciler dilin bildirme işlevini kız öğrencilere oranla daha çok tercih etmiştir.” (Ağaçsapan, 2002:95)

Uzun (1996:88-99), kız ve erkek öğrenciler arasında; kızların yorumlama metinlerine kaynaklık eden ilgi odaklarının sayısı erkeklerinkinden fazla olduğu, kızların oluşturduğu ana konunun açık bir ortalık gösterdiği ve erkeklerden ayrıldığı, sözel uyarlarda ilgilenme oranlarının farklılık gösterdiği, cinsiyetin bakış açısı seçimini etkilediği gibi cinsiyetler arası farklara ilişkin bulguları belirtmektedir.

Anlaşılacağı üzere, dilin çeşitli alanlarında, insan olgusunu konu yapan bir çok bilim alanı cinsiyet farkından kaynaklanan farklılıkları da araştırma konusu yapmıştır.

BÖLÜM III

TÜMCE ÜRETİM BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİ VE UYGULAMA DAYANAKLARI

Bu bölümde, Garrett Modeli'nden geliştirilen '*sözce üretim becerisi geliştirme yöntemi*'nin eğitim ortamına taşınmasında temel dayanaklar, eğitim durumun uygulama sürecinin dayanakları [kazanımlar, eğitim durumunu yöneten bilişsel basamaklar: bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme] Ek 1'deki ders planının içeriğine uyarlanması ve Tablo 15'de betimlenen sürecin ayrıntılı olarak gösterildiği *Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntem Modeli* ve tüm bunların bileşkesi olan uygulama aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ek 1'deki uygulama sürecinin eğitim ortamındaki işlenişini ayrıntılı olarak betimleyen *ders planı* ve Tablo 15'te gösterilen, uygulama sürecine temel girdi olan ve onu biçimlendiren '*sözce üretim becerisi geliştirme yöntemi*'nden de anlaşılacağı üzere, özetle, denenen yöntem, ders ortamına uyarlanmıştır.

Tablo 15'teki *Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntem Modeli* ve Ek 1'deki *Ders Planı* incelendiğinde görüleceği gibi *Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntemi*, paralel ve ardışık, dokuz ilişkili etkinlik ile dil dışı bağlam ya da dil dışı dünya'dan (dört resime dayalı) sözcenin üretimi ve yazımına kadar süren eğitimi ve öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Bu eğitim durumu, sözün soyut gösterenlerinden içerik sözcüklerinin anlaksal sözlükten çağrılması ve eş zamanlı olarak uygun eylem seçimi ile başlatılmıştır.

Eylemin uygunluğu da sınıdıktan sonra, uygun yüklemleştirme için gerekli biçimbirimlerin belirlenmesi evresine geçilmiştir.

Eylemin soyut ve zorunlu üyelerinin (adlar, önadlar, belirteçler) belirlenmesi ve eş zamanlı olarak üyelerin somut gösterenlerinin (ali, okul, temiz gibi) zihinsel

sözlükten uygunluklarının kontrol edilmesi, en uygunlarının yeniden belirlenmesi ile eğitim sürdürülmüştür. Bu evreye kadar iki taslak sözce üretilmiştir.

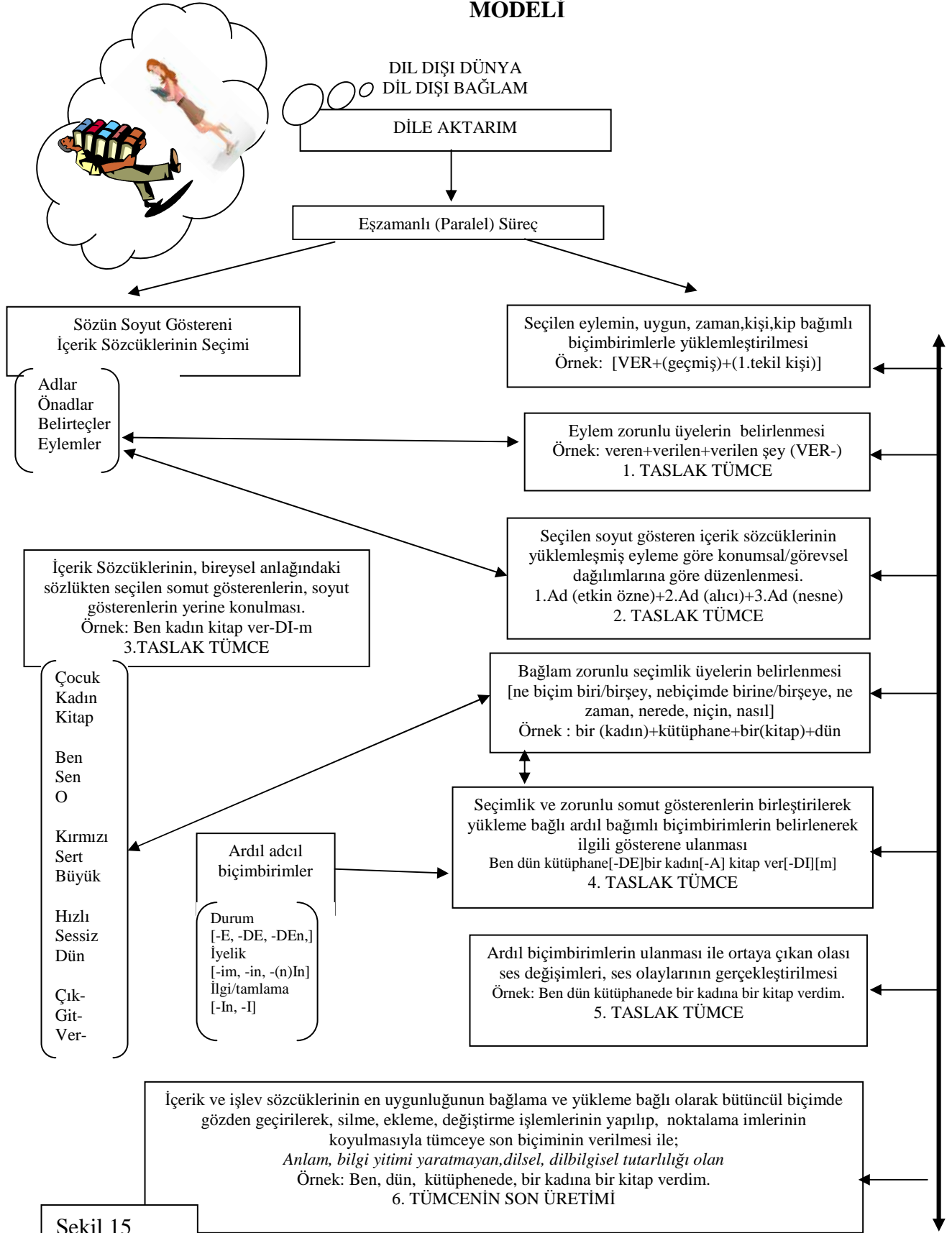
Bağlam zorunlu seçimlik üyelerin soyut gösterenlerinin belirlenmesiyle birlikte ilk işlev sözcüklerinin tasarımı yapılır.

Seçimlik ve zorunlu gösterenlerin birleştirilerek yükleme bağlı ardıl bağımlı biçimbirimlerin belirlenerek ilgili gösterene ulanması işlemlerinden sonra ortaya çıkan sessel olaylar dilsel ses yasalarına göre biçimlenir.

Bu evreye kadar dört taslak sözce üretilir.

Son evrede gözden geçirme, değiştirme, ekleme, silme işlemlerinin yapılıp, en kısa sürede, en az anlam yitimi, en az dilsel çaba ile tasarımı iletilinin sözceleşmesi sağlanır ve yazılır.

3.2. TÜMCE ÜRETİMİ BECERİSİ GELİŞTİRME YÖNTEMİ MODELİ



3.1. SÖZCE ÜRETİM BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ AMAÇLI HAZIRLANAN EĞİTİM DURUMUNUN DAYANAKLARI

Bu bölümde, Uğur Mumcu ve Donanma İlköğretim Okulları'nda uygulama için hazırlanan Ders Planı'nda (EK-1) ayrıntılı biçimde açıklanan eğitim durumunun bilgikuramsal dayanakları; göre öğrenme-öğretme süreci, bilişsel alan evrelerine göre çalışmanın uygulama kapsamı ve Garrett Modeli'nden geliştirilen, Şekil 15'da bir model biçiminde çizgeleştirilen Tümce Üretimi Öğretimi Yöntemi'nin eğitim durumu oluşturularak ders olarak işlenmesi olguları ele alınmıştır.

EK-1'teki *ders planı, kim, kime, neyi, niçin, nasıl* öğretecektir ile *kim, kimden, neyi, nasıl, niçin* öğrenecektir ilkesi, öğrenme-öğretme sürecine katılarak, düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

3.2.1. Eğitim Durumunun Uygulanma Süreci Dayanakları

Eğitim durumunun hazırlanması sürecinde, aşağıdaki kazanımlar belirlenmiş, dikkat çekmede, öğrenciler amaç konusunda bilgilendirilmiştir

1. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak, yinelemeden, sözcük türleri ile ilgili bilgi ve kuralları uygulayarak yazar.
2. Gördüğü, duyduğu bir durumu bilgi eksikliği yaratmadan, bağlama bağlı olarak (kim/ne, nasıl, nerede, ne zaman, ne ile, neden, hangi sorularının yanıtlarını içerecek biçimde) yazar.

Sözce üretim becerisinin geliştirilmesi amaçlı, bilişsel alanda aşağıdaki evreler, belirtilen alanları kapsayacak biçimde düzenlenmiştir.

- Bilgi Basamağında, Anlatma-Gösteri/1.resme dayalı, sözce üretim sürecini anlatıp gösterme.
- Kavrama Basamağında, Tartışma-Soru-Cevap/1.resme dayalı üretilen sözceleri, ön bilgilerle karşılaştırma, yeni olanı belirleme amaçlı,soru-yanıt ve tartışma.
- Uygulama -Gösterip Yaptırma/2. resme dayalı öğrencil odaklı sözce üretim evrelerini yineleyerek uygulama
- Çözümleme-Bireşim Basamağında, karşılaştırma yöntem ve teknikleri tasarlanmış/3.resme dayalı bağımsız öğrenci üretimleri, öğrencilerce tartışılarak, karşılaştırarak bilginin öğrencilerce değerlendirilmesi sağlanmıştır.

3.2.2. Garrett Modeli'ne Dayalı Geliştirilen 'Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntemi'nin Öğrenme-Öğretme Sürecine Göre Uygulanış Evreleri

EK-5'teki resimlerin, yansıtıcı ile perdeye yansıtılarak, (önceden hazırlanan, yazma, silme, düzeltme, gösterme etkinlikleri taşınır bilgisayar aracılığıyla, perdeye yansıtılarak gerçekleştirilmiştir.)

Süreç, ön hazırlıklar tamamlandıktan, (perdeye uygun oturma düzeni, gerekli araç-gerecin hazırlanması, konu, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme) sonra **zihinsel hazırlık evresinde** aşağıdaki etkinliklerle sürdürülmüştür.

1. Aşağıdaki etkinlikler, anlatım, gösterip yaptırma yöntemleri ve soru-yanıt, beyin fırtınası teknikleri uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

- a. Tümce oluşturmak, tümce öğeleri, tümce türlerine ilişkin anımsatıcı soru, örnek ve açıklamalara yer verilmiştir.
- b. Tümcelerin oluşturulmasında yer alan biçimbirimlerin işlevlerine ilişkin soru, örnek ve açıklamalara yer verilmiştir.

2. Garrett Modeli'nden geliştirilen yönteme dayalı olarak, perdeye yansıtılan EK-5'teki 1. resme bakmaları, incelemeleri istenmiş, ardından yönteme bağlı olarak,

- a. *Dil öncesi kavramsal düzey evresinin* hazırlanması için, resimde gördüklerini, eksiksiz anlatmaları için, uygun yüklem oluşturulması ve yazılması gösterilerek açıklanmıştır.
- b. Resim ve oluşturulan yükleme bağlı olarak, *sözlerin soyut gösterenleri* olan (adlar, eylemler, önadlar) sözcüklerin, bireysel sözlük dağarından çağrılarak/çıkarılarak yazılması gösterilerek açıklanmıştır.
- c. İçerikli sözcüklerin, gösterenleri olan bağlama uygun söz gösterenlerini işlevsel eylemin yapısına uygun olarak, gerekli/zorunlu bağımlı biçimbirimlerle dönüştürülmesi gösterilerek açıklanmıştır.
- d. *İşlevsel düzey gösterimi evresinde*, sözdağarındaki içerikli sözcüklerin/sözlerin sesbilimsel gösterenlerini çıkararak yazılması gösterilerek açıklanmıştır.
- e. Anlakta kurulan, amaçlanan tümcenin bir çerçeve yapısını tasarlamayı, bu tasarımın somutlanması gösterilerek açıklanmıştır.
- f. İçerikli sözcüklerin/sözlerin sesbilimsel biçimlerini tasarlanmış çerçeveye yerleştirilmesi gösterilerek açıklanmıştır.

- g. *Durum düzey gösterimi evresinde*, bağlama, tasarıma, eyleme uygun bağımlı biçimbirimleri üretmek, sesbilimsel biçimlerini sözdağarından çağırarak gösterilerek açıklanmıştır.
- h. Bağlama, tasarıma, içerik sözcüklerine uygun işlev sözcüklerini sözdağarından çağırılıp yazılması gösterilerek açıklanmıştır.
- i. Sesbilimsel düzey gösterimi evresinde, sesbilgisel kuralları uygulamak için, dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gösterilerek açıklanmıştır.
- j. Yazılı sözce olarak ortaya çıkan yapının eksiksiz bir anlatımı, aktarım olup olmadığı, süreç yeniden açıklanarak pekiştirilmiştir.

3. Geleneksel bilgi, kavram, yapı karşılaştırılarak benzerliklerden yararlanarak süreç EK-5'teki 2. resim ile yinelenmiş, bu süreç öğrenci odaklı gerçekleştirilmiştir.

4. EK-5'teki 3. resim perdeye yansıtılarak, öğrencilerden yöntemeye dayalı süreci yardım almaksızın tamamlamaları sağlanmıştır. Üretimlere, sorulara, gözlemlere dayalı olarak çelişkiler giderilmiştir.

5. Seçilen öğrenci örnekleri bilgisayarda yazılıp, perdeye yansıtılarak, eksiklikleri, fazlalıkları yanlışlıkları, doğrulukları diğer öğrencilerle paylaşarak düzeltilmiş, tartışılmış, sorular yanıtlanmış ve süreç tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular sunulmuş ve açıklanmıştır.

1. Deney ve Kontrol grup öğrencilerinin grup denklik durumları

Deney ve Kontrol gruplarının grup denklik durumlarını görmek için 5. sınıf Türkçe dersi geçme notları kullanılarak İlişkili Örneklem İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1 de gösterilmiştir.

Tablo 4.1
Öğrencilerin 5. Sınıf Türkçe Ders Geçme Notlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Mean	S.S.	Sd	T	P
Deney Grubu	56	84,4464	11,4716	55	,035	,972
Kontrol Grubu	56	84,3750	10,7881			

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, çözümlene sonucunda deney ve kontrol gruplarının 5. Sınıf Türkçe ders geçme notları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeylerinin denk olduğu saptanmaktadır.

2.Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Sonuçları

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalama puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için ilişkili örneklem için t-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonuçları tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Mean	S.S.	Sd	T	P
Deney Ön Test	49	19,9796	4,73678			
Kontrol Ön Test	49	19,0612	4,66551	96	,967	,336

Tablo 4.2 verilerine göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözce üretme öntest puanlarına göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu verilerde, deney grubu ($\bar{X} = 19,9$) ile kontrol grubu ($\bar{X} = 19,0$) öğrencilerin sözce üretme düzeylerinin denk olduğu görülmektedir.

3.Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Sonuçları

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için ilişkili örneklem için t-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Farkın anlamlılığı için yapılan t-Testi sonuçları tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 3
Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Mean	S.S.	Sd	T	P
Deney Son Test	49	31,5918	6,65807	96	12,253	,000
Kontrol Son Test	49	17,9796	4,01813			

Tablo 4.3'e göre, deney ve kontrol grubu son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sözce üretim modelinden geliştirilen yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test puanları ($\bar{X}=31.5$), geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından ($\bar{X}=17.9$) daha yüksek olduğu bulunmuştur [$t(96)=12,2$, $p<.01$].

Bu veriler, "sözce üretim modelinden geliştirilen yöntem" in, sözce üretim becerisinin geliştirilmesinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

4. Öntest 1-Öntest2 ile Sontest 1-Sontest 2 Puanları Arasındaki Tutarlılık İlişkisi (Korelaslon)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlamalarının tutarlılığını ölçmek amacıyla ikinci kez bir uzmanca puanlama yapılmış; araştırmacı ile uzmanın yaptığı iki puanlama arasındaki tutarlık ilişkisi tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Öntest 1/2 ve Sontest 1/2 Puanları Arasındaki Tutarlık ilişkisi (Korelasyon)

		ÖNTEST1	SONTEST1	ÖNTEST2	SONTEST2
ÖNTEST1	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)	.			
SONTEST1	Pearson Correlation	,734**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	.		
ÖNTEST2	Pearson Correlation	,768**	,669**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	
SONTEST2	Pearson Correlation	,645**	,921**	,748**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.4’e göre, öntest 1 ve öntest 2 puanları arasındaki ilişki (korelasyon) 0,768 bulunmuş olup bu değer 0,01 anlamlılık düzeyinde önemlidir. Son test 1 ve son test 2 puanları arasındaki ilişki 0,921 bulunmuş olup yine bu değer 0,01 anlamlılık düzeyinde önemlidir.

İki puanlama arasındaki ilişki değerleri yüksek bulunmuştur. Bu veri, yapılan

iki puanlama arasındaki tutarlılığın bir ölçütüdür. EK1’de saçılım grafikleri gösterilmiştir

5. Deney ve Kontrol Grubunun Sözcü Üretim Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığına görmek için *İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi* (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5
Deney ve Kontrol Grubunun
Sözcü Üretim Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Mean	S.S.	Sd	t	P
Deney-Öntest	49	19,979	4,736			
Deney-Sontest	49	31,591	6,658	48	-17,975	,000
Kontrol Öntest	49	19,061	4,665			
Kontrol Sontest	49	17,979	4,018	48	1,769	,083

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, çözümleme sonucunda deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [t(48)=-17,97, p<.05]. Öğrencilerin deney/uygulama öncesi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 19.97$ iken, deney/uygulama sonrası puanlarının ortalaması $\bar{X} = 31.591$ ’ e yükselmiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu verilerde, sözcü üretim geliştirme yönteminin, sözcü üretiminde, geleneksel yöntemle göre erişim düzeyinin yükseldiği görülmektedir.

6. Kız Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları

Kız öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına göre gruplararası ve gruplarıçi puan durumu görmek ve karşılaştırmak için Anova testi yapılmış veriler tablo 4.6'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6
Kız Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANOVA
Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
ÖNTEST	Gruplararası	68,489	1	68,489	2,967	0,092
	Gruplarıçi	1038,915	45	23,087		
	Toplam	1107,404	46			
SONTEST	Gruplararası	2211,127	1	2211,127	70,834	0,000
	Gruplarıçi	1404,703	45	31,216		
	Toplam	3615,830	46			

Tablo 4.6.'teki çözümleme sonuçları, kız öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(1-45)=70,8$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, kız öğrencilerin sontest puanları, deney ve kontrol grubuna bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre, Deney grubundaki kız öğrenciler ($\bar{X}=33.3$) kontrol gurubundaki kız öğrencilerden ($\bar{X}=19.5$) Sontest puanlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, uygulanan yöntem, kız öğrencilerin sözce üretim becerisini geliştirmiştir.

7. Erkek Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Sonuçları

Erkek öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına göre gruplararası ve gruplarıçi puan durumu görmek ve karşılaştırmak için Anova testi yapılmış veriler tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7
Erkek Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖNTEST	Gruplararası	1,738	1	1,738	,094	0,760
	Gruplarıçi	902,615	49	18,421		
	Toplam	904,353	50			
SONTEST	Gruplararası	2370,151	1	2370,151	92,90	0,00
	Gruplarıçi	1250,006	49	25,510		
	Toplam	3620,157	50			

Tablo 4.7’deki çözümlene sonuçları, erkek öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(1-49)=92,90$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, erkek öğrencilerin sontest puanları, deney ve kontrol grubuna bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, deney grubundaki erkek öğrenciler ($\bar{X}=30.0$) kontrol gurubundaki erkek öğrencilerden ($\bar{X}=16.4$) Sontest puanlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu verilerden, sözce üretimi becerisi geliştirme yönteminin, erkek öğrencilerin sözce üretim becerisini, geleneksel yönteme göre yüksek düzeyde geliştirdiği görülmektedir.

8. DeneY Grubu Öğrencilerinin İçerik ve İşlev Sözcükleri Kullanımı

DeneY grubu öntest ve deneY gurubu sontest puanlarında İçerik ve İşlev sözcüklerinin kullanımı yönünden fark olup olmadığını görmek amacıyla, İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.8’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.8
DeneY Grubu Öğrencilerinin İçerik ve İşlev Sözcüklerinin Kullanım Puanları t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Mean	S.S.	Sd	t	p
DeneY-Öntest (İçerik)	49	32,41	6,73	48	-6,879	,000
DeneY-Sontest (İçerik)	49	39,67	9,16			
DeneY-Öntest (İşlev)	49	3,69	7,05	48	-0,805	,042
DeneY-Sontest (İşlev)	49	3,96	8,11			
DeneY-Öntest (İçerik)	49	32,41	6,73	48	18,965	,000
DeneY-Öntest (İşlev)	49	3,69	7,05			
DeneY-Sontest (İçerik)	49	39,67	9,16	48	18,529	,000
DeneY-Sontest (İşlev)	49	3,96	8,11			

Tablo 4.8’deki çözümlene sonucunda, öğrencilerin uygulama sonrasında içerik sözcükleri kullanımında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur [$t(48)=-6,879$, $p<.05$]. Öğrencilerin uygulama öncesi içerik sözcükleri kullanımı puanlarının ortalaması $\bar{X}=32.41$ iken, uygulama sonrası içerik puanlarının ortalaması $\bar{X}=39.67$ ’e yükselmiştir.

Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında işlev sözcükleri kullanımında da anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur [$t(48)=-0,805$, $p<.05$]. Öğrencilerin uygulama öncesi işlev sözcükleri kullanımı puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.69$ iken, uygulama sonrası işlev sözcükleri kullanım puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.96$ ' ya yükselmiştir.

Çözümleme sonucunda öğrencilerin uygulama öncesinde içerik ve işlev sözcüklerinin kullanımına ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t(48)=18,965$, $p<.05$]. Bu fark İçerik lehinedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler, deney öncesi içerik sözcüklerini işlev sözcüklerine göre daha fazla kullanmışlardır.

Diğer yandan, öğrencilerin uygulama sonrasında da içerik ve işlev sözcüklerinin kullanımına ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t(48)=18,529$, $p<.05$]. Bu fark da İçerik lehinedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler deney sonrası, deney öncesinde olduğu gibi, içerik sözcüklerini, işlev sözcüklerine göre daha fazla kullanmışlardır.

Bu bulgular şöyle yorumlanabilir, uygulama ile deneklerin içerik ve işlev sözcükleri kullanımının sıklığında artış olmuş, ancak içerik sözcükleri kullanımı işlev sözcüklerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Sonuçları

Kontrol grubu öğrencilerin öntest ve sontest puanlarında sözcü üretim becerisinde cinsiyetlere göre fark olup olmadığını görmek amacıyla İlişkili Örneklem İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.9’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.9
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	S.S.	Sd	t	p
Kontrol Ön Test	Kız	24	19,541	5,315	47	,703	,486
	Erkek	25	18,600	4,000			
Kontrol Son Test	Kız	24	19,583	3,670	47	2,951	,005
	Erkek	25	16,440	3,786			

Tablo 4.9’a göre, Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kontrol grubu son test puanlarında kız öğrenciler ($\bar{X} = 19.583$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 16.440$) daha yüksek ortalamaya sahiptir [$t(47) = 2.95$, $p < .05$].

Kontrol grubu ön test puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

10.Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Sonuçları

Deney grubu öğrencilerin öntest ve sontest puanlarında sözcü üretim becerisinde cinsiyetlere göre fark olup olmadığını görmek amacıyla İlişkili Örneklem İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.10' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 10
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	S.S.	Sd	t	p
Deney Ön Test	Kız	23	21,956	4,20474	47	2,962	,005
	Erkek	26	18,230	4,55463			
Deney Son Test	Kız	23	33,304	7,05456	47	1,728	,091
	Erkek	26	30,076	6,01946			

Tablo 4.10'a göre, deney grubu öğrencilerinin ön test puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubu ön test puanlarında kız öğrenciler ($\bar{X}=21.956$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=18.230$) daha yüksek ortalamaya sahiptir [$t(47)=2,96$, $p<.05$].

Deney grubu son test puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: Uygulanan yöntem, cinsiyetler arası sözcü üretim becerisi farkını ortadan kaldırarak, cinsiyetleri sözcü üretim becerisi yönünden denkleştirmiştir.

11.Deney Grubu Öğrencilerinin İçerik ve İşlev Sözcükleri Kullanımının Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları

Deney grubu öğrencilerin içerik ve işlev sözcükleri kullanım puanlarında cinsiyetlere göre fark olup olmadığını görmek amacıyla İlişkili Örneklem İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.11’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.11
Deney Grubu Öğrencilerinin İçerik ve İşlev Puanları Açısından Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	S.S.	Sd	t	p
Deney-Öntest (İçerik)	Kız	23	34,65	5,42	47	2,292	,026
	Erkek	26	30,42	7,23			
Deney-Sontest (içerik)	Kız	23	42,00	9,06	47	1,706	,095
	Erkek	26	37,62	8,91			
Deney-Öntest (işlev)	Kız	23	2,00	1,31	47	-1,607	,115
	Erkek	26	5,19	9,44			
Deney-Sontest (işlev)	Kız	23	2,04	1,74	47	-1,580	,121
	Erkek	26	5,65	10,82			

Tablo 4.11’e göre, deney gurubu öğrencilerinin öntest içerik sözcükleri kullanım puanları öğrenci cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubu öntest puanlarında kız öğrenciler ($\bar{X}=34.65$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=30.42$) içerik sözcükleri kullanımında daha yüksek ortalamaya sahiptir [$t(47)=2,292$, $p<.05$]. Diğerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir deyişle, deney grubu öğrencilerinin içerik ve işlev sözcüklerinin kullanımına ilişkin, sontest puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgu ile, sözce üretim becerisi geliştirme yönteminin, sözce üretiminde, içerik ve işlev sözcükleri kullanımını boyutunda cinsiyetler arası farkı ortadan kaldırdığı, denk erişim düzeyine getirdiği görülmektedir.

BÖLÜM V

BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde, Garrett'in Tümce Üretimi Modeli'nden geliştirilen Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntemi'ne dayalı uygulama sonucu yapılan çözümlmelerden elde edilen veriler sunulurak, bulgular değerlendirilmiştir.

5.1. 'Sözce Üretim Becerisine' Bağlı Bulguların Değerlendirilmesi

Sözce üretimi, dilsel üretim ile eşanlamı olarak kullanılmaktadır. Dilsel üretim toplumsal ilişkiler, bilimsel üretim, bireysel ilişkiler, eğitim ve öğretim gibi zorunlu, önemli ve örgütlü insan etkinlikleri yanında genel olarak insan iletişimde araç olarak işlev görmektedir. Sözü edilen etkinliklerin başarısı için dünyada olduğu gibi ülkemizde de ulusal eğitim dizgesi içinde anadili eğitimi ve öğretimine önemli bir yer verilmektedir. Anadili kullanıcısı öğrencilerin, öğretim sürecinde ve toplumsal yaşamda bilinçli ve verimli dil kullanıcısı olmaları, dil eğitiminin niteliği, verimliliği diğer bir deyişle bilimselliği ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, dil üretim sürecine bağlı bilimsel bilgi, kuram, modeller dil eğitimi ve öğretimine olduğu kadar dil kullanımını da verimlilik sağlamak için yararlanılması, araştırılması gereken alanlardır.

Bu amaca katkı yapmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada da bu gerçeklik görülmüştür. Bunlardan biri olan, *Garrett'in Tümce Üretim Modeli* Türkçe eğitimi ve öğretimine verimliliği için araştırılmış ve Garrett Modeli'nden geliştirilen *Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntemi'ne* dayalı uygulama sonucunda, öğrencilerin, sözce üretiminde geleneksel yonteme göre, erişil düzeylerinde yüksek bir artış görülmüştür. Bu sonuçla, sözcüde verilmesi gereken bilgi düzeyinde, bilgiyi

taşıyan biçimbirimler düzeyinde artış olduğu, tam ve eksiksiz bilgi içeren sözce üretiminde yöntemin başarılı olduğu savı ileri sürülebilir. Ayrıca, dilbilime/ruhdilbilime dayalı model, yaklaşım ya da yöntemlerden yararlanmanın, dil eğitimi öğretiminde başarı sağladığı gerçeğinin bir kez daha kanıtlandığı da savlanabilir.

Dilin insan zihninde işleyiş, üretiliş yasalarına bağlı yapılacak eğitim öğretim, dil üretiminin temel birimi olan sözcelerin üretilişinde bireşime girerek anlamı taşıyan işlev ve içerik sözcüklerinin de kullanımını artırmakta, bu nitel ve nicel değişim ise anlam, bilgi taşıma, aktarma, anlatma yeteneğini geliştirecektir.

Dil üretim modellerine dayalı beceri geliştirme yöntemi, modellerde de görüleceği gibi, dilsel üretimde yer alan, ses, biçim, işlev ve anlam gibi temel dilsel, dilbilgisel birimlerin bir eşgüdümünü içermektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim sürecinde, öğrenen/eğitilen, tüm etkinlikleri bilince dayalı gerçekleştirmekte, sezgisel üretim sürecine egemen bir konuma yükselmektedir.

Salt anlatımda değil, anlamada da uygulanabilecek bu yöntem ile anlamsal çözümlemelerde, dinleme ve okuma etkinliklerinde, en az anlam yitimi ile anlamayı kolaylaştıracağı söylenebilir. Dilsel üretim bilgisi, dilsel çözümlemede, üretilenin çözümlemesinde kullanılacağı için, öğrenci bilinçli ama tersten bir işlem de yapabilir.

Bilimsel dizgeselliği, bütünselliği, ilişkiselliği dil eğitimi ve öğretimine temel dayanak almak, dilin bütün kullanım alanlarında (içsel ya da dışsal) eğitim-öğretim sürecinden geçen her bireyi, bireysel dilinin bilinçli bir kullanıcısı konumuna yükselteceği, dilsel üretimin her evresini bilinçle diğer evrelere bağlayacağı bu çalışmada, üretimin temel birimi sözce üretimiyle görülür kılındığı belirtilebilir.

Bunların yanında, bu çalışmanın bulguları ile şu sav da ileri sürülebilir: Dil, düşünce, anlam, bağlam, sözdizim gibi dilsel üretimin en belirgin, temel bileşenleri ya da süreçte yer alan soyut somut birimler, tüm karmaşık ilişkilerine karşın yalınlaştırılarak eğitim ve öğretim sürecine aktarılması, süreçle bütünleştirilmesi, temel ve yardımcı kaynakların, izlen ve yöntemlerin, anadili eğitici ve öğreticilerin eğitiminin bu ve benzeri bilimsel yöntemlere göre düzenlenmesi anadili eğitiminin genel amaçlarına ulaşmak için dilsel kullanımın iki temel alanı anlama ve anlatmada verimliliği önemli ölçüde artırabilir.

5.2. Sözce Üretim Becerisinde Cinsiyete Dayalı Bulguların Değerlendirilmesi

Dil kullanımında, üretim sürecinde, cinsiyetler arası ayrım değişik boyutlar ve amaçlarla yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bir gerçekliktir. Bu gerçeklik, dil eğitim öğretiminde de dikkate alınması gereken bir olgu olmalıdır. Bu nedenle, çalışmada, uygulanan yöntemin bu gerçekliğe ne boyutta etki ettiğini görmek de çalışmanın amaçlarından biriydi. Kuşkusuz amaçlanan, hem bu etkiyi görme hem de etkinin yönelimine göre yaklaşımlar geliştirmeye katkı sağlamaktır. Çalışmada olumlu bir bulgu ile karşılaşılmıştır. Bu bulgu, Garrett Modeli'nden geliştirilen yöntemle yapılan uygulama ile cinsiyetler arası farkın ortadan kalktığı bulgusudur. Çözümlemelerde görüleceği gibi, uygulaması öncesi, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı iken, deney sonrası cinsiyete dayalı anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç ile yöntemin, cinsiyetler arası sözce üretim farkını önemli ölçüde eşitlediği söylenebilir. Cinsiyetler arası dil üretim ve kullanım ayrımından doğması olası sorunlar, ek yaklaşım ve çabalara gerek duyuracaktır. Oysa dilbilimsel gerçekliklere dayalı çalışmaların, bu çalışmanın da kanıtladığı gibi,

insan türünün dilsel beceri veya yeteneğini cinsiyet farkından doğduğu ileri sürülen üretim farklılıklarını eğitimve öğretim boyutunda ortadan kaldırdığı, denk duruma getirdiği belirtilebilir. Ayrıca, bu veriler ile sınıf ortamında cinsiyete dayalı dilsel üretimde olası özgüven sorunun olmayacağı, öğrencilerin cinsiyete dayalı ayrımcılık kültüründen etkinlenmeyeceği, dilsel etkinliklere, üretim ve çözümlemelere eşit katılım sağlayacağı söylenebilir

Diğer yandan, cinsiyete dayalı olumsuz ayrımcılık kültürü veya yerleşik yaklaşımların da dengeli erişim ile zayıflayacağı, en azından dil kullanımı, düşünce üretimi, dilsel üretim alanlarında önemli ölçüde eşitlikçi bir kavrayışa katkı sunacağı da düşünülebilir.

5.3. Sözce Üretim Becerisinde İçerik ve İşlev Sözcüklerinin Kullanımına İlişkin

Bulguların Değerlendirilmesi

İçerik ve işlev sözcükleri, dilbilimsel bir sınıflamadır. Dilsel üretim ve kullanım sürecinde, bu sözcüklerin seçimi, görevlendirilmeleri ve işlevleri açısından bilinçli dilsel davranışı zorunlu kılmaktadır. Diğer olmaksızın birinin dilsel kullanıma katkı sağlayamayacak ilişkileri içeren işlev ve içerik sözcükleri, anlamın aktarılması ya da anlamın anlaşılması için önemli bilgi, işlev ve ilişki içermektedir. Dilsel becerilerin geliştirilmesinde bu ilişki, işlev ve bilginin kavranması öncelikli zorunluluklar arasındadır. Bu nedenle sözce üretim becerisinin geliştirilmesi amaçlı uygulanan yöntemde doğal olarak kullanıma sokulan işlev/içerik sözcüklerinin kullanım sıklığı ile bu sıklığın karşılaştırılması da önemli görülmüş ve aşağıda açıklanan bulgu ve değerlendirmelere ulaşılmıştır.

1. Çalışmada, sözce üretiminde yer alan içerik ve işlev sözcüklerinin kullanım sıklığı açısından da değerlendirilmiş ve deney sonrası içerik sözcüklerinin kullanılmasına ilişkin anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür. Yani, sözce üretimindeki başarı, içerik sözcüklerinin kullanımındaki artış ile de görülmektedir.
2. İşlev sözcükleri için de benzer bir artışı olduğu gözlenmektedir. Ancak, içerik ve işlev sözcüklerinin kullanımı karşılaştırıldığında, içerik sözcüklerinin kullanım sıklığı işlev sözcüklerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile dilsel üretimde, anlamlı birimlerin, bağımlı anlamlı ya da anlama işlevleriyle katılan birimlerden daha etkin yer aldığı görüşü ileri sürülebilir.

Ancak, bu nicel etkinlik bulgusu, nitel anlamda aynı yönelimde yorumlamada yanıltıcı olabilir. Bu nedenle nitel ayırım için ayrı ve özgün çalışmalara gereksinim vardır. Sonuç olarak, şimdilik, bu çalışmanın bulguların ile sınırlı olarak şu söylenebilir: Sözce üretim becerisinde nicel olarak içerik sözcüklerinin kullanımında olduğu gibi işlev sözcüklerinin kullanımında da geleneksel uygulamalara göre dikkate değer bir artış görülmüştür. Bu bulgu da, uygulanan yöntemin dilsel üretimin bir çok alanında olduğu gibi temel sözcük türlerinin kullanımında da artışa bağlı olarak bütüncül bir gelişme sağladığını söylememize olanak vermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, önce çalışmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesine ve alanyazındaki uluslararası araştırma konularına dayalı genel yaklaşım ve önerileri, ardından, çalışma bulgularına dayalı somut önerileri içermektedir.

Çalışmanın bütününden çıkarsanacak en önemli vargı, Türkçe eğitimi ve öğretiminde, yazılı ve sözlü dil üretim, kullanım, anlatım alanlarında temel birim olan sözce üretimi ruhdilbilimsel boyutu olan bir olgu oluşu nedeniyle ruhdilbilimin yöntem, model, bulgularından dayanak alarak, izlençe, kazanım, yöntem alanlarında değişim ve gelişime açılmalıdır.

Çalışmanın dayanağı ve bu dayanaktan geliştirilen, uygulanan yöntem, insan dilinin üretiliş süreçlerini, bu süreçlerde, dilsel birimlerin hangi evrelerde, nasıl, neye göre, hangi bilgi/anlam birimleri ve hangi dilsel gerçeklikler ile nasıl etkileşime girerek üretimde yer ve rol almaktadır? sorularına yanıt oluşturur niteliktedir. Bu nedenle, dil eğitimi ve öğretimi de bu süreçlerin en az anlam ve zaman yitimi, en az yapısal, dilsel bozuklukla üretimi gerçekleştirip, bildirişim, iletişim kurmak, bilimsel, sanatsal anlamları anlatmak; anlatılanları da anlamak gücüne dönük düzenlenmeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü, dil eğitimi ve öğretimindeki başarı, salt bu ve benzeri çalışmalardan, araştırmalardan elde edilen verilerin bilinmesiyle değil, ulusal eğitim ve öğretim sürecindeki izlençe, düşünseldüzen, kaynak, araç gereç, okul ve sınıf düzenlemeleri, öğretmen yetiştirme gibi temel bileşenlere yansımaları ile olanaklıdır.

Ayrıca, bulgular, ruhdilbilimsel süreçlerin dil üretimdeki rolünü, sözce/tümce düzeyinde ve temel bileşenleri ile birlikte, sürece uygun izlenim, ders, kitap hazırlanması durumunda hem türkçenin öğretiminde yaşanan, savlanan yapısal nitelikli sorunların anlaşılmasına hem de, yaşayan dilin üretimi ve kullanımında doğal sorunların giderilmesine dönük çözüm yöntemleri de sunmaktadır.

Çalışmanın ve uygulanan ruhdilbilimsel dayanaklı yöntemin sözce üretimi becerisini geliştirmede işlevli olduğu, bunu sağladığı göz önüne alındığında, araştırma sürecinin de önemli veriler sunduğu dikkate alınmalıdır. Örneğin, süreç gerçek yaşantılar, gerçeğin izdüşümü olan durağan görünümeler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle dilsel üretim, dil dışı gerçekliğin dilsel gerçekliğe aktarım sürecini somut olarak içermektedir. Dil ile dünya arasındaki zorunlu ilişki zaten böyle bir ilişkidir. Bu nedenle, dilsel her tür alıcı ya da verici becerinin geliştirilmesinde, dil üretimin temel dayanağı, çıkış noktası olan gerçek ve somut dünya ile düşünsel ve düşsel ilişki göz ardı edilmeden, yani sınıf içine sıkıştırılmış ve kitaplarla sınırlanmış bir dilsel beceri geliştirme eğitimi ve öğretiminin ne var olan dilsel kullanım sorunlarını yeterince çözebilir ne de varolan dilsel beceri alanlarının geliştirilmesine katkı sunabilir.

Ayrıca, dilsel becerinin ve dil kullanımının temel işlev alanlarından bir diğeri olan toplumsal ve bireysel iletişim için de yukarıdakine benzer bir süreç işletilmelidir. Sınıf içi, yapay, kısıtlamalı, sınırlı ve ruhsal engelli iletişim ortamlarından çok, doğal ortamlarda ya da doğal ortamlara benzer ortamlarda bu becerinin geliştirilmesi için düzenlemeler gerekli görülmelidir. Kuşkusuz araştırmaların da bu gerçeklik üzerine kurulması gerekmektedir.

Yaşam ve dil, her ikisi, bu olanak ve zenginlik çeşitliliğini kolayca sunmaktadır. Bu olanaklar ile dilin olanaklarını buluşturmak, bu buluşmada, dilbilimsel bulguların yönelim ve buyurgularını dikkate almak, yani dil ile dünyayı bütün ilişki ve karmaşıklığı ile örtüştürmek dilsel becerilerin geliştirilmesinde, bu çalışmada da görüldüğü gibi, yadsınamaz bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bulgulardan ve kuramsal çerçeveden yola çıkıldığında, araştırma yapılacak, çözümlenecek çok sayıda dilsel alan bulunduğu görülmektedir. Küçük ölçekli (mikro düzey) çalışmalar, büyük ölçekli (makro düzey) çalışmalara kaynaklık ederek, eşgüdümlü sürdürülerek, bütüncül ve bilimsel bir dil eğitimi öğretimine katkı yapılabilir ve bu Türkçe kullanım becerisini, düşünme, anlatma, anlama yetisini geliştirebilir.

Bu genel önerileri de dikkate alarak, çalışmanın içeriği, somut bulguları ışığında, *sözce üretme becerisinin geliştirilmesi* bağlamında aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Öneriler

- 1) Türkçe eğitimi ve öğretiminde, *dil üretimi* ana başlıklı bir bölüm izlenceye alınmalıdır.
- 2) Türkçe eğitimi ve öğretiminde *sözce, tümce ayrımı* belirgenleştirilmeli, bu belirgenleştirme konu başlığı izlenceye, yazılı, görsel ders kaynaklarına alınmalıdır.
- 3) *Tümce çözümleme* çalışmalarıyla koşut olarak, *tümce üretme* etkinlikleri/çalışmaları izlenceye, ders kaynaklarına alınmalıdır.
- 4) Sözce/tümce üretme ve çözümleme çalışmaları/etkinlikleri, metin üretme ve metin çözümleme etkinlikleriyle birlikte ve metinlere bağlı olarak yapılmalıdır.

- 5) Sözcü üretme evreleri, eylemsel yapılara bağlı ve eylem türleri ayrımlarına göre ayrı ayrı her iki olgunun dizgeselliğine bağlı olarak geçilmelidir.
- 6) Sözcü üretme, etkinlikleri, öncelikle *eylemsel zorunlu üyeler* ve *bağlamsal seçimlik üyelerin* ilişkisel birliği ve aşamalı katılımı gerçekleştirilmelidir.
- 7) Soyut gösterenlerden somut gösterenlere geçilmesi süreci, dil bilgisi ve dil bilinci kazandırılması amaçları dikkate alınarak ilişkili olarak sürdürülmelidir.
- 8) Soyut gösterenlerin, sınıf düzeyine göre, öğrenci anlayışındaki somut karşılıkları olan içerik sözcüklerinin seçimi ve yüklemleşmiş eyleme bağlama etkinliği soyut gösterenlerin görevsel dağılımına göre düzenlenmesine özellikle özen gösterilmelidir.
- 9) İşlev ve içerik sözcüklerinin seçimi, öğrenenin anlaksal sözlüğünden ve dış kaynaklardan yardım almaksızın yapılması sağlanmalıdır.
- 10) Eylemin yüklemleştirilmesi işlemi, eylemin en doğru seçiminin sınanma evresi tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmeli.
- 11) Biçimbirimlerin bağlama bağlı iletinin sözcüleştirilmesinde belirlenmesi, ulanması olası sözcüleştirilmelerin bir çoğunun tasarlanması ile en az üç sözcüye göre düzenlenmelidir.
- 12) Biçimbirimlerin ulanması sonrasındaki zorunlu ses değişimleri, ses değişim yasalarının anımsatılması, ses değişim bilgisine göre değil, değişim yasasının işleyiş mantığına göre buluş yöntemiyle gerçekleştirilmelidir.
- 13) Sözcü üretimi becerisi geliştirme eğitimi ve öğretimi somut bir bağlamda ya da somut bir bağlam yaratılmasından sonra, o bağlama bağlı olarak yürütülmelidir.
- 14) Öğrenenin, dildışı evrenden, dil evrenine geçiş sürecini, dil dışı evrene bağlı kalarak, sözcü üretimi olanakları ve sınırlılıklarının bilincini

edinerek sağlaması için öğretim yöntem ve teknikleri evreye uygun olarak bu bilinci geliştirici nitelikte uygulanmalıdır.

- 15) Dil dışı evrenden, o evrene bağlı kalarak, dil evrenine geçiş ve sözceleştirme süreci tamamlandığında, öğrenende bütüncül bir işleyiş bilinci edinilmiş olmalıdır. Bu amaçla, sürecini her evresinde, bu bütünlüğe gönderimde bulunan, yaratıcı yaklaşımlar, örnekleme, anımsatmalar öğretici tarafından üretilmelidir.
- 16) Sözce üretimi kısıtlama olmaksızın, ardışık yapılarla gelişeceğinden bir tür metinleştirme çalışmasının ilk evreleri gerçekleşecek, bu nedenle sözceler arası bağlaşıklık, bağdaşıklık ilişkisi, sözcelerin üretilmesi sürecinde uygun aşamalarda eğitim durumuna uygun olarak devreye sokulmalıdır.
- 17) Sözce üretim becerisi eğitimi süreci paralel ve ardışık işlemleri içerdiğinden, sözce üretim eğitimi bu paralel ve ardışık işlemleri eğitim durumuna eksiksiz yansıtmasına göre düzenlenmelidir.
- 18) Sözce üretimi becerisi geliştirme eğitimi, soyuttan somuta bir süreci izlediğinden, öğrenen/eğitilen, sözce tasarımı (dil dışı bağlamın imgelemi), soyut gösterenlerden, somut gösterenlere, tasarımdan somut sözceleşmiş dilsel birime doğru yol alacaktır. Bu nedenle, paralel ve ardışık işlemler arası zorunlu dilsel, dilbilgisel ilişkiler tümüyle kavratılarak bir sonraki evreye geçilmelidir.
- 19) Öğreten, sözce üretimi sürecine ilişkin yaratıcı güdüleme, yaratıcı katkı gibi anlksal geliştireceği davranışlara gereğinden fazla güven duymadan, eğitim durumuna sokacağı sözceleri önceden tüm süreçlerini eksiksiz olarak hazırlamalı, ders etkinliğinde süreçte gözden kaçan hiçbir evre, hiç bir alt birim olmamalıdır.
- 20) Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde, öğretmen yetiştirme izlencelerine ve ders içeriklerine, ders etkinliklerine sözce üretimi, tüm dilsel davranışların odak konusu olduğu bilinci ile alınmalıdır. Çünkü, anlamın üretilmesi ve anlamın çözümlenmesi büyük

oranda sözce üretme ve sözce çözümleme becerisine bağlı olarak gelişeceği söylenebilir.

- 21) Görevde bulunan öğretmenler için ise, dilbilimcilerin yer aldığı kurullarca oluşturulmuş dönemsel öğretmen eğitimi izlenceleri, (bölgesel, kentsel düzeyde) ile öğretmenler eğitilmeli. Yürütülmekte olan eğitim öğretim sürecine sözce üretim becerisine ilişkin bilgi, uygulama, yöntemler, bu yolla aktarılmalıdır.
- 22) Son olarak, dilbilimcilerden ve uygulamalı dilbilim ile ilgili çalışmalar yapanlardan oluşan, ilgili ve yetkili kurumların da katılımıyla kurultaylar düzenlenerek ruhdilbilimsel bulguların Türkçe eğitimi ve öğretimine katkıda bulunması için öneriler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağaçsapan, A.(2002) **Dil Üzerine**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları:No:83, Eskişehir
- Akdeniz, S.,(2008) **Hikaye ve Romanda, Anlatıcıya Göre Metin Tipleri**, Bakış Açısı ve Odaklanma, www.ege-edebiyat.org/docs/261.doc erişim tarihi Ağustos 2008, saat 20.50
- Aksan, M. Aksan, Y.(1991) Metin Kavramı ve Tanımlar, **Dilbilim Araştırmaları**
- Aksan, D.(2000) **Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını**, Bilgi Yayınevi, Ankara
- Alango, B.(2001) Bir Tarama Çalışması: -mI-nın Sözcenin Düzenlenmesindeki Rolü, **XIV.Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, Çukurova Üniversitesi Yayınevi, Adana
- Alario, E.&Cohen, L.(2004) Closed-Class Words in Sentence Production: Evidence from Modality-Specific Dissociation, **Cognitive Neuropsychology**, 21(8), 787-819
- Altman, L. J.P,&Kemper, S. (2006) Effects of Age, Animacy and Activation Order on Sentence Production. **Language and Cognitive Processes** 21(1/2/3), 322-354
- Altmann, G.T.M (1997) **The Ascent of Babel**, An Exploration of Language, Mind, and Understanding , Oxford University Press, New York

- Aydoğan, B.K ve Mert, Y.,(1998) Beşir Göğüş'le Anadili Eğitimi Üzerine Söyleşi,
Dil Dergisi, sayı 61, Ocak, Tömer Yayınları, Ankara
- Barthes, R.,(1983) “Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş,” **Yazko Çeviri Dergisi**, 2(11), 123-127
- Başkan, Ö.(1980) Sözdizim, **Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Başkan, Ö.(1988) **Bildirişim**, İnsan Dili ve Ötesi, Altın Kitaplar, İstanbul
- Benveniste, E. (1995) **Genel Dilbilim Sorunları**, (Çev.E.Öztokat), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Bock, K.& Levelt, W J M.(1994) Language production:Grammatical encoding. In: Gernsbacher M A (ed.) **Handbook of Psycholinguistics**. Academic Press, London, pp. 945–84
- Bock, K. (1987) An Effect of the Accesibility of Word Forms on Sentence Structures, **Journal of Memory and Language**, 26, (119-137)
- Bock, K., (1990) Structure in Language Creating Form in Talk, Science Watch, **American Psychologist Association**, Vol.45, No 11, P.1211-1236
- Bock, K.(1995) Sentence Production:From Mind to Mouth. In J.L.Miller &P.D.Eimas (Eds) Handbook of Perception and Cognition. Vol.11: Speech, **Language and Communication** (pp.181-216)
- Bock, K (1996) Language Production:Method and Methodologies. **Psychonomic Bulletin &Review**, 3(4), 395-421
- Büyüköztürk, Ş.,(2001) **Deneyisel Desenler**, Pegema Yayıncılık, Ankara

- Chang, F., Bock, K., & Goldberg, A. (2003). Do thematic roles leave traces of their places? **Cognition**, 90(1) 29-49.
- Cholin, J.& Levelt. W.J.M &Schiller,N (2008) Effects of Syllable Frequency in Speech Production. **Cognition**, 99 (205-235)
- Chomsky, N. (2001) **Dil ve Zihin**, Ayraç Yayınları, Ankara
- Chomsky, N. (2002) **Dil ve Sorumluluk**, Ekin Yayınları, Ankara
- Clairis, C.(2003) İşlevsel Dilbilim, **Günümüz Dilbilim Çalışmaları**, yay;A.Eziler Kiran vd., Multilingual Yayınları, İstanbul
- Corder, S.P.(1987) **Introducing Applied Linguistics**, Penguin Boks, London
- Croft, William (2005) The Relationship Between Grammar and Language in An Evolutionary Model, www.unm.edu
- Çakır, T.,(2004) Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar, **Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 139-162, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Dale, P.S. (1976) **Language Development, Structure and Function** (Second Edition), Holt Rinehart and Wiston, New York
- Dell, G.S. (1986) A Spreading Activation Theory of Retrieval in Language Production. **Psychological Review**, 93, 283-321
- Dijk, T.A.Van, (1977) **Text and Context**, Longman, New York
- Dijk, T.A.Van, (1998) **Discourse As Structure and Process**, Sage Publications, London

- Dohsaka, K. & Shimazu, A.(1997) A System Architecture for Spoken Utterance Production in Collaborative Dialogues. **UCAI-97 Workshop on Collaboration, Cooperation and Conflict in Dialogue System**.p 25-31
- Dohsaka, K.& Shimazu, A.,(1996) A Computational Model of Incremental Utterance Production in Task-Oriented Dialogues. **In Proceedings of 16th International Conference on Computational Linguistics (COLLING 96)**, pp. 304-309
- Eker, S.,(2003) **Çağdaş Türk Dili**, Grafiker Ofset, Ankara
- Eldemir, A.(1980) Saussure'den Sonra Yapısal Dilbilimde Sözdizimi Konusundaki Tutumlar, Yöntemler ve Dönüşümlü Üretimsel Dilbilgisinde Chomsky, **Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Ergenç, İ.vd (1999) Dilbilgisinin Görünüm Düzlemleri, **Çağdaş Türk Dili**, Dil ve Dil Sorunları Özel Sayısı, sayı, 137-138, Dil Derneği, Ankara
- Ergenç, İ.,(2004) "Türkiye'deki Anadili Sorunu" **Dil Dergisi**, (Nisan Mayıs Haziran) sayı 124, Tömer Yayınları, Ankara
- Ferreira, Fernando & P. E. Engelhard (2006) Syntax and Production. **Handbook of Psycholinguistics**, Matthew Traxler and Morton Ann Gembacher (Eds), 1-50
- Garrett, M.F., (1975) The Analysis of Sentence Production. In G.H. Bower (Ed) The Psychology of Learning and Motivation, **Akademic Press**, Vol. 9, pp.135-137
New York

- Garrett, M. F. (1980) Levels of Processing in Sentence Production. In Butterworth B.(Ed) **Language Production: Vol.1 Speech and Talk**, Academic Pres, pp 177-220, London
- Garrett, M.F.,(1982) Production of Speech, Observation from Normal and Pathological Language Use. In A. Ellis (Ed) **Normality and Pathology in Cognitive Functions**, Academic Pres, pp. 19-26, London
- Garrett, M.F. (1984) **The organization of processing structure for language production: Applications speech**. In: D.Caplan (ed) *Biological Perspectives on Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Garrett, M.F. (1988) Process in Language Production. In F. Newmeyer (Ed) *Linguistics. The Cambridge Survey.Language:Physiological and Biological Aspects*. Vol.III, (pp.69-96), Cambridge University Pres,New York
- Garrett, M.F (2002) Speech Errors, Psychology of. **International Encyclopedia of the Social&Behavioral Sciences**, 14864-14870
- Gibson, E. And Broihier, K.(1998) Optimality Theory and the Human Sentence Processing Mechanism. In Pilar Barbosa Danny Fox, Paul Hagstrom, Martha McGinnis, and David Pesetsky (eds), **Is the Best Good Enough? Optimality and Competition in Syntax**, Cambridge, MA:MIT Pres, 157-191.
- Göğüş, B. (1978) **Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Göğüş, B.,(1998) **Anlatım Terimleri Sözlüğü**, Kurtuluş Ofset, Ankara
- Gregory, R.L.,(1987) **The Mind**, Oxford University Press, NewYork Grolier
International Americana Encyclopedia, by Grolier Incorporated, 1993, V.5,

Harris, M., and Coltheart, M.(1986) **Language Processing in Children and Adults.**

London: Routledge & Kegan Paul

Hankell, T.R.&MacDonald, M.C (2005) Constituent Structure and Linear Order in

Language Production Evidence From Subject-Verb Agreement. **Journal of**

Exiperilmental Psychology, Learning , Memory andn Cognition, Vol.31,

No.5, 891-904

Hermens, F.&Meyer,A.J & Levelt, W.J (2002) The Production of Multiple Words

Utterances. **APA Style Journal**, 01 (1-11)

Hjelmslev, L.(1982) “Dil Kuramı ve Deneycilik” (Çev.Ayşe.E.Kıran), **Yazko**

Çeviri Dergisi, (2)7,121

İmer K., ve L.Uzun (1989) Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Önemi, **III. Dilbilim**

Kurultayı Bildirileri, Çukurova Üniversitesi, Adana

İşsever, S.,(1995) Konu:Tanımlanışı, Bilgi Yapısı ve Kimi Sorunlar, **Türkçede**

Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler içinde, (Yay.Leyla Uzun ve Emel Huber)

Verlag Die Blaue Eule, Essen, Almanya.

Jakobson, R.,(1982) “Dilin Çift Özelliği”, (Çev.M.Rifat), **Yazko Çeviri Dergisi**,

(2)8,161-163

Kaptan, S.,(1995) **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web

Ofset Tesisleri, Ankara

Karasar, N.,(1994) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma Eğitim

Danışmanlık Ltd., Ankara

Kıran, Z., A.Eziler Kıran (2001) **Dilbilime Giriş**, Seçkin Yayıncılık, Ankara

- Kim, Christian (2006), Structural and Thematic Information in Sentence Production, UCLA Linguistics, **Proceedings of NELS 37. University of Illinois, Urbana-Champaign, October 14**
- König, G.,(1992) , Dil ve Cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı, **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi, Ankara
- König, G.,(2003) Dilbilim Açısından Türkiye’de Türk Dili ve Yabancı Dil Eğitimi, **Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi**, sayı 3-4, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Lecompte, G. (1980) Ruhsal Dilbilim, **Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları** içinde, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Levelt, W.J.M.(1989) **Speaking: From intention to articulation**. MIT Pres, Cambridge, MA.
- Levelt, J.M. &Roelofs, A & Meeuwissen, M.(2003) Planning Levels in Naming and Reading Complex Numerals. **Memory & Cognition** 31 (8), 1238-1248
- Levy, R.& Jaeger, T.F.(2006) Speakers Optimize Information Density Through Syntactic Reduction, **Proceeding of the Twentieth Annual Conference on Neural Information Processing System**, California University, San Diego
- Lyons, J.,(1983) **Kuramsal Dilbilime Giriş** (Çev. Ahmet Kocaman), Türk Dil Kurum Yayınları, Ankara
- MacKay, D.G.&Burke, M.D.&Stewart, R.,(1998) H.M.’s Language Production Deficits:Implications for Relations Between Memory,Semantic Binding and the Hippocampal System, **Journal of Memory and Language**, 38(28/69)

- Maldonado, Heinks, Theda. H&Daniel H. Mathalon&Max Gray and Judith M.Ford
(2005) Fine-Tuning of Auditory Cortex During Speech Production,
Psychophysiology, 42, 180-190 Blackwell Publishing Inc. Printed in the USA
- Miller, G.A.,(1982) Ruhdilbilim İçin Temel Öneriler (Çev. Veysel Kılıç), **Dilbilim Seçkisi**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Morgan, C.T. (1984) **Psikolojiye Giriş** (Ed. S.Karakaş), Meteksan Yayınları, Ankara
- Nickels, L.,(2002) Theoretical and Methodological Issues in the Cognitive Neuropsychology of Spoken Word Production, **Aphasiology**, 16(1/2), 3-19
- Oralış, M., ve Şeyda Ozil (1992) Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi, **Dilbilim Araştırmaları 1992**, s. 37-52, Hitit Yayınevi,
- Radford, A.,(1998) **Syntax, A Minimalist Introduction**, Cambridge University Pres, USA
- Revzin, I.I.(1966) **Model of Languages** (by N.F.C.Owen), Methuen Co Ltd., London
- Richards, J.vd (1985) **Longman Dictionary of Applied Linguistics**, Longman, Bungay
- Rifat,M.(1998) **XX.Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Rohde, D.L.T&Plaut, D.C.(2003) Connectionist Models of Language Processing, Special Issue of **Cognitive Studies**, Japan, 10(1), 10-28

- Rohde, Douglas, L.T (2002) A Connectionist Model of Sentence Comprehension and Production (Degree Doctor of Philosophy) **Computer Science Department, Mellon University** (p.383) (PA 15213)
- Ruhi,Ş.,(1991) Written Text Production in Turkish (Dan. Prof.Dr.Ahmet Kocaman), **Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara**
- Santrock, J.W & Bartlett, J.C. (1986) **Developmental Psychology, a Life Cycle Perspective**, WVB Publishers, Iowa
- Saussure, F.(1985) **Genel Dilbilim Dersleri**, (Çev. B.Vardar) Birey ve Toplum Yayınları, Ankara
- Sever, S.,(2002) “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar” **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslar arası Bilgi Şöleni Bildiriler**, 7-8 Ocak 2002, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Sever S.vd.(2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, Morpa Yayınları, İstanbul
- Stubbs, M.(1986) **Educational Linguistics**, Basil Blackwell, Oxford
- Şenöz, A. C.(2005) **Metindilbilim ve Türkçe**, Multilingual Yayınları, İstanbul
- Toklu, O.,(2003) **Dilbilime Giriş**, Akçağ Yayınları, Ankara
- Uzun, E.(2004) **Dilbilgisinin Temel Kavramları**, Türk Dilleri Araştırmalar Dizisi-39, İstanbul.
- Uzun, L.S.,(1995) **Orhun Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı**, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi, Ankara.

- Uzun, S.L.,(1996) Anlamlandırma Sürecinde Kimi Eğilimler ve Cinsiyet Değişkeni, **Dilbilim Araştırmaları 1999**, Hitit Yayınevi, Ankara, s, 88-99
- Uzun, L.S.,(2006) Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları, **II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 4/6 Ekim 2006**, (Yay.Hz.Sedat Sever) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No:203, s, 693-701, Ankara
- Vardar, B.,(2002) **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, Multilingual Yayınları, İstanbul
- Vigliocco, G.,&Antonini, T.,&Garrett, M.F.(1997) Grammatical Gender is on the Tip of Italian Tongues, **Psychological Science**, Vo.8, No 4, pp 314-317
- Vigliocco, G.,& Nicol,J.(1998) Seperating Hierarchical Relations and Word Order in Language Production: is proximity concord syntactic or linear?, **Cognition**, 68 (B13-B29)
- Vigliocco, G.,(2000) Language Processing: The Anatomy of Meaning and Syntax, **Current Biology**, Vol. 10,No 2,p.78-80
- Vygotsky, L.S, (1998) **Düşünce ve Dil**, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul
- Widdowson, H.G.,(1979) **Teaching Language as Communication**, Oxford University Press

ÖZET

Türkçe eğitimi ve öğretiminin belirlenen sorunları ile bunlara çözüm önerileri içinde en başat olanı, bilime dayalı dil eğitimi öğretimi ve dilbilim yan ve alt alanlarının bulgularından yararlanarak izlenice, yöntem belirlemektir.

Dil üretici bir süreçtir. Birey dili toplumsallığı içinde, biyofizyolojik, ruhsal süreçleri işleterek üretmektedir.

Ruhdilbilim, dil üretim sürecinin zihinsel, ruhsal dilsel boyutlarını ilişkisi içinde, dil sınırlılığı ile inceleyen bir dilbilim alanıdır.

Sözce, dilsel kullanımın odak olgusu durumundadır. Söze üretim süreci, dil üretim süreci olarak adlandırılabilir.

Ruhdilbilimin,sözce üretim sürecine ilişkin bulguları, geliştirdiği modeller, bir ulusal dil olan türkçenin eğitim öğretiminde hem çeşitli kullanım, üretim sorunlarını çözümüne katkı sağlayabilir hem de yetkin eksiksiz dil üretimi sağlamaya dönük çabalara, bilimsel dayanak olabilir.

Bu çalışma bu temel gerçeklikler üzerinden, ruhdilbilimci Prof.Dr. Mill Garrett tarafından geliştirilen, alanyazında Garrett Modeli olarak anılan modelin Türkçe sözce üretiminde bir yöntem olarak kullanıldığında eksiksiz bilgi taşıyan sözce üretimine katkı yapıp yapmayacağı sorunu üzerine odaklanmıştır.

Çalışma sonucunda, modelden geliştirilen yöntemin başarı sağladığı ve cinsiyetler arası fark yaratmadığı, içerik sözcüklerinin ve işlev sözcüklerinin kullanımında içerik lehine bir artış olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The problems related to Turkish Education and Teaching and the most important solution to these problems is the scientific language education and crafting methods based on the knowledge in the field of linguistics and its sub-fields.

Language is a productive process. Each individual generates language in their social context through the bio-physical and spritual processes.

Psycholinguistics, is a subfield of linguistics that deals within cognitive, spritual and linguistic dimensionsof language generation process and language limitations.

Verbal language is the focal point of language use. Verbal generation process can be names as language generation process.

In the field of Turkish language teaching. Pyscholingustics can be used as a means to provide solutions to language generation problems with the findings from verbal language generation process and with the models generated.

Based on the basic assumption proposed, this study examines the Garrett Model proposed by Psycholinguist Dr. Mill Garrett in term of its applicability in Turkish context as a model to verbal language generation .

Findings of the study indicate the success of the proposed model and there were no gender differences. Moreover, in the use of content and function words, content words outlasted the other.

EK 1

**UĞUR MUMCU VE DONANMA İLKÖĞRETİM OKULLARI
TÜRKÇE DERS PLANI**

BÖLÜM I

DERSİN ADI	Türkçe
SINIF	6/C, 6/D
TARİH	16 -20 Ekim 2006
KONU	Tümce Üretim Sürecini kavrama/tümce üretme [İçerik ve işlev sözcüklerini biçimbirimlerle ilişkisi içinde tümce üretme Sesbilgisi dönüşümlerini içerik ve işlev sözcüklerine uygulayarak tümce üretme]
ÖNERİLEN SÜRE	2 Ders saati (1. Resim ile ders işlenişinin tükettiği süreye göre, 2.Resim ile işleniş süresi yeniden düzenlenebilir; 3. resim için, bağımsız tümce üretimine 15' verilmelidir)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	Anlama	1- Olay ya da durumu, yer, zaman, neden sonuç ilişkileri, kişiler, kişilik özellikleri, nesnelere özellikleri ile kavrayabilme	
	Anlatım	1- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak, yinelemeden, sözcük türleri biçimbirimler ve sesbilimsel dönüşümlerle ilgili bilgi ve kuralları uygulayıp yazarak anlatabilir. 2- Gördüğü, duyduğu bir olay ya da durumu bilgi eksikliği yaratmadan, bağlama bağlı olarak (kim/ne, nasıl, nerede, ne zaman, ne ile, neden, hangi sorularının yanıtlarını içerecek biçimde) yazarak anlatabilir.	
	Dilbilgisi	Tümcenin üyeleri/öğelerinden özne, yüklemi ve tamamlayıcıları ilişkileri ile kavrayabilme Tümce üretim sürecinde içerik ve işlev sözcüklerini uygun olarak seçip kodlayabilme. Tümce üretiminde bağımlı biçimbirimleri, ses değişimleri ile uygun sözcük birimlerle uylayabilme Bağlama ve yükleme bağlı, zorunlu ve seçimlik üyeleri belirleyebilme, en uygunu olanı seçebilme	
	Yazı	Üretilen tümceyi üretim sürecine uygun olarak yazabilme, kodlayabilme	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü		İleti, ileti öncesi süreç, iletinin iletirme süreci, içerik ve işlev sözcükleri, dilbilgisel soyut gösterenler	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri		Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi, Tümevarım Yöntemi, Soru-yanıt, gösterip yaptırma, teknikleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri/ Araç, Gereçler ve Kaynakça		Öğretmen	Dizüstü bilgisayar, yansıtıcı (projektör), perde, kırmızı laser ışıklı gösterici
		Öğrenci	Kağıt, kalem
ÖĞRENME VE ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ	Sözel-Dilsel	Tümce,sözce kavramları ayrımları açıklanarak, tümcenin üretim süreci, belirlenen görsel öyküden yola çıkarak, dil öncesi, dilsel süreç, üretim evreleri, örneklerle gösterilip açıklanacak.	
	Doğacı	Dilin doğal işleyişinin yalın, kolay görülmesine karşın, ruhsal,fiziksel, bilişsel süreçlerin işe koyulduğu kavratılacak.	
	Sosyal-Kişiler Arası	Dilsel iletişimde sözcüksel seçim ve ilişkilendirmenin, yeterli, düzenli, az yanlış anlamalı kişiler arası iletişime katkı sağladığı kavratılacak.	
	Mantıksal/Matematiksel	Tümce üretiminde, her eylemin zorunlu ve seçimlik üyelerle tümce oluşturma sürecinin mantıksal ve sayısal zorunluluğu ile bunların gerekliliği kavratılacak.	
	İçsel-Bireysel	Dilsel aktarım, yazım sürecinde, seçim ve kullanımda bireysel özgünlüğün özelliği vurgulayacak kanıtlar sunulacak. Bireysel anlıktaki sözlük temel örneklem olacak.	
	Görsel-Üzaysal	Sunulan resimle, dilsel örtüşmenin örnekleri, dil ile dünya ilişkisi bağlamında açıklanacak.	
	Bedensel-Kinestetik	Görsel metindeki kişilerin davranışlarının dilsel karşılıklarının açıklanması için bedensel örnekler ile karşılaştırmalı olarak verilir sözcüksel seçimde doğruluk oranı artırılacak.	

DERSİN İŞLENİŞİ

Dikkati Çekme: Birey olarak, dili kullanarak kurulan iletişim ortamlarında (okul, sokak, aile) en az dilsel çaba, en az anlam yitimi ile iletişim kurmayı, eksiksiz ve doğru anlatmayı, yazmayı nasıl becerebilir, başarılı olabilir, saygı kazanabiliriz? Soruları sorulacaktır.

Güdüleme/amaca ilişkin bilgilendirme : Sözlü ya da yazılı iletilerinizin yeterince ve hızla anlaşılması ürettiğiniz tümcelerle sağlanabilir. Bunu yapabilir ve çevrenize dilsel üretim ve kullanımda örnek olabilirsiniz. Bugün size bunu nasıl yapacağınızı, bir tümceyi nasıl üretmeniz gerektiğini evre evre öğreneceksiniz. İki dersin sonunda, öğrendiklerinizle ilgili küçük bir sınav yapacağım.

Ara Geçiş:

Perdeye yansıtılan görselin dile dönüştürülerek, tümce üretim sürecinin evre evre açıklanarak dilsel birimlerin seçimi, konumlanması, işlevlenmesi, ilişkilendirilmesi, biçimlenmesi öğrenci katkıları ile gösterilerek kavratılması,

Ara Özet

Tümce üretme bir süreçtir, bu süreç evrelerle, bazı evrelerde sonraki evreden geriye dönüşlerle, aynı evrede iki ayrı işlem yapma becerilerinin kullanılmasını içerir.

Önbilgileri anımsatma:

Yeni bilgiler öğrenmek ve bunları uygulayabilmek için, önceden öğrendiklerimizi anımsamamız gerek. Söyler misiniz, ne zaman bir tümce oluşturur söyleriz ya da yazarız? Bir tümce nelerden oluşur? Bu oluşturucuların işlevleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sorulara alınan yanıtlarda zorunlu düzeltmeler yapıp, doğrular onaylandıktan sonra, öğretmen, şimdi bir tümcenin üretiliş evrelerini, yani insanın bir tümceyi nasıl ürettiğini, birlikte görerek, yaşayarak, yaparak öğreneceğiz denilerek, I. Resim perdeye yansıtılır.

Ara Geçiş

1. Resme dikkatle bakmaları, bakma sürecinde, anlama etkinliği ile dilbilgisel bilgilerinden yararlanarak, resimdeki kişi, olay, nesnelere ilişkin sözlerin soyut gösterenlerini seçmeleri ve kağıtlara yazmalarının, öğretmenin örneği üzerinden, sağlanması
2. kim/ne, nerede, nasıl, niçin, ne ile ne yapıyor? Sorularını sorarak, içerik ve işlev sözcüklerine ilişkin örneklerle sezdirilmesi ile ayrımın çıkarılmasının sağlanması.
3. Uygun yüklem oluşturma ile ilgili eylemlerden yüklem için en uygunun seçimi ve zorunlu

- üye ilişkisi ve bağlama uygun yüklem oluşması için gerekli biçimbirimlerin sezdirilmesi,
4. Sözlerin soyut gösterenlerinin taslak bir tümcede konumları/işlevleri yükleme göre belirlenerek, yapısal bir sıralama yapılması gerektiğinin aynı örnekler üzerinden gösterilerek kavranmasının sağlanması.

Eski ve Yeni Bilgi Arasında İlişki Kurulması

Uygulama

- Resimdeki nesne, kişi, olayı imgelemeleri istenir.
- İmgelemelerine uygun olarak, sözlerin soyut gösterenlerini belirlemeleri, yazmaları istenir. (Kısaca Ad, A; Sıfat için S; Eylem için E simgeleri kullanılır) ;öğretmen, kendi belirlemelerini yazarak, perdeye yansıtır. Öğrencilerden perdedeki ile kendilerinkini karşılaştırmalarını ister
- Seçimlerini gözden geçirerek, en uygun eylem konusunda düşünmeleri ve seçtikleri eylemi yüklemleştirmek için uygun kişi, zaman, kip belirlemeleri istenir: öğretmen kendi seçim, yüklemleştirme işlemini perdeye yansıtır, Öğrencilerden perdedeki ile kendilerinkini karşılaştırmalarını ister
- Belirlenen yüklem için zorunlu kaç üyeye gereksindiğini belirlemeleri istenir.
- Bu ana kadar geçen sürede eldeki sözlerin soyut gösterenlerinden taslak bir tümce oluşturmaları için onları işlevlerine göre konumlandırmaları istenir (özne konumuna, nesne konumuna, tümleç konumuna, yüklem konumuna göre sıralama yaparak yerleştirmek)
- seçilen sözlerin soyut gösterenleri AD+AD+AD+EYLEM+[(-yor) veya -AcAk)] olarak belirtenlerin taslak tümceleri bilgisayarda yazılarak perdeye yansıtılır. Soru-yanıtlarla, doğru gerekçelendirme sağlanır. Yanlış olanlar, doğru taslaklar üzerinden düzeltilir.

Ara Özet :

Bir duyguyu, düşünceyi, durumu, görseli, olayı başkalarına yazılı ya da sözlü olarak iletmeğe karar verdiğimizde, öncelikle, iletimizi imgelem yetimizi de kullanarak, oluşturacağımız tümce için sözlerimizin soyut gösterenleri dediğimiz ad, önad, belirteç gibi içeriksel birimlerin sayısını, aynı süreçte belirlediğimiz eylemin yükleme dönüştürülmesine bağlı olarak belirlemeliyiz. Buna tümcenin yükleme göre zorunlu üyelerinin belirlenmesi de denebilir. Ardından, belirlenen sözlerin soyut gösterenlerini, yükleme göre, tümcede işlevlerine uygun konumlandırmalıyız. Hangi ad, özne; hangisi nesne, hangisi tümleç gibi...

Ara Geçiş:

Soru-yanıt etkinliği ile sözlerin soyut gösterenlerine geri dönerek, sesbilimsel gösterenlerine

karşılık gelen içerik sözcükleri anlaksal sözlüklerinden çıkarıp soyut gösterenler yerine kullanılmasının kavratılması, içsel sürecin sezdirilmesi,

1-Birinci, ikinci, üçüncü adların somut sesbilimsel gösterenleri için hangi sözcükleri seçtiniz?

2-Uygun yüklem oluşturmak hangi eylemi seçtiniz?

3-Eylemi, yüklemek için, hangi zaman, hangi kişi, hangi kip'i belirlediniz? Niçin onlar?

Yanıtlar alındıktan sonra, yeterli doğruluk düzeyi varsa, yanıtlarını kullanarak, yüklemleşmiş eyleme göre ikinci taslak tümcelerini oluşturmaları istenir.

- ÇEKMEK eylemini yüklemek isteyen ve zorunlu üye sayısını 3 [çek-(çocuk, su, kuyu)] olarak belirleyen ve 2. taslak tümcesini [ÇOCUK KUYU, SU, ÇEK]biçiminde oluşturan öğrencilere onay verilerek, gerekçelendirilir. Uygun olmayanların uyarılıp, örnek ve açıklamalarla kavramaları sağlanır. Sınıfın çeşitli yönlerinden öğrenci dönütleri alınıp, düzeltme ve pekiştirme yapılır.

Ara Özet

Belirlediğimiz, bir düzene koyarak taslak tümce oluşturduğumuz soyut gösterenlerin, somut dilsel karşılığı olan sözcükleri, oluşan yüklem bağı olarak, bireysel anlayışımızda olanlar içinden en uygunu seçip soyutlar yerine somut dilsel gösterenlerini koyarak 2. taslak tümcemizi oluşturmamız.

Ara Geçiş:

Tümcede görev alan içerik sözcüklerinin dilbilgisel, anlamsal ilişkisinin sağlanması için gerekli biçimbirimlerin açıklanması, kavratılması, sezdirilmesi, kullanımın sağlanması,

Gördüğümüz gibi bir duygu, düşünce, olayı anlatırken, sözcüklerin varlığı ve yüklem oluşturulması yetmiyor; başka dilsel birimlere gereksinim var. Bunlar eklerdir. Adlar için, çoğulluk, tekillik, durum, iyelik vbg. Eylemlerden yüklem oluşturmak için ise, kişi, kip, zaman bildiren, sağlayan biçimbirimlere, eklere gereksinim duyarız. Önceki bilgilerinizi, şu ana kadar öğrendiklerinizle ilişkilendirerek, taslak tümcenizdeki, adlara tekrar resme bakarak, bağlamı gözden geçirip, yüklem göre hangi ekleri eklemeniz gerektiğini tasarlayınız.

İkinci tümce taslağımıza göre, her ad için gerekli ekleri adlardan (-) ile ayırarak kağıtlara yazarak 3. taslak tümcenizi oluşturunuz, daha sonra onları bilgisayarda yazıp, perdeye yansıtacağız.

Çocuk kuyu-D(A)N su çek-(İ)YOR ya da Çocuk kuyu-DAN su-y(I) çek-(İ)YOR örnek tümceleri ve

yanlış olanları, bilgisayarda yazarak perdeye yansıtılır.

- Doğru oluşturan öğrencilere onay verilerek, gerekçelendirilir. Uygun olmayanların uyarılıp, örnek ve açıklamalarla kavramaları sağlanır. Sınıfın çeşitli yönlerinden öğrenci dönütleri alınıp, düzeltme ve pekiştirme yapılır.

Ara Özet:

Sözcük birimlerin birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturmaları için, yükleme bağlı olarak, bağlayıcı olan uygun ekleri, sezgisel dil bilgimizi kullanarak, çağırıp, ilgili içeriksel sözcüklerin (ad, belirteç, sıfat gibi) ardına, ilgili eki ulamalı ve 3. taslak tümcemizi oluşturmalıyız.

Ara Geçiş:

Görülen, duyulan olay, olgulara ilişkin eksiksiz ileti oluşturulması ve iletilmesi için, bağlamdaki bilgilerin eksiksiz anlaşılıp dile dönüştürülmesi gerektiğinin sezdirilmesi, açıklanması, *işlevsel sözcüklerin/ seçimlik üyelerin* kullanımının kavratılması,

Düşünce ve duygularımızı anlatırken gereksiz sözcük kullanmaktan kaçınmamız gerek ancak, gerekli olanları da kullanmamız, kullanmayı bilmemiz gerekir. Gereksiz sözcük kullanılması anlatımı anlaşılmasız ve karışık hale getirebilir. Gerekli olanları kullanmamak ise, ya yanlış anlama, ya da anlaşılmanmaya veya eksik anlatıma neden olabilir. Yukarıdaki 3. taslağınızda yükleme göre zorunlu üyelerden oluşan bir tümce oluşturduunuz. Ancak, 3. taslaktaki zorunluluklar daha çok dilbilgisel zorunluluklardı. Şimdi, seçimlik olarak adlandırdığımız, bağlamsal zorunluluklara bağlı sözcükleri de kullanmamız gerekir.

Yani dilbilgisel zorunluluktan dolayı seçtiğimiz sözcükler ve bağlamsal zorunluluktan dolayı seçmemiz gereken sözcükler vardır. Bunlara seçimlik sözcükler ya da üyeler diyebiliriz.

Yukarıdaki uyarı, tanımlama, açıklamalardan sonra aşağıdaki işlemler yapılır

- Şimdi perdede gördüğümüz resme tekrar bakarak, orada olanları, *kim/ne, nerede, ne zaman, nasıl, nasıl bir yerde, ne ile, niçin, ne yapıyor* sorularını sorup yanıtlarınızı kağıdınıza yazınız.
- Ayrıca iletinin, iletim amacına göre, zengin, yeterli, tam bilgi iletilmesi için *kişilere, nesnelere ve eyleme ilişkin, nitelik, sayı, durum, biçim bildiren* işlevsel sözcükleri belirleyerek ilgili işlevsel sözcükleri belirleyerek kağıdınızda işlevseller başlığı altında bir yere yazınız.
- Yazdıklarınızı taslak tümcenin sizce uygun olan yerlerine yerleştiriniz. Bu yerleştirme işlemi sırasında, yükleme bağlı kalmayı unutmayınız. Yani *çekiyor* yüklemi çerçevesinde sorma, yanıtlama, yerleştirme işlemi gerçekleştiriniz ve bu şekilde 4. taslak tümcenizi üretiniz.

Oluşturulan tümce örneklerinden önce doğru olanlar, sonra yanlış olanlar bilgisayarda yazılarak perdeye yansıtılır. Doğruların neden doğru, eksiksiz bilgi içerdiği, yanlışların neden yanlış olduğu açıklanarak, kavratılır.

Çocuk uçurum üstü-n-de, soğuk bir hava-da, çıkırık ile su-ya gerek duy-du-ğu için, kuyudan su çekiyor.

Benzeri tümcelere onay verilerek eksiksiz bir iletiyi neden sağladığı, nasıl sağladığı örnekler üzerinden, görsele (bağlama) ve yükleme bağlı olarak açıklanır, bu evrede, içerik sözcükleri ekleri ile birlikte kullanılabilir (çünkü, biçimbirim bir önceki evrede sürece katılmıştı) eksik örnekler düzeltilerek, düzeltilmiş örnekler ile dönüt alınarak süreç bilinci pekiştirilir.

Ara Özet

Eyleme göre dilbilgisel zorunlu sözcüklerin somut gösterenlerinin belirlenmesi, eklerle ilişkilendirilmesinden sonra, iletinin kaynağı olan bağlama dönerek, bağlama bağlı olan, zorunlu sözcükler- seçimlikler- belirlenmeli ve 3. taslak tümcemize eklenerek, 4. taslak tümcemiz üretilmeli,

Ara Geçiş:

Tümce üretme sürecinde, içerik ve işlev sözcüklerinin bağlama ve yükleme bağlı zorunluluklar ile belirlenip dilbilgisel yapıya uygun olarak yerleştirilmesi ve zorunlu bağımlı biçimbirimlerin yapıya, yüklem etkili biçimde aktarılması sürecinde Türkçede, ortaya çıkan sesbilgisel dönüşümlerin (uyum, yumuşama, sertleşme, düşme, eklenme vbg.) açıklanması, sezdirilmesi, kavratılması,

4. taslak tümcemizde işlev ve içerik sözcüklerine, tümcenin anlamı eksiksiz, anlaşılır iletmesi için, bazı biçimler eklediniz.

- Bu ekler hangileridir?
- Bu ekleri bağladığımız sözcüklerde ya da eklerin kendilerinde ses değişiklikleri olmalı mı?
- Varsa bu değişiklikler nelerdir? Neden bu değişiklikler yapılmalı?
- Bu eklemelerde eksiklik var mı?

Soruların yanıtları alındıktan, yanıtlar derinleştirilmek için yeni sorularla geliştirildikten sonra, örnek taslak tümcedeki tüm ses değişimleri bağımlı biçimbirimlerde [-In], -[DE], [(y)A], [-DIK], [I] ve gerekçeleri ile açıklanır ve tümcede yoksa, başka örnekler üzerinden sözcüklerin son seslerinde olan ses değişimleri (Ör.Sokak, kitap sözcüklerine, ünlü ile başlayan bir ek ulandığında *k, g; p, b* dönüşümü) gerekçeleriyle örnekler üzerinden sezdirilir. Eklerle birlikte ileri bir evreye geçen 5. taslak tümce üretilmeli

Ara Özet

İçerik, işlev sözcüklerini (bağlam ve yüklem duyarlı) dilbilgisel kabuledilebilirlik ve anlamsal tutarlılık için ulanan ekler ile ortaya çıkan türkçeye özgü sesbilgisel dönüşümler gerçekleştirilerek, sesbilgisel uyum sorunu olmayan 5. taslak tümcemizi üretmeliyiz.

Ara Geçiş

5. Taslak tümcemizi, bütün süreci gözden geçirerek, eksik ya da fazla sözcük birim, olup olmadığı, eklerle ilgili, seslerle ilgili kuralların doğru uygulanıp uygulanmadığı, seçilen içerik ve işlev sözcüklerinin yerine daha uygunu ile değiştirilip değiştirilemeyeceği, tartışılıp, saptanarak, tümcenin son üretilmiş biçimi, bağlama ve yükleme göre düzeltilip, düzeltilmiş biçimin 6.(son) tümce olarak yazılması,

Sizce, seçilen her sözcük birim, bulunduğu konum ve yüklendiği anlam olarak en iyisi mi, başka bir sözcükle değiştirilebilir mi? Sorusundan sonra, gerekli değişiklikler ile eksiksiz bilgi/anlam ileten tümce son olarak yazılarak perdeye ansıtılır.

Becerin Yapılandırılması

2. Resim için, yukarıdaki süreç daha çok öğrenci odaklı yinelenir. Öğrenci üretim ve sorularına dayalı olarak çelişkiler giderilir, çözümleme ile üretme arasındaki ilişki kavratılır.

Becerinin Uygulanması

3. Resim için, yardım olmaksızın, öğrencilerce süreci işleterek tümce üretmeleri istenir. Bunun için, 15' süre verilir. Bu sürede, sınıf içinde dolaşarak, gözlem yapılır. Öğrencilerden yeterli dönütler alınıp, öğrenci örnekleri bilgisayarda yazılarak perdeye yansıtılır. Yanlış örnekler, diğer öğrencilerce eleştirilerek, açıklanarak düzeltilir.

Becerinin Değerlendirilmesi

Son, gözden geçirme, silme, değiştirme, ekleme işlemleri sonucunda, üretilen tümceler resimlerle birlikte perdeye yansıtılarak ileti ile ileti kaynağının karşılaştırılması sağlanacaktır. Öğrencilerin, tümce üretme sürecini nasıl buldukları, yararları, işlevleri, sözü edilen, eksiksiz anlatıma katkısı konusunda görüşleri, tartışmalı olarak sınıf ortamında değerlendirilecektir.

BÖLÜM III

<p>Ölçme-Değerlendirme:</p> <ul style="list-style-type: none"> Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme 	<p>1-3.Resimdeki anlamın, tümce üretim sürecine uygun olarak tümce üreterek, anlatımını gerçekleştiriniz.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bölüm IV

<p>Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</p>	<p>Önerilen iki ders saati içinde konu işlenmiş ve 3. resme ilişkin tümce üretimindeki sınıfın genel başarı oranı, dersin öğretmenleri ile birlikte, değerlendirilerek, dersin amacına ulaştığı yargısına varılmıştır.</p>
--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

BETİMSSEL İSTATİSTİKLER
Frequency Table

Deney Grubu Öntest

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11,00	2	4,1	4,1	4,1
	12,00	2	4,1	4,1	8,2
	13,00	1	2,0	2,0	10,2
	14,00	1	2,0	2,0	12,2
	15,00	3	6,1	6,1	18,4
	16,00	4	8,2	8,2	26,5
	17,00	3	6,1	6,1	32,7
	18,00	3	6,1	6,1	38,8
	19,00	4	8,2	8,2	46,9
	20,00	1	2,0	2,0	49,0
	21,00	6	12,2	12,2	61,2
	22,00	3	6,1	6,1	67,3
	23,00	4	8,2	8,2	75,5
	24,00	3	6,1	6,1	81,6
	25,00	3	6,1	6,1	87,8
	26,00	1	2,0	2,0	89,8
	27,00	2	4,1	4,1	93,9
	28,00	2	4,1	4,1	98,0
	29,00	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Deney Grubu Sontest

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19,00	1	2,0	2,0	2,0
	20,00	1	2,0	2,0	4,1
	21,00	2	4,1	4,1	8,2
	22,00	2	4,1	4,1	12,2
	23,00	2	4,1	4,1	16,3
	24,00	1	2,0	2,0	18,4
	26,00	1	2,0	2,0	20,4
	27,00	1	2,0	2,0	22,4
	28,00	2	4,1	4,1	26,5
	29,00	4	8,2	8,2	34,7
	30,00	4	8,2	8,2	42,9
	31,00	5	10,2	10,2	53,1
	32,00	1	2,0	2,0	55,1
	33,00	5	10,2	10,2	65,3
	34,00	4	8,2	8,2	73,5
	36,00	2	4,1	4,1	77,6
	37,00	3	6,1	6,1	83,7
	39,00	1	2,0	2,0	85,7
	40,00	2	4,1	4,1	89,8
	41,00	1	2,0	2,0	91,8
	43,00	3	6,1	6,1	98,0
	48,00	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Kontrol Grubu Öntest

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 12,00	1	2,0	2,0	2,0
13,00	2	4,1	4,1	6,1
14,00	5	10,2	10,2	16,3
15,00	6	12,2	12,2	28,6
16,00	3	6,1	6,1	34,7
17,00	2	4,1	4,1	38,8
18,00	3	6,1	6,1	44,9
19,00	7	14,3	14,3	59,2
20,00	5	10,2	10,2	69,4
21,00	5	10,2	10,2	79,6
22,00	2	4,1	4,1	83,7
23,00	1	2,0	2,0	85,7
25,00	3	6,1	6,1	91,8
28,00	1	2,0	2,0	93,9
29,00	1	2,0	2,0	95,9
30,00	1	2,0	2,0	98,0
33,00	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Kontrol Grubu Sontest

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9,00	1	2,0	2,0	2,0
11,00	1	2,0	2,0	4,1
12,00	3	6,1	6,1	10,2
13,00	1	2,0	2,0	12,2
14,00	5	10,2	10,2	22,4
15,00	3	6,1	6,1	28,6
16,00	5	10,2	10,2	38,8
17,00	5	10,2	10,2	49,0
18,00	2	4,1	4,1	53,1
19,00	5	10,2	10,2	63,3
20,00	3	6,1	6,1	69,4
21,00	2	4,1	4,1	73,5
22,00	6	12,2	12,2	85,7
23,00	4	8,2	8,2	93,9
24,00	1	2,0	2,0	95,9
25,00	1	2,0	2,0	98,0
26,00	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

EK 4

ÖNTEST/SONTEST VERİ TOPLAMA ARACI ÖRNEĞİ**DONANMA İLKÖĞRETİM OKULU
6/D SINIFI****ÖĞRENCİNİN****YAŞI** :.....**CİNSİYETİ** :.....

Sevgili Öğrenciler, size gösterilen resim ya da fotoğrafları dikkatle inceledikten sonra, orada ne anlatıldığını **bir tümce (cümle)** ile anlatınız. Teşekkürler.

1. RESİM/FOTOĞRAF ile ilgili cümlelerinizi aşağıya yazınız.

.....

2. RESİM/FOTOĞRAF ile ilgili cümlelerinizi aşağıya yazınız.

.....

3. RESİM/FOTOĞRAF ile ilgili cümlelerinizi aşağıya yazınız.

.....

4. RESİM/FOTOĞRAF ile ilgili cümlelerinizi aşağıya yazınız.

.....

5. RESİM/FOTOĞRAF ile ilgili cümlelerinizi aşağıya yazınız.

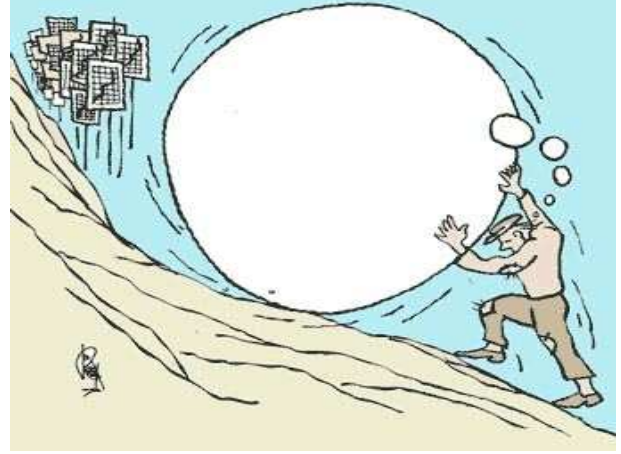
.....

EK 5

EĞİTİM DURUMU GERECİ OLARAK KULLANILAN RESİMLER**RESİM 1****RESİM 2****RESİM 3**

EK 6

ÖLÇME ARACI RESİM SAYDAMLARI [5 ADET]



EK 7

DENEY VE KONTROL GRUBU 5.SINIF TÜRKÇE DERSİ NOT ÇİZELGELERİ

KOCAELİ VALİLİĞİ
GÖLCÜK / DEĞİRMENDERE
DONANMA İLKÖĞRETİM OKULU

DÖNEM NOT ÇİZELGESİ

SINIFI : 5/C

DERS YILI : 2005 - 2006

DERS : TÜRKÇE

DÖNEMİ : 2

TARİH : 14/06/2006

S. No	Öğr.No	Adı Soyadı	Sözlü					Yazılı					Ödev		ORT	KN	Dönem notu		1.K	Y.N	Ağr.Not	
			1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.			Rk	Yazıyla				
1	93	ÜMİT YILMAZ	70	70				44	50	65						60		3	ÜÇ	3	3	18
2	110	MERVE İNCİK	90	95				80	68	90						85		5	BEŞ	5	5	30
3	137	GÜLFİDAN HOYUR	60	60				32	40	50						48		2	İKİ	2	2	12
4	292	MERT EMRE EREN	90	90				75	85	85						85		5	BEŞ	5	5	30
5	294	NİL SENA ÖCALAN	65	75				40	50	45						55		3	ÜÇ	2	3	18
6	306	AYDAN YARALI	80	80				70	65	70						73		4	DÖRT	4	4	24
7	322	İSMAİL UYSAL	70	70				50	32	55						55		3	ÜÇ	3	3	18
8	325	ÖZGE KARANLIK	95	100				90	90	86						92		5	BEŞ	5	5	30
9	331	EDA KÜBRA ATAY	70	70				40	50	55						57		3	ÜÇ	3	3	18
10	365	SÜZÜLAY UYSAL	100	100				90	92	100						96		5	BEŞ	5	5	30
11	373	GÜLŞAH CİVİL	90	90				76	88	92						87		5	BEŞ	5	5	30
12	385	ÜZEYİR BİLGE KOÇAK	90	95				76	80	84						85		5	BEŞ	4	5	30
13	399	DILAN ÖZKAN	90	95				76	80	84						85		5	BEŞ	4	5	30
14	431	BURCU UYAR	90	90				76	80	88						85		5	BEŞ	5	5	30
	485	ZEHRA UÇAR	65	65				40	40	50						52		2	İKİ	2	2	12
16	602	BURAK TURŞAK	90	90				64	70	75						78		4	DÖRT	4	4	24
17	674	CANSU METE	90	90				48	65	65						72		4	DÖRT	4	4	24
18	708	ALİ BERK ATAV	90	90				86	85	85						87		5	BEŞ	4	5	30
19	742	CANBERK DENİZ	90	90				82	85	85						86		5	BEŞ	5	5	30
20	808	BETÜL ÖZDEMİR	95	95				96	90	95						94		5	BEŞ	5	5	30
21	823	ŞİMAL BİNİCİ	90	90				64	80	85						82		4	DÖRT	4	4	24
22	827	RECEP ALTINBAŞ	65	65				32	45	50						51		2	İKİ	2	2	12
23	836	HASİP CAN DÖNMEZ	80	80				68	70	75						75		4	DÖRT	4	4	24
24	864	MÜŞERREF YAMANER	80	80				60	75	65						72		4	DÖRT	4	4	24
25	881	ALPCAN SAK	90	95				76	85	85						86		5	BEŞ	5	5	30
26	890	MERT SİLEK	95	95				70	90	90						88		5	BEŞ	5	5	30
27	1045	NURİ ONUR KURTULUŞ	90	90				76	85	85						85		5	BEŞ	4	5	30
28	1056	MERVE YAREN	95	95				88	90	95						93		5	BEŞ	5	5	30
29	1156	ALP EMRE ORHAN	85	85				84	85	85						85		5	BEŞ	3	4	24
30	1158	EZGİ TOPAK	80	80				52	60	65						67		3	ÜÇ	3	3	18
31	1162	AHMET ARSLAN	85	90				44	65	65						70		4	DÖRT	3	4	24
32	1188	BENAN YILDIZELİ	90	95				72	85	85						85		5	BEŞ	5	5	30
33	1190	İREM EZGİ DELİBAŞ	80	80				40	50	65						63		3	ÜÇ	3	3	18
	1204	YİĞİT ÖZDEMİR	85	85				44	65	70						70		4	DÖRT	3	4	24
35	1276	HASAN BERKAY YILMAZ	80	85				48	65	75						71		4	DÖRT	4	4	24
36	1297	ALP YILMAZ	80	85				56	70	75						73		4	DÖRT	4	4	24
37	1301	MERTKAN KİLEÇİ	90	95				76	80	85						85		5	BEŞ	5	5	30

Başarılı Öğrenci Sayısı : 37

Başarısız Öğrenci Sayısı : 0

Başarı Yüzdesi : 100.0

Ders Öğretmeni
SEVDA DİLEK BOZDAĞ



T.C
KOCAELİ VALİLİĞİ
GÖLCÜK / DEĞİRMENDERE
DONANMA İLKÖĞRETİM OKULU

DÖNEM NOT ÇİZELGESİ

SINIFI : 5/B

DERS YILI : 2005 - 2006

DERS : TURKCE

DÖNEMİ : 2

TARİH : 09/06/2006

S. No	Ögr.No	Adı Soyadı	Sözlü					Yazılı					Ödev		ORT	KN	Dönem notu		1.K	Y.N	Agr.Not
			1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.			Rk	Yazıyla			
1	22	TÜRKER ŞENONAY	90	90				90	80	90						88	5	BEŞ	4	5	30
2	72	EZGİ AŞÇIOĞLU	90	90				95	85	95						91	5	BEŞ	4	5	30
3	75	MELİKŞAH CANBAZ	90	90				95	80	95						90	5	BEŞ	4	5	30
4	91	TAHA TÖRE	90	90				95	100	95						94	5	BEŞ	5	5	30
5	98	DERYA TAMER	90	90				90	80	100						90	5	BEŞ	4	5	30
6	123	MEHMET MERT YEŞİLNACAR	70	70				60	55	45						60	3	ÜÇ	3	3	18
7	143	AHMET TURAN YILMAZER	90	90				100	80	90						90	5	BEŞ	4	5	30
8	149	CANKAT ÖZER	90	90				95	80	95						90	5	BEŞ	5	5	30
9	161	ALEYNA İŞERİ	90	90				85	90	95						90	5	BEŞ	5	5	30
10	162	BUSE İŞERİ	90	90				100	90	100						94	5	BEŞ	5	5	30
11	163	ÖZGÜR EVCİMEN	90	90				100	80	95						91	5	BEŞ	5	5	30
12	170	BUSE ÖZCAN	90	90				100	90	95						93	5	BEŞ	5	5	30
13	176	RÜMEYSA ZEYNEP KAYMAK	90	90				90	70	85						85	5	BEŞ	5	5	30
14	93	GÜNNUR GÜLKUN	90	90				100	80	85						89	5	BEŞ	4	5	30
15	201	KARDELEN ŞAHİN	90	90				95	85	100						92	5	BEŞ	5	5	30
16	228	ESER COKAL	85	85				80	70	85						81	4	DÖRT	4	4	24
17	233	MERT AŞNI	90	90				95	95	90						92	5	BEŞ	5	5	30
18	237	BERK KARAKURT	85	85				70	50	90						76	4	DÖRT	4	4	24
19	255	RECEP GÜL	90	95				80	75	85						85	5	BEŞ	4	5	30
20	257	ASENA GÜNGÖR	90	90				70	85	90						85	5	BEŞ	4	5	30
21	267	GİZEM YILMAZ	90	90				90	70	95						87	5	BEŞ	4	5	30
22	281	SUAT ERDEM	90	90				100	80	95						91	5	BEŞ	5	5	30
23	283	BÜŞRA DÖNMEZ	90	90				90	80	90						88	5	BEŞ	5	5	30
24	336	EZGİ TAMER	90	90				90	70	85						85	5	BEŞ	4	5	30
25	339	GÜLCE HÜRAY ŞENER	90	90				75	90	90						87	5	BEŞ	4	5	30
26	341	ÇAĞATAY ÇİÇEK	80	80				60	45	80						69	3	ÜÇ	3	3	18
27	342	ERTUĞ ERİÇ	90	90				95	85	100						92	5	BEŞ	5	5	30
28	346	DENİZ YÖRÜTEN	90	90				95	95	100						94	5	BEŞ	5	5	30
29	481	SİNEM TAŞKIN	90	90				100	100	95						95	5	BEŞ	5	5	30
30	690	EGE KIZIL	90	90				80	90	95						89	5	BEŞ	4	5	30
31	694	LEVENT LİMAN	90	90				95	90	95						92	5	BEŞ	5	5	30
32	763	ATIL CAN USTA	80	80				70	75	80						77	4	DÖRT	3	4	24
33	52	CEMİL KOÇ	90	90				85	90	90						89	5	BEŞ	5	5	30
34	1042	EBRU DOĞAN	70	70				70	55	55						64	3	ÜÇ	2	3	18
35	1101	CANSU AKYOL	90	90				90	90	100						92	5	BEŞ	5	5	30
36	1184	EVREN SEZEN	90	90				95	65	100						88	5	BEŞ	5	5	30

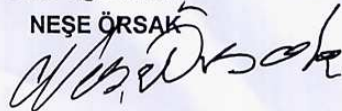
Başarılı Öğrenci Sayısı : 36

Başarısız Öğrenci Sayısı : 0

Başarı Yüzdesi : 100.0

Ders Öğretmeni

NEŞE ÖRSAK



Okul Müdürü

Y. ZEKİ KARADENİZ



GÖLÇÜK DEĞİRMENDERE UĞUR MUMCU İ.Ö.O.
2005-2006 DERS YILI 2. KANAAT NOT ÇİZELGESİ

Sınıf ve Şubesi : 5/D

Dersin Adı : TÜRKÇE

Haftalık Ders Saati : 6

ÖĞRENCİNİN			SÖZLÜ						YAZILI						Öd	Ört	K n	1.Söm. Not		2.Söm. Not		YS. Notu		YS. Ağr. Notu
Sr	NO	ADI ve SOYADI	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6				RK	YAZI	RK	YAZI	RK	YAZI	
1	64	BENA TURHAN	95						95	96	94						93	5	beş	5	beş	5	beş	30
2	282	YASEMİN PAKSOY	95						95	96	98						94	5	beş	5	beş	5	beş	30
3	288	HANDE KARABAŞ	95						93	97	94						95	5	beş	5	beş	5	beş	30
4	332	İREM ARTUNÇ	95						95	71	86						85	5	beş	5	beş	5	beş	30
5	537	ATAKAN TUZCU	90						75	82	82						75	5	beş	4	dört	5	beş	30
6	869	İPEK ÇAKAR	90						95	95	88						87	5	beş	5	beş	5	beş	30
7	700	İREM ERDURAK	90						82	93	95						90	5	beş	5	beş	5	beş	30
8	701	DOĞUKAN KÖSEKUL	90						87	80	82						87	5	beş	5	beş	5	beş	30
9	702	AYŞEMUR İŞLER	95						87	94	89						98	5	beş	5	beş	5	beş	30
10	703	BERKAY BATMAZOĞLU	90						83	85	82						90	5	beş	5	beş	5	beş	30
11	704	ÖZGE YUNUS	95						98	90	84						92	5	beş	5	beş	5	beş	30
12	705	ALİ BURDUR	90						81	80	84						78	5	beş	4	dört	5	beş	30
13	708	BERRANUR KAPISIZ	83						25	28	48						45	3	üç	2	iki	3	üç	18
14	709	ONAT GÜNGÖR	95						93	99	98						96	5	beş	5	beş	5	beş	30
15	710	ESMA NUR BEVELİ	90						88	88	92						88	5	beş	5	beş	5	beş	30
16	711	GAMZE ÖZTÜRK	100						99	98	100						99	5	beş	5	beş	5	beş	30
17	712	SELİN ÖCAL	95						83	87	78						86	5	beş	5	beş	5	beş	30
18	713	ALPGENİZ ÖRPEK	90						61	77	90						77	4	dört	4	dört	4	dört	24
19	714	ALİ ANAÇ	90						77	80	82						75	5	beş	4	dört	5	beş	30
20	715	BURCU OLCAZ	95						97	93	98						95	5	beş	5	beş	5	beş	30
21	718	MELİH BURAK ÖZDEM	95						78	83	90						87	5	beş	5	beş	5	beş	30
22	718	BNGİN OK	95						76	82	88						85	5	beş	5	beş	5	beş	30
23	719	CEMRE BÖLEK	75						41	55	50						55	4	dört	3	üç	4	dört	24
24	720	EZGİ ÖZSEMİR	90						81	86	94						88	4	dört	5	beş	5	beş	30
25	721	EMRE OK	90						70	61	94						74	5	beş	4	dört	5	beş	30
26	722	BAYBORA GÖKBORA	90						79	87	88						85	5	beş	5	beş	5	beş	30
27	725	TAYLAN YILMAZ	82						85	81	84						85	5	beş	5	beş	5	beş	30
28	727	BATUHAN YILMAZ	95						98	91	98						95	5	beş	5	beş	5	beş	30
29	728	MERT YİĞİT	90						88	98	84						72	5	beş	4	dört	5	beş	30
30	729	MUSTAFA ÖZTÜRK Çİ	90						42	24	84						53	2	iki	2	iki	2	iki	12
31	730	MURAT DOLAPÇIOĞLU	90						55	19	70						56	3	üç	3	üç	3	üç	18
32	772	OGÜN KILIÇ	75						78	62	72						77	3	üç	4	dört	4	dört	24
33	828	GİZEM UZUN	95						95	98	94						95	5	beş	5	beş	5	beş	30

R- Raporlu M- Muaf

Başarılı Öğrenci Sayısı : 33 Başarısız Öğrenci Sayısı : Başarı Oranı : 100,00 Tarih :17.10.2006

UYGUNDUR

NECLA KARADEMİR

NURETTİN AKSU

Ders Öğretmeni

Müdür Yardımcısı

Okul Müdürü

2005-2006 DERS YILI 2. KANAAT NOT ÇİZELGESİ

Sınıf ve Subesi : 5/C

Dersin Adı : TÜRKÇE

Haftalık Ders Saati : 6

ÖĞRENCİNİN			SÖZLÜ						YAZILI						Öd	Ort	K n	1.Söm. Not		2.Söm. Not		YS
Sn	NO	ADI ve SOYADI	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6				RK	YAZI	RK	YAZI	
1	102	SEVTAP GÜRBÜZ	100						84	75						80	5	beş	4	dört	5	
2	113	OSMAN BUĞRAHAN O	95						71	85						84	4	dört	4	dört	4	
3	456	MERTCAN SIVRI	75						57	65						66	3	üç	3	üç	3	
4	458	FUNDA USTA	85						75	80						80	4	dört	4	dört	4	
5	489	İREM TUNA ÇALIŞKAN	100						85	70						85	5	beş	5	beş	5	
6	479	ÜLKEM ALTUNBULAK	95						79	85						86	5	beş	5	beş	5	
7	487	MUHAMMED HAMİD S	70						60	65						65	3	üç	3	üç	3	
8	496	EZGİ ÖYKÜ ERDEM	90						85	90						88	4	dört	5	beş	5	
9	607	FURKAN TUR	80						60	65						68	4	dört	3	üç	4	
10	608	METİN AYHAN YAMAN	70						60	65						65	3	üç	3	üç	3	
11	669	GÖZDE AŞKAR	95						86	90						90	5	beş	5	beş	5	
12	671	ÖZGE KURU	95						75	85						85	5	beş	5	beş	5	
13	672	SERDAR GÖKTEPELİ	100						100	100						100	5	beş	5	beş	5	
14	673	İŞİLAY DEDE	90						85	85						87	4	dört	5	beş	5	
15	675	OĞULCAN KORKMAZ	100						94	95						96	5	beş	5	beş	5	
16	678	İŞİLAY PAMUK	100						90	95						95	5	beş	5	beş	5	
17	679	İREM NUR MEMİŞOĞLU	75						55	65						65	4	dört	3	üç	4	
18	681	İLAYDA ZENGİN	100						94	90						95	5	beş	5	beş	5	
19	682	BARKIN TUNGA	100						96	95						97	4	dört	5	beş	5	
20	683	BUSEM AKYILDIZ	80						70	75						75	4	dört	4	dört	4	
21	684	YASİN AYDOĞAN	90						83	90						88	5	beş	5	beş	5	
22	688	UYGAR ÜSTÜN	100						90	95						95	5	beş	5	beş	5	
23	690	MERVE ÖNÇİRAK	60						45	55						53	3	üç	2	iki	3	
24	692	MERT KURTGÖZ	100						92	92						95	5	beş	5	beş	5	
25	693	SÜMEYYE SOĞUKOĞLU	80						35	50						48	3	üç	2	iki	3	
26	695	AFNUR DURU	85						65	75						75	4	dört	4	dört	4	
27	696	HÜDANUR AYDEMİR	65						50	51						55	3	üç	3	üç	3	
28	698	ZEKİ MERTCAN UYGU	95						90	90						92	4	dört	5	beş	5	
29	717	BERKER KAZANKAYA	100						100	100						100	5	beş	5	beş	5	
30	735	OĞUZ BAYRAKTUTAN	100						100	90						97	5	beş	5	beş	5	
31	926	GİZEM KILIÇ	100						100	100						100	5	beş	5	beş	5	

R- Raporlu M- Muaf

Başarılı Öğrenci Sayısı : 31

Başarısız Öğrenci Sayısı :

Başarı Oranı : 100,00

Tarih : 17.10.2006

UYGUNDUR

NECLA KARADEMİR

NURETTİN AKSU

Ders Öğretmeni

Müdür Yardımcısı

Okul Müdürü

EK 8

DENEY GRUBU ÖN/SON TEST VERİ ÇİZELGESİ

ADI - SOYADI	CİNSİYETİ	DONANMA İÖÖ		SN	ADI - SOYADI	CİNSİYETİ	UĞUR MUMCU İÖÖ	
		DENEY GRUBU					DENEY GRUBU	
		6/B ÖT	6/B ST				6/C ÖT	6/C ST
SinemTaşkın	Kız	24	34	1	Merve Önçırak	Kız	21	31
Aleyna İşeri	Kız	27	40	2	İrem Turan Çalışkaan	Kız	21	37
Büşra Dönmez	Kız	15	26	3	Sümeyya Soğukoğlu	Kız	26	36
Derya Tamer	Kız	22	27	4	Işıl Pamuk	Kız	29	41
Ezgi Tamer	Kız	21	31	5	Işıl Dede	Kız	25	33
Canu Akyol	Kız	24	37	6	Elif Kurtoğlu	Kız	28	43
Buse İşeri	Kız	14	33	7	Sevtap Gürbüz	Kız	21	34
Buse Özcn	Kız	17	20	8	Hüdanür Aydemir	Kız	27	43
Gülnur Gülkun	Kız	18	29	9	İlayda Zengin	Kız	21	29
Gizem Yılmaz	Kız	23	37	10	İremnur Hemişoğlu	Kız	22	31
Gülce Hüray Şener	Kız	16	24	11	Mertcan Uygur	Erkek	28	34
Zeynep Kaymaz	Kız	18	22	12	Furkan Tur	Erkek	16	34
Ege Kızıl	Kız	25	48	13	Barkın Tunga	Erkek	15	28
Türker Şenanay	Erkek	19	33	14	O. Buğrahan Ovalı	Erkek	24	40
Ertuğ Eriç	Erkek	22	30	15	Oğuzhan Bayraktar	Erkek	17	31
Atıl Can Usta	Erkek	16	23	16	Serdar Göktepeli	Erkek	23	36
Çağatay Çiçek	Erkek	13	19	17	Afnur Duru	Erkek	23	31
Evren Sezen	Erkek	12	21	18	Oğulcan Korkmaz	Erkek	19	30
Levent Liman	Erkek	16	22	19	Berker Kazankaya	Erkek	23	33
Cankat Özer	Erkek	21	29	20	Metin Yaman	Erkek	17	29
Özgür	Erkek	15	33					
Berk Karakurt	Erkek	11	23					
Taha Töre	Erkek	19	43					
Deniz Yörüten	Erkek	12	30					
Mert Aşrı	Erkek	25	39					
Eser Çokal	Erkek	20	28					
Recep Gül	Erkek	11	21					
Melikşah Canbaz	Erkek	18	32					
Cemil Koç	Erkek	19	30					

EK 9

KONTROL GRUBU ÖN/SON TEST VERİ ÇİZELGESİ

SN	ADI - SOYADI	CİNSİYETİ	DONANMA İÖÖ		SN	ADI - SOYADI	CİNSİYETİ	UĞUR MUMCU İÖÖ	
			KONTROL GRB.					KONTROL GRB.	
			6/D ÖT	6/D ST				6/D ÖT	6/D ST
1	Şeyma Sayar	Kız	15	12	1	Esmâ Nur Develi	Kız	18	21
2	İrem Uzun	Kız	12	16	2	Selini Öcal	Kız	33	26
3	Dilara Kıldran	Kız	25	22	3	Ayşenur İşler	Kız	19	19
4	Tutku Beyza Bay	Kız	21	15	4	Sena Turhan	Kız	21	23
5	Senem Zamur	Kız	16	19	5	Ezgi Özdemir	Kız	19	16
6	Umut Cansu Dumlu	Kız	29	20	6	Gamze Öztürk	Kız	18	22
7	Beyza Ercan	Kız	25	22	7	Özge Yunus	Kız	14	25
8	Gülne Amaç	Kız	28	22	8	Burcu Olcaz	Kız	21	22
9	Çilemnur Yıldız	Kız	20	17	9	Gizem Uzun	Kız	18	17
10	Aydan Yaralı	Kız	14	23	10	İrem Erdurak	Kız	20	24
11	Cansu Eladağ	Kız	14	19	11	İpek Çakar	Kız	15	14
12	Buse Rana Düz	Kız	20	18	12	Oğün	Erkek	15	18
13	Ecem Öztop	Kız	14	16	13	Doğukan Köseku	Erkek	23	17
14	Yiğit Özdemir	Erkek	13	13	14	Batuhan Yılmaz	Erkek	21	17
15	Furkan Büyüközsoy	Erkek	19	17	15	Engin Ok	Erkek	19	20
16	Alp Yılmaz	Erkek	15	9	16	Baybora Gökboro	Erkek	25	23
17	Gökтуğ	Erkek	16	15	17	Burak Özdemir	Erkek	14	11
18	Mert Aydoğın	Erkek	20	19	18	Mert Yiğit	Erkek	13	20
19	Serdar Doğruk	Erkek	20	12	19	Mustafa Çelik	Erkek	19	12
20	Merkan Kileci	Erkek	30	23	20	Berkay Batmazoğlu	Erkek	16	14
21	H.Berkay Yılmaz	Erkek	22	22	21	Alpdeniz Ürpek	Erkek	15	14
22	Erdem Elmacık	Erkek	22	19	22	Ali Anaç	Erkek	17	15
23	İ.Can Tayaz	Erkek	21	21	23	Ali Burdun	Erkek	17	16
24	Mert Birfidan	Erkek	19	14	24	Onat Güngör	Erkek	15	14
					25	Emre Ok	Erkek	19	16

EK 10

DENEY GRUBU ÖNTEST 1/2 VE SONTEST 1/2 PUANLAMA

ADI - SOYADI	CİNS	DONANMA İÖO				SN	ADI - SOYADI	CİNS	UĞUR MUMCU İÖO			
		DENEY GRUBU							DENEY GRUBU			
		6/B ÖT	6/B ST	ÖT2	ST2				6/C ÖT	6/C ST	ÖT2	ST2
SinemTaşkın	Kız	24	34	26	36	1	Merve Önçirak	Kız	21	31	25	32
Aleyna İşeri	Kız	27	40	25	40	2	İrem Turan Çalışkaan	Kız	21	37	22	38
Büşra Dönmez	Kız	15	26	14	18	3	Sümeyya Soğukoğlu	Kız	26	36	27	38
Derya Tamer	Kız	22	27	20	27	4	Işıl Pamuk	Kız	29	41	27	41
Ezgi Tamer	Kız	21	31	19	30	5	Işıl Dede	Kız	25	33	25	33
Canu Akyol	Kız	24	37	27	37	6	Elif Kurtoğlu	Kız	28	43	29	43
Buse İşeri	Kız	14	33	14	33	7	Sevtap Gürbüz	Kız	21	34	22	36
Buse Özcn	Kız	17	20	20	19	8	Hüdanür Aydemir	Kız	27	43	26	45
Gülnur Gülkun	Kız	18	29	18	31	9	İlayda Zengin	Kız	21	29	24	30
Gizem Yılmaz	Kız	23	37	29	40	10	İremnur Hemişoğlu	Kız	22	31	23	33
Gülce Hüray Şener	Kız	16	24	20	27	11	Mertcan Uygur	Erkek	28	34	28	34
Zeynep Kaymaz	Kız	18	22	20	24	12	Furkan Tur	Erkek	16	34	17	35
Ege Kızıl	Erkek	25	48	27	50	13	Barkın Tunga	Erkek	15	28	17	28
Türker Şenanay	Erkek	19	33	19	33	14	O. Buğrahan Ovalı	Erkek	24	40	26	41
Ertuğ Eriç	Erkek	22	30	21	33	15	Oğuzhan Bayraktar	Erkek	17	31	19	32
Atıl Can Usta	Erkek	16	23	17	23	16	Serdar Göktepe	Erkek	23	36	30	42
Çağatay Çiçek	Erkek	13	19	12	20	17	Afnur Duru	Erkek	23	31	23	31
Evren Sezen	Erkek	12	21	16	22	18	Oğulcan Korkmaz	Erkek	19	30	23	30
Levent Liman	Erkek	16	22	17	25	19	Berker Kazankaya	Erkek	23	33	24	33
Cankat Özer	Erkek	21	29	21	29	20	Metin Yaman	Erkek	17	29	16	30
Özgür Evcimen	Erkek	15	33	17	35							
Berk Karakurt	Erkek	11	23	19	23							
Taha Töre	Erkek	19	43	25	43							
Deniz Yörüten	Erkek	12	30	26	39							
Mert Aşrı	Erkek	25	39	21	30							
Eser Çokal	Erkek	20	28	28	35							
Recep Gül	Erkek	11	21	13	24							
Melikşah Canbaz	Erkek	18	32	24	33							

EK 12

**KOCAELİ VALİLİĞİ VE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
ÇALIŞMA ONAY BELGESİ**

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.4.41.00.09/510-
KONU : Uygulama

37908 05.10.200

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretim elemanlarından Öğr.Gör.Rıfat OYMAK'ın, "Garrett'in Tümece Öğretim Modeli" ile "Chomsky'nin Üye ve Rol Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen, Türkçe Sözdizimi Öğretim Modeli ile ilgili çalışmasını ilimiz Gölcük ilçesi sınırları içerisinde bulunan Donanma İlköğretim Okulu ve Uğur Mumcu İlköğretim Okullarının 6. ve 7. sınıflarında uygulama izin talebi ilgili Üniversitenin 27 Eylül 2006 tarih ve 2136 sayılı yazıları ile teklif edilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasını ilimiz Gölcük ilçesi Donanma İlköğretim Okulu ve Uğur mumcu İlköğretim Okullarının 6. ve 7. sınıflarında uygulama izin talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tasviplerinize arz ederim

OLUR
5/10/2006

Necmettin KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hayrettin GÖRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü