

## İlkokul Çağındaki Çocuklarda Bağlaçların Söylemsel Değerleri<sup>a</sup>

EBUBEKİR BOZAVLI<sup>a</sup>

Geliş Tarihi: 05.04.2016 | Kabul Tarihi: 03.07.2016

**Öz:** Bu çalışma ilkokul çağındaki çocukların Türkçedeki bağlaçları edinim süreçlerini, değerlerini ve kullanımlarını bilişsel, sözcemele ve edimbilimsel düzeyde Culioli'nin (1990) sözcemele kuramı çerçevesinde çözümlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların ilk sınıflarında öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Veriler her bir sınıfta iki eğitim kurumundan gönüllülük esasıyla 5 kız ve 5 erkek çocuk seçilerek her gruba ayrı ayrı interaktif şekilde 30 dakikalık bir söyleşi sonucu elde edilmiştir. Veriler içerik ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Karşıtlık, sebep, karşılaştırma ve kanıtlama bağlaçları ve sahip oldukları değerler çeşitli boyutlarıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgularda ilkokul çağındaki çocukların çözümlenen bağlaçların her birini yetkinlikle ve yetkinlerin kullandıkları düzeyde ve anlamsal değerlerde ürettikleri saptanmıştır. Bağlaçların kullanımında yaşın ve cinsiyetin önemli bir etken olmadığı, sözcemele koşullarının onların kullanımlarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Edinim, çocuk, dil, sözcemele, bağlaç, söylemsel değerler.

<sup>a</sup> Bu çalışma *L'Acquisition des Connecteurs chez les Enfants Agés de 5 à 7 Ans* adlı doktora çalışmasından üretilmiştir.

<sup>a</sup> Atatürk Üniversitesi K. Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Böl. ebozavli@atauni.edu.tr

---

## Discursive Values of Conjunctions in Primary School Age Children

EBUBEKİR BOZAVLI

Received: 05.04.2016 | Accepted: 03.07.2016

**Abstract:** This study aims to analyze the way school age kids' acquisition of conjunctions in Turkish, their values and usages on cognitive, enunciative and pragmatic basis within the framework of Antoine Culioli's notion concept and linguistic operations revealed. The sample of the research consists of school age kids' that study in the first class of public primary schools in the province of Erzurum. The data were collected through voluntary participation of 5 female and 5 male children in the interviews and dialogues that last 30 minutes, which took place seperately with each group from both class of schools. Content analysis was used for data and descriptive scale was employed. The conjunctions of opposition and concession, cause, comparison and argumentative were analyzed and their values from different perspectives were interpreted. The findings of the study reveal that school age kids' can use each conjunction as much adequately and efficiently as adults. It is also emphasized that age and gender are not of importance in the use of conjunctions and that the utterance conditions determine the use of conjunctions.

**Keywords:** Acquisition, child, language, utterance, conjunction, discursive values.

## Giriş

Dil, bireyler arasında iletişimi gerçekleştirmeyi amaçlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır. İnsanoğlu bu aracı nasıl edinir? Çocuk dili edinirken hangi aşamaları izler? Anadili ediniminde kritik bir yaş var mıdır? Bu ve bu tür sorular dil edinim kuramlarının cevap bulmaya çalıştığı temel sorulardır. Çocuklarda dil ediniminin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili birçok teori mevcuttur. Bu teorilerin en önemlileri arasında “rasyonalist”, “amprik” ve “etkileşimsel (interactionniste)” yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Noam Chomsky’nin öncüsü olduğu rasyonalist görüş bireyin, doğuştan sahip olduğu beceriler sayesinde dili edindiği savunur. Edinim zihinle, muhakemeyle yani bireyin içsel yeterlilikleriyle ilişkilidir. Dışsal faktörler çoğunlukla göz ardı edilir. Bir kuşun zamanı geldiğinde uçmayı öğrendiği gibi bir birey de zamanı geldiğinde konuşmayı öğrenir. Diğer bir ifadeyle yürümeyi öğrendiğimiz gibi konuşmayı da öğreniriz. Amprik yaklaşım savunucuları Chomsky’den farklı olarak edinimde tamamen dışsal faktörleri yani çevreyi ön plana çıkarırlar. Bireyin çevreden edindiği deneyimler onu konuşmaya yönlendirir. Son yaklaşım ise bir anlamda ilk iki teorinin kesişim noktasında yer alır. Konuşmak için hem doğuştan gelen yeterlilikler hem de çevresel bir etken gereklidir. Çocuk doğuştan sahip olduğu yeteneği geliştirmek için her zaman başkalarının varlığına ihtiyaç duyar. Çocuğun tepki verdiği ve genellikle de dili edinirken model aldığı kişi ilk olarak karşısında gördüğü annesidir. Daha sonra sırasıyla diğer aile bireyleri ve çevresindeki başka bireyler gelir.

Birey dili edinirken ağlama (cri), cıvıldaama (babillage) ve gerçek anlamıyla dil (langage proprement dit) yani yetişkinlerin iletişim kurmak için başvurdukları sistem olmak üzere üç aşamayı izler (Delacroix, 1930). Dilsel olmayan bir iletişim söz konusu olduğu için dil öncesi evre olarak kabul edilen ağlama aşaması çoğunlukla solunum almaya yönelik bir tepki ve vücudun rahatlaması olarak görülür. Sözcelemeyen yoksun olarak yeni doğan belli belirsiz bir takım sesler üreterek duygularını ve gereksinimlerini dışa vurur. Ebeveynler, deneyimleriyle açlık, uykusuzluk, hastalık göstergesi olabilen yeni doğanın bu seslerini çözümler ve onun ihtiyaçlarını

giderirler. Delacroix için cıvıldaama yeni doğanın yetişkin diline ulaşmasını sağlayan süreçlerden biridir. Doğal sessel üretim dönemidir. Bu aşamada çocukların ürettikleri sesler yetişkinlerin ürettiği seslerden farklıdır ve onların kendilerine özgü bir ses yapıları vardır. “P, m, b” gibi ilk fonemler yavaş yavaş belirginleşmeye başlar. Daha sonra “da, mama, baba” gibi iki, üç ve daha fazla heceli bir cümle değerine sahip olan heceler üretilmeye başlanır. Adeta çocuk bir oyuncak gibi diliyle oynar. Tek başına olduğu anlarda bile bir yetişkine anlamsız gelebilecek sessel üretimini devam ettirir. Gerçek anlamıyla dil evresi ise çocuğun, Bierens de Haan’ın (aktaran Oléron, 1979) ortaya koyduğu altı temel ilkeyi uyguladığında kendini gösterir. Ona göre bir insan topluluğu içerisinde sözel iletişimin gerçekleşmesi için “dilin sözel, vurgulu, uzlaşımsal bir anlamlandırmaya sahip olması, bir şeyi işaret etmesi, bir iletişim niyeti sergilemesi ve bireye yeni dilsel kombinezonları uygulama imkânını sunması” gereklidir. Gerçek anlamda bu değerler dilsel iletişimde yetişkinlerin yaptıklarına denk düşer. Konuşma becerisiyle birey, Saussure’un (1987) dilsel gösterge adlandırdığı yapı çerçevesinde dilin birimlerini bir araya getirir, birbirleriyle ilişkilendirir ve böylece kendini ifade eder. Dilsel birimler basit düzeyde kelime, sıfat, fiil olabileceği gibi sözcelemenin ileri düzeydeki anlamlandırması içerisinde çözümlenebilecek, karmaşık dilsel ilişkileri ortaya koyabilecek edatlar ve bağlaçlar da olabilir. Bağlaçlar, eş görevli ya da birbirleriyle ilgili sözcükleri, sözcük öbeklerini, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğeler olarak tanımlanmaktadır (Atabay, Özel ve Kutluk, 2003). Banguoğlu (2007) ise dilin bu birimlerini Türkçedeki adlandırmalardan farklı olarak bağlam olarak nitelemekte ve söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimeler olarak tanımlamaktadır. Türkçede sınıflandırılmalarında farklılıklar görülen bağlaçlar genel olarak görev ve kullanımlarına göre bağlaçlar ve biçim bakımından bağlaçlar şeklinde iki kategoriye ayrılmakta ve karşıtlık, sebep, karşılaştırma, kanıtlama, sıralama genel adlandırmalar olarak göze çarpmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırma, somut işlemler döneminde bulunan ve aile dışında daha sosyal bir ortam içerisinde dili etkin kullanma fırsatları yakalayan 7-8 yaş çocukların bağlaçları edinimini ve onların sözcük içerisindeki değerlerini, kullanımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yaş aralığındaki çocuklar bağlaçları hangi düzeylerde kullanıyorlar? Yetişkinlerin kullandıkları değerlerde mi kullanıyorlar yoksa ses yapılarında olduğu gibi kendilerine özgü bir kullanım sistemleri mi söz konusudur? Sözceleme, edimlilik ve bilişsel açıdan bağlaçlar çocuk dilinde ne tür perspektifler sergiliyor? soruları araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Verileri toplama yöntemi olarak “klinik yöntem” ve “katılımcı sohbet” yöntemi kullanılmıştır. Klinik yöntem çocukların konuşmalarına müdahale etmeden onların özgürce konuşmalarını sağlamak ve konuşma sürecinde düşüncenin hangi yöne gittiğini gözlemlemekten ibarettir. Katılımcı sohbet ise araştırmacı ya da araştırmacıların doğrudan araştırma sürecine dâhil olmaları demektir. Veri toplama sürecinde sırasıyla şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

a- Farklı sınıflardaki çocuklardan beşer kişilik gruplar oluşturulmuş ve katılımcıların birbirlerini tanımaları, ortama alışmaları için 15 dakikalık hazırlık çalışması yapılmıştır.

b- Her grupta ayrı ayrı diyalog tarzında gelişen doğal konuşmalar 30 dakika boyunca ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırmaya dâhil olan ikisi bayan biri erkek üç araştırmacı çocukları yönlendirmekten kaçınmış, onların özgürce diyalog içerisinde kendilerini ifade etmelerini sağlamışlardır.

c- Sohbetler okul, aile vb. yaşamı gibi günlük konular çerçevesinde oluşturulmuştur. Diyalogun monotonlaştığının ya da çocukların sıkıldıklarının hissedildiği anlarda kısa süreli oyunlara başvurulmuş, grup üyelerinden birinden şarkı söylemesi, hikâye ya da fıkra anlatması istenilmiştir. Böylece yaşlarından dolayı sıkıntı ve dikkat dağınıklığı yaşayabilecek çocukların bu tür kısa süreli eğlenceli etkinliklerle tekrar diyaloga dâhil olmaları sağlanmıştır.

d- Ses kayıt cihazlarıyla elde edilen veriler titiz bir çalışmayla kâğıtlara aktarılmış ve bağlaçların kullanıldığı söylemler çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 7-8 yaş çocukları oluşturmaktadır. Erzurum ili merkez ilçelerde farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan Milli Eğitime bağlı üç okulunun araştırmaya konu olan her bir sınıfından gönüllülük yöntemiyle 5 kız ve 5 erkek öğrenci seçilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler Antoine Culioli'nin (1990) sözceleme teorisi referans alınarak çözümlenmiştir. Culioli'ye göre dilbilimin temel amacı öncelikle doğal dil çeşitliliği içerisinde dil yetisini tanımlamak ve dil-dil yetisi ilişkisinin ortaya çıkardığı dilsel tasarım sistemini incelemektir. Yani çocukluğumuzdan beri edindiğimiz tecrübelerle şekillenen varlığımızın ve olaylara, olgulara bakışımızı kısaca dünya görüşümüzü biçimlendiren yapıların dilsel imgelerle dışavurumunun incelenmesidir. Bir anlamda insanın düşünce yapısını, gizimini açımlayan yani onu ele veren söylemsel yapılardır. Herhangi bir dilin oluşturduğu tasarım dizgesinin betimlenmesi ve tanımlanması ilk aşamada zihinsel betimlemeyi yani bilinç nesnesi olarak dünyanın tanınmasını gerektirir. Culioli bu aşamayı mefhum (notion) olarak adlandırır (Baştürk, 2003). Mefhumlar fiziksel ve kültürel özellikleri olan karmaşık tasarım dizgeleridir yani bir kültüre zorunlu olarak bağlı olan ve bu kültürden alınan nesne özellikleridir. Mefhum alanı oluşturulması, çıkarım (extraction), dolaşım (parcours), ve oklama (fléchage) işlemlerinin gerçekleştirilmesi gerçeğin anlaşılmasını sağlayan unsurlardır. Sözceleme işlemcileriyle çözümlenen veriler içerik ve betimsel analizle (Yıldırım; Şimşek, 2000) yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırma sonunda aşağıdaki üç farklı düzeydeki sonuçlara ulaşılmıştır.

### Karşıtlık Bağlaçları

Banguoğlu'na (2007) göre bir karşıtlık ilişkisi söz konusu olduğu için iki unsurdan birini öbürüne karşı çıkararak bağlamlar “karşıtlama bağlamları” olarak adlandırılmaktadır. “Ama, fakat, lâkin, yalnız, ancak, bununla beraber, şu var ki, yine de” bu kategori içerisinde yer alan bağlaçlardır. Bu bağlaçlar karşıt anlamlı cümle ve cümlecikleri bağlar, cümleler arasında sebep-sonuç ilişkisi kurar (Hengirmen, 1995). Bağlaçların edat grubu içerisine bağlama edatları şeklinde dâhil edildiği ve farklı adlandırmalara yer verildiği de görülmektedir. Örneğin genel uzlaşımın aksine “ama” bağlacı cümle başı edatı olarak (Ergin, 1999) ya da bir sözün başında veya sonunda yer alıp, o sözün anlamını kendi ifadeleri doğrultusunda kuvvetlendirerek başka bir söze bağlayan edatlar (Güneş, 1997) şeklinde nitelendirilmektedir. Bu çerçevede bağlaçlar düzeyinde Türkçede bir adlandırma ve sınıflandırma probleminin yaşandığı görülmektedir.

Ducrot (1984) söylemsel düzeyde düzsöz, edimsöz ve etkisöz şeklinde üç tür edimin gerçekleştiğini dile getirmektedir. Düzsöz seslendirme, ifade etme ve anlamlandırma boyutlarını içeren söz üretim aşamasıdır. Geleneksel anlamda dilbilgisi kurallarına uygun olarak tümceler oluşturulmasıdır. Çocuk dilinde söz dizimsel açıdan uygun tarzda fakat farklı şekillerde “ama” bağlacıyla oluşturulmuş sözcelerin varlığı saptanmaktadır.

*a- Bir deve gördüm ama deve çok büyüktü.*

*b- (O) asker ama para kazanıyor.*

A ve B örnekleri “P ama Q” niteliği sergilemektedir. “P”nin varlığı “Q”nun varlığını gerektirdiğinden birbirini takip eden yapılar söz konusudur. İki bağımsız cümle “ama” bağlacıyla birbirine bağlanmakta böylece tek bir cümleye ulaşılmaktadır. Bu tür bir değer tutarlılık gösterir. Çünkü söylem, onu oluşturan sözceler arasında ilişkiyi gerektirmektedir. Jean Caron’a göre (1983) tutarlı bir sözceler dizgesi olarak kabul edilen söylem ilişkilendirmenin merkezindedir. Daha sonra süreçsel ve zamansal bir düzlemde yer alarak belli bir amacı ve niyeti üretir.

c- Ama tam sarı değil, gri.

d- (çocuk) ama çok yaramaz.

C ve D sözceleri “ama Q” niteliği sunmaktadır. Bu nitelik örtük şekilde önceki bilgiyi yeni bilgiye eklemektedir. Yani “ama” bağlacından önce bağlam içerisinde konusu geçen fakat mevcut sözcelerde yer verilmeyen kavramlar göze çarpmaktadır. Bağlamdan “c”de bu kavramın arabalar “d”de ise çocuk olduğu anlaşılmaktadır. Arabaların renginin söz konusu edildiği c sözcesinde sözcileyen özne konumundaki çocuk özel arabalarla taksilerin renk ayrımını vurgulamak istemektedir. “Arabanın rengi tam sarı değil” denildiğinde bu sözcü önceki bilgiyi, derin yapıda yer alan “sarı olan taksilerin rengidir” sözcüsü yeni bilgiyi nitelemektedir. “D” sözcüsünde ise “bir çocuk var” önceki bilgiye “o çok yaramaz” ise sonraki bilgiye gönderimde bulunmaktadır. Kısaca çocuk derin yapıda ve yüzeysel yapıda yer alan önceki ve sonraki bilgileri “ama” bağlacıyla birbirine bağlamaktadır.

e- Annem çüneş gözlüğü bile taktı kendi çüneş gözlüğünü ama.

“E” sözcüsü ise bu düzlemde son değer olan “P ama” özelliğini örneklendirmektedir. Genel olarak bu değer bir olay üzerine dikkat çekme, birine sitemlerde bulunma ya da birine öfkelenme amacı taşımaktadır. Sözcüde bu değer kavram ve iyelik eki üzerine dikkat çekme anlamındadır. Sözcü “gözlük” mefhumu etrafında biçimlenmektedir. “Kendi çüneş gözlüğünü ama” sözcüsü söylem çözümlemesinde dolaşım (parcours) işleminin özelliklerini sunar. Bu işlem zihinsel bir süreç olan mefhumun bileşenleri (occurrences) üzerine yapılmış bir belirleme eylemini gösterir. Bir anlamda bu hangi tür gözlük kavramıyla belirlenmiş bir yapıya işaret eder. Gözlük kavramı “okuma gözlüğü, koruma gözlüğü, yüzücü gözlüğü, kaynakçı gözlüğü, dalgıç gözlüğü, güneş gözlüğü, üç boyutlu film gözlüğü hatta mecazi anlamda at gözlüğü” vb. gibi belli sayıdaki bileşeni ortaya çıkarır. Çocuk bu kavramsal alan içerisinde dolaşım işlemiyle belli bir kavrama ulaşarak çıkarım (extraction) yapar. Bu anlamda sözcüde çıkarım işleminin sonucu güneş gözlüğüdür. Daha sonra sözcileyen özne iyelik ekiyle (kendi) oklama (fléchage) yaparak zihinsel tasarımını sonlandırır. “Ama” bağlacını kullanarak da



çocuk pragmatik olarak bir etki söz değeri yaratmak istemektedir. Etkisöz edimi, “x yaparak y yapıyordum” dediğimizde olduğu gibi, daima bir takım sonuçları kapsar. Evet, her zaman bazıları istemeyerek olabilecek büyük ya da küçük boyutlu sonuçlar yaratırız. Söylemlerimizle bireyleri inandırmak, ikna etmek, vazgeçirmek, şaşırtmak, benimsetmek ve böylece onlarda davranış değişiklikleri yaratmak amaçlı eylemler yaparız. Amacımız gerçekte onları etkileyebilmektir (Austin, 1955). “C” sözcesinde çocuk bir olayın, bir durumun gerçekliği konusunda hitap ettiği muhataplarını inandırmaya çalışıyor. İletişim ortağının ürettiği “arabalar sarıdır” sözcesine “ama özel arabaların rengi sarı değildir, ama tam sarı değil gri, taksilerinki sarıdır,” şeklinde karşıt bir sözceyle karşılık verir. İletişim içerisindeki partnerinin de “gri” diyerek yani önceki sözcesini değiştirerek bir anlamda bir onay ifadesi ürettiği saptanmaktadır. Bu şekilde partneri söylemsel bir davranış değişikliği yarattığından dolayı etki söz ediminin tam olarak gerçekleştiği söylenebilir. “B” sözcesinde - (o) asker ama para kazanıyor- özne, dünya gerçekliğiyle ilgili bir durumu dile getirmektedir. Bu durum öznenin babasının asker olması ve para kazanması üzerine dayanmaktadır. Diyalogun devamında diğer çocuklardan birinin bu sözceyi aynen tekrarladığı bir başkasının ise “nasıl yani baban para kazanıyor?” soru cümlesini ona yönelttiği görülmektedir. Sözceyi üreten çocuk “ama” bağlacıyla bir etki söz edimi yaratmak istese de söylem ortakları açısından bu etkinin zayıf şekilde algılandığı saptanmaktadır. Gerçekte karşıt sorular ve sözceler üreten çocuklar açısından asker olmak ve para kazanmak çelişkili ifadeler olarak gözükmektedir. Çünkü onlar askerliği bir meslek olarak tasarlamamaktadırlar.

Düzsöz boyutunda “ama” bağlacının bu üç değerinin ve etkisöz boyutunda ise bir ikna etme eyleminin çocuk sözcelerinde saptanması bu düzeylerde çocukların dili yetişkinlerle aynı ölçüde kullandıklarını göstermektedir.

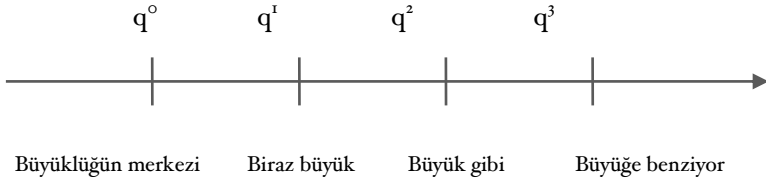
Biriyle aynı fikirleri paylaşmamak ya da iletişimde sözel bir çatışmanın gün yüzüne çıkması polemik değerinin varlığına işaret eder. Bu, sözceleyen bireyin partnerinin söylemine açıkça karşı çıkışıdır.

f - *Dinazor*

- *evet dinazor*

- *hayır dinazor deil ama ben diyom ki dinazorlar birazcık büyük olur demi.*

Yukarıdaki sözcede birey, bir canlının yani dinazorun gerçek görüntüsüyle onun tanımlanması arasında bir ilişki kurmakta, diğer birey bu ilişkiyi doğrulamakta üçüncü birey ise dinazorun boyunu ve ağırlığını göz önünde bulundurarak diğer iki kişiden farklı olarak bir karşı duruş sergilemektedir. Bu durumda dinazorun ne olduğuy-la ilgili bireyler arasında bir görüş ayrılığının yaşandığı görülmektedir. Her biri bu hayvanın tasarımını zihninde canlandırmaktadır. Bu, ya gerçekten bir dinazordur ya da dinozoru anımsatmaktadır. Dinazor kavramını oluşturan tüm diğer antiteler bir kenara bırakılarak “büyük olmak” kavramı etrafında tartışma şekillenmektedir. Merkeze doğru yönelen her değer büyüklüğü temsil eder, merkezden uzaklaştıkça “biraz büyük, büyük gibi, büyüğe benziyor” vb. şeklinde sıralanabilecek değerlere ulaşılır ve gerçek büyüklük bu sıralanan değerlerle anamlanır.



Bir hayali son noktayı gösteren yukarıdaki ok üzerinde  $q^0$  “büyük” kavramının hareket noktasını  $q^1$ ,  $q^2$ ,  $q^3$  ise derecelerini niteler. Yetişkinler muhakeme yetenekleri ve tecrübeleriyle dinazorun büyüklüğü konusunda bir uzlaşma varabilirler. Fakat çocuklar söz konusu olduğunda aynı şeylerden bahsetmek zorlaşabilir. Her şeyden önce bir nesnenin ya da bir canlının tasarımı bireyin zihninde oluşmalıdır. Çocuklarda dinozorla ilgili böyle bir zihinsel tasarımdan bahsetmek mümkün mü? Sözcde bu hayvanın tasarımının tüm çocuklarda aynı olmadığı saptanmaktadır. Birine göre bu gerçek anlamıyla bir dinazordur diğerine göre değildir. Dolayısıyla diyalogdaki üçüncü birey diğeri tarafından üretilen söylemle onun içeriği arasındaki ilişkiyi reddediyor. Çünkü aralarında hiçbir uzlaşım

söz konusu değildir. Bu yaklaşım iletişim aktörlerini küçük bir tartışmadan büyük bir çatışmaya sevk edebiliyor. Gerçekte çatışmayı körükleyen şey fikir ayrılığıdır. Bunun örneklerine de toplumda farklı düzeylerde rastlayabiliriz. Şüphesiz bu çok gariptenecek bir durum değildir. Zira yaşadığımız evrende ne kadar birey varsa o kadar da farklı bakış açısı vardır. Bu çerçevede mevcut sözcede polemik değerini yaratan “ama” bağlacıdır.

“Ama” bağlacı iki cümleyi veya durumu birbirine bağlarken anlam açısından bir olumsuzluğu da ifade etmektedir. “Çok çalıştı ama ne fayda” cümlesi “çok çalışmasının faydası olmadı”yı karşılamaktadır. Güzel ama huysuz yapısında da güzellik gibi olumlu bir özellikle beraber huysuzluk gibi olumsuz bir durum “ama” bağlacıyla bir araya getirilebilmektedir (Nadir, 2005). Culioli (1990) bu durumu “ilkel olumsuzluk ve oluşturulmuş olumsuzluk” sınıflandırması şeklinde ikiye ayırdığı bir yapıda “oluşturulmuş olumsuzluk” kategorisine yerleştirmektedir. İlkel olumsuzluk Türkçe dil bilgisindeki “değil, yok” sözcelerine karşılık gelirken oluşturulmuş olumsuzluk “kötü, zor” gibi kavramları karşılar. Çocukların söylemleri incelendiğinde “d” sözcesinde bu tür bir olumsuzlukla karşılaşırız. Sözcüye özne çocuktan bahsederken “çocuk ama...” türünden bir söyleme başlaması “ama” bağlacının devamında bir olumsuzluk değerinin geleceğinin göstergesidir. Fakat ilkokul çağındaki çocuklarda “ama” bağlacıyla oluşturulmuş tüm sözcelerde bu değer varlığından bahsetmek mümkün değildir. “(O) asker ama para kazanıyor” sözcisinde “ama”yı izleyen “para kazanıyor” sözcüğü yukarıdaki olumsuzluk değerine uymuyor gibi gözükmektedir. Çünkü eğer askerlik bir mesleğe çalışan kişi de pekâlâ para kazanabilir. Çocuğun olumsuzmuş gibi algıladığı durum yetişkin birinin nazarında olumsuz değildir.

“Karşın” bağlacı sözceleri ve sözcü gruplarını birleştirme ve aralarında bir karşıtlık yaratma görevini üstlenmektedir (Hengirmen, 1995). “Karşın” Türkçede bazen “rağmen” anlamında da kullanılmaktadır.

*g- topu alıyorum arkadaşım bana çelme takıyo, düşünüyorum, ağlamıyorum.*

*b- öğretmenim bir keresinde şeyyyı oldu. Annem ıspanak pişirdi, sevmiyom onu, yedim.*

“G” sözcesinde “düşüyorum, ağlamıyorum” ifadesi “düşmeme rağmen ağlamıyorum ya da düşüyorum ama ağlamıyorum”, “h” sözcesinde “sevmiyom, onu yedim” ifadesi “onu sevmememe rağmen yedim” sözlemlerine denk düşmektedir. Görüldüğü gibi her iki sözcede de çocuklar “rağmen/karşın” bağlacını açıkça kullanmadıkları halde sözceler bu bağlacı örtük şekilde taşımaktadırlar. Öyle gözüküyor ki bu özellik bilişsel ve dilsel kapasitelerden kaynaklanmaktadır. Bu kapasiteler dilde farklı kombinezonları oluşturma imkânı sunmaktadır. Bu açıdan yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da dilsel yaratıcılığın izleriyle karşılaşmak mümkündür.

### **Sebep-Sonuç Bağlaçları**

Bu gruptaki bağlaçlar, bir durumun sebebi diğerinin sonucu gösterdiği iki olayın birlikteliğini içerir. Tıpkı evrendeki olaylar arasında bir nedensellik ilişkisinin - kara bulutların muhtemel bir yağmurun habercisi olmaları - bulunduğu gibi dilsel birimler arasında da bir nedensellik ilişkisi mevcuttur. Bir doğal dilde nedensellik farklı yapılarla verilebileceği gibi bağlaçlarla da sağlanabilir. Türkçede “çünkü, zira” bağlaçları bu grubu temsil eden bağlaçlardır. Muharrem Ergin (1999) “çünkü” bağlacını cümle başı edatı olarak tanımlamakta ve başına geldikleri cümleyi kendinden öncekine bağlayan yapı olarak adlandırmaktadır. Etimolojik olarak “çünkü” bağlacı “çün, çü, zira” ile aynı anlamı taşımaktadır. “Çün, çü” farsça ifadeler zamanla incelenerek Osmanlıcada “çün, çü”, Türkçede “çünkü” şekline dönüşmüştür. Günümüz Türkçesinde de “çünkü” şekliyle kullanılmaktadır. Sandrine Zufferey (2006: 161) “çünkü”yü sözceler arasında nedensellik bildiren pragmatik bir konektör olarak görmektedir. Bireyin fikrinin bu bağlacın taşıdığı değerlerle ortaya çıktığını ve böylece onun bir olay karşısındaki inancını sergilediğini dile getirmektedir.

*a- çocuk: arkadaşlarımla döyüşüyorum, ama onlar başlatıyor ben değil.*

*katılımcı: senin için güzel bir anı olarak kalmıyor herhalde.*

*çocuk: annem hasta onun için şeyy yaptım çünkü, herkesin annesi genç bi benim annem genç deyil okula bırakamıyor beni, babam da bırakamıyo çünkü annemi götürüyo hastaneye.*

*b- katılımcı: peki büyüyünce ne olmak istiyorsunuz?*

*çocuk 1: öğretmenim ben şeyyy trafik polisi*

*çocuk 2: ben de doktor*

*katılımcı: doktor, hımm neden peki?*

*çocuk 2: çünkü doktorlar hastaları kurtarırlar.*

*c- katılımcı: çocuklar, bişe soracam size neden kısa kollu elbiseler giyinmişsiniz?*

*çocuk: çünkü hava çok sıcak, yaz geldi.*

Yukarıdaki üç sözceden birincisi diğer ikisinden yapı olarak farklı bir nitelik sunmaktadır. Birincisinde “çünkü” bağlacı özne tarafından spontan olarak üretilirken diğer ikisinde “neden” soru kalıbına karşılık olarak üretilmiştir. “A” sözcesinde annesinin dayanılmaz hastalığından etkilenmiş 7 yaşındaki bir kız çocuğu duygularını dışa vurmaktadır. Söylemi, bu hastalık ve annesi için yapmak istediği istekleri üzerine kuruludur. Annesinin onu okula götürmemesi onu derinden etkilemektedir. Onun için bu, annesinin hastalığı kadar yaşlılığından da kaynaklanmaktadır. Çocuk, annesinin içerisinde bulunduğu durumla ilgili bir zihinsel tasarım gerçekleştirmektedir. Bu durum birçok şeyin yapılmasına engel teşkil etmektedir. “Çünkü” bağlacı bir gerekçe sunarak -yaşlı ve hasta olma- bu engele işaret eder ve sözcede “ne yazık ki” ifadesinin değerini üstlenir. Yani gerçekte çocuk şöyle bir sözce oluşturmak istemektedir: “ne yazık ki annem benim isteklerimi yerine getiremiyor, artık genç değil ve hasta”. Bu şekilde sözceleyen özne “p”den (istekleri yerine getirememek, okula bırakamamak) p1, p2 değerlerinin (hasta olmak, yaşlı olmak, hastaneye götürmek) sınıflandırmasını yapıyor. Çocuk eylemlerin nedenlerini “çünkü” bağlacıyla açıklamaktadır.

### **Kanıtlama Bağlaçları**

Bu kategori içerisinde genelde bir adlandırma sorununun ya-

şandığı görülmektedir. Bu ad altında sınıflandırdığımız bağlaçlar Türkçede “pekiştirme, üsteleme, kuvvetlendirme” kavramlarıyla tanımlanmaktadır. İki unsurdan biriyle ötekini pekiştiren bağlamlara üsteleme bağlamları denmektedir. Bunlarda artırıcı bir karşılaştırma anlatımı vardır (Banguoğlu, 2007). “Dahi, -de, -da, bile, üstelik, hatta” bu bağlaçlardandır. Bu kavramların mefhum (notion) alanları incelendiğinde kanıtlama alanına gönderim yapıldığı söylenebilir. Örneğin pekiştirme mefhumu “daha sağlam kılmak, bir şeyi yeni gerekçelerle desteklemek” şeklinde tanımlanırken kanıtlama mefhumu “bir bilgiyi yeni argümanlarla desteklemek” anlamında kullanılmaktadır. Desteklemek ise “bir şeye karşı onu destekleyecek başka bir şey yerleştirmek” demektir. Burada destek ve katkı kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan O. Ducrot ve J.C. Anscombe gibi bazı yazarlar “bile” bağlacına kanıtlama niteliği yüklemektedirler. “Bile” bağlacının temelde bir kanıtlama değeri vardır. Sözcedeki varlığı, bir  $r$  sonucuna karşı  $p$  önerisini kanıt olarak sunar. Söylenileni ve üstlenileni kanıtlamayı amaçlar (Anscombe ve Ducrot, 1988). “-de, -da, dahi, bile” genelde eş anlamlı kabul edilmelerine rağmen aralarında anlamsal farklılıkların olduğu saptanmaktadır. Bu farklılık kuvvetlendirme ve bağlama derecesinden kaynaklanmaktadır. Kuvvetlendirme fonksiyonunun derecesi bakımından önce *bile*, sonra *dahi*, ondan sonra da *-da, -de* gelir. Bağlama fonksiyonunun derecesi bakımından ise önce *-da, -de*, sonra *dahi*, en sonra da *bile* gelir. Dahi kuvvetlendirme edatı durumundadır. Cümle içinde kelime, kelime grupları ve şart cümlelerinin sonuna gelerek dikkati onların üzerine çeker. *Bile dahi*’nin daha kuvvetlisi olan bir kuvvetlendirme edatıdır. Sonuna geldiği unsur daha önce gelen veya bahis konusu olan bir unsura bağlar-ken kuvvetle belirtir (Ergin, 1999).

*a- katılımcı: Rüzgar, anlatacak mısın bize hayvanat bahçesinde ne gördüğünü?*

*çocuk 1: aslan dördüm, kaplan dördüm sonra deve dördüm, kocamandı şö, şöyle bi şeyi çokk büyüktü.*

*çocuk 2: ben bi tane bile görmedim.*

*b- çocuk: sonra kardeşimle oyun oynadık, gelirken giderken okula ee, u*

*ben beni geldi öptü, geldi bene sarıldı (katılımcı: kardeşin mi o seni çok seviyor demek ki kardeşin) daha küçük benle bile yürümeye başladı, yürümeye başladı (katılımcı: ama sarılmış) bana sarılıyor.*

*c- çocuk: ben hap bile yutt, yutuyorum.*

A sözcesinde “bir” sözcüğü geniş bir gösterim yelpazesini betimler. Bu nesne, birey, kategori ve herhangi bir antite olabilir. Sözcüğün değeri ancak bağlamdan hareketle çözümlenebilir. Yukarıdaki bağlamda da hayvanat bahçesine yapılan bir ziyaret ve burada görülen hayvanlar konu edilmektedir. Bu söylemle sözceleyen öznenin bir dolaşım (parcours) işlemini gerçekleştirdiği saptanmaktadır. Özne, hayvanat bahçesi ve burada bulunması gereken muhtemel hayvanlar arasından bir zihinsel tasarım gerçekleştiriyor ve sonunda herhangi bir çıkarım (extraction) yapmadığı bir sonuca ulaşıyor. “Bir tane” ifadesine “bile” bağlacını ekleyerek hiçbir hayvanı göremediğini kanıtlamaya çalışıyor. Gerçekte nosyonel olarak “bir tane bile” sözcüğü “hiç biri, hiç birini” sözcüğüne denk düşmektedir. B sözcüğü analiz edildiğinde ise şu sonuçlara ulaşılabilir. Bir bebeğin ya da bir çocuğun yapabildikleri sınırlıdır ve bunlar büyükler tarafından bilinir. Bir bebek çevresini seyrederek, gülümser, anlamsız sesler üretir, nesnelere dokunmaya, onları manipüle etmeye ve ağzına götürmeye çalışır. Biraz daha büyük olanlar ise kelimeler üretmek, konuşmaya çalışmak gibi eylemler yaparlar. Fakat motor becerileri henüz gelişmediği için belli bir yaşa gelinceye kadar yürüyemez. İşte bu noktada b sözcüğünü üreten özne çocuğun daha önceki eylemlerine gerçekleştirmesi daha zorlu olan bu son eylemi eklemektedir. Diğer yandan “bile” bağlacıyla özne, bir kapasiteye yani yürümeye kapasitesinin olmasına gönderim yapmakta, kendinin bu kapasiteyi gerçekleştirdiğini dile getirmektedir. Böylece kendinin yapabildiği bir eylemi çocuğunun da yapabildiğini “bile” bağlacıyla ortaya koymak istemektedir. C sözcüğünde de hem bir ekleme hem de bir kanıtlama değeri göze çarpmaktadır. “Bile” bağlacıyla özne, birçok şey yapabildiğini ispatlama eğilimindedir. Konuşabiliyor, yürüyebiliyor, yemek yiyebiliyor, koşabiliyor ve bu yapabildiklerinin içerisine bir de ilaç içebilme eylemini ekliyor. Böylece ne kadar çok eylemi yapabildiğini göstermeye çalışıyor. Bu

noktada bir anlamda “bile” bağlacı bu çeşitliliği ortaya koyan değer olarak şekilleniyor.

“Bile” bağlacıyla bir ekleme değerinin ortaya çıkması sözceler arasında bir ilişkilendirmenin söz konusu olduğunu göstermektedir. Her terim bir diğeriyle ilişkilidir. Sözcelerdeki “görmek, büyük olmak, yapabilmek, yürümek, hap, yutmak” mefhumları sözcenin diğer birimleriyle hem anlamsal hem söz dizimsel düzeyde bir bağlantı oluşturmaktadırlar.

### Sonuç ve Öneriler

Mefhum (notion) kavramı ve bu kavram etrafında yapılan dilsel işlemlerden hareketle ilkokul çağındaki çocukların ürettiği bağlacılı sözceler çözümlendiğinde açık bir şekilde onların araştırmaya dâhil edilen bağlaçları kullandıkları saptanmaktadır. Bağlaçların kullanımları yaşa ve cinsiyete göre değil sözcemelemlerine göre farklılaşmaktadır. Yani aynı yaş grubu içerisindeki kız ve erkek çocuklar kullanım sıklıkları değişse de bağlaçları söylemlerinde kullanılmaktadırlar. 8 yaşındaki çocuklar “ama” bağlacını 7 yaşındaki çocuklara göre daha az sıklıkta kullanmakta “bile” bağlacını ise hiç kullanmamaktadırlar. Şayet yaş kullanımında belirgin bir faktör olsaydı yaşça büyük olanlar bilişsel kapasitelerinden dolayı onları yaşça küçük olanlara göre daha fazla kullanmaları gerekirdi. Çocuk dilinde söz dizimsel düzeyde karşıtlık bildiren “ama” bağlacı düz söz (locutoire) bir değer göstererek “p ama q”, “ama q”, “p ama” özelliği, pragmatik düzeyde ise etki söz (perlocutoire) özelliği sergiler. Bu bağlacı kullanarak çocuk hitap ettiği kişiyi gerek olumlu gerekse olumsuz olarak etkilemeye ve onu ikna etmeye çalışır. Ayrıca “ama” bağlacı polemik ve olumsuzluk değerleri sunar. Bu şekilde çocuk yetişkinin kullandığı gibi dilin sosyal niteliğini ön plana çıkarır. Başkalarıyla iletişim kurduğunda benimsediği fikirleri kabul eder benimsemediklerini ise reddeder. “Rağmen, karşın” bağlacı ilkokul çağındaki çocukların dilinde örtük bir şekilde yer almaktadır. Bu durum ise çocuk dilindeki dilsel üretim ve yaratıcılığın kanıtıdır.

Sebeup-sonuç ilişkisi sergileyen bağlaçlardan “çünkü” bağlacı



çocuk dilinde kanıtlama niteliği taşıyan mantıksal değerden ziyade açıklama değeriyle ön plana çıkmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasına bir sorunun cevabı olarak “spontan olmayan çünkü’nün kullanımı” neden olmaktadır. Daha açık bir ifadeyle “niçin” soru kalıbı sözceleyen dilinde “çünkü” bağlacının kullanımını tetikleemektedir. Bu bağlaçta kanıtlama değerinin olmaması çocukların kanıtlamayı farklı yapılarla gerçekleştirdikleriyle ilişkilendirilebilir.

Kanıtlama bağlaçlarında ise öncelikli olarak bir ekleme (rajout) değeri belirlemektedir. Sözceleyen özne konumundaki çocuk sözceleme alanına bir başka alandaki değeri eklemektedir. Bu A kategorisindeki bir antitenin B kategorisine dâhil edilmesidir. “*Ben hap bile yutuyorum*” diyen öznenin en son gerçekleştirdiği “yutma” eylemini “gülümsemek, yemek yemek, nesnelere dokunmak, konuşmak” gibi daha önce gerçekleştirebildiği eylemlere “bile” kanıtlama bağlacını kullanarak dâhil etmesidir. “Yürüyor bile” sözcesinde ise “imkân ve yapabilirlik” anlamında kapasite kavramı kendini göstermektedir. Potansiyel olarak bir eylemi yapabilme yetisini belirten katı bir kapasiteden (yürüme kapasitesi) bir olgunlaşmayı (yürüme eyleminin gerçekleşmesi) belirten esnek bir kapasiteye erişim söz konusudur. Bu bir anlamda var olan bir potansiyelin zamanı geldiğinde dışı vurumu gibidir. “Bile” bağlacıyla çocuk eylem içine eylem dâhil etmeyi ve “yürüme” gibi bir eylemi gerçekleştirebilmeyi kanıtlamayı amaçlamaktadır.

Anadili edinimi çerçevesinde yapılan araştırmalar sonucu elde edilecek veriler özellikle erken yaşta yabancı dil öğretiminde varsayımlar üretilmesine ve bu varsayımlardan hareketle doğal olmayan ortamlarda yabancı dil öğretiminin sözel anlama ve anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

### Kaynaklar

Anscombe, J.C ve Ducrot, O. (1988). *L’argumentation Dans La Langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük Türleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Austin, J. L. (2009). *Söylemek ve Yapmak, Harvard Üniversitesi 1955 William*

- James Dersleri.* (Aysever, R.L. Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baştürk, M. (2003). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları, Sözcelem Dilbilimi ve Üst İşlemciler.* İstanbul: Multilingual.
- Caron, J. (1983). *Les régulations du Discours, Psycholinguistique et Pragmatique du Langage.* Paris: PUF.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, opérations et représentations Tome I.* Paris: Ophrys.
- Delacroix, H. (1930). *Le langage et la pensée,* Paris: Librairie Félix Alcan.
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et Le Dit.* Paris: Les Editions de Minuit.
- Ergin, M. (1999). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basın Yayın.
- Güneş, S. (1997). *Türk Dili Bilgisi.* İzmir: D.E.Ü Rektörlük Matbaası.
- Hengirmen, M. (1995). *Türkçe Dilbilgisi.* Ankara: Nurol Matbaacılık.
- İlhan, N. (2005). *Türkçede Olumsuzluk.* Ankara: Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi. Sayı: 1.
- Oléron, P. (1979). *L'enfant et l'acquisition du langage.* France: Presses Universitaires de France.
- Saussure, F. (1987). *Cours de Linguistique Générale.* Paris : Payot.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.
- Zufferey, S. (2006). *Connecteurs pragmatiques et métareprésentations, l'exemple de parce que.* France: Nouveaux Cahiers de Linguistique Française 27, pp: 161-179.