



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SÖZLÜ
ANLATIMLARINDA BAĞDAŞIKLIK
ARAÇLARI VE FİİLİMSİLERİN
KULLANILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sümeyye ŞAHİN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER

Hatay-2015



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SÖZLÜ
ANLATIMLARINDA BAĞDAŞIKLIK
ARAÇLARI VE FİİLİMSİLERİN
KULLANILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sümeyye ŞAHİN

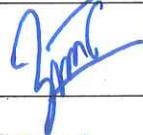
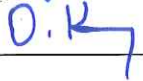
Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER

Hatay-2015

ONAY

SÜMEYYE ŞAHİN tarafından hazırlanan **“5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SÖZLÜ ANLATIMLARINDA BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARI VE FİİLİMSİLERİN KULLANILMASI”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

01.09.2015

Jüri Üyeleri	İmza
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER (Tez Danışmanı-Başkan)	
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN(Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN (Üye)	

Sümeyye Şahin Tarafından Hazırlanan **“5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçları ve Fıilimsilerin Kullanılması”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çalışmanın **1. Bölüm'**ünde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu”, çalışmanın “Amaçlar”ı, “Önem”i, “Varsayım”ı, ve bu çalışmanın konusuyla “İlgili Araştırmalar” anlatılmıştır.

2. Bölüm' de “Okul Öncesi Eğitim ve Dil Gelişimi Kavramları” ele alınmış, “Okul Öncesi Programı ve Okul Öncesi Gelişim Alanları”, “Dil Gelişim Dönemleri ve Dil Gelişim Kuramları” alt başlıklar hâlinde anlatılmıştır.

3. Bölüm'de “Sözlü Anlatım ve Metin Kavramları”, “Sözlü Anlatım ve Konuşma Becerisi”, “Metin Dil Bilimi ve Metin Dil Biliminin Tarihi Gelişimi” ve “Metinsellik Ölçütleri” ne yer verilmiştir.

4. Bölüm'de “Bağdaşıklık Kavramı” ile “Bağdaşıklık Araçları ve Türleri” anlatılmıştır.

5. Bölüm'de “Fiilimsiler ve Fiilimsi Türleri” ile “Dil Bilimciler ve Türk Dili Uzmanlarının Fiilimsiler Hakkındaki Görüşleri” ne yer verilmiştir.

6. Bölüm'deki “Yöntem” kısmında ise “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” anlatılmıştır.

7. Bölüm'de araştırmada ulaşılan “Bulgular” ortaya konulmaktadır. Bu bölümde 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve fiilimsilere ilişkin başarıları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken araştırma değişkenlerine (bağdaşıklık elementleri ve fiilimsiler) ilişkin sayısal veriler, 5 -6 yaşa ve cinsiyete göre ayrı ayrı olmak üzere, tablolar hâlinde sunulmuştur. Bunun yanında çocukların araştırma değişkenleriyle ilgili olarak yaşadıkları sorunlar örneklerle

anlatılmıştır. Bunlardan sonra araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Ayrıca çocukların araştırma değişkenlerinde gösterdikleri başarıların yaşa, cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılıklar oluşturup oluşturmadığı da değerlendirilmiştir.

8. Bölüm'de "Sonuç-Tartışma ve Öneriler" kısmında araştırmada ulaşılan sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırılmış, ulaşılan bulgulardan hareketle, öğretmenlere, anne-babalara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Tez çalışmamın her aşamasında yakın ilgi ve desteğiyle bana yol gösteren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zafer Gürler'e teşekkür ederim.

Çalışmamla ilgili kaynaklara ulaşmamda, görüş ve önerileri ile çalışmamın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı Doç. Dr. Eyyup Coşkun'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden istifade ettiğim MKÜ Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İbrahim Bilgin'e, Doç. Dr. Erdal Tatar'a, Doç. Dr. Cengiz Tüysüz'e; uygulama yaptığımız Hatay ili Kırıkhan ilçesindeki anaokulları idareci ve öğretmenlerine, görüşlerinden faydalandığım Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine de teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamın her aşamasında hiçbir desteğini benden esirgemeyen, en zor zamanlarımda yanımda olan değerli aileme ve kıymetli eşim Bünyamin Şahin'e teşekkürü bir borç bilirim.

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SÖZLÜ ANLATIMLARINDA BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARI VE FİİLİMSİLERİN KULLANILMASI

Sümeyye ŞAHİN

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER

ÖZET

Bu araştırmada 5 - 6 yaş, farklı cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki 30 çocuğun sözlü anlatımları, bağdaşıklık araçları ve fiilimsiler açısından değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık (cohesion), metindeki küçük dilsel birimler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Fiilimsi (gerund), eylemden türeyen, olumsuz yapılan, eylem çekimine girmeyen ve tümleç alabilen sözcükleri ifade eder.

Araştırmada çocuklardan, kendilerine okunan iki hikaye kitabını resimlerine bakarak anlatmaları istenmiştir. Çocukların anlattıkları hikâyelerin değerlendirilmesinde "*Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklığı Çizelgesi*" kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Gönderim* (10,87), *eksiltili anlatım* (4,13), *kelime bağdaşıklığı* (3,40), *bağlama ögeleri* (3,37), *değiştirim* (0,00).

Çalışmada çocukların bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır: (a) *Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması*, (b) *Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması*, (c) *Eksiltili anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerlerde eksiltili anlatım kullanılması*, (d) *Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması*, (e) *Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak düzeyde kullanılması*.

Araştırma bulgularına göre 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsileri kullanım sıklıklarında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Zarf fiil* (3,73), *isim fiil* (2,37), *sıfat fiil* (0,17).

Yapılan analizler sonucunda çocukların anlattıkları hikâyelerde bağdaşıklık araçları ve fiilimsi kullanım sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıklarında çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ; cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca fiilimsi kullanım sıklıklarında çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

ANAHTAR KELİMELER

Okul Öncesi Eğitim, Dil Gelişimi, Sözlü Anlatım, Bağdaşıklık, Fiilimsiler

COHESION DEVICES AND GERUNDS ARE USED INTO THE VERBAL LECTURES OF 5-6 AGES CHILDREN

Sümeyye ŞAHİN

The Department of Primary School Education, Master's Thesis, 2015

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zafer GÜRLER

ABSTRACT

In this study is evaluated the verbal lecture of 30 children , from different gender and socio-economic levels, from 5 - 6 ages in terms of cohesion instruments and gerunds. Cohesion contains the relations between subordinate grammatical units in the text. Gerund means that derived from the action, made negative, not in the verb conjugations and get complement words.

In this research it was requested from the children that looking at the pictures from the two books which read to them. "Cohesion Devices Utilization (Usage) Frequency Schedule" used for evaluation of the children stories.

According to the studies findings, average per child in the frequency of use of cohesion devices as it follows: Reference (10,87), Ellipsis (4,13), Lexical Cohesion (3,40), Conjunctions (3,37), Substitution (0,00).

In the study, it was determined that children have major problems about using Cohesion Devices. The main of these problems are; (a) *confusion in referent of reference item in the text*, (b) *usage of reference items without referents*, (c) *inappropriate ellipsis* (d) *incongruous conjunctions in terms of meanings and functions*, (e) *unreasonable and recurrent use of conjunctions*.

According to the studies findings, average per child in the frequency of use of gerunds in verbal lecture as it follows: adverb verb (3,73), noun verb (2,37) and adjective verb (0,17).

According to the results of statistical analysis in the series which told by the children, it was determined that statistically significant, positive and medium

correlations between the frequency of use of cohesion devices and gerund. It is found in the frequency of use of cohesion devices statistically significant difference according to children ages; not statistically significant difference according to gender and socio-economic levels. Otherwise in the frequency of use of gerund there is no statistically significant difference according to children ages, gender and socio-economic levels.

KEY WORDS

Pre-school Education, Language Development, Verbal Lecture, Cohesion, Gerunds.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ.....	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELEER.....	iii
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	v
TABLÖLAR LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.2. Alt Problemler.....	7
1.2. Çalışmanın Önemi.....	8
1.3. Varsayım.....	8
1.4. İlgili Araştırmalar	8

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE DİL GELİŞİMİ

2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	20
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	20
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaç Ve İlkeleri	21
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	22
2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı.....	24
2.3. Okul Öncesi Eğitimde Gelişim Alanları.....	26
2.3.1. Psikomotor Gelişim.....	26
2.3.1.1. Büyük Kas Motor Gelişimi.....	26
2.3.1.2. Küçük Kas Motor Gelişimi.....	26

	<u>Sayfa</u>
2.3.2. Bilişsel Gelişim.....	26
2.3.3. Sosyal Duygusal Gelişim.....	27
2.3.4. Özbakım Becerileri.....	27
2.3.5. Dil Gelişimi.....	28
2.4. Dil Gelişim Dönemleri.....	29
2.4.1. Konuşma Öncesi Dönem.....	29
2.4.1.1. Ağlama-Refleksif Dönem (0-2 Ay).....	29
2.4.1.2. Cıvıldaama Dönemi (2-4 Ay).....	30
2.4.1.3. Mırıldanma Dönemi(4-6 Ay).....	31
2.4.2. Konuşma Dönemi.....	32
2.4.2.1. Ses -Sözcük Dönemi (9-12 Ay).....	32
2.4.2.2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay).....	32
2.4.2.3. İki Sözcük Dönemi (18 Ay-2 Yaş).....	33
2.4.2.4. Üç Ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler Dönemi (3-5 Yaş).....	33
2.4.2.5. Gramer Kullanım Dönemi (5-6 Yaş).....	34
2.5. Dil Gelişim Kuramları.....	36
2.5.1. Davranışçı Kuram.....	36
2.5.2. Sosyal Etkileşim Kuramı (Sosyolinguistik/ Pragmatik).....	37
2.5.3. Biyolojik Kuram (Psiko-linguistik).....	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SÖZLÜ ANLATIM VE METİN

3.1. Sözlü Anlatım ve Konuşma Becerisi.....	41
3.2. Metin Kavramı.....	43
3.3. Metin Dil Bilimi.....	45
3.4. Metin Dil Biliminin Tarihi Gelişimi.....	47
3.5. Metinsellik Ölçütleri.....	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BAĞDAŞIKLIK

Sayfa

4.1. Gönderim.....	56
4.1.1. Gönderim Türleri.....	56
4.1.1.1. Metin Dışı (Exophoric) Gönderim.....	57
4.1.1.2. Metin İçi (Endophoric) Gönderim.....	57
4.1.1.2.1. Ön (Cataphoric) Gönderim.....	57
4.1.1.2.2. Art (Anaphoric) Gönderim.....	58
4.1.2. Gönderim Ögeleri.....	59
4.1.2.1. Zamirler.....	59
4.1.2.2. İşaret Sıfatları.....	62
4.1.2.3. Karşılaştırma.....	62
4.1.2.4. Farklı Metin Birimlerine Yapılan Gönderimler.....	62
4.2. Eksiltili Anlatım	65
4.2.1. Bir Öge Dışında Cümlelerin Tamamının Düşürülmesi.....	66
4.2.2. Ortak Ögenin Düşürülmesi.....	66
4.2.3. Eklerin Düşürülmesi.....	68
4.3. Değiş tirim.....	69
4.3.1. İsme Dayalı Değiş tirim.....	69
4.3.2. Fiile Dayalı Değiş tirim.....	70
4.3.3. Cümleye Dayalı Değiş tirim.....	70
4.4. Bağlama Ögeleri.....	72
4.4.1. Ekleyici Bağlama Ögeleri.....	73
4.4.2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri.....	74
4.4.3. Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri.....	74
4.4.4. Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri.....	75
4.4.5. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri.....	77
4.4.6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri.....	77
4.4.7. Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri.....	78
4.4.8. Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri.....	78

	<u>Sayfa</u>
4.5. Kelime Bağdaşıklığı.....	79
4.5.1. Kelimenin Aynen Tekrar Edilmesi (Repetition).....	80
4.5.2. Eş veya Yakın Anlamalı Kelime Kullanma (Synonym-Near Synonym).....	81
4.5.3. Kelimenin Üst Anlamlısını Kullanma(Superordinate-Hyponymy).....	82
4.5.4. Genel Anlamalı Kelime Kullanma (Genaral Word).....	82
4.5.5. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma (Collocation).....	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

FİİLİMSİ VE FİİLİMSİ TÜRLERİ

5.1. Fiilimsiler.....	86
5.2. Dil Bilimciler ve Türk Dili Uzmanlarının Fiilimsiler Hakkındaki Görüşleri.....	86
5.3. Fiilimsi Türleri.....	87
5.3.1. İsim Fiiller.....	87
5.3.1.1.-mak'lı İsim-Fiil.....	88
5.3.1.2.-ma'lı İsim-Fiil.....	88
5.3.1.3. -(y)Is/us'lu İsim-Fiil.....	89
5.3.2. Sıfat Fiiller.....	89
5.3.2.1. Geçmiş Zaman Bildiren Sıfat-Fiiller.....	90
5.3.2.2. Geniş Zaman Bildiren Sıfat-Fiiller.....	90
5.3.2.3. Gelecek Zaman Bildiren Sıfat-Fiiller.....	90
5.3.2.4. -İ Ek-fiili İle Kurulan Sıfat-Fiil.....	91
5.3.3. Zarf fiiller.....	91
5.3.3.1. Gerçek Zarf Fiiller.....	92
5.3.3.2. Sıfat fiillere Bazı Çekim Ekleri Getirilerek Yapılan Zarf Fiiller.....	92
5.3.3.3. Değişik Yapıdaki Zarf Fiiller.....	93

ALTINCI BÖLÜM

YÖNTEM

	<u>Sayfa</u>
6.1. Araştırma Modeli.....	94
6.2. Evren ve Örneklem.....	94
6.3. Veri Toplama Teknikleri	95
6.4. Veri Çözümleme Teknikleri	97
6.4.1. Nicel Değerlendirme	97
6.4.1.1. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.....	98
6.4.2. Nitel Değerlendirme.....	99

YEDİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

7.1. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Yaşa Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları.....	100
7.1.1. Gönderim.....	102
7.1.2. Eksiltili Anlatım.....	106
7.1.3. Değiştirim.....	110
7.1.4. Bağlama Ögeleri.....	110
7.1.5. Kelime Bağdaşıklığı.....	115
7.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Yaşa Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları.....	117
7.3. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Cinsiyete Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları.....	119
7.3.1. Gönderim.....	120
7.3.2. EksiltiliAnlatım.....	124
7.3.3. Değiştirim.....	127
7.3.4. Bağlama Ögeleri.....	127
7.3.5. Kelime Bağdaşıklığı.....	132

7.4. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Cinsiyete Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları.....	134
7.5. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişkiler.....	137
7.6. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sözlü Anlatımları	139
7.6.1. Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları.....	139
7.6.2. Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları... ..	140

SEKİZİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

8.1. Sonuç ve Tartışma.....	142
8.1.1. Bağdaşıklık Araçlarının Yaşa Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar...	142
8.1.2. Fiilimsilerin Yaşa Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar.....	146
8.1.3. Bağdaşıklık Araçlarının Cinsiyete Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar...	147
8.1.4. Fiilimsilerin Cinsiyete Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar	150
8.1.5. Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsi Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişkilerle İlgili Sonuçlar.....	151
8.2. Öneriler.....	152

KAYNAKÇA

EKLER

Ek-1: Uzman Görüşü Formu.....	167
Ek-2: Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklığı Çizelgesi.....	168

Ek-3: Öğrencilere Araştırmacı Tarafından Sesli Olarak Okunan Hikaye Kitapları.....	169
Ek-4: İzin Belgesi.....	173

TABLOLARIN LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Dil Becerileri.....	42
Tablo 2: Türkçedeki Bağdaşıklık Araçları	85
Tablo 3: Türkçedeki Fiilimsi Türleri	93
Tablo 4: Araştırma Örneklemini Oluşturan Çocukların Okullarına, Sosyo-Ekonomik Düzeylerine, Yaşlarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 5: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları.....	101
Tablo 6: Bağdaşıklık Aracı Kullanma Sıklıklarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları.....	102
Tablo 7: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Sıklıkları.....	103
Tablo 8: Şahıs Zamiri Kullanma Sıklıklarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları.....	104
Tablo 9: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Eksiltili Anlatım Ögelerini Kullanma Sıklıkları.....	106
Tablo 10: Ortak Ögelerin Düşürülmesinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları.....	107
Tablo 11: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları.....	111
Tablo 12: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları.....	117
Tablo 13: Fiilimsi Kullanma Sıklıklarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları.....	117
Tablo 14: Kız ve Erkek Çocukların Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları.....	119

Sayfa

Tablo 15: Bağdaşıklık Aracı Kullanma Sıklıklarının Cinsiyete Gre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan İlişkisiz rneklemler t-testi Sonuçları.....	120
Tablo 16: Kız ve Erkek ocukların Szli Anlatımlarında Gönderim gelerini Kullanma Sıklıkları.....	121
Tablo 17: Kız ve Erkek ocukların Szli Anlatımlarında Eksiltili Anlatım gelerini Kullanma Sıklıkları.....	124
Tablo 18: Kız ve Erkek ocukların Szli Anlatımlarında Bağlama gelerini Kullanma Sıklıkları.....	128
Tablo 19: Kız ve Erkek ocukların Szli Anlatımlarında Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları.....	134
Tablo 20: Fiilimsi Kullanma Sıklıklarının Cinsiyete Gre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan İlişkisiz rneklemler t-testi Sonuçları.....	135
Tablo 21: 5 Yaş ocuklarının Szli Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	137
Tablo 22: 6 Yaş ocuklarının Szli Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	138
Tablo 23: Kız ocuklarının Szli Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	138
Tablo 24: Erkek ocukların Szli Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	138
Tablo 25: 5-6 Yaş ocuklarının Szli Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	138
Tablo 26: 5-6 Yaş ocuklarının Szli Anlatımlarında Fiilimsiler İle Bağdaşıklık Araçları Kullanma Sıklığı Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	139
Tablo 27: Çocukların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Gre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları.....	139
Tablo 28: Bağdaşıklık Aracı Kullanma Sıklıklarının Sosyo-ekonomik Düzeye Gre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	140

Sayfa

Tablo 29: Çocukların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları.....	140
Tablo 30: Fiilimsi Kullanma Sıklıklarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	141

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
Bk.	Bakınız
c.	Cilt
Çev.	Çeviren
Der.	Derleyen
EACEA	Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İcra Ajansı
Ed.	Editör, Editörler
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
f	Frekans
Haz.	Hazırlayan
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
n	Örneklem Sayısı
OÖEGM	Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü
Ort.	Ortalama
p	Anlamlılık düzeyi
r	Korelasyon
s.	Sayfa
ss.	Standart Sapma
Sd	Serbestlik derecesi
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey
TDK	Türk Dil Kurumu
Top.	Toplam
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
Yay.	Yayınları

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun sürekliliği için eğitim ve öğretim şarttır. Eğitimin temeli ise dile dayanır. İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren, çevresinde gerçekleşen olaylardan haberdar olmak; düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inanç ve değer yargılarını anlatmak ve toplum içerisindeki konumunu belirlemek için dili kullanır.

Dil kullanımında da fiilimsiler önemli bir yere sahiptir. Fiilimsiler yoluyla birden fazla yargı, birden çok cümleyle ifade edilmek yerine tek bir cümleyle ifade edilebilir (Hopurcuoğlu, 2010: 39).

Fiilimsiler Türkçeye zenginlik katarak anlatım kolaylığı sağlar. Başka dillerde tek bir cümle ile anlatılan varlıklar Türkçede tek kelime ile karşılanabilir.

Hızla değişen ve gelişen teknoloji sayesinde iletişim araçlarının çoğalması, birey ve toplumların etkileşimini oldukça artırmıştır. Bu da yeni ihtiyaç ve hedefleri beraberinde getirmektedir. Eğitim sistemlerinin de çağa ayak uydurabilmek, yeni hedef ve ihtiyaçları karşılayabilecek düzeyde olması gerekir. Günümüzde dil eğitiminin temel hedefleri, bireyler ve toplumlar arasında sağlıklı iletişim sırasında kullanılan iç ve dış yapı özellikleri ve dil becerilerinin davranışa dönüşmesi şeklindedir. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan dil becerilerinde kullanılan araçlar zamanla değişmiş olsa da iletişimin temelinde her zaman dil becerileri vardır (Coşkun, 2005: 3).

Coşkun'a (2005 : 3) göre günümüzde “dil sanatları” olarak da ifade edilen dil becerileri, genel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır:

- a. Anlamaya yönelik dil becerileri: Dinleme, okuma, görsel okuma.

b. Anlatmaya yönelik dil becerileri: Konuşma, yazma, görsel sunu.

Bir anlatma becerisi olarak konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde duygu, düşünce ve isteklerin sözlü anlatım yoluyla ifade edildiği temel bir beceridir. Söz ve yazıyı bir eğitim-öğretim konusu olarak değerlendirdiğimizde farklı değerlere ve sonuçlara ulaşırız (Ünsal, 2005: 15).

İnsanlar arasındaki iletişim, özellikle günümüzde büyük oranda, sözlü anlatım aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dil aracılığıyla gözlemler, düşünceler, duygular ve bilgiler sözlerle ifade edilir. Bu nedenle çocuklarda sözlü anlatımların geliştirilmesi eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur.

Dil gelişim süreci için yapılacak dil eğitiminde ilk yılların önemi, özellikle okul öncesi dönem, kendisinden sonraki gelişim dönemlerine temel olması nedeniyle eğitimciler tarafından önemle vurgulanmaktadır.

Ülkemizde yıllarca okul öncesi eğitim kurumları, çalışan anne ve babaların çocuklarını bırakabileceği bir yer olarak algılanmıştır. Ancak hızla değişen dünyada yaşamın ilk yıllarının daha sonraki yılları üzerindeki etkisinin anlaşılması, çocuk eğitimi ve gelişimi ile ilgili araştırmaların artmasıyla birlikte okul öncesi eğitim kurumları çocukların bırakılıp oyalanabileceği bir yer olarak algılanmaktan çıkmış ve okul öncesi eğitim önem kazanmaya başlamıştır (Özen, 2008: 1).

Okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasıyla, okul öncesi eğitim kurumlarına ilgi de her geçen gün artmaktadır. Okul öncesi dönemdeki yaşantılar daha sonraki yıllar da hayatı kolaylaştırabileceği gibi, bazı sorunların da temelini oluşturabilir. Buradan hareketle iyi yaşanmış, zengin uyaranlarla dolu bir erken çocukluğun sağlıklı ve mutlu bir çocukluk ve gençlik dönemi için iyi bir altyapı oluşturabileceği söylenebilir.

Eğitim kademelerinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre

olanaklarını sağlayan, onların zihinsel-dilsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve bedensel gelişimlerinin toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği dinamik bir süreçtir (Kaya, 2002: 3).

Okul öncesi eğitimin amacı; okul öncesi çağındaki çocukların bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini sağlamak; çocukları yalnızlıktan ve tehlikelerden kurtarmak, dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklara uygun bir eğitim ortamı sağlamak, taklit etme, soru sorma, dinleme gibi bilişsel beceriler ile büyük ve küçük kasların kullanılmasını sağlayan motor becerileri geliştirmektir.

5-6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi yıllarda, çocuk çok daha dengeli ve yeterlidir. Yaşadığı çevreye daha fazla uyum sağlar. Daha çabuk karar verir. Bedensel gelişiminde daha yeterli ve dikkatlidir. Problem çözme becerisi gelişir. Belleği güçlüdür. Nesneler arasındaki her türlü ilişkiyi kurabilir. Soyut düşünemediği için bazı kavramları öğrenemez, bunu dilinde kullansa bile anlamını bilmez. Henüz mantığı gelişmemiştir. Olayları kendi penceresinden görür. Dili etkin biçimde kullanır. Kendisini daha rahat ifade eder. Başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarlıdır (Kırcaoğlu, 2014).

Bütün bu özelliklerin yanında okul öncesi yıllar çocuğun kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri alışkanlık, tutumların kazanılması ve geliştirilmesi bakımından en önemli yıllardır.

Okul öncesi yılların zengin uyarıcılarla pekiştirilmesi çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu etkiler. Bu nedenle çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlardan başlanması ve dil gelişimini destekleyici ortam ve koşullar yaratılması önemlidir.

Birey, kendisini dil kullanarak yazılı ve sözlü yolla ifade eder. Ancak çocuklar okul öncesi dönemde yazmayı bilmedikleri için, düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri, insanlarla iletişime geçmeleri sözlü anlatım yoluyla olur. Bu dönemde, çocuğun hikâye anlatması, herhangi bir konuda sohbete katılması ve konuşmayı sürdürmesi, açıklamalar ve betimlemeler yapmasına yönelik verilen

eğitim sözlü anlatım yeteneğinin gelişmesini sağlar (Kızıltaş, 2009: 14).

Okul öncesi dönemde sözlü anlatım yoluyla dilin kullanımı; sosyal bağlamda etkili, kurallı, duruma uygun dilbilgisi yeterliliğini gerektirir. Olayların başlama ve bitiş zamanları, oluş sıraları, her gün belirli zamanlardagerçekleşen olaylar (rutinler) ve çocukların bu olaylara katılım biçimleri ve hareketleri bireylerle olayların bağlantısını anlamak için gereklidir. Çocuklar olay bilgisini okul öncesi dönemdeki yaşantıları içinde kazanırlar ve dil becerileri bu olaylara yönelik anlam bilgisiyle gelişir.

Bu eğitim sonucundaki temel amaç, “çocukların duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve sözlü anlatım kurallarına uygun şekilde ifade etmelerini sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006: 7). Bu amaca ulaşmak için kullanılacak yöntem ve teknik seçimi ile sözlü olarak çocuğun kendisini ifade ederken oluşturduğu metin oldukça önemlidir.

“Metin” terimi karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük dilde ve pek çok kaynakta “anlatı” “söylem”, gibi terimlerin “metin” kelimesi ile aynı görevde kullanıldığına rastlanmaktadır. Metin her şeyden önce kendi içinde mantıklı ve tutarlı bir bütün, dil öğeleriyle kurulmuş “ilerleme”, “süreklilik” ve “yineleme” gibi süreçlerden oluşmuş bir yapıdır. Metinde her öge birbiriyle bağlantılıdır. Bir başka ifade ile anlatı yönüyle ya da anlam bakımından bir ögenin değeri öteki öğelerle arasındaki ilişkilere göre tanımlanır (Yılmaz, 2012: 14).

Farklı dil becerileri arasında koordinasyon kurarak özellikle bir öğrenim materyali olarak kullanılan metinler, kişinin bu dil becerileriyle ilgili edindiği bilgileri soyut olmaktan çıkararak belli bir sistem-düzen içerisinde sözcük, cümle ve metin kalıplarına bürüyüp somutlaştırabilmesi yönüyle önemlidir. Çünkü kişinin dil becerileriyle ilgili mevcut durumunu oluşturacağı metinler vasıtasıyla gözlemleyip değerlendirme imkânı bulunur (Çoban, 2012: 4).

Metin oluştururken kullanılan sözcük ve bu sözcüklerin oluşturduğu cümlelerin birbiriyle uyumlu olmalıdır.

Metin, metin dil biliminin ayrılmaz bir parçasıdır. Metin dil bilimi, metinlerin taşınması gereken ölçütleri araştıran bir dil bilim alanıdır (Özkan, 2004: 170).

Metin dil bilimi şiir, öykü, dilekçe gibi çeşitli metin türleri arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin anlamını oluşturan yapıları belirlemeye çalışır ve metinleri bir bütünlük içinde ele alır. Metin dil biliminin amacı, metinlerin yapılarını ve kurgulanış biçimlerini dilbilgisi, içerik ve bildirişim açısından ortaya çıkarmak ve uygulamalı örneklerle göstermektir. Bu şekilde metin dil bilimi, metin oluşturma'nın genel koşullarını ve kurallarını betimler (Yılmaz, 2012: 10).

Kurgusu sağlam bir metin her şeyden önce sözcükler arasındaki bağlantıların itinayla kurulmuş olmasıyla ortaya çıkar. Bu çerçeveden bakıldığında bireyin neyi anlattığıyla birlikte neyi, nasıl ifade ettiği de önemlidir.

De Beaugrande ve Dressler (1981) bir söz grubunun metin haline gelebilmesi için gerekli nitelikleri şu şekilde sıralamıştır: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinler arasılık. Bu ölçütler, bir dilsel ürünün metin olabilmesi için gerekli olan metin özellikleridir. Bir metnin, basit bir cümleler dizisi olmaktan çıkıp metin olabilmesi, içinde yer alan bilgi ve öğelerin birbirleriyle çelişmeden dış dünya ile dilsel bütünlük içinde olmasına bağlıdır. Bu durum metin bağdaşıklığını ön plana çıkarmaktadır (Akt. Coşkun, 2005: 45).

Çeşitli tanımlar yapılarak ortaya konulmuş olan bağdaşıklık, metin dil bilimi yaklaşımlarında bir cümle topluluğunun metin olma niteliğini taşıması için gerekli temel ölçüt olarak görülmektedir. De Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre bağdaşıklık, dilbilgisi ile ilgili bağımlılıklarla ilgilidir ve yüzey öğeler arasındaki bağlantıların kurulmasında kullanılan tüm biçimlerin bu kavram altında değerlendirilmeleri gerekir (akt. Yılmaz, 2012: 18).

Bağdaşıklık, kelime ve cümlelerin dil bilgisi kuralları çerçevesinde bir araya getirilerek bağlanma durumunu başka bir deyişle metin içi ilişkilerin tümünü kurarak onun metin olmasını sağlayan özellikler bütünüdür.

Bağdaşıklık kavramının kapsamı hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte dünyada bu konuda en kabul gören çalışma Halliday ve Hasan'ın (1976) çalışmasıdır. Halliday ve Hasan (1976) metin bağdaşıklık araçlarını şu şekilde sınıflandırmıştır (akt. Yılmaz, 2012: 17) :

a. Gönderim

Bir metinde yazarın kullandığı bir kavramı ifade eden kelime ya da kelime grubunu bir sonraki cümlede aynen kullanmayarak onun yerini tutabilecek başka bir kelime, kelime grubu ya da eke yer vererek hatırlatma gönderim olarak adlandırılır.

b. Eksiltili Anlatım

Bir metnin anlatımında belirsizliğe neden olmadan cümlelerdeki bazı kelimelerin kullanılmaması şeklinde tanımlanabilir.

c. Değiş tirim

Bir metinde yer alan sözcük veya cümlelerin yerine bu yapıyla aynı görevi üstlenen başka bir sözcük veya cümle yapısının kullanılmasıdır.

d.Bağlama Ögeleri

Bir metinde yer alan cümlelerin anlam ve dil bilgisi kuralları çerçevesinde bir araya gelmesini sağlayan öğelere bağlama öğeleri denir.

e. Kelime Bağdaşıklığı

Anlam ve işlev bakımından aynı grupta yer alan kelime ve kelime gruplarının kullanılmasıyla ortaya çıkan durumdur.

Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalarda Türkçe dil etkinlikleri kapsamında yer alan kavramlar incelenmiştir. Ancak, sözlü anlatım yoluyla oluşturulacak metinlerdeki metin içi bağlantılar, geçişler, metin elementlerini oluşturma ve metindeki konu akışının temelini oluşturan metin yapıları okul öncesi dönemde neredeyse hiç incelenmemiştir. Bu konulardaki eksiklikler bizi okul öncesi çağındaki çocukların metin oluştururken kullandıkları yapılar üzerine çalışma yapmaya yönlendirmiştir.

Bu çalışma, 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını ve fiilimsileri kullanma sıklıklarını ve bu konuda yaşadıkları sorunları ele almıştır.

1.1.1.Problem Cümlesi

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve fiilimsileri kullanma sıklıkları hangi düzeydedir?

1.1.2. Alt Problemler

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsileri kullanma sıklıkları yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsileri kullanma sıklıkları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını ve fiilimsi kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir??

7. 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsileri kullanma sıklıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2. Çalışmanın Önemi

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında, sözlü anlatım yoluyla oluşturulan metinlerdeki bağdaşıklık araçlarının ve fiilimsilerin kullanılma sıklığını ortaya koyması ve bu alana yönelik farkındalığın oluşturulması açısından önem arz etmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında daha önce benzer bir çalışmanın yapılmamış olması, bu araştırmanın Türkiye'deki eğitimcilere ve eğitim programcılara yol göstereceği ve yapılacak yeni araştırmalara olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayım

Araştırmada öğrenciler üzerinde yapılan ölçümlerin, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.4. İlgili Araştırmalar

A.Tural (1977) tarafından yapılan "Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi" adlı çalışmada, Ankara'da anaokuluna giden 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına; yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokulunun etkisi incelenmiştir. Deneklerin, sözcük bilgilerine yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi önemli bulunurken deneğin okula devam süresi ise önemsiz bulunmuştur.

Esposito (1979) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların konuşmalarında cinsiyet farklılığı olup olmadığı ve olduğu durumlarda ne zaman meydana geldiği incelenmiştir. 40 okulöncesi çocuk rastgele gruplara ayrılmış (kız-kız, kız-erkek, erkek-erkek) ve oyun oynarken konuşmaları kaydedilmiştir. Konuşmalarda, söz araları, söz yanlışlıkları ve diğerlerinin sözüne karışma olayı ve bunların miktarı incelenmiştir. Konuşmada cinsiyet farklılıkları, genel konuşma yetenekleriyle gelişerek hayatın ilk dönemleriyle edinilmiş görülmektedir (Akt. Hopurcuoğlu, 2010: 9)

Bal'ın (1988) "Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Söz Dizimi Yönünden İncelenmesi" adlı araştırmasında anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadeler söz dizimi yönünden incelemiştir. Okula giden ve gitmeyen 24'er çocuk üzerinde çalışılmıştır. Her çocuğun birinci ifadesinden itibaren kullandığı 50 sözel ifade seçilmiş ve bunlar sözcük sayısı, sözcük grupları, dil öğelerinin sıralanış düzeni, sözcük çeşitleri, sözcük düzeni, ekler ve cümle çeşitleri yönünden analiz edilmiştir. Sonuç olarak, cümlelerdeki sözcük sayısı yönünden anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay ve 60-71 ay erkek grupları arasında farklılık önemli bulunmuştur.

Said'in (1988) çalışmasında amaç, modern Arap edebiyatı ürünlerinden 4 hikâye ve 4 deneme metninde gönderim, eksilteli anlatım ve değiştirim öğelerinin metin bağdaşıklığı ve metinselliğe katkısını araştırmaktır. Çalışmada Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisi esas alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, Arapça metinlerde bağdaşıklığı sağlamada gönderim ve eksilteli anlatımın önemli görevler üstlendiği ve bu bağdaşıklık araçlarının Arapça ve İngilizcede birbirine çok yakın kullanımlara sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki metin türünde de gönderim öğelerinin (hikâye ve deneme) çok sayıda ve işlevsel olarak kullanıldığı; eksilteli anlatımın ise hikâyelerde daha çok kullanıldığı belirtilmiştir. Buna karşın Arapça'da değiştirimin çok kullanılmadığı, en çok fiile dayalı değiştirimin kullanıldığı, isme dayalı değiştirimin çok nadir ortaya çıktığı, cümleye dayalı değiştirimin ise hiç kullanılmadığı belirtilmiştir.

Slobin (1988), Türk çocuklarının dil gelişimlerin de zarf-fiillerin kullanımını ele aldığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, en sık kullanıldığını düşündüğü dört zarf-fiilin (-Ip, -IncA, -ErkEn, -ErEk) kullanımsal özelliklerini çocuklara verdiği bir metin doğrultusunda ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuçta, -Ip, -IncA ve -ErkEn zarf-fiillerinin kullanımlarının 3 yaşında başladığı ve 5 yaşında artış gösterdiği ve -ErEk zarf-fiilinin kullanımının 9 yaşından önce gerçekleşmediği tespit edilmiştir (Akt. Erkan, 1990)

Erkan (1990), "Sosyoekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi" adlı çalışmasında sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yönünden düşük ve yüksek olan ailelerin 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapılarını incelemiştir. Araştırmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki isimlerin iyelik ekleri, sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, özne ve gizli özne çeşitleri, fiil kipleri, eylemsiler, sözcük grupları ve cümle çeşitleri incelenmiştir. Sıklığı yönünden ise hem 48-54 aylardaki hem de 54-60 aylardaki kız çocukları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. 54-60 aylardaki Üst SED'den gelen çocuklar, diğer gruptaki Araştırma sonucunda, aynı yaş ve aynı cinsiyetteki farklı SED'lerden gelen çocukların, fiilimsi çeşitlerinden zarf-fiilleri kullanım sıklığı yönünden incelendiğinde, 48-54 aylardaki erkek çocuklarının arasında ve 54-60 aylardaki kız çocukların arasında farklılıklar görülmüştür. İsim-fiilleri kullanım çocuklara oranla isim-fiilleri daha sık olarak kullanmışlardır. İsim-fiillerin, sıfat-fiiller ve zarf-fiillere göre daha yüksek oranda kullanıldığı belirlenmiştir.

Abu-Hatab (1992) 200 üniversite öğrencisinin yazılı anlatımını, Halliday ve Hasan'ın taksonomisine bağlı kalarak bağdaşıklık açısından değerlendirmiştir. Çalışmada, genel olarak öğrencilerin tüm bağdaşıklık öğelerini kullanmada güçlük çektikleri, en çok da bağlaçları kullanmada başarısız oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinden gönderimi ve kelime bağdaşıklığını en çok, eksilteli yapıyı ve değiştirimi ise en az kullandıkları belirlenmiştir (akt. Coşkun, 2005: 11).

Goldman ve Murray (1992)'de yaptığı bu çalışmada İngilizceyi ana dili ve yabancı dil olarak konuşan kişilerin, bağdaşıklık araçlarından biri olan bağlama öğelerini kullanmalarındaki başarılarını değerlendirmiştir. Çalışmada bağlama öğeleri, ekleyici, sebep-sonuç bildiren, zıtlık bildiren, sıra ve dizi bildirenler olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir. İçinden bağlama öğelerinin çıkarıldığı bilgilendirici metinler kullanılarak yapılan ölçümlerde deneklerin ekleyici ve sebep-sonuç bildiren bağlama öğelerini zıtlık bildiren ve sıra-dizi bildiren bağlama öğelerine göre daha başarılı olarak kullandıkları görülmüştür (akt. Coşkun, 2005: 11).

Keçik'in (1992) *"İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu"* adlı çalışmasında 144'ü ilkököl 2. sınıf; 39'u ilkököl 5. sınıf olmak üzere 183 öğrenciye okumaları için bağdaşıklık açısından iyi ve kötü durumda olan 2 metin verilmiştir. Öğrencilerden bu metinleri okuduktan sonra önce metne bakarak metni özetlemeleri, sonra metne bakmadan hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Metinlerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin anlatımlarında dört temel sorun belirlenmiştir. Bu sorunlar:

- a) Asıl metinden uzaklaşma
- b) Sıralamada karışıklık
- c) Kabul edilemez eksiklik
- d) Gönderim sorunu

Çalışmada esas olarak gönderim sorunu üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda ilköğretim 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin, gönderim öğelerini başarılı bir şekilde kullanamadıkları için ürettikleri metinlerde bağdaşıklığı sağlayamadıkları belirtilmektedir.

Yuen'in (1993) 'de 567 ortaöğretim öğrencisinin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile okuma başarıları okuduklarını anlama ve yorumlama becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin birlikte okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri ile ikna etmeye yönelik yazılarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyi ölçülmüştür. Bağdaşıklık düzeyinin belirlenmesinde Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisine göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Tutarlılık için ise Bamberg'in (1984) "Holistic Coherence

Scoring Scale” (Bütüncül Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık düzeyleri ile okuduklarını anlama ve yorumlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılık puanlarının, okuma ve yorumlama becerisindeki değişimin (varyansın) % 25’ini; bağdaşıklık puanlarının ise % 10’unu belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık puanları arasında yüksek bir ilişki ($r = .49$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarının birbirlerine yakın kavramlar olmasına bağlanmıştır (akt. Coşkun, 2005: 11).

Ruhi'nin (1994), “*İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları*” başlıklı çalışmasının amacı, ilköğretim Türkçe derslerinde yapılan kompozisyon çalışmalarında öğrencilerin metni düzenlemede karşılaştıkları sorunları özetleyerek bu sorunların giderilmesi için bazı sınıf içi kompozisyon hazırlık alıştırmaları önermektir. Yazar öğrenci kompozisyonlarında görülen anlatım kopukluklarını iki ana nedene bağlamıştır:

1. Konu başlığının kompozisyonda yeterince daraltılamaması yani odak oluşturamama. Bunun sonucunda metindeki düşünceleri birbirine bağlama işlemi gerçekleştirilememektedir.

2. Konunun gerektirdiği sıralamanın metin içeriğinin düzenlenmesinde belirlenememesi. Buna bağlı olarak kompozisyonun giriş bölümünde bazı öğrenciler olayları yer ve zaman içerisine oturtamamakta, sonuç bölümünde ise daha önce sözü edilmesi gereken bir açıklayıcı bilgi dile getirilmektedir. Araştırmacı, öğrenci kompozisyonlarındaki bu sorunların giderilmesi için metin düzeyinde, sözcük/kavram ağları oluşturma, metin tamamlama, metin düzenleme, metin içeriğini öngörme çalışmalarının yararlı olacağını belirtmektedir.

İşsever’in (1995) “*Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*” isimli çalışmasında amaç, konuşma dilindeki bağlaçların metin içinde yüklenebileceği işlevleri ifade etmektir. Çalışmada, bağlaçların sınıflandırılmasında Halliday’ın dilin üç temel işlevi olarak belirttiği *düşünsel, metinsel ve bireyler arası işlev* ayrımı esas alınmıştır. Çalışmada bir

televizyon programındaki sohbet içerikli diyaloglar yazıya dökülerek bu metinler üzerinde incelemeler yapılmıştır. İncelemelerde bazı bağlaçların “*kimi zaman tek bir kullanımsal iletiyi odaklarken, kimi zaman da aynı anda birden çok kullanımsal ileti verebildiği*”, “*tüm bağlaçların kullanımsal bir değeri olduğu*”, “*yapısı gereği gerçekte bağlaç kullanımının çok az düzeyde olduğu bir dil olan Türkçenin, bugün bu açıdan farklı bir görünüm sergileyerek, bağlaçların oldukça işlek bir biçimde kullanıldığı bir dil durumuna gelmiş olduğu*” sonucuna ulaşılmıştır.

Karabağ ve İşsever’in (1995) “*Edinim Sürecinde Bağdaşıklık*” isimli çalışmasında ikisi 48-54 aylık; ikisi 54-60 aylık olmak üzere toplam 4 çocuğa resimleri gösterilerek bir hikâye anlatılmış, daha sonra da çocuklardan resimlere bakarak bu hikâyeyi anlatmaları istenmiştir. Üç gün sonra yapılan ikinci uygulamada ise çocuklarda resimlere bakmadan öyküyü hatırladıkları kadarıyla anlatmaları istenmiştir. Çocukların anlatımları bir ses alıcısıyla kaydedilmiş ve bu anlatımlar yazıya dökülerek bağdaşıklık açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede Halliday ve Hasan’ın (1976) bağdaşıklık tasnifi esas alınmıştır. Araştırma sonucunda 54-60 aylık çocukların metinlerde bağdaşıklık öğelerini kullanma bakımından 48-54 aylık çocuklara göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bu çalışmada (**Karabağ ve İşsever, 1995**) her iki dönemdeki çocukların değiştirim ögesini hiç kullanmadıkları; eksilteli yapıda ise isme dayalı eksilteli anlatımı çok sayıda kullandıkları, bununla birlikte cümleye dayalı eksilteli anlatımı hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Yine her iki dönemdeki çocukların bağlaçları kullanabildiği ve bunlar içinde en çok zaman bildiren bağlaçları kullandıkları görülmüştür.

Ruhi ve Kocaman’ın (1996) “*İlköğretim Ders Kitaplarında Dil Kullanımı*” isimli çalışmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile 6. ve 7. sınıflarda tarih ve coğrafya ders kitaplarındaki metinlerin, birçok yerde, bir konuyu açıklarken ana konudan ayrıldıkları veya birbirinden ayrı tartışılması gereken alt konuları bir arada aldıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ders kitaplarındaki bilgiler arasında bağıntıyı sağlayacak bağlaç kullanımı ve gönderim gibi elemanların kullanımında yanlışlıklar olduğu ifade edilmiştir.

Jin'in (1998) çalışmasında, Çinli 6 üniversite öğrencisinin İngilizce metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini üç türde (betimleyici, analitik ve araştırma) yazdıkları belirlenmiştir. İngilizce düzeyi bakımından öğrencilerin 3'ü orta, 3'ü de ileri düzeydedir. Çalışmada Halliday ve Hasan'ın bağdaşıklık taksonomisi esas alınmıştır. Yapılan analizlerde, bütün metin türlerinde ve her iki gruptakiler tarafından bağdaşıklık araçlarından kişisel gönderim (personal reference), işaret gönderimi (demonstrative reference), ekleyici bağlaçlar, zaman bildiren bağlaçlar ve kelime tekrarının yoğun biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte üç metin türünde de İngilizce düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre bağdaşıklık araçlarını kullanmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çalışmada metin türüne ve dil düzeyine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir (akt. Coşkun, 2005: 13).

Özmen'in (1999) "*Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması*" isimli makalesinde amaç, ilköğretim öğrencilerine, metin okuma-anlama becerisini kazandırmak için kurgusal metin türlerinden olan öykülerdeki bilgi birimlerinin ve ilişkilerinin nasıl düzenleneceği ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için soruların nasıl hazırlanacağını açıklamaktır. Çalışmada öykü yapısı kavramı tanımlanarak Stein ve Glenn'in ortaya koyduğu öykü yapısı örneklerle açıklamıştır. Bununla beraber, öykü yapısından okuduğunu anlama becerisini geliştirmede nasıl yararlanılacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin okuma derslerini plânlarken sunacağı öyküyü anlamayı sağlayacak bilgi birimlerinin elde etmeleri ve öğretim amaçlarını oluşturmaları önerilmiştir. Ayrıca, Türkçe kitaplarında yapılandırılmış öykülere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Akçataş'ın (2001) "Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dilbilim İncelemesi" adlı çalışmasının amacı, "Dokuzuncu Hariciye Koğuşu" romanındaki yapı, bağlaç ve anlam ilişkilerini metin dil bilim açısından inceleyerek, bu ilişkilere göre bir metin dil bilim (textlinguistic) tekniği geliştirmektir. M.A.K Halliday ve R. Hasan(1976)'ın taksonomisi esas alınmıştır. Çalışmada romanın metin yapısı hakkında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: 1. Metni oluşturan parçalar arasında

tam bir uyum vardır. 2. Yapı, bağlaç ve anlam bağlantıları dengelidir. 3. Bağlantılarda, kısalık ve yoğunluk sağlamıştır. 4. Aksiyon sistemi bağlarla düzenlenmiştir. 5. Gönderim bağlantıları, metin düzenleme işlevindedir.

Akça (2002) hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi ölçmek amacıyla ilköğretim dördüncü sınıftan 22'si deney grubu, 22'si kontrol grubunda olmak üzere 44 öğrenci üzerinde 7 hafta süren bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme becerilerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu; ancak hikayenin ana fikrini bulmada diğer hikâye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ramadan'ın (2003)' *"Cohesion in the written Works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan"* adlı doktora tezinde Ürdün Devlet Okullarında fen ve edebiyat alanlarında öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında bağlaç kullanım sıklıkları, metinlerdeki yeterlilikleri, bağdaşıklık çeşitlerini ve bağdaşıklığa yönelik hata kalıplarını Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık taksonomisini esas alarak ortaya koymuştur ve ulaştığı sonuçların çözümü için örnek aktiviteler önermiştir. Yapılan analizlerde öğrencilerin tamamına yakınının bağdaşıklık araçlarını kullanmada yanlışlıklar yaptıkları görülmüştür. En çok yanlışın bağlaçların kullanımında, en az yanlışın ise gönderim ve kelime bağdaşıklığında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin kullandığı bağdaşıklık araçlarının sıklık düzeylerine göre sıralaması şu şekilde belirlenmiştir: kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlaçlar, eksilteli anlatım ve değiştirim. Bağdaşıklık araçlarından değiştirimi öğrencilerin hiçbirinin kullanmadığı; eksilteli anlatımın ise sadece birkaç öğrenci tarafından kullanıldığı ifade edilmiştir (akt. Coşkun, 2005: 15).

Coşkun (2005), *"İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri"* adlı çalışması metin dil bilimini eğitim alanına uygulayan en kapsamlı çalışmalardandır. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerine ait metinlerde bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerinin incelendiği ilk çalışma olan bu araştırma, metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyinin geliştirilen ölçeklerle

nesnel olarak ifade edilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırmada ilköğretim 5 ve 8. sınıfta okuyan 372 ilköğretim öğrencisinin öyküleyici anlatımları bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir: Eksilteli anlatım (20,5), bağlama ögeleri (18,1), kelime bağdaşıklığı (15,9), gönderim (10,9),değiştirim (0,3). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili yaşadıkları en önemli sorunlar şu şekilde belirlenmiştir:

- (a) Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması
- (b) Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması
- (c) Şahıs zamiri veya işaret sıfatı kullanılması gereken yerde işaret zamiri kullanılması
- (d) Eksilteli anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerlerde eksilteli anlatım kullanılması
- (e) Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması
- (f) Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak düzeyde kullanılması.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Coşkun'un (2006) "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri*" üzerine yaptığı araştırmada amaç, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgulara göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık vardır.

1. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

2. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine yönelik tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları anne-babanın bitirdiği okul durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Girmen (2007) *“İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları”* adlı çalışmasının amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri, Türkçe dersi yazma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilerin, yazılı anlatım sürecinde yönlendirildiklerinde daha çok metafor kullandıkları; dil becerileri daha çok gelişmiş öğrencilerin ise metaforları daha çok kullandıkları görülmüştür.

_ Öğrencilerin daha çok yapı metaforları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Deyim, atasözü, kişileştirme, benzetme öğrencilerin kullandıkları diğer metafor örnekleridir.

_ Konuşma ve yazma sürecinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, daha çok metafor kullandıkları görülmüştür.

_ Öğrencilerin okuma yaşantı ve durumları, onların metafor kullanımlarını etkilemektedir. Okul dışı zamanlarını dil becerileri açısından daha zengin uyarıcılarla geçiren öğrencilerin ise diğer öğrencilere göre daha çok metafor kullandıkları görülmüştür.

Dilidüzgün (2008), *“Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım,”* adlı çalışmasında amaç, yöntem açısından metin yapısı

temelli modeller oluşturarak bu modeller ışığında ülkemizde Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metin etkinlikleri, 'metin olarak söylem' ve 'tür olarak söylem' yaklaşımlarıyla incelemektir. Çalışmada, ortaya konan yöntem temel alınarak bir öykü ve bir haber metni çözümlenerek bu çözümlemelere uygun değişik etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında ise araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ile bu bulgular ışığında Türkçe öğretiminde metin dil bilimi yaklaşımın esas alındığı öneriler sunulmuştur.

Kızıltan, Tunç ve Özçelik (2008), "*Çocukların Yazınsal Metinlerde Kullanılan Sözcüklerdeki Göndergeleri Kavrama Edinci*" başlıklı çalışmalarında amaç, çocukların Türkçe yazınsal metinlerde kullanılan göndergeleri kavrama düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla 52 ilköğretim 8. sınıf öğrencisine 225 göndergenin yoklandığı iki öykü verilmiş ve veriler çözümlenmiştir. Ancak bulgular, çocukların göndergeleri tam olarak anlayamadıklarını; kızların erkeklere oranla işlevsel göndergeleri daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. göstermiştir. Gönderge türlerine göre bakıldığında ise çocuklar, art göndergeleri ve ön göndergeleri metin dışı göndergelerden daha iyi anlamışlardır. Araştırmacılar, araştırma sonuçlarına göre, çocuklara yönelik yazınsal türde metin yazarlarının çocukların dil edinimine yardımcı olabilecek düzeyde göndergeleri kullanmalarının yararlı olabileceği şeklinde öneriler sunmuştur.

Lüleci (2010), "*Yeni Bir Disiplin Olarak Metin Dilbilim ve Türk Edebiyatına Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım*" adlı araştırmasının amacı, metin dil bilimin ortaya çıkışı ve gelişim aşamaları tanıtmak, metin dil bilimin geliştirdiği metinsellik ölçütleri irdelemek ve metin dil bilimin kavramlarının edebî metin üzerinde uygulanabilirliğini değerlendirmektir. Çalışmada bir çok farklı kaynak taranarak en güncel bilgilere orijinal dillerinden çevrilerek yer verilerek; metin dil bilimiyle edebiyat alanının yakınlaşması amaçlanmıştır; Sait Faik Abasıyanık'ın *Müthiş Bir Tren* adlı hikâyesi, Atilla İlhan'ın *Sisler Bulvarı* adlı şiiri, Haldun Taner'in *Keşanlı Ali Destanı* adlı tiyatrosu ve Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar* romanı üzerine yapılan metin dil bilimsel çözümlemeler edebî metnin birbirinden farklı seviyedeki birimlerinin bazı etkileşimlere girerek ahenkli bir bütünü ortaya koymuştur. Edebî metnin bütünselliğinin anlaşılmasında metin dil bilimin geliştirdiği bağdaşıklık,

tutarlılık ve metinler arasılık kavramlarının da son derece gerekli birer süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2012), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık” adlı araştırmasında amaç, ortaöğretim 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 524 öğrencinin yazılı anlatımları paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirmektir. Araştırmada, öğrencilerin, verilen 10 konudan birini seçerek yazdıkları kompozisyonlar, üç ayrı ölçekle değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları yüzde olarak şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı (% 51,26), bağlama ögeleri (% 20,22), eksiltili anlatım (%17,40), gönderim (% 10,58), değiştirim (0,46). Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, metindeki birimler arasında ilişki kurma işlevlerine göre bağdaşıklık araçlarını şu sıklıklarda kullanmışlardır: cümle içinde (% 31,60), cümleler arasında (% 47,32), paragraf içinde (% 15, 00), paragraflar arasında (% 6, 06). Bu bulgulara göre ortaöğretim öğrencileri, paragraflarda tutarlılığı oluşturma açısından önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Araştırmacıya göre paragraf ünitesini derslerinde görmeyen 9. sınıf öğrencileri ile bu üniteyi derslerinde görmüş olan 10. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada 10. sınıf öğrencilerinin paragrafta etkili giriş yapabilme ve düşünce organizasyonunu kurabilme açısından 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede başarılı olduğu görülürken; paragrafı etkili bir sonuçla bitirebilme, ana fikir oluşturabilme, paragrafta ana düşünce-yardımcı düşünce uyumunu kurabilme açısından 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı derecede bir başarı farkı görülmemiştir. 9. ve 10. sınıf öğrencileri, paragraflarında düşünceyi geliştirme tekniklerini sırasıyla şu sıklıklarda kullanmışlardır: örneklendirme (% 23, 84), soru sorma (% 22,91), tanımlama (15,23), karşılaştırma (% 14,83), zıtlık (10,01), tanık gösterme alıntı yapma (7,54), benzetme (4,37), sayısal verilerden yararlanma (% 1,05). Çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin paragraf düzeyindeki anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının kullanımı, tutarlılık oluşturma ve düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiş ve öğrenci yazılarından örnekler verilerek bu sorunlar değerlendirilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE DİL GELİŞİMİ

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânlarını sağlayan; onların sosyal, duygusal, bedensel ve zihinsel gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri açısından en iyi şekilde yönlendiren, bilinçli ve sistemli bir eğitimidir (MEB, 1998: 7).

Ülkemizde okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim: “Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini içeren, bu yaş grubundaki çocukların beden, zihin, duygu ve sosyal olarak gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını ve şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetiştirme ortamı sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, yeteneklerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir” (Topçu, 2012: 8).

Çocuğun doğumdan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren okul öncesi eğitim, insan yaşamının temelini oluşturan ve çocuğun gelişmesinin en hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Ülkemizde okul öncesi eğitim farklı yaş grupları için; bakanlıklara, bazı kamu kurumlarına ve özel kuruluşlara, yerel yönetimlere, vakıflara ve üniversitelere bağlı olan çeşitli kurumlar tarafından yürütülmektedir. Okul öncesi eğitiminin verildiği kuruluşlar şunlardır:

Kreşler: 0-2 yaş çocuklarının çoğunlukla bakım, beslenme ve korunmasına yönelik hizmetler veren kuruluşlardır.

Yuvalar: 2-4 yaş çocuklarının bakım ve eğitimlerini sağlayan kuruluşlardır.

Anaokulları: 3-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitimlerini sağlayan kuruluşlardır.

Ana sınıfları: İlköğretime bağlı olarak açılan ve özellikle dezavantajlı bölgelerden gelen çocukları destekleyerek onları ilköğretime hazırlayan sınıflardır.

Kreş ve Gündüz Bakım Evleri: Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak açılan ve 0-6 yaş kapsayan, daha çok çocukların sağlıklı büyüme ve bakımını amaçlayan kurumlardır. Ayrıca İl Sosyal Hizmet Müdürlüğü'nden izin alınarak özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılan özel kreş ve gündüz bakım evleri de mevcuttur (Topçu, 2012: 9).

2. 1. 2. Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkeleri

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, onlara hayal güçlerinin gelişimi, yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme ve iletişim kurabilme becerilerini kazandırma, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlama, onları temel eğitime hazırlama ve koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlamaktır (MEB, 2012: 5).

Bu amaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, öz-bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz-denetim kazandırılmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmeleri desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitiminde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (Haktanır, 2012: 4).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocukları sağlıklı ve beklenen davranışları yapabilecek düzeyde yetiştirmek için onların gelişim özellikleri ve bu özellikler doğrultusunda gereksinimlerinin neler

olduğu bilinmelidir. Özellikle çocukların, temel eğitime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, bu bakımdan çok daha önemlidir.

Öğrenmenin doğumla başladığı ve erken yaşlardaki öğrenmenin sonraki öğrenmelere temel oluşturduğu düşünüldüğünde temel eğitimin de doğumla başladığı kaçınılmaz bir gerçektir. Yapılan araştırmalara göre beyin yaşamın ilk yıllarında gelişmektedir. Bu gelişme sırasında kişiler ve nesnelerle etkileşimde bulunmanın da aynı proteinler, yağlar ve vitaminler gibi yaşamsal bir besin ögesi olduğunu ve yaşantılardaki farklılığın, beynin farklı yollarla gelişmesine katkı sağladığını göstermiştir. Erken yaşlarda sağlanan olanakların beyin gelişimi üzerinde etkisi ve örgün eğitim yaşının çocuğun öğrenme gereksinimlerini gidermek için çok geç olduğu düşünüldüğünde yaşam boyu sürecek olan öğrenmenin temeli okul öncesi dönemde atılmalıdır (Topçu, 2012: 11).

Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi'nde Dünya'ya gelen tüm çocukların, eşit hak ve fırsatlarla yaşamlarını sürdürme haklarının bulunduğu ifade edilse de günümüzde pek çok çocuk eşit olmayan koşullarla yaşama başlamakta ve yaşamlarını bu şekilde sürdürmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ve şartları elverişsiz çevrelerde büyüyen çocukların erken yaşlarda zengin uyaranlar tarafından desteklenmesi ve eğitilmesi onların ilerideki başarılarına katkıda bulunmaktadır. Koşullardaki bu eşitsizlikler okul öncesi eğitimini gerekli kılan toplumsal bir olgudur. Okul öncesi eğitime yapılan yatırımlar diğer çocuklara göre dezavantajlı sayılan çocuklara iyi bir başlangıç yaptırmaya ve bu eşitsizliğin giderilmesine yardımcı olmaktadır (Taner ve Başal, 2005).

Okul öncesi eğitim sunduğu ortam ile çocuğun kişiliğinin, duygu dünyasının, sosyal çevresinin, değer ve inanışlarının dengeli bir şekilde oluşmasına ve biçimlenmesine yardımcı olur. Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirir, Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmalarını sağlar (Yıldırım, 2011: 44).

Okul öncesi kurumları, çocuğa bilgi aktarmaktan çok, çocuğun içinde var olan yeteneklerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuk bu kurumlarda en iyi

oyun ortamını bulur, işbirliğini geliştirir, kuralları , paylaşmayı ve yaşatlarıyla iletişim kurarak birlikte yaşamayı öğrenir. Araştırmalar, okul öncesi kurumda eğitim görerek ilkokula başlayan çocukların, bu eğitimi göremeyenlere göre daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitiminin katkısı özellikle çocuk ilköğretime başladığı zaman kendini göstermektedir (Yavuzer, 2009: 225).

Bireylerin gelecek yaşantısını olumlu yönde etkilediği araştırmalarla kanıtlanan okul öncesi eğitim tüm dünyada önem kazanmaya başlamıştır. Farklı toplumsal ve kültürel etkenlerden dolayı okul öncesine duyulan gereksinim ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de, tüm ülkeler için geçerli birçok ortak neden bulunmaktadır. Bu nedenler şu şekilde sıralanmaktadır (Oktay, 1999: 234) :

- Aile yapısının geniş aileden, çekirdek aileye dönüşmesi
- Akrafa ve yakınlarının çocuk bakımı ile ilgili desteğinin köyden kente gelişle birlikte azalması
- Kadınların artan eğitim düzeyi ile birlikte evin dışında çalışma fırsatlarının artması
- Kültürel eşitsizliklerin, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünün dengelenmesi
- Özellikle şehirleşme ile birlikte artan apartman tipi sınırlı mekanlara sahip yaşama geçilmesiyle çocukların yaşatları ile birlikte bulunmaları ve hareket imkanlarının büyük ölçüde kısıtlanması
- Çocukların eğitiminde ailelerin bazı yetersizliklerinin bulunduğunu fark etmeleri.
- Sağlık ve büyüme ile ilgili çocuk psikologlarının araştırmalarından ortaya çıkan bilgi ve fikirler.

2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı

Eğitim programları, bir eğitim kurumundaki öğrencilerin yaşantıları ile düzenlenmektedir. 1989 yılında hazırlanmış olan okul öncesi eğitim program ve öğretmen kılavuzu okul öncesi eğitim kurumlarında 1994 yılına kadar

uygulanmıştır. 1994 yılında program yenilenmiş ve 2002 yılına kadar kullanılmıştır. 2002 yılında yapılan değişikliklerle beraber program kullanılmaya devam edilmiştir (Topçu, 2012: 29).

Okul Öncesi Eğitim Programı, “Okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere 0-72 aylık çocukların kurumlarda belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşmak, davranışlara uygun sistemli ve planlı eğitim yaşantıları düzenlemek ve hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içeren çalışmaların bütünüdür (MEB, 2006: 8).

Uygulanmakta olan bu program, “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların bilişsel, dil, psiko- motor ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesini, ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Program “Gelişimsel” bir program olması nedeniyle tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini temel almaktadır. Program “Bütüncül” bir anlayışa ve “Sarmal” bir yaklaşıma sahiptir (MEB, 2006a: 4).

2006 okul öncesi programı 36-72 aylık çocuklara yönelik olması nedeniyle bu yaş grubundaki tüm çocuklar için tek program uygulanmaktadır. Fakat öğretmenler uygulama sırasında kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak farklı amaçlar seçebilmektedir. Program çocuk merkezlidir. Bu nedenle içerisinde yer alan tüm amaçlar çocukların ihtiyaçları, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. 2002 programında olduğu gibi 2006 programında da üniteler yer almaz. Programda ulaşılması istenen amaç ve kazanımlar ünitelerin yerini almıştır. Program esnek bir yapıya sahip olduğu için hem öğretmenlere özgürlükler tanır hem de öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılığını ön planda tutar. Programın problem çözme becerilerini geliştiren oyun temelli etkinlikler içermesi ve günlük deneyimlerle beraber yakın çevre olanaklarından da yararlanılması belirtilmiştir. Öğretmenlerin planlı çalışmaları, değerlendirmelerini çok yönlü yapmaları ve aile katılımına yönelik etkinlikler düzenlemeleriyle programın amacına ulaşabileceği belirtilmektedir (Gürkan, 2007).

2.3.Okul Öncesi Eğitimde Gelişim Alanları

2.3.1.Psikomotor Gelişim

Fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteğe bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır. Motor gelişim farklı değişikliklere uğrasa da bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Motor gelişim, düzenli bir sıra izler.

2.3.1.1.Büyük Kas Motor Gelişimi

Kaba motor beceriler veya geniş kasların kullanılması diye de adlandırılmaktadır. Emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma, salınım, dönme, yuvarlanma, zıplama, denge gibi hareketler üzerindeki kontrolü anlatmak için kullanılmaktadır (MEB, 2006: 19)

2.3.1.2.Küçük Kas Motor Gelişimi

İnce motor becerileri olarak da adlandırılabilir. Eli ve ayağı kullanma becerileri ile nesne becerilerini kapsar. Tutma, kavrama, yazma, yırtma, çizme, yapıştırma, kesme gibi beceriler örnek olarak gösterilebilir. Bir çocuğun makasla kağıt kesebilmesi, ipe boncuk dizmesi, çatalla zeytin yiyebilmesi, kalemle geometrik şekiller çizebilmesi ince motor becerileri ile alakalıdır (MEB, 2013: 1).

2.3.2.Bilişsel Gelişim

Çocukların kendine özgü bir dünya görüşleri ve düşünce yapıları bulunmaktadır. Zihinsel süreçlerde hem nitelik hem de içerik açısından zamanla gelişimsel değişiklikler oluşur. Piaget'e göre bilişsel gelişim, organizmanın doğumdan ölümüne kadar farklı aşamalardan geçerek düzenli olarak niteliksel bir değişim içine girmesi olarak tanımlanır.

Bilişsel sistem çevreden girdiler alır. Girdileri algılar ve algıladıklarını belleğinde saklar. Düşündüğünde algıladıklarını belleğinden çağırarak kullanır. Daha da iyi düşünmek için bilgileri kavramlaştırır ve genelleştirir. Yeni düşüncelerle çıktılar verir ve çıktılardan dönüt alır. Aldığı dönütlerle bilişsel gücünü geliştirir. Farklı girdiler aldığı anda, dengeleme yapar (MEB, 2014: 3-4).

2.3.3.Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin yaşadığı toplumsal uyaranlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirerek yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Tüm kültürlerde, sosyal gelişim için kişiler arası etkileşim gereklidir. Her kültürde, sosyalleşmenin ilk ve en önemli noktası, büyüyen çocuğa, istenilen davranışlar kazandırmak ve bu davranışları biçimlendirmektir. Bazı değerler ve davranışlar kültürler arasında farklılık gösterse de her toplumda, belli davranışların doğruluğu ve yanlışlığı ile ilgili bazı kurallar sistemi vardır. Yetişkinler çocuklardan bu kuralları öğrenmelerini bekler ve kurallara uydukları zaman da memnun olurlar. Bu bağlamda okul öncesi dönemde sosyal gelişim için beklenen hedef davranışlar çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilmeleri, akran gruplarına, aile, okul ve diğer sosyal gruplara katılabilmeleri, ileriki yaşlarda kendilerini riskli davranışlardan koruyacak kararlar alabilmeleri ve zorluklarla başa çıkma yeteneğine ve motivasyonuna sahip olmalarıdır (Ömeroğlu, Esra, Büyüköztürk, Şener vd. 2014: 14).

2.3.4.Özbakım Becerileri

Özbakım becerileri, çocuğun günlük hayatını rahat bir şekilde devam ettirmesini sağlayacak (yemek yeme,giyinme,soyunma,temizlik ve tuvalet alışkanlığını kazanma, tertip ve düzen, sosyal çevredeki rol-model yetişkinleri taklit edebilme ve bir yetişkin denetimi olmadan kendisini tehlikelere karşı koruyabilme) gibi davranışları yapabilmesidir (Demiriz ve Dinçer, 2000: 59).

2.3.5. Dil Gelişimi

Seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Dil gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder.

Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Dil, öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması ve dili kullanabilecek bir ortamın bulunması gerekir. Çocuklar, çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrenmeye çalışırlar. Dil gelişiminde ilk dönemler evrensel özellik gösterir. İlk yıllardaki bu evrensellik 18-32 aydan sonra, sosyal sınıf farklılıklarının etkisiyle yok olur. Dil ile kritik yaş ilişkisi de dilin bir başka özelliğidir. Dünyadaki bütün çocuklar, kendi dillerini 2-5 yaşları arasında öğrenmektedir. Çocuklar, benzer dil yeteneği ile doğarsalar bile gelişimleri için gerekli ses uyarılarını alamadıklarında (işitme engelli doğarlarda olduğu gibi) dil yeteneklerinin köreldiği görülmüştür. Konuşmanın olmadığı bir ortamda çocuğun konuşmayı öğrenemediği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemde dil gelişimi çocukların oyunları sırasında arzu ve isteklerini ifade etmek; heyecanlarını, duygularını, olayların ve nesnelerin durumunu açıklamak ve bu sayede de iletişim becerilerini kazandırmayı amaçlar (MEB, 2013: 3-4).

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında (2006: 17) farklı yaş gruplarına göre dil gelişim alanına ait amaçlar verilmiştir. Buna göre 5- 6 yaşa ait dil gelişimi amaçları şu şekildedir:

- 1) Sesler arasındaki farklılıkları söyler.
- 2) Sesler arasındaki benzerlikleri söyler.
- 3) Verilen sese benzer sesler çıkarır.
- 4) Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar.
- 5) Sıralı ve bileşik cümleler kurar.
- 6) Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
- 7) 6 ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurabilir.
- 8) Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanır.
- 9) "Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" gibi sorular sorar.

- 10) “Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?” gibi soruları yanıtlar.
- 11) Cümlelerinde “çünkü, daha sonra” gibi bağlaçlar kullanır.
- 12) İşaret ve kişi zamirlerini kullanır.
- 13) Konuşmalarında zaman zarflarını kullanır.
- 14) Çoğunlukla dilbilgisi kurallarını doğru kullanır.
- 15) Bazı sözcüklerin zıt, eş ve eşsesli anlamlarını söyler.
- 16) Sohbeta katılır ve sohbeti sürdürür.
- 17) Akıcı konuşur.
- 18) Dinlediği bir öyküyü anlatır.
- 19) Resim, nesne, ya da olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır.
- 20) Konuşmalarında mizahı kullanır.
- 21) Çevresindeki yazılı materyalleri tanır.
- 22) Yazının bir anlam ifade ettiğini bilir.
- 23) Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır.
- 24) Okumanın günlük yaşamdaki yeriyle ilgili konuşmalara katılır.
- 25) Yazının yönünü gösterir.
- 26) Kitaplarda anlam taşıyan ögenin yazı olduğunu söyler.
- 27) Kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar.

2.4. Dil Gelişim Dönemleri

2.4.1. Konuşma Öncesi Dönem

Bebeklerin daha annelerinin karnındayken sese tepki verdikleri annelerinin konuşması sırasında kalp atışlarının değiştiği bilinmektedir. Doğumundan itibaren çocuğun dil gelişimi incelendiğinde getirdiği bir ses kapasitesinin olduğu gözlemlenebilir. Çocuğun dili anlama ve konuşmasında belli aşamalar vardır.

2.4.1.1. Ağlama Refleksif Dönem (0-2 Ay)

Çocuğun dünyaya gelir gelmez çıkardığı ilk ses ağlamaktır. Ağlama dil gelişiminin ilk basamağını oluşturur. Bu nedenle ağlama bir iletişim aracı niteliğindedir. Yeni doğan bir bebeğin ilk ağlaması normal dil gelişiminin doğal bir aşamasıdır. Bir bebeğin doğar doğmaz ağlamaması genellikle çocuğun gelişiminde

normal dışı bir durum olacağı şüphesini uyandırabilir (Yavuzer, 1993: 69; Okuturlar, 1986: 124; Altınköprü, 1999: 20).

Her çocuk için dil geliştikçe ağlama azalmaktadır. Ancak bunun tamamen ortadan kalması için önce çocuğun isteklerini konuşarak ne şekilde yerine getirebileceğini öğrenmesi gerekir. Ağlamaya ek olarak ilk aylarda bebekler bir takım basit sesler çıkarırlar. Bunlar, açlık veya memnuniyetsizlikten dolayı hırlama, aksırma ve öksürmeye benzeyen seslerdir (Yavuzer, 1998: 68-70).

Bebeklerde, konuşmanın temelini kısa ve derin soluk alışverişler oluşturmaktadır. Çocuk seslerin çıkarılması için ağlama sırasında gerekli dudak, çene ve dil hareketlerini tekrarlama imkanı bulur; ses ve solunum düzenleme becerisini çalıştırır. İlk üç haftadaki sesler amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılan henüz farklılaşmamış seslerdir. Bu dönemde çocuğun soğuk, açlık ve acıya karşı tepkisi henüz farklılaşmamıştır. Dördüncü haftadan itibaren çıkarılan sesler ise genellikle açlık ve rahatsızlık uyarıcıyla ilişkilidir. Anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini birinci ayın sonunda, ağlamalar belirleyebilmektedir (Davaslıgil, 1982: 30; Baykoç Dönmez, 1986b: 90; Cole Morgan, 1985: 316)

2.4.1.2. Cıvıldaama Dönemi (2-4 Ay)

Bu evrede bebekler rahatlık ve mutluluk ifade eden sesler çıkarır. Ağlama sıklığı azalır ve gülücükler artar. /o,a,u,ı/ gibi ünlü seslemelere art damaksıl /k, g/ benzeri seslerde eklenerek ünlü ünsüz sıralamalarını andıran sesler çıkarılır. Bu evrede ebeveynlerin agucuklar olarak tanımladığı seslemelere sık rastlandığı için agulama evresi de denir (Topbaş, 2006: 74).

Bebeklerin ses mekanizması üzerinde kontrolleri artar. Hoşnutluklarını belirten sesler çıkarırlar ve çıkardıkları bu sesleri taklit ederler. Bebeğin bu dönemde çıkardığı sesler refleksif değildir. Ses çıkarma için uyaran çocuğun kendisidir ve ses çıkarması için işitmesi önemli değildir (Erkan,1990: 5 ; Baykoç Dönmez ve Arı, 1992: 116).

Hayatın ilk aylarında ağlamaya ek olarak bebekler birçok basit sesleri de çıkarırlar. Bu sesler evrenseldir öğrenilmezler. Bebek bu sesleri bilinçsiz olarak üretir. Bu seslerin bir kısmı rahatsızlık durumunu ifade ederken bir kısmı da memnuniyeti ifade eder. İkinci ayın sonundan itibaren bebekler kumru gibi sesler çıkarmaya başlar. Bu ilkel sesler çevresel etkenlerden ve işitme algısından bağımsız olarak meydana gelir. Bu seslendirmelere çok erken bir aşama da o dilin temel taşları gözüyle bakılabilir. Doğumdan iki ay sonrasındaki erken bir dönemde çocuk dildeki insan sesinin çıkarabildiği tüm sesleri çıkarabilir (ÇayırÇimen, 1999; Yavuzer, 1993: 70; Dereobalı, 1994).

2.4.1.3.Mırıldanma Dönemi (4-6 Ay)

Ses oyunları evresi olarak da bilinen bu evrede çocuğun ses denemeleri, ünlü, yarı ünlü seslerle yüksek perdeli sıralamalar, tiz veya bas seslemeler vardır. Bu evrenin sonuna doğru (ba), (da) gibi ünsüz- ünlü şeklinde sıralı, zamanlaması yetişkinlerinkine kıyasla yavaş bir mırıldanma başlar. Özellikle ses değişimleri gırtlak ve gırtlak üstündeki anatomik yapının gelişimine bağlanır (Topbaş, 2006: 74).

Bu dönemde çıkarılan seslerdeki tonlama biçimleri yetişkinlerin kullandığına benzemeye başlamaktadır. Çocukların dil açısından ilk algılama ve üretme açıları ile sergiledikleri anlam bakımından farklı tonlama biçimleridir (Piyade, 1990: 7).

Bu dönemde dil gelişimi açısından önemli bir devre olarak kabul edilir. Mırıldanma, bebeğin ilk konuşmaya benzeyen sesleridir. Bu devrede bebek sesini dikkat çekmek, istediklerini veya karşı olduğunu dile getirmek için kullanmaya başlar. Yani bu ilkel dilini hem diğerlerinin davranışlarını değiştirmek hem de kendini ifade etmek için kullanır. Bu dönemde bebek ses mekanizması üzerindeki kontrolü artırır. Dili yuvarlama ve ileriye uzatma becerisi görülür. Çoğu zaman çıkardığı sesler ana dilinde bulunmaz. Bu sesler başlangıçta refleksif olsa da bu dönemde tamamen amaçlı hale gelir. Bebek “b, m,p” gibi dudak seslerini çıkarır. Ayrıca uzun oyun sesleri, çığlıkları ve seslenmeler geliştirir. Böylece çocuğun çıkardığı seslerin sayısı ve türünde artmalar görülür (Temiz, 2002: 24; Aral,Neriman ve Diğerleri, 2000: 133; Baykoç Dönmez, 1986 a: 92).

2.4.2.Konuşma Dönemi

Bu dönem de ; ses- sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler yer alır.

2.4.2.1.Ses -Sözcük Dönemi (9-12 Ay)

Çocukların 9-12 aylık iken çıkardığı sesler artık anadiline ait seslerdir ve bebek anadilinin ses örüntülerinin farkına vararak bu sesler üzerinde ses çıkarma sırasında daha çok durur. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden bu anlamdan yoksun ve akıcılık özelliği olan ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir.

Anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar diye adlandırılan bu sesler bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutmaktadır. Bu dönem ses- sözcükler dönemi olarak adlandırılır.

Bu yaşta yeni ses bileşimlerinin kullanması ve bunların birbiri ardınca sıralanması sözcüklerin anlaşılmasını çoğu zaman zorlaştırır. Bu sözcükler zor anlaşılmasına rağmen, içerikleri duygusal yönden epeyce yüklüdür (Yavuzer, 1993: 71).

2.4.2.2.Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)

Bebeklerin çoğu 12-18.aylarda ilk sözcüklerini kullanmaya başlar. Ancak bu aşamaya ulaşmak için bebekler, aylar boyunca etraflarında duydukları sesleri sabırla dinlerler. Çevre ve çocuğun donanımı bu ilk sözcüklere ulaşmaya katkıda bulunur. Bebekler kapasiteleri ve duyduklarıyla kendi konuşmalarını başlatırlar. Böylece konuşma dilinin ilk basamaklarını oluştururlar. Sözcükleri sınıflandırma ve düşüncelerini dile getirme aşamalarını doğuştan sahip oldukları bilişsel yetenekleriyle gerçekleştirirler. İlk sözcüklerini çevrelerinden duydukları ile oluştururlar (Bayhan ve Artan, 2004: 132-133).

Tek sözcüklü konuşmaların doğru olup olmadığı hakkında bazı görüş ayrılıkları vardır. Diğer araştırmacılar, bebeklerin iki ya da daha fazla sözcüğü birleştirmeye başlayana kadar, soru sorucu, bildirici ve emir verici sözcükleri farklılaştırmak için farklı tonlamaları tutarlı olarak kullanmadıklarını bildirmektedir. Bebekler genellikle cümleleri kendileri üretmeden önce başkalarının cümlelerini anlarlar (Gander ve Gardiner, 1998: 175-176).

2.4.2.3.İki Sözcük Dönemi (18 Ay-2 Yaş)

Dil ediniminin hızla ilerlediği yaklaşık 2 yaşında tamamlanan bu dönemde sesbilgisel örüntüler belli sözcüklere bağımlı olmaktan çıkar ve söyleyiş örüntüleri daha sistematik ve düzenli bir hal alır. Çocukların hedef yetişkin söyleyişine ulaşma çabası içinde oldukları bu düzenli görünüm kestirilebilir özellikler taşır (Topbaş, 2006: 76).

Sözcük dağarcığında genellikle 18-24 aylar arasında bir patlama meydana gelir. Çocuklar “Anne ayakkabı”, “Araba gider”, “Ben de attı” gibi iki sözcüğü birleştirirler. İlk cümleler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşurken edat, sıfat, zarf gibi diğer cümle öğeleri bulunmaz. Bu nedenle sadece anlam taşıyan bu sözcüklere **telgraf konuşması** denir. Daha sonra bu tarzda gelişme göstererek ana dilinin gramer yapısını öğrenmeye başlarlar (Bayhan ve Artan, 2004: 136).

2,5 yaş civarında ise çocukta gramer yapısı hızla gelişir. Konuşmalarında zamirleri (ben, sen, o), çoğul ve çekim eklerini, altında- üstünde kelimelerini, geçmiş ve gelecek zamanı kullanabilir. Dil psikologları çocukların belli bir biliş düzeyine geldikten sonra iki kelimeyi anlamlı olarak bir araya getirebildiğini ifade eder (Aydın ve Bilgin Aydın, 1999: 15; Ülgen ve Fidan, 1991: 147).

2.4.2.4.Üç ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler Dönemi (3-5 Yaş)

Üç yaşına gelen bir çocuk daha karmaşık dilbilgisel kuralları içeren üç sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Böylece çocuğun dili gittikçe daha çok yetişkin diline benzemektedir (Ahioğlu, 1999: 29).

Çocuğun sözcük dağarcığı bu dönemde hızla zenginleşmeye devam eder. Anlamsız seslendirmeler yer almaz ve çocuk yeni sözcükleri öğrenmekle beraber eski bildiği sözcükleri de daha esnek ve doğru kullanmaya başlar. Özellikle kavramsal gelişimle yakından ilgili olarak sınıflandırma (aynı, farklı), kıyaslamalı ilişki (daha uzun, daha çok), neden sonuç (de, ondan, diye, onun, için, çünkü), yer (içinde, üstünde, altında, arasında), zaman (şimdi, yarın, sonra, önce) gibi kavramlara değinen sözcüklerin arttığı görülür. Üç yaşına gelen bir çocuk özne, yüklem ve nesne arasında ki fonksiyonel ilişkileri anlayarak ifade eder ve sözcük bilgisi yaklaşık bin dolayındadır. (Davaslıgil, 1982: 33; Fişek ve Yıldırım, 1983: 140; Baykoç Dönmez, 1986b: 94).

Dört yaşından sonra bağ- zamir yan cümlecikleri çocuğun rahatlıkla kullanabileceği bileşik cümle türleri olmaktadır. Dilin kolay kullanılan bir araç haline geldiği dört beş yaşında ise, kız çocukları dili erkeklerden daha hareketli bir şekilde kullanır. Çocuk anne ve babasının konuşma düzenini taklit eder. Cümle yapısı önceki döneme göre daha karmaşık bir hal alır ve ses üretiminde doğruluk oranı artar. Birleşik sözcüklerin ayrı birimlerin olduğunun farkındadır ve çoğul kullanımı doğrudur (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992: 120; Yavuzer, 1990: 35-38; Yavuzer, 1998b: 209; Paycı, 1994: 28).

2.4.2.5. Gramer Kullanım Dönemi (5-6 Yaş)

Çocuğun duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini ve kendisini iyi bir şekilde ifade edebildiği bu dönemde dil kullanımı çok yönlüdür. Bu yaşta kendine yönelik yani ben merkezci konuşma görülür ve kelime hazineleri yaklaşık 1000 civarında olur. Cümlelerin neredeyse yarısı dilbilgisi kurallarına uygundur (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000: 135-136).

Yaş ile birlikte belirli bir olay karşısında kullanılan kelimelerin sayısında da büyük bir artış olur. Ayrıca çocuğun sözcük dağarcığının geniş veya dar olmasının da onu çevreleyen durum değişkenlerinin de (aile, radyo, televizyon, vb.) önemli bir etkisi vardır. Genel olarak kitleyi temsil eden ortalama çocuklardan derlenmiş gruplar içinde yapılan araştırmaların sonuçları arasında büyük bir tutarlılık olduğu

söylenbilir. Yüksek zekalı çocuklar arasında yapılan araştırmalarda ise, belli bir olay karşısında birçok kelimenin ve oldukça uzun cümlelerin kullanıldığı görülmektedir (Karabağ, 1995: 21; Jersıld, 1983: 485).

Çocuklar, "Dişimi fırçaladım ve uyumaya gittim." Gibi olayları oluş sırasına göre 5 yaşlarında anlatabilirler. Bu durumu gerçekleştirmeleri yetişkinlerin verdiği iki emri anlamalarını sağlar. Olayları "önce- sonra" sırasına dizme, "geçmiş, şimdiki, gelecek" zamanı kullanma becerileri gelişir. Çocuklar artık 6-7 yaşlarında birlikte yaşadıkları yetişkin gibi konuşurlar (Bayhan ve Artan, 2004: 138).

Çocukların bu dönemde biçim bilgileri, söz dizimi bilgileri ve anlam bilgileri hızlı bir gelişim gösterir. Çocuğun bildiği sözcük sayısı artar. 6 yaş çocuğu günde yaklaşık 22 sözcük öğrenmeye devam eder. Çocuklar gramer kurallarının %90'ını 5-6 yaşlarında tamamlayarak duygularını ifade etmeye başlarlar (Kızıltaş, 2009:14).

Çocuklar, 5-6 yaşlarında sözcük düzeyi becerilerine ek olarak; ilgi kurmaya yönelik (relational words) yer ve zaman, nesne, nesne ve olay arasındaki ilişkileri belirleyen sözcüklerin anlamlarını kestirebildikleri kelimeleri de edinirler. Bu ilişkiler sayesinde cümle içi anlamlar ortaya çıkar (Piyade, 1990: 9).

Dil kullanımı bu dönemde sosyal bağlamda etkili, kurallı, duruma uygun dilbilgisi yeterliliğini gerektirir. Olayların başlama ve bitiş zamanları, oluş sıraları, her gün belirli zamanlarda oluşan olaylar (rutinler) ve çocukların bu olaylara karşı verdikleri tepkiler bireylerle olayların bağıntısını anlamak için gereklidir. Çocukların dil becerileri yaşantıları içinde kazandıkları olaylara yönelik anlam bilgisiyle gelişir. Yine çocuğun hikâye anlatması, herhangi bir konuda sohbete katılması, konuşmayı sürdürmesi, açıklamalar ve betimlemeler yapması da dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir süreçtir (Kızıltaş, 2009: 14).

2.5. Dil Gelişim Kuramları

2.5.1. Davranışçı Kuram

Davranışsal kuram çocuğun ana dilini nasıl öğrendiğine ilişkin geliştirilmiş ilk kuramdır. Bu kurama göre çocuklar konuşulan dili herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Davranışçılar gözlenebilir ve ölçülebilir olmadıkları için dil yapılarını oluşturan zihinsel yapılara ve içsel mekanizmaya önem vermemişlerdir.

Bu kurama göre çocuk, agulama sırasında bazı sesleri tesadüfen çıkarmaktadır. Yetişkinler ve anne-babalar ise, bu sesleri düzelterek anlam vermekte (gülümsemekte, sevinç gösterilerinde bulunmakta) yani pekiştirmektedirler. Böylece çocuk çevresindekilerin söylediği şeyden memnun olduğunu görünce, aynı sesleri sık kullanmaya başlar ve tekrar ederek öğrenir. Dilin kazanılmasında pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sesleri taklit etmeleri de önemli olmaktadır.

Dili, öğrenilen bir davranış gibi gören en önemli kuramcı Skinner'dır. Skinner (1957) "dilini taklit, pekiştirme ve ödüllendirmeye kazanıldığını" savunur. Bu yaklaşım çevresel faktörlerin ve değişkenlerin çocuğun dil kazanımının da önemli rol oynadığı üzerinde durur. Çocuğun doğru söylediği sözcükleri yetişkinlerin pekiştirmesiyle çocuğun ayırt etmeyi ve doğru olan sözcüğü öğrendiğini varsayar. Skinner, konuşmanın tıpkı diğer davranışlarda olduğu gibi, işlevsel şartlanma yoluyla kazanıldığı görüşünü ortaya atmıştır (Yıldırım, 2008: 19).

Bu kuram dikkat çekmiş olsa da bazı araştırmalar, çocuğun ilk sözlerinin taklit değil, kendi yarattığı sözler olduğunu göstermiştir. Bunun yanında dil gelişimi sadece taklit veya pekiştirmeye açıklanmaz. Aynı evde büyüyen çocukların farklı zamanlarda konuşması, yine farklı kültürlerde yetişen çocukların ilk sözcüklerinin benzer sesler içermesi, hiç işitemeyen çocukların özel konuşmayı eğitimle öğrenebilmesi gibi durumların olması, dil gelişimine yönelik farklı bakış açılarının gelişmesine sebep olmuştur (Erden ve Akman, 1998: 77; Senemoğlu, 2000: 133; Maviş, 2005: 32).

Klasik ve edimsel koşullanma, taklit ve sosyal öğrenme kuramı bu görüşün temelini oluşturur. Kuram, dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve yetişkinlerin pekiştirmeleriyle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur. Klasik koşullanmada çocuk kelimeleri öğrenirken rastgele “nne”, “ann” gibi değişik sesler çıkarır ve sonra annesinin kendisine güldüğünü ve onu kucakladığını görür. Böylece çocuğun kendiliğinden çıkardığı ses, belirli bir kişiyle koşullanmış olur. Çocuk “sıcak” kelimesini, elinin yanması ve sobaya dokunması durumlarını da annesi ile bağlantı kurarak öğrenir (Cüceloğlu,1997: 211; Gander ve Gardier, 1998: 184).

Edimsel koşullanmada ise; Skinner (1957) ve Rochlin (1976) göre çocuk diğer davranışlarını nasıl öğreniyorsa, dili de aynı öğrenme süreçleri yoluyla öğrenir. Tek fark çocuk çevresini el ve kollarıyla değil sözle etkiler. Bu görüşe göre dil öğrenmenin temelinde pekiştirme, sönme, genelleme gibi edimsel öğrenmenin temel ilkeleri vardır (akt. Erden ve Akman, 1998: 63; Cüceloğlu, 1997: 211; Best, 1999: 23).

Brown ve Bellugi’de yaptıkları çalışma sonucunda pekiştirme ve taklidin yanı sıra aile faktörünün de çocukların dil gelişiminde önemli olduğunu vurgular (Kefi,1999).

2.5.2.Sosyal Etkileşim Kuramı (Sosyolinguistik/ Pragmatik)

Bu kuramın temel hipotezinde, çocuklar dili sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için öğrenirler. Pragmatik görüşte çocuklar dili sosyalleşmek ve toplumun bir parçası olmak için öğrenirler. Kuramın öncülerinden Vygotsky’e göre, sosyal çevre dil öğreniminin ham maddeleri olan kavram, düşünce beceri ve tutumların kaynağıdır. İçinde bulunduğu kültüre göre çocuk belli bir duyuşsal özellik veya bilişsel yeterlik kazanır. Kurama göre dil içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir (Turan, 2000:10; Solmaz, 1997: 6 ; Eskinazi, 2003: 15).

Sosyal öğrenme kuramcıları, dil gelişiminin, sosyalleşme süreci içinde gerçekleştiğini; çocuğun konuşmayı da çevresindeki modelleri gözlem ve taklit ederek öğrendiğini savunurlar. Bu durum konuşmada şive farklılıklarını ortaya çıkarır (Küçükkaragöz, 2004: 99).

Vygotsky, zihinsel gelişime sosyo-kültürel açıdan yeni bir bakış açısı getirerek dil ve düşüncenin birlikte geliştiğini kabul etmiştir. O'na göre yüksek zihinsel işlemlerin düzenlenmesinde ve düşüncenin gelişmesinde temel araç dildir (Maviş, 2005: 43; Oktay, Gürkan, Unutkan ve Zembat , 2003: 19).

2.5.3.Biyolojik Kuram (Psiko-linguistik)

Dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında bazı psikologlar dil öğrenmeyle ilgili psikolinguistik kuramı geliştirmişlerdir. Bu kuram, insanların doğumdan önce dili konuşmak üzere programlandığını ve doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu kabul eder. Bu nedenle koşullar ne olursa olsun çevre de konuşan olduğu sürece, insan yavrusu konuşmayı öğrenir. Çocuk dili öğrenirken hem bir dizi kelimeyi hem de bu kelimelerin dizi haline getirmesini sağlayan gramer kurallarını da öğrenir. Bu kurallar, birer hipotez hükmündedir. Çocuk başkalarıyla konuşması sırasında bu kuralları deneyip uygulayarak, bu hipotezleri gramer kuralları hâline dönüştürür (Cüceloğlu, 1999: 212)

Bu görüşün temel hipotezine göre çocuklar dil kurallarını uygulamak için doğuştan dil kapasitelerine sahiptirler ve kendi başlarına dil kazanmanın üstesinden gelebilirler. Bütün kültürlerde de çocuklar aynı şemayı izler (Baykoç Dönmez, 1986: 91).

Chomsky' e göre tüm çocuklar yürümeyi öğrendiği gibi, dili de biyolojik olarak belirlenmiş ve olgunlaşma gösteren bir şekilde kazanırlar (akt. Güleriyüz, 1990: 127; Uyar, 1995: 39).

Küçük çocukların bile kendi dillerini öğrenmede daha fazla sorumluluk aldığını kabul eden ilk dilbilimci Noam Chomsky'dir. Chomsky (1963), maymun

beyni ile insan beynini karşılaştırdığında maymun beyninde duyu ve hareket alanlarının bulunduğunu; insan beyninde ise konuşmayı üretme, dili kavrama ve şekilleri isimlendirme, okuma, yazma ile ilgili önemli alanların bu alanlara ek olarak bulunduğunu belirtmiştir (akt. Bayhan, Pınarsan ve Artan, İsmihan, 2004: 124; Ülgen, 1995: 134).

Chomsky dil kazanımında zıtlık ilkesi üzerinde durmuş ve bunu her dilde olduğunu savunmuştur. Örneğin seslerin ağzın ön ya da arkasında çıkması, takıların bazen başa, bazen sona gelmesi ve dili oluşturan yapılardan ünlü ve ünsüz fonemlerin bulunması gibi zıtlıklardır. Chomsky pekiştirme teorisinin sınırlılıklarını da dikkat çekmiştir. Ona göre her insan dil kazanımı için sihirsel bir yapıyla doğar. Bu yapı dil kazanım aygıtı (LAD)' dır. LAD, çocuğun dile ait bilgileri çevresinden ayırmasında, dilbilgisini formüle etmesinde ve dil yaratmasında kullandığı bir araçtır. Yani çocuk çevresindeki konuşmaları işittiğinde farkında olmadan kurallar çıkarır ve bu kuralları kendi dilinde formüle eder (akt. Solmaz, 1997: 5).

Çocuğun dili kazanmasında evrensel özellikler olduğunu dolayısıyla çocukların dil kurallarını aynı sırayla öğrendiğini vurgulamaktadır. Bu kuram önemli araştırmaları ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar farklı dillere sahip toplumlarda dil öğrenen çocuklar arasındaki benzerlikleri yani dil evrenselliklerini araştırmaya başlamışlar ve dil kazanımında doğal gözlemlerin değerini ortaya koymuşlardır (Dönmez, 1986: 91).

Psikolinguistik kuramcılarının kullandıkları önemli bir araştırma yöntemi de insanın doğumundan konuşabileceği ana kadar ki bütün sözel anlatımlarını incelemeyi ve kaydetmeyi içerir. Çeşitli kültürlerde bu yöntemle elde edilen bütün verileri çözümleyerek bütün bebeklerin ve çocukların içinde bulundukları kültüre bakılmaksızın son derece benzer bir dil evresi sırasından geçtiklerini keşfetmişlerdir (Gander ve Gardiner, 1998: 187-199).

Lenneberg (1967)' ye göre konuşmada biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen gözlemler vardır:

1) Dünyadaki kültürlerin hepsinde çocuklar, ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedirler.

2) Dünyadaki kültürlerin hepsinde çocuklar, konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenebilmektedirler.

3) Dünyanın her yerinde , anadilini ilk on yılda öğrenemeyenler, daha sonra da öğrenememektedirler (akt. Yıldırım, 2008: 19).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SÖZLÜ ANLATIM VE METİN

3.1. Sözlü Anlatım ve Konuşma Becerisi

Sahip olduğumuz dilin söz ve yazı olmak üzere iki önemli kullanım biçimi vardır. Söz, insanlara genetik yapılarında verilmiş, yazı ise insanların düşünme gücüyle geliştirilmiştir.

Söz, sosyal ve psikolojik ağırlıklı yapısıyla daha çok günlük iletişimde kullanılır. Başkalarına açıklanmak istenen basit bir gereksinimden karmaşık duygu ve düşüncelere kadar bir çok durum sözlerle ifade edilir. Yazı ise kalıcı değerlerin oluşturulmasında etkilidir (Ünsal, 2005: 12).

Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde söz yazıdan daha önce gelişir. Bu gelişme konuşma ile birlikte kendisini gösterir.

Chomsky'e (1965) göre devinsel (motor) beceri ile dilsel edinci oluşturan ve çoğunlukla gözlemlenemeyen işlemler konuşmayı gerçekleştiren süreci oluşturmaktadır. Konuşma ses tonunun, ses üretiminin, kalite, ritim ve sözcük hazinesinin gelişmesinden oluşan bir bütündür (Akt. Bugay, 1990). Beynin iki yarım küresinin de eş güdümlü çalışmasıyla konuşma gerçekleşir. Yani sol yarım kürede anlamlı tümceler oluşturulurken, sağ yarım kürede bu tümcelere vurgu, ezgi ve ton katar (Ergenç 1994).

Çocuklar, okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş durumdadırlar. Ancak bu konuşma, "kendi yaşlarının ve çevrelerinin" Türkçesidir. Genellikle gelişigüzel olan bu konuşma, çoğu zaman da ağız özellikleri taşır (Sever, 1993).

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde 4 temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi öncül

amaçlardandır. Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, sözlü anlatım ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999). Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır (Yaylacık, 2014: 47).

Coşkun (2009b: 49) dil becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 1: Dil Becerileri

	Yazılı	Sözlü	Görsel
Anlama Becerileri	Okuma	Dinleme	Görsel Okuma
Anlatma Becerileri	Yazma	Konuşma	Görsel Sunu

Dil becerileri arasında sosyalleşme ile en çok ilgisi olan beceri “konuşma”dır. Bu yüzden “konuşma becerisinin gelişmesi sosyal psikoloji, psikoloji, davranış bilimleri ve iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir” (Ünalın, 2007: 2-3). Konuşma eğitimi aynı zamanda sosyalleşme eğitimi anlamına da geldiği için Batı’da ilk ve ortaokullarda ‘Konuşma Sınıfları’ mevcuttur. Bu sınıflarda konuşma eğitiminde kullanılacak video, teyp, kürsü, mikrofon, vb. araç gereçlere yer verilmektedir (Yalçın, 2002: 164). Konuşma becerisi gelişmiş kişiler, çevrelerinde etkili iletişim kurma konusunda sağlıklı bireyler olarak ön plana çıkacaklardır.

Hem çocuklar hem de yetişkinler “konuşma” becerisini “yazma” becerisinden daha sık ve daha fazla kullanır. Günümüzde dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili varken bunların sadece yaklaşık 200’ünde yazı dili bulunmaktadır (Doğan, 2009: 188). Günlük hayatımızda yazı diline göre çok daha fazla yer tutan konuşma becerisinden; söz alışverişinde bulunmak, bilgi vermek, duygu ve düşünceleri paylaşmak için her düzeyde ve ortamda yararlanılmaktadır (Sağır, 2004:12). Bu da “konuşma”nın “yazma” dan çok daha yaygın kullanıldığının göstergesidir. Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin okul hayatlarındaki öğrenmelerinde konuşma becerisinin önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Konuşma çocuğun okula gitmeden önce kazandığı beceridir. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarına başlamasıyla birlikte, çevreden kazanılmış konuşma

becerisi gelişi güzellikten kurtularak gelişir (Sever, 1993: 2). Konuşma becerilerinin gelişmesiyle dil bütün güzellik ve incelikleriyle doğru, etkili ve sistematik olarak kullanılmaya başlanır. Bu şekilde sözlü anlatım becerileri de amacına uygun olarak kullanılır (L le Mert, 2014).

Sözlü anlatım becerilerinde gerekli başarıların elde edilmesi, programın iskelet tarafının iyi planlanmasına bağlıdır.       program dil içeriğinin temelini oluşturmaktadır. Planlamanın sağlıklı olması, çocukların kendi dünyaları ile okul arasında bağlantı kurmasına olanak tanır. Programın dile dayalı etkinlikler çerçevesinde şekillenmesi yeterlilik açısından pozitif sonuçlar sergileyebilir (Kirkland ve Patterson, 2005: 393).

 lk ğretim Türkçe Dersi  ğretim Programı'na göre: Sözlü anlatım becerilerinin gelişmesini sağlayan konuşma becerisi,  ğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir (MEB, 2006: 6).

Okul  ncesi Eğitimi Programı'nda (MEB, 2006: 17) ise sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesiyle çocukların dinlediklerini çeşitli yollarla ifade etmesi, dili iletişim amacıyla kullanması,söz dizimi kurallarına göre cümle kurabilmesi, duygu, düşünce ve hayallerini dilin imkanlarından faydalanarak sözlü olarak anlatmalarını geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir.

3.2.Metin Kavramı

Metin, genel anlamda “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama gibi özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak tanımlanır (*Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu [TDK], 2005: 1382).

Metin, başı ve sonu kapılı bir anlam taşıyan yapıların d sel göstergelerin art arda gelerek anlam kazandığı yapıdır (Akbayır, 2006: 216).

Metin, dilsel birimlerin ve cümlelerin belirli bir düzende bir araya gelişidir. Bu yaklaşımda metnin bütünlüğü öne çıkarılırken, bütünlüğü sağlayan unsurlar ve metin bağlamı göz ardı edilmiştir.

Zelling S. Harris'in (1952)'de metin üzerine yaptıkları çalışmada metin birimi olarak cümleden metne yönelmesinin gerekliliğini ilk olarak ortaya koymuştur (akt. Coşkun, 2005: 37).

De Beaugraunde metni cümle ötesi birim ya da cümleler dizisi olarak görmenin, metnin iletişimsel yönünü ihmal etmek anlamına geldiğini belirterek ilk çalışmalara biraz farklı bir yaklaşım getirmiştir (akt. Coşkun, 2005: 56).

"Fransızcada (texte), İngilizcede (text) kelimeleri köken olarak 'kumaş' anlamı taşır. Bir kumaşın iplikleri bir araya gelerek aşama aşama dokunarak kendisini oluşturan öğelerin bir birine eklenmesiyle bir metin oluşur." (Onursal, 2003).

Farklı dil bilimciler tarafından farklı biçimlerde tanımlanan "Metin" terimi gündelik dilde "anlatı" "söylem", gibi terimler ile aynı görevde, hatta birbirinin yerini tutacak şekilde kullanıldığına rastlanmaktadır.

Söylem ve metin terimlerinin farklı bilim adamları tarafından farklı biçimlerde kullanılması Vitacolonna'ya göre, "(1) yalnızca metin terimini kullananlar, (2) yalnızca söylem terimini kullananlar, (3) metin ve söylem terimlerini eşanlamlı ya da farklı kavramlar olarak kullananlar" (Aksan ve Aksan, 1991:92) gibi bu iki terimi birbirinden ayırt etmeyi zorlaştırmıştır.

Söylem, bireyin dili belli bir iletişim amacı ile kendi sorumluluğunda kullanmasıyla ortaya çıkarken; metin, tümce ötesi bir dilsel ürünün değişik düzeylerde eklenerek biçimsel ve anlamsal bir bütün oluşturması şeklinde düşünülür. Bazen tek bir sözce bile cümleyi oluşturabilirken; metni oluşturan birimler ise tümcedir (Onursal, 2003).

Günay (2007: 67) metin çözümleme aşamalarını “küçük yapı”, “büyük yapı” ve “üst yapı” olarak üç başlıkta ele alır.

1. Küçük Yapı: Metni oluşturan cümleler arasındaki sözcüksel ve dilbilimsel ilişkinin bağdaşıklık adı verilen "gönderim", “değiştirme”, “eksiltim”, “bağlaç” ve “sözcüksel bağdaşıklık” unsurlarla ele alınmasıdır .

2. Büyük Yapı: Farklı yapıların bir araya gelmesiyle oluşan metnin oluşturduğu paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi genel anlamsal yapıyı ele alan incelemedir. Burada metnin uyumu önemlidir.

3. Üst Yapı: Makale, roman, hikâye, mektup v.b.) her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerin ele alındığı bölümdür. Bu bölümde metin türleri, tonları ve tipleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler incelenir. Metinde izlenecek yapının belirlenmesi metnin konusundan çok türü ile ilgilidir.

Metin ve kumaş benzerliğinden yola çıkarak bir kumaş (metin) ne kadar sık ve uyumlu dokunursa o kadar sağlam ve güzel olacaktır. O kumaşı oluşturan pamuk işlenecek harf, o pamuğun (harfin) işlenerek bir araya getirilmesi sözcük, işlenmiş pamuğun (sözcüklerin) uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesiyle iplik (cümle), ve nihayet ipliğin (cümlelerin) bir yapı oluşturacak şekilde bir araya getirilmesiyle oluşan yapı kumaşı (metni) oluşturur. Yazar ise o kumaşı (metni) işleyen nakkaştır. Bir nakkaşın becerisi o kumaşı işlerken oluşturduğu yapıdaki bağlantı yerleri arasındaki uyumdur. İpliklerin rastgele bir araya gelmesiyle bir kumaş oluşamayacağı gibi; bir metin de cümlelerin rastgele bir araya gelmesiyle oluşturulamaz (Çoban, 2012: 34).

Bir cümle topluluğunun metin olarak adlandırılabilmesi için belli özelliklere sahip olmaları gereklidir. Bu özellikler (Beaugraunde ve Dressler'den akt. Coşkun, 2005: 64) tarafından 7 başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinler arasılıktır.

3.3. Metin Dil Bilimi

Metin dil bilimi, araştırmacılar tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Metin dil bilimi, metinleri bir bütünlük içinde ele alarak dili cümleler arası bağlantıları temel alarak inceler ve dil kullanımını metin üretme olarak görür (Hengirmen, 1999: 276).

Yazılı ve sözlü bir metni oluşturan iç ve dış yapıyı, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri ve prensipleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimi (Alan, 1994: 62).

Kocaman ve Osam (2000: 83), *metin dilbilgisi (text grammar)* ve *metin dilbilimi (textlinguistics)* olarak iki farklı terim kullanarak bu terimleri şu şekilde açıklamıştır.

Metin dil bilgisi: Tümce ötesindeki biçimsel ilişkiler yoluyla metnin oluşumunu açıklamaya çalışır.

Metin dil bilimi: Yazılı ve sözlü metinleri, metinsellik koşullarını ve metin türlerini inceleyen dilbilim dalıdır.

Oralış ve Ozil'e (1992: 37) göre metin dil bilimi, her türlü dilsel olguyu (şiir, öykü, dilekçe gibi) metin yapan ölçüt ve kuralları belirler. Bu şekilde çeşitli metin türleri arasındaki ilişkileri araştırır ve metinlerin anlamını oluşturan yapıları belirlemeye çalışır.

Rifat'a (1983) göre her türlü anlatının bir amaç olarak araştırılması metin dil bilim kuramcıları tarafından yapılır. Metin dil biliminin amacı, metinlerin dilbilgisi ve içerik yönünden kurgulanış biçimlerini ve bildirişim açısından işlevlerini ortaya çıkararak uygulamalı örneklerle göstermektir. Böylece metin dil bilimi, metin oluşturma'nın genel koşullarını ve kurallarını betimleyerek metnin anlaşılmasının ne derece önemli olduğunu açıklamaya çalışır (akt: Şenöz, 2005: 22-23).

Text linguistics (metin dili bilimi), *textlinguistic research* (metin dil bilimsel araştırma), *textual analysis* (metin çözümlemesi), *discourse analysis* (söylem çözümlemesi), *discourse grammar* (söylem dil bilgisi), *science of texts* (metin

bilimi), *textology* (metin bilim), *textological research* (metin bilimsel araştırma), *text theory* (metin kuramı), *text grammar* (metin dil bilgisi) gibi farklı terimler de kullanılmaktadır (Balyemez, 2011: 4).

Ülkemizde metin dil biliminin Türkçe karşılığı metin dil bilim, betik bilimi ve betiksel dil bilim şeklinde kullanılmaktadır.

3.4. Metin Dil Biliminin Tarihi Gelişimi

Metin dil bilimi alanına girecek ilk çalışmaların güzel söz söyleme ve hitabet sanatı anlamına gelen *retorik* adı altında Antik Yunan'da ve sonrasında Roma'da yapıldığı söylenebilir. Antik Yunan'daki retorik çalışmalarına göre, konuşacak kişi, sunacağı metni gelişi güzel hazırlamaz ve her metin belirli bir aşamadan sonra oluşturulur. Bu aşamalar *fikirleri düzenleme (disposition)*, *fikirleri açıklamak ve fikir bulma (invention)*, *için uygun ifadeleri seçme (elocution)* ve *ezberleme (memorization)* olarak belirlenmiştir (Balyemez, 2011: 5).

Metin dil bilimi çalışmalarının eski örneklerinden birisi de İskenderiye dönemindeki filoloji çalışmalarıdır. Bu filolojik çalışmalarda, derlenen metinler içerik ve biçim yönünden incelenmiş, metinlerde aktarılanların özgün biçimleriyle uyuşup uyuşmadıkları kontrol edilmiş ve eksik yerler tamamlanmaya çalışılmıştır (Şenöz, 2005: 15).

Duygu ve düşünceleri sistemli, güzel, etkili ve doğru bir şekilde ifade etme ihtiyacı en eski toplumlardan beri vardır. Batı toplumlarında *retorik* olarak adlandırılan bu durum Doğu toplumlarında *belagat* olarak ifade edilir. Belagat genel olarak "*söz sahibinin kalbinde olan mananın özünü uzatmaktan kaçınarak ifade etmek, sözün ya da yazının istenilen etkiyi sağlayacak biçimde güzel ve sanatlı olması, dil uzluğu, uz dil olarak*" tanımlanır (Okçu, 2001).

Batı dünyasındaki retorik çalışmaları daha sonraları yerini araştırmacıların retoriğin bir alt dalı olarak değerlendirdiği stilistik (biçem bilimi) çalışmalarına bırakmıştır. Daha sonra dil bilim çalışmalarıyla birleştirilmiştir. Stilistiğin doğruluk, açıklık, güzellik, uygunluk şeklinde dört özelliği vardır. Dil bilimi çalışmaları yakın

geçmişte üslubun keşfedilmesi ve tanımlanmasında bir araç olarak kullanılmıştır (Parlak, 2009: 5).

Vladimir Propp'un *Masalın Biçimbilimi* adlı çalışması, modern metin dil biliminin temelini oluşturan ilk eserdir. Propp, bu eserinde Rus masallarında yer alan kahramanların gerçekleştirdikleri eylemleri inceleyerek, değişmez belli işlevleri saptamış ve bunları şema hâline getirmiştir. Propp'un bu tasnifi, birçok dil bilimci tarafından metin çözümlemesinin ilk örneği olarak kabul edilmiş ve uygulanmıştır (Şenöz, 2005: 16).

1950 yılından sonra metin dil bilimi ile ilgili modern çalışmaların ilki *Discourse Analysis* adlı eseriyle Zellig Harris tarafından yapılmıştır. Harris'e göre dil, cümlelerle sınırlandırılarak değil cümleden daha büyük birimler olan *söylemlerle* kullanılmaktadır (Aksan ve Aksan, 1991). Bu nedenle Harris *söylem çözümlemesi* (*discourse analysis*) terimini kullanmıştır. Bu yapıda birbiriyle bağlantılı, eş değerlik sınıflarıyla düzenlenmiş cümle dizileri vardır. Eş değerli ögeler, benzer yapıdaki cümleler arasında ilişki kurmayı sağlar. Harris bu incelemesinde *metni*, cümlelerin daha büyük ve karmaşık bir şekli olarak düşünmüş ve bağlamı göz ardı ederek morfolojik yapıları ön planda tutmuştur (Akçataş, 2001: 21).

Metin dil bilimi çalışmalarını sistemleştiren Roland Harweg, *Pronomina und Text constitution* (Zamirler ve Metin Oluşturma) adlı eserini, bir sistem üzerine oluşturmuştur. Harweg, metin olmanın en önemli koşulu olarak metin içindeki söz dizimi bağlarını kabul etmiş ve metni, ses, kelime ve cümlelerin kısım kısım oluşturduğu bir üst düzey olarak değerlendirmiştir. Harweg, cümleler arasındaki ilişkilerin düzenini metin modeli bileşenlerinden ilki olan "değiştirim yöntemi" adını verdiği bir sistemle araştırmıştır. Değiştirim yöntemi, tekrar, eş anlamlılık, sınıf/örnek, alt sınıf/üst sınıf, neden/sonuç, parça/bütün gibi ilişkileri kapsayan oldukça geniş ve karmaşık bir yapıya sahiptir (akt. Balyemez, 2011: 42).

Harweg'e göre ikinci bileşen, metin içinde sadece birbirini izleyen cümleler arasındaki birliktelik ilişkisini değil bir cümle ile metnin tümü arasındaki ilişkiyi içermektedir. Analiz (metni parçalara ayırma) ve sentez (yeniden birleştirme) olarak

iki aşamada bu inceleme gerçekleşir. Harweg'in modelindeki üçüncü bileşen ise konuşucu/dinleyici ilişkisidir (Subaşı Uzun, 1990: 21).

Steinitz yapısalcı anlayışı benimsemiş ve metin içindeki dil bilgisi ve anlam bağları üzerinde durarak metin bağdaşıklığının nasıl sağlandığını incelemiştir. Steinitz metin içindeki gönderim işlevlerini ön biçim (pro form) adını verdiği zamirleri kullanarak tespit etmiştir. Ona göre metinde metin içi bağdaşıklık gerçekleştirerek birbirini izleyen cümleler arasında aynı gönderime sahip öğelerin bulunması ile olur. Cümleler arasında gönderimi sağlayarak metnin anlamının oluşmasına zamirler katkıda bulunmaktadır. *İşaret zamirleriyle yapılan yinelemeler* (bu, şu, o); *metin içinde aynı dil dışı gerçekliğe gönderim yaparak aynı gönderim değerine sahip isimler*(son bahar- bu mevsim) *aynı adın yinelenmesi* (bir adam – adam - bu adam) gönderim sağlayan ön biçimlerin en belirgin olanlarıdır (Şenöz, 2005: 24).

Dilin işlev yönünü Halliday ve Hasan (1976) öne çıkarmıştır. Onlar dilin işlevlerini ; *fikirsel işlev (ideational)*, *metinsel işlev (textual)* ve *kişiler arası işlev (interpersonal)* olmak üzere üç başlık altında incelemişlerdir. Dil, kişiler arası işlev yoluyla toplumdaki bireyler arasında ilişki kurar. Kişiler arasındaki bilgi aktarımını fikirsel işlev aracılığıyla gerçekleştirir. Bağlama uygun söylemleri ise metinsel işlev aracılığıyla da oluşturur. Halliday'a göre dilin toplumsal bağlamla ilgili kısmı olan metinsel işlevi, diğer işlevlere göre daha önemlidir (akt. Subaşı Uzun, 1990: 29).

Metin incelemelerinde Halliday ve Hasan'ın *Cohesion in English* adlı eseri, model olarak alınan eserlerden biri olmuştur. Araştırmacılara göre bağdaşıklık,metin bütünlüğünün sağlanmasında ve kurulmasında kullanılan tek ölçüttür. Bağdaşıklık, cümlelerden oluşan bir dizinin metin olması için doğru bir biçimlendirme (texture) sağlayarak metinlerdeki anlam bağlantılarını ortaya çıkarmaktadır. Günümüzdeki genel olarak metin dil bilimi çalışmalarında iki baş eser olarak yararlanılan Halliday ve Hasan'ın *Cohesion in English* ve De Beugrande ve Dressler'in *Introduction to Text Linguistics* adlı eserler inceleme alanı olarak seçilmektedir. Halliday ve Hasan'a göre metin değerlendirmelerinde kullanılması gereken tek ölçüt bağdaşıklık iken; De Beugrande ve Dressler'e göre metin değerlendirmelerinde kullanılması gereken ölçütler bağdaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, tutarlılık,

durumsallık ve metinler arasılıktır. Bu ölçütlerden bağdaşıklık ve tutarlılık doğrudan cümlelerin kuruluşu, olayların sıralanışı ve metinlerin kurgulanışı ile ilgilidir. Bu iki özellik, metnin yüzey yapısını ve derin yapısını ilgilendirir ve bu iki yapı arasında uyum sağlayarak metindeki anlamı oluşturur. Metindeki cümlelerin bağdaşık ve tutarlı olması bir söz veya yazı parçasını metin yapan en önemli özellik olduğu için metin dil bilimi çalışmalarında bu iki inceleme alanı daha çok ön plana çıkarılmaktadır (akt. Balyemez, 2011).

3.5. Metinsellik Ölçütleri

Edebi metnin bir bütünlüğe sahip olması ve iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için bazı ölçütlerin bir arada olması gerekir. Metni metin yapan bu ölçütleri De Beaugrande ile Dressler (1981) yedi başlık altında şöyle ifade etmiştir:

1. Bağdaşıklık (Cohesion): Bir yazının uyumlu bir şekilde metin olabilmesi için kendisini oluşturan çeşitli bölümlerin dilsel bir bütünlük sağlayacak şekilde birbirine bağlanmasını ifade eder.

2. Tutarlılık (Coherence): Bir metindeki cümlelerin sıralanışını aralarında anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurarak metnin bir bütün olarak ele alınmasıdır

3. Amaçlılık (Intentionality): Bir metinde, yazarın fikirlerini belirli bir plan dahilinde uygun bir üslup ve tutarlı bir mantık sıralamasıyla ifade etmesidir.

4. Kabul Edilebilirlik (Acceptability): Bir metinde işlenen durum ile metnin yazılma amacının birbiriyle uyum içinde olması ve okuyucunun hayal dünyasında oluşturduğu görüşlerini esere yansıtmasıdır.

5. Bilgilendiricilik (Informativity): Bir metnin kendisinden önce yazılmış olan diğer metinlerin içerik ve biçiminden etkilenerek yeni bir durumu ifade etmesidir.

6. Duruma Uygun Olma (Situationality): Bir metnin, konusuna, hitap ettiği alıcının kişisel, sosyal ve kültürel özelliklerine, ulaşılmak istenen amaca ve metnin

türüne uygun olacak şekilde anlatılmasıdır.

7.Metinler Arasılık (Intertextuality): Metinler arasılık terimi, ilk olarak Julia Kristeva tarafından ortaya atılmıştır. Bu terim, okurun kendisinden önce veya sonra gelen bir yapıyla diğer yapıtlar arasındaki ilişkilerin algılanması olarak ifade edilir (akt. Çeçen, 2011: 137).

De Beaugrande ve Dressler (1981) 'in ifade ettiği bu yedi ölçütten birinin olmaması halinde metnin iletişim değerini kaybedeceğini belirtmektedir. Yine aynı araştırmacılar bu ölçütlerin metindeki iletişimi tanımlayan **kurucu ilkeler (constitutive principles)** olarak işlev gördüğünü ifade etmişlerdir. Bu ilkelere ek olarak metinsel iletişimi kontrol eden **düzenleyici ilkelerden (regulative principles)** de söz etmişlerdir (akt. Coşkun, 2005).

a) Verimlilik (Efficiency) : İletişime katılanlar tarafından metnin en az çaba gösterilerek kullanılmasıdır.

b) Etkililik (Effectiveness): Metnin amaca ulaşmak için uygun koşullar oluşturması ve okuyucuda güçlü bir izlenim bırakmasıdır.

c) Uygunluk (Appropriateness): Metinsellik ölçütlerinin gereklilikleri ile metnin kurgulanışı arasındaki uyumdur.

Metin dil bilim incelemelerinde bu ölçütlerden en çok kullanılanı metin merkezli olan bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Bağdaşıklık dilsel öğeleri metin içinde dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurmaya yardımcı olur.Tutarlılık ise, anlam parçalarının metnin konusu ile bütünlük ve süreklilik oluşturacak biçimde birbirlerine eklenmesini sağlar (Onursal, 2003).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BAĞDAŞIKLIK

Bağdaşıklık, metindeki bilgileri birleştirmeyi, düşünceler arasında nasıl mantıklı bağlantılar kurulacağını ya da bir düşüncenin diğerine nasıl aktarılacağını açıklayan metinsellik ölçütüdür (Aşkın Balcı, 2009: 33).

Halliday ve Hasan'a (1976) göre ise bağdaşıklık, cümle dizilerinin bağımsız cümleler olarak algılanmasından ziyade, bir söylem biçiminde algılanmasını sağlayan sözcüksel ve dil bilgisel ilişkilerdir. Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen, birbirinden bağımsız ve kopuk olarak bir araya gelmemiştir. Her cümle diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle gerçek karşılığını elde eder. Kelime ve cümleleri uygun bağlantılarla bir metin hâline getirmek yazarın en önemli görevlerinden biridir (akt. Coşkun, 2005).

Bağdaşıklık ölçütü, önermelerin birbirine bağlanarak metnin çizgisel şekilde düzenlenmesi ile ortaya çıkar. Başka bir deyişle, bir metnin uyumlu olması metni oluşturan (ek, kelime, kelime grubu, cümle, paragraf) gibi bölümlerin bir dilsel bütünlük oluşturacak şekilde birbirlerine bağlanmasıdır (Onursal, 2003:8).

Bu açıklamalar doğrultusunda bağdaşıklık, metinde (cümle içinde, cümleler arasında; paragraf içinde ve paragraf arasında) yer alan bir birimin anlamsal açıdan birbirine bağlı ve birlikte değerlendirilmeyi gerektiren unsurların dilbilgisel ve sözcüksel ilişkisi olarak tanımlanabilir.

Örnek:

(1) Ayşe çantasını alıp hızlı adımlarla okuldan çıktı. (2) Çantasının her zamankinden daha ağır olduğunu fark etti. (3) Eve geç kalacağını düşünerek adımlarını daha da sıklaştırdı. (4) Arkadaşları ise onu otobüs durağına varıncaya kadar şaşkın bakışlarla izledi.

Bu metinde, hem cümleler arasında hem de cümlenin kendi içinde bağdaşıklık ilişkileri kurulmuştur. Metnin ilk cümlesindeki “çantasını” kelimesi

aslında “Ayşe’nin çantası” anlamındadır. Art arda iki kez “Ayşe ” dememek için ikinci “Ayşe” kelimesi düşürülmüştür. Burada önemli olan kısım, “kitabı” sözünün, “Ayşe’nin kitabı” anlamına gelmesinin tamamen cümle içerisinde ortaya çıkan ilişkiye bağlı olmasıdır. Cümle bağlamı göz ardı edildiğinde, yani “kitabı” kelimesi tek başına düşünüldüğünde, “Ayşe’nin kitabı” anlamına gelmez.

Benzer ilişkiler ilk cümle ile sonraki cümleler arasında da mevcuttur. Örneğin 2. ve 3. cümlede Ayşe ortak özne olduğu için tekrar edilmemiştir. Ayrıca “çantasının”, “Ayşe’nin çantasının”; “geç kalacağını”, “Ayşe’nin geç kalacağını”; “arkadaşları”, “Ayşe’nin arkadaşları” sözünün yerine kullanılmaktadır.

4. cümlede “o” zamiri, 1. cümledeki Ayşe’ye gönderimde bulunmaktadır. Yine 4. cümlede “otobüs durağına varıncaya kadar” sözüyle, “Ayşe otobüs durağına varıncaya kadar” denilmek istenmiştir.

Bu metinde yer alan ilişkiler bağdaşıklığı (cohesion) oluşturmaktadır. Böylece metin, birbiriyle ilgisiz cümleler topluluğu olmaktan çıkmış birbirine bağımlı, özelliklerinin birlikte değerlendirilmesi gereken bir düşünce birliği hâline gelmiştir.

Can (2012: 36)' ye göre bağdaşıklık araçları doğru ve yerinde kullanıldığı zaman anlatımda şu imkânları sağladığı ifade edilebilir:

1. Anlatımın uzatmaya gerek kalmadan kısa biçimde yapılmasına imkân verir.
2. Kurduğu anlamsal ilişki ve bağlar aracılığıyla (eksilteli anlatım, değiştirim,gönderim) daha önce ifade edilmiş bir bilginin veya metin biriminin ayrıca tekrar tekrar ifade edilmesini önler.
3. Anlatımda birbirine bağlı bilgilerin (metindeki birimlerin), çok açık bir şekilde anlatılmasa da anlaşılmasını sağlar.
4. Cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde ve paragraflar arasında kurulan bağlantıları sağlayarak netleştirir.
5. Metnin sınırları içerisindeki anlam belirsizliği okuyucunun zihninde tamamlayacağı noktaları belirleyerek önlenmiş olur.
6. Doğru ve yerinde kullanıldığı zaman anlatım bozuklukları yapılmasının önüne geçer.

7. Metindeki düşünce ve bilgilerin nereye bağlı olduğunu göstererek metnin anlaşılabilirliğini artırır.

Roman Jacobson (1960) bağdaşıklıkla ilgili ilk detaylı çalışmayı yapmıştır. Daha sonra Halliday (1962) kelime bağdaşıklığı ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Bağdaşıklık kavramını Ruqaiya Hasan, 1971'deki çalışmasında "büyük ölçekli bağdaşıklık (major cohesion) ve küçük ölçekli bağdaşıklık (minor cohesion)" olarak ikiye ayırmıştır. Hasan'ın bu çalışmasında 4 temel bağdaşıklık ögesi belirlenmiştir: Gönderim, değiştirim, eksilteli yapı ve mantıksal bağdaşıklık. Ancak Halliday ve Hasan'ın "Cohesion in English" (1976) adlı eseri bağdaşıklık konusundaki en önemli eserlerden biridir. Bu eserde yer alan bağdaşıklık sınıflandırması ise şu şekildedir: gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapı (ellipsis), bağlama ögeleri (conjunction) ve kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion) (akt. Coşkun, 2005: 52).

Günay (2003: 57-88) ise bağdaşıklık ögelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Oluşturucu Ögenin Yinelenmesi
2. Art gönderim ve Ön gönderim,
3. Eksilteli Yapılar,
4. Örtük Anlatım: Sezdirimler ve Çıkarımlar,
5. Örgeler ve İzlek,
6. Dil bilgisel Eylem Zamanları,
7. Tümceler arası Bağıntı Ögeleri,
8. Metni Bölümlere Ayıran Belirticiler

Onursal (2003: 121-132) çalışmasında Türkçe metinlerde bağdaşıklık türlerini, art gönderim, ön gönderim ve bağlantı ögeleri ile incelemiştir.

Coşkun Ögeyik' in (2008: 15-18) bağdaşıklık sınıflandırması şu şekildedir:

1. Yineleme
2. Art gönderim ve Ön gönderim
3. Eksilti
4. Bağlaçlar

5. Sözcüksel Bağdaşıklık
6. Karşılaştırma
7. Eylem Zamanları

Subaşı Uzun, “Orhon Yazıtlarının Metin Dilbilimsel Yapısı” isimli çalışmasında (1995) Orhon Yazıtlarını bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelemiş ve bağdaşıklığı değerlendirirken Halliday ve Hasan’ın (1976) eserinden yola çıkarak şu başlıkları kullanmıştır:

1. Gönderimsel bağdaşıklık

- 1.1. Öncül-Bağımsız Bağdaşıklık Öğeleri (Kişi adıları, gösterme adıları, dönüşlülük adıları, gösterme sıfatları)

- 1.2. Ardıl-Bağımlı Bağdaşıklık Öğeleri (İyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi ekleri, kişi ekleri)

2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık

- 2.1. Bağlaçlar

- 2.2. Değiştirim

- 2.3. Sözcük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık

- 2.4. Eksilti

- 2.5. Zaman, Görünüş, Kip

Aşkın Balcı (2009:33) ise bağdaşıklık araçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- a) Yineleme
- b) Değiştirim
- c) Ön Biçim (Art ve Ön Gönderim)
- d) Belirli ve Belirsiz Tanımlık
- e) Gösterim
- f) Bağlaçlar
- g) Sözlük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık
- h) Eksilti Yapılar
- i) Zaman-Görünüş-Kip

Bu çalışmada bağdaşıklık araçlarını değerlendirmek için bağdaşıklık ile ilgili yapılan çalışmalardan en çok kabul görmüş olan Haliday ve Hasan'ın (1976) çalışması esas alınmıştır (akt. Coşkun, 2005: 54)

Bu çalışma doğrultusunda ortaya konan bağdaşıklık araçlarını ve bunların Türkçedeki görünümelerini inceleyelim.

4.1.Gönderim

Bir metinde yazarın kullandığı bir kavram veya varlığı karşılayan bir kelime ya da kelime grubunu tekrarlamak yerine sonraki cümle ya da paragraflarda onun yerini tutabilecek kelime, kelime grubu ya da eke yer vererek hatırlatmaya gönderim denir (Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014: 342).

Sözlü ya da yazılı herhangi bir metinde gönderim yapılmasının en önemli nedeni dil ekonomisidir (Günay, 2003: 61). Gönderim, metinde tekrara düşülmesini engelleyerek metnin gereksiz yere uzatılmamasını sağlar. Önceden söylenmiş olan bir yada bir kaç paragrafa yalnızca bir sözcükle gönderim yapılabilir.

Örnek: Okulun önüne geldiğinde **geçen yıl capcanlı duran söğüt ağacını** göremeyince çok üzüldü. Onun yıkılışı bir devrin sona ermesi gibiydi.

İkinci cümlede yer verilen *o* zamiri "*geçen yıl capcanlı duran söğüt ağacı*" kelime grubunun yerine söylenmiştir. Böylece gönderim yoluyla iki cümle arasında sıkı bir anlam bağı kurulmuş ve ifadenin gereksiz yere uzaması da önlenmiştir.

Gönderimin "gönderim unsuru" ve "gönderimde bulunan unsur" (gönderim yapılan unsur) olarak iki temel unsuru var. Alıcı kendisine gelen gönderim unsurunu anlamlandırmak için "gönderimde bulunan unsurla" ilişkilendirir (Balyemez,2010: 137).

4.1.1.Gönderim Türleri

Gönderim ögesi öncelikle dış gönderim ve iç gönderim olmak üzere 2'ye ayrılır:

4.1.1.1. Metin Dışı (Exophoric) Gönderim

Metin dışı gönderim (exophora), gönderim ögesinin gönderimde bulunduğu birim metnin dışında yer alması sonucunda oluşur. Metin dışı göndermeler metin içi göndermelerle ilişki kurularak anlamlı hale gelirler (Kıran ve Kıran, 2007: 131).

Örnek: A: **Şunu** da götür ve sahibine ver.

B: Tamam.

Verilen bu örnekte "şunu" sözcüğüyle yapılan gönderimin karşılığı metinde yer almaz, ancak konuşmacılar metin dışında karşılığını bilmektedir.

Dış gönderim, metnin oluşturulması ve anlaşılması sürecinde etkin bir rol oynar; ancak metin içindeki dil yapıları arasında ilişki kurmaya yönelik bir işlevi olmadığından metinsel tutarlılık ölçütü bağlamında ele alınmamaktadır (Dilidüzgün, 2008: 60).

4.1.1.2. Metin İçi (Endophoric) Gönderim

Anlamsal olarak birbirine bağlı unsurlardan, gönderimin karşılığı olan ögenin metin içinde birlikte yer alması sonucunda ortaya çıkan gönderimdir. Metin dışı gönderim, durumsal (situational); metin içi gönderim ise metinsel (textual) olarak ifade edilmiştir. Gönderim ögesi ve gönderimde bulunulan ögenin sırasına göre art (anaphoric) ve ön (cataphoric) gönderim olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Coşkun, 2005: 56). Bu iki gönderim türünde en belirgin olanları zamirler aracılığıyla yapılan gönderimlerdir.

4.1.1.2.1. Ön (Cataphoric) Gönderim

Metin içinde yer alan anlamlı bir birimin yerini tutan bir ögenin söylemde ondan daha önce ifade edilmesiyle ortaya çıkan gönderim türüdür (Vardar, 1998: 162).

Örnek:

"Size **şunu** da söylemeliyim ki ülkenize yaptığım ziyaretten çok memnun kaldım".

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi "şu" sözcüğü ile " ülkenize yaptığım ziyaretten çok memnun kaldım" ifadesine gönderim yapılmıştır. "şu" sözcüğü gönderme yapılan unsurdan daha önce geldiği için gönderim yönü ileriye doğrudur.

De Beaugrande ve Dressler (1981: 61), ön gönderim metinde bir süreklilik oluşmasını sağlar. Okuyucu gönderim ögesini daha önce okuyarak, metnin sonraki bölümlerinde okuduğu bölümün karşılığını bulmaya çalışır. Bu da okuyucuyu ileride gelecek kelime ve cümlelerde okuduklarını kullanmaya zorlar (akt. Coşkun, 2005: 56).

4.1.1.2.2. Art (Anaphoric) Gönderim

Metin ya da cümle içindeki bir sözcük veya ifadenin, kendisinden daha önce söylenmiş başka sözcük ve ifadeleri işaret etmesi ile yapılan gönderim türüdür. (Coşkun, 2005: 57). Metin içinde yapılan art gönderim daha önceden söylenen ifadelerin tekrar edilmesini engeller.

Örnek:

“(1)Galatasaray kalecisi Fernando Muslera bir sezon boyunca forma giydiği maçların 16 tanesinde kalesini gole kapattı. (2)**Bu, o takım**da bugüne kadar forma giyen kalecilerin daha önce ulaşamadığı bir başarıydı” (Çoban, 2012: 42)

2. cümledeki “bu” sözcüğüyle kendisinden önce geçen “bir sezon boyunca forma giydiği maçların 16 tanesinde kalesini gole kapattı.” Cümlesine gönderme yapılırken aynı şekilde 2. cümledeki “o takım”da” sözcükleriyle yine kendisinden önce kullanılan “Galatasaray” sözcüğüne gönderimde bulunmuştur.

Türkçede gönderim şu yollarla yapılmaktadır: 1. Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları 3.Karşılaştırma gönderimi (Coşkun, 2005: 58).

4.1.2.Gönderim Ögeleri

Karabağ ve İşsever (1995: 221-235) Türkçe'deki gönderim ögelerini adılar, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri ve kişi ekleri şeklinde sınıflandırmıştır.

İngilizcedeki gönderim ögelerini Halliday ve Hasan (1976) kişisel gönderim (personal reference), işaret edici gönderim (demonstrative reference), karşılaştırma gönderimi (comparative reference) başlıkları altında değerlendirmiştir (akt. Coşkun, 2005).

Türkçedeki bağdaşıklık ögelerini, öncül-bağımlı gönderim ögeleri (kişi adıları, gösterme adıları, dönüşlülük adıları, gösterme sıfatları) ve ardıl-bağımlı gönderim ögeleri (iyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi ekleri, kişi ekleri) olarak sınıflandırmıştır (Subaşı Uzun, 1990).

4.1.2.1.Zamirler

Zamirler, metindeki iletilerin alınmasını sağlayan tek başlarına bir anlam taşımayan kelimelerdir. Nesre dayalı anlatımlarda zamirler, cümleler arasında ve aynı cümle içerisinde gönderim ilişkisi kurabilir (Gümüş Atam, 2013: 962). Bir zamir ancak yerini tuttuğu adla olan bağlantısı bilinerek somut bir anlam kazanır (Korkmaz, 2003: 399). Türkçede gönderim oluşturan zamirler; şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri ve ilgi zamirleridir.

a) Şahıs Zamirleri

Metinlerde gönderme yapılan kişinin kimliğine yönelik bir açıklama yapılmışsa, metin bütünlüğünde kişiye gönderimde bulunmak için şahıs zamirleri kullanılır (Özkan, 2004: 172). Bir metinde geçen kişi adlarının yerine kullanılan "ben,sen,o" tekil kişi ve "biz,siz,onlar" çoğul kişi zamirleridir. Şahıs zamirleri, belirgin bir gönderim ögesidir (Günay, 2003: 62).

Örnek:

"(1) Ayşe dün okula gelmedi. (2) Annesi **onun** hasta olduğunu onun arkadaşları olan **Ali ve Ahmet'e** söyleyerek öğretmenlerine iletmelerini rica etmişti. (3) **Onlar** da onun bu ricasını kırmadı".

1. cümlede geçen "Ayşe" isminin yerine ikinci cümlede "o" zamiri kullanılmıştır. 2. cümlede geçen "Ali ve Ahmet" isimlerinin yerine "onlar" zamiri kullanılmıştır.

b) Dönüşlülük Zamiri

Kişinin yaptığı ve yapacağı işin derecesini artırmak amacıyla "kendi" sözcüğünün iyelik ekine göre çekimlenmesiyle gerçekleşen kullanımdır.

Örnek:

Ayşe okula **kendisi** gidemediği için ablasından yardım istedi.

Dün yapılan seminere **Tarık'ın kendisi** konuşmacı olarak gelmişti.

Örnek cümlelerde "kendi" dönüşlülük zamiri, Ayşe ve Tarık isimlerinin yerine kullanılmıştır. Eğer metinde sadece dönüşlülük zamiri varsa ve bu zamiri karşılayan bir unsur kullanılmıyorsa metin dışı gönderim yapılmış olur.

Örnek:

Kendimi, senin yerine koyamıyorum.

"Kendi" dönüşlülük zamirinin karşılığı cümlede olmadığından metin dışı gönderim yapılmıştır.

Dönüşlülük zamirinin, gönderim yaptığı isimden önce gelmesiyle ön gönderim de yapılabilir.

Örnek:

Kendi kararlarını verebilecek yaşta olan **Sevgi**, bu işi de başarıyla tamamlayacaktır.

Örnekte "kendi" dönüşlülük zamiri, gönderim yaptığı kelime olan "Sevgi" 'den önce kullanılmıştır.

c) İşaret Zamirleri

Canlı ve cansız varlıkları işaret yoluyla ifade eden zamirlerdir. Türkçede gönderim amacıyla "bu,şu,o,bunlar,şunlar,onlar,öteki,beriki,bura,şura,ora" işaret zamirleri kullanılır (Çoban, 2012: 44).

Örnek:

Ayşe sanat galerisinden **görölmeye değer çok güzel bir tablo** aldı. Eve giderken de **onu** güzelce paketletti.

Ali **hasta olduğunu** sadece arkadaşına söyledi. Sanırım **bunun** bilinmesini istemiyordu.

Örneklerde "onu" işaret zamiri, " görölmeye değer çok güzel bir tablo" sözcüğüne gönderim yaparken; "bu" işaret zamiri ise " hasta olduğunu" ifadesine gönderim yaptı.

d) İlgî Zamiri

Türkçe metinde bir zamir veya isimden sonra gelen "ki" zamirinin o ismin veya zamirin yerine kullanılmasıyla gönderim yapılır. İlgî zamiri iyelik zamiri olarak da nitelendirilebilir (Gencan, 1992: 140) ve isim tamlamalarında iyelik eki alabilen sözcüklerin yerine de kullanılabilir.

Örnek:

Benim ayakkabım, **seninkinden** sağlam.

Cümlesinde "ki" ilgî zamiri "ayakkabı" kelimesine gönderim yapmaktadır.

İlgî zamirinin karşılığı hem metin içinde hem de metin dışında olabilir. Yukarıdaki örnekte ilgî zamirinin karşılığı metin içindedir. Çünkü "ki" ilgî zamiri ile belirtilen "ayakkabı" metin içinde ifade edilmiştir.

Örnek:

Masadakiler çok şey anlatıyordu.

Cümlesinde ise "çok şey anlatan" ifadesinin ne olduğu daha önce metinde ifade edilmemişse ilgî zamiri metin dışı gönderim yapmış olur.

4.1.2.2.İşaret Sıfatları

İşaret sıfatları, Türkçede gönderim yoluyla bağdaşıklık ilişkisi kuran unsurlardan biridir. Bu sıfatlar, kendisinden sonra gelecek olan ismi önce gelen sözcüklerle de ilişkili olarak ismi işaret yoluyla niteleyen sözcüklerdir (Çoban, 2012: 44).

Örnek:

Çocukluğunun her döneminde izleri olan kitapçıya yıllar sonra ilk defa dün uğradı. **Bu kitapçı** nedense her gelişinde onu geçmişiyile yüzleştiriyordu.

Örnekte "bu" işaret sıfatı bir önceki cümlede yer alan "çocukluğunun her döneminde izleri olan kitapçı" ifadesini de kapsamakta ve gönderim yapmaktadır.

4.1.2.3.Karşılaştırma

Karşılaştırma gönderimi, en az bir yönüyle benzer olan iki veya daha çok kavramın bu benzerlikten hareketle yoğunluk-sıgılık, genişlik-darlık, azlık-çokluk ve benzerlik-farklılık gibi çeşitli yönlerden kıyaslanması şeklinde oluşturulur (Çoban, 2012: 45).

Türkçede karşılaştırma gönderimi çoğunlukla zarf ve edatlar yolu ile yapılır. Başlıca karşılaştırma gönderimi oluşturan ifadeler "daha, kadar, başka, gibi, benzer, en, çok, ise" şeklindedir.

Örnek:

Ayşe de performans ödevinden Ahmet **gibi** düşük puan almış.

Sevgi kısa boyluydu. Ali ise **daha** kısa boyluydu.

Gittiğim yerler içinde **en** güzel yer burasıydı.

4.1.2.4.Farklı Metin Birimlerine Yapılan Gönderimler

Gönderim unsurları, dilin anlatım imkanlarını zenginleştirmek amacıyla farklı metin birimlerine gönderim yapabilir.

a) Kelimeye Yapılan Gönderim: Gönderim unsurunun metin içerisinde kelimeye gönderim yapmasıdır.

Örnek:

Kalabalık içinde arabasını kaybetti. Uzun süre aramasına rağmen onu bir türlü bulamadı.

Paragrafta yer alan "onu" gönderim unsuru, "arabasını" kelimesine gönderim yapmaktadır.

b) Kelime Grubuna Yapılan Gönderim: Gönderim unsurunun metin içinde kelime grubuna gönderim yapmasıdır.

Örnek:

Şahıs zamirleri "ben, sen, o, biz, siz, onlar" şeklinde gruplandırılır. Türkçe metinlerde bunlar isimlerin yerine kullanılır.

Paragrafta yer alan "bunlar" gönderim unsuru, "ben,sen,o,biz,siz,onlar" kelime grubuna gönderim yapmaktadır.

c) Cümleye Yapılan Gönderim: Gönderim unsurunun metin içinde cümleye gönderim yapmasıdır.

Örnek:

"Eksiltili yapıların mantık ve dil bilgisi ile ilgili özellikler bakımından kusursuz olmaları gerekir. Bu anlatımdaki gereksiz yinelemelerin kalkmasını sağlayarak metne akıcılık kazandırır".

Paragrafta yer alan "bu" gönderim unsuru, kendinden önceki "Eksiltili yapıların mantık ve dil bilgisi ile ilgili özellikler bakımından kusursuz olmaları gerekir." cümlesine gönderim yapmaktadır.

d) Cümleler Grubuna Yapılan Gönderim: Gönderim unsurunun metin içinde cümleler grubuna gönderim yapmasıdır.

Örnek:

"Bağdaşıklık, metinsellik ölçütlerinin ilki olarak değerlendirilen yüzey metin (surface text) oluşturulan parçalarda ilk karşılaşılan unsurdur. Bazen kavramlar arasındaki bağlar (link) olarak belirtilen bağlantılar metinde açık olarak bulunmaz. Ancak metnin anlamının tamamlanmasında gereksinim duyulan pek çok bağlantıyı kurar. Bu, dil kullanıcısının yüzeydeki anlatımlarla etkin duruma gelmediği durumlarda söz konusu olabilir" (Çoban, 2012: 44).

Paragrafta görüldüğü gibi **"bu"** gönderim unsuru, kendinden önceki kısımdaki 2 cümleye de gönderim yapmaktadır.

e) Paragrafa Yapılan Gönderim: Gönderim unsurunun metin içinde paragrafa gönderim yapmasıdır.

Örnek:

"Medeniyetin karşı medeniyetlerle çarpışması, kendi içinden doğan yeni ekollerin temelden ayrılmayarak yine ana kucağına döner gibi uygarlığın temellerine sığınışı, karşıtlarla olumlu gelişmeler arasında denge kurulması, yüzyılların geçmiş ve gelecek zamanın filozofisini yapabilme, sabrın sırrına erme, meçhul korkusunu yenme v.s."

Medeniyet **bu tufan krizini** atlatacaktır (Karakoç, 2014: 47).

Paragrafta görüldüğü gibi **"bu"** gönderim unsuru, yukarısında yer alan paragrafa gönderim yapmaktadır.

f) Paragraf Grubuna Yapılan Gönderim: Gönderim unsurunun metin içinde paragraf grubuna gönderim yapmasıdır.

Örnek:

"Çok gürültü var şimdi. Kitaplıktayım. Akademi öğrencilerinden bir grup eserlerini sergiliyor. Açılış var yan salonda. Ne özenle giyinmiş kızlar. Farkındalar. Konuklarını karşılıyor. Yüzlerinde, bu kadarına alışmadıkları için zorlukla taşıdıkları gülümsemelerle eğiliyorlar. Gelenlerin çokluğu karşısında ilgilerini bir tekine bile veremiyorlar tümüyle. Dağıtıyorlar, geçiriyorlar."

Gelenlerin içinde samimi hatta bir parça senli benli oldukları arkadaşları da vardır. Başka tür lüsüne zaman yok, kapıdan hemen bir başkası giriyor. Gelenlerin hepsine yetmesi için böyle davrandıklarını kabul ediyoruz. Dostları bu durumda "dostumuz değişmiş" diyecekler. Bu değişimin onlarda ebediyen kalacağından endişe edecekler."

Örnek:

Bunlar durumu değiştirmiyor, yine de herkese aynalarda provasını yaptıkları nezaketten dağıtıyorlar (Zarifoğlu, 2014: 13).

Paragrafta görüldüğü gibi "**bunlar**" gönderim unsuru, kendinden önceki kısımda yer alan 2 paragrafa da gönderim yapmaktadır.

4.2.Eksiltili Anlatım

Eksilti, artgönderim bildiren bir başka bağdaşıklık ögesidir.Değişimin özel bir şekli olarak görüldüğü için sıfır değiştirim veya boş artgönderim olarak da ifade edilir (Elyıldırım, 2008: 121).

Eksiltili anlatım,okurun algılamasını olumsuz şekilde etkilemeden söyleyişi sadeleştirmek amacıyla metinde tekrar eden bazı ifadelerin düşürülmesidir (Coşkun, 2011: 882).

Eksiltili anlatımın ortaya çıkma sebebi az sözle çok şey ifade edebilme "az çaba kuralı" ve tekrara düşmek endişesidir. Bu yüzden her dilin kendi kurallarına uygun olarak eksiltileri vardır. Eksiltinin anlam ve yapı boyutu vardır. Eksilti, söylemin anlaşılabilirliğin alıcıya eksiksiz verilmesi yönünden anlamla; cümlede yer alan herhangi bir unsurun düşürülmesi bakımından da yapı ile ilgilidir (Külebi, 1990).

Türkçe cümlede eksilti, cümlede yer alan (özne, yüklem, nesne, sıfatla nitelenen isim, tamlayan, tamlanan ya da yan cümle vb.) bazı kelime ve kelime gruplarının cümleden çıkartılmasıyla yapılabilir (Karatay, 2010: 375).Eksiltili anlatım doğru yerde kullanılırsa ancak o zaman özgün ve nitelikli bir anlatım oluşturabilir. Bu şekilde düşünceler kısa ve öz bir biçimde ortaya konulmuş olur (Günay, 2007: 84).

Coşkun (2005: 68) Türkçede eksiltili anlatımları iki ana başlık altında değerlendirmiştir. Dile yerleşmiş olan bazı eksiltili kelimeler, atasözü ve deyimler, mecaz-ı mürsel yoluyla oluşturulan eksiltili anlatımlar, bazı adlaşmış sıfat kullanımları, metin dışı gönderim yoluyla ve yapılan eksiltili anlatımları *Bağdaşıklık İlişkisi Oluşturmayan Eksiltili Anlatımlar olarak değerlendirirken;* Eksiltilen ögenin eşdeğerinin metinde bir yerde yer aldığı eksiltili anlatımlar için ise *Bağdaşıklık İlişkisi Oluşturan Eksiltili Anlatımlar* başlığını kullanır.

Halliday ve Hasan (1976) İngilizce için eksiltili anlatımı, değiştirimde olduğu gibi isme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı olarak üç başlık altında değerlendirmiştir (akt. Coşkun, 2005: 69). Ancak Coşkun (2005) bu tasnifi Türkçedeki eksiltili anlatım unsurları için çok kullanışlı olmadığını düşündüğünden yeni bir sınıflandırma yaptığını dile getirmiştir. Bu çalışmada da benimsenen bu tasnif şu şekilde ifade edilir.

4.2.1. Bir Öge Dışında Cümlelerin Tamamının Düşürülmesi

Karşılıklı konuşma sırasında sadece sorulan ögenin cevabının verilerek diğerlerinin düşürülmesidir.

Örnek:

- İstanbul'dan ne zaman geldin?
- Perşembe. (İstanbul'dan perşembe günü geldim.)

Diyalogda ki soru cümlesinde "ne zaman" soru kelimesinin karşılığı öğrenilmek istenmektedir. Cevap cümlesinde ise cümle uzatılmayarak sadece öğrenilmek istenen öge ifade edilmiş, diğer ögeler düşürülmüştür.

Soru cevap şeklinde olan bazı diyaloglarda "evet", "hayır" cevaplarıyla da cümle düşürülebilir:

Örnek:

- Bu kitabı Ayşe mi aldı ?
- Evet. (Bu kitabı Ayşe aldı).

4.2.2. Ortak Ögenin Düşürülmesi

Arka arkaya gelen farklı cümlelerde ya da birleşik cümle de aynı ögenin kullanılması halinde ortak öge, cümlelerin sadece birinde söylenerek diğer cümle veya cümlelerde düşürülür. Cümlelerin herhangi bir ögesi (özne, yüklem, nesne, tümleç) ve bir kelime türü (isim, sıfat, fiil, bağlaç vb.) ortak olarak kullanılan ve düşürülen bir öge olabilir (Coşkun, 2005: 70).

Örnek:

Ahmet, öğle yemeğini yedi. Arkadaşlarıyla buluşmak için hızla sinemaya doğru yürümeye başladı. Sinemaya geç kalmaktan korkuyordu. ("Ahmet" ortak özne olarak kullanıldığı için ilk cümlede kullanılmış, sonra ki cümlelerde kullanılmamıştır.)

Örnek:

Fatma annesinin aldığı bebekle, Ali evden getirdiği robotla oynuyordu. ("oynuyordu" sözcüğü, ortak yüklem olarak kullanıldığı için cümlenin birinci kısmında tekrarlanmamıştır.)

Örnek:

Geçen sene Ali okulunu bitirdi, Ayşe 'de eğitim için yurt dışına gitti. ("geçen sene" ifadesi ortak tümleç olarak kullanıldığı için cümlenin ikinci kısmında tekrarlanmamıştır.)

Örnek:

Kitapları Ahmet getiriyor, Murat raflara yerleştiriyordu. ("kitapları" sözcüğü ortak nesne olarak kullanıldığı için cümlenin ikinci kısmında tekrarlanmamıştır.)

Tamlamalarda da eksilti yoğun olarak görülür. Coşkun (2005: 70), isim ve sıfat tamlamalarında hem tamlayanın hem de tamlananın düşürülerek eksiltili anlatım yapılabileceğini söyler. Onun çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da tamlama eksiltisi Ortak Ögenin Düşürülmesi kapsamında değerlendirilmiştir.

➤ İsim Tamlamalarında Tamlayanın Düşürülmesi

İsim tamlamalarında, özellikle tamlayanı zamir olanlarda, tekrarı önlemek ve söyleyişi kolaylaştırmak amacıyla tamlayan düşürülebilir.

Örnek:

(Hasan'ın, (Onun) Bisikleti kırılınca Hasan çok üzüldü.

(Benim) Cüzdanım kaybolmuş.

Nalan çok utanmıştı, koltuğun kenarında (Nalan'ın ,onun) sesi çıkmadan oturuyordu.

(Sizin) Beklediğinizi yeni öğrendim.

➤ İsim Tamlamalarında Tamlananın Düşürülmesi

Tamlananın tamlamadan öne geçtiği durumlarda ki isim tamlamalarında tekrar olmaması için tamlanan düşürülebilir (Coşkun, 2005: 72).

Örnek:

Şu tekne onun (teknesi).

Bu evdeki eşyaların hepsi bizim (eşyalarımız) mi?

4.2.3.Eklerin Düşürülmesi

Bir cümlede ortak çekim ekine sahip sözcüklerin aldığı ek, kelimelerin birinde kullanılıp diğerinde ya da diğerlerinde düşürülebilir (Yılmaz, 2012: 25).

Eksilti ve eksiltilim farklı kavramlar olduğu için birbirine karıştırılmaması gerekir. Bir ifade de düşürülen unsurlar kişi tarafından her zaman tamamlanmayabilir. Bu durumda eksiltiden değil de eksiklikten söz edilmelidir (Üstünoğlu, 1999: 93).

Örnek:

Günlerdir beklediği arkadaşı, yarın gelecek ve iki gün sonra geri dönecekmiş. (Duyulan geçmiş zaman eki (-mış) cümlelerin iki yüklemde de ortak kullanıldığı için ilk yüklemde düşürülerek sadece ikinci yüklemde kullanılmıştır.)

Örnek:

Korumuzun genç ve yaşlıları aralıksız olarak geceye hazırlanıyor. (İyelik eki "-leri" iki tamlanan içinde ortak olarak kullanılmıştır.)

4.3.Değiştirim

Bir sözcük, cümle ya da herhangi bir metinsel yapının yerine bu yapının üstlendiği görevi gerçekleştirecek başka bir sözcük, cümle veya metinsel yapının kullanılmasıdır (Ülper, 2008: 37).

Değiştirme ya da değiştirim şeklinde kullanılabilir. Değiştirim isme, fiile ve cümleye dayalı değiştirim olarak 3 şekilde görülür (Karatay, 2010: 373-384).

4.3.1.İsme Dayalı Değiştirim

İsme dayalı değiştirim, metinde daha önce yer alan bir isim veya isim öbeğinin yerine farklı bir değiştirim ögesinin kullanılmasıdır.

Türkçede, “aynı”, “öyle” ve “böyle” kelimeleri ile değiştirim oluşturulmaktadır (Coşkun, 2005: 74).

Örnek:

Ayşe çok çalışkan. Ali de öyle.

Bu örnekte ikinci cümledeki “öyle” kelimesi birinci cümledeki “çalışkan” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

Örnek:

A: Ben kütüphaneden tarihi bir roman aldım.

B: Fatma da aynısını aldı.

Bu örnekte “aynısı”, kelimesi önceki cümlede belirtilen “*tarihi bir roman*”nın yerine kullanılmıştır. “Aynısı” kelimesindeki iyelik eki (-sı) ile sadece değiştirim değil, aynı zamanda tamlayan eksiltisinin de ortaya çıktığı görölmektedir. Eksilti yapılmadan ortaya konulacak değiştirim şu şekilde olacaktır:

Örnek:

A: Ayşe kantinden sucuklu bir tost aldı.

B: Ben de A'nın istediği yemeğın aynısından istiyorum.

Örnek:

Ayşe Hanım'ın ikizleri çok yaramaz; Pelin Hanım'ın ikizleri öyle değil.

Bu örnekte ikinci cümledeki “öyle” kelimesi birinci cümledeki “yaramaz” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

4.3.2.Fiile Dayalı Değiş tirim

Fiile dayalı değiş tirim, metinde yer alan bir fiilin yerine başka bir değiş tirim ö ğ esinin kullanılmasıdır.

Türkçe de fiile dayalı değiş tirim "öyle yapmak" ifadesiyle oluşturulur (Coş kun, 2005: 75).

Örnek:

Ayşe Hanım arkadaşına yardım edeceğini söyledi ve öyle yaptı.

Bu örnekte “öyle yaptı” sözü “yardım edeceğini söylemek” fiilinin yerine kullanılarak değiş tirim oluşturmuştur.

4.3.3.Cümleye Dayalı Değiş tirim

Cümleye dayalı değiş tirim, metinde yer alan cümle ya da cümlelerin yerine "öyle", "böyle", "şöyle" kelimelerinin kullanılmasıyla oluş ur.

Örnek

A: Bu konuda herkesin üzerine düş en sorumlulukları üst lenmediğini düşünüyör.

B: Ben de öyle düşünüyörüm.

Bu örnekteki “öyle” sözü , 1. cümledeki " Bu konuda herkesin üzerine düş en sorumlulukları üst lenmediğini düşünüyör." sözünün yerine geçmiştir.

Bu örnekte değiş tirim yerine eksilteli anlatım da kullanılabilirdi. Bu durumda metin şöyle olurdu:

A: Bu konuda herkesin üzerine düş en sorumlulukları üst lenmediğini düşünüyör.

B: Ben de (...) sorumlulukları üst lenmediğini düşünüyörüm.

Örnek :

Kim ne derse desin çok çalışmak gerekiyor. Ancak böyle yaparak başarılı olabiliriz.

Bu örnekte "böyle" sözcüğü "kim ne derse desin çok çalışmak" ifadesinin yerine kullanılmıştır.

Çalışmamızın bu bölümünde değiştirim ile ilgili bir kaç noktaya değinmek gerekiyor:

1. İngilizcedekinden farklı olarak Türkçede değiştirim, yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi eksilti içerisinde değerlendirilebilmektedir.

2. Yukarıda örneklerde olduğu gibi, Türkçede değiştirim, cümlelerde küçük değişiklikler yapılarak gönderim veya eksilti anlatım yerine kullanılabilir.

Örnek:

A: Ben kütüphaneden tarihi bir roman aldım.

B: Fatma da aynısını aldı.

Bu örnekte aynı sözüyle değiştirim yapılmıştır. Fakat "aynısını" yerine "ondan" veya "o tarihi romandan" denilirse değiştirim değil, işaret gönderimi yapılmış olur. Ya da ikinci cümle sadece "Fatma da." şeklinde olsaydı, değiştirim yerine, eksilti anlatım yapılmış olurdu.

Buradan yola çıkarak Türkçede değiştirimin yerine pek çok alternatifli söyleyişin olduğunu ve diğer bağdaşıklık öğelerine göre değiştirimin daha az kullanıldığı söylenebilir. Daha önce yapılan çalışmalar da bu görüşümüzü destekler niteliktedir (Subaşı Uzun, 1995; Karabağ ve İşsever, 1995: 221-235).

3. "Öyle", "böyle", "şöyle" gibi değiştirim oluşturabilen kelimelerin tüm kullanımları değiştirim oluşturmaz. Ancak metinde daha önce kullanılan bir ifade kaldırılarak yerine değiştirim ögesi konulursa değiştirimden söz edilebilir.

Örneğin: "Armağan arkadaşının doğum günü için çok güzel bir hediye aldı. Sonra da onu öyle güzel bir şekilde paketledi ki anlatamam." cümlesinde "öyle" kelimesi metinde daha önce geçen bir ifadenin yerine kullanılmamıştır. Bu nedenle

değiştirim oluşturmaz. Burada“Öyle” kelimesi “ki” bağlacı ile beraber “açıklama” görevi yapmaktadır.

4.4.Bağlama Ögeleri

Metinlerde cümleler farklı biçimlerde birbiriyle ilişki kurmak zorundadır. Bu ilişki birleşik, sıralı, bağıntılı cümleler şeklinde kurulabilir. Metindeki karmaşık cümle yapılarının analizi okuyucuyu yazar tarafından farklı şekilde yerleştirilmiş düşünce ve davranış biçimlerinin ortaya çıkardığı dizgelere götürür (Günay, 2007:102).

Bir metnin sağlam yapılı olması için metinde yer alan her cümlemin kendisinden önceki cümle ile mutlaka bir bağlantı kurması gerekir. Eğer bu ilişki kurulmadan art arda iki cümle sıralanırsa metin dil bilimi açısından bunlar bağdaşık olmayan parçalar olur. Bu nedenle bir metne ait paragraflar kendi içinde bir bütünlük oluşturmalıdır. Paragrafın ilk cümlesinde söylenenle son cümlesinde söylenen aynı çerçevede olmalıdır. Bunu sağlamak için bağlantı ögeleri adı verilen kelime ya da kelime gruplarına başvurulmak zorundadır.

Bağlantı ögeleri, bir metinde kendisinden sonra gelen cümle ile kendisinden önceki cümle arasında bağdaşıklık ilişkisi kuran ve bu cümlelerin anlam ve dil bilgisi kuralları çerçevesinde bir araya gelmesini sağlayan ögelerdir (Ülper, 2008: 38).

Banguoğlu (2000: 390), " söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu; iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimeleri" bağlama ögesi içinde değerlendirerek bu ögelere bağlam adını verir.

Korkmaz (2003: 1091) ise konuyu bağlaçlar başlığı altında ele alarak bağlaçları şu şekilde tanımlar: "Kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve kimi zamanda paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yüklendikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran bağlama ögeleridir".

Coşkun (2005: 78) 'e göre bağlama ögeleri sözcük, cümle ve daha büyük yapılar arasında anlamsal, biçimsel ve kullanımsal olarak bir uyum oluşturur ve bu yapıları birbirine bağlar.

Bağlama ögelerinin birden çok işlevi olmasına rağmen, paragraf düzeyindeki anlatımlarda hangi tür bağlama ögesinin ne sıklıkta kullanıldığını değerlendirmek için bağlama ögesinin bağlam içerisindeki işlevi ele alınarak sınıflandırma yapılmıştır.

4.4.1.Ekleyici Bağlama Ögeleri

Ekleyici bağlama ögeleri, metinde yer alan bir bilgiye anlam olarak aynı yönde yeni bir bilgi eklenirken kullanılır.

Türkçe de kullanılan başlıca bağlama ögeleri şunlardır:

" ve, ile, üstelik, de, ayrıca, hem... hem, olsun... olsun, gerek... gerek(se), ha...ha, hakeza, bunu yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, üstüne üstlük,hatta, bir... bir(de), dahi, bile, ne... ne (de). " (Coşkun, 2005: 80).

Örnek:

Masaya oturdu ve bir şeyler yemeğe başladı.

Pazardan meyveyle le sebze aldı.

Onu çok güzel misafir etti üstelik giderken cebine harçlıkta koydu.

Okul gezisine Ali de Fatma da katıldı.

Bu sorular çok zordu ayrıca çok uğraştırıcıydı.

Hem evdeki bütün işleri yaptı hem de çok fazla yardım almadı.

Ahmet olsun Ayşe olsun beni bu zor günlerde hiç yalnız bırakmadılar.

Gerek İstanbul gerekse Ankara'da çalışmamızla ilgili önemli araştırmalar yaptık.

Ha ben gelmişim, ha sen gelmişsin, arkadaşlar arasında bunların lafı bile olmaz.

Ayşe okuldan gelince ödevlerini yapar, kardeşi de hakeza.

Ahmet Türkiye genelinde yapılan proje yarışmalarında okulumuzun en başarılı öğrencisi. Bunun yanında (bununla birlikte- bunun yanı sıra- buna ilaveten-

buna ek olarak-bundan başka) geçtiğimiz sene hazırladığı proje ile Türkiye de ilk yirmi öğrenci arasına girdi.

Bir seni sevdim bir de senli günlerimi.

Bu programa sen bile (dahi) katılamazsın.

Onunla görüşmeyeli uzun zaman oldu ne arıyor ne de soruyordu.

4.4.2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri

Ayırt edici bağlama ögeleri, metne belirtilen birden fazla unsur veya durumdan birinin seçilerek iki unsurun tek yönüyle karşılaştırıldığı anlamını katar (Balyemez, 2011: 160).

Başlıcaları:

ya da, ya... -sa, ya... ya (da), ya... yahut (da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, an azından, hariç, hiç değilse, kah... kah, bazen... bazen (de), hiç olmazsa, ister... ister (se).

Örnek:

Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan güdersin.

Ayşe olanları öğrendi veya Ali'nin tavırlarından şüphelendi.

Seninle gelebilmem için işimi yahut (yahut da- veyahut) ödevimi yapmamam gerekiyor.

Mektuplarına bakıp seni andığım gecelerde kah (bazen) ağladım, kah (bazen) güldüm.

Şimdiye kadar sen den hiçbir şey talep etmedim. Bari (hiç olmazsa, en azından) bu işimi yap.

Bu günlerde kimseyle dertleşmiyordu sadece Ahmet' e güveniyordu.

Ankara hariç diğer illerde yaşamak istemiyordu.

Sana bu konuda ısrar etmiyorum, ister sev ister sevme.

4.4.3. Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri

Zıtlık bildiren bağlama ögeleri, birbirine zıt iki durumu veya yargıyı ifade eden cümleleri bağlamak amacıyla kullanılır.

Başlıcaları:

"aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de."

Örnek:

Söylediklerinin aksine (bilakis- tersine) o çok iyi bir anneydi.

Davate katılacaktım ama (fakat- lakın- ancak) acil bir işim çıktı.

Sınava kadar çalışmalarını sıklaştırmam gerekiyor. Ama yine de sen bilirsin.

Onu çok sevmesine rağmen yanında uzun süre kalamıyordu.

Sergilediği başarılı davranışlarla toplumda sevilen biri olarak biliniyordu halbuki (oysa- oysa ki) onu yakından tanıyanlar aynı şekilde düşünmüyordu.

Yıllardır görüşmediği arkadaşını araması için çok uğraştım. Ne var ki beni hiç dinlemedi.

Gelmesine geldi de aradığını bulamadı.

4.4.4.Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri

Zaman sıralama bildiren bağlama ögeleri, birbirinden farklı olaylar arasında sıralama ilişkisi kuran ifadelerdir. Coşkun (2005: 84) bu ögeleri dört başlık altında değerlendirmiştir:

a) Öncelik Bildiren Bağlama Ögeleri

"Önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar..."

Örnek:

Okula gitmeden önce arkadaşına uğradı.

Bu ay vizyona giren filmler çok başarılıydı. Daha önce vizyona giren filmler bu kadar başarılı değildi.

Okuldan sonra çok işim var. İlk önce arkadaşına uğrayıp ders notlarını alacağım. Sonra eksik notlarımı deftere geçireceğim.

b) Sonralık Bildiren Bağlama Ögeleri

"Sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle, ...-den itibaren, ...-den beri, son defa, son kez, ..."

Örnek:

Bu tatil beni çok yordu. Artık (bundan sonra- şimdiden sonra) bu kadar kalabalık bir grupta tatile gitmeyeceğim.

Kahvaltısını yaptıktan sonra dışarı çıktı.

Perşembeden itibaren zorlu bir kamp programı beni bekliyor.

Aylardır görüşmediği arkadaşı nihayet (sonunda) bu akşam gelecekti.

c) Eş Zamanlılık Bildiren Bağlama Ögeleri

"O sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda ..."

Örnek:

Ders çalışmak için masaya oturdu. Tam o sırada kapı aniden çalındı.

Ayşe Hanım kızının doğum günü için yaş pasta, kurabiye ve kek hazırladı. Bu arada Ahmet de içecekleri almıştı.

d) Tekrar ve Süreklilik Bildiren Bağlama Ögeleri

Tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı.

Örnek:

Yemeği yedikten sonra tekrar (bir daha, bir kez daha, yine, gene) midem ağrıdı.

Anlatmama rağmen hep aynı şeyi yapıyor.

Kazanın üzerinden bir yıl geçti, hala (henüz) olayın etkisinden kurtulamadı.

İş yerinde daima (sürekli, her zaman, devamlı) tevazu içinde çalışırım hep kazançlı çıkarım.

4.4.5.Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri

Koşul bildiren bağlama ögeleri, metin içinde birbirine bağlanan birimlerden birinin diğer yargı ya da yargılar için koşul durumunda olduğunu gösterir (Yılmaz, 2012: 29).

"eğer ... (i) se, şayet ... (i) se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde..."

Örnek:

Eğer (şayet) bu sene de okulunu bitirmezse ona harçlık göndermeyeceğim.

Bütün mirasımı sana bağışlarım **yeter ki** (tek) evine geri dön.

Yemeğini bitir **yoksa** dondurma almam.

Sen balo için bana istediğim elbiseyi al **ki** ben de ev işlerinde sana yardım edeyim.

Bu dersleri verdin **mi** her şey yoluna girecek.

Baban maaşını alsın **da** sana bir bisiklet alalım.

Beni dinlediğin **taktirde** her işte başarılı olacaksın.

4.4.6.Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri

Açıklama bildiren bağlama ögeleri, metinde yer alan duygu ve düşüncelerin daha iyi anlaşılması istendiğinde ve yeni bir bilgi verilmesi gerektiğinde açıklama bildirmek için kullanılır (Can, 2012: 52).

Başlıcaları şunlardır:

"yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, meğer (ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, hani ... (var) ya, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılan, tabi ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannederim, gel gör ki, güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, özetle, bir de ne göreyim, bir de baktım ki, dahası var, o kadar... ki, kim bilir, bakarsın (olur), belki (de), ne de olsa, nasılsa (nasıl olsa), başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer biçimde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde, ..."

Örnek:

Ayşe 'yi geçen düğünde de aynı elbise ile görmüşler. **Yani** henüz yeni bir elbise alamamış.

Ali'nin bu sefer arkadaş seçiminde dikkatli olacağını düşünüyorum. Gerçi şu ana kadar beni dinlediğini görmedim ya...

Araba kazasını Ahmet'e nasıl anlatacağımı bilemiyorum. Gerçekten (hakikaten) yüzüne bakacak halim yok.

Bu işi benden daha iyi yapamaz kaldı ki ben ondan daha çok çalıştım.

Murat kendisine verilen işlerin hepsini yapmış. Doğrusunu sorarsan bu kadar çalışkan olduğunu biliyordum.

4.4.7.Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri

Örnekleme bildiren bağlama ögeleri, metinde anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla örneklemeye başvurmak için kullanılır.

"mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ... ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.)"

Örnek:

Sayısal dersleri çok seviyorum. Örneğin Matematik bunlardan biri.

4.4.8.Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri

Coşkun (2005: 87-88) Türkçe de sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerini iki yapıda incelemiştir. Birinci yapıda önce sebep sonra sonuç söylenir (sebept+sonuç); İkinci yapıda ise önce sonuç sonra sebep söylenir (sonuç+ sebep) diyerek Türkçe de sebep sonuç ilişkisi kuran başlıca bağlama ögelerini şu şekilde sıralar:

a) Sebep+Sonuç Şeklinde:

"bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine..."

Örnek:

Ayşe sınıfta yaramazlık yapmış. Bu yüzden ceza almış.

Farklı sebeplerden dolayı sağlık hizmetlerinden faydalanamayan bireylerin sayısı arttı. Bundan dolayı (buna bağlı olarak, bunun üzerine) evde sağlık hizmetleri çalışması başladı.

Havaalanına geç kaldığımız için (den dolayı) uçağı kaçırdık.

Sevdiğimi söyleyemedim diye hayıflanıyordu.

Parmağında yüzüğünü gördük de öyle söyledi. Yoksa nişanlandığından haberimiz olmayacaktı.

Ailesinin yanında olmaması sebebiyle düğüne katılamadı.

Annesinin sözünü dinlememesi yüzünden bisiklet kazası geçirdi.

Yaşlı adam tarlayı sulayamadığı için kendini idare edecek kadar bile ürün alamıyordu. Dolayısıyla oğlunun yanına gitmek dışında yapabileceği bir şey yoktu.

Çok sevmiş ki evlenmiş.

Mademki aşağıya kadar ineceksin. Markete de uğra.

Aylarca yaptığı çalışmalar sonucunda Kamu Personeli Seçme Sınavında başarılı oldu.

Ona bu işi yaptırmak için çok uğraştın. O halde, (şu halde, öyleyse, şu durumda) sonuçlarına da katlanacaksın.

Eren ile Osman bayram günü konuştu. Böylece iki arkadaş arasında senelerce süren anlaşmazlık bitmiş oldu.

b) Sonuç+ Sebep Şeklinde:

"çünkü, zira, -sinin sebebi... si, -sinin nedeni ...-si, -si... -den, -si... -den kaynaklanmakta..."

Örnek:

Serap'ın babası çok sinirlenmiş çünkü yüksek sesle müzik dinlenmiş.

Sana kal demesi sinin nedeni (sebebi) seni çok özlemesi.

Bu kadar umursamaz şekilde davranması dikkatleri üzerine çekmek istemesinden den (kaynaklanmaktadır).

4.5.Kelime Bağdaşıklığı

Aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı ile ilgili olan kelime bağdaşıklığı kavramını Halliday ve Hasan (1976) bağdaşıklık türlerinden biri olarak kullanmıştır. Kelime bağdaşıklığı, bir kelimenin art arda gelen iki cümlede de

geçerek tekrar etmesi ve bağlama uygun kelimelerin kullanılması şeklinde ifade edilir.

Haliday ve Hasan (1979) kelime bağdaşıklığını iki başlık altında ele almıştır.

a) Tekrar

b) Aynı kavram alanından kelime kullanma (collocation)

Tekrar çeşitleri olarak da şunlar ifade edilmiştir.

a) Kelimenin aynen tekrar edilmesi (repetition)

b) Eş veya yakın anlamlı kelime kullanma (synonym- near synonym)

c) Kelimenin üst anlamlısını kullanma (superordinate- hyponymy)

d) Genel anlamlı kelime kullanma (general word)

Yakın anlamlı, zıt anlamlı ve birbirleriyle ilişkili kelimelerin kullanımı ile; aynı düzenin devamı niteliğindeki ve parça bütün ilişkisi oluşturan kelimelerin kullanımı aynı kavram alanından kelime kullanımının kapsamına girer (akt. Coşkun, 2005: 89).

4.5.1. Kelimenin Aynen Tekrar Edilmesi (Repetition)

Metinde geçen bir kelimenin metnin başka bir yerinde değiştirilmeden tekrar edilmesidir.

Örnek:

(I) Yazı dili, yazıda kullanılan dildir. (II) Asıl kültür ve medeniyet dili, kelime hazinesi zengin olan dil, yüksek seviyeli, kalıcı dil yazı dilidir. (III) Ancak kültür ve medeniyet yönüyle gelişmiş, büyük milletler dillerini yazı dili seviyesine çıkarabilmişlerdir. (IV) Göktürk Yazıtlarıyla 8. yüzyılda yazı dili seviyesine ulaştığını bildiğimiz Türkçe, dün olduğu gibi bugün de dünyanın sayılı büyük dillerindendir " (Kaplan, 1989: 213).

Bu parçada, yazı dili ve dil kelimeleri aynen tekrar edilerek aynı cümle ve cümleler arasında bağdaşıklık ilişkisi sağlanmıştır. Yazı dili kelimesi metinde I, II,

III, IV. cümlelerde geçmektedir. Dil kelimesi ise metinde I,II,III,IV. cümlelerde geçmektedir.

4.5.2.Eş veya Yakın Anlamlı Kelime Kullanma (Synonym- Near Synonym)

Metnin herhangi bir yerinde kullanılan kelimenin eş ya da yakın anlamısı kullanılarak da bağdaşıklık ilişkisi kurulabilir.

Örnek 1 :

Ayrılığın üzerinden tam iki yıl geçmişti ve bunca zaman sonra onunla ilk kez telefonda görüşmüştü. Sesini duyunca kendi kendine "aradan iki sene geçmesine rağmen hala onu unutamamışım" dedi.

Örnek 2:

Ahmet sınıf arkadaşının darılmasına sebep olacak ağır sözler söyledi. O günden sonra arkadaşlarının gücenmemesi için kendisine çeki düzen verdi.

Örnek 1'de yıl ve sene kelimeleri eş anlamlı; Örnek 2'de ise darılma ve gücenme kelimeleri yakın anlamlıdır. Burada önemli olan kısım eş ve yakın anlamlı kelimelerin aynı kavramı karşılamak için kullanılmış olmasıdır.

Metin bağdaşıklığını oluşturan araçlardan birisi de eş ve yakın anlamlı sözcüklerdir. Ancak eş ve yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı her zaman doğru yapılmayarak bazen anlatımda gereksiz tekrara yol açabilir.

Örnek:

Ayrılığın üzerinden tam iki yıl ve sene geçmişti.

Bu örnekte görüldüğü gibi eş anlamlı sözcükler birbirinin yerine değil de yan yana kullanılırsa anlatım bozukluğu yapılmış olur.

4.5.3.Kelimenin Üst Anlamlısını Kullanma (Superordinate- Hyponymy)

Metinde bir kelimenin yerine o kelimeyi de içine alan daha kapsamlı yani üst anlamlısı olan bir kelimenin kullanılmasıdır.

Örnek:

Botanik bahçesinde daha çok papatyalar dikkatimi çekti. Çünkü çiçekler içinde en çok sevdiğimdir.

Bu örnekte, ilk cümledeki papatya kelimesi yerine ikinci cümlede üst anlamlısı olan çiçek kelimesi kullanılmıştır. Böylece bu iki cümle arasında bağdaşıklık ilişkisi kurulmuştur.

4.5.4.Genel Anlamlı Kelime Kullanma (General Word)

Metindeki bir kelimenin yerine o kelimeyle metin dışında bir anlam ilişkisi olmayan genel bir kavramın kullanılmasıdır. Türkçe de bağdaşıklık oluşturan genel isimlerden bazıları şöyledir:

İnsanlar için; kişi, adam, kadın, çocuk, kız, delikanlı, topluluk, kalabalık,

Nesneler için; şey, eşya, alet...

Mekanlar için; yer, ortam...

Fiiller için; hareket, olay, davranış...

Durumlar için; sorun, mesele, problem, konu, iş...

Örnek 1:

Gülçin, ders çalışırken birden elektrik kesildi. Kızcağız ne yapacağını şaşırdı.

Örnek 2:

Çevredeki çöplerin bir haftadır alınmaması nedeniyle köy sakinleri bu durumu şikayet etmek için muhtarlığa gitti. Durumdan haberdar olmayan köy muhtarı ise şaşkınlıkla kalabalığa doğru yöneldi. Daha sonra muhtarın "Çevredeki çöplerin bir haftadır alınmaması" sorunundan haberdar olmadığını ve bu sorunu hemen çözeceğini söylemesi üzerine ortam sakinleşti.

Örnek 1'de kızcağız kelimesi Gülçin'i; Örnek 2'de kalabalık kelimesi, "köy sakinleri" ni, sorun kelimesi "çevredeki çöplerin bir haftadır alınmaması" ifadesinin yerine kullanılan genel anlamlı kelimelerdir. Genel anlamlı kelimeler (kızcağız, kalabalık) ile bu kelimelerin karşılıkları (Gülçin, köy sakinleri) arasında metin dışında bir anlam ilişkisi yoktur.

4.5.5.Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma (Collocation)

Aynı kavram alanından kelime kullanımı, bir kelime ile beraber o kelimeyi anlamsal olarak çağrıştıran başka kelime ya da kelimelerin beraber kullanılması sonucunda oluşur.

Kişinin aynı kavram alanından kelime kullanımı ile kelime hazinesi arasında yakın bir ilişki vardır (Kurudayıoğlu, 2005: 16). (İlim, irfan, talim, tarif, harp, savaş vb.) aralarında küçük farklar olmasına rağmen birbiriyle ilişkili olan kelimeler aynı kavram alanından alternatif kelimeler kullanılmasına olanak tanır.

Örnek:

"Çocukta güzellik duygusu doğuştan vardır. Güzel bir oyuncak, güzel bir şarkı, kuş, çiçek, balık ve insan çocuğun ilgisini çeker. Doğuştan var olan bu duygunun geliştirilmesi ve ileriki yaşlara taşınması için çocuğun yönlendirilmesi şarttır. Edebiyat çocukta güzellik duygusunu harekete geçiren unsurlardan biridir. Edebi metinler önce taşıdıkları ses ve ritimle çocuğun ilgisini çeker. Çocuk, dilin kelime ve anlam yönünden önce sesine ilgi duyar. Masal tekerlemelerini bir şarkı gibi dinler. Çocukların ana sınıfı yaşlarından itibaren şiirden hoşlanmaları dikkat çekicidir. Hoşlanma dilin ritmik bir ifade biçimine dönüşmesinden kaynaklanır. Bu, olayın duygusal boyutudur. Öyleyse çocuğun duygusal dünyasına hitap eden bir güzellik ögesi olarak edebiyat doğal bir ihtiyaçtır " (Şimşek, 2005:21).

Yukarıdaki paragraf 103 kelimedenden oluşmaktadır ve bu paragraf, temelde üç ana kavram (çocuk, güzellik duygusu, edebiyat) üzerine oluşturulmuş ve bu üç kavram aracılığıyla düşünceler birbirine bağlanarak bağdaşıklık ilişkisi kurulmuştur.

Paragrafta ve metinde kelime bağdaşıklığı frekansının yüksek olması, birbirini çağrıştıran ve anlam bağı olan kelimelerin birlikte kullanıldığının ve paragraf ya da metin oluşturulmasında, başarılı olunduğunun bir kanıtı sayılabilir.

Çocukların kelime bağdaşıklığını başarılı bir şekilde kullanabilmesi için kavramların karşılığı olan sözcüklerin doğru seçilerek yerinde kullanılması ve

analizlerini derinleştirmede kullanacakları anahtar kelime ve terimlerin zihinlerinde var olması gerekir.

Aşağıdaki tabloda araştırmamızda değerlendirilen bağdaşıklık ögeleri örnekleriyle bir arada gösterilmiştir.

Tablo 2: Türkçedeki Bağdaşıklık Araçları

BAĞDAŞIKLIK ARACI	ÖRNEK
1. Gönderim	
1.1. Zamirler	
1.1.1. Şahıs Zamirleri	Bir <u>çiftçi</u> varmış. <u>Onun</u> bir kız torunu varmış.
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	Derya bir anne ayının tabağından yemiş bir de <u>kendi</u> tabağından yemiş.
1.1.3. İşaret Zamirleri	Derya ormanda bir <u>eve</u> rastlamış. <u>Orda</u> üç ayı yaşarmış.
1.1.4. İlgi Zamiri	Derya büyük tabakta olan <u>yemeğin</u> tadına bakmış. Bir de küçük tabaktaki <u>ni</u> yemiş.
1.2. İşaret Sıfatları	Derya elma toplamaya gidince bir <u>ev</u> görmüş. <u>O ev</u> de üç ayı yaşarmış.
1.3. Karşılaştırma	Tilkinin tabağı, leyleğin tabağından <u>daha</u> büyüktür.
2. Eksiltili Anlatım	
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi	A: Bize bugün mü geleceksin? B: Evet. <u>(Size bugün geleceğim.)</u>
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	<u>Derya</u> evin kapısını açmış. Sessizce içeriye girmiş.
2.3. Eklerin Düşürülmesi	Ayşe o gün çok yorgun <u>(du)</u> ve huzursuzdu.
3. Değiştirim	
3.1. İsme Dayalı Değiştirim	Bu ev çok <u>büyük</u> . Aşağıdaki ev de <u>öyle</u> .
3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	Biraz çalıştıktan sonra en doğru işin <u>dinlenmek</u> olduğunu düşündü ve <u>öyle yaptı</u> .
3.3. Cümleye Dayalı Değiştirim	<u>Okuldan çıktıktan sonra arkadaşı ile sinemaya gidecekmış. Öyle</u> söylüyor.
4. Bağlama Ögeleri	
4.1. Ekleyici	Derya açık olan pencereden atladı <u>ve</u> koşmaya başladı.
4.2. Ayırt Edici	Hasan babası gelene kadar <u>ya</u> sandalyeleri taşısın, <u>ya da</u> bahçe ışıklarını düzenlesin.
4.3. Zıtlık Bildiren	Ayşe çok çalıştı <u>ama</u> projeyi tamamlamamış.
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren	Eve gitmeden <u>önce</u> çay bahçesinde biraz oturdu. Ayşe okul formasını çıkardı. <u>Sonra</u> ellerini yıkayıp sofraya oturdu.
4.5. Koşul Bildiren	<u>Eğer</u> bu projeyi başarıyla tamamlarsak okulumuzu ülke genelinde temsil edeceğiz.
4.6. Açıklama Bildiren	Bana bir sürü gerekçe gösterdi. <u>Yani</u> toplantıya katılmaya gönlü yok.
4.7. Örnekleme Bildiren	Evdekiler her gün farklı bir sorunla karşılaşılıyor. <u>Örneğin</u> Ali bu gün okul servisini kaçırmış.
4.8. Sebep-Sonuç İlişkisi Kuran	
4.8.1. Sebep + Sonuç	Sen geleceksin <u>diye</u> evi güllerle donattım.
4.8.2. Sonuç + Sebep	Dün gelemedim. <u>Çünkü</u> kardeşimin kaza yaptığını öğrendim.
5. Kelime Bağdaşıklığı	
5.1. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma	<u>Öğrenmenin</u> kalıcılığını artırmak için tekrar yapılması gerekir. <u>Eğitim</u> sistemimiz bu ilkeye göre gözden geçirilmelidir.
5.2. Tekrar	

BEŞİNCİ BÖLÜM

FiİLİMSİ VE FiİLİMSİ TÜRLERİ

5.1. Fiilimsiler

Fiilimsiler; “Fiilden türetilen, olumsuz yapılabilen ve mastar, sıfat-fiil, zarf-fiil vb. gibi türleri bulunan ad, eylemsi.” olarak tanımlanmaktadır.

Fiilimsiler anlatılmak isteneni kısa yoldan anlatarak dile anlatım gücü zenginliği ve kıvraklık sağlarlar. Fiilimsiler, her ne kadar fiillerden türemiş olsalar da fiilin bütün özelliklerini göstermezler. Fiilimsilerin eylemlerden ayrılan yanı olumsuzluk eki, iyelik eki ve çatı eki alabilmelerine rağmen eylem çekimine girmezler. Sıfat-fiiller dışındaki fiilimsilerde zaman kavramı da yer almaz (Hopurcuoğlu, 2010: 39).

Fiilimsiler yoluyla diğer dillerde iç içe cümlelerden yapılmış, birleşik cümlelerle karşılanan fikirler ve hükümler Türkçede yalın cümlelerle ifade edilir. Bunun yanında fiilimsiler, Türkçenin cümle yapısına da sadeleştirir. Diğer dillerde, bir cümle ile anlatılan durumlar Türkçede tek kelime ile ifade edilebilir (Ergin, 1997: 137-138).

5.2. Dil Bilimciler ve Türk Dili Uzmanlarının Fiilimsiler Hakkındaki Görüşleri

Ediskun’a (1985: 283) göre fiilimsilerin birden çok işlevi vardır. Eylem adı oldukları için bir isimdir. Bazen bir sıfattır çünkü bir ismi niteler. İki cümlecdiği birbirine bağladıkların da bağlaç olurken; cümle de özne, nesne, tümleç aldıkları için de yüklem görevi yaparlar.

Hengirmen’e (1995: 249) göre fiilimsiler, eylemden türeyen, olumsuz yapılan, eylem çekimine girmeyen ve tümleç alabilen sözcüklerdir.

Korkmaz (2003: 863) 'a göre fiilimsiler , fiil kök ve gövdelerinden belli eklerle türetilirler ancak şahıs ekleriyle çekimlenemediklerinden yargı bildirmezler.

Başdaş (t.y.) 'a göre fiilimsiler , diğer isim yapan eklerden farklı olarak her zaman tek başlarına yeterli kavram ya da nesne karşılığı bulunan kalıcı isimler oluşturamazlar. Çoğunlukla fiilimsiler sözlüksel değer taşımayarak, eylem ile isim arasında ayrı bir gramer kategorisi oluştururlar. Fiilimsi ekleri, fiilden isim yapım ekleri başlığının altında yer alsa da diğer yapım eklerinde olduğu gibi kelimeye belirli bir tür değişikliği meydana getirmezler. Başdaş (t.y.) fiilimsi eklerini; işlev ve kullanılışları açısından yapım ekleriyle çekim eklerinin kesime noktasında “ara ekler” arasında saymış ve bu ekleri “üçüncü grup ekler” olarak değerlendirmiştir.

Üstünova'ya (2004: 4) göre fiilimsileri geçmişleri fiil, gelecekleri isim olan yapılar olarak ele almıştır. Bu nedenle nesneleri, geçici hareket özellikleriyle karşıladıkları gibi, soyut hareketi karşılayabilirler. Fakat çekimlenmemiş fiil oldukları için bunu zamana ve kişiye bağlı olarak gösteremezler. Bu durum, onları yapan kişilerin ve yapılma zamanlarının olmadığını göstermez.

Koç (2002)' ye göre, fiilimsiler fiil gibi olan ve fiil özelliği taşıyan sözcüklerdir. Fiil kök ve gövdelerinden özel eklerle türetilerek ve yan cümlelerin yüklemi olarak özne ve tümleç alabilirler.

5.3. Fiilimsi Türleri

Fiilimsiler, aldıkları eklerle ve üstlendikleri görevlere göre isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf- fiil olarak 3'e ayrılır:

5.3.1. İsim-Fiiller

İsim fiiller Türkçe dil bilgisi kaynaklarında fiil ismi, mastar, eylem ismi, isim-fiil, eylemlilik, kılın adı (kılın sanı), kılış adı, ad fiil (ad eylem) isimleri olarak kullanılmıştır. “Türkçe de fiillerin adını gösteren ve fiillere –mAk, -(y)Is, -mA ekleri getirilerek yapılan dil bilgisel yapılara isim-fiil denir” (Bayraktar, 2004: 7). Bundan başka isim-fiillerin farklı şekilde tanımları da mevcuttur:

Türkçe sözlükte (TDK, 2005: 981) isim-fiil “fiilin –mak/-mek ya da –ma/-me ekleri alan ve isim gibi kullanılan şekli, eylemlilik.” olarak tanımlanır.

Korkmaz (2003: 864)' a göre isim fiiller, fiil kök ve gövdelerinin karşıladıkları oluş, kılış ve durumları; şahıs ve zamana bağlı kalmadan gösteren fiil adlarıdır.

İsim-fiiller isimlerin bütün özelliklerini gösterirler. İsim fiiller iyelik eklerini ve çatı eklerini alabilir; isimler gibi cümle içinde özne, nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci ve ek fiil olarak da yüklem olabilirler . İsim-fiil ekleriyle yapılan isimlerin sonuna kendilerini oluşturan eylemler getirilerek birleşik fiil oluştururlar (Bayraktar, 2004: 8-9).

İsim-fiiller somut ve soyut nesnelere kalıplaşmaya uğrayarak isim olabilirler. Bu nedenle kendilerinde bulunan oluş, kılış ve hareket gösterme özelliklerini kaybederek isim-fiil olmaktan çıkarlar (Korkmaz, 2003: 232).

Türkçede –mAk, -mA ve –Is/-Us ekleri ile kurulan üç isim-fiil türü vardır (Hopurcuoğlu, 2010: 43).

5.3.1.1. –mAk’lı İsim-fiil

Bu isim-fiil eki, fiilleri adlandırıp kalıplaşarak kavram adı oluşturur. Sor-mak, sev-mek, gez-mek vb. –mAk eki her fiile gelebilir. -mAk’lı isim-fiilleri ad olarak da fiildeki hareketi devam ettirmeleri yönüyle –mA’lı isim-fiillerden ayrılır. (Korkmaz, 2003: 864; Öztürk, 2002).

5.3.1.2. –mA’lı İsim-fiil

Ergin (1997: 186) bu isim fiil ekini –mAk gibi hareket isimleri yapan değil, iş isimleri yapan fiilden isim yapma ekleri olarak tanımlar. İkisi de fiilden isim yapan ek olmasına rağmen - mA’nin yaptığı ismin, –mAk’ın yaptığı isimden daha çok isim olduğunu ifade eder.

Banguoğlu (1990: 421) ise -ma isim-fiillerinin de -mAk fiillerinden geldiğini ancak; -mAk'li isim-fiillerden daha yaygın bir yer kazanarak kullanışta farklılaştığını belirtmiştir.

5.3.1.3. -(y)Is/Us'lu İsim-fiil

-(y)Is/-(y)Us'lu isim-fiili de -mA ile kurulan isim-fiiller gibi, fiildeki oluş ve kılışın anlamını değiştirmeden, onları isim kalıbına alan bir ektir. Ek bazı istisnalarla işteşlik çatısı dışında dildeki bitim fiillerini de içine alır: bekle-y-iş, kapan-ış, atıl-ış, bak-ış, diren-iş vb (Korkmaz, 2003: 899).

5.3.2. Sıfat-Fiiller

Türkçe sözlüğün (TDK, 2005:1748) Sıfat-fiil maddesinde “Fiilden -an (-en), - r (-ır, -ir, ur, ür), -acak (-ecek) vb. eklerle türetilmiş isim ve sıfat görevinde kullanılan kelimeler, ortaç, durum ortacı, partisip” şeklinde ifade edilmiştir.

Dil bilimciler sıfat fiili farklı şekilde tanımlar:

Ergin (1997: 333) sıfat-fiili partisipler olarak adlandırmıştır. Ona göre partisipler "fiil kök ya da gövdelerini nesnelerin hareketleri ile ifade eden fiillerdir".

Karabulut (2009) 'a göre sıfat-fiiller, isme yakındır çünkü fiil olma özelliğini kaybetmiştir ancak; fiile yakındır çünkü zaman özelliği taşır. Bundan dolayı sıfat fiiller Türk dili araştırmacıları tarafından fiil ile isim arasında bir yere konulur ve geçici hareket adı olarak nitelenir.

Ediskun'a göre (1985: 249) “sıfat-fiiller, bir taraftan bir ismi niteledikleri için sıfat, öbür taraftan da özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimelerdir.”

Türkiye Türkçesinde kullanılan başlıca sıfat fiiller şunlardır (Korkmaz, 2003: 911).

1. Geçmiş zaman bildiren sıfat-fiiller
2. Geniş zaman bildiren sıfat-fiiller

3. Gelecek zaman bildiren sıfat-fiiller

4. i- ek-fiili ile kurulan sıfat-fiil

5.3.2.1. Geçmiş Zaman Bildiren Sıfat-fiiller

Geçmiş zaman bildiren sıfat-fiiller Türkiye Türkçesinde, "-dık/-duk ve -mıs/-mus" ekleriyle kurulur.

-dık/-duk eki, özellikle iyelik eki olarak kullanılır. Örneğin: sorulma-dık (kimse), bil-diğ-i-m, seç-tiğ-i-n, kal-dığ-ı v.b. Diğer sıfat-fiil ekleri de iyelik eki alabilir ancak iyelik eki bu sıfat-fiille adeta bütünleşmiş durumdadır. Örneğin: -mıs/-mıs: usan-mıs (kadın), çatla-mıs (toprak), geç-mıs (zaman), sarar-mıs (çiçek), er-mıs (kişi) (Ergin, 1997: 335).

5.3.2.2. Geniş Zaman Bildiren Sıfat-fiiller

Korkmaz (2003: 939) Türkçede ki geniş zaman sıfat-fiillerini "-An, -r, -ar, -ır/-ur ve -maz" ifade eder.

-An: sor-an, geç-en, susa-y-an, görme-y-en

-r, -ar, -ır/-ur: ol-u-r (şey), yapıl-ı-r (iş), konuş-u-r (dil), sar-ar (el),

-maz: sar-maz (yaram), bit-mez tüken-mez (acı), sön-mez (ışık)

5.3.2.3. Gelecek Zaman Bildiren Sıfat-fiiller

Korkmaz (2003: 966), Türkçe de gelecek zaman sıfat-fiillerini "-acak ve -ası ekleri olarak ikiye ayırmıştır.

-acak: ak-acak (kan), doğ-acak (çocuk), sev-ecek (adam), öden-ecek (borç).

-ası: bat-ası, çık-ası, üzül-esi, sevil-esi (Ergin, 1997: 336-337).

Sıfat-fiiller de kalıplaşmaya uğrayarak adlaşabilirler: bildik(< bil-dik), dolmuş(< dol-muş) vb. (Korkmaz, 2003: 230).

5.3.2.4. –İ Ek-fiili İle Kurulan Sıfat-fiil

İ- ek-fiili "i-düg-i" şeklinde görüldüğü gibi sadece –dük ekini alır. Bu ek eskiden daha çok kullanılmış olsa da günümüzde yalnızca klişeleşmiş olarak “ne idügi belirsiz” sözünde kullanılmaktadır (Hopurcuoğlu, 2010: 48).

5.3.3. Zarf-Fiiller

Türkçe sözlükte (TDK, 2005: 2224) zarf-fiiller “fiil soyundan gelerek zarf olarak kullanılan kelime, ulaş, durum ulacı, bağ-fiil, sıra sıygası” şeklinde tanımlanır.

Ergin (1997: 338) zarf-fiilleri “Gerundium” başlığı altında tanımlar. Ona göre zarf-fiiller, fiillerin zarf şekilleri olup sıfat-fiillerle beraber cümleye büyük bir sadelik ve geniş bir ifade yeteneği verirler. Zarf-fiiller asıl hareketin yardımcı hareketlerini ifade eden kelimeler olup Türkçeyi cümle kalabalığından kurtarır.

Bayraktar (2004: 137)' a göre zarf-fiiller, cümlede genellikle zarf tümleci olarak görev yapan, temel cümlelerin ya da yan cümlelerin yüklemine kişi ve zaman kavramı olmadan niteleyen fiilimsilerdir.

Zarf-fiiller, düşüncenin akışında ritim değişikliği yapan ve miktar, sebep, araç, zaman, mekan, biçim, soru vb. içerikleri bildiren sözcüklerdir. Ayrıca zarf fiillerin yer, zaman, durum, hal ve soru anlamlarında yaptıkları ritim değişikliği düşüncenin sebep, yön, zaman, vb. kavranışında önemli öğelerdir (Ferah, 2006:2).

Zarf-fiiller, birden fazla bitimsiz yargının bir cümle içinde ifade edilmesiyle Türkçenin anlatım zenginliğine ve anlatım kolaylığına büyük katkılar sağlar. İsim-fiiller ve sıfat fiiller isim yanları daha ağır bastığı için çekim eklerini alabilirken; zarf-fiillerin fiil yanının ağır basması nedeniyle isim çekim eklerini de fiil çekim eklerini de alamazlar (Öztürk, 2002: 3-5).

Dilcilerimiz zarf- fiilleri farklı şekilde sınıflandırmıştır. Öztürk (2002) zarf fiilleri şu şekilde sınıflandırır:

1. Asıl zarf-fiiller: "-ıp/-up, -arak, -ınca /-unca, -ken, -madan, -a, -ı /-u, -al"
2. Sıfat-fiil + hâl ekinin birleşmesiyle oluşan zarf-fiiller: "-dıkça /- dukça."
3. Zarf-fiil işlevli yapılar: "-rsa, -r -maz, -dımı/ -du -mu, -dığına/-duğuna, -dığından/ -duğundan, -casına, -maksızın."

Korkmaz (2003: 984) ise Türkçede kullanılan zarf-fiilleri yapıları bakımından üçe ayırır. 1. Gerçek Zarf Fiiller, 2. Sıfat-fiillere bazı çekim ekleri getirilerek yapılan zarf-fiiller, 3. Yapıca bunların dışında kalan veya zarf-fiil olarak kullanılan şekiller.

5.3.3.1. Gerçek Zarf-Fiiller

"Gerçek zarf-fiiller, belirli zarf-fiil ekinin her türlü fiil kök ve gövdelerine getirilmesi ile kurulur" (Korkmaz, 2003: 984).

Bu tür zarf-fiillerin başlıca ekleri şöyledir: -(y)A, -(y)I/-(y)u, -(y)arak, -(y)Ip/-(y)ıp, -(y)Inca/-(y)unca, -(y)aI, -madan ve -ken'dir.

-(y)a: gül-e gül-e git-

-(y)arak: sızla-y-arak git-

-(y)ıp/-(y)up: sus-up dur-

-(y)ınca/-(y)unca: var-ınca ara-

-(y)aI: gel-eli beri sorma-

-madan: sor-madan gitme-

"Ünlü ile biten -(y)A, -(y)I/-(y)U ve -(y)Ip/-(y)Up zarf-fiil ekleri, ekleşik fiil kurmaya da yararlar" (Demir ve Yılmaz, 2005: 196).

5.3.3.2. Sıfat-fiillere Bazı Çekim Ekleri Getirilerek Yapılan Zarf-Fiiller

Bazı isim-fiil ve sıfat-fiiller isim çekimi ve iyelik ekleriyle genişletilerek zarf-fiil grubuna geçebilirler. Bu şekilde oluşan zarf-fiil eklerinin başlıcaları şunlardır: "-maksızın, -makla, -masıyla, -dıkça/- dukça, -casına, - ırcasına, -mışcasına, -ıyormuşcasına, -(y)acakcasına, -(y)acakmışcasına, -macasına, -mamacasına, -dıktan,

-dığından, - masından, -maktansa, -acağında, -ışında/-uşunda, -acağına, -asıya" (Korkmaz, 2003:1020- 1035).

5.3.3.3. Değişik Yapıdaki Zarf-Fiiller

Bu gruptaki zarf-fiiller şekil açısından bundan önceki iki gruptan farklı bir özellik taşırlar. Bu gruba giren başlıca fiilimsiler "-rılmaz, -dımı, -dihmadı ve -sa'lı " şekilleridir (Korkmaz, 2003:1035- 1036).

Aşağıdaki tablo 3'te araştırmamızda değerlendirilen fiilimsi öğeleri örnekleriyle bir arada gösterilmiştir.

Tablo 3: Türkçedeki Fiilimsi Türleri

FİİLİMSİLER	ÖRNEK
İsim fiil	Derya elma toplamaaya gitmiş ve bir ev görmüş.
Sıfat fiil	Ayşe yatağının bozulduğunu görünce çok sinirlendi.
Zarf fiil	Çocuk ağlayarak annesine koştu.

ALTINCI BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın “Yöntem”i anlatılmıştır. Bu amaçla, sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri”, “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

6.1. Araştırmanın Modeli

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarını bağdaşıklık araçları ve fiilimsiler bakımından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli “betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modeli”dir. Bu model, durumlar ya da olaylar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 22-23).

6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Hatay ili Kırıkhan ilçesinde bulunan 10 bağımsız anaokulundaki 5-6 yaş çocuklarıdır. Evrene giren tüm çocukların araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan “amaçlı örnekleme” yoluyla 30 çocuk, araştırma örneklemine alınmıştır. Amaçlı örnekleme, durum, olgu ve olayların derinlemesine incelenmesini ve açıklanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 135).

Çocukların farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan seçilmesinin gerekçesi, daha önce yapılmış çalışmaların (Deniz, 2000; Coşkun, 2002; Coşkun, 2005; Hopurcuoğlu, 2010) sonuçlarının sosyo-ekonomik faktörlerin çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymasıdır. Araştırma grubunun çeşitliliğini sağlamak amacıyla sosyo-ekonomik düzeyin yanında yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklı niteliklerde çocuklar da çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Bu çerçevede araştırma, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünce verilen bilgiler doğrultusunda, Hatay ili Kırıkhan ilçesindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokullarından sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsilen Toki Anaokulun' dan 10 çocuk; orta düzeyi temsilen 75. Yıl Anaokulun' dan 10 çocuk; alt düzeyi temsilen Hayrettin Parlar Anaokulu'ndan 10 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemdeki çocukların okul, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaşla ilgili durumları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4: Araştırma Örneklemini Oluşturan Çocukların Okullarına, Sosyo-Ekonomik Düzeylerine, Yaşlarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

OKULLAR	TOKİ ANAOKULU				75. YIL ANAOKULU				HAYRETTİN PARLAR ANAOKULU				TOPLAM
SED	Üst				Orta				Alt				
CİNSİYET	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		
YAŞ	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	
	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	
	5		5		5		5		5		5		
TOPLAM	10				10				10				30

6.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara sesli biçimde okunan resimli kitaplar kullanılmıştır. Bu kitapların belirlenmesinde çocukların algı ve hatırlama düzeylerine uygun olması, resimlerin çok, yazıların az olması; resimlerin renkli, dikkat çekici hikâyenin bütününe anlatabilecek yeterliliğe sahip olması gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından 10 hikaye kitabı tespit edilmiştir.

Okunacak hikâyeler belirlenirken çocukların yaşları, gelişim düzeyleri ve ilgi alanları dikkate alınmıştır. Bu nedenle hikayelerin seçiminde **uzman görüşlerine** başvurulmuştur (Bkz. Ek-1). 2 Türkçe eğitimcisi ve 8 Anasınıfı öğretmeni olmak üzere 10 uzmandan, belirlenen 10 hikâye kitabını 1 ile 10 puan arasında 5-6 yaş çocuklarının düzeyine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda

uzmanların hikaye kitaplarına verdikleri puanların ortalamaları alınmış ve en yüksek puanı alan 2 kitap uygulamada okunmuştur.

Bu hikâye kitapları ve uzmanlardan aldıkları puanlar sırasıyla şöyledir:

Hikâye Kitaplarının İsimleri	Puan Ortalamaları
1. Tilki ile Leylek	9,6
2. Üç Ayı	9,4
3. Kurdele ve Toto	5
4. Kurbağa Hanımın Lokantası	4,3
5. Mırmırık Kayboldu	4,6
6. Benekli	4,3
7. Dostum Badi	3,7
8. Benim Güzel Mücevherlerim	4
9. Kar Yağıyor	4,4
10. Davetsiz Misafir	3,5

Uzman görüşlerine bağlı olarak uygulamada kullanılacak hikayelerin belirlenmesinden sonra ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama TOKİ Anaokulu'nda 5-6 yaşta öğrenim gören 20 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda seçilen hikâyelerin çocukların seviyelerine uygun olduğu, uygulama için 1 ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür.

Araştırmacı, uygulama yapmadan önce iki hafta boyunca çocuklarla bir arada bulunarak onların kendisini daha yakından tanıyıp güven duymalarını sağlamıştır.

Uygulamanın ilk aşamasında, uzman görüşü alınarak belirlenmiş olan 2 hikâye kitabı, çocukların metinlerin bütününe kavramalarını sağlamak amacıyla başından sonuna kadar okunmuştur.

İkinci aşamada, bu metinlerin akılda kalıcılığını arttırmak amacıyla hikâye kitaplarında yer alan görseller ve yazılar birbirleriyle ilişkilendirilerek tekrar

okunmuştur.

Üçüncü aşamada, çocuklardan resimlere bakarak kendilerine daha önce iki kez okunmuş olan hikâyeleri anlatmaları istenmiştir. Çocukların anlatımları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Uygulamalar 4-24 Ocak 2015 tarihleri arasında yapılmıştır.

6.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel değerlendirme yöntemleri beraber kullanılarak değerlendirilmiştir. Nicel değerlendirme yoluyla, çocukların bağdaşıklık araçları ve fiilimsileri kullanma sıklıkları sayısal verilerle ortaya konulmuş, bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Nitel değerlendirme yoluyla çocukların bağdaşıklık araçları ve fiilimsilerle ilgili doğru ve yanlış kullanımları örneklerle açıklanmıştır.

6.4.1. Nicel Değerlendirme

Araştırmada çocukların anlattıkları metinlerin değerlendirilmesinde, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklığı Çizelgesi" kullanılmıştır. (Bkz. : Ek- 2). (*Ölçme aracının kullanımı ve isminin değiştirilmesi ile ilgili gerekli izin, Doç. Dr. Eyyup Coşkun'dan alınmıştır.*) Çizelgede bağdaşıklık düzeyi, metindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına göre hesaplanmıştır.

Bu çizelgeye göre çocukların sözlü anlatımlarında "bağdaşıklık aracını kullanma sıklıkları" belirlenmiştir. Bu kullanım sıklıkları tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. Ayrıca çocukların sözlü anlatımlarında kullandıkları fiilimsiler de aynı minvalde değerlendirilmiştir. Araştırma değişkenleri ile ilgili istatistikî analizler yapılmıştır. Araştırma değişkenleri (bağdaşıklık araçları ve fiilimsileri kullanma sıklığı) arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere **Pearson Korelasyon Analizi**; 5 -6 yaş, kız ve erkek çocukların başarı ortalamalarının karşılaştırılmasında **"ilişkisiz örneklem t testi"** (**independent samples t test**); çocukların araştırma değişkenlerindeki başarılarında sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek üzere **tek yönlü varyans analizi**

(ANOVA) yapılmıştır.

6.4.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliliği için "**kapsam geçerliliği (content validity)**" ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Bkz. Büyüköztürk vd., 2013: 118).

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini için "**gözlemciler arası uyum**" yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmacı Türkçe öğretimi alanında uzman olan ikinci gözlemci ile ölçme aracının nitelikleri üzerine 1 saatlik 2 farklı oturumda çalışmıştır. Bu çalışmalardan sonra bazı öğrenci metinlerini araştırmacı ve 2. gözlemci birlikte değerlendirmiştir. Bu değerlendirmelerde iki gözlemcinin ulaştıkları sonuçların birbirine yakın olduğu belirlendikten sonra, örneklem içinden tesadüfi olarak seçilen 15 metin araştırmacı ve ikinci gözlemci tarafından ayrı ayrı olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra bu değerlendirmeler arasındaki ilişkiler **Pearson Korelasyon Analizi** ile belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson korelasyon katsayıları şu şekildedir:

- Bağdaşıklık araçları toplam puanında $r = .99$ ($p < 0.01$).

Gözlemciler arası uyuma ilişkin Pearson korelasyon katsayısının her bir metin de 0.84'ün üzerinde çıkması, çalışmada kullanılan ölçme aracının güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Büyüköztürk'e (2013: 32) göre bu değerin 0.70'in üstünde olması yüksek bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Gözlemciler arası uyum bağdaşıklık öğelerinin ve fiilimsilerin alt boyutlarında da belirlenmiştir.

Bağdaşıklık öğeleri için Pearson korelasyon analiziyle belirlenen gözlemciler

arası uyum düzeyleri şu şekildedir.

- Gönderim ögesi kullanımında $r = .95$ ($p < 0.01$).
- Eksilteli anlatım kullanımında $r = .97$ ($p < 0.01$).
- Değiştirim kullanımında $r = .96$ ($p < 0.01$).
- Bağlama ögelerinin kullanımında $r = .98$ ($p < 0.01$).
- Kelime bağdaşıklık puanlarında $r = .90$ ($p < 0.01$).

Fiilimsiler için Pearson korelasyon analiziyle belirlenen gözlemciler arası uyum düzeyleri şu şekildedir.

- İsim fiil kullanımında $r = .87$ ($p < 0.01$).
- Sıfat fiil kullanımında $r = .91$ ($p < 0.01$).
- Zarf fiil kullanımında $r = .93$ ($p < 0.01$).

Çocukların bağdaşıklık ögeleri ve fiilimsilerin alt boyutlarında gözlemciler arası uyuma ilişkin Pearson korelasyon katsayısının .90'nın üzerinde olması çalışmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

6.4.2. Nitel Değerlendirme

Araştırmada, çocukların sözlü anlatımlarının nicel (sayısal) verilerle değerlendirilmesinin yanında nitel değerlendirme de yapılmıştır. Nitel değerlendirme de çocukların bağdaşıklık araçlarını ve fiilimsileri kullanmada yaşadıkları sorunlar belirlenmiş, bu sorunlar 5 yaş ve 6 yaş çocuklarının anlatımlarından örneklerle açıklanmıştır. Çocukların anlattıkları hikaye metinleri bilgisayar ortamında yazılarak orijinal şekliyle aktarılmıştır. Metin örneklerinde çocukların yaptığı ifade bozukluklarına müdahale edilmemiş, metinler çocuklar tarafından nasıl anlatıldıysa o şekilde aktarılmıştır.

7. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmamızın bu bölümünde 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve fiilimsilerin kullanma sıklıkları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler yapılırken araştırma değişkenlerine (bağdaşıklık ve fiilimsiler) ilişkin sayısal veriler 5 - 6 yaşa ve cinsiyete göre ayrı ayrı olmak üzere tablolar hâlinde sunulmuş ve araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bunun yanında çocukların araştırma değişkenleri ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar örneklerle anlatılmıştır.

7.1. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Yaşa Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Çalışmamızın 4. Bölüm'ünde bağdaşıklık araçları Halliday ve Hasan'ın (1976) yaptığı tasnife bağlı olarak şu başlıklar altında değerlendirilmiştir: Gönderim, Eksiltili Anlatım, Değiştirim, Bağlama Ögeleri ve Kelime Bağdaşıklığı (akt. Coşkun, 2005)

Bu bölümde, örneklemdaki çocukların yaşlarına göre bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve bağdaşıklık araçlarını kullanmayla ilgili yaşadıkları bazı sorunlar anlatılmıştır. İlk olarak, çocukların bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bir bütün olarak değerlendirilmiş daha sonra her bir bağdaşıklık aracı kendine ait alt boyutlarıyla ele alınmıştır.

Tablo 5: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Yaş	N	Kullanım	Ort.	%
Gönderim	5	15	124	8,27	46.27
	6	15	202	13,47	52.47
	Toplam	30	326	10,87	50.70
Eksiltili Anlatım	5	15	44	2,93	16.42
	6	15	80	5,33	20.78
	Toplam	30	124	4,13	19.28
Değiştirim	5	15	0	0,00	0.00
	6	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Bağlama Ögeleri	5	15	45	3,00	16.79
	6	15	56	3,73	14.55
	Toplam	30	101	3,37	15.71
Kelime Bağdaşıklığı	5	15	55	3,67	20.52
	6	15	47	3,13	12.21
	Toplam	30	102	3,40	15.86
Bağdaşıklık Aracı	5	15	268	17,87	100.00
Kullanımı Toplamı	6	15	385	25,67	100.00
	Toplam	30	643	21,77	100.00

Tablo 5'de görüldüğü gibi 5-6 yaşındaki çocuklar bağdaşıklık araçlarını benzer sıklıklarda kullanmışlardır. En yüksek sıklıklarda kullanılan bağdaşıklık aracı gönderim iken, en az kullanılan bağlama ögeleridir. Değiştirim ise hiç kullanılmamıştır. Bağdaşıklık araçları kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar şu şekildedir. *Gönderim (10,87), eksiltili anlatım (4,13), bağlama ögeleri (3,37), kelime bağdaşıklığı (3,40), değiştirim (0,00).*

5 yaşındaki çocuklar sözlü anlatımlarında çocuk başına ortalama 17,87 bağdaşıklık aracı kullanırken, 6 yaşındaki çocuklar anlatımlarında ortalama 25,67 bağdaşıklık aracı kullanmıştır.

Kelime bağdaşıklığı dışındaki bağdaşıklık araçlarının kullanımında 6 yaşındaki çocukların ortalamaları 5 yaşındaki çocukların ortalamalarından yüksektir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere her bir bağdaşıklık aracı ve toplam bağdaşıklık kullanımı ortalamaları için “ilişkisiz

örneklem t testi” yapılmıştır. Bu ögelere ilişkin t testlerinin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Bağdaşıklık Aracı Kullanma Sıklıklarının Yaşa Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisel Örneklem t-testi Sonuçları

Bağdaşıklık Aracı	Yaş	N	X (Ort.)	ss	Sd	T	P
Gönderim	5	15	8,27	2,915	28	-2,539	0,020
	6	15	13,47	7,376			
Eksiltili Anlatım	5	15	2,93	1,624	28	-3,001	0,006
	6	15	5,33	2,637			
Bağlama Ögeleri	5	15	3,00	2,268	28	-0,739	0,467
	6	15	3,73	3,105			
Kelime Bağdaşıklığı	5	15	3,67	3,457	28	0,496	0,624
	6	15	3,13	2,326			
Bağdaşıklık Aracı	5	15	17,87	4,941	28	-2,546	0,019
Kullanımı Toplamı	6	15	25,67	10,788			

Tablo 6’da görüldüğü gibi 5-6 yaşındaki çocukların toplam bağdaşıklık kullanımı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(28) = -2,546$, $p < .05$].

Diğer yandan her bir bağdaşıklık aracı ayrı ayrı değerlendirildiğinde, gönderim ve eksiltili anlatıma ait ortalamalardaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre bu bağdaşıklık araçlarını daha sık kullandıkları görülmektedir. Bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığının kullanımında ortaya çıkan fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgulardan sonra, her bir bağdaşıklık ögesi alt boyutlarıyla birlikte ayrı ayrı ele alınacaktır.

7.1.1. Gönderim

Tablo 7’de 5-6 yaşındaki çocukların sözlü anlatımlarında gönderim ögelerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler yaşa göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 7: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Gönderim	Yaş	N	Kullanım	Ort.	%
Şahıs Zamirleri	5	15	79	5,27	63.71
	6	15	120	8,00	59.41
	Toplam	30	199	6,63	61.04
Dönüşlülük Zamirleri	5	15	0	0,00	0.00
	6	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
İşaret Zamirleri	5	15	33	2,20	26.61
	6	15	45	3,00	22.28
	Toplam	30	78	2,60	23.93
İlgi Zamirleri	5	15	7	0,47	5.65
	6	15	30	2,00	14.85
	Toplam	30	37	1,24	11.35
İşaret Sıfatları	5	15	5	0,33	4.03
	6	15	7	0,47	3.47
	Toplam	30	12	0,40	3.68
Karşılaştırma	5	15	0	0,00	0.00
	6	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Toplam Gönderim Kullanımı	5	15	124	8,27	100.00
	6	15	202	13,47	100.00
	Toplam	30	326	10,87	100.00

Tablo 7' ye göre çocuklar, gönderim ögelerinden en çok şahıs zamirlerini (%61.04) ve işaret zamirlerini (%23.93) kullanmışlardır. İşaret sıfatlarının kullanımı ise oldukça düşüktür (%3.68). Dönüşlülük zamirleri ve karşılaştırmalar ise hiç kullanılmamıştır (%0.00). Gönderim ögelerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Şahıs zamiri* (6,63), *işaret zamiri* (2,60), *ilgi zamiri* (1,24), *işaret sıfatı* (0,40), *dönüşlülük zamiri* (0,00), *karşılaştırma* (0,00).

Gönderim ögelerinin kullanımında 5-6 yaşındaki çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her bir gönderim ögesi için “ilişkisiz örneklem t testi” yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, 5-6 yaş çocukları arasında gönderim ögelerinden sadece şahıs zamiri kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Bu öge ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Şahıs Zamiri Kullanım Sıklıklarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçları

Gönderim	Yaş	N	X (Ort.)	ss	Sd	T	P
Şahıs Zamirleri	5	15	5,27	2,404	28	-2,511	0,018
	6	15	8,00	3,464			

Tablo 8’de görüldüğü gibi 5-6 yaş çocuklarının şahıs zamiri kullanımı ortalamalarında 6 yaşındaki çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(28) = -2,511, p < .05$]. Bu durum, 6 yaşındaki çocukların sözlü anlatımlarında şahıs zamirini 5 yaş çocuklarına göre daha çok kullandıklarını göstermektedir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında gönderim ögelerini kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan gönderim ögeleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir gün ormanda bir çiftçi yaşarmış. Onların bir torunu varmış. Adı da Deryaymış. Bir gün Derya ormana mantar ve meyve toplamaya gitmiş. Önünde bir eve rastlamış. Derya evin kapısını açmış ve sessizce eve girmiş. Orda üç tane tabak duruyordu. Büyük baba ayının, orta tabak anne ayının, küçük tabak ayıcığındı. Derya babaninkinden biraz yemiş sonra anne ayının kinden de biraz yemiş onları çok beğenmemiş, sonra küçük tabaktan yemiş onu çok beğenmiş ve Derya hepsini yemiş. Sonra Derya başka bir odaya girmiş. Ayıcıklar da eve geliyormuş. Büyük olan baba ayının, orta olan anne ayının, küçük olanda yavru ayıcığınmış. Derya ona binememiş çünkü o yatak Deryaya çok büyükmüş. Derya annenin yatağına da yatamamış çünkü o da çok genişmiş. Sonra küçük ayının yatağına gitmiş ve küçük ayıcığın yatağı tam da Deryaya göreymiş. Ve sonra ayıcıklar eve dönmüş. Yemek yemek için masaya oturmuşlar. Baba ayı demiş ki " benim yemeğimden kim yemiş". Anne ayı da " benim yemeğimde azalmış". Bebek ayı ağlayarak " bu kimse benim yemeğimin hepsini yemiş". Sonra yatak odasına gitmişler. Baba ayı demiş ki " benim yatağıma kim yattı". Anne ayı demiş ki " benim yatağıma kim bozdu". " benim yatağımda biri yatıyor" demiş. Ve sonra "işte orda onu yakalayın" demiş. Derya açık pencereden atlamış. Derya bütün hızıyla eve kaçmış ve Derya kimsenin evine izinsiz girmemeye yemin etmiş". (6 yaş)

Yukarıdaki örnekte çocuklar gönderim ögelerinden (şahıs zamiri, işaret

zamiri, ilgi zamiri, işaret sıfatı) başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

Zayıf Örnek:

"Bir varmış bir yokmuş. Bir zamanlar leylek tilkiyi görmüş, arkadaş olmuşlar. Sonra tilki onu evine davet etmiş ve sütlü lapa yemeği yapmış. Leylek ona vurmuş ama yetişememiş, tilki ise yalaya yalaya hepsini bitirmiş. Sonra tilkiye demiş kine "ben de seni davet ederim". Sonra şey leylek patates, et, pancar yemeği yapmış. Sonra uzun ince bir kaba koymuş. Tilki dilini koymuş koymuş olmamış. Kafasını da koymuş olmamış. Sonra aç kalmış tilki selam vermeyi de unutmuş. Hem sinirlenmiş aç kaldığı için. Bir daha leylekle arkadaş olmamaya söz vermiş". (5 yaş)

Yukarıdaki örnekte öğrenciler gönderim ögelerinden sadece "şahıs zamiri ve işaret zamirini" az sayıda kullanmışlardır.

Çocukların gönderim ögelerinin kullanımıyla ilgili bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Sıkça yapılan yanlışlıklar aşağıda örneklerle açıklanmıştır.

- ✓ **Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması**

Örnek:

" (...) Ondan sonra leylek onu evine çağırmış. Küçük küçük yemekler kesip kesip yapmış. Onu uzun ince şeye koymuş o da yiyememiş. Dilini sokmuş sokmuş yiyememiş". (6 yaş)

Bu örnekte yemeği kimin yiyemediği söylenmediği için ilk cümlede geçen "leylek" özne olarak kabul edilmiştir. Bu durum "leyleğe" gönderim oluşturuyormuş gibi görünmektedir.

- ✓ **Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması**

Örnek:

"Ayılar çarşıya gezmeye gitmişlerdi .Biraz dolaştıktan sonra Derya'yı gören yavru ayıcık "**Burada** kim yatıyor yakalayın onu" dedi" (5 yaş).

Yukarıdaki cümlelerle başlayan bu hikâyede "burada" ifadesinin karşılığı metinde yer almamaktadır.

Örnek:

"(...) *Sonra yataklarına geçmişler. Baba ayı" benim yatağıma kim yatmış" demiş. Yavru ayı da benim yatağımda kim yatıyor, çabuk yakalayın onu" demiş*" (6 yaş).

Metinde altı çizili olarak verilen "onu" zamirinin yavru ayıcığının tanımadığı eve gizlice girip yatağa yatan birisi olduğu anlaşılmaktadır. Fakat metinde altı çizili "onu" zamirinden önce bu zamirin karşılığı olan "yavru ayıcığının tanımadığı eve gizlice girip yatağa yatan birisi" söylenmediği için gönderim ögesi (şahıs zamiri) karşılıksız kalmaktadır.

7.1.2. Eksiltili Anlatım (Ellipsis)

Tablo 9'da 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler yaşa göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 9: 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Eksiltili Anlatım Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Eksiltili Anlatım	Yaş	N	Kullanım	Ort.	%
Cümlelerin Düşürülmesi	5	15	0	0,00	0.00
	6	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	5	15	44	2,93	100.00
	6	15	80	5,33	100.00
	Toplam	30	124	4,13	100.00
Eklerin Düşürülmesi	5	15	0	0,00	0.00
	6	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Toplam Eksiltili Anlatım Kullanımı	5	15	44	2,93	100.00
	6	15	80	5,33	100.00
	Toplam	30	124	4,13	100.00

Tablo 9'da görüldüğü gibi, çocuklar, eksilti türlerinden sadece ortak ögelerin düşürülmesine başvurmuşlardır (% 100). Eksiltili anlatım kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar şu şekildedir: *Ortak ögelerin düşürülmesi* (4,13), *cümlelerin düşürülmesi* (0,00), *eklerin düşürülmesi* (0,,00).

Eksiltili anlatım yollarını kullanma bakımından 5-6 yaşındaki çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her bir eksiltili anlatım yolu için "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, 5-6 yaş çocukları arasında eksiltili anlatım yollarından sadece "ortak ögelerin düşürülmesi" nde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Ortak ögelerin düşürülmesine ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10: Ortak Ögelerin Düşürülmesinin Yaşa Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisel Örneklem t-testi Sonuçları

Eksiltili Anlatım	Yaş	N	X (Ort.)	Ss	sd	T	P
Ortak Ögelerin	5	15	2,93	1,624	28	-3,011	0,006
Düşürülmesi	6	15	5,33	2,637			

Tablo 10'da görüldüğü gibi 5 yaşındaki çocukların ortak ögelerin düşürülmesine ilişkin ortalamaları 2,93 iken 6 yaşındaki çocukların ortalaması 5,33' dür. Ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bir farktır [$t(28) = -3,011$, $p < .05$]. Bu durum, 6 yaşındaki çocukların, sözlü anlatımlarında ortak ögelerin düşürülmesine, 5 yaşındaki çocuklardan daha çok yer verdiklerini göstermektedir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında eksiltili anlatımlarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde çocukların eksiltili anlatımı kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örneklerde kullanılan eksiltili anlatım ögeleri parantez içinde ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir çiftçi varmış. Bunun bir küçük kıızı varmış adı Deryaymış. Bir gün Derya ormana mantar toplamaya gitmiş. (Derya) kaybolmuş bir eve rastlamış. (Derya) evin kapısını açmış. Kocaman bir masa varmış orda. Ondan sonra Derya yemek yemek için tadına bakacakmış. (Derya) büyük tabaktan biraz yemiş çünkü tadını çok sevmemiş. (Derya) orta tabaktan da biraz yemiş onu da sevmemiş. (Derya) ama küçük tabaktakini yemiş bitirmiş (Derya) çok sevmiş çok tatlıymış. Ondan sonra Derya yatak odasına gitmiş. (Derya) babanın yatağına yatmamış çünkü çıkamamış. (Derya) annenin yatağına da yatmamış çünkü Derya için çok genişmiş. Küçük ayıninki de küçükmüş. Derya ona yatabilmiş. Sonra ayılar geziden eve dönmüşler. (Ayılar) yemek yemek için mutfığa gitmişler. Baba ayı "benim tabağımdan kim yemek yemiş" diye bağırdı. Anne de "benim tabağımdaki yemeklerde azalmış" dedi.

Küçük ayı ağlamış benim tabağımdan kim yemek yedi diye. Ondan sonra yatak odasına geçmişler. Baba ayı "kim yatağıma çıktı" demiş. Anne ayı "kim benim yatağıma bozdu" demiş. Küçük ayıda "işte yatağımda birisi yatıyor." demiş. Ondan sonra Derya ayıları gördükten sonra açık pencereden fırlayıp dışarı koşmuş. Küçük ayıda "işte orda" diye bağırması. Ama hızlı koşuyormuş Derya, yakalayamamışlar Deryayı ayıcıklar. Kimsenin evine izin almadan girmeyecekmiş". (6 yaş)

Yukarıdaki örnekte çocuklar eksilteli anlatım öğelerinden "ortak öğelerin düşürülmesini" başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Zayıf Örnek:

"Derya meyve toplamaya gitmişti. (Derya) sonra da kaybolmuştu. (Derya) orda bir ev gördü. O ev de ayıların. Sonra da ayılar gezmeye çıkmıştı. Derya yavaşça eve girmişti. Ondan sonra masada üç yemek vardı. Biri büyük, biri orta, küçük olanda bebek ayının. Büyük yatak babanınmış. Derya ona çıkamamış. Orta yatak anneninmiş Derya için biraz genişmiş. Küçük yatak bebek ayınınmış onun yatağına çıkabilmiş. Sonra da bebek demiş ki "anne bütün yemeğimin hepsini yemiş" dedi. "Benim yemeğimi kim yemiş" dedi baba ayı. Anne ayı da benim tabağımdaki yemekte azalmış" dedi. Sonra da Derya bebeğin odasında yatıyordu. Sonrada ayıcıklar "işte burada yakalayın" onu demiş. Sonrada Derya kaçmış ayıcıklar onu yakalayamamış. Bir daha kimsenin evine girmeyeceğine yemin etmiş". (5 yaş)

Yukarıdaki örnekte çocuklar eksilteli anlatım öğelerinden sadece "ortak öğelerin düşürülmesini" az sayıda kullanmışlardır.

Bu bölümde çocukların eksilteli anlatımlarından örneklere yer verilmiştir. Örneklerde eksiltelen öğeler parantez içinde ve altı çizili şekilde gösterilmiştir.

a) Ortak Öğelerin Düşürülmesi

Tablo 9'da görüldüğü üzere çocukların eksilteli anlatımlarının % 100'ü cümleler arasındaki ortak öğelerin düşürülmesi şeklindedir.

Örnek:

"(...) Derya bir gün ormana mantar ve meyve toplamaya gitmiş. (Derya) orda gizli gizli bir eve rastlamış. (Derya) kapıyı açtı içerde kocaman bir masa

duruyordu. (...)" (6 yaş)

Örnek:

"(...) Derya yemekleri görünce dayanamamış. (Derya) hepsinden birazcık yemiş. (Derya) en büyük tabaktan biraz, orta boy tabaktan biraz, küçük tabaktan almış, yemiş. (Derya) o kadar beğenmiş ki hepsini yemiş. (...)" (6 yaş)

Örnek:

"(...) Derya bir gün mantar toplamaya gitmiş. (Derya) ormanda kaybolmuş. (Derya) ondan sonra bir eve rastlamış. (Derya) ondan sonra yemeğe geçmiş. (Derya) hepsinden biraz biraz almış. (Derya) küçüğün hepsini bitirmiş. (Derya) ondan sonra yatak odasına geçmiş. (Derya) orda bir küçük ayıcığın yatağına yatmış. (...)" (5 yaş)

- Tablo 9'a göre çocuklar eksiltili anlatım öğelerinden cümlelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesini hiç kullanmamışlardır.

Çocukların eksiltili anlatım kullanımıyla ilgili bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Sıkça yapılan yanlışlıklar örneklerle aşağıda açıklanmıştır.

✓ ***Eksiltili anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerde eksiltili anlatım kullanımı***

Örnek:

(...) Leylek tilkiyi evine çağırmış. Küçük küçük yemekler kesip yapmış. Onu uzun ince şeye koymuş. O da yiyememiş. Dilini sokmuş sokmuş yiyememiş. (...) 6 yaş

Türkçede art arda gelen cümlelerde özne ortak ise özne bir kez söylendikten sonra sonraki cümlelerde tekrar edilmez. Böylece eksiltili anlatım yoluyla cümleler arasında bağdaşıklık kurulmuş olur. Bu örnekte, "Leylek tilkiyi evine çağırmış. Küçük küçük yemekler kesip yapmış. Onu uzun ince şeye koymuş ." ifadesinde ilk iki cümlelerin öznesi (Leylek) ortak olduğu için ikinci cümlede özne kullanılmamış olması yerinde bir kullanımdır. Metnin bağlamından son cümlelerin öznesinin (Tilki) farklı olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu cümlede özne söylenmeyince yemeği yiyemeyenin bir önceki cümlelerin öznesi olan leylek olduğu düşünülmektedir. Bu

yüzden öznenin eksiltilmesi anlam karışıklığına yol açmaktadır.

7.1.3. Değiş tirim

Metinlerin incelenmesi sonucunda çocukların değ iştirim ö gelerini hiçbir şekilde kullanmadıkları görü lmü ş tür.

7.1.4. Bağ lama Ö geleri

5- 6 yaşı çocuklarının sözlü anlatımlarında bağ daşıklık araçlarından bağ lama ö gelerini, hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler Tablo 11’de yaşı göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 11: 5 -6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Bağlama Ögeleri	Yaş	N	Kullanım	Ort.	%
Ekleyici	5	15	11	0,73	24.44
	6	15	14	0,93	25.00
	Toplam	30	25	0,83	24.75
Ayırt Edici	5	15	0	0	0.00
	6	15	0	0	0.00
	Toplam	30	0	0	0.00
Zıtlık Bildiren	5	15	11	0,73	24.44
	6	15	12	0,80	21.43
	Toplam	30	23	0,77	22.77
Zaman-Sıralama Bildiren	5	15	22	1,47	48.89
	6	15	24	1,60	42.86
	Toplam	30	46	1,53	45.54
Koşul Bildiren	5	15	0	0	0.00
	6	15	0	0	0.00
	Toplam	30	0	0	0.00
Açıklama Bildiren	5	15	0	0	0.00
	6	15	0	0	0.00
	Toplam	30	0	0	0.00
Örnekleme Bildiren	5	15	0	0	0.00
	6	15	0	0	0.00
	Toplam	30	0	0	0.00
Sebeup + Sonuç	5	15	0	0	0.00
	6	15	0	0	0.00
	Toplam	30	0	0	0.00
Sonuç + Sebeup	5	15	1	0,07	2.22
	6	15	6	0,40	10.71
	Toplam	30	7	0,23	6.93
Toplam Bağlama Ögeleri Kullanımı	5	15	45	3,00	100.00
	6	15	56	3,73	100.00
	Toplam	30	101	3,37	100.00

Tablo 11'e göre 5-6 yaş çocukları sözlü anlatımlarında bağlama ögelerinden en çok "zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri" ni (%45.54) ve "ekleyici bağlama ögelerini" (%24.75) kullanmışlardır. En az kullanılan bağlama ögesi ise "zıtlık bildiren bağlama ögeleri" dir (%22.77). Ayırt edici, koşul bildiren açıklama bildiren ve örnekleme bildiren bağlama ögeleri ise kullanılmamıştır (%0.00).

Çocukların sebep sonuç bildiren bağlama ögelerinden "sonuç+sebeup" şeklinde ilişki kuran bağlama ögelerini (%6.93), "sebeup+sonuç" şeklinde ilişki kuran bağlama ögelerinden (%0.00) daha çok kullandıkları görülmektedir.

Bağlama ögelerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Ekleyici* (0,83), *zaman sıralama bildiren* (1,53), *zıtlık bildiren* (0,77), *sonuç-sebeup ilişkisi kuran* (0,23), *açıklama bildiren* (0,00), *sebeup-sonuç ilişkisi kuran* (0,00), *ayırt edici* (0,00), *koşul bildiren* (0,00), *örneklendirici* (0,00).

Tablo 11' de görüldüğü gibi, her bir bağlama ögesi kullanımı için 6 yaşındaki çocukların ortalamaları 5 yaşındaki çocukların ortalamalarından yüksektir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere her bir bağlama ögesi için "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, 5 ve 6 yaşındaki çocuklar arasında bağlama öğelerinden hiçbirinde ve toplam bağlama öğeleri kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması çocukların anlatımlarında bağlama öğeleri kullanımının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağlama öğelerini kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde öğrencilerin bağlama öğelerini kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan bağlama öğeleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir gün tilki ile leylek karşılaşmışlar ve arkadaş olmuşlar. Tilki leyleği evine davet etmiş. "Gel leylek kardeş birlikte yemek yiyelim" demiş. Tabi ki leylekte bu teklifi kabul etmiş. Bir gün leylek tilkinin evine gelmiş. Tilki ballı sütlü lapa yemeği yapmış. Sonra da leyleğe demiş ki "ye leylek kardeş ye afiyet olsun" demiş. Leylek tabağa vuruyormuş ama hiç bir şey yiyemiyormuş. Tilki ise tabağı eline almış diliyle yalıyormuş ve biraz sonra da tilki tüm yemeği bitirmiş. Leylekte "teşekkür ederim tilki kardeş yemek çok güzeldi" demiş ve tilki de "teşekkür ederim tilki kardeş" demiş. Leylekte "e tilki kardeş sıra sen de seni de evime davet ederim" demiş. Tilki de "tabi ki leylek kardeş bir gün gelirim" demiş. Tilki leyleğin evine gelmiş. Leylek orda patatesli, et, pancarlı türlü yemeği yapmış. O kadar güzel türlü yemeği yapmış ki kokusu ta dışarıya geliyormuş. Tilki leyleğin evine gelmiş. Leylekse türlü yemeğini uzun, ince bir kaba koymuş. Tilki kaba başını sokamıyormuş. Çünkü kabin başı çok küçükmüş. Leylekse uzun gagasıyla tüm yemeği bitirmiş. Tilki ise aç kalmış. Tilki bundan sonra leyleklerle arkadaş olmamaya karar vermiş". (6 yaş)

Yukarıdaki örnekte bağlama öğelerinden " ekleyici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama, sonuç-sebep ilişkisi kuran" başarılı bir şekilde kullanılmışken; açıklama, örnekleme,

koşul ve sebep-sonuç bildiren ögeler hiç kullanılmamıştır.

Zayıf Örnek:

"Kızın ismi Derya. Derya bir gün mantar toplamaya gitmiş.Ondan sonra kaybolmuş. Bir tane ev görmüş. Kapısını açmış evin. Ortada büyük bir masa görmüş. O masada da üç tabak varmış. Biri babanın, biri annenin, biri de yavrunun. İşte büyükten azıcık yemiş onu beğenmemiş. Bunu da biraz yemiş onu da beğenmemiş. Küçüğe bakmış çok beğenmiş hepsini beğenmiş onun. Ondan sonra yatak odasına gitmiş. Üç tane yatak varmış. Biri babanın, biri annenin, biri de yavru ayıcığın. Derya büyüğüne çıkamamış. Ortaya da çıkamamış. Ondan sonra küçüğe çıkabilmiş. Küçük tam oluyormuş. Birazcık uzanmış ondan sonra uykuya dalmış. Ondan sonra baba ayı bakarak "benim tabağıma kim baktı" diye bağırmış. Anne ayıda "benim tabağımdan kim yedi". Küçük yavru ayı da ağlayarak "bu kimse benim tabağımın hepsini yedi" demiş. Ondan sonra yatak odasına gittiler. Baba ayı "benim yatağıma kim yattı" dedi. Anne ayıda "benim yatağıma kim bozmuş" diye bağırdı. Küçük ayıda "burda yatıyormuş" dedi. Ondan sonra Derya ayıları görünce açık pencereye doğru koşmuş. Dışarıya atlamış. Tüm hızıyla eve doğru koşmuş. Ondan sonrada üç ayı yetişememiş". (5 yaş)

Yukarıdaki örnekte bağlama ögelerinden sadece " zaman-sıralama bildiren" az sayıda kullanılmışken; ekleyici,zıtlık bildiren, sonuç-sebeup ilişkisi kuran, açıklama, örnekleme, koşul ve sebep-sonuç bildiren ögeler hiç kullanılmamıştır.

Çocukların bağlama ögelerinin kullanımıyla ilgili bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Sıkça yapılan yanlışlıklar aşağıda örneklerde koyu ve altı çizili şekilde açıklanmıştır.

- ✓ **Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması**

Örnek:

"Derya ormanda kaybolmuş. Kaybolduğu zaman bir ev görmüş. Derya sessizce evin içine girmeye başlamış. Sonra üç yemek varmış". (6 yaş)

Sonra kelimesi birbiri ardınca gerçekleşen iki olay arasında zaman sıralama bağlantısı kurmak için kullanılır. Buradaki kullanımında "sonra" birbiri ardına gelen

oylarlar arasında zaman sıralama ilişkisi kurmamaktadır. “Sonra”dan önce bir olay değil sadece genel bir durum belirtilmiştir. Bu bakımdan “sonra”sı söylenecek bir olay yoktur.

Örnek:

"(...) Derya sessizce eve girmiş. *Ve* evin ortasında kocaman bir masa varmış. Üç tane yemek varmış tabak dolu. *Ve* Derya anne ayının baba ayının tabağından az bir şeycik almış. (...)" (5 yaş)

Ekleme anlamı veren "ve" ifadesinin kullanımı yanlıştır. Çünkü "ve" ifadesi birbirine paralel cümleleri birbirine bağlamak için kullanılmasına rağmen, örnekte "ve" ifadesi birbirinden bağımsız cümleleri bağlamak için kullanılmıştır.

- ✓ **Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak şekilde kullanılması**

Çocukların özellikle “ve” ve “sonra” kelimelerini gereksiz yere kullandıkları görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi bu kelimelerin çokça kullanıldığı yerlerde hareketli sahneler ve fiillere dayalı bir anlatım vardır. Çocukların art arda gelen ve hızlı gelişen olaylar arasında bağlantı kurmak çabası içinde olduğu söylenebilir.

Örnek:

"Derya izinsiz anne ayının baba ayının *ve* yavru ayının evine gitmiş *ve* sonra kapıyı gizlice açmış *ve* sonra anne *ve* baba eve dönmüşler." (5 yaş)

Örnek:

"Ormanda gezerken tilki ile leylek arkadaş olmuşlar. **Sonra** tilki leyleği evine davet etmiş. **Sonra** kabul etmiş yemeği. **Sonra** tilkinin evine gitmiş. **Sonra** leylekte evine davet etmiş. **Sonra** leylek türlü yemek yapmış. **Sonra** da yalamış yalamış yiyememiş. **Sonra** tilki teşekkür ederim demeden gitmiş. **Sonra** tilki bir daha arkadaş olmayacağına yemin etmiş." (6 yaş)

Örnek:

"Tilki ile leylek arkadaş olmuş sonra tilki leyleğe yemek yapmış. Sonra leylek gagasıyla tabağa vurmuş bir türlü yiyememiş. Sonra leylek evine giderken tilki "benim evime de gel" demiş. Sonra tilki yemek yapmış su kabına koymuş." (5 yaş)

Örnek:

"Derya mantar ve meyve toplamaya gitti sonra kayboldu. Büyük masada üç yemek vardı. Sonra Derya babaninkinden azıcık yedi. Sonra Derya bir odaya geçti. Sonra ayıcıklar geziden eve dönerken masaya oturdular. Sonra yataklarına geçmişler." (6 yaş)

7.1.5. Kelime Bağdaşıklığı

Araştırmamızda kelime bağdaşıklığını belirlemede aynı kavram alanından kelime kullanımı (*collocation*) esas alınmıştır. 5 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarındaki kelime bağdaşıklığı ortalaması (0,33) iken 6 yaş çocuklarının kelime bağdaşıklığı ortalaması (0,35) 'dir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, 5-6 yaş çocuklarının kelime bağdaşıklığı kullanım sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması çocukların anlatımlarında kelime bağdaşıklığı kullanımının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında kelime bağdaşıklığı kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde çocukların kelime bağdaşıklığını kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan bağlama öğeleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir çiftçi varmış. Bunun bir küçük kızı varmış adı Deryaymış. Bir gün Derya ormana mantar toplamaya gitmiş. Kaybolmuş bir eve rastlamış. Evin kapısını açmış. Kocaman bir masa varmış orda. Ondan sonra Derya yemek yemek için

tadına bakacakmış. Büyük tabaktan biraz yemiş çünkü tadını çok sevmemiş. Orta tabaktan da biraz yemiş onu da sevmemiş. Ama küçük tabaktakini yemiş bitirmiş çok sevmiş çok tatlıymış. Ondan sonra Derya yatak odasına gitmiş. Babanın yatağına yatmamış çünkü çıkamamış. Annenin yatağına da yatmamış çünkü Derya için çok genişmiş. Küçük ayınınki de küçükmuş. Derya ona yatabilmiş. Sonra ayılar geziden eve dönmüşler. Yemek yemek için mutfağa gitmişler. Baba ayı "benim tabağımdan kim yemek yemiş" diye bağırdı. Anne de "benim tabağımdaki yemeklerde azalmış" dedi. Küçük ayı ağlamış benim tabağımdan kim yemek yedi diye. Ondan sonra yatak odasına geçmişler. Baba ayı "kim yatağıma çıktı" demiş. Anne ayı "kim benim yatağıma bozdu" demiş. Küçük ayıda "işte yatağımda birisi yatıyor." Ondan sonra Derya ayıları gördükten sonra açık pencereden fırlayıp dışarı koşmuş. Küçük ayıda "işte orda" diye bağırmış. Ama hızlı koşuyormuş Derya yakalayamamışlar Deryayı ayıcıklar. Kimsenin evine izin almadan girmeyecekmış". (6 yaş)

Bu metinde aynı kavram alanından üç kelime grubu olduğu görülmektedir:

1. Grup: ev (2 defa), kapı, pencere, yatak (7 defa), masa, tabak (6 defa), yemek(5defa).
2. Grup: orman , mantar, ayı (10 defa).
3. Grup: büyük, küçük (6 defa).

Yukarıdaki metin 177 kelimedenden oluşmaktadır. Bu metindeki 42 kelime doğrudan yukarıdaki üç gruba girmektedir. Böylece metnin üç kavram (ev, orman, boyut) çerçevesinde oluştuğu ve metinde kelimeler aracılığıyla bağdaşıklık oluşturulduğu görülmektedir.

Zayıf Örnek:

"Bir yokmuş bir varmış. Leylekle tilki arkadaş olmuşlar. Ormanda karşılaşmışlar. Tilki sütlü lapa yemeği yapmış. Sütlü lapa yemeğini düz tabağa koymuş, leylek yiyememiş. Tilki tabağı yalayarak bitirmiş. Tilki leyleğin evine davet etmiş .Et, patates türlü yemeği yapmış. Uzun ince bir kaba koymuş. Ama dilini içine koymuş tilki dili girmemiş. Sonra teşekkür etmeyi de unutmuş. " (5 yaş)

Bu metinde aynı kavram alanından üç kelime grubu olduğu görülmektedir:

1. Grup: ev , yemek (3 defa), et, patates, sütlü lapa (2 defa), dil (2 defa), yalamak.
2. Grup: orman, tilki (5 defa), leylek (3 defa), arkadaş, davet, teşekkür etme.

3. Grup: düz, uzun, ince.

Yukarıdaki metin 54 kelimeden oluşmaktadır. Bu metindeki 26 kelime doğrudan yukarıdaki üç gruba girmektedir. Böylece metnin üç kavram (ev, orman, şekil) çerçevesinde oluştuğu ve metinde kelimeler aracılığıyla bağdaşıklık oluşturulduğu görülmektedir.

7.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Yaşa Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları

Çocukların sözlü anlatımlarında fiilimsileri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler Tablo 12’de yaşa göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 12: 5- 6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları

Fiilimsiler	Yaş	N	Kullanım	Ort.	%
İsim Fiil	5	15	30	2,00	37.50
	6	15	41	2,73	37.96
	Toplam	30	71	2,37	37.77
Sıfat Fiil	5	15	2	,13	2.50
	6	15	3	,20	2.78
	Toplam	30	5	0,17	2.66
Zarf Fiil	5	15	48	3,20	60.00
	6	15	64	4,27	59.26
	Toplam	30	122	3,73	64.89
Fiilimsi Kullanımı Toplamı	5	15	80	5,33	100.00
	6	15	108	7,20	100.00
	Toplam	30	188	6,27	100.00

Tablo 12’ ye göre çocuklar, sözlü anlatımlarında fiilimsi türlerinden en çok “zarf fiil”i (%64.89) ve “isim fiil”i (%37.77) kullanmışlardır. En az kullanılan fiilimsi türü ise “sıfat fiil”dir (%2.66).

Fiilimsi türlerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Zarf fiil* (3,73), *isim fiil* (2,37), *sıfat fiil* (0,17). Yapılan analiz sonucunda 5 yaş çocuklarıyla 6 yaş çocuklarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her bir fiilimsi türü için “ilişkisiz örneklem t testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13: Fiilimsi Kullanma Sıklıklarının Yaşa Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Fiilimsiler	Yaş	N	X (Ort.)	Ss	sd	T	p
İsim Fiil	5	15	2,00	1,363	28	-1,661	0,108
	6	15	2,73	1,033			
Sıfat Fiil	5	15	0,13	0,352	28	-0,475	0,638
	6	15	0,20	0,414			
Zarf Fiil	5	15	3,20	2,396	28	-1,291	0,207
	6	15	4,27	2,120			
Fiilimsi Kullanımı	5	15	5,33	2,717	28	-1,954	0,061
Toplamı	6	15	7,20	2,513			

Tablo 13’de görüldüğü gibi 5-6 yaş çocuklarının isim fiil [$t(28) = -1,661$ $p > .05$), sıfat fiil [$t(28) = -0,475$, $p > .05$], zarf fiil [$t(28) = -1,291$ $p > .05$] ve toplam fiilimsi kullanımı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(28) = -1,954$ $p > .05$].

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsi türlerini kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde öğrencilerin fiilimsi türlerini kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan fiilimsi türleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Hikayenin adı Üç Ayı. Bir zamanlar bir tane çift yaşarmış. O çiftin bir kız torunu varmış onun ismi Deryaymış. Derya bir gün ormana mantar ve meyve toplamaya gitmiş orda gizli gizli bir eve rastlamış. O arada aylarda gezmeye çıkmış. Derya içeri sessiz sessiz girmişti. Kapıyı bir açtı içerde bir tane kocaman bir masa duruyordu. Üstünde de üç tane tabak vardı en büyük orta boy ve en küçük. En büyük baba ayının orta boy annenin en küçük ise yavru ayınındı. Derya yemekleri görüncü dayanamamış hepsinden birazcık yemiş. En büyük tabaktan biraz orta boy tabaktan biraz küçük tabaktan bir tanesini almış yemiş o kadar beğenmiş ki hepsini yemiş. Sonra derya başka bir odaya girmiş orda en büyük yatak baba ayının imiş orta boy annenin imiş en küçük ise küçük ayının imiş. O arada aylar gezmeden dönmüştü. Yemek yemek için masaya oturdular. Baba ayı bağırdı "benim tabağımdan kim yemek yedi ?" dedi. Arkasından anne ayı "benim tabağımdaki yemekte azalmış" demiş. Sonra derya başka bir odaya geçti. "Kimse benim tabağımdaki yemeğin hepsini bitirdi" dedi en küçük ayı. Sonra yatak odalarına girdiler. Baba ayı "kim benim yatağımda yattı" dedi. Anne ayıda yatağının

bozulduğunu görünce "kim benim yatağım bozdu" dedi. En küçük ayda baktı ki yatağında biri yatıyor. "işte burda burda" diye bağırdı küçük ayı. "yakalayın onu" dedi. Derya uyandı. O kadar korktu ki ayıları görünce açık olan pencereye fırladı. Açık olan pencereden atladı ve koşmaya başladı. Ayılarda ona yetişemediler. Derya o kadar hızlı koşuyormuş ki evine ayılarda ona yetişememişler. Derya bir daha hiç kimsenin evine izinsiz girmeyeceğine yemin etmiş." (6 yaş)

Yukarıdaki örnekte çocuklar fiilimsi türlerinden "isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiili" başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Zayıf Örnek:

"Tilki bir gün ormana gitmişti. Leylekte gelmişti. Tilki de "yemek yemeye gidelim mi" demişti. O zamanda tilki yemeği hazırlamıştı. O yüzden çünkü yemeği düz tabağa koydu, yiyememiş leylek. Tabağı bitirmişti. Dilini uzatıp yemişti hepsini tilki. Leylekte yemeğini hazırlamış. Soğanları küçük küçük doğradı. Büyük ince kaba koydu. Ondan sonra da dilini uzatamamış yemeği yiyememiş. Sonra leylek yiyebilmiş. Ondan sonra tilki leyleklerle bir daha arkadaş olmayacaklarmış." (5 yaş)

Yukarıdaki örnekte çocuklar fiilimsi türlerinden sadece "İsim Fiili" az sayıda kullanmışlardır.

7.3. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Cinsiyete Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Bu bölümde, örneklemedeki çocukların cinsiyetlerine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve bağdaşıklık araçlarını kullanmayla ilgili yaşadıkları bazı sorunlar anlatılmıştır. İlk olarak, çocukların bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bir bütün olarak değerlendirilmiş daha sonra her bir bağdaşıklık aracı kendine ait alt boyutlarıyla ele alınmıştır.

Tablo 14: Kız ve Erkek Çocukların Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Cinsiyet	N	Kullanım	Ort.	%
Gönderim	Kız	15	192	12,80	52
	Erkek	15	134	8,93	47
	Toplam	30	326	10,87	50
Eksilteli Anlatım	Kız	15	65	4,33	18
	Erkek	15	59	3,93	21
	Toplam	30	124	4,13	19
Değiştirim	Kız	15	0	0,00	0
	Erkek	15	0	0,00	0
	Toplam	30	0	0,00	0
Bağlama Ögeleri	Kız	15	62	4,13	17
	Erkek	15	39	2,60	14
	Toplam	30	101	3,37	15
Kelime Bağdaşıklığı	Kız	15	50	3,33	14
	Erkek	15	52	3,47	18
	Toplam	30	102	3,40	16
Bağdaşıklık Aracı Kullanımı Toplamı	Kız	15	369	24,60	100
	Erkek	15	284	18,93	100
	Toplam	30	553	21,77	100

Tablo 14' de görüldüğü gibi kız ve erkek çocuklar bağdaşıklık araçlarını benzer sıklıklarda kullanmışlardır. En yüksek sıklıklarda kullanılan bağdaşıklık aracı gönderim iken, en az kullanılan kelime bağdaşıklığıdır. Değiştirim ise hiç kullanılmamıştır. Bağdaşıklık araçları kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar şu şekildedir. *Gönderim (10,87), eksilteli anlatım (4,13), kelime bağdaşıklığı (3,40), bağlama ögeleri (3,37), değiştirim (0,00)*..

Kız çocukları sözlü anlatımlarında ortalama 24,60 bağdaşıklık aracı kullanırken; erkek çocukları sözlü anlatımlarında ortalama 18,93 bağdaşıklık aracı kullanılmıştır.

Kelime bağdaşıklığı ögesi dışındaki bağdaşıklık araçlarının kullanımında kız çocuklarının ortalamaları erkek çocuklarının ortalamalarından yüksektir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere her bir bağdaşıklık aracı ve toplam bağdaşıklık kullanımı ortalamaları için "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır. Bu ögelere ilişkin t testlerinin sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Bağdaşıklık Aracı Kullanma Sıklıklarının Cinsiyete Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Bağdaşıklık Aracı	Cinsiyet	N	X (Ort.)	Ss	sd	T	P
Gönderim	Kız	15	12,80	7,794	28	1,798	0,083
	Erkek	15	8,93	2,939			
Eksiltili Anlatım	Kız	15	4,33	3,200	28	0,437	0,666
	Erkek	15	3,93	1,534			
Bağlama Ögeleri	Kız	15	0,00	0,000	28	1,598	0,121
	Erkek	15	0,00	0,000			
Kelime Bağdaşıklığı	Kız	15	4,13	3,044	28	-0,123	0,903
	Erkek	15	2,60	2,131			
Bağdaşıklık Aracı Kullanımı Toplamı	Kız	15	3,33	3,559	28	1,756	0,090
	Erkek	15	3,47	2,200			

Tablo 15’de görüldüğü gibi kız ve erkek çocukların her bir bağdaşıklık aracı kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gibi toplam bağdaşıklık kullanımı ortalamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. [$t(28) = 1,756$, $p > .05$]. Bu bulgulardan sonra, her bir bağdaşıklık ögesi alt boyutlarıyla birlikte ayrı ayrı ele alınacaktır.

7.3.1. Gönderim

5 -6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında gönderim ögelerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler Tablo 16’da cinsiyete göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 16: Kız ve Erkek Çocukların Sözlü Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Gönderim	Cinsiyet	N	Kullanım	Ort.	%
Şahıs Zamirleri	Kız	15	113	7,53	58.85
	Erkek	15	86	5,73	64.18
	Toplam	30	135	4,50	41.41
Dönüşlülük Zamirleri	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
İşaret Zamirleri	Kız	15	35	2,33	18.23
	Erkek	15	43	2,86	32.09
	Toplam	30	57	1,90	17.48
İlgi Zamirleri	Kız	15	35	2,33	18.23
	Erkek	15	2	0,13	1.49
	Toplam	30	23	0,77	7.06
İşaret Sıfatları	Kız	15	9	0,60	4.69
	Erkek	15	3	0,20	2.24
	Toplam	30	5	0,17	1.53
Karşılaştırma	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Toplam Gönderim Kullanımı	Kız	15	192	12,80	100.00
	Erkek	15	134	8,93	100.00
	Toplam	30	326	10,87	100.00

Tablo 16'ya göre çocuklar, gönderim ögelerinden en çok şahıs zamirlerini (%41.41) ve işaret zamirlerini (%17.48) kullanmışlardır. İşaret sıfatlarının kullanımı ise oldukça düşüktür (%1.53). Dönüşlülük zamirleri ve karşılaştırmalar ise hiç kullanılmamıştır (%0.00). Gönderim ögelerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Şahıs zamiri* (4,50), *işaret zamiri* (1,90), *ilgi zamiri* (0,77), *işaret sıfatı* (0,17), *dönüşlülük zamiri* (0,00), *karşılaştırma* (0,00).

Gönderim ögelerinin kullanımında kız ve erkek çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her bir gönderim ögesi için "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır. Yapılan t testleri sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında gönderim ögelerinden hiçbirinde ve toplam gönderim kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması çocukların anlatımlarında gönderim kullanımının birbirine yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında gönderim ögelerini kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde çocukların, gönderim ögelerini kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan gönderim ögeleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir tane ormanda çift varmış. Onların da bir torunları varmış ismi Deryaymış. Ormana gitmiş mantar ve meyve toplamaya. Sonra ormanda kaybolmuş bir eve rastlamış. Orda üç ayı varmış. Bir baba ayı, bir anne ayı, bir yavru bebek ayı. Ayılar evde yokmuş. Gezmeye gitmişlerdi. O zaman sessizce kapıyı açıp içeri girmişti. Orda üç tane tabak vardı. Onun içinde de yemekler vardı. Bir büyük tabak bir ortanca tabak ve bir küçük tabak. Büyük tabaktan biraz almıştı. Ortanca kabaktan biraz almıştı. En küçüğünü çok sevmişti hepsini bitirmişti. Sonra başka odaya gelmişti. Orda üç tane yata vardı biri büyük biri ortanca biri küçük.büyük yatağa çıkamadı küçük yatakta ona çok genişti. en küçük yatak tam ona göreymiş. Hemde ayılar geziden dönmüşü. Yemek yemek için masaya oturmuşlardı. Baba ayı "benim tabağımdan kim yemek yedi" dedi. Ondan sonra anne ayı "benim tabağımda azalmış" dedi. Sonra küçük ayıcık da ağlayarak "benim tabağımdan kim yediyse hepsini yemiş bitirmiş" dedi. Sonra yatak odasına girmişlerdi. "Benim yatağıma kim yatmış." "benim yatağıma kim bozmuş" sonrada küçük ayı "benim yatağımda kim yatıyor" demişti. Sonra derya uyanmıştı. Ayıları görünce çok korkmuştu. Açık pencereden kaçmıştı. Ayıcıkta "işte burada yakalayın" demişti. Sonrada derya izinsiz hiç kimsenin evine girmeyeceğim diye yemin etti." (Kız)

Yukarıda ki örnekte çocuklar bağdaşıklık öğelerinden "şahıs zamiri ve işaret zamirini" başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Zayıf Örnekler

Örnek:

"Tilki ile leylek iyi bir arkadaş olmuşlar. Tilki leyleği evine davet etmişti. Tilki sütü yemek yapmış. Leylekte şeye vura vura yiyormuş. Yedikten sonra tilki yalıyormuş. Tilki leyleğin evine gelmiş. Leylekte ona et, pancar bir yemek yapmış. Sonra uzun ince bir kaba koymuş. Tilki kellesini, dilini içine sokamıyormuş. Sonra bir daha asla leyleklerle arkadaş olmamaya karar vermiş." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar bağdaşıklık öğelerinden sadece" şahıs zamirini" az sayıda kullanmışlardır.

Örnek:

"Tilki ile leylek arkadaş olmuş. Bir gün bir zamanlarda tilki leyleği evine davet etmiş. Sütü lapa yemeği yapmış. Leylek öyle gagasıyla tabağa vuruyormuş ama bir türlü yiyemiyormuş. Tilki yalaya yalaya yiyormuş bitirmiş tabağını. Sonra leylekte "bir gün seni davet ederim" demiş. Sonra leylek gelmiş. Et,patates,pancar türlü yemeği yapmış. Onu ince,dar kaba koymuş. Sonra leylek gagasını geçirerek bitirmiş yemeğini ama tilki bitirememiş yemeğini. Sonra tilki giderken leyleğe teşekkür demeyi de unutmuş. Bir daha leyleklerle arkadaş olmamaya karar vermiş." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar bağdaşıklık öğelerinden sadece "şahıs zamiri ve işaret zamirini" az sayıda kullanmışlardır.

- ✓ **Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması**

Örnek:

" Ormanda gezerken tilki ile leylek arkadaş olmuşlar. Sonra tilki leyleği evine davet etmiş. Ondan sonra kabul etmiş yemeği. Sonra tilkinin evine gitmiş. Sütü lapa yemeği yapmış. Tabağa sürüp vermiş. " (...) (Kız)

Bu örnekte yemeği kimin yapıp tabağa sürdüğü söylenmediği için ikinci cümlede geçen "tilki" özne olarak kabul edilmiştir. Bu durum "tilkiye" gönderim oluşturuyormuş gibi görünmektedir.

- ✓ **Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması**

Örnek:

"(...) Derya açık pencereden doğru hızla atlamış gitmiş evine doğru hızlıca gitmiş. "aha orda yakalayın" demiş." (...) (Erkek)

Yukarıdaki cümlelerle başlayan bu hikâyede "orda" ifadesinin karşılığı metinde yer almamaktadır.

Örnek:

"(...) Bebek ayı ağlayarak" işte orda yakalayın onu" demiş. Sonra da koşarak camdan atlamış. Bütün hızıyla eve koşmuş. Ayıcıklar ona yetişememiş. " (Erkek)

Metinde altı çizili olarak verilen “onu ve ona” zamirinin yavru ayıcığının tanımadığı eve gizlice giren birisi olduğu anlaşılmaktadır. Fakat metinde altı çizili “onu ve ona” zamirlerinden önce bu zamirlerin karşılığı olan “yavru ayıcığının tanımadığı eve gizlice giren birisi” söylenmediği için gönderim ögesi (şahıs zamiri) karşılıksız kalmaktadır.

7.3.2. Eksiltili Anlatım

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler Tablo 17’de cinsiyete göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 17: Kız ve Erkek Çocukların Sözlü Anlatımlarında Eksiltili Anlatım Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Eksiltili Anlatım	Cinsiyet	N	Kullanım	Ort.	%
Cümlelerin Düşürülmesi	Kız	15	0	0,00	0,00
	Erkek	15	0	0,00	0,00
	Toplam	30	0	0,00	0,00
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	Kız	15	65	4,33	100,00
	Erkek	15	59	3,93	100,00
	Toplam	30	73	2,43	100,00
Eklerin Düşürülmesi	Kız	15	0	0,00	0,00
	Erkek	15	0	0,00	0,00
	Toplam	30	0	0,00	0,00
Toplam Eksiltili Anlatım Kullanımı	Kız	15	65	4,33	100,00
	Erkek	15	59	3,93	100,00
	Toplam	30	73	2,43	100,00

Tablo 17’de görüldüğü gibi, çocuklar, eksilti türlerinden sadece ortak ögelerin düşürülmesine başvurmuşlardır (% 100). Eksiltili anlatım kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Ortak ögelerin düşürülmesi* (2,43), *cümlelerin düşürülmesi* (0,00), *eklerin düşürülmesi* (0,00). Eksiltili anlatım yollarını kullanma bakımından kız ve erkek çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her bir eksiltili anlatım yolu için “ilişkisiz örneklem t testi” yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında eksiltili anlatım ögelerinden hiçbirinde ve toplam eksiltili anlatım kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması çocukların anlatımlarında eksiltili anlatım kullanımının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında eksiltili anlatımlarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde çocukların eksiltili anlatımı kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örneklerde kullanılan eksiltili anlatım öğeleri parantez içinde ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Derya mantar toplamaya gitmiş. (Derya) kaybolduğu zaman bir eve rastlamış. (Derya) sonra sessizce evin içine girmeye başlamış. Sonra üç yemek varmış. Biri baba ayının ikincisi anne ayının. (Derya) az yemiş baba ayınınkinden. (Derya) anne ayınınkinden de az yemiş. (Derya) bebek ayınınkinden hepsini bitirmiş. (Derya) sonra yatak odasına geçtiğinde baba ayınınkinden çıkamamış bile. Anne ayınınkinden çok genişmiş. Bebek ayınınkinden ki çok rahatmış. Sonra ayıcıklar evden dönmüşler. Baba ayı demiş ki "benim tabağımı kim yemiş." anne ayı da demiş ki "benim tabağım azalmış". Bebek ayı da demiş ki benim tabağımın hepsini bitirmişler. Sonra yatak odasına gitmişler. "benim yatağıma kim yatmış". demiş baba ayı. Anne ayı da demiş ki benim yatağıma kim bozmuş. Bebek ayı da demiş ki benim yatağımda da yatıyor. İşte burada yakalayın onu demiş. Derya da ayıcıkları görünce yemin etmiş, kimsenin evine izinsiz girmeyeceğine." (Kız)

Yukarıdaki örnekte çocuklar eksiltili anlatım öğelerinden "ortak öğelerin düşürülmesini" başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Zayıf Örnek:

"Derya meyve mantar toplamaya gitmişti. (Derya) sonra bir eve rastlamıştı. Sonra ayıcıklar gezmeye çıkmıştı. Bir anne tabak bir orta tabak vardı. Sonra orta yatak annenin küçük ayıcığının. Baba ayıcığının yatağına çıkamamış küçük ayıcığının yatağına çıkmış. Ayılarda geri dönmüş. Sonra "benim yemeğimi kim yemiş." "benim yemeğim azalmış" sonra küçük ayıcık ağlayarak "uu benim yemeğimin hepsini kim bitirmiş." Sonrada "kim benim yatağıma bozmuş." demiş anne ayıcık. Sonra Derya açık pencereden doğru hızla atlamış gitmiş evine doğru hızlıca gitmiş. "aha orda yakalayın" demiş yemin etmiş Derya kimsenin evine izinsiz girmemeye." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar eksiltili anlatım öğelerinden "ortak öğelerin düşürülmesini" az sayıda kullanmışlardır.

Bu bölümünde çocukların eksiltili anlatımlarından örneklerle yer verilmiştir.

Örneklerde eksiltelen ögeler parantez içinde ve altı çizili şekilde gösterilmiştir. Daha sonra çocukların eksilteli anlatımlarında karşılaşılan yanlışlıklar açıklanmıştır.

a) Ortak Ögelerin Düşürülmesi

Tablo 17'de görüldüğü üzere çocukların eksilteli anlatımlarının (% 100) 'ü cümleler arasındaki ortak ögelerin düşürülmesi şeklindedir.

Örnek:

"(...) *Derya bahçeye çilek toplamaya gitmişti. (Derya ormanda kaybolmuştu. (Derya) kocaman bir ev görmüştü. (Derya) kapıyı açmıştı. (Derya) içeriye yavaş yavaş gitmişti.*(...)" (Erkek)

Örnek:

"(...) *Derya ormanda kaybolmuş. (Derya) sonra evi görmüş. (Derya) kapıyı açmış,bakmış. (...)" (Kız)*

Örnek:

"(...) *Derya bir gün mantar toplamaya gitmiş. (Derya) ondan sonra kaybolmuş. (Derya) bir tane ev görmüş. (Derya) kapısını açmış evin. (Derya) ortada büyük bir masa görmüş.*(...)" (Erkek)

Tablo 17' ye göre çocuklar eksilteli anlatım ögelerinden cümlelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesini hiç kullanmamışlardır (%0.00).

Çocukların eksilteli anlatım kullanımıyla ilgili bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Sıkça yapılan yanlışlıklar örneklerle aşağıda açıklanmıştır.

✓ Eksilteli anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerde eksilteli anlatım kullanımı

Örnek:

"(...) *Leylek yemeğini hazırlamış. Soğanları küçük küçük doğradı. Büyük ,ince kaba koydu. Ondan sonra da dilini uzatamamış,yemeği yiyememiş.*(...)" (Kız)

Türkçede art arda gelen cümlelerde özne ortak ise özne bir kez söylendikten sonra sonraki cümlelerde tekrar edilmez. Böylece eksiltili anlatım yoluyla cümleler arasında bağdaşıklık kurulmuş olur. Bu örnekte, “*Leylek yemeğini hazırlamış. Soğanları küçük küçük doğradı. Büyük ,ince kaba koydu.*” ifadesinde ilk cümlelerin öznesi (Leylek) ortak olduğu için ikinci ve üçüncü cümlede özne kullanılmamış olması yerinde bir kullanımdır. Metnin bağlamından son cümlelerin öznesinin (Tilki) farklı olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu cümlede özne söylenmeyince yemeği yiyemeyenin bir önceki cümlelerin öznesi olan (Leylek) olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden öznenin eksiltilmesi anlam karışıklığına yol açmaktadır.

7.3.3. Değiş-tirir

Metinlerin incelenmesi sonucunda çocukların değiş-tirir öğelerini hiçbir şekilde kullanmadıkları görülmüştür.

7.3.4.Bağlama Öğeleri

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından bağlama öğelerini, hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler Tablo 18’de cinsiyete göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 18: Kız ve Erkek Çocukların Sözlü Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Bağlama Ögeleri	Cinsiyet	N	Kullanım	Ort.	%
Ekleyici	Kız	15	17	1,13	27.42
	Erkek	15	8	0,53	20.51
	Toplam	30	25	0,83	24.75
Ayırt Edici	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Zıtlık Bildiren	Kız	15	13	0,86	20.97
	Erkek	15	10	0,67	25.64
	Toplam	30	23	0,77	22.77
Zaman-Sıralama Bildiren	Kız	15	25	1,67	40.32
	Erkek	15	21	1,40	53.85
	Toplam	30	46	1,53	45.54
Koşul Bildiren	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Açıklama Bildiren	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Örnekleme Bildiren	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Sebeup + Sonuç	Kız	15	0	0,00	0.00
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	0	0,00	0.00
Sonuç + Sebeup	Kız	15	7	0,47	11.29
	Erkek	15	0	0,00	0.00
	Toplam	30	7	0,24	6.93
Toplam Bağlama Ögeleri Kullanımı	Kız	15	62	4,13	100.00
	Erkek	15	39	2,60	100.00
	Toplam	30	101	3,37	100.00

Tablo 18'e göre çocuklar, sözlü anlatımlarında bağlama ögelerinden en çok “zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri” ni (%45.54) ve “ekleyici bağlama ögelerini” (%24.75) kullanmışlardır. En az kullanılan bağlama ögesi ise “zıtlık bildiren bağlama ögeleri” dir (%22.77). Ayırt edici, koşul bildiren açıklama bildiren ve örnekleme bildiren bağlama ögeleri ise hiç kullanılmamıştır (%0.00).

Çocukların sebeup sonuç bildiren bağlama ögelerinden; “sonuç+sebeup” şeklinde ilişki kuran bağlama ögelerini (%6.93), “sebeup+sonuç” şeklinde ilişki kuran bağlama ögelerinden (% 0.00) daha çok kullandıkları görülmektedir.

Bağlama ögelerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Ekleyici* (0,83), *zaman sıralama bildiren* (1,53), *zıtlık bildiren* (0,77), *sonuç-sebeup ilişkisi kuran* (0,24), *açıklama bildiren* (0,00), *sebeup-sonuç ilişkisi*

kuran (0,00), ayırt edici (0,00), koşul bildiren (0,00), örneklendirici (0,00).

Tablo 18'de görüldüğü gibi, her bir bağlama ögesi kullanımı için kız çocuklarının ortalamaları erkek çocukların ortalamalarından yüksektir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere her bir bağlama ögesi için "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında bağlama ögelerinden hiçbirinde ve toplam bağlama ögeleri kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması çocukların anlatımlarında bağlama ögeleri kullanımının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağlama ögelerini kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan bağlama ögeleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir gün ormanda bir çiftçi yaşarmış. Onların bir torunu varmış. Adı da Deryaymış. Bir gün Derya ormana mantar ve meyve toplamaya gitmiş. Önünde bir eve rastlamış. Derya evin kapısını açmış ve sessizce eve girmiş. Orda üç tane tabak duruyordu. Büyük baba ayının, orta tabak anne ayının, küçük tabak ayıcığındı. Derya babanınkinden biraz yemiş sonra anne ayınınkinden de biraz yemiş onları çok beğenmemiş, sonra küçük tabaktan yemiş onu çok beğenmiş ve Derya hepsini yemiş. Sonra Derya başka bir odaya girmiş. Ayıcıklar da eve geliyormuş. Büyük olan baba ayının, orta olan anne ayının, küçük olanda yavru ayıcığınınmış. Derya ona binememiş çünkü o yatak Deryaya çok büyükmüş. Derya annenin yatağına da yatamamış çünkü o da çok genişmiş. Sonra küçük ayının yatağına gitmiş ve küçük ayıcığın yatağı tam da Deryaya göreymiş. Ve sonra ayıcıklar eve dönmüş. Yemek yemek için masaya oturmuşlar. Baba ayı demiş ki "benim yemeğimden kim yemiş". Anne ayı da "benim yemeğimde azalmış". Bebek ayı ağlayarak "bu kimse benim yemeğimin hepsini yemiş". Sonra yatak odasına gitmişler. Baba ayı demiş ki "benim yatağıma kim yattı". Anne ayı demiş ki "benim yatağıma kim bozdu". "benim yatağımda biri yatıyor" demiş. Ve sonra "işte orda onu yakalayın" demiş. Derya açık pencereden

atlamış. Derya bütün hızıyla eve kaçmış ve Derya kimsenin evine izinsiz girmemeye yemin etmiş." (Kız)

Yukarıdaki örnekte çocuklar bağlama ögelerinden " ekleyici, açıklama, zaman-sıralama , sonuç-sebep ilişkisi kuran" ı başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Zayıf Örnek:

"Derya bir gün mantar ve meyve toplamaya gitti. Orda küçük bir ev vardı. Derya sessizce içer girdi. İçerde çok büyük bir masa vardı. Masa da tabaklar vardı. Büyük, orta, küçük. Büyük olan babanın, orta annenin, küçük olanda yavrunun. Derya yatak odasına gitti. Büyük, orta, çok küçük yatak vardı. Büyüğe çıkamamıştı. Ortaya da çıkamadı. Küçüğe çıkabildi. Sonra da baba ayı "benim tabağımdan kim yemek yedi" dedi. Anne ayıda "benim tabağımda azalmış" dedi. Yavru ayı da ağlayarak "benim tabağımy kimse bitirdi" dedi. Sonra yatak odasına girdi ayılar. Baba ayı "benim yatağımda kim yattı" diye bağırdı. Anne ayı da "benim yatağımda kim yattı?" diye bağırdı. Yavru ayıda "işte orda yakalayın" dedi. Ve Derya açık olan pencereden hızlıca dışarıya çıktı. Kimsenin evine izinsiz girmeyeceğine yemin etti." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar bağlama ögelerinden sadece " zaman-sıralama bildiren" ve ekleyici" az sayıda kullanmışlardır.

Çocukların bağlama ögelerinin kullanımıyla ilgili bazı yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Sıkça yapılan yanlışlıklar aşağıda örneklerde koyu ve altı çizili şekilde açıklanmıştır.

✓ **Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması**

Örnek:

"(...)Derya yatak odasına girmiş. Derya büyük yatağa, orta yatağa çıkamamış. Küçük yatak tam Derya içinmiş. Sonra ayılar yemek yemek için masaya oturmuşlar.(...)" (Erkek)

Sonra kelimesi birbiri ardınca gerçekleşen iki olay arasında zaman sıralama bağlantısı kurmak için kullanılır. Buradaki kullanımında "sonra" birbiri ardına gelen olaylar arasında zaman sıralama ilişkisi kurmamaktadır. "Sonra"dan önce bir olay

değil sadece genel bir durum belirtilmiştir. Bu bakımdan “sonra”sı söylenecek bir olay yoktur.

Örnek:

"(...) Tilki ile leylek çok iyi arkadaşlarmış. Sonra bir gün tilki leyleği evine çağırmış. Ve leylek ağzına yemeği alamıyormuş. (...)" (Kız)

Ekleme anlamı veren "ve" ifadesinin kullanımı yanlıştır. Çünkü "ve" ifadesi birbirine paralel cümleleri birbirine bağlamak için kullanılmasına rağmen; örnekte "ve" ifadesi birbirinden bağımsız cümleleri bağlamak için kullanılmıştır.

Örnek:

" (...) Tilki bir gün ormana gitmişti. Leylekte gelmişti. Tilki de "yemek yemeye gidelim mi" demişti. O zamanda tilki yemeği hazırlamıştı. O yüzden çünkü yemeği düz tabağa koydu, yiyememiş leylek. (...)" (Kız)

Sonuç- sebep bildiren "çünkü" ifadesinin kullanımı yanlıştır. Bu ifade bir olayın sebebini açıklamak için kullanılmasından dolayı yukarıdaki örnekte amacına hizmet etmektedir. Ancak örnekte sebebi açıklayan "o yüzden" ifadesi kullanıldığı için "çünkü" ifadesi gereksiz olarak kullanılmıştır.

✓ **Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak şekilde kullanılması**

Çocukların özellikle “ve” ve “sonra” kelimelerini gereksiz yere kullandıkları görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi bu kelimelerin çokça kullanıldığı yerlerde hareketli sahneler ve fiillere dayalı bir anlatım vardır. Çocukların art arda gelen ve hızlı gelişen olaylar arasında bağlantı kurma çabası içinde olduğu söylenebilir.

Örnek:

"Derya izinsiz anne ayının baba ayının ve yavru ayının evine gitmiş ve sonra kapıyı gizlice açmış ve sonra anne ve baba eve dönmüşler." (Erkek)

Örnek:

" (...) Derya küçük tabağın hepsini bitirmiş. Sonra yatak odasına geçmiş.

Sonra ayılar yemeğe oturmuşlar. Sonra "benim yatağıma kim yatmış" demiş. Sonra da küçük ayıcıkta ağlayarak "benim yemeğimi kim yemiş". Sonra "işte burada onu yakalayın" demiş. (...)" (Erkek)

Örnek:

" (...) Tilki leylek ile arkadaş olmuş. Sonra tilki leyleği evine davet etmiş. Sonra kabul etmiş yemeği. Sonra tilkinin evine gitmiş.(...)" (Kız)

Örnek:

" (...) Tilki de yavaş yavaş yalayarak bitirmiş bütün yemeği. Sonra leylek demiş ki "tilki kardeş sıra sende seni de beklerim". Sonra da leylekte pancar almış,et almış. Sonra da onları güzelce doğramış dar bir tane kaba koymuş.(...)" (Erkek)

7.3.5. Kelime Bağdaşıklığı

Araştırmamızda kelime bağdaşıklığını belirlemede aynı kavram alanından kelime kullanımı (*collocation*) esas alınmıştır. Kız çocuklarının sözlü anlatımlarındaki kelime bağdaşıklığı ortalaması (0,47) iken erkek çocuklarının kelime bağdaşıklığı ortalaması (0,20) 'dir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere "ilişkisiz örneklem t testi" yapılmıştır.

Yapılan t testleri sonucunda, kız ve erkek çocukların kelime bağdaşıklığı kullanım sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmaması çocukların anlatımlarında kelime bağdaşıklığı kullanımının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında kelime bağdaşıklığı kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde çocukların kelime bağdaşıklığını kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan bağlama öğeleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnek:

"Bir tane ormanda çift varmış. Orunda bir torunları varmış ismi Deryaymış.

Ormana gitmiş mantar ve meyve toplamaya. Sonra ormanda kaybolmuş bir eve rastlamış orda üç ayı varmış. Bir baba ayı, bir anne ayı bir yavru bebek ayı. Ayılar evde yokmuş. Gezmeye gitmişlerdi. O zaman sessizce kapıyı açıp içeri girmişti. Orda üç tane tabak vardı. Onun içinde de yemekler vardı. Bir büyük tabak bir ortalanca tabak ve bir küçük tabak. Büyük tabaktan biraz almıştı. ortalanca tabaktan biraz almıştı. En küçüğünü çok sevmişti hepsini bitirmişti. Sonra başka odaya gelmişti. Orda üç tane yatak vardı biri büyük biri ortalanca biri küçük. Büyük yatağa çıkamadı küçük yatakta ona çok genişti. En küçük yatak tam ona göre idi. Hemde ayılar geziden dönmüşü. Yemek yemek için masaya oturmuşlardı. Baba ayı "benim tabağımdan kim yemek yedi" (...) " (Kız)

Bu metinde aynı kavram alanından üç kelime grubu olduğu görülmektedir:

1. Grup: ev (2 defa), oda, kapı, yatak (4 defa), masa, tabak (7 defa), yemek (3 defa).
2. Grup: orman (3 defa), mantar, meyve, ayı (7 defa).
3. Grup: büyük (4 defa), küçük (4 defa).

Yukarıdaki metin 128 kelimeden oluşmaktadır. Bu metindeki 39 kelime doğrudan yukarıdaki üç gruba girmektedir. Böylece metnin üç kavram (ev, orman, boyut) çerçevesinde oluştuğu ve metinde kelimeler aracılığıyla bağdaşıklık oluşturulduğu görülmektedir.

Zayıf Örnek:

"Derya bir gün mantar toplamaya gitmiş ormanda kaybolmuş. Ondan sonra bir eve rastlamış. Orda üç tabak varmış. Ondan sonra yemeğe geçmiş. Hepsinden biraz biraz almış. Küçüğün hepsini bitirmiş. Ondan sonra yatak odasına geçmiş. Orda bir küçük ayıcığın yatağına binmiş yatmış. Ondan sonra yemeğe oturmuşlar. Ondan sonra benim yatağıma kim yatmış demiş. Ondan sonrada küçük ayıcık ağlayarak "benim yemeğimi kim yemiş". Ondan sonra işte burada onu yakalayın. Sonrada bütün gücünle eve gitmiş. Bundan sonrada izin alıp giricem ." (Erkek)

Bu metinde aynı kavram alanından iki kelime grubu olduğu görülmektedir:

1. Grup: ev (2 defa), yatak (3 defa), oda, yemek (3 defa).
2. Grup: orman, ayı (2 defa).

Yukarıdaki metin 76 kelimeden oluşmaktadır. Bu metindeki 12 kelime doğrudan yukarıdaki iki gruba girmektedir. Böylece metnin iki kavram (ev, orman)

çerçevesinde olduğu ve metinde kelimeler aracılığıyla bağdaşıklık oluşturulduğu görülmektedir.

7.4. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Cinsiyete Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsileri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler Tablo 19’da cinsiyete göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 19: Kız ve Erkek Çocukların Sözlü Anlatımlarında Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları

Fiilimsiler	Cinsiyet	N	Kullanım	Ort.	%
İsim Fiil	Kız	15	38	2,53	38.38
	Erkek	15	33	2,20	37.08
	Toplam	30	71	2,36	37.77
Sıfat Fiil	Kız	15	3	0,20	3.03
	Erkek	15	2	0,13	2.25
	Toplam	30	5	0,17	2.66
Zarf Fiil	Kız	15	58	3,87	58.59
	Erkek	15	54	3,60	60.67
	Toplam	30	112	3,73	59.57
Fiilimsi Kullanımı Toplamı	Kız	15	99	6,60	100.00
	Erkek	15	89	5,93	100.00
	Toplam	30	188	6,27	100.00

Tablo 19’a göre çocuklar, sözlü anlatımlarında fiilimsi türlerinden en çok “zarf fiil”i (%59.57) ve “isim fiil”i (%37.77) kullanmışlardır. En az kullanılan fiilimsi türü ise “sıfat fiil”dir (%2.66).

Fiilimsi türlerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Zarf fiil* (3,73), *isim fiil* (2,36), *sıfat fiil* (0,17). Yapılan analiz sonucunda kız ve erkek çocuklarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her bir fiilimsi türü için “ilişkisiz örneklem t testi” yapılmıştır.

Tablo 20: 5- 6 Yaş Çocuklarının Fiilimsi Kullanma Sıklıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Fiilimsiler	Cinsiyet	n	X (Ort.)	Ss	Sd	T	P
İsim Fiil	Kız	15	2,53	1,060	28	0,727	0,473
	Erkek	15	2,20	1,424			
Sıfat Fiil	Kız	15	0,20	0,414	28	0,475	0,638
	Erkek	15	0,13	0,352			

Tablo 20’de görüldüğü gibi kız ve erkek çocukların isim fiil [$t(28) = 0,727$,

$p > .05$), sıfat fiil [$t(28) = 0,475, p > .05$], zarf fiil [$t(28) = 0,314, p > .05$] ve toplam fiilimsi kullanımı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(28) = 0,660, p > .05$].

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsi türlerini kullanmalarına ilişkin sayısal verileri sunduktan sonra çalışmamızın bu bölümünde çocukların fiilimsi türlerini kullanma sıklıkları başarılı ve zayıf örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler de kullanılan fiilimsi türleri koyu ve altı çizili olarak gösterilmiştir.

Başarılı Örnekler:

Örnek:

"Hikayenin adı Üç Ayı. Bir zamanlar bir tane çift yaşarmış. O çiftin bir kız torunu varmış onun ismi Deryaymış. Derya bir gün ormana mantar ve meyve toplamaya gitmiş orda gizli gizli bir eve rastlamış. O arada aylarda gezmeye çıkmış. Derya içeri sessiz sessiz girmişti. Kapıyı bir açtı içerde bir tane kocaman bir masa duruyordu. Üstünde de üç tane tabak vardı en büyük orta boy ve en küçük. En büyük baba ayının orta boy annenin en küçük ise yavru ayınındı. Derya yemekleri gör^{ünce} dayanamamış hepsinden birazcık yemiş. En büyük tabaktan biraz orta boy tabaktan biraz küçük tabaktan bir tanesini almış yemiş o kadar beğenmiş ki hepsini yemiş. Sonra derya başka bir odaya girmiş orda en büyük yatak baba ayının imiş orta boy annenin imiş en küçük ise küçük ayının imiş. O arada aylar gezmeden dönmüştü. Yemek yemek için masaya oturdular. Baba ayı bağırdı "benim tabağımdan kim yemek yedi ?" dedi. Arkasından anne ayı "benim tabağımdaki yemekte azalmış" demiş. Sonra derya başka bir odaya geçti. "kimse benim tabağımdaki yemeğin hepsini bitirdi" dedi en küçük ayı. Sonra yatak odalarına girdiler. Baba ayı "kim benim yatağımda yattı" dedi. Anne ayı da yatağının bozulduğunu gör^{ünce} "kim benim yatağım bozdu" dedi. En küçük ayı da baktı ki yatağında biri yatıyor. "işte burda burda" diye bağırdı küçük ayı. "yakalayın onu" dedi. Derya uyandı. O kadar korktu ki ayları gör^{ünce} açık olan pencereye fırladı. Açık olan pencereden atladi ve koşmaya başladı. Aylarda ona yetişemediler. Derya o kadar hızlı koşuyormuş ki evine aylarda ona yetişememişler. Derya bir daha hiç kimsenin evine izinsiz girmeyeceğine yemin etmiş." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar fiilimsi türlerinden "isim fiil, sıfat fiil ve zarf

fiili" başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Örnek:

"Bir çiftçi varmış. Bunun bir küçük kızı varmış adı Deryaymış. Bir gün Derya ormana mantar toplamaaya gitmiş. Kaybolmuş bir eve rastlamış. Evin kapısını açmış. Kocaman bir masa varmış orda. Ondan sonra derya yemek yemek için tadına bakacakmış. Büyük tabaktan biraz yemiş çünkü tadını çok sevmemiş. Orta tabaktan da biraz yemiş onu da sevmemiş. Ama küçük tabaktakini yemiş bitirmiş çok sevmiş çok tatlıymış. Ondan sonra derya yatak odasına gitmiş. Babanın yatağına yatmamış çünkü çıkamamış. Annenin yatağına da yatmamış çünkü Derya için çok genişmiş. Küçük ayının ki de küçükmüş. Derya ona yatabilmiş. Sonra aylar geziden eve dönmüşler. Yemek yemek için mutfaka gitmişler. Baba ayı "benim tabağımdan kim yemek yemiş" diye bağırdı. Anne de "benim tabağımdaki yemeklerde azalmış" dedi. Küçük ayı ağlamış benim tabağımdan kim yemek yedi diye. Ondan sonra yatak odasına geçmişler. Baba ayı "kim yatağıma çıktı" demiş. anne ayı "kim benim yatağıma bozdu" demiş. Küçük ayda "işte yatağımda birisi yatıyor." demiş. Ondan sonra Derya ayları gördükten sonra açık pencereden fırlayıp dışarı koşmuş. Küçük ayda "işte orda" diye bağırmış. Ama hızlı koşuyormuş derya yakalayamamışlar deryayı ayıcıklar. Kimsenin evine izin almadan girmeyecekmiş." (Kız)

Yukarıdaki örnekte çocuklar fiilimsi türlerinden "isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiili" başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Zayıf Örnekler

Örnek:

"Bir varmış bir yokmuş. Bir zamanlar leylek tilkiyi görmüş, arkadaş olmuşlar. Sonra tilki onu evine davet etmiş ve sütlü lapa yemeği yapmış. Leylek ona vurmuş ama yetişememiş, tilki ise yalaya yalaya hepsini bitirmiş. Sonra tilkiye demiş ki "ben de seni davet ederim". Sonra şey leylek patates, et, pancar yemeği yapmış. Sonra uzun ince bir kaba koymuş. Tilki dilini koymuş koymuş olmamış. Kafasını da koymuş olmamış. Sonra aç kalmış tilki selam vermeyi de unutmuş. Hem sinirlenmiş aç kaldığı için. Bir daha leylekle arkadaş olmamaya söz vermiş." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar fiilimsi türlerinden sadece "zarf fiili" az sayıda kullanmışlardır.

Örnek:

"Bir yokmuş bir varmış. Leylekle tilki arkadaş olmuşlar. Ormanda karşılaşmışlar. Tilki sütlü lapa yemeği yapmış. Sütlü lapa yemeğini düz tabağa koymuş, leylek yiyememiş. Tilki tabağı yalayarak bitirmiş. Tilki leyleğin evine davet etmiş. Et, patates türlü yemeği yapmış. Uzun ince bir kaba koymuş. Ama dilini içine koymuş tilki dili girmemiş. Sonra teşekkür etmeyi de unutmuş." (Erkek)

Yukarıdaki örnekte çocuklar fiilimsi türlerinden sadece "zarf fiili" az sayıda kullanmışlardır.

7.5. 5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsi Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın bu bölümünde, 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık ve fiilimsi kullanım sıklıkları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla değişkenler arasında Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Analizler ilk olarak 5- 6 yaş ve cinsiyet için ayrı ayrı yapılmış, daha sonra bütün çocuklar için yapılmıştır.

Tablo 21: 5 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Bağdaşıklık Araçları	Fiilimsiler
Bağdaşıklık Araçları	1	
Fiilimsiler	0,456	1
N=30, **p<0,05 (Çift Yönlü)		

Tablo 21’de görüldüğü üzere 5 yaşındaki çocukların sözlü anlatımlarında toplam bağdaşıklık araçları ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,456$).

Tablo 22: 6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Bağdaşıklık Araçları	Fiilimsiler
Bağdaşıklık Araçları	1	
Fiilimsiler	0,401	1
N=30, **p<0,05 (Çift Yönlü)		

Tablo 22’de görüldüğü üzere 6 yaşındaki çocukların sözlü anlatımlarında toplam bağdaşıklık araçları ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı,

olumlu ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,401$).

Tablo 23: Kız Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Bağdaşıklık Araçları	Fiilimsiler
Bağdaşıklık Araçları	1	
Fiilimsiler	0,580**	1
N=30, **p<0,05 (Çift Yönlü)		

Tablo 23’de görüldüğü üzere kız çocuklarının sözlü anlatımlarında toplam bağdaşıklık araçları ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve üst düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,580$).

Tablo 24: Erkek Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Bağdaşıklık Araçları	Fiilimsiler
Bağdaşıklık Araçları	1	
Fiilimsiler	0,285	1
N=30, **p<0,05 (Çift Yönlü)		

Tablo 24’de görüldüğü üzere erkek çocuklarının sözlü anlatımlarında toplam bağdaşıklık araçları ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu, düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,285$).

Tablo 25: 5 ve 6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Bağdaşıklık Araçları	Fiilimsiler
Bağdaşıklık Araçları	1	
Fiilimsiler	0,477**	1
N=30, **p<0,05 (2-tailed)		

Tablo 25’de görüldüğü üzere çocukların sözlü anlatımlarında toplam bağdaşıklık araçları ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişki vardır ($r=0,477$).

Tablo 26: 5 ve 6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Fiilimsiler İle Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklığı Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Gönderim	Eksiltili Anlatım	Bağlama Öğeleri	Kelime Bağdaşıklığı
Fiilimsiler	0,420**	0,295	0,220	0,164
N=30, **p<0,05 (2-tailed)				

Tablo 26’da görüldüğü üzere çocukların sözlü anlatımlarında fiilimsiler ile

gönderim arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişki vardır (0,420). Eksiltili anlatım, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve düşük düzeyde ilişki vardır.

7.6. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sözlü Anlatımları

Araştırmamızın bu bölümünde çocukların sözlü anlatımlarındaki bağdaşıklık araçları ve fiilimsileri kullanma sıklıklarında sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup oluşmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

7.6.1. Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27: Çocukların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

SED	N	Ort.	Ss
Alt	10	20,20	4,022
Orta	10	18,70	9,487
Üst	10	26,40	11,247
Toplam	30	21,77	9,149

Tablo 27'ye göre, alt SED'deki çocukların sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı ortalama (20,20) ; orta SED'deki çocukların kullanım sıklığı ortalama (18,70) ; üst SED'deki çocukların kullanım sıklığı ise ortalama (26,40)'tır. Bağdaşıklık araçları puanları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmış, sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Bağdaşıklık Aracı Kullanma Sıklıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	333,267	2	166,633	2,148	0,136	-
Grup İçi	2094,100	27	77,559			
Toplam	2427,367	29				

Tablo 28'de görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocukların bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-27) = 2,148, p>0.01$].

7.6.2. Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Fiilimsileri Kullanma Sıklıkları

Çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre fiilimsileri kullanım sıklıkları Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29: Çocukların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Fiilimsileri Kullanım Sıklıkları

SED	N	Ort.	Ss
Alt	10	6,90	2,961
Orta	10	5,60	2,366
Üst	10	6,30	2,983
Toplam	30	6,27	2,741

Tablo 29'a göre, alt SED'deki çocukların sözlü anlatımlarında fiilimsileri kullanım sıklığı ortalama (6,90) ; orta SED'deki çocukların kullanım sıklığı ortalama (5,60) ; üst SED'deki çocukların kullanım sıklığı ise ortalama (6,30) 'tür. Fiilimsileri kullanma sıklığı bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmış, sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30: Fiilimsi Kullanma Sıklıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top	Sd	Kareler Ort	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	8,467	2	4,233	0,546	0,586	-
Grup İçi	209,400	27	7,756			
Toplam	217,867	29				

Tablo 30'da görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocukların fiilimsileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-27) = 2,040, p > 0.01$].

8. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş, daha sonra elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı öneriler dile getirilmiştir.

8.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 5- 6 yaşında farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 30 çocuğun sözlü anlatımları bağdaşıklık araçları ve fiilimsiler bakımından değerlendirilmiştir.

Bir metin oluşturulabilmesi için öncelikle farklı dilsel birimlerin uyumlu biçimde bir araya getirilmesi gerekir. Bu nedenle bir metinde olması gereken ilk öncelikli nitelik, metin içi ilişkilerin başarılı biçimde kurulması ve metindeki konu bütünlüğüdür. Bağdaşıklık araçlarını ve fiilimsi türlerini değerlendirmedeki esas amacımız, çocukların sözlü anlatımlarında metin birimlerini, metin içi ilişkileri oluşturma düzeylerini ve bu konularda yaşadıkları sorunları örnekleriyle ortaya koymaktır.

8.1.1. Bağdaşıklık Araçlarının Yaşa Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre 5- 6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında en sık kullandıkları bağdaşıklık aracı gönderim, en az kullandıkları bağdaşıklık aracı ise bağlama ögeleridir. Değiştirim ise hiç kullanılmamıştır. Bağdaşıklık araçlarının kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Gönderim (10,87), eksilteli anlatım (4,13), kelime bağdaşıklığı (3,40), bağlama ögeleri (3,37), değiştirim (0,00).

Bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı bakımından 6 yaş çocukları ile 5 yaş çocukları arasında 6 yaş lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bununla

birlikte iki grubun kullandığı bağdaşıklık araçları benzer bir dağılım göstermektedir. Buna göre, çalışmamızda ulaşılan sonuçların sadece 5-6 yaş çocuklarının bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları değil genel olarak Türkçede bağdaşıklık araçlarının kullanımı hakkında aydınlatıcı bulgular ortaya koyduğu söylenebilir.

Bağdaşıklık araçları, metnin yüzeysel yapısıyla ilgili ortaya çıkan dilbilgisel (gramatik) ürünler olarak ifade edilir. Bu açıdan kullanılan dilin iç yapısıyla bağdaşıklık araçlarının kullanım oranları birbiriyle yakından ilgilidir. Örneğin bir bağdaşıklık aracı bir dilde ağırlıklı olarak kullanılsa bile başka bir dilde aynı oranda kullanılmayabilir. Bu durumu açıklamak amacıyla bizim çalışmamızda ortaya çıkan sonuçlar, başka dillerdeki çalışmalarla karşılaştırılmıştır. İngilizcede yapılan araştırmalarda (Ramadan, 2003) kullanım sıklığına göre bağdaşıklık öğelerinin sıralaması şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlama öğeleri, eksilteli anlatım ve değiştirim.

Jin'in (1998) çalışmasında Çinli 6 üniversite öğrencisinin İngilizce metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini üç türde (betimleyici, analitik ve araştırma) yazdıkları belirlenmiştir. Halliday ve Hasan'ın bağdaşıklık taksonomisinin esas alındığı çalışma da yapılan analizlerde, bütün metin türlerinde ve her iki gruptakiler tarafından bağdaşıklık araçlarından kişisel gönderim (personal reference), işaret gönderimi (demonstrative reference), ekleyici bağlaçlar, zaman bildiren bağlaçlar ve kelime tekrarının yoğun biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Said'in (1988) çalışmasında Arapça deneme ve hikâye metinlerinde bağdaşıklığı sağlamada gönderim ve eksilteli anlatımın önemli görevler üstlendiği belirlenmiştir. Gönderim öğelerinin iki metin türünde (hikâye ve deneme) de çok sayıda ve işlevsel olarak kullanıldığı; eksilteli anlatımın ise daha çok hikâyelerde kullanıldığı; değiştirimin ise Arapça da çok kullanılmadığı belirtilmiştir.

Her bir bağdaşıklık aracı için farklı yaşlar arasında ayrı ayrı yapılan analizler, bağdaşıklık araçlarının kullanımındaki farkın gönderim ve eksilteli anlatım değişkenlerinden kaynaklandığını göstermektedir. Bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı kullanımında ortaya çıkan fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çalışmamızda 5-6 yaş çocuklarının bağdaşıklık ögelerini kullanmasıyla ilgili yapılan genel değerlendirmeden sonra her bir bağdaşıklık aracı alt boyutlarıyla birlikte ele alınmıştır.

5- 6 yaş çocukları *gönderim* ögelerinden en çok şahıs zamirlerini (%61.04) ve işaret zamirlerini (%23.93) kullanmışlardır. İşaret sıfatlarının kullanımı ise yok denecek kadar azdır (%3.68). Dönüşlülük zamirleri ve karşılaştırmalar ise hiç kullanılmamıştır (%0.00). Diğer gönderim ögelerinden ilgi zamiri ise (% 11.35) kullanılmıştır.

Çalışmada çocukların gönderim ögelerinin kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır:

- ✓ *Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması,*
- ✓ *Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması*

5-6 yaş çocukları *eksilti* türlerinden sadece ortak ögelerin düşürülmesine başvurmuşlardır (% 100). Eklerin düşürülmesi ve cümlelerin düşürülmesini ise hiç kullanmamışlardır (% 0.00).

Yapılan değerlendirmelerde çocukların eksilti anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerlerde eksilti anlatım kullandıkları, bu durumun metinlerde anlam karmaşasına yol açtığı belirlenmiştir.

5-6 yaş çocuklarının *değiştirim* ögelerini hiçbir şekilde kullanmadıkları görülmüştür. Değiştirim ögelerinin hiç kullanılmamasında çocukların yaşlarının küçük olması ve anlattıkları hikâyelerde diyaloglara çok az yer vermeleri etkili olmuştur.

Coşkun'un (2005) 5 ve 8. sınıfta öğrenim gören 372 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada örneklemdaki çocukların öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögesine çok az (% 0,2) yer verdikleri görülmektedir. Karabağ ve İşsever'in (1995) 2'si 48-54 aylık; 2'si 54-60 aylık olmak üzere 4 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada ise

örneklemedeki çocukların değiştirim ögesini hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Bizim araştırmamız da 60-72 aylık çocukların sözlü anlatımlarında değiştirim ögesine hiç yer vermediklerini göstermektedir. Bu durum, genel olarak Türkçede değiştirim kullanımının çok az olduğuna işaret etmektedir.

Jin'in (1998) ve Ramadan'ın (2003) alışmalarında değiştirimın İngilizcede en az kullanılan bağdaşıklık aracı olduğu belirlenmiştir. Said'in çalışması (1988) ise değiştirimın Arapçada da çok kullanılmadığı, değiştirim türlerinden en çok fiile dayalı değiştirimın kullanıldığı, isme dayalı değiştirimın çok nadir ortaya çıktığı, cümleye dayalı değiştirimın ise hiç kullanılmadığını belirtmiştir.

Bu sonuçlara göre değiştirimın birçok dilde en az kullanılan bağdaşıklık aracı olduğu görölmektedir. Bununla birlikte Türkçede en çok kullanılan değiştirim türü cümleye dayalı değiştirim iken, Arapçada cümleye dayalı değiştirimın hiç kullanılmamış olması dikkat çekici bir farklılıktır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre çocukların en az kullandıkları bağdaşıklık aracı **bağlama ögeleri** dir. Bağlama ögelerinin kullanımında ocuk başına düşen ortalama (3,37) 'dir. 5-6 yaş çocukları sözlü anlatımlarında bağlama ögelerinden en çok "zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri" ni (%45.54) ve "ekleyici bağlama ögelerini" (%2.,75) kullanmışlardır. En az kullanılan bağlama ögesi ise "zıtlık bildiren bağlama ögeleri" dir (%22.77). Diğer bağlama ögeleri ayırt edici, koşul bildiren, açıklama bildiren ve örnekleme bildiren bağlama ögeleri ise hiç kullanılmamıştır (%0.00).

Goldman ve Murray'ın (1992) İngilizceyi ana dili ve yabancı dil olarak konuşan kişilerin üzerinde yaptıkları araştırmada içinden bağlama ögelerinin çıkarıldığı bilgilendirici metinler kullanılarak yapılan ölçümlerde deneklerin ekleyici ve sebep sonuç bildiren bağlama ögelerini zıtlık bildiren ve sıra-dizi bildiren bağlama ögelerine göre daha başarılı olarak kullandıkları görölmüştür.

Türkiyedeki 5-6 yaş çocuklarının oluşturdukları metinlerde, İngilizce konuşan deneklerin oluşturdukları metinlere göre bağlama ögelerinin kullanım oranları farklıdır. Türkçe metinlerde en çok kullanılan bağlama ögesi, zaman bildiren

bağlama ögeleri iken (% 45.54), İngilizce metinlerde en çok kullanılan bağlama ögesi ekleyici bağlama ögeleridir. Bu durum, diller arasındaki farktan kaynaklanmış olabilir. Karabağ ve İşsever'in (1995: 221 235) okul öncesi dönemdeki 4 Türk çocuğu üzerinde yaptıkları araştırmada çocukların en çok kullandığı bağlama ögelerinin zaman bildiren bağlaçlar olduğu belirtilmiştir.

Çalışmada çocukların bağlama ögelerinin kullanımı ile ilgili yaşadıkları iki temel sorun belirlenmiştir:

- ✓ Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması
- ✓ Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak şekilde kullanılması

Bu sorunlar metnin birimleri arasında bağlantı kurmak ve geçiş yapmakta çocukların zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Bağdaşıklık araçlarından sonuncusu *kelime bağdaşıklığı*dır. 5-6 yaş çocukları, *kelime bağdaşıklığı* ögelerinden aynı kavram alanından kelime kullanımını (%9.80) kullanmışlardır.

5 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarındaki kelime bağdaşıklığı ortalaması 3,67 iken 6 yaş çocuklarının kelime bağdaşıklığı ortalamaları 3,13'tür. Yapılan analizlere göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

8.1.2. Fiilimsilerin Yaşa Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında en sık kullandıkları fiilimsi türleri zarf fiil (%64,89) ve isim fiildir (%37,77). En az kullandıkları fiilimsi türü ise sıfat fiildir (%2,66). Fiilimsi türlerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Zarf fiil* (3,73), *isim fiil* (2,37), *sıfat fiil* (0,17).

Slobin'in (1988) çalışmasında Türk çocuklarının dil gelişimlerinde zarf-fiillerin kullanımını incelemiştir. Araştırmacı, en sık kullanıldığını düşündüğü dört

zarf-fiilin (-Ip, -IncA, -ErkEn, -ErEk) kullanımsal özelliklerini araştırma sonucunda -Ip, -IncA ve -ErkEn zarf-fiillerinin kullanımlarının 3 yaşında başlayıp 5 yaşında artış gösterdiği ve -ErEk zarf-fiilinin kullanımının 9 yaşından önce gerçekleşmediği tespit edilmiştir.

Erkan'ın (1990) çalışmasında 48-60 aylar arasındaki çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapılarını araştırmıştır. Çalışmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki isimlerin iyelik ekleri, sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, özne ve gizli özne çeşitleri, fiil kipleri, eylemsiler, sözcük grupları ve cümle çeşitleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda fiilimsi türlerinden isim fiillerin, sıfat fiiller ve zarf fiillere göre daha yüksek oranda kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre sıfat fiillerin araştırmalarda en az kullanılan fiilimsi türü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda en çok kullanılan fiilimsi türü ise zarf fiilidir. Ancak her bir fiilimsi türü için farklı yaşlar arasında ayrı ayrı yapılan analizler de, fiilimsi türlerinin kullanımındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

8.1.3. Bağdaşıklık Araçlarının Cinsiyete Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre kız ve erkek çocuklarının sözlü anlatımlarında en sık kullandıkları bağdaşıklık aracı gönderim, en az kullandıkları bağdaşıklık aracı ise bağlama ögeleridir. Değiştirim ise hiç kullanılmamıştır. Bağdaşıklık araçlarının kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Gönderim* (10,87), *eksilteli anlatım* (4,13), *kelime bağdaşıklığı* (3,40), *bağlama ögeleri* (3,37), *değiştirim* (0,00) 'dır.

Bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı bakımından kız çocuklar ile erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte iki grubun kullandığı bağdaşıklık araçları benzer bir dağılım göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda (Coşkun, 2005)' kullanım sıklığına göre bağdaşıklık ögelerinin sıralaması şu şekildedir: Eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, kelime

bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim.

Can'ın (2012) çalışmasında paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı, bağlama ögeleri, eksilti anlatım, gönderim , değiştirim.

Çalışmamızda 5-6 yaş çocukları *gönderim* ögelerinden en çok şahıs zamirlerini (%41.41) ve işaret zamirlerini (%17.48) kullanmışlardır. İşaret sıfatlarının kullanımı ise yok denecek kadar azdır (%1.53). Dönüşlülük zamirleri ve karşılaştırmalar ise hiç kullanılmamıştır (%0.00). Çalışmada çocukların gönderim ögelerinin kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır:

- ✓ *Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması,*
- ✓ *Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması*

5-6 yaş çocukları *eksilti* türlerinden sadece ortak ögelerin düşürülmesine başvurmuşlardır (% 100). Eklerin düşürülmesi ve cümlelerin düşürülmesini ise hiç kullanmamışlardır (% 0.00).

Yapılan değerlendirmelerde çocukların eksilti anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerlerde eksilti anlatım kullandıkları, bu durumun metinlerde anlam karmaşasına yol açtığı belirlenmiştir.

5-6 yaş çocuklarının *değiştirim* ögelerini hiçbir şekilde kullanmadıkları görülmüştür. Değiştirim ögelerinin hiç kullanılmamasında çocukların yaşlarının küçük olması ve anlattıkları hikâyelerde diyaloglara çok az yer vermeleri etkili olmuştur.

Coşkun'un (2005) 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören 372 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada örneklemdaki çocukların değiştirim ögesine çok az (0,2) yer verdiğini göstermektedir. Karabağ ve İşsever'in (1995) 2'si 48-54 aylık; 2'si 54-60 aylık olmak üzere 4 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, örneklemdaki çocukların değiştirim

ögesini hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bizim araştırmamız ise 60-72 aylık çocukların sözlü anlatımlarında değiştirim ögesine hiç yer vermediklerini göstermektedir. Bu durum, genel olarak Türkçede değiştirim kullanımının çok az olduğuna işaret etmektedir.

Jin'in (1998) ve Ramadan'ın (2003) çalışmalarında değiştirimin İngilizcede en az kullanılan bağdaşıklık aracı olduğunu; Said'in çalışması (1988) ise değiştirimin Arapçada da çok kullanılmadığı, değiştirim türlerinden en çok fiile dayalı değiştirimin kullanıldığı, isme dayalı değiştirimin çok nadir ortaya çıktığı, cümleye dayalı değiştirimin ise hiç kullanılmadığı belirtilmiştir.

Bu sonuçlara göre değiştirimin birçok dilde en az kullanılan bağdaşıklık aracı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkçede en çok kullanılan değiştirim türü cümleye dayalı değiştirim iken, Arapçada cümleye dayalı değiştirimin hiç kullanılmamış olması dikkat çekici bir farklılıktır.

Can'ın (2012) ortaöğretim 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 524 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada örneklemdaki çocukların yazılı anlatımlarında değiştirim ögesine çok az (% 0,46) yer verdiklerini göstermektedir. Bizim araştırmamız da 60-72 aylık çocukların sözlü anlatımlarında değiştirim ögesine hiç yer vermediklerini göstermektedir. Bu durum, genel olarak Türkçede değiştirim kullanımının çok az olduğuna işaret etmektedir.

Bu sonuçlara göre değiştirimin en az kullanılan bağdaşıklık aracı olduğu görülmektedir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre çocukların en az kullandığı bağdaşıklık aracı *bağlama ögeleri* dir. Bağlama ögelerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalama (3,37)'dir. 5 ve 6 yaş çocukları sözlü anlatımlarında bağlama ögelerinden en çok “zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri” ni (%45.54) ve “ekleyici bağlama ögelerini” (%24.75) kullanmışlardır. En az kullanılan bağlama ögesi ise “zıtlık bildiren bağlama ögeleri”dir (%22.77). Diğer bağlama ögeleri ayırt edici, koşul bildiren, açıklama bildiren ve örnekleme bildiren bağlama ögeleri ise hiç kullanılmamıştır (%0,00).

Çalışmada çocukların bağlama ögelerinin kullanımı ile ilgili yaşadıkları iki temel sorun belirlenmiştir:

- ✓ Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması
- ✓ Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak şekilde kullanılması

Bu sorunlar metnin birimleri arasında bağlantı kurmak ve geçiş yapmakta çocukların zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Bağdaşıklık araçlarından sonuncusu *kelime bağdaşıklığı*dır. 5 ve 6 yaş çocukları *kelime bağdaşıklığı* ögelerinden aynı kavram alanından kelime kullanımını (%9.80) kullanmışlardır.

Kız çocuklarının sözlü anlatımlarındaki kelime bağdaşıklığı ortalaması (3,33) iken ; erkek çocuklarının kelime bağdaşıklığı ortalamaları (3,47) 'dir. Yapılan analizlere göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

8.1.4. Fiilimsilerin Cinsiyete Göre Kullanımıyla İlgili Sonuçlar

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsilerin değerlendirilmesinde metinlerdeki fiilimsi türlerinin kullanım sıklığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre kız ve erkek çocuklarının sözlü anlatımlarında en sık kullandıkları fiilimsi türleri zarf fiil (%59,57) ve isim fiil (%37,77) 'dir. En az kullandıkları fiilimsi türü ise sıfat fiildir (%2,66).

Fiilimsi türlerinin kullanımında çocuk başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *Zarf fiil*(3,73), *isim fiil* (2,36), *sıfat fiil* (0,17).

Slobin (1988) çalışmasında Türk çocuklarının dil gelişimlerin de zarf-fiillerin kullanımını incelemiştir. Araştırmacı, en sık kullanıldığını düşündüğü dört zarf-fiilin (-Ip, -IncA, -ErkEn, -ErEk) kullanımsal özelliklerini araştırma sonucunda -Ip, -IncA ve -ErkEn zarf-fiillerinin kullanımlarının 3 yaşında başlayıp 5 yaşında artış

gösterdiği ve -ErEk zarf-fiilinin kullanımının 9 yaşından önce gerçekleşmediği tespit edilmiştir.

Erkan (1990) çalışmasında 48-60 aylar arasındaki çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapılarını araştırmıştır. Çalışmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki isimlerin iyelik ekleri, sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, özne ve gizli özne çeşitleri, fiil kipleri, eylemsiler, sözcük grupları ve cümle çeşitleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda fiilimsi türlerinden isim fiillerin, sıfat fiiller ve zarf fiillere göre daha yüksek oranda kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre sıfat fiillerin araştırmalarda en az kullanılan fiilimsi türü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda en çok kullanılan fiilimsi türü ise zarf fiildir. Ancak her bir fiilimsi türü için farklı yaşlar arasında ayrı ayrı yapılan analizler de, fiilimsi türlerinin kullanımındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

8.1.5. Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsi Kullanma Sıklıkları Arasındaki İlişkilerle İlgili Sonuçlar

5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında, bütün değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişkiler vardır. Bu orta düzeyde ilişki, bağdaşıklık araçları ile fiilimsiler arasındadır ($r=0,477$). Bağdaşıklık araçlarını kullanmada başarılı olan öğrencilerin fiilimsileri kulanırken de başarılı oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak şu sonuca ulaşabiliriz: Öğrencilerin sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları üzerinde yapılacak çalışmalar fiilimsilerin kullanımı ile ilgili sorunların çözümüne de yardımcı olacaktır.

Özetle söylemek gerekirse bu alanda yapılan ilk çalışma özelliği taşıyan çalışmamız, bağdaşıklık araçları ve fiilimsiler arasında anlamlı, olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçede kullanılan ifadelerin sade ve anlaşılabilir olmasında etkili olan bağdaşıklık araçlarını kullanma da başarılı olan öğrenciler, aynı amaca hizmet eden fiilimsileri kullanmada da başarılı olmaktadır.

Bağdaşıklık ve fiilimsiler arasındaki ilişkinin ortaya konulmasından sonra bu

ilişkinin oluşmasında hangi bağdaşıklık aracının daha etkili olduğunu belirlemek üzere öğrencilerin her bir bağdaşıklık aracını kullanım sıklığı ile fiilimsi kullanım sıklığı arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Bu analizin sonucuna göre gönderim ögesi ile fiilimsi kullanım sıklığı arasında anlamlı, olumlu ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = 0,420$). Eksiltili anlatım, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı ile fiilimsi kullanım sıklığı arasında ise anlamlı, olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Fiilimsi kullanım sıklığı ile eksiltili anlatım arasındaki ilişki $r = 0,295$ düzeyindedir. Fiilimsi kullanım sıklığı ile bağlama ögeleri arasındaki ilişki $r = 0,220$ düzeyindedir. Fiilimsi kullanım sıklığı ile kelime bağdaşıklığı arasındaki ilişki $r = 0,164$ düzeyindedir. Fiilimsileri kullanmada başarılı olan çocukların gönderim ögelerini kullanırken de başarılı oldukları görülmektedir. Çocukların sözlü anlatımlarında fiilimsilerle birlikte bağdaşıklık araçlarından gönderim ögesini çok fazla kullandıkları görülmektedir.

Araştırmamızda 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarındaki bağdaşıklık araçları ve fiilimsileri kullanma sıklıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık araçları en fazla üst SED' deki çocuklar tarafından kullanılırken; fiilimsiler en fazla alt SED' deki çocuklar tarafından kullanılmıştır. Ancak yapılan analizler, metinlerdeki bağdaşıklık araçları ve fiilimsi kullanım sıklıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

8.2. Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle bazı öneriler dile getirilmiştir.

- Öğretmenler çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılıklarını dikkate almadan etkinlikler düzenlemeli, her çocuğun kendisini rahatça ifade edebileceği ve aktif katılım gösterebileceği çalışmalar yaptırmalıdır.

- Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyecek etkinlikler hazırlamalıdır. Onlara bol bol seviyelerine uygun ve merak uyandıran hikayeler okumalı, hikayelerin resimleri gösterilerek onlara anlattırmalı, hikaye

tamamlama, şarkı söyletme ve drama çalışmaları yaptırarak çocuğun kendisini sözlü olarak rahat bir şekilde ifade etmesini sağlamalıdır.

- Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirebilmeleri için serbest zaman etkinliklerinde onlara resim kağıdı vererek istedikleri resmi yapmaları için ortam oluşturmali ve çocukların bu resimleri anlatmalarına fırsat vermelidir.

- Öğrencilerin oluşturdukları metinlerde bağdaşıklık araçlarını ve fiilimsileri kullanırken sorunlar yaşamamaları için okul öncesi öğretmenleri çocuklara amaca uygun metinler oluşturabilme becerisi kazandırmalıdır.

- Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin ailelerini sözlü anlatımın önemi hakkında bilgilendirerek evde çocuklarıyla birlikte sözlü anlatıma yönelik çalışmalar yapmaları için özendirmelidir.

- Çocukların dil becerileri edinimi 5-6 yaşlarına kadar gerçekleşir. Çocuk, bu yaşlara kadar en çok ailesiyle etkileşim halinde olduğundan çocukların temel dil becerilerini kazanmalarında en büyük ve önemli görev ailelere düşmektedir. Anne-babalar bu durumun bilinciyle hareket etmelidir.

- Anne-babalar çocuklara resimleriyle çocuğun dikkatini çekebilecek hikayeler okumalı ve bu hikayeleri çocukların anlatmalarını sağlamalıdır.

- Benzer bir araştırma ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencileri ile yapılabilir.

- Bu araştırma sadece Hatay iline bağlı bir ilçede 30 öğrenci ile yapılmıştır. Daha büyük illerde ve daha fazla öğrenci sayısı ile yapılabilir.

- Bağdaşıklık araçları ve fiilimsilerin tespit edileceği metinler farklı çalışmalar yapılarak elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahioglu, Nihal (1999). *Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbayır, Sıddık (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akça, Gülhiz (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçataş, Ahmet (2001). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dilbilim İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aksan, Mustafa ve Aksan, Yeşim (1991). *Metin Kavramı ve Tanımları*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Aksoy, Özgönül (1968). *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Yahya (1993). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Akyüz, Yahya (1996). "Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi". *Milli Eğitim* 196, Ankara.
- Akyüz, Yahya (2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2004*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alan, Yusuf (1994). *Lisan ve İnsan*. İzmir: TÖV Yayınları.
- Altınköprü, Tuncel (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Aral, Neriman, Kandır, Adalet ve Can Yaşar, Münevver (2000). *Çocuk Gelişimi I*. İstanbul: YA-Pa Yayınları.
- Aşkın Balcı, Hülya (2009). *Metin dil bilime Kavramsal Açidan Genel Bir Bakış*. Ankara: Biz Bize Basın Yayın Dağıtım.
- Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (2005). *Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı*. Ankara: EACEA Yay.
- Aydın, Oktay ve Bilgin Aydın, Hülya (1999). *Okul Öncesi Çocuğunun Gelişim Özellikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- BAL, Servet (1988). *Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden*

- İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balyemez, Sedat (2010). "Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikayeleri'nde Bağdaşıklık Görünümleri". *Turkish Studies Journal*, 5 (4). 133-173
- Balyemez, Sedat (2011). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin Metin Dil Bilimsel Yapısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Banguoğlu, Hasan Tahsin (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Banguoğlu, Hasan Tahsin (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Başal, Handan Asude (1998). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Bayhan, Pınarsan ve Artan, İsmihan (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baykoç Dönmez , Necati (1986). "Çocuklarda Dilin Kazanılması". *YA-PA 4.Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: s. 90-97.
- Baykoç Dönmez, Necati (1986 a). *12-36 Aylık Türk Çocuklarının Türkçeyi Kazanma Aşamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baykoç Dönmez, Necati (1986 b). "Çocuklarda Dilin Kazanılması". *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Baykoç Dönmez, Necati ve Meziyet, Arı (1992). "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması". *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara.
- Bayraktar, Nesrin (2004). *Türkçede Fiilimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bugay, Funda (1990). *Aile İçi Tutumların Kekemelik Problemi Olan Çocukların Psiko-sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Can, Remzi (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cole, Cuella ve Morgan, John (1975). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. (Çev. : Halim Belkıs Vassaf), İstanbul: M.E.B Yayınevi.
- Coşkun, Eyyup (2002). "Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin

- Oluşumu İle İlgili Yaklaşımlar". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231- 244.
- Coşkun, Eyyup (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, Eyyup (2009b). "Yazma Eğitimi". (Ed. Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 49-89.
- Coşkun, Eyyup (2011). " Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı". *Educational Sciences*, 11 (2), 881- 899.
- Coşkun Ögeyik, Muhlise (2008). *Metinler Arasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, Doğan (1999). *İnsan Ve Davranışı*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Çat Şahin, Arife (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Gelişimi İle Annelerin Okuma İlgisi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çayırçimen, Filiz Aydeniz (1999). *Çocuk Yuvalarında Kalan Ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 6-7 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, Mehmet Akif (2011). "Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi". (Ed. : Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 127-144.
- Çoban, Abdullah (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdıkları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Davaslıgil, Ümit (1982). *Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler*. İstanbul: Ak Yayınları.
- Demir, Nurettin ve Yılmaz, Emine (2005). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Özcan (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demiriz, Serap ve Dinçer, Çağlayan (2000). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Özbakım Becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 58-65.
- Deniz, Kemalettin (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart

Üniversitesi, Çanakkale.

Dereobalı, Nilay (1994). *Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dilidüzgün, Şükran (2008). *Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, Yusuf (2009). "Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İcra Ajansı (EACEA) (2010). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf.

Ediskun, Haydar (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.

Elyıldırım, Selma (2008). "Ömer Seyfettin Öykülerinde Artgönderim Kullanımı". *XX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, 12-13 Mayıs 2006*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yay., s.121-146.

Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Senemoğlu, Nuray (2000). "İlk Çocukluk Döneminde Gelişim". (Ed. : Esra Ceyhan), *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. s. 133,134.

Ergenç, İclal (1994). "Beyindeki Dil". *Bilim Ve Teknik Dergisi*, 314, 36- 39.

Ergin, Muharrem (1997). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Ergin, Osman (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul.

Erginer, Aysun (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erkan, Pınar (1990). *Sosyo-Ekonomik Ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eroğlu, Haldun (2004). *Osmanlı Devleti'nde Şehzadelik Kurumu*. Ankara: Akçağ Basım Yayın.

Eskinazi, Layla (2003). *5-7 Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ferah, Aysel (2006). "Sinop İli İlköğretim 2. , 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Birleşik Zarf- Fillerin Kavranması" . *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* , 13-15 Eylül 2006, Muğla.
- Fişek, Güler ve Maktav Yıldırım, Serap (1983). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gander, Marry. J ve Gardiner , Harry. W (1998). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. (Çev. : Ali Dönmez ve Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gencan, Tahir Nejat (1992). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yay.
- Gülcan, Murat G (2005). *AB ve Eğitim Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleryüz, Figen (1990). *48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Günay, V. Doğan (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Günay, V. Doğan (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gürkan, Tanju (2007). "Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri". *Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu*, Antalya.
- Haktanır, Gelengül (2012). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hengirmen, Mehmet (1995). *Türkçe Dil Bilgisi*. Ankara: Ergün Yayın Evi.
- Hopurcuoğlu, Abdulkadir (2010). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Türk Çocuklarının Dil Gelişimi Açısından Fıilimsi Kullanımlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- İşsever, Selçuk (1995). *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanım Açısından İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jacobson, Roman (1960). " The Functions Of Language". 350-377. <http://www.signosemio.com/jakobson/functions-of-language.asp>.
- Jersild, Arthur (1987). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. : Gülseren Günce), Ankara: S Yayınları.
- Kaplan, Mehmet (1989). *Kültür Ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaptan, Saim (1981). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Rehber Dağıtım.
- Karabağ , Seda ve İşsever, Selçuk (1995). *Edinim Sürecinde Bağdaşıklık*. IX.

- Dilbilim Kurultayı, 25-27 Mayıs 1992*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay.,s.221-235.
- Karabulut, Ferhat (2009). “ Kök Türkçenin Sıfat Fiilli Yapı Tipolojisi”.
http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20DILI/ferhat_karabulut_kokturkce_sifatfiil.pdf (Erişim Tarihi: 10.06. 2015).
- Karakoç, Sezai (2014). *Yitik Cennet*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karatay, Halit (2010). “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,7 (13),373-385.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan, Sever, Sedat (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya , Özlem Melek (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi Ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne-Baba Görüşleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kefi, Sara (1999). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 36–72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelişimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High/Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model ile Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kırcaoğlu, Dilek (2014). "5-6 Yaş Grubunun Özellikleri". *Çocuklu Hayat*,
<http://www.hthayat.com/cocuklu-hayat/okul-oncesi/cocukla-iletisim/haber/659449-56-yas-gurubu-ozellikleri>. (Erişim Tarihi: 08.10.2014).
- Kıran, Ayşe ve Kıran, Zeynep (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kirkland, Linda & Patterson, James (2005)." Developing oral language in primary classrooms.Early". *Childhood Education Journal*, 32(6), 391-395.
<http://eric.ed.gov>(ErişimTarihi:10.06.2015).
- Kızıltan, Nalan, Tunç, Taner ve Özçelik, Eda (2008). Çocukların Yazınsal Metinlerde Kullanılan Sözcelerdeki Göndermeleri Kavrama Edinci. *XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı*.
- Kızıлтаş, Emine (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine*

Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kocaman, Ahmet ve Osam, Necdet (2000). *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hitit Basım Yayın.

Koç, Nurettin (2002). "İyelik Ekleri, Fiilimsiler ve -sa -se eki Üzerine". *Türk Dili*.s.650.http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/2002s605/2002s605_09_N_KOC.pdf. (Erişim Tarihi: 02. 07. 2015).

Koçer, Hasan Ali (1982). *Türkiye 'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Ankara.

Korkmaz, Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkut ve Suna Ağıldere). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları. s. 121- 132.

Kurudayıoğlu, Mehmet (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Küçükkaragöz, Hadiye (2004). "Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi". (Ed. : Binnur Yeşilyaprak), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 99-101.

Külebi, Oya (1990). " Türkçede Eksiltili Tümceleri". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 117- 137.

Lüle Mert, Esra (2014). "Türkçenin Eğitimi Ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Maviş, İlknur (2005). " Çocukta Dil Edinim Kuramları". (Ed. : Seyhun Topbaş), *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık. s. 32-43. Milli Eğitim Bakanlığı (1998). *Milli Eğitim İle İlgili Bilgiler*. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005* . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. <http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/istatistik.html> (Erişim tarihi 08.06.2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006* . Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005_2006.pdf (Erişim tarihi 08.06.2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim*

- Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006a). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Eğiten Kitap
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2006-2007*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005_2006.pdf (Erişim tarihi 08.06.2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2007-2008*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_20_07_2008.pdf (Erişim tarihi 10.06.2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2008-2009*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_20_08_2009.pdf (Erişim tarihi 15.06.2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Motor Gelişim*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Dil Gelişimi*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Bilişsel Gelişim*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Okçu, İbrahim (2001). "Edebiyat Biliminin Temelleri Üzerine Bir Araştırma". *Yağmur Dergisi*. Sayı 10.
- Oktay, Ayla (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Oktay, Ayla , Gürkan, Tanju , Unutkan Polat, Özgül ve Zembat, Rengin (2003). *Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Okuturlar, H. Mehmet (1986). *Özel Eğitim*. İstanbul: As Yayınları.
- Onursal, İrem (2003). "Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık". (Ed. : Ayşe Kıran, Ece Vardar, Berke (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Tarihsel Gelişim*. <http://ooegm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.htm>. (Erişim Tarihi 17.06.2015).

- Oraliş, Meral ve Ozil, Şeyda (1992). *Metin Dilbilimsel Yaklaşımın Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi*. İstanbul: Hitit Yayınları.
- Ömeroğlu, Esra, Büyüköztürk, Şener, Aydoğan, Yasemin, Çakan, Mehtap, Özyürek, Arzu vd.(2014). *Okul Öncesi Çocukları İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı*. Ankara.
- Öz, Feyzi (1983). "Okul Öncesi Eğitim". (Ed. : H Sağlam), *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Sayı 192.
- Özen, Şenay (2008). *Okul Öncesi Eğitim Ve Aile:Anne Ve Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri/ Kars İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi,Kars.
- Özkan, Bülent (2004). "Metin Dilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in 'On ikiye Bir Var' Adlı Öyküsünde Metin Dilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri" *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 167-182.
- Özkan, Mustafa (2011). " Osmanlı İttihat Mektepleri, Çocuk Bahçesi ve İbtidai Programı (1911) ". *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 10-12.
- Öztürk, Jale (2002). *Memduh Şevket Esendal'ın İlk Sekiz Hikâye Kitabında Yer Alan Hikâyelerdeki Zarf-fiiller ve Zarf-fiil Grupları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Parlak, Hatice (2009). *Kutadgu Bilig'in Metin Dilbilimsel Yapısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Paycı, Duygu Eryaşar (1994). *Çocuklarda Dil Gelişimi*. Edirne: Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları.
- Piyade, Zeynep Göknıl (1990). *The Bilingual first language acquisition of a Turkish Child. A Comparative Case Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University, Ankara.
- Ruhi, Şükriye (1994). *İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları*. *Çağdaş Türk Dili*, VI (77-78), Temmuz-Ağustos, 24-26.
- Ruhi, Şükriye ve Kocaman, Ahmet (1996). *İlköğretim Ders Kitaplarında Dil Kullanımı. Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*. Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, 12-24. Ankara.
- Sağır, Mukim (2004). "Temel Eğitim Okullarında Konuşma Eğitimi Ve Ağızlar". *Türk Dili*, 625. s.12-16.
- Sağlam, Mustafa (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Sakaoğlu, Necdet (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- San Bayhan , Pınar ve Artan, İsmihan (2004). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Seçkin, Pelin, Arslan, Nazmi ve Ergenç, Selma (2014). "Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Bakımından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Senemoğlu, Nuray (2000). "İlk Çocukluk Döneminde Gelişim". (Ed. : Esra Ceyhan). *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi* . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. s. 133, 134.
- Sever, Sedat (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Slobin, D. I (1988). "The Development of Clause Changing in Turkish Child Language." *Studies on Turkish Linguistic: Proceeding of the Fourth International Conference on Turkish Linguistic*. Middle East Technical University, Ankara.
- Solmaz, Feray (1997). *6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil GelişimineYaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sözer, Ersan (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şems Mektebi, *1334-1918 Programı-Nizamnamesi* (1334). İstanbul.
- Şenöz, Canan Ayata (2005). *Metin Dilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Şimşek, Tacettin (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Subaşı Uzun, Leylâ (1995). "Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine". *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri (17-18 Mayıs 1990)*. İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yay.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ondördüncü Milli Eğitim Şurası (1993). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12> (Erişim Tarihi 25.06.2015).
- Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu

Yayınları.

- Taner, Meral ve Başal, Handan Asude (2005). " Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2). s. 395-420.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TUBA) (2009). "Eğitim-Öğretim Sancılı Başladı". <http://www.tuba.gov.tr/index.php?id=439>
- 2007 Yılı Yatırım Programı, (2006) http://www.intes.org.tr/new/haber/dosya/2007_program.pdf. (Erişim Tarihi 20.06.2015).
- Tural, Ayşegül (1977). *Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Sürelerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan, Ayşegül (2000). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Türk, İbrahim Caner (2011). "Osmanlı Devletinde Okul Öncesi Eğitim". *Milli Eğitim*, 192, 160- 171.
- Türkçe Sözlük*, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkoğlu, Adil (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Topçu, Zeynep (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uyar, Nursel (1995). *Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının, Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ülgen, Gülten ve Fidan, Emel (1991). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ülgen, Gülten (1995). *Eğitim Psikolojisi. Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülper, Hakan (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünalın, Şükrü (2007). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Ünsal, Haluk (2005). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar İle Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımındaki Aktif Kelime Hazineleeri/Afyon Merkez Örneği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Üstünova, Kerime (1999). "Eksilti ya da Sıfır Tekrar". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 93-105.
- Üstünova, Kerime (2004). "Türkçede Zaman Kavramı ve İşlenişi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2). turkoloji.cu.edu.tr/.../kerime_ustunova_turkcede_zaman_kavrami.pdf, (Erişim Tarihi: 02. 07. 2015).
- Vardar, Berke (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, Alemdar (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, Haluk (1990). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (1998 b). *Bedensel, Zihinsel Ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi. .
- Yavuzer, Haluk (2009). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacık, Ali (2014). *Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi,Hatay.
- Yıldırım, Ayşegül (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, M.Cevat (2008). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.
- Yıldırım, M.Cevat (2008). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Yöntemleri*.Ankara:SeçkinYayıncılık.
- Yılmaz, Ömer (2012). *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Zarifoğlu, Cahit (2014). *Yaşamak*. İstanbul: Beyan Yayınları.

EKLER

Ek-1: Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

"5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsilerin Kullanılması" isimli yüksek lisans tezi için anasınıfı çocuklarına hikâye anlatılacaktır. Uygulamada çocuklara uzman görüşüne göre belirlenecek iki hikâye verilecektir. Bir uzman olarak sizden beklenen, aşağıdaki hikâyeleri anasınıfı öğrencilerinin düzeyine ve sözlü anlatıma uygunluğu bakımından 1 ile 5 puan arasında puanlamanızdır.

Puan aralıkları şöyledir:

1 Puan: Hiç uygun değil, **2 Puan:** Uygun Değil, **3 Puan:** Kısmen Uygun, **4 Puan:** Uygun, **5 Puan:** Tamamen Uygun.

Puanlamanın yanında varsa önerilerinizi metnin altındaki ilgili kısma yazarak da sunabilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

HİKÂYELER	Anasınıfı Düzeyine Uygunluk					Sözlü Anlatıma Uygunluk				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Tilki İle Leylek	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Üç Ayı	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Kurdele ve Toto	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Kurbağa Hanımın Lokantası	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Mırmırık Kayboldu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Benekli	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Dostum Badi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Benim Güzel Mücevherlerim	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Kar Yağıyor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Davetsiz Misafir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Ek-2: Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklığı Çizelgesi *

	Öğrenci No	Öğrenci No	Öğrenci No	Öğrenci No
BAĞDAŞIKLIK ÖGESİ	SIKLIK	SIKLIK	SIKLIK	SIKLIK
1. Gönderim				
1.1. Zamirler				
1.1.1. Şahıs Zamirleri				
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri				
1.1.3. İşaret Zamirleri				
1.1.4. İlgî Zamiri				
1.2. İşaret Sıfatları				
1.3. Karşılaştırma				
2. Eksiltili Anlatım				
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi				
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi				
2.3. Eklerin Düşürülmesi				
3. Değiş-tir-im				
3.1. İsme Dayalı Değiş-tir-im				
3.2. Fiile Dayalı Değiş-tir-im				
3.3. Cümleye Dayalı Değiş-tir-im				
4. Bağ-lama Ögeleri				
4.1. Ekleyici				
4.2. Ayırt Edici				
4.3. Zıtlık Bildiren				
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren				
4.5. Koşul Bildiren				
4.6. Açıklama Bildiren				
4.7. Örnekleme Bildiren				
4.8. Sebep Sonuç İlişkisi Kuran				
4.8.1. Sebep + Sonuç				
4.8.2. Sonuç + Sebep				
5. Kelime Bağ-daş-ık-lığı (Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı)				
TOPLAM				

* Bu çizelge Coşkun (2005) tarafından geliştirilmiştir.

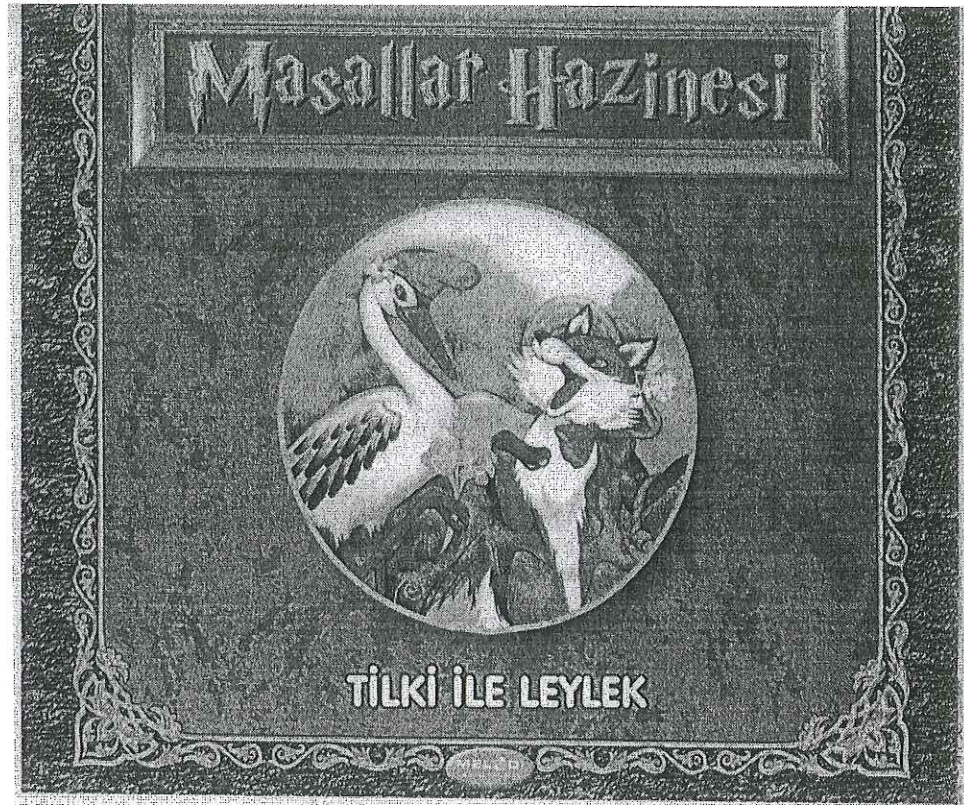
Ek-3: Öğrencilere Araştırmacı Tarafından Sesli Olarak Okunan Hikaye Kitapları



UÇ AYI

Bir zamanlar güzel bir ormanın kenarında yaşlı bir çift yaşarmış. Onların bir kız torunu varmış, adı Deryaymış. Bir gün Derya, ormana mantar ve meyve toplamaya gitmiş. Ve kaybolmuş. Ormanda geze geze bir eve rastlamış. O evde üç ayı yaşarmış: Baba ayı, Anne ayı ve küçük yavru Ayıcık.





TILKI İLE LEYLEK

Bir varmış bir yokmuş. Bir zamanlar ormanın birinde tilki ile leylek yaşamış. Bir gün tilkiyle leylek karşılaşmışlar ve iyi bir arkadaş olmuşlar. Günün birinde tilki leyleği evine davet etmiş: "Gel, leylek kardeş birliktе yemek yiyelim!" demiş. Leylekte daveti kabul edip gelmiş.



Ek-4: İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839/605/6657847

Konu: Araştırma İzin Onayı
Sümeyye ŞAHİN

18/12/2014

KIRIKHAN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye ŞAHİN; ilçeniz ek'deki onayda belirtilen okullarda "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 Yaş Arası Çocukların Sözlü Anlatımlarının Bağdaşlık Araçları Açısından Değerlendirilmesi" konulu çalışmasını yapması ile ilgili 16/12/2014 tarihli ve 32889839/605/6530888 sayılı araştırma izin onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Kemal KARAHAN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:Onay(1 sayfa)

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ürgen Paşa Mahallesi Ayşe
Fırat Hanım Caddesi 14.Sokak Antakya/Hatay
Elektronik Adres: www.hatay.meb.gov.tr
E-posta : StratejiGelistirme31@meh.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: C.TAZE/V.İLK.İ.
Tic. No: 326-2276868/1132
Fax : 0326-2246969

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ce93-1eb7-3f78-a08f120d koda ile teyit edilebilir

