



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
BAĞLAÇLARIN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Ömer DEMİRTAŞ

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BAĞLAÇLARIN ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ömer DEMİRTAŞ

Danışman: Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Bağlaçların Öğretimine İlişkin Görüşleri” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

../../..

Ömer DEMİRTAŞ
İmza

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ömer DEMİRTAŞ'ın bu çalışması 13.07.2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
(Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye : Doç. Dr. Ümit YILDIZ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Türkçe Öğretmenlerinin Bağlaçların Öğretimine İlişkin Görüşleri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olma şansına sahip olduğum, tezimin tüm aşamalarında yönlendirmeleri ile bana ışık olan, yoğun çalışma temposuna rağmen kıymetli görüşlerini ve bilgi birikimlerini benden esirgemeyen, hayatımın her alanında hem akademik hem de manevi olarak bana bir yol gösterici olan, hayatımın geri kalanında da daima örnek alacağım danışman hocam Prof. Dr. Yusuf TEPELİ'ye saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda yer alan jüri üyeleri Prof. Dr. Mustafa YILDIZ ve Doç. Dr. Ümit YILDIZ'a tezime katkıları için teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden beri değerli bilgilerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ'ye, Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e ve Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecimin en başından beri destek veren, beni sabırla dinleyen ve asla geri çevirmeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Gör. Uğur ÖZBİLEN'e teşekkür ederim.

Her zaman varlıklarını hissettiğim arkadaşlarım Ümmügülsüm İNAN, Vedat TOK ve Osman SİVRİER'e; sevgiyle, sabırla, verdiği motivasyon ve inançla hayatımın her alanındaki destekçim Sultan Nur Kaya'ya sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Doğduğum günden beri beni sabırla ve sevgiyle büyüten, yetiştiren, bana inanan ve güvenen, hep yanımda olan sevgili annem Cemile DEMİRTAŞ ve saygıdeğer babam Bayram DEMİRTAŞ'a, ablalarım Elif BATTAL ve Filiz DEMİRTAŞ'a canı gönülden teşekkür ederim.

Ömer DEMİRTAŞ

Antalya, 2023

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BAĞLAÇLARIN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

DEMİRTAŞ, Ömer

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Temmuz; 2023: 171 sayfa

Bu çalışma, ortaokul 6.sınıf Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretimine ilişkin görüşlerini almak ve bu konudaki tecrübelerini fenomenolojik bir yaklaşımla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki ilgili kazanım dikkate alınarak çalışma planlanmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Aksu, Döşemealtı ve Kumluca ilçelerindeki 14 devlet ve 5 özel ortaokulda görev yapan 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için öğrenciler ile odak grup görüşmesi ve araştırmacı gözlemi de çalışmaya dahil edilmiştir. 6’şar öğrenciden oluşan 2 grupla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, veriler öğrenciler için geliştirilmiş odak grup görüşme formu ile elde edilmiştir. Ek olarak araştırmacı 5 ayrı derse katılarak gözlem yapmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve kodlara ayrılarak bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın güvenirliğini saptamak için Miles ve Huberman (1994) ortaya attığı güvenirlik belirleme formülü kullanılmış, hesaplamada çalışmanın güvenirliği %91 olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, bağlaç öğretiminde en sık kullanılan bağlaçların “ve”, “fakat”, “ama” bağlaçları olduğu tespit edilmiş, öğrencilerin en fazla “da/de”, “ki”, “ile” bağlaçlarını öğrenmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerine göre 6.sınıf sonunda öğrencilerin metinlerde bağlaçları tespit etme başarısının yeterli olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin bağlaç öğretiminde eş biçimlilik gösteren bağlaçları öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ise bu noktada en fazla kolaylaştırıcı kurallar öğretme yoluna başvurdukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre okullarda ağırlıklı

olarak bağlaçların anlamsal özelliklerine dair bir öğretimin gerçekleştiği, en fazla öğretilen anlamsal işlevin ise zıtlık olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin, bağlaçların kelime, kelime grubu ve cümleleri bağlama görevlerini en fazla örneklendirme yöntemiyle öğrettikleri tespit edilmiştir. Bağlaçlara ilişkin kazanım programda okuma başlığı altında yer aldığı için katılımcılara bağlaçların becerilerle ilişkisi noktasında konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenler, konuşma becerisinde bağlaç kullanımına yönelik öğrencilerin ağırlıklı olarak bağlaçları yerinde kullandığını ancak bunu bilinçli olarak yapmadığını, yazdıkları metinlerde ise en fazla yanlışı eş biçimlilik gösteren bağlaçlarda yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bağlaç öğretiminde en fazla drama yöntemini uyguladığı, kullandıkları metinleri de genellikle öğrencilerin metinlerinden seçtiği tespit edilmiştir. 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç temasının değerlendirilmesinde ise öğretmenlerin pek çoğunun ders kitabını içerik ve etkinlik yönüyle yetersiz bulduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler ders kitabı dışında bağlaç öğretimi sırasında en fazla akıllı tahta ve ek kaynak materyallerinden yararlandığını ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Bağlaçlar, bağlaç öğretimi, dil bilgisi, öğretmen görüşleri, yapılandırmacı yaklaşım, fenomenoloji*

ABSTRACT

OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ON TEACHING CONNECTORS

DEMİRTAŞ, Ömer

Postgraduate Dissertation, Department of Turkish and Social Science Education

Advisor: Prof. Yusuf TEPELİ

July; 2023: 171 page

This study was carried out to gather the opinions of 6th-grade Turkish teachers on the teaching of conjunctions and to explore their experiences on this subject using a phenomenological approach. The study was planned by considering the relevant content in the Turkish Language Curriculum.

In the research, a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consisted of 31 Turkish teachers working in 14 state and 5 private secondary schools in Antalya province, including Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Aksu, Döşemealtı, and Kumluca during the 2021-2022 academic year. The data were obtained through face-to-face interviews using a semi-structured interview form prepared for teachers. To enhance the validity and reliability of the study, focus group interviews with students and researcher observations were also included. Focus group interviews were conducted with 2 groups of 6 students each, and the data were obtained using a focus group interview form developed for students. Additionally, the researcher made observations by participating in 5 different courses. The data obtained from the teacher and student interview forms were analyzed through content analysis, and the findings were categorized into codes. The reliability determination formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used to assess the reliability of the study, which was determined to be 91% in the calculation.

As a result of the research, it was determined that the most frequently used conjunctions in the teaching of conjunctions were "and," "but," and "yet," and it was found that students had the most difficulty in learning the conjunctions "da/de" and "ki," along with "with." According to Turkish teachers, by the end of the 6th grade, students' success in recognizing conjunctions in texts was sufficient. However, teachers stated that students have difficulty learning conjunctions that show isomorphism. In this regard, it has been observed that teachers mostly use teaching methods that facilitate rules. Based on the research results, it was evident that teaching mainly focused on the semantic features of conjunctions in schools, with contrast being the most taught semantic function. Teachers were found to teach the functions of conjunctions,

which connect words, phrases, and sentences, through exemplary methods. As the acquisition of conjunctions falls under the category of reading in the curriculum, participants were asked questions about their speaking, writing, and listening skills in relation to conjunctions. The teachers stated that students mostly use conjunctions appropriately but not consciously, and they make the most mistakes in conjunctions with isomorphism when writing texts. It was determined that most teachers utilize listening activities in textbooks to teach listening skills in conjunction teaching. The drama method was found to be the most commonly used teaching method for conjunctions, with the texts used often being selected from the students' own writing. When evaluating the conjunctions theme in 6th-grade Turkish textbooks, it was observed that most teachers found the content and activities in the textbook insufficient. Furthermore, the teachers stated that, apart from the textbook, they mainly benefited from smart boards and additional resource materials while teaching conjunctions.

Keywords: *Conjunctions, conjunction teaching, grammar, teacher opinions, constructivist approach, phenomenology*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Araştırma Soruları	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir?.....	8
2.2. Dil Bilgisi Nedir?	9
2.3. Dil Bilgisi Öğretimi.....	10
2.3.1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması	15
2.3.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Programlardaki Yeri.....	17
2.4. Sözcük Türleri Tasnifi.....	18
2.5. Bağlaçlar	20
2.5.1. Bağlaç Kavramı Üzerine.....	20
2.5.2. Bağlaç-Edat İlişkisi	22
2.5.3. Bağlaçların Türk Dilindeki Yeri	23

2.5.4. Kökenlerine Göre Bağlaçlar	24
2.5.4.1. Türkçe Kökenli Bağlaçlar.....	24
2.5.4.2. Yabancı Kökenli Bağlaçlar	29
2.5.4.3. Karışık Kökenli Bağlaçlar	29
2.5.5. Yapılarına Göre Bağlaçlar	29
2.5.5.1. Basit (Yalın) Bağlaçlar	30
2.5.5.2. Türemiş bağlaçlar.....	30
2.5.5.3. Birleşik Bağlaçlar.....	30
2.5.6. İşlevleri ve Görevlerine Göre Bağlaçlar	31
2.5.6.1. Sıralama bağlaçları.....	32
2.5.6.2. Denkleştirme Bağlaçları	33
2.5.6.3. Pekiştirme Bağlaçları	33
2.5.6.4. Nöbetleşme Bağlaçları.....	33
2.5.6.5. Cümle Bağlayıcısı Niteliğinde Bağlaçlar	34
2.5.7. Kullanım Yerlerine Göre Bağlaçlar	36
2.5.8. Bağlaçların Programdaki Yeri.....	38
2.5.9. Bağlaçların Öğretimi.....	39
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım	40
2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımında Dil Bilgisi Öğretimi	43
2.8. İlgili Çalışmalar	46
2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	46
2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Öğretmenler İçin Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	54

3.3.2. Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Odak Grup Görüşme Formu	55
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Araştırmacı Gözlem Formu	56
3.5. Veri Toplama Süreci	56
3.6. Verilerin Analizi	58
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	58

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bağlaç Öğretiminde Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular	60
4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Kullanımı ve Öğretimine Yönelik Görüşleri	60
4.1.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde En Çok Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşleri	60
4.1.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğretiminde Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşleri	63
4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşleri	67
4.1.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Görüşleri	68
4.1.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçların Bulunmasına Yönelik Görüşleri	70
4.1.2.2.1. “Zorluk Yaşandığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi	71
4.1.2.2.2. “Zorluk Yaşanmadığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi	72
4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri	73
4.1.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri	73
4.1.3.1.1. “Anlamsal Özelliklerin Öğretildiğine Dair Görüşler” Alt Kategorisi	74

4.1.3.1.2. “Anlamsal Özelliklerin Öğretilmediğine Dair Görüşler” Alt Kategorisi	76
4.1.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Görüşleri	77
4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Becerilerle Olan İlişkisine Yönelik Görüşleri	80
4.1.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşleri.....	80
4.1.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Hangi Bağlaçların Yazımında Hata Yaptıklarına Yönelik Görüşleri.....	83
4.1.4.2.1. “Yazımsal Olarak Hatalı Kullanıldığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi	84
4.1.4.2.2. “Anlamsal Olarak Hatalı Kullanıldığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi	85
4.1.4.2.3. “Hata Yapılmadığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi	85
4.1.4.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşleri	86
4.1.4.3.1. “Dinleme Becerisine İlişkin Etkinlik Yapıldığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi.....	87
4.1.4.3.2. “Dinleme Becerisine İlişkin Etkinlik Yapılmadığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi.....	88
4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere Yönelik Görüşleri	89
4.1.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşleri	89
4.1.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Metinlere Yönelik Görüşleri	94
4.1.5.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri.....	97
4.1.5.3.1. “Yetersiz Olduğuna Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi.....	98

4.1.5.3.2. “Kullanılmadığına Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi	100
4.1.5.3.3. “Yeterli Olduğuna Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi	101
4.1.5.3.4. “Geliştirilebilir Olduğuna Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi	101
4.1.5.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullandıkları Materyallere Yönelik Görüşleri	102
4.2. Bağlaç Öğretiminde Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular	105
4.2.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaçların Kullanımı ve Öğretimine Yönelik Görüşleri	105
4.2.1.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaç Öğretiminde En Çok Karşılaştıkları Bağlaçlara Yönelik Görüşleri.....	105
4.2.1.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaç Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Bağlaçlara Yönelik Görüşleri.....	107
4.2.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşleri	109
4.2.2.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Görüşleri.....	109
4.2.2.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçlara Yönelik Görüşleri.....	111
4.2.3. 6.sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların İşlevlerine Yönelik Görüşleri	112
4.2.3.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Anlamsal İşlevlerine Yönelik Görüşleri.....	112
4.2.3.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Görüşleri	114
4.2.4. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaçların Becerilerle Olan İlişkiye Yönelik Görüşleri	115
4.2.4.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşleri.....	116
4.2.4.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Yazılarında Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşleri.....	117

4.2.4.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşleri	119
4.2.5. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere Yönelik Görüşleri	120
4.2.5.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Görüşleri	121
4.2.5.2. 6.Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşleri	122

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	125
5.2. Öneriler	134
5.2.1. Program Tasarımcılarına ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	134
5.2.2. İleriye Dönük Araştırmalar İçin Öneriler	136
KAYNAKÇA	138
EKLER	145
EK 1- Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	145
EK 2- Öğrenciler için Odak Grup Görüşme Formu	148
EK 3 – Araştırmacı Gözlem Formu	150
EK 4-Veli Onam Formu	151
EK 5- Yeğitek Katılımcı Onam Formu	152
EK 6- Etik Kurul Kararı	153
EK 7- MEB Tez İzin Belgesi	154
ÖZGEÇMİŞ.....	155

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.3.1. Geleneksel Dil Bilgisi ve Yeni Dil Bilgisinin Karşılaştırılması.....	15
Tablo 2.3.2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dilbilgisi Kazanımları.....	18
Tablo 2.5.4.1. Türkçe Kökenli Bağlaçlar.....	25
Tablo 2.5.7. Bağlaçların Teorik Çerçevesi.....	37
Tablo 3.2. Çalışma Grubu Demografik Analizi.....	52
Tablo 4.1.1.1. En Çok Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	60
Tablo 4.1.1.2. Öğretiminde Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	63
Tablo 4.1.1.3. Öğretmenlere Göre Bağlaç Öğretiminde Zorlanılmasının Nedenleri (n=29)...	66
Tablo 4.1.2.1. Öğrencilerin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	68
Tablo 4.1.2.2. Eş Biçimli Bağlaçların Bulunmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	70
Tablo 4.1.3.1. Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	74
Tablo 4.1.3.2. Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	77
Tablo 4.1.4.1. Öğrencilerin Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)	81
Tablo 4.1.4.2. Öğrencilerin Hangi Bağlaçların Yazımında Hata Yaptıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	83
Tablo 4.1.4.3. Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	86
Tablo 4.1.5.1. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	89
Tablo 4.1.5.2. Bağlaç Öğretiminde Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	94
Tablo 4.1.5.3. Bağlaç Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	97
Tablo 4.1.5.4. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31).....	102
Tablo 4.2.1.1.1. En Çok Karşılaşılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	106
Tablo 4.2.1.1.2. En Çok Karşılaşılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	107
Tablo 4.2.1.2.1. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	107

Tablo 4.2.1.2.2. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	108
Tablo 4.2.2.1.1 Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	109
Tablo 4.2.2.1.2. Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	110
Tablo 4.2.2.2.1. Eş Biçimli Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	111
Tablo 4.2.2.2.2. Eş Biçimli Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	111
Tablo 4.2.3.1.1. Bağlaçların Anlamsal İşlevlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	112
Tablo 4.2.3.1.2. Bağlaçların Anlamsal İşlevlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	113
Tablo 4.2.3.2.1. Bağlaçların Bağladığı Unsurlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	114
Tablo 4.2.3.2.2. Bağlaçların Bağladığı Unsurlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	115
Tablo 4.2.4.1.1. Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	116
Tablo 4.2.4.1.2. Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	117
Tablo 4.2.4.2.1. Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)....	118
Tablo 4.2.4.2.2. Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)....	118
Tablo 4.2.4.3.1. Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	119
Tablo 4.2.4.3.2. Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6).....	120
Tablo 4.2.5.1.1. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem/Tekniklere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	121
Tablo 4.2.5.1.2. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem/Tekniklere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	122
Tablo 4.2.5.2.1. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	123
Tablo 4.2.5.2.2. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6).....	124
Şekil 2.3. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Şeması.....	14

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
BG	: Bize Göre
Ç	: Çağlayanlar
DA	: Devlet Ana
E	: Eylül
G	: Gülnar
GDB	: Geleneksel Dil Bilgisi
GH	: Gönül Hanım
GS	: Gök Sancak
İY	: İstiklal Yolunda
K	: Kilit
KMI	: Karanlıkta Mum Işığı
M	: Monologlar
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
S	: Su
s.	: Sayfa
SH	: Siyasi Hikayeler
SK	: Son Kuşlar
ŞM	: Şehir Mektupları
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TS	: Türkçenin Sırları
TSA	: Türk Sözü'nün Aslı
TT	: Türkistan Türkistan
Üİ	: Üç İstanbul
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
vs.	: Vesaire
Yay.	: Yayınları

YB : Yağmur Beklerken
YDB : Yeni Dil Bilgisi
ZSY : Zübüklüğün Sonu Yok



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, kelimelerden oluşmuştur. Bu kelimelerin her birinin ayrı özellikleri olmasına rağmen ortak bir noktada; dil bilgisi alanında buluşurlar. Program, kazanımlar, öğretim yaklaşımları, öğretmen, öğrenci ve sınıf atmosferi gibi pek çok etken dil bilgisi öğretiminin niteliğini belirlemektedir.

Farklı yaklaşımlar dil bilgisi öğretiminde farklı uygulamaları beraberinde getirmiştir. Onlarca yıl boyunca kuralcı bir çizgide ilerleyen eğitim anlayışı 2005 yılından itibaren benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile beraber öğrenciyi özerk kılmaya çalışan ve onun zihin becerilerini ön plana çıkaran bir süreç halini almıştır. Soru-cevap, düz anlatım gibi tekniklerden, öğrenciyi merkeze alan bu anlayışa geçişle birlikte yaparak-yaşayarak öğrenme fikri ön plana çıkmıştır. Ayrıca dil bilgisi “Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak öğretimde de iletişimin geliştirilmesinde araç olarak görülür” (Güneş, 2013). Son üç programda (2009-2018-2019) dil bilgisi okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. Bugün benimsenen anlayış dil bilgisinin diğer alanlar içine dağıtılmasıdır. Böylece ezberletilen, sadece teorikte kalan bir öğretim değil, kullanılan bir dil bilgisi esas alınmıştır.

Yaklaşımların, programların veya konuların öğretilme niteliğini yorumlayabilmenin etkili yollarından biri de sınıfta öğretici rolünde bulunan öğretmenlerin görüşleridir. Alanyazında dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar (Erdem, 2008; Önal, 2010; Durukan, 2010; Ayrancı, 2017; Salman ve Aydın, 2018; Göçer, 2019) mevcuttur.

Dil bilgisi konularından biri olan bağlaçların öğretimi de bu anlayış içinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bağlaçlar iletişimde önemli bir yere sahip olan ve isteğimize göre konuşmamızı şekillendiren dil bilgisi öğeleridir. Ailede başlayan dil öğretiminde bağlaçları da ilk olarak burada kullanırız. Ancak bağlaçlar görüldüğü kadar da yüzeysel değildir ve içerik, anlam olarak pek çok unsuru içinde barındırır. Adından hareketle ilk olarak salt bağlama işlevine odaklanılsa da bağlaçların görevi bununla sınırlı değildir. Programda bağlaçların öğretiminin de diğer dil bilgisi konuları gibi yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yapılması gerektiği belirtilmiş olup yapılandırmacı yaklaşımda yer alan sezdirme ve tümevarım

ilkelerinin esas alınması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019). Bu konuda en sık kullanılan bağlaçlardan daha az kullanılan bağlaçlara doğru ilerleme sağlanması da öğrencinin bildiği bağlaçlardan hareketle özgüvenini arttırarak daha başarılı bir öğretim süreci içinde bulunmasına katkı sağlayabilir.

TDÖP (2019) 6.sınıf düzeyinde yer alan bağlaçlarla ilgili kazanım şu şekildedir:

“T.6.3. Okuma

Söz Varlığı

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar” (MEB, 2019).

Ancak bağlaçların 6.sınıfa dek hiç kullanılmaması veya kullanılıp fark edilmemesi söz konusu değildir. Bu konuda 5. Sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde farklı beceriler ve farklı kazanımlar içerisinde de bağlaç sezdirimi görülmektedir.

Ortaokul 5.sınıfta; konuşma becerisi içerisinde bir kazanım, 6.sınıfta; yazma becerisi içerisinde bir kazanım, 7.sınıfta; yazma becerisi içerisinde bir kazanım, 8.sınıfta; okuma becerisi içerisinde bir kazanım bulunmaktadır (MEB, 2019). Bu kazanımlar geçiş ve bağlantı ifadeleri olarak tanımlanan bağlayıcılara yöneliktir.

Görüldüğü üzere programda bağlaç sözcüğü kullanılmamış olsa da bağlaçların kullandırılması konusunda kazanımlar bulunmaktadır. 5.sınıf düzeyinde öğrencilerin bağlaçları fark etmesi ve ilköğretim sonuna kadar da aktif olarak çeşitli bağlaçları kullanması istenmiştir.

Programda 6.sınıf Okuma/Söz Varlığı başlığı altında yer alan bağlaçların öğretimi noktasında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bağlaçlarla ilgili çalışmalara bakıldığında Karaşin (2008), Çelik (1999), Taşbey (2020), Şenlik (2016) gibi isimlerin çalışmaları göze çarpmakla birlikte bu çalışmalar bağlaçların anlamsal işlevlerine yöneliktir. Öğretim noktasına en yakın çalışma Çakmak (2016) olmakla birlikte bu çalışma edat, bağlaç ve ünlemlerin öğretimi ve ağırlıklı olarak öğrencilerin bu konuları anlaması boyutuyla ilgilidir. Oysa öğretimin niteliğini yorumlayabilmek için sadece öğrenci değerlendirmesi yeterli görülmemelidir. Bu noktada konuların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri ve tecrübeleri; bağlaç öğretiminin düzeyi, eksiklikleri ve uygulanabilir yeni fikirler açısından çok büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın da bu vesileyle alanyazında uzun zamandır süregelen bir eksiği gidereceği öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yapılandırmacı yaklaşıma yönelik düzenlenen bağlaç öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Günümüzde bağlaç öğretimi diğer dil bilgisi konuları gibi yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiştir ancak uygulamada öğretmen, öğrenci, teknolojik imkânlar gibi pek çok değişken öğretimi olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle çalışmanın temel amacını bağlaç öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi oluşturmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Araştırma Soruları

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen bulgular için hazırlanmış araştırma soruları;

1. Grup Sorular: Türkçe öğretmenlerinin, bağlaçların kullanımı ve öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 1.1. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde en sık kullandıkları bağlaçlara yönelik görüşleri nelerdir?
 - 1.2. Türkçe öğretmenlerinin, öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Grup Sorular: Türkçe öğretmenlerinin, bağlaçların metinde bulunmasına ve diğer sözcük türlerinden ayırt edilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.1. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin metinde bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.2. Türkçe öğretmenlerinin, eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşleri nelerdir?
3. Grup Sorular: Türkçe öğretmenlerinin, bağlaçların işlevlerinin öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.1. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaçların anlamsal işlevlerinin öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.2. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaçların bağladığı unsurların öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Grup Sorular: Türkçe öğretmenlerinin, bağlaçların becerilerle olan ilişkine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 4.1. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

- 4.2. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılarında bağlaç kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.3. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Grup Sorular: Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere yönelik görüşleri nelerdir?
- 5.1. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nelerdir?
- 5.2. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan metinlere yönelik görüşleri nelerdir?
- 5.3. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan ders kitaplarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 5.4. Türkçe öğretmenlerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerden elde edilen bulgular için hazırlanmış araştırma soruları;
1. Grup Sorular: 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçların kullanımı ve öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
- 1.1. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaç öğretiminde en çok kullanılan bağlaçlara yönelik görüşleri nelerdir?
- 1.2. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaç öğretiminde en çok zorlandıkları bağlaçlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Grup Sorular: 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçların metinde bulunması ve diğer sözcük türlerinden ayırt edilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2.1. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2.2. 6.sınıf öğrencilerinin, eş biçimli bağlaçlara yönelik görüşleri nelerdir?
3. Grup Sorular: 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçların işlevlerinin öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.1. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçların anlamsal işlevlerinin öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.2. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçların bağladığı unsurların öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Grup Sorular: 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaçların becerilerle olan ilişkine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.1. 6.sınıf öğrencilerinin, konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

- 4.2. 6.sınıf öğrencilerinin, yazılarında hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.3. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Grup Sorular: 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere yönelik görüşleri nelerdir?
- 5.1. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nelerdir?
- 5.2. 6.sınıf öğrencilerinin, bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişimi, öğretim yollarındaki düşünce ve yaklaşımların değişimiyle birlikte Türkçe dersi için de yeni anlayış ve uygulamalara geçilmiştir. Eski anlayışlardan sonra yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrencinin karar verdiği ve sorumluluk aldığı bir öğretim süreci planlanmıştır.

TDÖP’de (2019) yer alan özel amaçlardan biri; Türkçeyi bilinçli, doğru ve özenli kullanmak olarak belirtilmiştir. Bunu yaparken de konuşma ve yazma kurallarına uyulması amaçlanmıştır. Bu yüzden programda dil bilgisi, temel dil becerilerinden ayrı bir beceri olarak ele alınmamış ve hep birlikte öğretilmesi amaçlanmıştır. Çünkü dil bilgisi bir amaç değil, dili doğru kullanmayı sağlayan bir araçtır (Erdem, 2007). Dil bilgisi temel dil becerilerinin niteliğinin artmasını sağlayan bir “usta” beceri olarak görülebilir. Bu alanlardan herhangi birinde dil bilgisi yanlış olursa veya yanlış anlaşılmalara yaşanırsa iletişim sekteye uğrayabilir.

Dil bilgisine ait konulardan biri bağlaçlardır. Bağlaçlar iletişimi istediğimiz şekilde yönlendirmemizi sağlar ve anlam üzerinde oldukça etkilidir. Bu konunun öğretimi ve öğretim sürecinin planlanması da büyük önem arz etmektedir.

Bağlaçlar da diğer sözcük türleri gibi öğrenciyi öğretimin temeline alan ve eski yaklaşımların getirdiği tüm olumsuzluklardan kurtarmayı amaçlayan yapılandırmacı anlayışla öğretilmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışta öğrencinin dersi sevmesi, öğrenmeyi istemesi esas noktalardan görülür. Çünkü öğrencinin motivasyonu arttıkça öğrenme başarısı da aynı düzeyde artış gösterecektir (Pakay ve Blumenfeld, 1990; Pintrich, 1999).

Dil bilgisi ve bağlaçlarla ilgili bugüne dek pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar bağlaçların uygulamadaki durumunu kapsamamış, sadece teorik boyutuyla sınırlı kalmıştır. Oysa dil bilgisini odağına alan pek çok öğretmen görüşünün alındığı çalışma vardır.

Bu nedenle de bağlaçların öğretim boyutuyla ilgili bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ayrıca bağlaçların öğretimi, öğretim sürecinde yaşanan zorluklar, temel dil becerileri ile ilişkisi ve bu süreçte kullanılan yöntemler, metinler, ders kitapları ve materyallere yönelik de öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlaması amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmesi ve araştırma gözlemi de yapılmıştır.

Çalışmanın bu yönleriyle hem görev yapan öğretmenlere hem de gelecekte göreve başlayacak öğretmen adaylarına bir fikir sunması ve yol göstermesi öngörülmektedir. Ayrıca bundan sonra yapılacak araştırmalar için de bir başlangıç niteliği taşıması önemli olacaktır. Bu sebeplerle, bağlaçlarla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmanın hem iletişimde hem de Türkçe dersi konuları içinde önemli bir yere sahip olan bağlaç konusunu ele aldığı için alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Örnekleimde yer alan katılımcı grubun araştırmanın evrenini temsil etme yeterliliğine sahip olduğu,
- Katılımcıların sorulara içtenlikle ve ciddiyetle cevap verdiği,
- Araştırmacı tarafından geliştirilen ve alandaki uzmanlar tarafından kontrolü sağlanan veri toplama araçlarının çalışmaya ve amaca hizmet ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2021/2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez (Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa, Aksu, Döşemealtı) ve Kumluca ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görevini sürdüren, bulunduğu eğitim öğretim yılında 6.sınıf Türkçe derslerine giren 31 Türkçe öğretmeni ve 2021/2022 eğitim öğretim yılında 6.sınıf düzeyinde öğrenim gören 12 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma, öğretmenler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenciler için geliştirilmiş odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış araştırmacı gözlem formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: “Sadece insana ait olan ve benzersiz yapısı sayesinde basit fakat zengin durumlar meydana getirebilen; fikirler, hareketler ve insanlar arası ilişkilerin merkezinde yer alan yeti” (Chomsky, 2009).

Dil bilgisi: “Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır.” (Göğüş, 1978: 337).

Bağlaç: Hacıeminoğlu’na göre (1992) “Sadece kelimeleri ve kelime gruplarını değil cümleleri de bağlayan aynı zamanda çeşitli anlamlar da katabilen kelimelerdir.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı: T.C. MEB tarafından uygulanan ve 1. Sınıftan 8.sınıfa kadar süren programdır (MEB, 2019).

Fenomenoloji: Nitel araştırmalar içinde bireylerin bir kavramla ilgili duygu, perspektif ve anlayışlarını ifade etmelerinin yolu; bu kavramı nasıl tecrübe ettiklerini tarif etmek için kullanılan ve başvurulan bir araştırma yöntemidir.

Yapılandırmacı yaklaşım: “Zihinsel olarak aktif durumda olan öğrencinin, öğrenme sürecinin merkezinde olduğunu ve bilgiyi almayı kendisinin yapılandığını ifade eden kuram” (Güneş, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir?

İletişim kurmada eşyalar, jestler, işaretler vb. çeşitli yollardan faydalanırız. Ancak hiçbir dil olmadan tam anlamıyla iletişimi sağlamaz. Dolayısıyla insanlar iletişim kurarken dile ihtiyaç duyarlar. Güzel (2014:17) “Dil her şeyden önce şuur işidir” der.

Evrendeki diğer varlıklardan bizi ayıran; olguları, kavramları, düşünceleri aktarmamıza ve güçlü bir bağlantı kurmamıza yarayan yegâne araç dildir. Dilin özelliği iletişim kurmakla sınırlı değildir. Bunun yanında bu iletişimin neticesinde pek çok işlevi barındırır. Dil; düşüncelerin, topluma ve insanlığa ait kültürün, tecrübelerin aktarımında en önemli araç, kişileri birbirine yaklaştıran büyümlü bir yapıdır (Çekin ve Çalışkan, 2020). Dilin varlığıyla yüzyıllar öncesinden haberdar olmuş bulunmaktayız. Dil, milletlerin temelini, kültürlerin taşıyıcısı rolünü üstlenir. Dilsel yardım olmadan hiçbir olgu yüzyıllar boyunca yaşayamaz.

Dile dair bugüne dek alanın uzmanları tarafından pek çok çalışma, araştırma ve tanımlama yapılmıştır. Çalışmamızın içeriğinde bu görüşlerden bazılarının verilmesi gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Korkmaz’a göre (2003) “Dil, insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılır. Seslerden örülmüştür ve pek çok işlevi vardır. Duyguların, düşüncelerin paylaşımını sağlar.”

Aksan (2009) ise dilin, “fikir, his ve arzuların, insanların oluşturduğu bir cemiyette diğer kişilere iletimini sağlayan, farklı yönleri olan dizge” olduğunu belirtmiştir.

Banguoğlu’nun (1986) ise dil için; “insanların düşüncelerini paylaşmak ve alıcıya göndermek için kullandıkları sistemdir. Jest mimiklerle de farklı anlaşı unsurlarıyla da bunu yapabiliriz. Ancak bunların en harikası dildir” demiştir.

Dile dair bizim toplumumuza ait bilim insanlarının düşünceleri ve tanımları kadar dünyaya dil konusunda örnek fikirler ve çağ atlatan görüşler aktaran bilim insanlarının görüşleri de kıymetlidir. Bunlardan başlıcaları olan, dil konusunda bugün çoğu kişinin rehber edindiği uzmanların da fikirlerine yer vermek gerekir.

Sapir (1921) dili; “farkında olunarak ortaya çıkarılmış olan simgelerle iletişim kurma yolu” olarak tanımlamıştır.

Chomsky (1957) ise dilin “tümce üretme mekanizması” olduğunu ileri sürmüştür.

TDK ise dili, “kişilerin işittiklerini ve zihinlerinde oluşturdukları fikirleri aktarmak için sözcüklerle ya da sembollerle gerçekleştirdikleri anlaşma” olarak tanımlamıştır.

Herkesçe kabul görmüş yukarıdaki isimlerin tanımlamalarına göre “dil” için bazı görüşlerde ortaklık bulunmaktadır. Tanımlamalarda çokça gördüğümüz ortak paydalar; “duygu, düşünce, istek aktarımını sağlaması”, “toplumun ortak malı olması ve ortak bir anlaşma sonucu meydana gelmiş olması”, “ortak kurallarının bulunması”, “çok yönlü bir yapıya sahip olması” ve “gelişmiş bir sistem olması”dır. Dilin insanlar, insan toplulukları, geçmiş ve gelecek için oldukça kıymetli ve hayati olduğunu görebildiğimiz bu tanımlamalar sonucu şu yargıya varabiliriz; Dil, bireyin ve özellikle de toplumun anlaşması, düşünceleri paylaşması ve toplumun varlığını devam ettirebilmesi açısından olmazsa olmaz yegâne araçtır.

Bu görüşler dışında dil hakkında şu özellikleri de söyleyebiliriz;

Dil, insana özgüdür ve iletişim işleviyle birlikte bilgiyi doğrudan aktarma işlevine de sahiptir. Her dilin kendine has kuralları vardır ve bu kurallar “dil bilgisi” olarak isimlendirilir. Dil canlıdır, kuralları gereğince canlı kalmaya devam eder. Bir dili konuşan kalmadığında ise o dil artık yok olur ve ölür. Yani bir dilin de insan gibi yaşamı olduğunu söyleyebiliriz; doğar, yaşar ve ölür. Dil, tabii bir varlıktır ve programlı bir şekilde ortaya atılmaz. Esperanto vb. diller yapaydır ancak kalıcı olamamışlardır. Dil değişken yapıdadır ve varyantlaşmaya gider. İşaretler bir kenara koyulursa dil, seslerden oluşur. Diller için iyi, kötü, güzel vb. değerlendirmeler yapılamaz. Bu görüşler bilimsel olmamakla birlikte öznelidir.

2.2. Dil Bilgisi Nedir?

Başlarda felsefe bağlantılı olarak ortaya çıkan dil bilgisi daha sonra başlı başına bir bilim halini almıştır. Dil bilgisinin Batı’daki karşılığı “gramer”dir. Gramer eski Yunancadaki “yazı” anlamına gelen “gramma” sözcüğünden türemiştir.

Sağlıklı iletişim kurmak, anlaşılacak ve doğru anlamak için dili kullanırken birtakım kurallardan faydalanırız. Bu kuralların belirlenmesi, hissedilmesi ve öğretiminde dil bilgisini temel alırız. Sağır’a (2002) göre “düzgün konuşmak, düzgün yazı yazabilmek dil denilen unsurun normlarına olabildiğince yetkin olarak mümkün hale gelir, bu durumu da sadece dil bilgisi gerçekleştirebilir.”

Bugüne dek dil bilgisine yönelik pek çok tanımlama yapılmıştır.

Göğüş’e (1978:336) göre “bir topluma diline ait ses, kelime çeşidi, bu sözcük türlerinin nasıl oluştuğu, kullanımda yerleşmeleri ve cümlede üstlendikleri vazifeleri ve daha başka durumlarını araştıran bilimdir.”

Korkmaz (2007: 68) ise “farklı seviyedeki öğrenim alanlarında ve okullarda cümleyi, yapısını anlatan alandır. Bununla birlikte biçim de bu alanın öğretim konularından biridir” şeklinde ifade etmiştir.

Göçer (2008), “Dil bilgisi, dillerin işleyişine zemin hazırlayarak ve gidişatını belirleyerek sistemli ve etkileyici şekilde kullanılmasına olanak sağlar” görüşünde bulunmuştur.

Tanımlardan da hareketle dil bilgisinin, bir dilin kurallarına yönelik, kullanılmasına yönelik, cümle yapısına yönelik bilgileri ve detayları içerdiği söylenebilir. Önceleri yalnızca yazılı dili inceleyen dil bilgisi zamanla dili bütün olarak ele alan bir bilim dalı hâline gelmiştir. Sözcükleri, cümleleri ve dilsel yapıları çeşitli yönleriyle ele alan dil bilgisi kavrandıkça, iletişimin güçlendiği de görülecektir (Güneş, 2013). Anlama ve anlatma kabiliyetini geliştirmedeki önemli yollardan biri dilin kurallarını bilmek ve o ekseninde kullanmaktır. Kullanmada ise toplumun bu konudaki bilinci, farkındalığı önemlidir. Toplumlara yeterince anlatılmayan ve fark ettirilemeyen durumlarda dil zarar görür, doğallığını kaybeder.

İnsanlığın doğuşundan beri var olan dilin yine var olan kuralları olmuştur. Kurallar gelişi güzel konulmaz, bunu dili kullanan kişiler bazen bilinçli şekilde koyar bazen de durum fark edilmeden zaman içinde kendiliğinden oluşmuş olur. Her iki durumda da dil bilgisi bunu kabul eder ve nasıl, ne şekilde geliştiğini ve gelişiminin ne olacağını kestirmeye çalışır. Dil bilgisi, bilimseldir. Bilimsel bir alan olarak topluma eğilir. Bu noktada diğer alanlarla iş birliği kaçınılmazdır.

2.3. Dil Bilgisi Öğretimi

Dile ait en başta aile sonra da çevreden eğitim alan bireyin dili doğru ve aktif şekilde kullanmasının başlıca yolu dil eğitimidir. Eğitim almadan oluşan dile ait bilgiler ve kazanımlar eksik yahut yanlış olduğunda bireyi doğru olmayan bir dil kullanıcısı haline getirecektir. Bu eksik ve hatalı dil kullanımını birey ve toplum açısından engellemek için dil eğitimi ve dil bilgisi öğretimi gerekir. Dili etkili kullanmanın ana yolu o dilin kurallarını bilmekle mümkündür. Bu kuralları kavramak için de dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyarız. Denilebilir ki Türkçe derslerindeki dil bilgisi öğretiminin ana hedefi öğrenciye kullandığı dilin kurallarını ve inceliklerini öğretmektir. Oymak (2004): “Biçimlerin manayı ne şekilde meydana getirip devam ettirdiğini belirlemek; bunları tamamıyla ifade etme ve alma becerisinin kabiliyet haline getirmek, düşünce üretme ve belirleme yeteneği, süresi, şekil ve aynı zamanda tüm açılardan geliştirmektir” olarak ifade etmiştir.

Fikir gibi, duygu gibi insan iletişimlerinin temelindeki aktarımların nasıl geliştiği, daha iyi nasıl gelişebileceği, bu gelişimler arasında ne gibi farkların olduğu hususlarında bize bilgi veren dil bilgisi aynı zamanda sadece konuşmada değil tüm iletişim becerilerinde ayrı ayrı ele alınıp incelenmektedir. İncelemeler farklı sonuçlar ve yaklaşımlar ortaya çıkarsa da en nihayetinde insanı ve kullandığı dili esas aldığı için bu alanın üreticisi aynı zamanda kullanıcısı olan insanın zihninde bir merak unsuru olmaya devam edecektir.

İyi iletişim kuran toplumda sağlıklı ilişkiler meydana gelir. Günümüzde toplumun her alanında iletişim eksikliği göze çarpmaktadır. Bu anlama ve anlatma eksikliğini gidermenin temeli Türkçe derslerinde verilen dil bilgisi öğretimine kadar götürülebilir.

Dykes (2007: 3) “dil bilgisinin pek çok öğrencide olumsuz çağrışım yaptığını” belirtmektedir. Bu olumsuz çağrışıma sebep davranışçı yaklaşımın izleri gösterilebilir. Öğrencileri ezbere yönelten, öğrenciyi pasif kılan ve soyut bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştiren davranışçı yaklaşımın eğitim sistemi öğrencilere sunduğu ham bilgilerle onları dil bilgisine yönelik iyi olmayan bir tutuma itmiştir. Bugün geline nokta da yaklaşım ve anlayış değişse de davranışçı ekolde yetişen ve eğitim gören kimi meslektaşlarımızın eski uygulamaları devam ettirdiği bilinmektedir. Bu durumun, az da olsa bazı öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumsuz duygular beslemesine sebep olduğu söylenebilir.

Bu görüşten hareketle yıllar boyu hem dil öğreticilerinin hem de öğrencilerin nasıl zorlu yollardan ve çıkması zor bir yokuştan geçtiği görülebilir. Bugün çoğu kişinin eleştirdiği bir anlayışın yıllar boyu nasıl sürdürüldüğü belki de farklı bir araştırma konusu olmalıdır. Öğrenciler verileni almaya çalışmış, bu süreçte görüş, fikir beyan etmemiş/edememiş ve “başarısız olduğu” durumlarda yetkinliği olmayan birey olarak varsayılmıştır. Oysa ki öğrenci öğretimin temelidir ve fiziksel olarak pasif kalsa da zihin çalışmaktadır. Zihni çalıştırmak için de uygun ortam gerekir. Elbette ki stresli ve sadece öğretmenin aktif olduğu bir sınıf ortamı sıkıcı olmaktadır ve öğrenciler dersin bitimine ya da öğretimin son bulduğu noktaya kadar tamamen bir bilgi birikimi yapamamaktadır.

“Dil bilgisi dile dair temel oluşturur. Öğretim sürecinde bu temele ait bilgi ve birikimlerin, anlayışın içselleştirilmesi dilin sisteminin anlaşılmasını ve manalı hale gelmesini kolay kılar. Bu sebebe dayalı olarak bu alana özen gösterilmesi, önemsenmesi her açıdan dil ve dil öğretim kalitesini, yeterliliğini arttıracaktır. (Canlı ve Tepeli, 2019). Kavcar ve arkadaşlarına (1995: 74) göre; “tüm toplumu alakalandıran dil bilgisi, doğal olarak en çok çocukları ilgilendirir. Çünkü dili öğrenmektedirler ve bu süreçte pek çok eksik ya da yanlış görülebilir.”

Eksik ya da yanlış öğrenmeleri düzeltmek ve doğrusunu öğretmek sıfırdan öğretim sürecine başlamaktan bir bakıma daha zordur. Bu nedenle öğretim sürecinin en başından

itibaren planlı, programlı ve devamlı hale gelecek bir sistem kurulmalıdır. Öğretimin en önce ailede başladığı varsayıldığında aile de sürece dahil edilebilir. Pek çok yerel ağız konuşucusunun temelde yatan gerekçesi içinde bulunduğu çevre ve ailedir. Bu durum bir zenginlik olarak görülse bile bir toplumda herkesin herkesle sağlıklı biçimde anlaşabilmesi hem iletişimi hem bağlılığı hem de toplumun bir olma gücünü arttıracaktır.

Yıllar boyu dil bilgisi öğretimine yer verilmiş hatta yapılandırmacı yaklaşımla öğretim kalitesinin artırılması amaçlanmış olsa da halen istenilen düzeyde olunamadığı bilinen bir gerçektir (Erdem, 2008;86). Buna sebep olarak eski anlayışla devam eden öğretim ortamlarının ve öğretmenlerin bulunması, uygun tekniklerin bir türlü uygulamada tam olarak kullanılamaması, toplumun tam olarak içselleştirememiş olması sayılabilir.

Pek çok çalışmadan çıkan sonuçlarla yıllar sonunda tekrar dil bilgisi öğretiminin neden başarısız olduğu noktasına değinmek, bir durum tespiti yapmaktan öte belki yeni bir planlama yapma zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı anlayışa uzun yıllar önce geçilmiş olmasına rağmen hâlâ bu yaklaşımın özelliklerini tam olarak uygulayabilmek uzağımızdadır. Pek çok sebeple eksik kaldığımız gerçektir. Bir gerekçenin değil tamamının yeniden gözden geçirilmesi zaruri bir ihtiyaçtır.

Dilin ailede öğrenilmeye başlandığını düşünürsek ağız özelliklerinin de konuşucuda kendini göstereceği düşünülebilir. Bu konuda Dolunay (2010); “yakın çevreden ilk olarak dilin alınmasıyla yakın çevrenin diline ait ağız farklılıkları da öğrenen kişiye aktarılacaktır. Dolayısıyla geliştirilmesi gereken temel hususlardan biri ortak dili yani ölçünlü dili muhafaza etmektir” görüşünü ortaya atmaktadır. Kerimoğlu’na (2007) göre; “dil bilgisi alanına hâkim birinin dili mükemmel kullanacağını düşünmek direkt olarak anlamlı sayılmaz. Fakat bunu ve bilmenin konuşucuda dilin işleyişi ve yapısı ile ilgili bir farkındalık yarattığı bilinmektedir.”

Sağır (2002) davranışçı yaklaşımla hazırlanan Türkçe öğretim programı için; “halihazırdaki öğretim, birtakım durumları, normları, az sayıda ve bilinen örneklerle anlatmaktan öte bir işleve sahip değildir. Dilin ve dilin öğretiminin bir araç vazifesinde yer aldığı unutulurken temel dil becerilerine değinilmemekte ve konular, kavramlar, günlük yaşantımızda yeri olmayan birtakım hususlar ezbere dökülmektedir” görüşünde bulunmuştur.

2005 yılında değişen anlayışla birlikte; yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmaya başlamasıyla birlikte, eskiye nazaran daha kaliteli ve öğrenciler açısından daha çok sevilen bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği savunulabilir. Uygulandığı takdirde; öğrenciyi ezberden kurtaran, somutlaştırarak, öğrenci isteklerine ve ihtiyaçlarına göre öğretim gerçekleştirilmektedir. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) “öğretmenlerin ders kitapları dışında kendi hayatlarından örnekleri ve yaşantıları da öğrencilere sunması gerektiğini” belirtmişlerdir.

Bu yeni anlayışla birlikte dil bilgisi öğretiminde artık genel kabul görmüş ve uyulması gereken kriterler kısaca şöyle belirtilebilir;

Amaç; öğrencinin dil bilgisi kurallarını ezberlemesi değil, örneklerden ve etkinliklerden hareketle bu kuralları sezmesidir.

Seçilen metinler ve örnekler, Türkçenin güzelliğini gösteren; nitelikli yazarlardan ve metinlerden oluşmalıdır. Öğrencinin kendi oluşturduğu örnekler de kullanılmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde önce basit konular verilip ardından zor konulara geçilmelidir. Bunun dışında somut bir öğretimden başlanarak soyut kavram ve genellemelere gidilmesi öğrencinin zihninde öğretilen durumun anlamlandırılması açısından önemlidir. Bireyler, bilinen durumlarla hareket ettiklerinde kendilerine güven duyarlar. Bu yüzden de öğretim bilinen sırayla devam etmeli, az bilinen daha sonra da bilinmeyenlere ilerleyen bir süreç esas alınmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, tümevarım yoluyla yani parçadan bütüne yapılmalıdır.

Dil bilgisi; kural öğretimi değildir, bireyin günlük kullandığı dili destekleyici olmalıdır.

Sadece teoride kalan değil, aynı zamanda günlük yaşamda da pratik ve aktif olarak kullanılan bir dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Öğrencinin hayatında da kullanabildiği dili öğrenmesi, onun işine yarayacağını bilmesi aynı zamanda onu güdüleyecektir. Bu güdüleme daha nitelikli bir öğrenme ortamı yaratacaktır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006; Güven, 2020; 34; Pehlivan ve Aydın, 2021, s.63).

Yeni yaklaşımla birlikte dil bilgisi bir amaç değil; anlama ve anlatmanın tam olması için bir araçtır.

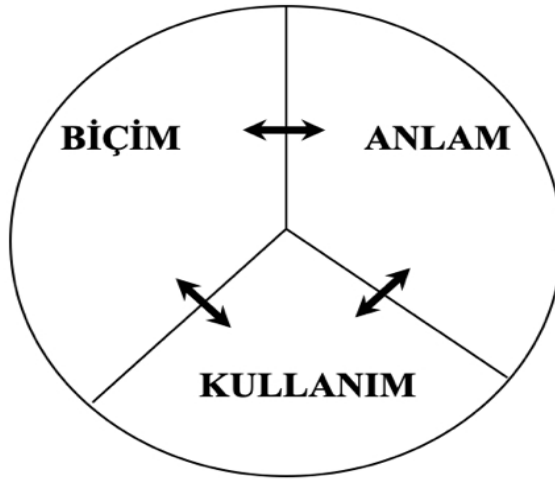
Uygulanacak öğretim stratejisi sabit değildir, konuya ve sınıfa göre belirlenmelidir. Ayrıca daha zor dil bilgisi konuları daha üst sınıflarda gerçekleştirilmelidir.

2006 senesinde yayımlanan TDÖP’de dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanıydı. Ancak 2015 ve 2018 yıllarındaki TDÖP’lerde bu konu için başka başlık açılmamıştır. Dil bilgisine ait kazanımlar programda temel dil becerileri içinde; konuşma ve yazma amaç kazanımlarında verilmiştir. Anlatma boyutunda verilen bu kazanımlar uygulanırken öğrencilerin anlama boyutunda da dil bilgisinin önemini bilmesi gerekmektedir. Burada öğretmene büyük görev düşmektedir. Programdaki değişiklikten hareketle, dil bilgisinin ayrı bir alan olmadığı ve diğer becerilerle iç içe öğretiminin yapılması gerektiği belirtilebilir. Bu yüzden ayrı bir saatte değil, dinleme, konuşma, okuma, yazma çalışmaları arasında verilmelidir. Kavcar’a (1998) göre “ayrı konu veya alan olarak değil, alıcı dil becerileri ile beraber uygulanmalıdır. Konuya ait alınacak bilgiler temel dil becerilerine yönelik olmalı, bu hususları geliştirmelidir.” Bu görüşten de

anlaşılacağı üzere dil bilgisine yönelik bir öğretim ancak dili kullanan kişilerin dili daha iyi kullanmasına odaklanmalıdır. Bunun içindir ki dil bilgisi bir amaç olarak yer alamaz, bir amaç değildir; dilin daha iyi kullanılmasını sağlayacak olan bir araçtır.

Dil bilgisi öğretiminde amaç kuralı ezberletmek ya da bilgiyi öğretmek değil, öğrencilerin bilgiyi ve kuralı sezerek kavramalarını sağlamaktır. Bu süreci yöneten öğretmen değil, öğrencinin zihnidir. Öğretmenin ancak bir rehber olduğu gözlenir. Hatta sıklıkla öğretmen de öğrenci rolündedir, onlarla birlikte öğrenir, bilgi üretir, başarıyı kovalar. Bu kavrama sürecinde dil becerilerinden yararlanılması, süreci öğrenciler açısından kolaylaştırır.

Dil yapılarının aktarılması ve öğretimi; kolaydan zora, basitten karmaşığa biçiminde aşamalandırılmıştır. “Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminde bazı yaklaşımlar biçim odaklı, bazıları anlam odaklı, bazıları ise işlevsel bir yapıya sahiptir. Örneğin; bütünden parçaya yaklaşımı anlam odaklı ilerler. Parçadan bütüne yaklaşımı ise biçim odaklı ilerler” (Pehlivan ve Aydın, 2021, s.82). Önemli olan yaklaşımların arasındaki farklar değil, yaklaşımların nasıl yararlı olabileceğine yönelik ortak yönlerin tespit edilmesidir.



Şekil 2.3. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Şeması (Larsen-Freeman 2001: 252)

“Dil bilgisi alanına ait bir oluşumun üç boyutlu şekilde olduğunu gösteren yukarıdaki tablo; biçim, anlam ve kullanım olarak ayrılmıştır. Bu ayrımında herhangi bir üstünlük olmadığı için bu şekilde belirtilmiştir.” (Larsen-Freeman 2001; Akt. Cem, 2005). Biçim, anlamı ve kullanımı; kullanım, anlamı ve biçimi; anlam ise biçim ve kullanımı etkilemektedir. Böylece tüm unsurlar iç içe geçmiş bir tabaka halini almıştır. Bu tabakanın ayrılması çok zor olmakla birlikte ayrılmasının ciddi dilsel zararları olabilecektir. Örneğin; yabancı dillerden alınan kelimelerin biçimsel olarak Türkçeye aykırı şekilde uyarlanması, bunun da ötesinde kullanılması bu zararlardan sadece biridir. Bu zararlar ve tehditler basit görülemez, bu sebeple

öğretimde en dikkat edilecek noktalardan biri kullanılabilen biçimlerin öğretilmesi ve anlamının bilinmesidir.

Eski anlayışların genel isimlendirilmesi geleneksel dil bilgisi olmuştur. Ezbere dayandırılan bir öğretim ve öğretim süreci, öğrenciyi pasif hale getiren sınıf yönetimi anlayışı, öğretici konumunda bulunan öğretmenin sınıfın yalnız hâkimi olması ve öğrenciye göre değil kendine göre bir öğretim belirlemesi, başarının bazen tek kelimeyle ölçülmesi, sürece dayandırılmayan ödevler, ürün odaklı ödev yaklaşımları gibi sebeplerle geçmişteki yaklaşımlar bu isimle anılmaktadır.

Geldiğimiz noktada ise bunların tam tersi bir anlayış temel alınmıştır. Öğretim ezberle değil, yapılandırmayla, bilgiyi üretme ve kullanmayla yani içselleştirmeye olur. Öğrenci daima aktiftir, fiziksel ve özellikle de zihinsel hareket devamlıdır, öğretmen sınıfın hâkimi değil rehberi yani zor durumlarda yol göstericisidir, öğretim yöntemi sınıfa hatta kişiye göre belirlenir, bireysel farklar çok önemlidir, uygun durumlarda her bir öğrenci için farklı teknik kullanılabilir.

2.3.1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması

Güneş (2013:76) eski anlayışla yani geleneksel yöntemlerdeki dil bilgisi ile bugünkü anlayışın farklılıklarını şöyle belirtmiştir:

Tablo 2.3.1. Geleneksel Dil Bilgisi ve Yeni Dil Bilgisinin Karşılaştırılması

Kuram	
GDB	YDB
Konular alanın uzmanlarınca ortaya atılır, ifade edilir.	Konular alanın uzmanlarınca belirlenirken eğitimciler fikir sunar, birlikte yol alınır.
Alana ait her konu alınır, sınırlamaya gidilmez.	Fayda sağlayan ve kullanılan durum ve noktaların öğretime yönelik hareket edilir. İşe yaramayan konular dışarıda tutulur.
Öğretimi yapılan hususları bireyler kullanamaz, beceri haline getiremez.	Bireyler öğrendiklerini kullanır, beceri haline gelir.
Ezbere dayalıdır.	Zihne dayalıdır, önemli olan anlamdır.
Amaç	
GDB	YDB
Kuralların öğretimi amaçtır.	Kurallar değil, kullanım esastır.
Her kural öğretilmeye çalışılır.	İşe yarayan hususlar öğretilir.

Sınıf ya da okul atlamak için bunları bilmek gerekir.

Bireyin kullanımı önemlidir. Akademik başarı ölçütü daha geri plandadır.

Kapsam

GDB

Tüm konular ele alınır. Her şey aktarılır.

Tüm sınıf düzeylerine baskın bir öğretim vardır.

Tüm sınıf düzeylerinde geçen yılın tekrarı yapılır.

Anlatım vardır, öğretmen anlatır; öğrenci sadece dinler ve anlamaya çalışır.

YDB

Kullanılan kelimeler ele alınır. Kullanımdan kalkmış bilgiler dışarıda tutulur.

Sınıf düzeylerine dağıtılmıştır, ihtiyaç olanlar eklenir.

Öğretim abartıya kaçmaz, bunun dili kullanmada bir araç olduğu unutulmaz.

Terminoloji

GDB

Tüm terimler öğretilir, terim öğretmek amaçlanır.

YDB

Çok az sayıda öğrenmek yararlıdır.

Faaliyetler

GDB

Örnekler çözülür, doğru ve yanlış olmasına bakılır.

Devamlı olarak kurallar aktarılır. Kural aktarımının bir sonu yoktur.

GDB

Yeri geldikçe örnekler çözülür, önemli olan kullanmaktır.

Sınıf atmosferi ve ilgi-ihtiyacına göre etkinlik seçilir.

Yöntem

GDB

Yöntemin özellikleri;

Önce kurallar aktarılır. Daha sonra alt kademelere ve derinliklere inilir.

Kurallar genellikle soyuttur. O yüzden soyut olan verilir ve somuta doğru devam eder.

Örneklerle de olsa sınıfta bir uygulama yapılacaksa bu en sonra bırakılır.

En geniş ve en çok alt başlığı olan kavram en genel kavramdır. Öncelikle en genel olan kavram verilir.

YDB

Yöntemin özellikleri;

Kurala en son ulaşılacak şekilde öğretim süreci planlanır.

Somut materyal vb. kullanılarak soyut olan kurala ulaşılır.

Genel kavram genellikle konu veya kuralın adıdır. Bu yüzden genelden değil, özelden başlanılır.

Öğretim süreci keşfetmeye dayanır. Sezdirme yöntemi bu süreçte büyük önem taşır.

2.3.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Programlardaki Yeri

1924 programı ortaokullara yönelik hazırlanmış ilk programdır. Dil bilgisi bu programda “sarf ve nahiv” başlığında yer almıştır (Eyüp, 2008:14).

1929 programı içerik ve uygulama açısından önceki programdan tamamen farklıdır. Çünkü 1928’deki Harf İnkılabından sonraki ilk programdır (Benzer, 2004:239). Bu programda dil bilgisi için kullanılan isim de değişmiş, gramer adını almıştır (Kutlubay, 2015:62).

Bundan sonraki iki program 1931-1932 ve 1938’de çıkarılmıştır. 1931 yılında dil bilgisi konularının çerçevesi genişletilmiştir. 1938’deki program ise kullanılan ifadeler dışında 1929 programıyla neredeyse aynıdır (Eylül, 2008:15). Bu programın en önemli özelliği dil bilgisi bölümünün olmamasıdır.

1949 programı önceki programlardan daha nitelikli olmakla birlikte (Hayran, 2002:20) dil bilgisi doğrudan yer almıştır. Bu programda dil bilgisi temel beceriler ile iç içe görülmüştür (Ömeroğlu, 2018:261) ve bu yönüyle önemlidir.

1962’deki programda ifadeler dışında farklılık olmamıştır.

1981’de uygulanmaya başlanan program önceki programlardan daha derli toplu olmakla birlikte dil bilgisi ayrı bir başlık halinde verilmiştir (Akkaya, 2011:18; Karaman 2018:60).

2005 yılından önceki programlarda özellikle de 1960’lara kadar günün şartları gereği imla ağırlıklı maddeler eklenmiştir. 1960’lardan sonra ise yazma, konuşma gibi alanların iyileştirilmesine çalışılan programlar görülmektedir. O günün şartlarında bu programlar amacına ulaşmış olsun ya da olmasın bugünkü amaçlara gidilebilecek programlar değildir ve neticede de anlayış değişmek durumunda kalmıştır.

2005’de yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle programlardaki dil bilgisi tanımı da değişmiştir. Artık programda, temel dil becerilerini destekleyen bir alan olarak görülmüştür.

Anlayış değişmiştir ancak uygulamada direkt olarak bu anlayışa geçilememesi durumu yaşanmıştır ve bu son derece normaldir. Yaklaşım değişmiş ama yıllardır eski sistemde öğretim yapan öğretmenler aynı kalmıştır, öğrenciler ve çevre değişmemiştir. Günümüzde henüz yapılandırmacı anlayışın görüşlerini tam olarak uygulayamıyor iken (Bağcı Ayrancı, 2017; Kılıç, 2019; Pehlivan ve Aydın, 2021) 2005 sonrası pek çok eğitim öğretim yılı belki de hazırlık ve alışma olarak değerlendirebilir.

2006 İlköğretim Türkçe Programı, yapılandırmacı anlayışın temele alındığı ilk programdır. 2015 Türkçe Programına, 2017 taslağına ve 2018 Türkçe programına temel oluşturduğu söylenebilir.

2006 İlköğretim TDÖP’de (6-8. Sınıflar) Dil bilgisinin diğer dil becerileriyle verilmesi, dil bilgisi öğretiminin uygulamaya dönük olarak yapılması, dil bilgisi konularını verirken

kolaydan zora bir sıralama olması, ezberin ön planda tutulmaması gibi pek çok önemli hususa değinilmiştir.

2015 TDÖP’de temel dil becerileriyle uygulanmasına önem verilen dil bilgisine farklı bir başlık açılmamıştır.

2017 TDÖP’de dil bilgisi artık diğer becerilerin içine yerleştirilmiş durumdadır. Dil bilgisi kazanımlarını temel dil becerileriyle kavratmaya çalışan bu yaklaşımda metinlerle öğretme anlayışına geçilmiştir.

2018 TDÖP’de 2017 değişiklikleri geçerli kalmıştır.

2019 TDÖP’de dil bilgisi konularının kazanımları; yazma ve özellikle de okuma başlığı altında yer almaktadır.

Tablo 2.3.2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dilbilgisi Kazanımları

Dilbilgisi konuları	Kazanım ve sınıf düzeyi
Eş anlam, zıt anlam, eş seslilik	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 5. Sınıf
Ek, kök ve yapım eki	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 5. Sınıf
Ses olayları, noktalama, yazım kuralları	Yazma becerisi başlığı 5. Sınıf
Çekim ekleri (çoğul, hal, iyelik ekleri, soru eki)	
İsim	
Sıfat	
İsim tamlaması	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 6. Sınıf
Sıfat tamlaması	
Edat	
Bağlaç	
Ünlem	
Zamir	
Çekim ekleri	
Zarf	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 7. Sınıf
Fiil	
Ek fiil	Yazma becerisi başlığı 7. Sınıf
Anlatım bozuklukları (Dil bilgisi yönünden)	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 8. Sınıf
Fiilimsi	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 8. Sınıf
Cümle türleri	Okuma becerisinin söz varlığı alt başlığı 8. Sınıf
Cümle türleri 7. Sınıf	Yazma becerisi başlığı 8. Sınıf
Fiilde çatı	Yazma becerisi başlığı 8. Sınıf

2.4. Sözcük Türleri Tasnifi

Sözcükler dili meydana getiren dolayısıyla iletişimi ve anlaşmayı sağlayan yapılardır. Sözcüklerin tasnifine yönelik tartışmalar sözcüklerin var oluşundan sonra başlamış ve

günümüzde de tam bir uzlaşma varılamamıştır. Türk dil bilgisinde de bu konu bir mesele olmaya devam etmektedir.

Türk dil bilgisinde sözcük tasnifi meselesine ilişkin rağbet gören isimlerin görüşlerine değinecek olursak;

Korkmaz (2003), sözcükleri dörde ayırmıştır;

Birinci olarak isim soylu sözcükler,

İkinci olarak fiiller,

Üçüncü olarak görevli kelimeler,

Ve dördüncü olarak da hem görevli olup hem manası bulunan kelimeler.

Banguoğlu (1940), sözcükleri anlamsal olarak 8 sınıfa ayırmaktadır. Bu sınıflandırmada dikkat çeken nokta bağlaç yerine rabıt, ünlem yerine nida sözcüklerinin tercih edilmiş olmasıdır.

Emre (1945), sözcükleri 3 grupta incelemiştir. Bunlar; dizim, yapılış ve anlam olmakla birlikte bağlaçlar dizim bakımından kelimelerde yer alır.

Banguoğlu (2000), sözcükleri bu kez işleyişlerine yönelik 8 sınıfa ayırmaktadır. Bu kez nida değil; ünlem kelimesini tercih etmiştir.

Ergin (1993), kelimeleri ikiye ayırmıştır; “asıl kelimeler; isim, fiil” ve “yardımcı kelimeler; edat”.

Buran (1999), iki sözcük türü olduğunu ileri sürer. Bunlardan ilki, asıl kelimelerdir. Bağlaçların da yer aldığı ikinci tür ise yardımcı kelimelerdir.

Delice (2012), sözlüksel anlamlı kelimeler ve dilbilgisel anlamlı kelimeler olmak üzere iki türde sözcükleri inceler.

Yukarıda da görüldüğü gibi sözcük tasnifi üzerine yapılan çalışmalarda farklılıklar olsa da genel manada ortak terimlerin ele alındığı belirtilebilir. Çalışmamızın ana hususu bağlaçlar üzerine olsa da diğer sözcük türlerinden de kısaca bahsetmekte yarar görüyoruz. Burada ele alınacak temel sınıflama Ediskun’un (2004) sözcük tasnifi olacaktır.

Adlar (isimler); en basit tanımıyla, varlıkları ve kavramları karşılayan sözcüklerdir. İsimler, çeşitli ekler alabilirler. Yapım ekleri olarak yeni kelime türetir, çekim eki olarak da farklı şekillerde çekimlenirler.

Sıfatlar (ön adlar); ismin önüne gelip anlamını çeşitli yönlerden etkileyen sözcüklerdir. Kelimeler tek başına sıfat olamazlar. Daima isimlere bağlıdır. Dolayısıyla denilebilir ki her sıfatın olduğu yerde bir sıfat tamlaması kurulmuştur. Önüne bir isim almayan kelimeler sıfat değil isimdir. Örneğin; kırmızı araba tamlamasında kırmızı bir sıfatken, kırmızı kelimesi tek başına isimdir.

Zamirler (adıllar); ismin yerine kullanılan sözcüklerdir. Bazen bir ismi söylemek istemeyebiliriz ya da bir varlığın ismini bilmiyor olabiliriz. Bu durumda zamirler yardımıyla o isimden bahsetmek mümkün olacaktır. Zamirler ismin önüne veya arkasına değil, tam onun yerine gelen sözcüklerdir. İsimlerin çoğu işlevini üstlenebilir ve aynı görevde kullanılabilirler. Zamirler de isim tamlaması kurabilir, isim çekim eklerini alabilirler.

Zarflar (belirteçler); fiili, fiilimsileri, sıfatı ve kendi türünden sözcüklerin anlamını belirleyen, etkileyen, sınırlayan sözcüklerdir. Banguoğlu (2007) “zarfların yalnızca fiil ve sıfatları etkilediğini” ileri sürer.

Edatlar (ilgeçler); edatların yalnız başına anlamı yoktur. Ancak eklendiği sözcüğe bir anlam katarak anlamlı hale gelirler. Edatlar cümlede kolay ayırt edilen sözcüklerdir. Genellikle kendisinden önceki sözcüğe eklenirler.

Ünlemler; yoğun duygu aktarımı ya da seslenme ifade eden sözcüklerdir. Yansıma sözler ünlemler içinde değerlendirilir.

Fiiller (eylemler); iş, oluş, kılış bildirirler.

2.5. Bağlaçlar

Bu ve sonraki bölümlerde çalışmamızın ana hususunu oluşturan bağlaç konusuna ilişkin derinlemesine incelemede bulunacağız.

2.5.1. Bağlaç Kavramı Üzerine

Bağlaçlar; iletişimde anlam bütünlüğü sağlayan, sözlü ya da yazılı dilde büyük öneme ve işleve sahip görevli sözcüklerdir. Bugüne dek bağlaçlar konusunda birçok çalışma yapılmış ve tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Bağlaçlara ilişkin yapılmış tanımlara bakarsak;

Hacıeminoğlu (1992), “bağlama edatları; cümleleri, sözcükleri ya da sözcük gruplarını mana ya da şekil olarak bağlayan sözlerdir” tanımında bulunmuştur.

Korkmaz (2007) bağlaçları, “Yalnız başına kullanıldığında anlamsız olan, cümlelerde veya söz gruplarında belli vazifeye bulunan kelimeler olup kelime, kelime grubu ve cümleleri birbirlerine bağlarlar” şeklinde ifade etmiştir.

Banguoğlu (2000:390) “bağlaçların yalnızca bağlama işlevine odaklanmış, birlikleri bağladığına” dikkat çekmiştir.

Ergin’e göre (1993) bağlaç terimi kullanılmayarak edatlar içinde “bağlama edatları” olarak verilmelidir. Bu bağlama edatına ilişkin de “farklı kelime ya da grupları bağlar, ayrıca bağladığı yere başka anlamlar da verebilir” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Ediskun (2004) bağlaçlar hakkında “bağlaçların yalnız kullanıldığında anlamı olmayan sözler olduğu, diğer dil unsurlarıyla birlikte kullanıldığı yerde ise hem bağlama görevinde hem de anlam verebilme işlevinde kullanılabildiği” görüşünü ortaya atmıştır.

Bilgegil’e göre bağlaçlar (1982) “Farklı gruplar ya da sözler arasında anlam kurmaya yarayan kelimelerdir.”

Hengirmen ise (1998), “Bağlaçların bağlama özellikleri vardır. Kelimeleri, kelime gruplarını ve daha üst grupları bağlarlar” tanımlamasını yapmıştır.

Aksan’a göre (1983); “Bağlaçların özellikle cümleleri birbirine bağlama görevleri vardır. Bunun dışında manasal olarak da cümleye çok şey katabilirler.”

Güneş (2013) bağlaçları “Bunlar aynı sözde yer alan birden fazla kelime veya kelime grubu arasında değişik yönlü ilişkiler kurmaya; iki cümleyi birbirine bağlamaya yarayan gramer unsurlarıdır” şeklinde ifade etmiştir.

Delice (2012) yine bağlaçların bağlama görevlerine dikkat çekmiştir. “Farklı birliklerin birbirini şekilsel bağlamalarını sağlamak bağlaçların esas görevi” olarak açıklamıştır.

Tanımlara bakıldığında birbirine benzediğini görebilmekteyiz. Ancak bağlaçların isimlendirilmesi konusunda uzlaşım yoktur. Tanımlardan hareketle bağlaçların ana özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

Bağlaçlar, tek başlarına anlamı olmayan kelimelerdir.

Bağlaçlar, kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri veya paragrafları birbirine bağlar.

Bağlaçlar, bağladığı unsurlar arasında anlamca bazen de biçimce ilişki kurarlar.

Bağlaçlar, bulundukları cümlede konuda bütünlük sağlamaya direkt etki ederler.

Bağlaçlar hususunda araştırmacılar arasındaki en temel farklılığın isimlendirme olduğunu görüyoruz. Bağlaç terimine ilişkin genel çerçevede “bağlaç” ve “bağlama edatı” olmak üzere iki farklı yaklaşım olmakla birlikte dikkate alınması gereken bir diğer isim Tahsin Banguoğlu 1940 ve 2000 yıllarındaki iki farklı çalışmasında sırasıyla “rabıt” ve “bağlam” sözcüklerini kullanmıştır.

Alanyazında “bağlaç” terimini kullanan isimler; Emre (1945), Atabay ve diğ. (1983), Bilgegil (1984), Taşbey (2020). Hengirmen (1998), Korkmaz (2003). Gencan (1979), Bilgin (2002), Akın (2004), Mehmedoğlu (2006), Üstünova (2008), Ediskun (2004),

“Bağlama edatı” terimini kullanan isimler; Gülensoy (2000), Deny (1941), Hacıeminoğlu (1992), Ergin (1993), Güneş (2013), Berkil (2003), Koç ve Doğan (2004), Berkil (2003), Delice (2012).

Banguoğlu (1940) “rabıt” terimini kullanırken başka bir çalışmada ise yine Banguoğlu (2000) “bağlam” terimini kullanmıştır.

2.5.2. Bağlaç-Edat İlişkisi

Bağlaç tanımlamalarından hareketle bağlaç ve edat arasındaki ilişki, benzerlik ve farklılıkların açıklanması lüzumu doğmuştur. Bu bölümde bu ilişkiye değinilecektir.

Türkçenin dil bilgisi üzerine yapılan çalışmaların çoğunda bağlaçların, bir alt başlık açılarak edatlar içinde yer aldığı görülmektedir. Hatta bu başlık altında ünlemler de dahil edilmektedir. Bu kavramların benzer özellikleri olsa da aralarındaki farkı ortaya koyan özellikler daha fazladır. “Bağlaç ve ünlemlerin de kendi başlarına değerlendirilmeleri gerekmektedir. Burada önemli olan bu kelimelerin şekil özelliklerinden başka manaca bağımsız olması durumudur” (Taşbey, 2020, s.38).

Aradaki farkı görebilmek için iki sözcük türünün en önemli özellik ve işlevlerine bakmak gerekir. Edatların en önemli görevi; kelime ve kelime öbeklerine farklı yönlerden birtakım anlam ilişkileri katmaktır. Bağlaçların en önemli görevi ise; kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri, paragrafları bağlamaktır.

İki kelime grubuna da bakıldığında birtakım anlamsal özellikleri barındırırlar. Edatlar önceki kelimeyle birleşerek bu anlamı verirken bağlaç iki ve daha fazla kelime, kelime grupları ya da cümleler arasında yer alır.

Korkmaz (2007), “edatlar ve bağlaçlar arasında şekil bakımından bir benzerlik bulunduğunu ancak kullanılış yerleri ve işlevleri açısından tamamen farklı olduğunu” dile getirerek bağlaçların edatlar içinde değerlendirilmesinin doğru olmadığı görüşünü savunmuştur.

Bağlaç ve edatlar farklı birimlerdir. Tanımlamalar ve kullanımlardan hareketle bu sonuca ulaşılabilir. Edatlar için kelimeden önceye bakmak gerekir. Bağlaçlar içinse kelimeler arasına bakmak gerekir. Fazlasıyla kelimeleri bağlıyor gibi gözükse de kelime grupları ve özellikle de cümle bağlayıcısı olarak kullanılan çok bağlaç vardır. Dilimiz bağlaçlar açısından zengindir. Hem Türkçenin kendi ürettiği bağlaçlar hem de diğer dillerden alınan bağlaçlarla bugün dilimizde yer alan bağlaç sayısı binlerle tarif edilmektedir.

Türkçeye yabancı kaynaklardan, Arapçayla birlikte Farsçadan bağlaç eklenmiş olduğu bilinmektedir. Ancak bu türün yabancı dillerden Türkçeye geçmiş olduğunu söylemek de uygun olmaz.

Bağlaçlar ve edatlar arasındaki en önemli farkları sıralayacak olursak;

Bağlaçlar mevcut anlam ve biçim öğelerine göre bağlayıcıdır ancak edatlar en baştan anlamsal ilişkiler kurarlar.

Bağlaçların kullanım yeri pek çeşitlidir. Cümle başında, ortasında bulunabilir ancak edatlar sadece ilgi kurduğu sözcük veya sözcük grubunun sonunda kullanılabilir.

Edatlar cümleden çıkarılınca anlamda ciddi bir eksiklik, bozukluk veya değişim oluşur ancak bağlacın cümleden çıkarılması sadece anlamda bir daralmaya neden olur. Örneğin; “Aslan gibi güçlü.” cümlesinden “gibi” edatı çıkarıldığında cümle yapısındaki değişim ve bozulma çok nettir. “Gelirken onu da getir.” cümlesinden “da” bağlacı çıkarıldığında ise anlaşılması dahi güç bir daralma yaşanır.

2.5.3. Bağlaçların Türk Dilindeki Yeri

Türk dilinin temelinde bağlaç var mıdır? Sonradan mı eklenmiştir?

Bu konuda iki yaygın görüş bulunmaktadır. Birincisi; Türk Dilinin bağlacı geçmişten bugüne kendi bünyesinde barındırdığı; ikincisi ise Türkçeye yabancı dillerden ileriki zamanlarda geçtiği şeklindedir.

Ergin (1993), “Türkçenin kendi içinde eski zamanlarda bağlama edatı barındırmadığını ancak zamanla diğer milletler ve diller ile etkileşim neticesinde bağlama edatı sayısında artış olduğu” görüşünde bulunmuş yani Türkçenin temelinde bağlama edatlarının olmadığını belirtmiştir.

Hacıeminoğlu da (1992) “Türkçenin temelinde bağlama edatı kullanımının fazla olmadığı” görüşünü savunsa da tam olarak yok saymaz. Bu görevde kullanılan kimi yapıların olduğunu ancak sonraki zamanda ortaya çıkan bağlama edatları ile kıyaslandığında bunların bağlayıcılığının çok daha düşük olduğunu belirtir.

Gencan (1979) ise bu konuya ilişkin farklı olarak “Türkçedeki bağlaç sayısı eskiden olduğu gibi günümüzde de azdır. Çünkü Türkler uzun anlatımı seven bir millet değildir. Ayrıca fiilimsilerin oldukça fazla ve gelişmiş olması bu türe olan ihtiyacı azaltmıştır” görüşünde bulunur.

Banguoğlu (2000) bağlam ismini verdiği yapıların Türkçede olmadığı görüşüne karşı çıkar. Bağlam vazifesinde kullanılan birtakım yapılardan bahseder ancak bunların sayılarının oldukça az olduğuna vurgu yapar. “Bağlaç kullanımına uzak durulmasının nedeni Türkçenin kısa ifadeyi tercih etmiş bir dil olmasından kaynaklanmaktadır” (Banguoğlu, 2000)

Korkmaz’a (2017) göre “diğer diller gibi Türkçe de bağlaçlara gereksinim duymuştur. Bağlaç yapısı gelişmemiş olsa dahi Türk dili, bağlaç görevini karşılayan durumlar barındırmaktadır.”

Türk dilinin temellerinde bağlaçların diğer kelime türleri kadar fazla olmadığı ve sonradan bir artış gösterdiği aşıkardır. Bunun sebeplerine değinilecek olursa;

Türkçenin gelişimi ve ilerleyişiyle ihtiyaç haline gelmesi,

Türkçenin temeline dair elimizdeki metinlerin azlığı,

Tercüme eserlerle birlikte yabancı bağlaçların artması,

Bağlaç yerine kullanılabilen bazı yapıların bulunması ya da Türkçeyi kullanım tercihleridir (Korkmaz, 2009:1091; Mansuroğlu 1955:59; Yavuz 2011:70).

Diğer dillerde, özellikle de Batı dillerinde bağlaç önem arz eder ve sıkça kullanılmış ve üretilmiştir. Ancak Türkçe, onu kullananların yaşayışı ve davranışı itibariyle bağlaçlara fazla gereksinim duymamıştır. Çünkü Türkçe kullanıcıları bağlaçlar olmadan da kelime bağlayabilirler. Tespit edilebilen ilk yazılı metinlerimiz olan Orhun Yazıtlarında “*Türk budun atı küsi yok bolmazun tiyin*”: Türk ulusunun adı ve sanı yok olmasın diye (Korkmaz, 2009, s.1091) buna ilk verebileceğimiz örnektir. Bunun dışında sabah ve akşam demek yerine, sabah akşam, anne baba denmesi gibi... Bu tarz sözcüklerin çoğunlukla ikileme olarak görüldüğü bilinse de pek çoğu aslında aralarında bağlaç varmışçasına kullanılan kalıplardır. Yıllar boyunca halk arasında kullanılagelmiş ve neticede artık kalıplaşmıştır.

2.5.4. Kökenlerine Göre Bağlaçlar

Bugün kullanılan bağlaçların çoğu Türkçe kökenlidir ve sayıları oldukça çoktur. Bazı uzmanlar bağlaçları Türkçe ve yabancı kökenli olarak ayırsa da Korkmaz (2003) bağlaçları üç grupta ele almıştır. Bu çalışmada da bu tasnif dikkate alınacaktır. Korkmaz (2003) bağlaçlar için Türkçe’ den çıkmış bağlaçlar olduğunu, yabancı dillerden aldığımız bağlaçlar olduğunu ve hem Türkçe hem de yabancı dillerin etkisiyle oluşmuş yani karışık bir köke sahip bağlaçlar olduğunu ifade etmiştir.

2.5.4.1. Türkçe Kökenli Bağlaçlar

Dilimize Arapça ve Farsçadan belli dönemlerde birçok bağlaç girmesine rağmen bağlaçların büyük kısmı Türkçenin kendi bünyesinden çıkmıştır. Aslında bağlaç olmayan bazı kelimeleri de bağlaç yapısında kullanarak bunların bağlaç olarak kullanımını yaygınlaştırmışlardır. “Bunun sonucu olarak Eski Türkçe Döneminde yok denecek kadar az olan Türkçe bağlaçlar da yabancı bağlaçlara göre kullanım alanlarını genişletmişlerdir” (Hacıeminoğlu, 1992: 112-113).

Türkçe kökenli bağlaçları şöyle sıralayabiliriz (Akın, 2004; Korkmaz, 2009; Yavuz, 2011);

Tablo 2.5.4.1. Türkçe Kökenli Bağlaçlar

Türkçe Kökenli Bağlaçlar					
açıkçası	ayrıca	başka bir deyişle	bilindiği kadarıyla	bir de bakmış ki	öbür yandan da
al sana	ayrıca da	başka bir söyleyişle	bilindiği üzere	bir de bakmışsın	bir yönüyle
ancak	az kaldı	başka deyişle	bilirsiniz	bir de bakmışsın ki	bir..bir
ancak şu var ki	az kalmış ki	bazı kere	biliyor musun	bir de baktık	bir.. bir de
anladığım kadarıyla	az kalsın	bazı...bazı	biliyorsun	bir de ne göreyim	biri. öbürü
anladık	az kalsın unutuyordum	belli ki	biliyorum, biliyorsunuz	bir de ne görsün	birinde öbüründe
anlaşılan	bak	ben diyeyim. sen de	bilmem	bir de şu var ki	birlikte
anlıyorsunuz ya	bak bakalım	benim için	bilmem ki	bir deyişle	bize kalırsa
ardından	bakalım	bereket	bilmem mi.bilmem	bir kelimeyle	bize öyle geliyor ki
arkasından	bakar ki	bereket ki	bilmem nasıl oldu	bir kere	böyle de olsa
artı	bakarsın	bereket versin	bilsen	bir nedeni	böyle giderse
artık	bakın	bereket versin ki	bir	bir nedeni de	böyle iken
artık bilmem	bakıyorsun	beri yandan	bir anlamda	bir taraftan da	böyle olduğu için
asıl	bakıyorum	besbelli	bir bakarsın	bir taraftan...bir taraftan	böyle olmakla birlikte
asıl o zaman	bakma	bırak	bir bakarsın..bir bakarsın	bir taraftan.bir taraftan da	böyle olsa
asıl önemli olan	bakmayın	bırak ki	bir bakarşınız.bir bakarşınız	bir taraftan.diğer taraftan	böyle olsa bile

Türkçe Kökenli Bağlaçlar

asıl önemlisi	bakmış ki	bildiğim kadıyla	Söz gelişi	bir tarafıdan.yan dan da	böyle olunca
asıl şimdi	bakmış ki olmuyor	bildiğin gibi	Söz gelimi	bir tek	böylece
aslına bakarsan	baksana	bile	Sakın ha	bir türlü	böylelikle
aslında	baksanıza	bile bile	Sonunda	bir yanda.bir yanda	bu açıdan
aslında ise	baktı ki	bilemedin	Sonunda da	örneğin	bu açıdan bakılınca
aslını ararsan	baktım ki	bilemediniz	Sözüm ona	Değil mi	bu arada
aynı nedenle	bana kalırsa	bilen bilir ki	bir de bakarsın	Değil mi ki	bu bakımda
aynı şekilde	bana sorarsan	bilesin ki	bir de bakıyorsun	bir yandan..bir yandan	bu böyle iken
bu demektir ki	bunun için	dedim ya	diyelim ki	eh işte	gerekse
bu durumda	bunun için de	değil mi	diyordum ki	eh nasılsa	gör
bu gidişle	bunun içindir ki	değil mi ki	diyorum ki	eh ne yapayım	gör bak
bu kere	bunun sonucu olarak da	değil mi...değil mi	diyorum ya	ek olarak	gördüğüm kadıyla
bu kez	bunun üzerine	değilse	doğal olarak	elbet	Gördüğü gibi
bu kez de	bunun yanında	değilse bile	doğru ya	elbette	göreceksin
bu nedenle	bunun yanısıra	demek	doğrusu	elbette ki	göreceksiniz
bu nedenlerle	bununla birlikte	demek istediğim	doğrusu ya	elverir ki	görelim bakalım
bu sırada	canım	demek istiyorum ki	doğrusunu istersen	en azından	görüldüğü gibi

Türkçe Kökenli Bağlaçlar

bu yüzden	canım sende	demek ki	doğrusunu söylemek gerekirse	en başta	görüldüğü kadarıyla
bu yüzden de	çoğu zaman	demek oluyor ki	dolayısıyla	en iyisi	görülüyor ki
bu yüzden ki	çok defa da	demek oluyordu ki	dur	en sonunda	göründüğü kadarıyla görünüşe bakılacak olursa
buna göre	da, de	demem şu ki	dur bakalım	evet	görünüşe göre
buna karşı	da...da	denilebilir ki	dur bakayım	evet ne diyorduk	görüyoruz bakalım
buna karşı da	da...da..da	derken	dur hele	geçtim	görüyor musun işte
buna karşılık	daha da öte	desem ki	dur hele bakalım	gel bakalım	görüyorsun
bundan başka	daha doğrusu	desene	durun bakalım	gelelim	görüyorsun ki
bundan böyle	daha olmazsa	diğer taraftan	durun bakayım	gelgelelim	görüyorsunuz ki
bundan dolayı	dahası	diğer taraftan da	düşünüyorum da	gene	görüyorsunuz ya
bundan dolayı da	dahası da var	diye	eee	gene de	ha
bundan ötürü	dahası var	diyebilirim ki	eee anlat bakalım	gerçekte	ha bak
bundan ötürü de	dahi	diyeceğim	eee söyle bakalım	gerçekten	ha...ha
bundan sonra	dediğim gibi	diyeceğim o ki	eğer	gerçekten de	hadi
bunlar yetmezmiş gibi	dediklerine bakılırsa	diyeceğim şu ki	eğer.eğer	gerçi	hadi bakalım
hadi canım sende	hem de	İster misin	koy ki	ne diyordum	ya
olur ki	öyle ki	sen kalk	şimdilik şu kadarını söyleyelim ki	tersine	

Türkçe Kökenli Bağlaçlar

olur ya	öyle sanıyorum ki	sen misin bunu diyen	şimdiyse	tıpkı	ya da
ona bakarsan	öyle ya	senin anlayacağın	Oysa ki	tıpkı bunlar gibi	ya ki
ondan ötürü	öyle ki	siz de kabul edersiniz ki	Onun içindir ki	tıpkı onun gibi	ya...ya
onun için	öyle...öyle...ki	sonra	Tıpkı onunki gibi	toparlarsak	ya...ya da
onun içindir ki	öylesine	sonra da	özetle	tut ki	yalnız
oysa	öylesine...ki	sonuç olarak	şundan ki	tutmuş	yalnız şu var ki
oysaki	öyleyse	sonuç olarak denilebilir ki	şunu da söyleyeyim ki	tuttu	yalnızca
oysaki	öyleyse bile	sonuçta	şunu söylemeliyim ki	tuttunuz	yazık ki
öbür yandan	özellikle	sonunda	şunun için	tutulım ki	yeniden
önce	özetle	sonunda da	şurası bir gerçek ki	uzatmayalı m	yeter ki
önce...sonra	pek güzel	söylediklerine bakılırsa	şurası da var ki	üstelik	yetmemiş
önce.sonra da	peki	söz gelimi	şurası var ki	üstelik de	yine
öncelikle	sakın	söz gelişi	şurasını da söyleyeyim ki	üstüne üstlük	yine de
Önemli olan	sakın ha	sözüm ona	ta ki	var	yok
örneğin	sakın ola	sözün kısası	tam	varın	yok canım
öte taraftan	sanırım	şaka bir yana	tam o sırada	varsa yoksa	yok eğer
öte yandan	sanırsınız	şimdi	tam tersine	varsa...yoks a	yoksa
öyle	sanıyordum ki	şimdi bakınız	tamam	varsın	zıddına
öyle iken	sanıyorum ki	şimdi de	tek	varsın olsun	varsa da yoksa da
öyle ise, öyleyse	say ki	şimdilik			

Görüldüğü üzere kaynaklardan Türkçe kökenli olduğu tespit edilen bağlaçlar 417 tanedir. Bunların bazıları karışık kökenli bağlaçlar içinde de verilebilmektedir. Yerel ağızlarda bu bağlaçların çeşitli türevleri de mevcuttur (Yavuz, 2011) ancak çalışmamızda ölçünlü dil esas alınmıştır.

2.5.4.2. Yabancı Kökenli Bağlaçlar

Yabancı kökenli bağlaçlar, dilimize Arapça ve Farsçadan girmiştir.

Yabancı kökenli bağlaçların bazıları şunlardır; *binaelayhn, bitabi, tabif, vaka, bari, çünkü, güya, hem...hem, gayrı, ama, amma, zaten....*

Bu bağlaçlara pek çok örnek daha verilebilir. Görüldüğü üzere yabancı kökenli bağlaçlar hiç de uzak olmadığımız, hatta bazıları çok sık kullandığımız bağlaçlardır. Daha önceki zamanlarda, Cumhuriyetten önce etkisi çok daha geniş olmasına karşın dildeki sadeleşme hareketleri bir nebze de olsa yabancı kökenli dilimize yerleşen bağlayıcıların etkisini azaltmıştır.

2.5.4.3. Karışık Kökenli Bağlaçlar

Bir kısım bağlaçlar Avrupa dillerinden çok doğru dilleriyle olan etkileşimden oluşmuştur.

Karışık kökenli bağlaçların bazıları şunlardır; *belki, canım, hiç olmazsa, hiç şüphesiz, hiç yoksa, ihtimal, illaki, madem, meğerki, meğerse, nasıl ki, nasılsa, öyle ki, sadece, sanki, şöyle ki, şu var ki, şu kadar ki, ya-ya, ya-veyahut, yok canım, canım sen de.*

Görüldüğü gibi bu gruptaki bağlaçlar hem sayı bakımından hem de tanınırlık bakımından daha geridedir. Aralarında çok kullandığımız bağlaçlar olsa da genel manada istisnai kullanımları bulunan bağlaçlar ağırlıktadır.

2.5.5. Yapılarına Göre Bağlaçlar

Diğer sözcük türleri gibi bağlaçlar da yapılarına göre çeşitli gruplara ayrılırlar. Bağlaçlarını yapılarına göre ayırmada farklı yaklaşımlar olsa da biz bağlaçları “basit, türemiş, birleşik” şekliyle ele alacağız.

Bağlaçların yapısal olarak ders kitaplarına nasıl yansıdığıyla ilgili yaptığımız araştırmada; 2020/2021 eğitim öğretim yılında ilgili sınıf grubundaki üç farklı Türkçe Ders Kitabının bağlaç temaları incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Metinlerde;” ama, *bile, ile, ise, ve, veya, ya da*” gibi bağlaçlarının kullanıldığı görülmüş ve toplam frekans “207” olarak belirlenmiştir. Bu 207 bağlacın 189 tanesi basit, 3 tanesi türemiş ve 15 tanesi de birleşik yapıdadır.

Türkçede bağlaçların yapılarına göre ayrılışı şu şekildedir;

2.5.5.1. Basit (Yalın) Bağlaçlar

Yalın bağlaçlar tek kelimedenden oluşmuş, diğer yapılardaki bağlaçlara göre sayıları en fazla olan bağlaçlardır.

Sık kullanılan basit yapıli bağlaçlar şunlardır;

Adeta, ama, amma, asıl, bari, bir, da, de, dahi, eğer, eh, elbet, evet, fakat, galiba, gerçi, hah, hani, ila, ile, illa, ille, ki, lakin, madem, meğer, mı, nihayet, tıpkı, ve, yani, yine...

2.5.5.2. Türemiş bağlaçlar

Türkçe, ekler yardımıyla kelime türeten bir dildir. Ancak bağlaç türetme konusunda o kadar da zengin değildir. En az karşımıza çıkanlar, türemiş yapıli bağlaçlardır.

Sık kullanılan türemiş yapıli bağlaçlar şunlardır;

Açıkçası, aksine, Allahtan, anca, ancak, kısaca, üstelik, yalnızca...

2.5.5.3. Birleşik Bağlaçlar

Birleşik bağlaçlar iki ayrı bağlacın, bir zarf ile bir bağlacın ya da kısa cümlelerin; anlam kayması veya kelime sınıfı kayması yoluyla anlamca ve yapıca birleşmesinden meydana gelmiştir (Kaynak, 1969:698).

Sık kullanılan birleşik yapıli bağlaçlar şunlardır;

Besbelli, bir...bir, biri...biri, bilhassa, binaenaleyh, filhakika, herhalde, mademki, meğerki, meğerse, nasılsa, nedense, neydi, neyse, oysa, oysaki, pekala, velhasıl...

Dördüncü bir tür olarak öbekleşmiş bağlaçlar da ele alınmaktadır. Kısaca değinecek olursak; öbekleşmiş bağlaçlar kendi içinde ikiye ayrılır, “kelime grubu şeklinde öbekleşenler” ve “cümle şeklinde öbekleşenler”.

Kelime grubu halinde olanlardan bazıları; *aksi halde, amma velakin, asıl o zaman, başka bir deyişle, bazı...bazı, belki...belki, bir...bir, da...da, gerek...gerek, hani neredeyse, iyi ki, kah...kah, madem öyle, ne...ne, neden sonra, öte yandan, söz gelişi, şimdi de, şöyle ki, ya...ya, ya...yahut...*

Cümle halinde olanlardan bazıları; *allah bilir ya, ancak şu var ki, bak bakalım, biliyorsun, her ne pahasına olursa olsun, kim bilir, ne acı ki, nerde kaldı ki, siz de kabul edersiniz ki, şunu da söyleyeyim ki, zorla değil ya...*

2.5.6. İşlevleri ve Görevlerine Göre Bağlaçlar

Bağlaçlar, bağladıkları unsurlar arasında sadece biçimce değil; anlamca da ilişki kurmaktadır. Bu ilişkilere genel olarak işlev adını vermektedir. Bağlaçların işlevi ancak içinde bulunduğu cümleye yahut paragrafa bakarak anlaşılabilir. Bir bağlaç farklı cümlelerde farklı işlevleri üstlenebilir. Bu konuda dikkate alacağımız nokta bazı bağlaçların her zaman, her cümlede sabit işlevlerinin olmayışı ve işlevsel olarak farklılık gösterebildiğidir.

TDÖP’de de belirtildiği gibi öğrenciler bağlacın içeriğe kattığı anlamı değerlendirebilmelidir. Bunun için cümlelerin veya metnin tamamının okunması zorunludur. Aynı zamanda anlam kurma sürecinde bu bağlayıcılara yönelik bilgi sahibi olmak da gerekecektir.

Bugüne dek yapılan çalışmalarda bağlaçların işlevlerine yönelik çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Kimi çalışmalar bağlaçların geneline ilişkin işlev belirlerken kimileri de sadece tek bağlacın işlevlerine yönelik çalışmasını hazırlamıştır. Bunların bazılarını bakacak olursak;

Banguoğlu (1998), bağlaçları ok iki anlama ayırmıştır. Diğer tasniflerden ayrı olarak bazı tanımlamalar dikkat çeker; ayırtlama bunlardan en özgün olanıdır. Diğer taraftan bağlaçların bağlama işlevlerini ayrı bir kategoriye almamış ve bu on iki anlamsal özelliğin içinde “salt bağlama” adıyla vermiştir. Sadece bağlama görevini üstlenen bağlaçlar asli görevini de yerine getirmektedir ve bu isim oldukça yeterlidir.

Karaağaç (2009), bağlama edatları olarak isimlendirmiş, temelde iki kategoriye ayırmış ve bu kategorileri de kendi alt anlamlarına ayırmıştır. Bu kategorilerden sıralayıcı bağlayıcı edatlar salt bağlama görevini üstlenirken diğer kategoride açıklayıcı bağlayıcı edatlar ise kendi içinde on bir alt başlıkta incelenmiştir. Sebep-sonuç, özetleyici-genelleyici, karşılaştırma-denkleştirme, tahmin-kesinlik, olurluk-olmazlık, doğrulama-yalanlama, kabul-ret, öncelik-sonralık, ekleme-çıkarma, şart-şart değil ve zıtlık bu kategori altında incelenmiş olan anlamlardır.

Ergin (1993), bağlaçları yedi başlıkta incelemiştir. Burada esas alınan nokta, bağlaçların kullanım yerleri ve kattığı anlamlardır.

Yavuz (2010) bağlaçları; ayrı ayrı yirmi sekiz işlevde incelemiştir. Bu alandaki en çok anlamsal işleve ulaşan çalışmalardan biridir.

Atabey (2007), eserinde bağlaçları otuz yedi ayrı işleve ayırmıştır. Diğer araştırmalarda yer alan bağlaçların pek çoğu burada tek başlıkta toplanmıştır denebilir. Bu tespitite “gaye, boş verme, farz etme” anlamları özgün ve farklı durmaktadır.

Karaşin (2008), “ya” bağlacını mana bakımından incelemiş ve ilgili bağlacın on bir farklı anlamı belirtebildiğini tespit etmiştir. Günlük hayatta ve öğretimde en çok kullanılan bağlaçlardan biri olan bu bağlaç anlam bakımından en zengin bağlayıcılardan da biridir.

Çelik (1999), “da” bağlacını mana bakımından incelemiş ve ilgili bağlacın on beş farklı anlamı belirtebildiğini tespit etmiştir.

Üstünova (2006), “Ama” bağlacını mana bakımından incelemiş ve ilgili bağlacın on beş farklı anlamı belirtebildiğini tespit etmiştir.

En sık kullanılan bağlaçlara yönelik yapılan çalışmalarda çok fazla anlamı kattığı belirtilmiş ve bunların her birinin farklı ortamlarda farklı anlaşılabilceğinin altı çizilmiştir. Bu noktada bağlam önem kazanmaktadır. Tüm kelimeler ve öbekler gibi bağlaçlar da bağlamda anlam kazanır. Bu bağlamı yakalayabilmek için de bağlaçlara ihtiyaç duyarız.

Bu çalışmalardan hareketle bağlaçların anlamsal açıdan pek çok görevine değinilebilir. Bunlardan bazıları; kısaltma, kuvvetlendirme, zıtlık anlamı katma, hatırlatma, kesinlik anlamı katma, sebep-sonuç anlamı verme vb.

Genel olarak çalışmalara bakıldığında bağlaçların yaygın olarak kabul gördüğü (Korkmaz, 2009), (Yavuz, 2011), (Akın, 2004) sınıflamaya yakın bir tasnif uygun görülmektedir.

Çalışmamızda işlev ve kullanım amaçları başlıklar halinde verilecek, bu kategorideki bağlaçlar için de örnek cümleler sunulacaktır.

2.5.6.1. Sıralama bağlaçları

Art arda gelen sözcük, sözcük öbekleri ve cümleleri bağlar. Hem cümle altı hem de cümle üstü birlikleri bağlamak göreviyle kullanılabilirler.

İle: *Süreyya ile Suat o kadar şen, o kadar mesut görünüyorlardı ki, Necip karşılarında suratsız durmamak için yoruluyordu (M. Rauf, E, 134).*

Ve: *İçlerinden en yaşlı olanı, kayıp şahsın anneanesi, kolundaki iri saate baktı ve sütliman bir gülümsemeyle onu yanıtladı: “Hayır, otuz dokuz değil, şu an itibarıyla tam tamına kırk saat sonra evladım: kırk!” (B. Uzuner, S, 2).*

Onu Tasvir’den ayırdıkları o zor zamanlarında bile böylesine çarpılmış görmediği için iyice huzursuzlaşan Sahaf Semahat, masada duran şifreli kâğıdı kapı: “Şu kâğıda bir daha bakalım Komserim ya!” diye geveledi ve şimdi kafası tam Ön-Türklere odaklanmışken, kâğıda

bakar bakmaz, “Aaa, dur be, sakın bu sayılar Kutadgu Bilig’den olmasın ya?” diye haykırdı (B. Uzuner, S, 63).

Gerek...gerek: *Gerek Ertuğrul Beyin ölümü başsağılığına gerek Osman Bey’in uç beyliğini kutlamaya gitmiştik!* (K. Tahir, DA, 254).

2.5.6.2. Denkleştirme Bağlaçları

Seçenekler sunan, iki ihtimalli durumlar belirten ve derin manada tercih anlamı da katan bağlayıcılarıdır.

Yahut: *Darbukalar cenk, zurnalar hücum çaldıkları zaman mızrak yahut kılıç yukarı, haydi ileri!* (L. Cahun, GS, 67).

Ya: *Suat’ın başka birini sevmesi olasılığının, onun temizlik ve saflığında meydana gelen bu şüphenin zehirli turnakları vardı ve bunlar dokundukları yeri ateş gibi yakıyordu; “Ya öyle ise, ya Rabbim, ya bu doğruysa?” diyordu* (M. Rauf, E, 127).

Ya da: *Soyadı benzerliği mi, diye düşünmekse onu hiç kesmiyordu. Türkiye’de Kam ya da Kaman soyadında kim bilir kaç bin insan vardı* (B. Uzuner, S, 69).

Veya: *Bütün mabetlerin hava ve fezasında mücrim veya masum ümitlerin karmakarışık sedasızca boyunları bükük ağlayarak secde ettikleri duyulur* (A. H. Müftüoğlu, GH, 44).

2.5.6.3. Pekiştirme Bağlaçları

İki ve daha fazla sözcüğü pekiştirme yoluyla bağlarlar.

De/da: *Dilleri yıkmak... Mesela bizde yalnız Türkçeleşmiş sözleri değil, bizzat Türkçe sözleri de değiştirip kelime diye zevksiz, ahenksiz ve mazisiz birtakım sevilmez, anlaşılma sözçükler icat etmek...* (NS, Banarlı, TS, 4).

Bile: *Felaketlerin en büyüğü akıldır. Onu yarım yamalak bile olsa, bulduktan sonra kaybetmek, ölümlerin içinde en dehşetlisidir* (S. F. Abasıyanık, SK, 12).

2.5.6.4. Nöbetleşme Bağlaçları

“Bu gruba girenler, farklı yönlerden seçenekli bağlama işlevi yüklenmişlerdir” (Korkmaz, 2009: 1118).

Biri...diğeri: *‘Hız’ın açık ara önde olduğu günümüzde sanat eserine iışkin kabaca iki tür ‘okuma’ baskın konumdadır: Biri sırtını Adorno’ya dayayan yarımaddeci estetik kuramı ile Gadamer’in sanat deneyimi bağlamında fenomenolojik, hermeneutik görüşlerini kucaklayan estetik anlayış; diğeri de Todor Pavlov merkezli, bilimsel maddeci estetik kuramı ile*

Kornienko 'nun *Aesthetik Heute* 'de söz ettiği sanat şekillerinin oluşumunu inceleme, estetiğin nesnesinin sanat olduğunu doğrulama çabalarıdır (A. Haşim, BG, 107).

Bazen...bazen: Onun sesini öyle bir dinleyişı, onun yürüyüşünü öyle bir hissediş, onun gözlerinin önünde öyle bir yanışı vardı ki, **bazen** arzu ve özlemden **bazen** keder ve umutsuzluktan haykırma isteğini güç yeniyordu (M. Rauf, E, 144).

Bir...bir de: Etrafına göz gezdirdi: **Bir** keçiy e **bir** öküze **bir de** yüzüme baktı (A. H. Müftüoğlu, M, 84).

2.5.6.5. Cümle Bağlayıcısı Niteliğinde Bağlaçlar

Burada ele alınacak olan bağlaçlar, doğrudan cümleleri bağlayan bağlaçlardır. Genellikle de cümlelerin başında bulunurlar.

Bu bağlaçlar bazı örnekleri verilerek cümlede gösterilecektir.

“Açıklama” bildiren cümle bağlayıcısı bağlaçlar; *Allahtan, ama, amma, bakıyorsun, başka bir deyişle, çünkü, dikkat ederseniz, doğrusunu istersen, elbette, en sonunda, görüyorsunuz ki, meğer, oysa, oysa ki, üstelik, yalnız şu var ki, yani, zaten...*

Çünkü: *İşte bu edat sembolizmde yoktur. Çünkü öteden beriden işittiğime göre insanların katettiği büyük ilerleme bir dairenin çeperine benzediği için bütün medeniyet bir noktada bulunmakta ve insan o noktaya gelince orada durmadan yürüdüğünden aşama aşama eski hale geri dönmekteymiş (A. Rasim, ŞM, 103).*

Senin anlayacağın: *Hayat zor birader. Senin anlayacağın, cam için verdiğim para da gitti (A. Nesin, ZSY, 34).*

Meğer: *Ben cümleyi bitirir bitirmez suyun ortasında bir şey patladı. Meğer o sabah kuruntulu, fikrince aç girmek taraftarı imiş (A. Rasim, ŞM, 27).*

Oysa ki: *Avrupa 'da tahsilini tamamlayan bir diğer arkadaşı hükümetin resmi bankasına girmek istemiş ve Rumca bilmediğinden kabul edilmemişti. Oysa ki aynı bankada Türkçe konuşmayan pek çok memur ve memure vardı (A. H. Müftüoğlu, Ç, 105).*

“Sonuç” bildiren cümle bağlayıcısı bağlaçlar; *belli ki, binaenaleyh, bakmış olmuyor, bu bakımdan, ister istemez, bundan dolayı, doğal olarak, hasılı, madem ki, nasıl olsa, nihayet, o sebeple, o takdirde, yoksa, ki...*

Binaenaleyh: *Türk halkının köyde kaldığını anlatmıştım. Binaenaleyh şehirli nazarında Türk demek köylü demektir (H. N. Orkun, TSA, 34).*

Belli ki: *Belli ki Tasvir'in acısından sonra Defne Kaman'ın kaybı için bir takım gibi çalışmaları onun güvenini perçinlemişti (B. Uzun, S, 157).*

Ki: Köylü pancarını kaldırsın, paraya kavuşsun **ki**, bu koca çark alışıldığınca dönebilsin (T. Buğra, YB, 65).

Nihayet: Zavallı Tolun da her zaman bir hediye almayı kurar, arar, sorar, döner, dolaşır; hiçbir şeye karar veremez, nihayet eli boş, utanarak hareket etmek üzere olan trene güç yetiştirdi (A. H. Müftüoğlu, GH, 26).

Dolayısıyla: Bütün bunların acısını çıkarmak düşüncesiyle hırsını başkalarından alıyor, çeşitli bahanelerle hep şimdiki yaşamını kötülüyordu. **Dolayısıyla** günlük yaşamında genellikle neşeli olan Süreyya burada oturmaya başladıkları on günden beri, neredeyse devamlı sinirli, coşkun ve mutsuzdu (M. Rauf, E, 26).

Sonuç olarak: Kendisini böyle üzgün, yakınmaya hakkı var saymanın bir haksızlık olduğunu düşünmek isterdi kimi zaman, fakat küçük birtakım olayların, yalnızca birbirlerini izleyerek sürüp gitmesinden dolayı, **sonuç olarak** kendisine acı vermedikçe bu düşüncelerinden vazgeçmek zorunda kalır, düşünceleri sessizliğe gömülürdü (M. Rauf, E, 111).

"Üsteleme" bildiren cümle bağlayıcısı bağlaçlar; hatta, yine de, asıl o zaman, ne çıkar ki, özellikle, velev ki...

Yine de: Böyleydi böylesine ya Balçar, yine de ikinci maşrapada sapıtmağa başlıyordu; yaz da olsa kış da olsa...Bahar başlarının deli lodoslarında bile (M. N. Sepetçioğlu, K, 204).

Hatta: Vagonda sadece iki kişiydiler, yalnızdılar; Necip, Süreyya'nın nasıl oluyor da şimdi bu eksikliği, **hatta** kendisini bile hüznölendiren bu kadın eksikliğini duymadığına şaşıtı (M. Rauf, E, 58).

Üstelik: **Üstelik** Süreyya'nın haksızlığı altında kalıp haykıramadıkça öfkesinin çoğaldığını, boğulduğunu hissediyordu (M. Rauf, E, 264).

Öyle ki: Yalnız kadınlara özgü anlamsız bir hareketle, sıradan bir gülümsemeyle mutlu edilmeyi beklediği halde, kendisinden kaçan bu bakış onu tüketti. **Öyle ki** bütün yemekte bekleyerek, özleyerek, gevezelik yaptı, her an yeniden gelen ümitlerle neşesini dağıtan kasvetlerini göstermemek için istemeden zevzeklik ediyordu (M. Rauf, E, 282).

Hele: Bir parça -söz beynimizde (aramızda)- irice olan elimi, ayağımı onlara göstermemeli!... imiş. **Hele** o geçen sene çıkarttığım dişin yeri gözükürse vay benim halime!... imiş (A. H. Müftüoğlu, M, 24).

"Sebeb" bildiren cümle bağlayıcısı bağlaçlar; çünkü, baktım ki, bu yüzden, değil mi ki, demek, demek ki, öyle ya, niçin dersiniz, zira...

Çünkü: Saatine baktı madem ki sekizdi. Şair Mehmet Raif gelmişti ... **Çünkü** insan onunla saatini ayar edebilirdi (M. C. Kuntay, Üİ, 8).

Neden dersen: *Pek az yanılırsın yargılarında. Neden dersen, senin görüp öğrendiğin hayat üç aşağı beş yukarı aynı biçimde gidiyordur da ondan derim (N. Sepetçioğlu, KMI, 27).*

Demek ki: *Türk heyeti gelmeden iki gün önceydi. Bütün aspirantları toplamış, onlara görevlerini anlatıyordu. Demek ki ülkemiz böyle kahramanlar sayesinde yükseliyor, diye düşünmüştü o zaman (A. B. Ercilasun, G, 58).*

Zira: *Ankara'da ve Anadolu'da Şeyh Sünüsü'den, milletvekillerinden, askerlerle memurlardan köylülere kadar herkes vatan rüyaları görüyor, gördüklerini öyle yorumluyor: Zira serhatler zihinlerde ve zihinler serhatlerdedir (R. E. Ünaydın, İY, 13).*

"Zıtlık" bildiren cümle bağlayıcısı bağlaçlar; *aksine, ama, ancak, buna karşılık, buna rağmen, fakat, gelgelelim, halbuki, lakin, ne var ki, şu var ki, oysa, sonra, tam aksine, zıddına, yine de, yoksa...*

Ancak: *Değişikliğe uğrayan büyük bir mülkün bu türlü alacalı bir bulanıklık göstermesi tabii idi. Ancak inananlardır ki bu bitiş görünüşlü bulanıklığın içinden yeni varlığın doğduğuna kani idiler (R. E. Ünaydın, İY, 69).*

Ama: *"Yusuf Has Hacib, şair bir filozoftu ama sen ne anlarsın ki..." diye söylendi onu çoktan unutmuş olan satıcı kıza, kendisinin de daha dün farkına vardığı gerçeği tekrarlayarak (B. Uzuner, S, 92)*

Lakin: *Hepsinin içinde hüüngür hüüngür ağlayarak: "Lakin halime bakınız!" demek ihtiyaçlarıyla azap çekiyordu (M. Rauf, E, 148).*

Halbuki: *Hiç olmazsa tamamıyla bitirmemek için uzak kalmak gerekirdi, halbuki Necip o kadar pervasızca davranıyordu ki, bu imkansızdı (M. Rauf, E, 297).*

Aksine: *Bizde yemekte az söylemek ve çabuk yemek terbiyeden madut (sayılır), onlarda aksine çok söylemek, hikayeler nakletmek ve kahveyi sofrada içmek ve hatta ellerini sofrada yıkamak mutad (adet)... (A. H. Müftüoğlu, M, 54).*

Yoksa: *Her halde şimdiden sandala gitmeliyiz, yoksa bu gidişle galiba yemeği denizde yiyeceğiz (M. Rauf, E, 101).*

Lakin: *Bu rivayetlere bakılırsa o baskının nasıl danışıklı döğüş olduğunu anlatmak kolaydı. Lakin Alemdar Paşa bertaraf olduktan sonra, birdenbire, hiç umulmadık naralar yükseldi (Y. K. Beyatlı, SH, 41).*

2.5.7. Kullanım Yerlerine Göre Bağlaçlar

Kesin sınırlar çizilemeyip, istisnalar var olsa da bağlaçları "genel" itibariyle;

- Cümle başı bağlaçları,
- Cümle içinde kullanılan bağlaçlar,

- Cümle sonunda kullanılan bağlaçlar olarak üç gruba ayırabiliriz.

Bu noktada her bağlacın cümle içerisinde farklı yerlerde kullanılabileceği unutulmamalıdır. Ancak genel kabul görmüş durumlar neticesinde 3 temel grup uygun görülmüştür.

Yukarıda kökenlerine göre bağlaçlar, yapılarına göre bağlaçlar, anlamsal işlevlerine göre bağlaçlar ve kullanım yerlerine göre bağlaçlar ayrıntılı olarak açıklanmış ve örnekleri sunulmuştur. Bu bilgilerin tamamı Tablo 2.5.7’de özetlenmeye çalışılmış ve bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 2.5.7. Bağlaçların teorik çerçevesi

Bağlaçların Teorik Çerçevesi			
Kökenlerine göre bağlaçlar	Yapılarına göre bağlaçlar	Anlamsal işlevlerine göre bağlaçlar	Kullanım yerlerine göre bağlaçlar
1. Türkçe kökenli bağlaçlar (ayrıca, bir...bir, böylece, özetle, oysa)	1. Basit bağlaçlar (ama, bari, dahi, eğer, fakat)	1. Sıralama bağlaçları (ve, ile, da...da, gerek...gerek, hem...hem)	1. Cümle başı bağlaçları (anca, çünkü, acaba, bir türlü)
2. Yabancı kökenli bağlaçlar (binaenaleyh, çünkü, güya, hem...hem, ama)	2. Türemiş bağlaçlar (açıkçası, aksine, Allaha, ancak, kısaca)	2. Denkleştirme bağlaçları (ya, ya...ya, ya da, yahut, veya)	2. Cümle içinde kullanılan bağlaçlar (bile, eğer, ile, ise, ki, ve, veya)
3. Karışık kökenli bağlaçlar (belki, hiç olmazsa, meğerki)	3. Birleşik bağlaçlar (Binaenaleyh, besbelli, bilhassa)	3. Pekiştirme bağlaçları (da, dahi, bile, -sa, ya)	3. Cümle sonunda kullanılan bağlaçlar (ama, artık, ancak, baksana, besbelli)
		4. Nöbetleşme bağlaçları (bazen...bazen, bazı...bazı, bir...bir, kah...kah, kimi...kimi)	
		5. Cümle bağlayıcısı niteliğinde bağlaçlar 5.a. Açıklama bildirenler (çünkü, meğer, oysa ki) 5.b. Sonuç bildirenler (ki, nihayet, dolayısıyla, sonuç olarak) 5.c. Üsteleme bildirenler (yine de, hatta, hele, üstelik) 5.d. Sebep bildirenler (çünkü, neden dersen, demek ki) 5.e. Zıtlık bildirenler (ama, ancak, lakin, halbuki, yoksa)	

2.5.8. Bağlaçların Programdaki Yeri

TDÖP’de (2019) 6.sınıf seviyesinde kendine alan bulan bağlaçlarla ilgili kazanım şu şekildedir:

“T.6.3. Okuma

Söz Varlığı

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” (MEB, 2019).

Ancak bağlaçların 6.sınıfa dek hiç kullanılmaması veya kullanılıp fark edilmemesi söz konusu değildir. Bu konuda 5. Sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde farklı beceriler ve farklı kazanımlar içerisinde de bağlaç sezdirimini görebilmekteyiz.

6.sınıfa gelmiş olan bir öğrenci bağlaçları ilk kez görüyor değildir. Gündelik hayatı bir kenara bıraktığımızda öğrencinin ilgili konuyla ilgili 5.sınıfta öğretim görmeye başladığı bilinmektedir. Hem bağlaçları sezdirme hem de altyapı oluşturma düşüncesi ile bu yaklaşım kabul edilmektedir. Bağlaçlar ortaokullarda kolay görünen bir konu olsa da toplumdaki kullanımlar bunun aslında tam olarak öğretilmediğini bize göstermektedir. İnsanlar bağlaç kullanmamakta, kullansalar da bunu asgari seviyede tutmaktadırlar. Kullanılan bağlaçlarda bir de yanlış kullanımlar olduğu düşünüldüğünde durum hiç de olumlu değildir. Bu nedenlerden dolayı bağlayıcıların kullanımına yönelik örnek insanlar olmak ve oluşturmak için öğretimin her alanda yapılması ve sürdürülmesi sağlanmalıdır. Nitekim ortaokullarda dört yıl boyunca öğretim vardır. İlgili kazanım ise 6.sınıf düzeyine uygun görülmüştür.

Diğer beceri alanları altında bağlaçlar; özellikle geçiş bağlantı ifadeleriyle öğrenciye aktarılmaktadır. Konuşma becerisinde, okuma alanında ve yazma temel alanında bağlaçlar kendine kazanım olarak yer bulmuştur. Burada görülen, yıllardır herkesin ihmal edilmiş olduğundan bahsettiği dinleme becerisine yönelik yine bir kazanıma yer verilmeyişidir. Dinleme becerisinde çok güzel bağlaç öğretimi yapılabileceği, öğrencilerin birbirlerini veyahut bir metni teknolojik cihazlardan dinleyerek öğretim boyutunun genişlik kazanabileceği unutulmamalıdır. Günümüzde ağızımıza takılan pek çok şarkı, türkü veya şiir bağlaçlarla doludur. Farkında olmadan bunları kullanıyor olsak da öğrenci de aynı sözleri duyup söylemektedir. Bunların üzerinden sağlanacak bir eğitimin öğrenci motivasyonuna ve öğretim sürecine etkisi muhakkak pozitif olacaktır.

Her sınıf seviyesinde bu kazanımların alt açıklaması, amacı değişmektedir. 5.sınıfta “ama” ile başlayan öğretim, ortaokuldan mezun olurken “başka bir deyişle” gibi daha zor bağlaçlarla tamamlanır. Önemli olan da basit bağlaçlarla başlayıp daha zor ve kullanımı yaygın olmayan bağlaçlara gidilmesidir. Program bu konuda uygun görülmektedir ancak sadece bu

bağlaçların öğretimi yine eksik kalacaktır. Amaçta yazan ifadelerin kullanımı öneri niteliği taşır. Uygulayıcı yani öğretmen burada kendisi pek çok bağlacı sınıf ortamına getirmelidir.

Görüldüğü üzere programda bağlaç sözcüğü kullanılmamış olsa da bağlaçların kullanılması konusunda bir öneri niteliğinde kazanımlar bulunmaktadır. 5.sınıf düzeyinde öğrencilerin bağlaçları fark etmesi ve ilköğretim sonuna kadar da aktif olarak çeşitli bağlaçları kullanması istenmiştir.

2.5.9. Bağlaçların Öğretimi

Bağlaçlar iletişimde önemli bir yere sahip olan ve isteğimize göre konuşmamızı şekillendiren dil bilgisi öğeleridir.

Bu bölüme kadar teorik olarak genel özellikleri verilen bağlaçlara yönelik en önemli konu ise bağlaçların nasıl öğretileceğidir. Diğer dil bilgisi konularında izlenen tüm öğretim yöntemleri bağlaçlar için de izlenebilir. Burada da en önemli nokta öğrencilerin aktif tutulması ve yaparak yaşayarak öğrenmesidir. Öğrencinin bilgiyi hazır olarak almasını sağlayan bir öğretim süreci yalnızca ezber yapan öğrenci profilini ortaya çıkaracaktır. Ancak yapılandırmacı yaklaşım ile istenen motive olmuş, araştıran ve bilgiye ulaşan bir öğrencidir. Bağlaç öğretimi de bu şekilde öğretmenin rehber, öğrencinin araştırmacı ve bilgiye ulaşan rolde olduğu bir süreç olarak ilerlemelidir.

Programdaki kazanımda da belirtildiği üzere bağlaçların işlevi ve görevi ancak metinden anlaşılabilir. O yüzden metinleri iyi seçmek önemlidir. Öğrencilerin kendi metinlerini kullanmak da öğrenciyi güdülemede etkilidir.

Kaliteli bir bağlaç öğretimi öğrencinin anlama ve anlatma becerisine çok olumlu katkılarda bulunacaktır. Bu öğretim sürecinde aksamalar olması durumunda bireyin gelecek yaşantısında anlama ve özellikle de anlatma boyutunda önemli eksiklik ve kusurlar görülmesi muhtemeldir. Ergün ve ark. (1987) yaptığı çalışmada akademideki öğrencilerin imla ve kullanım bakımından sınav dokümanları incelendiğinde ilkokuldan itibaren süregelen bir dizi hataların olduğunu saptamıştır. Bunlardan biri; “ki” bağlacıdır. Bu noktada aradan geçen 35+ yıl içinde bu durumun aşılp aşılamadığı sorusunu kendimize sormamız gerekir. Üstelik bu geçen süreçte öğretimin anlayışı değişmiştir, öğretmen profilini değiştirmek amaçlanmış, öğrenciyi merkeze getiren programlar hazırlanmış, yazılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin her alanında gelişim kaydedilmiş olsa da öğretimdeki seviye beklenen düzeyin çok uzağındadır (Yağmur Şahin ve Abacı, 2019). Bu durum da bize göstermektedir ki bağlaç öğretiminin temelleri güzel atılmalı ve sonraki yıllarda öğrencinin zihninde muğlaklık olması engellenmelidir.

Bağlaçlar, dil bilgisi konularının en önemlilerinden biridir. Dil bilgisi öğretiminde izlenecek yollar, bağlaç öğretimi için de geçerlidir. Bunlara değinilecek olursa (Güneş, 2013; Dolunay, 2010; Yağmur Şahin ve Abacı, 2019; Kurnaz, 2020);

- Öğrenciler bağlaç öğretimi konusunda güdülendirilmelidir. İlgili ve istekli olan öğrencinin konuyu kavraması daha etkili olacaktır.
- Öğretime öğrencilerin aşına olduğu bağlaçlardan başlanmalıdır.
- Günlük hayatta en sık kullanılan bağlaçların öğretimi en önce yapılmalıdır.
- Yabancı dillerden geçmiş ve artık çok kullanılmayan bağlaçların öğretimine öncelik vermek yanlış olur. Bunun yerine daha kullanışlı ve işlevsel olanlar verilmelidir.
- Değerlendirme süreci sadece sınavla değil, gözlem yoluyla da yapılmalıdır. Öğrencinin bağlaçları kullanacağı ve uygulamaya, yaşantıya aktaracağı ortam hazırlanmalıdır.
- Grup çalışmaları yoluyla öğrenciler arasında etkileşim kurulmalı, araştırmalar yaptırılmalı ve bulunan ve öğrenilen bağlaçlar paylaşılmalıdır.
- Yöntemler özenle seçilmelidir. Öğrencilerin zevk alacağı çalışma ortamı ve sınıf atmosferi gerekmektedir. Öğretmen için temel nokta öğrencilerin zihnini harekete geçirebilecek bir düzen kurmaktır. Tüm bu durumlar sağlandığında öğrenci öğrenmeye çalışacak, bunun için çaba gösterecek ve bu süreçte sıkılmayacaktır.
- Farklı metinlerle öğrencilerin farklı bağlaçları görmeleri sağlanmalıdır. Sadece ders kitabı kullanmak bir nevi ezber yapmaya yöneltir. Öğrenci belli bir kalıptan ve alandan çıkamaz. Bunun yerine seçkin eserlerle, bağlaç çeşitliliğinin çok olduğu metinlerle öğretim; öğrencilerin daha çok bağlaç görmesi ve tanımasını sağlayacaktır.
- Kullanılan materyallerin illa ki kitap gibi yazılı basım olması gerekmez. Yeri geldiğinde şarkılarla, oyunlarla da öğretim yapılabilir. Örneğin, sabah radyoda dinlediğimiz ve dilimize dolanan bir şarkı ve türküyü sınıfta açıp öğrencilerle söylemek ve sonra oradaki bağlaçları sezdirerek tespit ettirmek öğretim kalitesini daha da yukarılara çıkarabilir.
- Dil bilgisi öğretiminin en önde gelen hedefi tanım ezberletmek değildir. O yüzden tanımlara odaklanılan bir öğretim öğrenciyi sadece bu tanımlamaları ezbere yöneltecektir. Bunun yerinde öğrencilerin konuşmalarında, yazmalarında tercih edeceği bağlaçlar öğretim sürecinde yer almalıdır.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım

Kömez'e göre (2017) yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenenlerce aktif şekilde yapılandırıldığını savunur.”

Yapılandırmacılıkta zaman boş yere akan bir kavram değildir. Bazı becerilere sahip olabilmek günler alabilir. Birey araştırma, sorgulama, analiz etme gibi üst düzey becerilerle kendisi hedefe ulaşır. Bu yaklaşımda etkileşim oldukça önemlidir. Düşünceler olduğu gibi kabul edilmez, sorgulanır.

“Yapılandırmacılık, birey tarafından bilginin alınmadığını, öğrenenler tarafından üretildiğini ve yapılandırıldığını belirten yaklaşımdır” (Açıkgöz, 2005: 60-61). Hayatı, bilgileri anlamlandırmada; sınıflandırmada, kullanmada bireyin kendi çabasının hâkim olduğu bir yaklaşımdır.

Öğretim sürecinin tüm sorumluluğunun öğretmene verildiği davranışçı yaklaşımın aksine yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Öğretmen bu süreçte rehber pozisyonundadır. Sadece öğretmen değil veli de sürece aktif olarak katılır. Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan programlara veli de dahil edilmiş ve sorumluluk yüklenmiştir.

Bruner, Piaget, Vygotsky ve Gardner önderliğindeki Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin var olan bilgi ile yeni bilgiler arasında denge kurabilmesi önemsenir. Burada her öğrenciden aynı seviyede verim alınması beklenmez.

Yapılandırmacı yaklaşım öğretim sürecinin başında bireysel farklılıkları gözetir. Her bireyin fiziksel, bilişsel ve ruhsal farklılıklarının olduğu görüşü hakimdir. İlgi, ihtiyaç ve yeterliliğe göre öğretim sürecini yürütmeyi esas alır. Bireyler aynı uyarıcılara farklı tepkiler verebilirler. Çünkü bireylerin tecrübe, deneyim ve önbilgileri farklıdır. Öğretim sürecinde de bunu gözetmek ve farklı çıktılar alınacağını farkında olup öğretim sürecini buna göre şekillendirmek önemlidir.

Yapılandırıcı ortamlarda her bireyin görüşü değerlidir. Önbilgiler, deneyimler ve güçlü bilgi birikimi vardır. Deryakulu (2001), “Bu kuramda öğretme süreci, kişilerin eskiden aldığı, kendisinde bulunan bilgileri ve ileride alınacak olanların bir araya getirilmesidir” görüşünü ortaya atmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin çabası ana kriterlerden biridir. Öğretme sürecinde bilgi, olduğu gibi kabul edilmez. Karatay (2010) bu sürece ilişkin, “öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler” görüşünü sunmuştur.

Bu yaklaşımda öğrencinin ilgisini derse vermesi için öğrenciyi güdüleme ve derse karşı olumlu bir tutum içine sokma hedeflenir. Bunun için onun ilgi ve istekleri önemsenir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak etkinlikler düzenlenir. Sonuçtan ziyade süreç dikkate alınır. Süreç içinde öğrenenin mecburi olarak değil kendi isteğiyle öğretim sürecine katılması sağlanmalıdır. Öğretmen de bu doğrultuda sınıf düzeyine ve ihtiyaçlarına göre etkinlikler, uygulamalar

düzenlemekte serbesttir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programlar öğretmene bu serbestliği sunmuştur. Köksal (2009)'a göre “yapılandırmacı dersler detaylı bir biçimde planlanmaz ve olması gereken budur çünkü derste olacaklar, ders işleyiş hızı önceden bilinemez.” Eski yaklaşımlarda sınıfa hakimiyet ve öğretmek öğretmenin görevidir. Tamamen sorumlu olan odur. Tek otorite olarak uygun yolu bulmalıdır. Bulunamazsa başarısız olunur görüşü hakimdir. “Eğer öğrenme gerçekleşmiyorsa, bunun üstesinden gelmek ve beklenen durumuma ilişkin en iyi motivasyon kaynağının hangisi olduğunu bulmak veya başka yollar kullanmak öğreticilerin görevidir” (Jones ve Araje, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik en genel hususları Ün Açıkgöz (2005) şöyle ifade etmektedir;

“•Soyut bir süreç gerçekleşmez. Somut gereçler ve somut durumlar lazımdır.

• Uygulanacak program ya da plan katı değildir. Zaman içinde öğrenenler de öğretmenlerle birlikte fikir sunabilir.

• Dosdoğru bir düşünce sistemi yoktur. Farklı bağlantılar zihinde bir araya getirilir. Bu biraz karışık gibi görünse de öğrenci için yararlıdır.

• Değerlendirme süreci kısa değildir. Her şey göz önünde bulundurulur. Öğrencinin tüm ihtiyaçları önemsenir.

• Öğrencinin zihninde yer alan tüm bilgiler değerlidir ve kullanmak gerekir.”

Öğretmen yeni kavramları öğretmeden önce öğrencilerin daha önce bildiği kavramlardan başlar. Bu uygulama öğrencilere güven verir. “Eğer bildikleri bir konu ile başlarsa öğrenilecek yeni konu bunaltıcı ve kaygılandırıcı olmaz” (Applefield, Huber ve Moallem, 2000; Steele 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin derse karşı olumlu bir tutum duymasının yollarından biri de bilinenden bilinmeyene doğru bir ders işleyişinin kabul edilmesidir. Öğrenci sahip olduğu bilgilerden güven almaktadır ve yeni gelen bilgiyi alma sürecinde de bu özgüven olumlu sonuç verecektir.

İnsanların tutumu başarıları ve öğrenmeleri üzerinde çok etkilidir. Motivasyonu düşük bir babanın o gün işte çok da verimli olamayacağı düşünüldüğünde çocuk için de bu durum böyledir. Bu sebeple ailenin de bu süreçte rolü önemlidir. Okuldan eve dönen çocuk soru soracaktır, araştırarak ve düşünecektir. Buna ortam hazırlamak, onunla düşünmek, onunla araştırmak, onunla bu heyecanını paylaşmak bireyin araştırmacı ruhunu canlandıracak ve olumlu bir etki yaratacaktır. Ayrıca evde aksi durumda; araştırmasına izin verilmeyen, bastırılan bir ortam kurulduğunda ya da çocuğun heyecanları görmezden gelindiğinde, başarısı önemsenmediğinde öğrenci sadece evde değil aynı zamanda okulda ve belki de gelecek

yaşantısında tüm bu duygulardan uzak; yani yapılandırmacı anlayıştan uzak bir birey olarak hayatına devam edecektir.

Yapılandırıcı bir sistemde Türkçe Öğretmeni planlamasını bireysel farklılıklar üzerine kurduğu için farklı uygulamalarla öğrencilere farklı deneyimler yaşatacak bir sınıf iklimi yaratmalıdır. Bilinenden bilinmeyene bir ders işleyişi ile öğrencilere özgüven aşılmalıdır. Konuları ezberletmek değil; sezdirerek öğretim sürecini yürütmek ana hedefi olmalıdır. Davranışçı yaklaşımda olduğu gibi öğrenme ortamının tüm sorumluluğunun öğretmende olduğu bir sınıf ikliminden ziyade öğrenmenin sorumluluğunu alan öğrencilerin olduğu gerçeğinden hareketle bu süreci planlamalıdır. Öğrenme ortamında ham bilgi kaynaklarının yanında öğrenci etkileşimini sağlayan uygulama ve materyalleri kullanmalıdır. Eğer öğrenci istek ve ihtiyaçlarına cevap veremiyorsa ders içeriği ve öğretim stratejisinde değişikliğe gitmelidir. Gül'e (2016) göre "öğretmen süreçte rehberdir, yetki verir, öğrencileriyle paylaşımda bulunur, öğrencilerine değer verir. Öğrenciler anlam çıkarır, yaparak öğrenir ve iş birliği içinde çalışır."

"Öğrencinin öğrenme sürecinde pasif durumda olmaması önemlidir. Bunu sağlamak için de farklı etkinlikler yapılır, öğrenci bedenlen değil zihnen orada olmalıdır" (Güneş, 2013).

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi

Dilbilgisi öğretiminde geçmişten bugüne çeşitli yaklaşımlar temel alınmıştır. Bugün benimsenen görüş ise yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılığın temel esasları, bu yaklaşımla yapılan dilbilgisi öğretimi için de geçerlidir.

Yapılandırmacı anlayışı benimsememiz henüz 20 yılı bulmamıştır. Başlangıcı 2005 tarihi olan bu anlayışa geçmekle programları da bu doğrultuda düzenlenmesi zorunluluğu olmuştur. Konular değişmiş, farklılaşmış, dil bilgisi de farklı bir düşünce sistemi ile ele alınmıştır. Öğrencinin aktif iletişimde bulunması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacını taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda diğer becerilerden ayrı düşünülen ve kuralların aktarımı ile soyut olarak kalan dil bilgisi 2005 yılından itibaren diğer becerilerle bir bütün olarak düşünülmüştür. Ancak bunun hemen uygulanması pek de mümkün olmamıştır çünkü sadece programlar değişmiş, insanlar bir anda fikirleri ve düşünceleri ile değişememiştir. Hala da bazı araştırmaların sonuçları bize bu durumun bazı noktalarda değişmediğini göstermektedir.

Davranışçı yaklaşımdan henüz tam anlamıyla uzaklaşamamak, uygulamada izlerini çok fazla görüyor olmanın belirli sebepleri vardır. Öncelikle öğretim süreci sınav odaklıdır. Hem merkezi sınavlar hem de okul sınavları öğrencilerin ve öğretmenlerin zihninde başarılı olmak

kaygısı oluşturmaktadır. Bu kaygıya ek olarak zaman unsuru olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ortaokul programı oldukça yoğundur ve çoğu zaman süreci durdurma, geri dönme, tekrar anlama-anlatma gibi durumlar yaşanmamaktadır. Müfredatın yetişmesi düşüncesi ile öğretim olabildiğince hızlı devam etmektedir. Bu yüzden çoğu durumda öğrenciler fikirlerini açıklayamaz, düşündüklerini uygulamaya dökemez ve bu durumda yapılandırmacı anlayışla ilerleyen bir öğretim süreci halini alamaz (Bıyık, 2016).

“Bilginin sunulmasını değil yapılandırılmasını savunan ve dil bilgisel kalıplara daha az yer verilen yapılandırmacı öğretim sürecinde görerek, dinleyerek, aktif olarak katılarak öğrenmenin daha kalıcı olacağı vurgulanmıştır” (Applefield, Huber ve Moallem, 2000; Gül, 2016).

Öğrenciler güdülendiğinde daha çabuk ve daha kalıcı öğrenir. Güdülenmede de en önemli yol bireyin, öğrendiği bilginin günlük hayatında işe yarayacağını bilmesidir. Steele’ye (2005) göre; “örneğin, öğrencilere para bozdurmayı anlatırken sözcüksel sorunlarla çok kez uğraşmak yerine gerçek para verip okul kantininde uygulamak daha anlamlıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretiminin esaslarından biri de kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Bilgilerin kalıcı olabilmesi için öğrenciler kuralları ezberlemez, eski bilgileri ile yeni bilgileri yapılandırır ve günlük hayatında kullanır. TDÖP’ye göre (2005) “konuları anlama-anlatma sürecinde, motivasyon sağlanması, sınıftaki tüm bireylerin öğretmen dahil olmak üzere rahat olmaları ve zihinlerini diri tutmalarını sağlamakla amaçladığımız hedefe ulaşmak sağlanabilir.” Bu noktada öğretmen dil bilgisi kurallarını aktaran bir aracı değil, öğrencisiyle birlikte öğrenen ve etkinlikler planlayan kişidir. Etkinlikleri yapılandırıcı anlayışla planlayan öğretmen grup çalışmalarına önem verir. Bireysel farklılıkları gözeter ve her bireyin öğrenme hızının farklı olduğunu bilir. Bunun için farklı yöntemlerden yararlanır.

Dil bilgisi öğretimi üst düzey zihinsel becerileri gerektirir. Bunun için de dil bilgisi konuları öğrenenlerin yaşına ve algılama düzeylerine uygun verilmelidir. Daha karmaşık ve ağır dil bilgisi konuları daha sonraki yaşlarda verilmelidir. Konular bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilerlemelidir. Bugün benimsenen anlayışta tümevarım ve sezdirme yöntemi esas alınmaktadır. Tümevarım yöntemi keşfetmeyi ortaya çıkarır. Bilgiyi hazır almayı keşfeden öğrencide bilgi kalıcı olur. Diğer bilgilere transfer etmesi kolaylaşır. Konuya ilişkin örneklerle birlikte öğrencinin kuralı sezmesi beklenir. Sezdirmede kuralların aktarımı söz konusu değildir. Öğrenci aktif olarak süreçtedir ve kurala kendisi gider.

Dile özgü amaçlar ve hedefler programda çocukların seviyelerine uyumlu biçimde ve devamlı süren şekilde sunulmuştur. “Basit olandan zor olana doğru bir çizgi yakalanmış olmakla birlikte öğretilecek hususlar bağlantısız değildir (TDÖP, 2005).

Yapılandırmacılıkta gerçekliğin zihne olduğu gibi iletilmesi söz konusu değildir. Bunun için her bireyin bilgileri geçireceği bir süzgeci vardır. Doğru, mutlak doğru olarak kabul edilemez. Yanlışlar, peşinen kabul edilemez. Önemli olan o süzgeçten geçecek bilgilerin yapılandırılmasıdır.

Öncelikle çocuklara bir sunu, film ya da herhangi bir materyal ögesi izletilmeli ya da dinletilmelidir. Daha sonra dağıtılan çalışma kağıtlarında ve etkinliklerde öğrencilerin izledikleri, dinlediklerinden hareketle cevapları bulması sağlanmalıdır. Bulunan cevaplar ya da cümleler üzerinden değerli noktalar tüm sınıfa sunulmalı ve onların kendilerinin sonuca ulaşmaları sağlanmalıdır (Güven, 2013).

Bu anlayışta bilgiler; süreç, koşul ve açıklama olarak üç grupta incelenir.

Açıklama bilgileri; süreç ve koşul bilgilerinden az kullanılır. Verilen bilgiler öğrencilerde üst düzey zihinsel beceriler için önemlidir (Güneş, 2013, s.8)

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme bireyin çabasıyla oluşmaktadır. Bu temel esas alınarak dil öğreniminin de zihinsel becerilerle ilgili olduğu vurgulanıp, belli seviyede zihinsel olgunluğa ulaşamamış bireylere kimi dil bilgisi kurallarının verilmemesi vurgulanmıştır.

Yapılandırıcı anlayışla birlikte dil bilgisine farklı bir alan ayrılmamıştır. Becerilerden ayrı düşünülmemiş; okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri ile iç içe ve bütün olarak öğretime yönelme söz konusu olmuştur. Metinlerle ve uygulamalarla yapılan ve sezdirilen bir dilbilgisi öğretimi uygun görülmüştür. Güven'e (2013) göre "dil bilgisi diğer becerilerden ayrı bir alan olarak düşünülmemeli ve birlikte ele alınmalıdır."

Bu yolla ve yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretiminin davranışçı yaklaşımla yapılan dilbilgisi öğretiminden daha başarılı olduğu da çalışmalar neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Arıcı (2005) yılında yaptığı öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada; öğretmenlerin öğrencilerinin dil bilgisi seviyesini olması gereken düzeyde görmediği, öğrencilerin ise dil bilgisi konularını çok sevmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırma 2017 yılında yapıldığında ise öğrenciler dilbilgisi daha kolay ve kalıcı öğrenirken, dil bilgisi konularına karşı da olumlu tutumlar belirtmişlerdir. Bu çalışmalar arasındaki fark dahi yapılandırmacı anlayışla yapılan dil bilgisi öğretiminin niteliğini ortaya koymaya yetmektedir.

Dil bilgisi bir konu veya öğretim amacı olmamakla birlikte temel dil becerilerine gidebilmek için kullanılan bir yoldur. Bu yolun kullanılmasının ana gerekçesi ise doğru ve düzgün bir dil kullanıcısı olmaktır. İyi bir konuşmacı, kaliteli yazı yazan bir birey, ileri seviyede okuması olan bir kişi ve iyi bir dinleyici olmanın yolu buradan geçmektedir. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda doğru program, doğru yaklaşım ve iyi yetiştirilen

öğretmenlerle dil bilgisi yeterliliği artırılabilir ve iyi birer dil kullanıcısı olmanın yolu hızlı şekilde açılabilir.

2.8. İlgili Çalışmalar

2005 yılında yapılandırmacı anlayışı temele alan bir öğretime başlanmıştır ve bu anlayışta öğretim süreci büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde dil bilgisinin öğretim boyutuna ve bağlaçlara ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Dil bilgisi öğretim boyutuna odaklanmış çalışmalar şunlardır;

Ertekinoglu (2003) dil bilgisine yönelik öğretmenlerin düşüncelerini aldığı araştırmasında ortaokullardaki dil bilgisi durumunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pendik, Kartal ve Tuzla bölgelerinde görev yapan 130 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada “tarama modeli” kullanılmıştır.

Çalışma sonunda; öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine inandığı, tecrübeye dayalı olarak dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem-tekniklerin farklılaştığı, öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandığı konunun sözcük türleri olduğu, öğretimde hala ezberci anlayışın hâkim olduğu ve dil bilgisinin kendisiyle ilgili sıkıntıların devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2008) öğretmen görüşlerinin alındığı ve konuların zorluk derecelerinin araştırıldığı çalışmasında öğrencilerin en zorlandığı ve hiç zorlanmadığı dil bilgisi konularını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara’dan seçilmiştir.

Çalışma sonunda; öğretmenlere göre öğrencilerin en çok zorlandıkları dil bilgisi konuları sırasıyla; çatı, birleşik cümleler, eylemsiler olarak ifade edilirken öğrencilerin hiç zorlanmadıkları dil bilgisi konularının ise sırasıyla; ünlü-ünsüz uyumları ve kaynaştırma sesleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önal (2010) Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisine dair görüşlerini almayı amaçlamıştır. Kırıkkale’de planlanan çalışma 83 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir.

Çalışma sonunda; öğretmenlerin ilgili konuyu önemsedikleri, diğer konularla, özellikle de becerilerle olan ilişkisinin çok önemli görüldüğü ve gerekli olduğu düşünüldüğü, yeni anlayışa hâkim oldukları ve sınıf ortamında bunu gerçekleştirmeye gayret ettikleri, çağdaş teknikleri de derslerinde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2013), dil bilgisi alanında yaptığı araştırmada oyunların işlevini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini beşinci sınıfa ait kitaplar oluşturmaktadır. Çalışma sonunda oyunların, ilgili konunun öğretimine yönelik yararlarının olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bıyık (2016), öğretmen düşüncelerine başvurduğu araştırmada, teknikler ve kitaplar üzerinden bir incelemede bulunmayı amaçlamıştır. Katılımcı grup Sivas'tan seçilmiştir.

Çalışma sonunda; eski yaklaşımlardaki tekniklerin yararlı olmadığı, eski yaklaşımlardaki tekniklerin ezberci olduğu ve öğretime katkı değil zarar getirdiği ancak öğretmenlerin zaman, sınavlar, öğrencilerin sınıf ortamına göre fazla sayıda olmaları gibi zorunlu sebeplerden ötürü eski yaklaşıma ait teknikleri uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrancı (2017) çalışmasında, ortaokulun son 3 sınıf düzeyinde sezdirme yönteminin başarısı üzerine öğretmenlerden yorumlar almayı amaçlamıştır.

Çalışma sonunda; öğretimde eski yaklaşıma ait tekniklerin terk edilmesinin, teorik öğretimden uzaklaşılmasının ve öğretime ayrılan zamanın arttırılmasının gerektiği ifade edilmiş ve kimilerine göre de diğer konulardan ve derslerden ayrılan bir dil bilgisi öğretiminin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Salman (2018), dil bilgisi konularına yönelik kazanım ve amaçları konu almıştır. Bu konu üzerinden öğreticilerin görüşlerini almayı amaçlamıştır.

Çalışma sonunda; yeni anlayış ile seminer almış olanların oranının almamış olanlardan az olduğu, yeni anlayışa uygun öğretim süreci gerçekleştirmesinin iki cevap için de eşit olduğu, bunun da sebebinin henüz içselleştirilemeyen bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim sürecine negatif etkisi bulunan durumların; öğrenci sayısı, konuların çokluğu ve materyal yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu tespitlerin neticesinde; henüz akademi sıralarında bu sorunun giderilmesi, mesleğe başlanılmışsa eğitimlerin sunulması, materyallerin düzenlenmesi ve iyileştirilmesi, öğrenenlerin hepsinin aynı kişiler olmadığının tam olarak anlaşılması, öğrenme sürecinde yer alan tüm durumların daha iyi bir seviyeye çekilmesi önerileri sunulmuştur.

Şahin (2021), anlatım ve sezdirme tekniklerini karşılaştırmıştır. Çalışmada ilgili iki tekniğin başarı üzerine olumlu olumsuz farklılıkları ve benzerliklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Sivas'tan seçilmiştir.

Çalışma sonunda; sezdirme tekniğinin başarı noktasında daha faydalı olduğu, anlatım yönteminin başarı üzerine pozitif yönde çok etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağlaçlara yönelik yapılmış çalışmalar şunlardır;

Çelik (1999) çalışmasında “da” bağlacının hangi işlevlerde kullanılabileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda “da” bağlacının; ekleme, olasılık, zıtlık, pekiştirme, koşul vb. toplam 15 farklı anlamsal görevde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2004) çalışmasında, bağlaçları farklı yönleriyle incelemeyi amaçlamıştır. Bazı eserleri tarayarak bağlaçların yapılarına, kökenlerine, görevlerine ve kullanım alanlarına değinmiştir. Çalışma sonunda; bu analizlerle ilgili bilgilendirme yapılmış olup eserlerde imla bakımından bir uzlaşa olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstünova (2006) çalışmasında “ama” bağlacının hangi işlevlerde kullanılabileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda “ama” bağlacının; zıtlık, olumlu durumu olumsuzla çevirme, olumsuz durumu olumluya çevirme vb. toplam 15 farklı anlamsal görevde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Atabey (2007), cümle bağlayıcılarını konu edindiği çalışmasında 494 tane cümle bağlayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Çalışma sonunda bu bağlaçların en çok açıklama ve sonuç belirtme görevlerinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaşin (2008) çalışmasında “ya” bağlacının hangi işlevlerde kullanılabileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda “ya” bağlacının; pekiştirme, olasılık, açıklama, zıtlık vb. toplam 10 farklı görevde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2011) çalışmasında farklı bölgelerdeki kaynak ve çalışmaları tarayarak ve inceleyerek içeriklerinde geçen bağlaçları analiz etmiştir. Çalışma sonunda Türkiye Türkçesinde farklı ağızlarda toplam 734 bağlacın varlığı tespit edilmiştir. Bu bağlaçların yarısına yakını Türkçe kökenlidir. Çalışmanın başka bir sonucunda; ilgili bağlaçların yapıları incelenmiş, yarısının öbekleşmiş bağlaçlardan olduğu tespit edilmiştir. Bağlaçlar görevlerine göre incelendiğinde ise en çok açıklama, sonuç, olasılık ve pekiştirme görevlerinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak (2015) çalışmasında, ortaokul düzeylerinde öğretimi yapılan edat, bağlaç ve ünlemlerin öğretilmesine dair bir tespit yapmayı amaçlamıştır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu Gaziantep’ten seçilmiştir.

Çalışma sonunda; öğrencilerin ilgili konulara ait sözcükleri kullanma seviyelerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin ilgili konuları kavrama seviyelerinin orta düzeyde olduğu ve öğretim noktasında birtakım sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozavlı (2016) çalışmasında ilkökul çocuklarının bağlaçları edinim süreçleri ve kullanımına yönelik bir inceleme yapmayı amaçlamıştır. İncelemede Culioli’nin sözceleme yaklaşımı esas alınmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu Erzurum’da okuyan 10 öğrenci

oluşturmaktadır. Çalışma sonunda çocukların bağlaçları yetişkinler kişiler gibi kullandığı ve yaş ile cinsiyetin önemli bir fark teşkil etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okur ve Güden Altmış (2018) çalışmalarında “neden bağlaçlarının” öğrenciler üzerindeki okuduğunu anlama becerisine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Sakarya’da yapılan çalışmanın katılımcı grubunu 89 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışma sonunda; bilgilendirici metinlerde bağlaç bulunmasının öğrencilerin okuduğu metni anlamasında pozitif etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek ve Karatay (2023) “-de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretimi” adlı çalışmalarında İşlevsel Dilbilgisine uygun hazırlanan etkinliklerin ilgili konulara yönelik öğrenci başarısına etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcı grubu 76 ortaokul öğrencisi ve 4 Türkçe öğretmenidir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Çalışma sonunda; ön test-son test sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin ilgili konulara dair başarısının anlamlı derecede arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

İspanya’da Martinez (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki bağlaç sıklığı ile yazma kalitesi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda bağlaç kullanım sıklığının kompozisyonun kalitesiyle önemli ölçüde ilişkili olduğu, öğrencilerin bağlaçları çok az kullandığı, kullandıkları bağlaçların da çok az çeşide sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Estonya’da Uibu ve Liiver (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dil bilgisi hatalarının öğretmenler tarafından nasıl düzeltildiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda yapılan yanlışları düzeltmek için tümevarımcı yöntemler kullanan öğretmenlerin tüm dengelimci yöntemler kullanan öğretmenlere göre daha farklı teknikler kullandığı ve öğrencilerin yaptıkları hataların genellikle unutkanlıktan kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hollanda’da Graus ve Arno Coppen (2016) yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine yönelik görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Çalışma sonunda lisans ve lisans üstü eğitime devam eden öğretmenlerin tümevarımsal bir dil bilgisi öğretimini uygun gördükleri ve derslerinde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gana’da Edna Anani (2017) yaptığı çalışmada dil bilgisi öğretiminde tümevarımlı yaklaşımın tüm dengelimli yaklaşımla olan başarı farkını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda tüm dengelimle dil bilgisi öğretimi alanların başarısının tümevarımla eğitim alanlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı bir Çin atasözü olan “duyuyorum

ve unutuyorum, görüyorum ve hatırlıyorum, yapıyorum ve anlıyorum” sözünden hareketle öğrencilerin gramer yapılarını kavramak için ilk elden deneyim yaşayabilecekleri etkinlikler planlanmasının önemine vurgu yapmıştır.

Endonezya’da Pangaribuan, Haddina ve Manik (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin metinlerde yaptıkları bağlaç hatalarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin karışık cümlelerde bağlaç kullanımında hata yaptıkları ve bu hataların dikkatsizlikten kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı dil bilgisi ve bağlaç kurallarının anlaşılacak şekilde verilmesi ve cümlelerin anlam üretebilecek şekilde düzenlenmesi önerilerinde bulunmuştur.

Hollanda’da Rijt, Wijnando ve Coppen (2019) yaptıkları çalışmada farklı bölgelerdeki 110 Flemenkçe öğretmeni ile görüşmüş ve ders kitaplarında yer alan dil bilgisi içeriklerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda öğretmenlerin mevcut ders kitaplarının dil bilgisini yansıtmada durumlarını yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

İspanya’da Deseures, Comajoan ve Santolaria (2020) yaptıkları çalışmada Katalonya bölgesinde görev yapan öğretmenlerin gramer ve yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin sınıfta uyguladıkları etkinliklerle sınırlı olduğu, gramer ve yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin metinsel dil bilgisi aksine cümleye dayandığı ve öğretmenlerin gramer eğitimi ile yazma becerisini birlikte kullanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özbekistan’da Boxodirova, Isroilova, Abduraxmanov ve Yuldasheva (2022) yaptıkları çalışmada bağlaçları öğrenirken yaşanan zorlukları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda sınıfta dil bilgisinden ve bağlaçlardan bahsetmenin öğrenciyi dehşete düşüren bir durum olduğu; öğrencilerin dil bilgisini ve bağlaçları öğrenirken hata düzeltmenin faydalı olduğunu düşündüğü, öğretmenlerin ise dil bilgisine daha az odaklanılan iletişimsel etkinlikleri tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimine yönelik literatürde pek çok çalışma mevcuttur. Bağlaçlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise bağlaçların sadece bahsedildiği kuramsal çalışmalara rastlanmaktadır. Bağlaçların öğretimine ya da bağlaç öğretiminde öğretmen görüşlerine ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışma bu nedenle alanyazında önemli bir eksikliği giderecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemini nitel araştırma oluşturmaktadır. “Nitel araştırma; bakış açılarının gerçek ortamında realist ve bütün olarak tespit edilmesi amacıyla bir sürecin esas alındığı yöntemdir.” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Bu yönetime bağlı araştırmanın desenini fenomenolojik yaklaşım oluşturmaktadır. Çalışmamızda bu desen tercih edilerek Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretimine ve öğretim sürecine ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Fenomenoloji insan deneyimlerinin araştırılmasında kullanılabilecek en doğru yaklaşımlardan biridir. Fenomenolojinin gayesi tecrübeleri anlamlandırmaktır (van Manen, 2007).

Fenomenoloji 20. yy’da Edmund Husserl’in çalışmalarıyla adından söz ettirmiştir. İnsan deneyimlerini anlamlandırmak, tecrübelerden faydalanmak için son zamanlarda sıkça başvurulmaya başlanmış bir hareket olarak görülmektedir. Genel manasıyla fenomenoloji, bireye ait ve gerçekleşmiş tecrübelerin tamamına uygun yorum yapmaktır (Giorgi, 1997, Akt; Tekindal ve Uğuz Arsu (2020)). Fenomenolojiyi diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerden biri ortak deneyimlerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreçte günlük hayatta aslında bilinen ama derinden bilgi sahibi olmadığımız bir durum veya konunun, insanların deneyimleri ve tecrübeleri ışığında en derinine, özüne ulaşılması amaçlanır.

Fenomenoloji çevremizde sürekli gördüğümüz ancak üzerine yorum yapmadığımız, bakıp da düşünmediğimiz şeylerin ifadesidir. Bireyler hayatları boyunca tecrübe ettikleri durum ve olayların çoğu zaman farkında olmazlar. Fenomenoloji bunu anlamlandırmak için vardır. Fenomenoloji araştırmacısı tecrübelerle odaklanır ve tecrübeyi anlamlandırmaya çalışır. Bu sebeple kelimeler ve olgular önemlidir. Örneğin; dil bilgisi kuralına ilişkin bir görüş pek anlam ifade etmeyebilir ama deneyimlere ilişkin görüşler anlamlıdır ve araştırmacı peşinden gider.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinin beş merkez ilçesinde (Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa, Aksu, Döşemealtı) ve Kumluca ilçesinde görev yapan 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinde gönüllülük esası aranmıştır. Öğretmenlerin 2021-2022 eğitim öğretim yılında 6. Sınıf Türkçe dersine girmekte olan yani içinde bulunulan eğitim öğretim yılında bağlaç öğretimi yapan öğretmenler olmasına dikkat

edilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı kümesinin genişliği, çalışmada yer alan durumların gereği, planlanması, geniş çerçevesi ve bulguların farklılıklarına dikkat edilerek tespit edilir. Araştırmada içerik çerçevesi belli şekildeyse, kapsam darsa ve basit şekilde görüşler toplanabiliyorsa sınırlı sayıda birey yeterli olmakla birlikte yukarıdaki durumların tam tersi gerçekleşiyorsa çalışmanın grubunun sayısını arttırmak gereklidir (Morse, 2000).

Çalışmanın katılımcı grubunu belirlerken olabildiğince farklı konumlardan; farklı teknolojik yeterliğe sahip okullardan, farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan bireyler seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca bireylerin de olabildiğince farklı yaşlardan olmasına, öğretmenlik tecrübelerinin de çok fazla benzerlik göstermemesine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında çalışmanın devlet okulları ile sınırlı kalmaması amacıyla 5 özel okuldan toplam 8 öğretmen ile de görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu hususlar doğrultusunda ilgili Türkçe öğretmenleri ile ön görüşme yapılmış ve onlarla paylaşılan bilgiler doğrultusunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede kayıt altına alınan bilgiler öğretmenler ile paylaşılmış ve katılımcıların onayı dışında bir bilgi araştırmaya dâhil edilmemiştir. Katılımcı öğretmenler alfabetik sıraya göre A1...A8, D1...D7 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu Demografik Analizi

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Toplam Görev Yılı	Çalıştığı Kurumdaki Görev Yılı
A1	48	Erkek	Lisans	23	15
A2	40	Kadın	Lisans	16	2
A3	31	Kadın	Lisans	9	2
A4	36	Kadın	Lisans	10	6
A5	37	Kadın	Lisans	15	4
A6	36	Kadın	Lisans	13	3
A7	35	Kadın	Lisans	10	6
A8	41	Erkek	Lisans	16	1
B1	26	Kadın	Lisans	1	1
B2	30	Kadın	Lisans	4	4
B3	37	Kadın	Lisans	14	6
B4	32	Kadın	Lisans	8	3
B5	38	Erkek	Lisans	15	6
B6	33	Erkek	Lisans	11	2
B7	30	Erkek	Lisans	5	5
B8	37	Kadın	Lisans	15	10

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Toplam Görev Yılı	Çalıştığı Kurumdaki Görev Yılı
C1	32	Erkek	Lisans	8	4
C2	33	Kadın	Lisans	10	5
C3	41	Kadın	Lisans	18	12
C4	29	Kadın	Lisans	5	5
C5	38	Kadın	Yüksek Lisans	14	4
C6	35	Kadın	Lisans	9	5
C7	43	Kadın	Lisans	18	9
C8	38	Kadın	Lisans	14	1
D1	61	Kadın	Lisans	34	16
D2	27	Kadın	Yüksek Lisans	2	2
D3	38	Kadın	Lisans	14	3
D4	32	Erkek	Lisans	3	3
D5	41	Kadın	Lisans	16	4
D6	36	Kadın	Lisans	13	5
D7	29	Kadın	Lisans	5	5

Tablo 3.2’de belirtildiği üzere çalışmada toplam 31 Türkçe öğretmeni yer almıştır. 24 kadın 7 erkekten oluşan bu grupta katılımcıların en yaşlısı 61, en genci 26 yaşındadır. Katılımcı grubun toplam görev yılı en fazla olan 34, en az olan 1 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Mevcut kurumdaki çalışma yılında ise en uzun süre 16, en kısa süre 1 yıldır. Katılımcıların 29’u lisans, 2’si yüksek lisans mezunudur.

Katılımcılar alfabetik olarak listelenmiş, 31 katılımcı toplam 4 gruba ayrılmıştır. İlk 3 grup 8, son grup ise 7 kişiden oluşmaktadır. Bu gruplar sırayla; A, B, C, D olarak kodlanmıştır.

A grubu 6 kadın, 2 erkekten oluşmaktadır ve tamamı lisans mezunudur. A grubundaki katılımcıların ortalama yaşı 38, ortalama görev yılı 14 ve çalıştığı kurumdaki ortalama görev yılı 5 olarak tespit edilmiştir.

B grubu 5 kadın, 3 erkekten oluşmaktadır ve tamamı lisans mezunudur. B grubundaki katılımcıların ortalama yaşı 32, ortalama görev yılı 9 ve çalıştığı kurumdaki ortalama görev yılı 5 olarak tespit edilmiştir.

C grubu 7 kadın, 1 erkekten oluşmaktadır ve 7 katılımcı lisans 1 katılımcı yüksek lisans mezunudur. C grubundaki katılımcıların ortalama yaşı 36, ortalama görev yılı 12 ve çalıştığı kurumdaki ortalama görev yılı 6 olarak tespit edilmiştir.

D grubu 6 kadın, 1 erkekten oluşmaktadır ve 6 katılımcı lisans 1 katılımcı yüksek lisans mezunudur. D grubundaki katılımcıların ortalama yaşı 37, ortalama görev yılı 12 ve çalıştığı kurumdaki ortalama görev yılı 5 olarak tespit edilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak ve çalışmanın sadece öğretmenler ile yürütülmesi sınırlılığını aşmak için araştırmaya öğrenciler de dahil edilmiş ve altı kişilik gruplardan oluşan iki grup; toplam on iki öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı 6. Sınıf öğrencisi olup bu öğrenciler Antalya ili Kumluca ilçesindeki iki ayrı devlet okulunda öğretim görmektedir. Çalışma içerisinde öğrenciler her odak grubun kendi cevapları içinde Ö1, Ö2...Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik çalışmalarda kaynaklar araştırmanın amaçladığı durumları görmüş ve yaşamış kitlelerdir. Bu yaklaşımdaki bir çalışmada görüşme formları en uygun araçtır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Diğer bir araç ve yol olarak araştırmacı gözlem formları kullanılabilir. Bunun amacı ana aracın elde ettiği sonuçları desteklemek ve çalışmaya güven katmaktır.

3.3.1. Öğretmenler İçin Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu veri toplama aracının uygulandığı grup Türkçe öğretmenleridir. Bağlaçların öğretimi hususunda öğretmen görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Görüşme formu iki aşamalıdır. Birinci bölüm öğretmenlere gerekli bilgilerin verilmesi ve öğretmen bilgilerinin alınmasına yöneliktir. Birinci bölümde alınacak bilgiler; öğretmenin yaşı, cinsiyeti, eğitimi, mesleki deneyimi ve çalıştığı kurumdaki görev yılıdır. İkinci bölümde ise çalışma kapsamında sorulması planlanan sorular yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bağlaç öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini almak için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde 5 öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda sorulması planlanan sorular taslak haline getirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda bu soruları değerlendirmeleri istenmiştir Buradan hareketle ilgili literatür taranarak 5 ana soru ve 19 yönlendirici sorudan oluşan bir form geliştirilmiştir. Bu form danışman hoca ile incelenip Türkçe alanında 5, eğitim ve Ölçme-Değerlendirme alanlarında 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası veri toplama aracından bazı yönlendirici sorular çıkarılarak forma son hali verilmiştir.

Geliştirilen ölçme aracı tüm değişiklikler neticesinde 5 ana grup sorudan oluşmaktadır. Bu gruplar altında da toplam 13 yönlendirici soru yer almaktadır. Bu sorular; bağlaçların kullanımı ve öğretimi, bağlaçların metinde bulunması ve eş biçimli bağlaçlar, bağlaçların

işlevleri, bağlaçların becerilerle ilişkisi, bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/teknik ve materyallere yöneliktir.

Görüşme formu, çalışmada yer alacak katılımcılarla aynı özelliğe sahip 5 gönüllü öğretmene (3 devlet-2 özel okul öğretmeni) pilot olarak uygulanmış ve soruların uygulanabilirliği test edilmiştir. Bu görüşmeler sonunda eksiklere göre ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Veri toplama aracının 31 öğretmene uygulanması planlanmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika ila bir saat arasında gerçekleşmiş, kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her görüşme sonrası kayıtlar katılımcıya dinletirilip eklemek/çıkarmak istediği noktalar sorulmuştur. Bu kayıtlar araştırmacı ve araştırmaya katılan bireye güven vermiş, daha sonra oluşacak bulgu incelemelerinde duygulardan görüşlere pek çok alanda yorum yapma fırsatı sunmuştur. Daha sonra ilgili veriler teknolojik şekilde metne dönüştürülmüş ve bu süreçte verilerde değişiklik yapılmamıştır.

3.3.2. Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Odak Grup Görüşme Formu

Form, 6.sınıfta öğrenim gören öğrenciler için hazırlanmıştır. Bağlaçların öğretimi noktasında öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Görüşme formu iki aşamalıdır. Birinci bölüm öğrencilere gerekli bilgilerin verilmesi ve öğrenci bilgilerinin alınmasına yöneliktir. Birinci bölümde alınacak bilgiler; öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti; öğretmenin eğitim durumu, öğretmenin yaşı, cinsiyeti ve görev yılıdır. İkinci bölümde ise çalışma kapsamında sorulması planlanan sorular yer almaktadır.

Çalışmamızın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için 5 ana soru ve 19 yönlendirici sorudan oluşan form danışman hoca ile incelenip Türkçe alanında 5, eğitim ve Ölçme-Değerlendirme alanlarında 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası veri toplama aracından bazı yönlendirici sorular çıkarılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı tüm değişiklikler neticesinde 5 ana grup sorudan oluşmaktadır. Bu gruplar altında da toplam 11 yönlendirici soru yer almaktadır.

Geliştirilen veri toplama aracı, öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla aynı amaç ve sonuca hizmet edecek şekilde planlanmış ve hazırlanmıştır.

Görüşme formu, çalışmada yer alacak katılımcılarla aynı özelliğe sahip 3 gönüllü öğrenciye pilot olarak uygulanmış ve soruların uygulanabilirliği test edilmiştir. Bu görüşmeler sonunda eksiklere göre ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Veri toplama aracının 12 öğrenciye uygulanması planlanmıştır. Form uygulanmadan önce her öğrencinin ailesine çalışmaya katıldığına izin veren bilgi ve imza formu gönderilmiş olup planlanan tüm öğrenciler çalışmaya

katılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika ile 35 dakika arasında gerçekleşmiş, kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her görüşme sonrası kayıtlar katılımcıya dinlettirilip eklemek/çıkarmak istediği noktalar sorulmuştur. Ses kayıtları araştırmacıya kendi uygulamalarını ayrıntılarıyla incelemeyi, geliştirmeyi sağlamıştır. Daha sonra ilgili veriler teknolojik şekilde metne dönüştürülmüş ve bu süreçte verilerde değişiklik yapılmamıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Araştırmacı Gözlem Formu

Veri toplama aracının kaynağı araştırmacıdır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılmasına yardımcı olması amacıyla hazırlanmıştır. Formla birlikte süreç bizzat gözlenebilmiştir. Diğer veri toplama formları ile aynı amaca hizmet etmesi amacıyla aynı yönde bir gözlem yapılmasına özen gösterilmiştir.

Bu form danışman hoca ile incelenip Türkçe alanında 5, eğitim ve Ölçme-Değerlendirme alanlarında 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası veri toplama aracından bazı alt maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşleri neticesinde öğretmenler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile aynı doğrultuda 11 soruluk bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmacının katılacağı derslerin öğretmeni ile gün ve saat belirlenmiş ve araştırmacı okul idaresi ile ders öğretmenin bilgisi dahilinde derse katılmış ve gözlemlerini yapmıştır. Araştırmacı Antalya'nın Muratpaşa ilçesinde 2, Kumluca ilçesinde ise 3 okulda 5 farklı öğretmenin dersine katılarak gözlemlerini tamamlamıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Hazırlanan formdaki sorular, araştırmacı tarafından belirlenen Antalya'daki merkez ilçeler ve Kumluca'daki devlet okulları/kolejlerde mesleğini sürdüren öğretmenlere ulaşılarak uygulanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce Akdeniz Üniversitesi Etik Komisyonundan etik izni alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığından da gerekli izinler alınmış ve çalışmaya başlanmıştır. Veri toplama süreci 23.05.2022 ile 15.06.2022 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

Katılımcılarla görüşme gerçekleşmeden önce araştırmacıya güven duyması ve görüşme esnasında rahatlığı sağlaması açısından ön görüşme sağlanmış, bu görüşmede tanışılmış ve görüşme için yer, tarih ve saat belirlenmiştir. İkinci görüşmede veri toplanması uygun görülmüştür. Görüşmeler için iyi bir planlama yapılmıştır. Görüşmelerin sessiz bir ortamda ve bölünmeden, sohbet ortamında gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Veri toplama sürecinin planlaması sırayla şu şekilde yapılmıştır;

Ön çalışma ve formların düzenlemesi yapılmıştır. Ön çalışmada beş öğretmen ile görüşülerek veri toplama aracı test edilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve veri toplama aşamasına geçilmiştir.



Öğretmenlere ulaşılmış, çalışma hakkında bilgi verilmiştir.



Ön görüşme sağlanmış, Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu doldurulmuştur Ayrıca görüşme yeri, tarihi belirlenmiştir.



Okullarda uygun bir oda belirlenmiş ve görüşmeye geçilmiştir. Burada amaç, öğretmenin kendini rahat hissetmesini sağlamaktır.



Yarı yapılandırılmış bilgi formu öğretmene sunulmuş ve öğretmen bilgileri doldurulmuştur.



Görüşme formunun ikinci bölümündeki sorular sorulmuştur. İhtiyaç halinde öğretmenlere daha açık ve şeffaf açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenin bilgisi dahilinde sesler kaydedilmiştir. Görüşme ortalama kırk dakika ila bir saat arasında gerçekleşmiştir.



Görüşme sonrası kayıtlar isteğe göre öğretmene dinletilmiş ve eklemek/çıkarmak istedikleri noktalar sorulmuştur.



Her görüşmeden sonra görüşme formu ve ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılıp Microsoft Word belgesi haline getirilmiştir.

Odak grup görüşme formu da benzer süreçlerden geçirilip öğrencilerle görüşülerek veriler toplanmıştır. Her öğrenci için veli izin formu öğrenci velisine ulaştırılmış ve dolu şekilde geri getirilmiştir. Öğretmen izni ve öğrenci onayı ile uygun bir odada/kütüphanede görüşmeler yapılmış, öğrenci ve veli izni ile kayda alınmıştır. Görüşme sonrası isteğe göre kayıtlar dinletilmiş ve eklemek/çıkarmak istedikleri noktalar sorulmuştur. Her görüşmeden sonra görüşme formu kayıtları Microsoft Word belgesi haline getirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada demografik verilerin analizi için Microsoft Office Professional Excel 2010 programı kullanıldı.

Nicel olmayan çalışmalarda verilerin toplanması ve incelenmesi aynı süreçte yapılmalıdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada bu ilke göz önünde bulundurulmuştur.

Bu yaklaşımdaki araştırmaların verilerine dair inceleme ve değerlendirme şöyledir; elde edilen veri ve durumların incelenecek duruma getirilmesi, elde edilen veri ve durumların bu anlayışa göre eksiltilmesi, kişisel çeşitlemelerle birlikte tecrübelerin ana hatlarının belirlenmesidir (Kleiman, 2004; Akt; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Fenomenolojik çalışmaların raporlanması için ise Lester (1999, s. 3-4) şu kısımları belirtmiştir. İlki “analizlerin özeti”dir. Ondan sonraki bölüm tartışma, verileri geçişteki araştırmalarla, bireysel tecrübelerle ilişkilendirmesidir. Son olarak sorunlar ve çıkarımlar yer alırken burada tartışmayla ortaya çıkarılan fikirlerle yaratıcı olma fırsatı yakalanır.

Çalışmada veriler toplandıktan sonra alınmış olan kayıtlar ve formların dökümleri çıkarılmış ve bunlar Office programlarına daha sonra kullanılmak üzere işlenmiştir. Kayıt cihazı ile alınan yanıtlar dinlenmiş ve formlar tekrar okunmuştur. Burada amaç, edinilen hiçbir bilginin eksik kalmamasıdır.

Görüşmeler ayrıntılı olarak okunup dinlenmiş ve başka bir kâğıda tercih edilebilecek kodlar yazılmıştır. Tüm sorular aynı şekilde analiz edildikten sonra uygun olmayan kodlar elenmiş, geriye kalan ve kullanılması planlanan kodlar belirlenmiştir. Baltacı (2017) kodlamayı, incelemeleri başlatan ve devamını getiren bir farklılaştırma faaliyeti olarak tanımlamıştır. Oluşan kodlar sınıflandırılmış ve uygun alt kategoriler çıkarılmıştır. Bu işlemler sürecinde de uzman görüşlerine başvurulmuş ve varsa eksikler giderilmiştir. Ardından tüm veriler yorumlanmış ve rapor haline getirilmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçların tamamı araştırmacı tarafından oluşturulmuş, özellikleri bir önceki başlıklarda ve içeriği eklerde sunulmuştur.

Çalışmanın güvenirliliğini saptamak için Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülü [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmış ve neticede çalışmaya ait %91 güvenirlilik belirlenmiştir. Bir çalışmanın güvenilir olması için saptamanın en az yüzde 70 olması şarttır (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada verilerin incelenmesi sırasında belirlenen kod ve kategoriler alan uzmanlarınca ve eğitimcilerce denetimi sağlanarak iç geçerliliği yakalamak amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının soruları aynı amaca yönelik hazırlanılmıştır. Böylece farklı araçlardan aynı amaca hizmet eden sonuçlar alınmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın kapsam ve görünüş geçerlik seviyesini arttırmak için tüm araç ve formlar pilot denemeye tabi tutulmuştur. Ayrıca farklı uzmanların da inceleme ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin, deneyimlerin, duyguların olduğu gibi aktarılması geçerliliği yükseltmeyi amaçlamıştır. Çalışmada katılımcı grup olabildiğince çok okuldan seçilmeye çalışılmış, farklı ilçe ve ilçelerdeki farklı okullardan katılımcılarla görüşülerek dış geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca devlet okullarının yanı sıra özel okullarda görev yapan öğretmenlerle de görüşme sağlanmıştır. Araştırma ne kadar farklı kişilerden oluşursa o kadar geniş yorumlamalar yapılabilecektir.

Görüşmelerde çalışma grubundaki bireyler ile hem ciddi hem de samimi olarak iletişim sağlanmış, katılımcıların soruları ciddiyetle ve çekinmeden, rahatlıkla cevaplamalarının sağlanmasına azami özen gösterilmiştir. Bireylerin ad soyadları çalışmada kullanılmamış, her biri kodlarla isimlendirilmiştir. Daha sonra düzeltmeler, çıkarmalar yapılmış, veriler uygun hale getirilmiş ve bulgular ortaya çıkarılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Ek 1’de yer alan öğretmenler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ve Ek 2’de de yer alan öğrenciler için geliştirilmiş odak görüşme formu ile elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca Ek 3’te yer alan araştırmacı gözlem formu ile gözlemlenen bulgular da her kategorideki ilgili kısımdan sonra sunulmuştur.

4.1. Bağlaç Öğretiminde Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmamız için 32 Türkçe Öğretmeni ile görüşme ve randevu planlanmış ancak 1 öğretmen sağlık durumları nedeniyle görüşmeye katılamamış, bu nedenle 31 Türkçe öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur.

4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Kullanımı ve Öğretimine Yönelik Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda birinci grup soruları oluşturan “Türkçe öğretmenlerinin bağlaçların kullanımı ve öğretimine yönelik görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğretmenlere; “bağlaç öğretiminde en çok kullandıkları bağlaçlar” ve “öğretiminde daha çok zorlanılan bağlaçlar” a yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.1.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde En Çok Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde en çok hangi bağlaçları kullanıyorsunuz?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin en çok kullandıkları bağlaçlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.1.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1.1. En Çok Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
En çok kullanılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=159)	Ve	6	8	7	5	26
	Fakat	7	6	4	7	24
	Ama	6	4	7	5	22
	De/da	4	3	5	4	16
	Ki	6	2	4	4	16
	Lakin	2	5	3	5	15

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
En çok kullanılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=159)	İle	4	2	1	3	10
	Veya	1	-	3	2	6
	Ancak	-	2	2	2	6
	Çünkü	2	-	1	1	4
	Ya da	1	-	1	1	3
	Yahut	1	-	-	1	2
	Yalnız	1	-	-	1	2
	Ne...ne	-	-	-	1	1
	Hem...hem	-	-	-	1	1
	Ya...ya	-	-	-	1	1
	Veyahut	-	-	1	-	1
	Mi	-	-	1	-	1
	Sonuç olarak	-	1	-	-	1
	Hülasa	-	-	-	1	1
Toplam		41	33	40	45	159

Tablo 4.1.1.1’de görüldüğü üzere “en çok kullanılan bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 159 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 20 farklı bağlacı öğretim sırasında çok kullandığını belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 20 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “ve” koduydu (f=26). Onu sırasıyla “fakat” (f=24), “ama” (f=22), “de/da” (f=16) ve “ki” (f=16) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde en çok kullanılan bağlaçlara yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Ve” koduna dair ifadeler

A1 “Ve, ki, de/da, fakat, ama gibi bağlaçları kullanmayı tercih ediyorum.”

A2 “Ama, fakat, lakin. Bunlar anlamı değiştiren bağlaçlar. Elbette de, ve, ile, ki bağlaçları da sık geçiyor ve başta bunları öğretiyoruz ama bizi en çok ilgilendiren ama, fakat gibi düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçlar. Çünkü 8.sınıfta sınavda böyle bir soru geliyor. Tabii 5. Sınıfta da bu kazanım var ama bağlaç demiyoruz o zaman. Bağlaç 6.sınıfta net olarak tüm boyutuyla anlatılıyor.”

“Fakat” koduna dair ifadeler

B1 “Fakat, bunu çok kullanırım. Düşüncenin akışını değiştirmeyi, bilinenlerden daha ziyade öğrencilerin mantıkla hareket etmesi için ama, fakat kullanırım.”

B3 “En çok çocukların aklında kalacak ve ile ki ama fakat lakin var. Yani müfredat ne verdiyse onun dışına çok çıkmıyorum. Çünkü okulumuzdaki öğrencilerin seviyesi çok iyi değil. Onların aklında kalabileceği örneklerle pekiştirerek gidiyorum genellikle.”

“Ama” koduna dair ifadeler

A5 “6.sınıf konusu ama biz 5’te de bahsediyoruz. Üzerinde sıklıkla durduğumuz bağlaçlar; ama, fakat, lakin, çünkü gibi bağlaçlar. Ek olarak de/da, ile bağlaçlarından bahsediyoruz.”

B8 “Ama, fakat, ancak, lakin... aklıma gelenler bunlar. Müfredatta ve çalışma kitabında da bunlar mevcut. Gelen sınav soruları da bunların yani düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçların üzerine kurulu.”

“De/da” koduna dair ifadeler

A8 “En çok de bağlacını, ki bağlacını kullanıyoruz. Bunlar yazım kuralları ile de bağlantılı olduğu için farklı zamanlarda da sık sık tekrar ediyoruz. Bunun nasıl kullanılması gerektiğini, hangi amaçla kullanılması gerektiğini belirtiyoruz. Sonraki yıllarda anlatım bozukluklarında da bağlaç yanlışları karşımıza çıktığı için anlatımın yönünü değiştiren bağlaçlara da temelden 5. Ve 6. Sınıfta özellikle yer veriyoruz. Ama, fakat, lakin gibi bağlaçlar oluyor bunlar da.”

D1 “En kolaylarından başlıyorum. Ve, veya, ama, fakat. Sonrasında derinleşiyor. İle, ancak, ki, de gibi bağlaçlarla devam ediyoruz ve sıklaştırıyoruz.”

“Ki” koduna dair ifadeler

B6 “En çok; de, ki, ve, ama, fakat. Zaten bunlar kitapta da kullanılan, daha fazla yer alan bağlaçlar.”

D2 “Ama, fakat, lakin. Bunlara ek olarak -de, -ki gibi bağlaçlar. İlk aklıma gelen bunlar.”

Diğer kodlara dair ifadeler

C3 “Fakat, ancak, lakin, veyahut gibi bağlaçları daha sık kullanmaya gayret ediyorum. Çünkü diğerleri işte ve, ile, de gibi bağlaçlar etkinliklerde ya da metinlerde çok sık rastlandığı için öğretimi daha kolay. Zorları daha çok konu etmeye çalışıyorum diyebilirim.”

C4 “De, ve, ile, ki. Ders kitabında da ekseriyetle bunlar var zaten.”

D3 “Şimdi bağlaçlar konusu 6.sınıfta işlediğimiz bir konu olduğu için genellikle biraz daha çocuklara yüzeysel vermeye gayret ediyorum. Edatlarla çok karıştığı için, somutlaşması için birazcık daha belirli bağlaçları veriyoruz. Çok derinlemesine indiğimizi söyleyemeyeceğim. Bildiğimiz; ama, fakat, ve, ile gibi bağlaçlar. Bağlaçları veriyoruz sonra daha da önemlisi edatlarla bunları ayırt etmek kalıyor.”

D4 “En çok ve. Sonra ama, fakat, de-da, çünkü diye ilerliyor. Lakin, hülâsa gibi bağlaçlardan da yeri gelirse kelime türü olarak bahsediyoruz ama anlatım olarak değil yani karşımıza çıkarsa.”

D5 “da/de, ki, veya, ya da, yahut, ile, ve, fakat, am a, yalnız, ancak, lakin, ne...ne, hem...hem, ya...ya bağlaçları benim öğretimini en çok sağladığım bağlaçlar.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde en sık kullanılan bağlaçlara yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen ders esnasında en çok “ve, ama, fakat, de” bağlaçları üzerinde durmuştur. Öğrencilere “aklınıza gelen bağlaçları söyleyiniz” dediğinde de bu bağlaçlarla cevap verilmiştir. Birkaç öğrenci bu bağlaçları 5. Sınıftan kalma bilgilerle hatırladığını, bir öğrenci de “de’nin yazımı” konusundan hatırladığını belirtmiştir. Öğretmen konu ilerledikçe “ile, ki, ancak” bağlaçlarını da anlatımına dahil etmiştir.”

4.1.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğretiminde Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Öğretiminde daha çok zorlandığınız veya zorlandığınızı düşündüğünüz bağlaçlar hangileridir? Neden?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin en çok kullandıkları bağlaçlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.1.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1.2. Öğretiminde Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Öğretiminde zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=72)	De/da	4	4	3	5	16
	Ki	1	6	6	2	15
	İle	4	3	2	2	11
	Hem...hem	3	-	-	2	5
	Ya...ya	3	-	-	2	5
	Ancak	1	1	1	1	4
	Yalnız	1	1	1	1	4
	Lakin	1	2	-	1	4
	Çünkü	1	1	-	-	2
	Veya	-	-	1	-	1
	Ne...ne	1	-	-	-	1
	İster...ister	1	-	-	-	1
	Veyahut	1	-	-	-	1
	Hem...hem de	-	-	-	1	1

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Öğretiminde zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=72)	Amma velakin	-	-	-	1	1
	Toplam	22	18	14	18	72

Tablo 4.1.1.2’de görüldüğü üzere “öğretiminde zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 72 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 15 farklı bağlacın öğretiminde daha çok zorlandığını belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 15 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “de/da” koduydu (f=16). Onu sırasıyla “ki” (f=15), “ile” (f=11), “hem...hem” (f=5) ve “ya...ya” (f=5) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların öğretiminde zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

De/da koduna dair görüşler

A5 “De/da bağlacı yazımda problem olabiliyor. 5’te de 8’de de anlatıyoruz ama doğru kullanan öğrenci sayısı çok az. İkili bağlaçları metinde görüp tecrübe ettikçe tanıyorlar ama - de bağlacı için şunu düşünüyorum: Zihinsel olgunluk gerektiriyor. Söylediğim gibi 5’te de anlatıyoruz bu konuyu. 6, 7, 8’de de var. Öğrencinin zihinsel olgunluğu oturmadığı takdirde olmuyor. Klasik yöntem var, cümleden çıkarınca anlamda daralma, bozulma oluyor mu bakılır. Bazen bariz şekilde bozulduğu halde o cümleye anlamlı diyebiliyor.”

A6 “De bağlacının yazımıyla alakalı çok zorlanıyorum. Yani de bağlacını hal ekinden ayıramıyorlar çoğu zaman. Bunun haricinde bir sıkıntı yaşanmıyor. Bir de ikili kullanılan bağlaçlarda hem...hem, ya...ya gibi bağlaçları çabucak unutabiliyorlar. Öğretimi var ama kalıcılığı sınırlı diyebiliriz.”

C2 “O konuda çok zorlanıyorlar işte “de”nin yazımında. Ki bunu hani normal insanlar bile öğrenci arkadaşlar, diğer branştan öğretmen arkadaşların “de”nin yazımını şaka yollu sordukları, bizim düzelttiğimiz oluyor.”

“Ki” koduna dair görüşler

A4 “Ayrım yapmaları gerekenler. Ki; sadece bağlaç olarak kullanılmıyor. De; sadece bağlaç olarak kullanılmıyor. İşte ve’de, veya ’da çok zorluk çekmiyorlar. Ama bu ileler ve saydıklarım hangisi bağlaçtı, hangisi ekti hangisi edatti, onda zorlanıyorlar. Ayrı yazılanlar ve

türü karışanlar. Mesela 6.sınıfta çok tür kavratmaya gidemiyoruz. Kafaları çok karışıyor. Hangisi ayrı yazılır hangisi bitişik daha çok bunu kavratmaya çalışıyoruz. Bunların yöntemine, kısayoluna çalışıyoruz daha çok.”

B5 “Öğretirken zorlandığım bir bağlaç yok. Sadece ek olan ‘de’ ve bağlaç olan ‘de’ bazen karıştırılabilir ve ‘ki’ bağlacında da aynı problem görülebiliyor. Yazımı aynı olduğu için mantık yerleşene kadar benzer sorunlar olabiliyor.”

C5 “En çok zorlanılan de ve ki. Bağlaç olmalarından ziyade yazım ve edatlarla karıştırılması açısından öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesi zor.”

“İle” koduna dair görüşler

A7 “İle bağlacında çok zorlanıyoruz. İ ünlüsü düştüğünde özellikle orada bağlaç yokmuş gibi geliyor öğrenciye. Ayrıca edatla da karışıyor ile bağlacı. Sadece, yalnız ve ancak da aynı durum söz konusu.”

B3 “Daha çok zorlandıkları bağlaçlar ile gibi hem edat hem bağlaç olanlarda karışıklık yaşıyor. Ayrı yazılanlarda temelde iyi bir eğitim alıp gelmemişse anlatmakta zorlanıyoruz açıkçası.”

B4 “Düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçlarda zorlanıyor. Ayrıca da edat ve bağlaç olan kelimeleri seçemiyor. “ile” gibi... çocuğa ne kadar göstersen de vasıta anlamın edat bağlama anlamının bağlaç olduğunu bir süre sonra bulamıyor. Cümlede kullanıyor mesela. Cümlede doğru şekilde kullanıyor. Ama kullandığı şeyin edat mı bağlaç mı olduğu ayırmasına gelince eksik kalıyor.”

D3 “İle bağlacında birtakım zorluk yaşadığımızı görüyorum. Neden edat oldu neden bağlaç oldu gibi. İle’de biraz sıkıntı yaşadık. Onun da kattığı anlamı, görevini söylediğimizde ayrı ayrı örneklerini gösterdiğimizde biraz daha oturdu diyebilirim. İşte bağlaçların bağlama görevinden, edatların kattığı anlamlardan vs bahsedince onlar da o kadar zorlanmadılar. Başlarda problem oluyor sadece.”

“hem...hem” koduna dair görüşler

A6 “de bağlacının yazımıyla alakalı çok zorlanıyorum. Yani de bağlacını hal ekinden ayıramıyorlar çoğu zaman. Bunun haricinde bir sıkıntı yaşanmıyor. Bir de ikili kullanılan bağlaçlarda hem...hem, ya...ya gibi bağlaçları çabucak unutabiliyorlar. Öğretimi var ama kalıcılığı sınırlı diyebiliriz.”

D5 “Edatla karıştırılan “ile, yalnız, ancak” bağlaçları ve “ne...ne”, “hem...hem”, “ya...ya” bağlaçlarını öğretirken çocuklar anlamakta zorlanmaktadır.”

Diğer kodlara dair görüşler

A8 “Yani gündelik hayatta çok kullanmadıkları bağlaçları farketmede zorlanıyorlar. Bu yüzden de anlamada, cümlede kullanmada zorluk yaşıyorlar. Ama bağlacını daha sık duymuşken ve kullanıyorken öğrenmede de zorlanmıyorlar. Diğer taraftan lakin bağlacı veya ne var ki bağlacına daha yabancı oldukları için bunların öğretimi daha zor. Aşına olduklarında daha kolay yani.”

B1 “Özellikle lakin, çünkü. Kendini ifade etmede sıkıntı yaşıyor. Bu anlamda özellikle çünkü ifade öğrencilerin zorlandığı bir bağlaç.”

C1 “Bu saydıklarım kolay. Edatı öğretmek çok zor, bunun için de hem edat hem bağlaç olanlar zor. Sadece bağlaç olanların öğretimiye çok kolay. Yalnız kelimesi zor oluyor biraz öğretirken, sıfatla karışıyor o da.”

D4 “Yani biraz önce bahsettiğim lakin gibi bağlaçlar. Duymamış ki çocuk. Duysa da nedir, nasıldır bilmiyor. De-da gibi bağlaçlarda da yazım olarak sorun yaşıyoruz. Ama bağlaç olduğunu biliyor.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen tahtaya cümleler yazarak, ders kitabındaki etkinlikleri yaparak, akıllı tahtadan etkinlik açarak ve soru-cevap yoluyla konuyu pekiştirmeye ve öğrencilerin anlama seviyesini kontrol etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin en az bulabildiği ya da anlamakta en çok zorlandığı bağlaçlar “de, ki, ile” olmuştur. Öğrencilerin bağlaç olarak kullanılmayan “de, ki, ile”yi sıklıkla bağlaç olarak bulduğu gözlenmiştir. Öğretmen her yanıştan sonra bilen öğrencilere açıklamış ya da kendisi açıklama yoluna gitmiştir.”

Elde edilen bulgular neticesinde öğretiminde zorlanılan bağlaçlara ve bu bağlaçlara yönelik öğretmen ifadelerine yer verilmiştir. Bu bağlaçların öğretimindeki zorlukların sebepleri ise öğretmen ifadelerinden hareketle Tablo 4.1.1.3’de özetlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.1.1.3. Öğretmenlere Göre Bağlaç Öğretiminde Zorlanılmasının Nedenleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Öğretmenlere göre bağlaç öğretiminde zorlanılmasının nedenleri (f=29)	*Edatlar ile eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt edememe	2	2	3	2	9
	*Bağlaçların yazım kurallarını kavrayamama	2	2	1	4	9

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Öğretmenlere göre bağlaç öğretiminde zorlanılmasının nedenleri (f=29)	*Hâl ekleri ile eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt edememe	2	1	-	-	3
	*Gerekli zihinsel olgunluğa sahip olamama	1	-	-	1	2
	*Sıfatlar ile eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt edememe	-	1	1	-	2
	*Gündelik hayatta yeterince kullanılmaması	1	1	-	-	2
	*Kitap okuma eksikliği	-	-	1	-	1
	*Ön bilgi eksikliği	1	-	-	-	1
	Toplam	9	7	6	7	29

Tablo 4.1.1.3'te görüldüğü üzere “Öğretmenlere göre bağlaç öğretiminde zorlanılmasının nedenleri” 29 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 8 farklı zorlanma nedeninden bahsetmiştir.

Öğretmenlere göre bağlaç öğretiminde zorlanılmasının nedenlerinden sıklık değeri en yüksek olan “edatlar ile eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt edememe” ve “bağlaçların yazım kurallarını kavrayamama” kodlarıydı (f=9). Onları sırasıyla “hâl ekleri ile eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt edememe” (f=3) ve “gerekli zihinsel olgunluğa sahip olamama” (f=2) ve “sıfatlar ile eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt edememe” (f=2) kodları takip etmiştir.

4.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ikinci grup soruları oluşturan “Türkçe Öğretmenlerinin Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğretmenlere; “öğrencilerin bağlaçları tespit etme başarıları” ve “eş biçimlilik gösteren bağlaçlar”a yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.1.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “6.sınıf sonunda öğrencilerin metinde yer alan bağlaçları tespit etme başarılarını yeterli görüyor musunuz?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.2.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2.1. Öğrencilerin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Öğretmen Görüşleri(n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Öğrencilerin bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşler (f=31)	Yeterli/Çoğunlukla bulabilir	5	3	4	2	14
	Kısmen bulabilir	1	3	1	4	9
	Yetersiz/Çoğunlukla bulamaz	3	2	1	2	8
	Toplam	9	8	6	8	31

Tablo 4.1.2.1’de görüldüğü üzere “Öğrencilerin bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 31 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 3 farklı başarı ölçütü görüşünü belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 3 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “Yeterli/Çoğunlukla bulabilir” koduydu (f=14). Onu sırasıyla “Kısmen bulabilir” (f=9) ve “Yetersiz/Çoğunlukla bulamaz” (f=8) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların Öğrencilerin bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Yeterli/çoğunlukla bulabilir” koduna dair görüşler

A5 “Rahatlıkla tespit edebilir. Yalnızca ile edatını bazen bağlaç diye bulabiliyor. Onun dışında tespit etmede bir problem yaşamıyoruz.”

B5 “Evet, yeterli görüyorum. Çünkü öğrenci bağlaçları farklı kelime türlerinden ayırarak kendi tespit edebiliyor.”

C1 “Evet yeterli, beklentimi alıyorum yani.”

C5 “Evet tespit edebiliyorlar. En çok kullanılanları rahat buluyorlar ama işte edatlarla karışıyor bazen. Edatı bulup bu bağlaç diyebiliyor. Ya da tam tersi de olabiliyor. Edat bağlaç

ikisini de söyleyebiliyor. Kuralları veriyoruz ama yine de karıştırıyor tam oturmuyor maalesef ki.”

D2 “Bulabilir. Yani çok farklı ve yabancı bağlaçlar yoksa bulur. Ama karıştırabilir işte. İle’yi karıştırır mesela. Ancak’ı karıştırır. Bunların farkını da anlatmak gerekir, anlatıyoruz.”

“Kısmen Bulabilir” koduna dair görüşler

A6 “Genel olarak bağlaçları bulun dediğimizde buluyorlar ama yeterli midir kısmında tam yeterlidir cevabını veremeyeceğim. Kısmi bir yeterlilik söz konusu. Bunun nedeni aslında sac ayağı şeklinde düşünecek olursa 3’e bölebilirim.

Birincisi; öğretim tekniğindeki sıkıntılar. Çünkü konu tekrarının yetişmesi ya da müfredat yetişmesi diyeyim, bazı sıkıntılar ortaya çıkabiliyor. Hızlıca geçilebiliyor. Bu da öğretim tekniğinde ortaya sıkıntı çıkardığı gerçeğini gösteriyor.

İkincisi; özellikle de günlük hayatta çocukların kullanmış olduğu bağlaçlara de bağlacı ya da diğer bağlaçların nasıl yazıldığına dikkat etmemesi bunu ön plana çıkartıyor. Örneğin; ile’yi ve bağlacı olarak da kullanabileceği durumlarda bazen bitişik bazen ayrı ya da de’yi hal ekinden başka ek olarak kullandığında çok önemsemeyebiliyor. Bu da öğrencinin bağlacı günlük hayatta çok umursamamasından kaynaklı.

Üçüncüsü; sosyal medyanın etkisi diyebilirim. “

B8 “Bir kısmı yeterlidir, bazıları değildir. Öğrenci başarılı ise genel olarak, düzenli çalışıyor ise uğraşıyor bulur ama geri kalan yarım şekilde belki yapabilir. “

C4 “Çok yeterli değil. Yarı yarıya diyebiliriz. Zaten 6.sınıfın son konusu. Araya yaz tatili girmesi de unutturuyor elbette diğer yarı yıla.”

D4 “hepsi bulamaz ya da hepsini bulamaz. Bizim gibi okullarda örneğin tamamını bulması çok zor. Örneğin 38 öğrenci benim sınıfım. 25’i bulur gerisi bulamaz. Yani bazı öğrencileri istesen de zaten o seviyeye çıkaramıyorsun.”

“Yetersiz/Çoğunlukla bulamaz” koduna dair görüşler

A7 “Bağlaçları tespit etmelerini yeterli görmüyorum. Edatlarla karıştırdıkları için yeterli bulmuyorum. Bir de dediğim gibi i’si düşmüş ile bağlacını bulamıyorlar.”

B1 “Yeterli değil. Şöyle; okumamaktan ötürü cümlelerin gidişatını anlamsal olarak oturmamaktan dolayı bağlaçları tanıyamıyorlar. Ezbere bulurlar onu saymıyorum. Anlamsal olarak bakıyorum olaya. Bu eksiklik tamamen anlam bilgisi, anlama bilgisiyle alakalı.”

D5 “Yeterli görmüyorum. Edatla karıştırıyorlar. Bunun sebebi de konu tekrarı yapmamaları ve hemen ardından test çözüp pekiştirmemeleridir.”

D6 “Yeterli değil. Bu sınavlarla kanıtlıdır elimizde. Bir öğrencinin başarılı görünmesi için %70-75 yapıyor olması gerekir. Hepsini bağlaç konusunda bu yüzdeye çıkamaz.”

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen ikinci derste ders kitabında bağlaç temasında yer alan metni çeşitli öğrencilere okutmuş ve diğer öğrencilerden metindeki bağlaçların altını çizmelerini istemiştir. Araştırmacı da bu esnada bağlaçları tespit etmiştir. Okuma sonra metinde yer alan 18 bağlaçtan en fazla tespit edebilen öğrenci 11 tanesini tespit edebilmiştir. Genel olarak bakıldığında da çoğu öğrenci yalnızca “ve” bağlacını tespit edebilmiştir.”

4.1.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçların Bulunmasına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bazı bağlaçlar ve edatlar eş biçimlilik göstermektedir. Öğrencilerinizin eş biçimlilik gösteren bağlaçları bulmada zorluk yaşıyor musunuz? Cevabınız evetse bu sorunu gidermede hangi yolları izliyorsunuz?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.2.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2.2. Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçların Bulunmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Alt kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
			Gruplar				
			A	B	C	D	
Eş biçimlilik gösteren bağlaçların bulunmasına yönelik görüşler (f=33)	Zorluk yaşandığına dair görüşler	Kolaylaştırıcı teknik öğretiyorum	3	5	2	3	13
		Anlamsal olarak fark etmesini sağlıyorum	1	-	3	1	5
		Tekrar etmelerini sağlıyorum	1	-	1	1	3
		Karşılaştırmalı örnekler üzerinden öğretim sağlıyorum	1	1	-	1	3
		Boşluk doldurma vb. çalışma kağıtları kullanıyorum	-	1	-	1	2
	Zorluk yaşanmadığına dair görüşler	Zorluk yaşamıyor	2	3	1	1	7
		Toplam	8	10	7	8	33

Tablo 4.1.2.2’de görüldüğü üzere “Eş biçimlilik gösteren bağlaçların bulunmasına yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 33 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 2 ana temada toplam 6 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 6 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “kolaylaştırıcı teknik öğretiyorum” koduydu (f=13). Onu sırasıyla “anlamsal olarak fark etmesini sağlıyorum” (f=5), “tekrar etmelerini sağlıyorum” (f=3) ve “Karşılaştırmalı örnekler üzerinden öğretim sağlıyorum” (f=3) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların eş biçimli bağlaçların bulunmasına yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

4.1.2.2.1. “Zorluk Yaşandığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Kolaylaştırıcı teknik öğretiyorum” koduna dair görüşler

A4 “Ki’lerde, ilelerde, de’lerde sorun oluyor. İle için yerine ve koyma kuralı etkili oluyor ama de ve ki’nin öğretimi, tespiti biraz daha zor. “

A5 “Evet yaşıyorlar. Özellikle ile bağlacı edatlarla çok sık karışıyor. Yerine “ve” getir kuralını öğretiyoruz. Kafası karışmadan çözebilirsin diye.”

B3 “Özellikle ben şöyle başlıyorum. Kendileri cümle kuruyorlar. Cümlelerdeki anlamlı ve anlamsız sözcükleri bulun diyorum ben. Onlar anlamsız sözcükleri ortaya çıkartmaya çalışıyorlar. Özellikle bağlaçlar ve edatlar çok karıştırıldığı için onları ayırt ederken bağlaçlar cümleden çıkarınca anlamlı cümlede bir bozulma olmaz diyorum. Ama edatlar çıkarılınca kelimeler arasında bir birleşme sağladığı için anlamda bozukluk olur şeklinde söylüyorum. Klasik yöntemler aslında değişmeyen ilenin yerine ve getireceksin yalnız kelimesi sadece anlamlı kullanılmış mı kullanılmamış mı ama sözcüğünü getiriyorsan ancak lakin gibi sözcüklerin yerine gibi. Bu şekilde ayırt ettirmeye çalışıyorum. İyi öğrencilerde kalıcı oluyor aslında.”

C8 “Örneğin ile özelinde ve koyarak bu sıkıntıyı rahatça aşıyoruz. yani klasik yöntemlerle bunu rahatça hallediyoruz.”

“Anlamsal olarak fark etmesini sağlıyorum” koduna dair görüşler

A7 “Kelimeler aynı şekilde yazıldığı her yerde çocuğa aynı türmüş gibi geliyor. Yalnız bağlacı mesela yalnız insan derken de bağlaç gib geliyor ona. Dediğim gibi bunu çözmenin yolu mantıksal olarak öğretmek.”

C1 “Ben hep şu yöntemle gidiyorum. Edatı bulma yöntemi yok ama bağlacın yöntemleri teknikleri var. Kelimeleri, kelime gruplarını bağlar dediğimizde yani onun bir bağlama görevi üstlendiğini bildiğinde, bunu öğrendiğinde sıkıntı yaşamıyor. Şunu mesela hiç kullanmadım

bugüne kadar işte ileyi kaldır yerine ve koy gibi, bunu hiç yapmadım, gerek de duymadım. Bağlama görevini iyi öğretirsek bunlara gerek kalmıyor.”

C6 “Bağlaçlardan ziyade edatlarda zorlanıyorlar. Bu yüzden bağlaç ve edat olan kelimeleri karıştırıyorlar. Mesela ile. İle hem edat hem bağlaç. Örneğin bunu karıştırıyorlar. Yoksa diğerlerinde işte ama, fakat, ve gibi bağlaçlar onlar için zorlayıcı değil. Yazımsal olarak da de, ki, mi bağlaçlarında zorlanıyor öğrenciler. Anlamsal olarak bu kurallardan uzak yaklaşmaya çalışıyoruz ama anlamsal olarak pek yeterli olmuyor öğrenciler. Örneğin bu okul seviye olarak vasatın altında ve genel itibariyle yapmak istediğimiz şeyi yapamıyoruz, vermek istediğimizi veremiyoruz.”

“Tekrar etmelerini sağlıyorum” koduna dair görüşler

B7 “Evet. Anlatmaktan başka çare yok. Tekrar tekrar anlatıyorum. Tekrarda da öğrencilerimiz sıkıntılı. Veliler ile konuşuyoruz. Eksikleri bu tekrar etsin konusunda. İlgili veli zaten ilgileniyor. Test kitabı alıyor çözüyor.”

D5 “Zorluk yaşadıklarını düşünüyorum. Sadece okulda öğrendikleriyle yetindikleri, yeterli soru çözmedikleri için konuyu kavramada zorluk yaşayan öğrencilerim var. Bu noktalarda özellikle sık tekrarlarla öğretimi sağlıklı hale getirmeye çalışıyorum.”

Diğer kodlara dair görüşler

A3 “Evet eş biçimlilik gösteren bağlaçları bulmada zorluk yaşadıklarını düşünüyorum. “ile, yalnız, ancak” bunlarda çok sıkıntı yaşıyorlar. Çok kısa bir sürede edat ve bağlacı veriyoruz. Öğrenci de aradaki farkı bulmakta birtakım zorluklar yaşıyor. Farkları ve cümledeki yerinin ne olduğunu anlatıp alıştırmalarla daha iyi öğretilir.”

B4 “Burada çözüm etkinlik, uygulama falan değil. Burada sıkıntı biz bu bağlaçları kullanmıyoruz. Gündelik hayata dahil etmiyoruz. Tanımıyoruz. Ne kadar çok bağlaçları kullanır ve dilimize katarsak tanınırlığı da artacaktır. Ben daha çok yazma uygulaması yapıyorum. Etkinliklerden daha çok boşluk doldurma tercih ediyorum ki bağlacı kullanacağı yeri görebilsin.”

C7 “Bu karışıklığı detaylı bir şekilde vererek atlatabiliriz. Önce bağlacı detaylı bir şekilde vereceğiz. Sonra edatı detaylı bir şekilde vereceğiz. Edat şu durumda bağlaç şu durumda gibi. Karşılaştırılmalı örnek vereceğiz. Karşılaştırılmalı örnek vermezsek olmaz.”

4.1.2.2.2. “Zorluk Yaşanmadığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

A8 “Yok orada sıkıntı yok. Pratik bir şekilde biz onu veririz. Mesela ile, hem edat hem bağlaç. Hemen ve getiriyoruz. Yani bağlaç görevini üstlenebiliyor mu cümle içinde bunu buluyoruz. Bunu kapabiliyorlar bunda problem yok.”

B1 “Yaşamıyorlar. Bu daha çok örnek vermekten kaynaklı. Sınavlarda uygulama olarak bu noktalarda herhangi bir sorun yok. Ama yazı dilinde, kendini ifade etmede günlük hayatta sorun yaşıyorlar.”

B5 “Hayır, düşünmüyorum. Ders verdiğim sınıfta böyle bir problem yaşamadım. Çünkü öğrencilere problem çözme becerisini kullanarak farkları görebileceği bir ortam oluşturunuyorum.”

C4 “Mantığını anlatıyorum, elbette sıkıntılar var ama örneklerle kapatmaya çalışıyoruz. O kadar büyük bir problem değil yani bizim için eş biçimli bağlaçlar.”

Türkçe öğretmenlerinin eş biçimli bağlaçların bulunmasına yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Eş biçimlilik gösteren bağlaçlarla ilgili ders kitabında etkinlik yer almaktadır ve öğretmen de öğrencilerle birlikte bu etkinliği yapmıştır. Etkinlik “ile, de, ki” bağlaçlarını içermektedir. Öğretmen etkinliği sınıfça cevaplamış ve yalnızca 3 öğrenci tüm soruları doğru cevaplamıştır. 24 kişilik sınıfın çoğunluğu soruların yarısından daha azını doğru yanıtlamıştır. Öğretmen bu etkinlik sonunda eş biçimli bağlaçlar arasındaki farkı açıklama yoluna gitmiştir.”

4.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üçüncü grup soruları oluşturan “Türkçe Öğretmenlerinin Bağlaçların İşlevlerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğretmenlere; “bağlaçların bağlama görevlerinin dışında anlamsal özelliklerinin öğretimi” ve “bağlaçların bağladığı unsurların öğretimi”ne yönelik sorular yönlendirilmiştir.

Katılımcılara “Bildiğiniz üzere bağlaçların bağlama görevlerinin yanında bazı anlamsal işlevleri de vardır. Metinde bir bağlacın işlevine yönelik yorum yapabilmek için metnin tamamının anlamlandırılması gerekir” denerek görüşmeye devam edilmiştir.

4.1.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bağlaçların bağlama görevlerinin dışında diğer anlamsal işlevlerinin öğretimini de sağlıyor musunuz? Cevabınız evetse bu işlevler hangileridir?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.3.1. Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Alt kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
			Gruplar				
			A	B	C	D	
Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Görüşler (f=54)		Zıtlık	4	3	2	4	13
	Anlamsal özelliklerin öğretildiğine dair görüşler	Pekiştirme	2	2	2	2	8
		Açıklama	2	1	2	1	6
		Kuvvetlendirme	3	2	-	-	5
		Öncelik-sonralık	2	1	-	-	3
		Koşul	1	-	-	-	1
		Düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçlar	1	1	1	2	5
		Öğretimi yok	1	5	4	3	13
Toplam			16	15	11	12	54

Tablo 4.1.3.1’de görüldüğü üzere “*Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Görüşler*” kategorisi altında toplanan bulgular 54 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler toplam 8 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 8 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “öğretimi var-zıtlık” (f=13) ve “öğretimi yok” koduydu (f=13). Onu sırasıyla “pekiştirme” (f=8), “açıklama” (f=6) ve “kuvvetlendirme” (f=5) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

4.1.3.1.1. “Anlamsal Özelliklerin Öğretildiğine Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Zıtlık” koduna dair görüşler

A2 “Var, yapıyorum ben. Ama ayrıntılı değil yani. Öyle bir konu olmadığı için ben bireysel olarak yapıyorum. Çok zaman ayırmıyorum, 2 ders saati anlatıyorum. Anlamı da

yakalasın diye. Nedir işte; pekiştirme ilk başta yaptığım, karşıtlık bildirenler ama, fakat gibi. Destekleyenler var bu yüzden gibi.”

A4 “Evet evet bunları veriyoruz. Yani anlam olarak çok zorlanmıyorlar. Bu nasıl bir anlam vermiş dediğinde evet hocam pekiştirme katmış evet hocam kuvvetlendirme katmış evet hocam zıtlık katmış diyebiliyorlar. Ama dilbilgisel olarak hadi bunu bulun dediğimde oradaki ki'nin bağlaç olup olamayacağını pek düşünemiyor. Anlam olarak biliyor soruda cevap verebiliyor ama bu kez dilbilgisel bilgi geriye düşüyor. Yani ikisini anlam ve dilbilgisi olarak aynı anda gerçekleştiremiyor.”

D2 “O anlamları öğretmeden bağlacı çok zor anlamlandırır zaten. Tek tek anlatıp yazdırıyorum onları. Sırayla gerçekleşme anlamı getireceğini, pekiştirme olabileceğini, karşıtlık anlamı verebileceğini gibi. Kitap yüzeysel, bunlardan çok bahsetmiyor. Biz bunu ekstra olarak verebiliriz ancak. Bunu bir de genele yaymak lazım. Örneğin başka konularda da olsa “orada kullandığın bağlaç neydi?” gibi, hangi anlamı kattı gibi. Hem hatırlamış olur hem de bağlaç öğretimi bir haftaya sıkışmamış olur.”

“Pekiştirme” koduna dair görüşler

B1 “Etkinliklerimizde var. Zaten okul olarak kitaplarımızda var. Bunları vermek zorundayız. Öğretiliyor ama kavrama noktasında sıkıntı olabiliyor. Mantık yürütmek yerine kalıplaşmış şeyleri almak ve kullanmak onlar için daha kolay. Pekiştirme, zıtlık, öncelik-sonralık gibi anlamsal işlevleri de öğretiyorum neticesinde.”

B6 “Bunları ben özellikle gösteriyorum. Göstermek de gerekiyor. Yani pek çok -ki var. Bu kez bağlaç kavramından da çıkıyor olay. Bunu göstermezsek, anlamlarını göremezse sanki'deki ki'yi bile ayırma eğilimine gidebiliyor. Tüm her şey karışıyor. Zaten 5.sınıfta da var. Orada da biraz anlatıyorum. Zıtlık, pekiştirme, kuvvetlendirme. Özellikle bunların üzerinde duruyorum. Orta seviye üzeri öğrenciler buraları çabuk kapabiliyor zaten.”

“Açıklama” koduna dair görüşler

C8 “Sadece bağlaçlar özeline konuşuyoruz değil mi? Burada cümlede ne anlatılmaya çalıştığını öğrenirse görürse oradaki bağlacın işlevini de rahatça görebilir. Onlara da değiniyoruz. Pekiştirme, açıklama, zıtlık gibi etkinliklerimiz zaten var.”

D3 “Anlamlarını da veriyorum. Ama dediğim gibi son derece sınırlı bu. Dilbilgisi kısıtlı bir alan zaten şu an bizim için ve anlam konusuna kısıtlı giriyoruz. Nedir işte; pekiştirme anlamı, zıtlık anlamı var düşüncenin yönünü değiştirenlerde, açıklama anlamını veriyorum çünkü bağlacı örneğin.”

Diğer kodlara dair görüşler

A3 “Kesinlikle var. Anlamını veriyoruz. Öncelik-sonralık anlamını veriyorum, zıtlık anlamını veriyorum, kuvvetlendirme anlamını veriyorum. Bunu da nasıl yaparım, cümlelerin anlamını yorumlatırım. Tüm sınıf yorumlar, düşünür. Doğru sonuca değerlendirme yaparak ulaşıyoruz.”

A6 “Anlamsal özellik olarak önce 5. Sınıfta konumuz var. Düşüncenin yönünü değiştirenler olarak. Ama, lakin, fakat, çünkü gibi bağlaçları burada kullanıyoruz. 6.sınıfa geçtiğimizde ise sözcükte anlam konusu içinde örneğin -de bağlacının anlamsal özelliklerine bakıyoruz. Örneğin; sen gel de, cümlesinde bir şart anlamı kattığını gösteriyoruz. Ancak tam kapsamıyla tüm bağlaçlara ve anlamlara maalesef değinemiyoruz.”

B4 “Kattığı anlamların bazılarını gösteriyorum. Kuvvetlendirme, zıtlık gibi. Ama pekiştirmeyi göstermedim hiç mesela, kitapta bazen bir etkinlik oluyor bunlarla ilgili o zaman değiniyorum yoksa normal anlatım düzenim içinde değil yani. Kitapta, programda da yok zaten.”

B8 “Düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçların anlamını veriyoruz tabii ki. Açıklama ya da zıtlık bildirmesi yönünden. Ekstra olarak “mi”nin pekiştirme anlamı kattığını gösteriyorum. Ama onun dışında çok ayrıntı vermiyorum. Verirsem de müfredat yetiştirmez asla.”

C5 “Evet bazılarından evet. Yani bazı bağlaçlardan. Sözcükleri, sözcük gruplarını bağlar dedik ama işte çok kullanılanlar, bir ama’nın zıtlık verdiğini, bir de’nin pekiştirme yaptığını, bir ki’nin koşul sağladığını gibi şeyleri aktarıyorum. Bunu somutlaştırmak çok zor ama yine de olduğu kadar veriyorum dediğim gibi.”

D1 “Bağlaçta bugüne kadar pek vermedim. Yani görev olarak sadece bu düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçlardan bahsediyoruz. Bu da sadece zıtlık anlamını kapsar sanırım. Diğer anlamlardan bahsetmedim hiç.”

4.1.3.1.2. “Anlamsal Özelliklerin Öğretilmediğine Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Öğretimi yok” koduna dair görüşler

A5 “Biz bağlaçları öğretirken bazen bağlama görevinde dahi zorlanıyoruz. Bir de bu konuyu ele alırsak çok akademik olabilir. Müfredatta zaten yer almıyor. En azından etkinliklerde bu yok. Ha bazen yıla göre kitapta bir etkinlik geliyor; açıklama, pekiştirme gibi ama bu çok istisnai.”

A8 “İşin gerçeği bu anlam üzerinde ne soru var ne de etkinlik olarak biz veriyoruz. Bu öğretmenin tercihi. Kazanımlara paralel bizim etkinlik kitaplarımız var. Bizimki daha çok bağlaçları fark ettirmeye yönelik. Temel bağlaçları bilmek, çok kullandığımız bağlaçları bilmek. Bununla ilgili bir öğretim söz konusu sadece.”

B5 “6. sınıf öğrencilerine bağlaçların sadece bağlama görevini gösteriyorum. Ve cümlelerin herhangi bir ögesi olmadığını kavratarak yerine bir noktalama işaretinin kullanılabileceğini, anlamda daralmaya yol açsa da herhangi bir bozulma meydana getirmediğini işliyorum.”

C1 “Yok. Böyle anlamsal olarak ekstra bu konuya girmiyorum. Onlar edatta var ama bağlaçta cümleye hangi anlamı katar diye bir anlatımım yok. Zıtlık anlamını sayabilirim sadece. O da neden? 5. Sınıfta düşüncenin yönünü değiştiren ifadeler şeklinde ama, fakat gibi bağlaçları veriyoruz. Zaten kolay öğretilmesinin sebebi de biraz bu.”

D5 “Bağlama görevi dışında diğer görevlere değinmiyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaçların anlamsal özelliklerinin öğretimine yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Bağlaçların anlamsal özellikleriyle alakalı derste hiçbir örnek veya etkinlik yer almamış, öğretmen de bu konuya değinmemiştir ancak devamında kısa da olsa edatlar konusuna değinilmiş ve konuya giriş yapılmıştır. Ders kitabı araştırmacı tarafından incelendiğinde edatlarla ilgili anlamsal bir etkinlik olduğu görülmüştür. Hangi edatın cümleye hangi anlamı kazandırdığı sorulmuştur ve bunun derste işlenmesi istenmiştir. Bağlaç temasında ise böyle bir etkinlik görülmemektedir.”

4.1.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bağlaçların bağladığı unsurlara yönelik öğretimi nasıl yaparsınız? (Kelime, kelime grubu, cümle, paragraf)” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.3.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.3.2. Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşler (f=32)	Örnekler üzerinde göstererek	4	2	3	4	13
	Anlatım yoluyla	3	3	-	1	7
	Somutlaştırarak	1	1	-	2	4

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşler (f=32)	Test, çalışma kağıtları vb. yoluyla	-	2	-	1	3
	Ön bilgileri tamamlayarak	1	-	-	1	2
	Kelime ve kelime gruplarını bağlamasını					
	6.sınıf, cümleleri bağlamasını 8.sınıfta anlatarak	-	1	1	-	2
	Virgül konusunda		-	1	-	1
Toplam		9	9	5	9	32

Tablo 4.1.3.2’de görüldüğü üzere “*Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretilmesine yönelik görüşler*” kategorisi altında toplanan bulgular 32 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler toplam 7 farklı görüş belirtti.

Bu kategoride yer alan 7 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “Örnekler üzerinde göstererek” koduydu (f=13). Onu sırasıyla “Anlatım yoluyla” (f=7), “Somutlaştırarak” (f=4) ve “Test, çalışma kağıtları vb. yoluyla” (f=3) kodları takip etti.

Katılımcıların bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretilmesine yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirildi:

“Örnekler üzerinde göstererek” koduna dair ifadeler

A4 “*Ayırt edilmesi zor değil. Kelime ve kelime grubu için pek zorluk olmuyor. Cümleleri bağlaması yönünden problem olabiliyor o da ancak 8.sınıfta çözülüyor. Yani iki kelime yazıp arasına bağlaç koyduğumuz bir örnek dahi yeterli olabilir. Yeter ki örnek üzerinde bir kez nasıl yapıldığını görsünler ve anlasınlar.*”

C1 “*Kendim tahtada anlatıyorum. Zaten kitapta da bunu vermiyor. Yani hangisinde kelimeyi, hangisinde kelime grubunu bağlamış gibi bir etkinlik yok. Kendim tahtada örnekler üzerinden anlatıyorum bunu.*”

D6 “*Kelimeleri bağlamasını zaten bağlaç öğretiminin temeline oturtuyoruz, orada problem yaşamayız. Kelime grubunu anlamadıysa çocuk onu öğretmek pek mümkün olmaz. Burada örnekleri çoğaltıyorum ben. Ne kadar farklı ve değişik örnek görürse, zor kolay fark etmez, o kadar iyidir.*”

“Anlatım yoluyla” koduna dair ifadeler

A5 “Anlatmayı tercih ediyorum. Zaten kelimeleri birbirine bağlayan bağlaçları bulabilir. Orada problem yaşamaz. Belki kelime grubunu tam olarak anlamadıysa kelime gruplarını bağladığını bulamayabilir. Paragrafları bağladığına yönelikse etkinlik zaten yapmıyoruz ancak muhtemel ki bunu başaramayacaktır çoğu.”

B6 “Ana görevinin bağlamak olduğunu öğretebilirsek iş kelimeyi, kelime grubunu, cümleyi öğretmeye kalıyor. Bu kolayca anlattığımda oturuyor. Diğerleri değil ama cümle bağlamasını görmek ve çözümlemekte sıkıntı yaşıyoruz. Bu da ancak 8.sınıfta tam olarak oturuyor. Cümle kavramını, özellikle devrik cümleyi tam olarak anlayınca.”

C3 “Zaten ana odağımız kelimeleri bağladığını görebilmeleri ve tespit edebilmeleri. Anlattığımızda kelime gruplarını tam olarak anladıysa çocuk onu da rahatça tespit edecektir ve kısa bir zamanımızı alacaktır ancak cümle ya da paragrafları nasıl bağlar sorusuna cevap bulmaları için sanırım daha üst sınıf düzeylerini bulmaları gerekecektir.”

“Somutlaştırarak” koduna dair ifadeler

B1 “Örneğin cümle için iki yargı varsa ve arada bağlaç varsa bu iki yargıyı bağlıyor diye anlatırım. Bunu da örnek ya da etkinlik üzerinden gösteririm. Ama kelime, kelime grubu ise bunları da örnek ya da somut olarak birkaç parça üzerinden gösteririm. Bu somutluk karton, öğrenci, kalem, silgi de olabilir. Ama işte sıralama hatası var. Yargı 8.konusu. Yani 8.sınıfta tam olarak cümle nedir kavrayabilir. Yani bazı cümleler karışıktır ya orada bulamaz anlamsal olarak 2 cümleyi bağladığını. Böyle problemler de söz konusu.”

D7 “Somutlaştırarak anlatırım. Kolay oluyor zaten bunu anlatması. İki kalemle bile bu yapılabilir. 2 unsuru bağladığını göstermek kolay. Bağlaçların öğretim problemi zaten bağladığını göstermek değil ki onu tespit ederken bağlaçları tanıyabilmek.”

Diğer kodlara dair ifadeler

A3 “Zaten bağlacı anlatırken ilk onu anlatıyoruz. Ya kelimeleri ya cümleleri ya da sözcük gruplarını bağlar diyoruz. “Ve” bağlacından başlıyoruz anlatmaya. Burada neyi bağlamış arkadaşlar? Bunun için de zaten bunların farkını bilmek zorunda çocuk. O yüzden bağlaca geçmeden önce bunlar nedir, onların tanımını önce yapıyoruz.”

B5 “Bunu etkinlik temelli ya da oyun hazırlayarak veriyorum. Öğrenci önce bağlaçları buluyor sonra sınıflandırıyor sonra aralarındaki farkı inceliyor. Bağlaç öğretiminde klasik yöntem olan sunuş yoluyla öğrenme stratejisini temel alsam da yapılandırmacı yaklaşım tüm derslerde oluyor ve öğrenmeyi öğrenci gerçekleştiriyor. “

C8 “Örneğin sıralı cümleleri ya da kelime gruplarını bağlaması görevini ben virgüli anlatırken anlatıyorum ve böylece daha iyi anladığını daha somut o olduğunu düşünüyorum.

Tabii bu her sınıf seviyesine göre değişebilir. Ee tabi kelime gruplarını öğrenmeden kelime gruplarını bağladığını öğretmek de mümkün değil.”

D3 *“Burada biraz ardışıklık var. Yani kelimeleri buluyor, kelime gruplarını da kısmi olarak buluyor ama cümlelerin ne olduğunu tam olarak bilemediği için örneğin devrik bir cümle varsa bunu çok azı bulur. Yani öncelikle bu kavramları öğretiyorum. Sonra tahtaya yazılan örneklerle bunları bağladığını gösteriyorum.”*

Türkçe öğretmenlerinin bağlaçların bağladığı unsurların öğretimine yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen tahtaya örnekler yazmış ve öğretimini sağladığı bağlaçları buldurmuştur. Tespit edilen bağlaçların hangi unsurları bağladığını sorduğunda ise net cevaplar alamamıştır. Daha sonra birkaç öğrenciyle birlikte kendisi açıklamış ve öğrencilerden buna dair örnekler istemiştir. Araştırmacının gözlemlerine göre öğrenciler kelimeleri bağlayan bağlaçların bağladığı unsurları daha fazla tespit edebilirken kelime gruplarını bağlayan bağlaçların bağladığı unsurları çok az tespit edebilmişlerdir. Cümleleri bağlamasına yönelikse bir etkinlik veya örnek yer almamıştır.”

4.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaçların Becerilerle Olan İlişisine Yönelik Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda dördüncü grup soruları oluşturan “Türkçe öğretmenlerinin bağlaçların kullanımı ve becerilerle olan ilişkisine yönelik görüşleri” üç yönlendirici sorudan oluştu. Bu ana başlık altında öğretmenlere; “öğrencilerin bağlaçları konuşmalarında kullanımı”, “öğrencilerin yazılarında bağlaçları kullanımı” ve “bağlaç öğretiminde dinleme becerisi etkinlikleri”ne yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.1.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Öğrenciler konuşmalarında bağlaçları bilinçli olarak ve yerinde kullanabiliyor mu?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.4.1. Öğrencilerin Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik görüşler (f=32)	Bilinçli değil ama yerinde	3	6	3	5	17
	Hem bilinçli değil hem yerinde değil	2	3	1	1	7
	Bilinçli ve yerinde	2	-	-	1	3
	Basit cümleler kurdukları için yerinde	-	2	-	-	2
	Çok sık kullanmıyor	-	-	1	1	2
	Anadili Türkçe olanlar kullanabiliyor	1	-	-	-	1
	Toplam	8	11	5	8	32

Tablo 4.1.4.1’de görüldüğü üzere “Öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 32 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 6 farklı konuşmada bağlaç kullanımına yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “Bilinçli değil ama yerinde” koduydu (f=17). Onu sırasıyla “Hem bilinçli değil hem yerinde değil” (f=7) ve “Bilinçli ve yerinde” (f=6) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların Öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Bilinçli değil ama yerinde” koduna dair görüşler

B2 “Ben çok bilinçli bağlaç kullanıyorum diye kullandıklarını düşünmüyorum. Ama onu görsel olarak tahtaya yazsan bulur. Ama ağzından çıkan cümleyi kafasında canlandırabilir mi bilemedim şu an.”

B6 “Konuşmada pek problem yaşamıyoruz. Bilinçli değilse de doğru kullanıyorlar. Problem genellikle yazmada.”

D3 “Genele bakınca hayır. Şöyle hepsi bağlaçları kullanır, bilindik bağlaçlardan bahsediyorum. “Ama, ve, ile” gibi bağlaçları hepsi kullanıyor ama bilinçli midir, bu işte çok az bir kısımda olur sanırım. Sınıftaki 3 5 öğrenci belki konuşurken bağlaç kullandığının farkındadır. Yerinde kullanırlar ama. Öyle orada da bunu kullanmazsın dediğim gibi bir şey olmuyor.”

D6 “Bağlaçları yerinde kullanır da bilinçli değildir. Zaten hangi dil bilgisi unsurunu bilinçli kullanır ki. Orada kullandığının türü neydi desem, neydi hocam der muhtemelen. Ama yerinde kullanır. Anlamli kullanır.”

“Hem bilinçli değil hem yerinde değil” koduna dair görüşler

A3 “Ama ve çünkü olarak iki sıkıntımız var konuşmalarda, anlatımlarda.” Ama’nın koyulduğu yerde karşıt bir ifade gelmesi gerekir, zıt bir anlam gelmesi gerekir. “Çünkü”de de bir açıklama ya da sebep sonuç gelmesi gerekir. Bunlar tam olarak birbirinin yerine koyabiliyor çocuk. Bu yüzden ne yerinde diyebilirim ne de bilinçli kullanıyor diyebilirim.”

B1 “Hayır. Dediğim gibi sınavda başarılılar, not kaygısı ve öğretimin bu yararcılıkta oluşu onları buna yönlendiriyor. Ama pratikte, gündelik hayatta bu başarı yok maalesef.”

C8 “Bence gelişigüzel kullanıyorlar. Sonrasında bazı öğrenciler oturtuyor bu durumu ancak öyle eksik alışan da eksik olarak büyüüp gidiyor.”

“Bilinçli ve yerinde” koduna dair görüşler

B3 “Bağlaçları yerinde kullanabiliyorlar. Onda bir sıkıntı yok. Hayır onda hiçbir sıkıntı yok.”

C4 “Konuşma genel itibarıyla güzel. Yazmada genel olarak sıkıntı yaşıyoruz.”

Diğer kodlara dair ifadeler

A5 “Çocuğun okuma alışkanlığıyla doğru orantılıdır bu. Bilinçli kullanan öğrenci de var, kullanamayan öğrenci de var. Yerinde kullanma konusu ise daha sağlıklı gözüküyor.”

A6 “Türkçe’yi anadili olarak kullanan öğrencilerde çok az sıkıntı yaşıyoruz. Asıl problem anadili Rusca olan, Arapça olan pek çok öğrencimizde. Bunlar bağlaçları pek doğru ve yerinde kullanamıyor. Yani aslında konuşurken anadilinin Türkçe olduğunu düşüneceğimiz bir yabancı kökenli öğrenci bile bağlaç esas problem gibi duruyor. Anadili Türkçe olanlarda ise var olan tek problem şudur: Anlamını bilmediği bağlaç kullanırken veya kullanmasını istediğimizde problem yaşıyoruz. Örneğin; keza gibi bir bağlaç kullanırken yanlış anlamda kullanabiliyor.”

B4 “Asıl konuşmada öğreniyor zaten. Ha kendi konuşması mı değil ama dinleme metinlerini düzgünce yapıyoruz ve burada fark ediyor, kendi de kullanırsa bir beceri olabiliyor öğrenci için. Mesela sınıfta ben özellikle vurgulasın istiyorum o konu esnasında. “Seni

seviyorum ama üzüyorsun beni” gibi bir cümle kurarken “ama”yı bastırıyor ki hem kendisi hem diğer öğrenciler fark ediyor.”

B8 *“Seviyeye göre değişir ama çok basit cümleler kurdukları için genellikle -işte bu da kitap okumaya bağlı tabii- yanlışlık pek olmuyor. Gerçekten iyi bir okuyucu olan güzel cümlelerle, yerli yerinde kullanabiliyor ama bunu yapamayan da zar zor zaten kendini ifade edebiliyor.”*

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen derste öğrenci iletişimine çok fazla yer vermemiştir. Bu yüzden öğrenciler bağlaçları konuşmalarında kullanma fırsatı bulamamış yalnızca metinler ve örneklerdeki tespitiyle meşgul olmuşlardır.”

4.1.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Hangi Bağlaçların Yazımında Hata Yaptıklarına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Öğrenciler kendi yazdıkları metinlerde en çok hangi bağlaçların kullanımında hata yapmaktadır?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.4.2. Öğrencilerin Hangi Bağlaçların Yazımında Hata Yaptıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Alt kategori	Kod	Frekans				Toplam
			Gruplar				
			A	B	C	D	
Öğrencilerin hangi bağlaçların yazımında hata yaptıklarına yönelik görüşler (f=33)	Yazımsal olarak hatalı kullanıldığına dair görüşler	Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar	9	5	4	3	21
		Bitişik yazılan - ki bağlacı	-	-	-	1	1
	Anlamsal olarak hatalı kullanıldığına dair görüşler	Gereksiz bağlaç kullanımı	2	3	2	2	9
		İkili kullanılan bağlaçlar	-	-	-	1	1
	Hata yapılmadığına dair görüşler	Basit cümleler kuruluyor	-	1	-	-	1
Toplam			11	9	6	7	33

Tablo 4.1.4.2’de görüldüğü üzere “Öğrencilerin hangi bağlaçların yazımında hata yaptıklarına yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 33 sıklık değerine sahip

olmakla birlikte öğretmenler 5 farklı öğrencilerin yazılarında hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar” koduydu (f=21). Onu “Gereksiz bağlaç kullanımı” (f=9) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların öğrencilerin hangi bağlaçların yazımında hata yaptıklarına yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

4.1.4.2.1. “Yazımsal Olarak Hatalı Kullanıldığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar” koduna dair ifadeler

A4 “Ya da’nın yazımı çok hatalı. Veya birleşik ya da ayrı. Bu ikisi çok kafalarını karıştırıyor. Artık sık sık hatırlatarak yani nerede bir metinde, cümlede görsem ya da diyorum ayrı hocam diyorlar. Bu şekilde bir nevi ezberlettim artık. Yoksa ters oluyor işte bazen. Ki olsun de olsun. Ki mesela gariptir kullanmıyorlar. Zamir olarak kullanıyor, benimki seninki gibi ama bağlaç olarak kullanmıyor. Bu beni şaşırtıyor. Sıfat olarak da var mesela ama bağlaç olarak eksik. Bazı öğrenciler var tabii iyi seviyede bunlar. Başlıyor cümleye işte, hocam bundan dolayı ki diye devam ediyor. Gayet güzel. Ki’li cümle kurabilmek aslında güzel konuşmanın da bir yolu bence. Alışkın değil öğrenciler. Tam, net, bütün öğelerine sahip bir cümle kurmaya. Çünkü sosyal medya ile büyüdüler. Bu çok etkili bunun üzerinde.”

A6 “Yine aynı bağlacı vereceğim. -de/-da. Birleşik mi ayrı mı yazılıyor çözebilmiş değiller. Uzun tekrarlara rağmen tam olarak çözülemiyor. Buna ek olarak ya da bağlacı, ya...ya da bağlaçları yanlış yazılabiliyor. Bu yine -de bağlacından ötürü. Veya’da problem görüyorum bazen. Veya’yı ayrı yazma eğilimi var.”

B5 “Anlam olarak bağlaç kullanımında sık hata yaptıklarını gözlemlemiyorum. Genellikle yazım olarak “de” ve “ki” bağlaçlarında hatalar karşımıza çıkmaktadır.”

C7 “Ayrı yazılanlar birleşik yazılanlarda hata yapıyorlar. Yani yazım olarak yazımı karıştırılanlar. Ayrı mı yazılacak bitişik mi yazılacak. Edat ve bağlaç aynı olursa onu zaten karıştırıyorlar. Ama ben şöyle yaparım 5te ve 6da metin yazdırırım paragraf yazdırırım. “Ki”yi “mi”yi ve “de”yi kullan derim. Çocuk o zaman kendisi görür zaten. Yanlışları kendisi görünce daha iyi anlıyorlar. “

“Bitişik Yazılan -ki Bağlacı” koduna dair ifadeler

D6 “En çok ayrı yazılan bağlaçları birleşik yazmada sorun yaşıyoruz. De/da gibi. Ki gibi. Bir de istisnai birleşik yazılan ki’leri ayrı yazıyorlar. Bu yaptıkları ezberden kaynaklı tabii, bağlaç ayrı yazılır genellemesi buna sebep oluyor. Mademki gibi sözcüklerden bahsediyorum.”

4.1.4.2.2. “Anlamsal Olarak Hatalı Kullanıldığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Gereksiz Bağlaç Kullanımı” koduna dair ifadeler

A3 “*Ve bağlacını yazılarda çok fazla kullanıyorlar. Yani cümleye ve ile başlıyor ve baya bir cümleyi tek cümle haline getiriyor ve bağlacıyla. Sürekli ve...ve...ve şeklinde.*”

B7 “*Mantıksal hata var tabii. Kullanıyorlar. Bunu en çok kompozisyonlarda görüyorum ne yazık ki. Cümleyi okumuyorlar. Yazıyorlar yazıyorlar. En başa geldikleri zaman cümlelerin hatalı mı yanlış mı doğru mu olduğunu bilmeden yazıyorlar. Upuzun cümleler yazıyorlar ama anlamsız oluyor cümle. Anlamsal sıkıntılar ortaya çıkıyor.*”

C4 “*Yazmada dediğimiz gibi çok sorun var. Bir kez cümleye başlıyor sonra sürekli ve, ve, ve diye cümleleri devam ettiriyor. Gereksiz kullanıyorlar. Tekrara düşüyorlar.*”

D4 “*Yazarken çok problem var. Ve diye başladı diyelim cümleye o paragraftaki her noktadan sonra ve diye başlayarak yeni cümle yapıyor. Bir mantıksızlık da çıkıyor ortaya. Ya da noktalama yanlışları yapıyor. Bağlaç öncesi, sonrası virgül kullanıyorlar.*”

D2 “*Bağlaç özelinde de genel manada da çocuklar yazma becerisinde çok eksik ve kötüler. Telefonlar, bilgisayar kullanımı inanılmaz etki ediyor bu noktada. Kısa konuşmalar, yazılar tamamen sanal iletişimin etkisinde. Bazen kısa yazıları, cümleleri noksansız yazabiliyor ama uzun bir yazı yazmasını istersek burada eksikler, yanlışlar lüzumundan fazla artıyor. Anlatmak istediğini anlatamıyor. Bağlaçları kullanmıyor, kullanırsa da çoğunlukla yazımsal ya da anlamsal olarak hata yapıyor. İmlayı düzeltebiliriz zamanla ama anlamsal, mantıksal yanlışlar için kitap okumayı geliştirmek gerekir, maalesef bu noktada fazlasıyla eksikiz.*”

4.1.4.2.3. “Hata Yapılmadığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Basit cümleler kuruluyor” koduna dair ifadeler

B8 “*Yazılarda da genellikle çok basit ve kısa cümleler kurulduğu için yanlışlık pek olmuyor. 2.sınıf, 3.sınıf seviyesinde cümleler diyebilirim. Ha şöyle ki basit bağlaçları yerine yerleştirebilir ama bir yetkinlik çok fazla yok.*”

Diğer kodlara dair ifadeler

A2 “*En belirgin olanlar bu ayrı yazılanlar işte. Bir de çünkü bağlacını bazen çünkü diye yazan oluyor. Ki’yi yazarken hata yapıyorlar, de’yi yazarken hata yapıyorlar ama bunların anlamında değil, yazımında sadece.*”

D5 “*İle, yalnız, ancak, ne...ne, hem...hem, ya...ya. Bol bol etkinlik yapıp, kompozisyonlarda kullanmalarını sağlayarak hatalarını gidermeye çalışıyoruz. Özellikle bu ikili kullanılan bağlaçlarda çok kafaları karışıyor ve kullanırlarsa mutlaka ya yazımda hata ya da anlamda düşüklük oluyor.*”

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazdığı metinlerde hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Ders kitabındaki bir etkinlikte öğrencilerin bağlaçları kullanarak kısa bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazdıkları metinlerde “ve, ama, fakat, ancak” gibi en temel bağlaçları kullanmıştır. Toplam 4 öğrenci yazdığı metni okumuştur. Anlamsal olarak “ancak” bağlacının hatalı kullanıldığı görülmüştür. Bazı öğrenciler “ancak” bağlacını zıtlık değil açıklama anlamında kullanmıştır. Öğretmen bu yanlışları düzeltme yoluna gitmemiş, üzerinde durmamıştır. En çok zorlanılan “de, ki, ile” bağlaçlarının ise kullanılmadığı görülmüştür.”

4.1.4.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bugüne dek program ve uygulamalarda dinleme diğer becerilere nazaran daha geri planda kalmıştır. Siz bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapıyor musunuz? Cevabınız evetse bu etkinlikler nelerdir?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.1.4.3. Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Alt kategori	Kod	Frekans				Toplam
			Gruplar				
			A	B	C	D	
Bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşler (f=35)	Dinleme becerisine ilişkin	Ders kitabındaki dinleme metinleri	3	4	3	1	11
	etkinlik	Sesli okuma	3	2	-	3	8
	yapıldığına	Müzik dinleme	2	-	-	-	2
	dair görüşler	Radyo dinleme	1	-	1	-	2
	Dinleme becerisine ilişkin etkinlik yapılmadığına dair görüşler	Etkinlik yok	2	3	4	3	12
Toplam			11	9	8	7	35

Tablo 4.1.4.3’te görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 35 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 5 farklı bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “etkinlik yok” koduydu (f=12). Onu sırasıyla “ders kitabındaki dinleme metinleri” (f=11) ve “Sesli okuma” (f=8) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

4.1.4.3.1. “Dinleme Becerisine İlişkin Etkinlik Yapıldığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Ders kitabındaki dinleme metinleri” koduna dair ifadeler

A8 “Dinleme becerisi çok geride kalabiliyor. Modüllerimiz var, özel okul olmamızın avantajı diyebilirim. Her ay belli ders saatlerini dinleme etkinliklerine ayırıyoruz. Tadında bir dinleme etkinliği yapılıyor diyebilirim. Dinleme çünkü çok önemli. Radyodan bir sunum yapılırsa dahi bunu çocuk hatta bir yetişkin bazen anlamlandırmak da güçlük çekebiliyor. O yüzden bunu erken yaşta kazandırmak lazım. Sesli okuma gibi kolay etkinlikler de elbette sınıfta yapılabilir.”

B3 “Dinleme ben sürekli yapıyorum. Tema sonlarında da var dinleme yeri geldiğinde yazma ödevleri konuşma ödevleri var. Ben dinledikçe birbirlerine soru sormalarını da istiyorum konu ile ilgili. Sonra sorduklarına biri cevap veremiyorsa bir eksiklik var demek ki tekrar aynı şeyi dinletiyorum veya arkadaşı tekrar düşüncelerini söylüyor. Bu şekilde pekiştirmeye çalışıyorum. Bir de sıkılıyorlar dinleme söz konusu olunca.”

C8 “Yani. Dinleme her konuda olduğu gibi geri planda. Çok fazla dinleme metni yok. Bizim kendi modüllerimizde var. Ancak yeterli mi? Bence değil. Çocukluktan beri dinliyoruz. Bunu sanki çok biliyormuşuz gibi geri plana atıyoruz. Bence biraz daha öne çıkarılmalı. Zaten var olanlar da daha çok diksiyon, telaffuz üzerine. Yani bunu sağlamak için. Çocuk üzerinde çok etkisi var mı? Bence yok.”

D7 “Dinleme becerisine yönelik varsa orada dinleme metnini işleriz. Bir de artı olarak kendimiz yazma çalışması yapar, sınıfta okuruz.”

Diğer kodlara dair ifadeler

A7 “Açıkçası çoğunu yapmaya çalışıyorum, genelde konuşma sırasında vurguluyorum. Dinleme için popüler olan öğrencilerin dinlediği şarkıları baz alıyorum. Çok manasız sözleri var ama eğlenerek yapıyorlar bu sayede dikkatleri hep derste oluyor.”

A4 “Biraz hatta baya geride kalıyor. Yani şöyle ki biz burada dinleme metinleri buluyoruz, veriyoruz çocuklara sonra bunlarla ilgili soru soruyoruz ama ben mesela şunu araştırıyorum derslerimde. Bir video arıyorum 10 dakika belki 15 dakika. Yani biraz uzun olsun çocuk bu kadar süre dikkatini verebilsin ona istiyorum. Metinler de kolay bulunmuyor. Bulsam da seviye uygun olmuyor yaş uygun olmuyor gibi. Dinlemede bir tık geriyiz. Ya bu sosyal

anlamda da böyle. Çocuklarda da böyle. Bir şey dinletiyor ya da izletiyorum maksimum 5 dakika. 2. Dakikadan sonra kaynamalar başlıyor çünkü alışkın değiller.”

B4 “Dinleme bütün konularda geri planda. Şöyle kapatmaya çalışıyoruz, bağlaçlarla ilgili bir metin yazın derim. Tür, konu fark etmez. Yazarlar ve okurlar sınıfta. Sesli okuma yaparız, böylece diğerleri dinler. Dinleme metinleri de var tabi ama onlar o kadar etkili olmuyor dilbilgisi ve bağlaç öğretiminde. Bir de şarkı, türkü dinleyip buluyoruz bağlaçları tabi oradan, not alıyoruz.”

B5 “Türkçe okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerini içeren bir disiplindir. En basiti dinleme en zoru ise yazma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlaçlar gibi verilecek yeni bir dil bilgisi konusunda öncelikle dikkat çekmek hedeflenmektedir. Ve öğrenilen konu bir öğrenme alanı ile sınırlı tutulmayıp diğer dil becerilerinin öğretiminde de yer verilmektedir.”

D6 “Dinleme etkinliği yapıyoruz her konuda. Kitaptakileri değil. Kitapta dinleme etkinliğinde zaten bağlaç var mıdır? Sanmıyorum, neticede o konuya yönelik değil. Kendimiz yazıp okuyoruz. Diğerleri not alıyor duyduklarını. En etkili yollardan biridir takip etmesi ve o şekilde çözümlemesi.”

4.1.4.3.2. “Dinleme Becerisine İlişkin Etkinlik Yapılmadığına Dair Görüşler” Alt Kategorisi

“Etkinlik yok” koduna dair ifadeler

A3 “Dinleme becerisi çok çok geride. Diğerlerine yönelik etkinlik yapabiliyoruz ama bugüne dek ben bağlaç öğretiminde dinleme becerisini hiç kullanmadım.”

A6 “Dinleme çok geride kalıyor. Dinleme genel itibariyle tüm konularda geride ancak bağlaç gibi kısa zamana sıkıştırılan bir konuda hiç yok denecek kadar az.”

B8 “Zaten okuduğunu anlamayan pek çok öğrenciye sahibiz. Bu öğrencilerin dinleme becerisi daha da geride. Dinleme metinleri var ama orada da çok etkinlik vs yapılamadığı için açıkçası bağlaç öğretiminde çok etken değil diyebilirim.”

C7 “Bağlaçlarda dinleme etkili bence değil. Zaten biz öğretmenler bile çok mu düzgün kullanıyoruz kullanmıyoruz aslında o yüzden çocuk da bizi dinlediği için çok farkında olmuyor. O konuştuğumuz cümle içerisinde geçen kelimenin bağlaç olup olmadığının farkında değil. Bence en iyisi yazma. Kendi yazacak kendi bulacak. Soru veriyoruz biz çözüyor ama kendisi yazarsa kendi yanlısını kendi bulur.”

D3 “Yani öğrencilerde de görsel olarak öğrenince daha etkili oluyor. Dinledikleri pek kalmıyor açıkçası. Somutlaştırmak çok önemli. Dinlemede de somutlaştırma pek kolay değil.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Derste dinleme becerisine yönelik bir etkinlik yapılmamıştır. Bağlaç temasında yer alan dinleme metni incelendiğinde ise bağlaç konusuyla ilgili olmadığı, bağlaçlarla ilgili herhangi bir etkinliğin yer almadığı görülmüştür.”

4.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere Yönelik Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda beşinci grup soruları oluşturan “Türkçe Öğretmenlerinin Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere Yönelik Görüşleri” dört yönlendirici sorudan oluştu. Bu ana başlık altında öğretmenlere; “bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemler”, “bağlaç öğretiminde kullanılan metinler”, “bağlaç öğretimi açısından ders kitapları” ve “bağlaç öğretiminde kullanılan materyaller”e yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.1.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Sizin tecrübelerinize göre bağlaç öğretiminde hangi yöntemler daha etkili sonuç vermektedir?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdikleri cevaplar Tablo 4.1.5.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.5.1. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüşler (f=64)	Drama	5	2	3	4	14
	Sunuş yolu	3	1	3	3	10
	Okuma-Yazma çalışmaları	3	2	-	1	6
	Buluş yolu	2	-	3	1	6
	Soru-cevap	2	1	1	2	6
	Oyun	-	3	1	1	5
	Görsel	-	1	1	1	3
	materyallerle öğretim					

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüşler (f=64)	Test/Çalışma kâğıdı	1	1	1	-	3
	Tümdengelim	-	2	-	-	2
	Sezdirme	-	1	1	-	2
	Müzik destekli öğretim	-	-	1	1	2
	Yarışma	1	-	-	-	1
	Karikatür	-	1	-	-	1
	Tümevarım	-	1	-	-	1
	Gezi	1	-	-	-	1
	Beyin fırtınası	-	1	-	-	1
	Toplam	18	17	15	14	64

Tablo 4.1.5.1’de görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 64 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 16 farklı Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “Drama” koduydu (f=14). Onu sırasıyla “Sunuş yolu” (f=10) ve “yazma çalışmaları” (f=6) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Drama” koduna dair ifadeler

A4 “Drama. Ben dramayı çok fazla kullanıyorum. Soru-cevap da kullanıyoruz, sunuş da kullanıyoruz ama temel anlatımımı drama üzerine kuruyorum. Çünkü duygu düşünce aktarımında direkt olarak bağlaçları kullanmak benim çok hoşuma gidiyor ve en yararlısı da bence o. Bir metin yazmalarını istiyorum bağlaçları kullanarak. Okuyarak da olsa en azından tahtada onu hissederek okumaları onlar için en aktif ve en iyi olanı. Drama bence hayatın her alanında en etkilisi.”

A8 “Kesinlikle drama bence ön planda. Benim kendi ilgim de var üniversiteden beri neredeyse. Tiyatro kulübünde de bulunuyorum. Belki bu yüzden ama bence çok da işlevsel. Sınıfta da çok kullanıyorum. Öğrencilerin öğrenmekte zorlanacakları konularda hemen küçük de olsa bir drama, bir bakıyorum beklentimin fersah fersah ötesinde anlaşılmış bile. Somutlaştırma ve yaparak-yaşayarak öğrenme onlar için fazlasıyla önemli. Beklemediğimiz öğrencilerden de o kadar güzel şeyler çıkıyor ki. Bazen sessiz kalan öğrenciler öyle bir bağlaçla öyle bir cümle kuruyor ki. Bu bizi mutlu ettiği gibi dramanın da son derece faydalı olduğunu bize gösteriyor. Demek ki fırsat vermek, onun iklimine göre yapmak lazım diyoruz. Onun

dışında tüm konularda yaptığım bir etkinlik örneğin bu yıl bağlaçlarda da gerçekleştirdim. Geziye gidiyoruz sık sık. Rhodiopolis, Olympos, Phasalis gibi doğal veya kültürel alanlara götürüp yazı yazıyoruz orada, gördükleri veya hissettikleri ile alakalı. Motivasyon da olmuş oluyor. Diyorum ki metninizde 10 tane de en az bağlaç kullanın. Çok güzel metinler çıkıyor, çok güzel ifadeler çıkıyor. İçten gelen bir metin ve öğretim oluyor. Ben hep bundan yanayım.”

C1 “Önce düz anlatım yapıyorum, bağlacın ne işe yaradığını bilmesi gerekir. Çocuklar bakın burada cümle bitmiş, yeni cümle başlamış ama noktayla bitmemiş. İkisini birleştirme yolu nedir? Bağlacı görür böylece işte. Ha onun dışında ilerleyen süreçte elbette küçük dramalar yapıyoruz. Ya da örneğin ipe bağlıyorum kartonları. Bu ipin yerini bağlaç alıyor gibi gösteriyorum. Drama oluyor yer yer ama uzun soluklu bir şey yapamıyoruz elbette. Düz anlatım artı drama diyebilirim.”

D6 “Ben çok fazla teknik kullanırım. O sırada ne gerekiyorsa. Anlatım yolunu tercih ederim, sunuşu yani. Sonra hemen 2 dk bir tanışma etkinliği, kısa bir drama yaparım. Dediğim gibi metin yazdırır onu okuturum. Şiir okuturum. Haber izleriz, akıllı tahtadan haber açarım hemen onu izleriz ve yine not alırlar. Şarkı/türkü çok dinleriz. Bu da geçer türküsinü dinlettim. Ne de olsa de bağlacı zor bir bağlaç. Etkili oldu, olmuştur. Çocuklar dersten, okuldan kopuk. Onları nasıl çekeceğiz, motive edeceğiz. Farklı yollara başvurmak şart.”

“Sunuş yolu” koduna dair ifadeler

A5 “Ben 2015 mezunuyum. Yani aldığım eğitim yapılandırmacı yaklaşım temelli. Ancak işin sonunda istesek de istemesek de sunuş yoluna geliyoruz. Mesela çok basit tahtaya örnek yazdık, üzerine konuşacağız. Bakıyorum, çocuk yazmaya başlamış. Durdurup konuşalım, üzerine konuşalım diyorum bu kez de zaman her zaman buna müsaade etmiyor. O yüzden çeşitli sebepler kendimi bir şekilde sunuş yolunda buluyorum. Derste pek çok zaman soru-cevap yapıyoruz. Bize öğretilen tekniklerin pek çoğu sisteme adapte edilebilecek şeyler değil. Ben başlıca sunuş, soru-cevap ve bize verilen etkinlikleri kullanıyorum diyebilirim.”

A6 “Daha önce dershanede çalışan biri olarak da şöyle cevap verebilirim: sunuş yolu ve testler üzerinden bir öğretim gerçekleşiyor. Çünkü; yapılandırmacı şekilde yapalım, öğrenci kendisi tespit etsin desek dahi bir test olmadan anlayıp anlamadığını tespit edemiyoruz. O sebepten süreyi de dikkate aldığımız için sunuş yoluyla öncelikle benim vermem, ardından da testler yoluyla öğrenme düzeyini tespit etmem daha yerinde daha mantıklı oluyor. Veliler ve okul idaresi de açıkçası bu şekilde istiyor diyebiliriz. Bazı şeyler de mevcut, süre, ortam gibi mecburi elbette.”

C7 “Bağlaç öğretiminde imkanlarımız doğrultusunda biz sadece anlatabiliyoruz. Bizim akıllı tahtamız yok. Ondan sonra sınıflarımızda sadece burada görsel bir şey yapabiliyoruz.

Görsellik sunacak bir şeyimiz yok. O yüzden biz anlatıyoruz. Çocuk dinliyor. Dinlediğini çalışma kâğıdı ile anlamış mı metin yazdırıyoruz metinlerde anlamış mı bu şekilde bakıyoruz. 5. Sınıf çocuğu görsel olunca daha iyi anlıyor. Akıllı tahta ile daha iyi anlıyorlar. Hem konuşma hem dinleme hem okuma hem yazma var 4üde var. Ama biz anlatınca sadece dinliyor.”

D5 “Edat-bağlaç karşılaştırmalı gidiyorum ben ve en faydalı yol da budur. Sunuş yolunu ağırlıklı tercih etmekle birlikte sınıfta doğaçlama dramalar en faydalı gördüğüm tekniktir.”

“Okuma-Yazma çalışmaları” koduna dair ifadeler

A2 “Bağlaçları öğretmede en güzel yöntem, etkili bir okuma ve yazma yaptırmaktır. Bu ikisiyle kavriyorlar. Drama kullanıyorum tabii o da şöyle oluyor. Bir grup pazarcı bir grup müşteri oluyor ve bağlaçları kullanarak alışveriş yapıyorlar. Böyle yapıyorum ama dediğim gibi okuma ve yazma eksik kalırsa bir üst aşamalar çok zor olur. Hikâye yazdıracaksın, mektup yazdıracaksın. Özellikle şiirde mesela çok kullanıyorlar, yazdırıyorum ben de.”

C3 “Biraz önce bahsettiğim gibi yazma etkinliklerini çok sık kullanıyorum. Bunun dışında afiş çalışmalarım var bağlaçlarla ilgili. Doğru- yanlış yazımları olarak. Drama evet yapıyorum, yaratıcı drama yapıyoruz çocuklarla, ben de dahil oluyorum zaten tiyatro da yapıyoruz. Eğlendiğimiz bir etkinlik bizim çocuklarla. Şarkı yazıyoruz; bağlaç, edat karıştırarak. Aşık atışması gibi söylüyoruz. Şimdi buna diss atmak diyorlar, onu yapıyoruz.”

D3 “Dilbilgisi konusu olduğu için somutlaştırarak, etkinliklerle olacağını düşünüyorum. Öyle yapıyorum. Yazarak, çok fazla yazarak ve birlikte örnekler bularak. Her konuda olmasa da drama bağlaç konusunda güzel oluyor. Bağlaçları vurgulayarak etkinlik yaptığımız için “amaa Hacivat” diye giriş yapabiliyor mesela. Hem eğlenceli hem de öğretici bu. Mizahi şeyler daha etkili, farklı olan dikkat çekiyor.”

“Buluş yolu” koduna dair ifadeler

C2 “Buluş yolunu kullanıyorum ben ilk söyleyebileceğim. Tabii sınıf mevcudu da önemli. Sınıf ortalaması önemli. Derse katılım önemli. Bunların hepsi önemli tabii ki yoksa hani öğrencinin kendisinin örnekleri üzerinden doğru cevabı vermeleri ulaşması üzerine bizim verdiğimiz örneklerin dışında kendi örnekler hani konuya uygun kendi örnekler bulması mesela bazen yaptırıyoruz sıra sizde etkinliği. Hani biz örnekleri örneklerle konuyu anlatıyoruz sıra sizde. Şimdi siz kendi cümlelerinizle örnekler verin diye. Hani bunlar etkili olabilir diye düşünüyorum.”

C5 “Bence buluş yolu daha etkili. Ben bunu yapmaya çalışıyorum genellikle. İşte bir cümle söyleyin ya da yazın. Ve eşelemeye başlıyoruz. Oradaki anlamsız kelime ne. Sonrasında

ne gibi bir görevi var cümlede diyerek eşelemeye devam ediyoruz. Hepsi belki çıkaramıyor ama yine yok da denemez, öyle öğrencilerimiz de fazlasıyla var.”

D1 “Bence ki ben de bu yolu kullanıyorum buluş yolu böyle konular için daha geçerli. Örneklerle başlarım, cevapları onlardan ala ala ilerlerim ve onlar benim açıklamama gerek kalmadan kendileri bağlacın görevini kavrarlar. Burada öğrenci sorumluluk da aldığı için bence konuyu öğrenmesi daha kolay oluyor.”

Diğer kodlara dair ifadeler

B1 “Oyunlarla daha kalıcı öğretim oluyor. Ama bazen oyuna zaman kalamayabiliyor. Kalan zamanlarda yapabiliyoruz bu kez. Yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenmeye yardımcı olabiliyor. İşte ne yapıyorum, gazete küpürlerinden bağlaçları bulduruyorum. Dergilerden, haber yazılarından, internetten, sosyal medyadan yani aslında günlük hayatta karşılaştıklarından örnekler verilirse çocuklar için daha kalıcı oluyor. Bizim öğrenciye ayıracağımız zaman fazla. Sınıflar en fazla 14 kişilik.”

B3 “Önce sezdirme yöntemini kullanıyorum ben. Sezdirme yöntemi ile kendileri bir şekilde bulmaya çalışıyorlar. Sonrasında konuyu bulduklarında açıkçası düz anlatım yapıyorum. Onların da derse katılımıyla onlar örnek vererek yapıyorum. Onlar notlarını aldıktan sonra da imkanlarımız ölçüsünde yapabildikleri ölçüsünde drama beşlerde yapıyorum daha çok. Özellikle ben drama etkinliğini bir görsel ifade etme becerisi görsel olarak ifade etmelerini istiyorum. Özellikle konu dışı ama atasözleri ve deneyimleri eğlenceli hale gelmesi için.”

B5 “Tümevarım, tümdengelim yolları etkinlik temelli giderek etkin bir rol oynamaktadır. Bununla beraber sınıfta beyin fırtınası oluşturularak öğrencilerin problem çözme becerisini kullanması da gruplama da etkili olmaktadır.”

B6 “Çocuklar düz anlatım yerine biraz daha görseli aklında tutuyor. Mesela bağlaç olarak bir öğrenciyi görevlendiriyorum. Diğer öğrenciler de kartonlar ile kelime ya da cümle oluyor. Bağlaç oradan çekilince anlam bozuldu mu? Tekrar geri yerleştiriyorum, bu kez edat yapıyorum. Edatı cümleden çıkarıyorum. Anlam bozulmuş mu bozulmamış mı? Bu şekilde bunu kavratıyorum. Yani görsel olarak desteklenmesi şart. Şu da var herhangi bir yöntem ya da teknik çocuğu süper zekâ yapmaz ama bir şekilde de somutlaştırmak, görselleştirmek de gerek. Bu ayrı bu bitişik, bu bağlaç bu edat diye anlatırsan eğer ertesi gün aynı soruya cevap alamazsın.”

B8 “Yani tümdengelim. Bütünden geliyoruz. Kuraldan örneğe bir yol izliyoruz. Önce anlatıp sonra etkinlikler yoluyla pekiştirmeye çalışıyoruz. Materyal hazırlama sürecimiz uzun

olacağı için, akıllı tahtamız olmadığı için mecburen bu yola, yöneme başvurmak zorunda kalıyoruz biraz.”

C8 “Metin üzerinde daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Yani ben anlamı da kavratılabilmek için metinle öğretimi tercih ediyorum. Rusya’da ilkökul öğrencisine dilbilgisi vermezler. Tolstoy’dan metin verirler bunun üzerine öğretim yaparlar, bizde bu çok geç kalınmış bir durum. Ha şu anda yapılmaya çalışılıyor. En azından ben yapıyorum. Bunun dışında birçok etkinlik de var. Drama yaptım ancak bağlaçlar özelinde bunu bir kez yaptım. Okuma saati yapıyoruz. Ben mesela bu okuma saatinde öğrendikleri yeni kelimeleri not almalarına istiyorum. Bunların bazıları bağlaç çıkabiliyor elbette. Sonra yeniden okuyorlar ve böylece anlamı sağlamış oluyoruz. Neticesinde diğer konulara göre bağlaçlar çok daha bizim için basit bir konu o yüzden bu konudaki uygulamalarda elbette daha basit.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen dersi genel anlamda sunuş yoluyla işlemiştir. Yer yer soru-cevap yöntemine de yer vermiş, yazma ve okuma çalışmaları yaptırmıştır. Ancak derse hâkim olan yaklaşım sunuş yoludur ve dersin büyük kısmı öğretmen anlatımı ile geçmiştir.”

4.1.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Metinlere Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde kullandığınız metinleri/örnekleri nasıl seçmektesiniz? Öğrencilerin kendi metinlerinden örnekler kullanıyor musunuz? sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.5.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.5.2. Bağlaç Öğretiminde Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Bağlaç öğretiminde kullanılan metinlere yönelik görüşler (f=41)	Öğrencilerin yazdığı metinler	7	5	4	5	21
	Ders kitabı metinleri	2	1	3	3	9
	Edebi eserler	4	-	-	2	6
	Gazete/dergi vb. güncel metinler	1	1	-	-	2
	Hazır modüller	-	1	1	-	2
	Şarkı sözleri	-	1	-	-	1
Toplam		14	9	8	10	41

Tablo 4.1.5.2’de görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan metinlere yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 41 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 6 farklı bağlaç öğretiminde kullanılan metinlere yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “öğrencilerin yazdığı metinler” koduydu (f=21). Onu sırasıyla “ders kitabı metinleri” (f=9) ve “edebi eserler” (f=6) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde kullanılan metinlere yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Öğrencilerin yazdığı metinler” koduna dair ifadeler

A3 *“Sıra sende diye bir uygulamamız var. Tahtaya örnekler yazarız sonra sıra sende yaparız. 3 tane örnek verir. Neyi bağladığını da yazacak ama 3’ü de farklı unsurları bağlamış olacak. Böyle bir etkinlik yapıyorum.”*

A4 *“Bizde metinler hazır gelir. Drive uygulamasına yüklenir ya da hazır doküman olarak gelir. Bu şekilde kullanırız. Edebi metin kısmı hazır gelir yani. Örnek olarak da elbette onların örnekleri ve metinleri çok önemli. Yazdırma, dilbilgisi öğretiminde de bağlaç öğretiminde de bence olmazsa olmaz. İlla ki kullanacak.”*

B4 *“Öğrenci örnekleri sürekli oluyor. Farklı yazma teknikleri de uyguluyorum. Mesela 1’i şu; sınıfı 3. Gruba bölüyorum. Bir konuda biri giriş, biri gelişme, biri sonuç yazıyor. Tabii ki bağlaçları da kullanarak. Sonra bir araya getiriyoruz ve farklı, eğlenceli bir yazı ortaya çıkmış oluyor.”*

C5 *“Fabl yazalım, hikâye yazalım sonra buradaki bağlaçları bulalım edatları bulalım, akran değerlendirmesi şeklinde bunu yapabiliyoruz. Herkes birbirinin yazdığı metinden buluyor bu unsurları.”*

C7 *“Tabii ki yazdırıyorum özellikle 5 ve 6’da yapıyorum. 8. Sınıflara yapmıyorum. Çünkü 8. Sınıf gelmiş çocuğa yeni bir şey öğretemiyorsun. Her zaman yazma benim için ön plandadır. Yazma çok önemli kendi çocuğuma da yapıyorum. Çocuklar kendi metnini yazmalı. Sadece bağlaç konusunda değil. Mesela metin türleri konusunda da öyle. Bu fabldır diyip geçmem. Fabl yaz, masal yaz, yazarak öğren.”*

“Ders kitabı metinleri” koduna dair ifadeler

A5 *“Öğrenci metinlerini hiç kullanmadım. Örnek belki ama dediğiniz gibi metin yazdıralım, yaratıcı yazma yapalım oradan bağlaçları tespit edelim gibi bir çalışmam hiç olmadı. Genellikle bilgilendirici metinleri kullanırım, kitapları metinleri kullanırım ve kendi okudukları metinleri örnek olarak sunarım sınıfa.”*

C1 “Sadece ders kitabı metinlerini kullanıyorum. Sadece o konu metinlerini değil ama mesela bağlaç konusu geçti bir sonraki konuda bir metin var orada da hadi buradaki bağlaçları bulalım gibi doğaçlama bir şey yapıyorum metin güzelse ya da şiirde bağlaç kullanımı çoksa.”

C6 “Metin olarak kitaptakileri kullanıyorum açıkçası, ayrıca bir metin getirmiyorum. Ha şu var örneğin de/da için etkinlik yapmam gerekiyordur, anlaşılmamıştır. Onun çok olduğu bir metni kullanıyorum ama bu dediğim gibi ihtiyaca göre. Yetiştirmek de problem oluyor zaten. 6.sınıf konu olarak çok çok yoğun.”

D7 “Metinler, ders kitabı metinleri oluyor genellikle. Onun dışında okuduğumuz kitaplar, hikâyeler, romanlar ve şiirler üstünden de etkinlik yaptığımız oluyor yani.”

“Edebi eserler” koduna dair ifadeler

A6 “Ömer Seyfettin’in metinlerini çok kullanıyorum. Edebi metinleri tercih ediyorum bu yüzden daha çok. Ancak Ömer Seyfettin’in bazı bağlaçları eski bağlaçlar. Bunun dışında yakın zamanda yazılmış yazılmış bazı eserlerden de örnekler alıyorum. Ayrıca sosyal medyadan yararlanıyorum.”

A7 “Elbette. Onlar yazarlar. Şiir yazarlar, hikâye yazarlar, günlük, anı, gezi yazısı yazarlar ve bunları paylaşıyoruz. Bunun dışında ben Orhan Veli okutuyorum ve analiz yapıyoruz, Cahit Sıtkı okutuyorum. Türk Edebiyatı çerçevesi çok geniş, yeter ki yararlanmak isteyelim.”

B4 “Tabii ki. Ömer Seyfettin en başta. Onun metinleri dilbilgisel açıdan da bağlaç açısından da çok faydalı. Cümleler düzgün, oturaklı. Sait Faik gitmez mesela ama Ömer Seyfettin çok iyi. Hem cümleler hem de olay hikâyesi. Öğrenciler etkileniyor hikâyeyi okurken, heyecan duyuyor. Ee tabi kendi metinleri de oluyor. Dediğim gibi onlara yazdırma çalışması çok çok yaptırırım ben.”

D6 “Türk klasiklerini çok kullanırım. Hem okumanın tadını alsınlar hem bağlaçlar daha oturmuş şekilde kullanılıyor. Yeni metinlerle bağlaç öğretimi yaparsak “ve”yi “de”yi öğretir bırakırız. Ama biz örneğin lakin bağlacını öğretmeliyiz, henüz unutulmadı ve kullanılan bir bağlaçtır.”

Diğer kodlara dair ifadeler

A8 “Gündelik hayattan metinler seçiyorum. Haber yazıları, spor yazıları, dergi yazıları gibi. Edebi metinler de zaten kitaplarımızda yer alıyor. Kendi örneklerini bağlaçlarda şöyle kullanıyorum. Uzun bir cümle yazmalarını istiyorum. Bağlaç kullanma olasılıkları artsın diye. Sonra bu kadar uzun ifadeleri tek cümlede nasıl birleştirdiklerini düşünmelerini istiyorum, tartışıyoruz bu konu üzerinde. Sonra drama ya da bazen anlatım ile konuya geçiyoruz. Bağlaçları anladıklarında tekrar cümlelerine bakmalarını istiyorum. O zaman çok ama çok daha anlamlı oluyor onlar için yazdıkları, yaptıkları, konuştukları şeyler.”

B1 “Bize hazır geliyor ama farklı kaynaklardan da biraz önce bahsettiğim gibi farklı örnekler bulup getiriyorum. Yoksa kalıcılık olmuyor. Yeterli olamayabiliyor. Kendi kitaplarımız var orada çok fazla etkinlik ve örnek var.”

D2 “Metin seçiminde şunu yapıyorum; onlara yazdırıyorum. Karışık dağıtıyorum. Öğrenciler birbirlerinin metinlerini inceliyor. Akran değerlendirmesi de yapmış oluyoruz. Ya da derste yardım edin bulamadım diyorum hemen onların örneklerini de almış oluyorum.”

D5 “Ders kitaplarındaki metinleri kullanıyorum, kendi hazırladığım etkinlikleri kullanıyorum, EBA ve diğer internet uygulamalarındaki metinleri kullanıyorum ve tabii ki öğrencilere metin yazdırıp onları kullanıyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde kullanılan metinlere yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Derste ders kitabındaki okuma metinleri dışında metin kullanılmadı. Sadece bir etkinlikte olduğu için öğrenciler kısa bir metin yazdı ve bu etkinlik süresi 10 dakika ile sınırlı tutuldu. Ayrıca bu etkinlikte sadece 4 öğrenci metinlerini paylaşma fırsatı buldu.”

4.1.5.3. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde içerik ve etkinlik yönüyle ders kitapları yeterli midir? Açıklayınız.” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.5.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.5.3. Bağlaç Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Alt kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
			Gruplar				
			A	B	C	D	
Bağlaç öğretiminde ders kitabına yönelik görüşler (f=33)	Yetersiz olduğuna yönelik görüşler	Soyut/anlaşılmaz değil	1	4	-	2	7
		Etkinlikler yetersiz	-	1	2	1	4
		İçerik yetersiz	1	1	1	-	3
		Tekrara düşülüyor	1	-	1	-	2
		İnternette cevaplar var	-	1	-	-	1
		Teorik	1	-	-	-	1

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
			Gruplar				
			A	B	C	D	
Bağlaç öğretiminde ders kitabına yönelik görüşler (f=33)	Yetersiz olduğuna yönelik görüşler	Öğrenci seviyesinin üstünde	-	-	-	1	1
		Kitap tamamıyla yetersiz	-	-	1	-	1
	Kullanılmadığına yönelik görüşler	Kullanmıyorum	4	1	1	-	6
	Yeterli olduğuna yönelik görüşler	Yeterli	1	2	1	-	4
	Geliştirilebilir olduğuna yönelik görüşler	Etkinlik artırılmalı	1	-	-	1	2
		Daha somut olmalı	-	-	-	1	1
	Toplam	Toplam	10	10	7	6	33

Tablo 4.1.5.3'te görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde ders kitaplarına yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 33 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 4 ana kategoride 12 farklı Bağlaç öğretiminde ders kitaplarına yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “soyut/anlaşılmaz değil” koduydu (f=7). Onu sırasıyla “kullanmıyorum” (f=6) ve “yeterli” (f=4) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde ders kitaplarına yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

4.1.5.3.1. “Yetersiz Olduğuna Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi

“Soyut/anlaşılmaz değil” koduna dair ifadeler

A5 “Ders kitaplarının kolaylaştırıcı değil zorlaştırıcı olduğunu düşünüyorum. Yani aslında bize etkinlik vermesini tercih ederim ama kimi zaman teori daha ağır basıyor. Örneğin, bağlaçlar konusunda “ile” bağlacıyla ilgili karşılaştırmalı bir etkinlik olması gerekmez mi?”

Zaten 6.sınıf konu çeşitliliği olarak çok yoğun. Bağlaçlar da bahar dönemi konusu. En son işlenen konulardan biri. Daha eğlenceli olabilir. Çok yoğun bir kitap, sınav gerçeğimiz de var. Yani mevcut ders kitapları her ihtimalde bizi ek kaynaklara yönlendiriyor.”

B3 “Ders kitapları yeterli değil. Hiçbir şekilde yeterli değil. Konular yüzeysel olarak işlenmiş. Zaten herhangi bir şey yok. İki etkinlik yani. Ders kitabında konu ile ilgili 2 ya da 3 etkinlik var. Yardımcı kitaplar kullanılmalı mecburen. Yardımcı etkinlikler yapıyoruz bu şekilde. Ya çalışma kâğıdı onun dışında testler burada projeksiyon kullanıyorum bu şekilde.”

B6 “Ana kaynak o. Bir ana kaynak böyle olmaz, olmamalı. İçi çok boş. Ayrıca internette cevaplar var. Bu çok yanlış. Kaldırılması lazım. Çok rahat ulaşıyor. Zaten yetersiz bir de hazır cevapların olması iyice öğretim kalitesini düşürüyor. Çok soyut. Sonuçta henüz yetişkin değiller. İşte şunu yaz, şunu ayır. Biraz oyunlaştırma ya da eğlence olsa. Lise ayarı gibi, teorik kitaplar. Çocuk çabuk sıkılıyor bu kitaplarla. Kılavuz kitaplar vardı. Yönlendirici idi. Birebir uygulamasan da yol gösterici oluyordu. Şimdi etkinlikler karmaşık, bazen biz dahi anlamıyoruz ne istediğini. Yıllara göre kitaplar değişiyor ama bir gelişme yok. Metinler sıkıcı. Tarihi kişilik verilmiş, örneğin Atatürk. Anı olsa neyse ama tarihi bilgi verilmiş. Çocuk 2. Paragraftan sonra uyuklamaya başlıyor.”

D3 “Hayır hayır asla yeterli değil. Kaynak kitapsız hareket edemiyoruz. Tema değerlendirmelere bakıyorum ama onun dışında soru bankaları, yardımcı kaynaklar kullanıyorum. En ilgisiz öğrenciyi öğretmen yapsam kitaptaki etkinlikleri o da yaptırabilir. Fazlasıyla soyut.”

D4 “Kitaplar fazla soyut, süre az. Ayrıntı var ama anlaşılır değil.”

“Etkinlikler yetersiz” koduna dair ifadeler

A6 “Ders kitapları yetersiz. Neden dersiniz? Kitaplar zaten farklı yayınlar ve içerik de farklı farklı. Örneğin arkadaşlarımla konuşurken kitaplarındaki bağlaçların ve etkinliklerin bizim kitaba göre çok daha zengin olduğunu gördüm. İkisi de MEB’in 6.sınıf olarak verdiği kitap. O da yetersiz diyor ama bizimki daha da yetersiz. İçerik olarak kitapların yetersiz olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim.”

B7 “Ders kitaplarını hiç sevmiyorum. Yetersiz. Mecburen kullanıyorum. Ders kitaplarının etkinliklerini gibi. Ama yetmiyor. Yani son zamanlar hani öğretim yöntemleri. Kılavuz kitap da öğretmen işini bilmiyormuş gibi al hadi sen buradan yap der gibi. Yani sonuçta bizim günlük planlarımız var öğretme şeklimiz var. Kitaba göre ilerlememiz zor. Biz öğretmeniz bu işi biliyoruz. Kitaplarımız daha eğlenceli keşke teknolojiye yönelik kitaplarımız olsa. Oyunsal olsa. Biz oyunlaştırmaya çalışıyoruz ama 6 saat Türkçe var mesela 5. Sınıfta çok fazla.”

C5 “Kesinlikle yeterli değil. Önemli de bir konu bu. Mesela de ve ki en çok zorlanılan bağlaçlardır değil mi genel manada. Kitapta bunlarla ilgili tek etkinlik yok. Ama sınava giriyorlar soru buradan geliyor. Eee ders kitabının etkisi ne olmuş oldu. Hiçbir şey. Ama, fakat gibi bağlaçlara bağlı sadece kitap. Çocukların sıkıntısı hiçbir zaman bunlar olmadı ki. Bunların da anlamını değil bağlaç olmasını veriyor sadece.”

C6 “Kesinlikle çok yetersiz. Hiç yeterli diyemem. Daha önce kılavuz kitaplar kullanıyorduk mesela, o daha iyiydi daha yeterliydi. Etkinlikler yetersiz, seviyenin üstünde kalıyor. Maiyet kelimesi geçiyor mesela. Bunu 6.sınıf öğrencisine neden öğretiyoruz, nerede kullanacak.”

Diğer kodlara dair ifadeler

A2 “Ders kitabı aslında yeterli ama her öğretmen o kapasitede mi? Bence hayır. Yani yetiştirilen öğretmen ile eline verilen kitap sonra da ders verilen sınıf aynı tarzda değil. Nohuyor? Ya öğretmen anlamıyor kitabı anlasa da oradaki şeyi tam gerçekleştiremiyor. İşte 6 şapkalı düşünme tekniği var. Sınıfım benim 38 kişi. Nasıl yapacağım. Yapayım desem 6 ayımı alır. Mevcut çok önemli. Bunların içinde BEP’li öğrenci var, kaynaştırma var, yabancı uyruklu var. Yani fazla teorik kalıyor kitap. Şunu yapıyoruz bu noktada; her sınıfta lider öğrenciler vardır. Onun üzerinden yaparsın bunları. O yöntemleri bir nevi öyle kapatıyoruz.”

A7 “Yeterli değildir. Kâğıt/karton kalitesinden metinlere, içerikten etkinliklere kadar yeterli değil. Her temada aynı etkinlikler yer alıyor. Yani yaratıcılık yok denecek kadar az.”

B4 “6.sınıf ders kitabı rezalet. Hayatımda böyle bir ders kitabı görmedim. Birincisi kalitesiz. Dağılıyor kitap 2 ayda. İçerik olarak da zenginlik yok kitaplarda. Ders kitapları hakkında çok şey söylenebilir. Şiir var insanı şiirden soğutuyor. Metinler öyle.”

D6 “Eskiden ders kitapları daha iyiydi diye düşünüyorum. Şahsi fikrim bu. Neden bilmiyorum yıllar geçtikçe sanki kitabı daha az açıyorum. Açınca kapatıp kendim bir şey buluyorum. Etkinlikler pek hoşuma gitmiyor benim oradaki. Dinleme metinlerini beğenmiyorum. Metinler bazen çok ağır oluyor. Metaverse anlattım geçen gün öğrencilere. Tarih öğretmeni kadar tarih bilmem gerekiyor bazen, tamam çok yönlü olalım ama bence oradaki önceliği, Türkçe dersi içeriğini de kaçırmadan olmak kaydıyla.”

4.1.5.3.2. “Kullanılmadığına Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi

“Kullanmıyorum” koduna dair ifadeler

A4 “Tabii ki de yeterli değil. Sadece birkaç metin alıyoruz. O da sınava yönelik, MEB sınavına yönelik. Yoksa bizim kendi kitaplarımız çok çok daha üst düzeyde devlet ders kitabına göre.”

A8 “Yani biz MEB kitabını kullanmıyoruz. Kendi modüller ve etkinliklerimiz var. İnceledim ama. Alsam iyi olur dediğim metin ya da etkinlik var mı diye. Maalesef hiçbirisi öyle alsam öğrenciye katkı sağlar dediğim şeyler değildi.”

B1 “Biz kullanmıyoruz ama inceledim alabileceğim bir şey var mı diye. Hayır yani oradan öğrenciye katabileceğimiz ekstra hiçbir şey yok. Örnekler çok sık, kavramlar var ama havada kalmış. Öğretim var mı var, bu mantıkla hazırlanmış kitaplar.”

C7 “Kesinlikle hayır. Ben ders kitabı kullanmıyorum. Bir sınıf hariç. Geri kalan sınıflarda dönemin başında kitapları kaldırtırım. Yılda iki kez ders kitaplarını getirtirim. O zamanda ben ders kitapların içindeki çıkabilecek soruları ayıklarım. Onları çözdürtürüm. Ben dönem başında akıllı defter aldirtırım. Fotokopi çok zor oluyor. Çocuk bunu akıllı defter üzerinden yazar. Evde tekrarını yapar. Fotokopi çeker çalışma tekrarını yapar. Bağlaç diyorsunuz ya ders kitabında 6. Sınıflarda iki tane bağlaç metni var. Bütün kademelerde böyle. Her dilbilgisi konusu ile ilgili iki etkinlik var. Bu yetmez mümkün değil yetmez. Ben dilbilgisi konularını 3 hafta 4 hafta sürdürürüm. Kısaca hemen bitecek bir şey değil. Bir de anlamadan geçemezsin. Anlaması için de çocuğun elinde materyal olması lazım. Ben anlattım bitti eve gitti gitti konu yani. Bu çocuk nereden tekrar yapacak? Ben 5. Sınıf çocuğuna her bir soruyu yazdırmaya kalksam bir derste iki soru çözerim.”

4.1.5.3.3. “Yeterli Olduğuna Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi

“Yeterli” koduna dair ifadeler

B5 “İçerik yönüyle yeterli olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler kapsam geçerliliği göz önünde tutularak çeşitlendirilebilir.”

B8 “Son hazırlanan kitaplar daha düzgün. Ondan önce açıkçası pek kullanışlı ve faydalı değildi ancak yeni hazırlanan kitapların daha işimizi kolaylaştıran ve öğrenciyi çeken tarzda olduğunu söyleyebilirim. Hem içerik hem de şekilsek olarak evet yeni kitapları yararlı buluyorum. Dilbilgisi açısından tam yeterli diyemem ama geliştirileceğine inanıyorum.”

C1 “Yeterli. Zaman yeterli değil. Zamansal bir sıkıntı var. Kitaplar gayet yeterli yoksa. Sadece belki artabilir etkinlikler ama bu haliyle de güzel.”

D7 “Yetersiz diyemem. Belki etkinlikler daha fazla olmalıdır ama onu da ben tamamlıyorum. Bu noktada bana iyi bir yardımcı olduğunu söyleyebilirim.”

4.1.5.3.4. “Geliştirilebilir Olduğuna Yönelik Görüşler” Alt Kategorisi

“Etkinlik artırılmalı” koduna dair ifadeler

C8 “Bizim kendi modüllerimiz var ama ders kitaplarını da inceliyorum. Kullanıyorum da. Bazen çok tekrara düştüklerini görüyorum. Etkinlikler az ve kendini tekrar eden nitelikte. Bu eksiklikler giderildiğinde daha tam bir kitap haline gelecektir.”

D5 “Etkinlikler az, çoğaltılabilir. Onun dışında metinleri beğeniyorum.”

“Daha somut olmalı” koduna dair ifadeler

D2 “Ders kitabında aslında uygulanabilir şeyler var. Ama biraz da yüzeysel, daha somut, daha anlaşılır olursa herkese hitap eden ve öğretimi daha da kolaylaştıran bir materyal olacak gibi görünüyor. Biz de belki eksikiz bu noktada. Bence biz de oradaki eksikleri kapatabiliriz. Ben kitaplar konusunda diğer öğretmenler kadar karamsar değilim.”

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Ders kitabı etkinlikleri bağlaçların tespiti, eş biçimli bağlaçlar ve metin yazma üzerine kurgulanmıştı. Bağlaçların anlamsal özelliklerine dair kitapta etkinlik yoktu ve kitapta çok az bağlaç çeşidi yer almaktaydı. Bağlaç temasındaki dinleme metni bağlaç konusuyla alakalı değildi.”

4.1.5.4. Türkçe Öğretmenlerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullandıkları Materyallere Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde ders kitapları dışında kullandığınız materyaller nelerdir? neden bu materyalleri tercih etmektesiniz?” sorusuna 31 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 4.1.5.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.5.4. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=31)

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşler f=71)	Akıllı tahta	8	3	4	7	22
	Ek kaynak	5	4	4	5	18
	Çalışma kağıtları	2	2	-	3	7
	Pano	2	1	1	2	6
	EBA	2	1	1	2	6
	İnternet siteleri	--	2	-	1	3
	Karton, kâğıt vb.	-	1	1	1	3
	Gazete/dergi	1	1	1	-	3

Kategori	Kod	Frekans (f)				Toplam
		Gruplar				
		A	B	C	D	
Bağlaç	Smart dosyalar	-	-	1	-	1
öğretiminde	Oyun odası	1	-	-	-	1
kullanılan	materyalleri					
materyallere	Radyo	-	-	1	-	1
yönelik						
görüşler f=71)						
Toplam		21	15	14	21	71

Tablo 4.1.5.4’te görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşler” kategorisi altında toplanan bulgular 71 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğretmenler 11 farklı Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “akıllı tahta” koduydu (f=22). Onu sırasıyla “ek kaynak” (f=18) ve “çalışma kağıtları” (f=7) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşleri kod sırası dikkate alınarak aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Akıllı tahta” koduna dair ifadeler

A4 “Akıllı tahta, kitaplar, çok fazla soru modülü ve soru bankamız var. Etkinlik kitaplarımız var. Kütüphanede araç gereçlerimiz var, oyun veya etkinlik için. Oyun salonumuz da var zaten dramayı mesela yapabilmem için. Türkçe dersi evet bir fen bilgisi gibi değil, o kadar materyal ya da üretim yok ama oyunlar üzerinden biz de bazı şeyleri kullanıyoruz tabii ki. Oyun üretiyoruz biz de.”

A5 “Akıllı tahta, panoyu kullanıyorum. Bağlaçlar için dikkat çekici oluyor çünkü.”

C1 “Yani çok çeşitli olabiliyor. Tahtamız var, akıllı tahtamız var. İp kullanıyorum dediğim gibi, karton kullanıyorum, kalem silgi bile bir materyal oluyor yeri gelince. Kitap var, bazen az da olsa kaynak alıyoruz. Araç gereç benim dersimde oldukça fazla olabiliyor.”

C6 “Yardımcı kitaplar, Z kitaplar. Akıllı tahtayı sık kullanıyoruz. EBA var. Bunlar en yakın materyallerimiz.”

D3 “Akıllı tahta en güzel kurtarıcımız, çok da etkili ve faydalı. Akıllı defterler var, etkinlik kitabımız var oyunlarla dolu. Yani genel olarak yardımcı kaynaklar.”

“Ek kaynak” koduna dair ifadeler

A6 “Ek kaynak, testler, özel tasarım testler, YouTube, EBA, akıllı tahta... EBA'ya yönelik eleştirim şu şekilde: videolar tamamen sunuş yoluyla hazırlanmış. Bu yüzden çok sıkıcı. Farklılık, aktüellik çok fazla ben rastlamadım açıkçası.”

B8 “Yardımcı materyaller, kaynaklar. Projeksiyon kütüphanemizde var, bazen buraya geliyoruz. Ama sırayla kullandığımız için o da yeterli değil tabii ki.”

C4 “Bize sağlanan tek materyal fotokopi makinası. Sınıfta 40 kişi var. Akıllı tahta yok. Antalya'nın merkezindeyiz ve teknoloji olarak sıfırız. Fotokopi kendi cebimizden. Aylık 300-400 lira gidiyor bu işe. Sıralarda 3 kişi oturuyor çocuklar. Ee bu ortamda ders anlatmak zor olduğu gibi materyal üretimi de zor. Çocuklarla kendimiz kartonlarla vs. yapıyoruz işte. Ek kaynak alıyoruz. Radyo kullanıyoruz. Bir şeyler yapmak isteyince de daima prosedürler çıkıyor karşımıza. Çocuğa bir şey katmak için çırpınıyoruz bu şartlarda.”

C5 “Yardımcı kaynaklar var, soru bankaları, akıllı defterler. Veliler de talep ediyor zaten, onlar da farkında. Pano yapıyorum bazen konularla ilgili. Bağlaçlarla ilgili resim, görsel, şekiller asıyoruz oraya örneğin. Gördükçe maruz kalıyorlar farkında olmadan.”

C7 “Çocuklar soru bankası alıyorlar evde benim verdiğim ödevleri yapıyorlar. Sonra ben onları kontrol ediyorum. Sınıf mevcudu da az olduğu için. Sınıf mevcudunun az olması iyi oluyor. Çoğu anlıyor. “

“Çalışma kağıtları” koduna dair ifadeler

B1 “Tahta, kaynak kitaplarımız, çalışma kâğıdı. Sitelerden faydalaniyoruz, zaten okulumuzun çok fazla çalışma kâğıdı, etkinlik defteri var. Bunlardan yararlanıyoruz.”

B5 “Ders kitapları dışında sadece çalışma kağıtları kullanıyorum. Bunlarda etkinlik ve test temelli oluyor. Bu materyaller ile öğrencilerin bağlacın her halini görmesini sağlamak istiyorum.”

D1 “Yani bazen oyunlar oynuyoruz kartlarla, kartonlarla ya da tahtadan. Kaynaklar illa ki kullanıyoruz yardımcı kaynaklar. Tahtamız var, kitabımız var. Çalışma kağıtları vs. ile de destekliyoruz. Hikayeler kullanıyorum, fabllar örneğin bu konuda çok yardımcı.”

D5 “Testler, çalışma kağıtları kullanıyoruz. Öğrencilerin ve benim birlikte hazırladığımız kartonlar, panolar oluyor bu konuda.”

Diğer kodlara dair ifadeler

A2 “Genellikle kara kalem, A4 kâğıdı. Yazı yazmayı geliştirme, bağlaç kullanımını sıklaştırma. Ha akıllı tahta var, oyunlar var, kitap var, kaynaklar var ama benim en büyük materyalim kara kalem ve A4 kâğıdıdır. Yazar, okur, dosyasına koyar. Sadece yazı olarak da değil, şiir olur, afiş olur, bir görsel olur.”

A3 “Panoyu kullanıyoruz. Her etkinliğe ve konuya başlarken önce pano yaparız. Büyük panolar var duvarı kaplayan, yazılar, şiirler, resimler, şekiller, karikatürlerle orayı doldururuz. Bağlaçlar için de bu son derece etkili. Örneğin bir resim vardı. Elma resmi yapmıştık ve armut resmi. Arasına da dair içinde ve bağlacını koymuş. Elma ve armut diye de yazmış altına. Gayet güzeldi. Baktıkça görüyorlar yani. O ay hep o pano öyle kalır. Tahtalarımız var tabi, kaynaklar, akıllı defterler var.”

A8 “Dediğim gibi okulumuzun kitapları, modülleri var. Çalışma, etkinlik kağıtları var. Tahtamız var. Oyun odamız var, orada drama yapıyoruz, oyun oynuyoruz. Bu şekilde oldukça fazla faydalanmaya çalışıyorum olanaklardan.”

C8 “Bizim kurumumuz bazı kaynaklar gönderiyor. Smart dosyaları var ya akıllı tahtada. Bahçeşehir bu yüzden önemli kaynaklar sunuyor bize.”

D2 “EBA, diğer siteler. Tahta, yardımcı kaynaklar var. Alıyoruz başka kaynaklar. Panoyu etkin kullanıyorum, internetten oyunlar öneriyorum, eğitici oyunlar.”

D7 “Projeksiyon, akıllı tahta, kartonlar, panolar en sık kullandığımız materyaller. Ek kaynak olarak soru bankası alıyoruz çünkü sınav gerçeğini unutmamamız lazım.”

Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde kullandıkları materyallere yönelik görüşleri yukarıda belirtilmiş olmakla birlikte bu kategoriye dair araştırmacının gözlemleri şu şekilde not edilmiştir:

“Öğretmen yalnızca akıllı tahta ve ders kitabını kullanmıştır. Ödevleri ders kitabından vermiştir. Bunun dışında herhangi bir materyal öğretime dahil edilmemiştir.”

4.2. Bağlaç Öğretiminde Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

4.2.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaçların Kullanımı ve Öğretimine Yönelik Görüşleri

Odak grup görüşme formunda birinci grup soruları oluşturan “6.sınıf öğrencilerinin bağlaçların kullanımı ve öğretimine yönelik görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğrencilere; “Bağlaç öğretiminde en çok karşılaşılan bağlaçlar” ve “Öğretiminde daha çok zorlanılan bağlaçlar”a yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.2.1.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaç Öğretiminde En Çok Karşılaştıkları Bağlaçlara Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde en çok hangi bağlaçlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun en çok

karşılaştıkları bağlaçlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.1.1.1. ve Tablo 4.2.1.1.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait en çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.1.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.1.1. En Çok Karşılaşılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6)

Kategori	Kod	Frekans
En çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=26)	Ve	5
	De/da	4
	Ama	4
	Fakat	4
	İle	3
	Ancak	3
	Lakin	1
	Veya	1
	Ya da	1
Toplam		26

Tablo 4.2.1.1.1’de görüldüğü üzere “en çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında 1.öğrenci grubundan toplanan bulgular 26 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 9 farklı bağlacı öğretim sırasında çok kullandığını belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 9 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “ve” koduydu (f=5). Onu sırasıyla “de/da” (f=4), “ama” (f=4), “fakat” (f=4) ve “ile” (f=3) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde en çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2 “5. Sınıfta düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçları görmüştük. Bu yıl yine onları gördük. Ama, fakat, ancak gibi.”

Ö4 “Ve bağlacını gördük en çok. Ama en çok ile bağlacında zorlandım, o yüzden en çok o aklımda kaldı.”

Ö6 “Ve, ama, ancak, veya, ya da, de/da bağlaçlarıyla ile bağlacını özellikle çalışmıştık.”

2. öğrenci grubuna ait en çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.1.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.1.2. En Çok Karşılaşılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
En çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=17)	Ve	6
	İle	4
	Ama	3
	De/da	2
	Fakat	2
Toplam		17

Tablo 4.2.1.1.2’de görüldüğü üzere “en çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında 2. Öğrenci grubundan toplanan bulgular 17 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 5 farklı bağlacı öğretim sırasında çok kullandığını belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “ve” koduydu (f=6). Onu sırasıyla “ile” (f=4), “ama” (f=4), “ama” (f=3) ve “de/da” (f=2) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde en çok karşılaşılan bağlaçlara yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “*Ve, ile, ama, fakat, ancak, lakin, amma velakin.*”

Ö2: “*En çok ve bağlacını, sonrasında ama bağlacını görüyoruz.*”

Ö3: “*Ve bağlacı en çok okuduğumuz ve kitaplarda geçen bağlaç.*”

4.2.1.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaç Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Bağlaçlara Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde en çok hangi bağlaçlarda zorlanıyorsunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun en çok zorlandıkları bağlaçlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.1.2.1. ve Tablo 4.2.1.2.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.1.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.2.1. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=9)	De/da	3
	İle	3
	Ki	1
	Mi	1
	Zorlanmadım	1
Toplam		9

Tablo 4.2.1.2.1’de görüldüğü üzere “en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 9 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 4 farklı bağlacın öğretimi sırasında çok zorlandığını belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “de/da” koduydu (f=3). Onu sırasıyla “ile” (f=3), “ki” (f=1) ve “mi” (f=1) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Genel olarak kolay bir konu olsa da soru çözerken de/da’nın yazımında hatalar yapıyorum. Zorlandığım nokta olarak bunu söyleyebilirim. Belki ek olarak ki bağlacı diyebilirim.”

Ö3: “Benim 6.sınıfta en çok sorun yaşadığım konu de/da’yı nasıl yazacağımdı. Çıktığı her sınavda neredeyse yanlış yapıyorum.”

Ö4: “Edatlarla karıştırıyorum ben bağlaçları. Aynı anda anlatmıştı hocamız, bu yüzden hangisi edat hangisi bağlaç karışıyor.”

2. öğrenci grubuna ait öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.1.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.2.2. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler (f=7)	de/da	4
	İle	2
	Lakin	1
Toplam		7

Tablo 4.2.1.2.2’de görüldüğü üzere “en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 7 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 3 farklı bağlacın öğretimi sırasında çok zorlandığını belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “de/da” koduydu (f=4). Onu sırasıyla “ile” (f=2) ve “lakin” (f=1) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2: “İle yerine “ve” koyuyorum ancak sınavda bu kural aklıma gelmediği için yanlış yapmıştım.”

Ö5: “Öğretmenimiz ile, de bağlaçlarını defalarca anlatmıştı bunlar karışıyor diye. Şu durumda bağlaç şu durumda başka bir şey olur diyordu. Açıkçası ben de sadece bunlarda zorlandım.”

Ö6: “Ben bazı bağlaçları hala normal kelime sanıyorum. Örneğin lakin kelimesini hala okurken bağlaç olarak bulamadığım oluyor.”

4.2.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşleri

Odak grup görüşme formunda ikinci grup soruları oluşturan “6.sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğrencilere; “Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar” ve “Bağlaçları tespit etme yeterliliği”ne yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.2.2.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Metinlerde bağlaçları tespit etme başarınızı yeterli görüyor musunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun bağlaçları tespit etme yeterliliğinden hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.2.1.1. ve Tablo 4.2.2.1.2’de sunulmuştur.

1.öğrenci grubuna ait bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.2.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.1.1 Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşler (f=6)	Yeterli	4
	Kısmen	1
	Yetersiz	1
Toplam		6

Tablo 4.2.2.1.1’de görüldüğü üzere “Bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 3 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 3 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “yeterli” koduydu (f=4). Onu “kısmen” (f=1) ve “yetersiz” (f=1) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaçları tespit etme yeterliliğine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Evet görüyorum. Çünkü hem ders kitabı etkinliklerini eksiksiz ve doğru yapıyorum hem öğretmenimizin sorularını doğru yanıtlıyorum hem de sınavlarda ve testlerde doğru yapıyorum.”

Ö3: “Başlarda çok zorlandım bağlaç ve edat konusunda. Öğretmenim ek testler çözmemi istedi ve evde videolar izledim. Şu an çok daha iyi şekilde bağlaçları bulabilirim.”

Ö5: “Hayır. Zorlanıyorum ve sanırım metinde de bulamam.”

2.öğrenci grubuna ait bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.2.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.1.2. Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşler (f=6)	Yeterli	5
	Kısmen	1
Toplam		6

Tablo 4.2.2.1.2’de görüldüğü üzere “bağlaçları tespit etme başarılarına yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 2 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 2 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “yeterli” koduydu (f=4). Onu “kısmen” (f=1) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaçları tespit etme yeterliliğine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Bağlaçlar özelinde evet. Yani hangi konudan eksik var dersiniz buna cevabım bağlaçlar olmaz. Metinde de çok büyük oranda bulabiliyorum.”

Ö2: “Türkçe dersinde çok daha fazla zorlandığım konular oldu ancak bağlaçları hemen yapabiliştim, anlamıştım. Şu anda da çok fazla bağlacı bulabilirim.”

Ö3: “Tümünü bulamam galiba. Bazen bu etkinliklerde öğretmenimiz eksiklerimi belirtiyor. O yüzden yarıdan fazlasını tespit edebilirim diye düşünüyorum.”

4.2.2.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçlara Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bazı bağlaçlar diğer türler ile eş biçimlidir. Siz bu bağlaçları öğrenirken ayırt edebilmek için nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun eş biçimlilik gösteren bağlaçlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.2.2.1. ve Tablo 4.2.2.2.2’de sunulmuştur.

1.öğrenci grubuna ait eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.2.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.2.1. Eş Biçimlilik Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşler (f=6)	Kural öğreniyoruz	5
	Zorlanmadan ayırt edebiliyorum	1
Toplam		6

Tablo 4.2.2.2.1’de görüldüğü üzere “eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 2 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 2 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “kural öğreniyoruz” koduydu (f=5). Onu “zorlanmadan ayırt edebiliyorum” (f=1) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2 “Elbette bazen ayırt edilemeyebiliyor. Ancak çok çok büyük bir mesele de değil. Örneğin ile bağlacı belki ilk öğrendiğimizde anlamsız gelebilir fakat sonra bunu alıştıktan, tekrar ettikçe kavramak çok basit.”

Ö5 “Kuralları olduğu için karışsa bile hemen doğru cevaba ulaşabiliyoruz.”

Ö6 “Aynı cevabı vereceğim. Ancak bağlacı ve edatını ayırt etmekte zorlanıyorum. Sadece anlamına gelen diye bir kural vardı ancak bu kural edat için mi bağlaç için mi bunu unutuyorum.”

2.öğrenci grubuna ait eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.2.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.2.2. Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçlara Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşler (f=6)	Kural öğreniyoruz	4
	Zorlanmadan ayırt edebiliyorum	2
Toplam		6

Tablo 4.2.2.2.2’de görüldüğü üzere “eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 2 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 2 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “kural öğreniyoruz” koduydu (f=4). Onu “zorlanmadan ayırt edebiliyorum” (f=2) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların eş biçimlilik gösteren bağlaçlara yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Ben çok karıştığını düşünmüyorum. Zaten çok değil birkaç tane bilgi ile hepsi yapılabiliyor.”

Ö3: “Dediğim gibi daha çok de/da problem benim için. Edatlar veya diğer kelime türleri ile aynı yazılan diğer bağlaçlar çok zorlamıyor.”

Ö6: “Aynı cevabı vereceğim. Ancak bağlacı ve edatını ayırt etmekte zorlanıyorum. Sadece anlamına gelen diye bir kural vardı ancak bu kural edat için mi bağlaç için mi bunu unutuyorum.”

4.2.3. 6.sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların İşlevlerine Yönelik Görüşleri

Odak grup görüşme formunda üçüncü grup soruları oluşturan “6.sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların İşlevlerine Yönelik Görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğrencilere; “bağlaçların anlamsal işlevleri” ve “Bağlaçların bağladığı unsurlar”a yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.2.3.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Anlamsal İşlevlerine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bağlaçların bağlama görevlerinin dışında diğer anlamsal işlevlerini de öğretiyor musunuz? Bu işlevler hangileridir?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun eş biçimli bağlaçlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.3.1.1. ve Tablo 4.2.3.1.2’de sunulmuştur.

1.öğrenci grubuna ait bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.3.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.1.1. Bağlaçların Anlamsal İşlevlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşler (f=7)	Zıtlık	4
	Pekiştirme	1
	Öğretimi yok	2
Toplam		7

Tablo 4.2.3.1.1’de görüldüğü üzere “Bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 7 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 3 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 3 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “zıtlık” koduydu (f=4). Onu “pekiştirme” (f=1) ve “öğretimi yok” (f=2) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Evet. Zıtlık vererek bağlayanlar; ama, fakat, ancak. Pekiştirerek bağlayanlar; de/da gibi. Ayrıca seçenek sunan bağlaçlar da vardı; veya, ya da, ya...ya gibi. Bunları öğrendik ve ders kitabımızdaki etkinliklerde de bunları yapmıştık.”

Ö2: “Hayır. Bağlaçların anlamları veya kattığı anlamlar gibi bir konu görmedik.”

Ö5: “Zıtlık verdiğini biliyorum. Bunu geçen yıl, 5.sınıfta hem de bu yıl gördük. Ama, ancak, lakin gibi bağlaçlar anlamda zıtlığa yol açarlar. Anlam eksiyken artı, artıyken eksi olur.”

2.öğrenci grubuna ait bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.3.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.1.2. Bağlaçların Anlamsal İşlevlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri(n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşler (f=7)	Zıtlık	2
	Sebep-sonuç	1
	Öğretimi yok	4
Toplam		7

Tablo 4.2.3.1.2’de görüldüğü üzere “bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 7 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 3 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 3 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “öğretimi yok” koduydu (f=4). Onu “zıtlık” (f=2) ve “sebep-sonuç” (f=1) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “5.sınıfta da öğrenmiştik bunu. Düşüncenin yönünü değiştiren ifadeler olarak. Zıtlık verdiklerini biliyoruz, sebep-sonuç cümlelerinde de “çünkü” bağlacının önemli olduğunu biliyorum. Yani zıtlık ve sebep-sonuç anlamı kattıklarını gördük.”

Ö2: “Kattığı anlamlar olarak bir şey öğrenmedik ama “ancak, fakat, ama” gibi bağlaçların zıtlık kattığını biliyorum. Bunu konuşmuştuk. Bunun dışında bilmiyorum.”

Ö6: “Bağlaçları ve yazımlarını öğrendik sadece. Anlamsal olarak bakmadık.”

4.2.3.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bağlaçların bağladığı unsurların (Kelime/kelime grubu/cümle) öğretiminde nasıl bir yol izlediniz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun bağlaçların bağladığı unsurlardan hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.3.2.1 ve Tablo 4.2.3.2.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.3.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.2.1. Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşler (f=9)	Örneklerle	4
	Somutlaştırarak	2
	Oyunlarla	2
	Virgül koyarak	1
Toplam		9

Tablo 4.2.3.2.1’de görüldüğü üzere “Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 9 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 4 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 4 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “örneklerle” koduydu (f=4). Onu “somutlaştırarak” (f=2) ve “oyunlarla” (f=2) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2: “Bunun için sınıfta görsellerle anlatmıştı öğretmenimiz. Meyveler, eşyalar vardı. Biz o cümlelerde o görseller arasına uygun bağlaçları yerleştiriyorduk. Yapabiliyorduk bunu sınıf olarak. Ayrıca wordball sitesinde de bazı etkinlikler var. Orada oyunlar oynuyoruz. Eğlenceli ve öğretici oluyor.”

Ö3: “Cümleleri bağlamasını sorularda karıştırabiliyorum. Özellikle kısa cümleler verildiğinde kelime gibi algılama sorunu oluyor. Onun dışında kelimeleri bağlayışını sınıfta 2 tenis topunu elimize alarak görmüştük. Ayrıca öğretmenimiz kırmızı top ve mavi top şeklinde göstermişti. Bu aynı zamanda sıfat tamlamalarını bağlar şeklinde nesneleri kullanarak öğrenmiştik.”

Ö4: “Sadece kelime gruplarını anlamakta zorlanmışım. Sonrasında örneklerle onu da anlamıştık.”

2. öğrenci grubuna ait bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.3.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.2.2. *Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)*

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşler (f=6)	Örneklerle	4
	Somitlaştırarak	1
	Ders kitabındaki etkinliklerle	1
Toplam		6

Tablo 4.2.3.2.2’de görüldüğü üzere “Bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 3 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 3 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “örneklerle” koduydu (f=4). Onu “somutlaştırarak” (f=1) ve “ders kitabındaki etkinliklerle” (f=1) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaçların bağladığı unsurların nasıl öğretildiğine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Bunu tahtada pek çok örnekle öğrenmiştik. Cümle bağlayan bağlaçlar için; bağlaçtan önce nokta koyabiliyor isek cümle bağlar şeklinde öğrendik. Kelime ve kelime grubunu bağlayan bağlaçlar zaten çok kolay.”

Ö3: “Bence rahatlıkla bulunabilir. Öğretmenimiz malzemelerle göstermişti. Sarı kalem ve siyah silgi gibi örneklerle bunu anlatmıştı.”

Ö5: “Bağlaçları tanıyamadığımı söylemişim. Eğer bilmediğim bağlaç olursa bağladığı unsurları da göremiyorum. Ders kitabında bununla ilgili etkinlik vardı. Oradan yapmıştık diye hatırlıyorum.”

4.2.4. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaçların Becerilerle Olan İlişine Yönelik Görüşleri

Odak grup görüşme formunda dördüncü grup soruları oluşturan “6.sınıf Öğrencilerinin Bağlaçları Kullanımı ve Becerilerle Olan İlişine Yönelik Görüşleri” üç yönlendirici sorudan oluştu. Bu ana başlık altında öğrencilere; “öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımı”,

“öğrencilerin yazılarında hatalı bağlaç kullanımı” ve “bağlaç öğretiminde dinleme becerisi”ne yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.2.4.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Konuşmalarınızda bağlaçları bilinçli ve yerinde kullandığınızı düşünüyor musunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun konuşmalarında bağlaç kullanımından hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.4.1.1. ve Tablo 4.2.4.1.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait konuşmalarda bağlaç kullanımına yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.4.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.1.1. Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler (f=6)	Bağlaçları bilinçli ve yerinde kullanabilirim	6
Toplam		6

Tablo 4.2.4.1.1’de görüldüğü üzere “Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler tek bir görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan tek kod “Bağlaçları bilinçli ve yerinde kullanabilirim” (f=6) koduydu.

Katılımcıların konuşmalarda bağlaç kullanımına yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Evet, kullanabilirim. Öğrendiğimiz bağlaçlar çevremizde de çok duyduğum ve kullanılan bağlaçlar. O yüzden derste görmesek bile zaten kullanıyoruz. Sadece artık bağlaç olduğunu bilerek kullanıyorum.”

Ö3:” Evet. Konuşmalarıma dikkat ediyorum, bağlaçları da düzgün ve yerinde kullanmaya özen gösteriyorum.”

Ö4: “Bildiğimiz, hâkim olduğumuz bağlaçları kullandığımı düşünüyorum. Sonuçta bilmediğim veya duymadığım pek çok bağlaç vardır. Ama derste öğrendiğim bağlaçları yerinde kullanabilirim.”

2. öğrenci grubuna ait konuşmalarda bağlaç kullanımına yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.4.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.1.2. Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Konuşmalarda Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler (f=6)	Konuşmalarında bağlaçları bilinçli ve yerinde kullanabilirim	4
	Konuşmalarında bağlaçları bilinçli kullanamam	2
Toplam		6

Tablo 4.2.4.1.2’de görüldüğü üzere “konuşmalarda bağlaç kullanımına yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 2 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 2 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “Konuşmalarında bağlaçları bilinçli ve yerinde kullanabilirim” koduydu (f=4). Onu “Konuşmalarında bağlaçları bilinçli kullanamam” (f=1) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların konuşmalarda bağlaç kullanımına yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2: “Derste öğretmenimiz veya evde ailem yanlış konuştuğumda uyarıp doğrusunu söylüyorlar. Ama bağlaçları kullanışmdan dolayı uyarılmadım. O yüzden doğru şekilde kullandığımı düşünüyorum.”

Ö4: “Bence bizim yaşımızda kimse büyükler kadar düzgün kullanamaz. Çünkü biz bize öğretilen kadar biliyoruz. Hepsini de şimdi öğrenemediğimiz için sadece bildiklerimiz üzerinden yorum yapabiliriz ve bilinçli kullanamamak da yerinde mi sorusu için evet diyebilirim.”

Ö6: “Evet, kullanıyorum. ve pek fazla bağlaç öğrendik. Kullanmaya çalışıyorum hepsini.”

4.2.4.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Yazılarında Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “En çok hangi bağlaçların yazımda hata yapıyorsunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun konuşmalarında bağlaç kullanımından hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.4.2.1. ve Tablo 4.2.4.2.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait yazılarda hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.4.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.2.1. Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler (f=10)	De/da	5
	Ki	2
	Veya	1
	Mi	1
	Ya da	1
Toplam		10

Tablo 4.2.4.2.1’de görüldüğü üzere “Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 10 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 5 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “de/da” koduydu (f=5). Onu “ki” (f=2) ve “veya” (f=1) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların yazılarda hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Tabii ki “de” bağlacı. Hala sıkıntı yaşıyorum. Ayrıca testlerde de en çok yanlış bu yüzden yapıyorum.”

Ö3: “De, ki, mi” bağlaçlarını bazen birleşik yazabiliyorum. Ve ayrıca “mi” bağlacı bazı kelimelerde birleşik yazılıyordu sanırım. Onları karıştırıyorum.”

Ö4: “Çok fazla yanlış yaptığımı düşünmüyorum. Sadece “ya da” ayrı, “veya” birleşik yazılıyor, bazen bu ikisini acele ettiğim zamanlarda karıştırıyorum. Ancak zamanla bu yanlış ve eksiğim düzeliyor.”

2. öğrenci grubuna ait yazılarda hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.4.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.2.2. Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler (f=7)	De/da	5
	Ki	1
Toplam		7

Tablo 4.2.4.2.2’de görüldüğü üzere “Yazılarda Hatalı Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 7 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 2 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 2 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “de/da” koduydu (f=5). Onu “ki” (f=1) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların yazılarda hatalı bağlaç kullanımına yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2: “Sadece de/da’nın yazımında bazen ayrı mı birleşik mi kafam karışıyor. Onun dışında kolay zaten.”

Ö3: “Ayrı yazılmayan “ki” bağlacı en büyük hata yaptığım yer. Bağlaçlar ayrı yazılır diye öğrendik, otomatik olarak ayrı yazıyorum ancak o birkaç tane “ki” bağlacı birleşik yazılıyor işte.”

Ö6: “De/da bağlacı sadece. Onun dışında karıştırmıyorum.”

4.2.4.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapıyor musunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun konuşmalarında bağlaç kullanımından hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.4.3.1. ve Tablo 4.2.4.3.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.4.3.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.3.1. Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşler (f=6)	Etkinlik yapmıyoruz	6
Toplam		6

Tablo 4.2.4.3.1’de görüldüğü üzere “Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler tek bir görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan tek kod; “etkinlik yapmıyoruz” (f=6) koduydu.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde dinleme becerisine Yönelik Görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2: “Dinleme çalışması yapıyoruz. Ancak bağlaçlara yönelik yapmadık. Dinleme çalışmalarında yaptığımız etkinliklerden bahsedeyim; öncelikle bilmediğimiz kelimeleri not almak üzerine. Sonrasında ise metne yönelik sorulara cevap verebilmek için.”

Ö3: “Dinleme etkinliklerinde sadece kitapta olanları yapıyoruz. Bağlaçlarla ilgili yapmıyoruz.”

Ö5: “Hayır. Bağlaçlarla ilgili hiç dinleme etkinliği yapmadık.”

2. öğrenci grubuna ait bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.4.3.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.3.2. Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaç Öğretiminde Dinleme	Etkinlik yapmıyoruz	4
Becerisine Yönelik Görüşler (f=6)	Şiir/metin dinleme etkinliği	2
Toplam		6

Tablo 4.2.4.3.2’de görüldüğü üzere “Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler iki farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 2 farklı koddan açık ara sıklık değeri en yüksek olan “etkinlik yapmıyoruz” koduydu (f=4). Onu “Şiir/metin dinleme etkinliği” (f=2) kodu takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö2: “Bilinmeyen kelimeler ve metinle ilgili sorulara yönelik dinleme metni yapıyoruz ancak bağlaçlarla ilgili hayır.”

Ö3: “Sınıfta okuduğumuz metni farklı öğrencilere paylaştırdı öğretmenimiz. Ve diğerlerine bağlaçları not almasını söyledi. Öyle bir dinleme etkinliğimiz oldu sadece.”

Ö5: “Şiir dinleyip oradaki bağlaç, edat ve ünlemleri bulmuştuk. Bunu tamlamalarda da yapmıştık. Youtube üzerinden dinleyip buluyoruz. Bunu tüm konularda yapıyoruz.”

4.2.5. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere Yönelik Görüşleri

Odak grup görüşme formunda beşinci grup soruları oluşturan “6.sınıf Öğrencilerinin Bağlaçların öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere yönelik görüşleri” iki yönlendirici sorudan oluşmuştur. Bu ana başlık altında öğrencilere; “bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/teknikler” ve “bağlaç öğretiminde kullanılan materyaller”e yönelik sorular yönlendirilmiştir.

4.2.5.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Size göre bağlaç öğretiminde hangi yöntem veya tekniğin kullanılması daha yararlıdır?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun konuşmalarında bağlaç kullanımından hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.5.1.1. ve Tablo 4.2.5.1.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.5.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.1.1. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem/Tekniklere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşler	Drama	3
	Oyun	1
	Sunum	1
	Yazma çalışmaları	1
Toplam		6

Tablo 4.2.5.1.1’de görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 6 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 4 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 4 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “drama” koduydu (f=3). Onu “oyun” (f=1) ve “sunum” (f=1) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “*Bence öğrenci neyi seviyorsa ona göre yapılmalı. Örneğin biz bazen sunum hazırlıyoruz evde ve sınıfta sunuyoruz. Bunu ödev olarak yapıyoruz ama bence çok zevkli. Onu hazırlıyoruz, heyecan duyuyoruz. Ayrıca hazırlarken öğrenmiş de oluyoruz.*”

Ö2: “*Drama yapmayı çok seviyorum. Bağlaç dağılımı yaparak böyle bir oyun yapmıştık ve ders oyuna dönmüştü. Ayrıca çok da öğretici olmuştu, o gün öğrendiğimiz bağlaçlar hala aklımda.*”

Ö5: “*En çok hikâye yazmayı seviyorum. Bazen yazıyoruz sınıfta. Bağlaç konusunda da her öğrenci en az bir bağlaç kullanarak yapmıştık. Öğretmenimiz bir cümle yazıyor ve sonraki her öğrenci bir cümle ekliyor. Bunu yaparken ve sonra o metni okurken çok gülüyoruz.*”

2. öğrenci grubuna ait bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.5.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.1.2. *Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem/Tekniklere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)*

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşler (f=10)	Drama	4
	Oyun	2
	Pano	2
	Yazma çalışmaları	1
	İstasyon	1
Toplam		10

Tablo 4.2.5.1.2’de görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 10 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 5 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “drama” koduydu (f=4). Onu “oyun” (f=2) ve “pano” (f=2) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem/tekniklere yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Sadece ders anlatıldığında sıkılıyorum ve uykum geliyor. Özellikle son derslerde. Türkçe dersinde bağlaçlar da çok zevk aldığım bir konu değil. Bunun daha oyunla yapılması benim dikkatimi çeker. Sınıfta pano hazırlamak bile bana zevk veriyor.”

Ö4: “Ben dinleyebilirim uzun süre ancak ben de tabii ki oyunlu, eğlenceli derslerden daha çok keyif alıyorum. Drama bunun için çok uygun.”

Ö5: “Yazmayı seven biriyim, ders kitabındaki tüm etkinlikleri deftere yazıyorum neredeyse. Onun için sınıfta hikâye, şiir, masal yazma etkinlikleri yapıyoruz. Bundan keyif alıyorum. Onun dışında kütüphanede ders yapıyoruz, bu da bence çok eğlenceli. Bir de öğretmenimiz film izletiyor internet üzerinden. Konuyla ilgili. Ayrıca güzel bir ders işlenişi diyebilirim.”

Ö6: “Ben derste bir süre sonra teneffüsü düşünmeye başlıyorum. Ancak sadece dinlemesek, biz de anlatsak daha güzel olabilir. Ben sunum yaptığımız dersleri çok seviyorum. İstasyon tekniği yapıyor öğretmenimiz bazen, bu çok keyifliydi. Bağlaçlar için de uygun olacağını düşünüyorum.”

4.2.5.2. 6.Sınıf Öğrencilerinin, Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşleri

Bu alt başlık altında odak grup görüşme formunda yer alan “Bağlaç öğretiminde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusuna iki farklı 6.sınıf öğrenci grubunun konuşmalarında

bağlaç kullanımından hareketle verdikleri cevaplar Tablo 4.2.5.2.1. ve Tablo 4.2.5.2.2’de sunulmuştur.

1. öğrenci grubuna ait bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.5.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.2.1. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşler (f=19)	Akıllı tahta	6
	Ders kitabı	5
	Ek kaynak	4
	Kâğıt, karton vb. materyaller	2
	Pano	2
Toplam		19

Tablo 4.2.5.2.1’de görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşler” kategorisi altında 1. öğrenci grubundan toplanan bulgular 19 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 5 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “akıllı tahta” koduydu (f=6). Onu “ders kitabı” (f=5) ve “ek kaynak” (f=4) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö1: “Akıllı tahtayı kullanıyoruz en çok. Onun dışında ders kitabı ve kırtasiyeden aldığımız kitaplar.”

Ö3: “Akıllı tahta kullanıyoruz her derste, pano hazırlıyoruz. Ders kitabımız var ve ayrıca soru bankası aldık. Onları da sürekli takip ediyoruz ve daima çantamızda taşıyoruz.”

Ö6: “Ders kitabına göre ilerliyoruz. Ayrıca soru bankası aldık, öğretmenimiz oradan ödevlendirme yaptı. Haftalık takip ediyoruz ve oradan sözlü notu alıyoruz.”

2. öğrenci grubuna ait bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşlerden hareketle elde edilen bulgular Tablo 4.2.5.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.2.2. Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğrenci Görüşleri (n=6)

Kategori	Kod	Frekans
Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşler (f=16)	Ders kitabı	6
	Akıllı tahta	5
	Ek kaynak	3
	Pano	1
	Çalışma kağıtları	1

Tablo 4.2.5.2.2’de görüldüğü üzere “Bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşler” kategorisi altında 2. öğrenci grubundan toplanan bulgular 16 sıklık değerine sahip olmakla birlikte öğrenciler 5 farklı görüş belirtmiştir.

Bu kategoride yer alan 5 farklı koddan birbirine yakın olmakla birlikte sıklık değeri en yüksek olan “Ders kitabı” koduydu (f=6). Onu “akıllı tahta” (f=5) ve “ek kaynak” (f=3) kodları takip etmiştir.

Katılımcıların bağlaç öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşleri aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö3: “*En çok kullandığımız akıllı tahta. Onun dışında ders kitabı. Bazen de çalışma kağıtlarından etkinlikler yapıyoruz.*”

Ö4: “*Biz ders kitabını o kadar fazla kullanmıyoruz. Hepimiz konu anlatımlı bir kitap aldık, onun üzerinden Türkçe dersini işliyoruz. Soru bankamız da var. Her konu geldiğinde de panolar hazırlıyoruz o konuyla ilgili.*”

Ö5: “*Akıllı tahta, ders kitabı ve yaprak testimiz bağlaç öğretiminde ve Türkçe dersinde en çok kullandığımız materyaller. Zaten bunların dışında pek bir şey de yok.*”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçların yorumlanmasına ve diğer çalışmalarda karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Alanyazında daha önce yapılan çalışmaların amaç ve sonuçlarının bu çalışma ile karşılaştırma yapmaya ağırlıklı olarak uygun olmaması sebebiyle araştırmamızın her kategorisine en yakın çalışmalar incelenmiş ve bu doğrultuda yorumlamalarda ve karşılaştırmalarda bulunulmuş ve nihayetinde sonuçlar üzerinden önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmamızın birinci grup sorularını “Bağlaçların kullanımı ve öğretimine yönelik görüşler” oluşturmuştur. Bu grup iki alt kategoride iki yönlendirici sorudan oluşmaktadır. İlk alt kategori “Bağlaç Öğretiminde En Çok Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bağlaç öğretiminde en çok hangi bağlaçları kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar 20 farklı görüş belirtmiş olmakla birlikte sırasıyla en fazla “ve”, “fakat”, “ama”, “de/da” cevapları alınmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de benzer bir sonuçla bağlaç öğretiminde en çok karşılaşılan bağlaçların “ve”, “da/de”, “ama”, “ile”, “fakat” olduğu görülmüştür. MEB tarafından onaylanmış 6.sınıf Türkçe Ders Kitaplarının bağlaç temalarında yer alan metinlerde kullanılan bağlaç sayıları da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu durumda farklı okullar, farklı öğretmenler ve farklı öğrenciler arasında bağlaç öğretiminde sık kullanılan ve rastlanan bağlaçlar arasında bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilir. Ders kitapları ve gündelik hayatta kullanılan bağlaçların tanınırlığına göre öğretimdeki bağlaçların kullanılma sıklığı paralellik göstermektedir. Armut (2018), ders kitaplarındaki kelime sıklığına yönelik yaptığı çalışmasında, 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki en sık rastlanan bağlaçların sırasıyla “ve”, “de”, “ile”, “ki” olduğu sonucuna ulaşmıştır ve sıralama farklı olmakla birlikte çalışmamızdan elde edilen sonuçlarla uyumludur. Çalışma kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretilen bağlaçların kullanılma sıklığına bir bağlacın merkezi sınavlarda sorulma oranı ve beklentisi doğrudan etki etmektedir.

Birinci grubun ikinci alt kategorisi “Öğretiminde Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Öğretiminde daha çok zorlandığınız veya zorlandığınızı düşündüğünüz bağlaçlar hangileridir? Neden?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar 15 farklı görüş

belirtmiş olmakla birlikte sırasıyla en fazla “da/de”, “ki”, “ile”, “hem...hem” cevapları alınmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de benzer bir sonuçla bağlaç öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçların “da/de”, “ile”, “ki” olduğu görülmüştür. Bulgulardan hareketle öğrencilerin öğrenmekte ve fark etmekte en çok zorlandıkları bağlaçlar eş biçimli bağlaçlardır. Burada yalnızca edatlar ile değil; hâl ekleri, sıfatlar ve zamirlerle de bağlaçlar karışabilmektedir. Yelli ve Ünal (2019), eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının “de” ve “ki”yi kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada 104 öğretmen adayından 27’sinin bu bağlaçlarda yanlışlık yaptığını tespit etmişlerdir ve bu sonuç dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenlerin bu konudaki eksikliğin öğrencilere yansması muhtemeldir. Türkçe Öğretmenleri dipnot olarak ders kitabında “bilinmeyen kelimeler” ile ilgili etkinlikler olduğunu ancak öğrencilerin bilmedikleri kelimelere çok fazla dikkat etmediğini belirtmiştir. Burada “öğrencilerin anlamını bilmediği/tanımadığı” bağlaçlara verilen başlıca örnek ise “lakin” bağlacı olmuş ve bunun henüz kelime hazinesinin yaşı gereği yeterince gelişmemesinin bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir. Çakmak (2015) edat, bağlaç ve ünlemlerle ilgili bir durum tespiti yapmayı amaçladığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin edat, bağlaç ve ünlemlerin öğretimini yetersiz bulduğu, programda bu başlıklara yeterince zaman ayrılmadığı ve 6.sınıf seviyesinin bu konular için henüz erken olduğu sonucuna ulaşmış olmakla bu çalışmanın sonuçlarını büyük ölçüde desteklemektedir.

Çalışmamızın ikinci grup sorularını “Bağlaçların Metinde Bulunmasına ve Diğer Sözcük Türlerinden Ayırt Edilmesine Yönelik Görüşler” oluşturmuştur. Bu grup iki alt kategoride iki yönlendirici sorudan oluşmaktadır. İlk alt kategori “Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Bağlaçları Tespit Etme Başarılarına Yönelik Görüşleri” olup katılımcılara “6.sınıf sonunda öğrencilerin metinde yer alan bağlaçları tespit etme başarılarını yeterli görüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan en fazla alınan yanıt; “yeterli, çoğunluk bulur” şeklinde olmuştur. Onu sırasıyla, “kısmen bulabilir” ve “yetersiz, çoğunlukla bulamaz” sonuçları takip etmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de benzer bir sonuçla öğrenciler metinlerdeki bağlaçları tespit etme başarılarını yeterli görmektedir. Aydın (1999) Türkçe Öğretmenlerinin dil bilgisine yönelik görüşlerini aldığı çalışmasında, dil bilgisine ayrılan sürenin yetersizliğinden dolayı dilbilgisi noktasında yeterli başarıya ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise dil bilgisi konularından “bağlaçlar” özelinde en azından bağlaçları tespit edebilme noktasında bu durumun başarısız değil “çoğunlukla” yeterli olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İkinci grubun ikinci alt kategorisi “Eş Biçimlilik Gösteren Bağlaçların Bulunmasına Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bazı bağlaçlar ve edatlar eş biçimlilik göstermektedir.

Öğrencilerinizin eş biçimlilik gösteren bağlaçları bulmada zorluk yaşadığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse bu sorunu gidermede hangi yolları izliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çoğu öğrencilerin eş biçimlilik gösteren bağlaçlarda zorluk yaşadığını belirtmiş, yedi öğretmen ise öğrencilerin zorlanmadığını söylemiştir. Öğrencilerin zorlandığını belirten öğretmenler bu zorluğu gidermede en fazla “kolaylaştırıcı teknik öğretme” yolunu seçmektedir. Örneğin bir öğretmen *“Evet yaşıyorlar. Özellikle “ile” bağlacı edatlarla çok sık karışıyor. Yerine “ve” getir kuralını öğretiyoruz. Kafası karışmadan çözebilsin diye”* görüşünü belirtmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de benzer bir sonuçla öğrenciler eş biçimlilik gösteren bağlaçları öğrenirken bu bağlaçları bulmalarını sağlayacak kurallar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Kullanılan bu kural veya yöntemlere karşı Gümüştam(2019) “ve”, “ile” biçimbirimlerinin söz diziminde üstlendikleri işlevleri karşılaştırarak kullanım ve anlam açısından eş değerlik durumlarını tartışmak amacıyla yaptığı çalışmada ilgili iki bağlacın da ortak özellikleri kadar farklı özelliklerinin de olduğunu ve tam bir eş anlamlılık ve eş görevlilik içinde bulunamayacağını ifade etmiştir. Kural öğretmenin de bir bakıma aslında kuralı ezberleme olduğu düşünülebilir. Göçer ve Arslan (2019) ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin durumuna yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada Türkçe Öğretim Programındaki tüm yeniliklere rağmen hala ezbercilikten tam olarak vazgeçilemediği sonucuna ulaşmış olup bu yönüyle çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak sınıfında farklı yaklaşımlar ile öğrencileri düşünmeye ve problem çözmeye yönlendiren öğretmenler de vardır. Örneğin bir öğretmen *“Hayır, düşünmüyorum. Ders verdiğim sınıfta böyle bir problem yaşamadım. Çünkü öğrencilere problem çözme becerisini kullanarak farkları görebileceği bir ortam oluşturunuyorum”* görüşünü belirtmiş ve programda uygulanması beklenenler ile aynı doğrultuda bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Çalışmamızın üçüncü grup sorularını “Bağlaçların İşlevlerinin Öğretime Yönelik Görüşler” oluşturmuştur. Bu grup iki alt kategoride iki yönlendirici sorudan oluşmaktadır. İlk alt kategori “Bağlaçların Anlamsal Özelliklerinin Öğretime Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bağlaçların bağlama görevlerinin dışında diğer anlamsal işlevlerinin öğretimi de sağlıyor musunuz? Cevabınız evetse bu işlevler hangileridir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (f=18) bağlaçların anlamsal işlevlerinin öğretimi olduğunu belirtmiş, 13 öğretmen ise anlamsal işlevlerin öğretime yer vermediğini söylemiştir. Anlamsal işlevlerin öğretimi yapan öğretmenler bağlaçların sırasıyla en fazla “zıtlık”, “pekiştirme” ve “açıklama” anlamlarına derslerinde yer verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de çoğu öğrenci benzer bir sonuçla bağlaçların anlamsal işlevlerini öğrendiklerini, bu işlevlerin de en çok “zıtlık”, “pekiştirme” ve “sebe-sonuç” olduğunu ifade etmiştir. Deniz ve Demir (2019)

bağlaçların işlevlerini konu edinen araştırmaları tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada da en fazla bu işlevlere ulaşmış olup bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla aynı doğrultudadır. Çalışmamızın sonuçlarından farklı olarak ise Yavuz (2016) çalışmasında Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan bağlaçların en çok açıklama ve sonuç belirtme görevinde kullanıldığını tespit etmiştir. Yine çalışmamızın sonuçlarından farklı olarak Çelik (1999) çalışmasında “da” bağlacının 15 işlevine, Üstünoğlu (2006) çalışmasında “ama” bağlacının 15 işlevine, Karaşin (2008) çalışmasında “ya” bağlacının 10 işlevine değinmiştir ve çalışmamızda elde edilen işlev çeşidinden belirgin şekilde fazladır. Derslerinde bu hususa yer vermeyen öğretmenlerin en büyük gerekçesi, bu konunun ders kitaplarında olmayışı ve öğrencilerin bağlaçların bağlama işlevini dahi anlamakta zorlanmasıdır. Çakmak (2015) çalışmasında öğrencilerin akademik altyapı eksiklerinden kaynaklanan sorunlar neticesinde dil bilgisi öğretiminin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmış olup çalışmamızın bulgularında da benzer bir durum tespit edilmiştir. Oysa Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan bağlaçlarla ilgili kazanım şu şekildedir:

“T.6.3. Okuma

Söz Varlığı

Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” (MEB, 2019). Bu kazanım incelendiğinde bağlaçların da edatlar gibi metnin anlamına olan katkısının tespit edilmesi istenmektedir.

Üçüncü grubun ikinci alt kategorisi “Bağlaçların Bağladığı Unsurların Nasıl Öğretildiğine Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “bağlaçların bağladığı unsurlara yönelik öğretimi nasıl yaparsınız? (Kelime, kelime grubu, cümle, paragraf)” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çoğu “örnekler üzerinde göstererek” bu konuyu işlediğini belirtmiş, onu “anlatım yoluyla” ve “somutlaştırarak cevapları izlemiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de çoğu öğrenci benzer bir sonuçla bu konuyu ağırlıklı olarak “örnekler üzerinden” öğrendiklerini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler altıncı sınıfın cümleleri bağladığını göstermek için henüz erken olduğunu ve bu yüzden sekizinci sınıfta anlatmayı uygun gördüğünü ifade etmiştir. Bu durum Çakmak (2015) çalışmasında ulaşılan ilgili konuların öğretimi için altıncı sınıfın uygun olmadığı sonucunu desteklemektedir. Bu kategorideki bir diğer bulgu ise bağlaçların kelime, kelime grubu ve cümleleri bağladığını anlatabilmek için bazı öğretmenlerin her şeyden önce öğrencilere ait ön bilgi eksikliklerini giderdiğini ifade etmesidir. Ekşi, Kır, Benzer (2021) öğrencilerin ve öğretmenlerin dil bilgisine, dil bilgisi materyallerine ve dil bilgisi öğretim yöntemlerine yönelik tutum ve görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmada programdaki dil bilgisi konularının kademelere dağılışını uygun bulan ve bulmayan öğretmen sayısının

neredeyse aynı olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızda da bazı öğretmenler bu sonuçlara paralel görüşler ortaya koymuştur.

Çalışmamızın dördüncü grup sorularını “Bağlaçların Kullanımı ve Becerilerle Olan İlişisine Yönelik Görüşler” oluşturmuştur. Bu grup üç alt kategoride üç yönlendirici sorudan oluşmaktadır. İlk alt kategori “Öğrencilerin Konuşmalarında Bağlaç Kullanımına Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Öğrenciler konuşmalarında bağlaçları bilinçli olarak ve yerinde kullanabiliyor mu?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çoğu “bilinçli değil ama yerinde” cevabını vermiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde çoğu öğrenci öğretmenlerden farklı olarak bağlaçları konuşmalarında “bilinçli ve yerinde kullanabilirim” cevabını vermiştir. Bazı öğretmenler 6.sınıf öğrencilerinin yaşı gereği konuşmalarında bağlaç kullanımı yönünden yetkin olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşten farklı olarak Bozavlı (2016) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin konuşmalarında yetişkinler gibi bağlaç kullanabildiğini tespit etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler konuşmalarında çoğunlukla bağlaç kullandığının farkında olmasa da herhangi bir hatalı kullanımda da bulunmamaktadır. Kurudayıoğlu (2003) konuşma eğitimi ve becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ele aldığı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Sinanoğlu (1958) dil bilgisini; doğru konuşmak ve yazmak olarak nitelendirir. Bu çalışmada da öğrencilerin en azından konuşma becerisinde bağlaç kullanımına dair ağırlıklı olarak yeterlilik sahibi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Dördüncü grubun ikinci alt kategorisi “Öğrencilerin Hangi Bağlaçların Yazımında Hata Yaptıklarına Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Öğrenciler kendi yazdıkları metinlerde en çok hangi bağlaçların kullanımında hata yapmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların açık ara çoğu “eş biçimlilik gösteren bağlaçlar”ın yazımında hata yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de çoğu öğrenci benzer bir sonuçla “de/da” ve “ki” bağlaçlarının yazımında hata yaptığını ifade etmiştir. Çalışmamızda eş biçimlilik gösteren bağlaçların tespitinde de sorunlar yaşandığı gözlenmiştir ve öğrencilerin yazdıkları metinlerde de bu durum geçerliğini korumaktadır. Çalışmamızda bazı öğretmenler öğrencilerin konuşmalarında olduğu gibi yazılarında da bağlaçları çok az kullandığını ifade etmiştir. Bu görüşe paralel olarak Martinez (2015) çalışmasında öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda bağlaçları çok az kullandığını ve kullanılan bağlaçların da çok az çeşitli olduğunu tespit etmiştir. Demirel (2013) çalışmasında yazma becerisinin öbür becerilere nazaran çok az geliştiğini belirtmiştir. Çalışmamızda da bağlaç öğretiminde yazma becerisi gelişiminin okuma ve konuşmaya göre daha geride olduğu tespit edilmiş ve benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Göçer (2010) öğrencilere yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kazandırmayı amaçladığı çalışmasında yazma becerisi ile düşünmenin doğrudan ilişkili olduğunu vurgularken

Pangaribuan, Haddina ve Manik (2018) de öğrencilerin karışık cümlelerde bağlaç kullanımında hata yaptıklarını belirterek yine düşünme ve yazma arasındaki bağa dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada da bağlaçların tespiti ve bağlaçların yazımındaki hatalar göz önünde bulundurulduğunda eş biçimlilik gösteren bağlaçları düşünmede, anlamlandırmada ve kullanmada bir noksanlık olduğu göze çarpmaktadır. Bazı öğrenciler yaptıkları yanlışların sebebini, kuralları unutmaları olarak ifade etmiştir. Uibu ve Liiver (2015) çalışmalarında bu görüşe benzer bir sonuçla öğrencilerin yaptıkları hataların genellikle unutkanlıktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Dördüncü grubun üçüncü alt kategorisi “Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bugüne dek program ve uygulamalarda dinleme diğer becerilere nazaran daha geri planda kalmıştır. Siz bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapıyor musunuz? Cevabınız evetse bu etkinlikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çoğu bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yaparken en fazla yapılan etkinlik “ders kitabındaki dinleme metinleri”dir. Buna karşın on iki öğretmen bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapmadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden farklı olarak çoğu öğrenci dinleme becerisine yönelik “etkinlik yapmıyoruz” cevabını vermiştir. Özbay ve Melanlıoğlu (2012) Cumhuriyet dönemindeki öğretim programlarında dinleme becerisinin yerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında dinleme becerisinin geçmişte hatta günümüzde “ihmal edilmiş” bir beceri olduğu sonucuna ulaşmış olup çalışmamızın ilgili bulgularında da bu durum açıkça görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte daha ön plana alınan ve diğer becerilerle birlikte kullanılması planlanan dinleme becerisinin hala uygulamada eksik kaldığı tespit edilmektedir. Çalışmamızın bulgularında Türkçe derslerinde dinleme becerisinin çoğunlukla sadece bilinmeyen kelimeleri bulma üzerine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç hem ders kitaplarının beceri alanlarına yeterli ve eşit seviyede yer vermediğini hem de öğretmenlerin zaman, öğrenci seviyesi veya ortam gibi zorunlu sebeplerle kitaba bağlı kaldığı sonucunu göstermektedir. Bu konuda bir öğretmen “*Dinleme çok geride kalıyor. Dinleme genel itibarıyla tüm konularda geride ancak bağlaç gibi kısa zamana sıkıştırılan bir konuda hiç yok denecek kadar az*” görüşünü belirtmiştir. Bu görüşten farklı olarak Önal (2010) çalışmasında öğretmenlerin dil bilgisi konularıyla temel dil becerilerini iç içe gördüğü ve birlikte öğretimini sağladığını tespit etmiştir.

Çalışmamızın beşinci grup sorularını “Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallere Yönelik Görüşler” oluşturmuştur. Bu grup dört alt kategoride dört yönlendirici sorudan oluşmaktadır. İlk alt kategori “Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik

Görüşler” olup katılımcılara “Sizin tecrübelerinize göre bağlaç öğretiminde hangi yöntemler daha etkili sonuç vermektedir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar en fazla “drama” cevabını vermiştir. Onu sunuş yolu, okuma-yazma çalışmaları ve buluş yolu takip etmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de çoğu öğrenci benzer bir sonuçla bağlaç öğretiminde en faydalı yöntemin “drama” olduğunu ifade etmiştir. Çakmak (2015) çalışmasında Türkçe derslerinde öğretmenlerin edat, bağlaç ve ünlemlerin öğretiminde genel olarak buluş, düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine bağlı kaldığı ve bu yöntemlerin dışına çok da çıkamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın bulgularında buna farklı olarak öğretmenler toplam 16 farklı yöntemi bağlaç öğretiminde kullandığını ifade etmiştir. Çağdaş yöntemler olarak bilinen drama, buluş yolu gibi yöntemleri deneyen öğretmenler faydalı olduğunu, öğrencinin motivasyonunu ve başarı oranını arttırdığını ayrıca öğretimin de kalitesini yükselttiğini ifade etmişlerdir. Maden ve Dinç (2017) yaptıkları çalışmada drama yöntemiyle yapılan eğitimin geleneksel yöntemlerle yapılan eğitime nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmış olup çalışmamızın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Bunun için de dramanın eğitimde kullanımı bir gereksinimdir (San, 2019). Bağlaç öğretiminin de diğer dil bilgisi konuları gibi temel dil becerileri ile iç içe olması gerektiği (Güven, 2013) düşünüldüğünde ilgili alanlarda yapılan pek çok çalışma araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Yaman (2005) okuma alanında, Akoğuz (2002) ve Köklü (2003) konuşma ve dinleme alanında, Kırmızı (2009) yazma alanında drama yönteminin çalışmamızdaki gibi olumlu sonuçlarını içeren araştırmalar ortaya koymuşlardır. Çalışmamızda tümevarım yoluyla öğretim yöntemlerinden biri olan buluş yolunun sıklıkla kullanılıp yararlı olduğu gözlenmiştir ve Uibu ve Liiver (2015), Graus ve Arno Coppen (2016), Edna Anani (2017) yaptıkları çalışmalarda tümevarım yöntemleriyle yapılan öğretimin öğretmenler tarafından benimsendiğini tespit etmiş olup bu sonucu destekler niteliktedir. Çalışmamızda sunuş yolu ve buluş yolunu tercih eden öğretmenlerin sayısı birbirine yakındır. Sunuş yolunu öğretimdeki temel yöntemi olarak belirleyen öğretmenlerin başlıca nedeni; sınıfların kalabalık olması ve materyal yetersizliğidir. Sınıfında ve okulunda akıllı tahta, projeksiyon olmadığını söyleyen ve sınıflarının 40+ mevcuda sahip olduğunu belirten öğretmenlerin sunuş yolunu tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu sonuçla paralel olarak Bıyık (2016) ve Salman (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin zaman, sınavlar, öğrencilerin sınıf ortamına göre fazla sayıda olmaları gibi zorunlu sebeplerden ötürü eski yaklaşıma ait teknikleri uyguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ertekinoğlu (2003) çalışmasında öğretmenlerin tecrübesine bağlı olarak uygulanan yöntemlerin değiştiği sonuca ulaşmış olup çalışmamızda yaş ve kullanılan yöntem arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Beşinci grubun ikinci alt kategorisi “Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Metinlere Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bağlaç öğretiminde kullandığınız metinleri/örnekleri nasıl seçmektesiniz? Öğrencilerin kendi metinlerinden örnekler kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların açık ara çoğu “öğrencilerin yazdığı metinler”den hareketle bağlaç öğretimini sağladığını ifade etmiştir. Onu “ders kitabı metinleri” ve “edebi eserler” takip etmiştir. Öğretmenlerin öğrenciyi öğretim sürecine dahil etmeleri olumlu bir sonuçtur. Öğretmenler ağırlıklı olarak öğrencinin kendi metinlerini yazması ve bağlaçları yazılarında kullanmasıyla bağlaçları ve dilbilgisini anlamlandırma sürecinin hızlanacağını düşünmektedir. Güven (2013) çalışmasında dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersi içinde ayrı bir alan değil dil becerileri ile iç içe yürütülen bir anlayışta olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmış ve dil becerileri ile özellikle de yazma becerisinin bağlaç öğretimiyle bütünleşen bir yapıda olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrenci metinlerinden sonra en fazla ders kitabı metinlerini kullandığını ifade etmişlerdir. Sadece ders kitabı metinlerini kullanan öğretmenlerin “Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemler” kategorisindeki cevapları incelendiğinde ağırlıklı olarak sunuş yolunu kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bağlaç öğretimindeki metin seçimlerinde edebi metinleri de sık olarak tercih ettiği görülmüştür. Ders kitaplarındaki metinleri yeterince yararlı bulmayan veya ders kitaplarındaki metinlere ek olarak farklı örnekler sunmak isteyen öğretmenler özellikle Türk Edebiyatından metin tercihlerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler güncel gazetelerdeki magazin ve spor bölümlerini kullandıklarını belirtmiştir. Buradaki amaç cinsiyete göre ağırlıklı olarak magazin ve spora yönelik gösterdikleri bilinciyle öğrencilerin motivasyonunu arttırmaktır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre bağlaç öğretimindeki metin seçimleri çeşitlidir. Öğrencilerin ilgileri göz önüne alındığında çeşitli olması gerekmektedir ve bu durum doğaldır.

Beşinci grubun üçüncü alt kategorisi “Bağlaç Öğretiminde Ders Kitaplarına Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bağlaç öğretiminde içerik ve etkinlik yönüyle ders kitapları yeterli midir? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların açık ara çoğu ders kitaplarının bağlaç öğretiminde “yetersiz” olduğunu belirtmiştir. Altı öğretmen ders kitaplarını kullanmadığını ifade etmiştir. Rijt, Wijnando ve Coppen (2019) Hollanda’da Flemenkçe ders kitaplarını konu aldıkları çalışmalarında; öğretmenlerin, mevcut ders kitaplarının dil bilgisini yansıtmada durumlarını yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmış olup çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. 6.sınıf Türkçe ders kitaplarını bağlaç öğretiminde yetersiz bulan öğretmenlerin temel gerekçeleri; kitapların içerik ve etkinlik yönüyle soyut olması, etkinliklerin yetersiz olması, kitapların kendi içinde sürekli tekrara düşüyor olması ve öğrenci seviyesinin

üzerinde olması olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Mete, Çiçek ve Asar (2022) çalışmalarında yapılandırmacı anlayış ile öğrenciyi aktif tutan anlayışta ders kitabı hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Ceran (2015) çalışmasında ilgili probleme 30 olumlu, 27 olumsuz ve 10 hem olumlu hem olumsuz görüş alındığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise olumlu görüş sadece dört öğretmenlerden gelmiştir. Ders kitabı kullanmayan öğretmenlerin özel okul öğretmenleri olduğu gözlenmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler kendilerine MEB tarafından ders kitabı verildiğini ancak görev yaptıkları kurumlar tarafından verilen kitapların daha yararlı ve kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen: *Tabii ki de yeterli değil. Sadece birkaç metin alıyoruz. O da sınava yönelik, MEB sınavına yönelik. Yoksa bizim kendi kitaplarımız çok çok daha üst düzeyde devlet ders kitabına göre*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Beşinci grubun dördüncü alt kategorisi “Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşler” olup katılımcılara “Bağlaç öğretiminde ders kitapları dışında kullandığınız materyaller nelerdir? neden bu materyalleri tercih etmektesiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar en fazla “akıllı tahta” ve “ek kaynak” yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de çoğu öğrenci benzer bir sonuçla ders kitapları dışında en fazla “akıllı tahta” ve “ek kaynak” materyallerini kullandıklarını ifade etmiştir. Şahin (2014) öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine yönelik öğretmen görüşlerini almayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin geleneksel materyallere yöneliminin fazla olduğu, ders kitabının hâkim olduğu dersler işlendiğini ve teknolojiden çok az faydalandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak çalışmamızda öğretmenlerin akıllı tahta, EBA, radyo, smart dosyalar, oyun odaları ve farklı internet sitelerinden sıklıkla yararlandığı tespit edilmiştir. Göçer ve Akgül (2019) Türkçe öğretmenlerinin dil eğitiminde materyal kullanımına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla yaptıkları çalışmada benzer bir sonuçla Türkçe öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve eğitsel oyunlardan sıklıkla yararlandığını tespit etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin teknolojiden sık şekilde yararlanması içinde bulunduğumuz teknoloji çağı ve öğrencilerin eğilimi ve güdülenmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenler internette bulunan güvenli sitelerde öğrencilerin bağlaçlar ile ilgili oyunlar oynamasına imkân sağlayıp dersi daha eğlenceli hale getirdiklerini ve bu durumun başarı üzerinde olumlu sonuçları olduğunu belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Program Tasarımcılarına ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bağlaç öğretiminde bağlaç çeşitliliği genişletilebilir. Türkçe, bağlaçlar açısından zengin bir dildir ve öğrencilere sadece ders kitabında yer alan bağlaçlar değil olabildiğince çok bağlaç sunulabilir. Bağlaç öğretimi yalnızca bağlaç temasında yapılmaktan çıkarılabilir, tüm konularda yeri geldikçe farklı bağlaçlardan söz edilebilir.
- Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar öğrenciler tarafından çok karıştırılmaktadır. Bağlaçların özellikle edatlar, hâl ekleri ve sıfat yapan ekler ile ayırt edilebilmesinde ilerleme kaydetmek için farklı yollar ve yöntemler geliştirilebilir. Öğrencileri kural ezberlemekten kurtarıp anlamsal olarak fark etmelerini sağlayacak bir ders işleyişi önerilebilir. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler öğrenciyi kurala değil anlama yönelten etkinlikler ve uygulamalar olabilir.
- Öğrenciler metinlerde ağırlıklı olarak bağlaçları tespit edebilmektedir ancak bu durum öğretilen bağlaçlar üzerinden gerçekleşmektedir. Daha farklı metinlerle daha farklı bağlaçlar öğrenciye sunularak bağlaç hazinesi genişletilebilir.
- Bağlaçların sadece bağlama işlevleri değil anlamsal işlevlerinin öğretimi de yapılabilir. Programda yer alan kazanımdan yola çıkılarak edatlarda olduğu gibi bağlaçların da cümleye kattığı anlamların öğretimine ağırlık verilebilir. Bununla ilgili Türkçe ders kitaplarına etkinlikler eklenebilir. Bunların yapılabilmesi ve müfredatın yetiştirilmesi için 6.sınıf Türkçe konuları hafifletilebilir ya da tüm sınıflara yayılabilir. Bazı Türkçe Öğretmenlerinin de bağlaçların anlamsal işlevleriyle ilgili tam olarak bilgi sahibi olmadığı gözlemlendiğinden Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmeni adaylarına bu konuda eğitim verilmesi önerilebilir.
- Bağlaçların hangi unsurları bağladığı (kelime, kelime grubu, cümle) öğretilirken öğrencinin ön bilgi düzeyine dikkat edilmelidir. Öğrenciler bu unsurları anlamlandıramadan bağlaçların bağlama işlevini tam olarak öğrenemeyeceği için konuların sınıf düzeylerine ya da 6.sınıf düzeyinde dağılımına özen gösterilebilir. Cümle kavramının tam olarak sekizinci sınıfta anlamlandırıldığı varsayıldığında bağlaçların da sadece 6.sınıfta öğretiminin yapılması öğretimde eksiklik yaratabilir bu yüzden konuların öğretim sıralaması tekrar gözden geçirilebilir.
- “de/da”, “ki”, “mi” gibi ayrı yazılan bağlaçların yazımı eskiden beri süregelen bir sorundur ve bu konuda farklı etkinlikler geliştirilerek öğrenciye sunulabilir. Bu

bağlaçların yazım kurallarının öğretimi ilkokuldan itibaren verilerek öğrencinin içselleştirmesi sağlanabilir. Ayrıca öğretim aşamalandırılarak tekrar etmeleri sağlanabilir ve sınıf/sınıf dışı ortam düzenlenerek öğrencinin eğleneceği ve motive olacağı drama, oyun gibi etkinlikler geliştirilebilir. Yazılı anlatımda bağlaç konusundaki gerekli düzeltmeleri öğrenci ve öğretmen birlikte yaparak yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilir.

- Diğer dil bilgisi konuları gibi bağlaçların öğretimi de temel dil becerileri ile iç içe gerçekleştirilmelidir. Özellikle dinleme becerisi çok geride kalmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç temalarında yer alan dinleme metinlerine bağlaçlarla ilgili etkinlikler eklenebilir. Öğretmenler farklı dinleme yöntemlerine başvurarak dinlerken de bağlaç tespiti yaptırabilir. Şiir dinletisi, edebi okuma gibi kolay uygulanabilir ve kullanışlı tekniklere başvurabilir ya da güncel şarkılar, kültürümüze ait türküler vb. dinleme etkinlikleri uygulayarak dinleme becerisi ve bağlaç öğretimini ortak noktada buluştururken öğrencilere de eğlenceli bir ortam sunulabilir.
- Bağlaç öğretim sürecindeki yöntem ve teknikler öğrenciyi sürece dahil ve motive eden şekilde seçilebilir. Drama, oyun gibi yöntemler daha çok kullanılabilir ve öğrencilere proje hazırlamaları için uygun ortam oluşturulabilir. Bu etkinlikler için okullarda oyun odaları açılabilir. Çağdaş yöntemleri uygulayabilmek için sınıf mevcutları azaltılabilir ve okulların teknolojik imkanları iyileştirilebilir. Pek çok öğretmen sınav ve zaman kaygısı ile çağdaş yöntemleri kullanamadıklarını ifade etmiştir. Okul ve merkezi sınavların bağlaç soruları ve soru tarzları öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı kaygıyı azaltacak şekilde yeniden düzenlenebilir. Öğretmenlerin kullanmak istediği ancak ekonomik olmayan materyaller okullara temin edilebilir. Öğrendikleri bağlaçları kullanmalarını teşvik etmek için geziler, alışverişler ve türlü etkinlikler düzenlenebilir. Sezdirme yönteminin çok az kullanıldığını gözlemlenmiştir. Sezdirme yöntemi daha çok kullanılabilir. Bu konuda öğretmenlere ve eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına eğitim verilebilir. Aynı bölgede yer alan farklı okullar arasındaki imkanlar arasında büyük farklar olduğu gözlemlendiğinden yurt genelindeki tüm okulların öğretimi geliştirecek imkanlarının iyileştirilmesi önerilebilir.
- Bağlaç öğretiminde kullanılacak metinler Türkçenin güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir. Özellikle Türk Edebiyatı eserlerinden alınacak metinler bağlaç öğretiminde kullanılabilir, bu sayede öğrencilerin toplumda kullanılan ve dilimizde hala yaşayan bağlaçları tanınması sağlanabilir. Öğrencilerin hikâye yazmaktan zevk aldığı

gözlendiğinden öğrenci metnlerinin bağlaç öğretiminde daha sık kullanılması sağlanabilir.

- 6.sınıf Türkçe ders kitapları yetersizdir. Metinler daha anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun seçilebilir, bağlaç temasında bağlaçları daha iyi yansıtan metinler tercih edilebilir. Ders kitaplarında yer alan etkinlik ve uygulama sayısı arttırılabilir. Bağlaç temasındaki metinlerde yer alan bağlaç sayısı ve çeşitliliği arttırılabilir. Temel dil becerilerine yönelik etkinlikler ders kitaplarına eklenebilir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek, fikir ışığı olabilecek bir ders kitabı düzenlemesi yapılabilir. TDÖP'deki kazanımlar ile ders kitabındaki etkinlik ve metinlerin daha uyumlu olması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin ders kitapları dışındaki materyal ihtiyacı da giderilebilir. Özellikle ek kaynak kullanımının fazla olduğu görüldüğünden okullara kazanımlara uygun soru bankaları, çalışma kağıtları temin edilebilir. Farklı duyulara hitap eden materyaller tercih edilebilir.

5.2.2. İleriye Dönük Araştırmalar İçin Öneriler

- Çalışmamız tek bir ilin sonuçlarını yansıtmaktadır. Daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada veri toplama araçları olarak görüşme formları ve gözlem formu kullanılmıştır. Anket vb. farklı veri toplama araçları ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Teknolojik yeterlilik farkının yüksek olduğu okullar arasındaki bağlaç öğretiminin başarısı arasındaki farka yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Farklı stratejiler kullanılarak yapılan bağlaç öğretiminin başarısı arasındaki farkı konu alan çalışmalar yapılabilir.
- 6.sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisini ölçen çalışmalar yapılabilir.
- Bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik çalışmalar mevcuttur ancak bu işlevlerin öğretimine dair çalışmalar sınırlıdır. Bağlaçların işlevlerinin öğretimini konu alan çalışmalar çoğaltılabilir. Ayrıca bir bağlaç cümleye pek çok farklı anlam katabilmektedir. Bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Bağlaç öğretiminde hangi yöntemlerin kalıcı öğrenmeye etkisinin daha fazla olduğunu ölçen çalışmalar yapılabilir.

- Çalışmamızda öğretmen görüşleri alınmıştır ve bu görüşler bağlaç öğretiminde süreci, öğrenciyi, materyalleri, yöntemleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini yorumladıkları soruları içeren çalışmalar ya da başarı ölçekleri geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Abasıyanık, S.F. (2020). *Son kuşlar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, L. (2004). Türkiye Türkçesinde Bağlaçlar, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, 1., 2., 3. Ciltler*. Ankara: TDK Yayınları.
- Anani, G. E. (2017). Teaching and learning of grammar at the basic level of education: revisiting inductive teaching approach. *Education Journal*, 6(1), 51-62.
- Applefield, James. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35–53.
- ARMUT, M. (2019). Bir sözcük sıklığı çalışması ve Türkiye'deki mülteci öğrenciler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 728-749.
- Atabey, I. (2007). Cümle bağlayıcıları ve Türkiye Türkçesindeki kullanımı. *Studia Uralo-altaica*, 47, 39-54.
- Ayrancı, B.B. (2017). Sezdirme Yöntemi ile Dil bilgisi Öğretimi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. International Journal of Languages Education*.
- Banarlı, N. S. (2018). *Türkçenin Sırları* (Vol. 1). KUBBEALTI PUBLISHING.
- Banguoğlu, T. (1940). *Ana Hatları ile Türk Grameri*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri. (6. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları
- Benzer, A. (2004). *Türkiye'de ana dili eğitimi müfredat programları 1913-1981* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Beyatlı, Y. K. (2014). *Siyâsî hikâyeler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (1982). Türkçe dil bilgisi (Vol. 82). Dergâh Yayınları.
- Biyik, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Boxodirova, F., Isroilova, D., Abduraxmanov, M., & Yuldasheva, D. (2022). DIFFICULTIES IN TEACHING THE GRAMMATICAL FEATURES OF CONJUNCTIONS. *Science and innovation*, 1(B7), 1421-1422.

- Bozavli, E. (2016). İlkokul çağındaki çocuklarda bağlaçların söylemsel değerleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 239-256.
- Buğra, T. (1996). *Yağmur beklerken*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Buran, A. (1999). Türkçede kelimelerin ekleşmesi ve eklerin kökeni. *III. Uluslararası Türk Dil Kurultayı 1996*, 207-214.
- Cahun, L. (2019). *Gök sancak*. (N. Asım, Çev.). Konya: Palet Yayınları
- Canlı M. G., & Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi. *Dil Dergisi*, (128), 7-24.
- Cevat, E. A. (1945). Türk Dilbilgisi. *TDK Yayınları, Ankara*.
- Chomsky, N. (2009). BİLGİ SORUNLARI VE DİL MANAGUA DERSLERİ.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 3. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, M. C. (2015). Ortaokullarda edatların öğretimi ve öğrencilerin edatları kullanma yeterlikleri. *Teaching of postpositions in secondary schools and the competence of students' postpositions use*.
- ÇEKİN, A. B., & ÇALIŞKAN, H. (2020). Dil ve Kültür Üzerine. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163-175.
- Çelik, M. (1999). dA"nın İşlevleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 10, 25-32.
- Çiçek, S., & Karatay, H. (2023). -de Biçimbirimi ile de Bağlacının İşlevleri ve Yazımının Öğretimi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 48(214).
- Delice, H. İ. (2012). Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir?. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Deny, J. (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*, (çev. A U. Elöve). İstanbul: Maarif Matbaası.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta Demokrasi*. Eğitim Sen Yayınları.
- Dykes, B. (2007). *Grammar for everyone: practical tools for learning and teaching grammar*. Australia: Acer Press.
- Ediskun, H. (2004). Yeni Türk dilbilgisi [New Turkish grammar].
- Ercilasun, A.B. (2019). *Gülınar*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Erdem, İ. (2008). ÖĞRETİM GÖRÜŞLERİNE GÖRE DİL BİLGİSİ KONULARININ ÖĞRETİLME GÜÇLÜKLERİ. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.

- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Eyüp, B. (2008). İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.
- Gencan, T. N. (1979). Dil bilgisi. Ankara: TDK Yayınları.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Graus, J. ve Coppen, PA (2016). Aday öğretmenin gramer öğretimine ilişkin inançları. *Dil Öğretimi Araştırması*, 20 (5), 571-599.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, (18),297-326.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grönbech, K. (1995). Türkçenin yapısı (Vol. 609). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Gül Ş. (2011) *5E Modeline Dayalı Olarak Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi* (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, A. (2016). *Constructivism as a new notion in English language education in Turkey* (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.

- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3), 171-187.
- Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği) (3. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1992), Türk Dilinde Edatlar, İstanbul: MEB Yay.
- Haşım, A. (2006). *Bize göre*. İstanbul: Say Yayınları
- Hengirmen, M. (1998). Türkçe dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2009). Edat üzerine düşünceler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 157-169.
- Karaşın, H. (2008). Bağlaç Görevinde Kullanılan “Ya” nın Anlamsal İşlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 215-227.
- Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık/Constructivism In The Turkish Coursebooks: Intertextuality. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, S. 65, S. 5-18.
- Kayasandık, E. (2018). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaynak, O. (1969). “Türkçede Bağlaçlar”. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C: XIX, S: 209, 697-705.
- Kerimoğlu, C. (2007). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 119-129.
- Keskin, V. (2008). *Yapılandırmacı 5E öğrenme modelinin lise öğrencilerinin basit sarkaç kavramları öğrenmelerine ve tutumlarına etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To Wonder and Search for Meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7-19.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kömez Ataman, S. (2017). *KPSS 2017 Eğitim Bilimler Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, Ankara: Yedi iklim Saygı Serisi

- Krista, U., & Liiver, M. (2015). Students' grammar mistakes and effective teaching strategies. *International Journal of Teaching and Education*, 3(1), 70-87.
- Kuntay, M. C. (1998) *Üç İstanbul*: Oğlak Yayınları.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Larsen-Freeman, D. (2001) "Teaching grammar." İçinde M. Celce-Murcia (haz.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. ABD: Heinle & Heinle. 249-251.
- Mansuroğlu, M. (1955). Türkçede cümle çeşitleri ve bağlayıcıları. (No Title).
- Martínez, A. C. L. (2015). Use of conjunctions in the compositions of secondary education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 212, 42-46.
- MEB (1949). Ortaokul Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (Third edition.)*. SAGE Publications, Inc..
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5.
- Müftüoğlu, A. H. (1940). *Çağlayanlar*. BEYAN YAYINLARI.
- Müftüoğlu, A.H. (2015). *Gönül Hanım*. Konya: Palet Yayınları
- Müftüoğlu, A.H. (2016). *Monologlar*. Konya: Palet Yayınları
- Nesin, A. (2006). *Zübüklüğün sonu yok*. İstanbul: Nesin Yayınları
- Newby, D. E. (2004). "Using Inquiry To Connect Young Learns To Science". National Charter Schools Institute. Central Michigan University.
- DİNÇEL, B. K., Alpaslan, O. K. U. R., & ALTMIŞ, Z. G. (2018). "Neden bağlaçları"nın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9(24), 110-121.
- Orkun, H.N. (2020). *Türk sözünün aslı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Pangaribuan, T., Haddina, E., & Manik, S. (2018). The Students' Error in Using Conjunction (Because, Since, As, in Case) in the Sentences. *English language teaching*, 11(4), 91-100.
- Pehlivan, A. Ve Aydın, İ.S. (2021) *Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.

Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 82(1), 41.

Rasim, A. (2006). *Şehir mektupları*. İstanbul: Say Yayınları

Rauf, M. (2006). *Eylül*. Ankara: Kitapzamanı Yayınları

Sağır, M. (2002). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi, *Türk Dili*, S.:601.

SALMAN, B., & AYDIN, İ. S. (2018). YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).

Sepetçioğlu, M. N. (1998). *Karanlıkta mum ışığı*. İstanbul: İrfan Yayıncılık

Sepetçioğlu, M. N. (2017). *Kilit*. İstanbul: İrfan Yayıncılık

Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.

Steele, M. M. (2005). Teaching students with learning disabilities: Constructivism or Behaviorism?. *Current Issues in Education*, 8.

ŞAHİN, E. Y., & ABACI, O. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.

Tahir, Kemal. (1971). *Devlet Ana*, C:I-II, Bilgi Yayınevi, Ankara.

TAŞBEY, C. (2020). TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE BAĞLAÇLARIN VARLIĞI ÜZERİNE. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(22), 29-47.

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1) , 153-172 .

Tiken, K. (2000). Eski Anadolu Türkçesinde Edatlara Kurulan Zarf-fiillerin İfade ve İşlevleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 45 (1997), 396-428.

Uzuner, B. (2015). *Uyumsuz Defne Kaman'ın maceraları*. İstanbul: Everest Yayınları

Ünaydın, R. E. (2020). *İstiklal yolunda*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Üstünoğlu, K. (2006). Ama'nın İşlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(10), 79-92.

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*. 1(1), 11-30.

van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P. A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-28.

Yavuz, S. (2011). Türkiye Türkçesi Ağzlarında Bağlaçlar. *Diyalektolog*, 2(2).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).

Ziyafet, E. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde periyodik çizelgenin öğretiminde 5e modelinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1- Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu görüşmenin amacı yapılandırmacı yaklaşıma göre bağlaç öğretiminin sürecine ilişkin görüşler almak ve deneyimleri ortaya çıkartmaktır. Çalışmanın en başarılı şekilde yürütülebilmesi için sizden beklenen; içtenlikle ve size en uygun cevaplarla bütün soruları cevaplamanızdır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmanın nihai raporunda katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmeyecektir. Aşağıda yer alan görüşme soruları süreç içerisinde uygulamalara ve katılımcılara bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Yer:

Tarih:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Öğretmenin Eğitim Durumu (Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora):

Yaş:

Cinsiyet:

Toplam Görev Yılı:

Çalıştığı Kurumdaki Görev Yılı:

Ders Verdiği 6. Sınıf/lar:

Sınıf Mevcudu:

Okulun Genel Başarı Düzeyi:

1. GRUP SORULAR: Türkçe Öğretmenlerinin bağlaçların kullanımı ve öğretimine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Bağlaç öğretiminde en çok hangi bağlaçları kullanıyorsunuz?
2. Öğretiminde daha çok zorlandığınız veya zorlandığınızı düşündüğünüz bağlaçlar hangileridir? Neden?

2. GRUP SORULAR: Türkçe Öğretmenlerinin bağlaçların metinde bulunmasına ve diğer sözcük türlerinden ayırt edilmesine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. 6.sınıf sonunda öğrencilerinizin metinde yer alan bağlaçları tespit etme başarılarını yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
2. Bazı bağlaçlar ve edatlar eş biçimlilik göstermektedir. Öğrencilerinizin eş biçimlilik gösteren bağlaçları bulmada zorluk yaşadığını düşünüyor musunuz? Neden?

3. GRUP SORULAR: Türkçe Öğretmenlerinin bağlaçların işlevlerinin öğretime yönelik görüşleri

Görüşmenin başlatılması: Bildiğiniz üzere bağlaçların bağlama görevlerinin yanında bazı anlamsal işlevleri de vardır. Metinde bir bağlacın işlevine yönelik yorum yapabilmek için metnin tamamının anlamlandırılması gerekir.

Yönlendirici Sorular:

1. Bağlaçların bağlama görevlerinin dışında diğer anlamsal işlevlerinin öğretimini de sağlıyor musunuz? Cevabınız evet ise bu işlevler hangileridir?
2. Bağlaçların bağladığı unsurlara yönelik öğretimi nasıl yaparsınız? (Kelime, kelime grupları, cümle ve paragraf)

4. GRUP SORULAR: Türkçe Öğretmenlerinin bağlaçların kullanımı ve becerilerle olan ilişkisine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Öğrenciler konuşmalarında bağlaçları bilinçli olarak ve yerinde kullanabiliyor mu?
2. Öğrenciler kendi yazdıkları metinlerde en çok hangi bağlaçların kullanımında hata yapmaktadır? Bu hataları gidermek için neler yapmaktasınız?
3. Bugüne dek program ve uygulamalarda dinleme diğer becerilere nazaran daha geri planda kalmıştır. Siz bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapıyor musunuz? Cevabınız evetse bu etkinlikler nelerdir?

5. GRUP SORULAR: Türkçe Öğretmenlerinin bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Sizin tecrübelerinize göre bağlaç öğretiminde hangi yöntemler daha etkili sonuç vermektedir?
2. Bağlaç öğretiminde kullandığınız metinleri/örnekleri nasıl seçmektesiniz? Öğrencilerin kendi metinlerinden örnekler kullanıyor musunuz?
3. Bağlaç öğretiminde içerik ve etkinlik yönüyle ders kitapları yeterli midir? Açıklayınız.

4. Bağlaç ğretiminde ders kitapları dışında kullandığınız materyaller nelerdir? Neden bu materyalleri tercih etmektesiniz?

6. Bunlara ek olarak belirtmek istediğiniz başka bir görüş var mıdır?



EK 2- Öğrenciler için Odak Grup Görüşme Formu

ÖĞRENCİLER İÇİN ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu görüşmenin amacı yapılandırmacı yaklaşıma göre bağlaç öğretiminin sürecine ilişkin görüşler almak ve deneyimleri ortaya çıkartmaktır. Çalışmanın en başarılı şekilde yürütülebilmesi için sizden beklenen; içtenlikle ve size en uygun cevaplarla bütün soruları cevaplamanızdır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılamayacaktır. Araştırmanın nihai raporunda katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmeyecektir. Aşağıda yer alan görüşme soruları süreç içerisinde uygulamalara ve katılımcılara bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Yer:

Tarih:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

Sınıf:

Görüşmeye Katılan Öğrenci Sayısı:

Cinsiyetleri:

Yaşları:

Öğretmenin eğitim durumu:

Öğretmenin yaşı/cinsiyeti/hizmet yılı:

1. GRUP SORULAR: Öğrencilerin bağlaçların kullanımı ve öğrenimine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Bağlaç konusu başlığında en çok hangi bağlaçlarla karşılaşıyorsunuz?
2. Bağlaçları öğrenirken en çok zorlandığınız bağlaçlar hangileridir? Neden?

2. GRUP SORULAR: Öğrencilerin bağlaçların metinde bulunmasına ve diğer sözcük türlerinden ayırt edilmesine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Bazı bağlaç ve edatlar cümlelerde karıştırılabilmektedir. Siz metinde bağlaç tespiti yaparken bunları ayırt edebiliyor musunuz? Özellikle hangi bağlaçların edatlar ile karıştırıldığını düşünüyorsunuz?

2. Metinlerde bağlaçları tespit etme başarınızı yeterli görüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.

3. GRUP SORULAR: Öğrencilerin bağlaçların işlevlerine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Bağlaçların bağlama görevlerinin dışında diğer anlamsal işlevlerini de öğreniyor musunuz? Bu işlevler hangileridir?
2. Bağlacı tespit ettikten sonra cümleye kattığı anlamı açıklayabiliyor musunuz? Bu anlamı nasıl belirliyorsunuz?

4. GRUP SORULAR: Öğrencilerin bağlaçları kullanım ve becerilerle olan ilişkisine yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Konuşmalarınızda bağlaçları bilinçli ve yerinde kullandığınızı düşünüyor musunuz? Bu konuda varsa eksiklikler nelerdir?
2. En çok hangi bağlaçların yazımı ve kullanımında hata yapıyorsunuz?
3. Bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapıyor musunuz? Cevabınız evetse bu etkinlikler nelerdir?

5. GRUP SORULAR: Öğrencilerin bağlaç konusunda kullanılan yöntem, teknik ve materyallere yönelik görüşleri

Yönlendirici Sorular:

1. Size göre bağlaç öğretimi nasıl yapılırsa daha verimli olur ve sizi derse daha çok motive eder?
2. Bağlaç konusunu işlerken hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

6. Bunlara ek olarak belirtmek istediğiniz başka bir görüş var mıdır?

EK 3 – Araştırmacı Gözlem Formu

ARAşTIRMACI GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı yapılandırmacı yaklaşıma göre bağlaç öğretime dair bir ders gözlemi yapmaktır. Yapılan gözlemlerden elde edilen verilerin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılamayacaktır. Aşağıda yer alan gözlem soruları süreç içerisinde uygulamalara ve katılımcılara bağı olarak değışiklik gösterebilir.

Tarih:

Konu:

Sınıf:

Ders Başlama Saati:

Ders Bitiş Saati:

Öğretmenin Yaşı:

Sınıf Mevcudu:

1. Öğretim esnasında en sık kullanılan bağlaçlar hangileridir?
2. Bağlaç öğretiminde bağlaçların işlev ve görevine yer verilmekte midir?
3. Bağlaç öğretiminde hangi sorunlarla karşılaşılmaktadır?
4. Karşılaşılan sorulara nasıl çözüm bulunmaktadır?
5. Bağlaç öğretiminde hangi etkinlikler ve uygulamalar kullanılmaktadır?
6. Bağlaç öğretimi sırasında öğrencilere sorumluluk verilmekte midir? Nasıl?
7. Bağlaç öğretiminin becerilerle ilişkisi nasıl kurulmaktadır?
8. Anlama becerilerine yönelik etkinlik yapılmakta mıdır? Nasıl?
9. Anlatma becerilerine yönelik etkinlik yapılmakta mıdır? Nasıl?
10. Metinde buldurmaya yönelik hangi uygulamalar yapılmaktadır?
11. Öğretiminde en çok zorlanan bağlaçlar hangileridir?

Ders esnasındaki diğerk gözlemler:

EK 4-Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

“Çocuğumuzun katılacağı bu çalışma tarihinde” adıyla, arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 5- Yeğitek Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, ...” adıyla,
..... tarafından tarihleri arasında yapılacak
bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☐ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket ☐ Görüşme
☐ Gözlem ☐

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece çalışmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 6- Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2022-327833



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 25.03.2022

TOPLANTI SAYISI : 06

KARAR SAYISI : 106

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Yusuf TEPELİ**'nin danışmanlığını, **Ömer DEMİRTAŞ**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Bağlaç Öğretiminde Öğretmen Görüşleri; Fenomenolojik Bir Çalışma"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluğun başvuruçuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK 7- MEB Tez İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-47911010
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi
(Ömer DEMİRTAŞ)

17.04.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 202054014915 numaralı öğrencisi **Ömer DEMİRTAŞ'ın Prof. Dr. Yusuf TEPELİ danışmanlığında "Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Bağlaç Öğretiminde Öğretmen Görüşleri; Fenomenolojik Bir Çalışma"** başlıklı araştırmasını, İlimiz Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa ve Kumluca İlçelerinde Bulunan Resmi/Özel Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 11/04/2022 tarih ve 333666 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimiz Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa ve Kumluca İlçelerinde Bulunan Resmi/Özel Ortaokullarda Öğretmen ve Öğrencilere** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
17.04.2022

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: arge07@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşlemci

İnternet Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys> Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden c988-e87e-3a1e-89d8-adc4 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ömer DEMİRTAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Tepeli, Y. Ve Demirtaş, Ö. (2022-Ekim) “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Bağlaç Öğretiminde Öğretmen Görüşlerinin Fenomenolojik Olarak İncelenmesi”, 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 20-22 Ekim 2022 Alanya-Antalya, 1224-1242.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu. Gürsu/Bursa- Türkçe Öğretmeni- 2023...devam ediyor

İletişim

E-Posta Adresi :

YL TEZİ

ORJİNALLİK RAPORU

% **7**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **5**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **0**

YAYINLAR

% **3**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

% **1**

2

Submitted to Fırat Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

% **1**

3

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

4

Submitted to Yildirim Beyazıt Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

% **1**

5

dspace.gazi.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

6

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

7

Submitted to Bülent Ecevit Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

<% **1**

8

dspace.akdeniz.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

9

library.cu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

31.07.2023

Ömer DEMİRTAŞ