

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “de” ve “ki”
BAĞLAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem IŞKIN

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı**

AĞUSTOS, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “de” ve “ki”
BAĞLAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem IŞKIN
(Y2012.014005)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selim EMİROĞLU

AĞUSTOS, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmeni Adaylarının “de” ve “ki” Bağlaçlarını Kullanma Durumları” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2023)

Gizem IŞKIN

ÖNSÖZ

Çalışmamda bana yol gösteren, bilgi birikimini benden esirgemeyen, sabır ve hoşgörü ile tüm sorularımı cevaplayan Sayın Doç. Dr. Selim EMİROĞLU'na; akademik alanda beni destekleyen öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Emrah BOYLU'ya; öğretmenlik mesleğinde beni cesaretlendiren, mentörlüğü ile yolumu aydınlatan Necdet Semker Ortaokulu müdürü Sayın Ufuk İZCİ'ye; beni bu günlere getiren, maddi manevi hiçbir desteği esirgemeyen kıymetli anneme ve babama teşekkür ederim.

Ağustos, 2023

Gizem IŞKIN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “de” ve “ki” BAĞLAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI

ÖZET

Türkçe eğitiminde öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerden biri dil bilgisi kurallarıdır. Dil bilgisi, araştırmacılar ve dil otoriteleri tarafından sıklıkla araştırılan, dikkat çekilen bir bilim dalıdır. Araştırmacıların ortaya koyduğu sonuçlara göre dil bilgisinde öğrencilerin sıklıkla sorun yaşadığı konu “de” ve “ki” bağlaçlarıdır. Öğrenciler ek ve bağlaçları ayırt etmekte zorlanmaktadır. Dil bilgisinde yaşanan bu sorunun çözümü Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin sorumluluğunu yerine getirebilmesi için öncelikle kendilerinin “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru kullanabilmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programı 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları incelenmiştir.

Araştırmada, karma yöntem modeli kullanılmıştır. Nicel yöntem modelinde ilişkisel tarama yöntemi, nitel yöntem modelinde alan araştırması ve olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. 2021-2022 öğretim yılında, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 80 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır.

Öğrencilerin “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanabilme düzeylerini tespit etmek için öğrencilere dikte, yanlış çözümlene ve test çalışması yaptırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik algılarını tespit etmek için açık uçlu sorular sorulmuştur. Çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar incelenerek öğrencilerin “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanabilme düzeyleri ve “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik algıları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlacını kullanabilme düzeylerinin dikte çalışmasında, test ve yanlış çözümlene çalışmasından daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. “De” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarının cinsiyete ve sınıf seviyesine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik algıları ile dikte, yanlış çözümleme, test çalışmasındaki aritmetik ortalamaları ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlaç, de bağlacı, ki bağlacı, bağlaç öğretimi, dil bilgisi

THE USE OF THE CONJUNCTIONS "de" AND "ki" BY TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

One of the skills aimed to be acquired by students in Turkish education is the knowledge of grammar rules. Grammar is a discipline that is frequently researched and emphasized by researchers and language authorities. According to the findings presented by researchers, a common issue that students face in grammar is the conjunctions "de" and "ki." Students struggle to distinguish between affixes and conjunctions. The resolution of this issue in grammar falls under the responsibility of Turkish language teachers. In order for teachers to fulfill their responsibility, they need to first be able to use the conjunctions "de" and "ki" correctly themselves.

This research examined the use of the conjunctions "de" and "ki" by prospective Turkish language teachers in grades 1, 2, 3, and 4.

The mixed management paradigm was employed in the research. The quantitative method model employed the relational survey method, whereas the qualitative method model employed the field research method and the phenomenology method. The research group consisted of 80 students from Istanbul Aydin University's Turkish Language Teaching Department for the academic year 2021-2022.

To determine the proficiency of students in using the conjunctions "de" and "ki," dictation exercises, wrong analysis, and multiple choice tests were administered to the students. Open-ended questions were asked to determine students' perceptions regarding the conjunctions "de" and "ki." By examining the results obtained from the studies, the proficiency of students in using the conjunctions "de" and "ki" and their perceptions regarding these conjunctions were determined. According to the research, it was determined that the proficiency of Turkish language teacher candidates in using the conjunctions "de" and "ki" was higher in dictation exercises compared to tests and wrong analysis

exercises. It was determined that the use of the conjunctions "de" and "ki" varied according to gender and grade level. The perceptions of Turkish language teacher candidates regarding the conjunctions "de" and "ki" were correlated with the arithmetic means in dictation, wrong analysis, and test exercises.

Keywords: Conjunction, de conjunction, ki conjunction, conjunction instruction, grammar.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	2
B. Çalışmanın Amacı	4
C. Sınırlılıklar	4
D. Çalışmanın Önemi	4
E. Sayıtlılar.....	5
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
A. Dil	6
B. Dil Becerileri	7
C. Dil bilgisi	8
D. Dil Bilgisi Öğretimi	9
E. Sözcük Türleri	13
F. Bağlaç	13
G. Da (De) Bağlacı	15
H. Ki Bağlacı	17

1. Türkçe Öğretiminde Bağlacın Yeri.....	20
İ. Bağlaç Öğretimi.....	25
III. YÖNTEM.....	34
A. Araştırmanın Deseni	34
B. Çalışma Grubu	34
C. Verilerin Toplanması	35
D. . Verilerin Analizi	35
IV. BULGULAR VE YORUM.....	37
A. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarına ilişkin bulgular	37
V. SONUÇ, TARTIŞMA, YORUM VE ÖNERİLER.....	61
VI. KAYNAKÇA	69
EKLER.....	76
ÖZGEÇMİŞ.....	99

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Bağlaçlara Yönelik Kazanımlar...	22
Çizelge 2. Cinsiyete ve sınıfa göre dağılım.....	34
Çizelge 3. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “de” bağlacı kullanma durumları	37
Çizelge 4. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “de” bağlacı kullanma durumları	39
Çizelge 5. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “de” bağlacı kullanma durumları	40
Çizelge 6. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “ki” bağlacı kullanma durumları	42
Çizelge 7. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “ki” bağlacı kullanma durumları	44
Çizelge 8. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “ki” bağlacı kullanma durumları	45
Çizelge 9. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları	47
Çizelge 10. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları	49
Çizelge 11. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları	50
Çizelge 12. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” bağlacı aritmetik ortalamaları ile “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının farkı	52
Çizelge 13. “De’ ve ‘ki’ bağlaçları nerelerde kullanılır?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler.....	55

Çizelge 14. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanır mısınız?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler	55
Çizelge 15. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının Türkçedeki yeri sizin için ne ifade ediyor?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler.....	56
Çizelge 16. “Sizce ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanabilmek önemli midir?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler.....	57
Çizelge 17. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını yanlış kullandığınızda neler hisseder/düşünürsünüz?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler.....	58
Çizelge 18. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının öğretimi nasıl olmalıdır?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler tablosu	59
Çizelge 19. “Öğrencilik yıllarınızda ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarının yazımını nasıl öğrendiniz?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler	60

I. GİRİŞ

Dil, günlük yaşamımızın vazgeçilmez iletişim aracıdır. Dil insanlığa özgü bir yetidir. İnsanların bütün duygu ve düşünceleri dil ile aktarılır. Duygu, düşüncelerin doğru ve yerinde aktarımı dilin uygun biçimde öğrenilmesi ile mümkündür. Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin doğru kazandırılması ile uygun biçimde kullanılabilir. Bu becerilerin yanı sıra dil bilgisi kuralları dili uygun biçimde kullanmanın bir anahtarıdır.

Dil bilgisi, bir dili ses, şekil, söz dizimi vb. özellikler açısından inceleyen bilim dalıdır. Dil becerileri ile dil bilgisi kuralları ayrı biçimde düşünülemez. Kişinin iletişimde başarı gösterebilmesi için dil becerilerinin yanında dil bilgisi kuralları eğitimi almış olması gerekir. Türk eğitim sisteminde her düzeyde Türkçe derslerine yer verilerek bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Türkçe derslerinin bir parçasını dil bilgisi eğitimi oluşturmuştur. Dil bilgisi eğitimi ile amaçlanan, dilin ses, şekil, söz dizimi, anlam vb. özelliklerini çeşitli öğretim yöntem tekniklerle öğrencilere kavratmak olmuştur. Ancak ortaya çıkan farklı uygulama biçimleri, bilgi yetersizlikleri vb. durumlar öğrencilerin dil bilgisi kurallarını tam olarak kavrayamamasına, dil becerilerinde kurallara yer verememesine neden olmuştur. Dil bilgisi eğitiminde yaşanan problemler çeşitli nedenlere bağlanmıştır. Bu nedenlerden bir tanesi öğretmenlerin yetersiz oluşudur.

Bilindiği üzere Türkiye’de öğretmen istihdamını eğitim fakülteleri karşılamaktadır. Eğitim fakültelerinde her düzeyde öğretmenlik yapabilecek bireyler yetiştirilmektedir. Türkçe öğretmenliği lisans programı bunlardan bir tanesidir. Türkçe öğretmenliği lisans programı 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ders verebilecek yetkin öğretmenler yetiştirmeyi amaçlar. Türkçe öğretmenleri Türkçenin tüm özelliklerini öğrencilerine kazandırmakla sorumludur. Öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için öncelikle kendilerinin dilin tüm özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu sorumluluk doğrultusunda öğretmenlerin özel alan yeterliği ön plana çıkmıştır. (MEB, 2008: 48), Türkçe

Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde "Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeye ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir" ifadeleri ile öğretmenlerin öğrencileri dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönlendirmesi gerektiğini vurgulanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi kullanımı ile ilgili alanyazında bazı çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan biri Kemiksiz'in (2020), öğretmen adaylarının imla hatalarını incelediği çalışması olmuştur. Kemiksiz, öğretmen adaylarının en fazla bağlaçların yazılışı ile ilgili (%33) hata yaptığını ifade etmiştir. Bu kategoride en fazla yapılan yanlış "da/de" bağlacında olmuştur. Bunu "ki" bağlacının yazımı takip etmiştir. Alanyazında genel olarak Türkçe öğretmeni adaylarının imla hataları araştırılmış "de ve ki" bağlaçlarının hata oranının fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma "de ve ki" bağlaçlarının kullanılma durumuna ve eğitime dikkat çekmek amacıyla yapılmıştır.

A. Problem Durumu

Türkçe eğitiminde temel amaç, dili doğru ve etkili kullanmaktır. Doğru ve etkili dil kullanımını sağlayabilmek için dil bilgisi kurallarına ihtiyaç vardır. Birey, doğduğu andan itibaren farkında olmasa bile dinleme ve konuşma sırasında dili dil bilgisi kurallarına uygun biçimde kullanmaktadır. Kullanılan dil bilgisi kuralları bireyin dil gelişimine, çevresine, ağız özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar dilin doğru ve etkili kullanılmasına engel olmaktadır. Türkçe eğitimi, söz konusu farklılıkları ortadan kaldırarak dili, dil bilgisi kurallarına göre kullanma becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Dil öğretimi ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar devam etmektedir. MEB, dil öğretimi 4 farklı öğrenme alanı oluşturarak gerçekleştirmektedir. Dil bilgisi bu öğrenme alanlarının içerisinde yer almaktadır. Dil bilgisi öğretiminde amaçlanan dilin ses, şekil, cümle yapısını öğrenciye fark ettirmek; dili doğru ve etkili kullanmasını sağlamaktır. Dilin doğru kullanımı sağlamak için öğrencinin teorik bilgiyi uygulamaya dökmesi beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda yapılan çalışmalar öğrencilerin bilgiyi beceriye dönüştürme konusunda sorun yaşadığını ortaya koymuştur. Akbaba ve Yalçın (2016), 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataları sınıflandırmıştır. Öğrencilerin en çok imlâ hatası yaptığını tespit etmiştir. Çok hata yapma nedenlerinin bağlaç yazımının

tam kavranmaması olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında ortaya çıkan benzer sonuçlar bağlaç öğretimini gerçekleştirmekle sorumlu öğretmen adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarını araştırmaya yöneltmiştir.

Bu doğrultuda çalışmanın temel problem cümlesi “Türkçe öğretmeni adaylarının ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarını kullanma durumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Temel problem cümlesi doğrultusunda çalışmada yanıt aranan diğer alt problem cümleleri şunlardır:

- a. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” bağlacını kullanma durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- b. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” bağlacını kullanma durumları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- c. Türkçe öğretmeni adaylarının “ki” bağlacını kullanma durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- d. Türkçe öğretmeni adaylarının “ki” bağlacını kullanma durumları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- e. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- f. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- g. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları arasında fark var mıdır?
- h. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik algıları nasıldır?
- i. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik algıları ile “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları arasındaki ilişki nasıldır?

B. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarını belirlemektir.

C. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Türkçe eğitimi alanıyla sınırlıdır.
- Araştırma “de” ve “ki” bağlaçları ile sınırlıdır.
- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma özel bir üniversitenin Türkçe öğretmenliği lisans programındaki 80 öğrenci ile sınırlıdır.

D. Çalışmanın Önemi

Bu çalışma ile Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarının tespiti hedeflenmektedir. Bu sayede mevcut durum incelenecektir.

Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile bir bütündür. Dil bilgisi, bu bütünün bir parçasıdır. Dilde anlama ve anlatma becerilerinin doğru kullanılması açısından dil bilgisi kuralları önemlidir. Güneş; 2013; 72, dil bilgisi öğretiminin kişinin dili doğru anlaması, etkili iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi için gerekli olduğunu söyler. Dil bilgisi, dili doğru öğrenme ve keşfetmenin konusudur, iletişim ile sınırlı değildir. Çünkü dil bilgisi dili etkili kullanmak ve geliştirmek için önemlidir. Öğrencilerin dili tanıması, doğru ve etkili kullanabilmesi amacıyla Türkçe derslerinde dört temel dil becerileri içerisinde dil bilgisi eğitimi verilmektedir. Dil bilgisi eğitimi dört temel beceriden ayrılmadan, belirli yöntem ve teknikler kullanılarak öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Öğretmenlerin dil bilgisi eğitimini güncel yöntem tekniklerle doğru ve etkili gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendilerinin dil bilgisi kurallarında yetkin olmaları gerekir.

Eğitim ve öğretim süreci esnek, geliştirilebilir bir yapıda planlanmıştır. Bu durum süreçteki olumsuzlukların, hataların ve eksiklerin iyileştirilmesine olanak sağlamaktadır. Mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının yetkinliğini

tespit etmek, eğitim öğretim sürecini değiştirmek ve geliştirmek açısından yarar sağlayacaktır. Türkçe eğitimi alanında araştırmacıların bağlaç öğretilimi ve bağlaç kullanma durumları konusunda yeterli çalışma ortaya koymamış olması araştırmanın önemi artırmaktadır.çalışmada ortayaıkan veriler, öğretilmen yetiştiren eğitim fakültelerine ve Türkçe Öğretilim Programlarının planlanmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birliktealışma, bundan sonra yapılacakalışmalara da katkı sağlayacaktır.

E. Sayıtlılar

- Öğrencilerin görüşlerini samimiyetle ifade ettikleri sayılmaktadır.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusuna ilişkin literatür taramasına yer verilmiştir. Literatür desteği ile dil, dil becerileri, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, sözcük türleri, bağlaç, da/ de bağlacı, ki bağlacı, Türkçe öğretiminde bağlacın yeri, bağlaç öğretimi konularında açıklamalarda bulunulmuştur. Türkçe eğitiminde bağlaç öğretiminin nasıl olması gerektiği, bağlaç öğretiminin hangi yöntem tekniklerle gerçekleşmesi gerektiği alanda yapılan çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Sonrasında Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları tespit edilmiştir.

A. Dil

Sosyal bir varlık olan insan duygu, düşünce, bilgi, birikim ve tecrübelerini paylaşmak zorundadır. Bu paylaşım dil aracılığı ile gerçekleşir. İnsan zihnindeki çoğu düşüncenin dilde karşılığı vardır. Düşünme ve kavramsallaştırma dilin işlevleri sayesinde gerçekleşir. Dilin bu işlevi mucizevi yanıdır. Dil, insanı diğer canlılardan ayıran yegâne özelliştir. Dil, milletleri oluşturur. Milletlerin bütün maddi ve manevi değerleri dil ile geleceğe aktarılır. İnsanı insan yapan birçok nitelik dil aracılığı ile var olur.

Güncel Türkçe Sözlükte dil “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından dilin birçok tanımı yapılmıştır, her tanımda dilin farklı bir özelliği vurgulanmıştır. Araştırmacıların hemfikir olduğu nokta ise dilin kusursuz bir dizge olduğudur. Dil uzmanlarının ve otoritelerinin dil ile ilgili kesişen görüşleri şu şekildedir:

“Dil, insanların meramını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla gözle işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve

dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dilimizdir” (Banguoğlu, 1974: 9).

“Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan imlerin daha çok ses imlerinin hepsine birden dil denir” (Gencan, 1979: 1).

“Dil, genellikle birden çok ögeyle ve bu ögeler arasındaki ilişkilerden yaralanarak işlevini yerine getiren bir dizgedir” (Aksan, 1982:152).

“İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” (Korkmaz, 1992: 44).

“Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Onun için de yazıyla, sağır-dilsiz abecesiyle, simgesel nitelikli kutsal törenlerle, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin belirtkeleriyle vb. karşılaştırılabilir. Yalnız, dil bu dizgelerin en önemlisidir” (Saussure, 1998: 46).

B. Dil Becerileri

Dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört farklı öğrenme alanından oluşur. Bu öğrenme alanlarından ilki dinlemedir. Dinleme becerisi anne karnında başlar. Bu dönemdeki dinleme bilinçli değildir. O yüzden daha çok işitme olarak tanımlanır. Dinleme becerisi, işitmeyi de kapsayan, özel çaba ve dikkat gerektiren bir beceridir. Emiroğlu, (2013:271), dinleme becerisini “Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Her ne kadar sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar.” sözleriyle tanımlamıştır.

Epçaçan (2013: 335), dinleme becerisini “Dilin temel becerilerinden biri dinlemedir. Dinleme, iletişimin önemli bir unsurudur. “Anlatıcının mesajlarını yorumlama ve anlama süreci işitmeyi de kapsayan karmaşık, çok boyutlu bir etkinliktir” şeklinde açıklamıştır.

Temel dil becerilerinin ikincisi konuşmadır. Konuşma becerisi, karmaşık ve çok yönlü bir sürecin sonucunda meydana gelir. Birey konuşma becerisi ile zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirir, diğer bireylerle etkileşim kurar. (Kurudayıoğlu, 2003: 288), konuşma becerisini “Konuşma çok geniş bir kavramdır. Ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş kavramlar konuşmak tanımının kapsamı içerisindedir. Başka bir deyişle bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır.

Okuma, yeni bilgilere ulaşmanın bir yoludur. Okuma; kelimelerin algılanıp anlamlandırılması, yorumlanması sürecine dayanan çok yönlü zihinsel bir etkinliktir. Aytaş (2005: 2), okuma becerisini “Beş duyu organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlama kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.” cümleleri ile açıklamıştır.

Düşüncenin bir ürünü olan yazma becerisi belirli kurallar çerçevesinde bireyin duygu, düşüncesini aktarmaya olanak sağlar. (Göçer, 2010: 179), yazma becerisinin “Yazma (yazılı anlatım/kompozisyon), düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması” şeklinde tanımlanabileceğini söylemiştir.

C. Dil bilgisi

Dil bilgisi; dilin ses, şekil, cümle yapısı olmak üzere tüm unsurlarını kendi içinde bölümlere ayırarak inceleyen bir bilim dalıdır. Dil bilgisi bir dildeki kuralların tümüdür.

Güncel Türkçe Sözlük’te dil bilgisi “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer.” şeklinde tanımlanmıştır.

Dil otoritelerinin dil bilgisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Dil bilgisi, dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür” (Gencan, 1979: 9).

“Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı” (Korkmaz, 1992: 44).

“Dil bilgisi, kısaca bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilebilir” (Dolunay, 2010: 277).

“Dil bilgisi eski dönemde harf okuma ve yazma sanatı olarak ele alınırken günümüzde bir dili ses, biçim vb. unsurlar açısından inceleyen; dilin anlamını ve görevini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur. Bir dilde yer alan kuralların bütünü olarak tanımlanan dil bilgisi, kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır. Dilin seslerini inceleyen dala ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekilleri konu edinen alana şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin aralarındaki ilişkileri inceleyen kısmına cümle bilgisi (sözdizimi), dilin anlam durumlarını inceleyen kısmına ise anlam bilgisi (semantik) denmiştir.” (Güneş, 2013: 172).

D. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi, dil kurallarının çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak keşfedilmesi sürecidir. Türkçe derslerinde temel amaç; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dil bilgisi kuralları çerçevesinde geliştirmektir. Öğrencilerden temel dil becerilerini kazanmaları, gerekli alışkanlıkları edinmeleri beklenir. Türkçe eğitiminde yaygın yanlışlardan bir tanesi dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın dil bilgisi ile ilişkili olmadığı düşüncesidir. Temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimi bir bütündür. Dil bilgisi, temel dil becerilerini destekleyen yardımcı bir unsurdur. “Dil bilgisi öğretimi temel amaç değil, amaca varabilmek için yararlanılacak bir çalışma alanıdır.” (Öz, 2001: 259 akt. Temizkan, 2012).

Öğrenci, dil bilgisi kurallarını uygulamada başarılı olması koşuluyla anlama ve anlatma becerilerini etkili şekilde kullanabilir. “Dil bilgisi, bir cümleyi, bir eylemi, bir sıfatı ya da bir metni anlamak için gereklidir” (Güneş, 2013: 78).

Türkçe eğitiminin özel amaçları arasında “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,” ifadeleri yer almıştır. Öncülde belirtilen “dil bilinci” dil bilgisi öğretimi ile mümkündür. Dil bilinci gelişmiş öğrenci, dili kurallarına uygun biçimde kullanır. Dili kötüye kullananlara karşı korur. Teknolojinin etkisi ile gelişen dil yozlaşmasından etkilenmez.

Anlama ve anlatma becerilerinde özgünlük başarının ilk koşuludur. Özgünlük, dil bilgisi öğretimi ile mümkündür. “Dil bilgisi öğretimi ile dilin nasıl çalıştığının farkına varan bir öğrenci, metin içinde yeni yapılar kurarak özgün çalışmalar ortaya koyabilir” (Aytaş ve Çeçen, 2010: 85). “Dil bilgisi öğretiminin doğru konuşma ve yazmaya olduğu gibi doğru düşünmeye de katkısı vardır” (Sever, 2004 akt., Kurnaz, 2020: 310). “Dil bilgisi, öğrenme alanları içerisinde sistemliliğe dayanan ve kavramlar arası ilişki kurmayı gerektiren bir alandır” (Hudson,1992 akt. Kurnaz, 2020: 311). “Öğrenciye dil bilgisi kuralları öğretilirken aynı zamanda sistematik düşünme becerisi de kazandırılmış olur” (Kurnaz, 2020: 311).

Dilin temel kurallarını uygulama konusunda başarılı olan öğrenci, diğer derslerde de başarılı olabilir. Eğitim-öğretim süreci dil temelli bir süreçtir. Öğrenci zihninde tasarladıklarını dil aracılığı ile anlatır. Yine dil aracılığı ile aktarılanları zihninde anlamlandırır. Dilin temel kurallarının düzenli biçimde öğretilmesi ile eğitim-öğretim sürecinde başarı göstermenin temel şartı sağlanır.

Dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği uzun yıllardır araştırmacılar tarafından tartışılan bir konudur. Araştırmacıların hemfikir olduğu nokta dil bilgisi öğretiminin kurala ve ezbere dayalı olmaması gerektiğidir. Dil becerileri öğrenci tarafından uygulamaya geçirilebilmelidir. Fakat kural ve ezbere dayalı öğretime tabi tutulan öğrenci kuralları uygulama konusunda sorun yaşar. Kural temelli ezbere dayalı öğretim, somuttan çok soyut şekilde gerçekleşmektedir. Kuralların soyut biçimde aktarılması öğretimin kalıcılığını olumsuz etkilemektedir. İşcan ve Kolukısa’ya (2010: 301), göre ilköğretim ikinci kademedeki iyi bir yöntemle öğretilen dil bilgisi dersinde, öğretmen kural söylememeli, birçok örnekten yararlanarak çocukların gözleri önünde kuralların oluşum tarzını açıklamalıdır. Kural, bir başlangıç olarak değil, bir sonuç olarak

öğretilmelidir. Öğretmenler tarafından dil bilgisi öğretim sürecinde en sık yapılan başka bir hata dil bilgisi öğretimine ayrı bir ders saati ayırmaktır. Bunun yerine dil bilgisi öğretimi çalışmalarını anlama ve anlatma becerileri ile yürütülmelidir. Öğrenciler, becerileri kullanırken yaptıkları hataları dil bilgisi öğretimi ile fark etmelidir.

Kurudayıoğlu'na (2012), göre dil bilgisi öğretiminde sorunlardan biri yaklaşım sorunudur. Yaklaşım sorunu dil bilgisi öğretilirken belirsizliklere neden olmaktadır. MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi konuları ile ilgili açıklama yapmıştır. Dil bilgisi öğretiminin nasıl, hangi sırayla, ne zaman öğretileceği gibi problemlere açıklık getirmiştir. Farklı yıllarda güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dil bilgisi öğretiminde benimsenen yaklaşımlar değişiklik göstermiştir. 2006 yılında hazırlanan öğretim programında ilk kez yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır. Kural öğretimi, yerini dil becerilerini kazandırmaya bırakmıştır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kural öğretimi yerine, dili doğru kullanma konusuna ağırlık verilmiştir. Konu öğretim sıralamasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Söz konusu düzenleme *“Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözletilmiştir”* (MEB, 2006: 7) sözleriyle ifade edilmiştir. Gözlet ve Çiftçi (2021: 13), bu ifadeden hareketle konuların kolaylık zorluk değerlendirmesinde ölçütün ne olduğunun tam olarak belli olmadığını söylemiştir.

Programda dil bilgisi beşinci öğrenme alanı olarak kendisine yer bulmuştur. Diğer becerilerle desteklenecek şekilde kazandırılması ve değerlendirilmesi gerektiği söylenmiştir. *“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır”* (MEB, 2006: 7). Ancak Yılmaz ve Çolak'a (2017: 12) göre programda dil bilgisinin bağımsız bir beceri

olarak düzenlenmesi, dil bilgisinin diğer öğrenme alanlarından ayrılmasına yol açmış, teorideki bu plan pratikte gerçekleşmemiştir. Bu da dil bilgisinin diğer öğrenme alanlarından ayrışmasına sebep olmuştur.

Değerlendirme sürecinin metin temelli bağlamdan hareketle gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmıştır. “Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir” (MEB, 2006: 8). Diğer öğretim programlarından farklı olarak kazanımlar etkinlikleri ve açıklamaları ile verilmiştir. Balcı’ya (2012) göre teorik ifadelerin yanında uygulamaların gösterilmesi açısından bu açıklamalar olumludur.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi için ayrı bir öğrenme alanı oluşturulmadığı görülmüştür. Dil bilgisi kazanımları, okuma ve yazma öğrenme alanlarına dağıtılmıştır. MEB (2015), dil bilgisi öğretimi ile ilgili temel yaklaşımı “*Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.*” ifadeleri ile açıklamıştır.

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi kazanımlarına konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarında yer vermiştir. Gözlet ve Çiftçi (2021), dil bilgisi kazanımlarının okuma öğrenme alanı söz varlığı başlığı altında yer almasının dikkat çekici olduğunu söylemiştir. Dil bilgisi kurallarının anlamla olan ilişkisine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Dil bilgisinin ele alış mantığının anlam bilgisi ile ilişkilendiği görülmüştür. MEB (2019), Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi öğretimine dair görüşlerini “*Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.*” şeklinde açıklamıştır. Programda, dil bilgisi öğretimine dair bu açıklamanın dışında bir açıklama yapılmamıştır.

E. Sözcük Türleri

Sözcüklerin anlam, görev, biçim bilgisi, söz dizimi bakımından tasnifi ile sözcük türleri kavramı ortaya çıkmıştır. Türler tespit edilirken kullanılan ölçütlerde birlik söz konusu değildir. Bu durum sözcük türlerinin tartışmalı bir konu olarak anılmasına sebep olmuştur. Yaygın bir görüş olarak, sözcük türleri sekiz farklı türe ayrılır: ad, sıfat adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem, yüklem. Dil uzmanlarının sözcük türleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Yener, sözcük tasnifinin tür ve görev ayrımı ortaya konularak yapılması gerektiğini savunmuştur. Yener'e göre Türkçede iki tür sözcük vardır: ad ve eylem. Adıl, ön ad, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem tür değil; sözcüğün sözcük ilişkisinden edindiği dilsel görevleridir (2007: 14-15).

Delice (2012: 34), sözcük türünün cümle içinde sözcüklerin birbiriyle olan sözlüksel anlam doğrultusuyla ortaya çıktığını söylemiştir. Sözcükleri tek tek tanım ve anlam yönüyle değerlendirmek, tespit etmek gerektiğini ifade etmiştir.

F. Bağlaç

Bağlaç; eş görevli veya birbiri ile ilişkili kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri birbirine anlam ve biçim bakımından bağlama ile görevli dil birlikleridir. Bağlaçların tek başına bir anlamı yoktur. Bağlaçların Türk dilindeki yeri hakkında belirli bir düşünce birlikteliği olmayabilir. Bazı araştırmacılar bağlaçları edatlar başlığı altında ele alır (Korkmaz, 2000 ve Ergin, 2009). Bağlaçlar, uzmanlar tarafından gerek yapıları gerek görevleri gerekse kullanım alanları bakımından farklı şekilde sınıflandırmıştır. Dil uzmanlarının ve otoritelerinin bağlaç ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Berber (2017: 9), sözcükleri, sözcük öbeklerini, cümleleri ve paragrafları anlam bakımından birbirine bağlayan sözcükleri “bağlaç” terimi ile açıklamıştır. Bağlaçların cümleden çıkarıldığında herhangi bir bozulma veya daralmaya neden olmadığını ifade etmiştir.

Parlak'a (2016: 478) göre, bağlaçların Türkçede kendi başlarına bir anlamı yoktur. Türkçede bağlaçlar konu ve anlatım bütünlüğü sağlamak, cümlelerde

sıralama yapmak amacıyla kullanılır. Bağlaçlar yer aldıkları cümlede anlam ve biçim bakımından bağlantı kurarlar.

Yavuz (2011: 61), bağlaçların isim soylu kelimeler grubunda, anlamlı ve görevli kelimeler içerisinde incelenmesinin daha doğru olacağını söylemiştir. Anlamlıdır, çünkü sözcükler ve cümleler arasında anlamsal ilişkiler kurar. Görevlidir, çünkü sözcükleri ve cümleleri bağlayıcılık fonksiyonu ile birbirine bağlar.

Karahan (2010: 89), bağlaçları “bağlama edatı” terimi ile tanımlamıştır. Türkçede bağlama edatlarının görevinin; sıralama, karşılaştırma, benzetme, açıklama, sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşıtlık, eşitlik vb. anlamlarla cümleleri bağlamak olduğunu söylemiştir. Karahan’a göre “ki” bağlama edatı edatların en işlek olanıdır.

Ergin (2009), bağlaçları “edatlar” başlığı altında incelemiştir. Edatların manaları yoktur. Bir nesne veya hareketi karşılamayan edatlar, kelimelerle birlikte mana kazanır. Edatlar ünlem edatları, bağlama edatları, son çekim edatları olmak üzere üç çeşittir.

Aksan (2005: 63), bağlaçların Türkçenin zenginliğinin, anlatım gücünün kanıtı olduğunu söylemiştir. Türkçede yan cümle, temel cümleye ortaç ve ulaç yardımı ile bağlanır. Türkçenin bu özelliği bağlaçların kullanımını azaltmaktadır.

Akın (2004: 1), “bağlaç” terimini kullanmıştır. Bağlaçları köken bakımından; Türkçe bağlaçlar, yabancı kökenli bağlaçlar, karışık kökenli bağlaçlar olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Bağlaçları görevleri bakımından incelemiştir. Bağlaçları; açıklama, birliktelik, ekleme, hatırlatma, ilgi çekme, istek, kabullenme, karşılaştırma ve benzerlik, karşıtlık, kısaltma, olasılık, olumsuzluk, onaylama, öneri, pekiştirme, sebep, seçme, sonuç, soru, şart, şaşırtma, tahmin, yaklaşma ve yerine koyma anlamı taşıyanlar olmak üzere yirmi dört farklı başlık altında sınıflamıştır.

Korkmaz (2000), bağlaçları “görevli kelimeler (edatlar, bağlaçlar)” başlığı altında tanımlamıştır. “Pekiştirme bağlacı” başlığı altında “de” bağlacından söz etmiştir.

Korkmaz (1992), bağlacı “Söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler

kuran ve söz içindeki iki kavram veya düşünceyi bütünleştiren görevli kelimelerdir.” şeklinde tanımlamıştır.

Gencan (1974), bağlaçları “Anlamca ilgili cümleleri, görevdeş öğeleri bağlamaya yarayan kelimelere bağlaç denir.” sözleriyle tanımlamıştır.

Atabay, Kutluk, Özel (1976), Türkçenin söz dizimi özelliği bakımından bağlaçlara ihtiyaç duymadığını söylemiştir. Bu nedenle kullandığımız çoğu bağlaç, Arapça ve Farsçadan Türkçeye girmiştir. Bağlaçların temel görevi tümceleri bağlamaktır. Tümcelerdeki konu ve anlam bütünlüğü bağlaçlar ile sağlanır. Bağlaçların özne, yüklem gibi farklı oluşlarına rastlanması mümkün değildir. Ad veya sıfat tamlamalarının arasında yer aldığı olur: soğuk ama temiz su, yemek ve su parası. İkilemeler arasında anlamı pekiştirmek için kullanıldığı da olur: aylarca ve aylarca, günlerce ve günlerce. Virgül ve noktalı virgül bağlaç yerine kullanılarak bağlama görevini üstlenebilir: Öğretmenler, öğrenciler, dinleyiciler yerlerini aldı. Kimi anlatımlar bağlaçsız bağlanabilir: anne baba sevgisi.

Banguoğlu (1936), bağlaçları “bağlam” terimi ile tanımlamıştır. Bağlamları, karakterleri ve yapılarına göre türlü şekilde sınıflandırmıştır. Banguoğlu’na göre bağlamlar; aynı değerde iki kelimeyi, iki cümleyi, iki paragrafı veya iki yargıyı birbirine bağlar. “Ki” ve “de” bağlaçlarından “salt bağlamlar” alt başlığı altında bahsetmiştir.

G. Da (De) Bağlacı

Türkçede iki farklı “de” vardır. Bunlar bağlaç olan “de” ve bulunma hâli eki olan “-de” dir. Türkçede bağlaç olan “da, de” sık kullanılmakta ve bulunma hâli eki olan “-da, -de, -ta, -te” ile bazen karıştırılmaktadır. Bağlaç olan “da, de”, “dahi” anlamında kullanılır. “Ta, te” şekli görülmez. Bulunma hâli eki olan “da, de, ta, te” birleşik, bağlaç olan “da, de” ise ayrı yazılır. Bağlaç olan “da, de” 13. yüzyıldan sonra Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde görülür. Osmanlı Türkçesi döneminde kullanılış sahası genişleyerek günümüze kadar ulaşır (İpek, 2009). “De” bağlacı “bile ve dahi” ifadelerinin doğrudan yerini tutan kelimelerdir, ek değildir. “De” bağlacının kelime olduğu “mı” soru ekinden yola çıkılarak kanıtlanabilir. “Mı” soru eki kendisinden sonra gelen eklerle birleşir “mıdır” vb.

kullanımlarına rastlanır. “De” bağlacı ise kendisinden sonraki eklerle birleşmez, çünkü “de” bağlacı ek değil, kelimedir.

Bağlaç durumundaki “da, de” nin “dahi” den çıkmış olduğu ileri sürülmüştür. Ergin (2009), bu görüşe karşı çıkararak “da, de” menşinin Eski Türkçedeki “ma, me” olduğunu söylemiştir. Ergin’e göre günümüzde kullanılan “da, de” eski “ma, me” nin yeni şeklinden ibarettir. Hacıeminoğlu (1974), “da, de” bağlacının menşei konusunda M. Ergin’in görüşlerine katıldığını ifade etmiştir.

Yavuz (2010: 177), bağlacın ilk görevinin cümleleri bağlamak olduğunu söylemiştir. İkinci sırada ise pekiştirme görevi yer almıştır. Yavuz, bağlacın metinlerdeki görevini; ekleme, kuvvetlendirme, açıklama, karşıtlık, sıralama olarak açıklamıştır. Bağlaçlar ünlem ve emir cümlelerinde kullanıldığında dilek, temenni anlamını karşılar.

Ergin (2009), “da, de” bağlacını “Sona Gelen Edatlar” başlığı altında inceler. “Da, de” bağlama ve kuvvetlendirme versiyonu bugün çok geniş ölçüde kullanılmaktadır. Her türlü ismin, fiilin, edatın, unsurun sonuna gelebilmektedir. Onları önceki veya sonraki unsurlara bağlamakta ve belirtmektedir. Edatın, bu bağlama ve kuvvetlendirme fonksiyonları umumiyetle ilave, belirtme, karşılaştırma, sıralama, izah, sonraya bırakış ve üzerinde duramama gibi ifadeler şeklinde ortaya çıkmıştır.

Alkan (2006: 13), eksilteli cümlelerde yüklemi sezdirme görevinin “de” bağlacı tarafından gerçekleştirildiğini söylemiştir. Kesik cümlelerde yargının sürdüğü anlamı “de” bağlacı aracılığı ile aktarılır.

Aksan (2005), bugünkü “da, de” bağlacının eski dönemlerde “takı” sözcüğü ile karşılandığını söylemiştir. “Takı” bugün ölçünlü dilde “dahi” biçimini almıştır. Bugünkü kullanımında “de” bağlacı çok yaygın ve çok yönlü bir niteliğe sahiptir. Bağlaç ince anlam ayrımları içermektedir.

Akın (2004: 87), “Ekleme Anlamı Taşıyan Bağlaçlar” başlığında “da, de” bağlacını açıklamıştır. Bağlacın iki cümlelerin ortasına gelerek, ikinci cümleyi birincisine ekleme işlevi gördüğünü söylemiştir.

Korkmaz (2003), “Pekiştirme Bağlaçları” başlığı altında “da, de” bağlacından söz etmiştir. Bağlandığı ögenin anlamını güçlendirerek sıradan bir pekiştirme işlevi gördüğünü söylemiştir.

Pul (2002: 78), “da, de” bağlacının bağlama fonksiyonunun zayıf olduğunu ifade etmiştir. Cümlede “kuvvetlendirici edat” görevinde olduğunu söylemiştir.

Çelik (1999), çalışmasında “da, de” bağlacının işlevlerini incelemiştir. Bağlacın bu işlevleri zamanla edindiğini söylemiştir. Bağlacın işlevleri; ekleme, odaklama, konuşma akışında sıra belirtme, ikinci kez düşünme, bağlantı kurma, olasılık, yetenek, uyum, pekiştirme, zıtlık-karşıtlık, neden sonuç, amaç tümce başlatıcısı, koşul belirtme, madem kavramını belirtme, sanki kavramını belirtme olmak üzere on beş farklı maddeden oluşur. Bu bağlacın birden fazla işleve sahip olmasını ise “anlamsal değişimler” terimi ile açıklamıştır.

Atabay, Kutluk, Özel (1976), bağlacın tümceleri, sözcük öbeklerini, aynı türden sözcükleri ve görevdeş ögeleri bağladığını söylemiştir. Ögelere eşitlik, birlikte olma, gibi olma anlamları kattığını vurgulamıştır. En sık kullanılan özelliği tümceleri bağlamaktır. Türlü anlam özelliği belirttiği gibi türlü duyguları da belirtir. Korkutma, direnme, azarlama, istek, yalvarma, eşitlik, kavram ekleme, övgü, abartma, umutsuzluk, alaya alma, küçümseme duygularını belirtir.

Hacıeminoğlu (1974), “Kuvvetlendirme Edatları” başlığı altında “da, de” bağlacından söz eder. Edatın asli vazifesi bağlama, belirtme, kuvvetlendirme, karşılaştırmadır. Bunların dışında ise her yazarın kaleminde farklı bir nüans kazanır.

Gencan (1974), “de” bağlacının sonuna geldiği kelimeyi gibilik, eşitlik ilgisiyle bağladığını söylemiştir. “De” bağlaçları, birden çok görevdeş özneleri, tümleçleri, fiilleri bağlar. “De” bağlacı cümleleri bağlarken farklı duyguları ve anlamları belirtir.

H. Ki Bağlacı

Türkçede bağlaç olan “ki” ve ek olan “-ki” olmak üzere iki farklı “ki” bulunur. Ek olan “-ki” kendi içinde sıfat yapan “-ki” ve zamir olan “-ki” olmak üzere ikiye ayrılır. Bağlaç olan “ki” kendinden önceki ve sonraki sözcükten ayrı yazılır. Ek olan “-ki” ise kendinden önceki sözcüğe bitişik yazılır. Bağlaç

durumdaki “ki” kendi başına bir kelimedir. “Ki” bağlacı başka bir ekle birleşmez. “Ki” bağlacının menşei Farsçada yer alan “kim” kelimesidir. Zaman içerisinde “kim” kelimesinde yer alan “m” harfi düşerek “ki” bağlacı oluşmuştur. Eski edebiyat ürünlerinde “kim” kullanımına rastlanabilir. Türk divan şairi Fuzuli’nin İslam peygamberi Muhammed’i övmek amacıyla yazdığı ünlü eseri Su Kasidesi’nde “kim” kullanımlarına rastlanır:

Seyyid-i nev-i beşer deryâ-ı dürr-i istifâ

Kim sepüpdür mucizâtı âteş-i eşrâra su

(O insanoğlunun efendisidir. Seçilmiş incilerin deryasıdır.

Ki onun mucizeleri kötülerin ateşine su serpmiştir.)

Türkçede iki farklı “ki” vardır. Çağatay (1963: 245), bunlardan ilkinin “aidiyet –ki” si (ilgi eki), diğerinin ise “nisbet ki” si olduğunu söylemiştir. “Nisbet ki” si Türkçeye Farsçadan geçmiştir.

Karahan (2010), cümleler arasında bağlantı sağlayan edatların en işlek olanının “ki” bağlacı olduğunu söylemiştir. Bağlacın Türkçedeki görevini “Ki bir cümleyi bir cümleye / cümle topluluğuna, bir cümle topluluğunu da bir başka cümleye/ cümle topluluğuna bağlayarak bunlar arasında açıklama, sıralama, karşılaştırma, sebep, sonuç, amaç gibi anlamlar çerçevesinde ilişkiler kurar.” şeklinde açıklamıştır.

Yavuz (2010), “ki” bağlacının bağlama ve kuvvetlendirme fonksiyonu yerine getirirken açıklama, sebep-sonuç, pekiştirme, şart, duraksama-tahmin-şüphe görevlerinde kullanıldığını söylemiştir.

Ergin (2009), “ki” bağlacından sona gelen edatlar başlığı altında bahsetmiştir. Tipik bir bağlama ve kuvvetlendirme edatı olduğunu söylemiştir. Sonuna geldiği unsuru izah ve neticeye bağlayarak belirtir. Onun için “ki” bağlacına “izah edatı” adını vermiştir. “Ki” edatının Türkçede tek başına bir manası yoktur.

İpek (2009), Eski Türkçede şüphe ve tereddüt edatı “erki” ile Farsçadan Türkçeye girmiş olan “ki” bağlacının ve Türkçe “kim” zamirinden kısaltılmış olan “ki” tamamen birbirine karışmış durumda olduğunu söylemiştir.

Alkan (2006), bağlacın Türkçedeki görevini “‘‘Ki’ bağlacı genellikle sonuna geldiği tümceyi, ad ve ad soylu sözcüğü kendisinden sonra gelen tümceye bağlar. Bu bağlama görevini neden, sonuç, açıklama belirterek yapar. ‘‘Ki’’den sonra gelen tümce, önce gelen tümcenin açıklaması ve sonucu olur. Böylece bileşik tümceleri oluşturan; yan tümceleri temel tümceye bağlar.’’ şeklinde açıklamıştır.

Aksan (2005), ‘‘ki’’ bağlacının Farsçadan alınma olduğunu söylemiştir. Bu bağlaç Türkçede iki önermenin birbiriyle sıkı bağlantılı olduğu durumlarda kullanılır:

“1. İşi sağlama bağla ki, sonradan üzülmeysin.

2. Denetçi raporu gösteriyor ki, harcamalarda usulsüzlük var.

3. Adamın olayla ilgisi olacak ki, konuşmak istemiyor’’ (Aksan, 2005: 76).

Pul (2002), ‘‘ki’’ edatının isimlerden ve isim cinsinden kelimelerden sonra geldiğinde kuvvetlendirme edatı durumunda olduğunu söylemiştir. Edatın, cümlelerin anlamını kuvvetlendirerek cümleye belirli anlam inceliği getirdiğini ifade etmiştir. Türkçede yardımcı cümle, temel cümleye ‘‘ki’’ bağlacı ile bağlanır.

Atabay, Kutluk, Özel (1976), Türkçe, söz dizimi niteliği bakımından yantümcelerle, sıralı tümceleri ortaç ve ulaçlarla bağlamaya eğilimli bir dil olduğunu vurgulamıştır. Türkçenin söz dizimine aykırı bazı tümcelerin ve anlatım yolunun ‘‘ki’’ bağlacı ile yaygınlaştığını söylemiştir. Türkçede ‘‘ki’’ bağlacı doğrudan doğruya bağlama görevini alır.

Hacıeminoğlu (1974), Farsça bağlama edatı ‘‘ki’’, bazen cümlede tekil vazifesi de gördüğünü ifade etmiştir:

İsim ve zamirden sonra:

Ayıltdı eyvah ki (VG. 1420)

Çekimli fiillerden sonra:

Ah bir türlü sonu gelmiyor ki (TDG. 660)

Sıfat, zarf ve edatlardan sonra:

Başka ilacı yok ki (Yal. 192)

“Dediler ki ıssız kalan türbende

Vahşi güller açmış; görmeye geldim. (Rıza Tevfik Bölükbaşı)

Gördüm ki sualime cevaptan başka nesne vermezler... Naçar terk-i mücadele kıldım. (Fuzuli XVI.)

“Örneklerdeki “ki” bağlacı kendinden önce ve sonra gelen cümleleri bağlamakla birlikte üçüncü cümleye de “bu sebepten, bu yüzden” anlamını katıyor.” (Gencan, 1974: 238)

Banguoğlu (1974), salt bağlam cümlelerinin kuruluşunda yazı dilimizde yeniden eskiye doğru “ki” ve “kim” bağlamlarının yer aldığını söylemiştir. Bu bağlamlar ilinti zamiri olarak da kullanılır:

“Bir de baktım ki borular patlamış” (Banguoğlu, 1974: 558).

Banguoğlu, eski yazı dilimizde Farsçanın etkisi ile oldukça yaygın görünen “ki” ilinti cümlesine örnek verir:

“Saki getir ol badeyi kim da fi'- i gamdur.

Bir hiyabandır ki hasret kûy-i canandan geçer” (Banguoğlu, 1974: 553).

1. Türkçe Öğretiminde Bağlacın Yeri

Türkçe öğretiminin temel amacı; öğrencilerin hayat boyu kullanabileceği dil becerilerini ve dil bilgisi kurallarını kazandırmaktır. Dil becerilerinin etkin kullanımı iyi bir dil bilgisi öğretimi ile mümkündür. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında bağlaçlar hem anlam bilgisi yönüyle hem de işlev yönüyle yer almıştır. Türkçe Öğretim Programı’nda, öğrencilere bağlacın metne olan katkısını fark ettirmek ve doğru yazımını kazandırmak amaçlanmıştır.

MEB, Türkçe Öğretim Programı’nda (2006), 6. sınıf düzeyinde kelime türleri kapsamında bağlaç kavramından bahsetmiştir. Aköz ve Bulut (2010), 2006 programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerini incelemiştir. Programda “yazma” başlığı altında “Yazılarında kelime türlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına yer verilmiştir. Kazanımın amacı, bağlaçların örneklerden yola çıkılarak sezdirme yöntemi ile öğrenciye kavratılmasıdır.

Ömeroğlu (2018: 264), 2004-2017 yılları arasında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretimini incelemiştir. 2004 öğretim programında 5. sınıf düzeyinde bağlacın örneklerden yola çıkarak sezdirilmesi istenmiştir. Ancak kelime türü çeşitliliğine girilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Programda yalnızca “yazma” öğrenme alanında bağlaçtan söz edilmiştir. 2006 öğretim programında, bağlaç “dil bilgisi” başlığında yer almıştır. “*Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*” amacı altında bağlaçtan söz edilmiştir. 2015 öğretim programında, “okuma ve yazma” öğrenme alanlarında bağlaçtan söz edilmiştir. 6. sınıf “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında “bağlaç” yer almıştır. “Yazma” öğrenme alanında da bağlaç konusu ele alınmıştır. Bağlaçların cümledeki işlevine uygun kullanılması istenmiştir. 2017 programında bağlaç, “okuma” öğrenme alanında yer almıştır. 6. sınıfların “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” amacı altında bağlaç konusuna yer verilmiştir. Bağlacın metnin anlamına olan katkısının açıklanması istenmiştir.

Arı (2017: 693), MEB Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan okuma kazanımlarını incelemiştir. Edat ve bağlaçların farklı şekillerde ifade edilmesinin sorunlu iki kazanım ortaya çıkardığını söylemiştir: “*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.*” (6. sınıf) ve “*Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.*” (8. sınıf). İki kazanım arasındaki farkı ayırt edebilmek için talimatlara bakmak gerekir. Talimatlar incelendiğinde “*6. sınıfta ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen; 7. sınıfta oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur. 8. sınıfta oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulduğu görülür.*” (MEB, 2017). Her iki bağlaç kazanımında da “de ve ki” bağlacından söz edilmediği görülür.

MEB Türkçe Öğretim Programı’nda (2019), 4. sınıf düzeyinde “de” ve “ki” bağlacının yazımı konusuna “yazma” başlığı altındaki “Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.” kazanımı ile yer vermiştir. 6.sınıf düzeyinde ise “söz varlığı” başlığı altında “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı ile yer vermiştir. “6. sınıfta söz varlığı alanı içerisinde çekim ekleri, isimler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlem, yapılarına göre sözcükler ve zamirler şeklinde bir sıralama vardır” (Ekinci

Çelikpazu, 2019: 109). Özkaya (2020: 40), MEB Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) dil bilgisi kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirmiştir. 6. sınıf düzeyinde yer alan “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımının “anlama” basamağı düzeyinde olduğunu söylemiştir.

Çizelge 1. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Bağlaçlara Yönelik Kazanımlar

Öğretim Programı	Öğrenme Alanı	Kademeler			
		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Okuma		6. sınıf Yazım kurallarını kavrayarak uygular. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerini fark eder.	7. sınıf Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerini fark eder	8. sınıf Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerini fark eder.
	Dil bilgisi		Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.		Cümlenin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Okuma (söz varlığı)		Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.		
	Yazma	Soru ekini, “de/ki” bağlaçlarını, sayıları, kısaltmaları, pekiştirmeli sözleri doğru yazar; satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.			
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Konuşma	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.		Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
	Okuma (söz varlığı)		Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
	Yazma		Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

MEB 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda, “Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri

işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımı şema oluşturma ve boşluk doldurma etkinlikleri ile örneklendirmiştir. Hem edat hem bağlaç olarak kullanılan ifadeler şema ile ifade edilmiştir. Boşluk doldurma etkinliğinde cümledeki boşluklar uygun edat ve bağlaçlarla doldurulmuştur. 8. sınıf düzeyinde “Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.” kazanımı “Cümleler arasında öge/ek ortaklığı; bağlaç, noktalama işareti ve anlamca zıtlık ya da paralellik oluşturan kelimelerin kullanımı gibi ilişkilere dayalı bağlantı şekillerine ve içinde fiilimsi bulunan cümlelerin yapı özelliklerine dikkat çekilir.” ifadeleriyle açıklanmıştır. 8. sınıf düzeyinde yer alan “Yazım kurallarını kavrayarak uygular.” kazanımında ele alınacak yazım kuralları “Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.), soru eki mi’ nin, bağlaç olan de ve ki’ nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı” şeklinde açıklanmıştır. 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde “okuma” öğrenme alanında yer alan “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” amaç ve kazanımı “Okuma sürecinde karşılaşılan, olay ve düşüncelerin yönünü değiştiren “ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, bir de ne göreyim, ... ise” vb. kelime, kelime grubu ve ifadelerin kullanım özelliklerine dikkat çekilir.” ifadeleriyle açıklanmıştır. Kazanımın her kademedeki tekrarı bilginin beceriye dönüşmesi açısından önemlidir.

MEB 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda, 5. sınıf düzeyinde “konuşma” öğrenme alanında “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımı “Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.” ifadeleriyle açıklanmıştır. Aynı kazanım 6. sınıf düzeyinde tekrarlanmıştır. Açıklamaya ek olarak “bununla birlikte, buna rağmen” ifadelerinin eklendiği görülmüştür. Okuma öğrenme alanında “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımı yer almıştır. Söz konusu kazanım, Bloom Taksonomisi’nde değerlendirme basamağı düzeyine uygun biçimdedir. Bu açıdan diğer kazanımlardan ayrılmıştır.

Türkçe eğitiminde temel materyal, ders kitaplarıdır. Teknolojinin etkisi ile ders kitapları dışında farklı materyaller geliştirilse bile kitaplar önemini yitirmemiştir. Ders kitaplarında yer alan metinler ve metin altı sorular dil bilgisi öğretiminde pratik açıdan önemlidir. Metinler, Türkçe eğitiminde araçtır.

Etkinlikler ise öğrencilerin temel dil becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren çalışmalardır. Etkinlikler ölçme değerlendirme sürecinde öğretmen tarafından araç olarak kullanılır. MEB (2019), etkinliklerin öz değerlendirme açısından faydalı olacağını söylemiştir. “Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmelidir.” şeklinde açıklamalara yer vermiştir.

Etkinliklerin, Türkçe Öğretim Programı’ndaki kazanımlarla paralel olması beklenir. 2019 programına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında “bağlaç” etkinlikleri şu şekildedir:

2021- 2022 yılında okutulan Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı incelendiğinde geçiş ve bağlantı ifadelerinin yer aldığı 4 etkinlik olduğu görülür. “Oakland Adası” metni etkinliğinde geçiş ve bağlantı ifadeleri koyu renkle belirtilmiştir. Öğrencilerden bu kelimelerin cümleye nasıl bir özellik kattığını açıklamaları istenmiştir. Başka bir etkinlikte ise boşluk doldurma sorularına yer verilmiştir. Öğrencilerden boşlukları uygun geçiş ve bağlantı ifadeleriyle doldurmaları beklenmiştir. Etkinliklerde sıklıkla kullanılan geçiş ve bağlantı ifadeleri; “ama, fakat, lakin, oysaki, başka bir deyişle, aksi takdirde, özellikle, ilk olarak, son olarak, o halde” şeklindedir.

2021- 2022 yılında okutulan MEB Yayınları 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı incelendiğinde “Yemek, İçmek, Sindirmek” adlı metinde bağlaç etkinliğine yer verildiği görülmüştür. Etkinlik, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı ile ilişkilidir. Etkinlikte “çünkü, hâlbuki, ve, fakat, ile” bağlaçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerden bu bağlaçları boş bırakılan yerlerde uygun biçimde kullanmaları beklenmiştir. “De” bağlacı etkinlikte yer almamıştır. Bora (2016), 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki sözcük türlerinin metin türlerine göre dağılımını incelemiştir. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda bağlaçlar en az kullanılan ikinci sözcük olmuştur.

2021- 2022 yılında okutulan Özgün Yayıncılık 7. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı incelendiğinde “ki” bağlacının yazımı etkinliğine “Bir Mustafa Kemal Vardı” metninde yer verildiği görülmüştür. Etkinlikte öğrencilerden doğru

ve yanlış yazılan “ki” bağlacını ayırt ederek belirtmeleri istenmiştir. Aynı sınıf düzeyinde “Ninenin Kitabı” adlı okuma metni etkinliğinde ise “da, de” bağlacının yazımı ile ilgili etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden “de” bağlacının doğru ve yanlış yazımını ayırt etmeleri beklenmiştir. Arpağ (2016), 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük türlerinin metin türlerine göre dağılımını incelemiştir. Fıkra türünün “de” bağlacının en sık kullanıldığı metin türü olduğunu tespit etmiştir.

2021- 2022 yılında okutulan MEB Yayınları 8. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı’nda geçiş ve bağlantı ifadeleri etkinliğine rastlanmıştır. “Kınalı Ali’nin Mektubu” okuma metninde geçiş ve bağlantı ifadelerine yer verilmiştir. Bu paragraftaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin öğrenciler tarafından tespit edilerek metne olan katkısının açıklanması istenmiştir.

I. Bağlaç Öğretimi

Bağlaç öğretimi, uzun yıllardır okullarda öğretimi gerçekleştirilen fakat tam anlamıyla başarıya ulaşamayan bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkar. Bağlaç, kelime türleri öğretiminde öğrenciye kazandırılır. Öğrenciler bağlacın anlama olan katkısını ve doğru yazımını kavramakta sorun yaşar. Öğrencilerin en çok sorun yaşadığı bağlaçlar ise “de” ve “ki” bağlaçlarıdır. Bu bağlaçların ek durumları ile karıştırılması yazma sürecini olumsuz yönde etkiler. Geçmişten bu yana bağlaçlarının öğretiminde birçok sorunla karşılaşıldığı görülmüştür. Davranışçı yaklaşım esas alınarak gerçekleşen bağlaç öğretiminde, öğrenci bilgiyi ezberlemekte fakat uygulamaya koyma konusunda sorun yaşamaktadır. Başka bir deyişle ek ve bağlacın tanımını yapabilen öğrenci, yazma sürecinde ek ve bağlaç ayırımına varamamaktadır. Araştırmacılar bağlaç öğretimine yönelik çok fazla ürün ortaya koymamıştır. Bağlaç öğretimi günümüzde hem araştırmacılar hem de öğretmenler tarafından ihmal edilmiştir. Yazma hatalarını tespit eden çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin “de” ve “ki” bağlaçlarını yazmada büyük sorun yaşadığı görülmüştür. Bağlaç öğretiminin geleneksel yöntemden farklı biçimde öğretilmesi amacıyla hazırlanmış bazı yöntem teknik, etkinlikler incelenmiştir:

Göçer (2008: 106), çözümlene yöntemi ile dil bilgisi öğretimine değinmiştir. Çözümlene yöntemi esas alındığında bazı ilkelere dikkat edilmesi gereken söyleyen (Göçer, 2008 akt., Göğüş, 1978) bağlaçlara değinmiştir.

“Bağlaçlar, cümlede bağlama görevindeyken cümlenin herhangi bir ögesi değildir.” (Akbayır, 2006: 125 akt., Göçer, 2008: 6). Göçer, Türkçe öğretiminde bağlaçların cümle dışı öge olduğunu söylemiştir.

İşcan ve Kolukısa (2005: 302), dil bilgisi öğretiminin sorunlarını ve çözüm önerilerini incelemiştir. Dil bilgisi öğretiminde imlâ kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olma sorununa dikkat çekmiştir. “De” bağlacı öğretimine değinmiştir. Bulunma hâli eki ile “de” bağlacının farkını öğretirken içinde “de” bağlacının ve “-de” bulunma hâli ekinin yer aldığı bir cümleden yola çıkarılması gerektiğini söylemiştir. Örnek cümleden hareketle “de” bağlacının cümleden çıkarıldığında anlamın bozulmadığını fakat “-de” bulunma hâli ekini çıkardığımızda ise anlamın bozulduğuna dikkat çekilir. “*Dün halı sahada bizim de maçımız vardı.*” cümlesini “*Dün halı sahada bizim maçımız vardı.*” şeklinde “de” bağlacını çıkararak okuttuğumuzda anlamın değişmediğini ancak aynı cümleyi “*Dün halı saha bizim de maçımız vardı.*” şeklinde “-de” ekini çıkararak okuttuğumuzda ise anlamın bozulduğunu gösteririz.

Temizkan (2012), dil bilgisi konularının ezberden uzak, kalıcı olabilmesi için mutlaka metin biriminden hareket edilmesi gerektiğini söylemiştir. Dil bilgisi öğretimi metinler üzerinde bağlam temelli gerçekleşmelidir. Dil yapılarının işlevleri büyük ölçüde bağlamla ilgilidir. Bağlam içinde öğretilmeyen dil bilgisi konuları, öğrencilerin uygulama yapma konusunda sorun yaşamasına yol açar. Öğrenciyi düşünmeye sevk etmek, kuralları birebir vermektense bir bağlam içinde sunarak öğrencilerin keşfetmesini sağlamak öğrenilmesi beklenen şeylerin akılda kalmasını sağlar. Bu durumu pekiştirmek için bazı uygulamalar yapılır. Temizkan (2012: 148), bağlam temelli bağlaç öğretimine uygun etkinlik örneği geliştirmiştir. Etkinlik aşağıdaki gibidir:

ERHAN OKULA BAĞLANIYOR

Erhan çok zeki ama tembel bir öğrencidir. Üstelik okula da pek gitmemektedir. Oysa çalışsa çok başarılı bir öğrenci olabilir. Ancak onun akli kısa yoldan zengin olmaktadır. Bir gün okul müdürü Erhan'ı yanına çağırır ve ona ne ders çalışıyorsun ne de okula geliyorsun. Kendini düşünmüyorsan aileni düşün “Emek olmadan yemek olmaz.” der.

A. *Koyu renkli yazılmış kelimeleri inceleyiniz. Yukarıdaki metni koyu renkli yazılmış kelimeleri çıkararak okuyun. Anlamda nasıl bir değişiklik olduğunu açıklayın.*

B. *Aşağıdaki cümlelere uygun bağlaçları yerleştirin.*

Çok yoruldu.....uyuyuverdi.

Gelmek isterim.....çok işim var.

Ona haber verdik.....mektup da yolladık.

Onlar top oynuyor.....biz ders çalışıyorduk.

Bir zamanlar.....okuyor.....çalışıyordum.

C. *Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları bağlaçları uygun şekilde doldurunuz.*

*Peşinden koştum **ancak**.....*

*Okula gelemedim **çünkü**.....*

*Herkes güliyordu **yalnız**.....*

Onan (2017: 2632), dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşımı ele almıştır. Sentezci yaklaşım hem davranışçı hem yapılandırıcı yaklaşımın özelliklerini taşır. Ontolojik farkındalık oluşturma, konu anlatımı aşaması, kavratma aşaması, pragmatik aşama olmak üzere dört başlıkta analiz edilmiştir. Bağlaç öğretiminde ontolojik farkındalık önemlidir. Tüm kelime türlerinin metin içerisindeki işlevleri iki boyutlu olarak gösterilmelidir. Böylece, kelime türlerinden herhangi birinin olmadığı bir metinde ortaya çıkan anlamsal bozukluklar birebir gözlenmiş olur. Bu aşamada bağlacın işlevi öğrenci tarafından sorgulanır. Konu anlatımı aşamasında kavram haritası, bilgi haritası kullanılır. Kavrama ve kavratma aşamasında bilginin anlaşılma düzeyi kontrol edilir. Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru- yanlış soruları kullanılabilir. Pragmatik aşama geniş bir zaman dilimini oluşturur. Bu aşamada kuralın yoğun olarak kullanıldığı metinlere yer verilir. Yıl boyunca yaptırılan okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarında, daha önce üzerinde durulmuş yapı ve kurallara sürekli dikkat çekilir.

Sönmez ve Aydemir (2021: 235), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bağlaçların öğretimini incelemiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bağlaç

öğretiminde kullanılabileceğini söylemiştir. Bağlaç öğretiminin öğrencinin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma gibi farklı bilişsel becerileri kullanacağı şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Konular kazandırılırken düz anlatım yöntemi, ezber stratejisi kullanılmamalıdır. Bunun yerine farklı strateji, yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır. Bağlaçlar ayrı içerik olarak değil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilişkilendirilerek verilmelidir.

Çolak (2013: 138), bağlaç öğretiminde ki’li birleşik cümle sorununa değinmiştir. Ki’li birleşik cümleler Farsça kökenlidir, Türkçenin kurallarına uymaz. Türkçede asıl cümle sonda yer alırken ki’li birleşik cümlede durum tam tersidir. Bu cümle türü, Türkçede birleşik cümle olarak ifade edilen yapılarla uyum göstermez. Ki’li birleşik cümlelerde birbirinden bağımsız halde birer cümle olan iki ayrı cümlenin birbirine bağlanması söz konusudur. Bu yapı, içerisinde fiilimsi bulunan girişik birleşik cümle şeklinde ifade edilen cümle yapısından farklıdır. Farsça bir yapı olup Türkçenin kurallarına tam olarak uymasa da bu yapıyı, oluşum özellikleri bakımından çok benzediği bağlı cümleler grubuna dâhil etmek uygun olur.

Dil bilgisi öğretiminde akılda kalıcılığı artırmak amacıyla sıklıkla kodlama yöntemine başvurulmuştur. Balyemez (2017: 57), bağlaç öğretiminde kodlama yönteminin yol açtığı karışıklığı incelemiştir. Öğretmenler tarafından “ki” bağlacının bitişik yazıldığı istisna kelimeleri öğretmek için “sombahçem” kodlaması uzun yıllardır kullanılır. Bu kodlama bitişik yazılan kelimelerin baş harflerinden oluşur. Sanki, oysaki, mademki, belki, halbuki, çünkü, meğerki bitişik yazılan kelimelerdir. “sombahçem” kodlamasındaki a ve e harflerini karşılayan herhangi bir bağlaç yoktur. Fakat zaman içinde bilgi kirliliği nedeniyle “e” harfine karşılık “eğer ki” kelimesi kodlamada kullanılmıştır. Bu kelime öğretmen ve öğrenciler tarafından sorgulanmadan yıllarca bitişik yazılmıştır. İllaki kelimesi kodlamada yer almaz. Fakat son yıllarda kodlama “sombahçemi” şeklinde değiştirilerek illaki kelimesinin yazımının değiştiği söylenmiştir. Oysa illaki 29 yıldır bitişik yazılır. Bağlaç öğretiminde bu karışıklığın nedeni TDK, öğretmen ve ders kitapları kaynaklıdır. TDK yazım kurallarını daha açık ifade etmelidir. Öğretmenler güncel kılavuzdan bilgileri teyit etmeli, yanlışlık varsa

öğrencileri uyarmalıdır. Ders kitaplarında bu gibi kodlamalar açık ve anlaşılır biçimde yer almalıdır.

İnan Yıldız ve Benzer (2022: 770), öğretmenlerin dil bilgisi konuları ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Sınıf öğretmenleri, bağlaç öğretiminin ilkökul seviyesine uygun olduğunu söylemiştir. Çocuklar 7 yaşından itibaren bağlaçları kullanmaya başlar. 11-12 yaşlarında tam ve yerinde kullanır. Öğretmenler ilkökul çağındaki öğrencilerin bağlaç öğretimine bilişsel açıdan uygun olduğunu söylemiştir. Kelime türlerinin öğretimi zincir gibi birbiri ile ilişkilidir. Bu açıdan geç kalınmış bağlaç öğretimi diğer kelime türlerinin öğretimini olumsuz etkiler.

Çakmak (2015: 129), ortaokullarda edat, bağlaç, ünlem öğretiminin durumunu incelemiştir. Benzer sonuçlara ulaşmıştır. Türkçe öğretmenleri bağlaç öğretimini genel olarak yetersiz bulmaktadır. Bağlaçların öğretim programındaki yerinden memnun değildir. Bağlaçlar öğretim programında yeterince yer almamaktadır. Bağlaç öğretiminin yapıldığı 6. sınıf seviyesi uygun bir seviye değildir. 6. sınıf düzeyinde çok fazla dil bilgisi konusu yer almaktadır. 6. sınıf dil bilgisi konuları hafifletilmelidir. Bağlaç öğretiminin yapıldığı zaman aralığı (mayıs- haziran) uygun değildir. Türkçe öğretmenleri ders kitabında yer alan bağlaç etkinliklerini yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler yetersiz imkânlar nedeniyle sıklıkla soru-cevap, düz anlatım, buluş yöntemlerine başvurmaktadır. Diğer kelime türlerine nazaran daha soyut bir yapıya sahip olan bağlaçların öğretimi yetersiz kalmaktadır.

Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için geleneksel öğretimde dikte yöntemi sıklıkla karşımıza çıkar. Dikte yönteminin verimliliği araştırmacılar tarafından uzun süre göz ardı edilmiştir. Buna karşılık Hamzadayı ve Çetinkaya (2013: 135), dikte yönteminin bilişsel yönü güçlü bir yöntem olduğunu söylemiştir. İlk etapta öğrencilerin zihninde problem durumu oluşturan bu yöntem hem dinleme hem yazma becerisini değerlendirme fırsatı verir. Bağlaç öğretiminde kullanımı etkili ve verimli sonuçlar ortaya çıkarır. Hamzadayı ve Çetinkaya (2013), dikte yöntemi ile gerçekleşen öğretimin sonucunda öğrencilerin bağlaçları yazma durumunda yüzde elli iyileşme olduğunu ifade etmiştir. “De, ki” eki ve bağlacının öğrenciler tarafından karıştırılma durumu benzer düzeyde iyileştirme göstermiştir. Sonuçlardan yola çıkarak dikte yönteminin bağlaç öğretiminde kullanılması gerektiği söylenebilir. Yöntem hem

öğretim hem değerlendirme sürecinde yarar sağlamıştır. Bu yöntemde kullanılacak metinler öğrencilerin gereksinim ve ilgileri ile ters düşmemeli, çok uzun olmamalıdır. Uygulama esnasında öğretmen kısa bir paragrafı normal hızda okur. İkinci aşamada üç ya da dört sözcüklük kısa öbek birimleri okur ve her öbektten sonra bekler. Bekleme sürecinde öğrenciler duyduklarını tam olarak yazar. Son olarak öğretmen paragrafın tümünü okur ve öğrenciler yazdıklarını kontrol eder.

Sözcük türleri öğretiminde öğrenciler sıklıkla kavram yanılgısı sorunu yaşar. Bu yanılgılar sözcük türlerini ayırt etmeyi zorlaştırır. Öğrenciler çoğu sözcük türünü birbiri ile karıştırmakta, aralarındaki farkı belirleyememektedir. Çiftlik Akçakkaya (201: 73), kavram yanılgılarını gidermede çalışma kağıtlarının etkililiğini incelemiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu edat ve bağlaç konusunda kavram yanılgısı yaşamaktadır. Geleneksel yöntemle gerçekleşen sözcük türleri öğretiminde kavram yanılgılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışma yaprakları ile gerçekleşen sözcük türleri öğretimi kavram yanılgılarını gidermede ve kavram öğretiminde daha başarılı olmuştur. Sonuçlardan yola çıkarak bağlaç öğretiminde ortaya çıkan kavram yanılgılarının çalışma yaprakları ile giderildiği söylenebilir. Kavram yanılgısı ortadan kalkan öğrenci, kavramlar arasında anlamlı bağlantılar kurar. Çalışma yaprakları, sözcük türüne özgü olan bilgiyi zihinde daha iyi yapılandırır. Çalışma yapraklarının öğrencileri iş birlikçi öğrenmeye teşvik edecek biçimde olması önemlidir. Ön bilgileri harekete geçirecek sorulara yer verilir. Böylece yeni bilgiler zihinde yapılır. Çiftlik Akçakkaya (2011: 103), kavram yanılgılarını gidermek amacıyla çalışma yapraklarının yanı sıra öğretim programına “Edat ve bağlacı ayırt eder.” şeklinde yeni kazanımlar eklenebileceğini söylemiştir. Çalışma yapraklarında bağlaç öğretimine ilişkin yer alan bazı etkinlikler aşağıdaki gibidir:

“1. “Hiddetle çocuğu ileriye itti. Bir türlü kendini toparlayamayan çocuk sendeleyip yere düştü.” Cümlelerinde aşağıdaki kelime türlerinden hangisi yoktur?

A) Edat B) Zamir C) Bağlaç D) Fiil

21. “yalnız” kelimesi, aşağıdaki cümlelerin hangisinde “bağlaç” olarak kullanılmıştır? A) Güzel yalnız biraz renksiz. B) Tepedeki evde yalnız oturuyor.

C) *Koskoca evde yalnızdım. D) Şehirde yalnız dolaşıyormuş.*

22. *O güzel yıllardan geriye pek bir şey kalmadı ne yazık ki.*

Bu cümlede altı çizili kelimelerden hangisinin türü yanlış verilmiştir?

A) *O: Sıfat* B) *Geriye: İsim* C) *Bir: Zarf* D) *Ki: Bağlaç*”

(Çiftlik Akçakkaya, 2011: 144).

Tekşan (2012), atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğini incelemiştir. Atasözleri dil bilgisi öğretiminde örnek metin olarak kullanılabilir. Dil bilgisi kuralları atasözlerinden hareketle kazandırıldığında aktif öğrenme gerçekleşir. Atasözleri öğrencilerin ilgisini çekecek yapıdadır, kolay öğrenilir. Atasözlerinden yola çıkarak öğrenilen dil bilgisi kuralları kolay öğrenilebilir ve bu öğrenme kalıcı olur. Atasözleri dilin en doğal örneklerini sunar. Her dil bilgisi kuralı ile ilgili atasözü örneği bulmak mümkündür. Atasözleri yalnızca dil bilgisi kurallarını öğretmekle kalmaz öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenme imkânı verir. Bağlaç öğretimi gerçekleştirilirken öğrencilere örnek cümle sunulabilir. Sezdirme yöntemi esas alınır. Öğrenci atasözünden hareketle bağlacın cümledeki görevini sezer. Ki’li bağlı cümlelerin öğretiminde kullanılacak atasözleri “*Ağır git ki yol alasın. Elin ağzı torba değil ki büzesin. Yalanın kemiği yok ki boğazına bata.*” şeklindedir. Atasözlerinde en çok kullanılan bağlaçlar “da... da, ya... ya, hem... hem, ne... ne, ile, ki” bağlaçlarıdır. Bu bağlaçların öğretiminde “*Gel demek kolay ama git demek güçtür. Arayan Mevlasını da bulur, belasını da. Bir ağaçta gül de biter diken de. Çivi çıkar ama yeri kalır. Hısım hısmın ne öldüğünü ister ne onduğunu. Kardeş kardeşin ne öldüğünü ister ne onduğunu. Ya işten artar ya dışten. Kızı gönlüne bırakırsan ya davulcuya varır ya zurnacıya. İstenmeyen aş ya karın ağrıtır ya baş.*” atasözleri kullanılabilir (Tekşan, 2012: 319). Böylece herhangi bir dayatma olmadan öğrenci kendiliğinden dil bilgisi kuralını öğrenir. Kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerde kalıcılık ve uygulanabilirlik daha fazladır. Öğrenci kuralları uygulama konusunda başarı gösterir. Aynı zamanda atasözü öğretimi ile öğrencinin söz varlığı da gelişmiş olur. Dil bilgisi öğretiminin yanı sıra öğrencilerin anlatım yetenekleri de gelişir.

Çiçek ve Karatay (2023), -de eki ve de bağlacının işlevsel dil bilgisine göre öğretimini incelemiştir. İşlevsel dilbilgisi yaklaşımına göre dilsel birimin bir işlevi vardır. Bu işlev, diğer dilsel birimlerle kurduğu ilişkiyle değerlendirilir.

Yaklaşımına göre “de”nin içinde bulunduğu tümcede diğer öğelerle kazandığı yer, zaman, durum, bağlaç işlevi metindeki bağlamdan hareketle öğrenciye sezdirilir. Öğrencilere -de/de’nin kullanım işlevleri “Bu -de/de sayesinde (yer, zaman, durum, bağlaç) hangi anlam işlevi ortaya çıkmıştır?” ve “- de/de bu tümceye hangi anlamı katmıştır?” gibi sorularla öğretilir. Kullanım işlevine göre ayrı veya bitişik yazımına dikkat çekilir. Bununla birlikte işlevsel dil bilgisi dört temel dil becerisi ile ilişkilidir. Çiçek ve Karatay, uygulama aşamasında boşluk doldurma şeklinde hazırlanan dinleme etkinliğine yer verir. Uygulamada sesli okuma metinleri yerine dijital kayıtlara da yer verilir. Dijital kayıtlar ile ek ve bağlaç arasındaki fonetik farklılıklar ayırt ettirilir. Bağlaç olan “de” vurguyu kendinden önceki sözcüğe aktarır. Dinleme ve okuma etkinlikleri ile vurgu öğrencilere fark ettirilir. Uygulamalar sonucunda de’nin yazımı ile ilgili anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bağlaç öğretiminde sıklıkla yapılan hataların başında öğretmen tarafından kuralın ezberletilmesi gelir. Öğretmen, “bağlaç olan de ve ki ayrı yazılır” kuralını öğrenciye ezberleterek öğretimi gerçekleştirir. Bu öğretim ezbere dayalı, uygulama yapmaya imkân sağlamayan, öğrenci tarafından ders sonunda unutulmuş kuru bilgi içerir. Öğrenci, sınav öncesi kuru bilgiyi ezberler. Günlük yaşamında bilgiyi kullanamaz. Bunun önüne geçebilmek için bağlaç öğretiminin uygulamaya dayalı gerçekleşmesi gerekir. Öğretmen kuralı direkt vermemeli, sezdirmelidir. Derse başlamadan önce ön bilgileri harekete geçirmeye dayalı etkinliklere yer vermelidir. Öğrencilerin okul yaşamında sıklıkla kendilerine ve öğretmenlerine sorduğu “Bu bilgi ne işimize yarayacak?” sorusu öğretmen tarafından dersin başında cevaplanmalıdır. Kural sezdirme aracı ise metinler, atasözleri veya anekdotlar olmalıdır. Bağlacın metindeki yeri ve anlamı bu araçlarla öğrenciye sezdirilmeli, öğrencinin kuralı kendisinin uygulama temelinde keşfetmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci, öğrendiği kuralları uygulama aşamasında başarı gösterir. (Güneş, 2013: 179), sezdirme yönteminin dilin soyut kurallarını ezberlemeye değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik olduğunu söyler. Öğrencilere dili sorgulama, araştırma yapma ve düşünme imkânı veren bu yöntemde dilin kuralları anlayabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir. Bu doğrultuda boşluk doldurma etkinliklerinden yararlanılabilir. Boşluk

doldurma etkinlikleri ile öğrenci bağlacın cümledeki görevini ve cümleye kattığı anlamı kavrar.

III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi açıklanmıştır.

A. Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Nicel yöntem modelinde ilişkisel tarama yöntemi, nitel yöntem modelinde olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. “Tarama yönteminde, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amaçlanır” (Büyüköztürk, vd. 2017, ss: 15). “İlişkisel tarama yönteminde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği eğer değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır” (Karasar, 2011: 21). “Olgubilim yönteminde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılır” (Büyüköztürk, vd., 2017, ss: 21).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileridir. 2021-2022 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çizelge 2. Cinsiyete ve sınıfa göre dağılım

Sınıf	Kadın	%	Erkek	%
1.sınıf	11	13,75	9	11,25
2.sınıf	15	18,75	5	6,25
3.sınıf	15	18,75	5	6,25
4.sınıf	11	13,75	9	11,25
N	52	65	28	35

Çizelge 1’de çalışma grubundaki kadın ve erkek öğrenci sayıları gösterilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 80 öğrenciden 52’sinin (%65) kadın, 28’inin (%35) erkek öğrenci olduğu görülmüştür.

C. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini; öğrenciler tarafından yazılan dikte çalışması, görüşme soruları, test çalışması ve yanlış çözümlene çalışması oluşturmaktadır. Öğrencilere yaklaşık 1.5 sayfalık bir metin dikte ettirildikten sonra açık uçlu sorular yönetilmiştir. Daha sonra öğrencilere yanlış çözümlene çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerden ilgili metindeki “de” ve “ki” yanlışlarını tespit etmeleri istenmiştir. Son olarak öğrencilere 20 soruluk test çalışması uygulanmıştır.

Dikte Çalışması Verilerinin Toplanması Süreci: Verileri toplamak amacıyla ilk olarak etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra öğretim elemanları ile görüşülerek uygulama konusunda planlama yapılmıştır. Araştırmacı dikte çalışması verilerini toplamak üzere 1, 2, 3 ve 4. sınıf derslerine katılmıştır. Dikte çalışması araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Görüşme Soruları Verilerinin Toplanması: Türkçe öğretmeni adaylarına “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik 7 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Açık uçlu sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman görüşü alınmıştır.

Yanlış Çözümlene Metni Verilerinin Toplanması: Veri toplama aracı olarak fabl kullanılmıştır. Fabl araştırmacı tarafından düzenlenmiş, “de” ve “ki” bağlaçları eklenmiştir. Fabлда bazı “de” ve “ki” bağlaçları yanlış yazılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarından yanlış yazılan “de” ve “ki” bağlaçlarını tespit etmesi istenmiştir. Yanlış yazılan “de” ve “ki” bağlaçlarını Türkçe öğretmeni adayları yuvarlak içine alarak tespit etmiştir. Bu çalışmada süre sınırı uygulanmamıştır.

Test Çalışması Verilerinin Toplanması: Bu aşamada 20 soruluk test çalışması kullanılmıştır. Test çalışması araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman görüşü alınmıştır. Çalışmada 10 “de” bağlacı, 10 “ki” bağlacına yönelik test sorusu yer almıştır. Test çalışması 20 dakikalık süre sınırı ile uygulanmıştır.

D. Verilerin Analizi

Öğrencilerin çalışmalarından elde edilen veriler “de” ve “ki” bağlaçlarının kullanımı açısından sınıflandırılmıştır.

Dikte Çalışması Verilerinin Analizi: Toplamda 80 adet dikte çalışması derinlemesine incelenmiştir. “De” ve “ki” bağlaçlarının kullanımı bakımından incelenmesi hedeflenen çalışma tek tek analiz edilmiştir. Dikte çalışmasındaki “de” ve “ki” bağlaç yazım yanlışları tespit edilerek puanlama yapılmıştır. Sınıf ve cinsiyet bakımından analizi yapılmıştır.

Görüşme Soruları Verilerinin Analizi: 80 öğrenciye 7 tane görüşme sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçları algılarına yönelik inceleme yapılması hedeflenen çalışma tek tek analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiş, geçersiz görüşler tespit edilmiştir. Geçerli görüşler kategorize edilmiş, sınıf ve cinsiyet bakımından analizi yapılmıştır.

Yanlış Çözümleme Verilerinin Analizi: 80 adet yanlış çözümleme çalışması derinlemesine incelenmiştir. Öğrencilerin yanlış yazılan “de” ve “ki” bağlaçlarını tespit edebilme durumu puanlanmıştır. Sınıf ve cinsiyet bakımından analizi yapılmıştır.

Test Çalışması Verilerinin Analizi: 80 adet test çalışması derinlemesine incelenmiştir. Öğrencilerin test çalışmasındaki doğru yanıtlarına puanlama yapılmıştır. Puanlamaların sınıf ve cinsiyet bakımından analizi yapılmıştır.

IV. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, veri toplama yöntemi ile elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları tespit edilmiş, aritmetik ortalamaları ve bağlaçlara yönelik algıları tablolastırılmıştır.

A. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarına ilişkin bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarına yönelik genel bir bakış sağlanmıştır.

Çizelge 3. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “de” bağlacı kullanma durumları

Sınıf	N	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümleme (\bar{x})	Test (\bar{x})
1. sınıf	20	74	65	63
2. sınıf	20	96	81	76
3. sınıf	20	95	87	84
4. sınıf	20	92	84	89

Çizelge 3. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyesine göre “de” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Tüm sınıf seviyelerinde 20 Türkçe öğretmeni adayını araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 74; yanlış çözümleme çalışmasındaki aritmetik ortalaması 65; test çalışmasındaki ortalamasının 63 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 96; yanlış çözümleme çalışmasındaki aritmetik ortalaması 81; test çalışmasındaki ortalamasının 76 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 95; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 87; test çalışmasındaki ortalamasının 84 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 92; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 84; test çalışmasındaki ortalamasının 89 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın 2. sınıf seviyesinde 96; en düşük aritmetik ortalamanın 1. sınıf seviyesinde 74 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın 3. sınıf seviyesinde 87; en düşük aritmetik ortalamanın 1. sınıf seviyesinde 65 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre test çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın 4. sınıf seviyesinde 89; en düşük aritmetik ortalamanın 1. sınıf seviyesinde 63 olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların sınıf seviyesine göre aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 74; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 63 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 96; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 76 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 95; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 84 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 92; en düşük aritmetik ortalaması yanlış çözümlene çalışmasında 84 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada en yüksek aritmetik ortalamanın 2. sınıf seviyesinde dikte çalışmasında 96; en düşük aritmetik ortalamanın 1. sınıf seviyesinde test çalışmasında 63 olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “de” bağlacı kullanma durumları

Cinsiyet	N	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümleme (\bar{x})	Test (\bar{x})
Kadın	52	93	82	83
Erkek	28	82	74	70

Çizelge 4. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “de” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde dikte çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 93; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 82 olduğu tespit edilmiştir.

Yanlış çözümleme çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 82; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 74 olduğu tespit edilmiştir.

Test çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 83; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 70 olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında 93; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında 82 olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük aritmetik ortalamasının yanlış çözümleme çalışmasında 82; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük aritmetik ortalamasının test çalışmasında 70 olduğu tespit edilmiştir.

Her iki cinsiyette en yüksek aritmetik ortalamanın dikte çalışmasında olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının tüm çalışmalarda erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 5. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “de” bağlacı kullanma durumları

Sınıf seviyesi	Kadın			Erkek		
	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})
1. sınıf	78	68	73	68	62	51
2. sınıf	98	80	82	92	84	60
3. sınıf	96	88	86	94	82	80
4. sınıf	98	90	90	85	76	88

Çizelge 5. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “de” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Tüm sınıf seviyelerinde 20 Türkçe öğretmeni adayını araştırmaya katılmıştır.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 78; 1. Sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 68 olduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 68; 1. Sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 62 olduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 73; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 51 olduğu bulgulanmıştır.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 98; 2. Sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 92 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 80; 2. Sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 84 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 82; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 60 olduğu bulgulanmıştır.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 96; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 82 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 86; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 80 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 98; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 85 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 90; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 76 olduğu bulgulanmıştır.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 90; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki en yüksek aritmetik ortalamanın dikte çalışmasında 98 ile 2. ve 4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarına ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadaki en düşük aritmetik ortalamanın test çalışmasında 51 ile 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarına ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Tüm sınıf seviyelerinde ve tüm çalışmalarda kadın adayların, erkek adaylardan daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yalnızca 2. sınıf düzeyinde, yanlış çözümlene çalışmasında 84 ile kadın Türkçe öğretmeni adaylarından yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek farkın 1. ve 2. sınıf düzeyinde test çalışmasında olduğu tespit

edilmiştir. 1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 73; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 51 olduğu tespit edilmiştir. 1. sınıf düzeyinde test çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 22 olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 82; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 60 olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyinde test çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 22 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en düşük farkın 3. ve 4. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 96; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94 olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf düzeyinde dikte çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 2 olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 90; 4. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88 olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf düzeyinde test çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 2 olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 6. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “ki” bağlacı kullanma durumları

Sınıf	N	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümleme (\bar{x})	Test (\bar{x})
1. sınıf	20	75	75	63
2. sınıf	20	92	83	78
3. sınıf	20	94	86	86
4. sınıf	20	91	82	90

Çizelge 6. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyesine göre “ki” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Tüm sınıf seviyelerinde 20 Türkçe öğretmeni adayı araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 75; yanlış çözümleme çalışmasındaki

aritmetik ortalaması 75; test çalışmasındaki ortalamasının 63 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 92; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 83; test çalışmasındaki ortalamasının 78 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 94; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 86; test çalışmasındaki ortalamasının 86 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 91; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 82; test çalışmasındaki ortalamasının 90 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın 3. sınıf seviyesinde 94; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde 75 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamasının 3. sınıf seviyesinde 86; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde 75 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre test çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamasının 4. sınıf seviyesinde 90; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde 63 olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların sınıf seviyesine göre aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte ve yanlış çözümlene çalışmasında 75; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 63 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 92; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 78 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 94; en düşük aritmetik ortalaması yanlış çözümlene ve test çalışmasında 86 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 91; en düşük aritmetik ortalaması yanlış çözümlene çalışmasında 82 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada en yüksek aritmetik ortalamanın 3. sınıf seviyesinde dikte çalışmasında 94; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde test çalışmasında 63 olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 7. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “ki” bağlacı kullanma durumları

Cinsiyet	N	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})
Kadın	52	90	82	83
Erkek	28	84	80	73

Çizelge 7. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “ki” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Araştırmaya 52 kadın, 28 erkek Türkçe öğretmeni adayları katılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde dikte çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 90; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 84 olduğu tespit edilmiştir.

Yanlış çözümlene çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 82; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 80 olduğu tespit edilmiştir.

Test çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 83; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 73 olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında 90; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında 84 olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük aritmetik ortalamasının yanlış çözümlene çalışmasında 82; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük aritmetik ortalamasının test çalışmasında 73 olduğu tespit edilmiştir.

Her iki cinsiyette en yüksek aritmetik ortalamanın dikte çalışmasında olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının tüm çalışmalarda erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 8. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “ki” bağlacı kullanma durumları

Sınıf seviyesi	Kadın			Erkek		
	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})
1. sınıf	75	75	69	75	74	56
2. sınıf	94	84	84	85	80	60
3. sınıf	94	86	88	93	88	82
4. sınıf	93	83	88	88	81	93

Çizelge 8. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “ki” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 75; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 75 olduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 75; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 74 olduğu tespit edilmiştir.

1. Sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 69; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 56 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 85 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 84; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni

adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 80 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 84; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 60 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 93 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 86; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 82 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 93; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 83; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 81 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 93 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki en yüksek aritmetik ortalamanın dikte çalışmasında 94 ile 2. ve 3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarına ait olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki en düşük aritmetik ortalamanın test çalışmasında 56 ile 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarına ait olduğu tespit edilmiştir.

1. ve 2. sınıf seviyelerindeki tüm çalışmalarda kadın adayların, erkek adaylardan daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek farkın 2. Sınıf düzeyinde test çalışmasında olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 84; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 60 olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyinde test çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 24 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en düşük farkın 1. ve 3. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 75; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 74 olduğu tespit edilmiştir. 1. sınıf düzeyinde yanlış çözümlene çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 1 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94; 3. Sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 93 olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf düzeyinde test çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 1 olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 9. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları

Sınıf	N	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})
1. sınıf	20	85	73	66
2. sınıf	20	94	88	77
3. sınıf	20	95	87	79
4. sınıf	20	93	85	90

Çizelge 9. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Tüm sınıf seviyelerinde 20 Türkçe öğretmeni adayını araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 85; yanlış çözümlene çalışmasındaki

aritmetik ortalaması 73; test çalışmasındaki ortalamasının 66 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 94; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 88; test çalışmasındaki ortalamasının 79 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 95; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 87; test çalışmasındaki ortalamasının 79 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalaması 93; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalaması 85; test çalışmasındaki ortalamasının 90 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın 3. sınıf seviyesinde 95; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde 85 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamasının 2. sınıf seviyesinde 88; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde 73 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre test çalışmasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek aritmetik ortalamasının 4. sınıf seviyesinde 90; en düşük aritmetik ortalamasının 1. sınıf seviyesinde 66 olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların sınıf seviyesine göre aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 85; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 65 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 94; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 77 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması dikte çalışmasında 95; en düşük aritmetik ortalaması test çalışmasında 79 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalaması test çalışmasında 90; en düşük aritmetik ortalaması yanlış çözümlene çalışmasında 83 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada en yüksek aritmetik ortalamasının 4. sınıf seviyesinde test çalışmasında 90; en düşük aritmetik ortalamasının 1. Sınıf seviyesinde test çalışmasında 66 olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 10. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları

Cinsiyet	N	Dikte (\bar{x})	Yanlış çözümlene (\bar{x})	Test (\bar{x})
Kadın	52	94	86	82
Erkek	28	88	79	73

Çizelge 10. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

Araştırmaya 52 kadın, 28 erkek Türkçe öğretmeni adayları katılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde dikte çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 94; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 88 olduğu tespit edilmiştir.

Yanlış çözümlene çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 86; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 79 olduğu tespit edilmiştir.

Test çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 82; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının 73 olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında 94; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında 88 olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük aritmetik ortalamasının test çalışmasında 82; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en düşük aritmetik ortalamasının test çalışmasında 73 olduğu tespit edilmiştir.

Her iki cinsiyette en yüksek aritmetik ortalamasının dikte çalışmasında; en düşük aritmetik ortalamasının test çalışmasında olduğu tespit edilmiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının tüm çalışmalarda erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 11. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumları

Sınıf Seviyesi	Kadın			Erkek		
	Dikte Metni (\bar{x})	Yanlış Çözümleme (\bar{x})	Test (\bar{x})	Dikte Metni (\bar{x})	Yanlış Çözümleme (\bar{x})	Test (\bar{x})
1. sınıf	87	75	72	83	70	58
2. sınıf	96	91	83	88	78	60
3. sınıf	95	88	85	94	87	81
4. sınıf	96	87	89	90	83	91

Çizelge 11. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre “de” ve “ki” bağlacı kullanma durumlarını göstermektedir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 87; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 83 olduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümleme çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 75; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 70 olduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 72; 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 58 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 96; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümleme çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 91; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümleme çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 78 olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 83; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 60 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 95; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 87 olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 85; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 81 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 96; 4. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 90 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 87; 4. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 83 olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 89; 4. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 91 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki en yüksek aritmetik ortalamanın dikte çalışmasında 96 ile 2. ve 4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarına ait olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki en düşük aritmetik ortalamanın test çalışmasında 58 ile 1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarına ait olduğu tespit edilmiştir.

Tüm sınıf seviyelerinde ve tüm çalışmalarda kadın adayların, erkek adaylardan daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmektedir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yalnızca 4. sınıf düzeyinde, test çalışmasında

91 ile kadın Türkçe öğretmeni adaylarından yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en yüksek farkın 2. sınıf düzeyinde test çalışmasında olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 83; 2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının test çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 60 olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyinde test çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 23 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında en düşük farkın 3. Sınıf düzeyinde dikte ve yanlış çözümlene çalışmasında olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 95; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 94 olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 88; 3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalamasının 87 olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf düzeyinde dikte ve yanlış çözümlene çalışmasında kadın ve erkek adayların aritmetik ortalama farkının 1 olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 12. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” bağlacı aritmetik ortalamaları ile “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının farkı

Sınıf	Kadın									Erkek								
	Dikte metni			Yanlış Çözümlene			Test			Dikte metni			Yanlış Çözümlene			Test		
	“de” (\bar{x})	“ki” (\bar{x})	far k	“de” (\bar{x})	“ki” (\bar{x})	far k	“de” (\bar{x})	“ki” (\bar{x})	far k	“de” (\bar{x})	“ki” (\bar{x})	far k	“de” (\bar{x})	“ki” (\bar{x})	far k	“de” (\bar{x})	“ki” (\bar{x})	far k
1. s.	78	75	3	68	75	7	73	69	4	68	75	7	62	74	12	51	56	5
2. s.	98	94	4	80	84	4	82	84	2	92	85	7	84	80	4	60	60	0
3. s.	96	94	2	88	86	2	86	88	2	94	93	1	82	88	6	80	82	2
4. s.	98	93	5	90	83	7	90	88	2	85	88	3	76	81	5	88	93	5

Çizelge 12. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” bağlacı aritmetik ortalamaları ile “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının farkını göstermektedir.

1. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 3; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 7; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 4 olduğu tespit edilmiştir. Test ve dikte çalışmasında “de” bağlacı aritmetik ortalamalarının “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yanlış çözümlene çalışmasında “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının “de” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulgulanmıştır.

1. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 12; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 7; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 5 olduğu ortaya çıkmıştır.

Dikte, yanlış çözümlene ve test çalışmasında “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının “de” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit görülmüştür.

2. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 4; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 4; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 2 olduğu bulgulanmıştır. Test ve yanlış çözümlene çalışmasında “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının “de” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dikte çalışmasında “de” bağlacı aritmetik ortalamalarının “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 7; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 4; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 0 olduğu tespit edilmiştir. Dikte ve yanlış çözümlene çalışmasında “de” bağlacı aritmetik ortalamalarının “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; test çalışmasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

3. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 2; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 2; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 2 olduğu tespit edilmiştir. Dikte ve yanlış çözümlene çalışmasında “de” bağlacı aritmetik ortalamalarının “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; test çalışmasında “ki” bağlacı

aritmetik ortalamalarının “de” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 1; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 6; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 2 olduğu tespit edilmiştir. Yanlış çözümlene ve test çalışmasında “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının “de” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; dikte çalışmasında “de” bağlacı aritmetik ortalamalarının “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. sınıf kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 5; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 7; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 2 olduğu tespit edilmiştir. Dikte, yanlış çözümlene ve test çalışmasında “de” bağlacı aritmetik ortalamalarının “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulgulanmıştır.

4. sınıf erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 3; yanlış çözümlene çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 5; test çalışmasındaki aritmetik ortalama farkının 5 olduğu tespit edilmiştir. Dikte, yanlış çözümlene ve test çalışmasında “ki” bağlacı aritmetik ortalamalarının “de” bağlacı aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulgulanmıştır.

B. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik algılarına ilişkin bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmeni adaylarının açık uçlu sorularda ifade ettikleri görüşler kategorize edilmiş, çizelgelerle gösterilmiştir. Kategoriler “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumları ile ilişkilendirilmiştir.

Çizelge 13. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçları nerelerde kullanılır?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	<i>f</i>	%	Kategoriler	<i>f</i>	%
1	Bağlama görevi	23	60.5	Bağlama görevi	12	75
2	Yazı türleri	6	15.7	Yazı türleri	2	12.5
3	Pekiştirmek	4	10.52	Ayırmak	2	12.5
4	Cümlelerin anlaşılmasını sağlamak	4	10.52			
5	Anlam karışıklığını önlemek	1	2.63			
	Geçersiz	11		Geçersiz	10	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 5 farklı kategoride; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 3 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmektedir. Her iki cinsiyette en çok tekrar eden kategorinin “bağlama görevi” olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda kadın Türkçe öğretmeni adaylarının bağlaçların işlevlerine daha çok dikkat ettiği söylenebilir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma konusunda daha başarılı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bağlaç işlevine dikkat etmeleri ile başarı durumu arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Çizelge 14. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanır mısınız?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	<i>f</i>	%	Kategoriler	<i>f</i>	%
1	Evet	18	43.90	Evet	17	70.83
2	Genellikle	9	21.95	Genellikle	2	8.33
3	Sayılr	6	14.63	Her zaman	1	4.16
4	Bazen	4	9.75	Kısmen	1	4.16
5	Kimi zaman	1	2.43	Hayır	1	4.16
6	Çoğu zaman	1	2.43	Büyük oranda	1	4.16
7	Her zaman	1	2.43	Zaman zaman	1	4.16
8	Mümkün olduğunca	1	2.43			
	Geçersiz	7		Geçersiz	4	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 8, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 7 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin evet (43.90), genellikle (21.95), sayılır (14.63) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin evet (70.83), genellikle

(8.33) olduğu tespit edilmiştir. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanır mısınız?” açık uçlu sorusuna ilişkin görüşler öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ile ilişkilendirilebilir. Görüşler incelendiğinde erkek öğrencilerin öz yeterlilik algılarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öz yeterlilik algısı yükseldikçe başarı oranının düştüğü söylenebilir.

Çizelge 15. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının Türkçedeki yeri sizin için ne ifade ediyor?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	f	%	Kategoriler	f	%
1	Önemli	6	46.15	Önemli	20	76.92
2	Anlam karışıklığını gidermek	3	23	Anlam karışıklığını gidermek	5	19.23
3	Bağdaşıklık ve tutarlılık sağlamak	2	15.38	Kısmen	1	3.84
4	Dili doğru kullanmak	1	7.69			
5	Anlam değişikliğine yol açmak	1	7.69			
	Geçersiz	12		Geçersiz	3	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 5, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 3 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin önemli (46.15), anlam karışıklığını gidermek (23) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin önemli (76.92), anlam karışıklığını gidermek (19.23) olduğu tespit edilmiştir. Bazı erkek öğrenciler “de” ve “ki” bağlaçlarını kısmen önemli bulduklarını ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarına olan bakış açısı ile başarı durumları arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Çizelge 16. “Sizce ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanabilmek önemli midir?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	<i>f</i>	%	Kategoriler	<i>f</i>	%
1	Anlam kargaşasını önlemek	15	28.84	Önemli	8	33.33
2	Önemli	12	23.07	Anlam kargaşasını önlemek	5	20.83
3	Cümle anlamını etkilemek	10	19.23	Cümleyi birbirine bağlamak	4	16.66
4	Dile zenginlik katmak	4	7.69	Dile zenginlik katmak	2	8.33
5	Türkçeyi doğru yazmak	4	7.69	Türkçeyi kolaylaştırmak	1	4.16
6	Cümleyi birbirine bağlamak	2	3.84	Mihenk taşı	1	4.16
7	Bütünlük sağlamak	1	1.92	Dildeki unsur	1	4.16
8	Türkçenin temel unsuru	1	1.92	Noktalama işaretlerini temsil etmek	1	4.16
9	Kendini rahat ifade etmeyi sağlamak	1	1.92	Vurgu	1	4.16
10	Bilmiyorum	1	1.92			
11	En çok kullanılan bağlaç	1	1.92			
	Geçersiz		0	Geçersiz	3	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 11, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 9 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin anlam kargaşasını önlemek (28.84), önemli (23.07), cümle anlamını etkilemek (19.23) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin önemli (33.33), anlam kargaşasını önlemek (20.83), cümleyi birbirine bağlamak (16.66) olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğrenciler “de” ve “ki” bağlaçlarının Türkçede önemli bir yeri olduğunu düşünmüştür. Bazı erkek öğrenciler ise kısmen önemli bulduklarını ifade etmiştir. İlgili öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kategoriler öğretmen adaylarının dil bilinci düzeyi ile ilişkilendirilebilir.

Çizelge 17. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını yanlış kullandığınızda neler hisseder/düşünürsünüz?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	f	%	Kategoriler	f	%
1	Kötü hissetmek	11	24.99	Kötü hissetmek	9	40.90
2	Rahatsız hissetmek	5	11.36	Yanlış anlamak	2	9.09
3	Yetersiz hissetmek	5	11.36	Düzeltmeye çalışmak	1	4.54
4	Mutsuz hissetmek	4	9.09	Türkçeyi katletmiş hissetmek	1	4.54
5	Bir şey hissetmemek	3	6.81	Cahil hissetmek	1	4.54
6	Konuyu tekrar etme ihtiyacı hissetmek	2	4.54	Üzerine düşme ihtiyacı hissetmek	1	4.54
7	Dikkat etmek gerektiğini düşünmek	2	4.54	Kendine kızmak	1	4.54
8	Hatanın nedenini incelemek	2	4.54	Kültüründen milletinden ayrılmış gibi hissetmek	1	4.54
9	Mesleğe saygısızlık etmek	2	4.54	Bir şey hissetmemek	1	4.54
10	İyi hissetmemek	1	2.27	Anlamı kaçırdığını düşünmek	1	4.54
11	Doğrusunu öğrenme ihtiyacı hissetme	1	2.27	Eksik hissetmek	1	4.54
12	Hoşuna gitmemek	1	2.27	Başarısız hissetmek	1	4.54
13	Kendini ifade etme ihtiyacı hissetme	1	2.27	Üzülme	1	4.54
14	Cahil hissetmek	1	2.27			
15	Türkçeye saygısızlık	1	2.27			
16	Dil duyarlılığı hissetmek	1	2.27			
17	Sorumluluk hissetmek	1	2.27			
	Geçersiz	8		Geçersiz	4	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 17, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 13 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin kötü hissetmek (24.99), rahatsız hissetmek, yetersiz hissetmek (11.36) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin kötü hissetmek (40.90) yanlış anlamak (9.09) olduğu tespit edilmiştir. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını yanlış kullandığınızda neler hisseder/düşünürsünüz?” açık uçlu sorusuna ilişkin görüşler öğrencilerin yazma kaygıları ile ilişkilendirilebilir. Her iki cinsiyette en fazla “kötü hissetmek” kategorisinde yanıt verildiği görülmüştür. Bu bağlamda her iki cinsiyette Türkçe

öğretmeni adaylarının bağlaçların yazımı konusunda yüksek kaygı yaşadığı söylenebilir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek öz yeterlilik algısına rağmen yazma kaygısı yaşaması ise yapılan diğer çalışmalar ile çelişmiştir.

Çizelge 18. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının öğretimi nasıl olmalıdır?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	<i>f</i>	%	Kategoriler	<i>f</i>	%
1	Örneklerle	8	16.32	Örneklerle	6	30
2	Metinlerle	5	10.20	Yöntem- teknik	4	20
3	Sezdirme	5	10.20	Sezdirerek	3	15
4	Anlam yoluyla	4	8.16	Üzerinde durarak	1	5
5	Yöntem- teknik	4	8.16	Etkinliklerle	1	5
6	Uygulamayla	4	8.16	Detaylı	1	5
7	Etkinliklerle	3	6.12	Sade ve yalın	1	5
8	Görsel- işitsel materyallerle	2	4.08	Anlatarak	1	5
9	Oyunlarla	1	2.04	Dramayla	1	5
10	Fark ettirerek	1	2.04	Yapılandırmacı yaklaşımla	1	5
11	Bilgi vererek	1	2.04	Görsel- işitsel materyallerle	1	5
12	Önemini belirterek	1	2.04			
13	Ön bilgi vererek	1	2.04			
14	Bilmiyorum	1	2.04			
15	Akılda kalıcı yollarla	1	2.04			
16	Pratik yaptırarak	1	2.04			
17	Günlük hayata uyarlayarak	1	2.04			
18	Öğretmen aracılığıyla	1	2.04			
19	Temelden başlayarak	1	2.04			
20	Küçük yaşta	1	2.04			
21	Mantığı kavratarak	1	2.04			
22	Okuma yaptırarak	1	2.04			
	Geçersiz	2		Geçersiz	5	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 22, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 11 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin örneklerle (16.32), metinlerle, sezdirme (10.20) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin örneklerle (30), yöntem- teknik (20), sezdirerek (15) olduğu tespit edilmiştir. “‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının öğretimi nasıl olmalıdır?” Sorusuna ilişkin görüşler öğrencilerin alan bilgisi ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun biçimde öğretimden bahsettikleri söylenebilir.

Çizelge 19. “Öğrencilik yıllarınızda ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarının yazımını nasıl öğrendiniz?” açık uçlu sorusuna ilişkin kategoriler

No.	Kadın		Erkek			
	Kategoriler	F	%	Kategoriler	f	%
1	Yöntem- teknik ile	11	23.91	Öğretmen aracılığıyla	5	23.80
2	Örneklerle	6	13.04	Yöntem- teknik ile	3	14.28
3	Ezberleyerek	6	13.04	Hatırlamamak	3	14.28
4	Öğretmen aracılığıyla	5	10.86	Görsel/işitsel materyal	1	4.76
5	Etkinliklerle	3	6.52	Önemsenmemek	1	4.76
6	Cümle akışı/mantığı kavratılarak	2	4.34	Göstererek	1	4.76
7	Anlam yoluyla	2	4.34	Etkinlik	1	4.76
8	Hatırlamıyorum	2	4.34	Derslerle	1	4.76
9	Kitaplarla	2	4.34	Dikteyle	1	4.76
10	Geleneksel model ile	1	2.17	Geleneksel model	1	4.76
11	Derslerle	1	2.17	Kural	1	4.76
12	Kuralıyla	1	2.17	Örnek	1	4.76
13	Araştırarak	1	2.17	Öğretmeye çalışırken öğrenmek	1	4.76
14	Uygulamayla	1	2.17			
15	Görsel-işitsel materyallerle	1	2.17			
16	Konu anlatımıyla	1	2.17			
	Geçersiz	4		Geçersiz	4	

Çizelge incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 16, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 13 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin yöntem- teknik ile (23.91), örneklerle, ezberleyerek (13.04) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin öğretmen aracılığıyla (23.80), yöntem- teknik ile, hatırlamamak (14.28) olduğu tespit edilmiştir. “Öğrencilik yıllarınızda ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarının yazımını nasıl öğrendiniz?” açık uçlu sorusuna ilişkin görüşler Türkçe öğretmeni adaylarının gördükleri eğitim hakkında ipucu vermiştir. Görüşlerden yola çıkarak öğretmen adaylarının geleneksel yöntem ile yazma eğitimi aldıkları söylenebilir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasında diğer çalışmalardan daha başarılı olma nedeninin geleneksel yöntem ile eğitim almış olmaları olduğu söylenebilir.

V.SONUÇ, TARTIŞMA, YORUM VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma durumlarına yönelik sonuçlar paylaşılmış, yorumlarda bulunulmuştur.

Sınıf değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın dikte çalışmasında olduğu tespit edilmiştir. Yanlış çözümlene ve test çalışması aritmetik ortalamalarının dikte çalışmasından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dikte çalışması teorik bilgiyi uygulamaya yönelik bir çalışmadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip oldukları teorik bilgiyi uygulama konusunda başarı gösterdiği söylenebilir.

Yanlış çözümlene ve test çalışması bağlaç yanlışlarını tespit etmeye yönelik çalışmalardır. Çalışmalarda adaylardan beklenen teorik bilgi kullanmalarıdır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları teorik bilgileri kullanma konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni yanlış çözümlene ve test çalışmasının adaylarda sınav kaygısı yaratan bir süreç olması şeklinde yorumlanabilir. Test çalışmasındaki süre kısıtlamasının sonuçlarda etkili olduğu tahmin edilmiştir.

4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları diğer sınıf düzeylerinin aksine test çalışmasında başarı göstermiştir. 4. sınıf öğretmen adaylarının test çalışmasındaki başarısı Kamu Personeli Seçme Sınavı ile ilişkilendirilebilir. Çünkü söz konusu sınav çoktan seçmelidir. 4. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık sürecinde olduğu bilinmektedir.

En düşük aritmetik ortalamalar 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına aittir. Çalışmada elde edilen sonuç alinyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermiştir. Kana ve Gümüşkaya (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışları yapma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada bağlaç olan da, de'nin yazımında en çok hata yapan sınıf düzeyinin 1. sınıf olduğunu söylemiştir.

1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile son sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum adayların lisans öğrenimi boyunca bağlaçların yazımı konusunda olumlu gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Dikte çalışmasında en yüksek aritmetik ortalama 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına aittir. Bu durum 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersi alıyor olması ile ilişkilendirilebilir. Alanyazında yazma eğitimi dersine yönelik yapılan çalışmanın sonuçları benzer şekildedir. Ceran (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik olumlu tutum içerisinde olduklarını, ders aracılığı ile yazma becerilerini geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Yanlış çözümlene çalışmasında en yüksek aritmetik ortalama 2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına aittir. Yanlış çözümlene çalışması bağlaç yanlışlarını tespit etmeye yönelik bir çalışmadır. Yanlış çözümlene çalışması, öğretmen adaylarının yazılı anlatım ürünlerini değerlendirme düzeyleri hakkında ipucu vermiştir. Türkçe öğretmenleri ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerini imla, söz dizimi, noktalama vb. açılardan değerlendirmelidir. Yanlış çözümlene çalışmasındaki yanlış yazılmış “de” ve “ki” bağlaçlarının tespiti bu açıdan önemlidir. Dil bilgisi dersi alan 2. sınıf öğrencilerinin yanlışları tespitinde başarı göstermesi ders içeriği ile ilişkilendirilebilir.

Test çalışmasında en düşük aritmetik ortalama 1. Sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına aittir. Test çalışması üniversite giriş sınavı ile benzerdir. Öğretmen adayları geçmişte üniversite giriş sınavını geçerek bölüme kabul edilmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümüne kabul edilen adayların bağlaçların yazımı konusunda başarısız olması ilk ve ortaöğretimin yetersiz olduğunu göstermiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Dikte çalışmasında kadın öğrencilerin aritmetik ortalamasının (94), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından (88) yüksek olduğu görülmüştür. Yanlış çözümlene çalışmasında kadın öğrencilerin aritmetik ortalamasının (86), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından (79) yüksek olduğu görülmüştür. Test çalışmasında kadın öğrencilerin aritmetik ortalamasının

(82), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından (73) yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmalarda kadın öğrencilerin “de ve ki” bağlaçlarını kullanma düzeyleri, erkek öğrencilere göre anlamlı bir fark oluşturmuştur. Ortaya çıkan sonuç alanyazındaki benzer çalışmalarla paraleldir. Karabuğa (2011), 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini incelemiştir. Türkçe öğretmenliği 1. sınıf kadın öğrencilerin yazım kurallarını kullanabilme beceri puanı (2,85), erkek öğrencilerin beceri puanı (2,84) yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bilindiği üzere dil eğitiminde okuma alışkanlığı önemli bir yere sahiptir. Okuma alışkanlığı, dil bilgisi kurallarında başarılı olmanın anahtarıdır. Yapılan çalışmada kadın Türkçe öğretmeni adaylarının “de ve ki” bağlaçlarını kullanma konusunda erkek Türkçe öğretmeni adaylarından başarılı olduğu görülmüştür. Kadın adayların “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanmada gösterdikleri başarı, okuma alışkanlıkları ile ilişkilendirilebilir. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008:130), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarını ve okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında kadın Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumun, kadın Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanmada başarı göstermesini sağladığı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları “de ve ki” bağlaçlarına yönelik 7 açık uçlu soruda görüş bildirmiştir. İlgili öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaları ile kategoriler arasında ilişki söz konusudur:

“‘De’ ve ‘ki’ bağlacı nerelerde kullanılır?” sorusuna ilişkin kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 5, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 3 farklı kategoride görüş belirttiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin bağlama görevi (60.5), yazı türleri (15.7), pekiştirmek (10.52), cümlenin anlaşılmasını sağlamak (10.52) olduğu tespit edilmiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin bağlama görevi (75), yazı türleri (12.5), ayırmak (12.5) olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın Türkçe öğretmeni adaylarının açık uçlu sorularda da erkek Türkçe öğretmeni adaylarından daha başarılı olduğu söylenebilir. Kadın Türkçe öğretmeni

adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarının işlevlerine daha çok dikkat ettiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasının erkek Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamasından daha başarılı olduğu bilinmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının bağlaçların işlevine dikkat etmeleri ile bağlaçları kullanma durumları arasında ilişki olduğu söylenebilir.

“‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanır mısınız?” sorusuna ilişkin görüşler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile ilişkilendirilmiştir. Kategoriler incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 8, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 7 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin evet (43.90), genellikle (21.95), sayılır (14.63) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin evet (70.83), genellikle (8.33) olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda erkek Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algısının kadın Türkçe öğretmeni adaylarından yüksek olduğu görülmüştür. Öz yeterlik algıları ile aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında öz yeterlik algısı yükseldikçe aritmetik ortalamaların düştüğü görülmüştür. Çıkan sonuç alanyazındaki benzer çalışma ile paralellik göstermemiştir. Karabuğa (2011), Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin kendilerini yeterli görme durumları ile yazım kurallarını kullanma düzeylerini karşılaştırmıştır. Kendimi yazım kurallarının kullanımı yönünden “yeterli görüyorum” diyen öğrencilerin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma becerisi puanı (3,97), “yeterli görmüyorum” diyen öğrencilerin puanından (3,79) daha yüksektir. Uludağ (2002), eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin bazı yazım kurallarını uygulama becerisini değerlendirmiştir. Sonuçlara göre erkek öğrencilerin hata ortalamasının kadın öğrencilerin hata ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının Türkçedeki yeri sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna ilişkin görüşler incelendiğinde kadın öğrencilerin 5, erkek öğrencilerin 3 farklı kategoride görüş belirttiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin önemli (46.15), anlam karışıklığını gidermek (23) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin önemli (76.92), anlam karışıklığını gidermek (19.23) olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak her iki cinsiyette “de” ve “ki”

bağlaçlarının Türkçede önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bazı erkek öğrenciler “de” ve “ki” bağlaçlarını kısmen önemli bulduklarını ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının “de” ve “ki” bağlaçlarına olan bakış açısı ile başarı durumları arasında ilişki olduğu söylenebilir.

“Sizce ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarını doğru yerde kullanabilmek önemli midir?” açık sorusuna ilişkin görüşler incelenmiştir. Kadın öğrenciler 11 farklı kategoride görüş belirtmiştir. Erkek öğrenciler 9 farklı kategoride görüş belirtmiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin anlam kargaşasını önlemek (28.84), önemli (23.07), cümle anlamını etkilemek (19.23) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin önemli (33.33), anlam kargaşasını önlemek (20.83), cümleyi birbirine bağlamak (16.66) olduğu tespit edilmiştir. İlgili öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan kategoriler öğretmen adaylarının dil bilinci düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Dil bilinci, kişinin dilini doğru kullanmaya özen göstermesi, dile karşı duyarlı olması açısından önemlidir. Dil bilinci olmayan öğretmenlerin başarılı bir dil öğreticisi olması mümkün değildir. Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021), Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilinci düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ortaya çıkan sonuç çalışma ile paralellik göstermiştir. Arslan ve Kılıç (2012), Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının dil bilinçlerini araştırmıştır. Türkçe dil bilincinin cinsiyete göre değişmediği neticesini elde etmiştir. Bu sonuç çalışma ile benzerlik göstermiştir.

“‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarını yanlış kullandığınızda neler hisseder/düşünürsünüz?” sorusuna ilişkin görüşler incelenmiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 17, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 13 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin kötü hissetmek (24.99), rahatsız hissetmek, yetersiz hissetmek (11.36) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin kötü hissetmek (40.90) yanlış anlamak (9.09) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu soruda ifade ettikleri görüşler yazma kaygıları ile ilişkilendirilebilir. Yazma kaygısı; yazma sürecinde başarısız olma korkusu, yazma sürecine karşı isteksizlik şeklinde açıklanabilir. Yazma kaygısı yüksek bireylerin yazma sürecine ket vurması

kaçınılmazdır. Kategoriler incelendiğinde her iki cinsiyette Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demir (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerini araştırmıştır. Demir, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ortaya çıkan sonuç, çalışma ile benzerlik göstermemiştir. Demir, kaygı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç çalışma ile paraleldir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek öz yeterlik algısına rağmen yazma kaygısı yaşamaması düşündürücüdür. Arslan (2018), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz yeterlik algısı ile yazma kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

“‘De’ ve ‘ki’ bağlaçlarının öğretimi nasıl olmalıdır?” sorusuna ilişkin görüşler incelenmiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 22, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 11 farklı kategoride geçerli yanıt verdiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin örneklerle (16.32), metinlerle, sezdirme (10.20) olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin örneklerle (30), yöntem- teknik (20), sezdirerek (15) olduğu görülmüştür. Açık uçlu soruda ifade edilen görüşler, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan dil bilgisi eğitimi ve öğretimi derslerinin başarı durumunu ortaya koymuştur. İlgili öğretmen adaylarının ifade ettikleri kategoriler incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun, ezberden uzak biçimde öğretimden bahsettikleri görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının metinler yoluyla “de” ve “ki” bağlaçlarının öğretimini daha fazla desteklediği görülmüştür. Alanyazında araştırmacılar bağlaçların öğretiminin metinler yoluyla olması gerektiğini ifade etmiştir. Metinle öğretim yöntem tekniğine başvuran kadın öğrenci oranının daha yüksek olması kadınların “de ve ki” bağlaçları kullanımında daha başarılı sonuçlar ortaya koyması ile ilişkilendirilmiştir.

“Öğrencilik yıllarınızda ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarının yazımını nasıl öğrendiniz?” sorusuna ilişkin görüşler incelenmiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 16, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 13 farklı kategoride geçerli görüş belirttiği görülmüştür. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin yöntem- teknik ile (23.91), örneklerle, ezberleyerek (13.04)

olduğu tespit edilmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok tekrar ettiği kategorilerin öğretmen aracılığıyla (23.80), yöntem- teknik ile, hatırlamamak (14.28) olduğu görülmüştür. İlgili öğretmen adayları ile yapılan görüşmede ortaya çıkan kategoriler geleneksel yöntem ile ilişkilidir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ifade ettiği “hatırlamamak” kategorisinin ezberci eğitimin sonucu olduğu söylenebilir. İlgili öğretmen adaylarının çoğunlukla geleneksel yöntem ile eğitim aldığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının dikte çalışmasında diğer çalışmalardan daha başarılı olma nedeninin geleneksel yöntem ile eğitim almış olmaları olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorularda ifade ettikleri geçersiz görüşler; öz yeterlik algıları, alan bilgisi durumları, uygulamaya karşı tutumları ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yazma, tüm öğrenme alanlarını içinde barındıran, karmaşık, çok yönlü bir beceridir. Öğrencilere yazma becerisini kazandırmak Türkçe eğitiminde temel amaçlardan biridir. Buna rağmen öğrencilerin yazma konusunda yetersiz olduğu bilinmektedir. Türkçe dersleri öğrencilerin yazma becerisini geliştirilmesi açısından zaman, etkinlik, yöntem- teknik açısından tekrar gözden geçirilebilir; ortaokullarda “yazma” adı altında ayrı bir ders saati planlanabilir, zorunlu olarak okutulabilir.
- Dil bilgisi, bireyin dili doğru ve etkili kullanması için ihtiyaç duyduğu bir bilim dalıdır. Dil bilgisi öğretimi ilk ve ortaokul seviyesinde öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin dil bilgisi konusunda yetkinlik kazanması amacıyla lisans düzeyinde dil bilgisi derslerinin saati artırılabilir.
- Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin “de” ve “ki” bağlaçlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yeri konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. “De” ve “ki” bağlaçlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yeri gözden geçirilebilir.
- Türkçe ders kitapları Türkçe eğitiminin temel aracıdır. Öğrenciler ders kitaplarındaki etkinlikler ile dil becerilerini pekiştirmektedir. Ders kitapları incelendiğinde “de” ve “ki” bağlaçlarına yönelik etkinlik

sayısının düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi beceriye dönüştürebilmesi için etkinliklere ihtiyaçları vardır. Türkçe ders kitaplarına “de” ve “ki” bağlaçlarının öğretimine yönelik etkinlikler eklenebilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKSAN, D. (2005). **Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri**, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- ATABAY, N., İBRAHİM, K., ÖZEL, S., (1976). **Sözcük Türleri**, Ankara, TDK Yayınları.
- BANGUOĞLU, T., (1990). **Türkçenin Grameri**, Ankara, TDK Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİRAL, F., (2017). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 23. Baskı.
- ÇAĞATAY, S., (1963). **Türkçede ki < erki**, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı.
- ERGİN, M., (2009). **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Yayınları.
- GENCAN, T. N., (1974). **Dil Bilgisi**, İstanbul, Kanaat Yayınları.
- HACIEMİNOĞLU, N., (1974). **Türk Dilinde Edatlar**, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- KARAHAN, L., (2010). **Türkçede Söz Dizimi (Cümle Tahlilleri)**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- KARASAR, N. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Nobel Yayınları.
- KOMİSYON, (2008). **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri**. Ankara, MEB Yayınları.
- KORKMAZ, Z., (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü**, Ankara, TDK Yayınları.
- KORKMAZ, Z., (2000). **Türkçede Edat Konusu ve Gramerlerimizde Bu Konu İle İlgili Sınıflandırma Sorunu**, Ankara, TDK Yayınları.

- KURNAZ, Ü., H. (2020). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, İstanbul, Pegem Akademi Yayınları.
- MEB, (2006). **Türkçe Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, Ankara.
- MEB, (2015). **Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)**, Ankara.
- MEB, (2017). **Türkçe Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, Ankara.
- MEB, (2019). **Türkçe Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, Ankara.
- NEUMAN, W. L. (2014). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel Ve Nicel Yaklaşımlar**, Çev. S. Özge, Ankara, Yayın Odası Yayın
- SAUSSURE, F. (1998). **Genel Dil Bilimi Dersleri**, Çev. B. Vardar, İstanbul, Multilingual.
- TEMİZKAN, M. (2012). **Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları**, M. Özbay (Ed.) Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

MAKALELER VE BİLDİRİLER

- AKBABA, R. S. VE YALÇIN, S. K. (2016). “6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması.” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, cilt 5, sayı 3, ss.1320-1338.
- AKÖZ, Y., BULUT, P. (2010). “İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin incelenmesi.” **Education Sciences**, cilt 5, sayı 4, ss.1897-1908.
- ARI, G. (2017). “Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi.” **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss.685-703.
- ARSLAN, A. (2018). “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.” **Abant**

İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 18, sayı 3, ss.1286-1312.

ARSLAN, A. VE KILIÇ, Y. (2012). “Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının Türkçe bilinç düzeyleri.” **Turkish Studies**, cilt 7, sayı 4, ss.799-806.

AYTAŞ, D. D. G. VE ÇEÇEN, Y. D. D. M. A. (2010). “Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi.” **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, cilt 27, sayı 77, ss.77-89.

BALYEMEZ, S. (2017). “Eğerki ve illaki kelimelerinin yazımı hakkında” **Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature**, cilt 3, sayı 2, ss.55-68.

CERAN, D. (2013). “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının Değerlendirilmesi.” **Turkish Studies Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.1151-1169.

ÇELİK, M. (1999). “‘Da’ nın işlevleri.” **Dil Bilim Araştırmaları**, cilt 10, ss.25-32.

ÇİÇEK, S. VE KARAATAY, H. (2023). “ ‘-de’ biçim birimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretimi” **Eğitim Ve Bilim**, cilt 48, sayı 214, ss.249-267

DELİCE H. İ. (2012). “Sözcük türleri nasıl tasnif edilmelidir?” **International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, cilt 7, sayı 4, ss.27-34.

DOLUNAY, A. G. S. K. (2010). “Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi.” **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, sayı 27, ss.275-284.

EKİNCİ ÇELİKPAZU, E. (2019). “Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı.” **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 21, sayı 2, ss.107-125.

EKİNCİ ÇELİKPAZU, E., (2015). “Ortaokul 5-8. sınıf türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme.” **International Periodical for the Languages**,

Literature and History of Turkish or Turkic, cilt 10, sayı 15, ss.333-360.

EMİROĞLU, S. (2013). “Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri.” **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 11, ss.269-307.

EPÇAPAN, C. (2013). “Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi.” **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 11, ss.331-352.

GÖÇER, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, sayı 10, ss.101-119.

GÖÇER, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 3, sayı 12, ss.178-195.

GÖZLET, D. VE ÇİFTÇİ, M. (2021). “Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri.” **Homeros**, cilt 4, sayı 1, ss.11-20.

GÜNEŞ, F. (2013). “Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar.” **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, cilt 2, sayı 7, ss.71-92.

GÜNEŞ, F. (2013). “Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi.” **Eğitimde Kuram Uygulama**, cilt 9, sayı 3, ss.71-187.

HAMZADAYI, E. VE ÇETİNKAYA, G. (2013). “Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerisine etkisi.” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 3, ss.133-143.

İNAN YILDIZ, F. VE BENZER, A. (2022). “Öğretmen ve program değişkenleri bakımından ilkokulda dil bilgisi öğretimi.” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 11, sayı 2, ss.754-776.

İŞÇAN, A. VE KOLUKISA, H. (2010). “İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri.” **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.299-308.

- KANA, F., VE GÜMÜŞKAYA, T., (2018). “Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışları yapma düzeyleri: bir durum çalışması. **“International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR),”** cilt 5, sayı 24, ss.1490-1500.
- KEMİKSİZ, Ö. (2020). “Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları.” **Journal Of Language Education And Research,** cilt 6, sayı 1, ss.35-55.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2003). “Konuşma eğitimi ve konuşma eğitimi geliştirmeye yönelik etkinlikler.” **TÜBAR,** cilt 13, ss.287-309.
- ONAN, B. (2012). “Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması.” **İdil Sanat ve Dil Dergisi,** cilt , sayı 3, ss.30-47.
- ONAN, B. (2017). “Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, cilt 6, sayı 4, ss.2627-2638.
- ÖMEROĞLU, A. F. (2018). “Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi.” **Ana Dili Eğitimi Dergisi,** cilt 6, sayı 1, ss. 260-280.
- ÖZBAY, M., BAĞCI, H. VE UYAR, Y. (2008). “Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi.” **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** cilt 9, sayı 15, ss. 117-136.
- PARLAK, H., (2016). “Rus ve türk dilindeki bağlaçlara analitik bir yaklaşım.” **Turkish Studies,** cilt11, sayı 10, ss.473-488.
- SARIKAYA, B. VE ŞAKİROĞLU, Y. (2021). “Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dil bilinç düzeylerinin belirlenmesi: bir karma yöntem araştırması.” **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,** cilt 10, sayı 40, ss.40-52.
- SÖNMEZ, H., AYDENİZ, S., (2021). “Yenilenmiş bloom taksonomisine göre bağlaçların öğretimi.” **Ekev Akademi Dergisi,** cilt 25, sayı 88, ss.225-240.

- TEKŞAN, K. (2012). “Atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliği.” **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, sayı 31, ss.301-322.
- ULUDAĞ, E. E. (2002). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi.” **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss.23-43.
- YAVUZ, S., (2011). “Türkiye Türkçesi ağızlarında bağlaçlar.” **Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.59-107.
- YENER, M. L. (2007). “Türk dilinde sözcük türleri tasnifi sorunu üzerine.” **Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları**, cilt 2, sayı 3, ss.606-623.
- YILMAZ, F. VE ÇOLAK, H. (2017). “2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi.” **Route Educational and Social Science Journal**, cilt 4, sayı 5, ss.1-17.

TEZLER

- AKIN, L. (2004)., “Türkiye Türkçesinde Bağlaçlar” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı, İstanbul Üniversitesi.
- ALKAN, E., (2006). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine De Ve Ki Eklerinin Öğretimi” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- ARPAĞ, M. (2016). “İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Sözcük Türleri Bakımından Değerlendirilmesi” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- BERBER, M. (2017). “Türkiye Türkçesindeki Edatlar ile Kazak Türkçesindeki Edatların Karşılaştırılması” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.
- BORA, N. (2016). “İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Sözcük Türlerinin İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

- ÇAKMAK, M. C. (2015). “Ortaokullarda Edatların Öğretimi Ve Öğrencilerin Edatları Kullanma Yeterlikleri.” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- ÇİFTLİK AKÇAKKAYA, T. (2011). “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Kavram Yanılgılarını Gidermede Çalışma Yapraklarının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği.” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- ÇOLAK, F. (2013). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları İle Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları Ve Çözüm Önerileri” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- DEMİR, S. (2016). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri Ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım.” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- İPEK, B., (2009). “Türkçede Pekiştirme Edatları.” (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- KARABUĞA, H. (2011), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini Ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri.” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ÖZKAYA, S. D. (2020). “5, 6, 7 VE 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Kazanımlarının Ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi.” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- PUL, M. (2002). “Türkiye Türkçesinde Edat.” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- YAVUZ, S., (2010). “Türkiye Türkçesi Ağzlarında Bağlaçlar.” (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

EKLER

Ek 1: Dikte Metni

Ek 2: Görüşme Soruları

Ek 3: Yanlış Çözümleme Metni

Ek 4: Test Çalışması

Ek 5: Öğrenci Çalışmaları

Ek 6: Öğrenci Çalışmaları

Ek 7: Öğrenci Çalışmaları

Ek 8: Öğrenci Çalışmaları

Ek 9: Etik Kurul İzin Belgesi

Ek 1: Dikte Metni

ZAHİT İLE MİSAFİR

Hükümdar Debşelim filozof Beydebâ'ya şöyle dedi:

- Bana, kendisine yakışan ve yaraşan iş ve davranışı bırakıp da başkasının peşine düşen, şaşkınlık ve kararsızlık içinde kalan kimsenin misalini anlat.

Filozof şöyle dedi:

- Rivayet edilir ki Kerh denilen yerde ibadeti ve Tanrı'ya bağlılığı ile tanınan bir zahit vardı. Bir gün kendisine bir misafir geldi. Zahit Kerh'deki evinde misafirini ağırladı. Misafirine evindeki hurmadan ikram etti. Beraberce yiyorlardı ki misafir şöyle dedi:
 - Ne tatlı, ne hoş bir hurma bu böyle! Keşke benim memleketimde de sizinki gibi hurmalar olsaydı! Eğer ki müsaade ederseniz ondan bizim toprağımıza da dikeceğim. Bir fidan almak isterim.

Söyleyeceklerini bitirmişti ki zahit ona şöyle karşılık verdi:

- Bu sana zahmetten başka bir şey vermez. Sizinki gibi bir toprağa uyup uymayacağı da bilinmez. Sonra sizin memleketinizdeki meyveler oldukça boldur. Halbuki vücuda yarayışı fazla olmayan bizimki gibi ağır bir meyveyi yetiştirip de ne yapacaksınız?

Misafir dinliyordu ki zahit konuşmasına şunları da ekleyerek devam etti:

- Kim ki bulamadığı şeyin peşine düşer, o olgun bir kişi sayılmaz. Eğer ki bulduğunla yetinir, bulamadığına da ilgisiz kalırsan mutlu olursun.

Zahit bütün bu söylediklerini İbranice söylemiş, misafir onun bu dille konuşmasını çok beğenmiş, İbranice öğrenmek için günlerce kendini zorlayıp uğraşmış. Bu kez zahit onu böyle bir telaş içinde görünce şöyle demiş:

- Sen şimdi kendi dilindeki zenginlikleri bırakarak İbranice öğrenmen yüzünden aynen karganinki gibi bir duruma düşmeye müstahak oldun!

Misafir sordu:

- Bu nasıl olmuş?

Zahit cevap verdi:

- Anlatılır ki: Karganın birisi bir kekliğin sekerek yürüyüşüne hayran olmuş. Ne yapıp yapıp onunki gibi sekerek yürüme sevdasına düşmüş. Kendisini bu tarzdaki yürüyüşe alıştırmak için egzersizler yapmış. Fakat bir türlü aynısını yapmayı becerememiş. Eskiden beri alıştığı yürüyüşüne dönmek istemiş ki bir de ne görsün eski yürüyüşü de karışmamış mı, bu sefer kırıla döküle yürür olmuş, birden kuşların en çirkin yürüyüşlüsü oluvermiş.

Sürekli kullanıp alıştığın dili bırakıp İbraniceye merak sardığın için sana bu örneği verdim. Bu arzuna ulaşamayıp sonra eski dilini de unutmandan korkuyorum. Zira şöyle denmiştir: kendisine uymayan daha önce baba ve dedelerinin kendisini ona göre yetiştirmedikleri bir şeyi zoraki yapmakta ısrar eden kişi cahilin ta kendisidir.

Ek 2: Görüşme Soruları

Aşağıdaki soruları uygun biçimde cevaplayınız.

1. “de” ve “ki” bağlaçları nerelerde kullanılır?

2. “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yerlerde kullanır mısınız?

3. “de” ve “ki” bağlaçlarının Türkçedeki yeri sizin için ne ifade ediyor?

4. Sizce “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru kullanabilmek önemli midir?

5. “de” ve “ki” bağlaçlarını yanlış kullandığınızda neler hisseder/düşünürsünüz?

6. “de” ve “ki” bağlaçlarının öğretimi nasıl olmalıdır?

7. Öğrencilik yıllarınızda “de” ve “ki” bağlaçlarının yazımını nasıl öğrendiniz?



Ek 3: Yanlış Çözümleme Metni

ASLAN İLE ARKADAşLARI

Padişah, yaşlı bilgeye şöyle söyledi:

Ey bilge bize kendini dostlarından ayrı tutan, gücüne gereğinden fazla güvenen aslanın hikâyesini anlat.

Yaşlı bilge söze başladı:

Derler **ki** Allah canlıları yaratırken her birine özel bir yetenek bahşetmiş **ki** hiçbir canlı diğlerinden üstün gelmesin. Canlılar gözleriyle görür, kulaklarıyla işitirler. Bazı canlıların özellikleri diğelerine kıyasla üstün gelir. Buna rağmen hiçbir canlı diğlerinden daha kudret sahibi değildir. Buna örnek oluşturacak bir olay vardır **ki o da** aslan ile arkadaşlarının hikâyesidir.

Söylenir **ki**:

Ormanın kralı aslan bir gün avlanmaktan eli boş dönmüş. Aslan, artık yaşlanmış olsa **da** bu durumu hiçbir zaman kabul etmemiş. Her zaman krallığındaki arkadaşlarından güçlü olduğunu düşünmüş. Krallığında kendisinden daha güçlü bir canlı olduğunu **da** kabullenmemiş. Aslan, gücüne o kadar güveniyormuş **ki** arkadaşlarını küçümsemekten hiçbir zaman geri durmamış. Avdan eli boş dönünce morali bozulan aslanın yanına arkadaşları gelmiş. Aslanın arkadaşlarından ilki bir filmiş. Aslan filin **ki** kadar büyük bir cüsseye sahip olmasa **da** filin gücünü kabul etmezmiş. Filin büyük cüssesinin işe yaramaz olduğunu düşünürmüş. Halbuki fil krallığındaki en zeki hayvanmış. İkinci arkadaşı ise bir karıncaymış. Ormanın en çalışkanı olan karınca **da** cüssesi nedeniyle aslanın aşağlamalarından nasibini almış. Sonuncu arkadaş olan çita ise ormanın en hızlı koşanıymış. Aslan, hızlı koşmanın hiçbir işe yaramayacağını düşünürmüş. Bu yüzden çitayı küçük görürmüş.

Bu dört arkadaş bir ağacın gölgesindeki serinlikte sohbete koyulmuş. İlk olarak fil sözü almış.

- “Alemdeki her şeyin akla bağı olduğunu duymuştum. Akıl, Allah tarafından canlılara bahşedilmiş en büyük nimettir.” demiş.

Aslan, filin söylediklerine gülmüş. File karşılık vermek için oturduğu yerden şöyle bir doğrulmuş. O **anda** karınca söze karışmış:

- “Haklısın, akıl öyle büyük bir nimettir **ki** canlının gücüne güç katar.”
Demiş.

O sırada aslan, karınca ve fili küçümseyerek kendisindeki gücün kimsede olmadığını söylemiş. Aslanın bu sözleri çitayı **da** diğerlerini **de** çok kızdırmış.

Aradan zaman geçmiş. Aslan, arkadaşlarını bırakarak ormana doğru ilerlemiş. Fil, karınca ve çita aralarında sohbetে koyulmuş. Sohbet sırasında ormandan sesler gelmiş. Üç arkadaş sesin kaynağını aramaya başlamış. Meğerki aslan bir avcının tuzağına yakalanarak ağaçta asılı kalmış. Arkadaşları aslanı ağaçta çığlık çığlığa bağırırken bulmuş. Aslan onu kurtarmaları için arkadaşlarına yalvarmış. Elinden hiçbir şey gelmemiş **ki** ne yapsın! Arkadaşları aslana onu kurtaracaklarını söylemiş. Fil, tuzağı bozmak için fareye ihtiyaçları olduğunu söylemiş. Çita fareyi bulup getirmek için ormanda koşmaya başlamış. Karınca da aslanı kurtarmak için ağaca tırmanmış. Bu sırada avcının ayak sesleri iyice yaklaşmış. Fil, arkadaşlarına fazla zamanlarının kalmadığını söylemiş. Fare **de** yetişmiş, ipleri kemirmeye başlamış. Hep birlikte aslanı tuzaktaki iplerden kurtarmışlar.

Arkadaşları sayesinde kurtulan aslanın arkadaşlarına karşı önceki bakış açısı değişmiş. Onları küçümsememesi gerektiğini öğrenmiş. Aslan, sonraki görüşmelerinde arkadaşlarını küçümsememiş ormandaki herkese eşit davranmış. Bu durum aslanın geçmişteki küçümsemelerini arkadaşlarına unutturmuş. Ormandaki hayvanlar arasında eşitlik sağlanmış. Ormandaki tüm hayvanlar bu eşitlikten memnun olmuş. Hiçbir canlının diğerinden üstün olmadığı ormandaki yaşam huzur ve mutluluk içinde devam etmiş.

Ek 4: Test Çalışması

ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ayrı yazılması gereken “ki” bitişik yazılmıştır?

A) Şairler arasındaki çatışmanın şiirimizin yönünü belirlediğine dair düşünceler vardır.

B) Milli Edebiyat Dönemi’ne kadar ki bölümde de şairler fikir ayrılıkları yaşamıştır.

C) Milli Edebiyat Dönemi’nden önceki ve sonraki dönemde şiirlerin konularında değişiklikler gözlemlenmiştir.

D) Şiirdeki konular günlük hayatla özdeşleştirilmiştir.

E) Şiirin başındaki dizeler bağlayıcı kelimelerle başlamaktadır.

1. Mutlaka bize de uğramayı ihmal etme.

2. Söz veremeyeceği konular hakkında da iddialı konuşurdu.

3. Senden de haber alamayınca endişesi artmıştı.

4. Okulda bugün deneme sınavıda olmuştu.

5. Yaşananlardan da payına düşeni almıştı.

2. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

A)1

B) 2

C) 3

D) 4

E) 5

Çocukluğumdan beri uysallığım, her şeye acıma duygum dikkat çekerdi. Acıma duygum o kadar aşırıydıki çevremde ki insanların alaylarından kurtulamazdım. Özellikle hayvanlara çok düşkündüm. Hayvanlardaki masumiyet beni kendilerine çekerdi. Zamanımın çoğunu hayvanların ihtiyaçlarını karşılamak için harcıyordumki bundan hiç şikâyetçi değildim. En zevkli dakikaları hayvanları severken ve beslerken yaşıyordum. Bende ki bu hayvan sevgisi zamanla çevremde ki insanları rahatsız etse de bir sürü yavru beslememe göz yummak zorunda kalırlardı.

3. Yukarıdaki parçada altı çizili kelimelerden kaç tane yanlıştır yazılmıştır?

A)2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de” ayrı yazılmalıdır?

A) Konuşmasına başlamadan öncede heyecanlıydı.

B) Zihnimde kalanlar ise ilk ders zili, öğretmenler, sınav kâğıtları ve koştururan çocuklardan ibaretti.

C) Bu yolda ilerlerken karşılaşıcağın zorluklara hazırlıklı olmalı, motivasyonunu kaybetmemelisin.

D) Şurada oturan adamı görüyor musun?

E) Günün birinde bunların olacağını nereden bilebilirdi?

1.Yazar kitapta ki resimler ve bilgilerle okuyucuyu bir zaman yolculuğuna çıkarıyor.

2.Kitabı okuduğunuzda İlk Çağlarda ki yaşantılar hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

3.Çağ ile günümüz arasında öyle bir köprü kuracaksınızki yaşantılarda kendinizi bulacaksınız.

4.Yazar bilgileri okuyucuya öyle profesyonel aktarıyor ki okuyucuda yaşıyormuş duygusu uyandırıyor.

5.Yazar eski dönemdeki yaşam biçimlerini karşılaştırma fırsatını da okuyucuya sunuyor.

5. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde “ki” doğru yazılmıştır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

Günümüz de yaşam amacı denilince akla sorumlulukları yerine getirmek, başarı kazanmak geliyor. Bu da bireyi önemli ölçü de aşındırıyor. Birey, kendini geliştirmek için yeterli zamanı ayırmıyor. Boş vakitlerini bilgisayar başın da geçiriyor. Bu durum kendini geliştirmiş bireylerin sayısını azaltıyor. Ben insanlara kendilerini geliştirmelerini, boş vakitlerini değerlendirmelerini

öneriyorum. Bu anlam da kitap okumak, gezintiye çıkmak gibi aktiviteler kişinin kendini geliştirerek yaşamdan da daha çok tat almasını sağlıyor.

6. Bu parçada geçen “de” eklerinin kaç tanesi yanlış yazılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bitişik yazılması gereken “ki” ayrı yazılmıştır?

- A) Çalışma kitabında ki soruları yazmayı unutmuş.
B) Sen ki bizim en başarılı öğrencimizdin.
C) Öğrenciler anlattıklarımı anladı mı ki acaba?
D) Tanık olduğu öyle olaylar var ki duyunca şaşırdım.
E) Tam yakıt bitiyordu ki benzinlik karşımıza çıktı.

Beni saat yedide uyandırın.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu cümledeki “de” ile özdeş bir “de” yer almaktadır?

- A) Çalışmasa da çalışmış gibi davranıyordu.
B) Bu çocukta bir tuhafılık var.
C) Semih yine konuştu da konuştu.
D) Zaman da bir türlü geçmek bilmiyor.
E) Çalışmaları da dikkat çekiyordu.

I. Ondaki çalışma azmi hiçbirimizde yok.

II. Çevredeki insanların bakışlarından rahatsız olmuştu.

III. Köşedeki durakta inmek istediğini söyledi.

IV. Bu akşamki maçta bizim takım iddialı.

V. Sen ki benim en iyi arkadaşımsın.

9. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde bağlaç olan “ki” vardır?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

Sabahki programda konuşulanlar hepimizi etkilemişti.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu cümledeki “ki” ile özdeş bir “ki” yer almaktadır?

- A) Kutudaki para gün geçtikçe eksiliyordu.
B) Buranunki her yerden daha kaliteli.
C) Sınav sonucum seninkinden düşük geldi.
D) Cebimdeki düşerken yakalayamadım.
E) Bizimki daha okula başlamadı.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de”nin yazımında yanlışlık yoktur?

- A) Bulunduğu yer de bir elmas gibi parlıyordu.
B) Hasan’da bu durumdan memnundu.
C) Arkadaşlarımda bana çok destek oldu.
D) Hayatının dönüm noktalarında da sakinliğini koruyor.
E) Böyle durumlarıda arkadaşlarıyla paylaşırdı.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç olan “ki” yer almaktadır?

- A) Doğruyu söylemek gerekirse film o kadar kitaba uyarlamaya elverişli ki bugüne kadar ilgi çekmemesi şaşırtıcı.
B) Elimde ki eser, sürükleyiciliği ile çoğu edebiyat eleştirmeninin ilgisini çekmiş bir eser.
C) Yazar başta ki sıradan dünyanın kendilerince mucizeler barındırdığını anlatıyor.
D) Yazarın bu kitabı da bir önce ki kitabı gibi okuyucu bulamaz.
E) Yazar, konu seçiminde yanlış tercih yaptığı için şu an ki çalışmasından memnun değil.

1. Eninde sonunda okulu bitirmesi gerekiyor.
 2. Edebiyatımız da Batı kültüründen de etkiler olduğu görülüyor.
 3. Yinede yanından ayrılmama konusunda ısrarcıydı.
 4. Telefonumda karşılaştığım fotoğraflar beni eskilere götürdü.
 5. Gel de olup bitenlere kızma!
13. Numaralandırılmış cümlelerin hangilerinde “de” yanlış yazılmıştır?
- A) 1-5 B) 2-3 C) 1-4 D) 3-4 E) 5-2

Demem o ki; geçmişin geride kalırken ki doğruyu yanlış birbirine

I

II

katmaktaki gücü, her şeyin ardında kalır. Gelecek kişinin hayatına öyle bir

III

ışık saçar ki, geçmişteki doğru veya yanlışlar unutulur.

IV

V

14. Altı çizili numaralandırılmış kelimelerden hangisi yanlış yazılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır?

- A) Sende bir gün bana hak vereceksin.
- B) Kolilerin içinde şeker de varmış.
- C) Çocukluğumuzda bu oyunu sürekli oynardık.
- D) Zor günümde hiçbiri bana destek olmadı.
- E) Dördüncü masada oturan adam garsonun gelmesini bekliyordu.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ki” yanlış yazılmıştır?

- A) Ne yazık ki bu hareketiyle herkesin tepkisini üzerine çekmişti.
B) Söyleyecek o kadar çok şey var ki!
C) Hâlbuki işin sonunu hiç böyle hayal etmemişti.
D) Geçmiş zaman olurki bu yolları beraberce yürürdük.
E) Belki seninki söylediklerinden pişmandır.

1. Edebiyatımızda sıklıkla görülen mecazlarda söyleyişe anlam katıyor.
2. Edebi eserlerde sıklıkla kültürel öğelere yer verildiğinde bahsetti.
3. Milli Edebiyat Döneminde de Eski Edebiyat Döneminde de kendisini ispatlamış bir yazar olarak bilinirdi.
4. Kitaplar da okuduğu kadar etkileyici olmasa da konuyu beğenmişti.
5. Kalabalığın arasından sıyrılıp da sosyalleşmesi imkânsız gibi görünsede bunu başarmıştı.

17. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde “de” doğru yazılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

Yazarın da bir kişiliği vardır. Tutum ve davranışları, seçimleri, yaşamın da

I

II

karşı durdukları yazdıklarına da yansır. Eserler yalnızca kurgudan ibaret

III

değildir. Öyle ya da böyle yazarın hayatından izler taşır. Böylece eserleri de

IV

V

anlam kazanmış olur.

18. Bu parçada numaralandırılmış sözcüklerden hangisi yanlış yazılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Eminim ki senin gelişini evde sevinçle karşılamışlardır.
- B) Balkona yeni çıkmıştım ki annemler geldi.
- C) Önümüzdeki haftanın önemli konularından bazılarını sizlere açıklamaya çalıştık.
- D) Kapıdaki güvenlik, kadının kimliğine bakmak istedi.
- E) Diyelimki sınavı kazandın.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de” nin yazımı ile ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?

- A) Filmde yer alan oyuncularla tanıştık.
- B) Anlamasa da anlamış gibi davranırdı.
- C) Eşyalarımı otobüsün bagajında unuttum.
- D) Keşke sen de yanımızda olsaydın.
- E) Onu saat yedide uyandırın.

Ek 5: Öğrenci Çalışmaları

12 4 5

Zahit ile Misafir

Hükümdar debelisin, filozof Baylaba'ya şöyle dedi: "Bana kondisine yakışan ve yarayan ts ve dauranişi bırakıp da bekasının pesine düşen şaşkınlık ve kararsızlık tainde kalan kimşenin misalinii anlat." Filozof şöyle dedi: "Birvayel editii ki kerh deitlen yerde ibadeti ve Fanri'ya boğulığı ile tainan bir Zahit vardı. Günün birinde kondisine bir misafir geldi. Zahit kerh'teki evinde misafirini ağırladı. Misafirine evindeki hurmoları tikiom etti. Sofrada beraberce yiyolardı ki misafiri şöyle dedi: "Ne tatlı ne hoş bir hurma bu böyle. kerke barm memleketimde de sizinki gibi hurmalar olsaydı. Eğer ki müsaade ederseniz ondan bizim toprağımıza da dıteceğim. Bir fidan almak isterim. Söyleyeceklerini bitirmişti ki Zahit ona şöyle karsılık verdi: "Bu sonra zahmetten başka bir şey vemez. Sizinki gibi bir toprağı uyup uymayacağı da bitmez. Sonra sizin memleketinizdeki meyveler oldukça boldur. Halbuli vüda yarıştı fazla olmayan bizimki gibi ağır bir meyveyi yetiştirip de ne yapacaksınız?" Misafir dinliyordu ki Zahit konuşmasına da sunları ekleyerek devam etti: "kim ki bulamadığı şeyin pesine düşer o olgun bir küt sayılmaz. Eğer ki bulduğunu yetinir, bulamadığını da tılgısız kalırsa sonu olursun. Zahit bütün bu söylediklerini Tbranice dilinde söylenir. Misafir onun bu dille konuşmasını çok beğenmiş. Tbranice öğrenmek için gelecek kondini zorlayıp uğramış. Bu kez Zahit onu böyle telaş tainde görünce şöyle deniş: "Sen şimdi kondi dilindeki zenginlikleri bırakarak Tbranice öğrenen yeziciden ayınen kaganınki gibi bir durma dılmeye müstehak oldun." Misafir sordu: "Bu nesil olmuş? Zahit cevap verdi: "Anlatılır ki kaganın birisi bir kelleğin sekerek yürüyüşüne hayran olmuş. Ne yapıp yapıp onunki gibi sekerek yürümeye seuclosına düşmüş. kondisine bu tarzda ki yürüyüşe alıştırmak için evinde egzersizler yapmış fakat bir türlü ayısını yapmayı becerememiş. Eskiden beri alıştığı yürüyüşüne dönmek istemiş ki bir de ne görsün, eski yürüyüşü de korısmamış mı? Bu sefer kula deklele yürür olmuş. Birden kustaha tainde en atılan yürüyüşü oluvermiş. Sırekli kullonup alıştığın dili bırakıp Tbraniceye meak sardeğin için sıra bu örneği verdim. Bu arizona ulaşmayıp eski dilini de unutanlardan kalkuyum. zira şöyle demişti: "kondisine uymayın daha önce baba ve dedeler tainde kondisini ona göre yetiştirmedikleri bir şeyi zoraki yapmaktı ısrar eden kişi cahilin ta kondisidir."

Ek 6: Öğrenci Çalışmaları

Aşağıdaki soruları uygun biçimde cevaplayınız.

1. "de" ve "ki" bağlaçları nerelerde kullanılır?

Cümleyi bağlamak için

2. "de" ve "ki" bağlaçlarını doğru yerlerde kullanır mısınız?

Genelde

3. "de" ve "ki" bağlaçlarının Türkçedeki yeri sizin için ne ifade ediyor?

önemlidir

4. Sizce "de" ve "ki" bağlaçlarını doğru kullanabilmek önemli midir?

Evet önemlidir.

5. "de" ve "ki" bağlaçlarını yanlış kullandığınızda neler hisseder/düşünürsünüz?

Bağlaçlarda eksiklerinin olduğunu ve üzerine düşmem gerektiğini

6. "de" ve "ki" bağlaçlarının öğretimi nasıl olmalıdır?

Detaylı ve iyice üzerinde durularak.

7. Öğrencilik yıllarınızda "de" ve "ki" bağlaçlarının yazımını nasıl öğrendiniz?

Hatırlamıyorum.

Ek 7: Öğrenci Çalışmaları

*Okuduğunuz parçada koyu biçimde yazılmış “de ve ki” eklerinden/bağlaçlarından yanlış yazılanları yuvarlak içine alınız.

ASLAN İLE ARKADAŞLARI

Padişah, yaşlı bilgeye şöyle söyledi:

Ey bilge bize kendini dostlarından ayrı tutan, gücüne gereğinden fazla güvenen aslanın hikâyesini anlat ki ders çıkaralım.

Yaşlı bilge söze başladı:

Derler ki Allah canlıları yaratırken her birine özel bir yetenek bahsetmiş ki hiçbir canlı diğerinden üstün gelmesin. Canlılar gözleriyle görür, kulaklarıyla da işitirler. Bazı canlıların özellikleri diğerlerine kıyasla üstün gelir. Buna rağmen hiçbir canlı diğerinden daha kudret sahibi değildir. Buna örnek oluşturacak bir olay vardır ki o da aslan ile arkadaşlarının hikâyesidir.

Söylenir ki

Vaktiyle ormanın birinde, bir aslan yaşarmış. Aslan ormanın kralı olarak bilinirmiş. Aslan, artık yaşlanmış olsa bile bu durumu kabul etmemiş. Her zaman arkadaşlarından güçlü olduğunu düşünmüş. Krallığına da kendisinden daha güçlü bir canlı olduğunu da kabullenmemiş. Aslan, gücüne o kadar güveniyormuş ki arkadaşlarını küçümsemekten hiçbir zaman geri durmamış. Ormanın kralı aslan, bir gün avlanmaktan eli boş dönmüş. Avdan eli boş dönünce morali bozulan aslanın yanına arkadaşları gelmiş. Aslanın arkadaşlarından ilki bir filmiş. Aslan, filin ki kadar büyük bir cüseye sahip olmasa bile filin gücünü kabul etmezmiş. Filin büyük cüssesinin işe yaramaz olduğunu düşünürmüş. Halbuki fil, krallığındaki en zeki hayvanmış. İkinci arkadaşı ise bir karıncaymış. Ormanın en çalışkanı olan karınca da cüssesinin küçüklüğü nedeniyle aslanın aşağılamalarından nasibini almırmış. Sonuncu arkadaş olan çita ise ormanın en hızlı koşanıymış. Aslan, hızlı koşmanın hiçbir işe yaramayacağını düşünürmüş. Bu yüzden çitayı da küçük görmüş.

Bu dört arkadaş bir ağacın gölgesindeki serinlikte sohbetে koyulmuş. İlk olarak fil sözü almış:

- “Alemdaki her şeyin akla bağlı olduğunu duymuştum. Akıl, Allah tarafından canlılara bahşedilmiş en büyük nimettir.” demiş.

Aslan, filin söylediklerine gülmüş. File karşılık vermek için oturduğu yerden şöyle bir doğrulmuş. O an da karınca söze karışmış:

- “Haklısın, akıl öyle büyük bir nimettir ki canlıların gücüne güç katar.” demiş.

Aslan, karınca ve fili küçümseyerek kendisinde ki gücün kimse de olmadığını söylemiş. Aslanın bu sözleri çitayı da diğerlerini de çok kızdırmış.

Aradan zaman geçmiş. Aslan, arkadaşlarını bırakarak ormana doğru ilerlemiş. Fil, karınca ve çita aralarında sohbetে koyulmuş. Sohbet ederlerken ormandan sesler yankılanmış. Üç arkadaş sesin kaynağını aramaya başlamış. Meğer **ki** aslan bir avcının tuzağına yakalanarak ağaç(**ta**) asılı kalmış. Arkadaşları aslanı çığlık çığlığa bağırırken bulmuş. Aslan onu kurtarmaları için arkadaşlarına yalvarmış. Elinden hiçbir şey gelmemiş **ki** ne yapsın! Arkadaşları aslana onu kurtaracaklarını söylemiş. Fil, tuzağı bozmak için fareye **de** ihtiyaçları olduğunu söylemiş. Çita fareyi bulup getirmek için orman(**da**) koşmaya başlamış. Karıncada(**da**) aslanı kurtarmak için ağaca tırmanmış. Avcının ayak sesleri iyice yaklaşmış. Fil, arkadaşlarına fazla zamanlarının kalmadığını söylemiş. Fare(**de**) yetişmiş, ipleri kemirmeye başlamış. Hep birlikte aslanı tuzakta(**ki**) iplerden kurtarmışlar.

Arkadaşları sayesinde kurtulan aslanın arkadaşlarına karşı önce(**ki**) bakış açısı değişmiş. Onları küçümsememesi gerektiğini öğrenmiş. Aslan, sonra **ki** görüşmelerinde arkadaşlarını küçümsememiş, herkese eşit davranmış. Bu durum arkadaşlarına, aslanın geçmişteki küçümsemelerini unutturmuş. Hayvanlar arasında eşitlik sağlanmış. Tüm hayvanlar bu eşitlikten memnun olmuş. Hiçbir canlının diğerinden üstün olmadığı ormandaki yaşam huzur ve mutluluk için **de** devam etmiş.

Ek 8: Öğrenci Çalışmaları

*Aşağıdaki soruları uygun biçimde cevaplayınız.
Süre: 20 dakika

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ayrı yazılması gereken "ki" bitişik yazılmıştır?

- A) Şairler arasındaki çatışmanın şiirimizin yönünü belirlediğine dair düşünceler vardır.
B) Milli Edebiyat Dönemi'ne kadar ki bölümde de şairler fikir ayrılıkları yaşamıştır.
C) Milli Edebiyat Dönemi'nden önceki ve sonraki dönemde şairlerin konularında değişiklikler gözlemlenmiştir.
D) Şiirdeki konular günlük hayatla özdeşleştirilmiştir.
E) Şiirin başındaki dizeler bağlayıcı kelimelerle başlamaktadır.

1. Mutlaka bize de uğramayı ihmal etme.
2. Söz veremeyeceği konular hakkında da iddialı konuşurdu.
3. Senden de haber alamayınca endişesi artmıştı.
4. Okulda bugün deneme sınavında olmuştu.
5. Yaşananlardan da payına düşeni almıştı.

2. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde yazım yanlışları vardır?

- A)1 B)2 C)3 D)4 E)5

Çocukluğumdan beri uysallığım, her şeye acıma duygum dikkat çekmişti. Acıma duygum o kadar aşırıydı ki çevremde ki insanların alaylarından kurtulamazdım. Özellikle hayvanlara çok düşkündüm. Hayvanlardaki masumiyet beni kendilerine çekti. Zamanın çoğunu hayvanların ihtiyaçlarını karşılamak için harcıyordum ki bundan hiç şikâyetçi değildim. En zevkli dakikaları hayvanları severken ve beslerken yaşıyordum. Bende ki bu hayvan sevgisi zamanla çevremde ki insanların rahatsız etse de bir sürü yavru beslememe göz yummak zorunda kalırlardı.

3. Yukarıdaki parçada altı çizili kelimelerden kaç yazım yanlışları vardır?

- A)2 B)3 C)4 D)5 E)6

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "de" ayrı yazılmalıdır?

- A) Konuşmasına başlamadan öncede heyecanlıydı.
B) Zihnimde kalanlar ise ilk ders zihni, öğretmenler, sınav kâğıtları ve koşuşturan çocuklardan ibaretti.
C) Bu yolda ilerlerken karşılaşılabilecek zorluklara hazırlıklı olmalı, motivasyonunu kaybetmemelisin.
D) Şurada oturan adamı görüyor musun?
E) Günün birinde bunların olacağını nerden bilebilirdi?

1. Yazar kitapta ki resimler ve bilgilerle okuyucuyu bir zaman yolculuğuna çıkarıyor.
2. Kitabı okuduğunuzda İlk Çağlarda ki yaşantılar hakkında bilgi sahibi olacaksınız.
3. Çağ ile günümüz arasında öyle bir köprü kuracaksınız ki yaşantılarda kendinizi bulacaksınız.

4. Yazar bugünkü okuyucuya yaşayormuş duygusu uyardırıyor.

5. Yazar eski dönemdeki yaşam biçimlerini karşılaştırma fırsatını da okuyucuya sunuyor.

5. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde "ki" doğru yazılmıştır?

- A)1 B)2 C)3 D)4 E)5

Günümüz de yaşam amacı denilince akla sorumlulukları yerine getirmek, başarı kazanmak geliyor. Bu da bireyi önemli ölçü de aşındırıyor. Birey, kendini geliştirmek için yeterli zamanı ayırmıyor. Boş vakitlerini bilgisayar başında geçiriyor. Bu durum kendini geliştirmiş bireylerin sayısını azaltıyor. Ben insanlara kendilerini geliştirmelerini, boş vakitlerini değerlendirmelerini öneriyorum. Bu anlam da kitap okumak, gezintiye çıkmak gibi aktiviteler kişinin kendini geliştirerek yaşamdan da daha çok tat almasını sağlıyor.

6. Bu parçada geçen "de" eklerinin kaç tanesi yanlış yazılmıştır?

- A)1 B)2 C)3 D)4 E)5

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bitişik yazılması gereken "ki" ayrı yazılmıştır?

- A) Çalışma kitabında ki soruları yazmayı unutmuş.
B) Sen ki bizim en başarılı öğrencimizdin.
C) Öğrenciler anlattıklarını anladı mı ki acaba?
D) Tanık olduğu öyle olaylar var ki duyunca şaşırımdı.
E) Tam yakıt bitiyordu ki benzinlik karşımıza çıktı.

Beni saat yedide uyandırdın.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu cümledeki "de" ile özdeş bir "de" yer almaktadır?

- A) Çalışmasa da çalışmış gibi davranıyordu.
B) Bu çocukta bir tuhaflık var.
C) Semih yine konuştu da konuştu.
D) Zaman da bir türlü geçmek bilmiyor.
E) Çalışmaları da dikkat çekiyordu.

I. Ondaki çalışma azmi hiçbirimizde yok.

II. Çevredeki insanların bakışlarından rahatsız olmuştu.

III. Köşedeki durakta inmek istediğini söyledi.

IV. Bu akşamki maçta bizim takım iddialı.

V. Sen ki benim en iyi arkadaşımısın.

9. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde bağlaç olan "ki" vardır?

- A)I B)II C)III D)IV E)V

Sabahki programda konuşulanlar hepimizi etkilemişti.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu cümledeki "ki" ile özdeş bir "ki" yer almaktadır?

- A) Kutudaki para gün geçtikçe eksiliyordu.
B) Buramki her yerden daha kaliteli.
C) Sınav sonucum seninkinden düşük geldi.
D) Çebimdeki düşerken yakalayamadım.
E) Bizimki daha okula başlamadı.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "de"nin yazımında yanlışlık yoktur?

- A) Bulunduğu yer de bir elmas gibi parlıyordu.
B) Hasan'da bu durumdan memnundu.
C) Arkadaşlarımda bana çok destek oldu.
D) Hayatının dönüm noktalarında da sakinliğini koruyor.
E) Böyle durumlarda arkadaşlarıyla paylaşırdı.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç olan "ki" yer almaktadır?

- A) Doğruyu söylemek gerekirse film o kadar kitaba uyarlamaya elverişli ki bu güne kadar ilgi çekmemesi şaşırtıcı.
B) Elimde ki eser, sürükleyiciliği ile çoğu edebiyat eleştirmeninin ilgisini çekmiş bir eser.
C) Yazar başta ki sıradan dünyanın kendilerince mucizeler barındırdığını anlatıyor.
D) Yazarn bu kitabı da bir önce ki kitabı gibi okuyucu bulamaz.
E) Yazar, konu seçiminde yanlış tercih yaptığı için şu an ki çalışmasından memnun değil.

1. Eninde sonunda okulu bitirmesi gerekiyor.

2. Edebiyatımız da Batı kültüründen de etkiler olduğu görülüyor.

3. Yinede yanından ayrılmama konusunda ısrarcıydı.

4. Telefonumda karşılaştığım fotoğraflar beni eskilere götürdü.

5. Gel de olup bitenlere kızma!

13. Numaralandırılmış cümlelerin hangilerinde "de" yanlış yazılmıştır?

- A) 1-5 B) 2-3 C) 1-4 D) 3-4 E) 5-2

Demem o ki; geçmişin geride kalırken ki doğruyu

I

Yanlış birbirine katmaktaki gücü, her şeyin ardında kalır.

III

Gelecek kişinin hayatına öyle bir ışık saçar ki, geçmişteki yanlışlar unutulur.

IV

V

14. Altı çizili numaralandırılmış kelimelerden hangisi yanlış yazılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcükte yer alan ek ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır?

- A) Şende bir gün bana hak vereceksin.
B) Kolilerin içinde şeker de varmış.
C) Çocukluğumuzda bu oyunu sürekli oynardık.
D) Zor günümde hiçbiri bana destek olmadı.
E) Dördüncü masada oturan adam garsonun gelmesini bekliyordu.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "ki" yanlış yazılmıştır?

- A) Ne yazık ki bu hareketiyle herkesin tepkisini üzerine çekmişti.
B) Söyleyecek o kadar çok şey var ki!
C) Hâlbuki işin sonunu hiç böyle hayal etmemişti.
D) Geçmiş zaman olurki bu yolları beraberce yürürdük.
E) Belki seninki söylediklerinden pişmandır.

1. Edebiyatımızda sıklıkla görülen mecazlarda söyleyişe anlam katıyor.
2. Edebi eserlerde sıklıkla kültürel öğelere yer verildiğinde bahsetti.
3. Milli Edebiyat Döneminde de Eski Edebiyat Döneminde de kendisini ispatlamış bir yazar olarak bilinirdi.

4. Kitaplar da okuduğu kadar etkileyici olmasa da konuyu beğenmişti.

5. Kalabalığın arasından sıyrılıp da sosyalleşmesi imkânsız gibi görünse de bunu başarmıştı.

17. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde "de" doğru yazılmıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

Yazarın da bir kişiliği vardır. Tutum ve davranışları

I

seçimleri, yaşamın da karşı durdukları yazdıklarına da

II

III

yansır. Eserler yalnızca kurgudan ibaret değildir. Öyle

ya da böyle yazarın hayatından izler taşır. Böylece

IV

yazarın eserleri de anlam kazanmış olur.

18. Bu parçada numaralandırılmış sözcüklerden hangisi yanlış yazılmıştır?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışlığı vardır?

- A) Eminim ki senin gelişini evde sevinçle karşılamışlardır.
B) Balkona yeni çıkmışım ki annemler geldi.
C) Önümüzdeki haftanın önemli konularından bazılarını sizlere açıklamaya çalıştık.
D) Kapıdaki güvenlik, kadının kimliğine bakmak istedi.
E) Diyelimki smavı kazandın.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "de" nin yazımı ile ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?

- A) Filmde yer alan oyuncularla tanıştık.
B) Anlamasada anlamış gibi davranırdı.
C) Eşyalarımı otobüsün bagajında unuttum.
D) Keşke sen de yanımızda olsaydın.
E) Onu saat yedide uyandırın.

Ek 9: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.06.2022-54051



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-54051
Konu :Etik Onayı Hk.

20.06.2022

Sayın GİZEM İŞKİN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.06.2022 tarihli ve 2022/10 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSU4BV4ELZ Pin Kodu : 72292

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hieran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gizem IŞKIN

Ünvanı: Türkçe Öğretmeni

Öğrenim Bilgisi:

Derece	Bölüm	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	İstanbul Aydın Üniversitesi	2016-2020
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi (Tezli)	İstanbul Aydın Üniversitesi	2020-...

İş Tecrübeleri:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Öğretmeni	Necdet Semker Ortaokulu	2021-2022
Okutman	Aydın TÖMER	2022-2023

Sertifikalar:

Sertifika	Üniversite	Yıl
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Sakarya Üniversitesi	2022

Yayımlar:

Emiroğlu, S., Arslanbaş, F. Işkın, G. (2023) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Dinlemeye İlişkin Metaforik Algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 21 (1), 97-123.