



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

**5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA BAĞLAÇLARIN ANLAMSAL GÖRÜNÜMLERİ VE
METİNSEL İŞLEVLERİ**

Günçe GÜNDOĞDU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En iyiye ...



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDA BAĞLAÇLARIN ANLAMSAL GÖRÜNÜMLERİ VE
METİNSEL İŞLEVLERİ

5th GRADE TURKISH TEXTBOOK: SEMANTIC AND TEXTUAL FUNCTIONS OF
CONJUNCTIONS

Günçe GÜNDOĞDU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

G¼nçe G¼NDUĐDU'nun hazırladığı "5. Sınıf T¼rkçe Ders Kitabında Bağlaçların Anlamsal G¼r¼n¼mleri ve Metinsel İşlevleri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Nermin YAZICI	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Özay KARADAĞ	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından / / tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Okuma, metin alıcısının pek çok algısal, duyuşsal ve bilişsel işlemini içeren etkileşimsel bir süreçtir. Bir metni anlamlandırma ise metin alıcısının metin bölümleri arasındaki anlamsal ve dilbilgisel bağlantıları çözümlyerek metni tutarlı kılabilmesine bağlıdır. Metin bölümleri arasındaki anlamsal ilişkileri metin yüzeyinde belirginleştirerek metnin, metin alıcısı tarafından anlamsal bir bütün olarak algılanmasını destekleyen dilsel yapılardan biri de bağlaçlardır. Bağlaçlar, sözcük öbeklerini birleştirmelerinin yanı sıra, önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirdikleri için çeşitli anlamsal; metin üreticisinin kullanım amacına göre ise pragmatik/kullanımsal özellikler üstlenmektedir. Bu özellikleriyle bağlaçlar, okuma sürecinde bilgi akışını düzenlemeleri ile konu yapısının belirlenmesi, metin yapısının saptanması, metin üreticisinin niyetinin çözümlenmesi vb. gibi süreçleri destekleyen ipuçları olarak çeşitli metinsel işlevler kazanabilmektedir. Bu çalışma, bağlaçların anlamsal, kullanımsal ve metinsel özelliklerine odaklanarak 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bağlaçları okuma süreci açısından betimlemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracı “Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama” ile çözümlenmiştir. Bağlaçların üstlendikleri metinsel işlevlerin okuduğunu anlama etkinliklerindeki görünüşleri ise araştırmanın diğer veri toplama aracı olan “Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde bağlaçların birden fazla anlamsal ve kullanımsal ulamda, dolayısıyla çok işlevli bir görünüm sunduğunu, ancak bu yapıların metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerine oldukça sınırlı bir biçimde yansıtıldığı ($\bar{X} = 1.06$) ve ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik tasarlanan süreçte bağlaçların bu türden özelliklerinin dikkate alınmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma, metin, tutarlılık, bağlaşıklık, bağlaç

Abstract

Reading is an interactive process involving many perceptual, affective and cognitive processes of the text receiver. Making sense of a text depends on the text receiver's ability to make the text coherent by analyzing the semantic and grammatical connections between text parts. Conjunctions are one of the linguistic structures that support the perception of the text as a semantic whole by the text receiver by making the semantic relations between the text parts clear on the text surface. In addition to joining phrases, conjunctions assume various semantic features because they make the relations between propositions clear, and pragmatic features according to the intended use of the text producer. With these features, conjunctions can gain various textual functions as clues that support processes such as organizing the flow of information in the reading process, determining the topic structure, determining the text structure, analyzing the intention of the text producer, etc. This study aims to describe the conjunctions in the 5th grade Turkish textbook in terms of the reading process by focusing on the semantic, pragmatic and textual features of conjunctions. For this purpose, the texts in the 5th grade Turkish textbook were analyzed with the data collection tool "Classification of Semantic and Pragmatic Functions of Conjunctions" prepared within the scope of the research. The appearance of the textual functions undertaken by conjunctions in reading comprehension activities was obtained with the other data collection tool of the study, "Rubric for the Properties of Conjunctions in Reading Comprehension Activities". The results of the study revealed that in the 5th grade Turkish textbook texts, conjunctions are presented in more than one semantic and usage level, thus presenting a multifunctional appearance, but the textual functions of these structures are reflected in reading comprehension activities in a very limited way ($\bar{X} = 1.06$) and such features of conjunctions are not taken into consideration in the process designed for reading comprehension in the textbooks.

Keywords: Reading, text, coherence, cohesion, conjunction

Teşekkür

Bu araştırma ve daha genel olarak akademik yaşamım boyunca sonsuz desteği, sabrı, anlayışı ve akademik bilgisini benimle paylaşmaktan bir an çekinmeyerek bana sunduğu “büyüme” -buna aynı zamanda “yeşerme” demekten çekinmeyerek- olanağı için öğrencisi olmayı onurla andığım ve anacağım danışman hocam Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya teşekkür ederim. Araştırma sürecinde kendisine sorduğum her bir soruyu sabırla cevaplayan ve tez jürimde yer almayı kabul eden hocam Prof. Dr. Özay Karadağ'a bana sağladığı desteklerin tümü adına teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan ve sağladığı dönütlerle bu araştırmaya sunduğu destek adına Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar'a ve araştırmanın tasarlanması ve tamamlanması gibi pek çok süreçte paylaştığı yönlendirici kaynaklar ve bilgisi için hocam Dr. Çağrı Kaygısız'a teşekkür ederim.

Bu tezin hazırlanma sürecinde kendi değerli zamanlarından ayırarak beni dinleyen, akademik ve sosyal destek sunan arkadaşlarıma ayrıca minnettarım. Lisansüstü eğitimimizin her aşamasında akademik, sosyal ve duygusal desteğini üzerimden bir an çekmeyen Arş. Gör. İlknur Killioğlu'na, her zaman yanımda olan ve tez yazım sürecimi benim için pek çok açıdan kolaylaştıran Arş. Gör. Kürşat Kaya'ya, savunma sürecinde sağladığı destek için Arş. Gör. Merve Avcı'ya, tez önerisini yazdığım zamandan savunduğum ana kadar motivasyon sağlayan Arş. Gör. Seda Şakar'a, kimi kavramları Türkçeye çevirme sürecinde dil desteğinde bulunan Arş. Gör. Dinçer Saral'a, bu süreçte bana ilaç gibi gelen arkadaşım Arş. Gör. Sümeyye Arkan'a, uzaklıklarına rağmen karşılaştığım problemlere çözüm aramaktan sıkılmayan Zeynep Savaş ve Halil Savaş'a teşekkür ederim.

En büyük motivasyon kaynağım olan aileme; eğitimim için yıllardır gösterdikleri çabaya, onlara ayıramadığım “yeterince” zamanı dönüştürerek bana bir “soluklanma zamanı” olarak yeniden düzenlemelerine ve “eve dönme hissinin” karmaşasını üzerimden alan anlayışlarına sonsuz teşekkür ile. Annem, babam, kardeşlerim ve kedi-kızım. İyi ki varsınız.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	6
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	9
Alt Problemler.....	9
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	13
Bağlantılılık ve Tutarlılık.....	21
Bağlaşıklık.....	27
Bağlaç.....	30
Örnek Çözümler.....	59
İlgili Araştırmalar.....	78
Bölüm 3 Yöntem.....	87
Araştırmanın Türü.....	87
Araştırmanın İnceleme Nesnesi.....	87
Veri Toplama Süreci.....	88

Veri Toplama Araçları	89
Veri Analizi	92
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	96
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Bağlaçların Görünümlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143
Tartışma.....	154
Bölüm 5.....	171
Sonuç ve Öneriler.....	171
Kaynaklar	175
EK-A: Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	cxcvi
EK-B: Okuduğunu Anlama Etkinliklerinden “Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” Aracılığıyla Elde Edilen Puan, Ortalama ve Düzeylerin Dağılımı	cxcviii
EK-C: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	ccvi
EK-Ç: Etik Beyanı.....	ccvii
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	ccviii
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	ccix
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccx

Tablolar Dizini

Tablo 1. <i>Kehler'in (2002) Benzerlik ve Neden-Etki İlişkileri</i>	25
Tablo 2. <i>Halliday ve Hasan'ın (1976) Sınıflandırmasına Göre Türkçedeki Bağlaçların Dağılımı (akt. Turan ve diğerleri, 2012)</i>	34
Tablo 3. <i>Alanyazındaki Bağlaç Sınıflamaları</i>	36
Tablo 4. <i>Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama</i>	44
Tablo 5. <i>Bağlaçların Metinsel İşlevlerine Yönelik Görünümler</i>	66
Tablo 6. <i>Veri Toplama Araçları</i>	89
Tablo 7. <i>Sınıflamaya Yönelik Uzman Değerlendirmeleri</i>	91
Tablo 8. <i>Puanlama Anahtarına Yönelik Uzman Değerlendirmeleri</i>	92
Tablo 9. <i>Kodlayıcılar Arası Uyum ve Uyuşmazlık Örnekleri</i>	94
Tablo 10. <i>5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Bağlaçlara İlişkin Sıklık Listesi</i>	96
Tablo 11. <i>Çalışmada İncelenen Metinler ve Türleri</i>	97
Tablo 12. <i>Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Bağlaçların Genel Görünümü</i>	98
Tablo 13. <i>Metinlerde Yer Alan Bağlaçların İlişkili Oldukları Uamlara Göre Sıklık Sırası Görünümleri</i>	102
Tablo 14. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Ekleyici Bağlaçlar</i>	104
Tablo 15. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Sıralayıcı Bağlaçlar</i>	110
Tablo 16. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Nedensellik Bağlaçları</i>	111
Tablo 17. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Zamansallık Bağlaçları</i>	115
Tablo 18. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Karşıtsallık Bağlaçları</i>	118
Tablo 19. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Koşulsallık Bağlaçları</i>	122
Tablo 20. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Seçenek Sunan Bağlaçlar</i>	124
Tablo 21. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Çıkarımsal Bağlaçlar</i>	125
Tablo 22. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Düzenleyici Bağlaçlar</i>	128
Tablo 23. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Detaylandırıcı Bağlaçlar</i>	136
Tablo 24. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Doğrulamayı Bağlaçlar</i>	138
Tablo 25. <i>5. Sınıf Ders Kitabı Metnindeki Yardımcı Bağlaçlar</i>	139
Tablo 26. <i>Metinlerdeki Bağlaçların Çok İşlevli Görünümleri</i>	141
Tablo 27. <i>Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin DPA Boyutlarından Aldıkları Genel Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	143
Tablo 28. <i>Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin "Yazarın İletişimsel Niyetini ve Tutumunu Belirginleştirme" Boyutuna Göre Dağılımı</i>	145
Tablo 29. <i>Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin "Metin Yapısını Belirginleştirme" Boyutuna Göre Dağılımı</i>	147

Tablo 30. <i>Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Önermeler Arasındaki İlişkileri Belirginleştirme” Boyutuna Göre Dağılımı</i>	148
Tablo 31. <i>Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Çıkarım Süreçlerini Destekleme” Boyutuna Göre Dağılımı</i>	151
Tablo 32. <i>Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Metindeki Karşıt Fikir/Önermeleri Belirginleştirme” Boyutuna Göre Dağılımı</i>	152

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Halliday ve Hasan'ın (1976) Bağlılık Sınıflaması</i>	28
--	----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

akt.: Aktaran

bkz.: Bakınız

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

örn.: Örneğin

PTDB: Penn Tree Söylem Bankası (Penn Tree Discourse Bank)

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

YBM: Yapı Bütünleştirme Modeli (Construction-Integration Model)

Bölüm 1

Giriş

“Conjunction, junction, what’s your function?” -ABD’de yayımlanan bir TV çocuk programından

Anadili eğitiminin temel amaçlarından biri okuma becerisinin gelişimini desteklemektir. Yazılı metinlerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma edimi, yazar ve okur arasında etkileşimsel bir süreci içerir. Okuduğunu anlama ise okurun metne yönelik tutarlı ve anlamlı bir bilişsel temsil oluşturmasıyla gerçekleşmektedir (Graesser, 2007; Kintsch, 1999; Sanders & Spooren, 2001). Bu süreçte, metin tabanı ve okurun dünya bilgisini içeren arka plan bilgisi arasındaki etkileşimler, belleğe kodlanan metnin bilişsel temsilini üretmektedir (McKoon & Ratcliff, 1992). Metin tabanı, metinde sunulan önermelerin organize edilmiş ağını metin yüzeyinde erişilebilir kılan (Lorch, 1989) bilgi kaynaklarından biridir. Metin tabanı veya metnin yüzey temsili, metinsel düzenlemelerle ilişkilidir ve bu düzenlemelerin okurların metne yönelik oluşturdukları bilişsel temsilleri etkilediği gözlemlenmiştir (Graesser & Clark, 1985; Rumelhart, 1982; Trabasso ve diğerleri, 1984; van Dijk & Kintsch, 1983).

Okurların metnin tutarlı bir bilişsel temsilini oluşturabilmeleri için metindeki önermeler arasındaki zamansallık, nedensellik veya karşılıksallık gibi ilişkileri çözümlenmeleri gereklidir. Bir metni anlama, büyük ölçüde bu ilişkilerin açığa çıkarılmasıyla (Mann & Thampson, 1988) ve okurların önermeler arasındaki bu ilişkileri çözümlenerek metnin yerel/bölgesel tutarlılık (local coherence) ve bütüncül tutarlılığını (global coherence) çözümlenmelerine bağlıdır. Aynı zamanda okurlar, okuma sürecinde yazarın sezdirimlerini de çözümlenerek metnin anlamına ulaşırlar. Okuma edimi, sözlü etkileşime göre daha sınırlı olduğundan, yetkin yazarların metinlerindeki sezdirimlerin bile okurlarca açık biçimde anlaşılamadığı (Keçik & Uzun, 2004) göz önünde bulundurulduğunda, bu sezdirimleri

belirginleştiren metinsel düzenlemeler ayrıca önemli görünmektedir. Bu nedenle okuma, anlamsal ve pragmatik/kullanımsal bilginin eşgüdümlü olarak çalıştığı karmaşık bir edimdir.

Okurların metnin bağlantılı bir yapı olduğunu algılamasını sağlayarak okuma sürecini destekleyen metinsel düzenlemeler, bağlaşıklık (cohesion) olgusu ile ilişkilidir. Metnin anlamsal yapısını metin yüzeyinde erişilebilir kılan dilbilgisel bağlantılar olan bağlaşıklık unsurları (cohesion devices) okurların çıkarım süreçlerini etkileyen dilsel işaretleyicilerdir (Sanders & Sporeen, 2001). Bu işaretleyicilerden biri olan bağlaçlar, metin bölümleri arasındaki anlamsal ilişkileri belirginleştiren; sözcedeki konumu, metin üreticisinin iletişimsel niyeti ve söylem işlevine göre farklı değerler üstlenebilen dilsel yapılardır. Dolayısıyla bu yapılar, yalnızca tümce gibi kurucu yapısal birimlerin sözdizimsel veya anlamsal özelliklerinin belirlenmesi açısından değil, ayrıca belli etkileşim bağlamlarındaki kullanımlarıyla ilişkili olan pragmatik/kullanımsal/edimsel yönleri¹ (Yılmaz, 2014) açısından da ayrıca önemlidir. Öte yandan, bir metindeki bağlantıların metnin hem önermesel hem de kullanımsal düzeyinde gerçekleşmesi bağlaçların metinsel olarak da birçok özellik üstlendiğini göstermektedir. Metin yapısı içinde birlikte işlediği gözlemlenen bu türden özellikler; metindeki tutarlılık ilişkilerini belirginleştirme, yazarın bir bilgiyi metne hangi amaçla eklediğini bildirme, metnin konu yapısının düzenlenişine yönelik bilgiler aktarma ve yüzey yapıdaki kimi biçimsel düzenlemeleri işaretleme (İşsever, 1995) gibi metnin içsel yapısına yönelik işlevlerdir.

Okumaya yönelik pek çok yaklaşım, bağlaç gibi bağlayıcı yapıların işlevlerini anlamının (Irwin & Baker, 1989; Willis, 1981) metni kavramanın temel bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Okuma süreci açısından bağlaçlar, metin birimleri arasındaki ilişkileri belirginleştirerek metindeki bir bölüm ile metnin yorumlanması için önemli olan başka bir

¹ Dilbilimsel bir alanı ifade eden “pragmatics” ulusal alanyazında “pragmatik” “kullanımbilim” ve “edimbilim” olarak da çevrilmekte/kullanılmaktadır. Bu çalışmada “kullanımbilim” kavramı tercih edilmekte ve bu kavramla “*içeriğin veya mantıksal formun inşasında anlamın bağlama bağlı yönlerinin incelendiği alan*” (Horn & Ward, 2006, s. xi) işaret edilmektedir. Bağlaçların bağlam içinde üstlendikleri kimi özellikler bu perspektifle izlenmekte ve bu çalışmada “kullanımsal özellik” olarak ifade edilmektedir. Kullanımsal özellik yerine ayrıca bkz.: “işlev”, “kullanımsal değer”, “ileti”, “edimbilimsel işlev” (Çelik, 1999; Doğan, 1994; İşsever, 1995; Korkut, 2014; Ruhi, 2009b).

bölüm arasındaki ilişkiye yönelik ipuçları sunarak okurda metne yönelik bir tür beklentiler ve kestirim ağı oluşturan bilişsel uyanlardır. Bu yönüyle bu dilsel yapılar, bir metinde uygun ve doğru kullanıldığında metindeki kavramsal izleğin takibini ve okurun metni anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadırlar (Virtanen, 2004). Bununla birlikte gereksiz ve yanlış bağlaç kullanımı da gönderimsel bulanıklığa yol açtığı için metin konusunun saptanmasını engellemekte ve okuduğunu anlama sürecini zorlaştırmaktadır (Keçik & Uzun, 2004).

Türkçede bağlaçların edinimine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda, çocukların metinsel birimler arasındaki ilişkileri kurarken öncelikle tümceleri anlamsal ilişkileri kodlayan herhangi bir dilsel yapı kullanmadan sıraladıkları, daha sonra ise “ve” gibi bağlaçları kullanarak yana sıralama (coordination) ve “rağmen” gibi bağlaçlarla daha karmaşık sözdizimsel yapıları kapsayan alta sıralama (subordination) işlemlerini gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir (Aksu-Koç, 1978; Sofu, 1995). Öte yandan, çocukların karmaşık dilbilgisel yapıların işlevlerini tanımaları yetişkin konuşucular yoluyla uzun süreli bir gelişim sürecine bağlıdır (Slobin, 1994); yaş düzeyinin artmasıyla birlikte dilsel biçim ve söylem işlevi arasındaki ilişkiler de değişim göstermekte ve edinilen eski dilsel biçimler farklı söylem işlevlerini yerine getirmek üzere kullanılmaktadır (Aksu-Koç & Aktan-Erciyes, 2018). Çocukların Türkçedeki bağlaçları da içeren dilbilgisel karmaşıklık yapılarının işlevlerini tanımlarına odaklanan araştırmalar (Aksu-Koç, 1978; Aksu-Koç & Slobin, 1985; Sofu, 1985; Sofu & Şimşek, 2018; Şimşek, 2016) bu duruma koşut biçimde belli dilsel biçimlerin yalnızca bir işlevle kullanılmadığını göstermiştir. Öğrencilerin eğitim yaşamına başlamadan önce gerçekleştirdikleri konuşmalarda nedensel ve zamansal bağlaçları doğru kullandıklarını ancak ortaokul düzeyinde bu bağlaçları anlamadıklarını gösteren kimi çalışmalar (Cain ve diğerleri, 2005; Vygotsky, 1998) da bu dilsel bilginin öğrencilerde doğal olarak bulunduğunu ancak bağlaçlara yönelik eğitsel uygulamaların sınırlı olduğunu göstermektedir.

Bağlaç gibi bağlayıcı dilsel yapılar aynı zamanda yapısal olarak sözdizimsel karmaşıklığı sağlamaktadır. Sözdizimsel karmaşıklığın nasıl sağlandığı ise dil öğrenenlerin

farkında olmaları gereken bir özelliktir (Tomlinson, 2020). Bağlaç gibi yapılarla sağlanan bu yapısal düzenlemeler metinde aktarılmak istenen karmaşık anlamsal ilişkilerle ilgilidir. Anadili konuşucusunun sezgisel olarak farkında olduğu yapı, anlam ve işlev özelliklerin öğretimi anadili eğitiminin *“bireye sahip olduğu içgüdüsel dilbilgisi ile edindiklerini bilinçlendirme eğitimi”* (Aydın, 1997) niteliği taşıması bakımından önemlidir. Çünkü kullandıkları metin bağlamında farklı işlevler üstlenebilen bağlaçların tek bir anlamsal ilişkiyi işaret ediyormuş gibi öğretiminin (Zamel, 1993) ve farklı bağlaç türlerine maruz kalmamanın (Hughes & Heah, 1994) öğrencilerin bağlaçları yanlış kullanmalarına; dolayısıyla metindeki anlamsal ilişkileri doğru olmayan bir biçimde düzenlemelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin olgular ve durumlar arasında çok yönlü ilişkileri kurabilmesi ve bu şekilde düzenlenmiş metinleri anlayabilmesi için sezgisel olarak sahip olduğu dilbilgilerinin farkındalığa dönüştürülmesi dil eğitiminin açık hedeflerinden biridir.

Bağlaçlar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ilk olarak 4. sınıf düzeyinde yazma becerisi alanında *“T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.”* kazanımıyla yer almakta; “dA” ve “ki” bağlaçlarının dilbilgisel açıdan doğru kullanımları vurgulanmaktadır. Programda ilk kez 5. sınıf düzeyinde, bağlaçlar okuduğunu anlama başlığı altında “bağlantı ve geçiş ifadeleri” ifadesiyle ve bu yapıların metindeki anlamsal ilişkileri çözümlenmede bir ipucu olduğuna işaret eden *“T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”* kazanımıyla yer almaktadır. Bununla birlikte bir metindeki nedensellik, örneklendirme ve koşul gibi anlamsal bağlantıların çözümlenmesiyle ilişkilendirilen *“T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”* kazanımı da öğrencilerin metne yönelik çıkarımda bulunma süreçlerinde metin yüzeyinde açıkça kodlanan bağlaçlardan yararlanabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle bağlaçlar, TDÖP'te (MEB, 2019) ilk olarak dilbilgisel bir ulam olarak, daha sonra ise okuduğunu anlama sürecindeki rolleri açısından ele alınmakta ve eğitim sürecine dahil edilmektedir.

Okuma sürecine yönelik birçok araştırmada, bağlaçların anlamsal ilişkilerin çözümlenmesinde okura ipucu sunarak öğrencilerin kavram ve düşünce gelişimini

desteklediği (Carter & Nunan 1993), metinde bağlaç gibi yapılarla açık olarak işaretlenen anlamsal ilişkileri örtük ilişkilere göre daha kolay hatırlayıp kavradıkları (Caron ve diğerleri 1998; Degand & Sanders, 2002; Innajih, 2006; Meyer ve diğerleri, 1980; Murray, 1995; Sanders & Noordman, 2000) ve düşük okuma performansı gösteren öğrencilerin tutarlılık ilişkilerini yorumlarken bağlaçların işlevlerinden daha fazla yararlandıkları (Cain & Nash, 2011; O'Reilly & McNamara, 2007) belirtilmiştir. Bağlaçların okuduğunu anlama sürecini destekleyen bu türden özellikleri, bu yapıların dil eğitiminde yalnızca dilbilgisi öğretimi ile sınırlı olmaması gerektiğini, okuduğunu anlama becerisinin desteklenmesinde metindilbilimin kaynaklarından yararlanarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Türkçenin anadil olarak eğitiminin temel öğretim materyallerinden biri olan ders kitapları için seçilen metinler ve okuduğunu anlama etkinliklerinin de öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini destekleyen metinsellik özelliklerini içermesi ve bu özelliklerin okuma sürecinde bilinçli olarak öğretimi istendiktir. Bu türden metinsellik özellikleri, öğrencilerin okudukları metne dönük üstbilişsel (metacognitive) stratejiler geliştirmelerini destekleyerek metni anlamlandırmalarını kolaylaştırabilir. Üstbilişsel bilgi, öğrencilerin dilsel bilgilerinin yanı sıra kod çözmeye yönelik problemlerini tanımlama ve bu problemleri çözmek için uygun bir strateji geliştirme becerilerini de geliştireceği için (Baker & Brown, 1984) daha ileri sınıf düzeylerinde karşılaşacakları karmaşık metinleri anlamalarını da destekleyebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal açıdan temsiliyetini ve bu yapıların bir metni alımlama sürecindeki rollerine yönelik eğitsel süreci betimlemek, okuduğunu anlama performansının desteklenmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda, araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin betimlenmesi ve okuduğunu anlama etkinliklerinde metinsel işlevleri açısından dikkate alınıp alınmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Problem Durumu

Bir metni anlama, metne yönelik başarılı bir bilişsel temsil oluşturma sürecidir. Okuma eğitimi, öğrencilerin metne dönük tutarlı bilişsel temsil oluşturma becerilerini büyük ölçüde tutarlı ve kolay hatırlanabilir metinlerle desteklemeli (McMaster ve diğerleri, 2012) ve okurların farklı metinlerle karşılaşmalarını, farklı okuma amaçları doğrultusunda okumalar gerçekleştirmelerini, okuma güçlüklerini fark etmelerini ve okuma stratejisi geliştirmelerine yardımcı olmayı destekler nitelikte olmalıdır (Keçik, 2004a). Çünkü başarılı bir okuduğunu anlama süreci, farklı kaynaklardan gelen bilgileri ayırt etme ve bütünleştirme, metne yönelik kestirimlerde bulunma, anlam ilişkilerini çözümleyerek çıkarımlar yapma, yazarın sezdirimlerini saptama ve metindeki dilsel düzenlemelerin amacını tanımlayabilme gibi farklı becerilerin birlikteliği ile ilişkilidir. Bu yönüyle okuma süreci kimi sözdizimsel, anlamsal, pragmatik, sosyal ve duyuşsal mekanizmaların eş zamanlı ve birbirleriyle uyumlu şekilde çalışmasını gerektirmektedir ve etkin bir okuma eğitimi de bu mekanizmaların işleyiş sistematiğini dikkate alarak tasarlanmalıdır (Wolf, 2017; Kaygısız, 2023).

Metin içi bağlaşıklığın sağlanmasında önemli bir dilbilgisel araç olan bağlaçlar, anlamsal olarak tutarlılık ilişkilerini belirginleştirme; kullanımsal olarak ise metin üreticisinin sezdirimlerini ve bakış açısını işaretleme gibi özellikler üstlenmekte ve okuma sürecinde okurun, metnin anlamsal yapısını çözümlemesine yönelik ipuçları sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında bağlaçların kullanımsal özellikleri olarak ele aldığımız kimi özellikleri, bu dilbilgisel yapıların söylem tutarlılığının sağlanmasında çok işlevli bir görünüm sergilemelerini motive etmektedir. Bu yönüyle bağlaçlar, tutarlılık ilişkilerini işaretlemelerinin yanı sıra metin üreticisinin sezdirimlerini belirginleştirme özellikleriyle hem anlamsal hem de kullanımsal düzlemde işlenen yapılardır. Çok işlevli birimler olan bu yapılar, metin çözme sürecinde okura konu değişimini belirginleştirme, metinde örtük olarak yer alan anlamsal ilişkilerin okur tarafından çıkarsanmasını desteklenme, yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunu işaret etme gibi işlevleriyle metin yapısının çözümlenmesine yönelik ipuçları sağlamaktadır. Bu çalışmada bağlaçların metnin farklı bağlantı düzlemlerinde sundukları

bu türden görünüm, metinsel işlevleri olarak yer almaktadır. Bu kapsamda, metin ve etkinlikler çerçevesinde ele alınan okuduğunu anlama süreci, bağlaçların üstlendikleri bu türden anlamsal, kullanımsal ve metinsel özellikler üzerinden izlenmektedir.

Öğrencilerin metinlere yönelik başarılı bir okuduğunu anlama performansı sergilemelerini destekleme yollarından biri metinleri, bu performansı destekleyecek biçimde düzenlemektir. Özellikle okunmakta olan metne dönük çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey becerileri düşük olan okurlar için, metinde bağlantı kurmayı destekleyen metinsellik özelliklerinin sağlanması gereklidir (van Silfhout ve diğerleri, 2015). Çünkü bu metinsellik özellikleri, düşük okuma performansı gösteren öğrencilerin temel ders materyalleri olan ders kitaplarındaki metinlerini anlamalarını da kolaylaştırmaktadır. Uluslararası alanyazındaki araştırmalar bu metinsellik özelliklerini sağlayan yapılardan biri olan bağlaçların okuma süresini ve işlem yükünü azalttığını, metni hatırlamayı kolaylaştırdığını ve anlamayı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Caron ve diğerleri, 1988; Haberlant, 1982; McNamara, 1996; Murray, 1995; Noordman, 2000; Spyridakis & Stendal, 1987; Trabasso ve diğerleri, 1984). Ulusal alanyazında bağlaçlar ve okuduğunu anlama ilişkisine odaklanan araştırmalar da (Dinçel-Keray, 2018) benzer sonuçlara işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin bağlaçları “anlamsal bulanıklılığa” yol açacak biçimde hatalı kullanımları (Uzun, 2006) ve Türkçe öğretmenlerinin tümcelerini bağlantılı bir söylem oluşturmak adına bir arada bulunma biçimlerine çok az odaklanıp; bağlaşıklık araçlarını dilbilgisi öğretimi çerçevesinde değerlendirmeleri (Altunkaya, 1987) bağlaşıklık unsurları ve daha özel olarak bağlaçların öğretiminde ne tür bir yaklaşım izlendiğinin ele alınmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim sürecinde aktif olarak yararlandıkları ders kitaplarının, metin tutarlılığının algılanmasını ve tutarlı metin üretimini destekleyen yapılar olan bağlaçların öğretim materyallerindeki okuduğunu anlama süreci açısından temsiliyetini betimlemek çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin betimlenmesi ve bu özelliklerin okuduğunu anlama etkinliklerinde metinsel işlevleri açısından dikkate alınıp alınmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmada Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerdeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleri saptanmaya ve metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerine yansıma durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Metinler yoluyla gerçekleştirilen anadili eğitiminde, öğrencilerin anlamsal olarak bağlantılı ve tutarlı metinlerle karşılaşmaları alımlama ve üretme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Metinlerdeki anlamsal ilişkileri erişilebilir kılma, metin tutarlılığını metin yüzeyinde açıkça kodlama, metin üreticisinin tutum ve niyetini işaretleme ve metin bölümleri arasındaki konu değişimlerini işaret ederek metnin konusunu belirginleştirme gibi çeşitli metinsel işlevler üstlenebilen bağlaçların, okuduğunu anlama ve metne yönelik çıkarımlarda bulunma süreçlerinin desteklenmesinde bu türden özellikleriyle eğitim sürecine aktarılması beklendiği ve istendiği bir durumdur. Bilindiği üzere, öğrencilerin okudukları metinleri nasıl anladıklarının farkında olmaları, onların okumaya yönelik üstbilişsel stratejiler geliştirmelerini motive etmektedir. Öğrencilerin okuma süreçlerini destekleyen metinsel düzenlemeleri tanımalarına yönelik bir öğretim sürecinin planlanması, öğrencilerin metne yönelik üstbilişsel stratejiler ve metinlere yönelik farkındalık geliştirmeleri açısından önemlidir.

Türkçenin anadili olarak eğitimi alanında bağlaçların özelliklerine yönelik araştırmalarda büyük ölçüde öğrencilerin yazılı metinlerdeki bağlaç kullanımına (Çetinkaya ve diğerleri, 2014; Çetinkaya ve diğerleri, 2016) ve bağlaçların okuduğunu anlama sürecine etkisine (Dinçel-Keray ve diğerleri, 2018; Gençer, 2013) odaklanılmıştır. Ancak bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin metinlerdeki temsiliyetine ve bu özelliklerin öğrencilere sezdirilerek dilsel farkındalık kazanmalarında bir araç olan öğretim materyallerine yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma, bağlaçların bu türden

özelliklerini anadili eğitiminde kullanılan metinler ve okuduğunu anlama etkinlikleri çerçevesinde yürütülen süreci betimlemeyi hedeflemesi açısından önemlidir.

Araştırma Problemi

Çalışmanın problem cümlesi “5. sınıf Türkçe ders kitabı metinleri ve okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların görünümü nasıldır?” şeklindedir.

Alt Problemler

Çalışmanın araştırma problemine bağlı olarak çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal görünümleri nasıldır?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleri metinsel işlevleri açısından dikkate alınmış mıdır?

Sayıtlar

Türkçe ders kitapları, hazırlandıkları sınıf düzeyinde Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) kazanımlarını içerecek biçimde düzenlemektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de bu kazanımlara koşut biçimde hazırlandığı ve öğretim programını yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada önermeler arasındaki anlamsal ilişkileri belirginleştiren bağlaçlar incelendiğinden, araştırma söz varlığını betimlemeye yönelik bir araştırma olmayıp, benimsenen kuramsal yaklaşım büyük ölçüde metindilbilim ve kullanımbilimin kaynaklarına ve verilerine dayanmaktadır. Metindilbilim ve kullanımbilim gibi alanların geniş bir literatürü kapsamaması, bu çalışmanın kuramsal çerçevesinin ve buna bağlı kimi yöntemsel seçimlerin

belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu seçimler, araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmanın kuramsal ve yöntemsel kapsamı aşağıda belirtilmektedir:

Bağlaçlar sözcük, sözcük öbeği ve tümce gibi farklı yapısal birimler arasındaki bağlantıları işaretleyen dilsel ulamlardır. Bu araştırmada bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin incelenmesi hedeflendiğinden önermeler arasındaki ilişkileri işaretleyen bağlaçlar incelenmiştir. Bu kapsamda sözcük ve sözcük öbeklerini bağlayan bağlaçlar çözümlenmeye dahil edilmemiştir.

Bir metindeki anlamsal ilişkiler her zaman bağlaç gibi açık dilsel işaretleyicilerle metin yüzeyinde işaretlenmemektedir. Aralarında nedensellik, karşıtlık gibi ilişkiler bulunan ancak bu ilişkilerin herhangi bir dilsel işaretleyici ile işaretlenmediği durumlarda metin birimleri arasında “örtük bağlaçların” yer aldığı bilinmektedir. Bu araştırma yalnızca metin yüzeyinde yer alan bağlaçların incelenmesini kapsamaktadır.

Metindeki anlamsal ilişkiler bağlaç dışında çeşitli bağlayıcı dilsel yapılarla da sunulabilmektedir. Türkçede bağlaçlar dışında ulaç ekleri gibi diğer bağlayıcı yapılar da önermeleri bağlamakta ve anlamsal tutarlılık ilişkilerini işaretlemektedir. İnceleme kapsamında leksikal düzeyde görünüm sunan bağlaçlar incelenmiş, bağlayıcı türlerinden biri olan “-Ip, -ErEk” gibi ulaç yapıları incelemeye dahil edilmemiştir.

Yöntemsel olarak, bağlaç gibi dilsel yapıların kullanımına ilişkin kapsamlı incelemeler derlem veya söylem bankası gibi daha büyük veri kaynaklarıyla gerçekleştirilmekte ve bu yapıların kullanımlarına, işlevlerine ve diğer özelliklerine yönelik belirlemeler bu türden veri tabanlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkçede bağlaçların özelliklerini betimlemek olmadığından, araştırma bağlaçlara yönelik alanyazında yer alan özelliklerin Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki görünümünü incelemeyi kapsamaktadır.

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler ve okuduğunu anlama etkinliklerini kapsamaktadır. Ayrıca çalışmada okuduğunu anlama becerisine

odaklanıldığından dinleme/izleme metinleri ile okuma anlama etkinliği yer almayan serbest okuma metinleri incelemeye dahil edilmemiştir.

Araştırma ders kitabında yer alan anlatısal ve bilgilendirici türde metinleri kapsamaktadır. Şiir metinlerinde sözbilimsel olarak tutarsızlık amaçlanabildiğinden şiir metinleri ile deiktik/gösterimsel metinler olmaları nedeniyle tiyatro metinleri inceleme dışında bırakılmıştır.

Tanımlar

Okuma. Yazılı olarak üretilmiş bir metnin anlamsal ve yüzeysel yapısının çözümlenmesini kapsayan etkileşimsel bir süreçtir.

Metin. Mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağlantılı bir bütünlük sunan ve dilsel iletişimin temel birimi olarak kabul edilen dilbilimsel yapılardır (Uzun, 2004).

Tümce. Belirli bir bağlamdan bağımsız bir biçimde ele alınabilen dilbilgisel bütünlük gösteren yapılardır (Turan, 2019b, s. 87).

Önerme. Önergeler, sözce ve tümcelerin soyut kavramsal içeriğidir (Turan, 2019b, s. 89).

Sözce. Sözce, somut dil kullanımında konuşucunun iki susku arasında ürettiği birimlerdir (Uzun, 2019, s. 154). Bu yönüyle sözce, dilsel iletişim eylemi ve bu eylem sonucunda ortaya çıkan ve belli bir bağlam çerçevesinde anlam kazanan dilsel birimlerdir (Leech, 1983).

Tutarlılık (Coherence). Bir metinde yer alan ifadelerin anlamsal-mantıksal olarak birbiriyle ilişkili olmasıdır. Tutarlılık ilişkileri, okurun zihninde metnin anlamlı bir bilişsel temsilini oluşturmasını sağlamaktadır (Sanders & Sporeen, 2001).

Bağlaşıklık (Cohesion). Bağlaşıklık metnin yüzey yapısını erişilebilir hale getiren ve metindeki anlamsal ilişkileri dilsel olarak işaretleyen dilsel-dilbilgisel bağlantılardır. Dilbilgisel (grammatical cohesion) ve sözcüksel bağlaşıklık (lexical cohesion) olarak iki başlıkta ele alınan bağlaşıklık unsurlarından dilbilgisel bağlaşıklık unsurları gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilti (ellipsis) ve bağlaçtır (conjunction) (Halliday ve Hasan, 1976). Metindilbilim araştırmalarında “bağdaşıklık” yerine “bağlaşıklık”, “tutarlılık”

yerine “bağdaşıklık” veya “bağlaşıklık” kavramlarının kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada terminoloji birliği adına metnin yüzey yapısında işaretlenen ve anlamsal ilişkilerin izlenebilirliğini sağlayan dilsel işaretleyiciler “bağlaşıklık”; metindeki anlamsal ilişkiler ve bütünlük ise “tutarlılık” kavramları ile ifade edilmiştir.

Bağlaç (Conjunction). Bağlaçlar, metin alıcısı için metindeki önermeler arasındaki zamansallık, nedensellik veya ayrıntılandırma gibi tutarlılık ilişkilerini metin yüzeyinde açık hale getiren bağlayıcı yapılardır. Alanyazında birden fazla önermeyi bağlayarak bu önermeler arasındaki anlamsal ilişki türünü işaretleyen yapılar bağlaç (Halliday & Hasan, 1976), bağlantı öğeleri (van Dijk, 1980; İşsever, 1995), söylem belirleyicisi (Blakemore, 1998; Fraser, 1999), söylem bağlayıcısı (Sanders & Sporeen, 2001; Göksel & Kerlake, 2005; Pander Maat & Sanders, 2006), söylem bölümleri belirleyicileri (Sinclair & Coulthart, 1975) gibi çeşitli kavramlarla yer almaktadır. Çalışmanın inceleme birimi olarak belirlenen önermeleri bağlayan bağlaçlar çeşitli çalışmalarda (Göksel & Kerlake, 2005; Kerlake, 1996; Zeyrek & Özge, 2020) iki veya daha fazla tümce arasındaki önermeleri bağlayan yapıların metnin farklı bölümlerindeki ilişkileri de kapsayabileceği varsayımıyla “söylem bağlacı” olarak ifade edilmektedir. Kavramlar arası farklılığın nedeninin araştırmacıların bu alanda benimsedikleri terminoloji ve yaklaşımlara dayalı olduğunu belirterek, bu çalışmada “bağlaç” kavramı kullanılmıştır. Ayrıca, bağlaçların anlamsal özellikleri metin tutarlılığını sağlayan anlamsal ilişkileri belirginleştirmeleri; kullanımsal özellikleri ise metin üreticisinin niyeti ve tutumunu işaretleyen, sezdirimlere ve metin içi ve metin dışı bağlama dayalı üstlendiği özelliklerle ilişkilidir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın inceleme konusu olan bağlaçlar okuma, metin, bağlantılılık, tutarlılık, bağlaşıklık gibi kavramlarla ilgili olduğundan ve bu kavramlar çalışmanın inceleme ölçütlerini oluşturduğundan bu bölümde bu kavramlar açıklanmaktadır.

Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma metinler aracılığıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Yazılı metinlerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma edimi (Anderson ve diğerleri, 1985; Grabe, 2002; Stauffer, 1969; Uzun, 2009) birbiriyle etkileşimde olan çeşitli bilişsel ve algısal işlemler yoluyla gerçekleşir. Okuma sürecini tanımlayan birçok yaklaşım, okuma sürecinin ilk aşamasını sözcük tanıma olarak betimlemektedir. Sözcük tanıma, büyük ölçüde yazılı metindeki sözcükleri görsel olarak algılama ve sesletme, sözcük ve sözcük öbeklerini ilişkilendirme gibi işlemleri kapsamaktadır (Perfetti & Stafura, 2014). Sözcük tanıma sürecinin önemli bileşenlerden biri fonolojik/sesbilgisel farkındalığa yöneliktir. Fonolojik farkındalık, bir sözcükteki ses birimlerini doğru bir şekilde tanımlamayı, sözcükleri seslerine ayırmayı ve bu dolayısıyla farklı anlamlı sözcükler üretmeyi içermektedir (Anthony & Francis, 2005; Yeong & Rickard Liow, 2012; akt. Bahar, 2021). Türkçenin fonetik alfabesi, dolayısıyla ses ve harf uyumu, okuma sürecinde sözcük tanıma sürecini diğer dillere göre kolaylaştırmakta ve bu yönüyle diğer dillerle okuma açısından işlemsel bir farklılıktan bahsedilebilmektedir.

Bilişsel bir süreç olarak okuma ise bellek kapasitesi, okuma becerisi yeterliliği ve okurun arka plan bilgisiyle ilişkili olan şemalara bağlıdır. Bilişsel psikolojinin temel kavramlarından biri olan bilişsel şemalar, bilgiyi organize etmeye yarayan zihinsel çerçeveler olarak tanımlanır (Bruning ve diğerleri, 2014). Okuma sürecinde okurun bir metni okurken etkin duruma getirdiği bilgiler genellikle metnin içeriğine yönelik içeriksel şemaya, kod çözme sürecini içeren dilsel şemaya ve metin türü ve yapısına özgü retorik

şemaya aittir (Ülper, 2019). Bu yönüyle okuma, bilgiyi yapılandırmaya dönük karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir. Okuma sürecindeki işlemler ve okumaya yönelik alt beceriler şu şekilde sıralanmaktadır:

i. Sözcük Tanıma-Anlama: Okuma sırasında sözcüklerin nasıl işlendiğine odaklanan pek çok araştırma, okurun seslendirdiği ve dağarcığında olan sözcükleri, ses konumları ve tümcedeki diğer sözcüklerin yardımıyla kısa sürede tanıyabildiklerini göstermiştir.

ii. Sözdizimden Kaynaklanan Anlam Özelliklerini Anlama: Sözdizimi, metindeki iletilerin karmaşıklığını çözümlmek için önemli bir araçtır. Okuma sırasında bir tümceyi tümceciklere bölme gibi işlemler anlam gruplarını oluşturma ve metnin daha kolay anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır.

iii. Metindeki Birimler ve Bölümler Arasındaki İlişkileri Anlama: Okurlar, okuma sırasında sözcüksel ve sözdizimsel yapıyı anlamının yanı sıra tümceler ve metin bölümleri arasındaki ilişkileri kurmaya yardımcı olan bağlantı öğeleri, metin başlığı gibi çeşitli ipuçlarından yararlanmakta ve metnin anlamını oluşturmaya çalışmaktadır. Okur, metin birimleri ve bölümleri arasındaki ilişkilerde bulunan bağlaşıklık unsurları, konu ve alt konular ile başlık gibi öğeler yardımıyla okuduğunu anlamlandırmaktadır.

iv. Sezdirimlerden Yararlanarak Çıkarımlarda Bulunma: Metni okuma ve anlama sürecinde okur, yazarın sezdirimlerinden ve kendi arka plan bilgisinden yararlanarak metni yorumlamaya çalışmaktadır.

v. Önemli veya İlgili Bilgiyi Seçebilme: Okuma sırasında okur, metindeki konu veya konuyu belirleyen önemli bilgiler arasında seçimler gerçekleştirmektedir. Bilginin ayırt edilmesinde genellikle metnin çatısını kuran önermeler ayrılmakta ve yazarın amacına uygun olanlar seçilmektedir (Keçik, 2004b, s.151-164).

Okuma edimi, okumanın nihai hedefi olan anlamaya yönelik pek çok bileşeni içeren ve metindeki her bir birimin diğeriyle bütünleşik bir şekilde işlediği okur ile metin arasındaki etkileşimsel bir süreçtir (Carrel, 1983). Okuma sürecinin bu türden özelliklerine odaklanan tanımların çoğu, bu türden çok yönlü etkileşimin metinde sunulan bilgi ile okurun belleğinde yer alan bilgi kaynakları arasındaki bir etkileşim (Anderson & Pearson, 1988; Grabe & Stoller, 2002) ve okurun metin boyunca bilgi kaynaklarını ayırt ederek çıkarımlarda bulunduğu “psikodilbilimsel bir oyun” olduğunu (Goodman, 1979; Nuttall, 1982) belirtmektedir. Buna göre okuduğunu anlama da metindeki çeşitli bilgi kaynaklarından doğan bilişsel süreçlerin yürütülmesi ve bütünleştirilmesine bağlıdır (Kendeou & Trevors, 2012; van den Broek ve diğerleri, 2005). Okuma sürecinde gerçekleşen bu işlem ve süreçleri açıklayan çeşitli modeller öne sürülmüştür. Özellikle psikodilbilim ve bilişsel psikoloji alanındaki araştırmalar okuma edimini betimleyecek farklı modeller ortaya koymuştur (Keçik, 2004a, s. 141). Bu modeller iç doğrultulu, dış doğrutulu ve etkileşimsel okuma modelleridir.

Okuma sürecinde sözcük tanıma ve algılamayı ön plana çıkaran iç doğrultulu model (Gough, 1972) ve okuduğunu anlamanın büyük ölçüde arka plan bilgisiyle tanımlandığı dış doğrultulu modelden (Goodman, 1982) farklı olarak okuma sürecine ilişkin güncel yaklaşımlar, etkileşimsel okuma modelleri çerçevesinde ele alınmaktadır. Kintsch ve van Dijk’in (1978) önerdiği etkileşimsel okuma modeli olan Yapı Bütünleştirme Modeli (bundan sonra YBM) ve bu modelin varsayımları doğrultusunda geliştirilen oluşturmacı modeller (Graesser, 2007) okuma sürecinde okurun metne yönelik oluşturduğu bilişsel temsillere ilişkin süreçleri açıklamaktadır (Graesser, 2007; Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1988; Kintsch, 1998, van Dijk & Kintsch, 1983).

Metnin bilişsel temsili, “metin üretiminde ve metni anlamlandırmada önemli bir rol oynayan zihinsel yapı” olarak tanımlanmaktadır (Sanders & Spooren, 2001, s.1-2) ve bir metni anlama da metnin yapılandırılmış bir bilişsel temsilin inşası anlamına gelmektedir (Gernsbacher ve diğerleri, 1990). Metnin bilişsel temsili büyük ölçüde bir metindeki

tümcelerinin tek tek çözümlendiği (yüzey yapı), tümcelerinin ayrıştırıldığı ve önermelere dönüştürülerek her bir tümcenin anlamsal yapısının çözümlendiği (metin tabanı) ve metnin okurun arka plan bilgisi ile bütünleştirildiği (durum modeli) çoklu temsil düzlemlerine bağlıdır (Kintsch, 1988). Çoklu temsiller, metnin farklı bağlantı düzlemlerinde gerçekleşmektedir. Bu düzlemler “metin yapıları” olarak da adlandırılmakta ve küçük ölçekli (micro structure), büyük ölçekli (macro structure) ve üst yapı (super structure) olmak üzere üç başlıkta (van Dijk, 1977; van Dijk, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983) ele alınmaktadır.

Küçük ölçekli yapı metnin; sözcük, sözcük öbekleri, yan tümce, tümce ve tümceler arasındaki yerel bağlantılardır (van Dijk, 1980, s.29). Metnin küçük ölçekli yapıları, metnin yüzeyinde tümce veya tümceciklerle metnin yüzeyine aktarılan önermelerin çözümlenmesiyle erişilebilir olan yerel tutarlılık ilişkilerini kapsamaktadır. Okur, bağlaç gibi dilbilgisel yapılarla birbirine bağlanan önermeleri ilişkili olarak algılamakta ve birbiriyle ilişkili olan bu birimlerden oluşan ağ mikro yapıyı oluşturmaktadır. Okur, küçük ölçekli yapı ilişkilerini çözümledikçe metnin “ana önermesini” içeren ve metnin bütüncül tutarlılığıyla ilişkili olan metnin büyük ölçekli yapısına ulaşır. Kintsch ve van Dijk’a göre (1978) metindeki büyük ölçekli önermelerin çıkarsanması okurun küçük ölçekli yapıdaki ilişkileri metnin yüzeyinde belirginleştirilen dilsel-dilbilgisel bağlantıları çözümlendiği metinsel stratejilere ve okurun arka plan bilgisini ve beklentilerini içeren bağlamsal stratejilere bağlıdır. YBM’nin önerdiği temsil düzeylerinden biri olan durum modeli ise okurun uzun süreli belleğindeki önermeler olarak tanımlanan arka plan bilgisinin metinden gelen bilgiyle bütünleştirilmesini içermektedir. Dolayısıyla modele göre okuduğunu anlama da okunmakta olan metindeki açık dilsel kodlamalar yoluyla algılanan metin tabanlı bilgi ve okur tarafından daha önceden bilinen arka plan bilgisi olmak üzere iki tür bilginin etkileşimiyle gerçekleşmektedir.

Okumanın bir anlam arayışı olduğuna odaklanan (Graesser ve diğerleri, 1994) oluşturmacı modeller ile YBM’nin ortak varsayımları, etkileşimsel modellerin okuma ve anlamlandırma sürecine ilişkin saptamalarını belirginleştirmektedir (Bruning ve diğerleri, 2014, s.267):

- i. Anlama, birden çok düzeyde işlemi gerektirmektedir: Okuma sürecinde okurlar, dilin sözcük, tümce ve söylem düzeyinde işleme gerçekleştirerek metne yönelik anlamlar üretirler. Her bir dilsel düzeydeki işlem farklı işlemleri içerebileceği gibi YBM'de tanıtıldığı üzere okurların tümcelerle metin yüzeyinde kodlanan içerikleri önermelere dönüştürmesi ve uzun süreli bellekteki önermelerle eşleştirmesi bu aşamalardan biridir.
- ii. Anlama, kısa süreli belleğin yönetimini içerir: Okuma, büyük ölçüde okuma sırasında farklı zihinsel işlemlerin gerçekleşebilmesiyle ilişkili olan bellek yönetimine bağlıdır. Okumada temel gereksinimlerden biri kısa süreli bellek sınırlamalarının farkında olmaktır.
- iii. Anlama, çıkarım oluşturmayı gerekli kılar: Bir metni anlama, doğrudan metin yüzeyinde kodlanan ilişkilere bağlı olmadığından okurların metindeki örtük ilişki ve bilgileri çözümlenmeleri gerekmektedir.
- iv. Anlama, anlamın süregelen oluşumunu gerekli kılar: Anlama, büyük ölçüde metnin farklı birimlerinden aynı anda gelen bilgileri ilişkilendirmeyi ve bu bilgileri kısa süreli bellekte aktif durumda olan bilgilerle entegre etmeyi içermektedir. Okunan metne yönelik oluşturulan zihinsel modeller, bu türden bir bilgi etkileşimiyle sürekli güncellenerek ilerlemelidir (Bruning ve diğerleri, 2014, s.267).

Gözlemlendiği üzere bir metni anlama, metindeki anlamsal ve dilbilgisel ilişkileri çözümlenmeyi gerektiren ve bilişsel birçok işlemi içeren bir dizi süreçte yetkinleşmeyi işaret etmektedir. Bu süreçlerden biri olan metin düzeyinde işlemlerde okurlar, metinsel ipuçlarından yararlanırlar. Bu ipuçları, metnin yüzey yapısına yönelik düzenlemelerdir ve bu düzenlemeler metin tabanlı temsillerin oluşturulmasını destekleyerek (Gönül & Zeyrek, 2014) okurların metni anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Metnin yüzey yapısına yönelik bu düzenlemelerden biri de bağlaç kullanımınıdır. Bağlaçlar, metindeki farklı bilgi birimlerini bağlamaları ve küçük ölçekli yapıdaki ilişkileri

belirginleştirmeleri, dolayısıyla okurun metne yönelik metin tabanı temsili oluşturmalarını desteklemektedir. Okuduğunu anlama sürecinde okuma süresi, hatırlama ve anlama performansına odaklanan birçok araştırma (Caron ve diğerleri, 1998; Sanders & Noordman, 2000; McNamara ve diğerleri, 1996) bağlaçların okuma sırasında aktif işlem yükünü azalttığını ve okuduğunu anlamayı desteklediğini göstermiştir. Okurun metne yönelik geliştirdiği bilişsel temsili etkileyen bu yapılar bağlaşıklık analizi ile çözümlenmekle birlikte, bu kavramların ilişkili oldukları temel kavramlar olan metin ve metinsellik çerçevesindeki diğer kavramlar çalışmanın bir sonraki bölümde açıklanmaktadır.

Metin ve Metinsellik

Metindilbilim “metin” kavramını üretici, alıcı, tümcelerarası bağıntı ve bağlam gibi kavramlarla beraber ele alarak (Subaşı Uzun, 1995) sözlü veya yazılı biçimlerde üretilen dilsel ürünleri betimlemeye çalışan bir alandır. Bir metni metin yapan ölçütler, metin alıcısı tarafından neyin metin olarak algılanıp algılanmayacağı ve metinlerin kullanım çerçevesinde kazandıkları iletişimsel işlevler metindilbilimin inceleme konularıdır.

Metindilbilim, metinleri iki temel ayrıma dayalı olarak incelemektedir. Dil sistemine dayalı metindilbilim, metni yapısal birimi tümce olan tutarlı dizilimler olarak ele alır (Çıkrıkçı, 2004, s.12) ve metni anlamsal-mantıksal bütünlüğü olan dilbilgisel bir olgu olarak tanımlar. Bu perspektife göre dilbilgisi, bir metindeki sözdizimsel ve anlambilimsel ilişkileri işaretlemektedir. Dilbilgisel ilişkileri esas alan bu metindilbilim yaklaşımına göre metin birimlerinin birbiriyle bağlantısı dilbilgisel araçlarla gerçekleşir ve metinler sözdizimsel düzenlilik çerçevesinde çözümlenir.

Metni iletişimsel bir birim olarak değerlendiren kullanımbilime dayalı/iletişimsel metindilbilimde ise metin, yalnızca dilbilgisel olarak bir araya gelmiş tümcelerden çok, metin üreticisinin alıcısıyla kurduğu etkileşim çerçevesinde ele alınır (Çıkrıkçı, 2004, s.12). Bu yaklaşımda metnin sözdizimsel ve anlamsal olarak neyi kodladığı ve metnin oluşturulduğu bağlam çerçevesindeki iletilerine odaklanılır. Bildirişim ortamına katılan katılımcıların kimliklerini, konuşma olayının parametrelerini ve katılımcıların niyetleri kapsayan “bağlam”

kavramı (Turan, 2019c) metnin bağlantılı bir yapı olarak algılanması açısından ön plana çıkarılır.

Metindilbilimin inceleme nesnesi olarak “metin” kavramının sözdizimsel, anlamsal ve iletişimsel özelliklerine odaklanan çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar üç başlık altında toplanabilir: sözdizimsel olarak bağlantılı bir bütün olarak metin, bağlantılı önermeler dizisi olarak metin ve iletişimsel işlevi olan bir birim olarak metin. Sözdizimsel olarak bağlantılı, ardışık tümce dizisi olarak metinler çizgisel bir sunum izlerler. Ancak bu tür metinlerin anlamlandırılması için metinde gönderimlerin yer alması ve metin çözücü tarafından bu dilbilgisel ilişkilerin çözümlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte metinler, birbiriyle ilişkili bilgi birimlerinden, dolayısıyla önermeler arasındaki mantıksal-anlamsal bağlantılardan oluşmaktadır (van Dijk, 1980). Ancak, mantıksal-anlamsal açıdan tutarlı diziler olarak algılanan metinlerin önemli bir özelliği de metnin bağlamla olan ilişkisiyle ilgilidir. Bu da metnin iletişimsel ve kullanımsal yönleriyle dikkate alınmasını gerektirir. Bu yaklaşımlara bağlı olarak metni iletişimsel bir birim olarak ele alan tanımlar gözden geçirildiğinde iletişimin metinler yoluyla gerçekleştiğini belirten Hartmann (1972) metni, “bildirişim ortamında kullanılan dil” olarak tanımlar (akt. Aksan & Aksan, 1991, s.99). Beaugrande ve Dressler’e göre de (1981) metin, doğal bir biçimde ortaya çıkan dilsel gerçekleştirmeler ve iletişimsel bir dil olayıdır.

Metindilbilim araştırmalarının bir diğer önemli kavramları söylem, önerme ve sözcüddir. Söylem kavramına yönelik farklı tanımlar yer almakla birlikte söylem hem yazılı hem sözlü dil bağlamında, tümceler ötesi ve arası dilsel yapı ve örüntüleri ifade etmek için kullanılır (Turan ve diğerleri, 2012, s.43). Söylem, metinlerin iletişimsel işlev kazanmasını sağlayan, metindeki düzenlemeler yoluyla algılanabilirlik kazanan soyut bir kavram (Uzun, 2019, s.186) ve dilin gerçek kullanımı (Fasold, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Söyleme yönelik dilbilimsel incelemeler genellikle söylem çözümlemesi, metindilbilim, metin bilgisi veya metindilbilgisi araştırmaları olarak da adlandırılmaktadır. Söylem çözümlemesi ve metindilbilim alanlarının eşdeğer adlandırmaları bu iki kavramın birbirine yakınlığından

kaynaklıdır. Bu bağlamda söz konusu iki alanın inceleme konuları ve uygulamaları birbiriyle örtüşmekte ve çoğu araştırmacı tarafından aynı olarak kabul edilmektedir (Aksan & Aksan, 1991).

“Tümcelerden soyutlanarak ulaşılan anlamsal içerik” olarak tanımlanan önermeler (Turan, 2019a, s. 73) metinsel düzlemde aşamalı bir biçimde yer almakta ve bu aşamalılık önce tümce dizilerini, daha sonra ise sözce konularını oluşturmakta ve metnin konu yapısının saptanmasında önemlidir (İşsever, 1995).

Sözce ise dilin yapısal birimi olan tümceden farklı olarak kullanımsal bir birimdir. Sözce, bir doğruluk değeri olarak bilgi aktarma, tutum veya olgu sunma gibi iletişimsel amaç yüklenen ve bağlamla etkileşime giren her tümcenin kullanımsal değer yüklendiği dilsel birimleri ifade etmektedir (Uzun, 2006). Bu nedenle iletişimin birimi olarak metin, birbiri ardına dizilmiş bağımsız tümce dizilerinden çok, bağıntılı sözceler bütünü olarak tanımlanır (Uzun, 2006). Bu yönüyle metin anlamsal ve edimsel düzlemleri bulunan çok katmanlı bir yapıdır.

Çok katmanlı bir görünüm sergileyen metinlerin nasıl üretildiği ve anlamlandırıldığı ise bir dizi dilsel göstergenin anlamlı bir bütün olarak algılanmasını sağlayan metinsellik özelliklerine bağlıdır. Beaugrande ve Dressler’in (1981) “metinsellik ölçütleri” olarak ifade ettiği bu özellikler, metnin iletişimselliğini betimleyen metne ve metin alıcısına özgü çeşitli unsurları içerir. Metinsellik ölçütleri, kullanıcı merkezli ve metin merkezli ölçütler olarak iki başlıkta ele alınır. Kullanıcı merkezli ölçütler amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgisellik ve metinlerarası ilişkidir. Metin merkezli ölçütler ise tutarlılık ve bağlaşıklık olmak üzere iki başlıkta incelenir.

Metin merkezli ölçütlerden olan bağlaşıklık, metindeki açık anlamsal ilişkinin işaretlenmesi ile ilişkililikten, tutarlılık belirli bir arka plan bilgisiyle yorumlanan metin parçaları arasındaki anlamsal ve pragmatik ilişkilere atıfta bulunur (Enkvist, 1990). Bu ilişkiler bir metni bağlantılı kılarak, metin alıcısının ardışık tümce ve önerme dizilerini metin olarak algılamasını ve yorumlamasını sağlamaktadır. Bu nedenle bir metnin en önemli

özelliği bağlantılılığı (connection) olmakla birlikte metin olma koşullarını sağlayan bu bağlantılar, metnin yüzey ve derin/anlamsal yapısıyla ilişkilenen tutarlılık ve bağlaşıklık olgularıyla ilişkilenebilmektedir. Çalışmanın konusunu oluşturan bağlaçlar, metin yüzeyinde bu bağlantıları erişilebilir ve yorumlanabilir kılan dilsel yapılar olduğundan çalışmanın sonraki bölümlerinde bağlantılılık, tutarlılık ve bağlaşıklık kavramları açıklanmıştır.

Bağlantılılık ve Tutarlılık

Bağlantılılık, bir metindeki tümcelerın anlambilimsel ve dilbilgisel açıdan birbiriyle bağlantılı olmasıdır (Reinhart, 1980) ve bu bağlantılar metnin anlamsal açıdan tutarlı olmalarını sağlarlar. Bu yönüyle bağlantı, bir metni metin alıcısı tarafından kabul edilebilir kılan anlamsal-mantıksal ilişkileri ifade eder. *“Tümcelerin bir metin oluşturacak şekilde birbirine bağlanmasını sağlayan, belirli işaretlerle tanımlanabilen bir dizi dilsel olgu”* olarak tanımlanan (Halliday & Hasan 1976, s.4) dilsel-dilbilgisel düzenlemeler ise metnin mantıksal-anlamsal yapısını metin yüzeyinde erişilebilir kılan bağlantılardır.

Bir metnin bağlantılı bir yapıya sahip olması için anlamsal bağlantı (semantic connection) ve kullanımsal bağlantı (pragmatic connection) koşullarını sağlaması gereklidir (İşsever, 1995). Anlamsal bağlantılar önermeler arasındaki ilişkileri işaretlerken, kullanımsal bağlantılar tümcelerle aktarılan söz eylemler (speech acts) arasındaki ilişkilere gönderimde bulunmaktadır (van Dijk, 1979). Bir metindeki bağlantılar, metin alıcısı için o metni yorumlanabilir kılmaktadır.

Petöfi'ye göre (1983) metinselliğin kurulumundaki en önemli unsurlardan biri olan yorumlanabilirlik, büyük ölçüde metin alıcısının beklentilerine bağlıdır ve bu beklentiler metnin bağlantılılığına yöneliktir (akt. Bokay, 1989). Bağlantılılık; edimsel eylemler, önermeler ve bilgi değeri gibi çeşitli unsurları kapsadığından metin alıcısı ve metin üreticisi arasındaki etkileşim boyunca gerçekleşen bilişsel bağlantılar ancak bu türden unsurların varlığı sonucunda kurulmaktadır (Rehbein ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla, bir metindeki anlamsal-mantıksal ilişkiler, yazar/konuşucunun metin parçalarını birleştirmek için

kullandığı ve metin alıcısının bu parçaları yorumlarken fark ettikleri bilişsel mekanizmalardır (Beaugrande & Dressler, 1981; Knott & Sanders, 1998; Sanders ve diğerleri, 1992; Taboada & Mann, 2006).

Metinler, içinde gerçekleştiği durum ve metin alıcısı ile kurduğu bağlantıya göre anlam kazanmaktadır (Ruhi, 2009b, s.17). Bir metnin anlamsal-mantıksal açıdan bağlantılılığı, metnin yüzey yapısındaki dilbilgisel yapıların bağlantılılığı ile işaretlenen metin içi tutarlılık ve metin üreticisinin iletişimsel amacı, metin alıcısının dünya bilgisi ve bağlam gibi metin dışı unsurlara bağlı tutarlılığın sağlanması yoluyla kurulmaktadır (Subaşı Uzun, 1995).

Tutarlılık, metinsellik ölçütleri çerçevesinde ele alınan ve bir dizi dilsel göstereyi metin yapan en önemli özelliktir. Metindeki anlamsal-mantıksal bağlantılar olarak tanımlanan tutarlılık, metnin anlamsal ve kullanımsal/pragmatik düzlemlerinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle tutarlılık ilişkileri pek çok çalışmada (Halliday & Hasan, 1976, Mann & Thompson, 1988; Martin, 1991; Knott & Sanders, 1998; Knott, 2001; van Dijk, 1979) birbiriyle eşdeğer olmayacak biçimde, farklı ifadelerle ancak kuramsal olarak kullanımbilim ve anlambilime dayanan ayrımlarla ele alınmıştır. Tutarlılık ilişkilerine yönelik bu farklılaşma, bir metindeki önermelerin nedensellik veya zamansallık gibi olgulara dayanan anlamsal ilişkileri mi yoksa metin alıcısı ve üreticisi arasındaki etkileşim sürecine ve bağlama içkin olan yorumları mı temsil ettiğiyle ilişkilendirilmektedir (Altunay, 2019). Bunlar, alanyazında “iç ve dış ilişkiler” (Halliday & Hasan, 1976), “düşünsel ve bireylerarası” (Halliday & Matthiessen, 2004), “konu ve sunumsal ilişkiler” (Mann & Thompson, 1988), “pragmatik ve semantik” (van Dijk, 1979; Sanders ve diğerleri, 1992) olarak da yer almaktadır. Bu çalışmada tutarlılık ilişkilerinin algılanmasında bağlaçların işaretlediği ilişkiler anlamsal ve kullanımsal özellikleriyle tamamlayıcı bir çerçeveye ele alınmış ve kimi çalışmalarda da gözlemlendiği üzere (İşsever, 1995; Kerlake, 1996) bağlaçların saptanmasında metindeki önermelerin her birinin metin düzeyinde kullanımsal özellikler üstlenmesi nedeniyle bütüncül bir yaklaşım takip edilmiştir.

“Tutarlılık ilişkileri” (Sanders ve diğerleri, 1992; Kehler, 2002), “söylem ilişkileri” (Asher & Vieu, 2004; Lascarides & Asher, 1993) ve “retorik ilişkiler” (Mann & Thampson, 1988) olarak farklı adlandırmalarla yer alan tutarlılık olgusunu inceleyen kuramların çoğu (Asher & Vieu, 2004; Fahnestock, 1983; Kehler, 2002; Mann & Thampson, 1988; Rudolph, 1988; Sanders ve diğerleri, 1992; Sanders & Spooren, 2001) tutarlılığı bir metindeki önermeler arasında kurulan nedensellik, zamansallık, karşıtsallık, ayrıntılandırma, niteleme vb. ilişkiler olarak tanımlamaktadır. Tutarlılık ilişkilerine yönelik bu ayrımlar karmaşık olmakla birlikte metin yüzeyinde bu ilişkileri erişilebilir kılan dilsel yapılardan biri olan bağlaç taksonomileri bu ilişkilerin açıklanması açısından işlevseldir (Taboada & Mann, 2006, s.436). Çalışmanın bu bölümünde metin tutarlılığına ilişkin yaklaşımlar bu perspektifle betimlenmiştir.

Tutarlılık ilişkilerini “sürekli ilişkiler” ve “süreksiz ilişkiler” olmak üzere iki başlıkla inceleyen Fahnestock’a göre (1983) sürekli ve süreksiz ilişkilerin temel özelliği, metin alıcısının zihnindeki beklentileri olumlu veya olumsuz yönde etkilemeleridir. Buna göre sürekli ve süreksiz ilişkiler ayrımı, metin alıcısının çözümlenmekte olduğu metnin sonraki bölümlerinde nelerle karşılaşacağına ilişkin gelişen beklentilerinin olumlanması veya olumsuzlanmasına dayanır. Süreksiz ilişkilere karşıtlık ilişkilerini örnek veren Fahnestock (1983, s.406) bu ilişkilerin metin alıcısının zihninde daha az beklendik olmaları nedeniyle daha zor anlaşılabilirliğini ve karşıtlık ilişkisini belirginleştiren “ama” gibi bağlaçların bu ilişkiyi işaretleyerek metin alıcısının bu ilişkiyi çözümlenme sürecini yönlendirdiğini belirtmektedir. Sürekli ilişkiler ise metin alıcısı tarafından beklendik ve daha az karmaşık olan sıralama, örneklendirme, ekleme ve açıklama gibi ilişkilere sahiptir. Fahnestock’un karşıtsal ilişkileri içeren önerdiği süreksiz ilişkilerin, diğer ilişkilere göre daha zor işlemlendiği farklı araştırmalarda da ele alınmıştır. Buna göre, tutarlılık ilişkilerinin okur tarafından işlemlenmesinde bir aşamalılık olduğunu öne süren Kümülatif Karmaşıklık Hipotezi (Sanders ve diğerleri, 1992, 1993) ekleme ilişkileri nedensellik ve karşıtsallık ilişkilerine göre dil edinimi sürecinde daha erken edinildiğini ve daha kolay işlemlendiğini öne sürmektedir. Bağlaçların edinimine

yönelik yapılan diğer araştırmalar (Bloom ve diğerleri, 1980; Spooren & Sanders, 2008) incelendiğinde de bağlaçların belirginleştirdiği anlamsal ilişkilerin ediniminin sırasıyla “ekleyici, zamansal, nedensel, karşıtsal” olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla karşıtsal ilişkilerin, diğer ilişki türlerinden daha karmaşık bir ilişki türü olduğundan bahsedilebilmektedir.

Metin tutarlılığının algılanmasında metin alıcısının bilişsel süreçlerine odaklanan tanımların bir diğeri ise Rudolph'a (1988) aittir. Rudolph'a göre (1988) tutarlılık, bir metne atfedilen zihinsel bağıntılardır ve bu bağlantıları oluşturan ilişkiler metin önermeleri arasında kurulmaktadır. Bu ilişkiler, ekleme, zamansallık, nedensellik ve karşıtsallık ilişkileridir. A ve B birer önermeyi temsil etmekle birlikte bu ilişkilerin anlamsal yapısı şu şekildedir (Rudolph, 1988):

$A + B \rightarrow$ Ekleme ilişkisi A + B olarak temsil edilir. A ve B sözdizimsel olarak da eşittir. Ekleme ilişkileri “ve” gibi bağlaçlarla işaretlenmektedir.

$A, B \rightarrow A, B$ ile zamansal ilişkiler ifade edilmektedir. A ve B birbirini takip ettiği için zamansal bir aşamalılık ilişkisi söz konusudur. Bu ilişki türü “sonra” gibi bağlaçlarla temsil edilmektedir.

$A - B \rightarrow$ Karşıtlık ilişkileri A-B olarak gösterilmektedir. Bu bağlantı türünde A'nın B'den farkı belirtilmekte veya A'nın B tarafından sınırlandırıldığı gösterilmektedir. “Ama” gibi bağlaçlar A ve B arasındaki karşıtlık ilişkisini göstermektedir.

$A \rightarrow B \rightarrow$ Nedensellik ilişkisini göstermektedir. A, B'den etkilenmiştir. Dolayısıyla aralarında hiyerarşik ve asimetric bir nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. Bu bağlantılar “çünkü” gibi bağlaçlarla gösterilmektedir.

Tutarlılık ilişkilerinin doğal dili anlama yetisiyle ilişkili olduğunu belirten Kehler (2002) tutarlılık ilişkilerini; benzerlik, zaman ve mekânda bitişiklik ve neden-etki olmak üzere üç ulamda inceler. Bu ilişkiler, metin alıcısının insan deneyimine ve gerçek duruma ilişkin olgusal bilgisine dayanan ilişkilerdir. Kehler de (2002) Rudolph (1988) ve Fahnestock (1983)

ile koşut biçimde tutarlılık ilişkilerinin metin yüzeyinde belli dilsel işaretleyicileri bulunduğunu belirtmektedir. Tablo 1’de Kehler’in (2002) önerdiği benzerlik ve neden-etki ilişkileri ve bu ilişkileri işaretleyen yapılara yönelik sınıflamasının bir özeti sunulmaktadır:

Tablo 1.

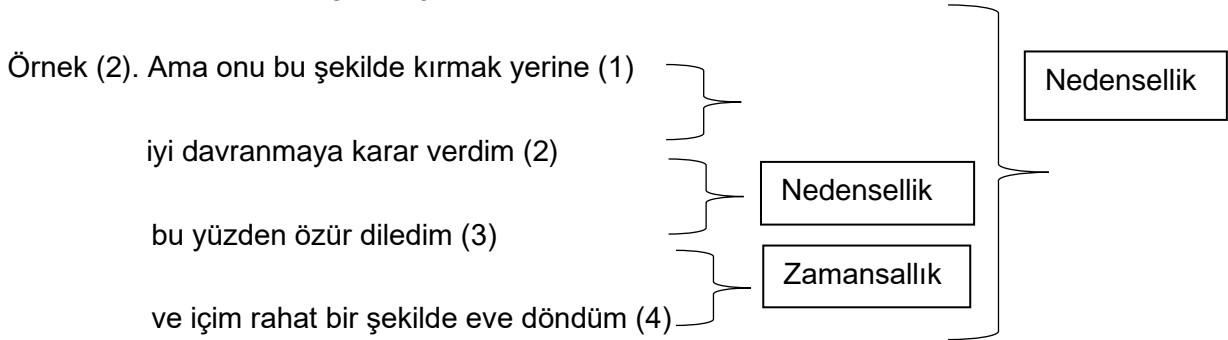
Kehler’in (2002) Benzerlik ve Neden-Etki İlişkileri

Benzerlik İlişkileri	Neden-Etki İlişkileri
Paralellik (<i>ve</i>)	Sonuç (<i>ve, sonuç olarak, böylece</i>)
Karşıtlık (<i>ama</i>)	Açıklama (<i>çünkü</i>)
Örneklendirme (<i>örneğin</i>)	Beklentinin olumsuzlanması (<i>ama</i>)
Genelleme (<i>genel olarak</i>)	Önleyicinin reddi (<i>rağmen</i>)
Ayırma (<i>bununla birlikte</i>)	
Detaylandırma (<i>yani</i>)	

Tutarlılık ilişkilerine yönelik ayrımlarda bağlaçları bu ilişkilerin işaretleyicisi olarak sunan Kehler’e göre (2002) bir bağlaç her zaman aynı tutarlılık ilişkisini işaretlememektedir. Benzerlik ilişkilerini işaretlemeye işlevsel olan “*ve, ama*” gibi bağlaçlar neden-etki bağlantılarını da işaretlemektedir.

Tutarlılığı “gönderimsel tutarlılık” ve “ilişkisel tutarlılık” olmak üzere iki ulamda ele alan Sanders ve Spooren’e göre (2001) tutarlılık ilişkileri, iki metin bölümünü birbirine bağlayan anlam ilişkileridir. Gönderimsel tutarlılık, metinde konu sürekliliğinin sağlanmasında işlev gören adıl gibi gönderim unsurlarıyla kurulmaktadır. İlişkisel tutarlılık ise iki metin parçasını birbirine bağlayan neden-sonuç, problem çözüm veya sıralama ilişkileridir ve bu ilişkiler metin yüzeyinde bağlaç gibi yapılarla işaretlenmektedir (Sanders & Spooren, 2001). Metin yüzeyinde gerçekleştirilen bu açık dilsel kodlamalarla metindeki bir

birimin diğeriyle ilişkilendirilerek metin alıcısının takip edebileceği bir süreklilik ilişkisi kurulmaktadır. İlişkisel tutarlılık, bir metindeki anlamsal ilişki kümelerinin yorumlanabilirliği ve metin bölümlerinin bir aradalığı ile ilişkilidir.



Örnek (2)'de (1) ve (2) olarak numaralandırılan önermeler arasında karşılıklı ilişkisi bulunmaktadır. (3) numaralı önerme (1) ve (2) numaralı önermelerin sonucunu işaretleyen nedensellik ilişkisini sunar. Bununla birlikte tüm önermeler arasında zamansal sıralılık ilişkisi olduğu gözlemlenmektedir. Tutarlılık, bu türden ilişkilerin metin alıcısı tarafından bütünleştirilmesini destekleyen bir tür “modelleme” olarak görülmektedir (Knott & Sanders, 1998). Ancak, tutarlılık ilişkilerinin anlambilimini belirlemek için söylemin farklı düzeylerinde yer alan pek çok değeri belirlemek gereklidir (Knott, 2001).

Metinleri aşamalı bir biçimde düzenlenmiş önerme kümeleri olarak ele alan ve söylem tutarlılığını açıklayan birçok yaklaşıma göre (Asher & Lacradies, 1995; Grosz & Sidner, 1996; Mann & Thompson, 1988) bir söylemi anlamlandırmak için söylem yapısının tanınması gerekmektedir. Söylem yapısı, metindeki tümceler arasındaki dilbilgisel bağlantıları içeren dilsel yapı; yazar/konuşucunun metni oluşturma amacı olarak tanımlanan erek yapı ve konuşucu/yazarın bilgiyi metinde sunma biçimiyle ilişkili olan dikkat yapısı olmak üzere üç temel bileşenden oluşur (Turan, 2008). Söylemi anlamlandırmada temel alınan bu üç tür yapıya ek olarak bilgi yapısı ve retorik yapı olmak üzere iki yapıdan daha bahsedilmektedir (Çeltek, 2008). “Konuşucunun sunacağı bilgiyi en etkin şekilde aktarmak amacıyla bağlam içindeki bir sözcenin tümce düzeyinde düzenlenmesi” olarak tanımlanan (Turan, 2008) bilgi yapısı, söylemdeki yeni veya eski bilginin sunumuyla ilişkilidir. Yazar/konuşucu sözcenin bir bölümünü söylemin kalanına bağlayarak metin alıcısının

önvarsayacağı veya yeni bilgiyle karşılaşacağı bir karşılık oluşturmaktadır (Moore & Hastings, 2003; akt. Çeltek, 2008). Bağlaç gibi dilbilgisel yapılar metin alıcısının zihninde bir sonraki sözcenin içerdiği bilgilere yönelik beklentiler oluşturan yapılardır (Turan ve diğerleri, 2012). Metni anlamlandırma sürecindeki bu türden işlemler, tutarlılık ilişkilerinin çözümlenmesi açısından önemlidir. Bu ilişkilerin çözümlenmesi için ise metin alıcısı, bir metindeki tümceleri, yan tümceleri ya da sözcükleri bir arada tutan ve bir anlamsal içerikte bütünleştiren bağlaçlıklar araçlarından (Halliday & Hasan, 1976) yararlanmalıdır. Metin yüzeyinde görünüm sunarak metnin bir bütün olarak algılanmasını sağlayan bu unsurlar metnin yerel ve bütüncül tutarlılığının çözümlenmesi açısından önemlidir. Çalışmanın konusunu oluşturan bağlaçlar, bu ilişkilerin izlenmesinde rol oynayan dilsel yapılardan biri olduğu ve bağlaçlıklar çerçevesinde ele alındığı için bu bölümde bağlaçlıklar olgusu açıklanmaktadır.

Bağlaçlıklar

Bağlaçlıklar, bir metinde bir arada bulunan öğeler arasındaki anlamsal-mantıksal bağlantıların metnin yüzey yapısında dilsel-dilbilgisel olarak işaretlenmesiyle ilişkilidir. Bu yönüyle bağlaçlıklar, metnin yüzey yapısını erişilebilir hale getiren dilbilgisel bağlantılar olarak tanımlanmaktadır (Beugrande & Dressler, 1981). Metindeki tümcecik, tümce veya daha büyük metin parçalarının dilbilgisel açıdan birbirine bağlı olması bu birimler arasındaki anlamsal bağlantıların kavranmasında önemli bir rol oynar. Metnin anlamsal açıdan bütüncül yorumu, yüzey yapıda kodlanan dilbilgisel ilişkilerin anlamsal yapıyı temsil edecek biçimde ilişkilendirilmesine bağlıdır.

Bağlaçlıklar araçları, tümcecikleri, tümceleri ve paragrafları bağlantılı bir metne dönüştürerek metin birimleri arasındaki anlamsal ilişkileri işaretleyerek iletmeye çalıştığı anlam bütünü açık hale getirmektedir. Bu yapılar, metindeki tümceler ve metin bölümleri arasındaki ilişkiye işaret ederek metindeki bir bölümden diğerine geçişi sağlamaktadırlar (Connor, 1984). Bunun için yazılı metin üretiminde yazarlar, tümceler ve metin bölümleri

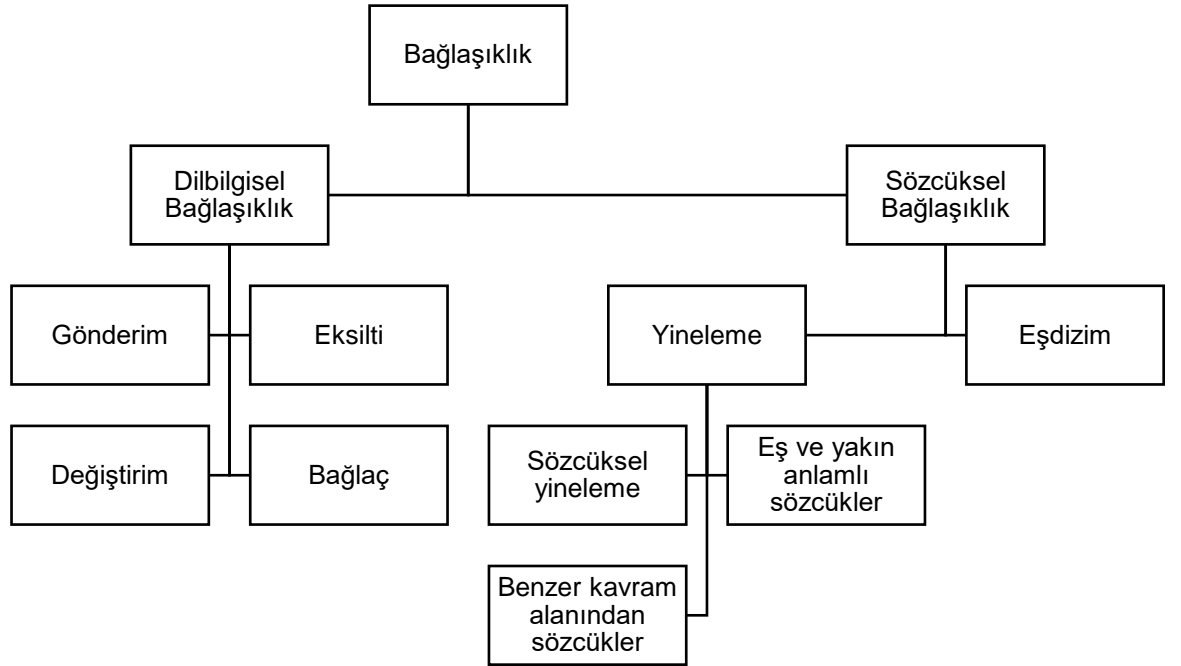
arasındaki bağlantı noktalarını işaretledikleri için “sonuç olarak, öncelikle” gibi bağlaşıklık araçlarını kullanırlar (Keçik & Uzun, 2004). Metindeki düşünsel bağların bu türden dilsel bağlarla belirginleştirilmesi metindeki eski-yeni bilgi arasında bağlantı kurmakta, metnin anlamına ilişkin ipuçları sunarak metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Bamberg, 1983; Oktar, 1995; Subaşı Uzun, 2004).

Bağlaşıklık, Halliday ve Hasan’ın (1976) önerdiği şekliyle sözcüksel ve dilbilgisel bağlaşıklık olarak iki ulamda incelenmektedir. Dilbilgisel bağlaşıklık araçları gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlaçlardır. Sözcüksel bağlaşıklık ise yinelemeler, eşdizimli sözcükler, yakın ve eşanlamlı sözcükler, benzer kavram alanından sözcükler gibi düzenlemeleri içermektedir. Bağlaşıklık araçlarına yönelik sınıflama şu şekildedir:

Şekil

1.

Halliday ve Hasan’ın (1976) Bağlaşıklık Sınıflaması



Sözcüksel bağlaşıklık, anlamsal olarak yakın olan sözcüklerin yinelenmesi yoluyla kurulmakta ve bu yinelemelerle metindeki anlamsal örüntüler arasındaki bağlantı ortaya konmaktadır. Bu yinelemeler metin düzleminde doğrudan yineleme, eş veya yakın anlamlı sözcük kullanma, benzer kavram alanından sözcük seçme gibi sözlüksel ilişkilerle

kurulmaktadır. Ayrıca, bu türden kullanımlar sonucu ortaya çıkan eşdizimsel örüntüler de sözcüksel bağlaşıklık çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Dilbilgisel bağlaşıklık unsurları metinde konu sürekliliğini sağlayan dilsel yapılardır. Metin içi bağlaşıklığı kuran bu dilbilgisel yapılar Halliday ve Hasan (1976) tarafından gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlaç olmak üzere dört ulamda ele alınmaktadır.

Gönderim. Metindeki bir öge, metinde yer alan önceki ögeye atıfta bulunularak yorumlanabildiğinde, gönderimsel bağlaşıklık oluşmaktadır. Gönderim ögeleri, anlamsal yorumlarını metindeki diğer ögelerle kurdukları ilişkiler yoluyla kazanırlar (Subaşı Uzun, 1995).

Eksilti. Eksilti, metinde varsayılan bir ögenin metin yüzeyinden eksiltilmesidir. Eksilti ile metin yüzeyinde yer almayan ancak metin alıcısı tarafından varsayılarak anlaşılan anlamsal birimler ifade edilmektedir. Bir metindeki eksilti ad ve eylem öbeğine veya tümce/tümcecik düzeyinde gözlemlenebilmektedir (Halliday & Hasan, 1976).

Değiştirim. Değiştirim, metindeki bir ögenin başka bir ögeyle değiştirilmesidir. Değiştirim, ada, eylemeve tümceye veya tümceciğe bağlı olarak farklı türlerde ortaya çıkmaktadır (Subaşı Uzun, 1995). “*Buraya gelmeyecekmış, öyle söylüyor.*” tümcesindeki “öyle” ögesi tümceye bağlı olarak gerçekleştirilen değiştirim türüne örnektir.

Bağlaç. Bağlaçlar, sözcük, sözcük öbeği, tümce, tümcecik veya tümceden büyük birimleri bağlayan yapılardır. Halliday ve Hasan’ın (1976) tanımladığı bu bağlayıcı ilişkiler diğer bağlaşıklık ilişkisi türlerine göre daha karmaşıktır. Çünkü gönderim, eksilti veya değiştirim gibi bağlaşıklık araçları okuru metnin önceki veya sonraki bölümlerine yönlendirirken, bağlaçlar iki farklı metin bölümünün birleştirileceğine işaret etmektedir. Halliday ve Hasan (1976) bağlaçları ekleyiciler, zamansallar, nedenseller ve karşıtsallar olmak üzere dört ulamda ele almaktadır. Okuduğunu anlama sürecini destekleyen dilsel yapılardan biri olan bağlaçlar, bu araştırmanın konusunu oluşturmakta ve bir sonraki bölümde açıklanmaktadır.

Bağlaç

Metin alıcısının metnin anlamsal bütünlüğüne ulaşabilmesi için metin önermeleri arasındaki bağlantıyı kurabilmesi dolayısıyla metni tutarlı kılabilmesi gereklidir (Uluçam, 2007). Metindeki mantıksal-anlamsal ilişkileri belirginleştiren ve metnin alıcısı tarafından metnin bağlantılı bir bütün olarak algılanmasını destekleyen dilsel yapılardan biri ise bağlaçlardır. Bağlaçlar, metinde açıkça kodlanmış veya örtük olarak sunulan anlamsal birimler arasında anlamsal ve kullanımsal ilişkiler kurarak karmaşık metinsel birimleri bir bütün olacak biçimde düzenleyen işlevsel yapılardır (Csury, 2013).

Bağlaçların tanımlanması ve sınırlarının betimlenmesi noktasında belirsizliklerin yer aldığı bilinmektedir (Kerslake, 1996; Lewis, 2000). Bunun nedenlerinden biri söylemin, dilin sözdizim, anlam ve kullanım katmanları olmak üzere çeşitli katmanlarda kurulması ve metin üretiminde belli dilbilgisel yapı seçimlerinin diğer katmanları etkilemesiyle ilişkilidir (Akerson-Erkman, 1993). Bir dilbilgisel ulam olarak bağlaçların bu türden özelliklere bağlı olarak yapısal, anlamsal ve kullanımsal olmak üzere farklı özellikleri bulunmaktadır (İşsever, 1995). Çalışmanın bu bölümünde bu türden ayrımların belirginleştirilmesi ve açıklanması amacıyla bağlaçların yapısal, anlamsal ve kullanımsal özellikleri üzerinde durulmaktadır.

Bağlaçların Yapısal Özellikleri

Bağlaç gibi dilbilgisel yapılar söylemde tümceden çok daha farklı birimleri kapsasalar da tümce yapısının bir parçasıdır (Traugott, 2003). Dilbilgisel olarak, tümce birleşimlerinde iki tümceyi art arda getirerek bu iki tümce arasında bir bağ kurmak için çeşitli bağlayıcı yapıların kullanımına başvurulmaktadır (Göksel & Kerslake, 2005). Yapısal olarak bu türden birleşimleri sağlayan bağlaçlar “*eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğeler*” (Atabay ve diğerleri, 1983, s.49) olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel Türkçe dilbilgisi çalışmalarında bağlaçlar en genel anlamıyla, sözcük ve sözcük öbeklerini, tümceleri (Bilgegil, 1984; Ediskun, 1993; Ergin, 2013;

Hengirmen, 1998; Karahan, 2014, Korkmaz, 2017a; Korkmaz, 2017b), tümcecikleri (Demircan, 1985) ve kimi zaman da paragrafları bağlayan (Banguoğlu, 1979) görevli bağlantı sözcükleri olarak yer almaktadır.

Tümcelerin düzenlenmesi, ait olduğu dilin tipolojik özelliklerine de bağlı olmakla birlikte tümceler genellikle tümce birleştirme (clause combining) veya yan tümceleme (complex sentences) yoluyla kurulmaktadır. Doğal dillerin tümce yapılarına özgü özyineleme ilkesi, tümcelerde içe yerleştirilmiş yantümcelerin sonsuzluğunu ifade eder (Özsoy, 2018). Yan tümceleme veya tümce birleştirme, temelde tümceciklerin birbiriyle kurduğu yapısal bağımlılık ilişkileriyle ilişkilidir.

Tümceler, bağımlılık ilişkilerine göre birleşik, yalın ve karmaşık tümce olarak üç ulamda incelenir (Turan, 2019a). Genellikle bir özne ve yüklemden oluşma eğilimi gösteren “yalın tümce”, sözdizimsel olarak eşit ve birbirinden bağımsız olan iki tümcenin bağlaçla birleşimi ile “birleşik tümce” ve son olarak ana tümce içinde bir yan tümcecik bulunduran tümce türü “karmaşık tümce” olarak tanımlanır. Yan tümcecik, bir üst veya ana tümcenin içine yerleştirilen ve kendi başına kullanılamayan tümceciklerdir. Tümcecikler, birbiriyle bağlandıklarında küçük söylem bölümlerinin; küçük söylem bölümlerindeki ilişkilerin tanımlanmasıyla ise daha büyük söylem bölümlerinin anlamsal yapılarının kavranmalarında işlevseldir (Hobbs, 1985; akt. Çetintaş Yıldırım, 2010).

Tümce ve tümcecik yapıları yapısal olarak, yana sıralama (coordination) ve alta sıralama (subordination) olarak ifade edilen sözdizimsel bağlantılarla birbirine bağlanmaktadır. Bu çalışmada, yana sıralama ve alta sıralama ilişkilerinin işlevsel dilbilgisi yaklaşımlarıyla açıklandığı bakış açısıyla yer almaktadır. Dilin her şeyden önce sosyal etkileşim aracı olduğu ve iletişimsel yetinin bütünleşik bir parçasını oluşturduğu varsayımı ile dilbilgisini inceleyen bu yaklaşıma göre (Schaaik, 1998) sosyal etkileşimdeki dilsel kullanımlar, yapı ve işlev ilişkisinin belirleyicisidir. Özellikle bir dilbilgisel ulamın söylemdeki işlevlerini betimlemek sezdirimlere, arka plan bilgisine ve bağlam bilgisine bağlı (Uzun &

Erk Emeksiz, 2002) olduğundan kullanımsal görünümlerin saptanmasında işlevsel dilbilgisi önemli bir kaynaktır.

Türkçede yana sıralama ve altasıralama ilişkileri tümcelerın çekimli ve çekimsiz eylem yapısı özelliklerine bağlıdır. Basit bir tümcenin yüklemi ya da karmaşık bir tümcedeki ana tümcenin yüklemi çekimli olarak tanımlanmaktadır (Göksel & Kerlake, 2005). Çekimli bir fiilin zaman, görünüş ve kip belirteçlerinin çeşitli adlaştırmacı işaretleyicilerle değiştirilmesiyle ise çekimsiz eylemler ortaya çıkmaktadır (Kornflit, 1998):

Örnek (3). [Onlara bu kartı göster-erek] giriyorsun.

Örnek (4). [Onlara bu kartı göster] ve [içeri gir].

Örnek (3)'te çekimli bir eylemin (*göster-*) çeşitli ekler alarak yan tümcecikleştiği ve tümcenin ana yüklemiyle çeşitli dilbilgisel ve anlamsal ilişkiler kurduğu gözlemlenir. Dilbilgisel olarak bu türden yan tümcecikleşme görünümleri, sözdizimsel açıdan alta sıralama ilişkisi olarak ifade edilir. Alta sıralama, bağlanan iki öğeden birinin diğerine yapısal ve anlamsal olarak bağımlı kılınmasıdır. Hiyerarşik veya asimetrik bağlantı türü olan alta sıralama, içe yerleşik tümcelerle kurulan bağlantı türünü ifade etmektedir. Bu ilişki türü genellikle bağımlı yan tümcelerden oluşan tümcelerde gözlemlenir.

Örnek (4)'te iki çekimli eylem yüklemine sahip iki ayrı tümce "ve" bağlacı ile sıralanmıştır. Yana sıralama ilişkisi iki çekimli eylemden oluşan tümcelerin bir bağlaçla bağlandığı tümcelerde kurulmaktadır. Yana sıralama, genellikle tümcedeki birimlerin birbirini nitelemediği ve bu birimlerin birbiriyle eşit konumda olduğu, karşılıklı bağımlılık ilişkisinin olmadığı tümceler arasında gözlemlenir (Halliday, 1985). Ayrıca bu ilişkiler en az iki çekimli tümceden oluşan, işlevsel olarak eşdeğer ve eksilti ile kurulabilen tümcelerde gözlemlenir. Türkçede sıklıkla gözlemlenen yana sıralama ilişkileri, yan yana/bağlaçsız sıralamayı (juxtaposition) da içermektedir:

Örnek (5). Eve geldi, duş aldı. (Bağlaçsız sıralama)

Geleneksel Türkiye Türkçesi dilbilgisi çalışmalarında alta ve yana sıralama ilişkileri çeşitli tartışmalarla yer almaktadır. Deny (1941) Türkçenin gramatik yapısının bağlaç kullanımına elverişli bir dil olmadığını öne sürmüştür. Türkçede bağlamanın sade bir yan yana sıralama ile (örn. anne baba) gerçekleştirildiğini ve ortaçların kullanımıyla bağlaç kullanılmasına neredeyse gerek kalmadığını belirtmiştir. Grönbech (1995) de koşut biçimde bağlaç yapılarının Türkçeye yabancı olduğunu, genellikle yabancı dillerin sözdizimine öykünerek üretildiklerini ve Türkçede sıralamanın yalnızca yan yana yapılabileceğini belirtmiştir.

Son yıllarda gerçekleştirilen ve Türkçedeki bağlaç yapılarının işaretlendiği Penn Discourse TreeBank (PDTB) araştırmalarında ölçüt olarak alınan ve “yapısal bağlaçlar” olarak adlandırılan bağlaçlar yana sıralama, alta sıralama ve söylem belirteçleri olarak üç alt ulama ayrılmaktadır (Zeyrek ve diğerleri, 2008a). Yapısal olarak bağlaçlar, kendilerine sadece tümceleri üye olarak alan yüklemeler olarak düşünülmekte ve bağlaçların aldığı üyeler 1. üye (Arg1) ve 2. üye (Arg2) olarak adlandırılmaktadır (Forbes-Riley ve diğerleri, 2006). Bağlaç içeren üye 2. üye iken, diğer üye 1. üyedir. Buna göre bağlaçlar, sözdizimsel olarak bazı argümanları/üyeleri seçtiği için yapısal bağlaçlar anlambilimin sözdizimsel yapıdan bileşimsel olarak türetilebileceğine işaret eder (Zeyrek ve diğerleri, 2008a). PDTB’de sözdizimsel yapı ile bilgi yapısının etkileşimde olduğu belirtilerek, yana sıralama (örn. “ama, “ve”, “fakat”) bağlaçlar içinde buldukları söylem birimini bir diğer söylem birimine bağlayan öğeler olduğundan konu içinde yer alma eğilimi gösterirken; alta sıralamalı bağlaçlar bağımlı tümcecikleri bağladıkları için genellikle ana tümcenin bilgi yapısına dahil olmaktadır (Bozşahin ve diğerleri, 2010, s.6). Dolayısıyla tümcelerdeki sözdizimsel kısıtlamalar, bağlaçların söylemsel özelliklerini etkilemektedir (tartışmalar için ayrıca bkz.: Bozşahin ve diğerleri, 2010; Matthiessen & Thampson, 1989; Zeyrek ve diğerleri, 2008a). Bu çalışmada gerçekleştirilen inceleme hem sıralama hem de alta sıralama bağlaçlarını kapsamaktadır. Çalışmanın amacı Türkçenin sıralama veya alta

sıralama ilişkilerini betimlemek olmadığından bu açıdan ayrıca bir sınıflama gerçekleştirilmemiştir.

Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özellikleri

Tümce gibi yapısal birimlerin bağlaç yapılarıyla bağlanma özelliği yalnızca biçimsel değildir. Schiffrin'e göre (1987) metin tutarlılığı büyük ölçüde tümceler arasındaki ilişkilerle kurulmakta ve belli yapılar metindeki birimler arasındaki bu ilişkileri işaretleyerek tutarlılığın algılanmasını kolaylaştırmaktadır. İki metin bölümünü birbirine bağlayan anlam ilişkileri olarak tanımlanan zamansallık, nedensellik, detaylandırma gibi tutarlılık ilişkileri ise genellikle tümceler arası bağlaçlarla metin yüzeyinde işaretlenmektedir (Degand, 1998).

Alanyazında yer alan bağlaçlara yönelik çalışmalarda (Bae, 2001; Field & Oi, 1992; Witte & Faigley, 1981; Yde & Spoelders, 1985) genellikle Halliday ve Hasan'a (1976) ait sınıflama kullanılmaktadır. Halliday ve Hasan'a (1976) göre bağlaçlar, iki veya daha fazla bilgi birimini birleştiren ve metinsel olarak bu birimleri düzenleyen dilsel yapılardır. Bağlaçlar ekleyici, nedensel, karşıtsal ve zamansal bağlaçlar olarak dört başlıkta ele alınmaktadır. Ekleyici bağlaçlar iki birim arasından bir sonraki birime eklenecek olan bilgiye yönelik bağlantılar sunan "ve, bir de" gibi bağlaçlardır. Nedensel bağlaçlar ise bir olgu veya durumun neden veya nasıl meydana geldiğini gösteren "çünkü, için" gibi bağlaçlardır. Karşıtsal bağlaçlar, karşıt bilgilere işaret eden "ama, ancak" gibi bağlaçlarla temsil edilirken, zamansal bağlaçlar ise olaylar dizisini ve zamansal bilgiyi gösteren "önce, sonra" gibi bağlaçları kapsar (Halliday & Hasan, 1976). Halliday ve Hasan'ın (1976) dört ana ulamda sınıfladıkları bu bağlaçlar farklı alt türlere ayrılmaktadır:

Tablo 2.

Halliday ve Hasan'ın (1976) Sınıflandırmasına Göre Türkçedeki Bağlaçların Dağılımı (akt. Turan ve diğerleri, 2012)

Ekleyiciler	Karşıtsallar	Nedenseller	Zamansallar
Basit (ve, ilaveten)	Zıtlık (ama, fakat, rağmen)	Neden (bu nedenle, böylece)	Ardışık (sonra)

Olumsuzlayan (ne...ne de)	Karşıtlık (aslında, gerçekte, yine de)	Sonuç (sonuçta)	Eşzamanlı (aynı zamanda)
Seçenek sunan (ya... ya da, veya)	Düzeltilme (yerine, en azından)	Amaç (bunun için)	Önceki (önceden)
Karmaşık (buna ilaveten, benzer şekilde)	Reddetme (neyse, her neyse)	Tersine neden (çünkü, lakin)	Sonuçlandırılan (nihayet)
Açıklayıcı (yani, zaten, başka bir deyişle)		Olumsuzlayan (yoksa, değilse)	Sıralandıran (ilk önce, sonra)
Örnekleyici (örneğin, mesela)		Bakış açısı (bu açıdan, aksine)	Aniden (birdenbire)
Karşılaştırmalı:			Tekrarlamalı (bir sonraki sefere)
Benzerlik (aynı şekilde)			
Benzemezlik (öte yandan)			
			Belirli (bir gün önce)
			Süre içeren (bu arada)
			Son nokta içeren (o zamana dek)
			Anlık (o anda)
			Hemen ve Şimdi:
			Geçmiş (şu ana kadar)
			Şimdi (şu anda)
			Gelecek (bundan itibaren)
			Özetleyen (kısaca)
			Önceki konuya dönen (...'e dönersek)

Bağlaçları ekleyici, karşıtsal, nedensel ve zamansal olmak üzere dört ulamda ele alan Halliday ve Hasan'ın (1976) sınıflamasına koştut biçimde farklı kuramlarda da ele alınan bağlaçların genel anlamıyla zamansallık, ekleme, nedensellik ve karşıtsallık ilişkilerine göre sınıflandırıldığı belirlenmiştir. Alanyazındaki bu sınıflamalara ilişkin genel bir ayırım Tablo 3'te sunulmaktadır:

Tablo 3.*Alanyazındaki Bağlaç Sınıflamaları*

Haliday & Hasan (1976)	van Dijk (1980)	Fahnestock (1983)	Rudolph (1988)	Kehler (2002)	Sanders, Spooren, Knott, Degand (1997- güncel)	Penn Discourse Tree Bank (Prasad ve diğerleri, 2007; 2008)
Ekleme	Birleştirme	Sürekli İlişkiler	Ekleyiciler	Benzerlik	Ekleyiciler	Zamansallık
Nedensellik	Ayırma	Sıralama	Nedenseller	Neden-	Zamansallar	Nedensellik
Zamansallık	Koşul	Yeniden ifade	Zamansallar	Etki	Nedenseller	Karşılaştırma
Karşıtsallık	Karşıtlık	Örneklendirme	Karşıtsallar		Karşıtsallar	Genişleme
		Öncüller				
		Sonuç				
		Benzerlik				
		Ekleme				
		Süreksiz İlişkiler				
		Yerine koyma				
		Dışlama				
		Geçersizleştirme				
		Beklentinin				
		olumsuzlanması				
		Karşıtlık				
		Seçenek sunma				
		Anormal sıralama				

Tablo 3'te farklı araştırmacıların bağlaçlara yönelik sınıflamaları gösterilmektedir. Bu sınıflamalar bağlaçların işaretlediği anlamsal bağlantı türlerine dayandırılmaktadır. Türkçe üzerine gerçekleştirilen sınıflamalarda ise gözlemlendiği üzere Zeyrek vd. (2008) PDTB çerçevesinde zamansallık, nedensellik, genişleme ve karşılaştırma olarak dört anlamsal ulamda incelemektedir. Ayrıca çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedildiği üzere tutarlılık ilişkilerinin anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik kimi ayrımlar bağlaçların da pragmatik ve anlamsal özelliklerine odaklanılmasında belirleyici olmuş ve bu yönde uluslararası ve Türkçe alanyazında kimi sınıflamalar yapılmıştır (Halliday & Matthiessen, 2004; İşsever, 1995; Kerslake, 1996; Redeker, 1990; van Dijk, 1979).

Bağlaçlar, bir metinde hem anlamsal hem de kullanımsal ilişki türünde görünüm sunmakta, dolayısıyla her iki türde de bağlantı kurmaktadır (Altunay, 2016). Anlamsal bağlantılar, daha önce de açıklandığı üzere nedensellik ve zamansallık gibi olgularla ilişkilenen anlamsal tutarlılık ilişkilerine yöneliktir. Kullanımsal bağlantılar ise metin üreticisi ve arasındaki iletişim durumunun içsel özellikleriyle ilgilidir. Bağlaçların metin bölümleri arasında belirginleştirdiği kullanımsal bağlantılar şu şekilde açıklanmaktadır:

Örnek (6). Ali yoksul *ama* mutludur.

Örnek (6)'da “yoksul” ve “mutlu” sözcükleri arasında sözcüksel bir karşıtlık bulunmamaktadır. Öte yandan yoksul insanların mutlu olması beklenmeyeceğinden beklentiler ve gerçeklik arasında kullanımsal bir karşıtlık bulunmaktadır. Dolayısıyla metin üreticisinin ve alıcısının beklentileri ile gerçek durum arasında bir uyum bulunmamaktadır (Lakoff, 1971; akt. Altunay, 2016). Bu durum büyük ölçüde metin alıcısının ve üreticisinin bağlamsal varsayımlarına bağlıdır ve bu nedenle bağlaçların, anlambilim ve kullanımbilim tartışmalarının merkezinde yer aldığı bilinmektedir (Blakemore, 1989; Carston, 1992; Mauri & van der Auwera, 2012).

Kullanımbilimin bakış açısı, metin alıcısının bir ifadeyi işlemede en uygun yorumu aramasına ve bu yorumun büyük ölçüde dilsel olarak kodlanmış bir içerik ve

bağlamla ilişkilenen varsayımların oluşumuna dayalıdır.² Bu nedenle metin alıcısının en uygun yorumu üretebilmesi, bağlamsal bilgiyi işlemlemesine bağlıdır. Bir metinde etkileşime ve katılımcıların çıkarımlarına, dolayısıyla bağlamsal bilgiye dayalı anlamların olduğunu belirten kullanımbilime göre (Mauri & van der Auwera, 2012) bu anlamları kodlayan dilsel yapılardan biri olan bağlaçlar metin alıcısının sezdirimlerini yönlendirmektedir. Sezdirim, (implicature) konuşucunun gerçekte söylediklerinden farklı bir şey söyleyerek ima ettiği anlamları ifade etmektedir (Grice, 1975). Uzlaşımalsal sezdirim (conventional implicature) ise dilsel birimlerin her kullanımında aynı sezdirimi iletmesidir. Bağlaçlar, kendilerine atanan anlamsal uzlaşımalar nedeniyle belli sezdirimleri ortaya çıkarmaktadırlar (İşsever, 1995). Buldukları metin bağlamı çerçevesinde farklı işlevler üstlenerek kullanımsal bir değer kazanan bağlaçlar, metin alıcısının sezdirimlerini yönlendirmektedir:

Örnek (7) a. Eve geldim ve uyudum.

b. Uzun süredir spor yapıyorum ve hiç zayıflamadım.

c. Çok hızlı sürüyormuş ve kontrolü kaybetmiş.

Örnek (7a/b/c) örneklerinde ekleme bağlantısı kuran “ve” bağlacının farklı metin bağlamlarında kullanıldığında her zaman aynı uzlaşımalsal anlamı iletmediği, “a” örneğinde zamansallık, “b” örneğinde karşıtlık ve “c” örneğinde ise nedensellik bağlantılarını işaretlediği gözlemlenmektedir. Noordman ve Vonk (2015) bu türden nedensellik ve zamansallık gibi farklı ilişkileri işaretleyen “ve” bağlacının metin alıcısını pragmatik çıkarım yapmaya yönlendirdiğini, metin alıcısının etkileşim sırasında bu çıkarımı doğal olarak gerçekleştireceğini vurgular. Öte yandan, okuma ediminde yazarın ifade ettikleriyle okurun çıkarsadıkları arasında belirgin bir örtüşme bulunamayabileceğinden; yazar ve okur arasındaki etkileşimde bu türden sezdirimlerle ilgili olan iletilerin çözümlenmesi için okurun çok boyutlu işlemler gerçekleştirmesi gereklidir (Bahar, 2020). Bu nedenle bağlaçlar, metin

² Kullanımbilim ile ilgili detaylı kuramsal tartışma ve ayrımlar için bkz. Levinson, 1989. Ayrıca kullanımbilimin verilerine dayanarak metin işleme sürecini açıklayan Bağlantı Kuramı (Relevance Theory) hakkında daha fazla bilgi için bkz. Sperber & Wilson, 1986.

alıcısının metindeki sezdirimleri çözümlemesini destekleyerek, yazılı veya sözlü metinlerin anlamlandırılmasını etkilemektedir.

Bağlaçların uzlaşımsal sezdirimleri tetiklediğini belirten Blakemore'a göre (1992; akt. Günay, 2022, s.22) bağlaçların anlamsal analizleri şu şekilde gerçekleştirilmelidir:

- i. Sezdirim yoluyla çıkarsamaya yol açabilirler (örn. öyleyse, bu nedenle),
- ii. Metinde daha sonra gelecek olan birimlerin mevcut varsayım için daha fazla kanıt sağlayacağını işaretleyebilirler (örn. dahası),
- iii. Metindeki bir birimin daha sonra gelecek olan birimlerle ve mevcut varsayımlarla çelişeceğine işaret edebilirler (örn. ancak, fakat),
- iv. Söz konusu tümcenin söylemdeki rolünü belirtebilirler (örn. son olarak).

Görüldüğü üzere, bağlaçların bu türden özellikleri yalnızca önermeler arasındaki ilişkileri işaretlememekte, söylemdeki diğer birimlerle daha geniş ölçüde ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle bu yapılar etkileşim/konuşma sürekliliğini sağlamak, tutumu belirginleştirmek, iki veya daha fazla sözcenin bağlamla ilişkisini ifade etmek gibi işlevler üstlenirler (Brinton, 1996). Bu özellikler, söylemdeki sezdirimlerin çıkarsanmasında rol oynadığı için bu çalışmada bağlaçların kullanımsal özellikleri bu perspektifle ele alınmaktadır. Kullanımbilim çalışmalarında kimi bağlayıcı yapılar "söylem belirleyiciler" (Fraser, 1999; Brinton, 1996) olarak yer almaktadır. Ancak söylem belirleyicilerinin daha çok sözlü etkileşimle ilişkilendirilmesi, önermeler arasındaki anlamsal ilişkide belirleyici olmamaları (Blakemore, 1999) ve "*ah, elbette, maalesef*" gibi yapıları da içermesi nedeniyle (Fraser, 1999; Özbek, 1998; Ruhi, 2009a; Zeyrek, 2008) bu çalışmada "bağlaç" kavramı tercih edilmektedir. Türkçede bağlaçların bu perspektifle kullanımsal özelliklerini belirlemeye çalışan çeşitli araştırmalar (Çelik, 1999; Doğan, 1994; Doğan, 2014; Ilgın ve Büyükkantarcıoğlu, 1994; İşsever, 1995; Kerslake, 1996, Ruhi, 1992; Ruhi, 2009a) yer almakta ve bu özellikler "kullanımsal ileti" (İşsever, 1995), "kullanımsal değer" (Korkut, 2014) ve "işlev" (Çelik, 1999; Doğan, 1994) olarak da adlandırılmaktadır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde bağlaçların

anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin metinsel işlevleri ve okuma süreci açısından rolleri açıklanmaktadır.

Bağlaçlar ve Metinsel İşlevleri

Okuma edimi, çalışmanın daha önceki bölümlerinde de ele alındığı üzere okur ve metin arasındaki etkileşimsel bir süreçtir. Yazarın metinde sunduğu bilgilerin her biri metnin yerel ve bütüncül düzleminde kimi ilişkiler kurmaktadır ve bu ilişkiler bir metnin konu yapısının düzenlenişini veya söz konusu bilginin metne hangi amaçla eklendiğini bildirmektedir (İşsever, 1995, s.114). Okuma sürecinde ise okur, metnin konusuna yönelik önemli bilgileri seçerken yazarın amacına uygun olan ve metnin çatısını kuran önermeleri belirlemektedir (Keçik, 2004b, s.163). Bağlaçlar, metinde sunulan bilgiler arasındaki ilişkileri belirginleştirdiği için okura metnin yerel ve bütüncül tutarlılığına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Çalışmanın bir önceki bölümünde de açıklandığı üzere bağlaçlar, önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirdiği anlamsal; metin üreticisinin söylemini kurarken genellikle vurgulamak istediği birim veya bakış açısı ile ilişkili olan kullanımsal özellikleriyle metindeki bilginin düzenlenmesinde rol oynamaktadır. Bu çalışma kapsamında bağlaçların metinsel işlevleri olarak andığımız özellikler, bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin metnin küçük ve büyük ölçekli yapısı olmak üzere farklı bağlantı düzlemlerinde üstlendikleri işlevlerle ilişkilidir. Bu işlevler, çalışmanın bu bölümünde tutarlılık, metin yapısı, metin türü ve metindeki konu yapısı çerçevesinde açıklanmaktadır.

Söylem düzeyinde metin, anlamsal ve kullanımsal işlevlere dayalı olarak tümcelerin bölümlenmesi şeklinde işlenmektedir (Kaygısız & Yazıcı, 2022). Okuma edimi açısından, okur önermeler arasındaki yerel tutarlılık ile metnin konusunu içeren bütüncül tutarlılık arasında ilişki kurabilmek için tümcelerle gerçekleştirilen birtakım “sınırlamalara” ihtiyaç duymaktadır (Beaugrande, 1991). Metnin küçük ölçekli yapısında izlenebilen bağlaçlar, iki tümce arasında yorumlanabilecek olası ilişkilerin aralığını sınırlamaktadır (Murray, 1995):

Örnek (8). a. Annemler gelecek ve çok eğleneceğiz.

b. Annemler geldikten sonra çok eğleneceğiz.

c. Annemler gelecek ama çok eğleneceğiz.

d. Annemler geleceği için çok eğleneceğiz.

Örnek (8a/b/c/d)'de gözlemlendiği üzere aynı önermesel içeriğe sahip tümcelerin farklı bağlaçlarla bağlanmaları durumunda ortaya çıkan anlamsal farklılıklar, metin üreticisinin birbirine bağladığı birimler arasında bir bağlantı türünü işaretlemekte ve okur için olası diğer yorumları sınırlandırmaktadır. Önermeler arasındaki bu ilişkilerin metnin büyük ölçekli yapısına katkıda bulunduğu ve büyük ölçekli yapı tarafından kontrol edildiği (van Dijk, 1980) göz önünde bulundurulduğunda okur, küçük ölçekli yapı ilişkilerini çözümlyerek metnin genel konusunu saptamaktadır. Öte yandan, metinler zorunlu olarak çizgisel bir sunumu takip ettikleri için bir metinde devam eden tümce dizilerini gösterme ve bu dizilerin metnin tamamıyla kurduğu ilişkiyi belirlemek için bağlaçlar, önemli bir geçiş işaretleyicisidir. Metin içerisinde tümceler arasında gerçekleşen bu geçişler, metnin konusu ve alt konularının belirginleştirilmesinde de gözlemlenebilmektedir.

Metin bütünlüğü içinde metin konusu, alt konu ve tümce konusu olmak üzere üç ayrı konumda işlenen konulardan biri olan alt konular, metin konusuna yönelik destekleyici düşünceleri göstermekte ve söylem bağlaçları gibi yapılar tarafından belirlenmektedir (Uzun, 2000, s.33). "Konu değişimi belirleyicileri" (topic change markers) (Dilidüzgün, 2017, s.74) olarak da adlandırılan bu yapılar, birden çok alt konu yer alan metinlerde konu değişimini işaretlemektedir. Bu değişimler, metnin sözbilimsel/retorik planlamasıyla belirginleştirilmekte ve bu düzenlemeler metin birimi/paragraf konusunun saptanmasında rol oynamaktadır.

Metnin sözbilimsel/retorik şemasını işaretleyen dilsel yapılar (Britton ve diğerleri, 1982; Meyer ve diğerleri, 2018; Schwartz, 2017; Raymond, 1993; Roehling ve diğerleri, 2017) "işaretleyici sözcükler" (signal words) veya "ipucu sözcükleri" (cue words) olarak adlandırılmaktadır. İpucu sözcükler bağlaçları da içermekle birlikte metnin problem-çözüm,

Meyer (1985) tarafından tanımlanan betimleme, karşılaştırma ve sıralama olmak üzere beş farklı metin yapısını belirginleştirmektedir. Bu sözcükler, okurların metni anlamalarını kolaylaştıran çerçeveler oluşturmaktadır (Meyer, 1985; Meyer ve diğerleri, 1980). Örneğin “çünkü” bağlacı nedensellik yapısını, “ancak” bağlacı ise karşılaştırma yapısını belirginleştirmektedir. Dolayısıyla, bağlaçlar, yalnızca yazarın metnin daha sonrasında anlatacaklarıyla metnin daha önceki bölümlerinde anlatmış oldukları arasındaki ilişkiyi göstermez; aynı zamanda karşıtlık kurmak gibi yazarın amacını da işaretler (Cooper, 1984, s. 133). Özetle, bağlaçlar, yazarın öne sürdüğü fikir veya iddiaların farklı iddialarla çeliştiğini göstermek, dolayısıyla karşıt iddia/fikirleri aktarmakta (Corbonell-Olivares, 2009), metin yapısını işaretleyerek metnin üst yapı örgüsüne ilişkin ipuçları sunmakta (Meyer, 1980), aktarılan fikirlerin detaylandırılmasına ve farklı argümanlarla desteklenmesine (Ruggiero, 2012) olanak sağlamaktadır. “Ama, fakat, aslında” gibi karşıtsallık bağlaçları yazarın karşıt fikir/iddialarını ortaya koyarken, “ve, da, hele, özellikle, örneğin” gibi bağlaçlar fikirlerin detaylandırıldığını ve desteklendiğini işaretleyerek yazarın aktardıklarına yönelik tutumunu da belirginleştiren bağlaçlardır. Kurtul (2011) İngilizce öğrenen ikidilli ve çok dilli öğrencilerin yazılı metinlerindeki bağlaç kullanımlarını incelediği araştırmasında kanıtlayıcı türde metin üretmeleri beklenen katılımcıların iddialarını gerekçelendirmek üzere nedensellik; karşıt fikirlerini aktaracakları metinlerde ise karşıtsallık ve benzemezlik iletili sunan bağlaçları kullandıklarını gözlemlemiştir. Bu çalışmada da bağlaçların metin yapısını ve yazarın amacını belirginleştirmeye yönelik bu görünümleri, üstlendikleri metinsel işlevlerden biri olarak değerlendirilmiştir.

Okuma sürecinde okur, metindeki yüzey yapı düzenlemeleri ile okuduğu metnin türüne yönelik kestirimlerde bulunmaktadır. İyi yapılandırılmış metinler, ait olduğu metin türünün ayırt edici özelliklerini yansıtmaktadır. Metinlere yüklenen iletişimsel amaçlar, metin türlerinin belirleyici özelliklerindedir. Metinlerdeki dilsel düzenlemeler, belli iletişimsel amaçlara hizmet eden metinlerin bu amaçları yerine getirebilmesi için gereklidir ve okurun dikkatini doğrudan metnin yapılandırılışına yönlendirmektedir (Keçik & Uzun, 2004).

Bağlaçlar da metin türlerine özgü uzlaşımsal özellikleri kodlayan dilsel yapılardan biridir. Bağlaçların farklı metin türlerine özgü görünümüne odaklanan araştırmaların birçoğunda (Ruhi, 1992; Smith & Frawley, 1983; Uzun, 2018; Zeyrek Bozşahin & Soyacan, 2018) anlatısal ve bilgilendirici metinlerde bağlaçların türe özgü görünüm sunduklarını saptanmakla birlikte aynı anlamsal ilişkiyi işaret eden farklı bağlaç türlerinin de metin türüne duyarlı olduğunu gözlemlenmiştir.

Çalışmanın bu bölümüne kadar bağlaçlara yönelik aktarılan bu belirlemeler, bu araştırmada benimsenen bakış açısıyla koştur biçimde hazırlanan sınıflamanın kuramsal bakış açısını oluşturmaktadır. Çalışmada incelenecek olan metinlerdeki bağlaç görünümünü çözümlenmek amacıyla oluşturulan “Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama” bağlaçların metin içerisinde üstlendikleri anlamsal ve kullanımsal özelliklere odaklanmaktadır. Bununla birlikte, bağlaçların tutarlılık ilişkilerini erişilebilir kılma, yazarın/konuşucunun tutumunu belirginleştirme, metin bölümleri arasında konu geçişini işaretleme, açıklama yapma, düzeltme veya özetleme gibi metin yapısına yönelik üstlendikleri kimi anlamsal ve kullanımsal özellikler metni anlamlandırma sürecinde birçok ipucu sağlamaktadır. Bu ipuçları, çalışmanın bu bölümünde de ele alındığı üzere bağlaçların metinsel işlevleriyle ilişkilidir. Bu çalışmada, bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleri ders kitabında yer alan metinlerden üzerinden; okuduğunu anlama süreciyle pek çok yönden ilişkili olduğu belirtilen metinsel işlevler ise okuduğunu anlama etkinlikleri üzerinden izlenmektedir.

Türkçede bağlaçların üstlendikleri anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik çeşitli araştırmalar yer almakta ve bağlaçlar bu özellikleri bakımından işlevsel birimler olarak ele alınmaktadır (Altunay, 2019; Çelik, 1999; Doğan, 1994; Doğan, 2014; Ilgın & Büyükkantarcıoğlu, 1994; İşsever, 1995; Göksel & Kerslake, 2005; Kerslake, 1996; Korkut, 2012; Özbek, 1998; Ruhi, 1992; Ruhi, 2009a; Sofu & Şimşek, 2018; Şimşek, 2016; Üstünova, 2006). Araştırma kapsamında incelenecek olan metinlerin çözümlenmesi için bu alanyazın bulgularından yararlanılarak bir bağlaç sınıflaması hazırlanmıştır. Bu sınıflama

Göksel ve Kerlake'in (2005) "Ekleyiciler, Karşıtsallar, Nedenseller, Koşulsallar, Seçenek Sunanlar, Zamansallar, Hatırlatıcılar, Yardımcılar, Çıkarımsallar, Doğrulatoryıcılar, Düzenleyiciler ve Detaylandırıcılar" olmak üzere betimlediği on üç ulam ile alanyazın taramasıyla oluşturulan ve tarafımızdan eklenen otuz bir alt ulamdan oluşmaktadır. Bu çalışmada bağlaçların kullanımsal özelliklerini betimleyen araştırmalar (Altunay, 2019; Çelik, 1999; Doğan, 1994; Doğan, 2014; Göksel & Kerlake, 2005; Hall, 2004; Halliday & Hasan, 1976; Iğın & Büyükkantarcıoğlu, 1994; İşsever, 1995; Kerlake, 1996; Özbek, 1998; Ruhi, 1992; Ruhi, 2009a; Sofu & Şimşek, 2018; Şimşek, 2016; Üstünova, 2006) çerçevesinde Göksel ve Kerlake'in (2005) önermiş olduğu sınıflama genişletilmiş ve ilgili özellikler ilişkili oldukları düşünülen her ulamın alt ulamı olarak sınıflamaya dahil edilerek yeni bir sınıflama oluşturulmuştur:

Tablo 4.

Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama

EKLEYİCİLER	ama, ayrıca, aynı şekilde, benzer şekilde, bile, dA, ek olarak, hatta, hele, öte yandan, üstelik, yanı sıra, zaten
<i>Basit ekleme</i>	ayrıca, hem (de), bir de, dA, ek olarak, ve, yanı sıra
<i>Güçlendirme</i>	ama (genellikle iki sıfat arasında), bile, hatta, hele, üstelik, zaten
<i>Konu sürekliliği ve vurgulama</i>	Ve
<i>Odaklama</i>	dA, bile
<i>Karşılaştırma (benzerlik)</i>	aynı şekilde, benzer şekilde
<i>Karşılaştırma (benzemezlik)</i>	öte yandan
SIRALAYICILAR	dA, gerek...gerek(se de), hem...hem, ne...ne,
NEDESELLER	böylece, bu yüzden, çünkü, dA, diye, dolayısıyla, için, nedeniyle, sebebiyle, sonuç olarak
<i>Neden belirtme</i>	bu yüzden, çünkü, diye, için, nedeniyle, sebebiyle
<i>Sonuç belirtme</i>	böylece, dA, dolayısıyla, sonuç olarak
ZAMANSALLAR	aynı anda, aynı zamanda, bile, bununla beraber, bu arada, çoktan, daha önce, daha sonra, derken, o sırada, önce, sonra, şimdi, ve, zaten
<i>Eşzamansallar</i>	aynı anda, aynı zamanda, bununla beraber, bu arada, derken, o sırada, şimdi

<i>Zamansal sıralılık (öncelik)</i>	daha önce, önce
<i>Zamansal sıralılık (sonralık)</i>	daha sonra, sonra, ve
<i>Bitmişlik</i>	bile (tümce sonunda), çoktan, zaten, nihayet, sonunda
KARŞITSALLAR	ama, ancak, aslına bakarsanız, fakat, gene (de), halbuki, her neyse, ise, lakin, neyse, ne var ki, oysa, rağmen, sonra, yalnız, yine de ama, oysa, ki (tümce sonunda)
<i>Beklentiyi olumsuzlama</i>	
<i>Zıtlık</i>	ama, fakat, gene (de), ise, rağmen, yine de
<i>Çelişki bildirimi</i>	ama, ancak, aslında, aslına bakarsanız, fakat, gerçi, halbuki, mamafih, ne var ki, sonra, yalnız ama, yerine
<i>Doğrulama</i>	
<i>Geçersizleştirme</i>	her neyse, neyse
KOŞULSALLAR	aksi halde, o halde, o zaman, öyleyse, yoksa
<i>Doğrudan koşulsallar</i>	yeter ki
<i>Dolaylı koşulsallar</i>	aksi halde/takdirde, o halde, öyleyse, yoksa
SEÇENEK SUNANLAR	ama...ama, ha...ha, ister...ister, olsun...olsun, ve...veya, veya, ya... ya da, ya da, yahut (da), yoksa
HATIRLATICILAR	hani...(ya)
ÇIKARIMSALLAR	demek ki, meğer, yani
DÜZENLEYİCİLER	aslında, aslına bakarsanız, başka bir deyişle, bir kere, dA, daha doğrusu, dolayısıyla, ise, işte, kısaca, ki, nitekim, oysa, özetle, özetlemek gerekirse, özetlersek/özetleyecek olursak, peki, sonra, şimdi, velhasıl, yani
<i>Açıklama</i>	başka bir deyişle, yani
<i>Açıklama</i>	böylece, dolayısıyla, nasıl ki, nitekim, yani
<i>Düzeltilme</i>	aslında, aslına bakarsanız, daha doğrusu, oysa, yani
<i>Özetleme</i>	kısaca, özetle, özetlemek gerekirse, özetlersek/özetleyecek olursak, yani, velhasıl
<i>Konu değişimi</i>	dA, ise, işte, ki, neyse, peki, şimdi
<i>Gösterim</i>	işte
<i>Dikkati odaklama</i>	ise, işte
<i>Listeleme</i>	bir kere, sonra
DETAYLANDIRICILAR	bilhassa, mesela, örneğin, özellikle, sözgelimi, sözgelisi
<i>Genişletme</i>	bilhassa, hele, özellikle
<i>Örnekleme</i>	örneğin, mesela, sözgelimi, sözgelisi
DOĞRULAYICILAR	zaten

YARDIMCILAR	aslında, aslına bakarsanız, en azından, işte, hiç değilse, peki, o zaman, peki, yoksa
<i>Uzlaşma</i>	aslında, aslına bakarsanız, en azından, hiç değilse, o zaman
<i>Şüphe belirtme</i>	ki (soru biçiminde), peki (soru biçiminde), yoksa, ya (soru biçiminde)

Çalışmada kullanılan sınıflamayı tanıtmak ve bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin betimlenmesinde benimsenen bakış açısını belirginleştirmek adına sınıflamada yer alan her bir ulamı temsil eden örnekler bu bölümde açıklanmaktadır. Sınıflamayı tanıtmak amacıyla sunulan örneklerin çoğu tarafımızdan seçilen metinlerden aktarılmış veya özgün örnekler oluşturulmuştur.

Ekleyiciler

Tümcedeki ekleyici bağlaçlar, eklenecek diğer önermeye ilişkin çeşitli bilgiler sunarlar. Halliday ve Hasan'a göre (1976) ekleyici bağlaçlar tümcedeki genel argümana katkıda bulunan fikir/düşünceleri bağlamaktadır. Bununla birlikte ekleme bağlaçları nedensellik ve zamansallık gibi farklı ilişkileri de işaretlemektedir. Örnek (1)'de sunulan "ve" bağlacı ekleme ilişkisi dışında zamansallık ve nedensellik ilişkisine de işaret eder.

Örnek (1). Bardak düştü ve kırıldı.

Örnek (1)'de bardağın düşmesi, kırılmasının bir nedeni olduğu için hem nedensellik hem de bardağın düşmesinin ardından kırıldığını işaretlemesi açısından zamansallık ilişkisine gönderimde bulunur. Ekleyici bağlaçların işaret ettiği ekleme, zamansallık ve nedensellik ilişkilerinin yanında farklı kullanımsal özelliklerinin de bulunmaktadır. Bunlar güçlendirme, odaklama, konu sürekliliği ve vurgulama, karşılaştırma (benzerlik ve benzemezlik) özellikleridir.

Güçlendirme. Güçlendirme bağlaçları, metinde sunulanlara ek olarak daha farklı veya önceki metin bölümlerinde aktarılandan daha önemli bir içeriğin sunulacağını işaretlemektedir. Özellikle "hatta" gibi bağlaçlar yazar/konuşucunun sunduğu argümana ek olarak daha çarpıcı bir görüş ortaya koyacağını ipuçlarını sunar (Kerslake, 1996).

Örnek (2). Kazada birkaç kişi yaralanmış. Hatta ölenler olmuş.

Örnek (3). “Kendilerini harekete geçirecek sonsuzluk saatinin dolmasını bekleyen bütün o mankenlerin jestlerine, duruşlarına, duruşlarındaki "bizden" olan o şeye kim bilir kaç kere dönüp yeniden, yeniden dikkatimi çekti. Üstelik, bu harika yaratıkların, pekâlâ güzel elbiseler giyip sergileyebilecek yetenekte olduğunu da kavıyordunuz.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.74).

Örnek (4). “Bana kalırsa, akıllı bir koca, karısına selam söyleyen bütün erkeklerin selamını unutmalıdır. Çünkü ne olur ne olmaz. Hele karınız ev kadınıysa (...). (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.135)

Konu sürekliliği ve vurgulama. “Ve” bağlacı bir söylemdeki sözceler için ortak bir söylem konusunun varlığına işaret etmektedir (Pander Maat & Sanders, 2006). Konu sürekliliği sağlayan “ve” bağlacının özellikle tümce-başı kullanımı aynı zamanda daha önemli bir metin bölümüne geldiğini veya olay örgüsünde son duruma geçişi vurgulamaktadır (Slobin, 1998; Ruhi, 1992).

Örnek (5). “Mektupları sana aşkla yazdım,” dedi Mevlut. Ve daha bunu söylerken insanın hem doğruyu söylemesinin hem de samimi olmasının ne zor olduğunu anladı.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.1475)

Odaklama. Yazar/konuşucunun söyleminin bir önceki bölümünde ifade ettiklerine ekleme yapmasının yollarından biri, önceki söylediklerinden birinin yerine geçen veya onlara eşit olarak sunulan yeni bir içeriği iletmektir (Kerlake, 1996). Odaklayan “dA” bağlacı metindeki içeriğin ekleme yoluyla yinelenmesini içerir:

Örnek (6). A: Eski filmleri izlemeyi çok seviyorum.

B: Ben de çok seviyorum.

Örnek (6)'daki “de” bir ad sonrasında gelerek hem tümce konusunu odaklamakta hem de ortak anlamsal içeriğe işaret etmektedir. Odaklayan “dA” aynı zamanda konu değişimine de işaret ettiği bilinmektedir:

Örnek (7). Ben biraz tuz aldım. Ayşe de birkaç paket bakliyat.

Örnek (7)'de ikinci bağlanan tümcede yer alan “de” ad öbeğiyle sunulan (Ayşe) konuyu odaklamaktadır. Odaklayan dA'nın bir diğer önemli özelliği yazar/konuşucunun tutumuna ilişkin ipuçları sunmasıdır:

Örnek (8). Benim de çok sevdiğim bir ülkedir Japonya. (Kerlake, 1996, s.91)

Örnek (8)'deki ifadenin yer aldığı metinde yazar, metnin ilk iki paragrafını Japonya'yı anlatan bir kitabı anlatmaya ayırmış ve Japonya'ya ilişkin görüşlerinden bahsetmemiştir (Kerlake, 1996). Ancak metnin diğer bölümünde yer alan “de” bağlacı ile yazar kendi düşüncelerini aktarmaya başlamış ve kendisi ile Japonya'yı anlatan diğer yazar arasında bir benzerlik ve eşitlik ilişkisi kurmuştur. Genellikle “odaklama” sağladığı gözlemlenen “dA” bağlacı ayrıca nedensellik, koşul ve karşılık ilişkisi de işaretlemektedir (Çelik, 1999).

Karşılaştırma (Benzerlik ve benzemezlik). Ekleyici bağlaçlar arasında yer alan karşılaştırma bağlaçları, durum, olay veya nesnelere arasındaki karşılaştırma ilişkilerini işaretlemektedir. Örnek (9), (10) ve (11)'de yer alan ekleyici bağlaçlar bu ilişkileri belirginleştirmektedir.

Örnek (9). “Yani köşe yazarımı, bizdeki zengin köşe yazarları yelpazesinden herhangi bir yazara benzetmemek için çok uğraştım. Öte yandan Kara Kitap'taki köşe yazarı Celal'de bizim köşe yazarlığı tarihimizin birçok renkleri vardır.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.448)

Örnek (10). O da ben de gitmeyi kabul etmedik.

Örnek (11). Ben gitmeyi kabul etmedim, benzer şekilde Ali de gitmeyecek.

Sıralayıcılar

Sıralayıcı bağlaçlar, iki veya daha fazla unsur, kişi, olay veya nesnenin eşit statü ve işlevini vurgulamaktadır (Göksel & Kerlake, 2005, s.444).

Örnek (12). “Bu, hem Füsünların kapısını sekiz yıl Füsün'un aşkı için aşındırmış olduğum için bana tuhaf, takıntılı, korkulacak bir kişi gibi bakan okurların saygısını

kazanmam için önemli, hem de Fûsunların evindeki hayatı anlamak için.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.726).

Nedenseller

Birçok dil, söylemdeki nedensel ilişkileri işaretleyen çeşitli bağlaçlara sahiptir. Nedensel bağlaçlar, aralarında nedensellik ilişkisi bulunan iki önermeyi bağlayan yapılardır. Nedensellik ilişkisiyle bağlanan birimler arasında genellikle bir neden-sonuç ilişkisi bulunmakta ve birimlerden biri nedeni, diğeri ise de bu nedene bağlı bir sonucu içermektedir (İşsever, 1995). Bu birimlerin dizilimi neden-sonuç veya sonuç-neden şeklinde olabilmektedir. Bu nedenle nedensellik bağlaçları “neden belirtme” ve “sonuç belirtme” bağlaçları olarak iki ayrı ulamda ele alınmıştır:

Neden belirtme. Metindeki “çünkü, için, bu nedenle” gibi nedensellik bağlaçları yazar/konuşucunun ifade ettiği olay ve durumların sonuçtan önce veya sonra nedenini sunan bağlaçlardır.

Örnek (13). Bütün gün dolanıp durduğu için soğuktan hasta olmuş.

Örnek (14). Bahsettiği hediyeyi alamadım. Dükkan kapalıydı çünkü.

“Çünkü” bağlacı neden-sonuç dizilimlerinde doğrudan sonucun nedenini işaretleyen bir bağlaç olarak değerlendirilse de kullanımsal açıdan genel anlamda bir “açıklama sunma” özelliği taşımaktadır (İşsever, 1995). Bununla birlikte bulunduğu metin bağlamına duyarlı olarak “çünkü” bağlacının tümce-sonu konumu çıkarımsal bir ilişki kurabilmekte, konuşucu/yazarın ifade ettiklerine çıkarımsal bir süreç sonunda ulaştığına yönelik bir anlam ilişkisi de kurmaktadır.

Sonuç belirtme. “Dolayısıyla, böylece, sonuç olarak” gibi nedensellik bağlaçları, önceki önermede açıklanan bir durumun sonucunu sunan bağlaçlardır:

Örnek (15). Kendisi ceza almış. Dolayısıyla bizimle gelmeyecek.

Zamansallar

Olaylar veya durumlar arasındaki zamansal öncelik, sonralık veya eşzamanlılık gibi zamansal bağlantılar “önce, sonra, derken” gibi bağlaçlarla işaretlenmektedir. Bu ilişki türü özellikle anlatısal metinlerde türe özgü özelliklere bağlı olarak belirgin biçimde gözlemlenir. Zamansallık ilişkisini işaretleyen yapılar, anlatı türünde “bağıntılayıcı yapılar” olarak da ele alınmaktadır. Bu yapılar, olmuş iki olayın süreklilik gösteren zamanlar, eşlemeli sözcükler, yineleme sözcükleri gibi kullanımlarla bu bağlantıların bir arada aktarımını sağlamaktadır (Yazıcı, 2004). Zamansallık bağlaçları, eş zamansal, sonralık, öncelik ve bitmişlik gibi farklı zamansal bağlantıları işaretlemektedir.

Eşzamansallar. Zamansallık ilişkilerini belirginleştiren zamansal bağlaçlardan biri olan eşzamansal bağlaçlar, zamansal olarak bitişiklik veya yakınlık bulunan önermeleri işaretlerken kullanılırlar.

Örnek (16). Ağaca çıktım. Tam diğer dala adım atayım derken yere kapaklandım.

Zamansal sıralılık (Öncelik ve sonralık). Zamansal sıralılık bağlaçları önermeler arasındaki zamansal öncelik ve sonralık ilişkilerini belirginleştiren yapılardır.

Örnek (17). Maça kimse gitmedi. O da bunun üzerine programı iptal etme kararı verdi.

Örnek (18). Eve gitmeden önce mahallede onu gördüm.

Zamansal bağlaçlardan “önce, sonra” gibi zamansallık bağlaçlarının yanı sıra “ve” bağlacı da zamansal sıralılığı işaretleyen yapılardan biridir. “ve” özellikle anlatı metinlerinde zamansal bir çerçeve sunarak, metindeki sıralılık ile anlatıdaki olayların sıralılığı arasında bir paralellik kurmaktadır (Dorgeloh, 2004).

Bitmişlik. Zamansal bitmişliği ifade eden anlam ilişkileri, genellikle tümce-sonu kullanımlarında “çoktan” ve “zaten” bağlaçları ile belirginleştirilir. Bununla birlikte “zaten” kimi kullanımlarda “çoktan” okuması vermekle birlikte reddedici bir etki de yaratmaktadır (Kerslake, 1996).

Örnek (19). A: Sana da alalım mı?

B: Ben aldım zaten.

Örnek (20). O filmi gördüm bile. (Göksel & Kerlake, 2005, s.442).

Karşıtsallar

Karşıtlık ilişkisi, birbiriyle anlamsal olarak uyumlu olmayan ve aralarında karşıtlık ilişkisi bulunan, çelişkili veya karşıt argümanlar içeren önermeler arasında gözlemlenen ilişki türüdür. Karşıtlık ilişkisi işaretleyen “ama, fakat, ancak” gibi bağlaçların belirginleştirdiği beklentinin olumsuzlanması, zıtlık, çelişki bildirim, doğrulama ve geçersizleştirme vb. birden fazla işlev bulunmaktadır.

Beklentinin olumsuzlanması. Halliday ve Hasan’a göre (1976) karşıtlık ilişkisinin temeli beklentinin olumsuzlanmasıdır. Beklentinin olumsuzlanmasında, metin üreticisinin beklentileri ile gerçek durum arasında pragmatik bir karşıtlık vardır (Altunay, 2019). Özellikle “ama/fakat” bağlacıyla sağlanan beklentinin olumsuzlanması özelliği, “ama/fakat” bağlacının birbirine bağladığı iki sözceden birincisi yoluyla ortaya çıkan beklentinin sınırlandırılmasını veya ortadan kaldırılmasını içerir. Rudolph’a göre (1996) “ama” bağlacıyla bağlanan ikinci metin birimi, ilkinde göre daha önemli olan bilginin aktarımını da işaretlemektedir.

Örnek (21). A: Benimle evlenir misin?

B: Seni seviyorum ama seninle evlenemem. (Doğan, 1994, s.201).

Örnek (21)’e göre A, sözcenin ilk bölümü (“seni seviyorum”) nedeniyle B’nin kendisiyle evleneceğini düşünmektedir. Ancak “ama” bağlacı ile aktarılan bölümle birlikte bu düşünce olumsuzlanarak geçersiz kılınmaktadır (Doğan, 1994, s.202).

Zıtlık. Zıtlık bağlaçları genellikle iki durum arasındaki karşıtlığa işaret etmektedir. Kerlake (1992) “ama, fakat, oysa” gibi bağlaçların uzlaşamaz ve kendisinden önce gelen önermeye karşı doğrudan bir antitezi işaretlediğini belirtir.

Örnek (22). “(...) babası yeniden evlenince annesiyle kendisine kötü davranıldı diye bütün aileden intikam almak gibi tuhaf bir tutkuya kaptırmıştı kendini. Oysa babası, onu da en azından Rüya kadar sevmişti.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.425).

Örnek (22)'de gösterildiği üzere, “oysa” bağlacından önce gelen önermede algılanan durum, “oysa” bağlacı ile ifade edilen bölümde düzeltilir, bu önermede sunulan durumun gerçek ve olgusal durumla örtüşmediği işaretlenir. Bununla birlikte “oysa” bağlacından sonraki bölüm yazar/konuşucunun öznel görüşünü içermektedir (Kerlake, 1996).

Çelişki bildirimi. Göksel ve Kerlake'e göre (2005) “mamafih, ne (var) ki” gibi bağlaçlar yazar/konuşucunun çelişkili bir durumu bildirme konusundaki niyetini vurgulayan bağlaçlardır.

Örnek (23). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede büyük ölçüde önemli adımlar atıldı. Ne var ki yetişen öğretmenlerin nitelikleri incelendiğinde bazı eksikliklerin olduğu da gözlemlenmektedir.

“Ne var ki” bağlacı dışında “ama, fakat, gerçi, hoş, aslında” gibi bağlaçlar da geldikleri ifadeden daha önceki ifadeyi çelişkili olarak işaretlerler. Ancak, bu bağlaçların “ne var ki” gibi diğer çelişki bildiren bağlaçlardan farkı yazar/ konuşucunun bu çelişkiyi aldatıcı, onarılabılır veya başka bir şekilde kabul edilebilir olarak gördüğünü de işaretlemeleri ile ilişkilidir. “Gerçi” kendisinden sonra gelen ve genellikle karşıtlık içeren bir ifade ile bu durumun etkisini kaldıracak bir beklenti yaratır:

Örnek (24). Tatile Antalya’ya gideceklermiş. Gerçi orası çok sıcaktır ama onun bundan rahatsız olacağını sanmam.

Doğrulama. Doğrulama, birinci önermede sunulan anlamsal içeriğin diğer önermede karşıtlık ilişkisi kurularak düzeltilmesini içerir. Bu ilişki “... *değil*” olarak düşünülmelidir (Halliday & Hasan, 1976; Rudolph, 1996). Türkçede “ama, yerine” gibi bağlaçlar bu özelliği işaretleyen kullanılan karşıtlık bağlaçlarıdır:

Örnek (25). O benim kardeşim değil ama kuzenimdir.

Geçersizleştirme. Geçersizleştirme, yazar/konuşucunun ifadesindeki daha önceki önermeleri ve ifadeleri “her neyse, neyse” ile geçersizleştirmektedir.

Örnek (26). Neyse, bizim yapabileceğimiz bir şey yok. (Göksel & Kerlake, 2005).

Örnek (26)'daki “her neyse” bağlacı kendisinden önce söylenen tüm ifadelerin yazar/konuşucu tarafından geçersizleştirildiğini göstermektedir.

Koşulsallar

Koşul bildiren bağlaçlar, önermeler arasındaki koşul ilişkisinin bağlananlardan hangisine bağlı olduğunu işaretlemektedir (Göksel & Kerlake, 2005).

Doğrudan koşulsallar. “Yeter ki” gibi bağlaçlar bağlanan önermeyi tanıtmak ve durumun gerçekleşmesi için yerine getirilmesi için gereken bir koşulu işaretlemektedir:

Örnek (27). İstediyini yapacağım. Yeter ki bu küslük uzamasın.

Dolaylı koşulsallar. Dolaylı koşulsallık, koşul ilişkisi bulunan iki önermeden ikincisinin koşul veya koşulsuzluk atfedilme özelliğinin tersini işaretler. Bu durumda bir koşula bağlı olarak öngörülebilir/kestirilebilir durumlar ortaya çıkabilir:

Örnek (28). Gelmeyecekmiş. [Gelmiyorsa...] O halde planı iptal edeceğiz.

Örnek (29). Herhalde canı sıkkın. Yoksa bu kadar susmazdı.

Seçenek Sunanlar

Seçenek sunan bağlaçlar, alternatif olarak sunulan nesnelere, kişilere, olay veya durumları ifade eden tümce veya yan tümceleri birleştirmektedir (Göksel & Kerlake, 2005, s.445).

Örnek (30). “Birkaç yıl önce dünyada yaygın olan uzun favori, yüksek topuk ve uzun saç modalarının bittiğini, belli ki Türkiye’de pek çok zengin ve orta yaşlı erkek işitmemiş ya da buna inanmamıştı.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.562).

Hatırlatıcılar

Hatırlatıcı bağlaçlar, yazar/konuşucunun konu hakkında bir şeyler söylemeye devam edebilmesi için paylaşılan bilgiler içindeki bir kişi, durumu veya olayı okur/dinleyiciye hatırlatmak için kullandığı bağlaçlardır (Göksel & Kerlake, 2005, s.456). Hatırlatma özelliği ile kullanılan “hani” bağlacı ayrıca etkileşimsel düzeyde ortak bilgi varsayımını işaretlemektedir. Türkçede hatırlatıcı bağlaç olarak “hani” genellikle yüklemden hemen sonra gelen “ya” ile birlikte kullanılmaktadır.

Örnek (31). Hani evlerin girişlerinde ince bir boya olurdu ya, onu diyorum.

Çıkarımsallar

Çıkarımsal bağlaçlar, bağlanan önermenin daha önce söylenenlerden bir çıkarıma ulaşıldığını işaretlemektedir (Göksel & Kerlake, 2005). İşsever (1995) “demek” bağlacının çıkarımsal bir duruma işaret ettiği için anlamsal olmaktan çok kullanımsal yönüyle ortaya çıktığını belirtir.

Örnek (32). A: Derya eve gitti.

B: Demek çok geç oldu.

Örnek (32)'de yer alan “demek” bağlacı B konuşucusunun A'nın sözcüsinden yola çıkarak bir çıkarımda bulunduğunu göstermektedir.

Nedensellik bağlaçlarından biri olarak değerlendirilen “çünkü” bağlacı sonuç-neden diziliminde yer aldığı için yazar/konuşucunun bir çıkarımını işaretleme iletisi de taşıyabilir (İşsever, 1995).

Örnek (33). Bayılmak üzereyim, başım dönüyor çünkü.

Örnek (33)'te yazar/konuşucunun bayılmak üzere olduğunu başının dönmesinden anladığını, dolayısıyla “çünkü” ile çıkarımsal bir süreci işaretlediği gözlemlenmektedir.

Düzenleyiciler

Düzenleyici bağlaçlar, bir ifadenin metin alıcısı tarafından nasıl anlaşılacağına dair çeşitli ipuçları sunan bağlaçları içermektedir (Göksel & Kerlake, 2005).

Açıklama. Açıklama yapan bağlaçlar, bir önceki tümcede aktarılanların bilgi değişimi yapmadan açıklanacağını işaret eder. Blakemore (2007) “*yani, veya/ya da, başka bir deyişle*” gibi bağlaçlarla bağlanan birimlerde ilk önermede aktarılan bilginin, ikinci önermede değiştirilmediğini, eski bilginin sürdürüldüğünü belirtir. Eski bilgi sözcelerinin tekrarlanmasının en önemli işlevi okur/dinleyicinin inancını güçlendirmek adına onları ikna etmeye yöneliktir (Turan, 2008).

Örnek (34). Sabah uyandığında başım çatlıyordu, yani çok fazla ağrıyordu.

Açıklama. “Yani” gibi bağlaçlar yazar/konuşucunun önceki ifadesine ilişkin daha fazla bilgi sağlama amacı da dahil olmak üzere genellikle yorumlama ve açıklama getirmek için kullanılmaktadır (Göksel & Kerlake, 2005). Gülich ve Kotschi (1995; akt. Turan, 2008) açıklama bağlaçlarını genişletme ve daraltma olarak ikiye ayırır. Genişletme, daha fazla bilgi verme ve açıklama; daraltma ise özetleme ve adlandırma olarak iki ulamda tanımlanır.

Örnek (35). Onunla haftaya, yani Amerika’dan döndüğümde görüşebilirim.

Ayrıca, “yani” bağlacı özellikle sözlü söylemde sıklıkla kullanılan bir bağlaçtır. Genellikle kendini daha açık ifade etmeye çalışan ancak henüz uygun bir ifade bulamayan konuşmacı tarafından kullanılır (Göksel & Kerlake, 2005):

Örnek (36). Kabul etmedim gelmediği için. Yani... Ne bileyim.

Düzeltilme. Düzeltilme metin içinde daha önce geçen bir bölümün anlamsal olarak değiştirilerek devam ettirilmesidir. Turan’a göre (2008) sözcedeki bazı sezdirimler sonraki sözcede gelen önermelerle iptal edilebilir ve metin dünyası alıcı tarafından yeniden organize edilir. “Aslında, daha doğrusu, yani” gibi bağlaçlar bu amaçla kullanılmaktadır:

Örnek (37). “*Esrarı ve ölümü pencerelerimize getiren bu yeni yerden yeni kelimelerle söz ediyorlardı artık: Apartman aralığı, apartman karanlığı... Aslında, apartmanda yaşayanların tiksinti ve mutsuzlukla "aralık" ya da "karanlık" (diğer İstanbulluların dediği gibi aydınlık değil) demeye başladıkları yeni yer, kuyudan önce apartman aralığı da değildi, karanlık da, çünkü apartman ilk yapıldığında iki yanında boş arsalar vardı, sonraları bütün*

sokağı kirli bir duvar gibi kaplayan çirkin apartmanlardan biri değil.” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s. 204).

Özetleme. Özetleme bağlaçları yazar/konuşucunun metin boyunca aktardıklarının bir özetini sunacağı bölümde kullanılan bağlaçlardır.

Örnek (38). “*Cinayet bütün ayrıntıları ve törenleriyle, başkalarından, yani efsanelerden, hikayelerden, anılardan, gazetelerden, kısaca, edebiyattan öğrenilen bir iştir.*” (Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.937).

Konu değişimi. Konu değişimi işaretleyen bağlaçlar, yazar/konuşucunun farklı bir konuya geçiş yaptığını veya ana konuya geri döndüğünü işaretleyen bağlaçlardır.

Örnek (39). O gün sabaha kadar çalıştık. Bitince ben de eve dönmek için büfenin oradan minibüse bindim. Kimse de yoktu. Neyse, eve doğru gidiyordum.

Örnek (40). “*Cenab-ı Allah, Hazreti İbrahim'e oğluna kıymasın diye bir koyun yollamıştı. Peki İstanbul'a yirmi bin koyunu niye yollamıştı?*” (Orhan Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.1339).

Konu değişimi veya geçişi işaretleyen “yani, neyse, şimdi” gibi bağlaçlar dışında, “işte” gibi bağlaçlar konu sonlandırma amacıyla da kullanılabilir:

Örnek (41). Girmek istemiyorum işte.

Konu geçişi, özellikle yazılı söylemde “son olarak, bununla birlikte” gibi bağlaçlarla metin bölümleri arasında da sağlanabilir:

Örnek (42). Her yıl yeterince istihdam sağlanıyor. Bununla birlikte gelir düzeyi de yükseldi. Maaşlı çalışanlar ekonomik olarak refah içindeler.

Gösterim. Gösterim, bağlaçlar tarafından sağlanan tutarlılık bağlantısının görsel bir ortamı içermesidir (Göksel & Kerlake, 2005). “İşte” özellikle sözlü söylemde yaygın kullanılan gösterim bağlaçlarından biridir:

Örnek (43). İşte çocuklarını sakladığı yer burası.

Dikkati odaklama. Genellikle karşıtlık ilişkisini işaretleyen “ise” bağlacı her zaman karşıtlık ilişkisi sunmayabilir. Bunun yerine metin alıcısının dikkatini yeni konuya odaklar (Kerlake, 1996).

Örnek (44). “Sesin en gelişmiş şekli ise tabii ki "söz"dü, "kelam" denen yüce şeydi, "kelime" denen sihirdi ve o da harflerden oluşuyordu. Varlığın özü, anlamı ve Allah'ın yeryüzünde görünüşü demek olan harfleri ise insan yüzünde apaçık seçmek mümkündü.” (Orhan Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.287).

Listeleme. Listeleme bağlaçları genellikle yazar/konuşucunun tutumuna gerekçe sağlayarak ifadesini genişletme amacıyla kullanılır. Listeleme, sıralayıcı bağlaçlardan farklı olarak “bir kere, sonra” bağlaçları ile sağlanır (Göksel & Kerlake, 2005).

Örnek (45). Evi oradan tutacakmış. Bir kere güvenilir bir çevre, sonra her yer yeşillik.

Detaylandırıcılar

Detaylandırma bağlaçları, yazar/konuşucu önce sunduğu ifadesini ayrıntılandırmak veya detaylandırmak için kullandığı “örneğin, özellikle” gibi bağlaçları içermektedir.

Genişletme. Genişletmede birinci önermeden sonra sunulan önerme, ilk önermenin daha özel bir durumunu yansıtır. Yazar/konuşucu için özelleştirilmiş bilgiler genişletme yoluyla aktarılarak genellikle “hele, özellikle, bilhassa” gibi bağlaçlarla işaretlenmektedir.

Örnek (46). “1970’li yılların başındaki tekstil ve ihracat büyümesiyle İstanbul’un nüfusunun üç misli artması sayesinde şehirde, özellikle bizim semtlerde arsa fiyatları da katlanmış, son on yılda babamın şirketleri çok büyümüş, aile serveti beş kat artmıştı (...). (Orhan Pamuk, Üç İstanbul Romanı, s.467)

Örnekleme. Örneklemede yazar/konuşucu tarafından öne sürülen fikir, durum veya olgular örneklendirilir. Örnekleme bağlaçları genellikle “örneğin, mesela” gibi bağlaçlardır.

Örnek (47). Bizim oralar çok bereketlidir. Mesela yazın çilek yetişir, kışın portakal.

Doğrulamalar

Doğrulayıcı bağlaç olan “zaten” bir tûmcedeki ikinci önermenin başında veya sonunda yer alır. Ancak, sonunda yer alan “zaten” hem zamansal bitmişlik hem de reddedici etki yarattığı için zamansallar ulamında değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı “zaten” genellikle bağlandığı ilk tûmceyi tahmin edilebilir kılan ve onu doğrulayan bir ifade sunmaktadır (Göksel & Kerlake, 2005, s.456).

Örnek (48). Oraya trenle gidemezsin. Zaten trenler bugün çalışmıyor (Göksel & Kerlake, 2005, s.456).

Örnek (49). A: Ben pek aç değilim.

B: Sen yemiştin zaten.

Yardımcılar

Uzlaşma. “Aslında” gibi uzlaşımsal tutum belirten bağlaçlar, bir kibarlık stratejisi olarak metin alıcısının yüz kaybını engelleme işlevi taşırlar (Kerlake, 1996):

Örnek (50). A: Fatma’ya selam söyle.

B: Aslında onu görmeyeceğim.

Örnek (50) beklentinin olumsuzlanması ile de ilişkilidir ancak metin üreticisinin metin alıcısına yönelik onarıcı bir tutum ifadesini işaretler. Bu örnek şu şekilde değerlendirildiğinde tavizsiz bir reddediş ve buna bağlı olarak karşılıklı etkileşimde “yüz kaybı” (bkz. Brown & Levinson, 1987) yaşanabilir (Kerlake, 1996):

Örnek (51). B: Onu görmeyeceğim ki.

Yardımcı bağlaçlar, tanımlanmış olan veya konuşmacı tarafından paylaşılan bilginin istenmeyen yönlerine karşı yapıcı yorum veya tepkiler sunmaktadır (Göksel & Kerlake, 2005, s.456).

Şüphe belirtenler. Kuşku veya şüphe belirten “yoksa” bağlacı yazar/konuşmacının kuşkulu tutumunu işaretlemektedir (Zeyrek ve diğerleri, 2008b). Bununla birlikte kuşku

belirten bu bağlacın genellikle “-mI” biçimbirimiyle birlikte kullanıldığı gözlemlenir (Doğan, 2014).

Örnek (52). Ayşe ve Ali kavga mı ettiler yoksa?

Örnek (53). Ya eve gelmezse?

Örnek Çözümlenmeler

Çalışmanın kuramsal arka planından hareketle bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin betimlenmesi ve metnin farklı bağlantı düzlemlerindeki görünülerinin açıklanması amacıyla bu bölümde Türkçe ders kitabından seçilen farklı metin türüne ait iki metinden örnek çözümlenmelere yer verilmiştir. Seçilen metinlerden biri anlatsal, diğeri ise bilgilendirici metin türündedir. Aktarılan metinlerdeki tümceler numaralandırılarak sunulmuş, metinler çalışma kapsamında hazırlanan ve bir önceki bölümde tanıtılan bağlaç sınıflaması izlenerek çözümlenmiştir. Metin yüzeyinde yer alan bu bağlaçlar çözümlendikten sonra, bu bağlaçların metin içerisinde üstlendikleri metinsel işlevler de incelenen iki metin çerçevesinde tablolastırılarak örneklendirilmiştir.

Metin 1: Hoşça Kalın, Güle Güle (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019, Anıttepe Yayıncılık, s. 16-18)

(1) “Kafayı takacak başka şey kalmamış gibi vedalaşmalara, iyi dileklere taktım bugünlerde. (2) Geçenlerde bir öğretmen arkadaşımın okuldan çıkarken vedalaştığımız sekreter kız “Hoşça kalın!” diye uğurlayınca bizi, arkadaşın ağzını aradım. (3) Beni çileden çıkaran bu karıştırmalar onu da rahatsız ediyor mu diye, ediyormuş. (4) Biz yaştakilerin huysuzluğu mu bu yoksa gençler vedalaşmaları, selamlaşmaları da mı unuttular? (5) “Bay bay!” diyenler “Çav!” diyenler arttıkça Türkçe konuşanlara da bir şeyler oluyor. (6) Batı hayranlığı, yabancı dillerdeki kullanım mı akıllarını karıştırdı yoksa bunları öğretmeyi unuttuk mu çocuklarımıza? (7) Her durumda aynı şeyler söylenmez, diye uyarmadık mı? (8) Kalana “Hoşça kal!” denir, gidene “Güle güle!”; tersi yakışık almaz, demedik mi? (9)

Amerikan filmlerinde ayrılan kişilerin birbirlerine yalnızca “Bye!” dediklerini duya duya mı böyle oldu bu işler bilmiyorum.

(10) Oğlum arıyorum iş yerinden, arkadaşı açıyor telefonu. (11) Oğlum o anda orada değil.

(12) — Aradığımı söyler misiniz? Ben annesiyim, diyorum.

(13) Yanıt: — Neden olmasın!

(14) Bu “Peki, söylerim.” demek, biliyorum. (15) Alınmamam gerek, onu da biliyorum ama elimde değil, alınıyorum. (16) Olmayacak bir şey değil ki söylediğim, neden böyle dedi bu delikanlı bana?

(17) Dershanede yeni program çıkmış. (18) Genç rehber arkadaşına programımı getirdiği için teşekkür ediyorum.

(19) — Önemli değil, diyor.

(20) Hangisi? Program mı, getirip vermesi mi, teşekkürüm mü, hangisi önemli değil?
(21) Hem teşekkür niye önemli olmasın? (22) Çok önemlidir. (23) Bir telefon konuşmasını bitirirken yarı yaşınızdaki bir insan, telefonu “Güle güle!” deyip kapatırsa o telefon yüzünüze kapatılmış gibi geliyor mu size de? (24) Kızımın arkadaşlarından herhangi biriyle günde beş kez şöyle bir konuşma geçebilir aramızda:

(25) — Merhaba Feyza teyze, Pelin evde mi?

(26) — Henüz gelmedi kızım.

(27) — Tamam, görüşürüz. Güle güle...

(28) Bu uzatılarak pek bir ahenkle söylenen “güle güleee”ler sinirime dokunuyor benim. (29) “Tamam” kısmı da sinirime dokunuyor aslına bakarsanız, “görüşürüz” kısmı da ama ille de ille de o “güle güleeeee”ler... (30) Kendi evimde oturup dururken nereye gönderiliyorum, bir bilsem! (31) Geçenlerde bize uğradığında bu arkadaşlardan birini, punduna getirip şakayla karışık söyledim bunu: “Telefonu eden, dolayısıyla ‘gelen’ sensin.”

dedim. (32) Sonra da bana ‘Güle güle!’ diyorsun. Nereye gönderiyorsun ki beni?’ (33) Gülüştük. (34) Bir rahatladım, bir hafifledim o kadar olur. (35) Sırtımdan bir yük kalktı.

(36) Sonraki günlerde yine aynı kişiyle benzer bir telefon konuşması... (37) O “İyi günler!” deyince ben de “Güle güle!” demişim. (38) “Annen benim taklidimi yaptı, dalga geçti benimle.” diye dert yanmış kızıma. (39) Anlatmaya çalıştım taklit falan yapmadığımı, benim ona “Güle güle!” dememin doğal olduğunu ama bunu başardığımdan emin değilim.

(40) Daha sonra dikkat ettim, yerli dizilerde de böyle oluyor konuşmalar. (41) “Baba Evi”nde Uzun Şevki gelmiş, yeni tutulan evin badanasına yardım etmiştir. (42) Şevki giderken “Hoşça kalın!” der, evin küçük kızı Bilge karşılık verir: “Teşekkür ederiz Şevki ağabey, hoşça kal.”

(43) Ne “kal”ması? (44) Adam gidiyor, kalmıyor ki! (45) Şu “İyi günler!” dileği de az karışık değil. (46) Akşamın alacasında hangi günlerin “iyi” olmasını diliyoruz? (47) Gündüz kısmı bitip günün gece kısmı için mi söyleniyor bu dilek? (48) Mızımız insanlara benzediğimin farkındayım ama merak ediyorum “gün”dü, “gece”ydi, ayırım yapmadan mı konuşacağız?

(49) Sabaha karşı, evlerine dönerken sokaktan geçenlerin birbirine “İyi akşamlar!” dileklerini duyunca kahroluyorum. (50) Camı açıp “Ne akşamı beyefendi? Gece bitti, sabah oluyor, sabah!” diye sesleneceğim ama durduruyorum kendimi. (51) Aman ha, neme lazım! (52) Ve tam şu anda, bunu yazarken dışarıdan bir ses, benimle alay eder gibi “Baba iyi akşamlar!” diye sesleniyor birine. (53) Saate bakıyorum, gece yarısına yalnızca on dakika var.

(54) Şimdi, nasıl öğreteceğim bu adamlara ben “akşam” ne zamandır, hangi zamana “gece” denir, sabaha karşı beşte de “İyi akşamlar!” denmez, öğleden sonra üçte de denmez diye.”

Çözümleme 1: Yukarıda sunulan metin örneğinde yazarın metnin girişinde kendi duyduğu rahatsızlığı bir başkasına da atfederek (3)’teki “da” bağlacı ile odaklama gerçekleştirir,

kendisiyle birlikte başkalarının da konuya yönelik rahatsızlığını vurgular. Burada yazar, “da” ile kendisiyle benzer özelliklere sahip bir başkasının tutumunu da işaretleyerek bir sonraki tümce olan (4) olarak işaretlenen *“Biz yaştakilerin huysuzluğu mu bu yoksa gençler vedalaşmaları, selamlaşmaları da mı unuttular?”* tümcesindeki “biz” gönderimi ile “da’nın” hem iki özneyi eşitlediği hem de metnin konusuna ilişkin ipuçlarının yer aldığı gözlemlenir. (4)’te yer alan tümcedeki “yoksa” bağlacı metin boyunca yazarın savunacağı argümanın bu anlamda ipuçlarını sunar: Yazar, metin boyunca ikinci seçeneği vurgulayacaktır. (5)’te yer alan “da” bağlacı *“Türkçe konuşanlara da bir şeyler oluyor”* tümcesinde olduğu gibi önceki metin bölümünden ayrı olarak yeni bir alt konuya geçişi işaretlemektedir.

Yazar, (15)’teki *“Alınmamam gerek, onu da biliyorum.”* tümcesindeki “da” bağlacı ile (14)’e ekleme yapar ve yazar, tüm bunlar karşısındaki tutumunu “ama” bağlacıyla işaretler. (15)’te yer alan “ama” bağlacı yazarın çelişkili tutumunun ifadesinde kullanılır. Sonrasında gelen (16)’da yazarın bu tutumunu destekleyen ve genellikle soru tümcelerinde kullanılan şüphe belirten “ki” bağlacı yer alır. Yazarın ele aldığı problemlere ilişkin örneklemelerden bir diğerini sunan (17)-(18) örneklerindeki “için” bağlacı yazarın teşekkür etmesinin nedenini belirtmede kullanılmıştır. (19)-(20)’de bu edime odaklanan yazar, daha sonrasında (21)’deki “hem” bağlacını güçlendirme amacıyla kullanarak buna ilişkin tutumunu belirginleştirir.

(23)’te yer alan tümce sonu “de” bağlacı hem odaklama yaparken hem de konu değişimine işaret etmektedir. Yazar, teşekkür etmeye yönelik söylediklerini herhangi bir benzetme veya karşılaştırma ifadesi kullanmadan “Bir telefon konuşmasını bitirirken yarı yaşınızdaki bir insan, telefonu *“Güle güle!”* deyip kapatırsa o telefon yüzünüze kapatılmış gibi geliyor mu size de?” diyerek kendi tutumunu, okuru da kapsayacak biçimde genişleterek ve soru tümcesiyle yönlendirerek yeni konuya geçiş yapmıştır. (23)’te geçiş yaptığı bu konuyu sürdüren yazar (29)’da “da” bağlacını kullanarak ekleme yapar, ancak sonrasında kullandığı “aslına bakarsanız” ile bir tür çelişki bildirir. Yazarın bu bölümdeki “aslına bakarsanız” kullanımını bu durumu tolere edilebilir veya başka bir şeyle değiştirilebilir olarak görmesinden kaynaklıdır ki bu, (29)’un *“ama ille de ille de o “güle güleeeee”ler...”*

olarak ifade edilen kısmında gözlemlenir. Yazar, “aslına bakarsanız” bağlacından sonra kullandığı “ama” bağlacı ile metnin başlığında da yer alan edimi ön plana çıkarır. Bu anlamda yazar, örneklediği durumlar arasındaki önem sırasının da ipucunu verir. Bu durum (31) ile örneklendirilir: *“Geçenlerde bize uğradığında bu arkadaşlardan birini, punduna getirip şakayla karışık söyledim bunu: “Telefonu eden, dolayısıyla ‘gelen’ sensin.” dedim.”* (31) ile bu durumu örneklendiren ve kendi argümanını genişleterek ikna ediminde bulunan yazar, “dolayısıyla” bağlacını açıklama amacıyla kullanır. Ancak (32)’da gözlemlendiği üzere *“Sonra da bana ‘Güle güle!’ diyorsun.”* tümcesinde yer alan “sonra” bağlacı iki tümce arasındaki zamansallık ilişkisinden çok, bir tür karşıtsallık ilişkisini, daha özelinde çelişki bildirimini için kullanılır. Burada “sonra” bağlacından gelen “da” bağlacı da yazarın açıklamasını güçlendirmektedir.

(36) ve (37)’te aynı konu sürdürülürken (37)’deki “da” bağlacı odaklama sağlamaktadır. (39)’daki “ama” bağlacı ise konuya ilişkin belirsizliği ön plana çıkartan ifadeyi odaklayarak çelişki bildiriminde bulunmak amacıyla kullanılmıştır. (40)’daki “daha sonra” ve “da” bağlacı konu değişimini işaretleyen bağlaçlardır. Genellikle zamansal bağlaçlar arasında yer alan “daha sonra” bağlacı burada yazarın konu değişimini işaretlemektedir. Bununla birlikte “da” bağlacı da yazarın argümanını desteklemek adına örnekleyeceği konuya geçişi verir ve o konuyu odaklar. Burada “da” “benzer biçimde, aynı şekilde” gibi bağlaçların verdiği benzerlik ilişkisini de vermektedir. Yazar, metnin bu bölümüne kadar savunduğu argümanını farklı deneyim alanlarından örneklerle destekler. Verilen daha özel örneklerin devamında (44)’te kullanılan “ki” bağlacı tümcedeki karşıtlık anlamının vurgulanması amacıyla kullanılmıştır. Hemen ardından gelen (45)’teki odaklayıcı “da” ile ise konu geçişi sağlanmaktadır. Yazar, konu değişimlerini paragraf gibi birimlerle ayrıca göstermediği için buradaki “da” gibi ekleyici bağlaçlar konu değişimini ve alt konulara geçişi veren yapılar olarak metinde ön plana çıkmaktadır. Geçiş yaptığı yeni konuya ilişkin ifadelerinin ardından yazar (45)’teki “ama” bağlacı ile davranışları arasındaki çelişkiyle birlikte bu davranışın nedenini de açıklar.

(49) ve (50)'de bu durum örneklendirilmeye devam edilir. Ancak (50)'deki "ama" bağlacı ile karşıtlık ilişkisi kurulur ve engellenen davranış odaklanır. (52)'de tümce başı "ve" kullanımı ile yazar ekleme yaparak aynı zamanda konu sürekliliğini sağlar ve durumu örneklendirir. "ve" bağlacının tümce başı kullanımı ile ayrıca daha önemli olan metin bölümü işaretlenerek okurun dikkati ilgili örneğe çekilir.

Metnin son birimi/paragrafının ilk tümcesi olan (54)'te "şimdi" bağlacının tümce başı kullanımı zamansallık ilişkisinden çok konu değişimini, daha özelinde konu sonlandırma iletisini verir. Yazar, metin boyunca öne sürdüğü argümanlarının ardından "şimdi" ile konuyu sonlandıracağını ve konuyu toparlayacağını ipuçlarını sunar. Aynı tümcede yer alan "da" bağlacı ise ekleyici bağlaç olup benzerlik/eşitlik anlamını işaretler.

Metin 2: Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019, Anıttepe Yayıncılık, s.225)

"(1) *Uluslararası Sosyal Medya Derneği (USMED) Yönetim Kurulu Başkanı Said Ercan, sosyal medyada beğenilmeme korkusunun insanlarda psikolojik sorunlara yol açtığını söyledi.* (2) *Ercan, aynı zamanda insanların hayatlarının artık birçok yerinde sayılar olduğunu da dile getirdi.* (3) *Ercan yaptığı açıklamada, sosyal medya kullanıcılarına yönelik araştırmalar yaptıklarını ve araştırmalara göre insanların sosyal medyada genellikle beğenilmek için bir şeyler paylaştığını belirtti.*

(4) *Dünyada son yıllarda sosyal medya kullanan birçok insanda bir çeşit kaygı bozukluğu FOMA'nın görüldüğünü aktaran Ercan, "Bu insanlar sürekli sosyal medya için telefona dönüp dönüp bakıyor.* (5) *Türkiye'de 50 milyon internet kullanıcısı var.* (6) *Kullanıcılar ortalama beş dakikada bir telefonuna bakıyor.* (7) *Yine yapılan araştırmaya göre cüzdanımızı kaybettiğimizde bunun yanımda olmadığını üç saatte fark ediyoruz ama telefon kaybettiğimizi beş dakikada anlıyoruz." diye konuştu.*

(8) *Sosyal medyanın insan hayatına çok fazla girdiğini vurgulayan Ercan, şöyle konuştu:* (9) *"Sosyal medyada bir şey paylaştıklarında insanlar hemen 'Kaç beğeni oldu,*

kaç kişi gördü?' diye bakıyor. (10) Sosyal medyada beğenilme kullanıcıları mutlu ediyor. Beğenilmeme ile karşılaşan kullanıcılarda ise psikolojik sorunlar ortaya çıkıyor. (11) Sosyal medyada beğenilmeme psikolojiyi bozuyor. (12) Bu tamamen istatistiklerle yaşar hâle getiriyor bizi. (13) Yani hayatımızın her alanında sayılar var artık. (14) Sayılarla yaşıyoruz.”

(15) Ercan, insanlığın günlük yaşamındaki kadim bilgilerin sosyal medyaya aktarılamadığını dile getirdi. (16) Sosyal medya kullanıcılarının tarihî bilgiden ve gelenekten uzak yaşadığını aktaran Ercan, "İnsanlar için her şey arama motorundan ibaret oldu. (17) Arama motoruna yazdığında o bilgi yoksa insanlar inanmıyor. (18) Hâl böyle olunca ortaya garip sonuçlar çıkıyor. (19) Fenomen ve profesörü takipçi sayısına göre değerlendiriyorlar, kıyaslıyorlar. (20) Sosyal medya bilgiyi takipçi sayısına göre derecelendiriyor. (21) Aslında öyle de değil tabii ki. (22) Buna göre sosyal medya meslekleri de etkiliyor. (23) Bilgi değil de önemli olan sosyal medyaya göre beğenilme ya da takipçi sayısı oluyor." şeklinde konuştu.”

Çözümleme 2: Yukarıda sunulan metin örneğinde (1) ile işaretlenen tümcede yazar, sosyal medyanın psikolojik etkileri olduğundan bahsetmektedir. Ardından (2)'de yer alan "aynı zamanda" bağlacı ile bu soruna bir ekleme yapmakta ve metnin daha sonraki bölümlerinde ele alacağı bir alt konuya geçmektedir. Metnin bir sonraki birimi/paragrafında aynı soruna dikkat çeken yazar (7) ile işaretlenen tümcede "ama" bağlacı ile iki durum arasındaki çelişkiyi işaretlemektedir. "Ama" bağlacının çelişki bildirimi ile kullanımı, yazarın dikkat çekmek istediği konuyu vurgulamakta (cüzdanı kaybetmenin üç saatte, telefon kaybetmenin ise beş dakikada anlaşılması) ve öne çıkarmaktadır.

Metnin ilk birimi/paragrafında alt konu olarak sunulan "sayılarla yaşamak" ifadesi, metnin üçüncü birimi/paragrafında yazar tarafından açıklanmaktadır. (13)'te yer alan "yani" bağlacı yazarın metnin daha önceki bölümünde beğeni sayıları üzerinden aktardıklarını okur açısından açıklamakta ve somutlaştırmaktadır. Yazar (13)'teki "yani" bağlacı ile buraya kadar söylediklerinin bir özetini de sunmaktadır.

Sosyal medyanın mesleklere yönelik algıları etkilediğinden bahseden yazar, (21)'de yer alan "aslında" bağlacı ile tutumunu işaretlemekte, düzenleyici bir bağlaç olan "aslında" ile hem daha önce söylediklerine ekleme yapmakta hem de karşıtsallık ilişkisi kurmaktadır. Bu yönüyle (21)'de yer alan "aslında" bağlacı yazarın konuya ilişkin tutumunu belirginleştiren dilsel yapılardan biridir. Metnin son tümcesi olan (23)'te ise ekleyici bağlaçlardan olan "de" odaklama amacıyla kullanılarak ekleme bağlantısı sağlamakta ve okurun dikkatini "değil" biriminden sonra sunulan ardıl önermeye odaklamaktadır.

Yukarıda aktarılan örnek metin çözümlerindeki bağlaç görünümleri incelendiğinde, bağlaçların metin içinde üstlendikleri anlamsal ve kullanımsal görünümler metnin yerel ve bütüncül düzlemiyle ilişkilenmekte; metin yapısı içinde kimi işlevler üstlenmektedir. Çalışmamız kapsamında "metinsel işlevler" olarak ele aldığımız bu görünümler, çözümlenen metinlerden örnekle Tablo 5'te aktarılmaktadır. Tablonun ilk sütunu metin içinde yer aldığı gözlemlenen bağlacın ait olduğu anlamsal ve kullanımsal ulamı ifade etmekte, ikinci sütunda ilgili bağlaçların yer aldığı metin bağlamı aktarılmakta ve ardından bu bağlaçların metinsel işlevlerine yönelik açıklamalar belirtilmektedir.

Tablo 5.

Bağlaçların Metinsel İşlevlerine Yönelik Görünümler

İlgili Ulam	Örnek Metin Bağlamı	Açıklama	Metinsel İşlevi
Zamansallar, Düzenleyiciler, Detaylandırıcılar	<p>Örnek 1. “<i>Sosyal medyada beğenilmeme psikolojiyi bozuyor. Bu tamamen istatistiklerle yaşar hâle getiriyor bizi. Yani hayatımızın her alanında sayılar var artık. Sayılarla yaşıyoruz.</i>”</p> <p>Örnek 2. “<i>Telefonu eden, dolayısıyla ‘gelen’ sensin.” dedim. Sonra da bana ‘Güle güle!’ diyorsun. Nereye gönderiyorsun ki beni?”</i></p>	<p>Yazarın metin içinde kullandığı çeşitli bağlaçlar metin türüne özgü görünümsergilemektedir. Bunlar, zamansallık ilişkisine bağlı olarak zamansal bağlaçların belirgin olarak gözlemlendiği anlatsal; yazarın ikna etme edimine yönelik kullandığı açıklama, açıklama vb. bağlaçların yer aldığı bilgilendirici metin türüne özgü kimi kullanımları içermektedir.</p>	<p>Yazarın iletişimsel niyetini/amacını belirginleştirme. Metin türüne özgü görünüm sunma.</p>
Ekleme, Nedensellik, Karşıtsallık Koşulsallık, Zamansallık	<p>Örnek 1. “<i>Yine yapılan araştırmaya göre cüzdanimızı kaybettiğimizde bunun yanımızda olmadığını üç saatte fark ediyoruz ama telefon kaybettiğimizi beş dakikada anlıyoruz.” diye konuştu.</i>”</p> <p>Örnek 2. “<i>Genç rehber arkadaşaya programımı getirdiği için teşekkür ediyorum.</i>”</p>	<p>Okuma sürecinde bağlaçlar, önermeler arasındaki ekleme, nedensellik, karşıtsallık, koşulsallık ve zamansallık gibi ilişkileri metin yüzeyinde kodlayarak bu ilişkilerin okur tarafından çözümlenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlaçlar ayrıca metin yapısı olarak andığımız ve metnin retorik yapısını belirginleştiren kimi</p>	<p>Önermeler arasındaki anlamsal ilişkileri belirginleştirme. Metin yapısını belirginleştirme. Metindeki tutarlılık ilişkilerini belirginleştirme.</p>

		örüntüleri (karşılaştırma/karşıtlık, neden etki vb.) de belirginleştirmektedir.	
		Konu geçişini işaretleyen kimi bağlaçlar	
	Örnek 1. “ <i>Şimdi, nasıl öğreteceğim bu adamlara ben “akşam” ne zamandır, hangi zamana “gece” denir, sabaha karşı beşte de “İyi akşamlar!” denmez, öğleden sonra üçte de denmez diye.</i> ”	tümce dizilimleri ve metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimini belirginleştirmekte, konuyu genişletmekte veya konunun sonlandırıldığına ilişkin ipuçları vermektedir. Alt konular, metin içerisinde çoğu zaman ana düşünceye bağlı yardımcı düşüncelerin belirlenmesine yönelik okura ipuçları sunmaktadır.	Metindeki yardımcı fikir/düşünceleri belirginleştirme. Metin birimleri/paragraflar arasında konu geçişini belirginleştirme ve konu sonlandırma iletisi sağlama.
Düzenleyiciler, Detaylandırıcılar	Örnek 2. “ <i>Ercan, aynı zamanda insanların hayatlarının artık birçok yerinde sayılar olduğunu da dile getirdi.</i> ”		
	Örnek 1. “ <i>Sosyal medya bilgiyi takipçi sayısına göre derecelendiriyor. Aslında öyle de değil tabii ki.</i> ”	Metinlerde yer alan kimi bağlaçlar, metin bağlamı çerçevesinde yazarın aktardıklarına ilişkin tutumunu belirginleştirmektedir. Bu; yazarın metinde daha önce aktardıklarına yönelik bir tür olumlama ve olumsuzlama iletisi sağlayan bağlaçlarla gerçekleşmektedir.	Yazarın tutumunu belirginleştirme.
Düzenleyiciler, Doğrulayıcılar, Nedenseller, Çıkarımsallar	Örnek 2. “ <i>Daha sonra dikkat ettim, yerli dizilerde de böyle oluyor konuşmalar. Baba Evi’nde Uzun Şevki gelmiş, yeni tutulan evin badanasına yardım etmiştir.</i> ”		

Tablo 5'te çözümlenen örnek metinlerde yer alan bağlaçların, anlamsal ve kullanımsal özellikleriyle ilişkili olan metinsel işlevleri açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre farklı ulamlarda görünüm sunan bağlaçlar, metnin yerel ve bütünsel düzlemlerinde kimi ilişkiler kurmakta ve işlevler üstlenmekte; dolayısıyla okuma sürecinde okuru metni pek çok açıdan çözümlmeye yönelik kimi ipuçları sağlamaktadır.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın önceki bölümlerinde bağlaç tanımlamalarına ve sınıflandırmalarına yönelik alanyazın betimlenmiş ve bu çalışma kapsamında benimsenen bakış açısına koşut biçimde hazırlanan bağlaç sınıflaması tanıtılmıştır. Bu bölümde ise bağlaçlar üzerine gerçekleştirilen okuma sürecine ve ders kitaplarına yönelik araştırmaları kapsayan alanyazın tanıtılmaktadır. Söz konusu araştırmalar, bağlaçların okuma sürecine yönelik etkisini ortaya koyan ve ders kitaplarında yer alan bağlaçları inceleyen araştırmalar olmak üzere iki başlıkta sunulmaktadır.

Okuma Sürecinde Bağlaçların Rollerine Odaklanan Araştırmalar

Bağlaçların yazılı metinlerin bağlaşıklık ve tutarlılığına katkıda bulunduğu varsayımına dayanan pek çok araştırmada, bu yapıların okuduğunu anlama sürecine olan etkisi incelenmiştir. Metinlere yönelik anlam temsillerini inceleyen okuduğunu anlama araştırmaları, okuma sürecinde gerçekleşen algısal, fiziksel ve bilişsel süreçlere odaklanmakla birlikte hatırlama ve anlama performanslarını ölçmeyi kapsayan araştırma yöntemlerini içermektedir. Bu yöntemler, genellikle okuma sonrası metne yönelik anlama ve hatırlama performansını ölçen “çevrimdışı yöntemler” ve okuma sırasında gerçekleştirilen protokolleri kapsayan ve göz izleme, okuma süresini tespit etme gibi işlemleri içeren “çevrimiçi yöntemler” olarak adlandırılmaktadır. Bu bölümde sunulan araştırmalarda yer alan bu kavramlar da deneysel işlem ve ölçümlerin anlama sırası ve anlama sonrası gerçekleştirildiğini belirtmek amacıyla kullanılmıştır.

Uluslararası alanyazında okuduğunu anlama sürecinde bağlaçların rolünün incelendiği araştırmalarda genellikle metin yüzeyinde açıkça kodlanan bu yapıların okurların okuma hızı gibi çevrimiçi işleme ile hatırlama ve anlama gibi çevrimdışı süreçlere etkisine odaklanıldığı gözlemlenmiştir (Cain & Nash, 2011; Chung, 2000; Degand & Sanders, 2002; Geva & Ryan, 1985; Millis ve diğerleri, 1993; Millis & Just, 1994; Murray, 1995; Murray, 1997; Rysova & Rysova, 2018; Stood, 1972). Metindeki zamansallık, nedensellik gibi anlamsal ilişkilerin çevrimiçi ve çevrimdışı süreçlerde işleme hızı ve farklılıklarına odaklanan araştırmalara da rastlanmıştır (Irwin, 1979; Kleijn ve diğerleri, 2019; Loman & Meyer, 1983; Sanders & Noordman, 2000; Spyridakis & Stendal, 1987). Türkçe alanyazında ise bağlaçların okuma sürecine olan etkisini inceleyen Gençer (2013) ve Dinçel-Keray vd.'nin (2018) çalışmalarının olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde, bu araştırmalardan önce uluslararası araştırmaların bulguları, ardından ulusal alanyazındaki araştırmalar sunulmaktadır.

Bağlaçların tümce çiftlerini işleme etkisine odaklanan araştırmalar iki tümcenin bir bağlaçla bağlandığı durumlarda daha hızlı okunduğu, işlendiği, hatırlandığı ve kavrandığı göstermektedir. Haberlant (1982) bağlaçlı tümce çiftleri ile bağlaçsız tümce çiftlerini okuma süreci açısından karşılaştırdığı çalışmasında “çünkü, böylece” gibi nedensellik bağlaçları ile “ama, bununla birlikte, rağmen” karşıtlık bağlaçlarının okuma süresini azalttığını ve akıcı okumayı olumlu yönde etkilediğini, ayrıca bağlaç olan tümcelerin bağlaç olmayan tümcelere oranla daha hızlı okunduğunu saptamıştır. Caron vd. (1988) bağlaçlı ve bağlaçsız tümce çiftlerini hatırlama performansı açısından karşılaştırdığında bağlaçlı çiftlerin daha kolay hatırlandığını ve “çünkü” gibi nedensellik bağlaçlarıyla bağlanan tümce çiftlerinin, “ama” gibi karşıtsallık ilişkilerini belirginleştiren bağlaçlarla bağlanan tümcelere oranla daha yüksek düzeyde hatırlama performansı gösterildiğine ulaşmıştır. Ayrıca “ama” ve “çünkü” gibi daha karmaşık ilişkileri işaretleyen bağlaçların “ve” gibi daha az karmaşık ilişkileri işaretleyen bağlaçlara oranla daha fazla çıkarımsal hatayı tetiklediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Murray (1995) de bağlaçlı ve bağlaçlı olmayan tümceleri,

“ayrıca” gibi ekleyiciler, “ancak” gibi karşıtsallar ve “bu nedenle” gibi nedensel bağlaçları okuma süresi ve hatırlama düzeyine etkisi açısından karşılaştırdığında bağlaçlı tümcelerin daha açık ve anlaşılır olarak değerlendirildiğini, ancak Carol vd.’den (1988) farklı olarak karşıtsal bağlaçların nedensel bağlaçlara göre okuma süresini kısalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Bağlaçların işaretlediği ilişkilerin işleme farklılıklarını tümce çiftleri arasında inceleyen araştırmalar dışında, metin işleme süreçlerine odaklanarak ele alan araştırmalar da yer almaktadır. Irwin (1979) metinde açık olarak işaretlenen bağlaçların 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada nedensellik ve zamansallık bağlaçlarının açıkça kodlandığı metinleri okuyan katılımcılarla, aynı metindeki nedensellik ilişkilerinin bağlaçlarla işaretlenmediği manipüle edilmiş versiyonunu okuyan katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları katılımcıların nedensellik ilişkilerinin açık olarak işaretlendiği ve işaretlenmediği her iki metinde de düşük anlama performansı; ancak zamansal ilişkilerin işaretlendiği metinlerde yüksek anlama performansı gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Çalışmanın sonucuna göre okurlar, zamansal ilişkileri nedensel ilişkilere göre daha kolay işlemekte ve anlamlandırılmaktadır. Bağlaç türlerinin metin hatırlama üzerindeki etkisine odaklanan Millis vd.’ne (1993) göre ise zamansal bağlaçlar en az karmaşık, nedensel bağlaçlar ise zamansallık bağlaçlarına göre daha karmaşıktır. Ancak, niyetsel bağlaçlar bu hipoteze göre en karmaşık bağlaçlardır. Metin hatırlama performansına odaklanan bu araştırmada farklı bağlaç türlerine yönelik hazırlanan manipüle edilmiş ve edilmemiş metinleri okuyan katılımcıların hatırlama performansında bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Daha güncel bir araştırma olan Kleijn vd.’nin (2019) araştırmasında ise farklı tutarlılık ilişkilerini işaretleyen bağlaçların okuma sürecine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda karşıtsal ve nedensel bağlaçların metni anlamayı olumlu yönde etkilediğini ancak ekleyici bağlaçların okuduğunu anlama sürecinde aynı etkiyi göstermediğini belirlenmiştir. Bu araştırmalar bir

metni okuma sürecinde metinde yer alan tutarlılık ilişkilerinin okurlar tarafından farklı işlemlendiğini göstermektedir.

Bağlaçların metin yapısını belirginleştirdiğini öne süren Spyridakis ve Standal (1987) bağlaçları da içeren çeşitli işaretleyici dilsel yapıların, bilgilendirici metinlerdeki önemli ve daha az önemli olan içeriği ortaya çıkararak metnin anlaşılmasını kolaylaştırdıklarını öne sürmüşlerdir. Bunun için araştırmada bir metindeki problem-çözüm, nedensellik, karşılaştırma vb. ilişkilere yönelik çevrimdışı ölçümler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların metne yönelik geliştirdikleri üst düzey hatırlama performansının, problem-çözüm ilişkilerinin yer aldığı ve bağlaçların bulunduğu metin bölümünde gerçekleştiğini göstermiştir. Ancak nedensellik, karşılaştırma ve karşıtlık ilişkilerinin sunulduğu bölümlerde kullanılan bağlaçların hatırlama performansına ilişkin böyle bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Loman ve Meyer (1983) de benzer şekilde diğer ilişkilere göre üst düzey hatırlamanın gerçekleştiği metin bölümlerinin problem-çözüm ilişkisinin yer aldığı bölümler olduğunu gözlemlemişlerdir. Yakın zamanlı bir araştırma olan Sanders ve Noordman'ın (2000) bilgilendirici metinlerdeki ilişki türlerinin ve bu ilişkilerin dilsel işaretleyicilerle işaretlenmesinin metni anlama sürecine etkisi çevrimdışı ölçümlerle inceledikleri araştırmalarında ise problem-çözüm ve listeleme ilişkilerinin yer aldığı metinlerde problem-çözüm ilişkisinin okurlar tarafından daha hızlı işlemlendiği belirlenmiştir.

Bağlaçların metin yüzeyinde açıkça kodlanmasının okuduğunu anlama performansına yönelik etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Stood (1972) araştırmasında bağlaçların okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemiştir. 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada katılımcılara bağlaçların yüksek sıklıkta yer aldığı ve yoğun bağlaç kullanımı olan metne göre daha düşük sıklıkta bağlacın yer aldığı iki farklı metin versiyonu okutulmuş ve metne ilişkin okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların bağlaçların daha yüksek sıklıkta yer aldığı metni daha yüksek düzeyde anladıkları belirlenmiştir.

Degand ve Sanders (2002) bilgilendirici metinlerdeki bağlaç ve zarfları içeren nedensellik işaretleyicilerinin okuduğunu anlama sürecine etkisini birinci dil (L1) ve ikinci dil (L2) yeterliliği çerçevesinde incelemiştir. Anadilleri Fransızca ve Felemenkçe olan iki katılımcı grubu ile gerçekleştirilen çalışmada nedensellik işaretleyicilerinin açık ve örtük olarak yer aldığı iki farklı metin versiyonu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hem anadili hem de ikinci dili Felemenkçe olan katılımcıların nedensellik işaretleyicilerinin yer aldığı metinlerden daha yüksek okuduğunu anlama puanı aldığı belirlenmiştir. İkinci dil öğrenenler üzerine yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar izlenmiştir. Geva (1992) ve Chung'ın (2000) çalışmasında da gözlemlenmiştir. Geva (1992) lisansüstü düzeyde öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluşan araştırmasında bağlaçların yer aldığı ve almadığı manipüle edilmiş metinler kullanarak anlama performansını ve bağlaçları söylem düzeyinde uygun kullanıp kullanmadıklarını ölçmek için tümce tamamlama testi uygulamıştır. Geva'nın (1992) araştırması Degand ve Sanders'ten (2002) farklı olarak ikinci dilde sözel yeterliliği daha yüksek olan katılımcıların daha düşük yeterlilik düzeyindeki öğrencilere göre bağlaçları daha az hatalı kullandıklarını ve anlama performansında daha yüksek başarı puanları elde ettiklerini göstermiştir. Chung (2000) ise yabancı dil öğrenen öğrenciler arasında okuma becerisi daha zayıf öğrencilerin bağlaçların açık olarak işaretlendiği metinleri daha kolay anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Chung'ın (2000) çalışmasıyla paralel sonuçlar ise Geva ve Ryan'ın (1985) çalışmasında gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya göre de bağlaçların yer aldığı, almadığı ve vurgulandığı manipüle edilmiş versiyonu okuyan orta-altı/düşük ve orta düzey okurlar bağlaçların açık olarak yer aldığı metni diğer metinlere göre daha iyi anlamaktadırlar.

Bağlaçların metin tutarlılığının algılanmasına yönelik etkisini inceleyen Murray (1997) uygun olmayan bağlaç kullanımının metin tutarlılığı açısından sapma yarattığı durumlarda okurun bilişsel süreçlerinin bu durumdan etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Çalışmada metin tutarlılığını olumsuz yönde etkileyen ve ilgili ilişkiyi temsil etmeyen bağlaçlar metne yerleştirilerek katılımcılardan metni tutarlılık açısından

derecelendirmelerini istemiş ve çevrimiçi ölçümler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda uygun anlamsal ilişkiyi temsil etmeyen bağlaç kullanımının okuma süresini yavaşlattığı ve bu metinlerin katılımcılar tarafından düşük düzeyde tutarlı olarak algılandıkları belirlenmiştir.

Bağlaç bilgisi ile metin işleme süreçlerini inceleyen Cain ve Nash (2011) zamansallık, nedensellik ve karşıtlık bağlaçlarının işleme sürecine ilişkin etkisini betimlemeyi hedefledikleri araştırmalarında katılımcılara çevrimiçi ve çevrimdışı görevleri içeren çeşitli uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. 8 ve 10 olmak üzere iki farklı yaş grubundan katılımcılarla gerçekleştirilen çalışma sonucunda 10 yaş grubunun 8 yaş grubuna göre daha doğru bağlaç kullanım performansı sergiledikleri, çevrimiçi okuma sürecinde bağlaçların anlama performansında 8 ve 10 yaş grubundakilerle aynı düzeyde etkili olduğu ve bağlaç bilgisi daha yüksek olan grubun bir metni anlamada daha yüksek başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe alanyazında bağlaçlara ilişkin çalışmalar incelendiğinde bağlaçların okuduğunu anlamaya etkisine odaklanan Gençler (2013) bağlaç türü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zamansallık, karşıtlık, genişleme ve nedensellik olarak dört kategoride incelediği bağlaçlar ile okurluk düzeyi (iyi-zayıf) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, iyi okurlarla metindeki bağlaç türü arasında herhangi bir ilişki olmadığı; zayıf okurların metindeki karşıtlık ve genişleme bağlaçlarını anlamlandırmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, zayıf okurların iyi okurlara göre okuma anlama sürecinde metindeki bağlaçlardan yararlanmada eksik olduklarını göstermiştir.

Okuduğunu anlama ve bağlaçlara odaklanan bir diğer Türkçe çalışma ise Dinçel-Keray vd.'nin (2018) gerçekleştirdiği nedensellik bağlaçlarının okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmadır. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada katılımcılara bilgilendirici türdeki bir metnin nedensellik bağlaçlarının açık olarak kodlandığı ve kodlanmadığı manipüle edilmiş metinler verilerek okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Çalışma sonuçları nedensellik bağlaçlarının açık olarak işaretlendiği metinlerin öğrenciler tarafından daha yüksek düzeyde kavrandığını göstermiştir.

Ders Kitaplarında Bağlaçları İnceleyen Araştırmalar

Çalışmanın “Giriş” bölümünde de belirtildiği üzere ders kitaplarında bağlaçların tutarlılık ve bağlaşıklık ilişkileri çerçevesinde görünümelerini konu edinen araştırmalar sınırlıdır. Uluslararası alanyazında ders kitaplarında yer alan bağlaçlara odaklanan çalışmaların (Covarrubias, 2021; Philip ve diğerleri, 2012; Robertson, 1968; Roman ve diğerleri, 2016) birinci ve ikinci dil öğretiminde kullanılan kitaplar ile fen bilimleri eğitimi gibi farklı disiplinlere yönelik tasarlanan ders kitaplarına yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Ulusal alanyazında ise araştırmaların daha çok yabancılara Türkçe öğretimi (Çevik, 2020; Sözügözel, 2019) ve söz varlığı araştırmaları kapsamında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu bölümde bu araştırmalardan önce uluslararası, daha sonra ulusal alanyazındaki araştırmalar sunulmaktadır.

Robertson (1968) dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarda kullanılan üç okuma ders kitabını inceleyerek kitaplarda yer alan tümcelerın yaklaşık üçte birinden fazlasının bağlaç içerdiğini ve bunun sınıf düzeyine göre büyük ölçüde farklılaşmadığını bulmuştur. Ayrıca çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan tümcelerın %12'sinde bağlaç kullanımına rastlanmadığı belirtilmiştir. Bağlaçların okuduğunu anlama sürecine olan etkisini vurgulayan Robertson (1968) öğretim materyallerinde bağlaç kullanım sıklığının daha yüksek düzeyde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Philip vd. (2012) Malezya'da kullanılan İngilizce ders kitapları ile İngiliz Ulusal Derlemi'nde yer alan bağlaçların dağılımı incelemiş ve karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda “ve, veya, ama” gibi sıralama bağlaçlarının ders kitaplarında en sık yer alan bağlaçlar olduğunu, bu sıralamayı ise “rağmen” gibi alta sıralama bağlaçlarının takip ettiği belirlenmiştir. Ders kitaplarından elde edilen veriler İngiliz Ulusal Derlemi ile karşılaştırıldığında kitaplardaki bağlaçların tür, çeşitlilik ve sıklık açısından dağılımı ile derlemdeki görünümünün benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Fen ve sosyal bilgiler alanlarındaki ders kitaplarını bağlaç görünümleri açısından inceleyen Roman vd. (2016) ise fen bilgisi kitaplarının sosyal bilgiler kitaplarına göre daha yüksek sıklıkta bağlaç içerdiğini

ve fen bilgisi kitaplarında en yüksek sıklıkta görünüm sunan bağlaç türünün çıkarımsal, sosyal bilgiler alanında ise karşıtsal bağlaçlar olduğu gözlemlenmiştir.

Covarrubias vd. (2021) İspanyolca ders kitaplarındaki nedensellik ilişkilerini işaretleyen bağlaçları da içeren bağlayıcı yapıları (edat, işaret tümceleri vb.) ve bu yapıların işlevselliğini incelemişlerdir. Çalışmada dil, matematik, fen ve tarih alanlarından yüz ders kitabı ve daha önceki çalışmalar için oluşturulan bir derlem kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise bağlaçlar ve ipucu tümceleri olarak ayrılan iki işlevsel kategori ve bağlaçlar, zarflar, edatları kapsayan altı sözdizimsel kategori ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma sonucunda çeşitli bağlayıcı yapılar arasında nedensellik ilişkilerini işaretleyen yapılardan en sık bağlaçların bu amaçla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ders kitaplarında en yüksek sıklıkta görünüm sunan nedensellik bağlaçlarının ise sırasıyla “eğer”, “ancak”, “bunun için”, “yüzünden” bağlaçları olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “ve” bağlacı dört farklı nedensellik ilişkisi türü işaretleyen işlevsel yapılardan biri olarak belirlenmiştir.

Çevik (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti'nin A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerine yönelik hazırlanan ders kitapları setini bağlaç kullanım sıklığı açısından incelemiştir. Çalışmada Yedi İklim setinin A2 ve B1 seviyelerinde bağlaçların yer aldığı, ancak diğer düzeylerdeki kitaplarda yer almadığı belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi Seti'nde ise A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyinde de çeşitli bağlaçların kullanımı gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda en sık kullanılan bağlacın “ve” bağlacı olduğu belirtilmiştir.

Sözügüzel (2019) yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarını bağlaç görünümleri açısından incelemiştir. Üç farklı dil düzeyindeki ders kitaplarının incelendiği bu araştırmada bağlaçların çok işlevli görünümlerinin yer aldığı tespit edilmiş, ancak kitaplarda bağlaç öğretimine yönelik açıklama ve öğretim etkinliklerinin yer almadığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, bağlaçların metinlerin düzenlenmesi ve anlamsal ilişkilerin belirginleştirilmesi gibi tutarlılık olgusu açısından önemli yönlerine dikkat çekilmediği için ders kitaplarında yetersiz temsil edildiği vurgulanmıştır.

Alanyazında yer alan ilişkili araştırmaların genellikle bağlaçların okuduğunu anlama sürecindeki çevrimiçi ve çevrimdışı süreçlere odaklandığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde bağlaçların okuma hızını, hatırlamayı ve metni anlamayı olumlu yönde etkilediğı belirlenmiştir. Bağlaçların okuduğunu anlamaya yönelik etkisini inceleyen ulusal araştırmaların ise sınırlı olduğundan bahsedilebilir.

Ders kitaplarında bağlaç görünümlerini inceleyen ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalarda ise bağlaçların genellikle sıklık açısından incelendiğı, bununla birlikte çeşitli söz varlığı araştırmalarında edat, sıfat veya bağlaç gibi farklı sözcük türleri arasında bağlaçların yer aldığı ancak özellikle bağlaçların özelliklerine değinilmediğı belirlenmiştir. Bu araştırma, ders kitabı metinlerindeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerine odaklanmakla birlikte okuduğunu anlama becerisinin desteklenmesinde bu özelliklerin eğitsel süreçteki temsiliyetini betimlemeyi hedeflediğinden özellikle okuduğunu anlama ile bağlaçların ilişkisini inceleyen araştırmaların bulguları araştırmanın çıkış noktalarından biridir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama süreci, veri toplama araçları, inceleme nesnesi ve veri analizine yönelik süreçler ve yöntemsel uygulamalara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin ve bu özelliklerin metinsel işlevleri açısından okuduğunu anlama etkinliklerindeki görünümünün betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla tasarlanan araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, eğitim alanında en yaygın kullanılan araştırma biçimlerinden biridir ve veriler genellikle gözlem veya doküman analizi yoluyla elde edilmektedir (Merriam, 2018). Araştırma kapsamında incelenen verilere de doküman incelemesi yolu ile ulaşılmıştır.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabıdır. Çalışmada bağlaçların ders kitabı metinleri ve okuduğunu anlama etkinliklerindeki görünümünün betimlenmesi hedeflendiğinden bağlaçların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez okuduğunu anlama kazanımı kapsamında yer aldığı sınıf düzeyi olan 5. sınıf Türkçe ders kitabı seçilmiştir.

Araştırmanın inceleme nesnesi seçiminde başvurulan bir diğer ölçüt ders kitabında yer alan metinlere yöneliktir. Çalışmada bağlaçların okuduğunu anlama etkinliklerinde görünümüne odaklanıldığı için okuma metinleri incelenmiş, dinleme metinleri ve okuduğunu anlama etkinlikleri yer almayan serbest okuma metinleri incelemeye dahil edilmemiştir. Çalışmada incelenmiş olan okuma metinleri ise bilgilendirici ve anlatsal

metinleri kapsamaktadır. Tiyatro ve şiir metinleri türe özgü kimi uzlaşım sal özellikleri (şiir metinlerinde anlamsal olarak tutarsızlığın amaçlanabilirliği, tiyatro metinlerinin gösterimsel metinler olmaları vb.) nedeniyle incelemeye dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında ilk olarak ulusal ve uluslararası alanyazında bağlaçların özelliklerini belirlemeye yönelik bir alanyazın taraması yapılmıştır. Kapsamlı bir alanyazın taramasının ardından bağlaçların ders kitabı metinlerdeki anlamsal ve kullanımsal özelliklerini betimlemek için bir sınıflama ve bu özelliklerin okuduğunu anlama etkinliklerindeki dikkate alınma durumunu belirlemek amacıyla bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan *“5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal görünüşleri nasıldır?”* problemine yönelik veri toplama süreci araştırma kapsamında hazırlanan *“Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama”* aracıyla içerik analizine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, 5. sınıf Türkçe ders kitabından inceleme için seçilen 18 metinde yer alan bağlaçların metin bağlamı çerçevesinde üstlendikleri özellikleri sıklık, çeşitlilik ve kurdukları ilişkiler açısından betimlemeyi içermektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesi adına uzman görüşüne başvurulmuş ve düzenlemelerin ardından inceleme nesnesini oluşturan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 18 metin çözümlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin metinsel işlevleri açısından ne ölçüde dikkate alındığının belirlenmesinde ise çalışmanın diğer veri toplama aracı olan *“Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı”* kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarları, farklı düzeylerdeki performanslara ait özellikleri ve kriterleri tanımlayan ve bu özellikler doğrultusunda performans veya ürüne

ilişkin yargıya varmak amacıyla kullanılan puanlama rehberleridir (Kan, 2007). Bu çalışmada da 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama etkinlikleri 3'lü Likert tipinde hazırlanan ve 7 boyuttan oluşan analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak incelenmiş ve boyutlarla ilişkilenen etkinlik örnekleri içerik analizi ile sunulmuştur. Hazırlanan dereceli puanlama etkinliklerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından anahtara son hali verilmiş ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 69 okuduğunu anlama etkinliği incelenmiş ve puanlanmıştır. Anahtardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmanın amacına ve her bir alt problemine yönelik veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu araçlar şu şekildedir:

Tablo 6.

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	İnceleme Nesnesi
5. sınıf Türkçe ders kitabındaki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal görünümleri nasıldır?	Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama	5. sınıf Türkçe ders kitabı (Metinler)
5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleri metinsel işlevleri açısından dikkate alınmış mıdır?	Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı	5. sınıf Türkçe ders kitabı (Okuduğunu anlama etkinlikleri)

Veri toplama araçlarından ilki bağlaçların ders kitabı metinlerindeki anlamsal ve kullanımsal özelliklerini betimlemek amacıyla derinlemesine alanyazın taraması yapılarak

geliştirilen bağlaç sınıflamasıdır. İkinci alt probleme yönelik veri toplama aracı ise bağlaçların metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerinde birer ipucu olarak değerlendirilip değerlendirilmediğini belirlemek amacıyla hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarıdır. Çalışmanın bu bölümünde bu veri toplama araçlarının özellikleri ve geliştirilme süreci açıklanmaktadır.

Bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik sınıflama. Çalışmanın ilk araştırma problemine yönelik hazırlanan bu sınıflama, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerini betimlemek amacıyla derinlemesine alanyazın taraması yapılarak tasarlanmıştır. Bu amaçla, Göksel ve Kerlake'in (2005) Türkçedeki bağlaçlar üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarındaki bağlaç saptamalarından yararlanılmış ve on üç başlıkta ele aldıkları bağlaç kategorileri bu çalışmadaki sınıflamanın üst ulamları olarak belirlenmiştir. Ancak alanyazında bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerini betimlemeyen diğer araştırmaları kapsayan alanyazın taraması sonucunda söz konusu sınıflama bu ulamlara bağlı alt ulamlarla genişletilerek yeni bir sınıflama oluşturulmuştur. Bu doğrultuda sınıflama 13 ulam ve bu ulamlara bağlı 31 alt ulam olmak üzere toplam 44 ulamdan oluşmaktadır. Bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerini çözümlenmeye yönelik hazırlanan sınıflamada anlamsal ve kullanımsal özellikler birbirinden ayrı değerlendirilmemiş, herhangi bir hiyerarşi veya aşamalılık gözetilmemiştir. Bu veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla dilbilim ve Türkçe eğitimi alanında araştırmaları bulunan 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan sınıflamadaki her bir ulam için "Uygun değil", "Kısmen uygun" ve "Uygun" kategorilerinden birini seçmeleri ve düzeltilmesi istenen bölümlere yönelik önerilerde bulunmaları istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sınıflamadaki ulamları tanıtmak adına yer verilen 2 tümce örneği yeniden düzenlenmiş ve sınıflamadaki 1 ulam başlığı düzenlenerek daha anlaşılır olacak biçimde tekrar biçimlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 44 ulamdan oluşan sınıflamaya yönelik değerlendirmeler şu şekildedir:

Tablo 7.*Sınıflamaya Yönelik Uzman Değerlendirmeleri*

Değerlendirme	Sıklık (f)
Uygun değil	1
Kısmen uygun	2
Uygun	41
TOPLAM	44

Okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların özelliklerine yönelik dereceli puanlama anahtarı. Araştırmada bağlaçların metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerindeki görünümünü belirleyebilmek adına “Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” başlığını taşıyan dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmış ve boyutlar buna göre oluşturulmuştur. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı 7 boyuttan ve 3 dereceden oluşmaktadır. Anahtarın puanlama derecesi ise “1=İlişkili değil, 2=Kısmen ilişkili, 3=İlişkili” şeklindedir. Buna göre her bir boyut en düşük 1, en yüksek 3 puan alabilmektedir. Anahtarın tüm boyutlarından alınabilecek puanlar ise en düşük 7, en yüksek 21 şeklindedir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı çalışmanın eklerinde (EK-A) sunulmuştur.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerin sıklık ve ortalama puan değerlerini düzey olarak belirleyebilmek adına üç ölçüt için belirlenen puanların temsil ettiği düzey aralığı “1.00-1.60 = Düşük; 1.61-2.40 = Orta; 2.41-3.00 = Yüksek” olarak belirlenmiştir. Bu düzeyler hem anahtarın genelini hem de boyutların kendi içindeki dağılımını kapsamaktadır.

Veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğini saptamak amacıyla dilbilim ve Türkçe eğitimi alanlarında araştırmaları olan 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir madde için “Uygun değil”, “Kısmen uygun” ve “Uygun” kategorilerinden

birini seçmeleri ve düzeltilmesi istenen boyutlara yönelik önerilerde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda “Uygun değil” olarak görüş sunulan 2 boyut puanlama anahtarından çıkartılmış ve anahtar yeniden düzenlenmiştir. Boyutlara yönelik performans ifadeleri uzmanların önerileri doğrultusunda düzeltilerek anahtara son hali verilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda puanlama anahtarına yönelik değerlendirmeler şu şekildedir:

Tablo 8.

Puanlama Anahtarına Yönelik Uzman Değerlendirmeleri

Değerlendirme	Sıklık (f)
Uygun değil	2
Kısmen uygun	0
Uygun	7
TOPLAM	7

Çalışmanın veri toplama araçları alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda düzenlendikten sonra ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla önce araştırmacı tarafından ders kitabı metinleri ve okuduğunu anlama etkinlikleri ilişkili veri toplama araçlarıyla incelenmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen incelemenin ardından Türkçe eğitimi alanında ders kitapları üzerine çalışma yürütmüş ve okuduğunu anlama sürecine ilişkin araştırmaları bulunan alan uzmanının kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları arasındaki uyumu belirlemek amacıyla puanlayıcılar arası güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Bu aşamalar bir sonraki bölümde açıklanmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel içerik analizi, metin verilerini analiz etmek için kullanılan analiz yöntemlerinden biridir. İçerik analizi, temaları veya kodları belirlemeye yönelik sistematik sınıflandırma süreci aracılığıyla metin verilerinin içeriğinin öznel olarak yorumlanmasıdır

(Hsieh & Shannon, 2005). Betimsel analiz ise elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum değer gibi sayısal verilerin analiz edilmesiyle ilişkilidir. Bu araştırma kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinleri içerik analizi ile; okuduğunu anlama etkinlikleri ise dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerin analizinde sıklık, yüzde ve aritmetik ortalama alma gibi değerleri saptamayı sağlayan betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmacının vardığı sonucun ikna edebilirlik düzeyi büyük ölçüde incelenen veri kaynağından alıntılarla sağlanmaktadır (Merriam, 2018). Bu araştırmada da içerik analiziyle çözümlenen veriler, araştırmanın bulgular bölümünde alıntılarla desteklenmektedir. Dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise SPSS 27.0.1 programı kullanılmış ve ilgili boyutlarda puanlanan etkinlikler de alıntılarla örneklendirilmiştir.

Çalışma kapsamında iki veri toplama aracından elde edilen bulguların güvenilirliği için Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve araştırmacının kodlamaları ile uzmanın kodlamalarını karşılaştırmak adına kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı hesaplanmıştır. İlk olarak, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan bağlaçların bulunduğu tümcelerden rastgele bir seçim yapılarak tüm veri setinin %10'unu ayrılarak kodlaması üzere alan uzmanına sunulmuştur. Verilerin güvenilirliğinin belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın önerdiği (1994) formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %84,37 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına ise veri setinin %10'u rastgele ayrılarak alan uzmanına sunulmuştur. Okuduğunu anlama etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarıyla kodlanmasında kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %85,71 olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a göre (1994) kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin en az %80'lik bir değer olması gerekmektedir. Hesaplama sonucunda elde edilen uyum yüzdesi kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da kodlayıcılar arasındaki uyum ve uyuşmazlık örnekleri yer almaktadır:

Tablo 9.*Kodlayıcılar Arası Uyum ve Uyuşmazlık Örnekleri*

Veri Toplama Aracı	Veri	Kodlayıcı1	Kodlayıcı2
Bağlaçların Anlamsal Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sınıflama	“Bunlardan ilk üçü ülke kodudur. Türkiye'nin ülke kodu 868 ve 869'dur. Üretici firmanın kod numarası da bu sayıyla başlar.”	Uyum: Ekleme, Odaklama	Uyum: Ekleme, Odaklama
	“Ona imza atarsam işimden olurum. Hem ilçemizde çok kişi onun yanında çalışıyor.”	Uyuşmazlık: Sıralayıcılar	Uyuşmazlık: Ekleme, Güçlendiriciler
Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı	“Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini aşağıya yazınız. Metnin konusu: Metnin ana fikri.” (s.179)	Uyum: Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme 0 puan (İlişkili değil)	Uyum: Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme 0 puan (İlişkili değil)

“Aşağıdaki
paragrafta koyu
renkle yazılan
kelimelere dikkat
ederek okuyunuz.
(...)

Koyu renkle yazılan	<u>Uyuşmazlık:</u>	<u>Uyuşmazlık:</u>
kelimeler, cümleler	Metin yapısını	Metin yapısını
arası geçişte	belirginleştirme	belirginleştirme
cümleye nasıl bir	0 puan (İlişkili değil)	1 puan (Kısmen ilişkili)
özellik katmıştır?		
Anlamda ne gibi		
farklılıklar		
oluşturmuştur?		
Açıklayınız.” (s.83)		

Tablo 9’da araştırma kapsamında ulaşılan verilerin çözümlenmelerine yönelik iki kodlayıcı arasındaki uyum ve uyuşmazlık örnekleri yer almaktadır. Elde edilen uyum katsayısına göre de uyuşmazlık örnekleri uyum örneklerine göre daha sınırlıdır. Araştırmanın bir sonraki bölümünde araştırma kapsamında ulaşılan bulgular açıklanmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamındaki metinlerdeki bağlaç görünümlerine ve okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Bağlaçların Görünümlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında incelenen Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde önce Türkçe ders kitabı metinlerinde kullanım sıklığı en yüksek olan bağlaçlara ilişkin sonuçlar verilmiş, ardından ders kitabında incelenen 18 metinde yer alan bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin sıklık ve çeşitliliği içeren genel görünümü sunulmuş, sonrasında ise her bir ulam ve alt ulamlara ait görünümler aktarılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki sözcük sıklığı listesinde ilk 15 sırada yer alan sözcüklerin kullanım sıklıkları incelendiğinde bağlaçlara ilişkin görünümler şu şekildedir:

Tablo 10.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Bağlaçlara İlişkin Sıklık Listesi

Sıra	Bağlaç	Sıklık (f)
1	de/da	129
2	Ve	101
3	İçin	59
4	Ama	31
5	Sonra	28

Tablo 10'a göre çalışma kapsamında incelenen metinlerde en sık kullanılan 5 bağlaç sırasıyla "da/de", "ve", "için", "ama" ve "sonra" bağlaçlarıdır. Ancak Tablo 8 ile sunulan sıklık

listesi sözcük ve sözcük öbeklerini bağlayan bağlaçları da içermektedir. Çalışmanın amacı gereği sözcük ve sözcük öbeklerini bağlayan bağlaçlar, “sonra” bağlacının zarf olarak görünümüleri, “için” bağlacının amaç iletisi taşıdığı görünümeler kapsam dışında bırakılmıştır. Bu sınırlamalar doğrultusunda metinlerde yer alan ve önermeler arası ilişki kuran bağlaçların en yüksek sıklık görünümüleri “da/de” (f=84), “ama” (f=31), “ve” (f=25), “için/onun için” (f=19) ve “sonra/daha sonra” (f=15) şeklindedir.

Çalışma kapsamında incelenen metinlerdeki bağlaç kullanımına yönelik aktarılan örneklerde ilgili metinler “M1, M2, M3...” şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Tablo 11’de çalışmada incelenen metinler ve türleri sunulmaktadır:

Tablo 11.

Çalışmada İncelenen Metinler ve Türleri

Metin Kodu	Metin	Metin Türü
M1	Hoşça Kalın Güle Güle	Anlatısal
M2	Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	Bilgilendirici
M3	Dumlupınar Savaşı	Bilgilendirici
M4	6 Mart 1915 Gecesi	Anlatısal
M5	Bu Nehir Bizim	Anlatısal
M6	Okland Adası	Bilgilendirici
M7	Deprem	Anlatısal
M8	Boğaç Han	Anlatısal
M9	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Anlatısal
M10	Özgürlük	Anlatısal
M11	Çitlembik	Anlatısal
M12	Spor ve Bedenimiz	Bilgilendirici
M13	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Anlatısal
M14	Büyüklere Saygı	Bilgilendirici
M15	Yaşama Sevinci	Anlatısal
M16	Barkod	Bilgilendirici

M17	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	Bilgilendirici
M18	Akıllı Ulaşım Sistemleri	Bilgilendirici

Çalışma kapsamında bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleri detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Tablo 12 metinlerdeki bağlaç dağılımının anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik genel bir görünümünü sunulmaktadır:

Tablo 12.

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Bağlaçların Genel Görünümü

Kategori	Özellik	Metin	(f)	
Ekleyiciler	Basit Ekleme	M1, M3, M4, M5, M7, M9, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M17, M18	33	
		Güçlendirme	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M16, M17, 18	41
	Konu Sürekliliği ve Vurgulama	M1, M4, M5	10	
	Odaklama		M1, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	46
		Karşılaştırma (Benzerlik)	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M14	10
		Karşılaştırma (Benzemezlik)	-	0
	Sıralayıcılar		M5, M8, M11, M15	8
Nedenseller	Neden Belirtme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M14, M16, M18	30	
	Sonuç Belirtme	M4, M6	2	
Zamansallar	Eşzamansallar	M2, M4, M5, M7, M7, M11, M13	10	

	Zamansal Sıralılık (Öncelik)	M5, M11, M13,	5
	Zamansal Sıralılık (Sonralık)	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M13, M16, M18	29
	Bitmişlik	M4, M7	2
	Beklentinin Olumsuzlanması	M3, M4, M5, M7, M9, M11, M15, M18	13
	Zıtlık	M5, M6, M7, M10, M11	14
Karşıtsallar	Çelişki Bildirimi	M1, M4, M5, M6, M7, M9, M15, M18	15
	Doğrulama	M14	1
	Geçersizleştirme	-	0
Koşulsallar	Doğrudan Koşulsallar	M4, M10, M14, M18	4
	Dolaylı Koşulsallar	M11	1
Seçenek Sunanlar		M1, M2, M5, M11	7
Hatırlatıcılar		-	0
Çıkarımsallar		M5, M8	3
	Açıklama	M9, M17, M18	3
Düzenleyiciler	Açıklama	M2, M4, M12, M18	4
	Düzeltilme	-	0

	Özetleme	M2, M12	3
	Konu Değişimi	M1, M2, M3, M5, M6, M10, M11, M13, M14, M18	15
	Gösterim	-	0
	Dikkati Odaklama	M4, M17	4
	Listeleme	-	0
	Genişletme	M6, M7	2
Detaylandırıcılar	Örneklendirme	M14	1
Doğrulamalar		M6	1
	Uzlaşma	-	0
Yardımcılar	Şüphe Belirtenler	M4, M10	2
TOPLAM			318

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe ders kitabı metinlerinde toplam 318 bağlacın yer aldığı belirlenmiştir. Bu bağlaçlar ilişkilendirildikleri ulamlara göre değerlendirildiğinde sıklık sırası görünümüleri şu şekildedir:

Tablo 13.

Metinlerde Yer Alan Bağlaçların İlişkili Oldukları Ulamlara Göre Sıklık Sırası Görünümleri

Sıra	Kategori	(f)
1	Ekleyiciler	140
2	Zamansallar	46
3	Karşıtsallar	43
4	Nedenseller	32
5	Düzenleyiciler	28
6	Sıralayıcılar	8
7	Seçenek Sunanlar	7
8	Koşulsallar	5
9	Çıkarımsallar	3
10	Detaylandırıcılar	3
11	Yardımcılar	2
12	Doğrulayıcılar	1
13	Hatırlatıcılar	0

Tablo 13'e göre ekleyiciler (f=140), zamansallar (f=46), karşıtsallar (f=43), nedenseller (f=32), düzenleyiciler (f=28), sıralayıcılar (f=8), seçenek sunanlar (f=7), koşulsallar (f=5), çıkarımsallar (f=3), detaylandırıcılar (f=3), yardımcıları (f=2), doğrulayıcılar (f=1) ve hatırlatıcılar (f=0) şeklindedir. Buna göre en yüksek kullanım sıklığı ekleyici bağlaçlarda (f=140) gözlemlenirken; en düşük kullanım sıklığı metinlerde yer almadığı gözlemlenen hatırlatıcı (f=0) bağlaçlarda gözlemlenmiştir. Bağlaçların ders kitabında yer alan 18 metnin kaçında yer aldıklarına ilişkin sıklıkları görünümüleri ise sırasıyla ekleyiciler (f=18), nedenseller (f=15), düzenleyiciler (f=13), zamansallar ve karşıtsallar (f=12),

koşulsallar (f=5), seçenek sunanlar (f=4), detaylandırıcılar (f=3), yardımcılar ve çıkarımsallar (f=2), doğrulayıcılar (f=1) ve hatırlatıcılar (f=0) şeklindedir.

Bağlaçlar tür ve çeşitlilik açısından değerlendirildiğinde ise ekleyici, nedensel, zamansal, karşıtsal, düzenleyiciler, koşulsallar ve yardımcılar ulamlarının alt ulamı olarak yer alan her ulama yönelik bağlaç kullanımının olduğu saptanmıştır. Buna göre en yüksek kullanım sıklığı sırasıyla ekleyici bağlaçlar ulamında odaklama (f=46), güçlendirme (f=41), basit ekleme (f=33), nedensel bağlaçlarda neden belirtme (f=30); zamansal bağlaçlarda zamansal sıralılık-sonralık (f=29), karşıtsallık bağlaçlarında çelişki bildirim (f=16), düzenleyici bağlaçlarda konu değişimi (f=15), karşıtsallık bağlaçlarında zıtlık (f=15), karşıtsallık bağlaçlarında beklentinin olumsuzlanması (f=11), zamansallarda eşzamansallık (f=10), ekleyicilerde ise konu sürekliliği ve vurgulama (f=10) ile karşılaştırma/benzerlik (f=10) şeklindedir. Metinlerde yer aldığı gözlemlenen diğer özelliklere yönelik kullanımlarda ise Tablo 12'de de gözlemlendiği üzere 0 ila 8 arasında kullanım sıklığı saptanmıştır.

Ders kitabında yer alan metinlerde hatırlatıcı bağlaçların, ekleme bağlaçlarından karşılaştırma-benzemezlik bağlaçlarının, karşıtsallık bağlaçlarından geçersizleştirme bağlaçlarının, düzenleyici bağlaçlardan düzeltme, gösterim ve listeleme bağlaçlarının ve son olarak yardımcı bağlaçlardan uzlaşma belirten bağlaçların kullanımı gözlemlenmemiştir. Çalışmanın bir sonraki bölümünde her bir ulama ait görünümlemler ayrıca ele alınmaktadır.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Ekleyici Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerde yer alan ekleyici bağlaçların çeşitlilik ve sıklık açısından görünümlemleri Tablo 14'te yer almaktadır:

M11	da/de	1	bile da/de	3 1	-	0	da/de	3	-	0	-	0
M12	ve	3	ayrıca	1	-	0	da/de	1	-	0	-	0
M13	-	0	-	0	-	0	da/de	3	-	0	-	0
M14	da/de ve ya da	1 2 1	ayrıca bile üstelik	1 1 1	-	0	da/de	2	da/de	1	-	0
M15	da/de	3	-	0	-	0	da/de	1	-	0	-	0
M16	da/de	1	da/de yanı sıra	1 1	-	0	da/de	1	-	0	-	0
M17	ve	1	aynı zamanda da/de	1 1	-	0	da/de	2	-	0	-	0
M18	ve	4	da/de	2	-	0	da/de	2	-	0	-	0
TOPLAM	da/de, ve, ya da	33	ayrıca, bile, bir de, da/de, hatta, hele, hem, üstelik	41	da/de, ve	10	aslında, da/de, ve	46	da/de	10	-	0
GENEL TOPLAM												

Tablo 14 incelendiğinde çözümlenen 18 metinde ekleme ilişkisini belirginleştiren toplam 140 bağlaç yer almaktadır. Ekleyici bağlaçlar arasında basit ekleme, güçlendirme, konu sürekliliği ve vurgulama, odaklama ve karşılaştırma bağlaçlarının tümünü temsil eden bağlaçların kullanımı gözlemlenmiştir. Metinlerde kullanımı gözlemlenen 140 bağlacın 46'sı odaklama, 41'i güçlendirme, 33'ü basit ekleme, 10'u konu sürekliliği ve vurgulama, 10'u ise karşılaştırma-benzerlik belirtme amacıyla kullanılmıştır. Her bir alt ulam sıklık açısından değerlendirildiğinde ise en fazla ekleyici bağlaç kullanımının odaklama (f=46) gerçekleştirildiği (f=46); en düşük kullanımın ise karşılaştırma-benzemezlik (f=0) bağlaçlarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Ekleyici bağlaçlar içinde kullanım sıklığı en yüksek olan bağlaç farklı ulamlarda görünüm sunan “da/de” (f=84) ve “ve” (f=25) bağlaçlarıdır.

Ekleyici bağlaçlar, metin alıcısına birbirine bağlanan iki önermenin ekleme ilişkisiyle çözümlenebileceğini bildirmektedir. Ancak bu yapıların, daha önce belirtildiği üzere farklı kullanımsal özellikleri bulunmaktadır. İncelenen metinlerde gözlemlenen bu özelliklerden biri olan odaklamaya yönelik görünümler şu şekildedir:

M3. (1) “*Daha ilk gün birçok Yunan subayı tutsak edilmişti.*” (2) “*İkinci gün baş komutanları [da] tutsak edildi.*” (Dumlupınar Savaşı, s.46)

M3'teki ekleyici “da” bağlacı odaklama amacıyla kullanılmıştır. “da” bağlacının odaklama özelliğiyle kullanıldığı tümcelerde söz konusu bağlacın aynı metin konusuna ait birimleri bağladığı gözlemlenmiştir:

M5. (1) “*Nehir kenarında yaptıkları piknikleri, yüzme yarışlarını hatırladı.*” (2) “*Ben [de] babam [da] onun babası [da] bu nehirde yüzmeyi öğrendik.*” (3) “*Benim çocuklarım [da] bu nehirde yüzmeye devam etmelidir.*” (Bu Nehir Bizim, s.68)

(1), (2) ve (3)'te “da” bağlacı anlamsal olarak eşitleme ilişkisi kurarken ayrıca sıralama da sağlamaktadır. Sıralama amacıyla kullanılan bu bağlaçları çözümleyen okur, (1), (2) ve (3)'ü birleştirerek, bir bütün olarak algılamaktadır. Ayrıca, bu bölümde anlamsal ortaklık kuran “da” bağlacı metnin ardışık olmayan farklı bölümleriyle de bağlantı kurmakta ve metnin konu gelişiminde rol oynamaktadır:

M5. (4) “Sinan Bey “Ben [de] o nehirde yüzerek büyüdüm.” (5) “Hâlâ da geldiğimde ara sıra yüzerim.” (Bu Nehir Bizim, s.70)

(4) ile işaretlenen bölümün metnin diğer bölümleriyle kurduğu ilişki için metin bağlamını tanımak önemlidir. M5’te, bir grup çocuğun yaşadıkları yerdeki nehrin fabrika atıkları tarafından kirletildiğini ve çocukların bu sorunla mücadele etmek üzere gerçekleştirdikleri girişimleri konu edinilmektedir. M5’ten aktarılan bölümde konu edinilen problemin çözümü için fabrika sahibinin oğlu olan Sinan Bey’e durumu aktaran çocuklar, Sinan Bey’in bu problemi çözmeye yönelik bir tutum ile karşılaşırlar. (4), bu tutumun aktarıldığı metin birimi/paragrafın ardından sunulan, yeni bir metin birimi/paragrafın ilk tümcesidir. Daha önce aktarılan (1), (2) ve (3)’te gözlemlendiği üzere “da” bağlacı (4) ile anlamsal düzlemde eşitlik kurmayı sürdürmekte ve bu metnin farklı bölümleri arasında sağlanmaktadır.

Ekleyici bağlaçlar arasında kullanım sıklığı en yüksek olan bağlaç olduğu gözlemlenen “da/de” bağlacının karşılaştırma-benzerlik ilişkisi kurduğu ve iki durum, olay veya konu arasında benzerlik işaretlediği gözlemlenmiştir:

M2. (1) “Türklerin kendi ülkelerine ve şehirlerine, köyelerine, kasabalarına gelen yabancılara, gariplere, kimsesizlere, yolculara karşı insanca, dostça davranışları, kısacası konukseverlikleri çok eskidir.” (2) “Bugün [de] Anadolu’nun birçok köy ve kasabasında, köyün ve kasabanın ortaklaşa malı olan köy odaları, “misafirhane”ler vardır.” (Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir, s.23)

M6. (1) “Pazar yerlerinde Maorilerin el işleri sergileniyor. (2) Bitki saplarından yapılmış dokumalar, batıklar, toprak eşyalar, hem yerli halk hem de gezginler tarafından büyük ilgi görüyor.” (3) “Koyun derisinden yapılan giysiler, yün kazaklar, kaşkoller dünya pazarlarında [da] aranan mallar.” (Okland Adası, s.80)

M2 ve M6’dan alınan bölümlerde “da” bağlacı karşılaştırma-benzerlik ilişkisi kurmak amacıyla kullanılmıştır. M2’deki “da” bağlacı, metinde konukseverlik izleği çerçevesindeki iki durumu (geçmiş-şimdi) ilişkilendirmektedir.

M6'da da benzer bir ilişki gözlemlenmektedir. Yazar, okura tanıttığı Okland kentinin el işleri pazarını betimlemektedir. Ancak (1), (2) ve (3)'te gözlemlendiği üzere yazar yerel pazar ve dünya pazarı arasında bir benzetme ilişkisi kurarak (1)'i desteklemekte ve bu dolayısıyla kente yönelik olumlu tutumunu işaretlemektedir.

Ekleyici bağlaçların basit ekleme özelliği, daha çok metnin yüzey yapısına dönük olup temelde metindeki iki durum, olay veya nesne arasındaki ekleme ilişkisini göstermektedir:

M4. (1) *"7-8 Mart gecesi Nusrat Gemisi demir alarak bütün ışıklarını [da] söndürerek Çanakkale'den ayrıldı."* (2) *"Kömürle çalıştığı için kıvılcımları [da] engellemek üzere ateşi bastırıldı, maskeli ışıklarla yoluna devam etti."* (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

M4'te yer alan (1) ve (2)'deki "da" bağlacı basit ekleme özelliğiyle kullanılan bağlaçlardır. Bu ilişkinin "ve" bağlacı ile sağlandığı da gözlemlenmiştir:

M7. (1) *"Daha çok üzülüyordum [ve] (2) üşüyordum."* (Deprem, s.86)

7'deki (1)'de "ve" bağlacı basit ekleme özelliğiyle birlikte anlatıda süreklilik sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. (1)'de sunulduğu üzere "ve" metindeki iki ayrı durumu bağlantılı kılarak süreklilik sağlamaktadır. Bu görünümün anlatı olaylarının metinsel sıralanışı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle "ve" bağlacı ekleme ilişkisi sağlamakla birlikte zamansal sıralılık da işaretlemektedir:

M4. (1) *"O gece hiç uyuyamadı, dönüp durdu, sabah oldu [ve] (2) geminin komutanlığını yapacak olan arkadaşı Tophaneli Yüzbaşı Hakkı Bey'i buldu."* (6 Mart 1915 Gecesi, s.52)

M5. (1) *"Karamsarlığa kapıldığında fabrika sahibinin gülüşü geliyordu aklına."* (2) *"[Ve] yeniden başlıyordu."* (Bu Nehir Bizim, s.69)

M5'teki metin bölümünde (2)'de yer alan tümce-başı "ve" kullanımı (1) ile eklenme bağlantısı içerisindedir. Ancak tümce-başı kullanımında "ve" ile sunulan ifadenin vurgulandığı ve metin içerisinde ayrı bir değer üstlendiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, tümce-başı "ve" kullanımının anlatı sonuna geçişi işaretlediği ve okura anlatının sonlandırıldığına ilişkin ipucu sunduğu da gözlemlenmiştir:

M1. (1) “*Camı açıp “Ne akşamı beyefendi? Gece bitti, sabah oluyor, sabah!” diye sesleneceğim ama durduruyorum kendimi.*” (2) “*Aman ha, neme lazım!*” (3) “[Ve] *tam şu anda, bunu yazarken dışarıdan bir ses, benimle alay eder gibi “Baba iyi akşamlar!” diye sesleniyor birine.*” (4) “*Saate bakıyorum, gece yarısına yalnızca on dakika var.*” (Hoşça Kalın, Güle Güle, s.18)

M1’den aktarılan bölümde, metnin önceki bölümlerinde ele aldığı dil kullanımına yönelik hatalar konu edinilmektedir. Metin boyunca bu durumu örneklendiren yazar, metin sonunda daha önce bahsetmiş olduğu durumları örneklendirirken “ve”yi tümce-başı konumuna alarak bu çelişkili durumu da odaklamaktadır.

Güçlendirme bağlaçları, incelenen metinlerde odaklayıcı bağlaçlardan sonra en yüksek sıklıkta yer aldığı gözlemlenen bağlaçlardır (f=39). Bu bağlaçların metin üreticisinin söyleyeceklerine ek bilgi sağlama dışında, okur için diğer bilgilerden “daha az beklendik” olabilecek bilgilerin aktarımında kullanıldığı gözlemlenmiştir:

M7. (1) “*Hayatım boyunca hep burada yaşadım ve hiçbir deprem görmedim.*” (2) “[Hatta] *deprem diye bir şeyin olduğuna [bile] inanmıyordum fakat artık inanıyorum.*” (Deprem, s.85)

M7’den aktarılan bölümde (2)’de “hatta” bağlacı güçlendirme bağlacı olarak kullanılmıştır. Burada “hatta” yazarın daha önce (1)’de söylemiş olduklarına ek olarak daha beklenmedik bir durumu aktarmaktadır. Bununla birlikte genellikle “hatta” gibi güçlendirme bağlaçlarıyla birlikte kullanımı gözlemlenen “bile” bağlacı yine beklenmedik durumu işaretleme özelliğiyle kullanılan bağlaçlardan biri olduğu belirlenmiştir. İncelenen metinlerde “ayrıca, bir de, hele, üstelik” gibi diğer bağlaçların da güçlendirme amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir:

M7. (1) “*Evimize gitmemiştik çünkü ne elektriğimiz vardı ne de suyumuz, (2) evimiz [ayrıca] güvenli de değildi.*” (Deprem, s.86)

M9. (1) “*Kocaman gövdesini görünce ödüm patladı.*” (2) “*Boncuk boncuk terlemeye başladım.*” (2) “[Hele] *yakamı tutup beni itmeye başlaması yok mu, kanımı dondurdu.*” (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s.138)

M7'den aktarılan bölümde “ayrıca” bağlacı yazarın gerekçelendirme edimine yönelik ek bilgi aktarımı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Güçlendirme bağlaçları bu yönüyle etkileşimsel düzeyde okuru ikna etme edimine yönelik yapılar olarak da görünüm sunmaktadır. M9'da yer alan “hele” bağlacı da benzer şekilde sıralanan olaylarda daha etkili olanları ön plana çıkaran güçlendirme bağlacıdır.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Sıralayıcı Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerde yer alan sıralayıcı bağlaçların çeşitlilik ve sıklık açısından görünümleri Tablo 15'te yer almaktadır:

Tablo 15.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Sıralayıcı Bağlaçlar

Metin	Sıralayıcılar	(f)
M1	-	0
M2	-	0
M3	-	0
M4	-	0
M5	da/de	2
M6	-	0
M7	ne...ne	1
M8	ne...ne	1
M9	-	0
M10	-	0
M11	da/de	1
M12	-	0
M13	-	0
M14	ne...ne (de)	1
M15	-	0
M16	-	0
M17	-	0

M18	hem... hem (de)	2
TOPLAM	da/de, hem...hem (de), ne...ne (de)	8
GENEL TOPLAM	8	

Tablo 15'e göre metinlerde toplam 8 sıralayıcı bağlaç kullanımı gözlemlenmiştir. Metinlerde kullanımı gözlemlenen bu bağlaçlar arasında kullanım sıklığı en yüksek olan bağlaç "da/de" (f=3) ve "hem...hem de" bağlaçlarıdır (f=2). Bu bağlaçların görünüşleri şu şekildedir:

M14. (1) "Eğer onların şefkati, merhameti ve bakımı olmasa bebek hâlimizle (2) [ne] işimizi görebilir (3) [ne de] hayatımızı devam ettirebiliriz." (Büyüklerle Saygı, s.199)

M18. (1) "Ulaşım artık içine aldığı tüm konuları ile birlikte gelişen dünyanın ve medeniyetin vazgeçilmez bir parçası hâline geldi." (2) "Medeniyetin [hem] oluşmasında (3) [hem de] medeniyetin kendisinde yer aldı." (Akıllı Ulaşım Sistemleri, s.231).

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Nedensellik Bağlaçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada incelenen metinlerde yer alan nedensellik bağlaçlarının sıklık ve çeşitlilik görünüşleri Tablo 16'da sunulmaktadır:

Tablo 16.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Nedensellik Bağlaçları

Metin	Neden Belirtme	(f)	Sonuç Belirtme	(f)
M1	için	1	-	0
M2	için	2	-	0
M3	için	1	-	0
M4	çünkü	1	ve	1
	için	1		
M5	için	2	-	0
	onun için	2		
M6	bu yüzden	1	bu yüzden	1
	çünkü	1		

	için	1		
M7	çünkü	4	-	0
	için	4		
M8	-	0	-	0
M9	çünkü	1	-	0
	bunun için	1		
M10	için	2	-	0
M11	için	1	-	0
M12	çünkü	1	-	0
M13	-	0	-	0
M14	için	1	-	0
M15	-	0	-	0
M16	çünkü	1	-	0
M17	-	0	-	0
		1		
M18	bu nedenle	1	-	0
	nedeniyle			
	bu nedenle,			
TOPLAM	bunun için, çünkü,	30	bu yüzden, ve	2
	için, nedeniyle,			
	onun için			
GENEL TOPLAM		32		

Tablo 16 incelendiğinde ders kitabındaki metinlerde önermeler arasındaki nedensellik ilişkisini belirginleştiren toplam 32 nedensellik bağlacı yer almaktadır. Bu

bağlaçlardan hem neden belirtme hem de sonuç belirtme amacıyla kullanılan bağlaçlar olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre en sık kullanım neden belirten bağlaçlar iken (f=30) sonuç belirten bağlaçların daha düşük düzeyde kullanımı (f=2) olduğu gözlemlenmiştir. Neden belirten bağlaçlar arasında kullanım sıklığı en yüksek olan bağlaçlar sırasıyla “için” (f=17) ve “çünkü” (f=9) bağlaçlarıdır. Sonuç belirten bağlaçlar ise “bu yüzden, ve” bağlaçlarıdır ve her iki bağlacın da eşit kullanım sıklığı gösterdiği (f=2) gözlemlenmiştir.

M6. (1) “Günümüzde Maorilerle bu göçmenler, el birlik olup Okland’ı Güney Pasifik Adaları’nın en güzel, en rahat kenti konumuna getirmeye çalışıyorlar.” (2) “Bu hedefe giderken fazla zorlandıkları söylenemez.” (3) “[Çünkü] Okland, yörenin en büyük endüstri ve ticaret merkezi durumunda.” (4) “[Bu yüzden] fırsatlar ve olanaklar kısıtlı değil.” (Okland Adası, s.79)

M6’dan aktarılan bölümde yazar, Okland kentini tanıtırken kentin gelişimini destekleyen unsurları sıralamaktadır. (3)’te “çünkü” ile sunulan nedensellik ilişkisi yazarın (1) ve (2) ile aktardığı durumlardan çıkarsadığı bir durum olarak izlenir. Dolayısıyla (3)’teki “çünkü” bağlacı yazarın çıkarsadığı bir duruma işaret ederek çıkarımsal bir anlamı da işaretler.

(3)’ün ardılı olarak sunulan (4)’teki “bu yüzden” bağlacı okurun (4)’ü (3)’ün bir sonucu olarak algılaması gerektiğini işaretlemektedir. Buna göre kent ticaret merkezi konumunda olduğu için olanakları geniş ve zengindir. Bu anlamda (4), (3)’ü, (3) ise kendisinden önce sunulan (1) ve (2)’yi desteklemektedir.

“Çünkü” ve “için” bağlaçlarının nedensellik ilişkisini işaretleme amacıyla kullanıldığı diğer görünümeler ise şu şekildedir:

M4. (1) “Ne pahasına olursa olsun bu görevin hakkıyla ve eksiksiz yerine getirilmesi gerekiyordu.” (2) “Komutanı öyle demişti [çünkü].” (6 Mart 1915 Gecesi, s.52)

M3. (1) “Gazi Mustafa Kemal, Sakarya Savaşı’ndan sonra düşmanı yurttan tamamen atmak [için] (2) büyük bir savaş hazırlığına girişti.” (Dumlupınar Savaşı, s.46)

M4. (1) “Yüzbaşı Hakkı Bey, genç yaşta kalp krizi geçirmiş [ve] (2) istirahatteydi.” (6 Mart 1915 Gecesi, s.52).

M4 ve M3'teki "çünkü" ve "için" bağlaçları neden-sonuç dizilimi ile metin yüzeyine taşınan nedensellik ilişkisinde neden bölümü işaretlemektedir. Ayrıca, M4'ten aktarılan diğer bölümde "ve" bağlacı ile işaretlenen nedensellik ilişkisinde (2)'nin (1)'in sonucu olarak sunulduğu gözlemlenmektedir.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Zamansal Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki zamansallık bağlaçlarına yönelik sıklık ve çeşitlilik görünümleri Tablo 17'de yer almaktadır:

Tablo 17.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Zamansallık Bağlaçları

Metin	Eşzamansallar	(f)	Zamansal		Zamansal		Bitmişlik	(f)
			Sıralılık (Öncelik)	(f)	Sıralılık (Sonralık)	(f)		
M1	-	0	-	0	-	0	-	0
M2	o zaman	1	-	0	sonra	1	-	0
M3	-	0	-	0	sonra	1	-	0
M4	tam bu sırada	1	daha önce	1	ve	5	nihayet	1
M5	bu sırada o arada	1 1	daha önce	1	daha sonra ondan sonra sonra ve	1 1 3 2	-	0
M6	-	0	-	0	-	0	-	0
M7	erken	1	-	0	daha sonra-sonra ve	2 1	nihayet	1
M8	-	0	-	0	-	0	-	0
M9	-	0	-	0	biraz sonra	1	-	0

					sonra	1		
M10	-	0	-	0	ve	1	-	0
					biraz sonra	1		
M11	şimdi	1	önce	2	da/de	1	-	0
					sonra	4		
M12	-	0	-	0	-	0	-	0
	bu sırada	1						
M13	şimdi	3	önce	1	sonra	2	-	0
M14	-	0	-	0	-	0	-	0
M15	-	0	-	0	-	0	-	0
M16	-	0	-	0	ve	1	-	0
M17	-	0	-	0	-	0	-	0
M18	-	0	-	0	daha sonra	1	-	0
TOPLAM	bu sırada, derken, o arada, o zaman, şimdi, tam bu sırada	10	daha önce, önce	5	biraz sonra, daha sonra, ondan sonra, sonra, ve	29	nihayet	2
GENEL TOPLAM				46				

Tablo 17'ye göre ders kitabındaki metinlerde önermeler arasındaki zamansallık ilişkisini belirginleştiren toplam 46 zamansal bağlaç yer almaktadır. Zamansallık bağlaçlarının eşzamansallık, zamansal sıralılık (öncelik ve sonralık) ile zamansal bitmişlik görünümlerinin tümünün metinlerde kullanımı gözlemlenmiştir. Zamansal bağlaç kullanımları değerlendirildiğinde en sık kullanım sırasıyla zamansal sonralık belirten bağlaçlar (f=29), eşzamansallık belirten bağlaçlar (f=10), zamansal öncelik belirten bağlaçlar (f=5) ve zamansal bitmişlik belirten bağlaçlar (f=2) şeklindedir. Eşzamansallık belirten bağlaçlar “bu sırada, derken, o arada, o zaman, şimdi, tam bu sırada” bağlaçlarıyken, zamansal öncelik “daha önce, önce” bağlaçlarıyla işaretlenmiştir. Zamansal sonralığı işaretleyen “sonra, daha sonra, ve” gibi bağlaçlarken, “nihayet” bağlacı ise zamansal bitmişliği işaretlemektedir. Zamansallık bağlaçları arasında kullanım sıklığı en yüksek olan bağlaç ise “(biraz/daha) sonra” (f=18) bağlacıdır.

M2. (1) “Evin her köşesi aranır taranır, anahtar yok. (2) “Sonunda sandığı kırmaya karar verirler.” (3) “Sandık kırılır, öğretmen için farkına [o zaman] varır.” (Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir, s.24)

M2’de (3)’te kullanımı gözlemlenen “o zaman” bağlacı (1), (2) ve (3)’ün ilk bölümünde (“Sandık kırılır”) sunulan olaylarla zamansal paralelliği işaretlemektedir.

M5. (1) “Yarın seninle buluşalım.” (2) “Beni atık suların nehre döküldüğü yere götür.” (3) “Ben [bu arada] babamla da konuşur durum hakkında bilgi alırım.” (Bu Nehir Bizim, s.70)

M5’te (3)’te yer alan “bu arada” bağlacı, yazarın (1) ve (2) ile sunduğu olaylar arasında zamansallık bağlantısı kurarak (3) ile sunulan olayın belli bir zaman aralığında gerçekleşeceğini işaretlemekte ve metindeki olayların zamansallık açısından ne şekilde planladığını belirginleştirmektedir.

M7. (1) “Sokakta ne kadar kaldığımızı hatırlamıyorum.” (2) “Bana saatler gibi gelmişti.” (3) “Daha sonra babam hepimizi alıp şehrin öbür yanındaki büyük bir binaya götürdü”. (4) “Orası çok hasar almamıştı.” (5) “Bu bina babamın çalıştığı çelik fabrikasına aitmiş.” (6) “Babam, bize burada çok iyi bakacaklarını söyledi.” (7) “Evimize gitmemiştik çünkü ne elektriğimiz vardı ne de suyumuz evimiz ayrıca güvenli de değildi.” (8) “İçinde

bulduğumuz bina çok gürültülüydü.” (9) “İçinde bizim gibi birçok aile vardı.” (10) “[Derken] bir amca geldi, bize battaniye ve yemek verdi.” (Deprem, s.86-87)

M7’de zamansallık işaretlediği gözlemlenen “derken” bağlacı, metnin daha önceki bölümlerine gönderimde bulunarak eşzamansallık ilişkisi sağlamaktadır. Bu bağlaç metinde farklı bir zamansal aralığa geçişi işaretlediği gibi anlatıda yeni bir olay veya durumun gelişeceğine yönelik de okura ipucu sunmaktadır.

Zamansallık bağlaçlarından zamansal sıralılığı işaretleyen “önce” ve “sonra” ile zamansal bitmişlik bağlaçlarına yönelik görünüm ise şu şekildedir:

M11. (1) “[Önce] yeşil, (2) [sonra] sarı, (3) *olgunlaşınca da siyah...*” (Çitlembik, s.172)

M11’deki (1), (2) ve (3) arasında zamansal sıralılık bağlantısı gözlemlenmektedir. Zamansal öncelik “önce” ile işaretlenirken zamansal sonralık “sonra” bağlacı ile işaretlenmektedir.

M4. (1) “*Herkes heyecanlıydı ve korkuyordu.*” (2) “[Nihayet] istedikleri hedefe gelmişlerdi.” (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Karşıtsal Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki karşıtsallık bağlaçlarının beklentinin olumsuzlanması, zıtlık, çelişki bildirim, doğrulama ve geçersizleştirme özelliklerine yönelik sıklık ve çeşitlilik görünümü Tablo 18’de yer almaktadır:

Tablo 18.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Karşıtsallık Bağlaçları

Metin	Beklentinin Olumsuzlanması	(f)	Zıtlık	(f)	Çelişki Bildirimi	(f)	Doğrulama	(f)	Geçersizleştirme	(f)
					ama	4				
M1	-	0	ama	1	aslına bakarsan(ız)	1	-	0	-	0
					sonra	1				
M2	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M3	fakat	1	-	0	-	0	-	0	-	0
M4	fakat	1	-	0	fakat	1	-	0	-	0
			ama	1						
M5	ama	2	yine de	2	ama	2	-	0	-	0
			ama	2						
M6	-	0	buna karşın	1	ama yine de	1	-	0	-	0
			ama	2						
M7	ama	2	ama yine de	1	ama	1	-	0	-	0
					gerçi	1				
M8										
	ama	1								
M9	ama yine de	1	-	0	gerçi	2	-	0	-	0
M10	-	0	ama	1	-	0	-	0	-	0
M11	ama	2	ama	4	-	0	-	0	-	0

M12	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M13	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M14	aslında	1	-	0	-	0	-	0	-	0
M15	ama	1	-	0	ama	1	-	0	-	0
M16	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M17	-	0	-	0	ama	1	-	0	-	0
M18	ama	1	-	0	-	0	-	0	-	0
TOPLAM	ama, ama yine de, fakat	14	ama, ama yine de, buna karşın	14	ama, ama yine de, aslına bakarsanız, fakat, gerçi, sonra	15	-	0	-	0
GENEL										
TOPLAM										

Tablo 18'e göre metinlerde karşıtsallık ilişkisini belirginleştiren toplam 43 karşıtsallık bağlacı yer almaktadır. Metinlerdeki karşıtsallık bağlaçlarının beklentinin olumsuzlanması, zıtlık, çelişki bildirim, doğrulama ve geçersizleştirme olmak üzere farklı kullanımlarının yer aldığı gözlemlenmiştir. Karşıtsallık bağlaçların görünümüleri incelendiğinde en sık kullanım sırasıyla çelişki belirten bağlaçlar (f=15), zıtlık bağlaçları (f=14), beklentinin olumsuzlandığını gösteren bağlaçlar (f=14), doğrulama bağlaçları (f=0) ve geçersizleştirme bağlaçlarıdır (f=0). Metinlerde yer aldığı gözlemlenen karşıtsallık bağlaçlarında en yüksek kullanım sıklığı "ama" (f=31) bağlacında gözlemlenmiştir.

M11. (1) "*Çok yorgunum [ama] (2) uçar gibi koşuyorum.*" (Çitlembik, s.173)

M11'den aktarılan bölümdeki "ama" bağlacı aralarında kavramsal olarak karşıtlık ilişkisi bulunan iki önermeyi bağlamakta ve zıtlık ilişkisi kurmaktadır. Öte yandan, "ama" bağlacının beklentinin olumsuzlanması amacıyla kullanımı da gözlemlenmiştir:

M4. (1) "*Düşman, kaçarken kenti ateşe vermişti [fakat] (2) bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi.*" (Dumlupınar Savaşı, s.47)

M9. (1) "*Bu imdat çığlığı her şeye yetti.*" (2) "*Çocuk yakamı bırakmakla kalmadı, parkı bile terk etti.*" (3) "*Arkadaşlarıyla birlikte demir parmaklıklı duvarı bir çırpıda aşır gözden kayboldu.*" (4) "*Meğer o yaştaki çocukların parktaki oyuncaklara binmesi ve onları işgal etmesi yasakmış.*" (5) "*Ne kadar rahatladığımı artık siz bir düşünün...*"

(6) "*[Gerçi] bekçi amca benim çığlığımı duymamıştı [ama] (7) onun adını söylemek o çocukları kaçırmaya yetmişti.*" (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s.138)

Gözlemlendiği üzere yazar metnin önceki bölümünde (1), (2), (3) ve (4) ile sunulan önermelerde bahsettiği durumu metnin sonraki bölümünde (6) ve (7) ile detaylandırmakta, bunu da iki bölüm arasında karşıtlık bağlantısı kurarak sağlamaktadır. (6)'da "gerçi" bağlacı ile sunulan durum metnin önceki bölümüyle olan çelişkiyi işaretlemekte, ancak bu çelişkili durumun (7)'de olumsuzlandığı ve bu dolayısıyla sonucun sunulduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla "ama" bağlacı (6) ve (7) arasında beklentinin olumsuzlanmasını sağlamaktadır.

İncelenen metinlerde “ama” bağlacının çelişki işaretlemek amacıyla kullanıldığı da gözlemlenmiştir:

M17. (1) “Yine yapılan araştırmaya göre cüzdanimızı kaybettiğimizde bunun yanımızda olmadığını üç saatte fark ediyoruz [ama] (2) telefon kaybettiğimizi beş dakikada anlıyoruz.” diye konuştu.” (Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor, s.225)

M17’de iki çelişkili durumun aktarıldığı gözlemlenen (1) ve (2)’yi bağlayan “ama” bağlacının çelişki bildirimini işaretleyerek karşıtsallık ilişkisini belirginleştirdiği gözlemlenmektedir.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Koşulsallık Bağlaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki koşul bağlaçlarına ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünümleri Tablo 19’da yer almaktadır:

Tablo 19.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Koşulsallık Bağlaçları

Metin	Doğrudan	(f)	Dolaylı	(f)
	Koşulsallar		Koşulsallar	
M1	-	0	-	0
M2	-	0	-	0
M3	-	0	-	0
M4	eğer	0	-	0
M5	-	0	-	0
M6	-	0	-	0
M7	-	0	-	0
M8	-	0	-	0
M9	-	0	-	0
M10	eğer	1	-	0
M11	-	0	yoksa	1
M12	-	0	-	0

M13	-	0	-	0
M14	eğer	1	-	0
M15	-	0	-	0
M16	-	0	-	0
M17	-	0	-	0
M18	eğer	1	-	0
TOPLAM GENEL TOPLAM	eğer	4	Yoksa	1
		5		

Tablo 19'a göre metinlerdeki önermeler arası koşul ilişkisini belirginleştiren toplam 5 koşul bağlacı yer almaktadır. Koşul bağlaçlarından dolayı ve doğrudan koşulsallık bağlaçlarından her iki ulama yönelik bağlaçların yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre kullanım sıklığının doğrudan koşulsallık bağlaçlarında daha yüksektir (f=4). Metinlerde koşulsallık ilişkisini belirginleştiren en yüksek kullanım sıklığı "eğer" bağlacına yöneliktir (f=4). Koşulsallık bağlaçlarına yönelik görünümeler şu şekildedir:

M11. (1) "*Tarla yeni sürülmüş.*" (2) "*Allah'tan toprak yumuşak.*" (3) "*[Yoksa] kemikleri kırılabilirdi.*" (Çitlembik, s.173)

M11'deki "yoksa" bağlacı varsayımsal bir durum bağlamı yaratmakta ve koşul ilişkisi sağlamaktadır. Burada koşulsallık ilişkisi "Eğer toprak yumuşak olmasaydı kemikleri kırılabilirdi." olarak ifade edilebilecek bir yargıya bağlıdır. Doğrudan koşulsallık ilişkisi işaretleyen bağlaç görünümleri ise şu şekildedir:

M14. (1) "*Dünyaya bir bebek olarak geliyoruz.*" (2) "*Yemek yemek için, giyinmek için anne babamıza ve büyüklerimize ihtiyaç duyarız.*" (3) "*[Eğer] onların şefkati, merhameti ve bakımı olmasa bebek hâlimizle ne işimizi görebilir ne de hayatımızı devam ettirebiliriz.*" (Büyüklerle Saygı, s.199)

M4. (1) "*Sönmüş olan projektörlerini yakarak denizi taramaya başladı.*" (2) "*İleride taramaya devam eden projektörden çıkan ışık silindirleri* (3) *[eğer] Nusrat Gemisi'ni odaklayarak tararsa her şey bitecekti.*" (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Seçenek Sunan Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki seçenek sunan bağlaçlara ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünümleri Tablo 20'de yer almaktadır:

Tablo 20.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Seçenek Sunan Bağlaçlar

Metin	Seçenek Sunanlar	(f)
M1	yoksa	2
M2	ya... ya da	1
M3	-	0
M4	-	0
M5	yoksa	1
M6	-	0
M7	-	0
M8	-	0
M9	-	0
M10	-	0
M11	ya da	1
M12	-	0
M13	-	0
M14	-	0
M15	-	0
M16	-	0
M17	-	0
M18	veya	1
	ya da	1
TOPLAM	veya, ya...ya da, ya da, yoksa	7

GENEL TOPLAM
7

Tablo 20'ye göre metinlerde seçenek sunan toplam 7 bağlacın yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlaçlar arasında en yüksek kullanım sıklığı olan bağlaçlar sırasıyla “yoksa” (f=3) ve “ya da” (f=3) bağlaçlarıdır. Seçenek sunan bağlaçlara ilişkin görünümeler ise şu şekildedir:

M5. (1) “*Furkan’ın ayakları ağrımıştı yürümekten.*” (2) “*Elindeki kâğıda baktı, toplam beş imza alabilmişti.*” (3) “*Niye anlamıyorlardı?*” (4) “*[Yoksa] kendisi mi anlatamıyordu?*” (Bu Nehir Bizim, s.68)

M5'te yer alan “yoksa” bağlacı yazarın daha önce söylediklerine ilişkin bir alternatif durum sunmaktadır. Bu ilişki “ya da” bağlacıyla da işaretlenmiştir:

M11. (1) “*Saatler geçiyor [ya da] (2) bana öyle geliyor.*” (Çitlembik, s.174)

M18. (1) “*Kentler, ulaşımın başlangıç, bitiş ve kesişme noktaları olmuştur [ya da] mevcut ulaşım sistemleri kentleri öyle olmaya taşımıştır.*” (Akıllı Ulaşım Sistemleri, s.232)

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Hatırlatıcı Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerde hatırlatıcı bağlaç kullanımının yer almadığı belirlenmiştir.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Çıkarımsal Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki çıkarımsal bağlaçlara ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünümüleri Tablo 21’de yer almaktadır:

Tablo 21.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Çıkarımsal Bağlaçlar

Metin	Çıkarımsallar	(f)
M1	-	0
M2	-	0
M3	-	0
M4	-	0

M5	demek ki	1
M6	-	0
M7	-	0
M8	-	0
M9	meğer	2
M10	-	0
M11	-	0
M12	-	0
M13	-	0
M14	-	0
M15	-	0
M16	-	0
M17	-	0
M18	-	0
TOPLAM	demek ki, meğer	3
GENEL TOPLAM		3

Tablo 21'e göre metinlerde toplam 3 çıkarımsal bağlacın yer aldığı gözlemlenmiştir. Metinlerde çıkarımsallık işaretleyen bağlaçlar "meğer" (f=2) ve "demek (ki)" (f=1) bağlaçlarıdır. (f=1). Kullanımı gözlemlenen çıkarımsallık bağlaçlarına ilişkin görünümeler ise şu şekildedir:

M5. (1) "*Haberlerin altındaki yazıda Sinan Bey'in adı geçiyordu.*" (2) "*Furkan hemen arkadaşlarını aradı.*" (3) "*Sinan Bey'in televizyonda haber müdürü olduğunu söyledi.*" (4) "*[Demek ki] onun için televizyoncular buradaydı.*" (Bu Nehir Bizim, s.72)

M9. (1) "*Daha birkaç gün öncesine kadar kendisine öfkeyle baktığım bekçi amcayı artık sevmeye başlamıştım.*" (2) "*[Meğer] onun bağıırıp çağırmaları boşuna değilmiş.*" (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s.138)

M5 ve M9'dan aktarılan bölümlerde "demek ki" ve "meğer" bağlaçları anlatıcının anlatı sonunda metnin daha önceki bölümlerinde aktarılan olay/durumlarla ilişkili olarak

gerçekleştirdiği çıkarımı belirginleştirmektedir. Her iki bağlaç da metindeki olay/durumların sonlandırıldığı ve anlatı sonuna geçildiği bölümlerde yer almaktadır. Bu anlamda “meğer” ve “demek” bağlaçları yazarın metindeki olay ve durumlar sonrasında ulaştığı bir kavrayışı işaretlemektedir.

Çıkarımsallığı işaretleyen bağlaçlardan biri olan “meğer” bağlacının M8 olarak işaretlenen “Boğaç Han” metninde ise anlatımı güçlendirme amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu yönüyle “meğer” bağlacı bir söyleyiş özelliği olarak değerlendirilmiştir:

M8. (1) “Üç kişi sağ yanında, üç kişi sol yanında demir zincir ile boğayı tutmuşlardı.”
 (2) “Gelip meydanın ortasına koyuverdiler.” (3) “[Meğer] Sultanım, Dirse Han’ın oğlancığı üç de kabile çocuğu meydanda aşık oynuyorlardı.” (Boğaç Han, s.118-119).

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Düzenleyici Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki düzenleyici bağlaçlara ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünümleri Tablo 22’de sunulmaktadır:

Tablo 22.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Düzenleyici Bağlaçlar

Metin	Açıklama (f)	Açıklama (f)	Düzeltilme (f)	Özetleme (f)	Konu Değişimi (f)	Gösterim (f)	Dikkati Odaklama (f)	Listeleme (f)								
M1	-	0	dolayısıyla	1	-	0	-	0	-	0	-	0				
M2	-	0	-	0	-	0	kısacası	1	da/de	1	-	0	-	0		
M3	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0		
M4	-	0	böylece	1	-	0	-	0	-	0	-	0	işte	3	-	0
M5	-	0	-	0	-	0	-	0	da/de	1	-	0	-	0	-	0
M6	-	0	-	0	-	0	-	0	da/de	4	-	0	-	0	-	0
M7	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M8																
M9	ve	1	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M10	-	0	-	0	-	0	-	0	o hâlde	1	-	0	-	0	-	0
M11	-	0	-	0	-	0	-	0	da/de	1	-	0	-	0	-	0

M12	-	0	böylece	1	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M13	-	0	-	0	-	0	-	0	işte	1	-	0	-	0	-	0
									işte	1						
M14	-	0	-	0	-	0	-	0	öyleyse	1	-	0	-	0	-	0
									peki	1						
M15	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M16	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
M17	yani	1	-	0	-	0	yani	1	-	0	-	0	ise	1	-	0
M18	yani	1	dolayısıyla	1	-	0	-	0	işte	1	-	0	-	0	-	0
									da/de,							
									daha							
TOPLAM	ve, yani	3	böylece, dolayısıyla	4	-	0	kısacası yani	2	sonra, işte, öyleyse, peki, şimdi	15	-	0	ise, işte	4	-	0
GENEL																
TOPLAM																

Tablo 22'ye göre metinlerde toplam 28 düzenleyici bağlaç kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Düzenleyici bağlaçlardan açıklama, açıklama, düzeltme, özetleme, konu değişimi ve dikkati odaklama amacıyla kullanılan bağlaçların yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre düzenleyici bağlaçlar arasında kullanım sıklığı en yüksek olan özellikler sırasıyla konu değişimi (f=15), dikkati odaklama (f=4), açıklama (f=4), açıklama (f=3) ve özetleme (f=2) şeklindedir. İncelenen metinlerde düzeltme ve listelemeye yönelik bağlaç kullanımına ise rastlanmamıştır.

İncelenen metinlerde düzenleyici bağlaç görünümülerinden en yoğun kullanımı olduğu gözlemlenen konu değişimi sağlama özelliği, konu sonlandırmakta veya metin birimleri/paragraflar arasında geçişi sağlamaktadır:

M14. (1) *“Ailemizde bizden önce dünyaya gelenler annemiz, babamız, dedemiz, ninemiz, amcamız, dayımız, teyzemiz oluyor.”* (2) *“Ailemizden olmayıp da bizden önce dünyaya gelenlerse büyüklerimiz oluyor.”*

(3) *“Biraz daha büyüdüğümüzde akrabalarımızın ve komşularımızın ilgisi ve sevgisiyle karşılaşırız.”* (4) *“Onlar da bizi çok sever ve gözetirler.”* (5) *“Bir ihtiyacımız olduğunda hep yanımızda olurlar.”* (6) *“[Sonra] okula gideriz.”* (7) *“Öğretmenlerimiz bizi sevgiyle eğitir.”* (8) *“İyi biri olmamız için gayret gösterir, fedakârlık yaparlar.”* (9) *“Üstelik büyüklerimiz bütün bu yaptıkları fedakârlıklar için bir karşılık da beklemezler.”*

(10) *“Bizlerin de değer bilen insanlar olarak üzerimizde bin bir emeği olan sevgili büyüklerimize saygı göstermesi gerekir.”* (11) *“Ayrıca elimizden geldiğince onların hizmetlerini görmeliyiz.”* (12) *“Büyüklerimiz, küçüklüğümüzde bizi nasıl koruyup gözettilerse biz de onlara öyle sevgi ve saygı duymalıyız.”* (13) *“Bir ihtiyaçları olduğunda hemen yardımlarına koşmalıyız.”* (14) *“Ancak bu şekilde onların bizim üzerimizdeki haklarını belki ödeyebiliriz.”*

(15) *“[Aslında] aynı ülkede yaşadığımız bütün vatandaşlarımızın bizim üzerimizde hakkı vardır.”* (...) (16) *“Nasıl mı?”* (17) *“Anlatalım.”* (18) *“Örneğin sofranızda yediğiniz peynir Van'dan gelmiştir.”* (19) *“Zeytin belki de Gemlik'teki bir zeytin bahçesinden...”* (20)

“Giydiğiniz palto belki Bursa’da üretilmiştir, tuttuğunuz kurşun kalem belki de Rize’den geliyordur.”

(21) *“[İşte] gördüğümüz gibi milletimizin her ferdi aslında diğer insanların hayatını kolaylaştırmak ve güzelleştirmek için çalışıp didiniyor.”* (22) *“Sizce her vatandaşımız saygıyı hak etmiyor mu?”* (23) *“Diğer insanların ürettiklerinden faydalanırken “Allah bunu yapandan, yapımına sebep olandan razı olsun.” dememiz gerekmez mi?”* (24) *“Elbette gerekir.”* (25) *“Öyleyse gelin bu ülkede yaşayan her insanın, her büyüğümüzün kıymetini bilelim.”* (...) (Büyüklerle Saygı, s.199-200).

M14’ten aktarılan bölümde konu değişimini işaretleyen “sonra” ve “aslında” olmak üzere iki bağlacın yer aldığı gözlemlenmiştir. Yazar, (6)’daki “sonra” bağlacı ile yeni ve alt bir konuya geçişini ve metnin bu bölümünde söyleyeceklerinin daha önce söylediklerinden farklı bir noktaya odaklanacağını işaretlemektedir. Metnin yüzey yapısında “sonra” bağlacı ile işaretlenen konu değişimi tümce dizileri arasında gerçekleşmektedir. (15)’te yer alan “aslında” bağlacı ise yazarın metinde yeni ve bir alt konuya geçtiğini bildirmekte ve konu değişimine ilişkin ipuçlarını sunmaktadır. Bu yönüyle “aslında” bağlacı ile konu değişimi sağlamak ve alt konulara geçişi belirginleştirmektedir.

(21)’de yer alan “işte” bağlacı ise okurun konunun sonlandırıldığına yönelik sezdirimlerini desteklemektedir. “İşte” bağlacının yer aldığı bölüm, metnin son birimi/paragrafı olmakla birlikte yazar bağlaçtan sonraki bölümde, metnin daha öncesinde söylediklerinin bir özetini sunarak konuyu sonlandıracağına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Ayrıca, “işte” bağlacı kendisinden önce gelen bölümleri içeren metin bağlamında değerlendirildiğinde (15)’ten sonra yazar, argümanını örnekler sunarak genişletmektedir. Sunduğu örneklerin ardından yazar, “işte” bağlacını kullanarak bu örneklerin bir tür açıklamasını sağlamaktadır. Bu yönüyle (21)’de yer alan “işte” bağlacı konu sonlandırma iletisi taşıdığı gibi ayrıca yazarın daha önce örneklerle desteklediği argümanlarını genelleyerek sunacağını bildirmekte ve metin birimleri/paragrafları arasındaki geçişi işaretleyerek metnin son bölümüne geldiğini sezdirmektedir.

İncelenen metinlerde “işte” bağlacının tümce sonu konumunun konuşucunun konuyu sonlandırmaya yönelik isteğini ve olumsuz tutumunu işaretlediği saptanmıştır. M13’ten aktarılan bölümde metindeki köylü, kurdun sorusunu yanıtlamaya ilişkin olumsuz tutumu “işte” bağlacının kullanımı ile işaretlenmektedir:

M13. (1) –“*Bu koskoca hayvan, bu küçük çuvala nasıl sığıdı, önce onu söyleyin bana.*” (2) –“*Sığıdı [işte], demiş köylü.*” (İyiliğin Değerini Bilen Kim?, s.194).

Konu sonlandırma özelliğine yönelik kullanımlardan biri de “sonuç olarak” bağlacında gözlemlenmektedir. M12’den aktarılan bölümde yer alan “sonuç olarak” bağlacı hem konuyu sonlandırma hem de özetleme amacıyla kullanılan bir bağlaçtır:

M12. (1) “*Spor yapmanın yararları yaşamın hemen her alanında görülür.* (2) “*Fiziksel olarak hareketli olan, dengeli beslenen, düzenli uyuyan biri sağlıklı olmak için gerekenlere sahiptir.*” (3) “*Spor yaptıkça organların işleyişini sağlayan sistemler, farklı özellikler kazanır.*” (4) “*Kalp-damar sistemi gelişir, kasların dayanıklılığı ve gücü artar, eklemler esneklik kazanır.*” (5) “*[Sonuç olarak] tüm beden sağlığı gelişir.*” (Spor ve Bedenimiz, s.178)

Metinlerde yer aldığı gözlemlenen özetleme bağlaçlarından diğeri ise “yani” bağlacıdır. “Yani” bağlacının özetleme ile birlikte açıklama sunma ve açıklama yapmaya yönelik görünümünün olduğu belirlenmiştir:

M17. (1) “*Sosyal medyanın insan hayatına çok fazla girdiğini vurgulayan Ercan, şöyle konuştu: "Sosyal medyada bir şey paylaştıklarında insanlar hemen 'Kaç beğeni oldu, kaç kişi gördü?' diye bakıyor.*” (2) “*Sosyal medyada beğenilme kullanıcıları mutlu ediyor.*” (3) “*Beğenilmeme ile karşılaşan kullanıcılarda ise psikolojik sorunlar ortaya çıkıyor.*” (4) “*Sosyal medyada beğenilmeme psikolojiyi bozuyor.*” (5) “*Bu tamamen istatistiklerle yaşar hâle getiriyor bizi.* (6) “*[Yani] hayatımızın her alanında sayılar var artık.*” (7) “*Sayılarla yaşıyoruz.*” (Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor, s.225)

M17’deki (1), (2), (3) ve (4)’te “sosyal medya beğenisi” kavramına odaklanılmaktadır. Yazar “sosyal medya beğenilerini” (5) ile aktarılan bölümde genelleyerek ve soyutlayarak anlamsal olarak üst kategoride “istatistik” olarak ifade etmektedir. Daha sonrasında gelen (6)’daki “yani” bağlacı ise anlamsal olarak herhangi bir değişim yapmadan açıklamakta ve

okur için somutlaştırmaktadır. Bu anlamda yazar “istatistikle yaşıyor” olmayı “sayılarla yaşamak” olarak somutlaştırmaktadır. Yazar, ayrıca metnin daha önceki bölümlerinde (1), (2), (3) ve (4) ile aktarılan “sosyal medya beğeni oranının kullanıcılar üzerindeki etkisine” ilişkin sunduğu detaylandırmaya yönelik metin bölümlerini de “yani” bağlacını kullanarak özetlemektedir. Benzer bir görünüm M18’de de yer almaktadır:

M18. (1) “*Ulaşım sisteminin kendisi rahat, emniyetli, hızlı, seri bir şekilde ulaşımı sağlamalıdır.*” (2) “*Ulaşım sistemleri arasında transfer kolaylığı olabilmelidir.*” (3) “*Ulaşım sistemlerinde insana düşen yükü hafifletmek için bilişim imkânlarından yararlanmak [yani] bilgisayar sistemlerine yaptırılacak iletişim ve hesaplama işlerinin yükünü insanın omuzlarından kaldırmak gerekir.*” (Akıllı Ulaşım Sistemleri, s.232)

M18’de (3)’teki “yani” bağlacı tümce ortası konumu ile metindeki iki birim arasında açıklama yapmak üzere kullanılmaktadır. Yazar, “bilişim imkânları” olarak sunduğu kavramı “yani” bağlacından sonra “bilgisayar sistemleriyle yapılan işlem yükünü kaldırma” olarak okurun zihninde somutlaştırmakta, dolayısıyla daha önce metinde aktarmış olduklarını açıklamaktadır.

Düzenleyici bağlaçlardan biri olan “kısacası” bağlacı yazarın söylediklerini özetleyeceğine ilişkin okura ipuçları sunmaktadır. İncelenen metinlerde bu türden kullanımlar gözlemlenmiştir:

M2. (1) “*Anadolu’nun geleneksel konukseverliği üzerinde duralım isterseniz.*” (2) “*Bu konukseverliğin kökleri tarihin derinliklerine iner.*” (3) “*Türklerin kendi ülkelerine ve şehirlerine, köyelerine, kasabalarına gelen yabancılara, gariplere, kimsesizlere, yolculara karşı insanca, dostça davranışları, [kısacası] konukseverlikleri çok eskidir.*” (Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir, s.23)

M2’den aktarılan bölümde “kısacası” bağlacı ile yazar, ilgili bölümde sıraladıklarının bir tür genellemesini sunarak özetlemektedir.

Düzenleyici bağlaçlardan biri olan “ise” genellikle metnin bölümleri arasında herhangi bir konu değişimi yapmadan okurun dikkatini metindeki farklı bir duruma yönlendirmekte ve yazarın metnin konusuna ek olarak aktaracaklarını belirginleştirmektedir:

M17. (1) “Sosyal medyanın insan hayatına çok fazla girdiğini vurgulayan Ercan, şöyle konuştu: “Sosyal medyada bir şey paylaştıklarında insanlar hemen ‘Kaç beğeni oldu, kaç kişi gördü?’ diye bakıyor.” (2) “Sosyal medyada beğenilme kullanıcıları mutlu ediyor.” (3) “Beğenilmeme ile karşılaşan kullanıcılarda [ise] psikolojik sorunlar ortaya çıkıyor”. (4) Sosyal medyada beğenilmeme psikolojiyi bozuyor.” (Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor, s.225)

(2)’de yazar “sosyal medyada beğenisi yüksek olan kişilere” ilişkin saptamalarını aktarmakta, ardından “ise” bağlacı ile “sosyal medyada beğenisi yüksek olmayan kişilere” yönelik açıklamalarda bulunmaktadır. Bu yönüyle (2)’deki “ise” bağlacı okurun dikkatini iki farklı kavram arasından (beğenilme-beğenilmeme) diğerine yönlendirmektedir.

Dikkati odaklama özelliği, konu değişimini belirginleştiren “işte” bağlacıyla da sağlanmaktadır. İncelenen metinlerde “işte” bağlacının etkileşimsel düzeyde bir ilişki kurduğu ve okurun dikkatini anlatıdaki yer olay ve durumlara çekmek, dikkatini sürdürmek ve anlatsal gerginliği sağlamak amacıyla görünüm sunduğu belirlenmiştir:

M4. (1) “Müthiş bir heyecan ve endişe vardı”. (2) “Ya Nusrat, düşman gemilerince fark edilirse?” (3) “[İşte], tam anlamıyla felaket olurdu.” (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

M4. (1) “Heyecan içinde son hızla ilerleyen Nusrat Gemisi’nin yakınlarında bir karartı belirdi.” (2) “Muhtemelen bu düşman zırhlıydı ve devriyedeydi.” (3) “[İşte], her şeyin bittiği an gelmişti.” (4) “Sönmüş olan projektörlerini yakarak denizi taramaya başladı.” (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

M4’te “işte” bağlacı okurun dikkatini anlatı olaylarına odaklamakta ve anlatsal gerginliği desteklemektedir. M4’ten aktarılan bölümde “işte” bağlacı anlatı zamanını odaklamakta ve metindeki zamansal gönderimleri belirginleştirmektedir. “İşte” bağlacının zamansal aralığı işaretlediği ve okurun dikkatini çeşitli zamansallık bildiren çeşitli belirteç veya bağlaçlarla işaretlenen zamansal aralıkta gerçekleşen olaya yönlendirdiği de gözlemlenmiştir:

M4. “(1) *Heyecan ve korkunun birbirine karıştığı bir duygu tüm bedenleri sarmıştı.* (2) *Bu ışık silindiri bir kama gibi Nusrat’ın bağına saplandı saplanacak beklerken [işte] tam bu sırada bir mucize yaşandı.*” (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

M4'teki “işte” bağlacı “tam bu sırada” ile işaretlenen zamansal çerçeveyi belirginleştirmekte ve gösterimsel bir ilişki de kurmaktadır.

Düzenleyici bağlaçlar arasında yer alan “dolayısıyla” bağlacının açıklama yapma amacıyla kullandığı gözlemlenmiştir:

M18. (1) “*Son yıllarda ulaşım altyapılarında ve kentlerimizde olan gelişmeler, kendimizi dünya ile kıyasladığımız zaman ne denli büyük bir gelişme göstermekte olduğumuza işaret etmektedir.*” (2) “*[Dolayısıyla] ülkemiz artık birçok konuda olduğu gibi ulaşım sistemlerinde ve akıllı ulaşım konusunda da alıcı ülke yerine verici ülke, dünyaya katma değer yaratan ülke konumuna geçmiştir.*” (Akıllı Ulaşım Sistemleri, s.232)

M18'de “dolayısıyla” bağlacı ile bağlanan (2), (1)'e yeni bilgi eklemeyen, eski bilgi yapısını sürdürmekte ve (1)'in açıklamasını sunmaktadır. “Dolayısıyla” bağlacının açıklama sunma amacıyla kullanımı M1'de de gözlemlenmektedir, ancak burada M18'de olduğu gibi ardıl önermeler arasında değil, metnin farklı bölümleriyle bağlantı kurduğu izlenmiştir:

M1. “(1) *Bu uzatılarak pek bir ahenkle söylenen “güle güleee”ler sinirime dokunuyor benim.*” (2) “*Tamam” kısmı da sinirime dokunuyor aslına bakarsanız, “görüşürüz” kısmı da ama ille de ille de o “güle güleeeee”ler...”* (3) “*Kendi evimde oturup dururken nereye gönderiliyorum, bir bilsem!”*

(4) “*Geçenlerde bize uğradığında bu arkadaşlardan birini, punduna getirip şakayla karışık söyledim bunu: “Telefonu eden, [dolayısıyla] ‘gelen’ sensin.” dedim.*” (Hoşça Kalın, Güle Güle, s.17)

M1'de (4)'te yer alan “dolayısıyla” bağlacı “telefonu eden” ve “gelen” öğeleri arasında bir tür açıklama ilişkisi kurmakta ve bu açıklama metin önceki bölümleriyle bağlantılı olarak sunulmaktadır. Yazar (1), (2) ve (3)'te “güle güle” denmesine yönelik tutumunu aktarmakta, (3)'te ise bu durumun nedenini aktarmaktadır. (4)'te yer alan “dolayısıyla” bağlacı (3) ile ilişkilendirilmekte ve “gelen kişinin neden güle güle demeyeceğine” yönelik nedensellik ilişkisi

bu iki bölüm arasında kurulmaktadır. Bu anlamda “dolayısıyla” bağlacı yazarın metnin daha önceki bölümlerinde okura sunduğu nedeni, metindeki bir olayla desteklemekte; metnin alt konularından biri olan “güle güle” ifadesinin kullanımına yönelik tutumunu belirginleştirmektedir.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerdeki Detaylandırıcı Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki detaylandırıcı bağlaçlara ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünümleri Tablo 23’te gösterilmektedir:

Tablo 23.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Detaylandırıcı Bağlaçlar

Metin	Genişletme	(f)	Örnekleme	(f)
M1	-	0	-	0
M2	-	0	-	0
M3	-	0	-	0
M4	-	0	-	0
M5	-	0	-	0
M6	özellekle	1	-	0
M7	özellekle	1	-	0
M8	-	0	-	0
M9	-	0	-	0
M10	-	0	-	0
M11	-	0	-	0
M12	-	0	-	0
M13	-	0	-	0
M14	-	0	örneğin	1
M15	-	0	-	0
M16	-	0	-	0
M17	-	0	-	0

M18	-	0	-	0
TOPLAM	özellekle	2	örneğin	1
GENEL TOPLAM		3		

Tablo 23'e göre incelenen metinlerde toplam 3 detaylandırıcı bağlaç kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Detaylandırıcı bağlaçların genişletme ve örneklendirmeye yönelik kullanımların olduğu saptanmıştır. Buna göre detaylandırıcı bağlaçlar arasında kullanım sıklığı en yüksek olan genişletme bağlaçları iken (f=2) bu sırayı örneklendirme bağlaçları (f=1) takip etmektedir. Genişletme bağlaçlarında yalnızca "özellekle" bağlacının, örneklendirme bağlaçlarında ise "örneğin" bağlacının kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Metinlerdeki detaylandırıcı bağlaçlardan genişletme amacıyla kullanılan bağlaç görünümleri şu şekildedir:

M6. (1) "Yer altından çıkarılan değerli taşlar da Okland'ın ticari yaşamında önemli yer tutuyor." (2) "Ama onlar da pahalı." (3) "[Özellikle] yeşim taşı çok ünlü." (Okland Adası, s.89)

M7. (1) "Babam kardeşime destek olmam için cesur ve sabırlı davranmam gerektiğini söylüyordu." (2) "Ona deneyeceğimi söyledim". (3) "Çünkü bu o kadar da kolay değildi." (4) "[Özellikle] de babam bazı artçı şokların olabileceğini söyledikten sonra..." (Deprem, s.87)

M6 ve M7'de gösterilen metin bölümlerinde gözlemlendiği üzere her iki metinde de yazar "özellekle" bağlacını kullanarak söylediklerini genişletme ve daha özel durumlar sunarak daha önce metinde aktarmış olduklarını desteklemektedir.

Metinlerde detaylandırıcı amacıyla kullanılan bağlaçlara yönelik görünümler ise şu şekildedir:

M14. (1) "Aslında aynı ülkede yaşadığımız bütün vatandaşlarımızın bizim üzerimizde hakkı vardır." (2) "Nasıl mı?" (3) "Anlatalım." (4) "[Örneğin] sofranızda yediğiniz peynir Van'dan gelmiştir. (5) Zeytin belki de Gemlik'teki bir zeytin bahçesinden..." (6) "Giydiğiniz palto belki Bursa'da üretilmiştir, tuttuğunuz kurşun kalem belki de Rize'den

geliyordur.” (7) “Kim bilir yemeğinizdeki yağ Edirne’de, bastığınız halı Mardin’de üretilmiştir.”

(8) “Hoş kokulu parfümünüzün gülü Isparta’dan...” (Büyükler Saygı, s.200)

M14’te (4)’teki “örneğin” bağlacı ile yazar (1) ile sunduğu argümanı örneklendirmektedir. (4) ile argümanını örneklendirmeye başlayan yazar metnin sonrasındaki (5), (6), (7) ve (8) tümceleri ile (1) ile aktarılan argümanını desteklemeye devam etmektedir.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerdeki Doğrulamayı Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki doğrulamayı bağlaçlara ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünüşleri Tablo 24’te yer almaktadır:

Tablo 24.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Doğrulamayı Bağlaçlar

Metin	Doğrulamayı Bağlaçlar	(f)
M1	-	0
M2	-	0
M3	-	0
M4	-	0
M5	-	0
M6	zaten	1
M7	-	0
M8	-	0
M9	-	0
M10	-	0
M11	-	0
M12	-	0
M13	-	0
M14	-	0
M15	-	0
M16	-	0
M17	-	0

M18	-	0
TOPLAM	zaten	1
GENEL TOPLAM		1

Tablo 24 incelendiğinde ders kitabında yer alan metinlerde toplam 1 doğrulayıcı bağlaç kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. “Zaten” bağlacının doğrulama amacıyla kullanımı ise şu şekildedir:

M6. (1) “Kent içinde adım başı park bulunuyor.” (2) “Ada [zaten] başlı başına park.”
(Okland Adası, s.79)

M6’da (2)’de yer alan “zaten” bağlacı (1)’i doğrulama ve bir önce aktardığını destekleme amacıyla kullanılmaktadır. Bu yönüyle “zaten” bağlacı, yazarın metnin bir bölümünde söylediklerini desteklemekte ve anlamsal olarak geçerli kılmaktadır.

5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerdeki Yardımcı Bağlaçlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen metinlerdeki yardımcı bağlaçlara ilişkin sıklık ve çeşitlilik görünümleri Tablo 25’te sunulmaktadır:

Tablo 25.

5. Sınıf Ders Kitabı Metinlerindeki Yardımcı Bağlaçlar

Metin	Uzlaşma	(f)	Şüphe Belirtenler	(f)
M1	-	0	-	0
M2	-	0	-	0
M3	-	0	-	0
M4	-	0	ya	1
M5	-	0	-	0
M6	-	0	-	0
M7	-	0	-	0
M8	-	0	-	0
M9	-	0	-	0
M10	-	0	yoksa	1

M11	-	0	-	0
M12	-	0	-	0
M13	-	0	-	0
M14	-	0	-	0
M15	-	0	-	0
M16	-	0	-	0
M17	-	0	-	0
M18	-	0	-	0
TOPLAM	-	0	ya, yoksa	2
GENEL TOPLAM			2	

Tablo 25'e göre ders kitabında yer alan metinlerde toplam 2 yardımcı bağlaç kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Metinlerde yer aldığı gözlemlenen "ya" ve "yoksa" bağlaçlarının şüphe belirtme amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yardımcı bağlaçlardan uzlaşma belirtme amacıyla kullanılan bir bağlaca rastlanmamıştır. Metinlerdeki yer aldığı izlenen yardımcı bağlaçların görünüşleri ise şu şekildedir:

M4. (1) "Müthiş bir heyecan ve endişe vardı." (2) "[Ya] Nusrat, düşman gemilerince fark edilirse?" (3) "İşte, tam anlamıyla felaket olurdu." (6 Mart 1915 Gecesi, s.53)

M10. (1) "Boynuna ne oldu köpek kardeş [yoksa] kavga mı ettin?" (Özgürlük, s.150)

M4'teki "ya" bağlacı şüphe belirtme amacıyla kullanılmıştır. Metinde yazarın aktarmakta olduğu anlatı olayının gelişimi geminin fark edilmesine ilişkin yazarın olası varsayımı ve bu varsayımsallığın sonucu (felaket) ile sürdürülmektedir. Burada "ya" bağlacı ile işaretlenen şüpheli tutum, yazarın anlatıda okurun metinle etkileşimini güçlendiren üstsöylemsel düzenlemelerden biri olarak da gözlemlenmektedir. Ancak M10'da böyle bir durum gözlenmemekle birlikte "yoksa" bağlacı çıkarımsal bir süreci de işaretlemektedir. Buna göre kurt, köpeğin yarasını gördüğünde yaraya ilişkin çıkarımsal bir bağlantı kurmakta ve buna ilişkin tutumunu metin yüzeyinde soru biçimiyle kodlanan "yoksa" bağlacı ile aktarmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen metinlerde ayrıca birden fazla özellik/işlevle kullanılan bağlaçların yer aldığı saptanmıştır. Bağlaçlara yönelik bu görünümeler şu şekildedir:

Tablo 26.

Metinlerdeki Bağlaçların Çok İşlevli Görünümleri

Bağlaç	Özellik / İşlev
ama	Beklentinin Olumsuzlanması
	Zıtlık
	Çelişki Bildirimi
böylece	Açıklama
	Özetleme
	Konu Sonlandırma
çünkü	Nedenseller
	Çıkarımsallar
da/de	Odaklama
	Basit Ekleme
	Güçlendirme
	Konu Sürekliliği ve Vurgulama
	Konu Değişimi
	Karşılaştırma/Benzerlik
	Karşılaştırma Benzemezlik
Sıralama	
daha sonra	Zamansallar / Zamansal Sonralık
	Konu Değişimi

	Konu Değişimi
sonuç olarak	Özetleme
	Zamansallar / Eşzamansallar
şimdi	Konu Değişimi
	Açıklama
	Nedensellik
	Basit Ekleme
ve	Konu Sürekliliği ve Vurgulama
	Odaklama
	Zamansallık
	Açıklama
yani	Açıklama
	Özetleme
	Şüphe Belirtme
yoksa	Seçenek Sunma

Tablo 26'ya göre bir bağlacın anlamsal ve kullanımsal olarak birden fazla özellik üstlendiği gözlemlenmektedir. Buna göre nedensellik bağlacı olan “çünkü” bağlacı aynı zamanda çıkarımsallık ilişkisini belirginleştirmekte, ekleyici bağlaçlardan biri olan “da” bağlacı sıralama amacıyla kullanılabilir. Ekleyici bağlaçlardan diğeri olan “ve” bağlacı ise açıklama yapma, nedensellik ilişkisini belirginleştirme, konu sürekliliğini sağlama ve zamansal sıralılığı işaretleme gibi farklı özelliklerle görünüm sunmaktadır. Benzer şekilde zamansallık bağlaçları olan “daha sonra” ve “şimdi” bağlaçlarının metinde konu değişimini işaretledikleri de belirlenmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 69 okuduğunu anlama etkinliğinden Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı aracılığıyla elde edilen veriler bu bölümde tablolar halinde sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Puanlama anahtarına göre incelenen her etkinliğin anahtarın her bir boyutlardan aldığı puan, toplam puanları, ortalama ve düzeylerini gösteren tablo çalışmanın eklerinde yer almaktadır (EK2). Tablo 27 ders kitabında yer alan tüm etkinliklerin anahtarın tüm boyutlarından aldığı ortalama puanı ve bağlaçların etkinliklerde temsil edilme düzeyini göstermektedir:

Tablo 27.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin DPA Boyutlarından Aldıkları Genel Puan Ortalamaları ve Düzeyleri

Sıra	Boyut	\bar{x} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
1	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	1.03	Düşük
2	Metin yapısını belirginleştirme	1.01	Düşük
3	Önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	1.29	Düşük
4	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	1.00	Düşük
5	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya	1.00	Düşük

	geçiş, konu sonlandırma)			
	belirginleştirme			
6	Çıkarım	süreçlerini	1.03	Düşük
	destekleme			
7	Metindeki	karşıt	1.06	Düşük
	fikir/önergeleri			
	belirginleştirme			
	GENEL ORTALAMA		1.06	Düşük

* $1.00 \leq \bar{X} \leq 1.60$ =Düşük, $1.61 \leq \bar{X} \leq 2.40$ =Orta, $2.40 \leq \bar{X} \leq 3.00$ =Yüksek

Tablo 27’de ders kitabında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin her birinin anahtarın ilgili boyutlarından aldığı puanların aritmetik ortalaması ve ortalama puanı temsil eden düzeyler yer almaktadır. Buna göre etkinliklerin “yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme” puan ortalaması ($\bar{X} = 1.03$), “metin yapısını belirginleştirme” boyutundaki puan ortalaması ($\bar{X} = 1.01$), “önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme” puan ortalaması ($\bar{X} = 1.29$), “metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme” ve “metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimini belirginleştirme” boyutlarından aldıkları puan ortalaması ($\bar{X} = 1.00$), “çıkartım süreçlerini destekleme” puan ortalaması ($\bar{X} = 1.03$) ve son olarak “metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme” boyuttan aldıkları puan ($\bar{X} = 1.06$) şeklindedir. Etkinliklerin her bir boyuttan aldıkları puanların genel ortalama puanı ise ($\bar{X} = 1.06$) olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle boyutlardan “önergeler arasındaki ilişkilerin belirginleştirme” boyutunun en yüksek puan ortalamasına, “yardımcı fikirleri belirginleştirme” ve “metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimini belirginleştirme” boyutlarının ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Boyutların her birinin ortalama değerleri, temsil ettikleri düzey açısından değerlendirildiğinde ise her bir boyutun “düşük” düzey aralığını yansıttığı belirlenmiştir. Bu durum, bağlaçların metinsel işlevleri çerçevesinde okuduğunu anlama etkinliklerinde ipucu olarak kullanımında yeterli olmadığını göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen 69 okuduğunu anlama etkinliğinden 11 etkinlik 9 ila 11 aralığında puan almışken, 58 etkinlik anahtarın her bir boyutundan 1 puan alarak toplamda 7 puan almıştır. Buna göre, dereceli puanlama anahtarına göre puanlanan etkinlikler arasında en yüksek puanın 11 ($\bar{X} = 2.00$), en düşük puanın ise 7 ($\bar{X} = 1.00$) olduğu belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen etkinliklerin her bir boyuttaki görünüşleri çalışmanın bu bölümünde açıklanmakta ve etkinliklerle örneklendirilmektedir. Ayrıca, incelenen etkinliklerden her bir etkinlik dereceli puanlama anahtarının çeşitli boyutlarından farklı puanlar aldığı için bir etkinlik birden fazla boyutta örneklendirilmiştir. Örneklendirilen etkinlikler bağlı oldukları metinlerin kodlarıyla birlikte incelenen toplam etkinlik sırasının sayısı izlenerek “M1.E1, M2.E6, M.18. E67...” şeklinde kodlanarak sunulmaktadır.

Yazarın İletişimsel Niyetini ve Tutumunu Belirginleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarının “yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunu belirginleştirme” boyutundan aldıkları puanların sıklık, yüzde, genel ortalaması ve düzeyleri Tablo 28’de yer almaktadır:

Tablo 28.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Yazarın İletişimsel Niyetini ve Tutumunu Belirginleştirme” Boyutuna Göre Dağılımı

Boyut	İlişkili değil		Kısmen ilişkili		İlişkili		\bar{X}	Düzyey
	(1)		(2)		(3)			
	(f)	%	(f)	%	(f)	%		
Yazarın amacını/ iletişimsel niyetini belirginleştirme	67	97,2	2	2,98	0	0	1.03	Düşük

* $1.00 \leq \bar{X} \leq 1.60$ =Düşük, $1.61 \leq \bar{X} \leq 2.40$ =Orta, $2.40 \leq \bar{X} \leq 3.00$ =Yüksek

Tablo 28’e göre incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinden 2 etkinlik (%2,98) “yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunu belirginleştirme” boyutunda “Kısmen ilişkili” olarak

değerlendirilmiştir. İlgili boyuttan alınan en yüksek puan 2, en düşük puan ise 1'dir. Bağlaçların yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunu belirginleştirmede doğrudan bu amaçla yer almasa da ipucu olarak kullanıldığı ve "Kısmen ilişkili" olarak işaretlendiği etkinlikler (E3, E23) şu şekildedir:

M1.E3. "Hoşça Kalın Güle Güle" metninden alınan aşağıdaki bölümü okuyunuz.

Daha sonra dikkat ettim, yerli dizilerde [de] oluyor böyle konuşmalar. "Baba Evi"nde Uzun Şevki gelmiş, yeni tutulan evin badanasına yardım etmiştir. Şevki giderken "Hoşça kalın!" der, evin küçük kızı Bilge karşılık verir.

a) Yazar kendini fikrini açıklarken yerli diziyi niçin örnek göstermiştir?

b) Bu diziyi örnek vermesinin parçaya nasıl bir katkısı olmuştur?" (s.20)

E3'te "a" ve "b" maddelerinde yer alan sorular temelde yukarıda da işaretlendiği üzere "de" bağlacının sağladığı benzetme ilişkisi ile ilgilidir. İlgili metin bölümündeki "de" bağlacı iki durum arasında benzerlik ilişkisi kurarak yazarın konuya ilişkin sunduğu örnekleri genişletmekte ve yazarın metin boyunca aktardığı gözlemleri doğrulama amacıyla kurduğu bir benzerlik ilişkisini işaretlemektedir. Etkinlikte sunulan ilgili metin bölümünde "de" bağlacı metin yüzeyinden silindiğinde aynı ilişki kurulamamakta, aksine bu durumun yalnızca "yerli dizilerde gözlemlenen bir özellik" olduğu çıkarılmaktadır. Dolayısıyla "de" bağlacının işaretlediği karşılaştırma/benzerlik ilişkisinin çözümlenmesinde bu bağlaç ipucu olarak yer almaktadır.

E23'te yer alan "ancak" ve "öyle ki" bağlaçları da benzer şekilde yazarın iletişimsel niyetini ve aktardıklarına ilişkin tutumunu belirginleştirmektedir.

M6.E23. "Aşağıdaki paragrafta koyu renkle yazılan kelimelere dikkat ederek okuyunuz.

*"Rehber, bu kadar derin bir koyu görüp görmediğimizi soruyor. Ben hemen Haliç'i anımsıyorum. **Ancak** bu koyun karaya sokuluşu Haliç'ten çok farklı. Hem daha derin hem de kıyıları dantel gibi oyulmuş. **Öyle ki** kimi yerde şaşırtıcı kıvrımlar yaparak daralıyor."*

Koyu renkle yazılan kelimeler, cümleler arası geçişte cümleye nasıl bir özellik katmıştır? Anlamda ne gibi farklılıklar oluşturmuştur? Açıklayınız." (s.83)

E23 okuduğunu anlama etkinliklerinde yer alan ve programda “bağlantı ve geçiş ifadeleri” olarak sunulan bağlaçlara yönelik bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. E23’te sunulan örnek metinde yer alan “ancak” bağlacı yazarın iki durumu karşılaştırma amacıyla kullandığı bir karşıtsallık bağlacıdır. Kendisinden sonraki tümcede bulunan “öyle ki” bağlacı ise yazarın söylediklerini genişlettiğini ve karşılaştırdığı iki durum arasındaki farklılığı örneklediğini işaret etmektedir. Bu yönüyle “ancak” bağlacı karşılaştırma metin yapısını işaretlemekle birlikte yazarın karşılaştırdığı iki duruma yönelik tutumunu da belirginleştirmektedir. E23, anahtarın bu boyutundan 2 puan almıştır.

Metin Yapısını Belirginleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarının “metin yapısını belirginleştirme” boyutundan aldıkları puanların sıklık, yüzde, genel ortalaması ve düzeyleri Tablo 29’da yer almaktadır:

Tablo 29.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Metin Yapısını Belirginleştirme” Boyutuna Göre Dağılımı

Boyut	İlişkili değil		Kısmen ilişkili		İlişkili		X	Düzy
	(1)		(2)		(3)			
	(f)	%	(f)	%	(f)	%		
Metin yapısını belirginleştirme	68	98,6	1	1,44	0	0	1.01	Düşük

* $1.00 \leq \bar{X} \leq 1.60$ =Düşük, $1.61 \leq \bar{X} \leq 2.40$ =Orta, $2.40 \leq \bar{X} \leq 3.00$ =Yüksek

Tablo 29’a göre incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinden 1 etkinlik (%1,44) “metin yapısını belirginleştirme” boyutunda “Kısmen ilişkili” olarak değerlendirilmiştir. İlgili boyuttan alınan en yüksek puan 2, en düşük puan ise 1’dir. Bağlaçların metin yapısını belirginleştirmede doğrudan bu amaçla yer almasa da ipucu olarak yer aldığı ve “Kısmen ilişkili” olarak işaretlendiği etkinlik (E23) ise şu şekildedir:

M6.E23. “Aşağıdaki paragrafta koyu renkle yazılan kelimelere dikkat ederek okuyunuz.

“Rehber, bu kadar derin bir koy görüp görmediğimizi soruyor. Ben hemen Haliç’i anımsıyorum. **Ancak** bu koyun karaya sokuluşu Haliç’ten çok farklı. Hem daha derin hem de kıyılar dantel gibi oyulmuş. **Öyle ki** kimi yerde şaşırtıcı kıvrımlar yaparak daralıyor.”

Koyu renkle yazılan kelimeler, cümleler arası geçişte cümleye nasıl bir özellik katmıştır? Anlamda ne gibi farklılıklar oluşturmuştur? Açıklayınız.” (s.83)

E23 etkinliğinde sunulan örnek metinde yer alan “ancak” bağlacı yazarın iki durumu karşılaştırma amacıyla kullandığı bir karşıtallık bağlacıdır. Yazarın bahsetmekte olduğu koy ile Haliç koyunu karşılaştırdığı ve iki koy arasındaki farklılığı/benzemezliği “ancak” bağlacıyla belirginleştirdiği gözlemlenmektedir. Bu yönüyle metinde yer alan “ancak” bağlacı karşılaştırma metin yapısını çözümlenmeye yönelik ipucu sunmaktadır. E23 anahtarın bu boyutundan 2 puan almıştır.

Önermeler Arasındaki İlişkileri Belirginleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarının “önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme” boyutundan aldıkları puanların sıklık, yüzde, genel ortalaması ve düzeyleri Tablo 30’da yer almaktadır:

Tablo 30.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Önermeler Arasındaki İlişkileri Belirginleştirme”

Boyutuna Göre Dağılımı

Boyut	İlişkili değil		Kısmen ilişkili		İlişkili		X̄	Düzyey
	(1)		(2)		(3)			
	(f)	%	(f)	%	(f)	%		
Önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	59	85,5	0	0	10	14,4	1.29	Düşük

* $1.00 \leq \bar{X} \leq 1.60$ =Düşük, $1.61 \leq \bar{X} \leq 2.40$ =Orta, $2.40 \leq \bar{X} \leq 3.00$ =Yüksek

Tablo 30’a göre incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinden 10 etkinlik (%14,4) “önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme” boyutunda “İlişkili” olarak değerlendirilmiştir. İlgili boyuttan alınan en yüksek puan 3, en düşük puan ise 1’dir. Bağlaçların önermeler

arasındaki ilişkileri belirginleştirmede ipucu olarak kullanıldığı ve “İlişkili” olarak işaretlendiği etkinlik (E13, E23, E27, E28, E35, E45, E58, E59, E68, E69) örnekleri ise şu şekildedir:

M4.E13. “Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Soruları cevaplayınız.

(...)

3) *Eğer Nusrat Gemisi’ni odaklayarak tararsa her şey bitecekti.*

(...)

b) *Hangi cümlede bir işin olması başka bir işin olmasına bağlıdır?” (s.56)*

E13’te Etkinlikte yer alan ve çözümlenmesi beklenen koşulsallık ilişkisi metin yüzeyinde “eğer” bağlacıyla işaretlenmektedir. Bu anlamda etkinlikte sunulan tümcedeki “eğer” bağlacı etkinlikte beklenen koşulsallık ilişkisinin çözümlenmesi için (*Hangi cümlede bir işin olması başka bir işin olmasına bağlıdır?*) ipucu sunmaktadır. E13’te önermeler arasındaki koşulsallık ilişkisinin belirginleştirilmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanıldığı için ilgili etkinlik anahtarın bu boyutundan 3 puan almıştır.

M7.E28. “Aşağıdaki cümleler neden-sonuç bildirmektedir. Cümlelerin neden-sonuç bölümlerini yazınız.

Japonya’da çok fazla deprem oluyor bunun için sık sık deprem tatbikatları yapardık.

Neden:

Sonuç:

Bu tatbikatlar bana hep sıkıcı gelirdi çünkü Kobe çok sağlam ve güzel bir şehir.”

Neden:

Sonuç: (s.90)

E28’de metinden aktarılan ve aralarında nedensellik ilişkisi bulunan beş tümce örneği yer almaktadır. Etkinliğin yönergesi incelendiğinde ise aralarında nedensellik ilişkisi bulunan tümcelerin neden ve sonuç bölümlerinin yazılması beklenmektedir. Etkinliğin bağlı olduğu metinden örneklendirilen diğer tümcelerde yer alan “çünkü” ve “için” bağlaçları ile “-diğimdan” ulaç eki nedensellik ilişkilerini metin yüzeyinde kodlamakta ve bu ilişkilerin çözümlenmesine yönelik ipucu sunmaktadır. E28’de bağlaçlar önermeler arasındaki

ilişkileri belirginleştirmede ipucu olarak kullanıldığı için ana ilgili etkinlik anahtarın bu boyutundan 3 puan almıştır.

M15.E58. “Aşağıdaki cümleleri koyu renkte yazılan kelimelere dikkat ederek okuyunuz. Koyu yazılan kelimenin düşüncenin yönünü değiştirip değiştirmedini tartışınız. Soruları cevaplayınız.

*Münevver teyzenin haberi yok **ama** beraber bekliyoruz postacıyı.*

*Kendisi de inanmıştı belki **ama** Münevver teyzeye mektup vardı.*

a) *Bu kelime düşüncenin akışını değiştirmiş midir? Açıklayınız.*

b) *Koyu yazılan kelimeler, cümleye nasıl bir anlam katmıştır? Aşağıya yazınız.”*

(s.210)

E58’de metinde yer alan ve önermeler arasındaki karşıtsallık ilişkisinin işaretlendiği “ama” bağlacının belirginleştirdiği bu ilişkinin çözümlenmesi beklenmektedir. E58’de önermeler arasındaki ilişkilerin belirginleştirilmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanıldığı için ilgili etkinlik anahtarın bu boyutundan 3 puan almıştır.

Metindeki Yardımcı Fikirleri Belirginleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin tümü (%100) anahtarın “Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme” boyutunda “İlişkili değil” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliklerin bu boyuttan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=1.00$) olarak belirlenmiştir. İncelenen etkinlikler arasında bağlaçların metindeki yardımcı fikirlerin belirginleştirilmesinde ipucu olarak kullanılmadığı belirlenmiştir.

Metin Birimleri/Paragraflar Arasındaki Konu Değişimlerini Belirginleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin tümü (%100) anahtarın “Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini belirginleştirme” boyutunda “İlişkili değil” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliklerin bu boyuttan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=1.00$) olarak belirlenmiştir. İncelenen etkinlikler arasında bağlaçların konu değişimlerinin belirginleştirilmesinde ipucu olarak kullanılmadığı saptanmıştır.

Çıkarım Süreçlerini Destekleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarının “çıkarım süreçlerini destekleme” boyutundan aldıkları puanların sıklık, yüzde genel ortalaması ve düzeyleri Tablo 31’de sunulmaktadır:

Tablo 31.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Çıkarım Süreçlerini Destekleme” Boyutuna Göre Dağılımı

Boyut	İlişkili değil		Kısmen ilişkili		İlişkili		X	Düzye
	(1)		(2)		(3)			
	(f)	%	(f)	%	(f)	%		
Çıkarım süreçlerini destekleme	68	98,6	0	0	1	1,44	1.03	Düşük

* $1.00 \leq \bar{X} \leq 1.60$ =Düşük, $1.61 \leq \bar{X} \leq 2.40$ =Orta, $2.40 \leq \bar{X} \leq 3.00$ =Yüksek

Tablo 31’e göre incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinden 1 etkinlik (%1,44) anahtarın “çıkarım süreçlerini destekleme” boyutunda “İlişkili” olarak değerlendirilmiştir. İlgili boyuttan alınan en yüksek puan 3, en düşük puan ise 1’dir. Bağlaçların metindeki örtük ilişkileri belirginleştirmeye yönelik ipucu olarak kullanıldığı ve “Kısmen ilişkili” ve “İlişkili” olarak işaretlendiği etkinlik (E35) ise şu şekildedir:

M9.E35. *“Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri örnekteki gibi tamamlayınız.*

İlk günlerde bekçi amcaya çok kızıyordum çünkü sürekli düdüğü çalıp duruyordu.

Kardeşimi zor zapt ettim çünkü...

Tahterevallı kuyruğunda bize bir türlü sıra gelmiyordu çünkü...

Bekçi amcayı artık sevmeye başladım çünkü....

Bekçi amca sürekli düdüğü çalıyordu çünkü...” (s.141)

E35’te metinden aktarılan ve aralarında nedensellik ilişkisi bulunan önermelerin sonuç bölümlerinin yazılması beklenmektedir. E35’in bağlı olduğu metin incelendiğinde söz

konusu nedensellik ilişkisini belirten bağlaçların kimilerinin doğrudan metinde yer almadığı, bu ilişkilerin metinde örtük nedensellik ilişkisiyle sunulduğu gözlemlenmiştir. Etkinlikte yer alan ikinci tümcedeki (*Kardeşimi zor zapt ettim çünkü....*) nedensellik ilişkisinin çözümlenebilmesi için metindeki örtük nedensellik ilişkisinin çözümlenmesi dolayısıyla çıkarılması gerekmektedir. E35'te metindeki örtük nedensellik ilişkisinin çözümlenmesinde nedensel bağlaçlar ipucu olarak kullanıldığı için ilgili etkinlik bu boyuttan 3 puan almıştır.

Metindeki Karşıt Fikir/Önermeleri Belirginleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmada incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin dereceli puanlama anahtarının “metindeki karşıt fikir/önermeleri belirginleştirme” boyutundan aldıkları puanların sıklık, yüzde genel ortalaması ve düzeyleri Tablo 32’de sunulmaktadır:

Tablo 32.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerinin “Metindeki Karşıt Fikir/Önermeleri Belirginleştirme” Boyutuna Göre Dağılımı

Boyut	İlişkili değil		Kısmen ilişkili		İlişkili		X	Düzy
	(1)		(2)		(3)			
	(f)	%	(f)	%	(f)	%		
Metindeki karşıt fikir/önermeleri belirginleştirme	67	97,2	0	0	2	2,98	1.06	Düşük

* $1.00 \leq \bar{X} \leq 1.60 = \text{Düşük}$, $1.61 \leq \bar{X} \leq 2.40 = \text{Orta}$, $2.40 \leq \bar{X} \leq 3.00 = \text{Yüksek}$

Tablo 32’ye göre incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinden 2 etkinlik (%2,98) “metindeki karşıt fikir/önermeleri belirginleştirme” boyutunda “İlişkili” olarak değerlendirilmiştir. İlgili boyuttan alınan en yüksek puan 3, en düşük puan ise 1’dir. Karşıt fikir/önermelerin belirginleştirilmesinde bağlaçların ipucu olarak kullanıldığı ve “İlişkili” olarak değerlendirilen etkinlik (E27, E58) örnekleri ise şu şekildedir:

M7.E27. “Aşağıdaki cümleleri okuyarak soruları cevaplayınız.

Alelacele evden çıkarken üzerimize bir şeyler almamıştık ama en azından güvende olduğumuz için mutluydum.

Hatta deprem diye bir şeyin olduğuna bile inanmıyordum fakat artık inanıyorum.

a) *Altı çizili kelimeler cümleye nasıl bir anlam katmıştır, cümlenin anlamında bir değişikliğe sebep olmuş mudur? Aşağıya yazınız.*

b) *Okuduğunuz metinde yönlendirici ifadelerin olduğu cümleleri aşağıya yazınız. Bu cümlelerdeki yönlendirici ifadeleri işaretleyiniz.” (s.89)*

E27’de metinden aktarılan bölümde “fakat” ve “ama” bağlaçlarının işaretlediği önermeler arasındaki karşıtlık ilişkisinin çözümlenmesi metinde yer alan diğer bağlaçlı tümcelerın yazılması beklenmektedir. “Ama” ve “fakat” bağlaçları önermeler arasındaki karşıtsallık ilişkisini belirginleştirmekte ve yazarın ilişkilendirdiği karşıt önermeler arasındaki ilişkiyi metin yüzeyinde kodlamaktadır. Bu özellikleri değerlendirilerek E27 bu boyuttan 3 puan almıştır.

M15.E58. “Aşağıdaki cümleleri koyu renkte yazılan kelimelere dikkat ederek okuyunuz. Koyu yazılan kelimenin düşüncenin yönünü değiştirip değiştirmedini tartışınız. Soruları cevaplayınız.

*Münevver teyzenin haberi yok **ama** beraber bekliyoruz postacıyı.*

*Kendisi de inanmıştı belki **ama** Münevver teyzeye mektup vardı.*

a) *Bu kelime düşüncenin akışını değiştirmiş midir? Açıklayınız.*

b) *Koyu yazılan kelimeler, cümleye nasıl bir anlam katmıştır? Aşağıya yazınız.” (s.210)*

E58’de metinde yer alan ve önermeler arasındaki karşıtsallık ilişkisinin işaretlendiği “ama” bağlacının belirginleştirdiği bu ilişkinin çözümlenmesi beklenmektedir. E58 anahtarın bu boyutundan 3 puan almıştır.

Tartışma

Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı metnindeki bağlağların anlamsal ve kullanımsal özelliklerini betimlemek ve bağlağların okuduğunu anlama etkinliklerinde metinsel işlevleri açısından dikkate alınıp alınmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla tasarlanan çalışmanın ilk araştırma problemi ders kitabında yer alan metinlerdeki bağlağların anlamsal ve kullanımsal görünümlerini betimlemeye yöneliktir. Çalışmanın kuramsal bölümünde de belirtildiği üzere, bağlağların sayıca ve tür olarak çeşitliliği ile metin yüzeyinde birden fazla ilişkiyi işaretleyebilmeleri bağlağlara yönelik saptamaları zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın amacı da bağlağların söylem içerisinde kazandıkları tüm anlamsal ve kullanımsal özellikleri ortaya koymak olmadığı için, daha önce belirlenen özelliklerin metinlerdeki görünümleri ve okuduğunu anlama sürecine yansımaları tartışılmaktadır.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metnindeki Bağlağların Anlamsal ve Kullanımsal Görünümler

Metinlerdeki Bağlağ Görünümlerine İlişkin Genel Tartışma. Çalışma kapsamında incelenen metinlerde yer alan bağlağların anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik bulgular özetlendiğinde metinlerde ekleyiciler, zamansallar, karşıtsallar, nedenseller, düzenleyiciler, sıralayıcılar, yardımcılar, seçenek sunanlar, çıkarımsallar, koşulsallar ve doğrulayıcılar ulamlarının her birine yönelik bağlağ kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Bu ulamlar kullanım sıklıkları açısından değerlendirildiğinde sırasıyla ekleyiciler, zamansallar, karşıtsallar, nedenseller, düzenleyiciler, sıralayıcılar, seçenek sunanlar, koşulsallar, çıkarımsallar, detaylandırıcılar, yardımcılar ve doğrulayıcı bağlağlar şeklindedir. Öte yandan, çalışmada kullanımı gözlemlenmeyen kimi bağlağlar da bulunmaktadır. Buna göre, araştırma kapsamında incelenen metinlerde benzemezlik, doğrulama, düzeltme, gösterim, listeleme, hatırlatma ve uzlaşma bağlağlarına ilişkin görünümlere rastlanmamıştır. Bu durum, özellikle hatırlatma, gösterme ve uzlaşma ulamlarını temsil eden “hani, işte, aslında” gibi bağlağların daha çok etkileşimsel söylemde kullanılmaları ve söylem alanı açısından

bu tür bir duyarlılık sergilemeleri ile açıklanabilir. İncelenen metinlerde bu türden bir duyarlılık sergileme eğilimi olduğu öngörülebilir kimi bağlaçların (bkz. onaylayıcı “zaten”) etkileşimsel söylem yapısını temsil eden diyalog bölümlerinde gözlemlenmesi bu türden bir varsayımı güçlendirmektedir. İkinci olarak, söz konusu bağlaçların yokluğu, bağlaçların metinde her zaman açık olarak işaretlenmedikleri, kimi zaman örtük olarak yer alma özellikleriyle de ilişkili olabilir.

Bağlaçlar kullanım sıklığı açısından incelendiğinde en yüksek kullanım sıklığının sırasıyla “dA”, “ama”, “ve”, “için” ve “sonra” olduğu şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Türkçe üzerine gerçekleştirilen sözcük sıklık listeleri ve derlem verilerinin ilk 50 sözcüğü bağlaçlar açısından incelendiğinde ODTÜ Türkçe derleminde (Say ve diğerleri, 2002) bu sırayı “ve”, “dA”, “için” “ama” “sonra” bağlaçları; Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü’ne bakıldığında (Göz, 2020) “ve”, “için”, “ile”, “ama” ve “sonra” bağlaçlarının yer aldığı gözlemlenmiştir. TSCorpus derlemindeki (Sezer & Sezer, 2012) bağlaçlar sıklık açısından değerlendirildiğinde ise sırasıyla “ve”, “dA”, “için”, “ile”, “sonra” bağlaçlarının görünüm sunduğu belirlenmiştir. İlköğretim kitaplarını söz varlığı açısından inceleyen Karadağ’ın (2005) elde ettiği sonuçlara göre ise ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki ilk 50 sözcükteki bağlaç görünümleri “ve”, “da/de”, “sonra”, “için” ve “ama” sırasını izlemektedir. Sözcük sıklık listeleri açısından bu araştırma ve diğer araştırmaların bulguları karşılaştırıldığında Türkçe üzerine gerçekleştirilen derlem çalışmalarıyla bu çalışmadaki bağlaç görünümlerinin sıklık açısından örtüşmektedir. Bağlaç kullanım sıklığı açısından bu görünümleri Türkçenin yapısıyla da ilişkilendirmek mümkündür. Örneğin, “dA” ve “ve” gibi ekleyici bağlaçlardaki yüksek görünüm sıklığının Türkçede bağlama yapısının büyük ölçüde bağlaçsız sıralama ve yana sıralama ile gerçekleşmesiyle (Deny, 1941; Grönbech, 1995) ilişkilendirilebilir.

Bağlaçların ilişkilendikleri ulamlara yönelik sunduğu görünümlere ilişkin önemli bir diğer bulgu ekleyici bağlaçlara yöneliktir. Ekleyici “ve” bağlacının özellikle anlatısal metinlerde ortak söylem konusunu sürdürme ve zamansallığı sağlama amacıyla kullanımı “ve” bağlacının bu türden görünümlerini betimleyen diğer araştırmalarla uyumludur (Pander Maat & Sanders, 2006; Ruhi, 1992). Ayrıca, “ve” bağlacının tümce başı konumunun

anlatısal metinlerde metnin daha önemli bir bölümüne gelindiğini vurgulamaya yönelik işlevi (Slobin, 1998) bu araştırmada incelenen metinlerde de gözlemlenmiştir. Bu araştırmada incelenen metinlerde “ve” bağlacının tümce başı kullanımının yazarın metinde iletmek istediği ana iletinin vurgulandığı bölümde (M1) yer aldığı gözlemlenmiştir.

Ekleme ilişkilerine göre daha karmaşık ilişkileri işaretleyen zamansallık, karşıtsallık ve nedensellik bağlaçlarına ilişkin sonuçlar, bu bağlaçların bilişsel olarak farklı şekillerde işlemlendiğini gösteren araştırma sonuçları (Caron ve diğerleri, 1988; Millis & Just, 1994; Murray, 1995; 1997) göz önünde bulundurulduğunda önemlidir. Bu çalışmaların ortak sonuçları karşıtsallık bağlaçlarının daha geç işlemlendiğini göstermektedir. Benzer şekilde Kümülatif Karmaşıklık Hipotezi'ne göre (Sanders ve diğerleri, 1992, 1993) de karşıtsal bağlaçlar dilsel olarak daha geç edinilmektedir. Karşıtsallık bağlaçları, ekleyici bağlaçları takip eden zamansallık bağlaçlarından sonra en sık görünüm sunan bağlaçlardır. Karşıtsallık ilişkilerinin diğer ilişkilere göre işlemlenme açısından daha önemli olduğunu gösteren araştırmalar göz önünde bulundurularak, bu bağlaçların metin yüzeyinde açıkça kodlandığı görünümler tutarlılık ilişkilerinin algılanması açısından önemli görünmektedir. Benzer şekilde, nedensellik bağlantılarının metin yüzeyinde belirginleştirildiğinde daha kolay işlemlendiğini gösteren araştırma sonuçları (Degand & Sanders, 2000) dikkate alındığında nedensellik bağlaçlarının sıklık açısından karşıtsallık bağlaçlarını takip etmesi önemlidir. Önergeler arasındaki bu ilişkilerin her zaman metin yüzeyinde kodlanması gerekmemekle birlikte, bu çalışmada yüksek kullanım sıklığı gözlemlenen bu ilişkilerin bağlaçlarla işaretlenmesi ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasını destekliyor görünmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin tutarlılık ilişkilerini temsil etmediği durumlarda öğrencilerin bu metinleri anlamakta zorlandıkları (van Silfhout ve diğerleri, 2015) ve bu düzenlemelerin yer almadığı metinlerdeki ilişkilerin çözümlenmesinde daha fazla bilişsel çaba harcadıkları (Graesser & McNamara, 2011) göz önünde bulundurulduğunda, bu türden metin özellikleri metnin farklı bölümleri arasındaki bağlantıların kurulmasında okura rehberlik edecek metinsellik özellikleri olarak değerlendirilmelidir. Ancak tutarlılık ilişkilerinin çeşitli bağlaçlarla metin

yüzeyinde belirginleştirildiğinde, ilişkiler arasındaki okuma anlama performansı farklılıklarının belirlenmesi için deneysel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Çalışmada incelenen metinlerdeki diğer bağlaç görünümlerine ilişkin önemli bir bulgu düzenleyici bağlaçların kullanımına ilişkindir. Türkçe ders kitabı metnilerindeki düzenleyici bağlaçların büyük ölçüde konu değişimini işaretledikleri saptanmıştır (f=15/28). Konu değişimini sağlayan bağlaçların ise “şimdi, daha sonra, sonuç olarak, böylece” bağlaçlarıdır. Bu bağlaçlardan “sonuç olarak” ve “böylece” bağlaçları okura konu sonlandırma iletisi sağlaması açısından konu değişimi işaretleyici olarak değerlendirilmiştir. Düzenleyici bağlaçlara yönelik önemli bir görünüm de “yani” bağlacının kullanımına yöneliktir. Açıklama, açıklama ve düzeltme işlevleriyle kullanılan “yani” bağlacının birlikte buldukları diğer öğelerle birlikte açıklama, düzeltme ve örneklendirme işlevleriyle kullanıldığı bilinmektedir (İşsever, 1995; Özbek, 1998). Benzer bir görünüm Türkçe ders kitabında da (M18) izlenmiştir. Söz konusu metinde “yani” bağlacının hem özetleme hem de açıklama işleviyle kullanılmaktadır. Bu bağlacın “açıklama” amacıyla kullanımının büyük ölçüde yazarın/konuşucunun önemli gördüğü bir yargının anlaşılmasında kaygısıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, bağlaçların metin yüzeyinde tutarlılık ilişkilerini belirginleştirerek metindeki anlamsal düzenlemeyi gerçekleştirmelerinin yanı sıra, metin alıcısına verdikleri iletiler çerçevesinde kullanımsal özellikler üstlendikleri; bu özellikler ise metin üreticisinin sezdirimlerinin algılanmasında ve metnin konu yapısıyla ilişkili olan küçük ve büyük ölçekli yapının çözümlenmesinde dilsel bir ipucu olarak değerlendirilebileceklerini göstermektedir.

Çok İşlevli Görünümlere Yönelik Tartışma. Çalışma kapsamında incelenen ders kitabı metnilerindeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal görünümlerine ilişkin belirlemelerden biri, bağlaçların çözümlenme için belirlenen anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin doğal dil kullanımındaki özelliklere koşut biçimde bir işleyiş gösterdiğine yöneliktir. Buna göre bağlaçlar anlamsal ve kullanımsal özelliklerine göre çok işlevli bir görünüm sergilemektedir. İncelenen metinlerde de gözlemlendiği üzere bir bağlaç birden fazla ilişkiyi

belirginleştirebilmekte ve bir ilişki türü birden fazla bağlaçla işaretlenebilmektedir. Çalışmamızda “ve, dA” gibi ekleme bağlaçlarının yaygın olarak nedensellik, zamansallık ve ekleme ilişkilerini belirginleştirdiği; “yani, böylece” gibi metni düzenleme amacıyla kullanılan bağlaçların ise düzenlemeye yönelik birden fazla özellik üstlendiği işlek birimler olduğu izlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, dilde doğal olarak var olan bu görünümün ders kitabı metinlerinde de yer alması beklendik ve olumlu bir sonuçtur. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta, bu görünümün dil eğitimi çerçevesinde eğitsel sürece aktarılabilirliğidir.

Doğal dil gelişiminde çocuklar 2 ila 3 yaşlarında karmaşık tümceler oluşturmak için bağlaçları kullanmaya başlamaktadır. Bu karmaşık tümceler gelişiminin biçimin (yapısal özellikler) anlamın/içeriğin (anlamsal özellikler) ve kullanıma (kullanımsal özellikler) bağlı olduğu bilinmekle birlikte (Bloom ve diğerleri, 1980) çocukların bu türden özellikleri dil edinimi sırasında doğal olarak öğrendikleri ve biçim-işlev ayrımında sezgisel bir farkındalığa sahip oldukları da belirtilmektedir. Ancak anadili eğitimi, daha önce de üzerinde durulduğu üzere dil konuşucusunun dile dönük sezgisel veya örtük bilgisinin dilsel farkındalığa dönüştürülmesini amaçlamalıdır. Bu ise metin içi ve metin dışı bağlama dayalı olarak gerçekleşen dilsel seçimlerin, dolayısıyla dilsel işlevlerin program, ders kitabı ve etkinlikler çerçevesinde görünür kılınmasıyla gerçekleşebilir. Bu araştırmada, kullanıma dayalı bu türden dilsel gelişimlerin metinlerde yer aldığı, dolayısıyla metinlerin; belli dilsel yapıların bu türden özelliklerinin öğretim sürecine aktarımına olanak sağladığı gözlemlenmiştir. Ancak bu konuya odaklanan daha önceki çalışmalarda da gözlemlendiği üzere ders kitaplarında bağlaçlar, gerçek söylemde sahip oldukları anlamlar ve kullanımlar arasındaki farklar belirginleştirilmeden genellikle tek bir kategoriye yerleştirilmekte, örneklerinin yalnızca bir “listesi” sunulmakta ve bu yapılara yönelik yüzeysel açıklamalara yer verilmektedir (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016; Lei, 2012; Philip ve diğerleri, 2012).

Ders kitapları için seçilen metinler doğal dilin işleyişine özgü bir görünüm sunmaktadır. Bir metni okuma anlama süreci pek çok yapısal, anlamsal ve kullanımsal

unsurla eşgüdümlü ilerleyen bir süreç olduğu için, bu türden çok işlevli görünümle okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Metinlerde yer alan bağlaçların çok işlevli görünümünün etkinlikle desteklenmediği veya kapsamlı açıklamalara yer verilmediği sürece, öğrenciler bir bağlacın yalnızca bir işlevi/özelliği olduğu varsayımından hareketle metin alımlama ve üretme süreçlerinde metin organizasyonunu sağlama, anlamsal ilişkileri saptama, yazarın sezdirimlerini çözümüleme, metindeki düşünsel bağları belirginleştirme ve metni tutarlı olarak algılayabilme ve üretebilme gibi süreçlerde sorun yaşayabilir. Öte yandan, bu işlevlerin bilinçli bir şekilde öğretiminin gerçekleşmemesi, öğrencinin bir metni okuyup anlama sürecinde yararlanabileceği ipuçlarını tanımasını da engellemektedir. Böyle bir durumda, öğrencilerin bağlaçları birer ipucu olarak algılama ve üretmede daha çekimser bir tutum sergilemeleri olasıdır. Bu nedenle dil öğretimi derslerinin içeriğinin de geleneksel nitelikteki programlarda alışlageldiği gibi sözdizimi ve bir dilin sözlükçesinin biçimsel öğelerine göre değil, bu öğelerin dil kullanımında gerçekleştiği işlevlere göre tanımlanması gerekmektedir (Widdowson, 1979).

Yazılı veya sözlü tüm metinleri dilsel etkileşim biçimi olarak gören işlevsel dilbilgisi yaklaşımları, dil sistemini işlevsel bakış açısıyla yorumlayarak dilin kullanımda ve kullanım için nasıl yapılandırıldığını konu edinir (Eggins, 1994; Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004). Dilin kullanım içerisinde kazandığı özelliklerin betimlenmesi için ise metin içi ve metin dışı bağlam göz ardı edilmeden metin temelli bir süreç izlenmelidir. Türkçe dersi de özel olarak, bildirişim durumunda üretilen metinlerden beslenerek yazılı ve sözlü dil kullanımını geliştirmeyi amaç edinmelidir (Huber, 2005, s. 270). Daha açıkça, dilsel görünümle metin boyutunda ele alınmalı; öğrencilerin bildirişim durumuna uygun metinler üretmeleri ve bu metinleri anlamaları desteklenmelidir.

Türkçenin anadili olarak eğitiminde içeriklerin büyük ölçüde metin temelli olduğundan bahsedilebilmektedir. Metin temelli dilbilgisi öğretimi, daha özelinde bağlaç öğretimi biçim-işlev ayrımında bu türden bir perspektifle gerçekleştirilebilir. Ayrıca, ders kitabında yer alan metinlerdeki çok işlevli birimlerin öğretiminde derlemdilbilim çalışmaları oldukça işlevsel olabileceği için söz konusu ölçütlerde dil kullanımına yönelik veriler

sağlayan derlem araştırmalarının sonuçları da göz önünde bulundurulabilir. Bu türden bir metin temelli dilbilgisi yaklaşımını izlemek, çalışmamız kapsamında ele aldığımız bağlaçların metin içinde üstlendikleri işlevleri tanımayı ve bir metni anlamlandırma sürecinde etkili olan yapısal, anlamsal ve kullanımsal etkenleri birbirinden ayırmayı olanaklı kılmaktadır.

Bağlaçların Metinsellik Görünümlerine Yönelik Tartışma. Çalışmada incelenen metinlerde bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerine yönelik görünümünün, metin içinde kimi metinsel işlevler üstlendikleri izlenmiştir. Metinsel işlevlere yönelik bu görünümünler:

- Metindeki tutarlılık ilişkilerini belirginleştirme (zamansallık, nedensellik vb. ilişkileri belirginleştirme)
- Bağlaşıklığı sağlama (Tümce ve tümceden büyük metin parçalarını bağlama)
- Yazarın olumlu/olumsuz tutumunu belirginleştirme (argümanlarını destekleme amacıyla genişletme ve ekleme/benzerlik bağlaçları kullanımı)
- Metin türüne özgü görünüm sunma (anlatısal ve bilgilendirici metin türlerine özgü görünümünler)
- Konu geçişlerini belirginleştirme (konu değişimi bağlaçlarının alt konuları belirginleştirme veya konu sonlama iletisi sunması)
- Yazarın amacını belirginleştirme (açıklama ve açıklama bağlaçlarının ikna etme edimine yönelik görünümünleri) olarak sıralanabilir.

Çalışmanın kuramsal bölümünde de açıklandığı üzere bağlaçların en önemli özelliklerinden biri önermeler arasındaki tutarlılık ilişkilerini belirginleştirmektir. Yazılı söylemde, söylemi tutarlı kılmaya yönelik müdahalede bulunamayan okurlar için yazar tarafından gerçekleştirilen ve metin tutarlılığının algılanmasını destekleyen metinsel düzenlemeler oldukça önemlidir. Yazılı metin üretiminde söylem tutarlılığını sağlayamayan yazarların metinlerindeki ortak özelliklerin söylemin belli bir metinsel düzenden yoksun

oluşu, bağlam oluşturmama ve söylem konusunun belirsizliği olduğu izlenmiştir (Bamberg, 1983). Bu yönüyle incelenen metinlerde yer aldığı gözlemlenen bağlaçların tutarlılık ilişkilerini belirginleştirdikleri ve metni dilsel-dilbilgisel açıdan bağlantılı kılarak yapısal olarak bir bütün hale getirmeleri; bu çalışma kapsamında bağlaçların en önemli metinsel işlevlerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Bağlaçların yazarın olumlu/olumsuz tutumunu belirginleştiren bağlaç görünümlerinden biri “dA” bağlacının sağladığı karşılaştırma/benzetme ilişkisine yöneliktir. Metinde (M1) kullanımı gözlemlenen “dA” bağlacının tutum ve yazarın amacını belirginleştirmeye yönelik bu görünüm, yazarın metinde aktardığı argümanları destekleyecek örnek durum/olguları aktardığı bölümde izlenmiştir. Yazarın tutumunu belirginleştiren bu bağlantılar yazarın ikna etme edimine yönelik görünümler sunmaktadır. İlgili metindeki “dA” bağlacının metin yüzeyinden silinmesi durumunda yazarın iletişimsel niyeti/amacı belirsiz bir görünüm sunduğu ve metnin bütüncül düzleminde anlamsal sapmalara neden olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmada incelenen metinlerde yazarın olumlu/olumsuz tutumunun çözümlenmesine yönelik görünümlerden bir diğeri de çıkarımsal bağlaçların kullanımıyla ilişkilidir. Çıkarımsallığı “demek ki, meğer” gibi doğrudan işaretleyen bağlaçlar dışında nedensellik bağlacı “çünkü” bağlacının da yazarın çıkarımlarını belirginleştirdiği gözlemlenmiştir. Metinlerde yer aldığı gözlemlenen çıkarımsal bağlaçlar, metinde daha önce ifade edilenlere bağlı olarak bir çıkarımda bulunulacağı işaretleyerek (Göksel & Kerslake, 2005) okurun, yazarın metinde geçen olay ve durumlara ilişkin öznel değerlendirmelerine yönelik kestirimlerde bulunmasını desteklemektedir. Türkçede “çünkü” bağlacının öznellik görünümleri sunduğunu ortaya koyan kimi araştırmalar (Çetintaş Yıldırım, 2016) yer almaktadır. Bu araştırmada incelenen metinlerde de “çünkü” ve “meğer” bağlaçlarının yazarın öznel ve tutum ve değerlendirmelerinin belirginleştirilmesinde işlevsel yapılar olduğu gözlemlenmiştir. “Konuşucu/yazarın belli dilsel belirteçlerle işaretlediği tutumunun tüm söylemi kapsadığı ve söylemin tamamına yayılan bir öznellik değeri taşıdığı” (Alaca, 2022, s. 34) göz önünde bulundurulduğunda okuma edimi açısından bu özellik,

okurların yazarın tutumunu çözümlemesine olanak sağlayan metinsel işlevlerden biri olarak düşünülmelidir.

Çalışmada “düzenleyici bağlaçlar” olarak ele alınan bağlaçlar, yazarın metindeki bilgi akışını düzenlemek amacıyla kullandığı bağlaçlardır. Bu bağlaçların en önemli metinsel işlevi metnin konu yapısının belirginleştirilmesine yöneliktir. Düzenleyici bağlaçlardan “işte, şimdi, bir de” vb. gibi farklı bağlaçlar metindeki konu değişimini veya alt konuya geçişi işaretleme, ek bilgi aktarımında bulunma veya metindeki eski bilgi sözcelerini sürdürerek okuru ikna etmeye yönelik amaçlarla kullanılmaktadır. Bu türden özellikler üstlenen düzenleyici bağlaçlar, incelenen metinlerde sıklık ve üstlendikleri özellikler açısından olumlu bir görünüm sunmaktadır. Metinlerde yer aldığı gözlemlenen bu bağlaçların büyük ölçüde konu değişimini işaretledikleri saptanmıştır ($f=15/28$). Metindeki konu değişimlerini belirginleştiren bağlaçlar, metnin yerel ve bütüncül tutarlılığının algılanması açısından önemlidir. Öte yandan, bağlaçların metin konusunun saptanmasında okuru yönlendiren tek dilsel yapı olmadığı, metin konusunun pek çok yapısal ve bağlamsal unsura bağlı olduğu dikkate alınmalıdır. Adıllar, ulaş ekleri, özne olma durumu vb. gibi konuyu dilsel düzlemde işaretlemek için çok fazla araca sahip olan dilsel yapı, konu kavramının karmaşık yapısını da açığa çıkarmaktadır (Uzun & Huber, 2002).

İnceleme çerçevesinde ulaşılan önemli bir görünüm, zamansallık ilişkisinin işaretleyicilerinden “sonra” bağlacının metinde hem zamansal ardışıklığı belirtme hem de tümce dizileri arasındaki konu değişimini işaretlemesine yöneliktir. M14’te gözlemlenen bu özellik “*Biraz daha büyüdüğümüzde akrabalarımızın ve komşularımızın ilgisi ve sevgisiyle karşılaşırız. (4) Onlar da bizi çok sever ve gözetirler. (5) Bir ihtiyacımız olduğunda hep yanımızda olurlar. (6) Sonra okula gideriz.*” olarak aktarılan metin bölümünde gözlemlenmektedir. Yazar, (6) ile işaretlenen tümceden sonra öğretmenlerden bahsetmeye başlamaktadır. Dolayısıyla “sonra” bağlacı, ardıl metin birimi/paragrafta ele alınan konuya geçişi belirginleştirmektedir. Bu türden bir görünüm bağlaçların üstlendikleri kullanımsal özelliklerinin çeşitliliğini sunmakla birlikte, metnin alt konularının saptanması açısından

önemlidir. Küçük ölçekli yapı düzlemine ait bu görünüm, metnin genel konusunun çözümlenmesi açısından ipucu sunan yapılardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmanın doğrudan amacı olmamakla birlikte incelenen metinlerdeki bağlaçların metin türüne duyarlı görünümler sergilediği izlenmiştir. 10 anlatısal, 8 bilgilendirici metin türünde olmak üzere toplam 18 metnin çözümlendiği bu araştırmada, zamansallık (f=42) ve nedensellik (f=21) bağlaçlarının anlatısal metinlerdeki görünüm sıklığının, bilgilendirici metinlerdeki zamansallık (f=5) ve nedensellik (f=12) bağlaçları görünümüne göre daha yüksek düzeyde kullanımının olduğu gözlemlenmiştir. Anlatı türündeki zamansallık ve nedensellik bağlaçlarının diğer bağlaç türlerine göre daha yüksek kullanım sıklığının ayrıntılı olay dizilerine sahip anlatılarda bu dizilerin ilişkilendirilebilmesi için bağlayıcı yapılara ihtiyaç duyulması (Cain, 2003; Peterson & McCabe, 1991) ile açıklanabilir. Ayrıca, konu değişimi, düzeltme veya özetleme gibi amaçlarla kullanımı gözlemlenen düzenleyici bağlaçların anlatısal metinlerde de yer aldığı (f=12) ancak bilgilendirici metinlerde daha yüksek görünüm sunduğu (f=16) gözlemlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde yazarın metin tutarlılığını belirginleştirecek ve çok anlamlılığa yol açmayacak metinsel düzenlemeler yapması beklenmektedir. Bu görünümler bilgilendirici metinlerin türe özgü dilsel uzlaşımları gözden geçirildiğinde beklendiktir. Ayrıca, bilgilendirici metinlerde ele alınan konuya ilişkin arka plan bilgisi zayıf okurların bağlaşıklık araçlarının kullanımına daha fazla ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda (Kamalski, 2008; Kleijn ve diğerleri, 2005) bilgilendirici metinlerdeki ilişkileri metin yüzeyinde işaretleyen bağlaçların okuma sürecini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

TDÖP'te (MEB, 2019) "geçiş ve bağlantı ifadeleri" olarak ele alınan bağlaçların 5. sınıf düzeyinden başlayarak okuma, yazma ve konuşma alanlarında yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu kazanımlarda öğrencinin konuşma ve yazma alanında "uygun bağlaç kullanımı" hedeflenirken, okuma alanında bu yapıların "anlama olan katkısının belirlenmesi" hedeflenmektedir. Türkçe ders kitaplarında da konuşma ve yazma alanındaki bu kazanımların hedeflenerek hazırlanan etkinliklerde öğrencilere doğrudan programda yer alan yönergeyle "*uygun bağlaçları kullanınız.*" şeklinde yönergeler sunulduğu

gözlemlenmiştir. Ayrıca TDÖP'te (MEB, 2019) bu kapsamla yer aldığı gözlemlenen bağlaç kullanımlarına ilişkin kazanımların açıklamalarında sunulan bağlaç örnekleri değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi arttıkça kullanımı ve alınılanması beklenen bağlaçlarda da bir farklılaşma söz konusudur:

- 5. sınıf: ama, fakat, ancak, lakin
- 6. sınıf: ama, fakat, ancak, lakin, buna rağmen, bununla birlikte
- 7. sınıf: oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
- 8. sınıf: oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak

Görüldüğü üzere TDÖP'te (MEB, 2019) bağlaçlar, artan sınıf düzeyiyle birlikte farklılaşmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Çalışmamızın kuramsal bölümünde de değindiğimiz gibi bağlaçlar, tümcecikler, tümceler ve tümcelerden daha büyük metin birimleri/paragraflar düzeyinde görünüm sunan yapılardır. Buna koşut biçimde, metnin küçük ölçekli yapısında sıralama ilişkisiyle kullanılabilirdikleri gibi, metnin büyük ölçekli yapısıyla ilişkilenen işlevler de üstlenmektedirler. TDÖP'te (MEB, 2019) sınıf düzeyiyle birlikte karmaşıklaşan bu yapılarda da benzer bir değişim izlenmektedir: 5. sınıf düzeyinde örnek olarak sunulan bağlaçlar büyük ölçüde tümce içi bağlaçlar, daha ileri sınıf düzeylerinde görünüm sunan "ilk olarak, son olarak" vb. bağlaçlar metin birimleri/paragraflar arasında daha yüksek sıklıkta gözlemlenen yapılardır. Dolayısıyla, önermeler arasındaki bağlaçlardan daha büyük metin parçalarını işaretleyen bağlaç kullanımına yönelik bir değişim söz konusudur. Sınıf düzeyiyle birlikte bağlaçların işlevlerine göre bir karmaşıklığın gözlemlenmesi olumludur, ancak bu türden bir düzenlemenin bağlaçların işlevleri açısından anlamlı mı yoksa rastlantısal mı olduğu programda açıklanmadığı için belirgin değildir. Bu nedenle, programda bağlaçların anlamsal ve kullanımsal görünüşleriyle yakından ilişkili olan bu düzenlemelerin daha açıkça belirtilmesi ders kitabı hazırlayan uzmanların ve öğretmenlerin bu yapılara yönelik öğretim sürecini tasarlamaları açısından yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlere yönelik düşük okuduğunu anlama performansı göstermelerini metinlerdeki kavramlar arasındaki ilişkilerin açık bir biçimde yer

almamasıyla ilişkilendiren kimi araştırma (O'Reilly & McNamara; 2007) sonuçları incelendiğinde, anadili eğitiminde kullanılan metinlerin okuma sürecini kolaylaştıracak metinsel düzenlemeleri içermesi önemlidir. Okur-dostu metinlerin, bağlaşıklık ilişkilerini içermesi, söylem tutarlılığının algılanmasını sağlama, okura belli dilsel yapılarla ipuçları sunma, zamansallığı sağlama ve üstsöylemsel düzenlemelerin kullanımı gibi özellikleri bulunmaktadır (Çelik ve diğerleri, 2014). Bu türden metinler, öğrencilerin kavramlar arasındaki anlamsal-mantıksal ilişkileri daha iyi kavramalarına (Carter & Nunan, 1993) ve tutarlı metinler üretebilmelerine olanak sağlamaktadır. Anadili eğitimi çerçevesinde kullanılan metinlerdeki anlamsal-mantıksal ilişkileri belirginleştirmeye yönelik metinsel düzenlemelerin okuduğunu anlamayı desteklemeye yönelik bir farkındalıkla hazırlanması bu becerilerin geliştirilmesi açısından önemlidir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Görünümlerine İlişkin Tartışma

Okuma becerilerinin desteklenme süreci; okur, metin ve etkinlik olmak üzere üç unsuru içermektedir. Bu çalışmada metin ve etkinlik olmak üzere iki bileşene odaklanılmış ve bağlaç görünümleri bu iki bileşen üzerinden tanımlanmıştır. Çalışmanın bir önceki bölümünde özetlendiği üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikler açısından çeşitlilik sunduğu belirlenmiştir. Bağlaçların bu türden özellikleriyle ilişkili olan metinsel işlevlerinin okuma sürecini destekleyici rolleri ise çalışma kapsamında hazırlanan dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla izlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 69 okuduğunu anlama etkinliğinde bağlaçların, anahtarın her bir boyutu ve genelinde ipucu olarak kullanılmadığı ($\bar{X} = 1.06$) ve bu nedenle incelenen etkinliklerin metinsel işlevleri çerçevesinde bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerinden yararlanmada yetersiz oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların metin üreticisinin iletişimsel niyetini belirginleştirme, metin yapısını işaretleme, önermeler arasındaki ilişkileri erişilebilir kılma, metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme, konu değişimlerini işaretleme, çıkarım süreçlerini destekleme ve karşıt fikir/önergelerin çözümlenmesine olanak sağlayan

işlevlerinin bu becerilere yönelik tasarlanan okuduğunu anlama etkinliklerde ipucu olarak kullanılmadığı gözlemlenmiştir.

İncelenen etkinliklerin anahtar boyutlarına göre puan ortalamaları değerlendirildiğinde en yüksek puan değerinin “önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme” ($\bar{X} = 1.29$) boyutunda gözlemlendiği belirlenmiştir. Anahtardaki diğer boyutlar ise benzer bir puan aralığını takip etmekle birlikte “Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme” ve “Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme” boyutlarından puan alan bir etkinliğin yer almadığı saptanmıştır. Türkçe ders kitabı metinlerinde konu değişimlerini işaretleyen bağlaçların yer aldığı gözlemlenmesine rağmen bu özelliklerin konu ve yardımcı fikirleri bulma etkinliklerinde ipucu olarak kullanılmaması bu yönüyle olumsuz bir görünümdür. Türkçe ders kitaplarında yer alan konu bulma etkinliklerinde öğrenciyi bu sürece hazırlayan herhangi bir bilgi, yönerge ve etkinlik bulunmamasının (Kaya, 2021) bağlaçların da metin konusu ve alt konularının belirlenmesinde öğrencileri konu bulma sürecine hazırlayıcı bir metinsel unsur olarak değerlendirilmemesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Dereceli puanlama anahtarından en yüksek puan değerinin olduğu belirlenen “önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme” boyutundan puan alan etkinliklerde bağlaçlar karşıtsallık, nedensellik ve koşulsallık ilişkilerini belirginleştirilmesinde ipucu olarak kullanılmıştır. Bu etkinlikler arasında bu boyuttan en yüksek puanı alan etkinliklerin bağlaç etkinlikleri olduğu gözlemlenmiştir. Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda, programda okuduğunu anlama kazanımları arasında yer alan “*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.*” kazanımına yönelik hazırlanan bu etkinliklerin bağlaçları içermesi nedeniyle bu boyutlarda puan alması diğer etkinliklere göre daha beklendik bir sonuçtur. Bu sonuç, bağlaçlara ilişkin temel ve en yaygın işlevin önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme olarak kavrandığını göstermektedir. Ayrıca, bu etkinliklerin büyük ölçüde ($f=3/4$) karşıtsallık ilişkisini belirginleştiren bağlaçlara (örn. “ama”, “fakat”) yönelik hazırlandığı gözlemlenmiştir.

Dolayısıyla, bağlaç etkinliklerinde yer alan bağlaçların farklı türlerdeki tutarlılık ilişkilerinin birer işaretleyicisi olarak etkinliklerde dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, çalışmamızda Türkçe dersi materyallerini hazırlayan ve üretenler ile Türkçe öğretmenlerindeki bu tek boyutlu ve yaygın kanının etkinliklere de yansıdığını izlemekteyiz. Türkçe öğretmenleri yetiştiren lisans programlarında, öğretmen adaylarının metindilbilimsel farkındalık kazanmalarına yönelik kuramsal bilgi ve uygulamaları kapsayan akademik deneyimlerinin sınırlılığı bu türden bir kanının oluşmasına yol açan unsurlardan biri olabilir. Bu yönüyle, Türkçe öğretmenliği bölümlerinin öğretim programında yer alan Metindilbilim ve Dilbilim gibi derslerde öğretmen adaylarının karşılaştıkları kuramsal bilginin dil öğretim sürecine aktarılabilirliği ve uygulanabilirliği üzerinde daha fazla durulmalıdır.

İncelenen etkinliklerde bağlaçların belirginleştirdiği anlamsal ilişkilerin tek boyutlu bir biçimde ele alındığını destekleyen bir diğer önemli bulgu, önermeler arasındaki karşıtallık ilişkilerini belirginleştirecek uygun bağlacı yerleştirmelerine yönelik yönerge sunan bir etkinlikte de gözlemlenmiştir. Goldman ve Murray'in (1992) çalışmasına göre, öğrenciler için yazmanın temel zorluğu ardışık tümceler arasındaki uygun ilişkiyi ortaya çıkartmaktır. Etkinlik karşıtlık bağlaçlarının çözümlenmesine yönelik olmasıyla çeşitlilik görünümü sunmasa da uygun bağlaç yerleştirme etkinlikleri öğrencilerin daha karmaşık bilişsel görevlerle uğraşmalarını desteklemek adına önemli görünmektedir.

Demirgüneş ve Yalap'ın (2023) 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerini Kehler'in (2002) tutarlılık ilişkileri taksonomisine göre incelendikleri araştırmalarında metinlerde en yüksek kullanım sıklığının "bitişiklik" ilişkisi olduğu saptanmıştır. Kehler'in (2002) bitişiklik ilkesi daha önceki bölümlerde açıklandığı üzere zamansallık dizilerini işaret etmektedir. İncelenen ders kitabında yer alan ve bu çalışma kapsamında da anlatsal metinlerde daha yüksek sıklıkta yer almasıyla ilişkilendirilen zamansal bağlaçların öğretime yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Okuduğunu anlama etkinlikleri bu açıdan değerlendirildiğinde de zamansal sıralamaya yönelik herhangi bir etkinlik yönergesinin bulunmadığı belirlenmiştir. Okurların metne yönelik çıkarımlarda bulunmalarını destekleyen anlama görevlerinden biri

olan zamansal sıralama yönergeleri (Cate ve diğerleri, 1998) okurun çıkarım süreçlerinin desteklenmesi ve anlatı metinlerinin yapısının anlaşılması bakımından işlevseldir.

Dil işleme ve okuma sürecine odaklanan çeşitli araştırmalar (Myers, 1990; Trabasso ve diğerleri, 1984) çok sayıda nedensel bağlantıya sahip metinlerin, aralarında nedensellik ilişkisi olmayan durum ve olayların yer aldığı metinlere göre daha yüksek düzeyde hatırlandığını ortaya koymuştur. Trabasso vd. (1984) okurların bir metindeki olay ve koşulları açıklayan nedensel bağlantıları tümce düzeyinde dilbilgisel işaretleyicilerle sağlanan yerel tutarlılık çerçevesinde kısa süreli, bu ilişkileri yorumlamada arka plan bilgisi kullanıldığında ise uzun süreli bir bağlantı kurduklarını belirlemişlerdir. Anlamanın gerçekleşmesi için okurun metindeki belli bağlantıları oluşturması ve nedensellik bağlaçlarının bu bağlantıları oluşturmaya yardımcı olan ipuçları olduğunu belirten Degand ve Sanders (2002) metindeki nedensellik işaretleyicilerinin okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde kimi araştırmalar (McNamara, 2001; Kintsch ve diğerleri, 1996) okurların metindeki bu bağlantıları kendileri bulmak zorunda kaldıklarında daha fazla çaba sarf ettiğini de göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin metindeki bağlantıları daha kolay algılamalarının yolu bu ilişkilerin bağlaçlarla işaretlenmesidir. Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama etkinliklerinde metne yönelik bu tür bağlantıların çözümlenmesinin beklendiği gözlemlenmiştir. Ancak bu soruların büyük bir çoğunluğunun kitapta yer alan metinlere yönelik hatırlama performansına dayalı olan metin tabanlı sorular olduğu izlenmiştir. Yalnızca 1 okuduğunu anlama etkinliğinde metindeki örtük nedensellik ilişkilerinin çözümlenmesi beklenmektedir. Bu etkinlik (E35) dereceli puanlama anahtarının “çıkartım süreçlerini destekleme” boyutundan puan alan tek okuduğunu anlama etkinliğidir.

Çalışmanın birinci araştırma problemine yönelik elde edilen veriler Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan bağlaçların çok işlevli görünümlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Metinlerde bağlaçların bu türden görünümlerinin olmasına rağmen bu özelliklerin eğitsel sürece okuduğunu anlama etkinlikleri çerçevesinde yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Kimi çalışmaların sonuçlarıyla (Ibanez ve diğerler, 2020; Covarrubias ve diğerleri 2021) uyumlu

olarak bu araştırmanın sonuçları da bağlaçların işlevsel özelliklerine yönelik eğitsel sürecin yetersiz olduğu ve öğrencilerin farklı işlevleri olan bu yapılara özgü özellikleri tanımadıkları sürece metni yorumlamaları için ek bir bilişsel çaba sarf edecekleri düşünülmektedir.

Bağlaçların metinsel işlevlerinin ders kitaplarındaki temsiliyeti, yalnızca okuduğunu anlama süreci açısından değil, yazma becerisini kapsayan metin üretim süreci için de oldukça önemlidir. Bu çerçevede, 5. sınıf ders kitabında yazılı ve sözlü metin üretiminde bağlaç kullanımını içeren etkinliklerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler büyük ölçüde öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak ürettikleri metinlerde “uygun bağlaç kullanmalarını” bekleyen etkinliklerdir. Ancak bu yönergeler incelendiğinde öğrencilere diğer etkinliklerde de gözlemlendiği üzere karşısallık bağlaçlarının sunularak bir metin üretmeleri beklenmekte, sözlü veya yazılı metin üretme edimi herhangi bir iletişimsel amaç ve bağlam çerçevesinde temellendirilmemektedir.

Ders kitabında yer alan yazma edimine yönelik etkinliklerde metin organizasyonunda bağlaçların ipucu olarak kullanıldığı bir etkinliğin yer aldığı gözlemlenmiştir. Etkinlikte öğrenciden bir metnin giriş ve sonuç tümcesi olabilecek tümceleri saptanması beklenmektedir. Taslak metin geliştirme bölümlerinden olan giriş ve sonuç bölümlerini metinleştirme ediminde yazar, giriş bölümünde okurun dikkatini çekmeye odaklanırken sonuç bölümünde tez tümcesini desteklemekte ve okura metnin sonlandığına yönelik ipuçları sunmaktadır (Çetinkaya & Aslandağ, 2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikte öğrenciden metnin sonuç bölümünde yer alacak tümcenin saptanmasında “kısacası” bağlacı bu türden bir işlev üstlenmektedir. Özetleme işleviyle kullanılan “kısacası” bağlacı bu etkinlik çerçevesinde metnin bütününe özetleme işlevi gören sonuç tümcesine yönelik okura ipucu sağlamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerindeki üstyapı özelliklerini metinlerin giriş ve sonuç bölümlerini düzenlemeleri çerçevesinde araştıran Ülper (2008) öğrencilerin metinlerinin sonuç bölümlerini metnin daha önceki bölümleriyle bağlantı kuracak biçimde düzenlemedikleri ve bu bölümleri tutarlı bir biçimde yapılandırmadıkları sonucuna ulaşmıştır. “*Son olarak, kısaca, özetle*” gibi işaretleyici yapıların sonuç tümcesinde kullanımı yazılı metnin şematik yapısını

belirginleştirerek okurun metni daha kolay anlamasını sağlayacak unsurlardan biridir. Ancak alışma kapsamında incelenen etkinliklerde düzenleyici bağlaçlardan biri olan bu bağlaçların işlevlerine yönelik bir öğretimin gerçekleştirilmediği, ancak metin üretiminde bu yapıları üretebilmesi beklendiği gözlemlenmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı metnindeki bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleri ve metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerindeki görünüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar sunulmaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Bağlaçların Anlamsal ve Kullanımsal Özelliklerine Yönelik Sonuçlar

1. Çalışmada incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 18 metinde toplam 318 bağlaç kullanımının olduğu belirlenmiştir. Uamlara yönelik sıklık görünüşleri sırasıyla ekleyiciler (f=140), zamansallar (f=46), karşıtsallar (f=43), nedenseller (f=32), düzenleyiciler (f=28), sıralayıcılar (f=8), seçenek sunanlar (f=7), koşulsallar (f=5), çıkarımsallar (f=3), detaylandırıcılar (f=3), yardımcılar (f=2), doğrulayıcılar (f=1) ve hatırlatıcılar (f=0) şeklindedir. Buna göre en yüksek kullanım sıklığı ekleyici bağlaçlarda (f=140); en düşük kullanım sıklığı hatırlatıcı (f=0) bağlaçlara yöneliktir. Bağlaçlar temsil ettikleri alt uamlara göre değerlendirildiğinde ise en yüksek sıklığın ekleyici bağlaçların odaklama özelliğine yönelik olduğu; karşılaştırma/benzerlik, doğrulama, düzeltme, geçersizleştirme, gösterim, uzlaşma ve listeleme bağlaçlarının metinlerde yer almadığı gözlemlenmiştir. Metinlerde yer aldığı gözlemlenen bağlaçlara ilişkin en yüksek sıklık görünüşleri ise “da/de” (f=84), “ama” (f=31), “ve” (f=25), “için/onun için” (f=19) ve “sonra/daha sonra” (f=15) bağlaçlarına yöneliktir.

2. Türkçede bağlaçlar üzerine gerçekleştirilen birçok araştırmada bağlaçların tek bir anlamsal ilişkiyi işaretlemediği ve bu yönüyle çok işlevli dilsel yapılar olarak değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Türkçe bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özelliklerine koşut biçimde çok işlevli görünüşler sergilediği, dolayısıyla dil kullanımının somut bir görünümünü sunan metinlerde de söz konusu işleyiş izlenmiştir. İncelenen metinlerde yer alan bağlaçların da birden fazla özellik üstlendiği ve bu anlamda

çok işlevli bir görünüm sundukları gözlemlenmiştir. Çok işlevli görünüm sunduğu saptanan “ama, böylece, ve, dA, şimdi, yani” bağlaçlarının birden fazla anlamsal ve kullanımsal özellikle metinlerde temsil edildiği belirlenmiştir.

3. Çalışmada incelenen metinlerde yer alan bağlaçların anlamsal ve kullanımsal özellikleriyle ilişkili olarak, bağlaçların yazarın amacını ve tutumunu belirginleştirme, konu değişimini/geçişini işaretleme, metnin yerel tutarlılığını belirginleştirme ve metin bölümleri arasında ilişki kurmaya yönelik çeşitli metinsel işlevler üstlendiği gözlemlenmiştir.

4. İncelenen metinlerde yer alan bağlaçların metin türüne özgü görünüm sergilediği çalışmada ulaşılan sonuçlardan biridir. İncelenen metinlerden elde edilen sonuçlara göre zamansallık (f=42) ve nedensellik (f=21) bağlaçlarının anlatısal metinlerdeki görünüm sıklığının, bilgilendirici metinlerdeki zamansallık (f=5) ve nedensellik (f=12) bağlaçları görünümüne göre daha yüksek kullanımının olduğu gözlemlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Etkinliklerine Yönelik Sonuçlar

1. Okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların metinsel işlevlerinin ne ölçüde dikkate alındığının belirlemeye yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarından elde edilen verilere göre, incelenen 69 etkinliğin anahtarın genelinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X} = 1.06$) değerindedir. Bu puan aralığı “düşük” düzey aralığını yansıtmaktadır. Anahtarda yer alan boyutlardan “önergeler arasındaki ilişkilerin belirginleştirme” boyutunun en yüksek puan ortalamasına, “yardımcı fikirleri belirginleştirme” ve “metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimini belirginleştirme” boyutlarının ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmiştir.

2. Dereceli puanlama anahtarında yer alan boyutların ortalama değerleri, temsil ettikleri düzey açısından değerlendirildiğinde her bir boyutun “düşük” düzey aralığını yansıttığı belirlenmiştir. Bu veriler, bağlaçların metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerinde ipucu olarak kullanımında yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca, bağlaçların bu türden özelliklerinin gözlemlendiği etkinliklerin oldukça sınırlı (f=11) olması da bu durumu desteklemektedir.

3. Dereceli puanlama anahtarında yer alan boyutlardan farklı puanlar alan 11 etkinliğin puan aldıkları boyutlar farklılık göstermektedir:

- “yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme” boyutunda 2 etkinlik “kısmen ilişkili”
- “metin yapısını belirginleştirme” boyutunda 1 etkinlik “kısmen ilişkili”,
- “önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme” boyutunda 10 etkinlik “ilişkili”
- “çıkartım süreçlerini destekleme” boyutunda 1 etkinlik “ilişkili”
- “yazarın karşıt fikir/önergelerini belirginleştirme” boyutunda 2 etkinlik “ilişkili” bulunmuştur.

4. Dereceli puanlama anahtarına göre puanlanan etkinlikler arasında en yüksek puanın 11 ($\bar{X}= 2.00$), en düşük puanın ise 7 ($\bar{X}= 1.00$) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada Ulaşılan Sonuçlara İlişkin Gözlemler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak incelendiğinde, Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan bağlaçların çeşitli anlamsal kullanımsal özelliklerinin yer aldığı, ancak bu özelliklerin okurun metnin anlam dünyasını kurmasında araç oluşturacak biçimde öğretim etkinlikleriyle desteklenmediği belirlenmiştir. Ayrıca, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde farklı ulamlarda çeşitlilik sergileyen bağlaçların kullanıldığı ve kimi bağlaçların çok işlevli bir görünüm sergiledikleri, ancak bu bağlaçların öğretim sürecine dahil edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Metinlerde çok işlevli bir görünüm sergiledikleri belirlenen bağlaçların biçim-işlev özellikleri dil edinim sürecinde sözlü söylem çerçevesinde doğal olarak edinilmektedir. Dilsel becerilerin amaçlı, sistematik ve planlı bir şekilde gelişiminin hedeflendiği anadili eğitiminde de dilsel yapıların biçim-işlev özellikleri metin tutarlılığının algılanması ve sağlanması açısından önemlidir. Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların biçim-işlev ayrımlarını öğretmeyi hedefleyen bir etkinliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçların metinsel işlevlerinin okuduğunu anlama etkinliklerinde dikkate alınmadığı, bu türden özelliklerin

gözlemlendiği etkinliklerin sınırlı olduğu; öğrencilerin okuma stratejileri ve üstbilişsel stratejiler geliştirmelerine olanak sağlayacak biçimde gerçekleşmediği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama etkinlikleri içerisinde yer alan bağlaç etkinliklerinin, okuduğunu anlama sürecini destekleyen metinsellik özelliklerine yönelik hazırlanmadığı, ders kitaplarındaki birçok etkinliğin bağlaçların tümceler arasında belirginleştirdiği ilişki türüne odaklanıldığı belirlenmiştir. Ancak bu etkinliklerde de birçok etkinliğin tümce çiftleri üzerinden sunulduğu ve bağlaçların daha büyük metin bölümleri arasında kurduğu ilişkilere odaklanılmadığı izlenmiştir. Ders kitabında doğrudan bağlaçların kullanımına dayalı bu etkinliklerde gözlemlenen eğilim ise karşıtsallık bağlaçlarının (ama, fakat vb.) öğretimine yöneliktir. Bu bağlamda, birden fazla ilişkiyi temsil eden yapılar olan bağlaçların diğer ilişki türlerini de işaretleyecek biçimde etkinliklerde daha çeşitli görünümlemlerle yer alması beklenmektedir.

Bu araştırma betimleyici bir araştırma olup, araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkçenin anadili olarak eğitiminde okuma ve anlama becerilerinin desteklenmesinde bağlaçların olası katkılarının dikkate alınmadığını göstermektedir. Okurların bir metni anlamlandırmasında bağlaçların olumlu veya olumsuz yöndeki katkıları adına daha belirgin saptamalarda bulunabilmek farklı araştırma yöntemlerini gerektirmektedir. Bu çalışma kapsamında ulaşılan verilerden hareketle, çalışmanın yöntemi çerçevesinde metin ve etkinlik analizi ile sınırlı olduğu için anlama sürecindeki katkılarına yönelik belirlemeler sınırlıdır. Metin yüzeyinde açıkça işaretlenen bağlaçların okuma sürecindeki bilişsel süreçlerine yönelik rolü, bu süreçlerin ölçümüne odaklanan yöntemlerle tasarlanmış araştırmalarla mümkündür. Ancak, bağlaçların metinlerde üstlendikleri çeşitli özellikler ve okuduğunu anlama sürecindeki rolleri okuma eğitimi çerçevesinde sistematik olarak planlandığında öğrencilerin okuma becerilerine yönelik stratejiler geliştirebilecekleri ve ders kitabı metinlerindeki bağlaşıklık düzenlemelerine metindilbilimsel bir farkındalıkla yaklaşacakları düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akerson-Erkman, F. (1993). Eş işlevli dilbilgisel yapıların kullanım değerleri [Sözlü bildiri]. VII. Dilbilim Kurultayı, 13-14 Mayıs 1993, Ankara, Türkiye.
- Aksan, Y., & Aksan, M. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları*, 2, 90-104.
- Aksan, Y., & Çakır, Ö. (1997). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarının metinsellik ölçütleri ve metin konusu oluşumu açısından değerlendirilmesi. *XI. Dilbilim Kurultayı bildirileri* içinde (ss. 105-128). METU.
- Aksu-Koç, A. (1978). The acquisition of causal connectives in Turkish. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 129-139.
- Aksu-Koç, A., & Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In D. A. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (pp. 839-878). Lawrence Erlbaum.
- Alaca, S. (2022). *Türkçede öznelliğin biçimbirimsel kodlanması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öznelliğin yeri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunay, D. (2009). *Use of connectives in written discourse: A study at an ELT department in Turkey / Yazılı anlatımda bağlaçların kullanımı: Türkiye'deki bir İngilizce Öğretmenliği programında yapılan çalışma* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunay, D. (2019). Use of "but" for semantic and pragmatic contrast by Turkish EFL students. *Language Teaching Research Quarterly*, 13, 106-120.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A survey of cohesive devices in prose literature* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Asher, N., & Vieu, L. (2004). Subordinating and coordinating discourse relations. *Lingua*, 115(4), 591-610. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2003.09.017>

- Atabay, N., Özel, S., & Kutluk, İ. (2003). *Sözcük türleri*. D. Aksan (Ed.). Papatya.
- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 54, 23-30.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88. <https://doi.org/10.5070/L4121005043>
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Anı.
- Bahar, M. A. (2021). Problems in teaching the letter <ğ> in Turkish sound based literacy education. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 181-212. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.9222>
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, 34(4), 417-429. <https://doi.org/10.2307/357898>
- Banguoğlu, T. (1979). *Ana hatlarıyla Türk grameri: Kılavuz kitap*. Dergâh.
- Beaugrande de R., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Bilgegil, K. M. (1984). *Türkçe dilbilgisi*. Dergâh.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7(2), 235-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002610>
- Bokay, A. (1989). Understanding, text, and coherence. In M. Conte, J. S. Petöfi & E. Sozer (Eds.). *Text and discourse connectedness* (pp. 363-376). John Benjamins.
- Bozşahin, C., Zeyrek, D., & Demirşahin, I. (2010). Söylem ve yapı [Sözlü bildiri]. 24. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Britton, B. K., Glynn, S. M., Meyer, B. J., & Penland, M. J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 51-61. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.51>

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University.
- Bruning, H. R., Schraw J. G. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Z. N. Ersözlü & R. Ülker (Çev. Ed.). Nobel.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>
- Cain, K., Patson, N., & Andrews, L. (2005). Age- and ability-related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal of Child Language*, 32(4), 877-92. <https://doi.org/10.1017/S0305000905007014>
- Cain, K., & Nash, H. M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103, 429– 441. <https://doi.org/10.1037/a0022824>
- Carbonell-Olivares, M. (2009). A corpus-based analysis of the meaning and function of although. *International Journal of English Studies, Special Issue*, 191-208.
- Caron, J., Micko, H. C., & Thuring, M. (1988). Conjunctions and the recall of composite sentences. *Journal of Memory and Language*, 27, 309-323. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90057-5](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90057-5)
- Carrell, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. *Tesol Quarterly*, 16(4), 479-488. <https://doi.org/10.2307/3586466>
- Carston, C. (1992). Conjunction, explanation and relevance. C. Aksoy, G. Doğan ve A. Kocaman (Ed). *20. yıl yazıları* içinde (ss. 11-22). Karaca Dil Kursu.
- Carter, R., & Nunan, D. (1993). *Introducing discourse analysis*. Penguin.

- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistics*, 17, 301-316. <https://doi.org/10.1080/08351818409389208>
- Csury, I. (2013). *Fifteen years of research in text linguistics: The Officina Textologica Project*. Debrecen University.
- Çelik, M. (1999). dA'nın işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 10, 25-32.
- Çeltek, A. (2008). *Türkçede boş artgönderimin söylem-edimbilimsel işlevleri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, G., & Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 115-134). Anı.
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2014). Bağlayıcı testinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bağlayıcı bilgisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 88-98. <https://doi.org/10.18033/ijla.113>
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Bayat, N. (2016). Analyzing errors reference to use of connectives. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 198-213. <https://doi.org/10.5578/keg.10326>
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Hamzadayı, E. (2014). Views on the use of connectives in students' written discourse. In H. Arslan, G. Rata, E. Kocayörük & M. A. İçbay (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on education* (pp. 471-476). Cambridge Scholars.
- Çetintaş Yıldırım, F. (2010). *Türkçede belirteç yan tümcecikleri: Sözbilimsel yapı çözümlemesi çerçevesinde bir sınıflandırma önerisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetintaş Yıldırım, F. (2016). 'Çünkü' bağlacını içeren tümcelerde öznellik sunumu: Süreli yayınlardaki görünüşler. *20. Ulusal Dilbilim Kurultayı bildirileri*, 77-86.

- Çevik, A. (2020) *Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlaçların kullanımı ve karşılaşılan problemler* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Covarrubias, A. S., Orellana, R. I., Nahuelquín, F. M., & Osorio, J. Z. (2021). Causal connective expressions in textbooks written in Spanish: A comparative study of four primary school subjects. *Journal of Pragmatics*, 182, 104-117. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.010>
- Degand, L. (1998). On classifying connectives and coherence relations. In *Proceedings of the 1998 ACL Workshop on Discourse Relations and Discourse Markers* (pp. 29–35). Montreal.
- Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15, 739-757. <https://doi.org/10.1023/A:1020932715838>
- Demircan, Ö. (1986). Türkçede bağlam işlevleri ve bağlayıcılar. A. Aksu-Koç & E. Erguvanlı Taylan (Ed)., *Türk Dilbilimi Konferansı bildirileri içinde* (ss. 31-49). Boğaziçi Üniversitesi.
- Deny, J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı lehçesi)*. Maarif.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Anı.
- Dinçel-Keray, B., Okur, A., & Altmış Güden, Z. (2018). “Neden bağlaçlarının” okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *GÜSBEEED*, 9(24), 110-121.
- Doğan, G. (1990). Bir edimbilim kuramı olarak bağıntı. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 63-73.
- Doğan, G. (1994). Ama bağlacına edimbilimsel bir bakış. *Dilbilim Araştırmaları*, 5, 195-205.

- Doğan, H. B. (2014). Bağını kuramı çerçevesinde “yoksa” bağlacının derlem temelli incelemesi. N. Büyükkantarcıoğlu, I. Özyıldırım, E. Yarar & E. Yağlı (Ed)., 24. *Ulusal Dilbilim Kurultayı bildirileri* içinde (ss. 332-338). Hacettepe Üniversitesi.
- Dorgeloh, H. (2004). Conjunction in sentence and discourse: Sentence-initial and and discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 36(10), 1761-1779. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.04.004>
- Ediskun, H. (1993). *Türk dilbilgisi*. Remzi.
- Egins, S. (2004). *Introduction to systemic functional linguistics*. A&C Black.
- Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. In U. Connor & A. Johns (Eds.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. TESOL.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Fahnestock, J. (1983). Semantic and lexical coherence. *College Composition and Communication*, 34(4), 400-416. <https://doi.org/10.2307/357897>
- Field, Y., & Oi, Y. L. M. (1992). A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. *RELJ Journal*, 23(1), 15-28. <https://doi.org/10.1177/00336882920230010>
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of language*. Blackwell.
- Forbes-Riley, K., Webber, B., & Joshi, A. (2006). Computing discourse semantics: The predicate-Argument semantics of discourse connectives in D-LTAG. *Journal of Semantics*, 3(1), 55,106. <https://doi.org/10.1093/jos/ffh032>
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)

- Gençer, Y. (2013). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430-45. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.3.430>
- Goodman, K. (1997). The reading process. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Literacy (Vol 2)* (pp. 1-9). Springer.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Gönül, G., & Zeyrek, D. (2014). Discourse connectives and lexical cohesion: An experimental investigation of bi-clausal sentence processing in Turkish. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 2281-2286). University of California.
- Göz, İ. (2020). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 1-13). Oxford University.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Erlbaum.
- Graesser, A. C., & Clark, L. F. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood.
- Graesser, A. C., & McNamara, D. S. (2011). Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science*, 3, 371–398. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01081.x>

- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In *Speech acts* (pp. 41-58). Brill.
- Grosz, B. J., & Sidner, C. L. (1986). Attention, intentions, and the structure of discourse. *Computational Linguistics*, 12(3), 175-204.
- Grönbech, K. (1995). *Türkçenin yapısı*. M. Akalın (Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Günay, Ö. (2022). *Processing of causal and concessive connectives in children* (Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haberlandt, K. (1982). Reader expectations in text comprehension. In J. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension* (pp. 239-249). NorthHolland.
- Hall, A. (2004). The meaning of 'but': A procedural reanalysis. *UCL Working Papers in Linguistics*, 16, 199-236.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction the functional grammar*. Edward Alnord.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Hodder Arnold.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe dilbilgisi*. Engin.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Horn, R. L., & Ward, G. (2006). *The handbook of pragmatics*. Blackwell.
- Huber, E. (2005). *Dilbilime giriş*. Multilingual.

- Ibanez, R., Moncada, F., & Carcamo, B. (2019). Coherence relations in primary school textbooks: Variation across school subjects. *Discourse Process*, 56(8), 764-785. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2019.1565278>
- İlgin, L., & Büyükkantarcıoğlu, N. (1994). Türkçe'de "yani" sözcüğünün kullanımı üzerine bir inceleme. *VIII. Dilbilim Kurultayı bildirileri içinde* (ss. 24-38). İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Innajih, A. A. (2006). *The impact of textual cohesive conjunctions on the reading comprehension of 4th year English major students in Libyan universities* (Doctoral thesis). University of Newcastle, Tyne. ProQuest.
- Irwin, J. W., & Baker, I. (1989). *Promoting active reading comprehension strategies: A resource book for teachers*. Prentice Hall.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metindilbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out. *Discourse Processes*, 45(4-5), 323-345. <https://doi.org/10.1080/01638530802145486>
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Dereceli puanlama anahtarı puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 129-152.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, L. (2014). *Türkçede söz dizimi*. Akçağ.

- Katz, E. W. & Brent, S. B. (1968). Understanding connectives. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 501-509. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(68\)80040-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(68)80040-4)
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu, ana fikir, özetleme öğretiminin program, ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaygısız, Ç. (2023). *Okuma sürecinde zamansal bilginin işlenmesi: Anlatı metinlerine dönük gözlemler* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaygısız, Ç., & Yazıcı, N. (2022). Rhetorical structure appearances in memoir-type text. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(3), 1681-1699. <https://doi.org/10.14812/cufej.1077758>
- Keçik, İ. (2004a). Okuma edimi. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (ss. 137-146). Anadolu Üniversitesi.
- Keçik, İ. (2004b). Okuma süreci. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (ss. 147-164). Anadolu Üniversitesi.
- Keçik, İ., & Subaşı Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. C. İleri (Ed.). Anadolu Üniversitesi.
- Kehler, A. (2002). *Coherence, reference, and the Theory of Grammar*. CSLI.
- Kendeou, P., & Trevors, G. (2012). Learning from texts we read: What does it take? In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning* (pp. 251–275). Cambridge University.
- Kerslake, C. (1996). The role of connectives in discourse construction in Turkish. A. Konrot (Ed.), *Modern studies in Turkish linguistics* (pp. 77-104). Anadolu University.

- Kerslake, C. (2006). Alternative subordination strategies in Turkish. In J. Rehbein, C. Hoenstein & L. Pietsch (Eds.), *Connectivity in grammar and discourse* (pp. 231-259). John Benjamins.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychology Review*, 95, 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Knott, A., & Sanders, T. (1998). The classification of coherence relations and their linguistic markers: An exploration of two languages. *Journal of Pragmatics*, 30(2), 135-175. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00023-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00023-X)
- Knott, A. (1996). *A data-driven methodology for motivating a set of coherence relations* (Doctoral dissertation). University of Edinburgh, Edinburgh. ProQuest.
- Knott, A. (2001). Semantic and pragmatics relations and their intended effects. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 127-153). John Benjamins.
- Korkut, E. (2012). Bile: Kullanım değerleri, "Bile" kullanımında önvarsayımlar ve imalı anlamlar. *Turkish Studies*, 7(4), 145-172.
- Korkmaz, Z. (2017a). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2017b). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu.
- Kornflit, J. (1998). *Turkish*. Routledge.
- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizce'de bağlaçların yazılı metinlerde kullanımı* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers*. Cengage Learning.
- Lascarides, A., & Nicholas, A. (1993). Temporal interpretation, discourse relations and commonsense entailment. *Linguistics and Philosophy*, 16(5), 437–493.
- Lei, L. (2012). Linking adverbials in academic writing on applied linguistics by Chinese doctoral students. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 267-275.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.05.003>
- Levinson, S. (1989). *Pragmatics*. Cambridge University.
- Lewis, D. M. (2000). *Some emergent discourse connectives in English: Grammaticalization via rhetorical patterns* (Doctoral thesis). Oxford University, England. ProQuest.
- Loman, N. L., & Mayer, R. E. (1983). Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-412. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.402>
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text-interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243-281. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>
- Martin, J. R. (1991). *English text: System and structure*. John Benjamin.
- Matthiessen, C., & Thompson, S. A. (1988). The structure of discourse and 'subordination'. In J. Haiman & S. A. Thompson (Eds.), *Clause combining in grammar and discourse* (pp. 275-329). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.18.12mat>
- Mauri, C., & van der Auwera, J. (2012). Connectives. In K. Allan & K. M. Jaszczolt (Eds.). *The Cambridge handbook of pragmatics* (pp. 377- 402). Cambridge University.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of

understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.

https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel.

Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

Meyer, B. J., Wijekumar, K., & Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: Variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31, 1937-1968.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9871-4>

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.

Millis, K. K., & Just, M. A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
<https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1007>

Murray, J. D. (1995). Logical connectives and local coherence. In R. F. Lorch, Jr. & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 107-125). Lawrence Erlbaum.

Murray, J. D. (1997). Connectives and narrative text: The role of continuity. *Memory & Cognition*, 25(2), 227-236. <https://doi.org/10.3758/bf03201114>

Noordman, L. G., & Vonk, W. (2015). Inferences in discourse, psychology of. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 37-44). Elsevier.

Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann Educational.

- Oktar, L. (1995). Yazılı iletişimin toplumsal boyutları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 6, 167-181.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes*, 43, 121–152. <https://doi.org/10.1080/01638530709336895>
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228–242. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.003>
- Özbek, N. (1998). Türkçede söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-47.
- Pamuk, O. (2021). *Üç İstanbul romanı*. Yapı Kredi.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). On the threshold of the storyrealm: Semantic versus pragmatics use of connectives in narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(3), 464.
- Pander Maat, H., & Sanders, T. (2006). Connectives in text. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 31-44) Elsevier.
- Prasad, R., Miltsakaki, E., Dinesh, N., Lee, A., & Joshi, A. (2007). *The Penn Discourse TreeBank Annotation Manual*. University of Pennsylvania.
- Raymond, P. M. (1993). The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *The Modern Language Journal*, 77(4), 445-458. <https://doi.org/10.2307/329670>
- Redeker, G. (1990). Idetional and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14, 367-381. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90095-U](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90095-U)

- Rehbein, J., Hoenstein, C. & Pietsch, L. (2007). *Connectivity in grammar and discourse*. John Benjamins.
- Reinhart, T. (1980). Conditions for text coherence. *Poetics Today*, 1(4), 161-180. <https://doi.org/10.2307/1771893>
- Robertson, J. E. (1968). Pupil understanding of connectives in reading. *Reading Research Quarterly*, 3(3), 387-417. <https://doi.org/10.2307/747011>
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Roman, D. X., Briceño, A., Rohde, H., & Hironaka, S. (2016). Linguistic cohesion in middle-school texts: A comparison of logical connectives usage in science and social studies textbooks. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 20(6), 1-19.
- Rudolph, E. (1988). Connective relations – connective expressions – connective structures. J. S. Petöfi (Ed.), *Text and discourse constitution* (pp. 97-133). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110862126.fm>
- Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond feelings: A guide to critical thinking*. McGraw-Hill.
- Ruhi, Ş. (1992). Ve'yi nerede inceleyelim?: Sözdizimde mi, anlambilimde mi, yoksa...?. C. Aksoy, G. Doğan & A. Kocaman (Ed.), *20. yıl yazıları* içinde (ss. 104-132). Karaca Dil Kursu.
- Ruhi, Ş. (2009a). The pragmatics of yani as a parenthetical marker in Turkish: Evidence from the METU Turkish Corpus. *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education*, 3, 285-298.
- Ruhi, Ş. (2009b). Söylem ve birey. A. Kocaman (Ed.), *Söylem üzerine* içinde (ss. 12-26). Hitit.

- Rumelhart, D. E. (1982). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum.
- Sanders, T. (1993). On the cognitive and text-analytic status of coherence relations. *Intentionality and structure in discourse relations: Proceedings of a Workshop Sponsored by the Special Interest Group on Generation of the Association for Computational Linguistics* (pp. 114-117). Ohio State University, 21 June 1993, Columbus, Ohio, USA.
- Sanders, T., & Maat, H. P. (2006). Cohesion and coherence: Linguistic approaches. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 591-595). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00497-1>
- Sanders, T. J., & Noordman, L. G. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29(1), 37-60.
https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901_3
- Sanders, T., & Spooren, W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistics and textlinguistics aspects* (pp. 1-27). John Benjamins.
- Sanders, T. J., Spooren, W. P., & Noordman, L. G. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15(1), 1-35.
<https://doi.org/10.1080/01638539209544800>
- Sanders, T. J., Spooren, W. P., & Noordman, L. G. (1993). Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. *Cognitive Linguistics*, 4, 93-133.
<https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.2.93>
- Say, B., Özge, U., & Oflazer, K. (2002). Bilgisayar ortamında bir derlem geliştirme çalışması. *Akademik bilişim içinde* (Annual Conference of Academic Informatics). Konya.

- Schwartz, A. I., Mendoza, L., & Meyer, B. (2017). The impact of text structure reading strategy instruction in a second language: Benefits across languages. *The Language Learning Journal*, 45(3), 263-281.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.837092>
- Sezer, B., & Sezer, T. (2013, May). TS Corpus: Herkes için Türkçe derlem. In *Proceedings of the 27th national linguistics conference* (pp. 217-225). Antalya.
- Smith, R. N., & Frawley, W. J. (1983). Conjunctive cohesion in four English genres. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 3(4), 347-374.
<https://doi.org/10.1515/text.1.1983.3.4.347>
- Sofu, H. (1995). *Acquisition of lexicon in Turkish* (Unpublished doctoral dissertation). Çukurova University, Adana. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sofu, H., & Şimşek, T. (2016). Acquisition of coordination in Turkish children: Additive connectives. In 3rd International Conference on Language, Innovation, Culture and Education (ICLICE) (pp. 191-201). Singapore.
- Sözügüzel, E. N. (2009). *La place et l'utilisation des connecteurs dans différents niveaux des manuels de FLE / Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bağlantı öğelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.201>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003-2026.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>
- Spyridakis, J. H., & Standal, T. C. (1987). Signals in expository prose: Effects on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 12, 285-298.
<https://doi.org/10.2307/747969>

- Stauffer, R. G. (1969). *Teaching reading as a thinking process*. Harper and Row.
- Subaşı Uzun, L. (1995). *Orhon Yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Simurg.
- Subaşı Uzun, L. (2004). Yazma edimi. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım içinde* (ss. 61-72). Anadolu Üniversitesi.
- Taboada, M., & Mann, W. C. (2006). Rhetorical Structure Theory: Looking back and moving ahead. *Discourse Studies*, 8(3), 423-459.
<https://doi.org/10.1177/1461445606061881>
- Tomlinson, B. (2020). *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme*. N. Yazıcı (Çev Ed.). Nobel Akademi.
- Trabasso, T., Secco, T., & van Den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-111). Erlbaum.
- Traugott, E. C. (2003). Constructions in grammaticalization. In R. D. Janda & B.D. Joseph (Eds.), *Handbook of historical linguistics* (pp. 624-647). Blackwell.
- Turan, Ü. D. (2008). Akademik metinlerde eski bilgi sözceleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 18, 1-14.
- Turan, Ü. D. (2019a). Karmaşık tümce ve yan tümcecikler. A. S. Özsoy & Ü. D. Turan (Ed.), *Genel dilbilim II içinde* (ss. 35-50). Anadolu Üniversitesi.
- Turan, Ü. D. (2019b). Tümce anlambilimi. A. S. Özsoy & Ü. D. Turan (Ed.), *Genel dilbilim II içinde* (ss. 87-118). Anadolu Üniversitesi.
- Turan, Ü. D. (2019c). Edimibilim I: Bağlam, konuşma ilkeleri ve Söz Eylem Kuramı. A. S. Özsoy & Ü. D. Turan (Ed.), *Genel dilbilim II içinde* (ss. 119-132). Anadolu Üniversitesi.
- Turan, Ü. D., Zeyrek, D., & Bozşahin, C. (2012). Söylem ve bağdaşıklık ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 22, 41-65.

- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, 135, 28-44. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000068
- Uzun, G. L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler. L. Uzun & E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* içinde (ss. 203-224). Die Blaue Eule.
- Uzun, G. L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000104
- Uzun, G. L. (2018). Neden bağlayıcılarının öznellik ile ilişkisi: Türkçe yazılı derlem tabanlı bir tartışma. Y. Aksan ve M. Aksan (Ed.), *Türkçede yapı ve işlev* içinde (ss. 145-170). Bilgesu.
- Uzun, G. L. (2019). Metindilbilim: Temel ilkeler ve kavramlar. A. S. Özsoy & Ü. D. Turan (Ed.), *Genel dilbilim II* içinde (ss. 173-191). Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, L., & Erk Emeksiz, Z. (2002). Türkçede –Ar biçimbiriminin anlamsal ve sözdizimsel yapısı üzerine. G. König, N. Büyükkantarcioglu & F. Karahan (Ed.), *XVI. Dilbilim Kurultayı bildirileri* içinde (ss. 129-145). Hacettepe Üniversitesi.
- Ülper, H. (2008). Öğrenci metinlerinde üstyapı düzenlenişine ilişkin sorunlar: “Giriş” ve “Sonuç” bölümleri üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, 140, 7-18. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000090
- Ülper, H. (2018). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Üstünova, K. (2006). Ama'nın işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 79-92.

- van den Broek, P., Rapp, D., & Kendeou, P. (2005). Integrating memorybased and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2), 299–316. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_11
- van Dijk, T. A. (1979). Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics*, 3, 447–456. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(79\)90019-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90019-5)
- van Dijk, T. A. (1980). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic.
- van Schaaik, G. (1998). İşlevsel dilbilgisi nedir?. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 9-25.
- van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.905237>
- Virtanen, T. (2004). *Approaches to cognition through text and discourse*. De Gruyter.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. S. Koray (Çev.). Toplumsal Dönüşüm.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford University.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Longman.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189-204.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkepbalığı: Okuyan beynin bilimi ve hikayesi*. F. B. Aydar (Çev.). Koç Üniversitesi.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümmler: Türkçe üzerine gözlemler* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yde, P., & Spoelders, M. (1985). Text cohesion: An exploratory study with beginning writers. *Applied Psycholinguistics*, 6(4), 407-415.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400006330>
- Yılmaz, E. (2004). *A pragmatic analysis of Turkish discourse particles: "yani", "işte" and "şey"* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Zeyrek, D., Demirşahin, I., & Sevdik, Ç. (2008a). ODTÜ Metin Düzeyinde İşaretlenmiş Derlem Projesi tanıtımı. *Mersin Üniversitesi Sempozyumu bildirileri içinde* (ss. 544-553). Mersin Valiliği.
- Zeyrek, D., Turan, Ü. D., & Demirşahin, I. (2008b). Structural and presuppositional connectives in Turkish. In A. Benz, P. Kühnlein & M. Stede (Eds.), *Proceedings of the constraints in discourse* (pp. 131-137). University of Postdam.
- Zeyrek, D., & Özge, U. (2020). Introduction: Discourse structure and discourse meaning: The view from Turkish. In D. Zeyrek & U. Özge (Eds.). *Discourse meaning* (pp. 1-20). De Gruyter.
- Zeyrek Bozşahin, D., & Soycan, N. (2018). Türkçe Söylem Bankasında söylem bağıntılarının metin türlerine göre değerlendirilmesi. Y. Aksan ve M. Aksan (Ed.), *Türkçede yapı ve işlev içinde* (ss. 131-144). Bilgesu.

EK-A: Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut (Gözlemlenen Özellik)	(1) İlişkili değil	(2) Kısmen ilişkili	(3) İlişkili
Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Okuduğunu anlama etkinliklerinde yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunun saptanmasında bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmamıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunun saptanmasında <u>doğrudan bu amaçla yer almasa da</u> bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde yazarın iletişimsel niyeti ve tutumunun saptanmasında bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>
Metin yapısını belirginleştirme	Metne bağlı okuma etkinliklerinde bağlaçlar metin yapısını (betimleme, nedensellik, karşılaştırma vb.) belirginleştirmek için ipucu olarak <u>kullanılmamıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metin yapısını (betimleme, neden-etki, karşılaştırma vb.) belirginleştirilmesinde <u>doğrudan bu amaçla yer almasa da</u> bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde bağlaçlar metin yapısını (betimleme, nedensellik, karşılaştırma vb.) belirginleştirmek için ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>
Önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki önermeler arası anlamsal ilişkilerin (karşıtlık, ekleme, nedensellik vb.) çözümlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmamıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki önermeler arası anlamsal ilişkilerin (karşıtlık, ekleme, nedensellik vb.) çözümlenmesinde <u>doğrudan bu amaçla yer almasa da</u> bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki önermeler arası anlamsal ilişkilerin (karşıtlık, ekleme, nedensellik vb.) çözümlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>
Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metnin ana fikrini destekleyen yardımcı fikirlerin belirlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmamıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metnin ana fikrini destekleyen yardımcı fikirlerin belirlenmesinde bağlaçlar <u>doğrudan bu amaçla yer almasa da</u> ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>	Okuduğunu anlama etkinliklerinde metnin ana fikrini destekleyen yardımcı fikirlerin belirlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak <u>kullanılmıştır.</u>

Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki alt konular ve konu geçişlerinin belirlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanılmamıştır.

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki alt konular ve konu geçişlerinin belirlenmesinde bağlaçlar doğrudan bu amaçla yer almasa da ipucu olarak kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki alt konular ve konu geçişlerinin belirlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanılmıştır.

Çıkarım süreçlerini destekleme

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metinde örtük olarak yer alan ilişkilerin belirlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanılmamıştır.

Metne bağlı okuma etkinliklerinde metindeki örtük olarak yer alan ilişkilerin belirlenmesinde bağlaçlar doğrudan bu amaçla yer almasa da ipucu olarak kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metinde örtük olarak yer alan ilişkilerin belirlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanılmıştır.

Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki karşıt fikir/önergelerin belirlenerek yazarın argümanlarının çözümlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanılmamıştır.

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki karşıt fikir/önergelerin belirlenerek yazarın argümanlarının çözümlenmesinde bağlaçlar doğrudan bu amaçla yer almasa da ipucu olarak kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama etkinliklerinde metindeki karşıt fikir/önergelerin belirlenerek yazarın argümanlarının çözümlenmesinde bağlaçlar ipucu olarak kullanılmıştır.

EK-B: Okuduğunu Anlama Etkinliklerinden “Okuduğunu Anlama Etkinliklerinde Bağlaçların Özelliklerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” Aracılığıyla Elde Edilen Puan, Ortalama ve Düzeylerin Dağılımı

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
E1	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E2	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E3	2	1	1	1	1	1	1	8	1,14	Düşük
E4	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E5	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E6	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E7	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	Düzey
E8	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E9	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E10	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E11	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E12	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E13	1	1	3	1	1	1	1	9	1,29	Düşük
E14	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E15	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E16	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
E17	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E18	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E19	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E20	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E21	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E22	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E23	2	2	3	1	1	1	1	11	1,57	Düşük
E24	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
E25	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E26	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E27	1	1	3	1	1	3	11	1,57	Düşük
E28	1	1	3	1	1	1	9	1,29	Düşük
E29	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E30	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E31	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E32	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E33	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E34	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma)	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
E35	1	1	3	1	1	3	1	11	1,57	Düşük
E36	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E37	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E38	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E39	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E40	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E41	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E42	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E43	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önermeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{x} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
E44	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E45	1	1	3	1	1	1	1	9	1,29	Düşük
E46	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E47	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E48	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E48	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E50	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E51	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E52	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önergeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önergeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	Düzyey
E53	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E54	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E55	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E56	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E57	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E58	1	1	3	1	1	1	3	11	1,57	Düşük
E59	1	1	3	1	1	1	1	9	1,29	Düşük
E60	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük

Etkinlik Kodu	Yazarın iletişimsel niyetini ve tutumunu belirginleştirme	Metin yapısını belirginleştirme	Önermeler arasındaki ilişkileri belirginleştirme	Metindeki yardımcı fikirleri belirginleştirme	Metin birimleri/paragraflar arasındaki konu değişimlerini (alt konuya geçiş, konu sonlandırma) belirginleştirme	Çıkarım süreçlerini destekleme	Metindeki karşıt fikir/önermeleri belirginleştirme	Toplam Puan	\bar{x} (Aritmetik Ortalama)	Düzy
E61	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E62	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E63	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E64	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E65	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E66	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E67	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00	Düşük
E68	1	1	3	1	1	1	1	9	1,29	Düşük
E69	1	1	3	1	1	1	1	9	1,29	Düşük

**EK-C: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay
Bildirimi**



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001823872
Konu : Günçe GÜNDOĞDU (Etik Komisyon İzni)

18.10.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 22.09.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001773023 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Günçe GÜNDOĞDU'nun Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bağlaçların Görünümü" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ekim 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygularıyla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C2A01119-D04F-4858-8818-D66CC14CFFD3

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hu01.kep.tr



EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Günçe GÜNDUĞDU

EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bağlaçların Anlamsal Görünümleri ve Metinsel İşlevleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
14/07/2023	172	253736	23/06/2023	%12	2130999695

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Günçe GÜNDOĞDU

Öğrenci No.: N20131677

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Nermin YAZICI)

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

...../...../.....

Thesis Title: 5th Grade Turkish Textbook: Semantic and Textual Functions of Conjunctions

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
14/07/2023	172	253736	23/06/2023	%12	2130999695

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Günçe GÜNDUĞDU

Student No.: N20131677

Department: Turkish and Social Sciences Education

Program: Turkish Language Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Prof. Dr. Nermin YAZICI)

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Günçe GÜNDOĞDU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

