

Bağlaçların Öğretimi: Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri

Teaching Conjunctions: Curriculum, Textbooks and Teachers' Views

Ömer DEMİRTAŞ¹ 

(Sorumlu Yazar-Corresponding Author)

¹Gürsu Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu, Bursa, Türkiye

¹Gürsu Recep Tayyip Erdoğan Secondary School, Bursa, Türkiye

omerdmr707@hotmail.com

Yusuf TEPELİ² 

²Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antalya, Türkiye

²Department of Turkish and Social Sciences Education, Faculty of Education, Akdeniz University, Antalya, Türkiye

ytepel@akdeniz.edu.tr



Geliş Tarihi/Received 31.01.2025
Revizyon/Revision 28.04.2025
Kabul Tarihi/Accepted 15.09.2025
Yayın Tarihi/Publication Date 20.09.2025

Atıf

Demirtaş, Ö., & Tepeli, Y. (2025). Bağlaçların Öğretimi: Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri. *Turcology Research*, 84, 502-521.

Cite this article

Demirtaş, Ö., & Tepeli, Y. (2025). Teaching Conjunctions: Curriculum, Textbooks and Teachers' Views. *Turcology Research*, 84, 502-521.



The content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

Öz

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen bağlaç öğretimi öğretmen görüşleri, ortaokul Türkçe ders kitapları etkinlikleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) çerçevesinde incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu farklı okullarda görev yapan 31 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler ile görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaçlara yönelik etkinlikler sayı, temel dil becerileriyle ilişkisi ve etkinlikte yer alan bağlaçların çeşitliliği bağlamında incelenmiştir. Veriler doküman analizi yoluyla Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarından elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiş ve kodlanarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bağlaç öğretiminde “ve, ama, fakat” bağlaçlarının sık kullanıldığı ve en çok “da/de, ki, ile” bağlaçlarında zorlandığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genellikle işlevsel dilbilgisi yaklaşımını benimsemekte ve bağlaçların en çok “zıtlık, pekiştirme ve açıklama” işlevlerini öğretmektedir. Öğrenciler konuşmalarında bağlaçları “bilinçli değil ama yerinde” kullanmakta ve kendi kaleme aldıkları metinlerde en çok “eş biçimlilik gösteren bağlaçlar” da hata yapmaktadır. Öğretmenler bağlaç öğretim sürecinde dinleme becerisini içeren etkinlikler yaptıklarını ve en çok “ders kitabındaki dinleme metinleri ve sesli okuma”lardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bağlaç öğretiminde en sık başvurulan ve faydalı bulunan yöntemin “drama” olduğu belirlenmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç etkinliklerine yönelik incelemede ise en fazla etkinliğin 6. sınıf, en az etkinliğin 7. sınıf ders kitabında yer aldığı belirlenmiştir. Etkinliklerde bağlaç çeşitliliği açısından ise 6, 8 ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitabının en zengin içeriğe sahip olduğu, onu sırasıyla 5. sınıf ve 7. sınıf ders kitaplarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlaçlar, Öğretmen Görüşleri, Bağlaç Öğretimi, Türkçe Ders Kitabı, Türkçe Dersi Öğretim Programı

Abstract

The aim of this study is to examine the teaching of conjunctions, structured according to the constructivist approach, within the framework of teacher opinions, activities in middle school Turkish textbooks, and the Turkish language curriculum. The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 31 Turkish language teachers working in various schools. Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. In addition, activities related to conjunctions in middle school Turkish textbooks were analyzed in terms of frequency, their relation to core language skills, and the variety of conjunctions used. These data were obtained through document analysis of 5th, 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks. The data were analyzed through content analysis and coded to reach the findings. According to the results, the conjunctions "ve (and)", "ama (but)", and "fakat (however)" are used most frequently in instruction, while teachers reported having the most difficulty with "da/de", "ki", and "ile". Most teachers preferred a functional grammar approach and primarily focused on teaching the functions of opposition, reinforcement, and explanation. It was found that students use conjunctions appropriately in their speech, although not always consciously, and make the most errors with conjunctions that display formal similarity in their writing. Teachers stated that they include listening-based activities in conjunction instruction and most commonly benefit from textbook listening texts and read-aloud practices. Drama was identified as the most frequently used and effective method in conjunction teaching. In the textbook analysis, the highest number of conjunction-related activities was found in 6th grade textbooks, while the lowest number appeared in 7th grade. In terms of variety, the 5th grade textbook prepared within the Türkiye Century Maarif Model had the richest content, followed by the 6th and 7th grade textbooks.

Keywords: Conjunctions, Teacher Opinions, Conjunction Teaching, Turkish Textbook, Turkish Language Curriculum

Giriş

Sözcükler dili meydana getirir. Bu sözcükler ayrı özelliklere sahip olsa da dilbilgisi alanında kesişirler. Dilbilgisi öğretimi de programlar, öğretim yaklaşımları, sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenci gibi pek çok unsurdan etkilenmekte ve bu doğrultuda şekillenmektedir.

Farklı anlayış ve yaklaşımların dilbilgisi alanına yansması da farklı uygulamaları benimsemekle olmuştur. Yıllar boyunca kuralcı ve ezbere yönelik bir çizgide ilerleyen, soru-cevap ve düz anlatım gibi teknikleri esas alan anlayış, yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencinin zihin becerilerini ön plana çıkaran ve yaparak-yaşayarak öğrenme fikrini benimseyen bir süreç hâline dönüşmüştür. Dilbilgisi 2009, 2018 ve 2019 programlarında temel dil becerilerinin içine dağıtılmış ve böylece biçim/teorik odaklı dilbilgisi öğretimi değil; biçim-anlam-kullanım odaklı bir dilbilgisi öğretimi esas alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) özel amaçlar arasında Türkçeyi bilinçli, doğru ve özenli kullanmak yer almış, bu sebeple de konuşma ve yazma önemsenmiştir. Dilbilgisini amaç olmaktan çıkarıp dili doğru kullanmada bir araç olarak görmek gerekmektedir. (Erdem, 2007). Yeni anlayışları gözlemleme ve niteliğini yorumlayabilme yollarından biri de öğretmen görüşleridir. Alan yazında dilbilgisi öğretiminde öğretmen görüşlerine ilişkin çalışmalar (Ayrancı, 2017; Erdem, 2008; Graus ve Arno Coppen, 2016; Göçer, 2019; Önal, 2010; Salman ve Aydın, 2018) mevcuttur.

Bağlaçlar da dilbilgisi başlıklarından biridir ve öğretimi oldukça önemlidir. İletişimde anlamın bütünlüğünü sağlayan bağlaçlar hem sözlü hem de yazılı dilde kritik bir role sahiptir. Bilgegil (1982) bağlaçları, farklı gruplar veya ifadeler arasında anlam kurmaya yardımcı olan kelimeler olarak tanımlar. İsminden hareketle ilk bakışta sadece bağlama görevleri öne çıksa da bağlaçlar anlam ve içerik açısından pek çok işleve sahiptir. TDÖP’de (2019) bağlaçlarının anlamlarının öğretimi vurgulanmaktadır.

Öğretim yöntemlerinin değişmesi, öğrenci merkezli programların geliştirilmesi gibi yenilikler önemli olsa da uygulamada yeterince etkili olup olmadığını değerlendirmek gerekmektedir. Ergün vd. (1987) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sınav kâğıtlarında en fazla görülen yanlışlardan birinin “ki” bağlacının yazımı olduğunu tespit etmişlerdir. Aradan geçen yıllarda dilbilgisi öğretiminde birçok gelişme yaşanmış olsa da hâlâ öğretim başarısı amaçlananın çok uzağındadır (Yağmur Şahin ve Abacı, 2019). Bu bağlamda bağlaç öğretiminin doğru temellerle yapılması çok önemlidir. Bağlaç öğretimi de biçim-anlam-kullanım odaklı yürütülmelidir. Birbirini destekleyen bu kavramlar arasında bir üstünlük yoktur (Larsen-Freeman 2001; Akt. Cem, 2005). Kullanılan biçimlerin öğretilmesi ve bunların anlamlarının bilinmesi ifade edilmektedir. Özellikle bağlaç öğretiminde eş biçimli sözcüklerin hem yazım hem de anlamının öğretiminin sorun olduğu bilinmektedir. Eş biçimlilik, farklı biçim birimlerin söyleniş ve/veya yazılış olarak bir olma durumudur. Eş biçimlilik gösteren biçim birimlere/yapılara da eş biçimli denir (Tepeli ve Börekçi, 2019). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokulda tüm sınıf seviyelerinde öğrenciler eş biçimlilik gösteren bağlaçlardan özellikle “da/de, ki, mi” bağlaçlarının yazımında hata yapmaktadır (Akkaya, 2013; Çiçek ve Karatay, 2022; Çiçek ve Karatay, 2023; Süğümlü, 2020; Yıldırım ve Uludağ, 2016). Çiçek ve Karatay’a (2022) göre İşlevsel Dilbilgisi temelli öğretim hem yazım hem de anlam öğretimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Ömeroğlu (2025) ise çalışmasında öğretmen adaylarının dil yapılarındaki işlevsel katkılara ilişkin görüşlerini incelemiştir.

“Bağlaç” teriminin direkt olarak geçtiği tek kazanım programda 6. sınıf seviyesinde yer almaktadır. İlgili kazanımda bağlaçların anlama olan katkısının tespit edilmesi beklenmektedir. Bağlaçların metne katabileceği anlam ve işlevler ise oldukça çeşitlidir. Bu konuda yapılan hem metin hem de ağız çalışmaları incelendiğinde Akin (2004) açıklama, ekleme, karşılaştırma gibi toplam 24 işleve; Atabey (2007) benzerlik, boş verme, cevap gibi toplam 37 işleve; Yavuz (2010) açıklama, benzerlik, genelleme gibi toplam 28 işleve ulaşmıştır. Bu çalışmalar dışında Çelik (1999) “da” bağlacının odaklama, olasılık, zıtlık-karşıtlık gibi 15 işlevini; Karaşin (2008) “ya” bağlacının pekiştirme, anımsatma, soru sorma gibi 10 işlevini; Üstünova (2006) “ama” bağlacının sebep bildirme, karşılaştırma, kanıtlama gibi 15 işlevini tespit etmiştir. Çalışmalarda da görüldüğü üzere bir bağlaç farklı cümle ve metinlerde farklı anlamlarda kullanılabilir. Bu yüzden öğrencilere bağlaçların kullanımı sadece bir kurallar bütünü olarak değil, anlam ve iletişimi zenginleştiren araçlar olarak sunulmalıdır. Programda belirttiği gibi bir bağlacın işlevi ve anlamı ancak metinlerde anlaşılabilir. Bu nedenle metinlerin özenle seçilmesi önemlidir. Öğrenci metinleri kullanmak, motivasyonu arttırmayı sağlayabilir (Güneş, 2013; Kurnaz, 2020).

Çakmak (2015) ortaokul düzeyinde edat, bağlaç ve ünlemlerin öğretimiyle ilgili çalışmasında öğrencilerin bu kelime türlerini anlama seviyelerinin orta düzeyde olduğunu ve öğretimine dair çeşitli sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Okur ve Güden Altmış (2018) ise özellikle bilgilendirici metinlerde bağlaç kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerine pozitif etkisi olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde İspanya’daki bir çalışmada da Martinez (2015) kompozisyonların kalitesinin bağlaç kullanımıyla doğru orantılı olduğunu ifade etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak dilbilgisi ve bağlaç öğretiminde izlenecek yollara değinen çalışmalarda (Güneş, 2013; Kurnaz, 2020; Yağmur Şahin ve Abacı, 2019) ezberden uzak şekilde işlevsel ve kullanışlı bağlaçların öğretilmesi ve buna uygun olarak süreç değerlendirme yapılması

önemli görülür. Öğrencinin günlük hayatta kullandığı dil unsurlarını öğrenmesi ve bunu kullanabildiğini bilmesi onu motive edecektir. Bu motivasyon ve güdüleme de öğretimi olumlu etkileyecektir (Pehlivan ve Aydın, 2021, s.63; Sever vd., 2006). Çünkü geçmişte dilbilgisi ve bağlaç kavramının öğrencide olumsuz duygular yarattığı bilinmektedir (Boxodirova vd., 2022; Dykes, 2007). Ayrıca Edna Anani (2017) tümevarımsal şekilde yapılan dilbilgisi ve bağlaç öğretiminin daha faydalı olduğunu belirtirken, bir Çin atasözünden (duyuyorum ve unutuyorum, görüyorum ve hatırlıyorum, yapıyorum ve anlıyorum) hareketle öğrenciye ilk elden deneyim yaşayacakları etkinlikler sunmanın önemine vurgu yapmıştır.

Türkçe dersinde tüm konularda olduğu gibi bağlaçlar konusunda da en temel kaynaklardan biri ders kitaplarıdır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde Türkçe ders kitapları programda verilen kazanımlara paralel hazırlanmaya başlanmış ve dilbilgisi konularında anlam ön plana çıkarılmıştır (Mete vd., 2022). 5. sınıftan itibaren tüm ortaokul Türkçe ders kitaplarında geçiş ve bağlantı ifadeleri şeklinde etkinlikler görülmektedir. Kara (2023), ortaokul Türkçe ders kitaplarında bağlaçların dil becerileri ve etkinliklere göre dağılımını incelemiş, dinleme becerisine yönelik bir bağlaç etkinliğinin hiçbir sınıf seviyesinde yer almadığını tespit etmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin temel dil becerilerine dengeli dağıtılmadığı da düşünüldüğünde (Yıldırım, 2021) dilbilgisi ve dil becerilerinin birlikte öğretiminin gerçekleşmesi güçleşmektedir. Dinleme, ihmal edilen bir beceri olsa da diğer dil becerileri kadar önemlidir (Gücüyeter, 2009). Deniz vd. (2019) çalışmalarında Türkçe ders kitaplarındaki okuma kazanımlarını incelemiştir. Bu kazanımlardan biri de geçiş ve bağlantı ifadelerine yöneliktir. Sarıkaya (2023) ise öğretmenlerin ders kitaplarını, programların öğrenciye aktarılması sağlayan bir materyal olarak gördüğünü ifade etmiştir. Batur ve Özdemir (2021) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin kazanımlarla örtüşme durumunu incelemiştir. Benzer bir çalışmada Satılmış ve Avcı (2024) ders kitabı etkinliklerini kazanımlar ve dört temel beceri bağlamında ele almıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Bağlaçlar

Bağlaçlar, TDÖP (2019) 6. sınıf seviyesinde kendine yer bulmuştur. İlgili kazanım 6. sınıf düzeyinde yer alsa da bağlaçlar 5. sınıftan itibaren tüm ortaokul sınıf düzeylerinde, çeşitli beceriler içinde yer almaktadır.

Sınıf düzeylerine göre programda yer alan bağlaçlara ilişkin kazanımlar ve açıklamaları aşağıda verilmiştir (Çiçek, 2023):

5. sınıf:

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.)

T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

6. sınıf:

T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.)

T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.)

7. sınıf:

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.)

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

8. sınıf:

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.)

T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.)

Görüldüğü üzere bugüne dek yapılan çalışmalar, genellikle bağlaçların teorik yönleri üzerinde yoğunlaşmakta veya

öğrencilerin bağlaç öğrenim süreçlerini incelemektedir. Oysa öğretim sürecini daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için konuların uygulayıcısı öğretmenlerin görüş, düşünce ve deneyimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler bağlaç öğretiminin seviyesi, niteliği, mevcut eksiklikleri ve yeni önerilerin değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bağlaçların öğretimi üzerine öğretmen görüşleri, öğretim programı ve ders kitaplarının birlikte ele alınarak incelendiği bu çalışmanın alana önemli katkılarda bulunacağı değerlendirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada bağlaçların ortaokul Türkçe ders kitabı etkinliklerinde yer alma durumuyla birlikte bağlaç öğretimi ve kullanımı, zorlanılan bağlaçlar, bağlaç öğretiminde benimsenen dilbilgisi yaklaşımı, bağlaçların dil becerileriyle ilişkisi ve kullanılan yöntemler hakkında öğretmen görüşleri sunulmuştur. Çalışmanın bu yönleriyle hem mevcut öğretmenlere hem de gelecekte öğretmenlik yapacak adaylara fikir sunması ve rehberlik etmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen bağlaç öğretimini öğretmen görüşleri, Türkçe ders kitapları etkinlikleri ve öğretim programı çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ders kitabı etkinliklerinde bağlaçların yer alma durumu nedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin bağlaç öğretimi ve öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 2.1. Bağlaç öğretiminde en sık kullanılan bağlaçlara yönelik görüşler nelerdir?
 - 2.2. Öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik görüşler nelerdir?
 - 2.3. Türkçe öğretmenleri bağlaç öğretimini biçimsel mi yoksa işlevsel dilbilgisi çerçevesinde mi şekillendirmektedir?
 - 2.4. Öğretmenlere göre öğrencilerin temel dil becerilerinde bağlaçları kullanım durumu nedir?
 - 2.5. Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma bakış açılarını gerçek ortamlarında bütüncül şekilde tespit etmeyi amaçlayan bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Durum çalışması, bir durumun araştırmacı tarafından birçok veri toplama aracı kullanılarak (gözlem, görüşme, doküman, rapor vb.) incelendiği bir yaklaşımdır (Creswell, 2007; aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017).

Durum çalışmasında çoklu veri kaynakları kullanmak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmakla birlikte sonuçlara geniş bir çerçeveden bakabilmeyi mümkün kılar (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada da öğretmen görüşleri, ders kitapları ve programdaki ilgili kazanımlar ele alındığı için durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu Antalya'nın beş merkez ilçesi ve Kumluca'da görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 31 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcı grup belirlenirken okulların ve bölgelerin değişkenlik göstermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların farklı yaş gruplarına ait olmalarına ve öğretmenlik deneyimlerinin de birbirine benzememesine özen gösterilmiştir. Bunun yanında çalışmaya devlet okullarının yanı sıra özel okullar da dahil edilmiştir. Katılımcılara 01, 02... şeklinde kod verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Grup Demografik Analizi

Cinsiyet	n	%
Kadın	24	77,42
Erkek	7	22,58
Toplam	31	100
Yaş	n	%
20-30	6	19,35
31-40	19	61,29
41-50	5	16,13
51 ve üzeri	1	3,23
Toplam	31	100

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	29	93,55
Yüksek Lisans	2	6,45
Toplam	31	100
Toplam Görev Yılı	n	%
1-5	7	22,58
6-10	7	22,58
11-15	10	32,23
16-20	5	16,13
21 ve üzeri	2	6,45
Toplam	31	100
Çalıştığı Okuldaki Görev Yılı	n	%
1-5	22	71,00
6-10	6	19,35
11-15	2	6,45
16-20	1	3,23
Toplam	31	100

Tablo 1’de gösterildiği üzere, çalışmaya kadın öğretmenlerin katılımı daha fazladır (%77,42) ve katılanların çoğu 31-40 yaş aralığındadır (%61,29). Katılımcıların %93,55’i lisans mezunudur. Toplam görev yılları oranı birbirine yakinken öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev yılında 1-5 yıl aralığı %71,00 ile dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formları ve gözlem formu kullanılmıştır.

Öğretmenler İçin Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu veri toplama aracı, Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Bağlaçların öğretimi ve öğretim süreci ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ve deneyimlerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Form, iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmesini ve gerekli öğretmen bilgilerinin toplanmasını; ikinci bölüm ise çalışma kapsamında öğretmenlere yöneltilen soruları içermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasına 5 öğretmenle yapılan görüşmelerle başlanmıştır. Oluşturulan taslak sorular, danışman hoca ile gözden geçirilmiş ve Türkçe alanında 5, ölçme-değerlendirme alanında ise 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri alındıktan sonra, formda bulunan bazı sorular düzeltilmiş veya çıkarılmış ve forma son hâli verilmiştir. Yapılan tüm değişikliklerin ardından geliştirilen ölçme aracı toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu, katılımcı grupla aynı kriterlerde gönüllü öğretmenlere pilot uygulama olarak uygulanmıştır.

Ortaokul Türkçe Ders Kitapları

Çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bağlaç etkinlikleri sayı, temel dil becerilerine göre dağılımı ve etkinlikte yer alan bağlaçlar bağlamında incelenmiştir. 5. sınıf düzeyinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre hazırlanan ve 2024-2025 yılında uygulamaya konulan Türkçe ders kitabıyla birlikte bir önceki eğitim öğretim yılının Türkçe ders kitabı da incelenmiş, diğer sınıf seviyelerinde birer ders kitabı ele alınmıştır. Çalışma bağlamında incelenen ders kitapları aşağıda sunulmuştur:

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2023), Koza Yayıncılık
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (1-2), (2024), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (2024), Yıldırım Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (2024), Özgün Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı (2024), Hecce Yayınları

Veri Toplama Süreci

Veri toplamaya başlamadan önce, etik komisyonu ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri alınmıştır. Bu çalışma, Akdeniz

Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 25.03.2022 tarih ve 106 sayılı etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan tüm katılımcılar gönüllü olarak katılmış ve onam alınmıştır. Katılımcılarla aynı kriterlere sahip 5 öğretmen ile pilot uygulama yapılarak formlar test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aşamasına geçilmiştir. Ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu süreçte tanışılmış ve görüşme zamanları planlanmıştır. İkinci görüşmenin yüz yüze, sessiz bir ortamda ve kesintisiz bir şekilde yapılmasına özen gösterilmiş, görüşmeler ortalama 40-60 dakika sürmüştür. Görüşmede yarı yapılandırılmış bilgi formu öğretmenlere sunulmuş ve katılımcı bilgileri doldurulmuştur. Formun ikinci bölümündeki sorular yöneltilmiş ve gerektiğinde daha açıklayıcı bilgiler sağlanmıştır. Katılımcının onayı ile görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin ardından, kayıtlar isteğe bağlı olarak dinletilerek ses kayıtları teyit ettirilmiştir. Görüşmelerden sonra veriler bilgisayara aktarılmış, Word belgesine dönüştürülmüştür.

Ortaokullarda Türkçe ders kitabı olarak kullanılan her sınıf seviyesinde bir kitap incelenmiş, doküman analizi yoluyla veriler elde edilmiştir. Doküman analizi, basılı ya da dijital materyallerin amaca dönük olarak incelenip değerlendirilmesini kapsayan sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Veri toplama araçları başlığında verilmiş olan ders kitapları, ünite içi ve ünite sonu bağlaç etkinlikleri bağlamında analiz edilmiştir. Programda olduğu ders kitaplarında da 6. sınıf seviyesinde bağlaç, diğer ortaokul seviyelerinde geçiş ve bağlantı ifadeleri şeklinde yer alan etkinlikler çalışma kapsamında incelenmiştir.

Veri Analizi

Nitel çalışmalarda veri toplama ve inceleme süreci birlikte yürütülmelidir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da bu ilke dikkate alınmış, veriler toplandıkça ses kayıtları dinlenmiş ve formlar incelenmiştir. Hiçbir verinin eksik kalmaması adına bu süreç tekrarlanmıştır. Kayıtlar ve formlar bilgisayar ortamına aktarılarak Word dosyası halinde kullanıma hazır veriler haline getirilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Çıkarılabilecek kodlar not alınmış, tüm sorular ve görüşmeler incelenince bazı kodlar elenmiştir. Birbiriyle benzer verilere sahip kodlar birleştirilerek tek başlığa dönüştürülmüştür. Böylece kullanılacak kodlar ve kategoriler belirlenmiş, uzman görüşleriyle birlikte son haline getirilmiştir. Tüm veriler yorumlanarak rapor haline getirilmiştir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bağlaçlara yönelik etkinlikler sayı, dil becerilerine göre dağılımı ve etkinliklerde yer alan bağlaçlar bakımından ele alınmıştır. Programda yer alan kazanım ve açıklamalardaki bağlaçlar ile ders kitaplarındaki etkinliklerin uygunluğu karşılaştırılarak incelenmiştir.

Katılımcılara ait demografik bilgiler için Excel programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma sürecince geçerlik ve güvenirliliği sağlayabilmek amacıyla çeşitli tedbirlere başvurulmuştur. Katılımcılarla ciddi ve samimi bir ortamda görüşmeler yüz yüze sağlanmış, katılımcılar araştırma hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiş ve görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve aynı amaca hizmet etmesine özen gösterilen farklı veri toplama araçlarıyla güvenirlilik arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmış ve %91 güvenirlilik oranı elde edilmiştir. Bir çalışmayı güvenilir sayabilmek için bu oran %70 üzerinde olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994). İç geçerliği sağlamak amacıyla belirlenmiş kategori ve kodların alan uzmanlarınca kontrolü sağlanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları pilot denemeden geçirilerek kapsam ve görünüş geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubu çok çeşitli okul ve bölgelerden, devlet okulları ve özel okullardan, farklı yaş ve tecrübeye sahip bireylerden seçilerek dış geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Bulgular

Alt Soruya İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde bağlaçların yer alma durumu sınıf seviyesi, beceri alanı, etkinlik sayısı ve etkinlikte yer alan bağlaçlar açısından Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinde Bağlaçların Yer Alma Durumu*

Sınıf seviyesi	Temel dil becerisi	Etkinlik Sayısı	Etkinliklerde geçen bağlaçlar
5. sınıf ders kitabı (2023-2024)	Okuma	2	fakat, ama, lakin, ancak, da/de
	Yazma	3	fakat, ama, lakin, ancak, ve
	Konuşma	3	fakat, ama, lakin, ancak
	Dinleme	-	-
Toplam		8	
5. sınıf ders kitabı (2024-2025)	Okuma	2	uzun lafın kısası, yani, özetle, sonuç olarak, kısacası, ama, fakat
	Yazma	8	ama, ve, hem...hem, özellikle, mesela, sonuç olarak, ancak, fakat, rağmen, bununla birlikte, öte yandan, açıkçası, yani, özetle, kısacası, özet olarak, uzun lafın kısası
	Konuşma	2	-
	Dinleme	1	-
Toplam		13	
6. sınıf ders kitabı	Okuma	6	ancak, ama, buna rağmen, lakin, yalnız, fakat
	Yazma	8	fakat, lakin, ama, buna rağmen, bununla birlikte, ancak, ki, ve, hem...hem, ne...ne, yoksa, da/de, yalnız, çünkü, veya, ile, ya da
	Konuşma	2	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen,
	Dinleme	-	-
Toplam		16	
7. sınıf ders kitabı	Okuma	1	ayrıca, da/de, ilk olarak, örneğin, özellikle, ve, oysaki, son olarak, başka bir deyişle
	Yazma	2	ve, son olarak, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak
	Konuşma	1	oysaki, başka bir deyişle, ilk olarak, son olarak
	Dinleme	-	-
Toplam		4	
8. sınıf ders kitabı	Okuma	5	ama, fakat, lakin, ya da, veya, buna rağmen, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak, özetle, da/de, ancak, örneğin
	Yazma	4	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak, ama, fakat, lakin, ya da, veya, buna rağmen, kısaca, böylece
	Konuşma	5	-
	Dinleme	-	-
Toplam		14	

Tablo 2'ye göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında bağlaçlar/geçiş ve bağlantı ifadeleri terimleri altında en fazla etkinlik 6. sınıf ders kitabında yer alırken en az etkinlik 7. sınıf ders kitabında yer almaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerde yer alan bağlaç çeşitliliğinde ise 6 ve 8. sınıf ders kitapları öne çıkmaktadır. Sınıf seviyelerine göre temel dil becerilerine ayrılan etkinlik sayısı değişiklik gösterirken dinleme becerisine ait tek etkinliğin 2024 yılında uygulamaya konulan Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Bu etkinlik de bir akran değerlendirme formudur. Etkinliklerde dikkat edilecek veya kullanılacak bağlaçlar genellikle belirtilmiştir.

Alt Soruya İlişkin Bulgular

Bağlaç Öğretiminde En Sık Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşler

“Bağlaç öğretiminde en çok hangi bağlaçları kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

En Çok Kullanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşler (n=31)

Kod	Frekans (f)	%
ve	26	83,87
fakat	24	77,42
ama	22	71,00
da/de	16	51,61
ki	16	51,61
lakin	15	48,39
ile	10	32,26
ancak	6	19,35
veya	6	19,35
çünkü	4	12,90
ya da	3	9,68
yalnız	2	6,45
yahut	2	6,45
ne...ne	1	3,23
hem...hem	1	3,23
ya...ya	1	3,23
veyahut	1	3,23
hülasa	1	3,23
sonuç olarak	1	3,23
mi	1	3,23
Toplam	159	

Tablo 3’e göre öğretmenler bağlaç öğretiminde 20 farklı bağlacın kullanıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %83,87’si (f=26) “ve”, %77,42’si (f=24) “fakat” ve %71,00’ı (f=22) “ama” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir:

Ö4 “Biz müfredatta var olanı kullanıyoruz. Bunlar ve, de, ki gibi bağlaçlar. Özellikle 6. sınıf müfredatında var zaten. En çok bunları anlatıyoruz.”

Ö2 “En başta ve, ile gibi bağlaçlarla başlarım ben. İle bağlacını 5. sınıfların anlaması biraz zor oluyor. Çünkü aynı zamanda edat da olduğu için. Bu tür konularda sınıfın seviyesi, sınıfın kademesi de önemli bizim için. 5 ve 6’larda biraz daha basitten gideriz ama 7 ve 8’lerde gördükleri için hepsini aynı anda verebiliyoruz. Onda bir sıkıntı olmuyor. Ama 5 ve 6’larda dediğim gibi ve, ama, fakat, lakin gibi kolay bağlaçlardan başlıyoruz. Hem edat hem bağlaç olanlarda notlarla ayırıyoruz.”

Öğretiminde En Çok Zorlanılan Bağlaçlara Yönelik Görüşler

“Öğretiminde daha çok zorlandığınız bağlaçlar hangileridir? Neden?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretimi Zor Olan Bağlaçlara Yönelik Görüşler (n=31)

Kod	Frekans (f)	%
da/de	16	51,61
ki	15	48,39
ile	11	35,48
ya...ya	5	16,13
hem...hem	5	16,13
lakin	4	12,90
yalnız	4	12,90
ancak	4	12,90

çünkü	2	6,45
veya	1	3,23
veyahut	1	3,23
ister...ister	1	3,23
ne...ne	1	3,23
hem...hem de	1	3,23
amma velakin	1	3,23
Toplam	72	

Tablo 4'e göre öğretmenler bağlaç öğretiminde 15 farklı bağlacın öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %51,61'i (f=16) "da/de", %48,39'u (f=15) "ki" ve %35,48'i (f=11) "ile" yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir.

Ö1 "Bilmedikleri, duymadıkları bağlaçlar. İlk kez öğretim esnasında, sınıfta duyunca anlaması zor oluyor. Tekrar tekrar vermek gerekiyor. Bazen başarılı oluyor, bazen de mecburen eksik kalıyor."

Ö12 "Hem bağlaç hem de başka bir sözcük türü olarak kullanılabilen yani aynı yazılan sözcüklerde zorlanıyorlar. Bunlara örnek olarak "de" bağlacı verilebilir. En çok sorun yaşanan da herhalde budur. Toplumda da öyle değil mi? Sadece öğretim değil günlük yaşamda da bu böyle. Bir diğeri "ki" bağlacı. Yine o da farklı görevlerde kullanılabiliyor. Tabii haliyle öğrencilerin pek çoğu hem türü bulmakta hem de yazımda zorlanabiliyor."

Bağlaç Öğretiminde Tercih Edilen Yaklaşım ve Anlamsal İşlevlere Yönelik Görüşler

"Bağlaç öğretiminde daha çok biçimsel özelliklere mi yoksa anlamsal/işlevsel yönleri mi odaklanıyorsunuz? Eğer işlevsel yönleri odaklanıyorsanız, bu işlevler hangileridir?" sorusuna ilişkin görüşler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Bağlaç Öğretiminde Tercih Edilen Yaklaşım ve Anlamsal İşlevlere Yönelik Görüşler (n=31)

Alt kategori	Kod	Frekans (f)	%
İşlevsel	Zıtlık	18	58,06
	Pekiştirme	8	25,81
	Açıklama	6	19,35
	Kuvvetlendirme	5	16,13
	Öncelik-sonralık	3	9,68
	Koşul	1	3,23
Biçimsel	Biçimsel	13	41,94
Toplam		54	

Tablo 5'e göre öğretmenler bağlaç öğretiminde tercih edilen yaklaşım ve anlamsal işlevlere yönelik 7 farklı görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %58,06'sı (f=18) "zıtlık", %25,81'i (f=8) "pekiştirme" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %41,94'ü (f=13) ise anlamsal işlevlerin öğretilmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir.

Ö17 "Tabii ben cümledeki anlamlarını da veriyorum derste. Kendileri cümle kuruyorlar. Hangi anlamda kullanılmış? Zıtlık mı pekiştirme mi öncelik-sonralık anlamı mı? Bunların hepsini kendileri buluyor. Bu şekilde zaten daha anlamlı hâle geliyor ders."

Ö28 "Hayır, herhangi bir anlamsal boyutuna değinmedim bugüne dek. Bu 5'ten 8'e yer alan düşüncenin yönünü değiştiren ifadelerde zıtlık ve açıklama anlamlarını veriyoruz ancak bağlaçlar konusu içinde ayrıca bir başlık olarak almıyoruz. Sadece bağlama görevini anlatıyoruz ve kavramalarını bekliyoruz."

Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinde Bağlaç Kullanım Durumuna Yönelik Görüşler

"Öğretmenlere göre öğrencilerin temel dil becerilerinde bağlaçları kullanım durumu" 3 temadan oluşmaktadır. 3 temada 3 yönlendirici soruyla elde edilen görüşler Tablo 6'da bir bütün halinde gösterilmiştir.

Tablo 6.*Öğrencilerin bağlaç kullanımına yönelik görüşler*

Tema	Alt kategori	Kod
Konuşma dilinde kullanım	Bilinçli ve yerinde kullanım	Bilinçli ve yerinde
	Bilinçli ve/veya yerinde olmayan kullanım	Bilinçli değil ama yerinde
		Hem bilinçli değil hem yerinde değil
		Çok sık kullanmıyor
		Basit cümleler kurdukları için yerinde
		Anadili Türkçe olanlar kullanabiliyor
Yazılı anlatımda yapılan hatalar	Yazımsal hatalar	Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar
		Gereksiz bağlaç kullanımı
	Anlamsal hatalara dair görüşler	İkili kullanılan bağlaçlar
	Hata yapılmadığına dair görüşler	Basit cümleler kuruluyor
Dinleme becerisinde bağlaçlara yönelik etkinlik	Etkinlik yapılıyor	Kitaptaki dinleme metinleri
		Sesli okuma
		Müzik dinleme
		Radyo dinleme
	Etkinlik yapılmıyor	Etkinlik yok

Tablo 6'ya göre konuşma dilinde kullanım teması 2 alt kategori ve 6 koddan, yazılı anlatımda yapılan hatalar teması 3 alt kategori ve 4 koddan, dinleme becerisinde bağlaçlara yönelik etkinlik teması 2 alt kategori ve 5 koddan oluşmuştur. Bu temalara ilişkin veriler aşağıda sırayla sunulmuştur.

“Öğrenciler konuşmalarında bağlaçları bilinçli olarak ve yerinde kullanabiliyor mu?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Öğrencilerin Konuşma Dilinde Bağlaç Kullanımlarına Yönelik Görüşler (n=31)*

Kod	Frekans (f)	Toplam (%)
Bilinçli değil ama yerinde	17	54,84
Hem bilinçli değil hem yerinde değil	7	22,58
Bilinçli ve yerinde	3	9,68
Çok sık kullanmıyor	2	6,45
Basit cümleler kurdukları için yerinde	2	6,45
Anadili Türkçe olanlar kullanabiliyor	1	3,23
Toplam	32	

Tablo 7’ye göre öğretmenler, öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımına yönelik 6 farklı görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %54,84’ü (f=17) “bilinçli değil ama yerinde” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir.

Ö7 “Bağlaçları kullanıyorlar. Ama bağlaç kullandıklarını biliyorlar mı, benim gözlemlerime göre hayır. Ama, fakat bağlacını çok sık kullanıyoruz, onlar da öyle ama bazen mantıksızlık oluyor. Mesela ama bağlacı. Cümlem olumlu, ama demişsem olumsuz gelmeli fakat onlar bir olumlu cümle daha getirebiliyor. İşte burada işlevi önemli. Zıtlık verdiğini bilmesi lazım, sadece bağlaması yetmez.”

Ö18 “Evet. Yani bunun kavramasını, pekiştirmesini iyi yaptıysa ki öğrencilerimizin çoğunda bu mevcuttur, bu öğrencilerimiz kullanmaktan kaçınmıyorlar ve doğru da yapıyorlar bunu. Zaten aileden gelen eğitim iyiye yani düzgün bir iletişim

kurulabildiyse okul eğitime gerek kalmadan çocuklar kelime türü bilmeksizin bağlaçları kullanabiliyor. Neticede bağlaçlar gündelik hayatta da oldukça karşılaşılan bir kelime türü.”

“Öğrenciler kendi yazdıkları metinlerde en çok hangi bağlaçların kullanımında hata yapmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Yazımında Hata Yaptıkları Bağlaçlara Yönelik Görüşler (n=31)

Kod	Frekans (f)	%
Eş biçimlilik gösteren bağlaçlar	22	71,00
Gereksiz bağlaç kullanımı	9	29,03
İkili kullanılan bağlaçlar	1	3,23
Basit cümleler kuruluyor	1	3,23
Toplam	33	

Tablo 8’e göre öğretmenler, öğrencilerin kendi metinlerinde hatalı bağlaç kullanımına yönelik 5 farklı görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %71,00’ı (f=22) “eş biçimlilik gösteren bağlaçlar” ve %29,03’ü (f=9) “gereksiz bağlaç kullanımı” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir.

Ö7 “Yazılarda da aynı sıkıntı var. Konuşma ve yazmada o bağlaçların anlamlı ve başarılı kullanımını göremiyoruz. De/da’nın yazımsal yanlışı çok oluyor anlamı bir kenara bırakırsak. O konuyu biliyor, bağlaç konusunu. Sınavda yapıyor, başarımız çok yüksek ama yazı dilinde ve konuşma dilinde olmuyor.”

Ö9 “Yazma noktasında tekrara düşülüyor. Mesela öğrencinin yazarken en çok kullandığı bağlaç ve. Çünkü bunun bir sonu gelmiyor. 10 cümleyi nokta koymadan ve ile bağlayabiliyor. Bunun dışında da/de’nin olduğu her yerde yazım hatası gözlüyorum. Veya bağlacı ise onun aksine ayrı yazılabilir. Rahatlıkla yazan öğrenciler de var ama problemlerden bahsediyorum. Düzeltme yoluna gidiyoruz, hatalara yönelik metin okuması yapıyoruz. “

“Bugüne dek program ve uygulamalarda dinleme diğer becerilere nazaran daha geri planda kalmıştır. Siz bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlik yapıyor musunuz? Cevabınız evetse bu etkinlikler nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Bağlaç Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Görüşler (n=31)

Kod	Frekans (f)	(%)
Kitaptaki dinleme metinleri	11	35,48
Sesli okuma	8	25,81
Müzik dinleme	2	6,45
Radyo dinleme	2	6,45
Etkinlik yok	12	38,71
Toplam	35	

Tablo 9’a göre öğretmenler, bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik 5 farklı görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %35,48’i (f=11) “kitaptaki dinleme metinleri” ve %25,81’i (f=8) “sesli okuma” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %38,71’i (f=12) ise dinleme becerisine yönelik etkinlik yapılmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir.

Ö20 “Dinleme noktasında yaptığım tek şey öğrencilere yazdıklarını okutmamdır diyebilirim. Yapabildiğimiz şey bazen ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde uygun etkinlik varsa bağlaçları bulmak olur. Zaman ve sınav odağımız bu beceriyi geride bırakıyor.”

Ö25 “Dinleme noktasında hiç bağlaç öğretimi yok neredeyse. Yetişmez de o zaman zaten. Normal anlam sorularında dahi 3-4 kez dinliyoruz bir dinleme metnini. Algıda ciddi sıkıntı yaşıyoruz. Dediğim gibi bu 2 yıllık pandemi de zaten çok zarar verdi. Yetileri kayb oldu çocukların. Bir de bağlaç bulmaya dinleyelim dersek birincisi yetişmez ikincisi çok kez dinlemek gerekir.”

Bağlaç Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Görüşler

“Sizin tecrübelerinize göre bağlaç öğretiminde hangi yöntemler daha etkili sonuç vermektedir?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Bağlaçların Öğretimi İçin Tercih Edilen Yöntemlere Yönelik Görüşler (n=31)

Kod	Frekans (f)	%
Drama	14	45,16
Sunuş yolu	10	32,26
Okuma-yazma çalışmaları	6	19,35
Soru-cevap	6	19,35
Buluş yolu	6	19,35
Oyun	5	16,13
Görsel materyallerle öğretim	3	9,68
Test/çalışma kâğıdı	3	9,68
Tümdengelim	2	6,45
Müzik destekli öğretim	2	6,45
Sezdirmeye	2	6,45
Yarışma	1	3,23
Gezi	1	3,23
Karikatür	1	3,23
Beyin fırtınası	1	3,23
Toplam	63	63

Tablo 10’a göre öğretmenler, bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik 16 farklı görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %45,16’sı (f=14) “drama” ve %32,26’sı (f=10) “sunuş yolu” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir.

Ö26 “Drama yöntemini sık kullanıyorum. Özellikle birkaç yıldır bunu öğrencilerim üzerinde iyi bir eğitim yolu haline getirdiğimi düşünüyorum. Çünkü onlar da eğleniyor ben de bağlaçlar gibi çocukların sıkılabileceği ve unutabileceği bir konuyu kalıcı olarak öğretebiliyorum. Kesinlikle sadece bağlaçlar değil, tüm konularda uygulanması gerekir. Keza yazma çalışmaları da öyle ama örnek yazmaktan bahsetmiyorum. Şiir yazmak, metin yazmak, günlük yazmak, şarkı sözü yazmak. Diyeceğim o ki öğrencileri eğlendirirken öğretim yapmamız şart. Aksi halde sıkıcı bir dayatma gibi görünüyor. Benim 10 yıldan fazla bir öğretmenlik geçmişim var. Eski zamanlarda öğrencilerim ders bitse de gitsek diye beklerken şimdi bu yollarla teneffüse bile çıkmıyorlar, drama yaparsak rolümüze devam ediyoruz o sürede de.”

Ö28 “Ya benim oyunla öğrettiğim zamanlar oldu ama şu an onu yapamam. Mevcudum fazla. Materyal az. Şu anki imkanlarla önce kısaca anlatıyoruz, örnek veriyoruz, örnek istiyoruz. Görselle de destekliyoruz; kartonlar, resimler gibi. O konuda küçük bir video desteği dahi olsa farklı olur. Kuru kuruya anlatınca çok havada kalıyor. “

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe ders kitabı etkinliklerinde bağlaçların sınıf düzeylerine göre çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Etkinlik sayısı bakımından ders kitapları arasında bir uyuma rastlanmamıştır. 6. sınıf ders kitabında 16 etkinlik yer alırken 7. sınıf ders kitabında yalnızca 4 etkinlik yer almaktadır. Kara (2023) da çalışmasında 7. sınıf ders kitabındaki bağlaç etkinliklerinin azlığına dikkat çekmiştir. Programda kazanımların etkinliklere yansımaları konusunda bir yönerge olmaması bu duruma sebep olmaktadır (Deniz vd., 2019). Ayrıca kazanımların ders kitaplarına veya sınıf düzeylerine farklı oranda dağıtılması bir düzensizlik ortaya çıkarmaktadır (Kara, 2023). Buna karşı Sarıkaya (2023) öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlik sayılarını gereğinden fazla bulduğunu tespit etmiştir. Batur ve Özdemir (2021) Türkçe 7. sınıf ders kitaplarında etkinlik ve kazanım alanı oranını değerlendirmiş ve okuma becerisine ait etkinliklerin daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda ise tüm sınıf düzeyleri toplamında en fazla bağlaç etkinliğinin yazma becerisine ait etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Onu sırasıyla okuma ve konuşma becerilerine ait etkinlikler takip etmiştir. Ders kitaplarında bağlaçlara ilişkin dinleme becerisine ait tek etkinlik 2024 yılında uygulamaya konan 5. sınıf ders kitabıdır. Burada yer alan etkinlik de müstakil bir dinleme etkinliği değil, akran değerlendirme formudur. Altun (2022) da buna dikkat çekerek ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin ve etkinliklerinin sistemli olmadığını ifade etmiştir. Bu veriler bağlaç öğretiminin çoğunlukla yazılı anlatım becerileri üzerine sürdürüldüğünü,

özellikle dinleme becerisinin ciddi şekilde ihmal edildiğini göstermektedir. Öğretim programında da bağlaçları kapsayan bir dinleme becerisi kazanımı bulunmamaktadır (Çiçek, 2023). Programlar kapsamlı hazırlanmaktadır ancak dinleme becerisi için durum farklıdır (Gücüyeter, 2009). Satılmış ve Avcı (2024), dört temel becerinin Türkçe ders kitaplarına dengeli dağıtılmadığı tespit etmiş olup çalışmamızda da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

2023 yılında uygulanan 5. sınıf ders kitabı ve 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte uygulanmaya başlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı arasındaki etkinlik ve çeşitlilik farkı da dikkat çekicidir. 2024 yılındaki ders kitabında bağlaç etkinliği sayısı ciddi şekilde artmış ve bir önceki kitapta yer alan “ama, fakat, ancak” gibi bağlaçlara ek olarak “özellikle, mesela, öte yandan, uzun lafın kısısı” gibi bağlaçlar eklenmiştir. Ayrıca yine bu kitaptaki etkinliklerde genellikle “bağlaç” veya “geçiş ve bağlantı ifadeleri” terimleri kullanılmamış, “özetleyici ifadeler” gibi daha anlama dönük ifadeler tercih edilmiştir. Hem programda hem de ders kitaplarında “bağlaç” teriminin doğrudan kullanıldığı tek sınıf düzeyi ise 6. sınıf olarak göze çarpmaktadır. İlgili kazanımda, bağlaçların anlamlarının öğretimi vurgulanmaktadır (Çiçek, 2023).

Programda bazı kazanımların açıklaması yer almakta ve hangi kazanımlarda hangi bağlaçların işlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ders kitaplarında ise bu konuda bir uzlaşım yoktur. Aynı beceri alanına ait bazı etkinliklerde kullanılacak bağlaçlar verilirken bazı etkinliklerde verilmemiştir Deniz vd. (2019) geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını belirleme kazanımının ders kitaplarında yeterince önemsenmediğini ifade etmiştir. Kullanılacak olan bağlaçların verildiği etkinlikler ise program ile uyumludur. Programda alt sınıf seviyelerinde verilen bağlaçlar ders kitaplarında daha üst sınıf seviyelerinde de kullanılmıştır. Örneğin “ama, ancak” gibi bağlaçlar 5 ve 6. sınıf kazanımlarında yer alırken ders kitabında 8. sınıf etkinliklerinde de kullanılmıştır.

Bağlaç öğretiminde en sık kullanılan bağlaçlara yönelik 20 farklı görüş arasında en çok “ve, ama, fakat” cevaplarına ulaşılmıştır. Bu durum farklı okullardaki Türkçe öğretmenleri arasında bağlaç öğretiminde sık kullanılan bağlaçlar açısından bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan farklı olarak programdaki bağlaç kazanımları incelendiğinde ortaokul 5 ve 6. sınıf seviyesinde “ama, fakat, ancak, lakin”; 7 ve 8. sınıf seviyesinde “oysaki, başka bir deyişle, özellikle” gibi bağlaçlar ön plana çıkarılmıştır (Çiçek, 2023). Armut (2018), ders kitaplarındaki kelime sıklığını incelediği araştırmasında benzer bir sonuçla 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında en fazla “ve, de, ile, ki” bağlaçlarının kullanıldığını tespit etmiştir. Çalışmamızda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç etkinlikleri de incelenmiş, etkinliklerde en sık geçen bağlaçların “fakat, ama, lakin, ancak” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerine göre bağlaçların öğretimde kullanılma sıklığını, sınavlarda sorulma beklentisi direkt olarak etkilemektedir.

Bağlaç öğretiminde en çok zorlanılan bağlaçlara yönelik 15 farklı görüş arasında en çok “da/de, ki, ile, hem...hem” cevaplarına ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin öğrenme ve fark etmede en çok zorlandığı bağlaçlar eş biçimlilik gösteren bağlaçlardır. Bu bağlamda bağlaçlar; edat, hâl eki, sıfat ve zamir ile karıştırılabilmektedir. Yelli ve Ünal (2019) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin “de” ve “ki” bağlaçlarını kullanma düzeyi incelenmiş ve 104 öğrenciden 27’sinin hata yaptığı tespit edilmiştir. Çiçek ve Karatay (2023) benzer bir sonuçla öğretmen adaylarının da/de biçimbirimlerinde hata yaptıklarını vurgulamıştır. Öğretmen adaylarında tespit edilen bu eksiğin ileride öğrencilere yansıyabileceği düşünüldüğünde sonuç önemlidir. Ayrıca öğretmenler, öğrencinin eş biçimlilik gösteren bağlaçları, özellikle de edatlarla ayırt edebilmesi için kurallar (cümleden çıkarma, noktalama işareti kullanma vb.) öğretme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimi kolaylaştıracak bir yol olarak görülen bu kurallara karşı Gümüşatam (2019) “ve, ile” biçimbirimlerini söz diziminde karşılaştırmalı olarak incelemiş; bu bağlaçların ortak özellikleri kadar farklı özelliklerinin de olduğunu ve bu nedenle kullanım ve anlam açısından tam olarak bir eş anlam ve eş görev görülemediğini tespit etmiştir. Türkçe öğretmenleri ders kitabında bilinmeyen kelimelerle ilgili etkinlik olduğunu ancak öğrencilerin özen göstererek yapmadığını; verilen cevabına genellikle “lakin” bağlacı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu durumun nedenini öğrencilerin kelime hazinesinin henüz yeterince gelişmemiş olması olarak belirtmiş olup Çakmak (2015) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Bağlaç öğretiminde tercih edilen yaklaşım ve anlamsal işlevlere yönelik 8 farklı görüş arasında en çok “zıtlık, pekiştirme, açıklama” cevaplarına ulaşılmıştır. 31 Türkçe öğretmeninden 13’ü ise bağlaç öğretiminde biçimsel yaklaşımı esas aldığını ve anlamsal işlevlere değinmediğini ifade etmiştir. Çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte Deniz ve Demir (2019) çalışmalarında, bağlaçların işlevlerini ele alan araştırmaları incelemiş ve en fazla bu işlevlere ulaşmıştır. Buna karşı Yavuz (2011), bağlaçların ağızlarda en fazla “açıklama” göreviyle kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca bağlaçların işlevlerini ele alan çalışmalar incelendiğinde Çelik (1999) “da” bağlacında 15 işleve, Üstünova (2006) “ama” bağlacında 15 işleve, Karaşin (2008) “ya” bağlacında 10 işleve ulaşmıştır ve bu çalışmadaki bulgulardan oldukça fazladır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bağlaçların bağlama görevini dahi tam olarak kavrayamadıklarını ifade etmektedir. Çakmak (2015) öğrencilerin akademik altyapı seviyesinin yetersiz olmasından kaynaklı olarak dilbilgisi öğretiminde başarıya ulaşmanın zorluğuna değinmiş olup çalışmamızda bazı öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Çalışmamızda önemli sayıda öğretmenin öğretimde bağlaçların işlevlerine değinmeyişi, bağlaçlarla ilgili kazanımın da tam olarak uygulanmadığını ortaya çıkarmaktadır. Oysa Türkçe Dersi

Öğretim Programı'nda (2019) bağlaçların metne olan katkısının açıklanması ifade edilmektedir. Çiçek ve Karatay (2022), işlevsel yaklaşım temelli öğretimin, "mi"nin yazımı ve işlevlerinin kazandırılmasında anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da işlevsel yaklaşım çerçevesinde öğretim sürecini yürüten öğretmenlerin hem öğrencilerle ilgili hem de bağlaç öğretimine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Ömeroğlu (2025) bağlaçların işlevsel katkılarına ilişkin öğretmen adaylarının çok az sayıda cevap verdiğini ifade etmiştir.

Çalışmada öğrencilerin temel dil becerilerinde bağlaçları kullanım durumu incelenmiş olup öğrencilerin konuşma dilinde bağlaç kullanımına yönelik 6 farklı görüş arasında en çok "Bilinçli değil ama yerinde, hem bilinçli değil hem yerinde değil" cevaplarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşmalarında bağlaç kullanımını yeterli görmeyen öğretmenlerin çoğu öğrencilerin yaşı gereği bağlaç kullanımında yetkin olmadığını belirtmiştir. Buna karşı Bozavlı (2016), ilkökul öğrencilerinin konuşmalarında yetişkin seviyesinde bağlaç kullanabildiğini tespit etmiştir. Öğretmenler çoğunlukla, öğrencilerin konuşurken bağlaç kullandıklarının farkında olmadıklarını ancak hata da yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Kurudayıoğlu da (2003) konuşma becerisi ve eğitimi ele aldığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Öğretim süreçlerinde öğretmen tarafından en fazla kullanılan iletişim yolu konuşmadır (Katrancı, 2014). Öğretmenin rol model olması ve sınıf içi konuşmalarda bağlaçların doğru şekilde kullanılması önemlidir.

Öğrencilerin yazımında hata yaptıkları bağlaçlara yönelik 5 farklı görüş arasında en çok "eş biçimlilik gösteren bağlaçlar" ve "gereksiz bağlaç kullanımı" cevaplarına ulaşılmıştır. Türkçede bağımlı ve bağımsız biçim birimler arasındaki eş biçimlilik yazım yanlışlarına sebep olabilmektedir (Tepeli, 2006). Çalışmamızda eş biçimlilik gösteren bağlaçların öğretimi ve ayırt edilmesinde de zorluklar yaşandığı görülmüştür ve bu durum öğrencilerin yazılı metinlerinde de geçerliğini korumaktadır. Yıldırım ve Uludağ (2016) çalışmalarında öğrencilerin en başarısız oldukları yazım kuralının "ki" bağlacına ait olduğunu tespit etmiş olup çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Süğümlü (2020) ortaokulun tüm sınıf seviyelerinde bağlaç olan "da/de"nin yazımında sorun yaşandığını ifade etmiştir. Akkaya (2013) da çalışmada benzer bir sonuçla "ki" ve "de" bağlaçlarının en fazla yapılan yazım yanlışlarından olduğunu tespit etmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı anlatımda bağlaçları olabildiğince az kullandığını belirtmiştir. Martinez (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin yazdıkları metinlerde bağlaç kullanımının oldukça az ve kullanılan bağlaç çeşidinin de yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Göçer (2010), yazmayla düşünme arasındaki bağa dikkat çeker. Pangaribuan vd. (2018) de çalışmalarında karmaşık metinlerde bağlaç kullanımıyla ilgili hatalar yapıldığını belirtmiş ve yazma ile düşünmenin bir arada olmasının önemine vurgu yapmıştır. Çalışmamızda da bağlaçların metinlerdeki tespiti ve kullanımındaki eksiklikler incelendiğinde, eş biçimlilik gösteren bağlaçların düşünme, anlamlandırma ve uygulama süreçlerinde eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı öğretmen ifadelerinde, öğrencilerin edebî açıdan güçlü ama bağlaç ve diğer dilbilgisi unsurlarının kullanımı bakımından eksik metinler ortaya çıkardıkları belirtilmiştir. Bu durum öğretmen ifadeleriyle de desteklendiği üzere öğrencilerin dilbilgisi kurallarını genellikle ezberlemeye çalıştıkları ve daha sonra da unuttuklarını göstermekte olup Uibu ve Liiver (2015) de çalışmalarında bağlaç ve dilbilgisi hatalarının unutmakla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak hem dilbilgisi hem de bağlaç öğretimi, yazma becerisiyle birleştğinde daha anlamlı hâle gelmektedir ve dilbilgisini metin dışında bir yolla öğretmeye çalışmak tam olarak yararlı olmayacaktır (Akyol, 2019). Ayrıca yazma becerisini not verme amaçlı değil, ilgi çekici konularla birlikte beceriyi geliştirici bir anlayışla yürütmek gerekmektedir (Karadağ, 2018). Yaratıcı yazma çalışmaları hem hedeflenen kazanımlara ulaşmada hem de süreci eğlenceli hale getirmede bir yol olarak görülebilir (Kırmızı ve Adıgüzel, 2023). Programda da bağlaç öğretiminin metinden hareketle yapılması uygun görülmüştür. Bu nedenle bağlaç öğretimi, öğrencilerin en çok problem yaşadığı kısımlar belirlenerek öğretim sürecinin planlanması ve yazma etkinliklerinin düzenlenmesi şeklinde gerçekleştirilebilir (Zorbaz, 2012).

Bağlaç öğretiminde dinleme becerisine yönelik 5 farklı görüş arasında en çok "ders kitabındaki dinleme metinleri ve sesli okuma" cevaplarına ulaşılmıştır. 12 öğretmen ise bağlaç öğretiminde dinleme becerisini kapsayan bir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Özbay ve Melanlıoğlu (2012), bu becerinin geçmişte ve günümüzde "ihmal edildiği" sonucuna varmış, çalışmamız bulgularında da bu durum desteklenmiştir. Dinleme becerisinin eğitimde yeterince önemsenmediği hem geçmişte hem de günümüzde dikkat çekici bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte dinleme becerisi daha çok önem kazanmıştır. Dinleme becerisi, öğretimin ilk basamağı olarak düşünülebilir (Gökçe, 2020). Tüm becerilerin birlikte ve etkin biçimde kullanılması planlanmasına rağmen dinleme becerisi için uygulamada hâlâ eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Ayrıca çoğu öğretmen sınıf mevcudu, zaman, ortam, öğrenci seviyesi gibi sebeplerle kitaba bağlı kaldıklarını, bu yüzden de kitap dışında etkinlik yapamadıklarını ifade etmiştir. Çalışmamız bulgularından farklı olarak Önal (2010), öğretmenlerin dilbilgisi konularını temel dil becerileriyle bir bütün olarak değerlendirdiğini ve bu becerilerin birlikte öğretimini sağladığını belirtmiştir. Çalışmamızda öğretmenler, Türkçe ders kitaplarında dinleme etkinliklerinin çoğunlukla bilinmeyen kelimeleri bulma üzerine planlandığını; kitap dışında etkinlik yapmak isteseler de sınıf mevcudu, zaman, ortam, öğrenci seviyesi gibi sebeplerle kitaba bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan ders kitaplarının, beceri alanlarına

yeterli ve dengeli bir şekilde yer vermediği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca paralel olarak Rijdt vd. (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin Flemenkçe ders kitaplarında yer alan etkinlik ve beceri dağılımını dilbilgisini yansıtmaması bakımından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bağlaç öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik 16 farklı görüş arasında en çok “drama, sunuş yolu, yazma çalışmaları” cevaplarına ulaşılmıştır. Çakmak (2015) edat, bağlaç ve ünlem öğretiminde öğretmenlerin genellikle buluş, düz anlatım, soru-cevap yöntemlerini esas aldıklarını tespit etmiştir. Buna karşı çalışmamızda öğretmenler bağlaç öğretiminde 16 farklı yöntemi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okul, öğrenci profili, ortam vb. değişkenlerin, farklı yöntemlerin önünü açması doğal karşılanabilir. Çünkü dilbilgisi öğretimi, kural aktarımı değildir ve öğretimde çözüme dönük olunmalıdır. Çağdaş yöntemleri, özellikle de drama ve buluş yolu gibi yöntemleri bağlaç öğretiminde kullanan öğretmenler, öğrencide motivasyon ve başarı oranının arttığını, ayrıca öğretim sürecinin de daha akıcı ve kaliteli hâle geldiğini belirtmişlerdir. Maden ve Dinç (2017) çalışmalarında, drama yöntemiyle yapılan öğretimin geleneksel yöntemlerden daha başarılı olduğunu tespit etmiş, bu durum çalışmamız bulgularıyla da desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin etkileşimini destekleyecek yöntemlerle birlikte sınıf düzenlemesi oluşturulması öğrencinin öğretim sürecinde etkin ve özgüvenli davranmasını sağlayacaktır (Garip ve Karadağ, 2023). Bağlaç öğretim sürecinin de diğer konular gibi dil becerileriyle etkileşim içinde olması gerektiği (Güven, 2013) göz önünde bulundurulduğunda, gerçekleştirilen pek çok araştırma çalışmamızla örtüşmektedir. Yaman (2005) okuma becerisinde, Akoğuz (2002) ve Köklü (2003) konuşma ve dinleme becerilerinde drama yönteminin olumlu etkilerini gösteren araştırmalar sunmuşlardır. Kırmızı da (2022) çalışmasında, öğretmenlerin her açıdan drama yöntemini olumlu bulduklarını tespit etmiştir. Çalışmada, tümevarımsal tekniklerden biri olan buluş yolunun sık kullanıldığı ve faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Uibu ve Liiver (2015), Graus ve Arno Coppin (2016) ile Edna Anani (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar da tümevarım yöntemleriyle yapılan öğretimin öğretmenler tarafından benimsendiğini ortaya koymuş ve çalışmamızın sonuçlarını desteklemiştir. Çalışmamızda, sunuş yolu ve buluş yolunu tercih eden öğretmen sayısının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Sunuş yolunu öğretimde ana yöntem olarak seçen öğretmenlerin başlıca sebepleri arasında sınıfların kalabalık olması ve materyal yetersizliği bulunmaktadır. Bu bulguları destekler nitelikte Bıyık (2016) ve Salman (2018) zaman problemi, sınav hazırlıkları ve kalabalık sınıf ortamı gibi zorunlu nedenlerden dolayı geleneksel yaklaşımlara ait tekniklerin uygulandığını belirtmişlerdir.

Çalışmamızın sonuçları doğrultusunda program tasarımcıları, uygulayıcılar ve ileriye dönük araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir.

- Öğrencilerin eş biçimlilik gösteren bağlaçları ayırt etmekte zorlandığı göz önünde bulundurulduğunda; edatlar, hâl ekleri, sıfatlar, zamirlerle ayırt etmeyi kolaylaştıracak yollar ve yöntemler geliştirilebilir. Sadece ders kitabındaki bağlaçlar değil, gündelik hayatta kullanılan pek çok bağlaç öğretime dâhil edilebilir.
- Bağlaçların işlevsel öğretimi temel alınmalıdır. Ders kitaplarına bu konuya katkı sağlayacak etkinlikler eklenmelidir. Bazı öğretmenlerin de bu konuda bilgi sahibi olmadığı gözlemlendiğinden öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Bağlaçların işlevlerinin öğretime yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- “da/de, ki” vb. yazımı karıştırılan bağlaçların yazım kurallarıyla ilgili eğitime ilkokuldan itibaren başlanarak erkenden içselleştirmeleri sağlanabilir.
- Bağlaç öğretiminde seçilen yöntemler öğrenciyi motive edebilmelidir. Drama, oyun gibi yöntemler daha çok kullanılabilir. Farklı yöntemler kullanılarak yapılan bağlaç öğretiminin başarıya etkisini ölçen başarı ölçekleri geliştirilebilir.
- Tüm sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında bağlaç öğretime yönelik etkinliklerin sayısı ve dil becerileriyle ilişkisi açısından bir denge gözetilmelidir. Özellikle dinleme metinlerine bağlaç odaklı etkinlikler eklenmelidir.
- Ders kitaplarında ve öğretim programında bağlaç konusunda ilişkin terimsel farklılıklar yeniden gözden geçirilmelidir.
- Bağlaç öğretimini 5. sınıftan 8. sınıfa kadar temelden karmaşığa doğru yapılandırarak sınıf düzeyine uygun bağlaçlar kademeli olarak verilmelidir. 5. sınıfta sık kullanılan ve anlamı açık “ve, ama, fakat, çünkü” gibi bağlaçlarla basit neden-sonuç ve karşıtlık ilişkileri kavratılabilir. 6. sınıfta dil becerilerinde gelişim yaşanacağı düşünüldüğünde “ancak, sonuç olarak” gibi bağlaçlar sunulabilir. 7. sınıf düzeyinde “özellikle, mesela, öte yandan” gibi bağlaçlarla düşünceyi derinleştirme ve ayrıntılandırma becerisine katkı sunulabilir. 8. sınıfta ise “başka bir deyişle, böylece, kısacası” gibi daha karmaşık yapılar yer alabilir.

Araştırma, Antalya ili merkez ve Kumluca ilçelerindeki ortaokullar bünyesinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma, veri toplama araçları kısmında sunulmuş öğretmenler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ortaokul Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.03.2022 tarih ve 06/106 numaralı kararı ile alınan etik kurul izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı Onamı: Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerden onam alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: [Ömer Demirtaş (ÖD), Yusuf Tepeli (YT)] Fikir-ÖD-YT; Tasarım-ÖD-YT; Denetleme-YT; Kaynaklar-ÖD-YT; Veri Toplama ve/veya İşleme-ÖD-YT Analiz ve/veya Yorum-ÖD-YT; Literatür Tarama-ÖD-YT; Yazıyı Yazan-ÖD-YT; Eleştirel İnceleme-ÖD-YT

Çıkar Çatışması: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: This research was carried out with the approval of the Ethics Committee of Akdeniz University Rectorate, Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board (Decision No: 06/106, Date: 25.03.2022).

Informed Consent: Consent was obtained from all teachers participating in the study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: [Ömer Demirtaş (ÖD), Yusuf Tepeli (YT)] Concept -ÖD-YT; Design-ÖD-YT; Supervision-YT; Resources-ÖD-YT; Data Collection and/or Processing-ÖD-YT; Analysis and/or Interpretation-ÖD-YT; Literature Search-ÖD-YT; Writing Manuscript-ÖD-YT; Critical Review-ÖD-YT

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Akın, L. (2004). *Türkiye Türkçesinde bağlaçlar* (Tez No: 146784). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 33-52. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4989>
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* [Türkçe]. Pegem Akademisi. <http://doi.org/10.14527/9786053640011>
- Anani, G. E. (2017). Teaching and learning of grammar at the basic level of education: revisiting inductive teaching approach. *Education Journal*, 6(1), 51-62. <http://doi.org/10.11648/j.edu.20170601.17>
- Armut, M. (2019). Bir sözcük sıklığı çalışması ve Türkiye'deki mülteci öğrenciler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 728-749. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043696>
- Ayrancı, B.B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. International Journal of Languages Education*. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2170>
- Batur, Z., & Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1795249>
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4355>
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri* (Tez No: 440547). [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilgegil, M. K. (1982). *Türkçe dil bilgisi* (Vol. 82). Dergâh Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boxodirova, F., Isroilova, D., Abduraxmanov, M., & Yuldasheva, D. (2022). Difficulties in teaching the grammatical features of conjunctions. *Science and Innovation*, 1(B7), 1421-1422. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7314538>
- Bozavlı, E. (2016). İlkokul Çağındaki Çocuklarda Bağlaçların Söylemsel Değerleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 239-256. <http://doi.org/10.7827/turkishstudies.9566>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Çakmak, M. C. (2015). *Ortaokullarda edatların öğretimi ve öğrencilerin edatları kullanma yeterlikleri. [Teaching of postpositions in secondary schools and the competence of students' post potions use]* (Tez No: 396656). [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi] <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/12350?show=full>
- Çelik, M. (1999). da" nın işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 10, 25-32. <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/4531/62312>
- Çiçek, S. (2023). 3. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dilbilgisinin kullanımı ve etkinlik örnekleri. Y. Yılmaz (Ed.), *Yazıtlardan Dijital Türkçe: Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan* (ss. 66-83). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.
- Çiçek, S., & Karatay, H. (2023). -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 48(214). <http://doi.org/10.15390/eb.2023.12079>
- Deniz, K., & Demir, E. (2019). İşlevlerine göre bağlaçları konu edinen araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 903-915. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674897>
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708. <https://doi.org/10.16916/aded.569153>
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.

<http://doi.org/10.21666/muefd.1039352>

- Ergün, M., vd. (1987). Üniversite Öğrencilerinde Dil ve Anlatım Bozuklukları. *İnönü Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Dergisi*, Malatya, sayı:1.
- Garip, S., & Karadağ, B. F. (2023). Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1690-1709. <https://doi.org/10.37217/tebd.1353872>
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction language, *Teaching Research*, 20(5), 571-599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göçer, A., & Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, (18), 297-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66824/1045176>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe, B. (2020). *Dinleme-söz varlığı ilişkisi* (s. 91-127). Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9786257228176>
- Gücüyeter, B. (2010). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 161-170.
- Gümüşatam, G. (2019). [ve ~ ile] Biçimbirimlerinin Eş Değerlikleri Üzerine. *Türkbilgi* (37), 123-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilgi/issue/52843/698082>
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/74003>
- Kara, K. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 15-26. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252760>
- Karadağ, B. F. (2018). Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 20-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ceded/issue/39023/470861>
- Karaşin, H. (2008). Bağlaç görevinde kullanılan “ya” nın anlamsal işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 215-227. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosbilder/issue/23093/246728>
- Karatay, H., & Çiçek, S. (2022). Mi'nin işlevleri ve yazımının öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1563-1581. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1104035>
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 174-195. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.201428177>
- Keray Dinçel, B., Okur, A., & Güden Altmış, Z. (2018). “Neden bağlaçları”nın okuduğu anlama üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(24), 110-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumus/issue/40078/450511>
- Kırmızı, F. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 198-224. <https://doi.org/10.9779/pauefd.955708>
- Kırmızı, F., & Çağ Adıgüzel, D. (2023). İlkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 370-397. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1091976>
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: to wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211>
- Krista, U., & Liiver, M. (2015). Students' grammar mistakes and effective teaching strategies. *International Journal of Teaching and Education*, 3(1), 70-87. <http://doi.org/10.20472/TE.2015.3.1.006>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177014>
- Maden, S., & Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/33345/326828>
- Martínez, A. C. L. (2015). Use of conjunctions in the compositions of secondary education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 212, 42-46. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.296>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). *Millî Eğitim Bakanlığı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02>
[T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02)
- Mete, F., Çiçek, S., & Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384. <https://doi.org/10.16916/aded.1064198>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd ed). *Thousand Oaks, CA: Sage*. [http://doi.org/10.1016/s1098-2140\(99\)80125-8](http://doi.org/10.1016/s1098-2140(99)80125-8)
- Ömeroğlu, A. F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili anlayışları: İşlevsel dil bilgisi öğretimi bağlamında bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 471-487
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri* (Tez No: 387800). [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies* 7(1), 87-97. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2941>
- Pangaribuan, T., Haddina, E., & Manik, S. (2018). The students' error in using conjunction (Because, Since, As, in Case) in the Sentences. *English Language Teaching*, 11(4), 91-100. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n4p91>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational*

- Research, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Sakman, B., & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14304>
- San, İ. (2019). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000780
- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri. *Asya Studies*, 7(26), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1386787>
- Satılmış, A., & Avcı, Y. (2024). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin nitelik, nicelik ve yeterlilikleri hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Educational Research Journal/Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(48).
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. <https://doi.org/10.16916/aded.706748>
- Şahin, E. Y., & Abacı, O. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/51148/666478>
- Taşbey, C. (2020). Türkiye Türkçesinde bağlaçların varlığı üzerine. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(22), 29-47. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.760030>
- Tepeli, Y. (2006). Ölçünlü Türkiye Türkçesinde eş biçimli biçim birimlerinden/ yapılarından "Ar" (Ar/Er) ('Ar' (ar/er) Morphems From Isomorphisms (Homonymy) in Standard Turkish)", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19-40.
- Tepeli, Y., & Börekçi, M. (2019). Kullanımlık metin oluşturmada eş biçimlilikten / adlılıktan ve çok anlamlılıktan yararlanma. *Journal of Turkish Research Institute* (66), 261-280. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4218>
- Topal, S., & Çifci, M. (2022). Cumhuriyet'ten günümüze ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 210-230. <https://doi.org/10.29228/ijlet.65950>
- Uludağ, E., & Yıldırım, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342. <https://doi.org/10.17556/ief.72765>
- Üstünova, K. (2006). Ama'nın işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(10), 79-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23105/246798>
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30. <http://dx.doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Van Rij, J., Wijnands, A., & Coppen, P. A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- Yavuz, S. (2011). Türkiye Türkçesi ağızlarında bağlaçlar. *Diyalektolog*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalektolog/issue/22426/240039>
- Yelli, E. Y., & Ünal, F. T. (2019, Ekim 4-6). *Türkçe Öğretmeni adaylarının yazımı aynı olan de ve ki'yi kullanma durumları*. [Bildiri sunumu]. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 VE 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1445-1456.

Structured Abstract

Conjunctions are one of the key topics in grammar and hold an important place in communication. Bilgegil (1982) defines conjunctions as words that help establish meaning between different phrases or expressions. Although they initially stand out for their connective function, conjunctions possess a wide range of functions in terms of meaning and content. In addition to linking structures, they also contribute various meanings to sentences. Establishing conjunction instruction effectively can significantly enhance individuals' comprehension and expression skills.

Studies conducted under the Reading/Vocabulary component of the 6th-grade curriculum regarding conjunctions are quite limited and mostly focus on the theoretical aspect of conjunctions. However, in order to better understand and interpret the instructional process, the opinions, experiences, and reflections of teachers—the actual implementers—must be taken into account. For this reason, this study, which explores teachers' experiences with the teaching of conjunctions, is expected to make important contributions to the field. Additionally, the study examines the presence of conjunction-focused activities in Turkish middle school textbooks in terms of quantity, diversity, and their relationship to fundamental language skills. This research presents teacher perspectives on the presence of conjunctions in Turkish language textbook activities, the challenges encountered in conjunction instruction, the adopted grammatical approaches, the integration of conjunctions with language skills, and the instructional methods employed. With these aspects, the study is expected to provide both current teachers and prospective teacher candidates with valuable insights and guidance.

The purpose of this study is to examine conjunction instruction, which is organized according to the constructivist approach, based on teacher views, Turkish language textbooks, and the Turkish Language Teaching Program (TLTP). The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. Qualitative research aims to identify perspectives in their natural environments holistically (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 41). A case study is an approach in which a phenomenon is examined by the researcher using multiple data collection tools such as observation, interviews, documents, and reports (Creswell, 2007, as cited in Subaşı & Okumuş, 2017).

The participant group consisted of 31 Turkish language teachers working in the city center of Antalya and the district of Kumluca. Data were collected using interview forms developed specifically for teachers. In addition, document analysis was used to examine textbook activities from 5th, 6th, 7th, and 8th-grade Turkish textbooks. The forms, notes, and records were transferred to digital format and analyzed through content analysis, where meaningful codes were identified. All data were interpreted and compiled into a report. To determine the reliability of the study, the Miles and Huberman (1994) formula [$\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement})$] was used, resulting in a reliability score of 91%. For a study to be considered reliable, this rate must be at least 70% (Miles & Huberman, 1994).

Findings reveal that the number of conjunction activities in Turkish textbooks varies significantly by grade level. For example, while the 6th-grade textbook includes 16 conjunction-focused activities, the 7th-grade textbook contains only four. This discrepancy is attributed to the lack of clear guidelines in the curriculum regarding how learning objectives should be reflected in textbooks. Kara (2023) also highlights the insufficient attention paid to conjunctions in the 7th-grade textbooks. Deniz et al. (2019) explain that when there is no specific guidance in the curriculum on how to reflect objectives in textbook content, the implementation becomes inconsistent and disorganized. Moreover, the unequal distribution of learning outcomes across grade levels undermines the continuity and progression of learning.

Although some teachers perceive the number of activities in textbooks as excessive, content analyses show that this perception often stems from classroom-related difficulties. Batur and Özdemir (2021) found that reading activities are overrepresented in textbooks, while other language skills remain in the background. Conversely, the current study shows that conjunction instruction is most frequently associated with writing activities, followed by reading and speaking, while listening activities are significantly neglected. Notably, the only listening activity related to conjunctions appears in the 2024 5th-grade textbook and is not a standalone listening task, but rather a peer evaluation form. Altun (2022) also emphasized the lack of systematic listening activities in textbooks, a finding supported by the current study.

The study also found that the terminology used for conjunctions differs by grade level. The 2024 5th-grade textbook includes more diverse transitional expressions such as “especially,” “for example,” “on the other hand,” and “in short,” yet avoids labeling them explicitly as “conjunctions.” Instead, it uses more comprehension-oriented terms like “summarizing expressions.” This shift reflects a pedagogical trend toward teaching language based on function rather than rigid grammatical categories. Nevertheless, the only grade level where the term “conjunction” is used explicitly in both the curriculum and textbooks is 6th grade.

The lack of alignment between textbooks and the curriculum is also evident in the way language skills are addressed. Some activities clearly indicate which conjunctions to use, while others do not mention them at all. This creates ambiguity for teachers about which grammatical elements to emphasize. Deniz et al. (2019) noted that the value of transition expressions for developing comprehension is often overlooked in textbooks. Where conjunctions are explicitly provided, those activities tend to align better with curriculum objectives. However, some conjunctions appear repeatedly in both lower and upper grade-level textbooks, preventing a structured progression in instruction.

Teacher responses revealed that the most frequently used conjunctions in instruction are “ve” (and), “ama” (but), and “fakat” (however). These three were commonly cited among 20 different conjunctions, suggesting a general consensus across schools and teachers, but also pointing to a limited scope of conjunctions being taught. In contrast, the curriculum for 7th and 8th grades highlights conjunctions such as “oysaki” (whereas), “özellikle” (especially), and “başka bir deyişle” (in other words) (Çiçek, 2023). Armut (2018) found that “ve,” “de,” “ile,” and “ki” were the most common conjunctions in 6th-grade textbooks, suggesting that teachers rely heavily on familiar and high-frequency conjunctions.

The study also identifies “da/de,” “ki,” and “ile” as the most challenging conjunctions due to their morphological similarity to other grammatical elements such as case suffixes and postpositions. These forms often cause confusion in both written and spoken contexts. Previous studies support these findings—Yelli & Ünal (2019) and Çiçek & Karatay (2023) observed that even teacher candidates struggle with these forms. Teachers often employ strategies such as sentence omission and punctuation checks to help students distinguish them. However, Gümüştatam (2019) argues that conjunctions like “ve” and “ile” are not fully interchangeable in meaning or function, and rule-based instruction may overlook

these nuances.

Instructional approaches to the semantic functions of conjunctions are often neglected. While some teachers reported teaching functions such as contrast, reinforcement, and explanation, 13 out of 31 teachers admitted focusing solely on form. Research by Çelik (1999), Üstünoğlu (2006), and Karaşin (2008) shows that individual conjunctions can serve multiple semantic functions depending on context, reinforcing the need for meaning-based instruction.

In terms of student usage, conjunctions in spoken language are often used correctly but unconsciously. In writing, however, conjunctions are either omitted or misused, resulting in a lack of coherence. Students may produce content-rich texts but fail to apply cohesive devices effectively. Uibu and Liiver (2015) observed that conjunction usage is often memorized rather than internalized, and students frequently forget the rules over time. Listening activities related to conjunctions are largely limited to what is provided in textbooks.

Regarding teaching methods, teachers most commonly reported using drama, discovery (inductive), and presentation (deductive) methods. The drama method was especially noted for increasing student motivation and participation. It allows students to use conjunctions contextually, which enhances retention. These findings align with Maden & Dinç (2017) and Graus & Coppen (2016), who emphasized the benefits of inductive and interactive methods. The number of teachers favoring inductive and deductive approaches was nearly equal, with decisions often influenced by contextual factors such as class size, material availability, and time constraints.

In conclusion, this study reveals numerous structural issues in the teaching of conjunctions in Turkish language education. These include inconsistent activity distribution across grade levels, the neglect of listening skills, insufficient focus on semantic functions, and difficulties distinguishing morphologically similar conjunctions. A more systematic and balanced approach is needed. Teacher training should be strengthened, functional activities should be included in textbooks, and all four language skills—especially listening—should be integrated into instruction. Conjunction instruction should be scaffolded from grades 5 through 8, moving from simple to complex usage. Ultimately, effective teaching of conjunctions contributes not only to grammar knowledge but also to overall communication and thinking skills.