www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article / Araştırma Makalesi

A Study On Conjunction Knowledge of B1-Level Students Learning Turkish As A Foreign Language*

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Düzeyi Öğrencilerin Bağlaç Bilgisi Üzerine Bir İnceleme

Hülya Katanalp Biroğul**

Abstract: Conjunctions are not merely formal elements in Turkish language teaching; they are fundamental discourse tools that structure meaning. For second language learners in particular, teaching these tools is of great importance for developing text production and comprehension skills. This study aims to examine the competence of B1-level learners of Turkish as a foreign language regarding the meaning and usage features of conjunctions, and to identify the errors they make, the types of conjunctions they struggle with, and the reasons behind these difficulties.

The study group of this descriptive, quantitative research consisted of 73 foreign students who had completed the B1 level at a university in the Marmara Region and who differed in age, gender, and native language. Data were collected through a fill-in-the-blank conjunction completion form covering additive, adversative, and causal conjunctions. The form, initially consisting of 37 items, was reduced to 28 items based on the opinions of six experts and the Content Validity Index, and then to 20 items according to the needs of the B1 level. In this process, temporal conjunctions and "oysa" were removed from the form. The form was administered in a classroom setting to volunteer students within a 30-minute time limit, and the data were analyzed using frequency and percentage calculations.

According to the findings, students performed well overall. The highest success rate was observed for the conjunction "çünkü." The most frequently confused pairs were "çünkü – bu yüzden," "ya – hem," and "ne – ama." Students replaced the structures "ya… ya da" and "ne… ne de" with options that were close in meaning but did not fit the context, while some established an explanatory or adversative relationship instead of a causal

---

* - The abstract of this study was presented orally at Turkcess 2025, September 18-20, 2025 in Gaziantep, Turkey, and is included in the abstract book.
Bu çalışmanın özeti Turkcess 2025, 18-20 Eylül 2025 tarihinde Gaziantep / Türkiye'de sözlü olarak sunulmuş ve özet bildiri kitabında yer almıştır.
- The study was reviewed and approved by the Kocaeli University, Social and Human Sciences Ethics Committee of the relevant university, as documented in its decision dated 21 March 2025 and numbered 746789.
Bu çalışma, 21 Mart 2025 tarihli ve 746789 sayılı kararında belirtildiği üzere, Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır.

** Lecturer Dr., Kocaeli University, Language Teaching Application and Research Center
Öğr. Gör.Dr., Kocaeli Üniversitesi, Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
ORCİD https://orcid.org/0000-0002-7765-8164
hulya.birogul@kocaeli.edu.tr

Cite as/ Atıf: Biroğul-Katanalp, H. (2026). A study on conjunction knowledge of B1-level students learning Turkish as a foreign language / Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerin bağlaç bilgisi üzerine bir inceleme. *Turkish Studies - Language and Literature*, *21*(Ö1), 471-512. [Special Issues Dedicated to Prof. Dr. Mahmut Özer], Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.94376
Received/Geliş: 12 May/Mayıs 2026
Accepted/Kabul: 15 September/Eylül 2026
Published/Yayın: 20 September/Eylül 2026
Checked by plagiarism software

CC BY NC

one. In conclusion, although students are competent with basic conjunctions, they struggle with conjunctions that rely on contextual and discourse-level knowledge.

Keywords: Conjunction, grammatical competence, communicative competence, teaching Turkish as a second language.

Öz: Bağlaçlar, Türkçe öğretiminde yalnızca biçimsel unsurlar değil, anlamı yapılandıran temel söylem araçlarıdır. Özellikle ikinci dil öğrenicileri için bu araçların öğretimi, metin üretme ve anlama becerileri açısından büyük önem taşır. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin bağlaçların anlam ve kullanım özelliklerine ilişkin yeterliklerini incelemeyi; yaptıkları hataları, zorlandıkları bağlaç türlerini ve bunların nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Betimsel nitelikteki nicel araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesi'ndeki bir üniversitede B1 kurunu tamamlamış, farklı yaş, cinsiyet ve ana dillere sahip 73 yabancı öğrenci oluşturmuştur. Veriler, ekleyen, karşıtsal ve nedensel bağlaçları kapsayan, boşluk doldurma türündeki bir bağlaç tamamlama formuyla toplanmıştır. Başlangıçta 37 maddelik olan form, altı uzman görüşü ve Kapsam Geçerlik İndeksi doğrultusunda 28 maddeye, ardından B1 düzeyinin ihtiyaçlarına göre 20 maddeye indirilmiştir. Bu süreçte zamansal bağlaçlar ile "oysa" formdan çıkarılmıştır. Form, sınıf ortamında gönüllü öğrencilere 30 dakika süreyle uygulanmış; veriler frekans ve yüzde hesaplarıyla çözümlenmiştir.

Bulgulara göre öğrenciler genel olarak iyi bir performans göstermiştir. En yüksek başarı "çünkü" bağlacında görülmüştür. En çok karıştırılan çiftler "çünkü – bu yüzden", "ya – hem" ve "ne – ama" olmuştur. Öğrenciler "ya… ya da" ve "ne… ne de" yapılarını anlamca yakın ancak bağlama uymayan seçeneklerle değiştirmiş; bazıları ise nedensellik yerine açıklama ya da karşıtlık ilişkisi kurmuştur. Sonuç olarak öğrenciler temel bağlaçlarda yeterli olmakla birlikte, bağlama ve söylemsel bilgiye dayanan bağlaçlarda zorlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bağlayıcılar, dilbilgisel yeterlik, iletişimsel yeterlik, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi

Structured Abstract:

Although conjunctions are a formal element in Turkish teaching, they are basic discourse tools that structure meaning. Especially for second language learners, teaching conjunctions with both their formal and functional aspects is of great importance in terms of developing text production and comprehension skills. In this context, the aim of the study is to examine the proficiency of B1 level students learning Turkish as a foreign language regarding the meaning and usage characteristics of conjunctions. The study aims to show that the use of conjunctions is directly related not only to grammatical accuracy in language learning, but also to discourse integrity and the correct establishment of semantic relations. The main purpose is to reveal what kind of mistakes foreign students at B1 level make in using conjunctions in Turkish, which types of conjunctions they have difficulty with, and the reasons for this situation.

This research is descriptive in nature and based on quantitative data collection and analysis. The study group of the research consists of 73 foreign students who completed the B1 level at the Language Teaching Application and Research Center of a university located in the Marmara Region in the 2024-2025 period. Participating students have different ages, genders and different native languages (Arabic, English, French, Russian, etc.). This diversity has allowed the difficulties and solution suggestions encountered in teaching conjunctions to be examined from a broader perspective.

A conjunction completion form was used during the data collection phase. In the preparation of the data collection tool, first the curriculum and textbooks were examined, the literature was scanned, and a conjunction pool was created according to the determined level. These conjunctions were then classified according to their semantic properties (affixative, antonymous, causal and temporal conjunctions). Then, a 37-item form consisting of fill-in-the-blank type items was prepared. The 37-item version of the conjunction completion form includes sentences connected by adding conjunctions (ve, ile, -de, ya da, hem … hem(de), ne… ne (de), ya…ya da), antonymous conjunctions (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), causal conjunctions (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle), temporal conjunctions (önce…sonra, aynı zamanda). The form was sent to six experts working in the field and corrections were made according to the evaluations of the experts. In addition, by calculating the Content Validity Index (CVI) with expert opinions, 9 items with scores below 0.83 were removed from the form. The number of items in the form was 28. As a result of expert opinions, temporal conjunctions (önce…sonra, aynı zamanda) and Oppositional conjunctions (oysa) were eliminated according to their CGI values. Therefore, temporal conjunctions were not included in the study. The remaining 28 items were finalized as 20 items according to their representation in the semantic classification and the needs of the B1 level. Each item in the form contains a conjunction blank, and students were asked to fill in this blank with the most correct conjunction appropriate to the context. In some items, the answers given were accepted as correct because more than one conjunction (ve, ile, hem…hem, ne…ne) provided semantic harmony.

Data was collected from students learning Turkish at B1 level with the prepared measurement tool. The application was carried out separately in classes with B1 level students. In the application carried out in the classroom, the students were given a Volunteerism form and an explanatory text along with the conjunction completion form. The instructions were explained to the volunteer students before the application, the students were explained about the subject during the application, it was stated that there could be more than one correct answer for each item, and the response time was limited to 30 minutes. Students were asked to choose the most appropriate conjunction that would ensure semantic integrity in the given sentence. During the application, supervisors prevented students from receiving external help. After the application was completed, the forms were collected.

Frequency and percentage calculations were made to analyze the data. The students' answers were transferred to Microsoft Excel and the correct-false distributions for each question were analyzed with frequency and percentage calculations. The findings were visualized through graphs, followed by detailed comments.

As a result of the study, it was seen that B1 level students generally showed a good performance in using conjunctions. The highest success rate was in the causal conjunction " çünkü". The most confused are the conjunctions "çünkü – bu yüzden", "ya – hem" and "ne – ama". Some students confused the adding conjunction “ya… ya da” and the negating conjunction “ne… ne de” with structures that are close in meaning but out of context (hem… hem, veya). In conjunctions such as "bu yüzden" and "bu nedenle", which establish

a causal relationship, students were able to confuse the meaning with "çünkü"; Some have contextually established a relationship of explanation or opposition rather than causality. In general, the findings show that students are proficient in basic conjunctions, but have difficulty in conjunction types that require contextual and discursive knowledge.

Keywords: Conjunction, grammatical competence, communicative competence, teaching Turkish as a second language.

الملخص المنظم:

على الرغم من أن أدوات الربط تُدرَّس في تعليم اللغة التركية بوصفها عنصرًا شكليًا من عناصر اللغة، فإنها تُعد في الواقع أدوات خطابية أساسية تُسهم في تنظيم المعنى وبناء الترابط النصي. ويكتسب تعليم أدوات الربط بأبعادها الشكلية والوظيفية أهميةً خاصة بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية، لما له من دور في تنمية مهارات إنتاج النصوص وفهمها. وانطلاقًا من ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى فحص كفاية متعلمي اللغة التركية بوصفها لغة أجنبية في المستوى **B1** فيما يتعلق بدلالات أدوات الربط وخصائص استعمالها. كما تسعى الدراسة إلى إظهار أن استخدام أدوات الربط لا يرتبط بصحة التراكيب النحوية فحسب، بل يرتبط أيضًا بتحقيق تماسك الخطاب وبناء العلاقات الدلالية على نحو صحيح. وتمثّل الهدف الرئيس في الكشف عن أنواع الأخطاء التي يرتكبها الدارسون الأجانب في المستوى **B1** عند استخدام أدوات الربط في اللغة التركية، وأنواع أدوات الربط التي يواجهون صعوبة في استخدامها، والأسباب الكامنة وراء ذلك.

تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الوصفية، وتعتمد على جمع البيانات الكمية وتحليلها. وتكوّنت عينة الدراسة من **73** طالبًا أجنبيًا أتموا المستوى **B1** في مركز تطبيقات وأبحاث تعليم اللغات بإحدى الجامعات الواقعة في منطقة مرمرة خلال العام الدراسي **2024–2025**. وينتمي المشاركون إلى أعمار وجنسيات ولغات أم مختلفة (مثل العربية والإنجليزية والفرنسية والروسية وغيرها)، وقد أتاح هذا التنوع تناول الصعوبات التي تواجه تعليم أدوات الربط، واقتراح الحلول المناسبة لها من منظور أكثر شمولًا.

واستُخدمت في مرحلة جمع البيانات استمارة لاستكمال أدوات الربط. وفي إعداد أداة جمع البيانات، جرى أولًا فحص المنهج الدراسي والكتب التعليمية، ومراجعة الأدبيات ذات الصلة، ثم إعداد قائمة بأدوات الربط المناسبة للمستوى المستهدف. وبعد ذلك صُنِّفت أدوات الربط وفق خصائصها الدلالية إلى: أدوات الربط الإضافية، وأدوات الربط التقابلية، وأدوات الربط السببية، وأدوات الربط الزمنية. ثم أُعدت استمارة مكوّنة من **37** فقرة من نوع ملء الفراغات. وقد اشتملت هذه النسخة على أدوات الربط الإضافية (ve، ile، -de، ya da، hem… hem(de)، ne… ne (de)، ya… ya da)، وأدوات الربط السببية (çünkü، bu yüzden، bu sebeple، bu nedenle)، وأدوات الربط التقابلية (ama، fakat، lakin، ancak، oysa)، وأدوات الربط الزمنية (önce… sonra، aynı zamanda). وبعد ذلك أُرسلت الاستمارة إلى ستة خبراء متخصصين في المجال، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم. كما حُسب مؤشر صدق المحتوى (Content Validity Index: CVI)، واستُبعدت تسع فقرات حصلت على قيمة أقل من **0.83**، فأصبح عدد الفقرات **28**. وبناءً على آراء الخبراء، استُبعدت أدوات الربط الخاصة بها، ولذلك لم تُدرج أدوات الربط الزمنية **CVI** وفق قيم (oysa) وأداة الربط التقابلية (önce… sonra، aynı zamanda) الزمنية ضمن نطاق الدراسة. وبعد ذلك خُفِّضت الفقرات الثماني والعشرون إلى **20** فقرة بما يتوافق مع تمثيلها في التصنيف الدلالي واحتياجات المستوى **B1**. وتضم كل فقرة فراغًا مخصصًا لأداة ربط، وطُلب من الطلاب ملؤه بأكثر أدوات الربط ملاءمةً للسياق. وفي بعض الفقرات، اعتُبرت الإجابات صحيحة إذا حققت أكثر من أداة ربط (مثل: **ve، ile، hem… hem، ne… ne**) الانسجام الدلالي المطلوب.

باستخدام أداة القياس المعدة لهذا الغرض. ونُفذ التطبيق بصورة مستقلة وجُمعت البيانات من متعلمي اللغة التركية في المستوى **B1** وخلال التطبيق الصفي، وُزعت على الطلاب استمارة الموافقة الطوعية والنص التوضيحي إلى جانب استمارة استكمال أدوات الربط. وقبل بدء التطبيق، شُرحت التعليمات للطلاب المشاركين، كما قُدمت لهم توضيحات حول طبيعة الأسئلة، وأُبلغوا بإمكانية وجود أكثر من إجابة صحيحة لبعض الفقرات، وحدد زمن الإجابة بثلاثين دقيقة. وطُلب من الطلاب اختيار أداة الربط الأنسب التي تحقق الترابط الدلالي في الجملة المعطاة. وخلال التطبيق، حرص المشرفون على منع الطلاب من الحصول على أي مساعدة خارجية. وبعد انتهاء التطبيق، جُمعت جميع الاستمارات.

ثم حُللت **Microsoft Excel**، ولتحليل البيانات، أُجريت حسابات التكرارات والنسب المئوية. ونُقلت إجابات الطلاب إلى برنامج توزيعات الإجابات الصحيحة والخاطئة لكل فقرة باستخدام التكرارات والنسب المئوية. وبعد ذلك عُرضت النتائج في صورة رسوم بيانية، وأُتبعت بتفسيرات وتحليلات مفصلة.

حققوا أداءً جيدًا بوجه عام في استخدام أدوات الربط. وسُجل أعلى مستوى من النجاح **B1** وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المستوى **B1** أكثر أدوات الربط التي وقع فيها الالتباس فكانت: **«çünkü – bu yüzden»**، و«ya – hem»**، في أداة الربط السببية **«çünkü»**. **وبين تراكيب متقاربة «ne… ne de» وأداة الربط النافية «ya… ya da» كما خلط بعض الطلاب بين أداة الربط الإضافية** «ne – ama»**. و«veya»** و **«hem… hem» في المعنى لكنها غير ملائمة للسياق، مثل «bu yüzden»** و«bu nedenle»**، خلط بعض الطلاب بينها وبين **«çünkü»**، بينما أنشأ بعضهم، بحسب السياق، علاقات تفسيرية أو تقابلية بدلًا من العلاقة السببية. وبوجه عام، تُظهر النتائج أن الطلاب يمتلكون كفاية جيدة في استخدام أدوات الربط الأساسية، إلا أنهم يواجهون صعوبات في أنواع أدوات الربط التي تتطلب معرفة سياقية وخطابية أعمق.

الكلمات المفتاحية: أداة الربط، الكفاية النحوية، الكفاية التواصلية، تعليم اللغة التركية بوصفها لغة ثانية.

Résumé Structuré:

Bien que les conjonctions soient enseignées comme un élément formel dans l'enseignement du turc, elles constituent en réalité des outils discursifs fondamentaux qui structurent le sens. En particulier pour les apprenants d'une langue seconde, l'enseignement des conjonctions dans leurs dimensions à la fois formelle et fonctionnelle revêt une importance majeure pour le développement des compétences de production et de compréhension des textes. Dans ce contexte, cette étude vise à examiner le niveau de maîtrise des étudiants de niveau **B1** apprenant le turc comme langue étrangère en ce qui concerne la signification et les caractéristiques d'emploi des conjonctions. Elle cherche également à démontrer que l'utilisation des conjonctions est directement liée non seulement à l'exactitude grammaticale dans l'apprentissage de la langue, mais aussi à la cohérence discursive et à l'établissement correct des relations sémantiques. L'objectif principal est de mettre en évidence les types d'erreurs commises par les apprenants étrangers de niveau **B1** dans l'emploi des conjonctions en turc, les catégories de conjonctions qui leur posent des difficultés, ainsi que les raisons sous-jacentes à ces difficultés.

Cette recherche est de nature descriptive et repose sur la collecte et l'analyse de données quantitatives. Le groupe d'étude est composé de **73 étudiants étrangers** ayant achevé le niveau **B1** au Centre d'application et de recherche pour l'enseignement des langues d'une université située dans la région de Marmara au cours de l'année universitaire **2024-2025**. Les participants présentent une diversité d'âges, de genres et de langues maternelles (arabe, anglais, français, russe, etc.). Cette diversité a permis d'examiner, dans une perspective plus large, les difficultés rencontrées dans l'enseignement des conjonctions ainsi que les propositions de solutions.

Lors de la collecte des données, un **questionnaire de complétion des conjonctions** a été utilisé. Pour élaborer cet outil de collecte, le programme d'enseignement et les manuels ont d'abord été examinés, la littérature scientifique a été consultée, puis un répertoire de conjonctions adapté au niveau visé a été constitué. Ces conjonctions ont ensuite été classées selon leurs propriétés sémantiques en conjonctions additives, adversatives, causales et temporelles. Une première version de **37 items** sous forme de phrases à compléter a ainsi été élaborée. Cette version comprenait des conjonctions additives (ve, ile, -de, ya da, hem… hem(de), ne… ne (de), ya… ya da), des conjonctions adversatives (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), des conjonctions causales (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle) ainsi que des conjonctions temporelles (önce… sonra, aynı zamanda). Le questionnaire a ensuite été soumis à **six experts** du domaine, et les modifications nécessaires ont été apportées conformément à leurs évaluations. Par ailleurs, après le calcul de l'**Indice de Validité de Contenu (Content Validity Index – CVI)**, neuf items ayant obtenu une valeur inférieure à **0,83** ont été supprimés, ramenant le questionnaire à **28 items**. À la suite des avis des experts, les conjonctions temporelles (önce… sonra, aynı zamanda) ainsi que la conjonction adversative (oysa) ont été éliminées en fonction de leurs valeurs de **CVI**. Par conséquent, les conjonctions temporelles n'ont pas été incluses dans cette étude. Les **28 items** restants ont ensuite été réduits à **20**, en tenant compte de leur représentativité dans la classification sémantique ainsi que des besoins du niveau **B1**. Chaque item comportait une lacune correspondant à une conjonction, et les étudiants devaient compléter cette lacune par la conjonction la plus appropriée au contexte. Pour certains items, plusieurs réponses ont été considérées comme correctes lorsque différentes conjonctions (ve, ile, hem… hem, ne… ne) assuraient une cohérence sémantique.

Les données ont été recueillies auprès d'apprenants du turc de niveau **B1** au moyen de cet outil d'évaluation. L'application a été réalisée séparément dans les classes de niveau **B1**. Lors de la passation, les étudiants ont reçu, en plus du questionnaire de complétion des conjonctions, un formulaire de consentement volontaire ainsi qu'un texte explicatif. Les consignes ont été présentées aux participants avant l'épreuve, des explications concernant le contenu ont été fournies pendant la passation, il leur a été précisé que plusieurs réponses pouvaient être correctes pour certains items et la durée de réponse a été limitée à **30 minutes**. Les étudiants devaient sélectionner la conjonction la plus appropriée permettant d'assurer la cohérence sémantique de la phrase proposée. Pendant toute la durée de l'application, les surveillants ont veillé à empêcher toute aide extérieure. Les questionnaires ont ensuite été recueillis.

Les données ont été analysées au moyen de calculs de fréquences et de pourcentages. Les réponses des étudiants ont été transférées dans **Microsoft Excel**, puis les distributions des réponses correctes et incorrectes pour chaque question ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives fondées sur les fréquences et les pourcentages. Les résultats ont été illustrés par des graphiques, puis interprétés de manière détaillée.

Les résultats montrent que les étudiants de niveau **B1** présentent, de manière générale, une bonne maîtrise de l'utilisation des conjonctions. Le taux de réussite le plus élevé a été observé pour la conjonction causale **« çünkü »**. Les confusions les plus fréquentes concernent les couples **« çünkü – bu yüzden »**, **« ya – hem »** et **« ne – ama »**. Certains étudiants ont également confondu la conjonction additive **« ya… ya da »** et la conjonction négative **« ne… ne de »** avec des structures proches sur le plan du sens mais inadaptées au contexte, telles que **« hem… hem »** ou **« veya »**. Dans le cas des conjonctions exprimant la causalité, telles que **« bu yüzden »** et **« bu nedenle »**, les étudiants les ont parfois confondues avec **« çünkü »** ; certains ont établi, selon le contexte, une relation explicative ou adversative plutôt qu'une relation causale. De manière générale, les résultats indiquent que les étudiants maîtrisent les conjonctions de base, mais éprouvent des difficultés avec les catégories de conjonctions qui exigent une compréhension contextuelle et discursive plus approfondie.

Mots-clés : conjonction, compétence grammaticale, compétence communicative, enseignement du turc comme langue seconde.

Resumen Estructurado:

Aunque las conjunciones se enseñan como un elemento formal en la enseñanza del turco, en realidad constituyen herramientas discursivas fundamentales que estructuran el significado. Especialmente para los estudiantes que aprenden una segunda lengua, la enseñanza de las conjunciones tanto en sus dimensiones formales como funcionales reviste gran importancia para el desarrollo de las competencias de comprensión y producción de textos. En este contexto, el objetivo del presente estudio es examinar el nivel de competencia de los estudiantes de nivel **B1** que aprenden turco como lengua extranjera en relación con el significado y las características de uso de las conjunciones. Asimismo, el estudio pretende demostrar que el uso de las conjunciones está directamente relacionado no solo con la precisión gramatical en el aprendizaje de la lengua, sino también con la coherencia discursiva y el establecimiento adecuado de las relaciones semánticas. El propósito principal consiste en revelar qué tipos de errores cometen los estudiantes extranjeros de nivel **B1** al utilizar las conjunciones en turco, qué tipos de conjunciones les resultan más difíciles y cuáles son las razones que explican esta situación.

Esta investigación es de carácter descriptivo y se basa en la recopilación y el análisis de datos cuantitativos. El grupo de estudio está compuesto por **73 estudiantes extranjeros** que completaron el nivel **B1** en el Centro de Aplicación e Investigación para la Enseñanza de Idiomas de una universidad situada en la Región de Mármara durante el período académico **2024-2025**. Los participantes presentan diversidad en cuanto a edad, género y lengua materna (árabe, inglés, francés, ruso, etc.). Esta diversidad ha permitido examinar desde una perspectiva más amplia las dificultades encontradas en la enseñanza de las conjunciones y proponer posibles soluciones.

Durante la fase de recopilación de datos se utilizó un **formulario de completación de conjunciones**. Para elaborar este instrumento, en primer lugar se examinaron el plan de estudios y los libros de texto, se revisó la literatura especializada y se elaboró un repertorio de conjunciones adecuado al nivel establecido. Posteriormente, estas conjunciones se clasificaron según sus propiedades semánticas en conjunciones aditivas, adversativas, causales y temporales. A continuación, se preparó una versión inicial de **37 ítems** de tipo completar espacios en blanco. Esta versión incluía conjunciones aditivas (ve, ile, -de, ya da, hem… hem(de), ne… ne (de), ya… ya da), conjunciones adversativas (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), conjunciones causales (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle) y conjunciones temporales (önce… sonra, aynı zamanda). Posteriormente, el formulario fue enviado a **seis expertos** en el área, y se realizaron las modificaciones pertinentes de acuerdo con sus evaluaciones. Además, mediante el cálculo del **Índice de Validez de Contenido (Content Validity Index, CVI)**, se eliminaron nueve ítems con puntuaciones inferiores a **0,83**, reduciendo el formulario a **28 ítems**. Como resultado de las opiniones de los expertos, las conjunciones temporales (önce… sonra, aynı zamanda) y la conjunción adversativa (oysa) fueron eliminadas de acuerdo con sus valores de **CVI**. En consecuencia, las conjunciones temporales no se incluyeron en el estudio. Posteriormente, los **28 ítems** restantes se redujeron a **20**, considerando su representatividad dentro de la clasificación semántica y las necesidades del nivel **B1**. Cada ítem contenía un espacio destinado a una conjunción, y se pidió a los estudiantes que lo completaran con la conjunción más adecuada según el contexto. En algunos ítems se aceptó más de una

respuesta como correcta cuando diferentes conjunciones (ve, ile, hem… hem, ne… ne) garantizaban la coherencia semántica.

Los datos fueron recopilados mediante el instrumento de evaluación elaborado para estudiantes de turco de nivel **B1**. La aplicación se llevó a cabo de forma independiente en las clases correspondientes a dicho nivel. Durante la aplicación en el aula, además del formulario de completación de conjunciones, se entregó a los estudiantes un formulario de consentimiento voluntario y un texto explicativo. Antes de comenzar, se explicaron las instrucciones a los participantes voluntarios; durante la aplicación se ofrecieron aclaraciones sobre el contenido de la prueba, se indicó que algunos ítems podían admitir más de una respuesta correcta y se estableció un tiempo máximo de **30 minutos** para responder. Se pidió a los estudiantes que seleccionaran la conjunción más apropiada para garantizar la coherencia semántica de cada oración. Durante la aplicación, los supervisores impidieron que los estudiantes recibieran ayuda externa. Una vez finalizada la prueba, los formularios fueron recogidos.

Para el análisis de los datos se realizaron cálculos de frecuencias y porcentajes. Las respuestas de los estudiantes se transfirieron a **Microsoft Excel**, y las distribuciones de respuestas correctas e incorrectas para cada pregunta se analizaron mediante estadísticas descriptivas basadas en frecuencias y porcentajes. Posteriormente, los resultados se representaron mediante gráficos y se interpretaron de manera detallada.

Como resultado del estudio, se observó que los estudiantes de nivel **B1** mostraron, en términos generales, un buen desempeño en el uso de las conjunciones. La tasa de éxito más elevada se registró en la conjunción causal **«çünkü»**. Las confusiones más frecuentes se produjeron entre las conjunciones **«çünkü – bu yüzden»**, **«ya – hem»** y **«ne – ama»**. Algunos estudiantes confundieron la conjunción aditiva **«ya… ya da»** y la conjunción negativa **«ne… ne de»** con estructuras de significado cercano pero inadecuadas para el contexto, como **«hem… hem»** o **«veya»**. Asimismo, en las conjunciones que expresan relaciones de causalidad, como **«bu yüzden»** y **«bu nedenle»**, algunos estudiantes las confundieron con **«çünkü»**; otros establecieron, según el contexto, relaciones explicativas o de oposición en lugar de relaciones causales. En términos generales, los hallazgos muestran que los estudiantes dominan las conjunciones básicas, pero presentan dificultades en aquellos tipos de conjunciones que requieren un conocimiento contextual y discursivo más profundo.

Palabras clave: conjunción, competencia gramatical, competencia comunicativa, enseñanza del turco como segunda lengua.

结构式摘要：

尽管连词在土耳其语教学中通常被视为一种形式层面的语言要素，但实际上，它们是构建语篇意义的基本话语工具。尤其对于第二语言学习者而言，从形式和功能两个层面教授连词，对于提升文本理解与文本产出能力具有重要意义。在此背景下，本研究旨在考察学习土耳其语作为外语的 B1 水平学生在连词意义及其使用特征方面的掌握情况。研究进一步试图说明，连词的使用不仅与语言学习中的语法准确性密切相关，而且直接关系到语篇的整体连贯性以及语义关系的正确建构。本研究的主要目的在于揭示 B1 水平外国学习者在使用土耳其语连词时所出现的错误类型、他们较难掌握的连词类别，以及造成这一现象的原因。

本研究属于描述性研究，采用定量数据收集与分析方法。研究对象为 2024–2025 学年在马尔马拉地区某大学语言教学应用与研究中心完成 B1 水平课程的 73 名外国学生。参与者在年龄、性别及母语方面具有多样性，其母语包括阿拉伯语、英语、法语、俄语等。这种多样性使研究能够从更加广泛的视角考察连词教学中所遇到的困难，并提出相应的解决建议。

数据收集阶段采用了**连词填空测试**（Conjunction Completion Form）。在编制测量工具时，研究者首先考察了课程教学大纲和教材，对相关文献进行了系统梳理，并依据既定教学水平建立了连词库。随后，根据语义特征将这些连词划分为添加类连词、转折类连词、因果类连词和时间类连词。之后编制了包含 37 道填空题的初始测试。该版本包括添加类连词（ve、ile、-de、ya da、hem… hem(de)、ne… ne (de)、ya… ya da）、转折类连词（ama、fakat、lakin、ancak、oysa）、因果类连词（çünkü、bu yüzden、bu sebeple、bu nedenle）以及时间类连词（önce… sonra、aynı zamanda）。随后，该测试提交给 6 位本领域专家进行评审，并依据专家意见进行了修订。此外，通过计算**内容效度指数**（Content Validity Index，CVI），删除了 9 个得分低于 0.83 的题项，使题项数量减少至 28 个。根据专家意见，时间类连词（önce… sonra、aynı zamanda）以及转折类连词（oysa）因其 CVI 值未达到要求而被剔除，因此时间类连词未被纳入本研究。之后，根据语义分类的代表性及 B1 水平学习需求，将剩余 28 个题项最终精简为 20 个。测试中的每一道题均留有一个连词空缺，要求学生根据语境填写最恰当的连词。在部分题项中，由于多个连词（如 ve、ile、hem… hem、ne… ne）均能够实现语义上的协调，因此这些答案均被视为正确答案。

研究采用上述测量工具，对 B1 水平土耳其语学习者进行了数据收集。测试分别在不同 B1 班级中实施。课堂施测时，学生同时获得了知情同意书、说明文本以及连词填空测试。正式测试前，研究人员向自愿参与的学生详细说明了测试要求，并在测试过程中对相关内容进行了必要解释，告知学生部分题目可能存在多个正确答案，同时将答题时间限定为 30 分钟。要求学生选择最能保证句子语义连贯性的连词。在测试过程中，监考人员确保学生不得接受任何外部帮助。测试结束后，统一收回所有问卷。

数据分析采用频数和百分比统计方法。首先将学生的答题结果录入 Microsoft Excel，然后对每一道题目的正确与错误分布进行频数和百分比分析。研究结果随后以图表形式进行可视化展示，并结合统计结果进行了详细解释。

研究结果表明，B1 水平学生总体上在连词使用方面表现良好。其中，因果连词 “çünkü” 的正确率最高。最容易混淆的连词组合为 “çünkü – bu yüzden”、“ya – hem” 以及 “ne – ama”。部分学生还将添加类连词 “ya… ya da” 与否定连词 “ne… ne de” 与意义相近但不符合语境的结构（如 “hem… hem”、“veya”）相混淆。在表示因果关系的连词 “bu yüzden” 和 “bu nedenle” 的使用中，部分学生容易将其与 “çünkü” 混淆；还有部分学生根据语境建立了解释关系或对立关系，而非因果关系。总体而言，研究结果表明，学生能够较好地掌握基础连词，但对于需要较强语境理解能力和语篇知识支持的连词类型仍然存在一定困难。

关键词： 连词；语法能力；交际能力；土耳其语作为第二语言教学。

Структурированная Аннотация:

Хотя союзы в преподавании турецкого языка рассматриваются как формальный языковой элемент, в действительности они являются основными средствами организации дискурса, структурирующими смысл. Особенно для изучающих турецкий язык как второй язык обучение союзам как в их формальном, так и в функциональном аспектах имеет большое значение для развития навыков

понимания и создания текстов. В этом контексте целью настоящего исследования является анализ уровня владения значением и особенностями употребления союзов студентами уровня **B1**, изучающими турецкий язык как иностранный. Исследование также направлено на демонстрацию того, что использование союзов непосредственно связано не только с грамматической правильностью при изучении языка, но и с целостностью дискурса и правильным установлением семантических отношений. Основная цель исследования заключается в выявлении типов ошибок, допускаемых иностранными студентами уровня **B1** при использовании союзов в турецком языке, определении тех типов союзов, которые вызывают наибольшие затруднения, а также причин возникновения этих трудностей.

Исследование носит описательный характер и основано на сборе и анализе количественных данных. Исследовательскую группу составили **73 иностранных студента**, завершивших обучение на уровне **B1** в Центре прикладных исследований и преподавания языков одного из университетов региона Мраморного моря в **2024–2025** учебном году. Участники различались по возрасту, полу и родному языку (арабский, английский, французский, русский и др.). Такое разнообразие позволило рассмотреть трудности, возникающие при обучении союзам, а также возможные пути их преодоления с более широкой точки зрения.

На этапе сбора данных использовалась **форма на дополнение союзов**. При разработке инструмента исследования сначала были изучены учебная программа и учебники, проведён анализ научной литературы и сформирован перечень союзов, соответствующих определённому уровню обучения. Затем союзы были классифицированы в соответствии с их семантическими характеристиками на соединительные, противительные, причинные и временные. После этого была подготовлена первоначальная версия формы, включавшая **37 заданий** с пропусками. В неё вошли соединительные союзы (ve, ile, -de, ya da, hem… hem(de), ne… ne (de), ya… ya da), противительные союзы (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), причинные союзы (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle), а также временные союзы (önce… sonra, aynı zamanda). Затем форма была направлена **шести экспертам**, работающим в данной области, после чего в неё были внесены необходимые изменения в соответствии с их рекомендациями. Кроме того, на основе расчёта **Индекса содержательной валидности (Content Validity Index, CVI)** были исключены девять заданий, получивших значение ниже **0,83**, в результате чего количество заданий сократилось до **28**. Согласно экспертным оценкам, временные союзы (önce… sonra, aynı zamanda) и противительный союз (oysa) были исключены на основании их значений **CVI**. По этой причине временные союзы не были включены в настоящее исследование. Далее оставшиеся **28 заданий** были сокращены до **20** с учётом их репрезентативности в семантической классификации и соответствия требованиям уровня **B1**. Каждое задание содержало пропуск для союза, который студенты должны были заполнить наиболее подходящим по контексту союзом. В некоторых заданиях правильными признавались несколько вариантов ответа, поскольку различные союзы (ve, ile, hem… hem, ne… ne) обеспечивали семантическую согласованность.

Сбор данных проводился среди студентов, изучающих турецкий язык на уровне **B1**, с использованием разработанного инструмента оценки. Исследование проводилось отдельно в группах уровня **B1**. Во время проведения тестирования студентам были выданы форма добровольного согласия, пояснительный текст и форма на дополнение союзов. Перед началом исследования добровольным участникам были подробно разъяснены инструкции; во время выполнения заданий давались необходимые пояснения по содержанию, было сообщено, что в некоторых заданиях может существовать более одного правильного ответа, а время выполнения было ограничено **30 минутами**. Студентам предлагалось выбрать союз, наиболее подходящий для обеспечения смысловой целостности предложения. Во время проведения исследования наблюдатели следили за тем, чтобы участники не пользовались какой-либо посторонней помощью. После завершения работы все формы были собраны.

Для анализа данных были использованы расчёты частот и процентных показателей. Ответы студентов были перенесены в **Microsoft Excel**, после чего распределение правильных и неправильных ответов по каждому заданию было проанализировано с использованием частотного и процентного анализа. Полученные результаты были визуализированы в виде графиков и затем подробно интерпретированы.

Результаты исследования показали, что студенты уровня **B1** в целом продемонстрировали хороший уровень владения употреблением союзов. Наиболее высокий показатель успешности был

зафиксирован при использовании причинного союза **«çünkü»**. Наибольшие затруднения вызвали пары союзов **«çünkü – bu yüzden»**, **«ya – hem»** и **«ne – ama»**. Некоторые студенты путали соединительный союз **«ya… ya da»** и отрицательный союз **«ne… ne de»** со структурами, близкими по значению, но не соответствующими контексту, такими как **«hem… hem»** и **«veya»**. При использовании причинных союзов **«bu yüzden»** и **«bu nedenle»** студенты нередко смешивали их с союзом **«çünkü»**; кроме того, некоторые из них в зависимости от контекста устанавливали отношения пояснения или противопоставления вместо причинно-следственной связи. В целом результаты свидетельствуют о том, что студенты достаточно уверенно владеют базовыми союзами, однако испытывают трудности при использовании тех типов союзов, которые требуют более глубокого понимания контекста и дискурсивной организации текста.

Ключевые слова: союз, грамматическая компетенция, коммуникативная компетенция, преподавание турецкого языка как второго языка.

संरचित सारांश:

यद्यपि तुर्की भाषा के शिक्षण में संयोजकों (Conjunctions) को एक औपचारिक भाषिक तत्व के रूप में पढ़ाया जाता है, वास्तव में वे अर्थ-संरचना का निर्माण करने वाले मूलभूत वाक्य-विन्यास एवं प्रवचन (डिस्कोर्स) उपकरण हैं। विशेष रूप से द्वितीय भाषा सीखने वाले विद्यार्थियों के लिए संयोजकों के औपचारिक तथा कार्यात्मक दोनों पक्षों का शिक्षण पाठ-उत्पादन और पाठ-बोध कौशल के विकास की दृष्टि से अत्यंत महत्वपूर्ण है। इसी संदर्भ में, इस अध्ययन का उद्देश्य विदेशी भाषा के रूप में तुर्की सीखने वाले **B1** स्तर के विद्यार्थियों की संयोजकों के अर्थ एवं उनके प्रयोगगत गुणों के संबंध में दक्षता का परीक्षण करना है। अध्ययन का उद्देश्य यह भी प्रदर्शित करना है कि भाषा-अधिगम में संयोजकों का प्रयोग केवल व्याकरणिक शुद्धता तक सीमित नहीं है, बल्कि यह प्रवचन की समग्रता तथा अर्थगत संबंधों की सही स्थापना से भी प्रत्यक्ष रूप से संबंधित है। इस शोध का मुख्य उद्देश्य यह स्पष्ट करना है कि **B1** स्तर के विदेशी विद्यार्थी तुर्की भाषा में संयोजकों के प्रयोग के दौरान किस प्रकार की त्रुटियाँ करते हैं, किन प्रकार के संयोजकों के प्रयोग में उन्हें कठिनाई होती है तथा इसके पीछे कौन-से कारण उत्तरदायी हैं।

यह अध्ययन वर्णनात्मक (Descriptive) प्रकृति का है तथा मात्रात्मक आँकड़ों के संकलन एवं विश्लेषण पर आधारित है। अध्ययन समूह में **2024–2025** शैक्षणिक वर्ष के दौरान मारमरा क्षेत्र स्थित एक विश्वविद्यालय के भाषा शिक्षण अनुप्रयोग एवं अनुसंधान केंद्र में **B1** स्तर पूर्ण करने वाले **73 विदेशी विद्यार्थी** सम्मिलित थे। प्रतिभागी आयु, लिंग तथा मातृभाषा (अरबी, अंग्रेज़ी, फ़्रांसीसी, रूसी आदि) की दृष्टि से विविध थे। इस विविधता ने संयोजकों के शिक्षण में आने वाली कठिनाइयों तथा उनके संभावित समाधानों का अधिक व्यापक दृष्टिकोण से परीक्षण करने का अवसर प्रदान किया।

आँकड़ों के संकलन के लिए **संयोजक पूर्ति प्रपत्र (Conjunction Completion Form)** का उपयोग किया गया। इस उपकरण के निर्माण के दौरान सर्वप्रथम पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकों का परीक्षण किया गया, संबंधित साहित्य की समीक्षा की गई तथा निर्धारित स्तर के अनुरूप संयोजकों का एक संकलन तैयार किया गया। इसके बाद इन संयोजकों को उनके अर्थगत गुणों के आधार पर योगात्मक (additive), विरोधात्मक (adversative), कारणात्मक (causal) तथा कालगत (temporal) संयोजकों के रूप में वर्गीकृत किया गया। तत्पश्चात रिक्त स्थान पूर्ति प्रकार के **37 प्रश्नों** वाला एक प्रारम्भिक प्रपत्र तैयार किया गया। इस संस्करण में योगात्मक संयोजक (ve, ile, -de, ya da, hem… hem(de), ne… ne (de), ya… ya da), विरोधात्मक संयोजक (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), कारणात्मक संयोजक (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle) तथा कालगत संयोजक (önce… sonra, aynı zamanda) सम्मिलित थे। इसके पश्चात इस प्रपत्र को क्षेत्र के **छः विशेषज्ञों** के पास भेजा गया और उनके सुझावों के आधार पर आवश्यक संशोधन किए गए। साथ ही, **सामग्री वैधता सूचकांक (Content Validity Index – CVI)** की गणना के परिणामस्वरूप **0.83** से कम मान प्राप्त करने वाले **9 प्रश्नों** को प्रपत्र से हटा दिया गया, जिससे प्रश्नों की संख्या घटकर **28** रह गई। विशेषज्ञों की राय के अनुसार कालगत संयोजक (önce… sonra, aynı zamanda) तथा विरोधात्मक संयोजक (oysa) को उनके **CVI** मानों के आधार पर हटाया गया। परिणामस्वरूप, कालगत संयोजकों को इस अध्ययन में सम्मिलित नहीं किया गया। तत्पश्चात शेष **28 प्रश्नों** को अर्थगत वर्गीकरण में उनकी प्रतिनिधिकता तथा **B1** स्तर की आवश्यकताओं के आधार पर घटाकर **20 प्रश्नों** का अंतिम रूप दिया गया। प्रत्येक प्रश्न में एक संयोजक का रिक्त स्थान था, जिसे विद्यार्थियों से संदर्भानुकूल सर्वाधिक उपयुक्त संयोजक द्वारा भरने के लिए कहा गया। कुछ प्रश्नों में एक से अधिक संयोजकों (ve, ile, hem… hem, ne… ne) द्वारा अर्थगत सामंजस्य स्थापित होने के कारण एकाधिक उत्तरों को सही स्वीकार किया गया।

तैयार किए गए मापन उपकरण के माध्यम से **B1** स्तर पर तुर्की सीखने वाले विद्यार्थियों से आँकड़े एकत्र किए गए। परीक्षण का संचालन **B1** स्तर की कक्षाओं में पृथक-पृथक किया गया। कक्षा में परीक्षण के दौरान विद्यार्थियों को संयोजक पूर्ति प्रपत्र के साथ स्वैच्छिक सहभागिता प्रपत्र तथा एक व्याख्यात्मक पाठ भी प्रदान किया गया। परीक्षण आरम्भ होने से पहले स्वेच्छा से भाग लेने वाले विद्यार्थियों को निर्देश स्पष्ट रूप से समझाए गए; परीक्षण के दौरान प्रश्नों के विषय में आवश्यक स्पष्टीकरण दिए गए; यह भी बताया गया कि कुछ प्रश्नों के एक से अधिक सही उत्तर हो सकते हैं; तथा उत्तर देने के लिए **30 मिनट** का समय निर्धारित किया गया। विद्यार्थियों से अपेक्षा की गई कि वे दिए गए वाक्य में अर्थगत अखंडता सुनिश्चित करने वाला सर्वाधिक उपयुक्त संयोजक चुनें। परीक्षण के दौरान पर्यवेक्षकों ने यह सुनिश्चित किया कि विद्यार्थियों को किसी प्रकार की बाहरी सहायता प्राप्त न हो। परीक्षण समाप्त होने पर सभी प्रपत्र एकत्र कर लिए गए।

आँकड़ों के विश्लेषण के लिए आवृत्ति (Frequency) तथा प्रतिशत (Percentage) की गणना की गई। विद्यार्थियों के उत्तर **Microsoft Excel** में स्थानांतरित किए गए और प्रत्येक प्रश्न के सही एवं गलत उत्तरों का विश्लेषण आवृत्ति तथा प्रतिशत के आधार पर किया गया। इसके पश्चात निष्कर्षों को आलेखों (Graphs) के माध्यम से प्रस्तुत किया गया तथा उनका विस्तृत विश्लेषण किया गया।

अध्ययन के परिणामों से यह स्पष्ट हुआ कि **B1** स्तर के विद्यार्थियों ने सामान्यतः संयोजकों के प्रयोग में अच्छा प्रदर्शन किया। सर्वाधिक सफलता कारणात्मक संयोजक **«çünkü»** के प्रयोग में प्राप्त हुई। सबसे अधिक भ्रम उत्पन्न करने वाले संयोजक **«çünkü – bu yüzden»**, **«ya – hem»** तथा **«ne – ama»** पाए गए। कुछ विद्यार्थियों ने योगात्मक संयोजक **«ya… ya da»** तथा नकारात्मक संयोजक **«ne… ne de»** को अर्थ की दृष्टि से निकट लेकिन संदर्भ की दृष्टि से अनुपयुक्त संरचनाओं, जैसे **«hem… hem»** अथवा **«veya»**, के साथ भ्रमित किया। इसी प्रकार, कारणात्मक संबंध स्थापित करने वाले संयोजकों **«bu yüzden»** तथा **«bu nedenle»** के प्रयोग में भी विद्यार्थियों ने उन्हें **«çünkü»** के साथ मिश्रित किया; जबकि कुछ विद्यार्थियों ने प्रसंगानुसार कारणात्मक संबंध के स्थान पर व्याख्यात्मक अथवा विरोधात्मक संबंध स्थापित कर दिया। समग्र रूप से निष्कर्ष यह दर्शाते हैं कि विद्यार्थी आधारभूत संयोजकों के प्रयोग में दक्ष हैं, किंतु उन संयोजकों के प्रयोग में कठिनाई अनुभव करते हैं जिनके लिए संदर्भगत एवं प्रवचनात्मक (discursive) ज्ञान की अपेक्षा होती है।

कुंजी शब्द: संयोजक, व्याकरणिक दक्षता, संप्रेषणात्मक दक्षता, द्वितीय भाषा के रूप में तुर्की भाषा का शिक्षण।

Yapılandırılmış Özet:

Bağlaçlar Türkçe öğretiminde biçimsel bir unsur olmakla birlikte anlamı yapılandıran temel söylem araçlarıdır. Özellikle ikinci dil öğrenicileri için bağlaçların hem biçimsel hem işlevsel yönleriyle öğretimi, metin üretme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin bağlaçların anlam ve kullanım özelliklerine ilişkin yeterliklerini incelemektir. Çalışma, bağlaç kullanımının dil öğreniminde sadece dilbilgisel doğrulukla değil, aynı zamanda söylem bütünlüğü ve anlam ilişkilerinin doğru kurulmasıyla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermeyi hedeflemektedir. Temel amaç, B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçede bağlaç kullanımında ne tür hatalar yaptıkları, hangi bağlaç türlerinde zorlandıkları ve bu durumun nedenlerini ortaya koymaktır.

Bu araştırma, betimsel nitelikte olup nicel veri toplama ve çözümleme işlemlerine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesinde bulunan bir üniversitedeki Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezindeki eğitim gören B1 kurunu tamamlamış 73 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenciler, farklı yaş, cinsiyet ve farklı ana dillerine (Arapça, İngilizce, Fransızca, Rusça vb.) sahiptir. Bu çeşitlilik, bağlaçların öğretiminde karşılaşılan zorlukların ve çözüm önerilerinin daha geniş bir perspektiften incelenmesine olanak tanımıştır.

Veri toplama aşamasında bağlaç tamamlama formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasında, ilk olarak öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş, alanyazın taraması yapılmış ve belirlenen düzeye göre bir bağlaç havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu bağlaçlar, anlamsal özelliklerine göre sınıflandırılmıştır (ekleyen, karşıtsal, nedensel ve zamansal bağlaçlar). Daha sonra boşluk doldurma türündeki maddelerden oluşan 37 maddelik bir form hazırlanmıştır. Bağlaç tamamlama formunun 37 maddelik halinde ekleyen bağlaçları (ve, ile, -de, ya da, hem … hem(de), ne… ne (de), ya…ya da), karşıtsal bağlaçlar (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), nedensellik bağlaçları (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle), zamansal bağlaçlar (Önce…sonra, aynı zamanda) bağlaçları ile bağlanan cümleler yer almıştır. Form alanda çalışan altı uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan gelen değerlendirmelere göre düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca uzman

görüşleri ile Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplaması yapılarak 0,83'ün altında puan alan 9 madde formdan çıkarılmıştır. Formdaki madde sayısı 28 olmuştur. Uzman görüşleri sonucunda KGİ değerlerine göre zamansal bağlaçlar (Önce…sonra, aynı zamanda) ve Karşıtsal bağlaç (Oysa) elenmiştir. Bu yüzden çalışmada zamansal bağlaçlar yer almamıştır. Kalan 28 madde, anlamsal sınıflamadaki temsiline ve B1 düzeyinin ihtiyaçlarına göre 20 madde olarak son halini almıştır. Formda her madde bir bağlaç boşluğu içermektedir ve öğrencilerden bu boşluğu bağlama uygun en doğru bağlaçla doldurmaları istenmiştir. Bazı maddelerde birden fazla bağlaç (ve, ile, hem…hem, ne…ne) anlamsal uyum sağladığı için verilen cevaplar doğru kabul edilmiştir.

Hazırlanan ölçme aracı ile B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerden veri toplanmış. Uygulama, B1 kuru öğrencilerin olduğu sınıflarda ayrı ayrı yapılmıştır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamada bağlaç tamamlama formu ile birlikte öğrencilere Gönüllülük formu ve açıklayıcı metin verilmiştir. Gönüllü olan öğrencilere Uygulama öncesinde yönergeler açıklanmış, uygulama sırasında öğrencilere konu hakkında açıklama yapılmış, her madde için birden fazla doğru yanıt olabileceği belirtilmiş ve yanıt süresi 30 dakika olarak sınırlandırılmıştır. Öğrencilerden, verilen cümlede anlam bütünlüğünü sağlayacak en uygun bağlacı seçmeleri istenmiştir. Uygulama esnasında gözetmenler, öğrencilerin dışsal yardım almalarını engellemiştir. Uygulama bittikten sonra formlar toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde sıklık ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğrencilerin yanıtları Microsoft Excel'e aktarılmış ve her bir soruya ilişkin doğru-yanlış dağılımları frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Bulgular grafikler aracılığıyla görselleştirilmiş, ardından ayrıntılı yorumlar yapılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, B1 düzeyindeki öğrencilerin bağlaç kullanımı konusunda genel olarak iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. En yüksek başarı oranı nedensel bağlaçlardan "çünkü" bağlacında olmuştur. En çok karıştırılanlar ise "çünkü – bu yüzden", "ya – hem" ve "ne – ama" bağlaçları olmuştur. Ekleme bağlacı olan "ya… ya da" bağlacı ve olumsuzluk belirten "ne… ne de" bağlacı ise bazı öğrenciler tarafından anlamca yakın, ancak bağlam dışı yapılarla karıştırılmıştır (hem… hem, veya). Nedensellik ilişkisi kuran "bu yüzden", "bu nedenle" gibi bağlaçlarda öğrenciler "çünkü" ile anlamı karıştırabilmiş; bazıları bağlamsal olarak nedensellik yerine açıklama ya da karşıtlık ilişkisi kurmuştur. Genel olarak bulgular, öğrencilerin temel bağlaçlarda yeterli olduklarını ancak bağlama dayalı ve söylemsel bilgi gerektiren bağlaç türlerinde zorlandıklarını göstermektedir..

Anahtar Kelimeler: Bağlayıcılar, dilbilgisel yeterlik, iletişimsel yeterlik, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

A Study On Conjunction Knowledge Of B1-Level Students Learning Turkish As A Foreign Language

Introduction

The teaching of conjunctions in Turkish is not merely a formal linguistic component but also a fundamental discourse mechanism that structures meaning. This is because conjunctions are linguistic devices that ensure the coherence and fluency of texts at both structural and semantic levels. They serve as essential tools for establishing logical transitions between ideas, maintaining the flow of meaning, and constructing discourse coherence. In Turkish, conjunctions are strategic linguistic elements that determine intra-sentential structures, inter-sentential connections, and the overall integrity of expression (Aksan, 1995; Gencan, 2001).

Korkmaz (2014) defines conjunctions as grammatical elements that connect words and word groups, sentences, and sometimes even paragraphs in terms of both form and meaning, while establishing various semantic relationships between the expressions they connect and the functions they assume. Taşbey (2020) describes conjunctions as linguistic units that help maintain structural and semantic unity in spoken and written discourse and play a significant role in the construction of the intended message. Conjunctions are fundamental linguistic components that establish semantic relationships within a text and ensure cohesion and coherence between sentences and paragraphs (Halliday & Hasan, 1976). Therefore, the accurate and functional use of conjunctions constitutes one of the primary determinants of effective text production. This demonstrates that conjunctions possess not only a grammatical function but also a discourse-related one.

In the teaching of conjunctions, merely conveying their formal characteristics is often insufficient. Indeed, İşcan (2020) notes that students frequently experience difficulties in using conjunctions appropriately within context, even when they know their correct forms. This situation highlights the importance of functional and context-based approaches in language teaching. Similarly, Varışoğlu and Hamzadayı (2018) state that conjunctions ensure coherence between paragraphs and therefore perform a highly significant function in maintaining the semantic integrity of spoken and written texts (Varışoğlu & Hamzadayı, 2018).

The contribution of conjunctions to the structural organization of texts has been clearly emphasized in text analysis and discourse analysis studies (Beaugrande & Dressler, 1981). This suggests that conjunctions also facilitate foreign learners' comprehension and interpretation of texts by supporting their ability to analyze textual structures and convey meaning effectively.

For foreign students, the accurate use of conjunctions is a critical indicator of their ability to establish clear, coherent, and meaningful communication in both written and spoken discourse. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), a learner at the B1 level should be able to express themselves intelligibly by establishing simple relationships of cause and effect, contrast, and simultaneity between ideas. However, in practice,

students are often observed to use conjunctions in a rote manner and experience difficulties in distinguishing the structures required by different contexts (Schleppegrell, 2004). This situation may lead foreign learners to encounter challenges in both receptive skills (reading and listening) and productive skills (writing and speaking), which can, in turn, negatively affect their motivation in the language learning process.

Halliday and Hasan (1976), within the framework of cohesion theory, identified conjunctions as important linguistic devices that establish semantic relationships within a text and classified them into four main categories: additive, adversative, causal, and temporal conjunctions. Additive conjunctions are used to add information to a text or to connect similar elements (e.g., ve*, ayrıca*). Adversative conjunctions establish a relationship of contrast or unexpectedness between two statements (e.g., *ama, ayrıca*). Causal conjunctions express the reason for or the result of an event (e.g., *çünkü, bu yüzden*). Temporal conjunctions, on the other hand, indicate the chronological or logical sequence of events (Halliday & Hasan, 1976).

The CEFR (2001) states that a learner at the B1 level should be able to use sufficient linguistic structures to connect ideas and establish relationships of causality and contrast. However, classroom practices have shown that students tend to rely primarily on frequently used conjunctions such as *ve*, *ama*, and *çünkü*, while either failing to use more complex structures or using them in inappropriate contexts (Schleppegrell, 2004). Similarly, Karakoç Öztürk and Alan (2020) demonstrated that the diversity of conjunctions used in the written productions of foreign learners is relatively limited and that students frequently depend on basic conjunctions such as *ama*/*çünkü*.

In the teaching of Turkish as a foreign language, the instruction of conjunctions is particularly important in terms of discourse competence. According to the communicative competence model proposed by Canale and Swain (1980), effective communication requires not only linguistic competence but also discourse competence. Discourse competence involves the ability to produce meaningful, coherent, and cohesive texts, and within this context, conjunctions play a pivotal role (as cited in Bachman, 1990). From this perspective, it can be argued that the accurate use of conjunctions depends not only on linguistic competence but also on conceptual competence.

Ercan Güven and Akpınar (2020) argue that the lack of functional and context-based approaches in the teaching of conjunctions contributes significantly to learner errors. Within the functional language teaching approach, the use of language in authentic contexts and the presentation of linguistic forms in integration with meaning are considered essential (Nunan, 1991). Furthermore, they emphasize that when instructional materials fail to present the functional distinctions among conjunctions in a comparative manner, learners tend to make superficial and contextually inappropriate choices (Ercan Güven & Akpınar, 2020). Ellis (2003) maintains that teaching linguistic structures within their contexts of use promotes long-term learning and retention. Similarly, Larsen-Freeman (2014) highlights that grammatical structures should be approached as part of a dynamic, usage-based process. These perspectives contribute to making the teaching of conjunctions more effective. Therefore, the ability of learners of Turkish as a foreign language to use conjunctions appropriately in accordance with the structure and discourse of a text can be regarded as an important objective within the framework of functional and context-based language teaching.

In the teaching of Turkish as a foreign language, learners' inability to use conjunctions accurately and functionally often leads to problems in maintaining semantic coherence and discourse flow. Göçer (2017) notes that students learning Turkish as a foreign language are often unable to use cohesive devices effectively in their written productions. Similarly, Büyükikiz and Hasırcı (2013) report that learners demonstrate limited variety in their use of conjunctions and experience difficulties in establishing relationships within a text. Karatay (2019) further emphasizes that conjunctions play a critical role in ensuring textual coherence and that inadequate use of these structures may result in disruptions in meaning and textual continuity. These findings indicate that

the teaching of conjunctions should be addressed in a more systematic and structured manner within the language teaching process.

This issue particularly affects the textual cohesion of B1-level learners in both written and spoken production. In this context, the primary aim of the present study is to identify the types of errors B1-level foreign learners make in their use of Turkish conjunctions, determine the conjunction categories with which they experience the greatest difficulty, and explore the underlying causes of these difficulties. Accordingly, the study seeks to answer the following research questions:

1. How are the levels of correct use of the targeted conjunctions by B1-level learners of Turkish as a foreign language distributed according to semantic relationship categories?
2. Which conjunctions, and consequently which types of semantic relationships, pose the greatest difficulties for B1-level learners?

Method

In this study, the current level of conjunction knowledge among the target population was examined on the basis of small-scale quantitative data. Detailed information regarding the research process is presented below.

Participants

The participants of the study consisted of 73 students enrolled in the B1 level Turkish language program at a Language Teaching and Research Center (DİLMER) of a university located in the Marmara Region during the 2024–2025 academic year. A convenience sampling method was employed in the selection of the participants.

The primary rationale for selecting B1-level learners in this study is that this level represents the transition to the stage of an independent language user. As stated in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), learners at the B1 level begin to develop the ability to express their ideas in a more coherent and connected manner through the use of conjunctions. In this respect, the B1 level provides an appropriate stage of linguistic development for examining both the variety and accuracy of conjunction use. The participants came from diverse linguistic and cultural backgrounds, with native languages including Arabic, English, French, Russian, and others. This diversity enabled the challenges encountered in conjunction instruction, as well as potential solutions, to be examined from a broader perspective. The students varied in age, gender, and nationality and were enrolled in a university Turkish Language Teaching Center. However, demographic characteristics were excluded from the scope of the study.

Development of the Data Collection Instrument

A conjunction completion form was used during the data collection phase. In the development of the data collection instrument, language teaching curricula and textbooks used in the teaching of Turkish as a foreign language were first examined. A list of conjunctions was prepared for each proficiency level, grammatical topics were reviewed, and an extensive literature review was conducted. Conjunctions are associated with the semantic and grammatical relationships established between two propositions. However, the present study was limited to the semantic characteristics of conjunctions and was based on Halliday and Hasan's (1976) semantic classification of conjunctions, which includes additive, adversative, causal, and temporal conjunctions.

According to the textbooks and instructional curricula, the initial version of the conjunction completion form consisted of 37 items containing the selected conjunctions. The form included sentences connected by additive conjunctions (*ve, ile, -de, ya da, hem ... hem(de), ne ... ne (de), ya ... ya da*), adversative conjunctions (*ama, fakat, lakin, ancak, oysa*), causal conjunctions (*çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle*), and temporal conjunctions (*önce ... sonra, aynı zamanda*). The form

was submitted to six experts working in the field of teaching Turkish as a foreign language for evaluation. The experts who reviewed the data collection instrument have both theoretical and practical experience in the field of Turkish as a foreign language education. Among them, one holds the academic rank of Associate Professor, four are Lecturers, and one is currently pursuing a doctoral degree in the same field.

The Davis (1992) technique was employed to evaluate expert opinions. Within the framework of this technique, experts were asked to assess each item using a four-point rating scale: (1) *The item is unnecessary / does not represent the construct*, (2) *The item requires major revision*, (3) *The item requires minor revision*, and (4) *The item adequately represents the construct*. The Content Validity Index (CVI) for each item was calculated by dividing the number of experts who assigned ratings of 3 or 4 by the total number of experts. In accordance with the Davis (1992) technique, ratings of 3 and 4 were considered indicators that the item adequately represented the intended construct. According to this method, when evaluations are conducted by five or six experts, a minimum CVI value of 0.83 is recommended as the criterion for item-level content validity. Accordingly, nine items with CVI values below 0.83 were removed from the instrument. In addition, the experts' evaluations, recommendations, and suggestions for improvement were taken into consideration. Following this stage, the number of items in the form was reduced to 28.

As a result of the expert evaluations, the temporal conjunctions "*önce…sonra"* and "*aynı zamanda"*, as well as the adversative conjunction "*oysa"*, were excluded from the instrument. Consequently, temporal conjunctions were not included in the study. Ultimately, the conjunction completion form was finalized with 20 items, taking into account the representation of conjunctions within the semantic classification framework. Each item in the form contained a single conjunction gap, and students were asked to complete the gap with the most appropriate conjunction according to the context. For certain items, more than one conjunction (e.g., *ve*, *ile, hem…hem*, *ne…ne*) was considered acceptable because these conjunctions provided semantic compatibility within the given context. Therefore, responses containing any of these conjunctions were evaluated as correct.

Data Collection Procedure

The study was conducted in classrooms consisting of B1-level learners. During the classroom implementation, students were provided with both the *Conjunction Completion Form* and an informed consent/voluntary participation form. Prior to the administration of the instrument, instructions were explained to the volunteer participants, and students were informed that more than one response could be considered correct for certain items. The response time was limited to 30 minutes. Students were asked to select the conjunction that most appropriately completed each sentence and ensured semantic coherence within the given context. Throughout the administration process, proctors monitored the classroom to prevent students from receiving any form of external assistance. Upon completion of the application, all forms were collected for analysis.

Data Analysis

Simple descriptive statistical techniques were employed in the analysis of the data. Descriptive statistics facilitate the organization, summarization, and interpretation of data by converting observations into numerical values and identifying relationships among variables. Within this framework, frequency and percentage calculations were performed. The students' responses were transferred to Microsoft Excel, and the distributions of correct and incorrect responses for each item were analyzed using frequency and percentage calculations. The findings were then visualized through graphs and subsequently interpreted in detail. As a result of this analysis, students' rates of correct responses, patterns of incorrect responses, and the types of conjunctions with which they experienced the greatest difficulty were identified.

Ethical Approval

The study was reviewed and approved by the Social and Human Sciences Ethics Committee of the relevant university, as documented in its decision dated 21 March 2025 and numbered 746789. During the research process, data were collected from participants on a voluntary basis, personal information was kept confidential, and all data were used solely for scientific purposes. Participants were informed about the purpose of the study, and the necessary informed consent procedures were carried out prior to data collection.

Findings

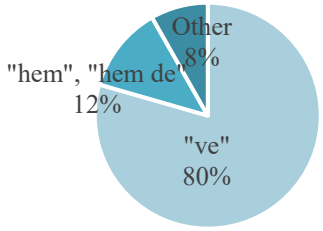
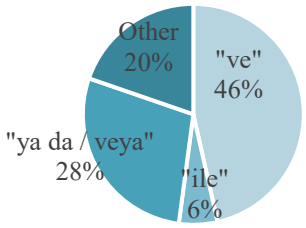
This section presents the findings regarding the distribution of B1-level learners' correct use of conjunctions according to semantic relationship categories, as well as the conjunctions and semantic relationships with which they experience the greatest difficulty. The findings are organized and discussed in accordance with the research questions.

Conjunction Use Levels According to Semantic Relationships

Additive Conjunctions

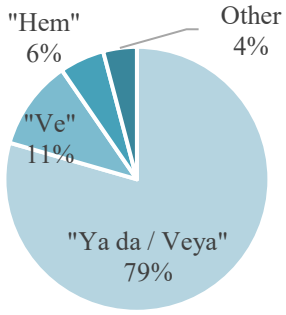
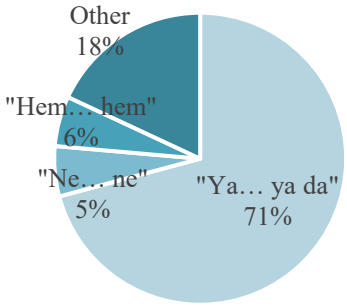
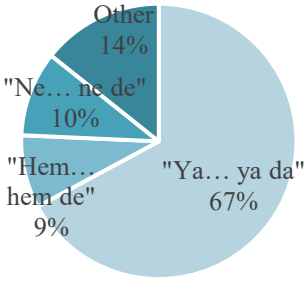
The additive conjunctions examined in this study were "*ve*, *ile*, *-de*, *veya*, *ya da*, *hem ... hem (de)*, *ya ... ya da*, *ne ... ne (de)*". The level of correct usage for these conjunctions was found to be relatively high. The findings regarding the use of the conjunctions *ve* and *ile* are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive Findings Related to the Conjunctions *"ve"* and *"ile"*

1. Kitap okumayı …… film izlemeyi seviyorum. (ve)	**2. Giriş belgen …… kimlik kartın olmadan sınava giremezsin. (Ve, ile)**
Ve: 58 Hem de / hem: 9 Other: 6	Ve: 33 Ya da / Veya: 20 İle: 4 Other: 15
	
Approximately 80% of the participants provided the correct answer. This finding indicates that the conjunction "*ve"* is largely understood both grammatically and semantically by the learners. However, nearly 20% of the students used alternative conjunctions. In particular, conjunctions such as "*hem de*" and "*hem"* may appear semantically similar, yet they are not contextually appropriate in the given sentence.	The rate of correct usage was 51%. In this item, the context required the expression of a necessity of coexistence or joint occurrence. However, approximately half of the students opted for conjunctions such as "y*a da"* and "*veya"*.

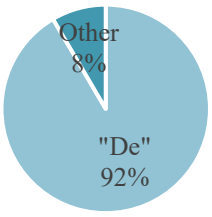
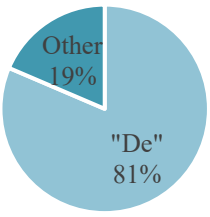
The findings concerning the use of the conjunctions "*ya da / ya ... ya da"* are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Findings Related to the Conjunctions "y*a da / ya ... ya da"*

3. Çay …… kahve ikram edebilirim, hangisini istersin? (Ya da, veya)	**4. ……bu sınavdan geçersin …… kur tekrarı yaparsın, sen bilirsin!** (Ya…….ya da)	**5. …… otobüsle gideceğiz …… taksi çağıracağız.** (Ya…….ya da)
Ya da / Veya: 58 Ve: 8 Hem: 4 Other (*İle, Yerine, İstemiyorsan*): 3	Ya… ya da: 51 Ne… ne: 4 Hem… hem: 4 Other: 13	Ya… ya da: 47 Hem… hem de: 6 Ne… ne de: 7 Other (*Varsa/yoksa, biz…ya da, çünkü…hem de vb.*): 10
		
There is a high rate of success in the use of the correct conjunctions. However, the fact that 11% of the students preferred "*ve*" indicates a confusion between the concepts of offering alternatives and expressing accompaniment.	There is an approximately 71% success rate. This is a positive result. The majority of the students correctly expressed the alternative relationship.	There is a 67% rate of correct usage in this sentence. This indicates that students generally understand the additive conjunction structure. However, nearly 33% of the students selected conjunctions that were not appropriate for the structure.

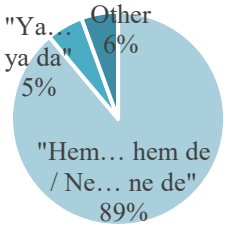
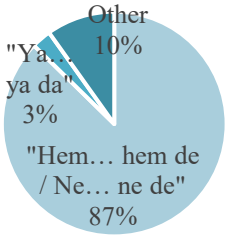
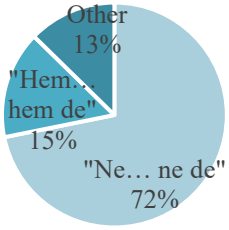
The findings related to the conjunction "*de*" are presented in Table 3.

Table 3. Descriptive Findings Related to the Conjunction "*de*".

6. Sınıftaki herkes hafta sonu sinemaya gidecekmiş, ben …… gideceğim.	7. **O sofrayı topladı, siz …… bulaşıkları yıkayın, lütfen.**
De: 65 Other (*Ama, merkeze, kafeye, sonra, ise, sinemaya*): 6	De: 57 Other (*Olsa, bu, hemen, ise, o yüzden, sadece, şimdi, bunu, için*): 13
	
There is a very high success rate for this item. The students correctly understood the function of the conjunction "*de*", particularly in expressing inclusion within a group and establishing an additive relationship.	The 81% success rate is positive. However, the remaining 19% either omitted the conjunction entirely or used elements such as "*ise*, *hemen*", and "*bu yüzden*", which may lead to expression errors.

The findings regarding the use of conjunctions that express equivalence are summarized below.

Table 4. Descriptive Findings Related to the Conjunctions "*Hem … hem (de)"* and "*Ne … ne (de)"*.

8. …… yemek yaptım …… temizlik yaptım. (Hem……..hem, ne…….ne)	**9. …… gazete okuyorum …… müzik dinliyorum.** (Hem…….hem, ne…….ne)	**10. …….. çalışıyorum ……üni versiteye devam ediyorum.** (Hem……hem, ne……ne)	**11. Akşam çok yoğundum. …… ödev yapabildim …… ders çalışabildim.** (Ne……ne de)
Hem… hem de / Ne… ne de: 65 Other (*Evde…ve, ben…ve, dün…ve vb.):* 7	Hem… hem / Ne… ne: 64 Ya… ya da: 4 Other (*Ben…hem, ben…ve, her sabah…ama*): 4	Hem… hem / Ne… ne: 62 Ya… ya da: 2 Other *(Ben…ve, şuan… çünkü, ben… sonra, birkaç… bile, bırak… bile):* 7	Ne… ne de: 51 Hem… hem de: 11 Other (*Ama… ve, ancak… ve, ya… ya, keşke, bu nedenle… hem de, çünkü… ve):* 9
			
The majority of the students used the parallel-structure conjunctions correctly.	In this item, the students connected equivalent structures using the appropriate conjunctions. A small number of students preferred alternative conjunctions such as "*ya...ya da"*.	Most of the students correctly used the appropriate conjunctions for simultaneous actions. Those who responded incorrectly generally produced options that did not fully convey the intended meaning by using conjunctions or transition words such as "*bile*, *çünkü*" and "*ve"*.	In this item, approximately 72% of the students correctly expressed the negative structure using the appropriate conjunction. It was observed that students who selected affirmative conjunctions such as "*hem... hem"* failed to recognize the negative logic of the structure.

The summary findings regarding the use of additive conjunctions are presented in Table 5. Within this category, the average rate of correct usage is 81%.

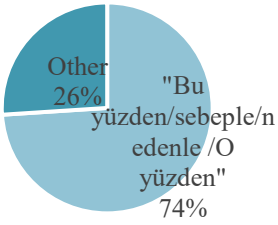
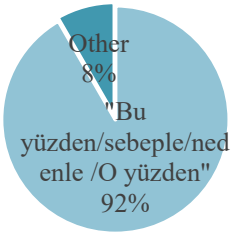
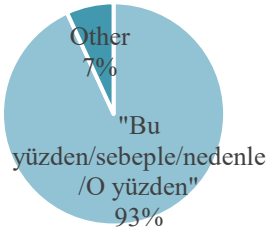
Table 5. Summary Table of Findings Related to Additive Conjunctions.

Conjunction	***Sample Sentence***	***Correct/ Acceptable Usage Rate (%)***	***Incorrect/ Invalid Usage Rate (%)***
Ve	1. Kitap okumayı …… film izlemeyi seviyorum.	79	21
Ve / ile	2. Giriş belgen ……kimlik kartın olmadan sınava giremezsin.	80	20
Ya da / veya	3. Çay …… kahve ikram edebilirim, hangisini istersin?	79	21
Ya da / veya	4. …….bu sınavdan geçersin ……. kur tekrarı yaparsın, sen bilirsin!	77	23
Ya da / veya	5. …… otobüsle gideceğiz …… taksi çağıracağız.	69	31
De	6. Sınıftaki herkes hafta sonu sinemaya gidecekmiş, ben …… gideceğim	92	8
De	7. O sofrayı topladı, siz …… bulaşıkları yıkayın, lütfen.	81	19
Hem … hem… / ne … ne…	8. …… yemek yaptım …… temizlik yaptım.	92	8
Hem … hem… / ne … ne…	9. …… gazete okuyorum …… müzik dinliyorum.	93	7
Hem … hem… / ne … ne…	10. …… çalışıyorum …… üniversiteye devam ediyorum.	89	11
Ne … ne…	11. Akşam çok yoğundum. …… ödev yapabildim …… ders çalışabildim.	72	18

Causal Conjunctions

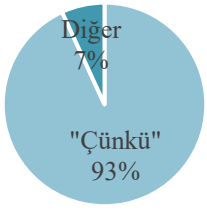
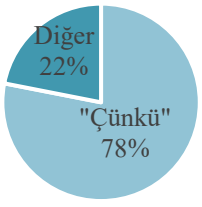
Within the category of causality, data were collected regarding the conjunctions "*bu yüzden*, *bu sebeple*, *bu nedenle, çünkü"*. The findings related to these conjunctions are presented in table 6 and table 7.

Table 6. Descriptive Findings Related to the Conjunctions "b*u yüzden / bu sebeple / bu nedenle"*.

12. Çok yoruldum, ……. erken yattım. (*Bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle)*	**13. Arabam bozuldu, ……. tramvaya bindim.** (*Bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle)*	**14. Trafik çok yoğundu, …… işe geç kaldım.** (*Bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle)*
Bu yüzden / bu sebeple / bu nedenle: 44 O yüzden: 10 Ama / fakat: 5 Çünkü / ve: 6 Other: 8	Bu yüzden / o yüzden / bu sebeple: 66 Ve: 3 Ama / hemen / ancak: 3	Bu yüzden / bu sebeple / bu nedenle: 53 O yüzden: 9 Bunun için: 5 O nedenle: 1 Other (Ve, çünkü): 5
		
The proportion of students who were able to establish a cause-and-effect relationship was 74%. However, some students preferred conjunctions expressing contrast, such as "*ama / fakat"*.	In this item, the majority of the students (92%) used causal conjunctions correctly.	In this item, the rate of correct responses was 93%. The expressions "*o yüzden*, *bunun için*, and *o nedenle"*also complete the context appropriately.

The findings related to the causal conjunction "*çünkü*" are presented below.

Table 7. Descriptive Findings Related to the Conjunction "*çünkü"*.

15. Bugün okula gitmedim …… hastaydım. (çünkü)	**16. Para biriktiriyorum …… yeni bir bilgisayar almak istiyorum.** (çünkü)
Çünkü: 68 Ama / fakat: 2 Other (*Bu yüzden, çok*): 3	Çünkü: 57 Bu sebeple / bu yüzden: 2 Ama: 4 Other (*Bunun için, için, hem de, ve, ya da, ancak*): 10
	
There is an extremely high success rate. The conjunction "*çünkü"* is a causal conjunction that students commonly use in both their spoken and written production.	In this item, the success rate was 78%. The causal relationship established through "*çünkü"* in Item 15 was not established at the same rate in this item.

The summary findings related to causal conjunctions are presented below. Within this category, the average rate of correct responses was 87%.

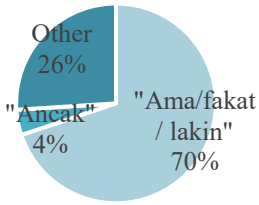
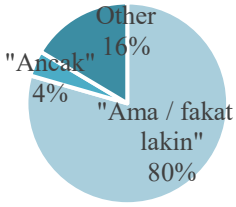
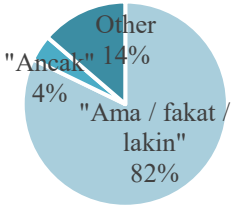
Table 8. Summary Table of Conjunctions Expressing Causal Relationships.

Conjunction	***Sample Sentence***	***Correct/ Acceptable Usage Rate (%)***	***Incorrect/ Invalid Usage Rate (%)***
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	12. Çok yoruldum, ……. erken yattım.	76	24
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	13. Arabam bozuldu, ……. tramvaya bindim.	93	7
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	14. Trafik çok yoğundu, ……işe geç kaldım.	85	15
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	15. Bugün okula gitmedim …… hastaydım.	96	4
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	16. Para biriktiriyorum …… yeni bir bilgisayar almak istiyorum.	83	17

Conjunctions Expressing Contrastive Relationships

Among the conjunctions expressing contrastive relationships, "*ama*, *fakat*, *lakin"* were evaluated.

Table 9. Findings Related to the Conjunctions "a*ma / fakat / lakin*.

17. Tatil planı yaptık …… iptal etmek zorunda kaldık. (Ama, fakat, lakin)	**18. Evimde misafir ağırlamayı seviyorum …… zamanım yok.** (Ama, fakat, lakin)	**19. Ödevlerimi bitirdim …… kontrol etmedim.** (Ama, fakat, lakin)	**20. Sinemaya gitmek istedik …… biletler tükenmiş.** (Ama, fakat, lakin)
Ama / fakat / lakin: 51 Ancak: 3 Ve: 3 Other (*İçin, sonra, zira, maalesef, bu yüzden, ise vs.):* 16	Ama / fakat / lakin: 66 Other (*Buna rağmen, çünkü, hem de, şimdi):* 7	Ama / fakat / lakin: 58 Ancak: 3 Ve: 7 Other (*De, zaman, bunun için, sonra):* 5	Ama / fakat / lakin: 60 Ancak: 3 Other (*Buna rağmen, hem de, istediğim zaman, bu yüzden, bunun için):* 10
			
Approximately 70% of the students used the conjunctions expressing contrast correctly. Since "*ancak"* may also be considered semantically appropriate, the success rate can be evaluated as 74%.	In this sentence, it is observed that conjunctions expressing contrast were largely selected correctly.	n this structure requiring a contrastive relationship, 80% of the students selected the correct conjunctions. If "*ancak"* is also included, the success rate is 83.6%.	The majority of the students correctly used the contrastive conjunction "*ama"* in this item.

The summary findings related to conjunctions expressing contrastive relationships are presented in Table 10. Within this category, the average rate of correct responses was 85%.

Table 10. Summary Table of Conjunctions Expressing Contrastive Relationships.

Conjunction	***Sample Sentence***	***Correct/ Acceptable Usage Rate (%)***	***Incorrect/ Invalid Usage Rate (%)***
Ama/fakat/lakin	17. Tatil planı yaptık …… iptal etmek zorunda kaldık.	77	23
Ama/fakat/lakin	18. Evimde misafir ağırlamayı seviyorum …… zamanım yok. (Ama, fakat, lakin)	90	10
Ama/fakat/lakin	19. Ödevlerimi bitirdim …… kontrol etmedim.	84	16
Ama/fakat/lakin	20. Sinemaya gitmek istedik …… biletler tükenmiş.	86	14

Examination of the Semantic Relationships That B1-Level Learners of Turkish Experience Difficulty Establishing

It can be observed that B1-level learners of Turkish demonstrate varying levels of success in the use of conjunctions according to different semantic relationship categories. For conjunctions expressing additive relationships, correct usage rates range from 69% to 93%. Within this group, the lowest success rate was observed in the "*ya ... ya da"*structure at 69%, followed by the "*ne ... ne ..."* structure at 72%. In contrast, correct usage rates were 92% for the conjunction "*de"*, while the "*hem ... hem* and *ne ... ne ..."* structures yielded correct usage rates of 89%, 92%, and 93%, respectively. The conjunctions "*ve"* and "*ya da / veya"* showed correct usage rates ranging between 77% and 80%. These findings indicate that students are generally successful in using basic additive conjunctions; however, they experience greater difficulty with structures that require the expression of alternatives, negative parallelism, and context-dependent coexistence.

For conjunctions expressing causal relationships, correct usage rates ranged from 76% to 96%. The highest success rate in this category was observed in the item containing the conjunction "*çünkü"*, with a correct usage rate of 96%. Success rates for other causal conjunctions were also relatively high. Correct usage rates for the structures "*bu yüzden / bu sebeple / bu nedenle"* were found to be 76%, 85%, and 93%, respectively. These findings suggest that students demonstrate a more consistent level of success in using conjunctions that establish cause-and-effect relationships. Nevertheless, as observed in the item with a 76% success rate, some students appeared to confuse causal relationships with conjunctions expressing contrast or addition. For conjunctions expressing contrastive relationships, correct usage rates ranged from 77% to 90%. These results indicate that students generally perform well in the use of conjunctions expressing contrast, although difficulties remain in certain contexts.

Overall, it can be stated that students achieved the highest level of success with conjunctions expressing causal relationships, followed by conjunctions expressing contrastive relationships. By comparison, the most variable and fragile performance was observed in the use of conjunctions expressing additive relationships.

Discussion and Conclusion

When the findings obtained in this study are compared with those reported in the literature, both similarities and differences emerge. The findings regarding the use of conjunctions by foreign learners of Turkish indicate that students are generally more successful with basic conjunctions, while experiencing greater difficulty with conjunctions that require contextual knowledge. For example, Schleppegrell (2004) states that second-language learners particularly struggle to establish causal and contrastive relationships in academic discourse. Similarly, the findings of the present study show that the conjunction "*çünkü"* was used with an accuracy rate of 95%, suggesting that students are able to process frequently encountered causal relationships. In contrast, the success rate decreased to 62% for the more complex causal conjunction "*bu yüzden"*, indicating that learners experience difficulty establishing cause-and-effect relationships at the discourse level. This phenomenon is not limited to the present study; Öztürk and Alan (2020) likewise found

that students encounter difficulties in establishing advanced cohesive relationships and tend to rely on basic conjunctions.

According to the theoretical framework proposed by Halliday and Hasan (1976), conjunctions serve as carriers of logical relationships within a text, and the incorrect selection of conjunctions directly creates discourse discontinuity. Participants' tendency to make reverse-direction choices in cause-and-effect relationships, particularly with conjunction pairs such as "*çünkü"* and "*bu yüzden"*, indicates that discourse cohesion has not been fully established. This finding suggests that conjunction errors should be evaluated not merely as grammatical errors but also as cohesion problems at the textual level. Similarly, Ercan Güven and Akpınar (2020) emphasize that students are often unable to distinguish the correct functions of conjunctions because of the lack of context-based tasks in conjunction instruction, particularly noting high error rates in relationships of contrast and condition. In the present study, the fact that accuracy rates for paired conjunctions such as "*ya…ya da* and *ne…ne de"* remained at approximately 71–72% suggests that students' use of these structures is based more on superficial memorization than on a true understanding of their functional roles. Özçelik's (2023) study supports this conclusion by indicating that learners do not possess sufficient mastery of the contextual functions of conjunctions. Likewise, Varışoğlu and Hamzadayı (2018), in their study investigating the level of knowledge about cohesive devices among C1-level learners of Turkish, found that students generally lacked substantial knowledge regarding connectors. Nevertheless, they reported that the observed deficiencies were not severe enough to hinder written or spoken communication.

From the perspective of teaching methods, the "Four Square Writing Model" examined by Tekin and Kaya (2024) was found to be effective in enhancing cohesion during text production. According to the findings of Tekin and Kaya (2024), regular and guided production activities significantly improve students' use of conjunctions. This model is consistent with the findings of the present study, as the results indicate that students experienced the greatest difficulty in establishing contextual relationships.

The results of the study indicate that, when using conjunctions, foreign learners need to focus more on context and semantic relationships than on formal similarity. It was observed that students often used certain conjunctions in grammatically correct forms but placed them in contexts where they were semantically inappropriate. Such errors were particularly evident in the use of causal and contrastive conjunctions. This finding demonstrates that conjunction instruction should not be reduced solely to the teaching of grammatical rules but should be supported through context-based semantic analysis. Through instructional programs structured according to text-linguistic approaches, students may develop a more accurate understanding of semantic relationships. Ellis (2003) argues that the use of linguistic structures in meaningful contexts promotes lasting learning. Similarly, Larsen-Freeman (2014) maintains that grammar should be viewed not as a static structure but as a dynamic system of use. The findings of the present study suggest that applying these approaches in conjunction instruction can be effective.

Bülbül and Karakaş (2024) also found that students experience difficulties in establishing both lexical and logical coherence during the writing process and tend to arrange words sequentially throughout a paragraph. Their study revealed that students have difficulty developing vocabulary appropriate to the topic of a text and encounter problems in supporting lexical resources with conjunction use within a logically coherent framework (Bülbül & Karakaş, 2024).

The study revealed that B1-level students generally demonstrated good performance in the use of conjunctions. The highest success rate was observed in the use of the conjunction "*çünkü"*. The structures most frequently confused by students were "*çünkü – bu yüzden*, *ya – hem* and *ne – ama"*. The additive conjunction "*ya… ya da"* and the negative conjunction "*ne… ne de"* were confused by some students with semantically similar but contextually inappropriate structures such as "*hem… hem* and *veya"*. In the case of causal conjunctions such as "*bu yüzden* and *bu nedenle"*, students sometimes confused their meanings with "*çünkü"*; some established explanatory or contrastive relationships instead of causal ones. The difficulties encountered in establishing contrastive and causal relationships are consistent with the findings reported by İşcan (2020). However, following the implementation process, students were observed to use conjunctions more accurately and appropriately within context. This improvement demonstrates the effectiveness of the instructional process.

Students' overall success rate in the use of contrastive conjunctions (*ama, fakat, lakin*) was high. Nevertheless, certain semantic shifts were identified in the use of conjunctions such as "*ve*, *ancak* and *buna rağmen"*. Error rates were also relatively high in conjunctions expressing more abstract relationships. It was

understood that students experienced particular difficulties with conjunctions expressing addition, contrast, and causality. Similar findings reported in the literature support these results. In their analysis of conjunction-related errors in the writing papers of B1-level Iranian students whose native language was Persian, Bulut, Bulut, and Dincel (2024) found that the most prominent errors were associated with the conjunctions "*ve* and *da"*. Büyükikiz and Hasırcı (2013) reported that students experience deficiencies in conjunction use, while Karatay (2019) emphasized the critical role of conjunctions in maintaining textual coherence. Furthermore, Göçer (2017) stated that the inadequate use of cohesive devices negatively affects text quality. The findings of the present study indicate that such deficiencies can be addressed through appropriate instructional practices.

Material analyses conducted in recent years within the field of teaching Turkish as a foreign language also support the findings of the present study. The framework program proposed by Karatay and Kaya (2019) for conjunction instruction in teaching Turkish as a foreign language constitutes a significant contribution to the field. According to their findings, conjunctions are not presented with sufficient diversity in terms of either content or function in textbooks, and this deficiency makes it more difficult for learners to use conjunctions appropriately in context. These findings closely correspond to those of the present study, as most conjunction selection errors observed here resulted from misinterpretations of the functional value of conjunctions. In addition, Crossley and McNamara (2012) argue that conjunction use is directly related to text quality. In the present study, improvements in students' use of conjunctions were also observed to contribute to greater textual coherence. This finding supports the view that conjunctions serve not only a grammatical function but also a discourse-related function.

In particular, the presentation of conjunctions in textbooks through a limited number of examples and the lack of functional diversification negatively affect students' ability to use conjunctions appropriately across different contexts. Overall, the findings indicate that students are proficient in the use of basic conjunctions but experience difficulties with conjunction types that require contextual and discourse-related knowledge. The results suggest that conjunction instruction should be approached as a context-based, practice-oriented process supported by continuous feedback. In this respect, the findings of the present study are largely consistent with recommendations in the literature. Furthermore, it is believed that studies involving larger samples will make important contributions to the field by enabling the monitoring of developments in conjunction use over time.

Recommendations

Based on the findings obtained from this study, several recommendations have been developed for the teaching of Turkish as a foreign language. These recommendations are important both for enhancing the effectiveness of the instructional process and for improving students' conjunction use skills. The recommendations are as follows:

1. Conjunctions should be presented not merely as vocabulary items to be memorized but as tools for establishing textual and semantic relationships within meaningful contexts.
2. Students may be provided with comparative examples and practical activities demonstrating how conjunctions are used in different contexts.
3. Task-based and context-oriented teaching methods (e.g., text completion activities, dialogue writing, and paragraph analysis) may be employed more extensively.
4. Conjunctions expressing contrast, causality, and addition should be taught more carefully, and errors related to these conjunction types should be systematically analyzed and followed by appropriate feedback.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Düzeyi Öğrencilerin Bağlaç Bilgisi Üzerine Bir İnceleme

Giriş

Bağlaçlar Türkçenin öğretiminde biçimsel bir unsur olmakla birlikte anlamı yapılandıran temel söylem araçlarıdır. Çünkü bağlaçlar hem yapısal hem anlamsal düzeyde metinlerin bütünlüğünü ve akıcılığını sağlayan dilsel araçlardır. Bağlaçlar, düşünceler arasında mantıklı geçişler sağlamanın, anlam akışını sürdürmenin ve söylem bütünlüğünü oluşturmanın temel araçları arasında yer alır. Türkçede bağlaçlar cümle içi yapıları, tümceler arası bağlantıyı ve anlatım bütünlüğünü belirleyen stratejik ögelerdir (Aksan, 1995; Gencan, 2001). Korkmaz (2014) bağlaçları, sözcükleri ve sözcük gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yüklendikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran dilbilgisi ögeleri olarak tanımlar. Taşbey (2020), bağlaçları; sözlü ya da yazılı anlatımlarda yapı ve anlam birliğini sağlamaya yardımcı olan, verilmek istenen iletinin oluşturulmasında üzerine önemli görevler düşen dil ögeleri olarak ifade eder. Bağlaçlar, metin içindeki anlam ilişkilerini kurarak cümleler ve paragraflar arasında bağdaşıklık ve tutarlılığı sağlayan temel dil unsurlarıdır (Halliday & Hasan, 1976). Bu nedenle bağlaçların doğru ve işlevsel kullanımı, etkili metin üretiminin temel belirleyicilerinden biridir. Bu durum, bağlaçların yalnızca dilbilgisel değil, aynı zamanda söylemsel bir işlev taşıdığını göstermektedir. Bağlaçların öğretiminde yalnızca biçimsel özelliklerin aktarılması yeterli olmamaktadır. Nitekim İşcan (2020), öğrencilerin bağlaçları çoğu zaman doğru biçimde bilseler dahi bağlam içinde kullanmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Bu durum, dil öğretiminde işlevsel ve bağlam temelli yaklaşımların önemini artırmaktadır. Varışoğlu ve Hamzadayı (2018) de bağlaçların paragraflar arasında uyumu sağladığını bunun için de sözlü ya da yazılı olarak oluşturulan metnin anlamsal bütünlüğü açısından çok önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir (Varışoğlu, Hamzadayı, 2018).

Metin çözümleme ve söylem çözümlemelerinde, bağlaçların metnin yapısal organizasyonuna yaptığı katkı açıkça belirtilmiştir (Beaugrande & Dressler, 1981). Bu da bağlaçların yabancı öğrencilerin metni çözümlemesi sonucu metni anlamasına ve anlatmasına da yardımcı olacağını göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler için bağlaçların doğru biçimde kullanımı, yazılı ve sözlü anlatımlarda açık, tutarlı ve anlamlı ileti kurabilmeleri açısından kritik bir göstergedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR, 2001) göre B1 düzeyinde bir öğrenci, düşünceler arasında basit neden-sonuç, zıtlık ve eş zamanlılık ilişkilerini kurarak kendini anlaşılır biçimde ifade edebilmelidir. Ancak uygulamada öğrencilerin bağlaçları genellikle ezbere dayalı biçimde kullandıkları ve bağlamın gerektirdiği yapıları ayırt etmekte zorlandıkları gözlemlenmektedir (Schleppegrell, 2004). Bu durum yabancı öğrencinin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerisinde sorun yaşamasına ve dil öğreniminde olumsuz motivasyon yaşamasına neden olabilmektedir.

Halliday ve Hasan (1976), bağdaşıklık kuramı çerçevesinde bağlaçları (conjunctions) metin içi anlamsal ilişkileri kuran önemli dilsel araçlar olarak ele almış ve bu yapıları dört temel kategori altında sınıflandırmıştır. Bunlar ekleme (additive), karşıtlık (adversative), neden-sonuç (causal) ve zaman/sıralama (temporal) bağlaçlarıdır.Ekleme bağlaçları, metne bilgi eklemek veya benzer unsurları birbirine bağlamak için kullanılır (örneğin: ve, ayrıca). Karşıtlık bağlaçları, iki ifade arasında zıtlık veya beklenmedik bir durum ilişkisi kurar (örneğin: ama, ancak). Neden-sonuç bağlaçları, bir olayın gerekçesini veya sonucunu ifade eder (örneğin: çünkü, bu yüzden). Zaman ve sıralama bağlaçları ise olayların kronolojik ya da mantıksal sırasını belirler (Halliday & Hasan, 1976). Bu sınıflama, bağlaçların yalnızca dilbilgisel değil, aynı zamanda anlamsal ve söylemsel işlevlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu nedenle bağlaçların doğru ve işlevsel kullanımı, etkili metin üretiminin temel belirleyicilerinden biridir. Bu durum, bağlaçların yalnızca dilbilgisel değil, aynı zamanda söylemsel bir işlev taşıdığını göstermektedir.

CEFR (2001), B1 düzeyinde bir öğrencinin fikirleri birbirine bağlamak, nedensellik ve karşıtsallık ilişkisi kurmak için yeterli yapıyı kullanabilmesi gerektiğini belirtir. Ancak sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin genellikle "ve", "ama", "çünkü" gibi sık kullanılan bağlaçlara yöneldiği, daha karmaşık yapıları ise ya kullanamadığı ya da yanlış bağlamda kullandığı gözlemlenmiştir (Schleppegrell, 2004). Karakoç Öztürk ve Alan (2020) da yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlaç çeşitliliğinin düşük olduğunu ve öğrencilerin sıklıkla "ama/çünkü" gibi temel bağlaçlara dayandıklarını göstermiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, bağlaçların öğretimi özellikle söylemsel yeterlilik açısından önemlidir. Canale ve Swain'in (1980) iletişimsel yeterlilik modeline göre, dilsel yeterlilik kadar söylemsel yeterlilik de etkili iletişim için gereklidir. Söylemsel yeterlilik; anlamlı, tutarlı ve bütünlüklü metinler üretmeyi içerir ve bu bağlamda bağlaçlar kilit rol oynar (akt. Bachman, 1990). Bu bağlamda bağlaçların doğru kullanımının dilsel ve kavramsal yeterliliğe de bağlı olduğu görülmektedir.

Ercan Güven ve Akpınar (2020) bağlaçların öğretiminde işlevsel ve bağlam temelli yaklaşımların eksikliğinin öğrenci hatalarına zemin hazırladığını ortaya koymaktadır. İşlevsel dil öğretimi yaklaşımında, dilin doğal bağlamlarda kullanımı ve dilsel formların anlamla bütünleşik olarak sunulması önemlidir (Nunan, 1991). Bununla birlikte öğretim materyallerinin bağlaçların işlevsel farklılıklarını karşılaştırmalı biçimde sunmadığı durumlarda öğrencilerin yüzeysel ve bağlama uygun olmayan seçimlere yöneldiğini vurgulamaktadır (Ercan Güven ve Akpınar, 2020). Ellis (2003), dil öğreniminde yapıların kullanım bağlamı içinde öğretilmesinin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade etmektedir. Larsen-Freeman (2014) ise dilbilgisel yapıların dinamik ve kullanıma dayalı bir süreç içinde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, bağlaç öğretiminin daha etkili hâle getirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dildeki bağlaçları metnin yapısına ve söylemine uygun kullanımı işlevsel ve bağlam temelli dil öğretimi açısından önemli sayılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin bağlaçları doğru ve işlevsel biçimde kullanamaması, anlam bütünlüğü ve söylem akışında sorunlara yol açmaktadır. Göçer (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını yeterince kullanamadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Büyükikiz ve Hasırcı (2013), öğrencilerin bağlaç kullanımında sınırlı çeşitlilik gösterdiğini ve metin içi ilişkileri kurmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Karatay (2019) ise bağlaçların metin bütünlüğü açısından kritik bir rol oynadığını ve bu yapıların eksik kullanımının anlam kopukluklarına yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, bağlaç öğretiminin dil öğretimi sürecinde daha planlı ve sistematik bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı ve sözlü üretimlerinde metin bağdaşıklığını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin Türkçede bağlaç kullanımında ne tür hatalar yaptıkları,

hangi bağlaç türlerinde zorlandıkları ve bu durumun nedenlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B1 düzeyi öğrencilerin hedeflenen bağlaçları doğru kullanma düzeyleri, anlam ilişkilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. B1 düzeyindeki öğrenciler hangi bağlaçlarda, dolayısıyla hangi anlam ilişkilerinde daha fazla güçlük yaşamaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, hedef kitlenin bağlaç bilgisi düzeyine ilişkin mevcut durumu, küçük ölçekli nicel veriler temelinde incelenmiştir. Süreçle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Marmara Bölgesinde bir üniversitede DİLMER'de 2024-2025 döneminde B1 kurunda eğitim gören 73 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmada B1 düzeyindeki öğrencilerin seçilmesinin temel gerekçesi, bu düzeyin dil gelişiminde bağımsız kullanıcı aşamasına geçişi temsil etmesidir. B1 düzeyindeki öğrenciler, Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR) belirtildiği üzere, bağlaçlar aracılığıyla düşüncelerini daha tutarlı ve bağlantılı biçimde ifade edebilme yeterliğine ulaşmaya başlamaktadır. Bu bağlamda, bağlaç kullanımının çeşitliliği ve doğruluğunun incelenmesi için B1 düzeyi uygun bir dilsel gelişim aşaması sunmaktadır. Öğrenciler, farklı ana dillere (Arapça, İngilizce, Fransızca, Rusça vb.) ve kültürel geçmişlere sahiptir. Bu çeşitlilik, bağlaçların öğretiminde karşılaşılan zorlukların ve çözüm önerilerinin daha geniş bir perspektiften incelenmesine olanak tanımıştır. Öğrenciler, farklı yaş, cinsiyet ve milliyetlerden olup bir üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde öğrenim görmektedirler. Demografik özellikleri çalışmanın dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aşamasında *bağlaç tamamlama formu* kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasında, ilk olarak öğretim programları ve yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitapları incelenmiştir. Her kur için bağlaç listesi hazırlanmış ve dilbilgisi konuları incelenmiş, ek olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Bağlaçlar iki önerme arasındaki anlamsal ve dilbilgisel ilişkilerle ilgilidir. Bu çalışma, bağlaçların yalnızca anlamsal özellikleri ile sınırlandırılmıştır ve Halliday ve Hasan'ın (1976) anlamsal bağlaç sınıflandırması (*ekleyici, karşıtsal, nedensel* ve *zamansal bağlaçlar*) temel alınmıştır.

Ders kitapları ve öğretim programlarına göre seçilen bağlaçları içeren *bağlaç tamamlama formunun* 37 maddelik ilk halinde ekleme bağlaçları (ve, ile, -de, ya da, hem … hem(de), ne… ne (de), ya…ya da), karşıtlık bağlaçları (ama, fakat, lakin, ancak, oysa), nedensellik bağlaçları (çünkü, bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle) ve zamansal bağlaçlar (önce…sonra, aynı zamanda) ile bağlanan cümlelere yer verilmiştir. Form, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan altı uzmana gönderilmiştir. Veri toplama aracını değerlendiren uzmanların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kuramsal ve uygulamalı çalışmaları bulunmaktadır. Uzmanlardan biri doçent, dördü öğretim görevlisidir. Biri ise bu alanda doktora yapmaktadır.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde Davis (1992) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik kapsamında uzmanlardan maddeleri dörtlü bir derecelendirme sistemi üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir: *(1) Madde gereksizdir / özelliği temsil etmemektedir, (2) Maddenin büyük ölçüde düzeltilmesi gerekmektedir, (3) Maddenin kısmen düzeltilmesi gerekmektedir, (4) Madde ilgili özelliği temsil etmektedir*. İlgili madde için 3 ve 4 puan veren uzman sayısının toplam uzman sayısına oranlanmasıyla Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Davis (1992) tekniği doğrultusunda, 3 ve 4 puanlar maddenin ilgili özelliği temsil ettiğini gösteren yanıtlar olarak kabul edilmiştir. Bu

teknikte beş ya da altı uzmanla yapılan değerlendirmelerde madde düzeyinde kapsam geçerliği için alt sınır 0,83 olarak önerilmektedir. Bu doğrultuda, KGİ değeri 0,83'ün altında kalan 9 madde formdan çıkarılmıştır. Ek olarak uzmanların değerlendirmeleri, geliştirilmesi gerek yönler ve önerileri dikkate alınmıştır. Bu aşamada formdaki madde sayısı 28 olmuştur.

Uzman görüşleri sonucunda zamansal bağlaçlardan "önce…sonra"/"aynı zamanda" ile karşıtsal bağlaçlardan "oysa" elenmiştir. Bu yüzden çalışmada zamansal bağlaçlar yer almamıştır. Sonuçta bağlaç tamamlama formu, anlamsal sınıflamadaki temsiline de bakılarak 20 maddeyle son halini almıştır. Formda her madde bir bağlaç boşluğu içermektedir ve öğrencilerden bu boşluğu bağlama uygun, en doğru bağlaçla doldurmaları istenmiştir. Bazı maddelerde birden fazla bağlaç (ve, ile, hem…hem, ne…ne) anlamsal uyum sağladığı için verilen cevaplar doğru kabul edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma, B1 kuru öğrencilerin olduğu sınıflarda yapılmıştır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamada *Bağlaç tamamlama formu* ile birlikte öğrencilere gönüllülük/onam formu da verilmiştir. Gönüllü olan öğrencilere uygulama öncesinde yönergeler açıklanmış, her madde için birden fazla doğru yanıt olabileceği belirtilmiş ve yanıt süresi 30 dakika olarak sınırlandırılmıştır. Öğrencilerden, verilen cümlede anlam bütünlüğünü sağlayacak en uygun bağlacı seçmeleri istenmiştir. Uygulama esnasında gözetmenler, öğrencilerin dışsal yardım almalarını engellemiştir. Uygulama bittikten sonra formlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde basit betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Betimsel istatistik; verileri sayısal değerlere dönüştürerek değişkenler arasındaki ilişkileri anlamayı, verileri düzenlemeyi ve özetlemeyi sağlar. Bu kapsamda sıklık ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin yanıtları Microsoft Excel'e aktarılmış ve her bir soruya ilişkin doğru-yanlış dağılımları sıklık ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Bulgular grafikler aracılığıyla görselleştirilmiş, ardından ayrıntılı yorumlar yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, öğrencilerin doğru cevap oranları, yanlış cevap örüntüleri ve hangi bağlaç türlerinde daha çok zorlandıkları belirlenmiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 21/03/2025 tarih ve 746789 sayılı yazısı ile görüşülüp onaylanmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmış, kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gerekli bilgilendirilmiş onam süreci yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde B1 düzeyi Türkçe öğrenenlerin bağlaçları doğru kullanma düzeylerinin anlam ilişkilerine göre gösterdiği dağılım ile hangi bağlaçlarda ya da hangi anlam ilişkilerinde daha fazla güçlük yaşadığı, araştırma sorularına göre ele alınmıştır.

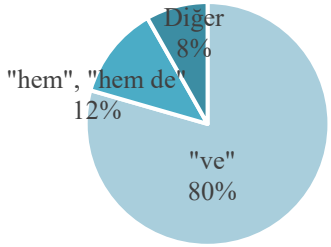
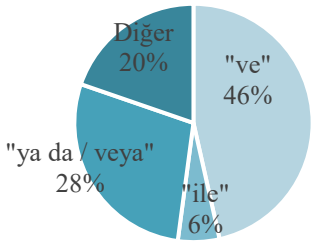
Anlam İlişkilerine Göre Bağlaç Kullanım Düzeyleri

Ekleme İlişkisi Kuran Bağlaçlar

Çalışmada sınanan ekleyici bağlaçlar, "ve", "ile", "de" "veya", "ya da", hem .. hem (de)", "ya … ya da", "ne … ne (de)"dir. Bu bağlaçlarda doğru kullanım düzeyi oldukça yüksektir.

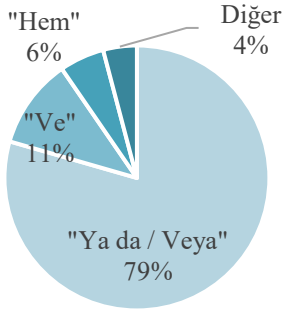
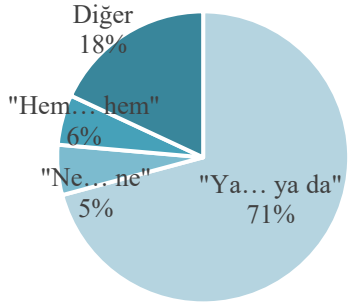
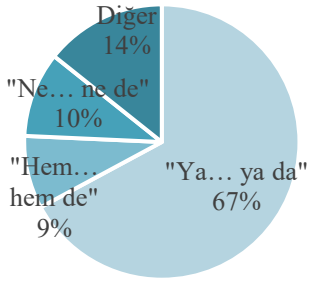
"Ve" / "ile" bağlaçlarının kullanımına ilişkin bulgular Tablo 1'de görülebilir:

Tablo 1. *"Ve" / "ile" Bağlaçlarına İlişkin Betimsel Bulgular*

1. Kitap okumayı …… film izlemeyi seviyorum. (ve)	**2. Giriş belgen …… kimlik kartın olmadan sınava giremezsin. (Ve, ile)**
Ve: 58 Hem de / hem: 9 Diğer: 6	Ve: 33 Ya da / Veya: 20 İle: 4 Diğer: 15
	
Katılımcıların yaklaşık %80'i doğru cevabı vermiştir. Bu, "ve" bağlacının hem dilbilgisel hem anlamsal olarak büyük ölçüde anlaşıldığını göstermektedir. Ancak %20 civarında öğrenci farklı bağlaçlar kullanmıştır. Özellikle "hem de", "hem" gibi bağlaçlar anlam olarak benzer gibi görünse de bağlam açısından uygun değildir.	Doğru kullanım oranı %51'dir. Bu soruda bağlam "birlikte bulunma zorunluluğu" içermektedir. Ancak öğrencilerin yaklaşık yarısı "ya da", "veya" gibi ekleme bağlaçlara yönelmiştir.

"Ya da" / "ya ... ya da" bağlaçlarıyla ilgili bulgular Tablo 2'de yer almaktadır:

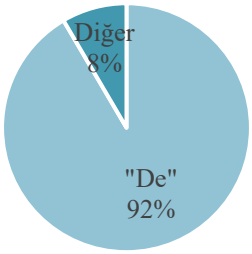
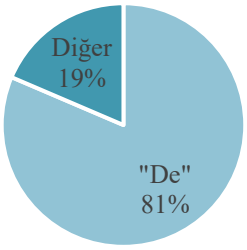
Tablo 2. *"Ya da" / "Ya … ya da …" Bağlaçlarına İlişkin Betimsel Bulgular*

3. Çay …… kahve ikram edebilirim, hangisini istersin? (Ya da, veya)	**4. ……bu sınavdan geçersin …… kur tekrarı yaparsın, sen bilirsin!** (Ya…….ya da)	**5. …… otobüsle gideceğiz …… taksi çağıracağız.** (Ya…….ya da)
Ya da / Veya: 58 Ve: 8 Hem: 4 Diğer (*İle, Yerine, İstemiyorsan*): 3	Ya… ya da: 51 Ne… ne: 4 Hem… hem: 4 Diğer: 13	Ya… ya da: 47 Hem… hem de: 6 Ne… ne de: 7 Diğer (*Varsa/yoksa, biz…ya da, çünkü…hem de vb.*): 10
		
Doğru bağlaçların kullanımında yüksek bir başarı oranı vardır. Ancak %11 oranında öğrencinin,	Yaklaşık %71 başarı oranı vardır. Olumlu bir durumdur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu	Bu cümlede %67 oranında doğru kullanım vardır. Öğrencilerin genel olarak ekleme bağlaç

özellikle "ve"yi tercih etmesi, seçenek sunma ile eşlik etme kavramlarının karıştırıldığını göstermektedir.	alternatifi doğru şekilde yansıtmıştır.	yapısını anladığını göstermektedir. Ancak %33'e yakın öğrenci, yapıya uygun olmayan bağlaçlar seçmiştir.

"De" bağlacıyla ilgili bulgular Tablo 3'tedir:

Tablo 3. *"De" Bağlacına İlişkin Betimsel Bulgular*

6. Sınıftaki herkes hafta sonu sinemaya gidecekmiş, ben …… gideceğim.	7. **O sofrayı topladı, siz …… bulaşıkları yıkayın, lütfen.**
De: 65 Diğer (*Ama, merkeze, kafeye, sonra, ise, sinemaya*): 6	De: 57 Diğer (*Olsa, bu, hemen, ise, o yüzden, sadece, şimdi, bunu, için*): 13
	
Bu soruda çok yüksek bir başarı oranı vardır. Öğrenciler "de" bağlacının işlevini, özellikle kendilerini gruba dahil etme ve ekleme yapısında doğru kavramış durumdadır.	%81'lik başarı oranı olumludur. Ancak kalan %19'luk dilim ya bağlacı tamamen atlamış ya da "ise", "hemen", "bu yüzden" gibi anlatım bozukluklarına yol açacak öğeler kullanmıştır.

Eşdeğerlik sağlayan bağlaçların kullanımını gösteren bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 4. *"Hem … hem (de), ne … ne (de)" Bağlaçlarına İlişkin Betimsel Bulgular*

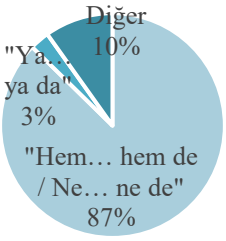
8. …… yemek yaptım …… temizlik yaptım. (Hem……..hem, ne…….ne)	**9. …… gazete okuyorum …… müzik dinliyorum.** (Hem…….hem, ne…….ne)	**10. …….. çalışıyorum ……üni versiteye devam ediyorum.** (Hem……hem, ne……ne)	**11. Akşam çok yoğundum. …… ödev yapabildim …… ders çalışabildim.** (Ne……ne de)
Hem… hem de / Ne… ne de: 65 Diğer (*Evde…ve, ben…ve, dün…ve vb.):* 7	Hem… hem / Ne… ne: 64 Ya… ya da: 4 Diğer (*Ben…hem, ben…ve, her sabah…ama*): 4	Hem… hem / Ne… ne: 62 Ya… ya da: 2 Diğer *(Ben…ve, şuan… çünkü, ben… sonra, birkaç… bile, bırak… bile):* 7	Ne… ne de: 51 Hem… hem de: 11 Diğer (*Ama… ve, ancak… ve, ya… ya, keşke, bu nedenle… hem de, çünkü… ve):* 9



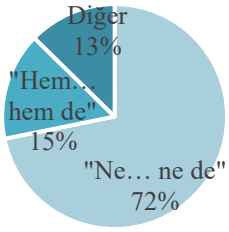
Öğrencilerin büyük çoğunluğu paralel yapı bağlaçlarının doğru şekilde kullanmıştır.



Bu madde de öğrenciler birbiri ile eş değer yapıları doğru bağlaçlarla birleştirmiştir. Az sayıda öğrenci "ya…ya da" gibi tercihli bağlaçlara yönelmiştir.



Öğrencilerin çoğu eş zamanlı eylemler için uygun bağlaçları doğru bir şekilde kullanmıştır. Yanlış yapanların çoğu ise "bile", "çünkü", "ve" gibi bağlaçlar veya geçiş kelimeleriyle anlamı tam yansıtamayan seçenekler üretmiştir.



Bu soruda öğrencilerin yaklaşık %72'si olumsuzluk içeren yapıyı doğru bağlaçla ifade etmiştir. "Hem… hem" gibi olumlu bağlaçları seçen öğrencilerin yapının olumsuz mantığını kaçırdığı görülmüştür.

Ekleme işlevi gören bağlaçların kullanımına ilişkin özet bulgular Tablo 5'tedir. Bu ulamda ortalama doğru kullanım oranı %81'dir.

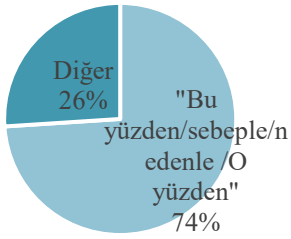
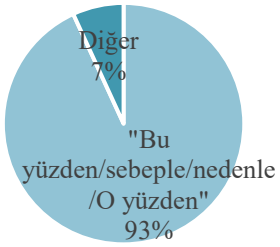
Tablo 5. *Ekleme Bağlaçları İle İlgili Özet Tablo*

Bağlaç	***Örnek Tümce***	***Doğru / Geçerli Kullanım Oranı (%)***	***Yanlış / Geçersiz Kullanım Oranı (%)***
Ve	1. Kitap okumayı …… film izlemeyi seviyorum.	79	21
Ve / ile	2. Giriş belgen ……kimlik kartın olmadan sınava giremezsin.	80	20
Ya da / veya	3. Çay …… kahve ikram edebilirim, hangisini istersin?	79	21
Ya da / veya	4. …….bu sınavdan geçersin ……. kur tekrarı yaparsın, sen bilirsin!	77	23
Ya da / veya	5. …… otobüsle gideceğiz …… taksi çağıracağız.	69	31
De	6. Sınıftaki herkes hafta sonu sinemaya gidecekmiş, ben …… gideceğim	92	8
De	7. O sofrayı topladı, siz …… bulaşıkları yıkayın, lütfen.	81	19
Hem … hem… / ne … ne…	8. …… yemek yaptım …… temizlik yaptım.	92	8
Hem … hem… / ne … ne…	9. …… gazete okuyorum …… müzik dinliyorum.	93	7
Hem … hem… / ne … ne…	10. …… çalışıyorum …… üniversiteye devam ediyorum.	89	11
Ne … ne…	11. Akşam çok yoğundum. …… ödev yapabildim …… ders çalışabildim.	72	18

Nedensellik İlişkisi Kuran Bağlaçlar

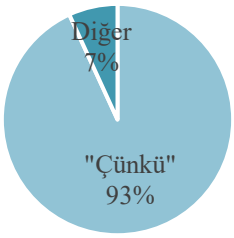
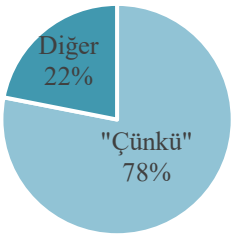
Nedensellik ulamında "bu yüzden/bu sebeple/bu nedenle" ve "çünkü" bağlaçlarına yönelik veri toplanmıştır. Bunlara ilişkin bulgular, Tablo 6 ile Tablo 7'de görülebilir.

Tablo 6. *"Bu yüzden/bu sebeple/bu nedenle" Bağlaçlarına İlişkin Betimsel Bulgular*

12. Çok yoruldum, ……. erken yattım. (*Bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle)*	**13. Arabam bozuldu, ……. tramvaya bindim.** (*Bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle)*	**14. Trafik çok yoğundu, …… işe geç kaldım.** (*Bu yüzden, bu sebeple, bu nedenle)*
Bu yüzden / bu sebeple / bu nedenle: 44 O yüzden: 10 Ama / fakat: 5 Çünkü / ve: 6 Diğer: 8	Bu yüzden / o yüzden / bu sebeple: 66 Ve: 3 Ama / hemen / ancak: 3	Bu yüzden / bu sebeple / bu nedenle: 53 O yüzden: 9 Bunun için: 5 O nedenle: 1 Diğer (Ve, çünkü): 5
		
Neden sonuç ilişkisini kurabilen öğrenci oranı %74'tür. Ancak bazı öğrenciler, "ama/fakat" gibi karşıtlık bildiren bağlaçlara yönelmiştir.	Bu soruda öğrencilerin büyük kısmı (%92) nedensellik bağlaçlarını doğru bir şekilde kullanmıştır.	Bu maddede doğru yanıt oranı 93'tür. O yüzden, bunun için, o nedenle ifadeleri de bağlamı tamamlamaktadır.

Nedensellik ilişkisi kuran "çünkü" bağlacına ilişkin bulgular aşağıdadır:

Tablo 7. *"Çünkü" Bağlacına İlişkin Betimsel Bulgular*

15. Bugün okula gitmedim …… hastaydım. (çünkü)	**16. Para biriktiriyorum …… yeni bir bilgisayar almak istiyorum.** (çünkü)
Çünkü: 68 Ama / fakat: 2 Diğer (*Bu yüzden, çok*): 3	Çünkü: 57 Bu sebeple / bu yüzden: 2 Ama: 4 Diğer (*Bunun için, için, hem de, ve, ya da, ancak*): 10
	
Son derece yüksek bir başarı oranı vardır. "Çünkü" bağlacı öğrencilerin hem sözlü hem yazılı üretimlerinde yaygın kullandığı bir nedensellik bağlacıdır.	Bu maddede başarı oranı %78'dir. 15. maddede "çünkü" ile kurulan nedensellik ilişkisi bu maddede aynı oranda kurulamamıştır.

Nedensellik bağlaçlarıyla ilgili özet bulgular aşağıdadır. Bu ulamda doğru yanıt oranı ortalama %87'dir.

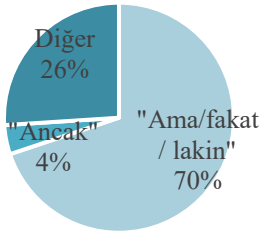
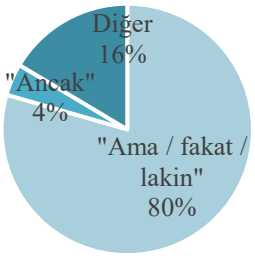
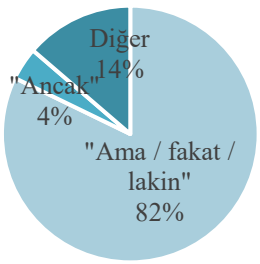
Tablo 8. *Nedensellik İlişkisi Kuran Bağlaçlarla İlgili Özet Tablo*

Bağlaç	***Örnek Tümce***	***Doğru / Geçerli Kullanım Oranı (%)***	***Yanlış / Geçersiz Kullanım Oranı (%)***
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	12. Çok yoruldum, ……. erken yattım.	76	24
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	13. Arabam bozuldu, ……. tramvaya bindim.	93	7
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	14. Trafik çok yoğundu, ……işe geç kaldım.	85	15
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	15. Bugün okula gitmedim …… hastaydım.	96	4
Bu yüzden/bu sebeple/ bu nedenle	16. Para biriktiriyorum …… yeni bir bilgisayar almak istiyorum.	83	17

Karşıtlık İlişkisi Kuran Bağlaçlar

Karşıtlık ilişkisi kuran bağlaçlardan "ama/fakat/lakin" için değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 9. *"Ama/fakat/lakin" bağlaçlarının İlişkin Bulgular*

17. Tatil planı yaptık …… iptal etmek zorunda kaldık. (Ama, fakat, lakin)	**18. Evimde misafir ağırlamayı seviyorum …… zamanım yok.** (Ama, fakat, lakin)	**19. Ödevlerimi bitirdim …… kontrol etmedim.** (Ama, fakat, lakin)	**20. Sinemaya gitmek istedik …… biletler tükenmiş.** (Ama, fakat, lakin)
Ama / fakat / lakin: 51 Ancak: 3 Ve: 3 Diğer (*İçin, sonra, zira, maalesef, bu yüzden, ise vs.):* 16	Ama / fakat / lakin: 66 Diğer (*Buna rağmen, çünkü, hem de, şimdi):* 7	Ama / fakat / lakin: 58 Ancak: 3 Ve: 7 Diğer (*De, zaman, bunun için, sonra):* 5	Ama / fakat / lakin: 60 Ancak: 3 Diğer (*Buna rağmen, hem de, istediğim zaman, bu yüzden, bunun için):* 10
			
Öğrencilerin yaklaşık %70'i karşıtlık bildiren bağlaçları doğru şekilde kullanmıştır. "Ancak" da anlam bakımından doğru kabul edilebilir, bu nedenle başarı oranı %74 olarak değerlendirilebilir.	Bu cümlede karşıtlık bildiren bağlaçların büyük ölçüde doğru şekilde tercih edildiği görülmektedir.	Karşıtlık gerektiren bu yapıda öğrencilerin %80'i doğru bağlaçları tercih etmiştir. "Ancak" da dahil edilirse başarı oranı %83,6'dır.	Öğrencilerin büyük kısmı bu maddede karşıtlık bağlacı olan "ama"yı doğru kullanmıştır.

Karşıtlık ilişkisi kuran bağlaçlarla ilgili özet bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Bu ulamda doğru yanıt oranı ortalama %85'tir.

Tablo 10. *Karşıtlık İlişkisi Kuran Bağlaçlarla İlgili Özet Tablo*

Bağlaç	***Örnek Tümce***	***Doğru / Geçerli Kullanım Oranı (%)***	***Yanlış / Geçersiz Kullanım Oranı (%)***
Ama/fakat/lakin	17. Tatil planı yaptık …… iptal etmek zorunda kaldık.	77	23
Ama/fakat/lakin	18. Evimde misafir ağırlamayı seviyorum …… zamanım yok. (Ama, fakat, lakin)	90	10
Ama/fakat/lakin	19. Ödevlerimi bitirdim …… kontrol etmedim.	84	16
Ama/fakat/lakin	20. Sinemaya gitmek istedik …… biletler tükenmiş.	86	14

B1 Düzeyi Türkçe Öğrenenlerin Kurmakta Güçlük Çektiği Anlam İlişkilerinin İncelenmesi

B1 düzeyi Türkçe öğrenenlerin bağlaç kullanımında anlam ilişkilerine göre farklı düzeylerde başarı sergiledikleri görülmektedir. Ekleme ilişkisi kuran bağlaçlarda doğru kullanım oranları %69 ile %93 arasında değişmektedir. Bu grupta en düşük başarı %69 ile "ya … ya da" yapısında görülürken, bunu %72 ile "ne … ne…" yapısı izlemiştir. Buna karşılık "de" bağlacında %92, "hem … hem … / ne … ne …" yapılarında ise %89, %92 ve %93 oranlarında doğru kullanım belirlenmiştir. "Ve" ve "ya da / veya" bağlaçlarında doğru kullanım oranları %77 ile %80 aralığında kalmıştır. Bu görünüm, öğrencilerin ekleme ilişkisini kuran temel bağlaçlarda genel olarak başarılı olduklarını, ancak özellikle seçenek, olumsuz paralellik ve bağlama dayalı birliktelik gerektiren yapılarda daha fazla zorlandıklarını göstermektedir.

Nedensellik ilişkisi kuran bağlaçlarda doğru kullanım oranlarının %76 ile %96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu alanda en yüksek başarı %96 ile "çünkü" bağlacının kullanıldığı maddede ortaya çıkmıştır. Diğer nedensellik bağlaçlarında da başarı görece yüksektir: "bu yüzden / bu sebeple / bu nedenle" yapılarında doğru kullanım oranları sırasıyla %76, %85 ve %93 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisini kuran bağlaçlarda daha istikrarlı bir başarı sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle %76'lık maddede görüldüğü gibi, bazı öğrencilerin nedensellik ilişkisini karşıtlık ya da ekleme bildiren bağlaçlarla karıştırabildiği anlaşılmaktadır. Karşıtlık ilişkisi kuran bağlaçlarda doğru kullanım oranları %77 ile %90 arasında değişmektedir. Bu durum, öğrencilerin karşıtlık ilişkisini kuran bağlaçlarda genel olarak yüksek bir başarı gösterdiklerini, ancak bazı bağlamlarda zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin en yüksek başarıyı nedensellik ilişkisi kuran bağlaçlarda, ardından karşıtlık ilişkisi kuran bağlaçlarda gösterdikleri; görece en değişken ve kırılgan performansın ise ekleme ilişkisi kuran bağlaçlarda ortaya çıktığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçede bağlaç kullanımı üzerine elde edilen bulgular, öğrencilerin temel bağlaçlarda daha başarılı olduklarını ancak özellikle bağlam bilgisi gerektiren bağlaçlarda zorlandıklarını göstermektedir. Örneğin, Schleppegrell (2004), ikinci dil öğrenenlerin özellikle akademik söylemde nedensellik ve karşıtlık ilişkilerini kurmada zorlandıklarını belirtmektedir. Bu çalışmanın bulgularında da temel bağlaçlardan "çünkü"nün %95 doğrulukla kullanılması, öğrencilerin sık karşılaşılan nedensel ilişkileri çözümleyebildiğini ortaya

koymaktadır. Buna karşılık, daha karmaşık nedensellik bildiren "bu yüzden" bağlacında başarının %62'ye gerilemesi, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisini söylemsel düzeyde kurmada güçlük yaşadığını göstermektedir. Bu durum yalnızca mevcut araştırmayla sınırlı değildir; Öztürk ve Alan (2020) da öğrencilerin ileri düzey bağdaşıklık ilişkilerini kurarken zorlandığını ve daha çok temel bağlaçlara yöneldiklerini ortaya koymuştur.

Halliday & Hasan'ın (1976) kuramsal çerçevesine göre bağlaçlar, metin içindeki mantıksal ilişkilerin taşıyıcı unsurudur ve yanlış bağlaç seçimi doğrudan söylemsel kopukluk yaratır. Katılımcıların özellikle "çünkü–bu yüzden" gibi neden-sonuç ilişkilerinde yön tersine düşen tercihler yapması, söylemsel bağdaşıklığın tam kurulamadığını göstermektedir. Bu bulgu, bağlaç hatalarını yalnızca dilbilgisel hata olarak değil, metinsellik düzeyinde bağdaşıklık sorunu olarak değerlendirmeyi gerektirir. Benzer biçimde, Ercan Güven ve Akpınar (2020) da öğrencilerin bağlaç öğretiminde bağlam temelli görevlerin eksikliği nedeniyle bağlaçların doğru işlevini ayırt edemediklerini, özellikle zıtlık ve koşul ilişkilerinde yüksek hata oranları bulunduğunu vurgulamaktadır. Mevcut çalışmada ya…ya da" ve "ne…ne de" gibi ikili bağlaçlarda doğruluk oranlarının %71–72 düzeyinde kalması, bağlacın işlevsel yapısının kavranmasından çok yüzeysel ezberlemeye dayalı bir kullanım olduğunu göstermektedir. Özçelik'in (2023) çalışması da bu durumu destekleyerek öğrencilerin bağlaçların bağlam içi işlevlerine hâkim olmadıklarını belirtmektedir. Varışoğlu ve Hamzadayı (2018) ise Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin dil becerileri açısından önem taşıyan bağlayıcı bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin genel olarak bağlayıcılarla ilgili çok fazla bilgiye sahip olamadıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte çalışmada ortaya çıkan oranların yazılı ya da sözlü iletişimi engelleyici düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Öğretim yöntemleri açısından Tekin ve Kaya (2024) tarafından incelenen "Dört Kare Yazma Modeli", öğrencilerin metin oluştururken bağdaşıklığı artırmada etkili bulunmuştur. Tekin ve Kaya'nın (2024) bulgularına göre düzenli ve yönlendirilmiş üretim etkinlikleri öğrencilerin bağlaç kullanımını belirgin biçimde geliştirmektedir. Bu model, mevcut çalışmamın verileriyle uyumludur; çünkü araştırmada öğrencilerin en çok bağlamsal ilişki kurma konusunda zorlandığı görülmüştür.

Çalışmanın sonucuna göre, yabancı öğrencilerin bağlaçları kullanırken biçimsel benzerlikten çok, bağlam ve anlam ilişkisine odaklanmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bazı bağlaçları doğru biçimsel yapıda kullandıkları, ancak anlam yönünden uygun olmayan bağlamlarda yerleştirdikleri görülmektedir. Özellikle nedensellik ve karşıtlık bağlaçlarında bu tür hatalar belirgindir. Bu durum, bağlaç öğretiminin salt dil bilgisi kurallarına indirgenmeden, bağlama dayalı anlam çözümlemeleriyle desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Metin dilbilimsel yöntemlerle yapılandırılmış öğretim programları sayesinde öğrencilerin anlam ilişkilerini daha doğru kavramaları mümkündür. Ellis (2003), dil öğreniminde yapıların anlamlı bağlamlarda kullanılmasının öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini belirtmektedir. Larsen-Freeman (2014) ise dilbilgisinin durağan bir yapı değil, dinamik bir kullanım sistemi olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, bağlaç öğretiminde bu yaklaşımların uygulanmasının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bülbül ve Karakaş (2024) da çalışmasında öğrencilerin yazma sürecinde hem sözcüksel hem de mantıksal uyumu oluşturmakta zorlandığını ve paragraf boyunca sözcükleri birbiri ardına sıraladıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada öğrencilerin metnin konusuna uygun sözvarlığı oluşturmakta zorlandığı, sözvarlığını mantıksal bir bütünlük içinde bağlaç kullanımı ile desteklemekte problem yaşadığını ortaya koymuştur (Bülbül, Karakaş, 2024).

Çalışmada B1 düzeyindeki öğrencilerin bağlaç kullanımı konusunda genel olarak iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. En yüksek başarı oranı "çünkü" bağlacında olmuştur. En çok karıştırılan yapılar "çünkü – bu yüzden", "ya – hem" ve "ne – ama" bağlaçları olmuştur. Ekleme bağlacı olan "ya… ya da" bağlacı ve olumsuzluk belirten "ne… ne de" bağlacı ise bazı öğrenciler tarafından anlamca yakın, ancak bağlam dışı yapılarla karıştırılmıştır (hem… hem, veya).

Nedensellik ilişkisi kuran "bu yüzden", "bu nedenle" gibi bağlaçlarda öğrenciler "çünkü" ile anlamı karıştırabilmiş; bazıları bağlamsal olarak nedensellik yerine açıklama ya da karşıtlık ilişkisi kurmuştur. Özellikle zıtlık ve nedensellik ilişkilerinin kurulmasında yaşanan güçlükler, İşcan (2020) tarafından ortaya konulan bulgularla örtüşmektedir. Ancak uygulama süreci sonrasında öğrencilerin bağlaçları daha doğru ve bağlama uygun şekilde kullanmaya başladıkları görülmüştür. Bu gelişim, öğretim sürecinin etkililiğini ortaya koymaktadır.

Karşıtlık bağlaçlarında (ama, fakat, lakin) öğrencilerin genel başarı oranı yüksektir. Ancak "ve", "ancak", "buna rağmen" gibi bağlaçlarda bazı anlam kaymaları tespit edilmiştir. Soyut ilişkiler içeren bağlaçlarda da hata oranı yüksektir. Öğrencilerin özellikle ekleme, karşıtlık ve nedensellik ilişkisini ifade eden bağlaçlar ile ilgili belirli zorluklar yaşadıkları anlaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuçlar da bulguları desteklemektedir. Bulut, Bulut ve Dincel (2024) Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bağlaçlarla ilgili yapılan hataların analizinde en çok öne çıkan hataların "ve" ve "da" bağlaçlarıyla ilgili olduğunu tespit etmiştir. Büyükikiz ve Hasırcı (2013), öğrencilerin bağlaç kullanımında yetersizlikler yaşadığını belirtirken; Karatay (2019), bağlaçların metin bütünlüğü açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca Göçer (2017), bağdaşıklık unsurlarının eksik kullanımının metin kalitesini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, söz konusu eksikliklerin uygun öğretim uygulamalarıyla giderilebileceğini göstermektedir.

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik geliştirilen materyal analizleri de mevcut bulgularımızı desteklemektedir. Karatay ve Kaya'nın (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için önerdiği çerçeve program önemli bir katkı sunmaktadır. Karatay ve Kaya'nın (2019) bulgularına göre ders kitaplarında bağlaçlar hem içerik hem işlev açısından yeterli çeşitlilikte sunulmamaktadır ve bu eksiklik, öğrencilerin bağlaçları bağlama uygun biçimde kullanmasını zorlaştırmaktadır. Bu çalışma, mevcut araştırmanın bulgularıyla bire bir örtüşmektedir; çünkü bu çalışmada öğrencilerin bağlaç tercih hatalarının çoğu, bağlacın işlevsel değerinin yanlış yorumlanmasından kaynaklanmıştır. Ayrıca Crossley ve McNamara (2012), bağlaç kullanımının metin kalitesi ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin bağlaç kullanımındaki gelişimin metin bütünlüğüne de yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, bağlaçların yalnızca dilbilgisel değil, aynı zamanda söylemsel bir işlev taşıdığını desteklemektedir. Özellikle ders kitaplarının bağlaçları sınırlı sayıda örnekle sunması ve bağlaçların işlevsel açıdan çeşitlendirilmemesi, öğrencilerin bağlaçları farklı bağlamlarda doğru kullanma becerisini olumsuz etkilemektedir. Genel olarak bulgular, öğrencilerin temel bağlaçlarda yeterli olduklarını ancak bağlama dayalı ve söylemsel bilgi gerektiren bağlaç türlerinde zorlandıklarını göstermektedir. Bağlaç öğretiminin bağlam temelli, uygulama odaklı ve geri bildirimle desteklenen bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda çalışmamızın sonuçları, literatürdeki önerilerle büyük ölçüde uyumludur. Ayrıca daha geniş örneklemli çalışmaların bağlaç kullanımındaki gelişimi izlemek açısından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, hem öğretim sürecinin daha etkili hâle getirilmesi hem de öğrencilerin bağlaç kullanım becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öneriler şu şekildedir;

1. Bağlaçlar yalnızca ezberlenmesi gereken kelime listeleri olarak değil, metin ve anlam ilişkisi kurma aracı olarak bağlam içinde sunulmalıdır.
2. Öğrencilere bağlaçların farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını gösteren karşılaştırmalı örnekler ve uygulamalı etkinlikler sunulabilir.
3. Görev temelli ve bağlam odaklı öğretim yöntemleri (örneğin metin tamamlama, diyalog yazma, paragraf analizi) daha fazla kullanılabilir.

4. Karşıtlık, nedensellik ve ekleme bağlaçların daha dikkatli öğretilmesi ve bu tür bağlaçlarla yapılan hataların sistemli biçimde analiz edilerek dönüt verilmesi sağlanabilir.

Referances

Aksan, D. (1995). *Anlambilim*. Engin Yayınevi.

Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. W. H. Freeman.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Bulut, S., Bulut, G., Dincel, Ö. (2024). Fars kökenli İranlıların yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi B1 seviyesindeki edat ve bağlaçlarla ilgili sözdizimsel yazma sorunları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 21 (3), 1065-1081.

Bülbül, A., & Karakaş B. (2024). Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünümleri. *Dil Dergisi*, 175 (2). 116-148.

Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(21), 145-155.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2012). Predicting second language writing proficiency: The roles of cohesion and linguistic sophistication. *Journal of Research in Reading, 35*(2), 115–135.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.

Ellis, R. (2003). *Tasked-based Language Learning and Teaching*. OUP. Chapter 1: Tasks in SLA and language pedagogy, 27-33

Ercan Güven, A. N. & Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 43*, 273-300

Gencan, T. (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınları.

Göçer, A. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Pegem Akademi.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

İşcan, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırmaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Karakoç Öztürk, J., Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(1), 293-315.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karatay, H., & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(4), 1-23.

Karatay, H. (2019). *Yazma eğitimi: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Kıran, Z. (2012). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.

Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2014). *Teaching grammar*. Oxford University Press.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.

Özçelik, N. P. (2023). A corpus-based study of conjunction use by the Turkish EFL learners. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 475-483.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.

Taşbey, C. (2020). Türkiye Türkçesinde bağlaçların varlığı üzerine. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi,* 22(8), 29-47**.**

Tekin, G., Kaya, S. (2024). Dört kare yazma yönteminin Türk soylu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutum ve kaygılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 616-634.

Varışoğlu, M. C., Hamzadayı, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1291-1304

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

I declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. I declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

The author single-handedly designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. I have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author.

Copyright and Permissions

I confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

I confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederim. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipülasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını tek başına yürütmüştür. Makalenin son hâlini okuyup onayladım ve yayımlanmasını kabul ettim.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bana aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederim.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okudum, onayladım ve yayımlanmasını kabul ettiğimi beyan ederim.