



## -de Biçimbirimi ile de Bağlacının İşlevleri ve Yazımının Öğretimi

Seher Çiçek <sup>1</sup>, Halit Karatay <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada, İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımını öğrenmeleri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi gözlemlemek için -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretiminde kullanılmak üzere İşlevsel Dilbilgisi ilkelerine uygun olarak öğretim yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 76 ortaokul öğrencisi ve 4 Türkçe öğretmenidir. Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem deseninde tasarlanarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutu tek grup ön test-son test zayıf deneysel modelde; nitel boyutu ise durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında boşluk doldurma tekniğine göre hazırlanmış -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevlerinin yer aldığı dinleme etkinliği ön-son test olarak kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımında genel başarının anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Özellikle kronik bir sorun hâline gelen de'nin bağlaç işlevi ve ayrı yazımını öğrenmede bütün sınıf düzeylerinde anlamlı ve olumlu artışın olduğu görülmüştür. Bununla beraber yine ortaokul öğrencilerinin -de biçimbiriminin isim görevinde yer, zarf görevinde zaman işlevlerini ve yazımını öğrenmede başarılı oldukları belirlenmiştir. Ancak ortaokul öğrencileri -de biçimbiriminin zarf görevinde durum işlevi ve yazımında ilerleme kaydedememiştir. Bu olumlu sonuçları destekler şekilde görüşü alınan öğretmen ve öğrenciler ise İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin eğlenceli, öğretici, kalıcı olduğunu ve derse etkin katılmayı sağladığını belirtmiştir. Buna göre -de biçimbiriminin yer, zaman ve de'nin bağlaç işlevlerinde yazımının öğretiminin 5. sınıftan itibaren verilmeye başlaması; -de biçimbiriminin durum işlevi ve yazım becerisinin öğretiminin ortaöğretime ertelenmesi gerektiği önerilmiştir. Böylece -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretiminde aşamalı olarak işlevsel bir öğretim yöntemi benimsenmelidir.

### Anahtar Kelimeler

İşlevsel dilbilgisi  
-de biçimbirimi ve de bağlacının  
işlevleri  
Ortaokul öğrencileri  
Yazım öğretimi  
Dilbilgisi öğretimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.08.2022

Kabul Tarihi: 28.03.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 17.04.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.12079

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [sehertabak123@gmail.com](mailto:sehertabak123@gmail.com)

<sup>2</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [halitkaratay@gmail.com](mailto:halitkaratay@gmail.com)

## Giriş

Dile ilişkin ilk çağdaş ve bilimsel çalışmalar 19. yüzyılda yapısal dilbilimin kurucusu Ferdinand de Saussure'le başlamıştır ve dilbilimde kullanılan birçok kavram onunla özdeşleşmiştir (Rifat, 1990). Bu gelişmenin ardından insana özgü bir yeti olan dili, dili kullanım becerisini, dilin bilgisini açıklamaya ilişkin kuram ve gelenekler ortaya çıkmıştır. Bunlar dilbilimde biçimi merkeze alanlar ve işlevi merkeze alanlar olmak üzere iki ana yaklaşıma bölünmüştür. Biçimci yaklaşımda dil soyut bir sistem (Luraghi ve Parodi, 2008) ve cümle dizisi olarak ele alınır (Schaaik, 1998); böylece dilin matematiği, başka bir deyişle mantığı açıklanmaya çalışılır (Can, 2018). Biçimci yaklaşımda söz diziminin özerkliğinin kabulünden dolayı dil özerk bir yapıdadır. Bu nedenle dil bağlamdan bağımsızdır (Aksan, 1993). Biçimci yaklaşımı benimsemiş ve yaygın bir şekilde kabul görmüş kuramlardan biri Chomsky'nin kurucusu olduğu Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi'dir. Bu kurama göre dil edinme becerisi doğuştan gelir ve insanlara özgüdür. Bütün dillerin ortak noktaları yani evrensel özellikleri vardır. Bu kuramda en büyük dilsel birim cümledir; bu nedenle bir dilin konuşmada ses, yazıda işaret ile anlamı bir araya getiren söz dizimi bu kuramın odak noktasıdır (Kayabaşı, 2018). Daha sonra Avrupa'da kuramsal temel ve çalışmalarının odak noktasının dilin işlevlerinin olduğu, işlevselcilik olarak bilinen yeni bir gelenek ortaya çıkmıştır. Prag Dilbilim Okulu'yla dilin işlevsel boyutu ön plana çıkmış ve temel noktanın dilin iletişimsel yönü olduğu belirtilmiştir (Fontaine, 2003; Vardar, 2007). Çünkü İşlevsel Dilbilgisi'nde dilin en önemli işlevi iletişimdir, dil bir iletişim aracıdır (Luraghi ve Parodi, 2008; Schaaik, 1998; Yozgat, 2018). Bu yüzden dil, kendi içinde ayrı bir dizge olarak değil; toplumsal etkileşimin bir aracı olarak ele alınır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Prag Dilbilim Okulu'nun temsilcisi İşlevsel Dilbilgisi'nin kurucusu olarak bilinen Martinet'e göre, işlevi aynı olsa da, topluluktan topluluğa değişen dil yetisinin temel işlevi iletişimdir. Ancak tek işlevi iletişim olmayan dilin düşünceye kaynaklık etme, anlama-anlatma ve sanat işlevleri de vardır (Martinet, 1998).

Prag Dilbilim Okulu'nun benimseyip geliştirdiği İşlevsel Dilbilim (functional linguistics) bir sözceğin kullanılma amacını, söylem ya da metindeki dil birimlerinin görevlerini ve gördükleri işi, iletişimdeki işlevlerini göz önünde bulundurarak dilsel betimlemeyi bu kavramlar çerçevesinde yapmayı amaçlayan yapısal dilbilim yöntemidir (İmer vd., 2011). Bu yöntemde dilsel ifadeler iletişimdeki işlevleri açısından incelenir ve dilsel betimlemeler işlevler aracılığıyla yapılır (Vardar, 2007). İşlevsel Dilbilgisi'ne göre dil edimsel bir olgudur ve dil dizgeleri iletişim işlevine göre oluşur (Aksan, 1993). Bu anlayışa göre dilsel birimler, tek başına bir değer taşımadığı için, dilsel birimler içerisinde yer aldığı söylem ya da metinle birlikte değerlendirilir. Böylece her dilsel birimin bulunduğu dizgede bir işlevi vardır ve bu işlev ancak dilsel birimin diğer dilsel birimlerle kurduğu ilişkiye göre betimlenebilir (Ekinci Çelikpazu, 2012). Larsen-Freeman (2003)'a göre de dilbilgisi becerisi kişilerin bir dile ait dilsel yapıları bağlama uygun şekilde anlam oluşturmak için kullandıkları dinamik bir süreçtir. Ayrıca dilbilgisi öğrenimi "biçim-anlam-kullanım" şeklinde aralarında hiyerarşik bir sıra bulunmayan, birbirini etkileyen üç boyutlu bir süreçtir.

Sözceleme Kuramı, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi, İşlevsel Dilbilgisi işlevsel yaklaşımı benimseyen kuramlara örnek olarak verilebilir. Buna göre, Benveniste dilin bağlam temelinde işleyişini Sözceleme Kuramı'na göre ele almıştır (Kıran ve Kıran, 2010). Halliday ise Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nda dili işlevsel bir dizge olarak incelemiştir (Kerimoğlu, 2016). Kuramında dört temel kuramsal iddiayı savunan Halliday'a göre dil kullanımı işlevseldir. Dilin işlevi ise anlam üretmektir (Eggins, 2014). Buna göre dilbilgisi anlamın üretildiği bir kaynak olarak görülür (Firth, 1957; Matthiessen ve Halliday, 2009). Ayrıca bu anlamlar içinde buldukları sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenir. Bununla birlikte bir dili kullanmak göstergebilimsel bir süreçtir (Eggins, 2014). Başka bir deyişle, Halliday, dil inceleme ve açıklamalarında işlev, anlam, bağlam ve gösterge kavramlarını önceleyerek işlevsel bir yaklaşımı benimsemiştir. Hollandalı dilbilimci Dik, İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nda dili sosyal bir etkileşim aracı olarak kabul eder ve buna göre dilin esas işlevi kişiler arasında iletişimi sağlamaktır. Bu nedenle dilin kullanımı en az iki kişilik olduğu için sosyal ve işbirlikçi bir etkinliktir. Bu kabullerden hareketle İşlevsel

Dilbilgisi iki grup kural dizgesiyle uğraşır. Bunlar: anlamsal, söz dizimsel, biçim bilimsel, ses bilimsel kurallar; edimsel/pragmatik kurallardır. Bu kurallardan ilk grup dilsel ifadelerin oluşumunu düzenlerken ikinci grup ise dilsel ifadelerin kullanıldığı sözlü etkileşim kalıplarını düzenler (Dik, 1997).

Yukarıda genel hatlarıyla açıklanan işlevsel yaklaşımı benimsemiş kuramların odak noktası biçimsel ve söz dizimsel değil, işlevsel ve anlam bilimseldir. Bu kuramlar, biçimsel kuramların aksine, inceleme nesnesi olarak tümceyi değil, en büyük dilsel birim olan metni kabul eder. Ayrıca bu kuramların bakış açısı dilin kullanımına gönderimde bulunan edimselliklerdir (Halliday, 2004). Bununla birlikte dilin temel işlevi insanlar arasında iletişimi sağlamaktır, bu süreçte bağlam ise dilin ifade ve içerik düzlemlerini de kapsayan en üstteki bir bileşendir. Çünkü dilsel ifadeler içinde bulunduğu kültürel ve toplumsal bağlamla birlikte yorumlanarak açıklanır. Bu sebeple dil öğretiminde gerçek hayatta karşılaşılan, yazılı veya sözlü iletişimlere yer verilmelidir. Özetlenecek olursa, dilbilim geleneğinde biçimsel ve işlevsel yaklaşımlar iki ayrı gelenek oluştursa da bu durum dil incelemeleri için bir zenginlik, bir fırsattır. Nitekim Aksan da (1993) biçimsel ve işlevsel yaklaşımları tanıttığı araştırmasında dile karşı farklı yaklaşımların olmasının birinin diğerini dışlayacağı ya da yanlışlayacağı anlamına gelmediğini belirtir. Bu görüşü destekler şekilde Çiçek ve Dolunay (2021) 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunda Chomsky'nin geliştirdiği biçimsel yaklaşımı temsil eden Yönetme ve Bağlama Kuramı'nın verilerini İşlevsel Dilbilgisi'nin ilkeleriyle birleştirdikleri desende öğretim yapmış ve başarılı sonuçlar elde etmiştir.

Temel eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar devam edip kronik bir hâl alan -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretimi bu araştırmaya konu edilmiştir. Bilindiği üzere -de biçimbirimi ile de bağlacının yer, zaman, durum, bağlaç gibi değişik işlevleri bulunmaktadır (Ediskun, 2017; Gencan, 1979; Korkmaz, 2017; TDK Sözlük, 2011). İşlevsel Dilbilgisi'nin esas alındığı bu araştırmada -de biçimbirimi ile de bağlacının ortaokulda en sık kullanılan yer, zaman, durum ve bağlaç işlevlerinin yazımı ele alınmıştır.

Bu konuyla ilgili farklı sınıf düzeylerinde yapılmış araştırmalarda -de biçimbirimi ile de bağlacının yazımında öğrencilerin zorlandıkları bulgulanmıştır (Akkaya, 2013; Bayram ve Erdemir, 2006; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013; Karabuğa, 2011; Karagül, 2010; Kemiksiz, 2020; Kırbaş, 2006; Oğuz, 2012; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Bu araştırma sonuçlarına göre, temel eğitimden başlayarak (Bayram ve Erdemir, 2006; Oğuz, 2012) yükseköğretime kadar öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının metin içerisinde kazandığı işlevlerine göre bitişik veya ayrı yazma becerisini kazanamadığı ortaya konulmuştur (Karabuğa, 2011). Bu araştırmadan elde edilen başarılı sonuçların imla öğretiminde kronik bir sorun hâline gelen -de biçimbirimi ile de bağlacının yazımının öğretimine farklı bir işlevsel yöntem sunması umulmaktadır. Bu yüzden bu araştırmada daha öncekilerden farklı olarak İşlevsel Dilbilgisi öğretimi anlayışıyla -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretiminin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın sorun tümcesi ve alt sorunları şu şekilde belirlenmiştir:

#### *Sorun Tümcesi*

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleri ortaokul öğrencilerinin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımını öğrenmelerinde etkili midir?

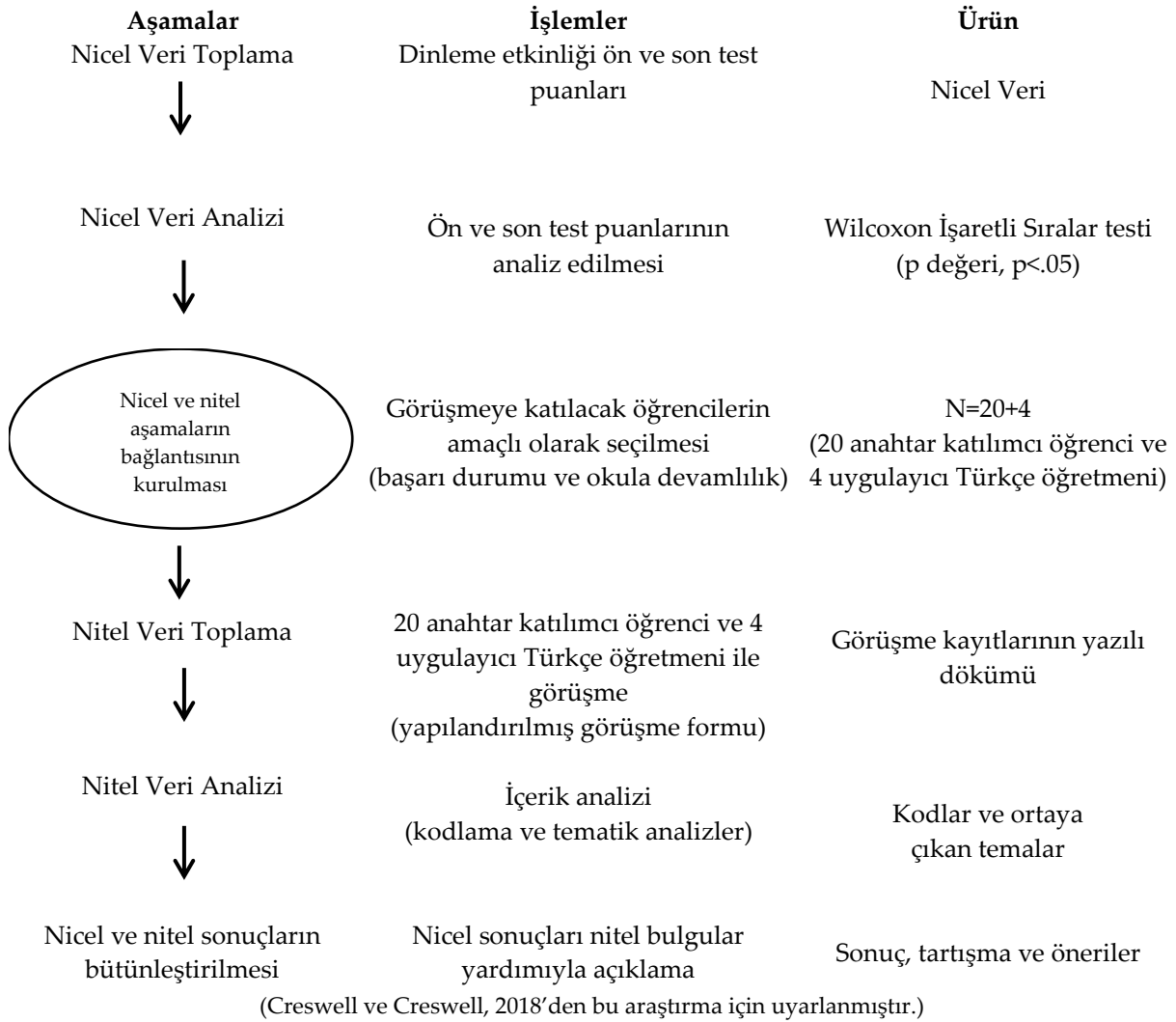
#### *Alt Sorunlar*

1. 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine ait, -de biçimbiriminin yer, zaman, durum ile de bağlacının işlevlerinin ve genel başarının ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulayıcı öğretmenlerin İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### 1. Araştırmanın tasarımı ve yöntemi

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretiminin amaçlandığı bu araştırma karma yöntem deseninde tasarlanmıştır (Creswell ve Creswell, 2018). Karma yöntemin yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı gibi çeşitleri vardır (Creswell ve Creswell, 2017). Bu araştırma, araştırma soru ve alt sorularını çözmek amacıyla, veri toplama şekline ve sürecine bağlı olarak "açımlayıcı sıralı karma deseni"nde tasarlanmıştır. Bu karma desende nicel ile nitel veriler deneysel işlem öncesinde ve sonrasında toplanır. Daha sonra araştırma sürecinden elde edilen bütün veriler birlikte yorumlanır ve tartışılır.



**Şekil 1.** Açımlayıcı Sıralı Karma Desen Şeması

Şekil 1'de bu çalışmada kullanılan "açımlayıcı sıralı karma deseni"nin görünümü yer almaktadır. "-de Biçimbirimi ile De Bağlacının İşlevleri ve Yazımının Öğretimi" başlıklı bu çalışmada deneysel işlem öncesinde çalışma grubundaki öğrencilere ön test uygulanarak ilk nicel veriler alınmış, ardından dört hafta boyunca haftada iki ders saati süreyle İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle Türkçe dersleri yürütülmüştür. Öğretim etkinliklerinin tamamlanmasından sonra ise çalışma grubundaki öğrencilere son test uygulanarak son nicel veriler alınmış, böylece araştırmanın nicel süreci tamamlanmıştır. Ayrıca yapılandırılmış görüşme tekniğiyle çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerden araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra -her sınıf düzeyinden seçilen beşer öğrenciyle birer defa olmak üzere- toplam 20 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bununla birlikte öğretim etkinliklerini uygulayan 4 Türkçe öğretmeniyle de bir defa

görüşme yapılmıştır. Böylece 24 yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Araştırmanın raporlaştırma sürecinde nitel ve nicel veriler çözümlenip sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle, İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin etkisi, -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımının öğretiminde nicel ve nitel açıdan betimlenerek açıklanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu "tek grup ön-son test zayıf deneysel model"de yürütülmüştür. Tekrarlı ölçümler veya tek faktörlü grup içi desen olarak da adlandırılan bu modelde, bağımlı değişken olan ölçme aracıyla yapılan ölçümler, deneysel işlem öncesinde ön test, deneysel işlem sonrasında son test olarak aynı grup üzerinde aynı ölçme aracıyla gerçekleştirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Başka bir deyişle, bu modelde sadece deney grubu vardır, kontrol grubu yoktur.

**Tablo 1.** Araştırmanın Nicel Boyutunun Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
(5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri)	Ö <sub>1</sub> Dinleme etkinliği (ölçme aracı)	X 4 hafta dilbilgisi öğretim etkinliklerini uygulama	Ö <sub>2</sub> Dinleme etkinliği (ölçme aracı)

Tablo 1'de araştırmanın nicel boyutunda kullanılan modelin görünümü yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi:

Ö<sub>1</sub>: Deney gruplarının dinleme etkinliğinden aldığı ön test puanlarını,

X: Deney gruplarında dört hafta boyunca İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin her hafta iki ders saati süreyle işlenmesini,

Ö<sub>2</sub>: Deney gruplarının dinleme etkinliğinden aldığı son test puanlarını ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu, uygulama sonuçlarını açıklamak ve gelecek çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymak için durum çalışması (Davey, 2009) şeklinde yürütülmüştür. Bu amaçla nitel verilerin toplanmasında katılımcıların görüşlerini almak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmanın amaçlarına göre önceden belirlenen kişi veya kişilerle soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen nitel bir araştırma tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu tekniğin yüz yüze görüşme çeşidi görüşme yapılan kişilerin farklı bakış açılarından dolayı bilgilere ulaşılmasını sağlar ve bu teknik araştırma katılımcıları doğrudan gözlemlenemediğinde faydalıdır (Creswell ve Creswell, 2017). Görüşme tekniğinin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç çeşidi vardır (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki görüşmeler ise "yapılandırılmış görüşme tekniğine" uygun olarak yürütülmüştür. Bu görüşme tekniğine uygun biçimde, anahtar katılımcı olarak belirlenen 20 öğrenci ve 4 Türkçe öğretmenine araştırma amaçlarına uygun olarak önceden hazırlanan görüşme soruları sorulmuş ve bu sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmenin bu çeşidi verilerin hızlı bir şekilde kodlanmasını, analiz edilmesini, ölçülmesi hedeflenen kategorilere ulaşmada kolaylığı sağlar (Büyüköztürk vd., 2018). Başka bir deyişle, yapılandırılmış görüşme, ulaşılmasını istenen bilgilere doğrudan erişim imkânı sağlayarak zaman ve emekten tasarruf sağlar.

## 2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir araştırmanın amaçları doğrultusunda zengin veri durumlarının tespit edilmesini sağlayan amaçlı örnekleme ayrıntılı inceleme yapılmasına fırsat sunar (Büyüköztürk vd., 2018). Bu nedenle, bu araştırmada da zengin veri sunulacağı düşünüldükçe Düzce Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokul örnekleme olarak alınmış, bu ortaokulun her sınıf düzeyinden birer şube rastgele seçilmiş ve bunlar birleştirilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu meydana gelmiştir.

**Tablo 2.** Çalışma Grubundaki Öğrenci ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

<b>Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler</b>					
Sınıf düzeyi	5	21	Cinsiyet	Kız	39
	6	18			
	7	19		Erkek	37
	8	18			
	Toplam	76		Toplam	76
<b>Görüşü alınan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler</b>					
Sınıf düzeyi	5	5	Cinsiyet	Kız	12
	6	5			
	7	5		Erkek	8
	8	5			
	Toplam	20		Toplam	20
<b>Görüşü alınan uygulayıcı öğretmenlere ilişkin bilgiler</b>					
Cinsiyet	Kadın	4	Öğrenim durumu	Lisans	3
	Erkek	0		Yüksek lisans	1
Hizmet yılı	9	1	Yaş	20-30	1
	11	1			
	12	1		30-40	3
	15	1			
	Toplam	4		Toplam	4

Çalışma grubunda toplam 76 ortaokul öğrencisi vardır. Bunlardan 21 öğrenci 5. sınıfta, 18 öğrenci 6. sınıfta, 19 öğrenci 7. sınıfta, 18 öğrenci ise 8. sınıftadır. Bu öğrencilerin 39'u kız, 37'si erkektir. Ayrıca deneysel işlemin tamamlanmasından sonra, her sınıf düzeyinden beşer olmak üzere, toplam 20 öğrenciden öğretim etkinlikleriyle ilgili görüş alınmıştır. Görüşü alınan öğrencilerin 12'si kız, 8'i ise erkektir. Araştırmada öğretim etkinliklerini uygulayan 4 farklı Türkçe öğretmeninden de görüş alınmıştır. Bu öğretmenlerin 4'ü de kadındır; 9, 11, 12 ve 15 yıldır Türkçe öğretmeni olarak hizmet vermektedir. Öğretmenlerin 3'ü lisans derecesine, 1'i yüksek lisans derecesine sahiptir. Bir öğretmen 20-30 yaş aralığında, 3 öğretmen ise 30-40 yaş aralığındadır

### 3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili başarısını tespit edebilmek için ön-son test olarak araştırmacıların hazırladığı boşluk doldurma esasına dayalı "dinleme etkinliği" kullanılmıştır. Michael Engler'in "Bay Tavşan'ın Bir Fikri Var" adlı metnin kullanıldığı bu çalışma kâğıdında -de biçimbiriminin yer, zaman, durum ve de bağlacının işlevleriyle ilgili 26 maddelik boşluklar mevcuttur. Öğretim etkinliklerini uygulayan Türkçe öğretmenleri bu metnin ses kaydını ön-son test olarak akıllı tahtaları kullanarak öğrencilere dinletmiştir. Bu sırada öğrenciler, dinledikleri metne göre, -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımı ile ilgili boşlukları doldurmuştur. Buna göre her bir doğru yazım 1, yanlış yazım 0 şeklinde puanlanarak bir öğrencinin çalışma kâğıdından aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Böylece çalışma grubundaki öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme başarıları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni ve ortaokul öğrencilerinin İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak için hazırlanan formda öğretim etkinliklerinin olumlu, olumsuz yönleri ve varsa önerilerine ilişkin görüşme soruları bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşlerini almak için hazırlanan formda ise öğrencilerden öğretim etkinliklerini değerlendirmeleri, öğretim etkinliklerinin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler nicel verileri açıklamak ve desteklemek için kullanılmıştır. Daha sonra bu formlar konuyla ilgili iki farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

Alan uzmanlarından gelen içerik, dilbilgisi, yazım ve noktalama ile ilgili geri bildirimlerden sonra formlara son şekli verilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri için hazırlanan formlarda üçer farklı açık uçlu soruya yer verilmiştir. Böylece çalışma grubundaki Türkçe öğretmeni ve ortaokul öğrencilerinden İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşler alınmıştır. Bu görüşler araştırmadan elde edilen nicel verilerin açıklanması ve sağlamaştırılmasında kullanılmıştır.

#### 4. Öğretim etkinliklerini hazırlama ve uygulama süreci

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre -de/de'nin işlevleri ve yazımını öğretmek için Türkçe ders kitabındaki bir temada yer alan üç okuma ve bir dinleme metnini kullanarak 4 haftalık öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin hazırlanışında bu araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan İşlevsel Dilbilgisi'nin ilkeleri esas alınmıştır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) dilbilgisi öğretim ilkelerinden yararlanılarak araştırmada kullanılacak olan öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir. Öğretim etkinliklerini geliştirmede kullanılan ölçütler aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretim Etkinlikleri Hazırlama Ölçütleri

1. Öğretim etkinliklerinde -de/de'nin işlevleri ve yazım durumu -de/de'nin önceki ve sonraki sözcüklerle ilişkisiyle değerlendirilmiştir.
2. Öğretim etkinliklerinde dinleme ve okuma metinleri kullanılmıştır.
3. Öğretim etkinliklerinde -de/de'nin işlevleri ve yazımının ayırımında bağlamdan yararlanılmıştır.
4. Öğretim etkinlikleri dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilmiştir.
5. Öğretim etkinliklerinde -de biçimbirimi ile de bağlacı arasındaki fonetik farklılık kullanılmıştır.
6. Öğretim etkinlikleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2018) ve ders planındaki kazanımlara uygundur.
7. Öğretim etkinliklerinde sezdirme yöntemi kullanılmıştır.
8. Öğretim etkinliklerinde anlaşılır ve açık bir dil kullanılmıştır.
9. Öğretim etkinlikleri özgündür.

Tablo 3'te sıralanan ölçütlere göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin araştırmanın kuramsal temellerine, araştırma amaçlarına uygunluğu ile ilgili dilbilim ve dilbilgisi öğretimi alanında uzman iki farklı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar dört haftalık öğretim etkinliklerinin Tablo 3'te görülen ölçütlere uygunluğunu 0 (yetersiz), 1 (kısmen yeterli), 2 (yeterli) şeklinde değerlendirmiştir. Uzmanlardan gelen olumlu değerlendirmeler ve ek görüşler neticesinde öğretim etkinliklerine son şekli verilmiştir.

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre bir dilsel birim içinde bulunduğu metinle değerlendirildiği için her hafta metin temelli ders işleme süreci planlanmıştır. Bu yaklaşıma göre her dilsel birimin bir işlevi vardır ve bu işlev diğer dilsel birimlerle kurduğu ilişkiyle değerlendirilir. Buna göre -de/de'nin içinde bulunduğu tümcede diğer öğelerle ilişkisi sonucunda kazandığı yer, zaman, durum veya bağlaç işlevi ve bunların ayrı veya bitişik yazımı öğrencilere fark ettirilmiştir. -de/de'nin bir tümcede kazandığı işlev metin içerisindeki bağlamdan hareketle öğrencilere sezdirilmiştir. Öğrencilere -de/de'nin kullanım işlevleri "Bu -de/de sayesinde (yer, zaman, durum, bağlaç) hangi anlam işlevi ortaya çıkmıştır?" ve "-de/de bu tümceye hangi anlamı katmıştır?" gibi sorularla öğretilmiştir. Bu aşamadan sonra öğrencilerden -de/de'nin tümcede kendinden önceki veya sonraki sözcüklerle kullanım işlevine göre nasıl yazıldığına dikkat etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin -de/de'nin yer, zaman, durum işlevinde kendinden önceki sözcükle bitişik; bağlaç işlevinde kullanıldığında kendinden önceki ve sonraki sözcükten ayrı yazıldığını görerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte öğretim etkinlikleri dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Çünkü İşlevsel Dilbilgisi'nde sözlü ve yazılı dilin en temel işlevi iletişimi sağlamaktır. Buna göre uygulama öncesi ve sonrasında nicel verileri almada boşluk doldurma şeklinde hazırlanan dinleme etkinliği kullanılmıştır. Ayrıca üç hafta boyunca öğretmenler okuma metinlerini örnek sesli okuma yapmış, öğrenciler ise bu sırada seçici dinleme tekniğini kullanarak içinde

-de/de geçen tümceleri belirlemiştir. Ardından öğrenciler bu tümcelerdeki -de/de'nin kullanım işlevlerini öğretmen rehberliğinde sorgulayarak öğrenmiştir. Böylelikle öğrencilerin -de/de'nin yer, zaman, durum ve bağlaç işlevinde kullanıldığını ve bağlaç işlevinde ayrı, diğer işlevlerde bitişik yazıldığını öğrenmeleri sağlanmıştır. Dördüncü haftada öğrenciler, sesli okuma metinleri yerine, dijital dinleme metnini kayıttan dinlemiştir. Bu sayede araştırmada -de biçimbirimi ile de bağlacı arasındaki fonetik farklılıktan da yararlanılmıştır. Bir sözcükteki hecelerden birinin veya bir tümcedeki sözcüklerden birinin diğerlerinden daha baskılı söylenmesine vurgu denir ve vurgu anlam farkına neden olur. Bağlaç olan de vurguyu kendinden önceki sözcüğe aktarır. Araştırmada dinleme ve okuma metinleri kullanılırken -de biçimbirimi ile de bağlacı arasındaki vurgu farkları da sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla dinleme metninde yer alan -de/de'nin içinde geçtiği tümcelerin yazılı olduğu çalışma kâğıtları öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerden bu çalışma kâğıtlarına önce -de/de'nin kullanım işlevi ile ilgili vardıkları sonuca göre -de/de'yi kendinden önceki ve sonraki sözcüklerle ayrı veya bitişik şekilde yazmaları istenmiştir. Bu şekilde hem okuma metinlerinde hem de dinleme metninde -de/de'nin işlevleri ve yazım şekilleri öğretilmiştir.

Uygulama süreci başlamadan önce 4 uygulayıcı öğretmen araştırmanın kuramsal temelleri, amaç ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırmacılarını -de/de'nin öğretimi ile ilgili önceden hazırladığı ders planları öğretmenlere verilmiş ve planın uygulama süreci açıklanmıştır. Bu plana göre ilk ders saatinde uygulayıcı öğretmen Türkçe ders kitabındaki ilgili temanın birinci metnini sesli okurken öğrencilerden -de/de'nin geçtiği yerlerin altını çizmesini istemiştir. Daha sonra -de biçimbirimi ile de bağlacı geçen tümcelerin doğru tespit edilip edilmediğini kontrol eden öğretmen, bu tümcelerin yazılı olduğu, araştırmacıların önceden hazırladığı çalışma kâğıtlarını sınıfa dağıtmıştır. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler -de/de'nin yer, zaman, durum ve bağlaç işlevlerini keşfetmiştir. Uygulamanın ikinci adımında öğrencilerin dikkatleri, işlevine göre, -de/de'nin kendinden önce ve sonra gelen sözcüklerle bitişik veya ayrı yazılma durumuna çekilmiştir. Metinde “-de/de” bulunan her bir tümce için -de/de'nin kullanım işlevi ve yazımının tespiti öğretmen rehberliğinde çalışma kâğıtları üzerinde yapılmıştır. -de/de'nin herhangi bir işlevi sık tekrar etmeye başladığında öğrencilerin sıkılmasına engel olmak için bu işlevin öğretimi tamamlanmıştır. Böylece her hafta -de/de'nin yer, zaman, durum, bağlaç işlevleri ve yazımıyla öğrencilerin karşılaşmaları sağlanmıştır.

##### 5. Verilerin analizi

Araştırma karma desenlerden açılımlı sıralı karma desenine göre planlanmıştır. Araştırma süreci boyunca hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Her iki tür veri grubuna eşit derecede önem verilerek bu veriler birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili başarı düzeylerini belirlemek için kullanılan “boşluk doldurma dinleme etkinliği”nden aldıkları ön-son test puanlarını karşılaştırmada Shapiro-Wilk Testi kullanılmış, verilerin normallik varsayımını ( $p < 0.05$ ) karşılamadığı belirlenmiştir. Bu yüzden verilerin analizinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulamanın etki gücünü ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda anlamlı fark gösteren değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü elde edilen bulguların beklentilerden sapma seviyesini belirten istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1988). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi için etki büyüklüğü  $Z$  değerinin bütün gruptaki örneklem sayısının ( $N$ ) toplamının kareköküne bölünmesiyle, yani  $r = Z/\sqrt{N}$  formülü ile hesaplanmıştır. Cohen (1988) hesaplamalar sonucunda  $d$  değerinin 0.2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta, 0.8'den büyük olması durumunda büyük, 1'den büyük olması durumunda çok büyük etki olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir.



Araştırmada deneysel işlemin tamamlanmasının ardından yapılan öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden sağlanan nitel veri grubunun analizinde “içerik analizi yöntemi” kullanılmıştır. Bu nitel veri analizi tekniğinde derinlemesine incelenen veri grubundan araştırma sonunda ortaya çıkan kavramlar, ilişkiler ve temalar bulunur. Buna göre önce veriler incelenerek kavramlar belirlenir, bu kavramlara göre veriler sınıflandırılır, bu şekilde ortaya çıkan ana ve alt temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Benzer şekilde bu araştırmada görüşme yapılan 4 öğretmen ve 20 öğrenciden elde edilen nitel verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi tekniğine uygun olarak görüşme sorularına verilen cevaplarda ortaya çıkan araştırma ile ilgili temalar belirlenmiş ve bu temaların altına ilgili veriler işlenmiştir. Böylece analiz sonucunda araştırmaya ilişkin bütün temalar ortaya konmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşleri her bir katılımcıya Ö1, Ö2... ve Öğrt1, Öğrt2... şeklinde kod verilerek temaların altına kodlanmıştır. Ayrıca temayı yansıtan tipik örnekler de katılımcı kodlarıyla birlikte ilgili temanın altına koyulmuştur.

### 6. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için her iki araştırmacı ayrı olarak öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin içerik analizini yapmıştır. Buna göre araştırmacılar yazılı görüşme dokümanlarının analizi sırasında ortaya çıkan temaları belirlemiş, temalara ilişkin verileri bir araya getirerek yorumlamıştır. Daha sonra örnek katılımcı görüşlerini de ilgili temaya eklemiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek içerik analizi sürecinde tespit ettikleri temaları ve katılımcı görüşlerini karşılaştırmıştır. Son veriler ise Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülüyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre verilerin güvenilirlik düzeyinin %85'in üzerinde olduğu görülmüştür. Farklı verilerde ise araştırmacılar görüşmeleri tekrar inceleyerek ortak bir karara varmış ve bu verileri ilgili temaya işlemiştir. Bu sayede araştırmacılar arası uyumun en yüksek düzeye çıkması sağlanmıştır.

### 7. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/541

## Bulgular

**1. Birinci alt soruna ilişkin bulgular ve yorum:** Araştırmanın birinci alt sorusunda ilk olarak 5. sınıfların -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımına ilişkin “boşluk doldurma etkinliği”nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Öğretim etkinlikleri öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** 5. Sınıf -de/de Ön-Son Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. -de yer	Negatif Sıra	3a	4.67	14.00	.000	1.000
	Pozitif Sıra	4b	3.50	14.00		
	Eşit	14c				
2. -de zaman	Negatif Sıra	5d	5.40	27.00	-1.299	.194
	Pozitif Sıra	3e	3.00	9.00		
	Eşit	13f				
3. -de durum	Negatif Sıra	3g	2.50	7.50	1000	.317
	Pozitif Sıra	1h	2.50	2.50		
	Eşit	17i				
4. de bağlaç	Negatif Sıra	3j	4.67	14.00	-3.264	.001
	Pozitif Sıra	16k	11.00	176.00		
	Eşit	2l				
Toplam	Negatif Sıra	7m	9.79	68.50	-1.636	.102
	Pozitif Sıra	14n	11.61	162.50		
	Eşit	0o				

Tablo 4'te 5. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak -de/de'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ( $z=-1.636$ ;  $p>.102$ ) farkın olmadığı belirlenmiştir. 5. sınıf öğrencileri sadece de'nin bağlaç işlevi ve yazımını ( $z=-3.264$ ;  $p<.001$ ) öğrenmede anlamlı ve olumlu bir ilerleme sağlamıştır. Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 21 öğrenciden 16'sının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. De'nin bağlaç işlevi ve yazımının öğretimi için hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=-0,71$ ) orta etki düzeyindedir. Öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımı ile ilgili sadece de'nin bağlaç işlevi ve yazımını anlamlı ve olumlu düzeyde öğrenebildikleri; -de'nin yer, zaman, durum işlevleri ve yazımını öğrenemedikleri söylenebilir.

*İkinci olarak* 6. sınıfların -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevi ve yazımına ilişkin "boşluk doldurma etkinliği"nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Öğretim etkinlikleri öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** 6. Sınıf -de/de Ön-Son Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. -de yer	Negatif Sıra	1a	2.00	2.00	-2.625	.009
	Pozitif Sıra	9b	5.89	53.00		
	Eşit	8c				
2. -de zaman	Negatif Sıra	0d	.00	.00	-2.810	.005
	Pozitif Sıra	9e	5.00	45.00		
	Eşit	9f				
3. -de durum	Negatif Sıra	1g	3.00	3.00	-1.342	.180
	Pozitif Sıra	4h	3.00	12.00		
	Eşit	13i				
4. de bağlaç	Negatif Sıra	1j	9.50	9.50	-3.033	.002
	Pozitif Sıra	15k	8.43	126.50		
	Eşit	2l				
Toplam	Negatif Sıra	1m	9.00	9.00	-3.334	.001
	Pozitif Sıra	17n	9.53	162.00		
	Eşit	0o				

Tablo 5'te 6. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak -de/de'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ( $z=-3.334$ ;  $p<.001$ ) farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı fark, -de yer ( $z=-2.625$ ;  $p<.009$ ), -de zaman ( $z=-2.810$ ;  $p<.005$ ) ve de'nin bağlaç ( $z=-3.033$ ;  $p<.002$ ) işlevleri ve yazımlarının lehinedir. 6. sınıf öğrencileri -de'nin durum işlevi ve yazımını öğrenmede anlamlı ve olumlu ( $z=-1.342$ ;  $p>.180$ ) bir ilerleme sağlamamıştır. Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde olumlu yönde gelişen 18 öğrencinin durumu şu şekildedir: -de yer işlevi ve yazımını öğrenmede 9, -de zaman işlevi ve yazımını öğrenmede 9, de'nin bağlaç işlevi ve yazımını öğrenmede 15 ve uygulamanın geneli için 17 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir. Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğü -de yer ( $d=-0,62$ ), -de zaman ( $d=-0,66$ ) ve de'nin bağlaç işlevleri ve yazımı için ( $d=-0,71$ ) orta etki düzeyindedir. -de/de'nin bütün işlevleri ve yazımı için yapılan uygulamanın ( $d=-0,78$ ) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, uygulanan deneysel işlemin 6. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazımını öğrenmede, -de durum işlevi ve yazımı hariç, etkili olduğu söylenebilir.

**Üçüncü olarak** 7. sınıfların -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevi ve yazımına ilişkin "boşluk doldurma etkinliği"nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Öğretim etkinlikleri öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. 7. Sınıf -de/de Ön-Son Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları**

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. -de yer	Negatif Sıra	3a	3.50	10.50	-1.746	.081
	Pozitif Sıra	7b	6.36	44.50		
	Eşit	9c				
2. -de zaman	Negatif Sıra	19			-.728	.467
	Pozitif Sıra	3d	6.83	20.50		
	Eşit	7e	4.93	34.50		
3. -de durum	Negatif Sıra	9f			-.378	.705
	Pozitif Sıra	19				
	Eşit	2g	2.00	4.00		
4. de bağlaç	Negatif Sıra	2h	3.00	6.00	-3.731	.000
	Pozitif Sıra	15i				
	Eşit	19				
Toplam	Negatif Sıra	0j	.00	.00	-3.502	.000
	Pozitif Sıra	18k	9.50	171.00		
	Eşit	1				

Tablo 6'da 7. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin kullanım işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak -de/de'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ( $z=-3.502$ ;  $p<.000$ ) farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın sadece de'nin bağlaç ( $z=-3.731$ ;  $p<.000$ ) işlevi ve yazımını öğrenmede olduğu; -de'nin diğer işlevleri ve yazımında anlamlı ve olumlu bir gelişmenin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 19 öğrenciden olumlu yönde gelişenlerin durumu şu şekildedir: de'nin bağlaç işlevini öğrenmede 15 ve uygulamanın geneli için 18 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir. Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğü de'nin bağlaç işlevi ve yazımı için ( $d=-0,85$ ) büyük etki düzeyindedir. Ayrıca -de/de'nin bütün işlevleri ve yazımı için ( $d=-0,80$ ) etki büyüklüğünün büyük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, uygulanan deneysel işlemin 7. sınıf öğrencilerinin, -de yer, zaman ve durum işlevleri ve yazımı hariç, de'nin bağlaç işlevi ve yazımını öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

**Son olarak** 8. sınıf öğrencilerinin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde öğrencilerin -de biçimbirimi ile de bağlacının işlevi ve yazımına ilişkin “boşluk doldurma etkinliği”nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Öğretim etkinlikleri öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. 8. Sınıf -de/de Ön-Son Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. -de yer	Negatif Sıra	1a	4.00	4.00	-2.654	.008
	Pozitif Sıra	10b	6.20	62.00		
	Eşit	7c				
2. -de zaman	Negatif Sıra	0d	.00	.00	-2.699	.007
	Pozitif Sıra	9e	5.00	45.00		
	Eşit	9f				
3. -de durum	Negatif Sıra	3g	5.00	15.00	-1.387	.166
	Pozitif Sıra	7h	5.71	40.00		
	Eşit	8i				
4. de bağlaç	Negatif Sıra	3j	9.00	27.00	-2.359	.018
	Pozitif Sıra	14k	9.00	126.00		
	Eşit	1l				
Toplam	Negatif Sıra	3m	7.33	22.00	-2.767	.006
	Pozitif Sıra	15n	9.93	149.00		
	Eşit	0o				

Tablo 7’de 8. sınıf öğrencilerinin -de/de’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak -de/de’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ( $z=-2.767$ ;  $p<.006$ ) farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın -de yer ( $z=-2.654$ ;  $p<.008$ ), -de zaman ( $z=-2.699$ ;  $p<.007$ ) ve de’nin bağlaç ( $z=-2.359$ ;  $p<.018$ ) işlevleri ve yazımında olduğu belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencileri -de’nin durum ( $z=-1.387$ ;  $p>.166$ ) işlevi ve yazımını öğrenmede anlamlı bir ilerleme göstermemiştir. Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 18 öğrenciden olumlu yönde gelişenlerin durumu şu şekildedir: -de yer işlevi ve yazımını öğrenmede 10, -de zaman işlevi ve yazımını öğrenmede 9, de’nin bağlaç işlevi ve yazımını öğrenmede 14 ve uygulamanın geneli için 15 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir. Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün -de yer işlevi ve yazımı için ( $d=-0,62$ ), -de zaman işlevi ve yazımı için ( $d=-0,64$ ), de’nin bağlaç işlevi ve yazımı için ( $d=-0,57$ ) ve -de/de’nin bütün işlevleri ve yazımı için ( $d=-0,65$ ) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, uygulanan deneysel işlemin 8. sınıf öğrencilerinin -de/de’nin işlevleri ve yazımını öğrenmede, -de durum hariç, etkili olduğu söylenebilir.

**2. İkinci alt soruna ilişkin bulgular ve yorum:** Bu alt sorunun çözümlenmesi için İşlevsel Dilbilgisi’ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulayan Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerin içerik analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin içerik analizi sonuçları şunlardır:

1) *Eğlenceli olma:* Öğretim etkinliklerini uygulayan Türkçe öğretmenlerine göre ön-son test olarak kullanılan boşluk doldurma şeklinde düzenlenen dinleme etkinliğini öğrenciler severek yapmıştır. Ayrıca öğrenciler öğretim süreci boyunca metinler üzerinde -de/de’yi bulma amacıyla yaptıkları seçici dinlemeleri kolay ve eğlenceli bulmuştur. Metinlerde farklı işlevlerde bulunan -de/de’leri dinleyerek bulmak, işlevlerini tespit etmek öğrencilerin öğrenmelerini eğlenceli hâle getirmiştir. Örnek: “Öğrenciler dinleme etkinliklerini severek yaptılar (Öğrt1); Dinleyerek -de/de’leri bulmak, sonra işlevlerini bulmak, anlamlandırmaya çalışmak öğrencilere eğlenceli geldi (Öğrt2); Dikkat çekici ve eğlenceli bir yöntemdi (Öğrt3).”

2) *Kolaylık*: Görüşü alınan öğretmenlere göre -de/de'nin öğretiminin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesi sayesinde öğrenciler kronik bir yazım sorunu haline gelen -de/de'nin yazımında yabancılaşma ya da güçlük çekmemiştir. Konunun öğretiminin sezdirilerek metin temelli yapılması öğretimi kolaylaştırmıştır. Örnek: "Konunun öğretiminde dinleme, okuma, yazma olduğu için öğrenciler zorluk yaşamadı (Öğrt3)."

3) *Kalıcılık*: Öğretmenlere göre -de/de'nin işlevlerine göre yazımında metin temelli öğretim yapıp -de/de'nin kattığı anlamlara göre yazımının öğretilmesi kalıcı öğrenmeyi sağlamıştır. Ayrıca öğretim etkinliklerinin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesi -de/de'nin işlevleri ve yazımında kalıcılığı artırmıştır. Örnek: "Anlamsal açıdan kavrayarak öğrendikleri için öğrenmenin kalıcı olduğunu düşünüyorum (Öğrt1); Öğretim sırasında -de/de'nin verdiği işlevsel anlamlara odaklanmak öğrencilerde farkındalık oluşturdu (Öğrt4)."

4) *Zorluk*: Öğretmenlere göre öğrenciler -de'nin yer ve zaman işlevlerini bulurken hiç zorlanmamış ancak de'nin bağlaç görevinde ortaya çıkan işlevlerini ayırt etmede zorlanmıştır. Başka bir deyişle, öğrenciler -de'nin bitişik yazıldığı yer, zaman ve durum işlevlerini daha çabuk anlarken ayrı yazıldığı bağlaç görevinde kazandığı bağlaç işlevini bulmada daha çok zorlanmıştır. Örnek: "Yer ve zaman işlevlerini bulurken hiç zorlanmadılar (Öğrt2); De'nin bağlaç olduğunda, ayrı yazıldığında kazandığı işlev çeşitlerini sezmekte zorlandılar. Özellikle başarılı öğrenciler bunu çabuk kavradı ama diğer öğrenciler geriden geldi (Öğrt3)."

5) *Öneriler*: Öğretmenler öğrencilerin öğretim sürecinde farklı amaçlarla yapılan dinlemeleri eğlenerek yaptıklarını, sevdiklerini ifade etmiştir. Bu yüzden -de/de'nin işlevleri ve yazımının öğretiminde bu tür etkinlikler ve özellikle anlamlı öğrenme için işlevsel yaklaşıma uygun öğretim etkinlikleri artırılmalıdır. Bitişik yazılan -de'lerin okunuşu ile ayrı yazılan de'lerin okunuşundaki vurgu farklılığı öğretimde daha fazla öne çıkarılmalıdır. Ayrıca öğretim sırasında -de/de'nin işlevleri tekrar etmeye başladığında öğretim sonlandırılabilir çünkü öğrenciler aynı işlevleri sık yazdıklarında sıkılabilmektedir. Örnek: "Öğretim esnasında yapılan dinlemeleri öğrenciler çok sevdi. Bu yüzden özellikle 5. sınıf düzeyinde artırılmalı (Öğrt1); Ek olan -de ile bağlaç olan de'nin okunuşundaki vurgu farklılığı daha fazla öne çıkarılabilir (Öğrt2); Bu tür işlevsel yaklaşımların daha sık uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Ancak merkezi sınavlara hazırlanmak için süre sınırlaması olduğundan sıkıntı yaşıyoruz (Öğrt4)."

**3. Üçüncü alt soruna ilişkin bulgular ve yorum:** Bu alt sorunun çözümlenmesi için çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinden alınan görüşlerin içerik analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin içerik analizi sonuçları şunlardır:

1) *Öğreticilik*: İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerine göre -de/de'nin işlevleri ve yazımını öğrenen ortaokul öğrencileri bu etkinlikleri öğretici bulmuştur. Öğrenciler öğretim etkinliklerinin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesini beğenmiş ve bu etkinlikler sırasında konuyu öğrendiklerini belirtmiştir. Örnek: "Türkçe öğretmenimizin getirdiği etkinlikler öğreticidir. Aynı zamanda eğlencelidir (5. sınıf, Ö3); Bence yeri geldiğinde eğlenceli, bazen de sıkıcı ama hep öğreticiydi (7. sınıf, Ö4); Sonunda -de/da'nın yazımında zorlanmıyorum (8. sınıf, Ö2); Öğreticiydi, öğrendiklerimiz daha kalıcı oldu (8. sınıf, Ö4)."

2) *Eğlenceli olma*: Görüşü alınan bütün ortaokul sınıf düzeylerinden öğrenciler dört hafta boyunca yaptıkları öğretim etkinliklerinin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Örnek: "Bence eğlenceli, öğretici ve kalıcıydı (5. sınıf, Ö3); Hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz. Bu yüzden beğendim (6. sınıf, Ö5); Ben hepsini beğendim ama en eğlenceli olan, dinleme metninden kâğıtta boş bırakılan yerleri doldurmamızı (7. sınıf, Ö5)."

3) *Kalıcılık*: Ortaokul öğrencileri -de/de'nin işlevleri ve yazımının öğretimi aracılığıyla öğrendiklerinin kalıcı olduğunu, öğrendiklerini unutmadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler -de/de'nin işlevleri ve yazımının öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullandıkları için aktif ve kalıcı öğrenmenin sağlandığını ifade etmiştir. Bu öğretim etkinlikleri sırasında konunun

öğretiminde İşlevsel Dilbilgisi anlayışına uygun olarak anlamsal özelliklerin ortaya çıkarılmasıyla kalıcılık sağlanmıştır. Örnek: “Hikâye verilip -de/de’nin kullanımı ve yazımlarını bulma etkinliğini beğendim (6. sınıf, Ö4); Sıkılmadan kalıcı bir şekilde öğrendik (7. sınıf, Ö3); Ben biraz zorlandım ama kalıcı oldu. Yazarken biraz zorlanıyordum ama artık zorlanmıyorum (7. sınıf, Ö4); Öğreticiydi, öğrendiklerimiz daha kalıcı oldu (8. sınıf, Ö4).”

4) *Etkin katılım*: Görüşü alınan öğrenciler -de/de’nin işlevleri ve yazımının öğretimi etkinliklerine diğer arkadaşlarının da katılabildiğini gözlemlemiştir. Bu durum öğretim etkinliklerinin metin temelli olması, temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesi, anlamın öncelenmesi, sezdirme yaklaşımın benimsenmesi, seviyeye uygunluk ve kolaydan zorluğa ilkesinin uygulanmasıyla açıklanabilir. Örnek: “En beğendiğim özelliği eğlenceli olmasıydı. Bunun nedeni de sınıftaki çoğu kişinin bu etkinliğe katılmasıdır (5. sınıf, Ö1); Eğlenceli, sınıfla birlikte bir şeyler yapıyoruz (5. sınıf, Ö4); Hikâye okuyup -de/da’ların anlamlarını çıkarmayı beğendim (6. sınıf, Ö3); Dinleyerek yapmak hoşuma gitti (7. sınıf, Ö1); Herkesin yapabileceği bir etkinlik (8. sınıf, Ö1).”

5) *Kolaylık*: Görüşü alınan her sınıf düzeyinden öğrenci -de/de’nin işlevleri ve yazımına ilişkin öğretim etkinliklerinin kolay olduğunu belirtmiştir. Örnek: “En çok öğretici, kolay ve kalıcı oldu (5. sınıf, Ö3); Eğlenceli, öğretici, kolay ve kalıcı (6. sınıf, Ö1); Herkesin yapabileceği bir etkinlik (8. sınıf, Ö1).”

6) *Zorluk*: Görüşü alınan ortaokul düzeyinde öğrenciler arasında sadece üç 6. sınıf öğrencisi -de/de’nin işlevleri ve yazımında zorlandığını belirtmiştir. Örnek: “Öğretici ve zordu (6. sınıf, Ö3); Eğlenceli ve öğreticiydi, benim açımdan azıcık da zordu. Bazıları karışık geldi (6. sınıf, Ö4); Biraz zor, bazen karışık geliyor (6. sınıf, Ö5).”

### Tartışma ve Sonuç

5. sınıf öğrencileri üzerine -de/de’nin yazımıyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) 5. sınıf öğrencilerinin -de/de’nin metin içerisinde kazandığı farklı işlevlere göre bitişik veya ayrı yazma becerilerinde hata oranının yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar, dikte uygulamalarına rağmen, -de/de’nin hatalı yazımının devam ettiğini de tespit etmiştir. Uludağ ve Yıldırım (2016) ise 5-8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin de’yi bağlaç görevinde ayrı yazmada %78.5 oranında başarısız olduklarını belirlemiştir. Buna rağmen araştırmacılar de’nin yazımıyla ilgili her sınıf düzeyine ait verileri oluşturmayıp genel bir sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde bu araştırmada da İşlevsel Dilbilgisi’ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanması sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin genel olarak -de/de’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde anlamlı ve olumlu farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin zarf görevinde -de’nin zaman ve durum işlevleri ve yazımını, isim görevinde yer işlevini ve yazımını kavrayacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin bu işlevleri ve yazımını birbirinden ayırt edemediği ifade edilebilir. Buna rağmen de’nin bağlaç işlevi ve yazım başarılarında anlamlı düzeyde artışın olduğu görülmüştür. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin de’nin bağlaç işlevi ve yazımını öğrenme düzeyi orta etki düzeyindedir. Görüşü alınan öğrenciler ise dört haftalık öğretim etkinliklerinin öğretici, kolay ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ise öğretim etkinlikleri içinde öğrencilerin dinleme etkinliklerine yoğun ilgi gösterdiğini ifade etmiştir. Bu yüzden özellikle 5. sınıf düzeyinde dinleme etkinliklerinin artırılmasını önermişlerdir. Bu sayede derse etkin katılım sağlandığını vurgulamışlardır.

6. sınıf öğrencileri üzerine -de/de'nin yazımıyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir (Akkaya, 2013; Bayram ve Erdemir, 2006; Karagül, 2010; Süğümlü, 2020; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Süğümlü (2020) 6. sınıf öğrencilerinin de'yi bağlaç görevinde ayrı yazarken sıklıkla yazım yanlış yaptıklarını belirlemiştir. Uludağ ve Yıldırım (2016) ise 5-8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin de bağlacını %78.5 oranında yanlış yazdıklarını ortaya koymuştur. Akkaya ise (2013) 6. sınıf öğrencilerinin sıklıkla de'yi bağlaç işlevinde yanlış yazdıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazımında sıklıkla hata yaptıklarını ve -de/de'nin işlevlerini ayırt edemedikleri için bağlaç işlevinde de'yi bitişik ve yanlış yazdıkları görülmüştür. Bundan önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazım başarısı anlamlı düzeyde artmıştır. Bu olumlu sonuca ek olarak 6. sınıf öğrencilerinin -de'nin yer, zaman ve de'nin bağlaç işlevi yazım başarılarında da anlamlı düzeyde artışın olduğu görülmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin -de'nin isim görevinde yer işlevi ve yazımını, zarf görevinde zaman işlevi ve yazımını, de'nin bağlaç işlevi ve yazımını kavrayabildikleri söylenebilir. Ancak -de'nin durum işlevi ve yazımında anlamlı artış olmamıştır. Bununla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin zarf görevinde -de'nin durum işlevi ve yazımını kavrayacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Çünkü, görüşü alınan 6. sınıf öğrencilerine göre, -de/de'nin bazı işlevlerini ayırt etmek zordur. 6. sınıf öğrencilerine ait nicel verilere göre de zor olan bu işlev -de'nin durum işlevidir. Bu durum hem öğrencilerin yaşıyla doğru orantılı olan kavrama yetenekleri hem de öğrencilerin yazım bilgisi eksikliğiyle açıklanabilir. Buna karşılık yapılan araştırmalarda sınıf seviyesi yükseldikçe -de/de'nin yazım başarısının arttığı da görülmüştür (Bayram ve Erdemir, 2006; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Bu araştırmada da 6. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazımında uygulama sonunda 5. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler ise, İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin kolay ve eğlenceli olduğunu belirtse de, özellikle öğrencilerinin de'nin bağlaç işlevini diğer işlevlerden ayırt etmede zorlandıklarını gözlemlemiştir. Buna rağmen öğretmenlere göre öğrenciler -de'nin bitişik yazıldığı yer, zaman ve durum işlevlerini daha kolay ve hızlı kavramıştır.

7. sınıf öğrencileri üzerine -de/de'nin yazımıyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir (Bayram ve Erdemir, 2006; Karagül, 2010; Süğümlü, 2020; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Bayram ve Erdemir (2006) de bağlacının yazımında 7. sınıf öğrencilerinin başarısız olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Süğümlü (2020) 7. sınıf öğrencilerinin -de/de'yi işlevlerine göre bitişik ve ayrı yazmada sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 7. sınıf öğrencilerinin -de/de'yi metin içerisinde işlevlerine göre doğru yazmada başarısız oldukları anlaşılmaktadır. Bu araştırmada ise 7. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazım başarısının anlamlı düzeyde ilerlediği görülmüştür. Ayrıca bu anlamlı farkın özellikle 7. sınıf öğrencilerinin de'nin bağlaç işlevine ait yazım başarılarından kaynaklandığı, de'nin bağlaç işlevi ve yazımında anlamlı düzeyde artışın olduğu tespit edilmiştir. Ancak 7. sınıf öğrencileri -de'nin yer, zaman işlevleri ve yazımını daha önceden öğrendikleri ve iyi bildikleri için ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı söylenebilir. Çünkü çalışma grubundaki 19 öğrenciden 18'inin genel olarak araştırmada olumlu yönde gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. 6. sınıf düzeyinde -de'nin yer ve zaman işlevleri ve yazımını öğrenmede anlamlı ve olumlu artışın olması bunun kanıtı olarak görülmektedir. Bu sonuçlara ek olarak de'nin bağlaç işlevi ve yazımında öğretim etkinlikleri sonunda anlamlı ve olumlu bir fark oluşmuştur. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin bağlaç işlevi ve yazımını diğer işlevlerden ayırt edebildikleri ve ayrı yazım becerisini kazanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak 7. sınıf düzeyinde öğrencilerin -de'nin durum işlevi ve yazımını öğrenemedikleri görülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin bütün işlevleri ve yazım başarısının anlamlı ilerlemesiyle, -de durum işlevi ve yazımı hariç, örtüşen şekilde görüşmelerde öğrenciler İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerini eğlenceli bulduklarını, eğlenirken öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler sezdirme yaklaşımına uygun ve dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilerek hazırlanmış bu öğretim etkinliklerine kolaylıkla uyum sağladıklarını ve bu sayede derslere kendilerinin ve arkadaşlarının etkin bir şekilde katılabildiklerini gözlemlemiştir. Öğretim etkinliklerini uygulayan öğretmenlere göre -de/de'nin işlevleri ve yazımında İşlevsel Dilbilgisi'ne uygun olarak metin temelli yaklaşımın benimsenmesi ve

metin içerisinde -de/de'nin kattığı anlamlara göre yazımının öğretiminin yapılması öğrencileri ezbercilikten kurtararak anlamlı öğrenmeyi ve kalıcılığı artırmıştır.

8. sınıf öğrencileri üzerine -de/de'nin yazımıyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir (Karagül, 2010; Kırbaş, 2006; Oğuz, 2012; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Karagül (2010) 8. sınıf öğrencilerinin de'yi bağlaç işlevinde ayrı yazmada %30 oranında hata yaptıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kırbaş (2006) ise 8. sınıf öğrencilerin -de/de'yi işlevlerine göre bitişik veya ayrı yazmada istenen düzeyde başarılı olamadıklarını belirlemiştir. Konuyla ilgili en ayrıntılı çalışmayı yapan Oğuz (2012) 8. sınıf öğrencilerinin -de/de'yi işlevlerine göre bitişik veya ayrı yazmada başarısız olduğunu tespit ederek bu konuda yapılan öğretim etkinliklerinin işe yaramadığı sonucuna varmıştır. Hatta diğer yazım kurallarına göre 8. sınıf öğrencilerinin en başarısız oldukları yazım becerisi de budur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin hâlâ -de/de'nin işlevleri ve yazımında sıklıkla hata yaptıkları, doğru yazma becerisini kazanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu sorunu çözmek için İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin -de/de'nin işlevleri ve yazım başarıları anlamlı düzeyde artmıştır. Bu araştırma sonunda 8. sınıf öğrencileri -de'nin yer, zaman ve de'nin bağlaç işlevleri ve yazımında anlamlı düzeyde ilerleme kaydetmiştir, fakat -de'nin durum işlevi ve yazımında anlamlı düzeyde ilerleme olmamıştır. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin isim görevinde -de'nin yer, zarf görevinde zaman ve de'nin bağlaç işlevlerini ve yazım becerisini kazanabildikleri söylenebilir. Ancak hâlâ 8. sınıf öğrencilerinin zarf görevinde -de'nin durum işlevi ve yazımını öğrenemedikleri görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Uludağ ve Yıldırım (2016) sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin -de/de'nin yazımında hata oranının azaldığını tespit etmiştir. Bu başarıda 8. sınıf öğrencilerinin yaşa bağlı olarak konuyla ilgili artan yazım deneyimlerinin ve konuyu kavrama yeteneklerinin artmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar da bu olumlu nicel sonuçları desteklemektedir. Görüşüne başvuru öğrenciler İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleri sırasında -de/de'nin işlevleri ve yazımını öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilen bu öğretim etkinliklerini kolay ve yaptıkları dinlemeleri eğlenceli bulmuştur. Öğrenci görüşleriyle benzer şekilde öğretmenler de İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerle yaptıkları seçici dinlemelerin kolay ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Yine öğretmenlere göre öğretim etkinliklerinde kullanılan sezdirme yaklaşımı sayesinde öğrenciler derse etkin bir şekilde katılmış ve bu sayede -de/de'nin işlevleri ve yazımında kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlanmıştır. Bu veriler göz önüne alındığında İşlevsel Dilbilgisi öğretiminin anlamı öncelediği için daha kalıcı öğrenme sağladığı, öğretim süreci boyunca öğrenmeyi de daha ilgi çekici hâle getirdiği söylenebilir. Bu yüzden öğretmenler İşlevsel Dilbilgisi'ne uygun öğretim etkinliklerinin artırılmasını istemiş ve önermiştir. Ayrıca öğretmenler -de/de'nin işlevleri tekrar etmeye başladığında öğretimin bitirilmesini istemiştir çünkü öğrenciler aynı işlevleri sıklıkla yazmaktan sıkılmaktadır.



## Öneriler

Alanyazında -de/de'nin işlevleri ve yazımında eğitim fakültesi öğrencilerinin dahi hata yaptıkları görülmektedir (Karabuğa, 2011; Kemiksiz, 2020). Bunda Türkiye'de okuma becerisi temelinde uygulanan merkezi sınavlar (Akkaya, 2013) ve bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin de okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ağırlık vermeleri, diğer dil becerilerini, özellikle yazma becerisini ihmal etmeleri etkili olmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Ancak bu araştırmada temel eğitimden yükseköğretime kadar çözümsüz bir sorun haline gelmiş -de/de'nin işlevleri ve yazımının öğretiminde İşlevsel Dilbilgisi ilkeleri benimsenmiştir. Bu anlayışla hazırlanan öğretim etkinlikleri sayesinde ortaokul öğrencilerinin genel olarak -de/de'nin işlevleri ve yazımında anlamlı derecede başarılı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle de'nin bağlaç işlevini ve ayrı yazımını öğrenmede bütün sınıf düzeylerinde anlamlı ve olumlu artışın olduğu görülmüştür. Bununla beraber yine ortaokul öğrencilerinin -de'nin isim görevinde yer, zarf görevinde zaman işlevleri ve yazımını öğrenmede başarılı oldukları belirlenmiştir. Ancak ortaokul öğrencileri -de'nin zarf görevinde durum işlevi ve yazımında ilerleme kaydedememiştir. Bu yüzden -de'nin yer, zaman işlevinde bitişik yazımının; de'nin bağlaç işlevinde ayrı yazımının öğretimi 5. sınıftan itibaren verilmeye başlanmalıdır. Bu şekilde -de/de'nin işlevleri ve yazımının öğretiminde aşamalı olarak işlevsel bir öğretim yöntemi kullanılacaktır. Böylece, dört temel dil becerisiyle zenginleştirilmiş, öğrenciyi etkin kılan işlevsel öğretim yöntemi sayesinde -de/de'nin işlevleri ve yazımının öğretimi daha kalıcı, daha eğlenceli hâle getirilebilir.

## Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 33-52.
- Aksan, M. (1993). Dilbilimde işlevci-biçimci yaklaşım. *Dilbilim Araştırmaları*, 4, 189-200.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 35(171), 140-155.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK Sözlük. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Can, Ö. (Ed.). (2018). *Dilbilim kuramları, iki düzlem beş kuram*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *The analysis of variance. In statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). , Newbury Park: SAGE.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5. bs.). Los Angeles: SAGE.
- Çiçek, S. ve Dolunay, S. K. (2021). Türkçede çatı kavramı, yönetme ve bağlama kuramına göre çatı öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(2), 849-900. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/67364/997509> adresinden erişildi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations (T. Gökçek, Çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar (Part I: The structure of the clause* (2. bs., K. Hengeveld, Ed.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Ediskun, H. (2017). *Türk dilbilgisi* (13. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eggs, S. (2014). *Introduction to systemic functional grammar*. New York London: Continuum.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Fontaine, L. (2003). *A systemic functional introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gencan, T. N. (1979). *Dil bilgisi* (4. bs.). Ankara: TDK Yayınları.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. bs.). London United Kingdom: Arnold.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17384/181655> adresinden erişildi.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 48(1), 685-716. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598> adresinden erişildi.

- Kayabaşı, D. (2018). Üretici dilbilgisi. Ö. Can (Ed.), *Dilbilim kuramları, iki düzlem beş kuram içinde* (s. 261-330). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Journal of Language Education and Research*, 6 (1), 35-55. doi:10.31464/jlere.591822
- Kerimoğlu, C. (2016). *Genel dilbilime giriş* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilime giriş* (3. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (5. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Kanada: Heinle & Heinle.
- Luraghi, S. ve Parodi, C. (2008). *Key terms in syntax and syntactic theory*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Matthiessen, C. M. ve Halliday, M. A. K. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Beijing: Higher Education Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oğuz, F. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve göstergebilimin çağdaş kuramları*. İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel dilbilgisi nedir?. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 9-25.
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarındaki yazım ve noktalama hatalarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. doi:10.16916/aded.706748
- Uludağ, E. ve Yıldırım, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342. doi:10.17556/jef.72765
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. bs.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yozgat, U. (2018). Dilbilimde biçimci ve işlevci düzlem. Ö. Can (Ed.), *Dilbilim kuramları iki düzlem beş kuram içinde* (s. 154-212). İstanbul: İthaki Yayınları.