



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2022, 22(4), 1563 – 1581.

<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1104035>



Mi'nin İşlevleri ve Yazımının Öğretimi

Functions of mi and Teaching its Spelling

Halit Karatay¹ , Seher Çiçek² 

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 19.10.2022

Yayın Tarihi (Published): 29.12.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı, İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımını öğrenmelerine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla mi'nin işlevleri ve yazımının öğretiminde kullanılmak üzere İşlevsel Dilbilgisi ilkelerine uygun olarak öğretim yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 76 ortaokul öğrencisi ve 4 Türkçe öğretmenidir. 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 mi'nin işlevlerinin yer aldığı dinleme metni ön-son test olarak kullanılmıştır. Nitel veriler, öğretmen ve öğrencilerden yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan öğretmen ve öğrenci görüşleridir. Araştırma sonunda; bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin mi'nin pekiştirme, soru ve koşul işlevlerini ve yazımını öğrenmelerinde olumlu ve anlamlı bir düzeyde ilerleme olmuştur. Görüşü alınan öğretmen ve öğrenciler; İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin eğlenceli ve kolay olduğunu, derse etkin katılmayı sağladığını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşlevsel Dilbilgisi, mi'nin işlevleri, ortaokul öğrencileri, yazım öğretimi, dilbilgisi

&

Abstract: In this study, the effect of teaching activities prepared according to functional grammar theory on secondary school students' learning of the functions and spelling of *mi* were examined. For this purpose, the functions and writing of *mi* were taught two hours a week for four weeks. A curriculum was designed following the functional grammar theory. The study group consisted of 76 secondary school students and 4 Turkish teachers. In the study, qualitative and quantitative techniques were used together to determine the effectiveness of the teaching program by obtaining the perspectives of teachers and students. The quantitative part of the study was carried out using a single group pre-test-post-test weak experimental design, and the qualitative part was carried out by doing a case study. In the collection of quantitative data, a listening text containing the functions of *mi* in the form of a fill-in-the-blanks activity was used as the pre-test and the post-test. Qualitative data were collected by obtaining the opinions of teachers and students at the end of the study. It was found that the students at all grade levels had made significant progress in learning the reinforcement, conditional and question functions, and spelling of *mi*. The teachers and students stated that the teaching activities prepared according to functional grammar were fun and easy, and they allowed more active student participation in the lesson.

Keywords: Functional grammar, functions of *mi*, secondary school students, teaching spelling, grammar

Atf/Cite as: Karatay, H., & Çiçek, S. (2022). Mi'nin İşlevleri ve Yazımının Öğretimi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(4), 1563-1581. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1104035>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Prof. Dr. Halit KARATAY, BAİBÜ, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, halitkaratay@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1820-0361>

² Sorumlu Yazar: Dr. Seher ÇİÇEK, Düzce MEB, sehertabak123@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1501-2675>

1. GİRİŞ

İnsana özgü bir yeti olan dille ilgili dilbilim alanında farklı bakış açılarına sahip birçok kuram veya araştırma geleneği vardır. Bu kuram ve gelenekler; benimsedikleri bakış açısına göre dilin tanımı, kapsamı ve dilin araştırma sürecinde göz önünde bulundurdıkları bileşenleri bakımından farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma sonucunda dil incelemelerinde biçimi merkeze alanlar ve işlevi merkezi alanlar olmak üzere iki temel yaklaşım oluşmuştur (Çiçek, 2021). Dilin yapısının incelendiği bu yaklaşımların dili inceleme sürecindeki başlangıç varsayımları ve elde edilen sonuçlar birbirinden farklıdır (Can, 2018, s. 7).

Dili soyut bir sistem olarak gören biçimsel dilbilgisinde (Luraghi ve Parodi, 2008, s. 6) dilin mantık ve matematiği ortaya konmaya çalışılır (Can, 2018, s. 17). Bu yüzden biçimci yaklaşımda dil incelemelerinde dilin yapısal özellikleri odak noktasıdır (Yozgat, 2018, s. 33). Buna göre biçimci yaklaşımların amacı, cümle kurucularının düzenini yansıtan söz dizimine göre cümleleri betimleyip açıklamaktır. Bu sebeple biçimci yaklaşımlarda anlam ve bağlam geri plandadır (Schaaik, 1998, s. 10). Bununla birlikte dil bağlamdan bağımsız olarak ele alınmalıdır çünkü biçimci yaklaşımlarda dil özerk bir yapıdadır ve bu yapının temelini söz diziminin özerkliği oluşturur (Aksan, 1993, s. 193). Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi, Sözcüksel-İşlevsel Dilbilgisi, Genelleştirilmiş Öbek Yapı Dilbilgisi, İlişkisel Dilbilgisi, Ulamsal/Kategorisel Dilbilgisi, Baş-Güdümlü Öbek Yapı Dilbilgisi ve Yapı Dilbilgisi biçimci yaklaşımı esas alan kuramlara örnek olarak verilebilir (Yozgat, 2018). Ferdinand de Saussure'den sonra biçimci yaklaşımın yanında dilsel birimlerin kullanıma göre kazandığı farklı işlevleri açıklayan Chomsky'ye göre en büyük dilsel birim cümle olduğu için cümlelerin iskeletini oluşturan söz dizimi Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi Kuramı'nın merkezindedir (Chomsky, 1993). Benzer şekilde Perlmutter ve Postal Bağıntısız/İlişkisel Dilbilgisi Kuramı'nda söz dizimine ait özne, nesne, yüklem gibi cümle öğelerini öncelikli kavramlar olarak ele almış ve biçimsel bir yaklaşımı benimsemiştir (Wilson ve C. Keil, 1999, s. 717). Temel varsayımları açıklanan biçimsel kuramlar söz dizimine odaklanıp özne, nesne ve diğer yapıların ilişkilerini irdeleyerek dillerle ilgili evrensel sonuçlara ulaşmak için çaba harcar. Bu kuramlarda en büyük dilsel birim olarak cümle kabul edilir ve anlam, bağlam, işlev ve edimsel ilişkiler göz ardı edilir.

Biçimsel yaklaşımların tersine kuramsal temelini ve çalışmalarının odak noktasını işlev kavramının oluşturduğu İşlevsel Dilbilgisi (Kıran ve Kıran, 2010, s. 137; Vardar, 2007, s. 123), dili bir iletişim aracı olarak görür (Luraghi ve Parodi, 2008, s. 6; Yozgat, 2018, s. 33). Bu yaklaşımda dilin işlevsel boyutlarını açıklamak için çaba harcanır (Can, 2018, s. 17). Dil, kendi içinde ayrı bir dizge olarak değil; toplumsal etkileşimin bir aracı olarak ele alınır (İmer vd., 2011, s. 161-162). Özne, nesne ve diğer öğeler gibi dilbilgisi yapıları verilirken işleve yer verilmediğini, çalışmalarının genelinde işlevden bahsedilmediğini söyleyen Fontaine (2003, s. 3) Prag Dilbilim Okuluyla dilin işlevsel boyutunun ön plana çıktığını ve merkezde dilin iletişimsel yönünün olduğunu ifade etmiştir. Bu dilbilim okulunun geliştirdiği İşlevsel Dilbilgisi'nin kurucusu olarak bilinen Martinet dillerin anlamsal ve sessel olmak üzere iki katmanlı bir yapı sergilediğini ileri sürerek bu yapıyı dilin çift eklemliliği olarak kavramlaştırmıştır (Martinet, 1998, s. 21). Bu yaklaşımı benimseyen Benveniste ise dilin bağlam temelinde işleyişini Sözceleme Kuramı çerçevesinde incelemiştir (Kıran ve Kıran, 2010).

İşlevsel Dilbilgisi bir dilsel birimin kullanılma amacını, yazılı ya da sözlü bildirişimdeki işlevlerini temel olarak dilsel betimlemeyi bu kavramlar çerçevesinde yapmaya çalışan yapısal dilbilim yöntemidir (İmer vd., 2011; Vardar, 2007). Toplumsal etkileşimin bir aracı olan dilin en önemli işlevinin bildirişim sağlamak olduğu İşlevsel Dilbilgisi'ne göre dil edimsel bir olgudur ve dil dizgeleri bildirişim işlevine göre oluşur (Aksan, 1993, s. 193). Buna göre İşlevsel Dilbilgisi'nde dilsel birimler, tek başına bir değer taşımaz, bu yüzden dilsel birimler içerisinde yer aldığı söylem ya da metinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmez. Buna göre her dilsel birimin, bulunduğu dizgede bir işlevi vardır ve bu işlev ancak dilsel birimin diğer dilsel birimlerle kurduğu ilişkiye göre betimlenebilir (Ekinci Çelikpazu, 2012, s. 9).

İşlevsel Dilbilgisi, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi işlevci yaklaşımı esas alan kuramlara örnek olarak verilebilir. İşlevci yaklaşımı benimseyen Dik'in İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nda dil, kullanıcısının iletişim yeterliğini

sağlayan vazgeçilmez ögedir. Kuram (Dik, 1997) iki temel kural dizgesini uğraş edindir: anlamsal, söz dizimsel, biçim bilimsel ve ses bilimsel kurallardan örülü dilsel ifadelerin oluşumunu düzenleyen kurallar bütünü ile bu dilsel ifadelerin kullanıldığı sözlü etkileşim kalıplarını düzenleyen edimsel kurallar.

Benzer şekilde dili işlevsel bir dizge olarak inceleyen Halliday'in Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nda (Kerimoğlu, 2016) dilbilgisi anlam yaratmak için bir kaynaktır (Webster, 2009). Bu kuramın kuramsal iddialarına göre dil kullanımı işlevseldir, dilin işlevi ise anlam üretmektir. Üstelik bu anlamlar da içinde buldukları sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenir. Bununla birlikte seçerek anlam üretme sürecindeki gösterge bilimsel süreç dil kullanma sürecine denk gelir.

Temel varsayımları açıklanan işlevsel kuramlar anlamsal ve edimsel işlevlere odaklanıp dilsel ifadelerin beraber bulunduğu diğer dilsel birimlerle kurduğu işlevsel ilişkileri irdeleyerek evrensel sonuçlara ulaşmaya çalışır. Ancak bunu yaparken söz dizimsel işlevleri de dışlamaz. Ayrıca bir dilin en temel işlevi bildirişimi sağlamak, yani ister sözlü ister yazılı olsun insanların birbirleriyle olan iletişimini kurmaktır. Bütün bunlara ek olarak bağlam dil kullanımında dilin ifade ve içerik düzleminin de üzerinde bütün dil düzlemlerini kapsayan çok önemli bir dil bileşenidir.

Alanyazında "soru eki" olarak adlandırılan ve ek yani biçimbirim denmesine rağmen kendinden önceki ve sonraki sözcüklerden ayrı yazılan mi'nin işlevlerine göre öğretimi bu araştırmaya konu edilmiştir. Bilindiği üzere mi'nin tek işlevi soru değildir. Mi'nin inkâr, kesinlik, kızgınlık kötüleme, pekiştirme, rica, sitem, şart, şaşırma, zaman gibi değişik işlevleri bulunmaktadır (Ediskun, 2017; Gencan, 1979; Korkmaz, 2017). İşlevsel Dilbilgisi'nin esas alındığı bu araştırmada, mi'nin ortaokulda en sık kullanılan soru, pekiştirme ve koşul işlevlerinin yazımı ele alınmıştır.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019, s. 25) mi'nin soru işlevinde ayrı yazımına ilk defa "Soru ekini kuralına uygun yazar." şeklinde 2. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Ardından Türkçe Öğretim Programı'nda 6. sınıf düzeyinde "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur." şeklinde dilbilgisi kazanımları içerisinde mi'nin soru işlevinin çekim eki olarak sözdiziminde üstlendiği görev ele alınmıştır (2019, s. 41). Ancak Türkçe Öğretim Programı'nda mi'nin diğer işlevleri ve yazımına yer verilmediği de görülmüştür. Alanyazında bu konuyla ilgili farklı sınıf düzeylerinde yapılmış araştırmalarda mi'nin yazımında öğrencilerin zorlandıkları bulgulanmıştır (Akmugan, 2019; Bayram ve Erdemir, 2006; Karabuğa, 2011; Karagül, 2010; Sağ, 2019; Uludağ, 2002; Yıldız, 2002). Temel eğitimde yapılan araştırma sonuçlarına göre (Bayram ve Erdemir, 2006; Karagül, 2010) öğrenciler mi'nin yazımını öğrenmede başarısızdır. Aynı durum yükseköğretimde de devam etmektedir (Karabuğa, 2011).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada daha öncekilerden farklı olarak İşlevsel Dilbilgisi öğretimi anlayışıyla mi'nin işlevleri ve yazımının öğretiminin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın sorun cümlesi ve alt sorunları şu şekilde belirlenmiştir:

Sorun Cümlesi

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleri, ortaokul öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımını öğrenmelerinde etkili midir?

Alt Sorunlar

- 1- 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin mi'nin pekiştirme, soru, koşul işlevi ve genel başarısına ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Uygulayıcı öğretmenlerin İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

3- Öğrencilerinin İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu çalışmada daha önceki çalışmalardan farklı olarak İşlevsel Dilbilgisi öğretimi anlayışıyla mi'nin işlevleri ve yazımının öğretimi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen başarılı sonuçların imla öğretiminde kronik bir sorun hâline gelen mi'nin yazımının öğretimine farklı bir işlevsel yöntem sunulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın tasarımı ve yöntemi

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle mi'nin işlevleri ve yazımının öğretiminin amaçlandığı bu araştırma, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel veri türünün tek başına kullanımının getirdiği sınırlıkları en aza indirebildiği için tercih sebebidir (Creswell ve Creswell, 2018, s. 310). Bu araştırma, karma yöntem araştırmalarından "açımlayıcı sıralı karma deseni"nde tasarlanmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler araştırma süreci boyunca toplanıp araştırma süreci tamamlandığında birlikte yorumlanır. Bu çalışmada da her iki tür veri grubu toplanmış, nicel ve nitel verilere eşit önem verilmiş, nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanmıştır. Başka bir deyişle nicel verilerin açıklanmasında nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu desene göre tasarlanan çalışmada, dört hafta süren deneysel işlem öncesi ve sonrasında araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Deneysel işlemin sona ermesinin ardından araştırmanın nitel verilerini oluşturan öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Böylelikle konunun öğrenilme düzeyi ve öğretim yönteminin etkililiği hem nicel hem nitel açıdan açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu "tek grup ön test-son test zayıf deneysel model"de yürütülmüştür. Bu modelde; çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri aynı ve tek grup üzerinde deneysel işlem öncesinde ön test, sonrasında ise son test şeklinde aynı ölçme aracıyla toplanır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 208). Buna göre araştırmanın çalışma grubundaki ortaokul öğrencileri, deneysel işlem öncesi ölçme aracı olarak hazırlanan ön testi doldurmuş, böylece ilk nicel veriler alınmıştır. Deneysel işleminin dört hafta sürdüğü bu araştırma, Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan bir tema boyunca işlenen metinler (üç okuma ve bir dinleme metni) üzerinden yürütülmüştür. Her hafta İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan mi'nin öğretim etkinliklerinin uygulaması iki ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Dört hafta süren deneysel işlemden sonra öğrenciler, aynı ölçme aracını son test olarak doldurmuş ve son nicel veriler alınmıştır. Bu sayede deneysel işlemden kaynaklanan ön test ve son test değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu, uygulama sonuçlarını açıklamak ve gelecek çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymak için durum çalışması (Davey, 1991) şeklinde yürütülmüştür. Bu sebeple nitel verilerin toplanmasında katılımcıların görüşlerini almak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel bir araştırma tekniği olan görüşme, önceden belirlenen bir sorun hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacının hazırladığı soruları bir katılımcıya sorduğu, cevapları kaydettiği en az iki kişilik etkileşimli bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 158). Bu çalışmada yapılan görüşmeler, yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Buna göre görüşme sırasında katılımcılara araştırmanın amaçlarına uygun olarak önceden hazırlanmış görüşme soruları sorulmuştur. Çalışmada görüşmeler, öğretim etkinliklerini uygulayıcısı olan 4 Türkçe öğretmeni ve her sınıf düzeyinden beşer olmak üzere toplam 20 öğrenciyle deneysel işlemin sonunda bir defa olmak üzere yapılmıştır. Görüşme yapılan anahtar katılımcı öğrencileri belirlemek için okul idaresi ve Türkçe öğretmeninden öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ve devamsızlık durumları ile ilgili bilgi alınmıştır. Bu bilgilere göre görüşmeye katılmayı kabul eden öğrenciler arasından okula düzenli devam edip Türkçe dersi başarıları yüksek, orta ve düşük düzeyde olan her sınıf düzeyinden beşer öğrenci anahtar katılımcı olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerle deneysel işlem sonrasında bir defa yapılandırılmış görüşme yapılmış

ve toplam 20 öğrenci görüşme raporu elde edilmiştir. Ayrıca 4 Türkçe öğretmeninden elde edilen dört görüşme raporuyla araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Bu sayede dört hafta boyunca süren deneysel işleme ilişkin katılımcı görüşlerinden nitel veriler elde edilmiştir. Bu veriler, nicel verilerle birlikte yorumlanarak nicel verileri açıklamak için kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zengin veri sağlayarak ayrıntılı inceleme fırsatları sunduğu için (Büyüköztürk vd., 2018, 92-94) amaçlı örnekleme bu çalışmada tercih edilmiştir. Buna göre Düzce Merkez ilçede bulunan bir ortaokul amaçlı örnekleme çerçevesi içine dâhil edilmiş, bu okulun her sınıf düzeyinden rastgele bir örnek alınmış ve daha sonra bu örnekler birleştirilmiştir (Neuman, 2007, s. 161). Böylece bu araştırmanın amaçları çerçevesinde örneklem seçilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın çalışma grubu 76 ortaokul öğrencisidir. Bu öğrencilerin 21'i 5. sınıfta, 18'i 6. sınıfta, 19'u 7. sınıfta, 18'i ise 8. sınıftadır. Bu öğrencilerin 39'u kız, 37'si erkektir. Bununla birlikte öğretim süreci tamamlandıktan sonra öğretim etkinlikleriyle ilgili her sınıf düzeyinden beşer olmak üzere toplam 20 öğrenciden görüş alınmıştır. Görüşü alınan öğrencilerin 12'si kız, 8'i ise erkektir. Ayrıca konuyla ilgili uygulamayı yürüten 4 farklı Türkçe öğretmeninden de görüş alınmıştır. Bu öğretmenlerin 4'ü de kadındır; uygulayıcı öğretmenler 15, 12, 11 ve 9 yıldır Türkçe öğretmeni olarak hizmet vermektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili başarısını tespit edebilmek için ön-son test olarak araştırmacıların hazırladığı boşluk doldurma esasına dayalı "dinleme etkinliği" kullanılmıştır. Mevlâna İdris Zengin'in "Güneş'in Uyuduğu Yer" adlı metnin kullanıldığı bu çalışma kâğıdında mi'nin pekiştirme, soru ve koşul işlevleriyle ilgili 13 maddelik boşluklar mevcuttur. Mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili boşluk doldurma tekniğine uygun olarak hazırlanan 13 maddelik bu ölçme aracının kapsam geçerliliği için bir ölçme uzmanı, bir konu alanı uzmanı ve bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Daha sonra ölçme aracının pilot uygulaması, deneysel işlemden önce araştırma grubunda bulunmayan araştırmanın yapıldığı ortaokulun her sınıf düzeyinden rastgele seçilen 98 öğrenciyle yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS'ye işlenmiştir. Uygulama sonucunda testte ölçülen özellikler açısından her bir maddenin yüksek korelasyonu verdiği belirlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama sırasında etkinliğin uygulanma süresi, ses kaydının anlaşılabilirliği, çalışma kâğıdında bırakılan boşlukların yazma için yeterliği gibi ölçmeyi etkileyen teknik ve biçimsel öğeler de incelenmiş ve gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Böylece ölçme aracı geliştirme süreci tamamlanmış, "dinleme etkinliği" biçim ve içerik" bakımından son şeklini almıştır.

Veri toplama sırasında uygulayıcı öğretmenler, bu metnin ses kaydını ön test ve son test haftasında akıllı tahtaları kullanarak öğrencilere dinletmiştir. Öğrenciler de dinledikleri metne göre mi ile ilgili boşlukları doldurmuştur. Buna göre her bir doğru yazım 1, yanlış yazım 0 şeklinde puanlanarak bir öğrencinin çalışma kâğıdından aldığı toplam puan ve mi'nin işlevlerinden aldığı puanlar hesaplanmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme başarıları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni ve öğrenci görüşlerinin alınmasında ise yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleri için hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda öğretim etkinliklerinin olumlu, olumsuz yönleri ve varsa önerilere ilişkin görüşme soruları bulunmaktadır. Öğrenciler için hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda ise öğrencilerden öğretim etkinliklerini değerlendirmeleri, öğretim etkinliklerinin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerini ifade etmeleri istenmiştir. Böylece öğretmen ve öğrencilerden İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşler alınmıştır.

2.4. Öğretim etkinliklerini hazırlama ve uygulama süreci

Araştırma süreci başlamadan önce uygulayıcı öğretmenler; araştırmanın kuramsal temelleri, amaç ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Mi'nin öğretimi ile ilgili hazırlanan ders planları öğretmenlere verilmiş ve planın uygulama süreci açıklanmıştır. Buna göre ilk ders saatinde uygulayıcı öğretmen Türkçe ders kitabındaki ilgili temanın birinci metnini sesli okumuş, öğrencilerden mi'nin geçtiği yerlerin altını çizmesini istemiştir. Daha sonra mi'nin geçtiği cümlelerin doğru tespit edilip edilmediğini kontrol eden öğretmen, içinde mi geçen cümlelerin yazılı olduğu önceden hazırlanan çalışma kâğıtlarını sınıfa dağıtmıştır. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler; mi'nin pekiştirme, koşul ve soru işlevlerini keşfetmiştir. Uygulamanın ikinci adımında öğrencilerin mi'nin kendinden önce ve sonra gelen sözcüklerle yazımına dikkatleri çekilmiştir. İçinde mi bulunan her bir cümle için mi'nin kullanım işlevi ve yazımının tespiti, öğretmen rehberliğinde çalışma kâğıtları üzerinde yapılmıştır. Araştırma sürerken bazı metinlerde içinde mi geçen cümlelerin sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sorunun aşılması için hazırlanan çalışma kâğıtlarına mi'nin kullanım işlevlerine ilişkin metinle ilgili cümleler yazılmıştır. Böylece her hafta mi'nin pekiştirme, soru ve koşul işlevleri ve yazımıyla öğrencilerin karşılaşmaları sağlanmıştır.

İşlevsel Dilbilgisi'ne göre mi'nin işlevleri ve yazımını öğretmek için öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. İşlevsel Dilbilgisi'ne göre bir dilsel birim içinde bulunduğu metinle değerlendirildiği için her hafta metin temelli bir ders işleme süreci planlanmıştır. Bu yaklaşıma göre her dilsel birimin işlevi vardır ve bu işlev diğer dilsel birimlerle kurduğu ilişkiyle değerlendirilir. Buna göre mi'nin içinde bulunduğu cümledeki diğer öğelerle ilişkisi sonucunda kazandığı pekiştirme, soru ve koşul işlevleri öğrencilere gösterilmiştir. Mi'nin cümlede kazandığı işlevler, metin içerisindeki bağlamdan hareketle öğrencilere sezdirilmiştir. Öğrencilere mi'nin işlevleri "Bu cümlede mi sayesinde (pekiştirme, soru, koşul) ne anlatılmaktadır? Mi cümleye hangi anlamı katmıştır?" gibi sorularla öğretilmiştir. Ardından mi'nin işlevine göre nasıl yazıldığına dikkat etmeleri istenmiştir. Mi'nin pekiştirme, soru, koşul işleviyle kullanımında ayrı yazıldığı gösterilerek öğrencilerin öğrenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca 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 yaparken öğrencilerden seçici dinleme tekniğini kullanarak içinde mi geçen cümleleri belirlemeleri istenmiştir. Ardından bu cümlelerdeki mi'nin işlevlerini öğretmen rehberliğinde öğrenciler sorgulayarak öğrenmiştir. Böylelikle öğrencilerin mi'nin pekiştirme, soru ve koşul işlevlerinde kullanıldığını ve ayrı yazıldığını öğrenmeleri sağlanmıştır. Üçüncü haftadan sonra öğrenciler, sesli okuma metinleri yerine dijital dinleme metnini kayıttan dinlemiştir. Aynı şekilde dinleme metinlerinde mi'nin içinde geçtiği cümlelerin yazılı olduğu çalışma kâğıtları verilmiştir. Öğrenciler bu çalışma kâğıtlarına önce mi'nin işlevi ile ilgili vardıkları sonucu yazmıştır. İkinci adımda öğrencilerden mi'yi kendinden önceki ve sonraki sözcüklerin arasına yazmaları istenmiştir. Bu şekilde mi'nin ayrı yazılacağı öğretilmiştir. Yukarıda açıklanan İşlevsel Dilbilgisi ölçütlerine göre oluşturulan öğretim etkinlikleri için Milli Eğitim Bakanlığında çalışan iki öğretmen ve farklı devlet üniversitelerinde görevli dilbilgisi uzmanı olan iki farklı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneri ve eleştirilere göre öğretim etkinliklerinde geliştirmeler yapılmıştır. Böylece öğretim etkinliklerine son şekli verilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Öğrencilerin mi'nin 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. Bunun için verilerin analizinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulamanın etki gücünü ölçmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucunda anlamlı fark çıkan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, elde edilen bulguların beklentilerden sapma seviyesini belirten istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1988). Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi için etki büyüklüğü, Z değerinin bütün gruplardaki 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.

Araştırma süreci sonunda görüşme yapılan öğretmen (4 öğretmen) ve öğrencilerden (her sınıf düzeyinden beş olmak üzere toplam 20 öğrenci) elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu nitel veri analizi tekniğinde derinlemesine incelenen veri grubunda ortaya çıkan kavramlar, ilişkiler ve temalar bulunur. Buna göre önce veriler incelenerek kavramlar belirlenir, bu kavramlara göre veriler sınıflanır ve bu şekilde ortaya çıkan ana ve alt temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aynı şekilde bu çalışmada da içerik analiziyle öğretme ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerde ortaya çıkan kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra veriler sınıflanmış ve böylece veri grubundaki temalara ulaşılmıştır. Buna göre içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temaların altında öğretmen ve öğrenci görüşleri kodlanmış ve yorumlanmıştır. Bu analizler sırasında görüşme katılımcılarına Ö1 ve Ö2 şeklinde katılımcı kodu verilmiş, ilgili temayı yansıtan tipik örnekler ortaya çıkan temaların altında verilmiştir. Daha sonra bu nitel veriler, araştırmanın nicel verilerini açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

2.6. 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 belgelerinin 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. Karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan tema ve açıklamalara ilişkin son veriler ise Miles ve Huberman'ın (1994) 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 veriler ilgili temaya işlenmiştir. Bu sayede araştırmacılar arası uyumun en yüksek düzeye çıkması sağlanmıştır.

2.7. 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

3. BULGULAR

3.1. Birinci alt soruna ilişkin bulgular ve yorum: Araştırmanın birinci alt sorusunda, ilk olarak 5. sınıfların mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde, öğrencilerin "boşluk doldurma dinleme etkinliği"nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*5. Sınıf Mi Ön-Son Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. mi pekiştirme	Negatif Sıra	0a	.00	.00	-3.787b	.000
	Pozitif Sıra	17b	9.00	153.00		
	Eşit	4c				
	Toplam	21				
2. mi soru	Negatif Sıra	3d	3.17	9.50	-3.322b	.001
	Pozitif Sıra	15e	10.77	161.50		
	Eşit	3f				
	Toplam	21				
3. mi koşul	Negatif Sıra	1g	5.00	5.00	-3.345b	.001
	Pozitif Sıra	15h	8.73	131.00		
	Eşit	5i				
	Toplam	21				
Toplam	Negatif Sıra	1j	4.50	4.50	-3.862b	.000
	Pozitif Sıra	20k	11.33	226.50		
	Eşit	0l				
	Toplam	21				

Tablo 1’de 5. sınıf öğrencilerinin mi’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak mi’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ($z=-3.862$; $p<0.000$) bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın; mi pekiştirme ($z=-3.787$; $p<0.000$), mi soru ($z=-3.322$; $p<0.001$) ve mi koşul ($z=-3.345$; $p<0.001$) işlevleri ve yazımının hepsinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre 5. sınıf öğrencileri, mi’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme başarılarında ilk haftaya göre olumlu ve anlamlı düzeyde ilerleme sağlamıştır.

Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 21 öğrenciden olumlu yönde gelişen öğrencilerin durumu şu şekildedir: mi’nin; pekiştirme işlevini öğrenmede 17, soru işlevini öğrenmede 15, koşul işlevini öğrenmede 15 ve uygulamanın geneli için 20 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir.

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün, mi’nin pekiştirme işlevi için ($d=0.82$) büyük etki; mi’nin soru ($d=0.72$), koşul işlevi için ($d=0.73$) orta; mi’nin bütün işlevleri için ($d=0.84$) büyük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel işlemin 5. sınıf öğrencilerinin mi’nin işlevleri ve yazımını öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, 6. sınıfların mi’nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde, öğrencilerin “boşluk doldurma dinleme etkinliği”nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*6. Sınıf Mi Ön-Son Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. mi pekiştirme	Negatif Sıra	1a	2.50	2.50	-2.973b	.003
	Pozitif Sıra	11b	6.86	75.50		
	Eşit	6c				
	Toplam	18				
2. mi soru	Negatif Sıra	2d	3.00	6.00	-2.766b	.006
	Pozitif Sıra	11e	7.73	85.00		
	Eşit	5f				
	Toplam	18				

Tablo 2. Devamı

6. Sınıf Mi Ön-Son Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
3. mi koşul	Negatif Sıra	1g	6.00	6.00	-2.630b	.009
	Pozitif Sıra	11h	6.55	72.00		
	Eşit	6i				
	Toplam	18				
Toplam	Negatif Sıra	2j	4.50	9.00	-3.056b	.002
	Pozitif Sıra	14k	9.07	127.00		
	Eşit	2l				
	Toplam	18				

Tablo 2'de 6. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ($z=-3.056$; $p<0.002$) bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın; mi pekiştirme ($z=-2.973$; $p<0.003$), mi soru ($z=-2.766$; $p<0.006$) ve mi koşul ($z=-2.630$; $p<0.009$) işlevleri ve yazımının hepsinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre 6. sınıf öğrencileri, mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme başarılarında ilk haftaya göre olumlu ve anlamlı düzeyde ilerleme sağlamıştır.

Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 18 öğrenciden olumlu yönde gelişen öğrencilerin durumu şu şekildedir: mi'nin; pekiştirme, soru, koşul işlevini öğrenmede 11 ve uygulamanın geneli için 14 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir.

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün; mi'nin pekiştirme ($d=-0.70$), soru ($d=-0.65$), koşul ($d=-0.62$) ve bütün işlevleri için ($d=-0.72$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel işlemin 6. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımını öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak, 7. sınıfların mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde, öğrencilerin "boşluk doldurma dinleme etkinliği"nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

7. Sınıf Mi Ön-Son Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. mi pekiştirme	Negatif Sıra	1a	5.00	5.00	-3.226b	.001
	Pozitif Sıra	14b	8.21	115.00		
	Eşit	4c				
	Toplam	19				
2. mi soru	Negatif Sıra	1d	10.50	10.50	-2.998b	.003
	Pozitif Sıra	15e	8.37	125.50		
	Eşit	3f				
	Toplam	19				
3. mi koşul	Negatif Sıra	1g	4.00	4.00	-2.809b	.005
	Pozitif Sıra	11h	6.73	74.00		
	Eşit	7i				
	Toplam	19				
Toplam	Negatif Sıra	1j	5.50	5.50	-3.255b	.001
	Pozitif Sıra	15k	8.70	130.50		
	Eşit	3l				
	Toplam	19				

Tablo 3'te 7. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ($z=-3.255$; $p<0.001$) bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın; mi pekiştirme ($z=-3.226$; $p<0.001$), mi soru ($z=-2.998$; $p<0.003$), mi koşul ($z=-2.809$; $p<0.005$) işlevleri ve yazımının hepsinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre 7. sınıf öğrencileri, mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme başarılarında ilk haftaya göre olumlu ve anlamlı düzeylerde ilerleme sağlamıştır.

Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 19 öğrenciden olumlu yönde gelişen öğrencilerin durumu şu şekildedir: mi'nin; pekiştirme işlevini öğrenmede 14, soru işlevini öğrenmede 15, koşul işlevini öğrenmede 11 ve uygulamanın geneli için 15 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir.

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün; mi'nin pekiştirme ($d=-0.74$), soru ($d=-0.68$), koşul ($d=-0.64$) ve bütün işlevleri için ($d=-0.74$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel işlemin 7. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımını öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak, 8. sınıfların mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Bu sorunun çözümlenmesinde, öğrencilerin "boşluk doldurma dinleme etkinliği"nden aldıkları ön-son test z puanlarından yararlanılmıştır. Deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "Wilcoxon İşaretili Sıralar testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

8. Sınıf Mi Ön-Son Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. mi pekiştirme	Negatif Sıra	0a	.00	.00	-2.972b	.003
	Pozitif Sıra	10b	5.50	55.00		
	Eşit	8c				
	Toplam	18				
2. mi soru	Negatif Sıra	1d	9.00	9.00	-1.889b	.059
	Pozitif Sıra	9e	5.11	46.00		
	Eşit	8f				
	Toplam	18				
3. mi koşul	Negatif Sıra	0g	.00	.00	-3.359b	.001
	Pozitif Sıra	14h	7.50	105.00		
	Eşit	4i				
	Toplam	18				
Toplam	Negatif Sıra	1j	7.50	7.50	-2.991b	.003
	Pozitif Sıra	14k	8.04	112.50		
	Eşit	3l				
	Toplam	18				

Tablo 4'te 8. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeyi z puanları verilmiştir. Öğrencilerin genel olarak mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme düzeylerinde son test puanlarına göre anlamlı ve olumlu ($z=-2.991$; $p<0.003$) bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın; mi pekiştirme ($z=-2.972$; $p<0.003$), mi soru ($z=-1.889$; $p<0.059$) ve mi koşul ($z=-3.359$; $p<0.001$) işlevleri ve yazımının hepsinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre 8. sınıf öğrencileri, mi'nin işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenme başarılarında ilk haftaya göre olumlu ve anlamlı düzeyde ilerleme sağlamıştır.

Öğrencilerin sıra sayıları incelendiğinde 18 öğrenciden olumlu yönde gelişen öğrencilerin durumu şu şekildedir: mi pekiştirme işlevini öğrenmede 10, soru işlevini öğrenmede 9, koşul işlevini öğrenmede 14 ve uygulamanın geneli için 14 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir.

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün; mi'nin pekiştirme ($d=-0.70$), soru ($d=-0.45$), koşul ($d=-0.79$) ve bütün işlevleri için ($d=-0.70$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel işlemin 8. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımını öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci alt soruna ilişkin bulgular ve yorum: Bu alt sorunun çözümlenmesi için İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulayan Türkçe öğretmenlerinden elde edilen görüşlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve bu temalara ilişkin örnek öğretmen görüşü verileri şu şekildedir:

a) Eğlenceli olma: Öğretim etkinliklerini uygulayan Türkçe öğretmenlerine göre, ön ve son test olarak kullanılan boşluk doldurma şeklinde düzenlenen dinleme etkinliğine öğrenciler yoğun ilgi göstermiştir. Ayrıca süreç boyunca örnek öğretmen okumaları sırasında yapılan mi'yi bulma amaçlı seçici dinlemeler öğrencilere kolay gelmiş ve öğrenciler için eğlenceli olmuştur. Bu etkinlikler, dinleme becerisinin gelişiminde etkili olmuştur. Ancak iki öğretmen ise genelde mi'nin soru işlevinin olduğu metinlerde öğrencilerin soru işlevinin tekrarından sıkıldığını belirtmiştir. Örnek: "Öğrenciler, dinleme etkinliğinden zevk aldılar. Dikkatli dinleme, seçici dinleme alışkanlığı açısından verimli oldu (Ö2), Mi'nin metinlerde az geçtiği ve genelde aynı işlevde, soru işlevinde karşılıma çıktığı konusunda çocuklardan eleştiri geldi (Ö2), Mi'yi dinleyerek bulmaları eğlenceli ve kolay geldi (Ö3)."

b) Kolaylık: Görüşü alınan öğretmenlere göre mi'nin öğretimi için hazırlanan etkinlikler öğrencilerin seviyesine göre olup kolaydır. Çünkü bu öğretim etkinlikleri boyunca sezdirme yöntemi uygulanmış, öğrenciler dört temel dil becerisini de kullanmıştır. Özellikle öğrenciler dinleme uygulamalarını kolay bir şekilde yapmıştır. Örnek: "Mi'yi dinleyerek bulmaları eğlenceli ve kolay geldi (Ö3)."

c) Kalıcılık: Öğretmenlere göre öğrenciler; öğretim etkinliklerinde aktif oldukları için süreç boyunca dinleme, okuma, konuşma ve yazma çalışmaları yapmıştır. Ancak özellikle öğretmenlere göre öğretim sırasında yapılan yazma deneyimleriyle öğretimde kalıcılık sağlanmıştır. Örnek: "Mi'nin yazımını fark ettiler. Yazma etkinlikleri de konunun öğretiminde kalıcılığın sağlanmasında etkili oldu, (Ö1), Kalıcı öğrenme sağlandı (Ö4)."

d) Etkin katılım: Üstelik öğrencilerin etkinliklerde aktif oldukları için dersin daha akıcı ve daha verimli işlendiği görülmüştür. Örnek: "Öğrencilerde herhangi bir olumsuzluk gözlemedim. Aksine ders daha hızlı ve verimli geçti. Çünkü sürekli bir şeylerle meşgul oldular (Ö1)."

e) Öneriler: Öğretmenler, öğrencilerin yoğun ilgi gösterdiği dinleme etkinliklerinin artırılmasını önermiştir. Bazı metinlerde mi'nin sıklığı ve işlev çeşitliliği az olduğu için öğretim amacına uygun olarak tiyatro türünde ve diyalog şeklinde amaca uygun özel metinlerin hazırlanmasını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, imla öğrenme sürecini eğlenceli ve kalıcı hâle getiren bu şekilde hazırlanmış anlamsal ve işlevsel öğretimlerin artırılmasını istemiştir. Örnek: "Dinleme etkinliklerinin artırılmasını öneririm. 4 hafta yani bir tema boyunca dört farklı metinle mi'nin öğretimini gerçekleştirdik. Ancak bazı metinlerde çok az sayıda mi vardı ve bu mi genelde soru işlevindeydi. Bu yüzden konunun öğretimi için amaçlı metinler mesela bir uygulama haftasında olduğu gibi tiyatro metinleri ve özel olarak hazırlanmış diyalog metinleri yazılmalıdır (Ö1), Bu tip anlamsal ve işlevsel öğretim faaliyetleri keşke daha sık yapılabilse bu sayede imla öğretimi eğlenceli ve anlamlı hale gelirdi (Ö4)."

3.3. Üçüncü alt soruna ilişkin bulgular ve yorum: Bu alt sorunun çözümlenmesi için çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinden elde edilen görüşlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve bu temalara ilişkin örnek öğrenci görüşü verileri şu şekildedir:

a) Öğreticilik: Öğretim etkinliklerine maruz kalan bütün sınıf düzeylerinden öğrenciler, dört hafta boyunca yaptıkları etkinliklerin öğretici olduğunu vurgulamışlardır. Örnek: "Mi'nin kullanımı ve yazımının öğretimleriyle ilgili etkinlikler eğlenceli, öğretici, kolay ve kalıcıdır (5. sınıf, Ö3), Eğlenceli ve öğreticiydi (8. sınıf, Ö3)."

b) Eğlenceli olma: Dört hafta boyunca İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerine göre mi'nin işlev ve yazımını öğrenen öğrenciler bu etkinlikleri eğlenceli bulduklarını belirtmiştir. 7. sınıf düzeyinde görüşü alınan iki öğrenci, öğretim etkinliklerinin kolay olduğu için bazen sıkıcı olabildiğini

söylemiştir. Öğrenciler ön ve son testte kullanılan dinleme etkinliğini beğendiklerini, zevkle yaptıklarını ifade etmiştir. Örnek: *“Eğlenceli, öğretici, kolay, kalıcı (6. sınıf, Ö1), Hikâye verilip kullanımı ve yazımını bulma etkinliğini beğendim, (6. sınıf, Ö4), Dinleme metnini dinleyip kâğıdı doldurmak aynı zamanda nasıl yazılacağını düşünmek beyni geliştiren bir özellik bu yüzden beğendim, (7. sınıf, Ö3), Bence mi yeri gelince eğlenceli bazen de sıkıcıydı. Çünkü bence herkes mi’leri yapabilir. Bilmeyenler varsa da öğreticiydi (7. sınıf, Ö4).”*

c) Kalıcılık: Görüşü alınan öğrenciler mi’nin işlev ve yazımının öğretimi için hazırlanan etkinliklerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Çünkü öğrenciler, etkinliklerde kullanılan sezdirme yaklaşımını fark etmiş, etkinliklerin dört temel beceriyle olan ilişkisi sayesinde derste etkin olmuştur. Örnek: *“Kalıcı ve öğretici (5. sınıf, Ö4), Akılda kalıcı olması, (6. sınıf, Ö2), Bazen eğlenceli bazen sıkıcı ama hep öğretici. Öğrettiği şekil akılda kalıcıydı, (7. sınıf, Ö3), Öğreticiydi, öğrendiklerimiz kalıcı kaldı (8. sınıf, Ö4).”*

d) Kolaylık: Öğrenciler mi’ye ilişkin yapılan öğretim etkinliklerinin kolay olduğunu, etkinlikleri yaparken zorlanmadıklarını belirtmiştir. Örnek: *“Hocamız bize yardımcı oldu. Yanlış yaparsak da bize kızmadı ve eğlenceli, öğretici, kalıcı ve kolaydı, (5. sınıf, Ö3), Eğlenceli sınıfla birlikte bir şeyler yapıyoruz (5. sınıf, Ö4), Benim beğenmediğim bir yönü yok aslında. Ama ben biraz sıkılıyordum çünkü çok kolay bence (7. sınıf, Ö4).”*

e) Zorluk: Görüşü alınan 5 ve 6. sınıf düzeyinden sadece iki erkek öğrenci öğretim etkinliklerinin zor olduğunu da belirtmiş, mi’nin bazı işlevlerinin karışık olduğunu belirtmiştir. Ancak görüşü alınan öğrencilerin büyük çoğunluğu aksi görüş bildirmiştir. Örnek: *“Zor; mi ekinin ne amaçta yazıldığını anlamak net değil, (5. sınıf, Ö2), Eğlenceli ve öğreticiydi bana göre azıcık zordu. Bazıları karışık geldi (6. sınıf, Ö4).”*

f) Etkin katılım: Öğrenciler, mi ile ilgili öğretim etkinliklerine bütün arkadaşlarının katılabildiğini gözlemlemiştir. Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olması için bu etkinliklerde sezdirme yaklaşımı benimsenmiş ve uygulanmıştır. Öğrenciler, seçici dinleme yaparak mi bulunan cümleleri belirlemiş, daha sonra da bunları çalışma kağıtlarında incelemiştir. Örnek: *“Etkinliğe çoğu kişinin katılması, (5. sınıf, Ö1), Eğlenceli sınıfla birlikte bir şeyler yapıyoruz (5. sınıf, Ö4), Sezdirerek anlatılması, etkinlikler yaparak kalıcı olması, anlatımın da eğlenceli olması. Ve mi ile ilgili hikâye yazdığımızda, (6. sınıf, Ö1), Ders kitabındaki metinden mi’leri bulup kâğıda yazmamız, (7. sınıf, Ö5), Güzel, eğlenceli olduğu için; herkes katılabildiği için kolaydı (8. sınıf, Ö1).”*

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

5. sınıf öğrencileri üzerine mi’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 mi’nin yazımında sıklıkla yanlış yaptıklarını belirlemiştir. Araştırmacılar, dikte uygulamalarının öğrencilerin yazım hatalarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin mi’nin yazımında hata oranının azaldığını ancak öğrencilerin hâlâ hatalarının bulunduğunu da tespit etmiştir. Uludağ ve Yıldırım (2016) ise 5-8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin mi’yi %67 oranında yanlış yazdıklarını belirlemiştir. Buna rağmen araştırmacılar, mi’nin yazımıyla ilgili her sınıf düzeyine ait verileri oluşturmayıp genel bir sonuca ulaşmıştır. Bu araştırmada ise İşlevsel Dilbilgisi’ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanması sonucunda 5. sınıf öğrencilerine ait mi’nin işlevleri ve yazımını öğrenme başarısının anlamlı düzeyde ilerlediği görülmüştür. Üstelik 5. sınıf öğrencilerinin mi’nin pekiştirme, soru ve koşul işlevine ait yazım başarılarında da anlamlı düzeyde artışın olduğu görülmüştür. Çünkü bu araştırmada İşlevsel Dilbilgisi yaklaşımına uygun olarak dilbilgisi öğretimi anlam oluşturmak için bir kaynak olarak görülür (Halliday, 2004, s. 31). Bu sayede biçimsel bir yaklaşım yerine metin içerisindeki anlama uygun olarak mi’nin kazandığı işlev ve yazımlara odaklanılmıştır. Böylece öğretmen ve öğrenciler, İşlevsel Dilbilgisi’ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin kolay ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler bu etkinliklerde etkin katılım olduğunu, bu sayede de mi’nin yazımında kalıcı öğrenmenin sağlandığını ifade etmiştir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde İşlevsel Dilbilgisi öğretiminin yapısal dilbilgisi öğretimine göre daha kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenmeyi de daha ilgi çekici hâle getirdiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin imla kurallarını uygulama düzeyiyle ilgili araştırma yapan Bayram ve Erdemir (2006), mi'nin yazımında başarısızlık oranının %57 olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaya göre 6. sınıf öğrencileri bu konuda en yüksek hatayı yapan sınıf düzeylerinden biridir. Uludağ ve Yıldırım (2016) ise 5- 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin mi'yi %67 oranında yanlış yazdıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan başka Süğümlü ise (2020) 6. sınıf öğrencilerinin mi'nin yazımında sıklıkla yanlış yaptığını ifade etmiştir. Karagül (2010) 6. sınıf öğrencilerinin yazılarında mi'yi %70'nin üzerinde hatalı yazdığını tespit etmiştir. Görülüyor ki yapılan araştırmalarda çalışma grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu mi'nin yazımında hata yapmıştır. Bundan önceki araştırmalardan farklı olarak, bu araştırmada ise 6. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazım başarısı anlamlı düzeyde artmıştır. Bu olumlu sonuca ek olarak 6. sınıf öğrencilerinin; mi'nin pekiştirme, soru ve koşul işlevli yazım başarılarında da anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Nitekim görüşü alınan öğrenciler; uygulanan öğretim etkinliklerinin öğretici olduğunu, bu etkinlikler sırasında eğlendiklerini de belirtmiştir. Ancak yine de görüşü alınan bir 6. sınıf öğrencisi, öğretim etkinliklerinin eğlenceli ve öğretici olmasına rağmen mi'nin işlevlerini bulmada zorlandığını da belirtmiştir. Bu durum hem öğrencilerin yaşı hem de öğrencilerin yazım bilgisi eksikliğiyle açıklanabilir. Buna karşılık yapılan araştırmalarda sınıf seviyesi yükseldikçe mi'nin yazım başarısının arttığı da görülmüştür (Bayram ve Erdemir, 2006; Uludağ ve Yıldırım, 2016). Görüşü alınan öğretmenler ise öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin dinleme etkinliklerine yoğun ilgi gösterdiğini, bu sayede derse etkin katılımın sağlandığını ifade etmiştir. Bu yüzden zorlandığını belirten öğrenciler için ilgi çekici etkinliklerin sayısı artırılabilir.

Bayram ve Erdemir (2006), mi'nin yazımında 7. sınıf öğrencilerinin başarısız olduğunu belirlemiştir. Karagül (2010) ise 7. sınıf öğrencilerinin yazılarında mi'ye ilişkin hata yaptıklarını ortaya koymuştur. Uludağ ve Yıldırım (2016) ise 5- 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin mi'yi yazmada %67 oranında hata yaptıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre 7. sınıf öğrencilerinin mi'yi yazmada başarısız oldukları anlaşılmaktadır. Bu araştırmada ise 7. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazım başarısının anlamlı düzeyde ilerlediği görülmüştür. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin mi'nin pekiştirme ve soru işlevine ait yazım başarılarında da anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğrenciler, dört temel beceri ile ilgili etkinlikler sırasında mi'nin yazımı ve işlevlerini öğrendiklerini vurgulamıştır. Bu etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirten öğrenciler, mi ile ilgili etkinliklerin kolay olduğu için bazen sıkıldıklarını da ifade etmiştir. Öğrenci görüşleriyle örtüşecek şekilde öğretmenler de İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilere yaptırdıkları seçici dinlemelerin kolay ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Ancak yine de öğretmenler, öğrencilerin mi'nin soru işlevini öğrenmede etkinliklerin yeterli olduğunu ve bu işlevin etkinliklerde çok tekrar edilmesinden sıkıldıklarını da ifade etmiştir. Bu yüzden öğretmenler, bir tema boyunca tesadüfi bir şekilde kullanılan metinler yerine mi'nin işlevlerinin dengeli olduğu, bu amaca yönelik öğretim etkinliklerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Özellikle mi'nin farklı kullanım işlevlerinin olduğu Karagöz-Hacivat tiyatroları, Nasreddin Hoca fıkraları öğrenciler için daha öğretici olmuştur. Çünkü bu tür metinlerde bu işlevlerin hepsiyle dengeli bir şekilde karşılaşılabilir. Öğretmenlere göre öğretim etkinlikleri sırasında yapılan yazma deneyimleriyle öğrenciler, derse etkin bir şekilde katılmış ve bu sayede mi'nin kullanım işlevleri ve yazımıyla ilgili öğrenilenler kalıcı olmuştur.

Karagül (2010) 8. sınıf öğrencilerinin mi'yi yazmada hata yaptıklarını tespit etmiştir. Kırbas (2006) ise öğrencilerin ancak %20'sinin mi'yi doğru yazabildiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Oğuz (2012) 8. sınıf öğrencilerinin %51'inin mi'yi yazmada başarısız olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin hâlâ mi'nin yazımında hata yaptıkları anlaşılmıştır. İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulandığı bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazım başarısı anlamlı düzeyde artmıştır. Hatta 8. sınıf öğrencilerinin genel başarısının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bayram ve Erdemir (2006) ile Uludağ ve Yıldırım (2016) da yaptıkları araştırmalarda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin mi'nin yazımında hata oranının azaldığını tespit etmiştir. Bu durum öğrencilerin sınıf seviyesine bağlı olarak

artan yazma deneyimleri, bilişsel gelişimleri ve LGS'ye hazırlanmalarıyla açıklanabilir. Ancak yine de mi'nin yazım sorununun tam olarak bu düzeyde iyileştiği söylenemez. Çünkü Karabuğa (2011) mi'nin yazımıyla ilgili yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dâhi bu konuda sorunlarının olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Kemiksiz ise (2020) Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının mi'nin yazımında hata yaptıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmada ise İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanmasıyla 8. sınıf öğrencilerinin mi'nin yazımında %79 oranında başarıya ulaşarak genel başarılarında anlamlı düzeyde bir ilerleme olduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin mi'nin pekiştirme ve koşul işlevlerinin yazım başarılarının daha fazla arttığı da tespit edilmiştir. Bu olumlu sonucu ortaya çıkaran sebepler arasında İşlevsel Dilbilgisi yaklaşımına uygun olarak öğretim sırasında bağlamın öncelenmesi gösterilebilir. Çünkü bu yaklaşımda bir metin veya dilsel birim kullanıldığı bağlama göre sistematik olarak değişir (Halliday, 2004, s. 27). Bu nedenle araştırmada bir metin içerisinde mi'nin bağlama uygun olarak kazandığı pekiştirme, koşul gibi işlevler açıklanmaya çalışılmıştır. Nitekim İşlevsel Dilbilgisi'ne göre hazırlanan öğretim etkinliklerini eğlenceli bulan öğrenciler eğlenirken öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, sezdirme yaklaşımına göre hazırlanmış bu etkinliklere kolaylıkla uyum sağlamış ve bu sayede derslere etkin bir şekilde katılmışlardır. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlere göre de mi'nin yazımının iletişim temelinde önce dinlemelerle öğrencilere sezdirilmesi, onlara kolay ve eğlenceli gelmiştir. Öğrencilerin öğretim etkinlikleri sırasında diğer dil becerileriyle uğraştığını gözlemleyen öğretmenler, imla öğrenme sürecini eğlenceli ve kalıcı hâle getiren bu şekilde hazırlanmış anlamsal ve işlevsel öğretimlerin artırılmasını istemiştir.

5. ÖNERİLER

Bir dilin önceden belirlenip üzerinde uzlaşa bulunan kurallara göre yazıya geçirilmesine imla denir. Bu kuralların belli bir plan dâhilinde öğretilmesine ise imla öğretimi denir. Türk Dil Kurumu İmla Kılavuzları'nda önemli değişikliklerin yaşandığı on bir farklı baskısını inceleyen Kılıç (2021), sesçil yazımdan geleneksel yazıma doğru bir anlayış oluştuğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde mi'nin yazımında da benimsenen bu anlayışın öğretiminde, bu araştırmada İşlevsel Dilbilgisi ilkeleri benimsenmiştir. Bu anlayışla hazırlanan öğretim etkinlikleri sayesinde ortaokul öğrencilerinin mi'nin işlevleri ve yazımında anlamlı derecede başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu başarılı sonuçlardan hareketle ortaokul düzeyinde kronik bir sorun hâline gelen mi'nin işlevleri ve yazımının öğretimi; zenginleştirilmiş, öğrenciyi etkin kılan işlevsel öğretim yöntemi ve etkinlikleriyle daha kalıcı, daha eğlenceli hâle getirilebilir.

Kaynakça/Reference

- A. Wilson, R. & C. Keil, F. (1999). *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge-London: MIT Press.
- Akmugan, A. M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında yaptıkları yazım ve noktalama hatalarının tespiti (Erzincan örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- 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. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (Ed.). (2018). *Dilbilim kuramları, iki düzlem beş kuram*. İstanbul, İthaki Yayınları.
- Chomsky, N. (1993). *Lectures on government and binding: The Pisa lectures*. Berlin- New York: Mouten de Gruyter.
- Cohen J. (1988). *The analysis of variance. In Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. & J. D. Creswell (2018). *Research design: qualitative, ouantitative, and mixed methods approaches* (5. Ed.). Los Angeles: SAGE.
- Çiçek, S. (2021). *Türkçede çatı kavramı Yönetme ve Bağlama Kuramı'na göre çatı öğretimi*. [Doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Davey, L. (2009). *The application of case study evaluations* (Çev. Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar (Part 1: the structure of the clause* (Revised 2. Ed.). Kees Hengeveld (Ed.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Ediskun, H. (2017). *Türk dilbilgisi* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekinci Çelikpazı, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Fontaine, L. (2003). *A systemic functional introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gencan, T. N. (1979). *Dil bilgisi* (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. edition). 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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17384/181655>
- 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* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 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. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilime giriş* (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Luraghi, S. and Parodi, C. (2008). *Key terms in syntax and syntactic theory*. New York: Continuum International Publishing Group.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. B. Vardar (Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education.
- Oğuz, F. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulamadaki sorunları ve bunların nedenleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili Bolvadin ilçesi örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Sağ, F. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını kullanım düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 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. <https://doi.org/10.16916/aded.706748>
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- 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. baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Webster, J. (2009). *Introduction. Continuum companion to systemic functional linguistics*. M. A. K. Halliday and Jonathan J. Webster (Eds.). Londra: Continuum International Publishing Group.
- Wilson, A. R. & Keil, F. C. (1999). *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge-London: MIT Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yozgat, U. (2018). *Dilbilimde biçimci ve işlevci düzlem*. (154-212). Ö. Can (Ed.), *Dilbilim Kuramları İki Düzlem Beş Kuram* (154-212). İstanbul: İthaki Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

There are many theories or research traditions with different perspectives in the field of linguistics related to language which is a human skill. Those can be divided into two basic categories: those that center on form and those that center on function (Çiçek, 2021). Formal grammar, which sees language as an abstract system (Luraghi and Parodi, 2008, 6) aims to discover the logic and mathematics of language (Can, 2018, 17). Therefore, structural features of the language are the focal point in language studies in the formalist approach (Yozgat, 2018, 33). Accordingly, the aim of the formalist approaches is to describe and explain sentences in terms of syntax to account for the order of sentence constructors. For this reason, meaning and context are in the background in the formalist approaches (Schaaik, 1998, 10). However, language should be considered independent of the context because, in the formalist approaches, language has an autonomous structure and the basis of this structure is the autonomy of syntax (Aksan, 1993, 193). Formal theories try to reach universal conclusions about languages by focusing on syntax and examining the relations of the subject, object, and other components. In these theories, the sentence is accepted as the largest linguistic unit; meaning, context, function, and pragmatic relations are ignored.

Contrary to formal approaches, Functional Grammar, whose theoretical basis and focus is the concept of function (Kıran & Kıran, 2010, 137; Vardar, 2007, 123), sees language as a communication tool (Luraghi & Parodi, 2008, 6; Yozgat, 2018, 33). In this approach, an effort is made to explain the functional dimensions of language (Can, 2018, 17). Language is not a separate system; it is considered a tool of social interaction (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 161-162). Benveniste, who adopted the functional approach, examined the functioning of language based on context within the framework of the Speech Theory (Kıran & Kıran, 2010).

Functional theories try to reach universal results by focusing on semantic and pragmatic functions and examining the functional relationships established by linguistic expressions with other linguistic units. However, they do not exclude syntactic functions in doing so. In addition, the most basic function of language is to enable communication, that is, to establish communication between people, verbal or written. In addition, context is a very important language component in language use, covering all language levels above the expression and content plane of language.

The usage functions of *mi* and the teaching of its spelling are the subject of this research. As known, *mi* has different functions such as denial, certainty, anger, vilification, reinforcement, request, reproach, condition, surprise, and time (Ediskun, 2017; Gencan, 1979; Korkmaz, 2017). In studies conducted at different grade levels on the subject, it was found that students had difficulties writing *mi* (Akmugan, 2019; Bayram & Erdemir, 2006; Karabuğa, 2011; Karagül, 2010; Sağ, 2019; Uludağ, 2002; Yıldız, 2002). The results of the research conducted in elementary education (Bayram & Erdemir, 2006; Karagül, 2010) revealed that students were unsuccessful in learning the spelling of *mi*. The case is the same in higher education (Karabuğa, 2011). In this study, unlike the previous ones, the functions and spelling of *mi* were taught with the functional grammar method.

2. METHOD

This study aims to teach the functions and spelling of *mi* with teaching activities prepared according to functional grammar and utilizes the mixed method design (Creswell & Creswell, 2018, 310) which allows qualitative and quantitative data to be collected and interpreted. The study lasted four weeks. Before and after the study, students' achievement levels regarding the functions and writing of *mi* were measured. At the end of the study, the opinions of teachers and students about the curriculum were taken. Thus, the extent of learning the subject and the effectiveness of the teaching method was intended to be determined.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Previous studies on the writing of *mi* by 5th grade students showed that the students had problems in this regard (Hamzadayı & Çetinkaya, 2013; Uludağ & Yıldırım, 2016). In this study, as a result of the implementation of the teaching activities prepared according to Functional Grammar, it was seen that the success of learning the functions and spelling of *mi* by the 5th grade students improved significantly. Moreover, it was observed that there was a significant increase in the writing success of the 5th grade students regarding the reinforcement, question, and conditional functions of *mi*. Teachers and students stated that the prepared teaching activities were easy and fun. In addition, teachers and students stated that there was active participation in the activities, and permanent learning was provided in the writing of *mi*. Thus, it can be said that the functional grammar method provides more permanent learning than structural grammar teaching and makes learning more interesting.

In the previous studies on the writing of *mi* with 6th grade students (Bayram & Erdemir, 2006; Karagül, 2010; Uludağ & Yıldırım, 2016; Söğümlü, 2020), it was understood that the students experienced problems. Unlike previous studies, in this study, 6th graders' use of *mi* and their writing success increased significantly. In addition, it was also observed that there was a significant increase in the reinforcement, question, and place of *mi*. The students stated that the teaching activities were instructive and they had fun while doing the activities. The teachers stated that the students showed great interest in the listening activities and participated in the lessons actively.

Bayram and Erdemir (2006), Karagül (2010), Uludağ and Yıldırım (2016) also determined that 7th grade students were unsuccessful in the writing of *mi*. In this study, it was observed that the usage functions and spelling success of 7th graders improved significantly. In addition, it was determined that there was a significant increase in the spelling success of the 7th grade students regarding the reinforcement and question function of *mi*. Similarly, the students emphasized that they learned the writing and functions of *mi* during the activities in the four basic skills. In line with the students' views, the teachers also stated that selective listening made by students during the teaching activities prepared according to Functional Grammar was easy and fun. According to the teachers, especially, in the Karagöz-Hacivat shadow theaters where *mi* has different usage functions and Nasreddin Hodja's anecdotes were more instructive for students. This is because in those texts all functions could be encountered in a balanced way.

Karagül (2010), Kırbas (2006), and Oğuz (2012) determined that 8th grade students made mistakes in writing *mi*. In this study, the 8th grade students' use of *mi* and their writing success increased significantly. It was determined that the general success of 8th graders was higher than students in other grade levels. This may be explained by the students' increasing writing experience, cognitive development, and preparation for exams. Students who found the teaching activities fun stated that they learned while having fun. According to the teachers who implemented the activities, it was easy and fun for them to make students sense the spelling of *mi* by listening first based on communication. The teachers, who observed that the students were also utilizing other language skills during the teaching activities, wanted to increase the frequency of semantic and functional teaching in this way, which made the spelling learning process fun and permanent. Based on these successful results, the usage functions of *mi*, which has become a chronic problem at the secondary school level, and the teaching of its writing can be made more fun with enriched and functional teaching methods and activities that make students active.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği 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

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, danışmanlık.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri toplama, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel bir bağlantı söz konusu değildir. Araştırmacılar, yürütülen bu araştırmada çıkar çatışmasının yer almadığını beyan ve taahhüt ederler.