

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

AUTHORS: Ali Ferhat Ömeroglu

PAGES: 471-487

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4699615>



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

*Ali Ferhat ÖMEROĞLU**

Öz

Dil bilgisi öğretiminde işlev odaklı ve somut yansımaları olan bir yaklaşımın önemi giderek artmaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi sahada uygulamak amacıyla yetiştirilen öğretmen adaylarının bu yaklaşıma sahip olması beklenmektedir. Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili anlayışları araştırılmaktadır. 54 katılımcıdan oluşan çalışma grubunda veriler, yazılı yanıtlar ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ses olayları, yapım ekleri, çekim ekleri, zamirler, bağlaçlar, fiilimsiler ve fiilde çatıyı içeren yedi dil yapısı, Türkçenin yapısal özelliklerine odaklanan alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili yanıtlarını çeşitlendiremediği ve bir dil yapısının birden fazla işlevsel katkısıyla ilgili deneyimlerini paylaşan çok az sayıda öğretmen adayının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işlevsel katkılar yerine sadece konu anlatımı veya terminoloji aktarımına yer veren çok sayıda yanıtla karşılaşmıştır. Elde edilen veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili deneyimlerini yeterince yansıtamadıklarını göstermiştir. Dil bilgisi öğretiminde işlev odaklı bir yaklaşımla öğretmen yetiştirme sürecinde olumlu gelişmelerin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, öğretmen adayları, dil yapıları, işlevsel katkı

Pre-Service Turkish Language Teachers' Insights into the Functional Contributions of Language Structures: An Examination in the Context of Teaching Functional Grammar Abstract

In grammar teaching, a function-focused approach with concrete reflections has gained importance. Thus, pre-service teachers who are trained to apply grammar teaching in the field are expected to internalize this approach. This research examined pre-service Turkish language teachers' insights into the functional contributions of language structures. Data were obtained from a study group of 54 participants through written responses and interviews. Seven language structures including phonological processes, derivational morphemes, inflectional morphemes, pronouns, conjunctions, gerunds and the voice of verbs were selected in accordance with the views of field experts focusing on the structural properties of Turkish. As a result, it was revealed that the participants could not diversify their responses for the functional contributions of language structures and that there were a few pre-service teachers who shared their experiences regarding more than one functional contribution of a language structure. Besides, many responses that solely included direct explanations or terminology transfer rather than functional contributions were identified. The obtained data demonstrated that pre-service Turkish language teachers could not adequately reflect their experiences concerning the functional contributions of language structures. It is considered that positive developments in teacher training can be achieved through a function-focused approach in grammar teaching.

Keywords: Grammar teaching, pre-service teachers, language structures, functional contribution

* Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, ferhat.omeroglu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1756-7041

Giriş

Dil bilgisi öğretimine yönelik tartışmaların temelinde pedagojik yaklaşımlar önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze geleneksel bir anlayışla öğretilen dil bilgisinin öğrencilerin dil gelişimlerinde etkili olmadığı ileri sürülmektedir (Chatterjee ve Halder, 2022; Fontich, 2019; Jones vd., 2013). Bu durum, kural odaklı öğretim yaklaşımından uzaklaşarak işlevsel dil bilgisine olan ilgiyi artırmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Halliday (1961) ve Dik (1978) gibi dil bilimcilerin öncülüğünde işlevsel dil bilgisi çalışmaları yoğunluk kazanmıştır.

İşlevsel dil bilgisi; metin, cümle, cümle birleşimleri ve söz dizimsel yapılanmalar gibi dilin yapısal birimlerinin işlevlerini ve kullanımlarını incelemektedir (Musaoğlu, 2003, s. 22). Bu dil bilgisi türü, bir metin parçasında dil yapılarının seçilme nedenlerini dikkate almaktadır (İşcan, 2007, s. 253). Aynı zamanda öğrencilerin “Neden dil bilgisi öğreniyorum?” ya da öğretmenlerin “Neden dil bilgisi öğretiyorum?” gibi sorabileceği sorulara yanıt vermektedir. Dil yapılarının iletişim sürecindeki rollerini keşfetmek için işlevsel dil bilgisi öğretiminin önemli bir yöntem olduğu söylenebilir (Arslan ve Göçer, 2024, s. 28; Epçayan, 2013, s. 811). Bu yapıların varlığı, cümle ve metin düzeyindeki çalışmalarla kavratılabilir. Yani işlevsel yaklaşıma bağlı olarak öğrencilere dil yapılarını tanıma ve uygulama becerisi kazandırmak amaçlanır (Xu ve Zhang, 2015). Myhill vd. (2012, s. 161), dil bilgisi öğretiminde işlevsel açıklamalara yer vermemenin genellikle öğrencilerde kafa karışıklığına ve kavramsal problemlere sebep olduğunu, öğretmenlerin de öğrencilere yardımcı olmalarını güçleştirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla işlevsel yaklaşımın gerçekleştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme sürecinde dil bilgisi öğretimine yönelik alınan derslerin kilit rol oynadığını kabul etmek gerekir. Örneğin, zamir kavramını ele aldığımızda bir öğretmen, zamirlerin dildeki işlevini anlamadan bu kavramın işlevsel katkılarına yönelik bir bilgiyi öğrencilere etkili bir şekilde sunamaz. Nitekim ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki zamir kullanımlarını inceleyen bir çalışmada (Can, 2014) bu dil yapılarına bağlı olarak öğrencilerin kişi zamirlerini gereksiz yere yüzey yapıda kullandıkları görülmektedir. Bu tür anlatımların düzeltilmesi için dil yapılarının işlevsel katkıları öğrencilere fark ettirilebilir.

İngiltere, Amerika ve özellikle Avustralya’da gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde işlevsel yaklaşıma yönelik çalışmalarla karşılaşmaktadır (Aguirre-Muñoz vd., 2015; Derewianka ve Jones, 2010; Klingelhofer ve Schleppegrell, 2016; Macken-Horarik vd., 2015; Schwarz ve Hamman-Ortiz, 2020; Swierzbın ve Reimer, 2019). Schleppegrell (2010, s. 30), öğrencilerin okudukları ve yazdıkları metinlerdeki dil özelliklerini fark etmelerine ve yazılarını geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin işlevsel yaklaşıma inandıklarını belirtmiştir. Aguirre-Muñoz vd. (2015) ise yapı ile anlam arasındaki ilişkiyi dikkate alan işlevsel dil bilgisi çalışmalarının öğrencilerin yazma kalitelerini artırdığını ifade etmiştir. Türkiye’de ise işlev temelli bir dil bilgisi öğretiminin gerekliliği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Albayrak, 2022; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Güven ve Sert, 2024; Mete, 2017). Aynı zamanda geleneksel dil bilgisi öğretiminden uzaklaşmayı yansıtmak için “dil bilgisi” yerine “dil yapıları” terimini benimseyen 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda işlevsel bir yaklaşıma vurgu yapılarak dil bilgisi konularıyla ilgili hedefler, dil yapıları ana başlığı altına yerleştirilmiş ve anlama/anlatma alt başlıkları altında sınıflandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu eğilim, dil yapılarının geleneksel yollarla öğretilmesi nedeniyle dil bilgisi öğretiminde yeniliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Alan yazınında işlevsel dil bilgisi öğretiminden hareketle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygunluğu (Çiçek, 2024; Güven ve Sert, 2024) ve öğrenci başarısını artırma (Arslan ve Göçer, 2024; Karatay ve Çiçek, 2022) gibi konularda çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışma ise dil yapılarının öğretiminde mesleki bilgiye sahip olması beklenen öğretmen adaylarına odaklanmakta ve dil bilgisi öğretiminde olumlu ilerlemeler kaydedebilmek için öğretmen yetiştirme eğitimine dikkati çekmektedir.

Mevcut çalışmada dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının anlayışlarını incelemek amaçlanmıştır. Ses olayları, yapım ekleri, çekim ekleri, zamirler, bağlaçlar, fiilimsiler ve fiilde çatı olmak üzere işlevsel katkıları açısından incelenen yedi dil yapısı için soru kalıbı şu şekildedir:

Türkçe derslerinde öğrenciler size “Öğretmenim! (Dil yapısı) konusunu öğrenmemizin bize katkısı nedir?” şeklinde bir soru sorsalar öğrencilere vereceğiniz yanıt ne olurdu? Bu yanıtı öğrencilere örnekler vererek açıklayınız.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, bulguları aydınlatmak için betimsel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Doğalcı (natüralist) sorgulamaya dayanan betimsel nitel araştırma, katılımcılardan elde edilen ifadelerle daha yakından bağlı kalarak verilerin betimlenmesine dayanır (Sandelowski, 2000, s. 336-337). Dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik bilgilerin ve deneyimlerin ortaya çıkarılması amacıyla bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için üniversitenin etik kurulundan izin alınmıştır. Katılımcılar Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Bu seçimde amaçlı örneklemenin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın amacına uygun özellikleri taşıyan kişiler, çalışma grubuna dâhil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sınıfta ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi konularını içeren dersleri almaları, ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, 36 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 54 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın içeriği ve nedeni hakkında katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü katılım formu uygulanmış ve bu formda katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir.

Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Çalışmada iki veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. İlk olarak dil yapılarının işlevsel katkıları konusunda anlayışları ortaya çıkarabilmek için araştırmacı tarafından yedi açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretim programında dil yapılarının işlev temelli ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğretilmesi dikkate alınmıştır (MEB, 2024, s. 224). Türkçenin eklemeli yapısı göz önüne alınarak iki alan uzmanının önerileri doğrultusunda sesten söz dizimine doğru ilerleyen dil yapılarından seçim yapılmak istenmiştir. Bu seçimlerin özellikle kullanım boyutuyla ilişkilendirilmesi göz önüne alınmıştır. Ses olayları, yapım ekleri, çekim ekleri, zamirler, bağlaçlar, fiilimsiler ve fiilde çatı olmak üzere yedi dil yapısının işlevsel katkılarını sorgulayan sorularla öğretmen adaylarının kuramsal ve uygulamalı bilgilerini açığa çıkarmak istenmiştir. Nesnel bilgilerin ortaya çıkarılmasında doğrudan görüşme yapılmasının süreci olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülerek öncelikle yazılı yanıtların alınması sağlanmıştır. Görüşmeye geçmeden önce sorulara yazılı olarak yanıt verilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının bilgilerini yeterli zamanda ifade edebilmesidir. Dil yapılarıyla ilgili sorulara yanıt verilmeden önce bu yapıların tüm işlevsel katkılarına dikkat edilerek açıklamaların yapılması gerektiği, öğretmen adaylarına açık bir şekilde ifade edilmiştir. Katılımcılardan gelen bireysel sorular yanıtlanırken onlara öğrencilerin beklentilerini karşılamada dil yapılarının işlevsel katkılarını örneklerle açıklayabilecekleri bir seçenek sunulduğu belirtilmiştir. Ancak bu soruların konu anlatımı şeklinde yanıtlanmaması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Tüm değerlendirmelerle öğretmen adaylarının zihninde herhangi bir soru işareti kalmadığından emin olunduktan sonra soruların yanıtlanabilmesi için katılımcılara ortalama 40-45 dakika süre verilmiştir.

İkinci olarak dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili sorulara verilen yazılı yanıtlar incelendikten sonra yanıtların daha nesnel bir şekilde kodlanabilmesi için öğretmen adaylarıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Ancak görüşme süreci, öğretmen adaylarının 7 soru içinde sadece dil yapılarının işlevsel katkılarına yanıt verebildiği sorularla sınırlandırılmış olup yanıtlanamayan sorulara müdahalede bulunulmamıştır. İşlevsel katkılarla ilgili yanıtlarda belirsizliğe sahip olan ifadeler için katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların neyi ifade etmek istedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bazı katılımcılar, boş bıraktığı sorularda gerek yazılı yanıt sonrası gerek bireysel görüşmelerde bu soruları neden boş bıraktıklarına yönelik ifadelerinde daha önce böyle bir soruyla karşılaşmadıklarını, terminolojiye hâkim olmalarına rağmen bu dil yapılarının işlevsel katkıları konusunda fikir yürütemediklerini belirtmişlerdir.

Dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik öğretmen adaylarının açıklamalarında tek bir koda veya birden fazla koda giren yanıtlarla karşılaşmıştır. Katılımcıların gizlilik haklarını korumak amacıyla "katılımcı" teriminin baş harfine göre numaralandırılma yapılmış olup kavramlara ait kod, katılımcı bilgisi ve kod sıklığı belirlenmiştir. Araştırmanın verilerini çözümlemek ve yorumlamak amacıyla tümevarımsal yöntemden yararlanılmıştır. Bu yöntemde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İnanırcılık ölçütünü sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından kodlanan yanıtlar, bir başka alan uzmanı ile çevrim içi bir toplantıda yeniden incelenerek nihai karara varılmıştır. Aktarılabirlik ölçütünün sağlanabilmesi amacıyla, katılımcıların bakış açılarını içeren örnek alıntılar, bulgular bölümüyle bütünleştirilmiştir. Doğrulanabilirlik ölçütünü karşılamak için katılımcıların ifade ettiği görüşler dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

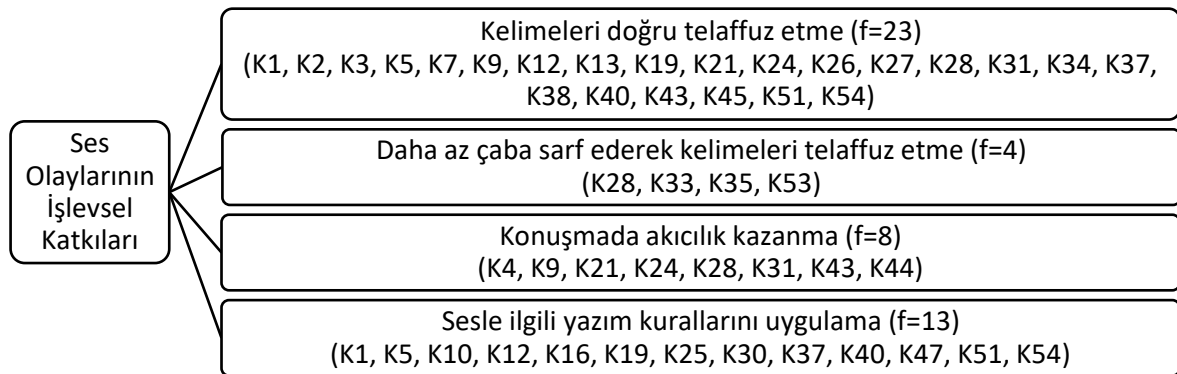
Karar tarihi= 08.10.2024

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-430564

Bulgular

Ses Olaylarının İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Ses olaylarının işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 1'de sunulmaktadır:



Şekil 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ses Olaylarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre ses olayları; "kelimeleri doğru telaffuz etme", "daha az çaba sarf ederek kelimeleri telaffuz etme", "konuşmada akıcılık kazanma" ve "sesle ilgili yazım kurallarını uygulama" başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Ses olaylarının işlevsel katkıları arasında kelimeleri doğru telaffuz etmenin 23 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. Konuşurken kelimelerin telaffuzunu bilmenin önemine dikkat çekilmiş, daha iyi anlama ve anlatmada sesletime önem verilmiştir. K3 kodlu öğretmen adayı, bu işlevsel katkıya yönelik yanıtını şu şekilde vermiştir:

K3: "Ses olaylarını bilmek kelimenin kökünü anlamak ile birlikte geçirdiği değişimi ve ardından ortaya çıkan kelimeyi doğru kullanmamızı sağlar. "Kalemin ucu bitti." diye kullandığımız "ucu" kelimesinin kökü uçtur ve ek alarak değişime uğramıştır. Bunu bilen kişi "Kalemin ucu bitti." şeklinde kullanmaz kelimeyi."

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

13 öğretmen adayı, yazılı anlatımda daha doğru cümleler kurabilmek için sesle ilgili yazım kurallarını kelimeler üzerinde uygulayabilmeye vurgu yapmıştır. Bu işlevsel katkı, K10 kodlu öğretmen adayının yanıtında görülmektedir:

K10: *"Vereceğim cevap şu şekilde olurdu: Ses olaylarını öğrenirseniz yazılı anlatımda daha doğru ifadeler kullanırsınız ve yazım yanlışlarından kaçınmış olursunuz. Örneğin bir cümle içerisinde 'hissetmek' (his+etmek) fiilinde ses türemesi yoluyla fiilin birleşik bir şekilde yazılması gerekir. Birleşik fiillerde iki kelimenin birleşiminde ses olayı meydana geliyorsa bu iki kelimenin birleşik yazılması gerekir. Siz de bu kuralı bilerseniz yazılı anlatımda daha doğru cümleler kurarsınız."*

Öğretmen adaylarından 8'i akıcı konuşabilmek için kelimelerde gerçekleşen ses olaylarını öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda kelimelerdeki kullanım kolaylığından hareketle en az çaba sarf ederek telaffuz etme ile ilgili özellikte 4 öğretmen adayının yanıtıyla karşılaşmıştır. K12 kodlu öğretmen adayı, "kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etme" ve "sesle ilgili yazım kurallarını uygulama"; K35 kodlu öğretmen adayı ise "daha az çaba sarf ederek kelimeleri telaffuz etme" konusunda ses olaylarının işlevsel katkılarını şu şekilde dile getirmiştir:

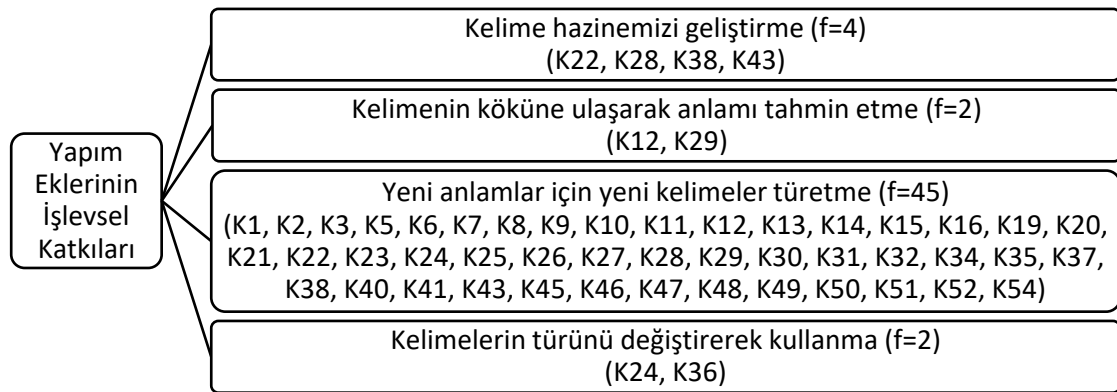
K12: *"Konuşurken veya yazarken kelimeleri doğru kullanmamız için bu konuyu bilmek gereklidir. Mesela "kitap" kelimesini böyle yazarız fakat "a" yönelme ekini aldığında "kitaba" olur. Bunu konuşurken de "kitaba" şeklinde telaffuz ederiz. Kelimeleri hem doğru telaffuz etmek hem de doğru bir şekilde yazmak için bu konuyu bilmek önemlidir."*

K35: *"Konuşmanın özünü oluşturan sesin dilin gelişmesi ile birlikte farklı hâle gelmesini, daha kolay kullanılabilir olmasını sağlar. kayıt etmek>kaydetmek"*

54 katılımcıdan 33'ü, ses olaylarının işlevsel katkılarını bildirirken 21'i ise bu konuda yanıt verememiştir. Ses olaylarının dört işlevsel katkısından en fazla üçüne yönelik deneyimlerini paylaşan 1 öğretmen adayına (K28) rastlanmıştır. Yine öğretmen adaylarından 13'ünün iki işlevsel katkı, 19'unun ise bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği tespit edilmiştir. Veriler, ses olaylarının her bir işlevsel katkısının az sayıda katılımcı tarafından ifade edildiğini ortaya çıkarmıştır.

Yapım Eklerinin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Yapım eklerinin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 2'de sunulmaktadır:



Şekil 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapım Eklerinin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre yapım ekleri; "kelime hazinemizi geliştirme", "kelimenin köküne ulaşarak anlamı tahmin etme", "yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme" ve "kelimelerin türünü değiştirerek kullanma" başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Yapım eklerinin işlevsel katkıları arasında yeni anlamlar için yeni kelimeler türetmenin 45 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. K12 ve K19 kodlu katılımcılar, bu işlevsel katkıyla ilgili deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K12: *"Türkçede yapım ve çekim eki olmak üzere iki çeşit ek vardır. Yapım eklerini bilmek kelimenin kökünü ve aslında nereden geldiğini bilmemize yarar. Konuştuğumuz dildeki"*

kelimeleri daha iyi tanımamıza yardımcı olur. Kelime türetme bilgimizi geliştirir. Aynı zamanda sizlerin yaratıcı birer hafızaya sahip olmanıza yarayabilir. Örneğin göz, gözlük, gözcü, gözlükçü, gözlem, gözlemci. Gördüğünüz gibi tek kelimeden birden çok kelime türettik.”

K19: “Kök hâlinde bulunan kelimeye gelen bazı ekler o kelimenin yeni bir anlam kazanmasını sağlar. Dilimiz ekler aracılığıyla yeni kelimeler türetmemizi sağlayan bir yapıya sahiptir. Yapım ekleri de ‘kitap-lık, yol-cu-luk’ vb. pek çok örnekte karşılaştığımız gibi yeni kelimeler türetmemizi sağlıyor.”

4 öğretmen adayı, kelime hazinemizi geliştirme konusunda deneyimlerini belirtmiştir. Kelimenin köküne ulaşarak anlamı tahmin etme ve kelimelerin türünü değiştirerek kullanma olmak üzere bu işlevsel katkıların her birinde 2 öğretmen adayının yanıtına ulaşılmıştır. K36 kodlu katılımcı, “kelime türünü değiştirerek kullanma”; K43 kodlu katılımcı ise “kelime hazinemizi geliştirme” ve “yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme” konusunda deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

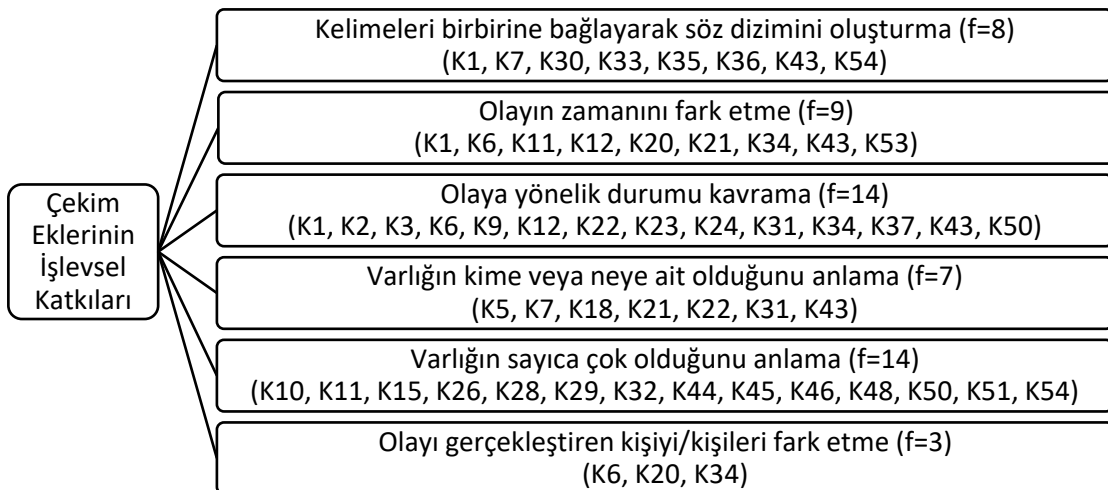
K36: “Yapım ekleri kelime köklerine gelen farklı türdeki eklerdir. Yapım eki kelimenin türünü değiştirebilme özelliğine sahiptir. Örneğin fiili isim yapabilir veya ismi fiil yapabilir. Ya da aynı türde özellikler gösterir. Örneğin ‘öğrenci’ kelimesi ‘öğrenmekten’ ‘öğrenci’ olmuştur. Yani kelime fiilden isme dönüşmüştür.”

K43: “Kelime dağarcığımızı genişletmek ve yeni kelimeler türetmek amacıyla kullanılan yapım ekleri dilimizin zenginliğini de kavramamıza yardımcı olur. Bu nedenle yapım eklerini iyice kavramamız gerekir.”

Katılımcılardan 46’sı, yapım eklerinin işlevsel katkıları bildirirken 8’i ise bu konuda yanıt verememiştir. Yapım eklerinin dört işlevsel katısından en fazla ikisine yönelik deneyimlerini paylaşan 7 öğretmen adayına (K12, K22, K24, K28, K29, K38, K43) rastlanmıştır. Diğer katılımcıların ise sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği görülmüştür. Bununla birlikte yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme dışında diğer işlevsel katkıların çok az sayıda öğretmen adayı tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Çekim Eklerinin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Çekim eklerinin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 3’te sunulmaktadır:



Şekil 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çekim Eklerinin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre çekim ekleri; “kelimeleri birbirine bağlayarak söz dizimini oluşturma”, “olayın zamanını fark etme”, “olaya yönelik durumu kavrama”, “varlığın kime veya neye ait olduğunu anlama”, “varlığın sayıca çok olduğunu anlama” ve “olayı gerçekleştiren kişiyi/kişileri fark etme” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Olaya yönelik durumu kavrama ile varlığın sayıca çok olduğunu anlama işlevsel katkılarından her biri, 14 öğretmen adayı tarafından en sık dile getirilen yanıtlar arasında yer almıştır. 9 öğretmen

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

adayı olayın zamanını fark etme; 7 öğretmen adayı varlığın kime veya neye ait olduğunu anlama; 3 öğretmen adayı ise olayı gerçekleştiren kişiyi/kişileri fark etme olmak üzere bu dil yapısının işlevsel katkısını belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı, “olaya yönelik durumu kavrama”, “olayın zamanını fark etme” ve “olayı gerçekleştiren kişiyi/kişileri fark etme”; K43 kodlu katılımcı ise “varlığın kime veya neye ait olduğunu anlama”, “olayın zamanını fark etme”, “olaya yönelik durumu kavrama” ve “kelimeleri birbirine bağlayarak söz dizimini oluşturma” konusunda deneyimlerini şöyle belirtmiştir:

K6: “Çekim ekleri Türkçede verilen olayın durumunu, zamanını, kim tarafından yapıldığını anlamamızı sağlayan eklerdir.”

K43: “Çekim ekleri sayesinde kelimelerin cümle içerisinde sahiplik, yer-yön, zaman gibi görevleri üstlenmesi sağlanır. Bundan dolayı doğru ve anlamlı bir cümle kurabilmek için çekim ekleri konusunu öğrenmemiz gerekir.”

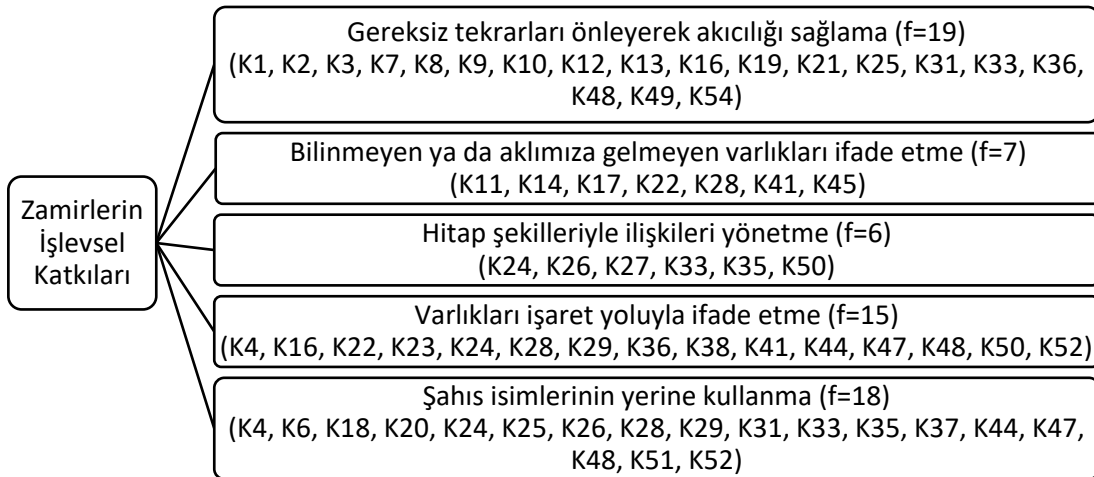
Çekim eklerinin dilde söz dizimini oluşturmak için gerekli olduğunu açıklayan 8 öğretmen adayıyla karşılaşmıştır. Yapılan açıklamalar, çekim eklerinin dildeki genel görevine yöneliktir. K33 kodlu katılımcının söz dizimini oluşturmayı sağlayan bu eklerle yönelik ifadesi, aşağıda sunulmuştur:

K33: “Bu noktada Çince gibi tek heceli dillerden karşılaştırmalar verirdim. Çekim eklerinin o dillere göre ne denli cümleye hareketlilik ve akışkanlık kazandırdığını izah ederdim. Örneğin ‘Ben sana geliyorum.’ cümlesini çekim eki olmadan ‘Ben sen gelmek’ gibi durağan bir hâlin aslında işlevsiz olduğunu gözler önüne sererdim.”

Katılımcılardan 37’si, çekim eklerinin işlevsel katkılarını bildirirken 17’si ise bu konuda yanıt verememiştir. Çekim eklerinin altı işlevsel katkısından en fazla dördüne yönelik deneyimlerini paylaşan 1 öğretmen adayına (K43) rastlanmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği görülmüştür. Ayrıca, çekim eklerinin her bir işlevsel katkısının az sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

Zamirlerin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Zamirlerin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zamirlerin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre zamirler; “gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama”, “bilinmeyen ya da aklımıza gelmeyen varlıkları ifade etme”, “hitap şekilleriyle ilişkileri yönetme”, “varlıkları işaret yoluyla ifade etme” ve “şahıs isimlerinin yerine kullanma” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Zamirlerin işlevsel katkıları arasında gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlamanın 19 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. Anlatımları tekdüzelikten kurtarmak için bu işlevsel katkıyı vurgulayan K7 kodlu katılımcının ifadeleri şöyledir:

K7: “Zamirler, ismin yerini tutan sözcüklerdir. Bir metinde veya tümcede aynı şeylerden bahsederken sürekli aynı şekilde, aynı sözcükle bahsetmek cümlelerin akıcılığını tehlikeye sokmaktadır. Zamirlerin katkısı cümleye kısa yoldan işlevlik kazandırarak tekrardan uzaklaştırmasıdır. Örnek verecek olursak ‘Ahmet çok çıktı. Onu daha önce böyle görmedim.’ cümlesinde ‘onu’ zamiri Ahmet öznesinin yerini tutarak tekrardan kurtarmış ve cümleye işlevlik, akıcılık kazandırmıştır.”

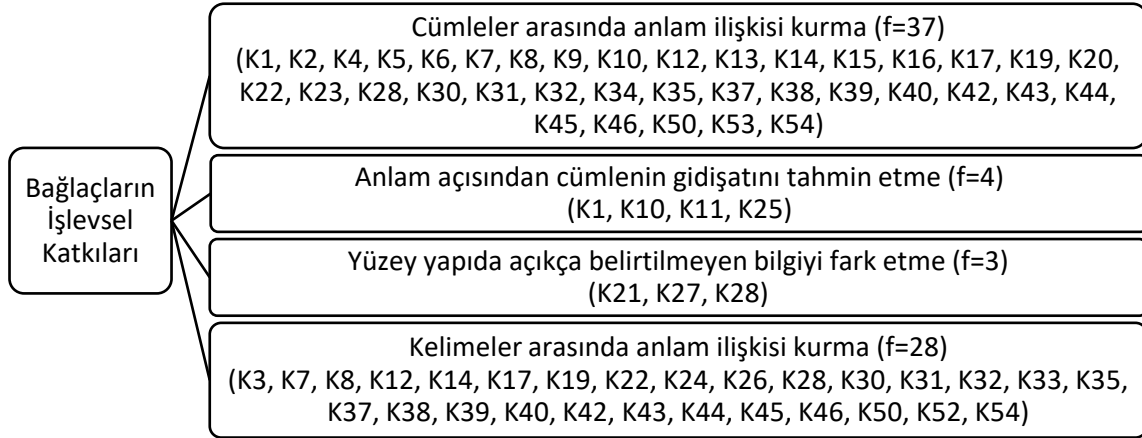
Bu işlevsel katkı dışında 18 öğretmen adayı şahıs isimlerinin yerine kullanma, 15 öğretmen adayı varlıkları işaret yoluyla ifade etme yönünde zamirlerin katkı sağladığını belirtmiştir. Yine katılımcılardan 7’si bilinmeyen ya da aklımıza gelmeyen varlıkları ifade etme, 6’sı ise hitap şekilleriyle ilişkileri yönetme üzerine deneyimlerini dile getirmiştir. K33 kodlu katılımcı, “gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama”, “hitap şekilleriyle ilişkileri yönetme” ve “şahıs isimlerinin yerine kullanma” konusunda şu yanıtı vermiştir:

K33: “Bu noktada onlara isimlerin ne kadar çok olduğunu anlatırdım. Her varlığa ismi ile hitap etmenin güçlüğünden bahsederdim. Örneğin Ahmet, Mehmet, Ali ve Hasan yerine onlar demenin aslında hayatımızı kolaylaştırdığını ifade ederdim.”

Katılımcılardan 43’ü, zamirlerin işlevsel katkılarını bildirirken 11’i ise bu konuda yanıt verememiştir. Zamirlerin beş işlevsel katkısından en fazla üçüne yönelik deneyimlerini paylaşan 4 öğretmen adayına (K24, K28, K33, K48) rastlanmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun ise sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte zamirlerin her bir işlevsel katkısının az sayıda öğretmen adayı tarafından açıklandığı görülmüştür.

Bağlaçların İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Bağlaçların işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 5’te sunulmaktadır.



Şekil 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bağlaçların İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre bağlaçlar; “cümleler arasında anlam ilişkisi kurma”, “anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme”, “yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme” ve “kelimeler arasında anlam ilişkisi kurma” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Bağlaçların işlevsel katkıları arasında cümleler arasında anlam ilişkisi kurmanın 37 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. 28 öğretmen adayı, bağlaçların kelimeler arasında anlam ilişkisi kurarak anlatımları gerçekleştirebileceğimiz yönünde deneyimlerini paylaşmıştır. Katılımcılar içinde 4’ü anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme, 3’ü ise yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme gibi durumlarda zamirlerin işlevsel katkılarını ifade etmiştir. K1 kodlu katılımcı “cümleler arasında anlam ilişkisi kurma” ve “anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme”; K21 kodlu katılımcı “yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme”; K32 kodlu katılımcı ise “cümleler arasında anlam ilişkisi kurma” ve “kelimeler arasında anlam ilişkisi kurma” konusunda deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K1: *“Bağlaçlar ile iki cümleyi birbirine bağlarız. Bunu yapmak o cümleler arasındaki geçiş ve anlam bağı için önemlidir. Örneğin ‘Bugün sana gelmek istiyorum fakat acil çıkan bir işim var.’ Bu cümlede isteğini ve gelememe nedenini tek seferde söyleyebilmiş. Ayrıca baktığımızda şunu da görüyoruz: Bağlaçlar cümlelerin olumlu veya olumsuz gidişatını değiştirebilirler.”*

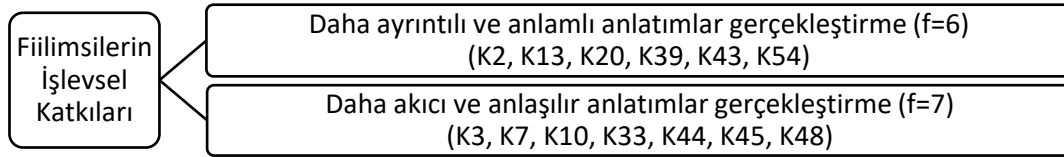
K21: *“Bağlaçlar cümlede ifade etmediğimiz fakat bulunan anlamları öğrenmemizi sağlıyor. Örneğin ‘Ahmet de gelmemiş.’ cümlesinde gelmeyen başka kimselerin olduğu ve bunlardan birinin Ahmet olduğu anlaşılır.”*

K32: *“Bağlaçları kurduğumuz cümleler için bir köprü olarak düşünebiliriz. Cümle kurduğumuz zaman ‘ve’, ‘ile’ gibi kelimelerle diğer kelimeleri birbirine bağlarız. Bir köprüünün nasıl çökmemesi gerekiyorsa cümlede de bağlaç çok önemli.”*

Katılımcılardan 46'sı, bağlaçların işlevsel katkılarını ifade ederken 8'i ise bu konuda yanıt verememiştir. Bağlaçların dört işlevsel katkısından en fazla üçüne yönelik deneyimlerini paylaşan 1 öğretmen adayına (K28) rastlanmıştır. Yine 24 katılımcının iki işlevsel katkı, 21'inin ise sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği görülmüştür. Cümleler arasında anlam ilişkisi kurma ve kelimeler arasında anlam ilişkisi kurma işlevsel katkılarına yönelik verilen yanıtlar, çalışmaya katılan katılımcı sayısının yarısını aşarken diğer işlevsel katkıların ise çok az sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edildiği saptanmıştır.

Fiilimsilerin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Fiilimsilerin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 6'da sunulmaktadır:



Şekil 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Fiilimsilerin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre fiilimsiler; “daha ayrıntılı ve anlamlı anlatımlar gerçekleştirme” ile “daha akıcı ve anlaşılır anlatımlar gerçekleştirme” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

6 öğretmen adayı, fiilimsilerle daha ayrıntılı ve anlamlı anlatımlar gerçekleştirilebileceğini yanıtlarında belirtmiştir. Bu işlevsel katkı, K13 kodlu katılımcının ifadelerinde görülmektedir:

K13: *“Fiilimsiler isim, sıfat ve zarf gibi görevleri alıp cümleyi zenginleştiren bir konudur. Daha detaylı ve anlamlı hâle getirir. ‘Yürüyen kadının elbisesi ne güzel.’ cümlesinde yürüyen kelimesi durum bildirmektedir.”*

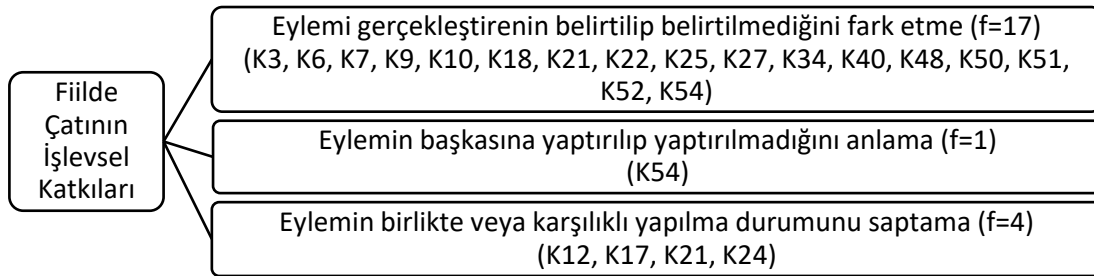
7 öğretmen adayı, fiilimsileri öğrenerek daha akıcı ve anlaşılır anlatımlar gerçekleştirilebileceği konusunda yanıt vermiştir. K10 kodlu katılımcının bu işlevsel katkıya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

K10: *“Fiilimsiler yoluyla yazılı anlatımda cümlelerinizi daha akıcı ve anlaşılabilir hâle getirebilirsiniz derdim. Örneğin ‘Ahmet yanıma gelecek.’ cümlesini fiilimsili bir hâle büründürürsek ‘Ahmet yanıma gelerek kendi işlerini tamamlayacak.’ gibi bir ifadeyle karşılaşırsınız ve bu ifadeyle bir cümleyi daha akıcı ve noktalama işaretlerini sürekli kullanmaya yer vermeden daha anlaşılır hâle getirebilirsiniz.”*

Katılımcılardan 13'ü, fiilimsilerin işlevsel katkılarını belirtirken 41'i ise bu konuda yanıt verememiştir. Fiilimsilerin iki işlevsel katkısına yönelik deneyimlerini paylaşan katılımcıların bu katılardan sadece birine yönelik yanıt verebildiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının diğer dil yapılarına kıyasla en az fiilimsi konusunda deneyimlerini paylaşabildiği görülmüştür. Aynı zamanda fiilimsilerin her bir işlevsel katkısının az sayıda katılımcı tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Fiilde Çatının İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Fiilde çatının işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 7’de sunulmaktadır:



Şekil 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Fiilde Çatının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre fiilde çatı; “eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etme”, “eylemin başkasına yaptırılıp yaptırılmadığını anlama” ve “eylemin birlikte veya karşılıklı yapıma durumunu saptama” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Fiilde çatının işlevsel katkıları arasında eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etmenin 17 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. Yine öğretmen adaylarından 4’ü eylemin birlikte veya karşılıklı yapıma durumunu saptama, 1’i ise eylemin başkasına yaptırılıp yaptırılmadığını anlama konularında fiilde çatının işlevsel katkılarını belirtmiştir. K21 kodlu katılımcı, “eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etme” ve “eylemin birlikte veya karşılıklı yapıma durumunu saptama”; K54 kodlu katılımcı ise “eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etme” ve “eylemin başkasına yaptırılıp yaptırılmadığını anlama” başlıklarında deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K21: “Bu konunun isminin çatı olmasının nedeni, bulundurduğu unsurların cümle yapısının temel dayanakları olmasıdır. Öznenin cümlede aktif mi, pasif mi ya da tek başına mı yapmış yoksa hep birlikte mi yapmışlar, bunu anlamamıza katkı sağlar. ‘Ben çok emekler vererek yaptım. (Etken, Öznenin kendisi yapmış.) / Bu heykeller birileri tarafından yapıldı. (Edilgen, Başkaları tarafından yapılmış.)’ İşi kimin nasıl yaptığı çok önemlidir. Cümlelerin sınırını belirler. Bu da çatıyı oluşturuyor.”

K54: “Ben bir fiil kullandım. Ama kullanırken kim yapmış, kim etkilenmiş, işi yapan mı, yaptıran mı, kişinin kendisi mi, neyi, kimi anlatıyor bilmem lazım. Sağlıklı bir iletişim ve doğru anlayabilmem için öyle değil mi? İşte bunun için yine dilimizin zenginliği olan fiilin çatısı konusuna değinmek ve bunu öğrenmek zorundayız.”

Katılımcılardan 20’si, fiilde çatının işlevsel katkılarını ifade ederken 34’ü ise bu konuda yanıt verememiştir. Fiilde çatının üç işlevsel katkısından en fazla ikisine yönelik deneyimlerini paylaşan 2 öğretmen adayına (K21, K54) rastlanmıştır. Diğer katılımcıların ise sadece bir işlevsel katkı hakkında deneyimlerini paylaşabildiği görülmüştür. Ayrıca, fiilde çatının her bir işlevsel katkısına yanıt veren az sayıda öğretmen adayının olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili yanıtları incelenmiş ve bu yapılaraya yönelik deneyimlerin katılımcılar arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ses olaylarının işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının telaffuz, akıcılık ve yazım ile ilgili yanıtlar verdiği tespit edilmiştir. Efendioğlu ve İşcan (2010), ses olaylarının farkına varılmadığında telaffuzu güçleştirme, akıcılığı etkileme ve yazımda sorunlarla karşılaşılmasına dikkati çekmektedir. Karaca (2021), ses olaylarının dilde en az çaba yasası ilkesini karşımıza çıkardığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının bu dil yapısını, işlevi gereği daha çok konuşma ve yazma becerisiyle ilişkilendirmeye çalıştıkları fark edilmektedir. Aynı zamanda ses olaylarının işlevsel katkılarına yönelik deneyimlerin az sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği anlaşılmaktadır.

Yapım eklerinin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme, köke ulaşarak anlamı tahmin etme, söz varlığını geliştirme ve kelimenin görevini bağlam içinde değiştirerek kullanma ile ilgili yanıtlar verdiği saptanmıştır. Tyler ve Nagy (1989), İngilizce türetme ekleriyle ilgili bilgilerin bilinen bir kökü tanıma yeteneğini geliştirdiğine yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Carlisle (2000) çalışmasında morfolojik analizlerin öğrencilerin kelimelerin anlamını tahmin etmeleri ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde söz varlığı öğretiminde bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmede Fincenin morfolojik yapısını kontrol etmenin bağlamdan hareket etmeye kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Bertram vd., 2000). Türkçenin morfolojik yapısında ise Aksan (2017, s. 124) “sür-” kökünden süre, sürüm ve süreç gibi kelimelerin oluşturulabilmesine değinirken Onan (2020, s. 251) ise aynı kökten genişleyen yapılarda sözlüğe ihtiyaç duyulmadan ekten köke doğru anlamın tahmin edilebilir bir niteliği olduğunu belirtmiştir. Ancak yeni anlamlar için yeni kelimeler türetmenin sık ifade edilen bir işlevsel katkı olmasına rağmen diğer işlevsel katkılara yönelik çok az sayıda katılımcının deneyimlerini paylaşabildiği görülmüştür.

Morfolojik yapıyı etkileyen çekim eklerinin işlevsel katkıları; durum, zaman, çokluk, sahiplik ve kişi kategorilerini kavrama konusunda çeşitlilik gösterirken aynı zamanda kelimelere gelerek söz dizimi oluşturmaya yönelik katılımcı ifadeleri dikkat çekicidir. Clark (2001, s. 375), Çince gibi çekimsel morfoloji içermeyen analitik diller, İspanyolca gibi geniş çekime dayanıp birden fazla ayrımı bir anda işaretleyen sentetik diller ve Türkçe gibi her biri ayrı bir ayrımı işaretleyen düzenli ve sistematik çekime sahip eklemeli dillerin çekimsel morfolojiye olan bağlılıkları arasındaki farklılıklara değinir. Türkçede yapım morfolojisi, söz varlığı için ne kadar önemliyse çekim morfolojisi de cümle kurabilmek için son derece önemlidir. Çünkü çekim ekleri olmadan kısa cümleler dışında daha uzun ve karmaşık yapılara sahip ifadeleri oluşturmak mümkün değildir. Birçok öğretmen adayı, çekim eklerinin kelimenin anlamını değiştirmeyen ekler olduğu yönünde tanımlamalara yer vermiştir. Yapım eklerinin tanımını doğru ifade edebilen öğretmen adayları, çekim eklerine gelindiğinde yapım eklerinin görevi üzerinden bir tanımlama yapmaya çalışmışlardır. Oysa çekim eklerinin sağladığı kategorilerle birlikte söz dizimini oluşturan ekler olması, maalesef az sayıda öğretmen adayı tarafından işlevsel katkı olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda Türkçede iyelik ekleri sayesinde yeni bir kavramı karşılayan birleşik kelimeler (ör. buzdolabı) oluşturulabileceği yönünde herhangi bir yanıtla rastlanmamıştır.

Zamirlerin işlevsel katkıları, öğretmen adayları tarafından gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama başlığında daha yaygın bir şekilde ifade edilirken şahsı karşılama, işaret etme ve hitap etme gibi kullanım boyutlarında da yanıtların verildiği tespit edilmiştir. Zamirler, bağdaşıklığı sağlamada birer gönderim unsuru olarak karşımıza çıkar (Halliday ve Hasan, 2013; Halliday ve Matthiessen, 2014). Metinde kişilere veya nesnelere yönelik tekrar eden ifadeler, metnin akıcılığını etkiler. Dolayısıyla zamir kullanımlarının metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklığı sağladığına yönelik bir içerik bilgisinin metin oluşturmada önemli olduğu söylenebilir. Gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama ile ilgili yanıt verme sıklığı, diğer işlevsel katkılara göre daha fazla olsa da öğretmen adayı sayısına göre yeterli değildir. Oysa metin oluşturma sürecinin vazgeçilmezleri içerisinde yer alan gönderimlerin etkinliklere dönüştürülmesi için bu bilgiye hâkimiyet gerekir. Dikkat çekici olan işlevsel katkılardan birisi ise hitap şekilleriyle ilişkileri yönetmedir. Örneğin İngilizcede hem tekil hem de çoğul anlamı karşılayan “you” zamiri için Türkçede tekil anlamda kullanılan “sen”, çoğul anlamda kullanılan ya da tekil anlamda olup resmiyeti veya saygıyı vurgulamak amacıyla “siz” zamerine başvurulur. Ancak bu işlevsel katkıyla birlikte canlı veya cansız varlıkların yerine geçme ya da bunları işaret ederek ifade etmeyle ilgili deneyimlerin az sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Zamirlerde olduğu gibi bağdaşıklığı sağlamada önemli olan bağlaçlar incelendiğinde kelimeler arasında veya cümleler arasında anlam ilişkisi kurma açısından öğretmen adaylarının bu işlevsel katkılarla ilgili daha sık yanıt verdikleri görülmektedir. Nitekim bağlaçlar, metinde mantıksal-anlamsal ilişkileri işaretlemeye, metnin bütünlüğünü sağlamada ve daha tutarlı anlatımlar gerçekleştirmede önemli bir dilsel öğedir (Halliday ve Hasan, 2013, s. 320; Halliday ve Matthiessen, 2014, s. 609). Metinde anlatılan bir durumu sebep-sonuç, şart, karşılaştırma, zıtlık vb. anlam ilişkisi açısından ifade eden bağlaçlar, anlamın nasıl devam edeceğini önceden kestirebilmede okura ve dinleyiciye avantaj sağlar. Yine bir sözcede ulaştırılmak istenen bilginin dışında kalan ve uzlaşım niteliğe sahip olan ön

varsayım bilgisini (Onan ve Tiryaki, 2012, s. 236; Vardar vd., 2002, s. 155) tespit etmemize yardımcı olur. Ancak anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme ve yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme olmak üzere bu işlevsel katkılarla ilgili deneyimlerin çok az sayıda öğretmen adayı tarafından yanıtlandığı görülmektedir.

Diğer dil yapılarıyla karşılaştırıldığında işlevsel katkıları açısından fiilimsiler, öğretmen adaylarının yanıtlamada en zorlandıkları dil yapıları olmuştur. Az sayıda katılımcı, fiilimsilerin ayrıntılı ve anlamlı ya da akıcı ve anlaşılır anlatımlar gerçekleştirmeyi sağladığına yönelik düşüncelerini paylaşmıştır. Türkçede birden fazla yargıyı bağlaçlarla ifade edebildiğimiz gibi aynı zamanda bağlaçlara gerek duymadan fiilimsiler yoluyla da aktarabiliriz. Bu durum Chomsky'nin dönüşümsel dil bilgisi çalışmalarını hatırlatır (bkz. Chomsky, 2002). Türkçede "1. Eren okuldan çıktı ve kütüphaneye gitti." / 2. Eren okuldan çıkıp kütüphaneye gitti." örnekleri incelendiğinde birincisinde Eren'in okuldan çıkması ve kütüphaneye gitmesi şeklinde "ve" bağlacı ile bağlanan iki ayrı cümle için birden fazla derin yapının yine birden fazla yüzey yapıda toplandığı görülür. İkinci örnekte ise "-ıp" zarf-fiil eki ile bağlaca ihtiyaç duyulmadan oluşturulan cümle için birden fazla derin yapının tek yüzey yapıda toplandığı anlaşılır. Bu örnekler aynı anlamı ifade ederken yüzey yapıda farklılaşmaktadır. Bazen cümleler daha karmaşık anlamları içerdiğinde sürekli bağlaç kullanımı, cümlelerin akıcılığını etkileyebilir. Nitekim Gencan (1979, s. 378), fiilimsilerin Türkçede birkaç duygu, düşünceyi ve isteği bir cümle içinde anlatma kolaylığı sağladığını belirtmektedir.

Fiilimsilerden sonra fiilde çatının işlevsel katkılarının yine az sayıda öğretmen adayı tarafından yanıtlandığı görülmüştür. Fiile gelen ekler yoluyla ettirgen ve işteş çatıları anlamaya yönelik işlevsel katkılara kıyasla katılımcılar, etken ve edilgen oluşumlar konusunda deneyimlerini daha fazla ifade etmişlerdir. Ancak fiilimsiler ve fiilde çatı kavramlarının işlevsel katkılarından çok, konu anlatımı ve terminoloji kullanımının yanıtlarda daha baskın bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, dil yapılarının daha çok kural ve tanım odaklı öğretiminden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Çiçek ve Öztürk (2023, s. 252); öğretmenlerin çatı konusunu anlatırken anlamsal ve edimsel boyutlardan çok, biçimsel bir bakış açısıyla konuları öğrettiklerine ve bu durumun olumsuzluklarına değinir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ise öğretmenlerden bilgilendirici metinler üzerinden edilgen yapılarla ilgili açıklamalar yapmalarını ve öğrencinin bu konuyla ilgili farkındalıklarını geliştirmelerini ister (MEB, 2024, s. 227). Çünkü edimsel bir bakış açısıyla bakıldığında bu tür yapıların hangi bağlamlarda kullanılabileceğine yoğunlaşılarak işlevsel katkılar hakkında yapılan açıklamaların niteliği artırılabilir.

Tüm bu değerlendirmelerden hareketle dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik öğretmen adaylarının yeterli bir anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir. Genellikle bir dil yapısının yaygın ifade edilebilen belirli işlevsel katkılarına yönelik açıklamalar yapıldığı ve birden fazla işlevsel katkıyla ilgili deneyimlerini paylaşacak niteliğe sahip çok az sayıda öğretmen adayının yer aldığı tespit edilmiştir. Bulut (2014, s. 51), öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik aldıkları eğitim ile okullarda yer alan dil bilgisi öğretimi arasındaki kopukluklara dikkati çekerek bunların işlevsellik açısından da farklılıkları ortaya çıkaracağını dile getirmiştir. Dolayısıyla akademik anlamda yer alan dil bilgisi derslerinin sadece teorik bir bakış açısı sunması ve uygulamaya yansıtılamaması temel bir sorundur. Nitekim Özgül ve Göçer (2020, s. 33), Türkçe öğretmeni adaylarının işlevsel bir dil bilgisi öğretimi anlayışına sahip olabilmeleri için lisans eğitimlerinde uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Türkel ve Dunder (2020, s. 208) ise öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminde kendilerini hazır hissetmediklerine yönelik görüşlerinden hareketle bu alandaki deneyimlerini lisans eğitiminde kazanabileceklerini ifade etmiştir. Bu tartışmalar doğrultusunda dil bilgisi öğretimi açısından öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde araştırmacıların, dil eğitimcilerinin ve müfredat tasarımcılarının lisans eğitimindeki mevcut durumları dikkate almaları önemlidir.

Sonuç

Mevcut çalışmada dil bilgisi öğretimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarına yönelik açıklamalarını işlev odaklı yaklaşıma uygun yanıtlarla çeşitlendiremediği anlaşılmaktadır. Watson (2015, s. 334), çalışmada birçok öğretmenin pedagojik zorluklarla mücadele ettiğini belirtir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının lisans eğitiminde dil bilgisi öğretimine yönelik aldıkları derslerin kuramdan uygulamaya geçebilmesi için kullanım boyutuna ağırlık verilmesi önemlidir. Burada kullanım

ifadesi sadece anlatma becerileri bağlamında değil, aynı zamanda anlama becerilerini de kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil yapılarının işlenen metinle olan ilişkisine odaklanırken aynı zamanda öğrencilerin doğru, güzel ve etkili cümleler kurmalarına ya da mevcut cümleleri kendi ifadeleriyle yeniden kurmalarına dikkati çeker (MEB, 2024, s. 227). Dil bilgisi öğretiminde örtük bilgileri açık bilgilere dönüştürürken sadece terminoloji ve kuralları öğrenmenin yeterli olmayacağı göz önüne alındığında bu çalışma, öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimiyle ilgili aldıkları derslerde dil yapılarının işlevsel katkılarını anlamalarını ve bir sonraki adımda bu işlevsel katkılar üzerinden etkinlik tasarlama sürecine geçmelerini savunmaktadır. Lisans eğitiminin dil bilgisi öğretimine yönelik tutum ve inançları olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebileceği ve bunun da sahadaki uygulamalara yansıyabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla işlevsel dil bilgisi öğretiminin öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilerek dil bilimsel ve pedagojik bakış açılarını geliştiren dil eğitimcilerinin yetiştirilmesi hedeflenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.10.2024

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-430564

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aguirre-Muñoz, Z., Chang, R. and Sanders, J. (2015). Functional grammar instruction impact on writing quality. *Educational Policies and Current Practices*, 1(2), 71-85. <https://doi.org/10.15340/2147350112847>
- Aksan, D. (2017). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 829-857. <https://doi.org/10.16916/aded.1161499>
- Arslan, S. ve Göçer, A. (2024). Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 25-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/89603/1496427>
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin “dil bilgisi”ne ilişkin algılarının söze ve çizime yansımaları. *Karadeniz Araştırmaları*, 17(67), 813-834. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karadearas/issue/68577/1075117>
- Bertram, R., Laine, M. and Virkkala, M. M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(4), 287-296. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00201>
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies*, 9(12), 43-55. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7339>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, R. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 204-228. <https://doi.org/10.17556/jef.59236>
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Chatterjee, A. and Halder, S. (2022). Teaching grammar in the context of writing: A critical review. *Journal of Education*, 203(4), 971-983. <https://doi.org/10.1177/00220574221074308>
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. (2nd ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Clark, E. V. (2001). Morphology in language acquisition. In A. Spencer & A. M. Zwicky (Eds.), *The handbook of morphology*. (pp. 374-389). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Çiçek, S. (2024). Türkçe dersi öğretim programları ile Türkçe ders kitaplarında ses olayları konusunun öğretimi ve işlevsel dilbilgisine göre etkinlik önerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 200-222. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582449>
- Çiçek, S. ve Öztürk, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu ele alışları üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 244-256. <https://doi.org/10.16916/aded.1212992>
- Derewianka, B. and Jones, P. (2010). From traditional to grammar to functional grammar: Bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, Reading 6-15. <https://www.naldic.org.uk/eal-publications-resources/naldic-quarterly/>
- Dik, S. C. (1978). *Functional grammar*. (1st ed.). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Efendioğlu, S. ve İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 121-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunited/issue/2882/39772>
- Epçaçan, C. (2013). Functional grammar in the context of linguistic applications in Turkish language teaching. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 806-814. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1145>
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads-A Journal of English Studies*, 24(1), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güven, A. Z. ve Sert, Ş. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 54-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/87434/1526041>
- Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17(2), 241-292. <https://doi.org/10.1080/00437956.1961.11659756>
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (2013). *Cohesion in English*. England: Routledge.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4th ed.). England: Routledge.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32044>
- Jones, S., Myhill, D. and Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26, 1241-1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Karaca, H. (2021). En az çaba yasasının dil alanlarında işleyişi. *Turkish Studies - Language*, 16(1), 359-370. <https://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.49272>
- Karatay, H. ve Çiçek, S. (2022). Mi'nin işlevleri 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>
- Klingelhofer, R. R. and Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: Scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in Education*, 31(1), 70-88. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1106701>

- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K. and Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind'in School English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3604>
- Musaoğlu, M. (2003). Türkçe'nin işlevsel dilbilgisi ve metin kompozisyonu. *Dil Dergisi*, 120, 22-40.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. and Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Onan, B. (2020). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Onan, B. ve Tiryaki, E. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.
- Özgül, E. ve Göçer, A. (2020). Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: Bir durum belirleme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 24-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82550/1428907>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Schleppegrell, M. J. (2010). Supporting a 'Reading to write' pedagogy with functional grammar. *NALDIC Quarterly, Reading*, 26-31. <https://www.naldic.org.uk/eal-publications-resources/naldic-quarterly/>
- Schwarz, V. S. and Hamman-Ortiz, L. (2020). Systemic functional linguistics, teacher education, and writing outcomes for US elementary English learners: A review of the literature. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100727. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100727>
- Swierzbinska, B. and Reimer, J. (2019). The effects of a functional linguistics-based course on teachers' beliefs about grammar. *Language Awareness*, 28(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1598423>
- Türkel, A. ve Dundar, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik hazır bulunuşlukları. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 200-211. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342172>
- Tyler, A. and Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Watson, A. (2015). The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332-346, <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>
- Xu, T. and Zhang, B. (2015). Functional grammar and teaching of reading-A pedagogy based on graded teaching of college English in China. *English Language Teaching*, 8(7), 200-205. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n7p200>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Functional grammar examines the functions of structural language units, texts, sentences, sentence combinations, and syntactic constructions, along with their rules of use (Musaoğlu, 2003, p. 22). This type of grammar considers the reasons behind the selection of language structures in the text production process (İşcan, 2007, p. 253) and facilitates a more pragmatic perspective in grammar

instruction. Indeed, it frequently provides answers to common questions posed by students, such as “*Why am I learning grammar?*” or by teachers, such as “*Why am I teaching grammar?*”. Functional grammar instruction can be regarded as a key approach for exploring the roles of language structures in the communication process (Arslan and Göçer, 2024, p. 28; Epçaçan, 2013, p. 811). The functional roles of language structures can be internalized through sentence and text level analyses. In other words, the functional approach aims to equip students with the ability to recognize and apply grammatical structures (Xu & Zhang, 2015). Myhill et al. (2012, p. 161) argue that failing to incorporate functional explanations in grammar instruction often leads to confusion and conceptual difficulties among students, making it harder for instructors to support them effectively. Therefore, to successfully implement this functional approach, it is essential to acknowledge the critical role of grammar-related courses in teacher education programs.

The present study examines the pre-service Turkish language teachers’ insights into the functional contributions of language structures in L1 instruction. The study employs the following question format to investigate language structures: “*If students in a Turkish language class were to ask you, ‘Teacher! What are the benefits of learning (language structures) for us?’ how would you respond? Please explain your answers by providing examples for the students.*”

Method

In this study, a descriptive qualitative research design was employed to elucidate the findings. Based on naturalistic inquiry, descriptive qualitative research relies on the description of the data by adhering more closely to the statements obtained from the participants (Sandelowski, 2000, pp. 336-337).

This study was conducted during the first semester of the 2024–2025 academic year at a public university in the Mediterranean region. Ethical approval for the study was obtained from the university’s ethics committee. The participants were selected from third- and fourth-year students enrolled in the Turkish Language Teaching Department at the Faculty of Education. The sample comprised 54 pre-service teachers, including 36 female and 18 male participants. An informed voluntary participation form was provided to the participants, outlining the purpose and scope of the study. It was explicitly stated that participation was entirely voluntary.

Two data collection procedures were employed in the study. First, the researcher designed seven open-ended questions to uncover participants’ insights into the functional contributions of language structures. The study aimed to reveal pre-service teachers’ theoretical and practical knowledge by examining their insights into the functional contributions of various language structures, including phonological processes, derivational morphemes, inflectional morphemes, pronouns, conjunctions, gerunds, and the voice of verbs.

Secondly, after analysing pre-service teachers’ responses to open-ended questions regarding the functional contributions of language structures, interviews were conducted with them to enable a more objective coding of the responses. However, the interview process was limited to questions among the seven that specifically addressed the functional contributions of language structures, and no interventions were made for questions that could not be answered.

In preservice teachers’ explanations regarding the functional contributions of language structures, responses were categorized under either single or multiple codes. To protect participants’ confidentiality, they were assigned numbers in the K(Number) format, based on the initial letter of the term “katılımcı (participant)”. The corresponding concept codes, participant information, and code frequencies were also identified. An inductive approach was employed to analyze and interpret the research data. This method aims to identify concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 242). To ensure the criterion of credibility, responses coded by the researcher were re-examined in an online meeting with another field expert, leading to the conclusions. To meet the criterion of transferability, direct quotations from participants’ perspectives were incorporated into the results section. Lastly, to ensure confirmability, participants’ statements were digitally recorded.

Findings and Discussion

The analysis of data collected from pre-service teachers has revealed significant insights, including phonological processes, derivational morphemes, inflectional morphemes, pronouns, conjunctions, gerunds, and the voice of verbs. The participants indicate the functional contributions of the seven language structures as follows:

1. Phonological processes help students in four main contributions: pronouncing words correctly, articulating words with less effort, achieving fluency in speech, and applying orthographic rules related to sound changes.

2. Derivational morphemes benefit students in four key contributions: expanding vocabulary, modifying word categories, generating new words with new meanings, and inferring meaning by identifying word roots.

3. Inflectional morphemes assist students in six main contributions: forming syntax by linking words, understanding the timing of an event, comprehending the state or condition related to an event, identifying ownership or possession, recognizing plurality, and determining the agent(s) performing an action.

4. Pronouns assist students in five main contributions: preventing unnecessary repetition to enhance fluency, referring to unknown or unremembered entities, managing relationships through forms of address, indicating entities through demonstratives, and substituting for personal names.

5. Conjunctions assist students in four key contributions: establishing semantic relationships between sentences, predicting the course of meaning within a sentence, identifying implicit information, and creating semantic connections between words.

6. Gerunds provide students with two main contributions: enabling more detailed and meaningful expressions and facilitating more fluent and comprehensible narration.

7. The voice of verbs provides students with three key contributions: recognizing whether the performer of an action is explicitly stated, understanding whether an action is performed by someone else, and identifying whether an action is carried out together or reciprocally.

The pre-service teachers' explanations focus on a given language structure' commonly expressed functional contributions. At the same time, only a minimal number of participants demonstrated the ability to articulate multiple functional contributions based on their experiences. Bulut (2014, p. 51) highlights the disconnect between grammar education in teacher training programs and the grammar instruction provided in schools, emphasizing that these discrepancies also lead to differences in functional applications. Therefore, a significant issue is that academic grammar courses primarily offer a theoretical perspective without sufficient practical application. Similarly, Özgül and Göçer (2020, p. 33) argue that in order for pre-service Turkish language teachers to develop an understanding of functional grammar instruction, their undergraduate education should include more practice-oriented activities. Likewise, Türkel and Dundar (2020, p. 208) state that pre-service teachers do not feel adequately prepared to teach grammar and suggest that they should gain the necessary experience during their undergraduate studies. In light of these discussions, researchers, language educators, and curriculum designers must consider the current state of grammar instruction in teacher training programs. Addressing these gaps will be key in preparing pre-service teachers to approach grammar instruction from a more functional and applied perspective.