

METNE DAYALI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ BAŞARISINA ETKİSİ*

Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

İ.Ü. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
akifcecen@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAS

G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
giyaytas@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Öğrencilerin belirlenen dil bilgisi konularındaki becerilerini ölçmek amacıyla elli sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Test istatistikleri; aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik yönlerinden hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışmaları yapılarak kırk soruluk bir ön ve son test elde edilmiştir. Aralarında dil bilgisi açısından anlamlı bir fark olmayan Gölbaşı TEK İ.Ö.O. kontrol grubu; Etimesgut Sakarya İ.Ö.O. da deney grubu olarak alınmıştır. Uygulama materyali olarak da 2006–2007 öğretim yılında okutulan ders kitaplarından hedef dil bilgisi kurallarına uygun metinler seçilmiş ve bunlara dayalı olarak etkinlikler hazırlanmış ve deney grubuna on iki saat süresince uygulanmıştır. Her iki gruba son test uygulanarak toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, metne dayalı dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi etkinlikleri

IMPACT OF TEACHING GRAMMAR THROUGH TEXT ON 8TH GRADE STUDENTS' GRAMMAR ACHIEVEMENT

ABSTRACT

Main aim of this study is to investigate whether teaching grammar through text has an impact on students' grammar achievement and there is a meaningful difference between this method and traditional teaching method.

Six subjects have been selected and a multi selection test consists of fifty questions has been prepared for the purpose of measuring students' skills on these issues. Arithmetic mean, standart deviation and confidence have been calculated as test statistics and having done necessary item corrections a first and last test consists of 40 questions has been done. One unit of Gölbaşı TEK Primary School in which there is no meaningful difference and one unit of Etimesgut Sakarya P.S. have been determined as control group and experiment group respectively. Texts suitable for goal grammar rules in textbooks taught in 2006-2007 teaching year have been selected as implementetion material and activities based on these texts have been prepared and implemented to experiment group during twelve hours. SPSS 11.5 has been used in analyzing data collected from the last tests applied to both group.

It has been concluded at the end of this study that teaching grammar through text is more effective in improving students' grammar skills than conventional technique.

Key Words: Grammar, teaching grammar, teaching grammar through text, grammar activities

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAS danışmanlığında Mehmet Akif ÇEÇEN tarafından hazırlanan "Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi" başlıklı doktora tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Gramer, kelimelerin ya da parçalarının nasıl birleştiğini ve dilde anlamlı bir bütün hâline dönüşmesi için nasıl bir değişim geçirmesi gerektiğini tanımlayan bir kurallar bütünüdür. Gramer, dili ayakta tutan temel sistemdir (Hassan, 2001).

Dilin kendisinden yola çıkarak onun yasalarını ve sistematüğini belirlediğı için dil bilgisi aynı zamanda dili koruyan bir yapıdır.

Göğüş'e (1978) göre dil bilgisi, yalnız dil becerilerini kazandırmaya yönelik değil, ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için ayrı bir *dil bilgisi* vardır.

Dil bilgisi, bir dilin yazılı metinlerinden hareketle o dille ilgili kurallara varır. Metot bakımından tarafsız, denetlenebilir, ispatlanabilir, sistemli, verilere dayalı, mantıklı, genelleyici olması yönleriyle bir bilim alanı olarak kabul edilebilir (Erk, 2003).

Dilaçar (1968), gramer türlerinin gramerin işlevleriyle tanımlandığını belirtir. Örneğin, gramerin genel olarak başlıca ses bilgisini, şekil bilgisini, söz dizimi bilgisini ve anlam bilgisini içine aldığı, bu konuların, dilin tarihine göre işlendiğı zaman bir "tarihî gramer" ortaya çıktığını, akraba bir dille karşılaştırmalı olarak işlendiğı zaman da bir "karşılaştırmalı gramer" elde edildiğini ya da tarifli bir gramerin yanlış kullanışı doğrudan ayırma ve doğruyu öğretme kaygısıyla yazılmışsa buna "öğretici gramer" ya da "normatif gramer" dendiğini anlatır.

Dilin kuralları kendi içinden çıkmıştır. Dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesiyle dil kurallarının ortaya çıkış sistematüğüne uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması sağlanmış olur.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi de önemlidir. İyi bir dil bilgisi öğretimi için dilin doğru ve güzel kullanıldığı metinler seçilmelidir. Dil yapıları bu metinlerden hareketle hazırlandığı takdirde etkili bir eğitim gerçekleştirilmiş olacaktır.

Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde sezdirme esas alınır. Öğrencinin yanlış bir kullanımla karşılaşmaması için kullanılacak metinlerin dilin kusursuz işlendiğı metinler olmasına dikkat edilmelidir. Bu yaklaşım, dil bilgisinin kullanımına dayandığı için

sonuçları da kullanıma yönelik olmaktadır. Dolayısıyla amaç, bazı kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır.

Dil bilgisi dersinde birtakım kuralları kavratmak yerine bireyin dil edinimini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için de dile ait kurallar tek başına değil, Türkçe dersinde metinlerle sezdirilmelidir (Karadüz, 2007).

Ezbere dayalı dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşamayacağını vurgulayan Quandt (1983), gramer bilmenin, gramerin kendisi hakkında bir şeyler bilmek olmadığını; dilin nasıl işlediğini, tecrübe ve kullanımlarla bilmek olduğunu belirtirken dilin işlevine dikkati çekmektedir. Önemli olan kural bilmek değil, dili doğru kullanabilmektir.

Gramerin nasıl öğretileceği hakkında fikir vermek amacıyla değişik gramer öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve her yöntem, önceki yaklaşım ya da yaklaşımlara göre yetersizlik ve uygulanma zorluğu taşıdığından eleştirilmiştir (Özkan, 2003). Dil öğretimiyle ilgili bu yöntemlere bakıldığında bunların büyük oranda yabancı dil öğretimini esas aldıkları görülmektedir. Ana dili zaten toplum içinde etkileşim yoluyla edinildiğinden onun üzerinde pek durulmamıştır. Ana dili eğitimi için gramer öğretimine dair kuralları tam olarak ortaya konmuş, nasıl uygulanacağı belirlenmiş bir yöntemden söz edilemese de bu konuda çeşitli kanaatler vardır. Bunlardan biri Emre'nin (1941), Cumhuriyet öncesinden başlayıp Cumhuriyet döneminde de devam eden gramer çalışmalarının yapıldığı süreçte, gramerimize *teksif usulü* adı verilen ve kuralları örneklerden çıkarmaktan ibaret olan bir öğretim sistemi girdiğini belirttiği görüştür. Sezdirme metodu, görüldüğü gibi eskiden beri üzerinde durulan bir konudur. Ancak Emre'nin (1941) daha o zaman yakındığı, *teksif usulüne* riayet etmeyen, manayı ihmal ederek şekilleri belletmekle meşgul olan gramerlerin de öğretimde kullanıldığı meselesi güncelliğini korumaktadır.

Gramerî şekil esasına göre öğretmek, dilin tam olarak anlaşılmasını sağlamaz. Gramer şekil açıklaması değildir çünkü aynı şekil bazen birden fazla kategori ifade edebilir. Dil bilgisi öğretiminde en sağlam yol, "fikir grameri" metodudur. Yani, fikir ve düşünce kategorilerini öne alarak öğrenciye ilk önce anlatım ve cümle tiplerini misallerle göstermektir (Dilaçar, 1961).

Kiper (1962) de Dilaçar'ı destekleyerek "fikir grameri"nin "şekil grameri"ne feda edilmemesi, öğrenci belleğinde bir dil bilgisi kuralları avadanlığı (kutusu)

kurmandan vazgeçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü şekil öğretme kaygısıyla işlevden ve anlamdan vazgeçilmesi, dil bilgisi öğretiminin amacına uygun düşmemektedir.

Kuralcı dil bilgisine getirilen eleştirilerden biri sözcük kavramı üzerine kurulmuş olmasıdır. Oysa sözcük, artık anlamlı en küçük birim olarak görülmemektedir. Bir diğer eleştiri de dil bilgisinin, kurallarını dilden çıkaracağına dili kurallara boyun eğdirmeye zorlamasıdır (Arık, 1996). Bu eleştirilerin dil bilgisi öğretimine yansması, dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasıyla yakından ilişkilidir. En küçük anlamlı birimler, sözcükten cümleye, cümleden de metne kaymaktadır.

Doğan ve Kocaman (1999), iletişim ediminin cümleyle sınırlanamayacağını ileri süren anlayışın günümüz dil bilminde büyük ölçüde benimsenmiş olduğunu çünkü iletişimde tümceden çok metnin ya da söylemin önemsenmesinin, dil kullanıcılarına ilişkin bütün ayrıntıları da içine alacak biçimde bağlamın önemsenmesi anlamına geldiğini belirtmektedirler. Üstünova (1998) da cümlelerin inceleme birimi olarak alınmasının cümle çözümlerindeki eksik yanlardan biri olduğunu, bugün artık cümlelerin en büyük dil birimi olarak görülmediğini, cümleden daha büyük birimler üzerinde çalışma gereğinin doğduğunu ifade eder.

Özby (2006), okul öncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dilin, okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullandırılmaya çalışıldığına dikkat çekmektedir.

Dil bilgisini kurallaştırmak, onu gramer öğrencisi için zorlaştırmak demektir. Çünkü sadece bazı gramer kurallarının tanımlanması ve farklı gramer türleri için bunların formülleştirilmesi yeterli olmamaktadır (Schulze, 1998).

Bazı dil yapılarının kullanımda çeşitlilik göstermesi onların tanımlanmasını da zorlaştırmaktadır. Metin içindeki işlev, yapının tanımına sığmamaktadır. Örneğin, ayrılma hâl eki olarak adlandırılan “-DAN” ve bulunma hâl eki denen “-DA”, yer yer adlandırılmalarındaki mekân işlevinin dışında zaman ifade ederek çok farklı şekillerde kullanılabilir. “İşe gecedem geldim.” ve “Geldiğimde kimsecikler yoktu.” örneklerinde zaman bildiren bu ekler, metindeki işlevlerinden hareketle öğretilmezse her biçim biriminin bütün işlev ve görevlerini ezberletmek gerekir.

Dil bilgisi dersinde öğretmen kuraldan söz etmemeli, örneklerden yararlanarak kuralların nasıl oluştuğunu göstermelidir (İşcan ve Kolukısa, 2005). Dil bilgisi mutlaka ders metinleriyle bağlantılı olarak işlenmelidir (Çotuksöken, 1990).

Hudson (2001), dil bilgisi öğretiminin fark ettirmeden yapılabileceğini ancak belli başlı gramer teorisi ve en az dil bilgisel terminoloji kullanılarak yapılması gerektiğini belirtir. Bu da ancak öğretimin metne dayalı olarak yapılmasıyla mümkün olabilir.

On İkinci Millî Eğitim Şurasına (MEB, 1991) göre Türkçenin dil bilgisi öğretiminde de konuların metinlere dayalı olarak kavratılması esas kabul edilmelidir.

Demir (1988), dil bilgisinin nazarî bilgilerle değil, canlı uygulamalarla öğretilebileceğini belirterek konuların metin üzerinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, uygulama çalışmalarında kullanılacak parçaların çeşitli tür ve yazarlardan seçilmesi hâlinde gramer kategorilerinin kullanışta değişen görevlerinin daha iyi kavratılacağını düşünmektedir.

Üstten'e (2004) göre dil bilgisi konuları, Türkçe dersinden ayrı verildiğinde beceriye dönüşemeyen kurallar ve tanımlardan ibaret kalmaktadır. Konuya uygun seçilmiş bir metin, öğrencinin konuyu kavramasında en önemli araçtır.

Dil bilgisi, dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir bilim dalı olduğundan dil bilgisi öğretiminin, ayrı bir ders olarak okutulmaktan çok Türkçe öğretimi dersinde belli bir bağlam içinde verilmesi daha uygundur (Demirel, 2003).

Dil bilgisi çalışmaları, okuma-anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmelidir. Dil bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Yıldız, 2003). Doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir (Özbay, 2006).

Ezbere dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi konularına ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir:

Ezbere dayalı dil bilgisi öğretimi öğrencilerin korkulu rüyalarından biridir. Dil bilgisi metinlere dayalı olarak metinler işlenirken öğretilmezse dil bilgisi öğretimi de amacına ulaşamaz. Bir sözcüğün kök ve eklerinin ayrı ayrı gösterilmesi, öğrenciyi Türkçenin sözcük üretme potansiyelini görmeye yöneltmiyor, kök-ek birleştirmeleriyle söz varlığına yeni sözcük katma becerisini kazandıramıyorsa, cümle yapıları dönüştürmelerle sınırsız sayıda cümle üretilebileceği bilincini veremiyorsa dil bilgisi derslerinden pek bir yarar sağlandığı söylenemez. Amaç dil bilgisini öğretmek değil, dili ve onu doğru kullanma becerisini geliştirmektir (Çotuksöken, 1990, 6).

Hudson (2006), ana dili öğretimindeki konulardan birinin, öğretimin betimsel veya emredici olması olduğunu; dil bilimcilerin betimsel öğretimi emredici öğretime tercih etmelerinin nedenlerinin sadece sosyal değil, aynı zamanda zihinsel ve pedagojik olduğunu belirtir.

Hudson'ın emredici olarak nitelediği öğretim tarzı, ezberci eğitim olmalıdır. Öğrenci, ana diline yeterince vakıf değilse ona kural ezberletmeye kalkmak anlamsız bir çabadır. Çünkü ana dili, doğal bir süreç içerisinde sezilerek ve kavranarak öğrenilmektedir. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi de dilsel bir bütünlük taşıyan “metin”den hareketle yapılmalıdır.

Dil bilgisi öğretilirken konu işlenişinde veya hazırlanan etkinliklerde bazı cümlelerin metinden alınmış olması, çalışmanın “metne dayalı dil bilgisi öğretimi” olarak adlandırılması için yeterli değildir. Metin bağlamından koparıldıktan ya da metin incelemesi sırasında üzerinde durulmadıktan sonra cümlenin konu metninden ya da başka bir metinden alınmış olması arasında fark yoktur.

1981 programına göre hazırlanan kitaplarda “Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışmaları”, “Anlama ve Anlatım Çalışmaları” ve “Tür ve Biçim Çalışmaları” bölümleri metin incelemesiyle ilgili olarak verilmekte, bunların dışında kalan “Sözlü ve Yazılı Anlatım” ve dil bilgisinin işlendiği “Dilimizi Öğrenelim” bölümleri metin incelemesi bittikten sonra işlenmektedir.

2005 programına göre hazırlanan kitaplarda ise okuma, dinleme becerileri metinden hareketle oluşturulan etkinliklerle verilirken konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri metinden bağımsız etkinliklerle verilmektedir. Konuşma ve yazma etkinlikleri anlatıma dayandığı için bunların işlenişinde yalnızca konunun metinle ilgili olması yeterli görülebilir. Ancak, dil bilgisi kazanımlarının, ezbere dayalı bir bilgi hâlinde kalmaması için anlam bütünlüğü taşıyan dil birimi olan metne dayalı olarak işlenmesi gerekir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi başarısında etkili midir?
2. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, bu yöntemle dil bilgisini öğrenen deney grubu ile klasik yöntemle öğrenen kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin tanıtıldığı bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi ile uygulama materyalinin hazırlanması hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli (deseni), “ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma”dır. Bu modelde katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001). Ön test son test kontrol gruplu model sembollerle şu şekilde gösterilebilir (Büyüköztürk, 2001):

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model

| Gruplar | Seçme Tipi | ÖN TEST | X | SON TEST |
|---------|------------|---------|---------------------------------------|----------|
| DG | R | O1 | Metne dayalı dil bilgisi etkinlikleri | O3 |
| KG | R | O2 | - | O4 |

Yukarıdaki tabloda DG, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara rastlantısal (random, yansız) atandığını; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2001).

Deney ve Kontrol Grupları

Bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarını Ankara’da bulunan ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya

dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Öncelikle dört okulda ön uygulama yapılarak dil bilgisi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki okuldan Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulundan 35 öğrenci deney grubu; Gölbaşı TEK İlköğretim Okulundan 34 öğrenci de kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubunda ön test, son test ve uygulamaya; kontrol grubunda da ön ve son teste katılan öğrencilere yer verilebildiği için deney grubundan 26; kontrol grubundan 25 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmanın verileri öğrencilerin ön ve son testlere verdikleri cevaplar ve uygulama sırasında kullanılan etkinlikler sonucunda elde edilmiştir. 1981 ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programlarında belirtilen dil bilgisi kazanımlarından seçilen altı konuyla ilgili toplam elli soru liselere giriş sınavlarına yönelik olarak Yeni Renk (2004), Sınav (2006) ve Anafen (2005) tarafından hazırlanan test kitaplarından seçilmiştir. Bu sorular gerekli madde analizleri için 118 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar ITEMAN programı ile değerlendirilmiştir. Test istatistikleri; aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik yönlerinden hesaplanmış ve gerekli madde düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Analizlere göre madde seçimi yapılırken ayırtıcılık gücü indeksinin 0.40'tan yukarı olmasına, güçlük indekslerinin ise % 40-60 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Bu uygulama ile 50 maddeden oluşan testin deneme formu kazanımları yoklayan 40 maddelik bir teste dönüştürülmüştür. İlgili testin madde analizi özet sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2: Testin Madde Analizleri

| N | \bar{X} | s | p | Güvenirlilik | Ayırt edicilik |
|-----|-----------|------|------|--------------|----------------|
| 118 | 24.24 | 7.44 | 0.48 | 0.82 | 0.41 |

Yukarıda madde analizleri verilen 40 soruluk dil bilgisi testi, ön test ve son test olmak üzere uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testleriyle son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dil Bilgisi Testine ilişkin başarı puanlarının deney öncesinden

deney sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA kullanılarak elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Uygulama Materyalinin Hazırlanması

Uygulama materyalleri 6, 7 veya 8. sınıflarda okutulan ders kitaplarından amaca uygun olarak seçilen metinler; bu metinlerden hareketle 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak hazırlanan dil bilgisi etkinlikleri ve öğretmen için yönergeler olmak üzere uzman görüşü alınmak suretiyle hazırlanmıştır. Uygulama materyalleri 12 ders saatinde uygulanacak şekilde hazırlanmıştır. Metinler, 2005 programında öngörülen tür, tema gibi özellikler dikkate alınarak seçilmiştir.

Seçilen dil bilgisi kazanımları, kazanımlar için kullanılan metinler ve bu metinlerin yazarları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3. Dil Bilgisi Kazanımları, Metinler, Metinlerin Yazar, Tür ve Temaları

| Kazanım | Metnin Adı | Metnin Yazarı | Metnin Türü | Metnin Teması |
|--|--------------------------------------|----------------------|----------------|--------------------|
| Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrama | Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek | Şevket Rado | Deneme | Zaman ve Mekân |
| Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt etme | İhtiyar Çilingir | M. Şevket Esendal | Hikâye | Kişisel Gelişim |
| Sıfatların işlevlerini kavrama; sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanma | Kırkikindiler | Hikmet Birand | Gezi Yazısı | Zaman ve Mekân |
| Zarfların işlevlerini kavrama; zarfları işlevlerine uygun olarak kullanma | Tiyatro ve Gençlik | Mehmet Kaplan | Deneme | Güzel Sanatlar |
| Ek fiilin işlevlerini kavrama ve ek fiili işlevlerine uygun şekilde kullanma | Tanıdığım Çocuklardan Rüstem | H. Edip Adıvar | Anı | Duygular |

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tasnif edilerek bu bölümde sunulmuştur. Toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi Dil Bilgisi Başarıları

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Bilgisi Becerileri Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|-----------------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Deney grubu ön test | 26 | 47,40 | 1,37 | 49 | -.124 | .902 |
| Kontrol grubu ön test | 25 | 47,90 | 1,47 | | | |

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde dil bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Uygulanan ön testte deney grubunun dil bilgisi becerileri puan ortalamasının $\bar{x}=47,40$; kontrol grubunun puan ortalamasının ise $\bar{x}=47,90$ olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde dil bilgisi becerileri bakımından deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki grubun dil bilgisi becerisi puan ortalamaları t-testi ile sıranmış ve gruplar arasında dil bilgisi becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$t_{(49)} = .902, p>.05$]. Bu da her iki grubun uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Dil Bilgisi Konuları Bakımından Deney Grubu İle Kontrol Grubunun Ön Testte Aldıkları Puan Ortalamaları

Tablo 5. Dil Bilgisi Konularına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

| Dil Bilgisi Konuları | Grup | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|------------------------------|------|----|-----------|------|----|--------|------|
| 1. Sıfatlar | D | 26 | 61,06 | 2,83 | 49 | ,288 | .774 |
| | K | 25 | 59,00 | 2,21 | | | |
| 2. Zarflar | D | 26 | 46,63 | 1,85 | 49 | ,024 | .981 |
| | K | 25 | 46,50 | 2,08 | | | |
| 3. Cümlenin ögeleri | D | 26 | 44,87 | 1,43 | 49 | -,220 | .827 |
| | K | 25 | 46,00 | 2,16 | | | |
| 4. Ek fiil | D | 26 | 25,96 | 2,05 | 49 | -1,973 | .054 |
| | K | 25 | 38,00 | 2,29 | | | |
| 5. Yapı bakımından kelimeler | D | 26 | 49,04 | 1,93 | 49 | ,604 | .549 |
| | K | 25 | 46,00 | 1,64 | | | |

Tablo 5'te Dil Bilgisi Testindeki dil bilgisi konularına ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ait ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları yer

almaktadır. Tabloda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön testte dil bilgisi testinden aldıkları ortalama puanları verilmiştir. Uygulama öncesinde, testi oluşturan dil bilgisi konularında deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla grupların testteki her dil bilgisi konusuna ilişkin kazanımlarının puan ortalamaları t testi ile sınanmış ve “ek fiil” konusu hariç diğer konularda gruplar arasında anlamlı bir farkın ($p>.05$) olmadığı belirlenmiştir. Ek fiil konusunda anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmuştur. Gruplar arasındaki karşılaştırma Dil Bilgisi Testinin bütünü üzerinden yapıldığı için bu fark dikkate alınmamıştır.

Deney Grubunun Dil Bilgisi Becerilerine İlişkin Ön Test-Son Test Puanları

Tablo 6. Deney Grubunun Ön Test Son Test Dil Bilgisi Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|----------------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Deney grubu ön test | 26 | 47,40 | 1,37 | 25 | -9.074 | .000 |
| Deney grubu son test | 26 | 58,94 | 1,50 | | | |

Tablo 6’da deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin dil bilgisi becerisi ön test-son test puan ortalamalarının ilişkili ölçümler t-testi sonuçları yer almaktadır. Uygulama öncesinde deney grubunun ön testteki dil bilgisi becerisi puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=47,40$), uygulama sonrası son testteki puanların aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=58,94$) göre daha düşüktür. Deney grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için puanların aritmetik ortalamaları ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında son testte alınan puanların aritmetik ortalamalarının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(25)} = -9.074, p<.05$] belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik metne dayalı olarak yapılan öğretimin başarılı olduğunu, diğer dil becerilerinde olduğu gibi dil bilgisi becerisinin de metne dayalı bir eğitim verilmek suretiyle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Becerisine İlişkin Ön Test-Son Test Puanları

Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Dil Bilgisi Becerisi Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|------------------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Kontrol grubu ön test | 25 | 47,90 | 1,47 | 24 | -3.702 | .001 |
| Kontrol grubu son test | 25 | 54,40 | 1,60 | | | |

Tablo 7’de kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin dil bilgisi becerileri ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamalarının ilişkili ölçümler t-testi sonuçları yer almaktadır. Kontrol grubunun ön testteki dil bilgisi becerileri puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=47,90$), uygulama sonrası son testteki puanların aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=54,40$) göre daha düşüktür. Kontrol grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla puanların aritmetik ortalamaları ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmış, kontrol grubunun son testte aldığı puanların aritmetik ortalamasının lehine anlamlı bir farkın olduğu [$t(24) = -3.702, p<.05$] belirlenmiştir. Bu durum, dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik geleneksel metotlarla verilen eğitimin de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını başlangıçtaki durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturacak şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi metne dayalı öğretim yapılmayan kontrol grubunda da dil bilgisi becerisi açısından bir ilerleme vardır. Bu durum, çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Birincisi, kontrol grubundaki öğrencilerin de metne dayalı olmasa da bir dil bilgisi eğitimi almasıdır. Özellikle liselere hazırlık sınavları için öğrencilerin özel kurslar ve derslerle ek yardım almalarının, bu başarının sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir. İkinci olarak öğrencilerin hazırlandığı sınavla bu araştırmada öğrencilerin dil bilgisi başarılarını ölçmeyi amaçlayan Dil Bilgisi Testinin aynı nitelikte olması, iki grupta da belli oranda bir başarının gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Deney Grubu İle Kontrol Grubunun Son Testteki Dil Bilgisi Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları

Tablo 8. Öğrencilerin Dil Bilgisi Testinden Aldıkları Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

| GRUPLAR | ÖN TEST | | | SON TEST | | |
|------------------------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
| | N | \bar{X} | S | N | \bar{X} | S |
| Deney grubu son test | 26 | 47,40 | 1,37 | 26 | 58,94 | 1,50 |
| Kontrol grubu son test | 25 | 47,90 | 1,47 | 25 | 54,40 | 1,60 |

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında dil bilgisi becerilerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Dil bilgisi eğitimi geliştirmeye yönelik verilen eğitim sonrasında uygulanan son testte deney grubunun dil bilgisi becerisi puan ortalaması $\bar{x}=58,94$; kontrol grubununki ise $\bar{x}=54,40$ ’tır. Geleneksel yöntemle eğitim-öğretim çalışmalarına devam edilen kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki puan ortalamaları $\bar{x}=47,90$ iken son testte ise $\bar{x}=54,40$ ’tır. Her iki grubun da ön testteki ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin Dil Bilgisi Testinden ön testte oldukça düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Son testteki puan ortalamaları incelendiğinde hem metne dayalı dil bilgisi eğitimi verilen deney hem de geleneksel eğitim-öğretim çalışmalarına devam edilen kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinde bir artış olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun puan ortalamasında gözlenen artış, araştırmanın hipotezine uygun olarak ortaya çıkmış bir artış olarak değerlendirilebilir.

Uygulama sonrasında dil bilgisi becerisi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Dil Bilgisi Testi Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|--------------------------|-------------|----------|-------------|--------------|-------------|
| Gruplar Arası | 2,049 | 50 | | | |
| Grup (D/K) | ,010 | 1 | ,010 | ,251 | ,619 |
| Hata | 2,039 | 49 | ,042 | | |
| Gruplar İçi | ,368 | 51 | | | |
| Ölçüm (Ön Test-Son Test) | ,207 | 1 | ,207 | 70,048 | ,000 |
| Grup* Ölçüm | ,016 | 1 | ,016 | 5,465 | ,024 |
| Hata | ,145 | 49 | ,003 | | |
| Toplam | 2,417 | 101 | | | |

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dil Bilgisi Testine ilişkin başarı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(1-49)} = 5,465$; $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarıları deney grubuna verilen eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir ve bu farkın istatistikî olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki başarı ortalamalarında ön testteki başarı ortalamalarına göre bir yükselme görülmektedir. Kontrol grubunda da bir başarının görülmesi doğaldır. Çünkü bu öğrencilere de bir dil bilgisi eğitimi verilmektedir. Ayrıca bu öğrenciler, liselere giriş sınavlarına hazırlanmak amacıyla dil bilgisine özel olarak da çalışmaktadırlar. Ancak deney grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artış, verilen eğitimin bir sonucu olarak kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarılarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarılarında gözlenen bu farklılığın dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik olarak verilen eğitimden kaynaklandığı söylenebilir. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi, yalnızca temel dil becerilerini geliştirme konusunda değil, aynı zamanda çoktan seçmeli sınavlarda da başarıyı artırmaktadır.

Tabloların bütününe bakıldığında –Dil Bilgisi Testindeki ölçümlere göre- metne dayalı dil bilgisi öğretimi ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında metne dayalı öğretim lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın konusu olan metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarına etkisiyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deney grubunun dil bilgisi becerisine ilişkin ön test ile son test puan ortalamaları arasında son testte alınan puan ortalamalarının lehine anlamlı bir farkın olması, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerisini geliştirmeye yönelik verilen eğitimin etkili olduğunu, diğer dil becerilerinde olduğu gibi dil bilgisi becerisinin metne dayalı eğitim verilmek suretiyle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Kontrol grubunun ön testteki dil bilgisi becerileri puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=47,90$) uygulama sonrası son testteki puan ortalamasına ($\bar{x}=54,40$)

göre daha düşük çıkması, okullarda verilen klasik eğitimin de dil bilgisinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarıları deney grubuna verilen eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir ve bu farkın istatistikî olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki başarı ortalamalarında ön testteki başarı ortalamalarına göre bir yükselme görülmektedir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artış, verilen eğitimin bir sonucu olarak kontrol grubundaki öğrencilerin Dil Bilgisi Testindeki başarılarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Metne dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretiminin klasik dil bilgisi öğretiminden daha etkili çıkması, Türkçe öğretim programının da bu duruma uygun hâle getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Başarılı bir dil bilgisi öğretimi için Türkçe öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılması yararlı olabilir.

2005 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi kazanımlarının sırasıyla işlenmesi gerektiği belirtilmekte ancak metinlerin bu kazanımlara uygun olarak sıralanmasından söz edilmemektedir. Tematik eğitim yapıldığı için ders kitaplarına alınan metinlerin temaya uygun ve programda belirlenen türde olması, ayrıca metinlere sınırlı bir oranda müdahale etme fırsatı verilmesi, metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun biçimde sıralanmasını güçleştirmektedir. Tematik eğitimin, dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasını engellemesine izin verilmemelidir. Ders kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun olabilmesi için gerekli araştırmalar yapılarak gerekirse tematik eğitimden vazgeçilmeli, en azından ders kitabı hazırlayanlara metinler üzerinde daha fazla düzenleme yapma fırsatı tanınmalıdır.

Dil bilgisinin ölçülmesinde ezber bilgileri ölçen araçlar yerine uygulamaya dayanan materyaller kullanılmalıdır. Uygulama sırasında verilen çalışma kâğıtları ve öğrencilerin yazılı kompozisyonları, ölçme amacıyla kullanılmalıdır. Ölçme için yazılı anlatım çalışması yaptırılacaksa yazma da ölçülmek istenen konuyla ilgili olmalıdır. Örneğin, öğrencilerin sıfat konusuyla ilgili başarısı ölçülmek isteniyorsa tasvir yapımları ya da tasvir yapmayı gerektiren bir konuda yazmaları sağlanmalıdır.

Dil bilgisi becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenciler tarafından yazılan ya da ders kitabında bulunan metinlerden, bu metinler üzerinde zenginleştirme ve düzenleme çalışmaları yapılarak yararlanılmalıdır. Örneğin, öğrencilerin görüşleri alınarak metindeki uygun yerlere sıfatlar, zarflar getirilebilir; cümlelere yeni ögeler eklenebilir.

KAYNAKLAR

- ARIK, T. (1996). *Geleneksel Dilbilgisi, Dağılımsal Dilbilim ve Dil Öğretimi. Dil Dergisi*. S.40, ss.45-48.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneysel Desenler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÇOTUKSÖKEN, Y. (1990). *Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi: Sorunlar-Çözümleri. Varlık*. S.997, ss.4-6.
- DEMİR, M. (1988). *Türkçe Öğretiminde Yöntemler. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* (ss. 79-82). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DİLAÇAR, A. (1961). *Grammer Öğretiminde Metot. Türk Dili*. S.116, ss. 516-518.
- DİLAÇAR, A. (1968). **Dil, Diller ve Dilcilik**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DOĞAN, G. ve KOCAMAN, A. (1999). Sözcüde Kişisel Tutum ve Belirteçler. **Dilbilim Araştırmaları**. ss. 65-78.
- EMRE, A. C. (1941). **Grammerimiz İçin**. İstanbul: Hilmi Kitabevi.
- ERK, Y. M. (2003). **Metin Bilimi ve Dil Bilimi Çalışmalarının Dil Bilgisine Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- HASSAN, B. A. (2001). **New Trends in Teaching Grammar in the Secondary School: A Review Article**. ERIC ED454727.
- HUDSON, R. (2001). *Grammar teaching and writing skills: the research evidence. Syntax in the Schools*. No. 17, pp. 1-6.
- HUDSON, R. (2006). *Language Education: Grammar. Encyclopedia of Language and Linguistics* (ss. 477-480). Elsevier.

- İŞCAN, A. ve KOLUKISA, H. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. C.5, S.1, ss. 299-308.
- KARADÜZ, A. (2007). *Dil Bilgisi Öğretimi*. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Editör: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) (ss. 281-308). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KİPER, K. Z. (1962). "Gramer Öğretiminde Metot" *Dolayısıyla*. **Türk Dili**. C.XI, S.126, ss. 368-369.
- MEB (1991). **On İkinci Millî Eğitim Şûrası (Temmuz 1988)**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZKAN İ. B. (2003). **İletişimci Gramer Öğretimine Alternatif Bir Yaklaşım: İletişimci Dil İşleri Odaklı Gramer Öğretimi**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- QUANDT, I. J. (1983). **Language Arts for Child**. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- SCHULZE, M. (1998). *Checking Grammar-Teaching Grammar*. **Computer Assisted Language Learning**. Vol. 11, No. 2, pp. 215-227.
- ÜSTTEN (USLU), A. (2004). *Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Yaklaşımlar Ve Tartışmalar*. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**. S. 56, ss. 17-19.
- ÜSTÜNOVA, K. (1998). *Cümle Çözümlemelerinde Yüzey Yapı-Derin Yapı İlişkileri*. **Türk Dili**. S. 563, ss. 398-406.
- YILDIZ, C. (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.