



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 10/4 2021 s. 1457-1476, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VARK ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK UYGULAMALARIN BAŞARI, TUTUM VE KALICI ÖĞRENMEYE ETKİSİ*

Ali Ferhat ÖMEROĞLU**

Bilginer ONAN***

Geliş Tarihi: Eylül, 2021

Kabul Tarihi: Aralık, 2021

Öz

Bu çalışmanın amacı; VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, dil bilgisine karşı tutumlarına ve kalıcı öğrenme düzeylerine etkisini belirlemektir. Çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu Hatay il merkezinde bulunan bir devlet okulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören 57 öğrenciden oluşmaktadır. Şubeler; deney grubu (27) ve kontrol grubu (30) olmak üzere yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Dil bilgisi konuları; deney grubunda VARK Öğrenme Modeline dayalı uygulamalarla işlenirken kontrol grubunda Türkçe ders kitaplarında yer alan uygulamalarla işlenmiştir. Toplam 11 hafta süren uygulamada veriler, Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT) ve Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (TDTÖ) kullanılarak toplanmıştır. SPSS programıyla yapılan verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve ANOVA gibi teknikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda VARK Öğrenme Modeline dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dil bilgisi öğretimi, VARK Öğrenme Modeli, Türkçe ders kitapları.

EFFECT OF APPLICATION OF THE VARK LEARNING MODEL ON ACHIEVEMENT, ATTITUDES AND RETENTION IN GRAMMAR TEACHING

Abstract

This study seeks to determine the effect of a grammar teaching based on the VARK Learning Model on the academic achievement, attitude towards grammar and retention levels of 6th grade secondary school students. It draws on the matching pre-test and post-test control group design, which is a quasi-experimental design. The study group includes 57 6th grade students enrolled in two different classes in a state school located in the city center of Hatay,

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, ferhat.omeroglu@hotmail.com

*** Prof. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, bilgineronan@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Araştırma verileri 2019 yılında toplanmıştır.

Turkey. The classes are grouped as the experimental group (27 students) and the control group (30 students) through unbiased assignment method. To teach the grammar subjects, the activities based on the VARK Learning Model are used in the experimental group and the tasks in the Turkish language textbooks are used in the control group. The data from this 11-week process are collected through the Turkish Grammar Achievement Test (TGAT) and Attitude Scale towards Turkish Grammar (ASTG). Using the SPSS software, the data are then analyzed through methods including frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test, and ANOVA. This study concludes that there is a significant difference for the experimental group who participated in the activities based on the VARK Learning Model.

Keywords: Grammar teaching, VARK Learning Model, Turkish language textbooks.

Giriş

Öğretim ortamlarında öğrenci merkezli eğitim anlayışına yönelik uygulamalar, bireylere öğrenme sürecinde çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Neyi öğrenmesi gerektiğini bilmekle birlikte daha çok nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu bireylerin günlük hayatında veya çalışma hayatında bilgiyi kullanabilmesi için ana dilinde yetkinliğe ulaşması gerekir. Ana dili, öğrencinin seçtiği bilim dalında inceleyip öğrenmesine, toplum içinde yaşayıp çalışmasına yardım edecek bir araçtır (Marshall, 1974, s. 8). İnsanlar; yaşamı boyunca öğreneceği bilgi ve becerileri doğru ve yerinde kullanabilmek için düzenli bir dil eğitimine ihtiyaç duyarlar. Dilin mekanizmasını oluşturan dil bilgisi ise içinde barındırdığı kurallar ölçüsünde bu becerilerin doğru bir şekilde kullanılmasını sağlayan bilgilerin toplandığı bütünlük bir öğrenme alanı olarak görülebilir. Özbay (2011, s. 142-141), dil bilgisi öğretiminde çağdaş bir düzeye ulaşılabilmesi için her şeyden önce Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisini öğretme nedenlerini bilmesi ve öğrenciye nasıl yarar sağlayacağını açıklaması gerektiğini ifade eder. Geçmişte geleneksel yaklaşıma dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, yerini günümüz öğretim programlarında daha yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Bu yaklaşımların geliştirilmesinde ve kullanılmasındaki ölçütlerden biri ise öğrenme farklılıklarıdır.

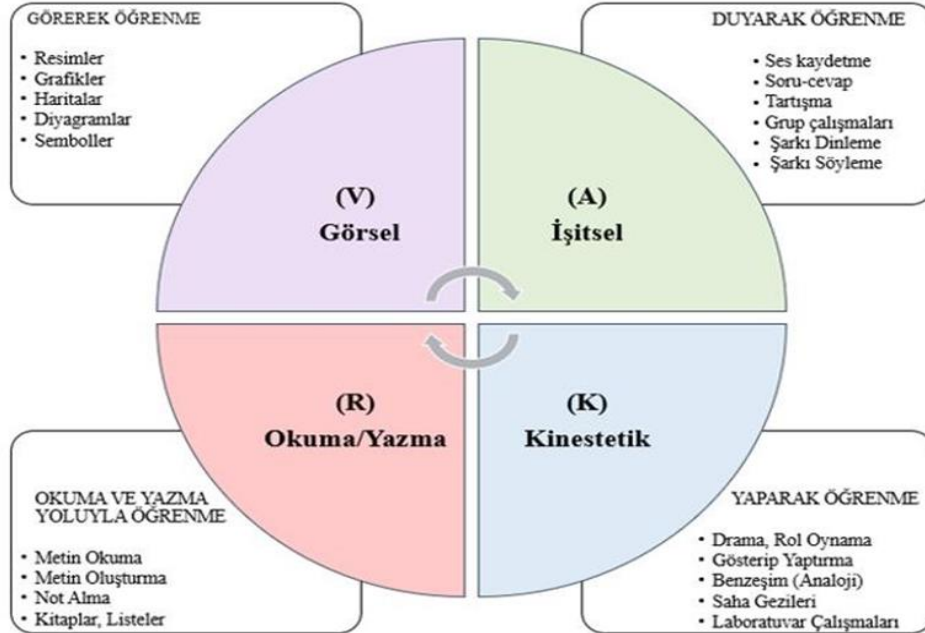
Bireyler, bilgiyi edinme süreçleri açısından tercihlerinde farklılıklara sahiptirler (Jonassen & Grabowski, 2011, s. 3). Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken bu farklılıklar, kalıtım ve sosyal çevrenin etkisiyle şekillenmektedir. Reiff (1992, s. 5), çocukların bireysel farklılıklarını daha iyi anlamak için öğretmenlerin öğrenme stillerini dikkate almaları gerektiğini belirtir. Öğrenme stilleri, bilgiyi algılama tercihinine göre bütünsel ve analitik; bilgiyi işleme tercihinine göre derin ve yüzeysel; bilgiyi alma tercihinine göre görsel, işitsel, kinestetik ve bunun gibi farklı gruplara ayrılabilir (Erden ve Altun, 2006, s. 29-59). Bu gruplar içerisinde bilgiyi alma tercihleri açısından görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik (Fleming ve Mills, 1992; Fleming, 1995; Fleming, 2012) olmak üzere dört başlıkta gruplandırılan ve öğrenme stiline önemli bileşenlerini içeren VARK Modeli'yle karşılaşılmaktadır. VARK Öğrenme Modeli; “visual (görsel), aural (işitsel), read-write (okuma-yazma) ve kinesthetic (kinestetik) sözcüklerinin baş harflerinin bir kısaltmasıdır. Bu model, 1987 yılında Yeni Zelandalı eğitimci Neil Fleming tarafından geliştirilmiştir” (Fleming, 2012, s. IV). Öğrenme stilleri içerisinde önceden beri var olan bu algısal tercihlerin odak noktası olmasında özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisi ile birlikte öğretim uygulamalarının içeriği göz önüne alınmıştır. Fleming ve Mills; öğrencileri sorgulayarak birçok öğrencinin öğrenmede yaşadığı güçlükleri, ders materyalinin sunulduğu forma bağlılıklarını tespit etmiştir (Fleming & Mills 1992, s. 137-138). Modelde

görsel (V), işitsel (A), okuma-yazma (R) ve kinestetik (K) olmak üzere dört öğrenme tercihinin yer verilmekte ve bu tercihlerin birleşimine dayalı olarak geliştirilen çok yönlü tercihler de etkinlik geliştirmede kullanılabilir. Fleming (1995, s. 1), öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin zorluk çektiğini gözlemlemiş, öğrenmenin tek bir yolunun olmadığını belirterek modelin öğrenme süreçlerinde kullanılması gereken yöntem ve tekniklere odaklandığını dile getirmiştir. Bu yönüyle VARK Öğrenme Modeli, öğrenme sürecinde bireyin bilgiyi alma ve kullanma tercihlerine dikkati çekmekte olup modelin öğrenme stilinden farklı olduğunu belirten Fleming, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

VARK, hiçbir zaman öğrenme stili olduğunu iddia etmemiştir. Algısal tercihler; bir öğrenme stilini oluşturan karmaşık özellikler kümesinin kuşkusuz güçlü ve pragmatik bir bileşenidir. Kişilik stilleri daha büyük bir kategoridir. Pragmatik kelimesi yukarıdaki cümlede yer almaktadır. Çünkü sıcaklık, ışık, besin alımı, oturma düzeni ve akran ilişkisinden farklı olarak, öğrenciler ve öğretmenler algısal tercihlerini bildiklerinde öğrenme hakkında bir şeyler yapabilirler. Diğer değişkenlerin çoğu, öğrencileri yarımsız bırakmaktadır (...) (Fleming, 2012, s. 32).

VARK Öğrenme Modeli'ne göre diğer değişkenlerin öğretmen tarafından kontrol altına alınması oldukça zorken algısal öğrenme tercihlerine uygun planlamaların öğretmen tarafından yapılması daha kolaydır. Bu modelin sadece algısal tercihlere odaklanmasının sebebi, öğrencilerin bu tercihlerinin daha kolay gözlemlenebilir ve kontrol edilebilir özelliklere sahip olmasıdır. Aynı zamanda modelin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilmesi de mümkündür. VARK Modeli, dil bilgisi konularının öğretilmesine elverişli yöntem ve tekniklerle kurgulanmıştır. Bu yönüyle konuların uygulama sürecine çekilerek VARK öğrenme tercihlerine ait yöntem ve teknikler şu şekilde görselleştirilebilir:

Şekil 1: VARK Öğrenme Tercihlerine Ait Yöntem ve Teknikler



Fleming (2012)'in öğrenme tercihlerinden hareketle tasarlanmıştır.

Görsel tercih, VARK Öğrenme Modelinin ilk bileşenidir. Bu tercihi kullananlar, çevrelerinde var olan görsel uyaranlar yoluyla bilgileri edinirler. Renklere ve şekillere karşı duyarlıdırlar. Fleming'e göre (2012, s. 53), görsel tercihe sahip olan bireyler, güçlü bir mekânsal duyuya sahip olup genellikle çevrelerinin, özellikle de odaların, evlerin veya açık alanların düzeninin farkındadırlar. Haritalar, grafikler, semboller, diyagramlar, akış şemaları, renkli araç gereçler vb. tekniklerle daha iyi öğrenirler (Fleming, 2012, s. 51-52; Marcy, 2001, s. 118). Fikirler arasındaki uzamsal ilişkileri kullanarak bilgiyi organize etmekten, düşüncelerini düzenlemek için listeleri kullanmaktan, ders sırasında ve çalışırken verilen bilgilerin altını çizmekten faydalanırlar (Nilson, 2010, s. 233; Drago & Wagner, 2004, s. 3; Arthurs, 2007, s. 5). Görsel tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde resim, şekil, kavram haritaları, kavram karikatürleri ve bunun gibi görsel araçlardan yararlanmak mümkündür. Yaman ve Karaarslan (2010, s. 267), soyut birtakım kural ve kavramların aktarılmasına dayanan dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak için çeşitli öğretim tekniklerinden ve görsel birtakım materyallerden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Kavramların somutlaştırılmasında önemli bir yere sahip olan görseller, bu süreçte dile ait kuralların bir bütün olarak görülmesini sağlar.

İşitsel tercih, VARK Öğrenme Modelinin ikinci bileşenidir. Bu tercihi kullananlar, çevrelerinde var olan işitsel uyaranlar yoluyla bilgileri edinirler. Sese karşı duyarlıdırlar. Başkalarına yeni fikirleri açıklama, konuları öğrencilerle ve öğretmenle tartışma, konuları tekrar dinleyebilmek için ses kaydı oluşturma, mümkün olduğu kadar çok derse katılma gibi bilgiyi alma yollarını tercih ederler (Hawk & Shah, 2007, s. 7; Othman & Amiruddin, 2010, s. 656; Fleming, 2012, s. 60). Konuşmalardan ve sözlü açıklamalardan zevk almalarına rağmen bazen yazılı çalışmalarda zorluk çekebilirler (Oxford, 2003: 4). Çünkü onlar, bir dizi insanla ilgili durumlar ve fikirler hakkında konuşma ve dinleme becerilerini, okuma ve yazma becerilerine tercih ederler (Robertson, Smellie, Wilson & Cox, 2011, s. 37; Klement, 2014, s. 387). Geleneksel öğretimde öğretmenlerin en çok başvurdukları öğretim yöntemlerinden biri düz anlatım olduğu için işitsel tercihe sahip öğrenciler, bu tarz öğretime sahip sınıflarda diğer öğrencilere göre avantajlı konumdadırlar. Öğretmenlerin derslerindeki sözlü sunumları, onların öğrenmesini son derece kolaylaştırır. İşitsel tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde ses kaydetme, tartışma, grup çalışmaları, soru-cevap, diyalog, şarkı dinleme/söyleme gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Bu tarz yöntem ve teknikler, dil bilgisi öğretiminde konunun anlaşılabilirliğini kontrol etmeyi ve konunun özelliklerine yönelik görüş bildirmeyi sağlar.

Okuma-yazma tercihi, VARK Öğrenme Modeli'nin üçüncü bileşenidir. Bu öğrenme tercihi ile öğrenenler; bilgileri okuyarak ve yazarak edinmeye çalışırlar. Kelimelere karşı duyarlıdırlar. Okuma-yazma tercihlerine sahip bireyler, metinle öğrenmeyi tercih ederler (Lujan & DiCarlo, 2006, s. 13; Dobson, 2009, s. 308). Metinler, sadece okuma-yazma tercihinin sahip bireyler için değil aynı zamanda diğer öğrenme tercihlerine sahip bireylerin de ders ortamında en sık kullandıkları materyallerdendir. Dilde hassasiyete önem veren bu öğrenciler; listeler, alıntılar, notlar ve ders kitapları kullanmaya isteklidirler (Murphy, Gray, Straja & Bogert, 2004, s. 860; Fleming, 2012, s. 64). Bu tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde sözlük kullanma, not alma, metin okuma ve metin oluşturma çalışmalarından yararlanılabilir. Baskın (2018, s. 39), sözlüklerde dil bilgisine ait yapıların kullanım şekillerine yer verildiğini, sadece kitaplarda ve sınıfta anlatılan dil bilgisiyle yetinilmemesi gerektiğini belirterek sözlüklerin dil bilgisi öğretiminde önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Not alma tekniği açısından incelendiğinde öğrencilerin dinlerken veya okurken önemli gördükleri yerleri kendi cümleleriyle özetlemesi istenerek dil bilgisine uygun yazma becerisi kazandırılmaya çalışılır. Metin

düzeyindeki uygulamalarda ise öğrencilerin metinde yer alan dil bilgisi kurallarını fark edebilmesi istenir. Temizkan (2014, s. 135), dil bilgisi kurallarının en fazla dilin kullanım alanı olan yazılı ve sözlü metinlerde kendisini gösterdiğini, sezdirmeyi esas alan metne dayalı dil bilgisi çalışmalarında dil becerilerinin gelişiminin amaçlandığını belirtir. Bu yönüyle okuma-yazma tercihi; metin merkezli dil çalışmalarına elverişli yöntem ve teknikleri içermektedir.

Kinestetik tercih, VARK Öğrenme Modelinin dördüncü bileşenidir. Bu tercihi kullananlar; öğretim ortamında herhangi bir bilgiye ulaşmak için bedensel olarak yapabileceği aktif öğrenme uygulamalarıyla öğrenmeyi tercih ederler. Hareketlere duyarlıdırlar. El-göz koordinasyonları gelişmiştir. Çevredeki varlıkları dokunarak keşfetmeye çalışırlar. “Dokunma, duyma, koku alma, tat alma ve görme gibi tüm duyularını kullanarak öğrenmeyi severler” (Fleming, 1995, s. 2). Duyu organlarını aktif bir şekilde kullanacakları etkinliklere katılmaya isteklidirler. Videolar, okul gezileri, gösteriler ve laboratuvar çalışmaları gibi bilgiyi alma yollarını kullanırlar (Fleming, 2012, s. 68-69). Bu tercihe sahip öğrencilere uygulanacak dil bilgisi öğretiminde drama, rol oynama, gösterip yaptırma, benzeşim (analoji) vb. uygulamaya dayalı tekniklerden yararlanılabilir. Hareket etmeyi ve fiziksel aktiviteleri tercih eden öğrenciler için geliştirilecek dil bilgisi etkinlikleri, soyut konuların somutlaştırılarak öğretilmesini sağlar. Öğretmenlerin kinestetik tercihe yönelik hazırladığı bu etkinliklerde öğrencilere sorumluluk vermesi, sınıf yönetimini sağlamalarına yardımcı olur. Bir ders boyunca sırada oturmayı sevmeyen öğrencilerin işlenen dil bilgisi konularına ilgilerinin çekilmesi ve motive olmaları için kinestetik tercihe uygun etkinlikler hazırlanabilir.

Yukarıda verilen bu öğrenme tercihleri, dil bilgisi konularının öğretilmesine elverişlidir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme tercihlerini geliştirdikleri düşünüldüğünde sınıf ortamına aktarılacak materyaller; görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik olmak üzere bütün tercihleri kapsamalıdır. Bu yaş düzeyindeki öğrenciler için VARK Öğrenme Modeline uygun dil bilgisi etkinliklerinin yararlı olacağı düşünülmekte olup modelin dil bilgisi öğretimine entegre edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme tercihlerine yönelik uygulamalar; dil bilgisinin kelime, cümle ve metin düzeyinde hazırlanmasını sağlar. Öğrenciler, bazen bir metinle ya da metin dışı örneklerle kuralları kavrar. Bu nedenle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hareketle işlevsel bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de dil bilgisi öğretimi alanında kurama dayalı çalışmaların sayısı çok olmamakla birlikte, dil eğitimine farklı bakış açıları kazandıran çalışmalara rastlamak mümkündür (Yağcı, 2002; Menteş Bolat, 2004; Yaman, 2006; Akbaba, 2007; Tan, 2008; Süğümlü, 2009; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Polatcan, 2013; Bayram, 2015; Yakışan, 2017; Dolunay ve Savaş, 2018). Bu çalışmada ise VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan literatür taramaları sonucunda alanda geliştirilmiş görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerine dayalı dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarının bulunmamasından dolayı böyle bir çalışmanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Öğrenme tercihlerine dayalı eğitimin temel amacı; eğitim-öğretim ortamının öğrencilere göre düzenlenmesini sağlamak ve mevcut koşullar içerisinde öğrencilere öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerini öğretmektir. Dil bilgisi öğretiminde öğrenme tercihlerinin kullanılması, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirerek konuları daha kolay bir şekilde öğrenmelerini ön görmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı; ortaokul 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde VARK Öğrenme Modeline dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, dil bilgisine karşı tutum ve kalıcı öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmada yarı deneysel desenlerden “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır ve yansız atamanın yapılamayacağı durumda bu desen, ciddi bir alternatiftir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 208). Ön test başarı ortalamaları birbirine yakın olan ve eşleştirilen bu grupların hangisinin deney veya kontrol grubu olacağına ise yansız atama kullanılır. Buradaki amaç; deney öncesi veya sonrasında kullanılan modelin etkisini sınamaktır. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretimi ve Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimi “bağımsız değişken”; öğrencilerin dil bilgisi başarıları ve dil bilgisine yönelik tutumları ise “bağımlı değişken” durumundadır. Çalışmada puan ortalamaları açısından eşleştirilen deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında puan ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Hatay il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunun iki farklı 6. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda 6/C sınıfı deney grubu, 6/A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiş olup 27 öğrenci deney grubunda, 30 öğrenci ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 57 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Uygulama okulunda 6. sınıftaki tüm şubelere farklı Türkçe öğretmenleri girdiği için deney ve kontrol grubuna uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programına göre belirlenen konular, deney grubunda VARK öğrenme etkinlikleriyle işlenirken kontrol grubunda ise Ekoyay Yayıncılık, Eksen Yayıncılık ve MEB Yayınları olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle işlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası süreç dikkate alındığında 11 haftalık bir çalışma planı oluşturulmuştur. Ancak uygulama süreci; hâl eki, iyelik eki ve sıfat konuları ikişer hafta, isim konusu bir hafta olmak üzere toplam 7 hafta boyunca devam etmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilere geri bildirim verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT)

Başarı testinin geliştirilmesi için belirlenen çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Hatay ili Merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunun 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. 6. sınıf dil bilgisi konularını içeren kazanımlar, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programından hareketle incelenmiş ve belirlenmiştir. Bu kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018, s. 41):

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

6. sınıf düzeyinde yer alan bu konuların seçiminde öğretim programındaki kazanım sırası, dersin işleniş süresi ve söz dizimi oluşturmadaki hedefi dikkate alınmıştır. Seçilen dil bilgisi konularıyla (*hâl ekleri, iyelik ekleri, isimler, sıfatlar*) ilgili başarıyı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, Türkçe Eğitimi alanında çalışan 4 öğretim üyesi ile 2 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek toplam 239 öğrenciye uygulanmıştır. Testte yer alan 31 soru üzerinde madde gücü ve madde ayırt ediciliği olarak bilinen analizlere yer verilmiş olup bu analizlerde %27'lik alt-üst grup yöntemi kullanılmıştır. Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testi (TDBT)'nin ortalama madde güçlük indeksi (P_j) 0,54; ortalama madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ise 0,53 olarak bulunmuştur. Başarı testi için seçilen 20 soruda ise TDBT'nin madde güçlük indeksi (P_j) 0,67-0,32 arasında; madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0,71-0,34 arasında hesaplanmıştır. Aynı zamanda TDBT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu analizler; deneysel uygulamadan bir dönem önce, konuları bilen farklı bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği (TDTÖ)

Tutum ölçeğinin geliştirilmesi için belirlenen çalışma grubu; 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Hatay ili Merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Dil bilgisine yönelik tutumu ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğine ait maddeler; Türkçe eğitimi alanında çalışma yapan dört öğretim üyesinin, ölçme ve değerlendirme alanı ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda gözden geçirilmiştir. 41 maddelik ölçek formu, uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013, s. 657), faktör analizini yapabilmek için 300 ve üzerindeki sayıların iyi bir örneklem büyüklüğü olduğunu belirtmekte olup ölçeğin taslak formu 574 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilere ait veriler, SPSS paket programına girilerek açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Varimax yöntemiyle 41 maddelik formdan 18 madde atılarak 23 maddeden oluşan ve toplam varyansın %58,96'sını açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler; “Sevgi ve İlgi”, “Gereklilik” ve “Kaygı” olarak adlandırılmış olup ilgili faktörlerin farklı bir gruba uygulandığında geçerli olup olmadığını sınamak amacıyla 23 maddeden oluşan form 342 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilere ait veriler, LISREL programına aktarılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=2,21$; RMSEA= .06; CFI= .98; NNFI= .98; NFI= .97; GFI= .89; SRMR= .05) iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda TDTÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.933 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak 23 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

VARK Öğrenme Materyalinin Hazırlanması

Araştırmacı tarafından literatürdeki bilgiler takip edilerek hazırlanan etkinliklerle ilgili Türkçe eğitiminde 4 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler sonrasında etkinliklere son şekli verilmiştir. Öğrencilerin bir ders saatinde tüm öğrenme tercihlerine katılabilmeleri amaçlandığı için bir öğrenme tercihi için uygulamanın yapılma süresi ortalama 10-15 dakika olacak şekilde belirlenmiştir. Her öğrenci için çalışma kâğıdı hazırlanarak etkinlikler uygulanmış ve yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerden dönüt alınmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kontrolü sağlanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri şöyledir:

Tablo 1: TDBT ve TDTÖ'ye Ait Çarpıklık, Basıklık ve Standart Hata Değerleri

	Çarpıklık / Standart Hata		Basıklık / Standart Hata	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Başarı Testi				
Ön Test	-,265 / ,448	,436 / ,427	,209 / ,872	-,448 / ,833
Son Test	-,897 / ,448	,153 / ,427	,100 / ,872	-1,098 / ,883
Kalıcılık Testi	-,721 / ,448	,153 / ,427	-,139 / ,872	-1,399 / ,883
	Çarpıklık / Standart Hata		Basıklık / Standart Hata	
Tutum Ölçeği	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Ön Test	-,646 / ,448	-,913 / ,427	-,596 / ,872	-,398 / ,833
Son Test	-,821 / ,448	-,930 / ,427	,182 / ,872	-,161 / ,883

Leech, Barrett ve Morgan (2005, s. 28), SPSS'nin çarpıklığı standart hatasıyla bölmeyi önerdiğini, sonuç 2,5'tan azsa (yaklaşık $p=.01$ seviyesidir), çarpıklığın normalden önemli ölçüde farklı olmadığını, daha basit bir kural olarak çarpıklık (skewness) değerleri -1 ile +1 arasında olduğunda normalliğin karşılandığını, bununla birlikte, t (iki kuyruklu) ve ANOVA'nın normallik ihlallerine karşı oldukça sağlam olduğunun unutulmaması gerektiğini ifade eder. George ve Mallery de (2016, s. 114-115) -1 ile +1 arasındaki basıklık ve çarpıklık değerinin çoğu psikometrik amaç için mükemmel olarak kabul edildiğini ancak -2 ile +2 arasındaki bir değer de belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda kabul edilebileceğini belirtir. Buna göre analize başlamadan önce TDBT ve TDTÖ'ye ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin dağılımının normallik varsayımını karşıladığı görülmekte olup parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Akademik Başarı Testiyle İlgili Bulgular

Uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin TDBT'den aldıkları ön test başarı puanlarını karşılaştırabilmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	43,33	14,87	55	,072	0.943*	0,02
Kontrol	30	43,00	19,59				

* $p>0.05$

TDBT'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=43,33$) ile kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=43,00$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(55)}=0,072$; $p>0.05$]. Uygulama öncesinde grupların akademik başarı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,02 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, küçük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Bu sonuçlardan hareketle uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama sonrasında deney grubunun TDBT'den aldığı ön test ve son test puanlarını karşılaştırabilmek için bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Deney Grubunun TDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Deney	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	27	43,33	14,87	26	-11,546	0.000*	-2,22
Son Test	27	73,89	21,98				

*p<0.05

Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması (\bar{X} =43,33) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =73,89) arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(26)}$ =-11,546; p<0.05]. Ayrıca deney grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi -2,22 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, büyük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi öğretimi uygulamalarının akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı gözlenmiştir.

Uygulama sonrasında kontrol grubunun TDBT'den aldığı ön test ve son test puanlarını karşılaştırabilmek için bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Kontrol Grubunun TDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Kontrol	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön Test	30	43,00	19,59	29	-4,636	0.000*	-0.84
Son Test	30	55,00	24,46				

*p<0.05

Tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması (\bar{X} =43,00) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =55,00) arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(29)}$ = -4,636; p<0.05]. Ayrıca kontrol grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi -0,84 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, büyük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı gözlenmiştir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun TDBT'den aldıkları son test başarı puanlarını karşılaştırabilmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir:

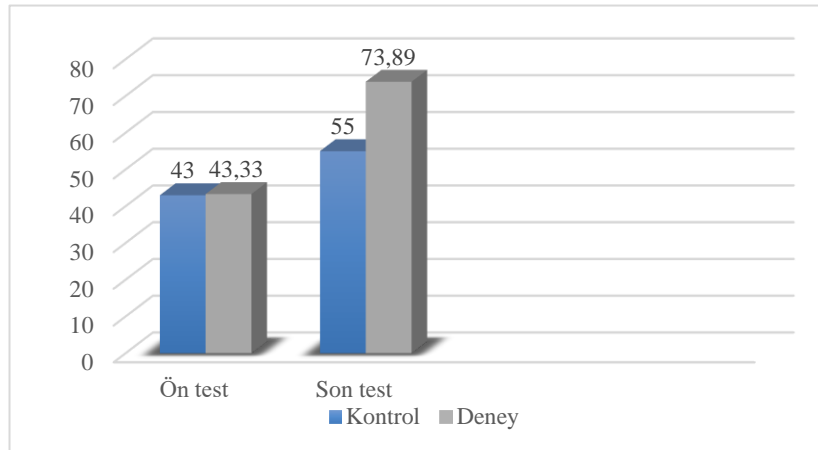
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	73,89	21,98	55	3,053	0.003*	0,81
Kontrol	30	55,00	24,46				

*p<0.05

TDBT'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalaması (\bar{X} =73,89) ile kontrol grubunun son test puan ortalaması (\bar{X} =55,00) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(55)}$ =3,053; p<0.05]. Ayrıca Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,81 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, büyük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Buradan hareketle VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimine göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Grupların puanları Grafik 1'de gösterilmiştir:

Grafik 1: Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT Ön Test-Son Test Puanları



Grafik incelendiğinde, uygulama öncesinde kontrol grubunun ön test başarı puanı 43,00 iken deney grubunun ön test başarı puanı 43,33 olup birbirine çok yakındır. Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin son test puanı 55,00'e yükselirken deney grubu öğrencilerinin son test puanı 73,89'a yükselmiştir. Her iki grubun da başarı puanlarında artış gözlenmesine rağmen bu artışın deney grubunda kontrol grubunun puanlarına oranla daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi öğretiminin Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimine göre başarıyı daha fazla artırdığı belirlenmiştir.

Tutum Ölçeğiyle İlgili Bulgular

Bu başlıkta, deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinden (TDTÖ) aldıkları ön test ve son test tutum puanları karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun TDTÖ'den aldıkları ön test tutum puanlarını karşılaştırabilmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	88,74	12,23	55	1,054	0.296*	0,28
Kontrol	30	84,60	16,78				

*p>0.05

TDTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunun ön test puan ortalaması (\bar{X} =88,74) ile kontrol grubunun ön test puan ortalaması (\bar{X} =84,60) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(55)}=1,054$; $p>0.05$]. Uygulama öncesinde grupların tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Cohen's d etki büyüklüğü indeksi 0,28 olarak hesaplanmış olup bu sonuç, küçük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

Uygulama sonrasında deney grubunun TDTÖ'den aldığı ön test ve son test puanlarını karşılaştırabilmek için bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7: Deney Grubunun TDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Deney	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	27	88,74	12,23	26	-4,002	0.000*	-0,77
Son test	27	95,70	13,40				

*p<0.05

Tabloya göre deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=88,74$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=95,70$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(26)} = -4,002$; $p<0.05$]. Ayrıca deney grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi $-0,77$ olarak hesaplanmış olup bu sonuç, orta bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi öğretimi uygulamalarının dil bilgisine yönelik tutum puanını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı gözlenmiştir.

Uygulama sonrasında kontrol grubunun TDTÖ'den aldığı ön test ve son test puanlarını karşılaştırabilmek için bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8: Kontrol Grubunun TDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi

Kontrol	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	30	84,60	16,78	29	0,383	0.704*	0,07
Son test	30	83,77	18,82				

*p>0.05

Tabloya göre kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=84,60$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=83,77$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(29)}=0,383$; $p>0.05$]. Ayrıca kontrol grubunun Cohen's d etki büyüklüğü indeksi $0,07$ olarak hesaplanmış olup bu sonuç, küçük bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunda dil bilgisine yönelik tutum puanı ortalamalarının genel anlamda iyi olmasına rağmen son testte çok az oranda düştüğü tespit edilmiştir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun TDTÖ'den aldıkları son test tutum puanlarını karşılaştırabilmek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir:

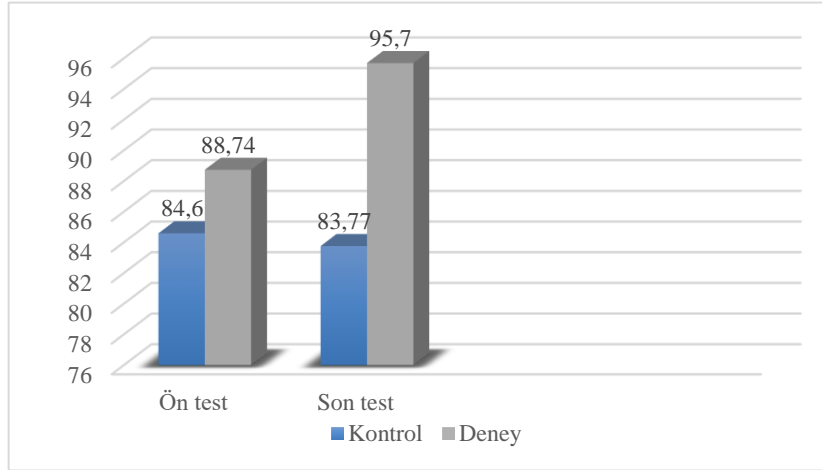
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi

Gruplar	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	27	95,70	13,40	55	2,730	0.008*	0,72
Kontrol	30	83,77	18,82				

*p<0.05

TDTÖ'den elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=95,70$) ile kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=83,77$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(55)}=2,730$; $p<0.05$]. Ayrıca Cohen's d etki büyüklüğü indeksi $0,72$ olarak hesaplanmış olup bu sonuç, orta bir etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Buradan hareketle VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimine göre öğrencilerin tutum puanlarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Grupların puanları Grafik 2'de gösterilmiştir:

Grafik 2: Deney ve Kontrol Gruplarının TDTÖ Ön Test-Son Test Puanları



Grafik incelendiğinde, uygulama öncesinde kontrol grubunun ön test tutum puanı 84,60 iken deney grubunun ön test tutum puanı 88,74 olup birbirine yakındır. Uygulama sonrasında kontrol grubunun son test tutum puanı 83,77'ye düşerken deney grubunun son test tutum puanı 95,70'e yükselmiştir. Deney grubunun tutum puanlarında artış gözlenmesine rağmen kontrol grubunun tutum puanlarında çok az bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda VARK Öğrenme Modeline göre hazırlanan dil bilgisi öğretiminin Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimine göre olumlu tutum sergilemede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kalıcılık Testiyle İlgili Bulgular

Bu başlıkta, deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dil Bilgisi Başarı Testinden (TDBT) aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun TDBT'den aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanlarını karşılaştırabilmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi

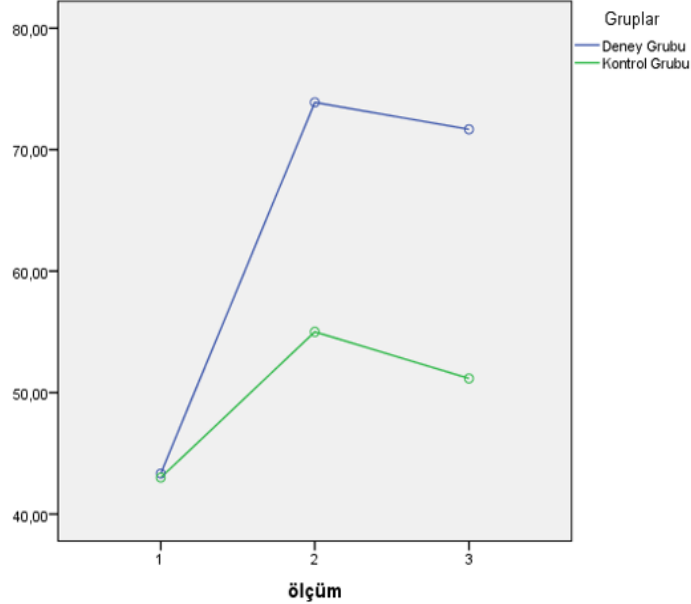
*p<0.05

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Denekler arası	72930,994	56				
Grup (D/K)	7474,050	1	7474,050	6,280	0.015*	0,102
Hata	65456,944	55	1190,126			
Denekler içi	28256,228	114				
Ölçüm (öntest-son test)	15062,661	2	7531,330	86,082	0.000*	0,610
Grup*Ölçüm	3569,678	2	1784,839	20,401	0.000*	0,271
Hata	9623,889	110	87,490			

Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanları ile kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-55)}=6.280$; $p<0.05$; $\eta_p^2=0.102$]. Yine grup ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarındaki 57 kişi, bütünüyle bir grup olarak ele alındığında bu büyük grubun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(2-110)}=86.082$; $p<0.05$; $\eta_p^2=0.610$]. Araştırmanın hipotezi için esas önemli olan grup*ölçüm ortak etkisi incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencileri için

tekrarlı ölçüm faktörlerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür [$F_{(2-110)}=20,40$; $p<0.05$; $\eta_p^2=0.271$]. Bu bulgulardan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının farklılaştığı ve başarının deney grubunun lehine sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca grup*ölçüm ortak etkisinde η_p^2 (kısmî eta kare) 0,271 olarak hesaplanmıştır. Grup puanlarının karşılaştırılması Grafik 3'te gösterilmiştir:

Grafik 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testine İlişkin Başarı Puanları



Grafik incelendiğinde uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülürken uygulama sonrasında kontrol grubuna kıyasla deney grubunun son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Son test sonrasında zaman değişkeni dikkate alınmış ve her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarında az da olsa bir düşüş yaşanmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümlerin sonucunda ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmış ve sonuçların deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime göre kalıcılığı sağlama konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Uygulama sonrasında deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=43,33$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=73,89$) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}=71,67$) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11: Deney Grubunun TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Anlamlı Fark
Denekler arası	25205,556	26	969,444				
Ölçüm (öntest-sontest)	15672,222	2	7836,111	78,194	0.000*	0,750	1-2
Hata	5211,111	52	100,214				1-3
Toplam	46088,889	80					

* $p<0.05$

Tablo'ya göre yapılan analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının ($\bar{X}=73,89$) ön test ortalamaları ($\bar{X}=43,33$) ile kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{X}=71,67$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine; ön test ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında kalıcılık testi lehine; son test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında ise son test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir [$F_{(2-52)}=78,194$; $p<0.05$; $\eta_p^2= 0,750$]. Bu bulgulardan hareketle VARK Öğrenme Modeline göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm etkisinde η_p^2 (kısmî eta kare) 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama sonrasında kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=43,00$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=55,00$) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}=51,17$) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12: Kontrol Grubunun TDBT Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Anlamlı Fark
Denekler arası	40251,389	29	1387,979				
Ölçüm (öntest-sontest)	2253,889	2	1126,944	14,812	0.000*	0,338	1-2
Hata	4412,778	58	76,082				1-3
Toplam	46918,056	89					

* $p<0.05$

Tablo 12'ye göre yapılan analiz sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının ($\bar{X}=55,00$) ön test ortalamaları ($\bar{X}=43,00$) ile kalıcılık testi ortalamalarından ($\bar{X}=51,17$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine; ön test ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında kalıcılık testi lehine; son test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırıldığında ise son test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir [$F_{(2-58)}=14,812$; $p<0.05$; $\eta_p^2= 0,338$]. Bu bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarına göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm etkisinde η_p^2 (kısmî eta kare) 0,34 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, dil bilgisine karşı tutumları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında veri toplama araçlarından aldıkları puanlar incelenmiş ve bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

20 sorudan oluşan başarı testinde deney grubu ve kontrol grubunun son test başarı puanı ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın çıktığı belirlenmiştir [$t_{(55)}= 3,053$; $p<0.05$]. VARK Öğrenme Modeline dayalı dil bilgisi öğretiminin

Türkçe ders kitaplarına dayalı dil bilgisi öğretimine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Literatürde algıya dayalı görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme tercihlerinin kullanımına yönelik araştırmalarda akademik başarının artmasıyla ilgili sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Güven, 2007; Balcı, 2013; Karakuş Tayşi, 2014; Litta, Atmowardoyo ve Salija, 2015; Rafida, Ag, Hum, Ramadhan & Nst, 2018; Hardiana & Suyata, 2018; Witari & Wahyuningsih, 2019). Bu çalışmalarda öğrenme tercihlerine dayalı öğretimin öğrencilerin dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında uygulama sonrasında başarının artması, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada da ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarında artış gerçekleşmiştir. Deney grubuna uygulanan öğretimin kontrol grubuna uygulanan öğretimden daha başarılı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte her iki gruba uygulanan öğretimin de kendi grupları içinde başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Türkiye’de dil bilgisi öğretimiyle ilgili akademik başarıyı artırmaya yönelik deneysel çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Canlı ve Tepeli (2019, s. 82), dil bilgisi öğretimiyle ilgili hazırlanan doktora tezlerini incelemiş ve alana katkı sağlayacak çalışmalarla eksikliklerin giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sönmez de (2019, s. 176), dil bilgisi öğretimiyle ilgili 51 çalışma içinde sadece 14 çalışmanın deneysel yöntemle gerçekleştirildiğini belirterek bu alandaki temel eksikliği vurgulamış; farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilerin sınındığı deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Kansızoğlu ve Sulak da (2019, s. 960), eğitim anlayışında bireysel farklılıkların önemszenmesine bağlı olarak dil bilgisi yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi ihtiyacını doğurduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğrenme tercihlerine dayalı dil bilgisi etkinliklerini kullanarak ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını artırabilmek mümkündür.

23 maddeden oluşan tutum ölçeğinde deney grubu ve kontrol grubunun son test tutum puanı ortalamaları arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın çıktığı belirlenmiştir [$t_{(55)}=2,730$; $p<0.05$]. Uygulama sonrasında VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime kıyasla dil bilgisine yönelik olumlu tutum sergilemede daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Algısal öğrenme tercihlerine dayalı öğretimin kullanıldığı araştırmalarda (Güven, 2007; Karakuş Tayşi, 2014) öğrencilerin uygulama sonrası derse ve dinleme becerisine yönelik olumlu tutum sergilemeleriyle ilgili sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Öğrenme tercihleri dışında öğrencilerin tutumlarını araştıran deneysel nitelikli dil bilgisi öğretimi çalışmalarında (Yaman, 2006; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Grup içi tutum açısından Durukan (2011) ve Eyüp (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kontrol grubunun ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmazken bu çalışmada da kontrol grubunun dil bilgisine yönelik grup içi ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığı görülmüştür. Bugüne kadar uygulamaya yönelik deneysel nitelikli bir çalışmada öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarıyla ilgili sonuçları içeren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise deneysel uygulama sonrası Türkçe dil bilgisine yönelik ön test-son test tutum puanı ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Araştırmada zamana bağlı değişkenlerin etkisini ölçmek için öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi

öğretimiyle ilgili araştırmalarda (Eyüp, 2013; Bayram, 2015; Yakışan, 2017) öğrenilenlerin kalıcılığıyla ilgili sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmüştür. VARK Öğrenme Modeline dayalı öğretimin Türkçe ders kitaplarına dayalı öğretime kıyasla bilgilerin kalıcılığında daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan düşüncelerden biri, dil bilgisi konularının Türkçe ders kitaplarına yansıtılma şekillerinden kaynaklanmıştır. Kullanılan yöntem ve teknikler dikkate alındığında Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin birbirine benzer bir şekilde hazırlandığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan dil bilgisi etkinliklerinin uygulanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Kaynaklar

- Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademede dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arthurs, J. B. (2007). A juggling act in the classroom: Managing different learning styles. *Teaching and Learning in Nursing*, 2(1), 2-7.
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baskın, S. (2018). Dil bilgisi öğretirken neden sözlüklere başvurmalıyız? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(1), 30-40.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, M. G. & Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Dobson, J. L. (2009). Learning style preferences and course performance in an undergraduate physiology class. *Advances in Physiology Education*, 33(4), 308-314.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2018). Çoklu zekâ kuramı destekli dil bilgisi öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1433-1455.
- Drago, W. A. & Wagner, R. J. (2004). VARK preferred learning styles and online education, *Management Research News*, 27(7), 1-13.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fleming, N. D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137-155.

- Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. (A. Zelmer, Ed.). *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australia (HERDSA)*, HERDSA, 18, 308-313.
- Fleming, N. D. (2012). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. New Zealand: Christchurch Yayınları.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişimleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hardiana, M. & Suyata P. (2018). The effectiveness of VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic) model in learning of summary writing. *International Journal of Research and Review*, 5(8), 43-49.
- Hawk, T. F. & Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New York: Routledge.
- Kansızoğlu, H. B. ve Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klement, M. (2014). How do my students study? An analysis of students' of educational disciplines favorite learning styles according to VARK classification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 384-390.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Litta, L., Atmowardoyo, H. & Salija, K. (2015). The effects of visual, auditory, kinesthetic learning style as technique in improving students' writing ability. *ELT Worldwide*, 2(2), 62-76.
- Lujan, H. L. & DiCarlo, S. E. (2006). First-year medical students prefer multiple learning styles. *Advances in Physiology Education*, 30(1), 13-16.
- Marcy, V. (2001). Adult Learning Styles: How the VARK© learning style inventory can be used to improve student learning. *Perspectives on Physician Assistant Education*, 12(2), 117-120.
- Marshall, J. (1974). *Anadili öğretimi*. (Çev. C. Külebi). İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R. & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. *Journal of Dental Education*, 68(8), 859-866.

- Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best. A research-based resource for college instructors*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Othman, N. & Amiruddin, M. H. (2010). Different perspectives of learning styles from VARK model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 652-660.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies*, Oxford, GALA, 1-25.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rafida, H. T., Ag, S., Hum, M., Ramadhan, A. & Nst, A. C. (2018). The influence of using VAK (visual, auditory, kinesthetic) learning model on the students' achievement in writing short story text at second grade smp it al-hijrah 2 deli serdang. *VISION: Journal of Language, Literature & Education*, 13(13).
- Reiff, J. C. (1992). *Learning styles. (What research says to the teacher)*. Washington: National Education Association.
- Robertson, L., Smellie, T., Wilson, P. & Cox, L. (2011). Learning styles and fieldwork education: Students' perspectives. *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, 58(1), 36-40.
- Sönmez, H. (2019). Dil bilgisi eğitim-öğretiminin araştırma kapsamının ve yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 167-188.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2014). *Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları*. (Ed. M. Özbay). Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi, (s. 129-151). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Witari, M. & Wahyuningsih, D. (2019). The effect of visualization, auditory and kinesthetic (VAK) model toward the students' ability in writing procedure text at grade IX mtsn 1 regency of indragiri hulu. *Menara Ilmu*, 13(8), 21- 29.
- Yağcı, A. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik uygulamalı bir yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: Nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 251-269.

Extended Abstract

Introduction

Individuals have different preferences in the process of acquiring knowledge (Jonassen & Grabowski, 2011, p. 3). Such differences, which should be taken into consideration in the teaching process, are shaped by heredity and social environment. Reiff (1992, p. 5) argued that teachers should consider learning styles to better understand the individual differences of children. Learning styles can be categorized into several groups such as holistic and analytical styles designed for perceiving information, deep and superficial styles designed for processing information, as well as visual, auditory, kinesthetic styles for learning information (Erden and Altun, 2006, p. 29-59). In this regard, the VARK Model, which consists of four modalities as visual, auditory, read-write and kinesthetic (Fleming & Mills, 1992; Fleming, 1995; Fleming, 2012) for preferences for information receiving among the afore-mentioned groups and incorporates key concepts of learning style, has been also reported. The VARK Learning Model is the acronym for the words “visual, aural, read-write and kinesthetic. This model was developed by Neil Fleming, a teacher from New Zealand, in 1987 (Fleming, 2012, p. IV). The focus on these perceptual preferences, which have been long established as learning styles, is a result of further reflection on the teacher-student relationship as well as the content of teaching practices in particular. Questioning the students, Fleming and Mills (1992, pp. 137-138) reported that the difficulties in learning experienced by many students depend on the presentation of content. The model includes four learning preferences as visual (V), aural (A), read-write (R) and kinesthetic (K), and multi-directional preferences developed based on the combination of these four preferences can also be used in designing activities. Observing that some students had difficulties in the learning process, Fleming (1995, p. 1) recognized there is no single way to learn something and stated that the model focuses on the methods and techniques that should be used in learning processes. In this respect, the VARK Learning Model underlines the individual's preferences in acquiring and using information in the learning process. That said, this study seeks to analyze the effect of grammar teaching based on the VARK Learning Model on student achievement. The main purposes of education based on learning preferences are to ensure that the educational environment is organized to support students, and to teach students how to manage their learning process under existing conditions. Through the use of learning preferences in grammar teaching, it is expected that students can learn subjects more easily by activating their prior knowledge.

Method

This study seeks to determine whether there is a significant difference in terms of academic achievement, attitude towards grammar and retention levels, between the experimental group of 6th grade secondary school students who participated in the activities based on the VARK Learning Model for grammar teaching and the control group of those who performed the tasks in the Turkish language textbooks. It draws on “the matching pre-test and post-test control group design” which is one of the quasi-experimental designs. The study group of this research includes 6th grade students in two different classes who pursue their education at a state secondary school, located in the city center of Hatay, Turkey, in the fall semester of the 2019-2020 academic year. As per the permission obtained from Hatay Provincial Directorate of National Education, 6/C class served as the experimental group whilst 6/A class served as the control group; a total of 57 students, including 27 students in the experimental group and 30 in the control group, took part in this study. To teach the subjects identified from the Turkish Language Course Curriculum, the VARK learning activities were used in the experimental group whereas the activities in the Turkish textbooks for 6th graders approved by the Turkish Ministry of National Education and published by Ekoyay Publishing, Eksen Publishing and MEB Publishing, were utilized in the control group. An 11-week study plan was designed, considering the pre-test and post-test processes. Yet, the application continued for a total of 7 weeks, including two weeks for each of the subjects of case suffix, possessive suffix, and adjectives and one week for nouns. The Turkish Grammar Achievement Test (TGAT) and Attitude Scale towards Turkish Grammar (ASTG) developed by the researcher was used to collect the data.

Discussion and Conclusion

This study aims to whether the grammar teaching based on the VARK Learning Model affects the academic achievement, attitude towards grammar and retention levels of 6th grade secondary school students. It also examines the scores of the experimental and control groups on the data collection tools before and after the application to find out whether there is a significant difference between these scores.

This study ascertains that there is a statistically significant difference for the experimental group between the averages of the post-test achievement scores of the experimental group and the control group on the achievement tests with 20 questions [$t_{(55)}= 3,053$; $p<0.05$]. It finds grammar teaching based on the VARK Learning Model more successful than grammar teaching based on Turkish language textbooks. The findings of this study are thus congruent with the findings of the research on the use of visual, auditory, read-write and kinesthetic learning preferences that indicate increased academic achievement in the literature (Güven, 2007; Balci, 2013; Karakuş Tayşi, 2014; Litta, Atmowardoyo and Salija, 2015; Rafida, Ag, Hum, Ramadhan & Nst, 2018; Hardiana & Suyata, 2018; Witari & Wahyuningsih, 2019). The finding that teaching based on learning preferences enhances students' listening, reading, and writing skills in the above-mentioned research adds to the results of this study that show an increased achievement after the application.

This study also reveals a statistically significant difference for the experimental group between the averages of the post-test attitude scores of the experimental group and the control group in the attitude scale with 23 items [$t_{(55)}=2,730$; $p<0.05$]. It determines that teaching based on the VARK Learning Model is more successful in creating positive attitudes towards grammar compared to teaching based on Turkish language textbooks in the post-test process. Research on perceptual learning preferences (Güven, 2007; Karakuş Tayşi, 2014), yield similar results on students' positive attitudes towards the lesson and listening skills in the post-test process. Experimental studies on grammar teaching that investigate not only learning preferences but also students' attitudes (Yaman, 2006; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Eyüp, 2013) show that there is a significant difference for the experimental group in the students' attitudes towards the Turkish language course.

To measure the effect of time-dependent variables, this study carries out a retention test on the students. It points out that there is a statistically significant difference between the averages of the scores of the experimental and control group students on the pre-test, post-test, and retention test. Research on grammar teaching (Eyüp, 2013; Bayram, 2015; Yakışan, 2017) reveal findings on retention similar to the findings of this study. It can be argued that teaching based on the VARK Learning Model is more successful in ensuring retention than teaching based on the Turkish language textbooks. One of the motivations of this study is the way that grammar subjects are presented in the Turkish language textbooks. It is notable that the grammar activities in the Turkish language textbooks are of similar nature in terms of methods and techniques used. For this reason, the goal should be to carry out learning through grammar activities that focus on students' own interests and needs.