

Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretim Yönteminin Hazırlıksız Konuşma Becerisine Etkisi (8. Sınıf Kız Öğrenciler Örneği)

Derviş YILMAZ*, Namık Kemal ŞAHBAZ**

Makale Geliş Tarihi: 09/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 7/08/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1262521

Öz

Metin temelli dil bilgisi öğretimi, ana dilin kullanım alanlarından, metinlerden, hareket ederek dil bilgisi kurallarını anlamlı bir bütün halinde sezdirmeye dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla öğrencilere dil bilgisi kurallarını ezberletmek yerine yazılı ve sözlü metinlerdeki örnekleri hissettirilir ve diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir dil bilgisi öğretimi yapılmıştır. Bu çalışmada metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada nicel yöntemlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve araştırma Mersin ili, Akdeniz ilçesindeki Akdeniz İmam Hatip Ortaokulu 8. sınıf kız öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenilirliği araştırma sırasında kanıtlanmış olan "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" ile toplanmış ve SPSS 20 paket programına aktarılmıştır. Araştırma verileri üzerinde tek faktör üzerine tekrar eden ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Çalışma sonunda, metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, metin temelli dil bilgisi, konuşma becerileri

The Effect Of Text-Based Grammar Teaching Method On Unprepared Speaking Skill (8th Grade Girl Students Example)

Abstract

Text-based grammar teaching is an approach based on making students intuit grammar rules as a meaningful whole by moving from the areas of use of the mother tongue, texts. With this approach, instead of making students memorize grammar rules, they are made to feel the examples in written and oral texts and grammar teaching that contributes to the development of other language skills is done. In this study, the effect of text-based grammar teaching method on unprepared speaking skills was investigated. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative methods, was used in the study and the research was conducted on 8th grade female students of Akdeniz Imam Hatip Secondary School in Akdeniz district of Mersin province. The data were collected with the "Speaking Skill Observation Form" developed by the researcher, the reliability of which was proven during the research, and transferred to the SPSS 20 package program. Two-factor ANOVA analyses were conducted on the research data for repeated measures on a single factor. At the end of the

* Millî Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye, dyilmaz4085@hotmail.com ORCID: [0000-0001-9516-5227](https://orcid.org/0000-0001-9516-5227)

** Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Mersin, Türkiye, nksahbaz@mersin.edu.tr ORCID: [0000-0003-2462-3002](https://orcid.org/0000-0003-2462-3002)

Kaynak Gösterme: Yılmaz, D., & Şahbaz, N. K. (2023). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretim Yönteminin Hazırlıksız Konuşma Becerisine Etkisi (8. Sınıf Kız Öğrenciler Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 971-997.

study, it was seen that text-based grammar teaching method was more effective than traditional methods in improving students' speaking skills.

Keywords: Grammar, text-based grammar, speaking skills

Giriş

Bir dilin temel becerilerini kazandırmada ve bunları işlevsel olarak kullanabilmede dil bilgisi öğretimi önemlidir. Her dil, kendine özgü dil bilgisi kurallarına sahiptir. Dil kullanıcıları, söz konusu bu kuralları bilmek ve işlevsel olarak kullanmakla, günlük yaşamdaki iletişimlerini azami bir etkililikle gerçekleştirebilirler. Bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de dört temel dil becerisi vardır Bunlar: okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerileridir. Dil bilgisi bu becerilerin gelişmesinde bir kaynak alan olarak görülmelidir (Göçer, 2015, s. 234). Bu yüzden de dil bilgisi, diğer dil becerileri ile bir bütün olarak düşünülmelidir. Onu diğer becerilerden bağımsız olarak düşünmek ve soyutlamak yanlıştır. Çünkü dil bilgisini, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte öğretmek, öğrencilerin tüm dil becerilerinin eşit olarak bir bütünlük içerisinde gelişmesini sağlayacaktır. Sonuç olarak ana dilini daha doğru, akıcı ve etkin kullanan öğrenciler yetişecektir (Kurudayıoğlu, 2014, s. 68).

Türkçe eğitimi içinde, dil bilgisi kurallarını öğrencilere öğretmek asıl amaç değildir. Temel amaç, dilin etkili ve doğru bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Tanımların ve kuralların öğretilmesi, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaz (Erdem, 2007, s. 22). Birey, eğitim hayatında alacağı dil bilgisi öğretimi sayesinde ana dilinin canlılığını, anlatım gücünü ve sınırlarını fark edebilmeli, yazılı ve sözlü anlatımda bunu en iyi şekilde kullanabilmelidir. Ayrıca bilginin kaynağı olan cümleyi kavramalı; cümleyi oluşturan yapıları, kelime gruplarını ve sesleri de tanımalıdır. Öğrenciler dil bilgisi öğrenerek dilin birimleri ile anlam arasındaki ilişkiyi fark etmeli, sağlam bir anlatımın ne anlama geldiğini öğrenmeli ve dili o şekilde kullanmaya yönelmelidir (Sağır & Demir Atalay, 2016, s. 36).

Dil bilgisi bir dildeki sesleri, sözcüklerin yapısını, anlamını ve köklerini; cümle kuruluşlarını ve bunların hangi kurallara göre, nasıl yapılacağını inceleyen bir bilim dalıdır. Dil bilgisi bizlere doğru konuşmanın ve doğru yazmanın bilimsel yöntemlerini öğretir. Bu sayede biz, doğru düşünmeyi de öğreniriz (Ediskun, 1999, s. 65). Günlük hayatta dili kullanırken ister istemez birçok dil yanlışı yaparız. Bunun nedeni dil bilgisi konularına yani ses bilgisine, biçim bilgisine, söz dimine ve anlam bilgisine yeterince hâkim olmamızdır. Dil bilgisi konularını öğrenerek dilimizi doğru ve kurallarına uygun kullanmamız son derece önemlidir.

Dil bilgisi, dil kazanımını sistematik hale getirir ve sonsuz sayıda cümle kurmayı da sağlar. Dil edinme süreci dinleme ile başlar ve bu sırada birey, dil bilgisini de öğrenmiş olur. Kişi, belli bir süreyle dinleme ile geçirip dili öğrendikten sonra,

konuşma becerisini edinir ve böylece kendini nasıl ifade edebileceğinin yöntemini öğrenmiş olur. Konuşmanın en önemli unsuru; öğrenilen dilin yapısına, başka bir anlatımla dil bilgisi kurallarına hâkim olmaktır (Erdem, 2014, s. 233).

Ana dili en doğru ve etkili bir şekilde kullanmaya olanak sağlayan dil bilgisi konularını öğretirken, farklı yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklere başvurulmaktadır. Eskiden dil bilgisi öğretilirken geleneksel, kelime, kültür ve uyarıcı-tepki bağlamında davranışçı yaklaşımlar uygulanıyordu. Eğitim sürecinde ise dil bilgisi kuralları ve kelime öğretimine ağırlık veriliyordu. Bunlar geleneksel yaklaşımın dil bilgisi öğretme yöntemleriydi. Bilişsel yaklaşımın etkili olduğu dönemlerde, dil bilgisi öğretiminde işlevsellik ve iletişim faktörleri ön plana çıkmıştır. Dil bilgisi öğretimi ile bireyin dili işlevsel kullanması amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ise dil bilgisi öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış, amaçları, içeriği ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak bakmaktadır. Peş peşe kurallar öğretmek yerine sezerek zihinde yapılandırma ve beceriye dönüşen öğrenme işlemlerine ağırlık vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretirken beceri öğretimi, etkinlik yaklaşımı ve sezdirme gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır (Güneş, 2017, s. 282-288). Bu yöntemlerden biri olan metin temelli dil bilgisi öğretimi, ana dilin kullanım alanlarından, metinlerden, hareket ederek dil bilgisi kurallarını anlamlı bir bütün halinde sezdirmeye dayanan bir yaklaşımdır. (Temizkan, 2014, s. 135). Bu yaklaşımda, öğrencilere dil bilgisi kanunlarını ezberletmek yerine yazılı ve sözlü metinlerdeki örnekleri hissettirilir ve böylece sonuçları kullanıma dayanan ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir dil bilgisi eğitimi yapılmış olur.

Alanyazın incelendiğinde, metin temelli dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu; bunların da çok azının metin temelli dil bilgisi öğretimi ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesini konu edindiği görülmektedir. Arslan (2020) doktora çalışmasında dil bilgisi çalışmalarının metinlerden hareketle işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesini işlemiştir. Araştırma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma sonucunda metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan ders planlarının, öğrencilerin dil bilgisi konularını kavramalarını kolaylaştırdığı ve temel dil becerilerinin gelişimini desteklediği fark edilmiştir. Ayrıca metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi çalışmalarında seçilen metnin niteliğinin, dil bilgisel konunun özelliklerinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin sürece etki ettiği belirlenmiştir. Çeçen (2007) doktora çalışmasında, metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin dil bilgisi başarısına etkisini belirlemek amacıyla ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dil bilgisi başarısını geliştirmede metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu ancak bu etkinin tek tek konulara bakıldığında değil, testin tümüne bakıldığında gözlemlendiği ortaya çıkarılmıştır. Özgül (2017) yüksek lisans çalışmasında, dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerini geliştirmedeki rolüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Görüşme, gözlem ve

doküman analiziyle elde edilen veriler sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin, metinlere dayalı dil bilgisi öğretiminin verimli olacağına ilişkin olumlu görüş ifade etmelerine karşın, dil bilgisi öğretiminde tanımlardan kelime ve cümle düzeyindeki örneklerle doğru bir yöntem izlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin, temel dil becerilerini bütün olarak ele almasına rağmen dil bilgisi öğrenme alanını sadece yazma becerisiyle ilişkilendirebildiği ve okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanını ilişkilendirmekte zorluk yaşadığı ve dil bilgisi konularını Türkçe dersinin işleniş sırasında değil müstakil dil bilgisi derslerinde ele aldıkları görülmüştür.

Problem Durumu

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini etkili bir şekilde kazandırmada destekleyici bir alandır (Dolunay, 2019, s. 379). Bu bağlamda metin temelli dil bilgisi öğretiminin geleneksel yaklaşımlara göre dil becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Buna göre çalışmanın problem durumu: “Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretimine göre etkililiği nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

- a. Dil bilgisi öğretimi, temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisini geliştirmede etkili midir?
- b. Metin temelli dil bilgisi öğretimi öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili midir?
- c. Geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretimi öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili midir?

Araştırma, Türkçe eğitiminde metin temelli dil bilgisi öğretiminin konuşma dil becerisine etkisini ele alan ilk çalışmalardan biri olduğu için önem taşımaktadır. Çalışmanın, Türkçe öğretimi açısından yaşanan aksaklıklara çözüm önerileri sunarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, dil bilgisi öğretiminin amacına ve işlevine uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstermesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisinin gelişmesinde metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin etkisini belirginleştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model” tercih edilmiştir. Deneysel desenler, genellikle değişkenler arasında neden sonuç ilişkilerine odaklanan

çalışmalarda tercih edilir. (Büyüköztürk, 2001, s. 3). Deneysel desenin temel amacı, dışsal faktörlerin tamamını kontrol ederek, deneysel bir işlemin sonuç üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Dışsal faktörleri kontrol etmenin yolu, katılımcıların araştırmacı tarafından gruplara rastgele atanmasıdır. Araştırmacı gruplardan birine deneysel bir işlem uygulayıp, diğerine uygulamadığında, sonuç üzerindeki etkinin deneysel işlemden mi yoksa dışsal etkenlerden mi kaynaklandığını belirleyebilir (Creswell, 2017, s. 156). Araştırmacı katılımcıları gruplara rastgele atamıyor, hazır gruplar üzerinden çalışmasını yürütüyorsa benzerliği sağlamak adına hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılır ve bu durumda araştırma yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiş olur. Yarı deneysel desenlerde deneklerin deneysel koşullara yansız atanması söz konusu değildir. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına yansız atanabilirler. Ancak bu durum, çalışmadaki grupların birbirine denk olduğu anlamına gelmez. Eşleştirilmiş yarı deneysel desenler, tesadüfi atamaların yapılamayacağı durumlarda en ciddi alternatif desenlerdir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün ve diğerleri, 2020, s. 216).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı, kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki grubu eşleştirme yöntemiyle seçer. Bu grupların müdahale (değişimi meydana getireceği varsayılan neden) dışında mümkün olduğunca benzer olması beklenmektedir. Deney grubu müdahaleye katılır ya da maruz kalır, kontrol grubuna müdahale uygulanmaz. Her iki grupta “ön” gözlemler aynı zamanda yapılır. Müdahalenin etkisi olduğu düşünüldüğünde her iki grupta “son” ölçümler gerçekleştirilir. Gruplar arasında bağımlı değişken(ler)e ait “öncesi” ve “sonrası” ile ilgili değişimlerin müdahaleyle bağlantılı olduğu kabul edilir (Kumar, 2011, s. 124).

Tablo 1.

Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
DG	01	Metin Temelli Dil Bilgisi Yöntemi	02
KG	01	Geleneksel Yöntemler	02

Bu araştırmada yapılan işlemlerin açıklandığı yukarıdaki tabloda; deney grubu DG, kontrol grubu ise KG ile gösterilmiştir. Grupların her ikisine de deneysel işlemlerden önce ve sonra, ön test-son test olarak, Konuşma Becerisi Gözlem Formu uygulanmıştır. O1 ve O2, ön test-son test uygulamalarını temsil etmektedir. Araştırmayı gerçekleştirmek için aynı okulda öğrenim gören ilköğretim sekizinci sınıf kız öğrencileri arasından iki grup uygulanan ön test sonuçları dikkate alınarak eşleştirme yöntemi ile belirlenmiştir. Yansız (random) atama ile bu grupların biri

deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrencilere deneysel işlemin başında ve sonunda bağımlı değişkenlerle ilgili iki kez ölçüm yapılmıştır. Deneysel işlem sırasında, kontrol grubunda dersler geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleri ile yürütülürken, deney grubunda metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda eşleştirilmiş son test kontrol gruplu yarı deneysel desen sıklıkla tercih edilir. Çünkü bu tür araştırmalarda bütün değişkenleri kontrol altına almak mümkün değildir. Araştırmacı bu desende çalışmayı yürüteceği eğitim kurumundaki eşleştirilmiş gruplardan birini deney, diğeri ise kontrol grubu olacak şekilde yansız olarak belirler (Büyüköztürk ve diğeri, 2020, s. 216). Bu araştırmada da çalışma grubu seçilirken bir imam hatip ortaokulundaki hazır bulunan sınıflardan biri yansız olarak deney grubu olarak atanmış, diğeri iki gruptaki bireyler arasında ise eşleştirme işlemleri yapılmıştır. Eşleştirme işlemleri yapılırken sınıf ve cinsiyet durumları gibi ikincil değişkenler kontrol altına alınmış ve ön test sonuçları dikkate alınarak eşleştirme işlemleri yapılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı Akdeniz İmam Hatip Ortaokulunda sekizinci sınıf şubelerinde öğrenim gören toplam 127 öğrenciden 68 tanesi kız, 59 tanesi ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin kız ve erkek olarak ayrı ayrı şubelere ayrıldığı okulda 8/A,B,C,D,E,F şubelerinden A, B ve C şubeleri kız öğrencilerden oluşmaktadır. A şubesinde 22, B şubesinde 24 ve C şubesinde ise 22 öğrenci bulunmaktadır. Bu şubeler içinden yansız atama yolu ile A şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Söz konusu gruptan çeşitli nedenlerle uygulamalara katılmayan iki öğrenci çalışmaya dahil edilmemiş ve deney grubu 20 öğrenciden oluşturulmuştur. Ön test sonuçlarına bakılarak yapılan eşleştirme işlemleri ile B şubesinden 13 ve C şubesinden 7 öğrenci seçilerek toplam 20 öğrenciden kontrol grubu oluşturulmuş ve çalışma toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, araştırmacının geliştirdiği ve güvenilirliği araştırma sırasında kanıtlanmış olan “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Ön test ve son testlerde öğrencilerin konuşma becerisini tespit etmek için ise ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kelime ve kavramlardan yola çıkılarak hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırılmıştır.

Konuşma becerisi gözlem formu

Öğrencilerin yaptıkları hazırlıksız konuşmaları değerlendirmek üzere alanyazında yer alan çeşitli ölçekler (Sever, 2000; MEB, 2006; Sallabaş, 2011; Özbay, 2016; Karaköse, 2019) tarandıktan sonra araştırmacı tarafından üç alan uzmanının görüşü alınarak geliştirilen “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Konuşma Becerisi Gözlem Formu; Dil ve Anlatım, İçerik ve Sunum olmak üzere üç alt bölüme ayrılmıştır. Toplam otuz üç maddeden oluşan formun dil ve anlatım bölümünde on

dört, içerik bölümünde sekiz ve sunum bölümünde on bir madde bulunmaktadır. Bu maddelerden beş tanesi ters ölçüm yapmaktadır. Formun dil ve anlatım bölümünde yer alan maddeler özellikle sekizinci sınıf dil bilgisi konularını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Hazırlanan gözlem formunun güvenilirlik ve geçerliğine kanıt toplamak amacıyla, genellenebilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Klasik Test Kuramı ile karşılaştırıldığında Genellenebilirlik Kuramı, güvenilirlik kestiriminin daha geniş bir biçimde yapılmasını sağlar. Çünkü Klasik Test Kuramı tek bir hata kaynağını bir defada değerlendirir. Genellenebilirlik Kuramı ise ölçümlerin tamamında yer alan potansiyel bütün hata kaynaklarını birlikte ve eş zamanlı olarak değerlendirir (Shavelson & Webb, 1991; Brennan, 2001'dan akt. Anıl & Büyükkıdık, 2012, s. 292).

Deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam kırk bireyin ön test performansları, biri araştırmacının kendisi olmak üzere, Türkçe eğitimi alanında uzman üç puanlayıcıya Konuşma Becerisi Gözlem Formu kullanılarak puanlatılmıştır. Yapılan genellenebilirlik analizinde elde edilen G ve Phi katsayılarına bakıldığında görelî hata varyansına dayalı olarak hesaplanan G katsayısının .81; mutlak hata varyansına dayalı olarak hesaplanan Phi katsayısının ise .71 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenilirlik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” kullanılarak yapılan ve yapılacak olan ölçmelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Konuşma konuları

Öğrencilere verilen konuşma konuları ders kitabında yer alan temalara uygunluk gözetilerek seçilmiştir. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin her birinden en az bir kelime, toplamda da yetmiş beş kelime uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Tablo 2'de Erdemler Teması'na ait metinler ve belirlenen kelimeler yer almaktadır:

Tablo 2.

Erdemler Teması Metinleri ve Belirlenen Kelimeler

Metin Adı	Belirlenen Kelimeler
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	İyimserlik, kötümserlik
Kaşığı	İftira, vicdan azabı
İnsanla Güzel	İnsanlar, bahar, güzellik, dünya
Kedi ile Fare	Rehavet, hezimet, gafil

Öğrencilerden rastgele çektikleri metin başlığı ve kelime grupları ile ilgili beş dakika düşündükten sonra verilen süreyi aşmadan hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiş, konuşmalar video kaydına alınarak, “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” doğrultusunda puanlanmış ve veriler elde edilmiştir.

Uygulama İşlemleri

Uygulamalar, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminin başında ve sonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci için önce Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, dönem başında ve sonunda, birer hafta süreyle öğrencilere ön test-son test uygulamaları yapılmıştır. Deneysel işlemlerden önce gruplardaki bireylerin konuşma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını, grupların konuşma becerisi bakımından birbirlerine ne kadar yakın/uzak olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla, ön test sonuçları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve deneysel işlem öncesi gruplar arasında konuşma becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğrencilere, metin temelli dil bilgisi öğrenme yöntemine göre hazırlanan ders planları çerçevesinde uygulanan deneysel işlem on hafta sürmüştür. Etkinlikler hazırlanmadan önce ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında 8. sınıf dil bilgisine ait kazanımlar taranmış, bu kazanımlara ait örneklerin fazlaca yer aldığı metinler taranmış, belirlenen metinlerin işlenişine yönelik ders planları hazırlanmış ve uygulama esnasında öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmaları hedeflenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle (sunuş yoluyla) dil bilgisi dersleri işlenmiştir. Eğitimlerin büyük bir kısmı, ülke genelinde uzaktan eğitim yapıldığı için çevrim içi ortamlarda ZOOM ve EBA Canlı Ders uygulamaları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, iki faktörlü deneysel bir desendir. Bu desende, ön test ve son testler tekrarlı ölçümleri, deney ve kontrol grupları ise farklı kategorideki denekleri gösterir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende deneklerden her biri, deney ya da kontrol gruplarından yalnızca birinde bulunabilir. Bu yüzden de 2X2’lik bir desende gelen dört deneysel koşuldan yalnızca ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülebilir. Bu şekilde bir desenden alınan verilerin analizi yapılırken deneysel işlemin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla tek faktörlü tekrar eden ölçümler için iki faktörlü varyans analizini (ANOVA) kullanmak uygundur (Akt. Büyüköztürk, 2001, s. 37). Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi Gözlem Formu puanları biri ön test, biri son test olacak şekilde iki kez ölçülmüş ve toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan uygulamadan önce ve sonra aldıkları puanların anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini tespit edebilmek amacıyla tek faktörlü tekrar eden ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Yapılan deneysel işlemlerden önce ve sonra “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” ile toplanan veriler SPSS 20 paket programına aktarılmıştır. Söz konusu verilere ait betimsel istatistikler, sayılı testleri ve metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koyup koymadığını araştırmak üzere tek faktör üzerine tekrarlı ölçümler için İki faktörlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan Elde Edilen Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	56,45	10,08	20	70,40	9,48
KONTROL	20	62,10	14,62	20	64,10	9,62

Tablo 3’te görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemden önce aldıkları ortalama puan 56,45 iken bu değer deney sonrasında 70,40’a yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deneysel işlemden önceki ortalama puanları 62,56 iken bu değer deneysel işlemden sonra 64,10 olmuştur. Ön test-son puan sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artışın gözlemlendiği; kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında ise kısmi bir artışın olduğu görülmektedir.

Deneysel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” puanlarında deneysel işlemden önce ve sonra gözlenen değişimlerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4.
Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	7.179,988	39			
Grup(D/K)	2,113	1	2,113	,011	,916
Hata	7177,875	38	188,891		
Gruplar İçi	4277,499	40			
Ölçüm (öntest-Sontest)	1272,012	1	1272,012	21,094	,000
Grup*Ölçüm	714,012	1	714,012	11,841	,001
Hata	2291,475	38	60,302		

Yapılan iki yönlü ANOVA sonuçlarına göre:

1. Deney ve kontrol grubunun “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” puanlarının, deneyden önce ve sonra ön test – son test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1:38) = 0,011$; $p > 0,05$]. Bu test, grupların ön testten son teste değişimlerinden ziyade, gruplar arasında belirgin bir farkın olup olmadığına odaklanmaktadır. Bu bulgu gruplardaki bireylerin konuşma becerisi başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

2. Deney/kontrol grup ayrımı yapılmadığında araştırmaya katılan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 21,094$; $p < 0,05$]. Bu sonuç, grup ayrımı yapmaksızın (deney/kontrol) öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının, uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiği anlamına gelir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin bireylerin Konuşma Becerisi Gözlem Formu puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 11,841$; $p < 0,05$]. Buna göre metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisinde deney öncesine göre gözlenen değişme, kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinde gözlenen değişmeden farklıdır. Yani deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin konuşma becerisi uygulanan öğretim yöntemlerine bağlı olarak

farklılaşmaktadır. Bireylerin konuşma becerilerinde gözlenen bu farklılıkların uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Buradan hareketle de metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” alt bölümünden aldıkları ön test-son test toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	23,5500	4,76252	20	28,2500	4,10904
KONTROL	20	25,9500	6,02167	20	26,4000	4,32872

Tablo 5’te görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” alt bölümünden deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyden önce ortalama puanları 23,5500 iken bu değer deney sonunda 28,2500’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine bakıldığında ise deney öncesi ortalama puanları 25,9500 iken bu değer deney sonunda 26,4000 olarak belirlenmiştir. Ön test-son test puan sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin başarısında belirgin bir artış olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise kısmi bir artış olduğu görülmektedir.

Deneye katılan öğrencilerin Dil ve Anlatım toplam puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’te verilmiştir:

Tablo 6.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki “Dil ve Anlatım” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
-----------------	----	----	----	---	---

Gruplar Arası	1388,387	39			
Grup(D/K)	1,512	1	1,512	,041	,840
Hata	1386,875	38	36,497		
Gruplar İçi	652,501	40			
Ölçüm (öntest- Sontest)	132,613	1	132,613	11,731	,001
Grup*Ölçüm	90,313	1	90,313	7,989	,007
Hata	429,575	38	11,305		

1. Deney ve kontrol grubunun, deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Dil ve Anlatım” puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1:38) = 0,041$; $p > 0,05$]. Bu bulgu, gruplardaki öğrencilerin “Dil ve Anlatım” başarılarının ölçüm ayırımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

2. Deney/kontrol grup ayırımı yapılmadığında araştırmaya katılan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına “Dil ve Anlatım” puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [$F(1:38) = 11,731$; $p < 0,05$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın (deney/kontrol) öğrencilerin “Dil ve Anlatım” başarılarının, uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Dil ve Anlatım” puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 7,989$; $p < 0,05$]. Bu bulgu; metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin “Dil ve Anlatım” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Yani deney grubundaki öğrencilerin “Dil ve Anlatım” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Dil ve Anlatım” puanlarındaki bu farklılıkların metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin “Dil ve Anlatım” becerisini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deneysel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” alt bölümünden aldıkları ön test-son test toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	12,1000	2,77014	20	16,6500	2,94288
KONTROL	20	14,3000	4,37818	20	14,6000	2,83586

Tablo 7’de görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” alt bölümünden deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyden önce ortalama puanları 12,1000 iken bu değer deney sonunda 16,6500’e yükselmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise deneyden önce ortalama puanları 14,3000 iken bu değer deneyden sonra 14,6000 olarak belirlenmiştir. Ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarısında belirgin bir artış olduğu gözlenirken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarısında ise kısmi bir artış tespit edilmiştir.

İçerik ön test-son test toplam puanları için yapılan normallik analizinde Shapiro-Wilk istatistiğinin 0.05’ten büyük olmadığı ($p=0,05 / p<.05$), dolayısıyla ön test ve son test toplam puanlarının normallik sayılıştısını karşılamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde varyansların homojenliği sayılıştısı da karşılanmadığından tek faktör üzerine tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA’nın yapılamayacağına karar verilmiştir. Bu yüzden içerik boyutunda ortalamaların farkını test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. İçerik bölümüne ait t-testi sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8.
Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	S	Sd	t	P	
Ön Test İçerik Sonuçları	Deney	20	12,1000	2,77014	38	-1,898	,065
	Kontrol	20	14,3000	4,37818			
Son Test İçerik Sonuçları	Deney	20	16,6500	2,94288	38	2,243	,031
	Kontrol	20	14,6000	2,83586			

Tablo 8’de yer alan bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($p>,05$) bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında, deney grubu lehine, istatistiki olarak anlamlı bir farkın ($p<,05$) bulunduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubuna uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin konuşmanın “İçerik” bölümü üzerinde, geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerine göre fark yarattığı ve metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Sunum” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Sunum” alt bölümünden aldıkları ön test-son test toplam puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9.
Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	20,8000	3,72191	20	25,5000	3,00000
KONTROL	20	21,8500	4,86962	20	23,1000	3,38573

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Sunum” alt bölümünden deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyden önce ortalama puanı

20,8000 iken bu değer deney sonunda 25,5000'e yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise deney öncesinde ortalama puanları 21,8500 iken bu değer deneyden sonra 23,1000 olarak belirlenmiştir. Ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki, öğrencilerin başarısında belirgin bir artış gözlenirken; kontrol grubundaki öğrencilerin başarısında ise kısmi bir artış tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin Sunum toplam puanlarında deneysel işlemden önce ve sonra gözlenen değişimlerin farkının anlamlı olup olmadığına ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır:

Tablo 10.

Öğrencilerin “Kuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki “Sunum” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	869,687	39			
Grup(D/K)	9,112	1	9,112	,402	,530
Hata	860,575	38	22,647		
Gruplar İçi	478,499	40			
Ölçüm (öntest-Sontest)	177,012	1	177,012	27,798	,000
Grup*Ölçüm	59,512	1	59,512	9,346	,004
Hata	241,975	38,000	6,368		

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Sunum” puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1:38) = ,402$; $p>05$]. Bu bulgu, gruplardaki öğrencilerin “Sunum” başarılarının ölçüm ayırımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

2. Deney/kontrol grup ayırımı yapılmadığında araştırmaya katılan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına “Sunum” puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [$F(1:38) = 27,798$; $p<05$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın (deney/kontrol) öğrencilerin “Sunum” başarılarının, uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Sunum” puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 9,346; p<05$]. Bu bulgu; metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin “Sunum” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Yani deney grubundaki öğrencilerin “Sunum” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Sunum” puanlarındaki bu farklılıkların metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin “Sunum” becerisini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki her bir maddeden aldıkları ön test ve son test sonuçları ile standart sapmalarını belirlemek için t testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 11.

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”Ndaki Maddelerden Aldıkları Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Ön Test			Son Test			
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss	
DİL VE ANLATIM							
Deney Grubu	İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?	20	2,50	,607	20	2,65	,489
	Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	20	2,60	,598	20	2,85	,489
	Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	20	1,95	,605	20	2,35	,671
	Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?	20	1,70	,470	20	2,10	,447
	Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?	20	1,70	,470	20	2,15	,366
	Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?	20	1,50	,607	20	2,10	,641
	Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?	20	1,15	,366	20	1,35	,489

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullandı mı?	20	1,05	,224	20	1,25	,444
Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştu mu?	20	1,95	,605	20	2,25	,550
Akıcı bir biçimde konuştu mu?	20	1,35	,587	20	1,80	,696
Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?	20	1,65	,489	20	1,95	,394
Filimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?	20	1,25	,444	20	1,45	,510
*Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?	20	1,40	,503	20	1,95	,394
Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?	20	1,80	,523	20	2,05	,510
İÇERİK						
Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?	20	1,70	,470	20	2,20	,616
Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?	20	1,35	,489	20	2,15	,489
Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?	20	1,35	,489	20	2,20	,523
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş, alıntı ve örneklerle zenginleştirdi mi?	20	1,10	,447	20	1,35	,671
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdi mi?	20	2,00	,649	20	2,40	,503
*Konuşurken konu dışına çıktı mı?	20	2,00	,858	20	2,85	,366
Ana düşüncüyü yansıtabildi mi?	20	1,40	,503	20	2,15	,489
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledi mi?	20	1,20	,410	20	1,35	,489

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?	20	1,20	,523	20	1,45	,686
SUNUM						
Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	20	1,65	,587	20	2,35	,489
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?	20	2,75	,444	20	3,00	,000
Konuşmayı özetledi mi?	20	1,20	,616	20	1,25	,639
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi?	20	1,85	,813	20	1,55	,686
*Gereksiz hareketler yaptı mı?	20	2,15	,933	20	3,00	,000
*Konuşurken heyecanlandı mı?	20	1,65	,489	20	2,60	,598
Mimikleri konuşmayı destekledi mi?	20	1,50	,607	20	1,55	,686
Bedenin duruşu düzgün mü?	20	2,50	,607	20	2,85	,366
*Konuşurken gereksiz sesler çıkardı mı?	20	2,05	,887	20	3,00	,000
Konuşurken nefesini ayarlayabildi mi?	20	2,30	,470	20	2,90	,308

Tablo 11 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarında “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” maddelerinden “Sunum” bölümünde yer alan “Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi” maddesi dışında bütün maddelerde bir artış olduğu görülmektedir. En yüksek artışın ise yine formun “Sunum” bölümündeki maddelerinden olan “Konuşurken heyecanlandı mı?” ve “Konuşurken gereksiz sesler çıkardı mı?” maddelerinde; en düşük artışın da yine “Sunum” bölümündeki maddelerden “Konuşmayı özetledi mi?” ve “Bedenin duruşu düzgün mü?” maddelerinde olduğu görülmektedir.

Formun “Dil ve Anlatım” bölümünde yer alan 8. sınıf dil bilgisi kazanımlarına yönelik maddeler incelendiğinde: “Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?” maddesinde 0,30’luk, “Fiilimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?” maddesinde 0,20’lik, “Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?” maddesinde 0,55’lik, “Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?” maddesinde ise 0,25’lik bir artışın olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
DİL VE ANLATIM						
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?	20	2,40	,50	20	2,50	,513
Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	20	2,75	,44	20	2,95	,224
Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	20	2,05	,68	20	2,05	,394
Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?	20	1,95	,510	20	2,05	,224
Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?	20	1,95	,510	20	2,00	,324
Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?	20	1,75	,786	20	1,75	,550
Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?	20	1,45	,510	20	1,30	,571
Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullandı mı?	20	1,40	,598	20	1,15	,489
Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştu mu?	20	1,85	,745	20	2,00	,324
Akıcı bir biçimde konuştu mu?	20	1,75	,639	20	1,75	,550
Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?	20	1,85	,587	20	2,05	,224
Filimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?	20	1,40	,681	20	1,30	,571
*Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?	20	1,65	,671	20	1,85	,489
İÇERİK						
Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?	20	1,75	,550	20	1,70	,571
Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?	20	1,70	,733	20	1,85	,489

Kontrol Grubu

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?	20	1,85	,671	20	1,90	,447
Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?	20	1,85	,745	20	1,95	,510
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş, alıntı ve örneklerle zenginleştirdi mi?	20	1,00	,000	20	1,05	,224
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdi mi?	20	2,30	,801	20	2,00	,459
*Konuşurken konu dışına çıktı mı?	20	2,40	,754	20	2,85	,489
Ana düşüncüyü yansıtabildi mi?	20	1,85	,745	20	1,85	,489
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledi mi?	20	1,35	,587	20	1,15	,489
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?	20	1,30	,657	20	1,20	,616
SUNUM						
Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	20	1,90	,718	20	2,00	,459
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?	20	2,70	,657	20	2,95	,224
Konuşmayı özetledi mi?	20	1,05	,224	20	1,00	,000
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi?	20	1,75	,786	20	1,55	,605
*Gereksiz hareketler yaptı mı?	20	2,45	,759	20	2,65	,745
*Konuşurken heyecanlandı mı?	20	2,00	,795	20	2,40	,598
Mimikleri konuşmayı destekledi mi?	20	1,35	,587	20	1,30	,571
Bedenin duruşu düzgün mü?	20	2,30	,733	20	2,65	,587
*Konuşurken gereksiz sesler çıkardı mı?	20	2,60	,754	20	2,80	,410
Konuşurken nefesini ayarlayabildi mi?	20	2,45	,605	20	2,60	,503

Tablo 12 incelendiğinde “Dil ve Anlatım”, “Sunum” ve “İçerik” alt bölümlerinin tümünde yer alan toplam on maddede bir düşünüş olduğu gözlenmektedir. Dil ve Anlatım alt bölümüne ait maddelerden “Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?” maddesi 0,15, “Konuşmasında uygun hitap ifadeleri

kullandı mı?” maddesi 0,25, “Fiilimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?” maddesi 0,10 ve “Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?” maddesi 0,5’lik bir düşüşe uğramıştır. İçerik bölümünde yer alan maddelerden “Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdi mi?” maddesinde 0,30 ve “Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledi mi?” maddesinde 0,20’lik bir düşüş gözlenmiştir. Sunum bölümünde yer alan “Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?” maddesinde 0,10, “Konuşmayı özetledi mi?” maddesinde 0,5, “Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi?” maddesinde 0,20 ve “Mimikleri konuşmayı destekledi mi?” maddesinde de 0,15’lik bir düşüş olduğu görülmektedir.

Formun içerik bölümünde yer alan “Konuşurken konu dışına çıktı mı?” maddesinde ve sunum bölümünde yer alan “Konuşurken heyecanlandı mı?” maddesinde 0,40’lık bir artış olduğu görülmektedir.

Formun dil ve anlatım bölümünde yer alan “Kelimleri doğru telaffuz etti mi?”, “Akıcı bir biçimde konuştu mu?” ve “Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?” maddeleri ile içerik bölümünde yer alan “Ana düşünceyi yansıtabildi mi?” maddelerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir.

Bu bilgiler ışığında deney grubuna uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurma noktasında da verimliliği artırdığı söylenebilir. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yöntemlerle dil bilgisi öğretim yönteminin konuşma faaliyetleri sırasında öğrenilen dil bilgisi kurallarını uygulamada işlevsellik kazandırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmada Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ndan elde edilen deney ve kontrol gruplarına ait ön test-son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarısında büyük bir artış olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise kısmî bir artış olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki artışın deney grubunda fazla, kontrol grubunda ise az olmasının uygulanan yöntem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ndan elde edilen ön test-son test ANOVA sonuçlarına bakıldığında deney öncesinde gruplar arasında bir denkleğin olduğu görülmüştür. Yine ANOVA sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarında deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, farklı işlem gurubunda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin de anlamlı olduğu, yani işlem gruplarındaki (deney/kontrol) öğrencilerin konuşma becerisinde, deney

öncesinden sonrasına anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu, yani uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak öğrencilerin konuşma becerisinin değiştiğini göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nun "Dil ve Anlatım", "İçerik" ve "Sunum" alt bölümlerinden elde edilen deney ve kontrol gruplarına ait ön test-son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarısında önemli bir artış olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise kısmî bir artış olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu farkın da uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulamada "Dil ve Anlatım" ve "Sunum" alt bölümlerine ait ANOVA sonuçlarına ve "İçerik" alt bölümüne ait t-testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde yine bir denkleğin olduğu, uygulama sonunda ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nun bütün alt bölümlerinde daha etkili olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerinin "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" maddelerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları irdelendiğinde, "Sunum" bölümünde yer alan "Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi" maddesi dışında bütün maddelerde bir artış olduğu görülmüştür. En yüksek artışın da yine formun "Sunum" bölümündeki maddelerinde olduğu görülmüştür. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin aldığı metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşmalarında öğrencilere özgüven sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. "Dil ve Anlatım" bölümünde yer alan 8. sınıf dil bilgisi kazanımlarına yönelik maddeler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin "Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?", "Fiilimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?", "Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?", "Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?" maddelerinde artış elde ettikleri görülmüştür. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin aldıkları metin temelli dil bilgisi öğretimi ile hem konuşma becerilerinde hem de dil bilgisi konularında bir ilerleme kaydettikleri sonucunu çıkarmaktadır.

Araştırmada, kontrol grubu öğrencilerinin "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" maddelerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına göre, "Dil ve Anlatım", "İçerik" ve "Sunum" alt bölümlerinin tümünde yer alan toplam on maddede bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Dil ve Anlatım alt bölümüne ait maddelerden dört tanesinde düşüş yaşanması geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretiminin kalıcı olmadığı sonucunu çıkarmaktadır. İçerik ve Sunum bölümünde yer alan maddelerde

tespit edilen düşüş ise geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede işlevsel olmadığı sonucunu çıkarmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Söz konusu yöntemin dinleme, okuma ve yazma becerilerine etkisi de araştırılabilir. Bu çalışmalar yapılırken seçilecek metinler öğrenci seviyesine, eğitim müfredatına ve Türkçe dersi temalarına uygun olmalıdır. Metinlerde verilecek dil bilgisi konusuna yönelik bol miktarda örneğin bulunması da ayrıca önem arz etmektedir.

Dil bilgisi öğretimi yapılırken temel dil becerilerinin geliştirilmesi adına farklı dil bilgisi öğretim yöntemlerinden de yararlanılabilir. Alanyazında dil bilgisi öğretiminin temel amacının öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede bir kaynak alan olduğu vurgulanmaktadır (Erdem, 2007; Göçer, 2015; Güneş, 2017). Ancak dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda bu özelliği sınamanın göz ardı edildiği görülmektedir. Araştırmacılar daha çok çeşitli dil bilgisi öğretim yöntemlerinin dil bilgisi konularını öğretmedeki etkililikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Çeçen, 2007; Arslan 2020).

Bu çalışma dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerine etkisini ortaya çıkaran ilk araştırmalardan biri olması yönüyle alanyazına katkı sağlamaktadır. Türkçe dersi uygulamalarında, bu araştırma için hazırlanıp kullanılan ders planlarından yararlanılabilir, ayrıca farklı dil bilgisi öğretim yöntemleri doğrultusunda farklı planlar da hazırlanıp araştırmalarda ve ders içi uygulamalarda kullanılabilir. Sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmanın farklı türevleri farklı sınıf düzeylerinde yapıp elde edilen sonuçlar kıyaslanarak alanyazına daha fazla katkı sağlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ tarafından yönetilen ve Derviş YILMAZ tarafından yazılan aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Sorumlu yazar bütün etik kurallara uygun hareket etmiş ve Etik Kurulu Onay Belgesi Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 25/08/2021-76 Tarih ve Karar No'su ile alınmıştır.

Kaynakça

- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ., (2012). İlköğretim ikinci kademede konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, vol.1, no.2, 342-356.
- Alver, M. & Taşdemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 451-462.

- Anıl, D. & Büyükkıdık, S. (2012). Genellenebilirlik kuramında dört facetli karışık desen kullanımı için örnek bir uygulama. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 291-296.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 607800) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E. ve diğerleri (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (3. Baskı) Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. (Tez No. 211674) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dolunay, S. K. (2019) Dil bilgisi öğretimi, A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (3. baskı, s. 375-408) içinde, Pegem Akademi.
- Ediskun, H. (1999). Türk dil bilgisi (6. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Erdem, İ. (2007). İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma. (Tez No. 206941) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Karaköse, V. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. (Tez No. 591220) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (3. baskı). Edge Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri, M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (3. Baskı, s. 47-69) içinde. Pegem Akademi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Özbyay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap
- Özbyay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2* (7. baskı), Öncü Kitap.
- Özgül, E. (2017). *Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: bir durum belirleme çalışması*. (Tez No. 477326) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sağır, M. & Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*, Pegem Akademi.
- Sallabaş, M.E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Tez No. 290613) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları, M. Özbyay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 129-150) içinde. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 113-131.

Extended Abstract

Grammar topics and rules are of great importance in gaining the basic skills of a language and using them functionally. Every language has its own grammatical rules. By knowing these rules and using them functionally, language users can communicate with maximum effectiveness in daily life. As in all languages, there are four basic language skills in Turkish. These are: reading, writing, speaking and listening language skills. Grammar should be considered as a whole with other language skills. It is wrong to think independently and abstract it from other skills. Because teaching grammar together with reading, writing, speaking and listening skills will enable students to develop all language skills equally and in integrity.

In Turkish education, teaching grammar to students is not seen as a goal, but is accepted as an instrument that helps the effective and correct use of the native language. Speaking and writing correctly can be achieved by using grammatical rules correctly. For this reason, grammar teaching should not be done by memorizing the rules, but by making them feel their functions and by making them understand their contribution to the expression. Text-based grammar teaching is an approach based on intuiting grammar rules as a meaningful whole by acting on the usage areas of the mother tongue and texts. Students are made to feel the examples in written and spoken texts instead of memorizing grammar rules and a grammar teaching that contributes to the development of other language skills is made with this approach.

Speaking is one of the language skills that people use most when communicating with people around them in their daily lives. A person can achieve success in proportion to her level of speaking skill while sharing her feelings, thoughts, wishes and views in all areas of life. In daily life, speaking, which is defined as the most effective tool that enables the individual to communicate with others, to transfer his knowledge and experiences, to share his feelings, dreams and observations, is one of the first language skills that children acquire, and speaking is the language skill that the individual uses most after listening. Speech has played an important role in regulating and influencing people's relations with each other throughout history, and with the mass media becoming widespread today, the role of speech in human relations is gaining more importance day by day.

When the literature is examined, it is seen that there are limited number of studies on text-based grammar teaching; it is seen that very few of them focus on text-based grammar teaching and the development of reading, listening, speaking and writing language skills. No study was found on the effect of text-based grammar teaching method on speaking skills. In this context, it is thought that text-based grammar teaching is more effective in improving students' speaking skills than traditional approaches. The aim of this study is to examine the effect of text-based grammar teaching method on 8th grade students' speaking skills. The research is important because it is one of the first studies to deal with the effect of text-based grammar teaching on speaking skills in Turkish education. It is thought that the study will contribute to the literature by offering solutions to the problems experienced in Turkish teaching. At the same time, this study guides researchers and teachers about the realization of grammar teaching in accordance with its purpose and function. In addition, it is expected that the study will lead to further research on the effects of text-based grammar teaching on language skills other than speaking. It is predicted that the literature experts, faculty members and researchers at universities, Turkish and literature teachers in secondary and high schools and pre-service teachers continuing their education will benefit from the results of the study.

In this study, in which the effect of text-based grammar teaching method on students' unprepared speaking skills was investigated, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The reason why the quasi-experimental design was preferred is that the study was conducted on two ready-made class in a secondary school. Although the general universe of the research is all eighth grade female students, the research; It was conducted on 8th grade female students of Akdeniz Imam Hatip Secondary School in Mersin province, Akdeniz district. In the study, the data were collected with the "Speaking Skill Observation Form" developed by the researcher and whose reliability was proven during the research, and transferred to the SPSS 20 package program. Two-factor ANOVA analyzes were performed on the data obtained for repeated measurements on a single factor.

When the data obtained through ANOVA analyzes were examined, it was seen that the speaking skills of the students in the experimental group improved significantly compared to the students in the control group. It was determined that there was a significant improvement in favor of the experimental group in all of the language and expression, content and presentation sections of the Speaking Skill Observation Form. When the arithmetic mean of the scores of the students in the experimental and control group from each item of the Speaking Skill Observation Form before and after the experiment were examined, it was seen that the mean score of the students in the experimental group increased, while the mean score of the students in the control group generally decreased or remained constant.

At the end of the study, it was seen that the text-based grammar teaching method was more effective than traditional methods in improving students' speaking skills.