

## **Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Dilbilgisinin Dört Beceriye Aktarımı ve Kullanımına Yönelik Örnek Bir Uygulama**

**Fatma Karaman, Muğla**

### **Öz**

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmiş oldukları dilbilgisel yapıyı nasıl işlevsel hale getireceği, pasif halde bulunan dilbilgisel yapının nasıl aktif hale getirileceği teorik ve deneysel bağlamda incelenmiştir. Tek tip pasif alıştırmaların yerine aktif alıştırmaya tiplerinden seçenek sunularak öğrencilerin bu bilgiyi, dört beceriye aktarımı mümkün kılınmaya çalışılmıştır. Çalışmada dört beceri birbirinden soyutlanmış biçimde değil bütünleştirici şekilde ele alınmıştır.

Bu çalışmada deneysel yöntemin ‘kontrol gruplu öntest ve sontest deney’ deseni kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel boyutları içeren karma bir çalışmadır. Çalışmada eylemsel ve üretimsel yöntemlerin kullanıldığı deney grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki başarı farkının; geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki başarı farkından anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ( $F(1,48)=366,149$ ;  $p<0,001$ ). Buradan hareketle deney grubundaki öğrencilerin daha fazla ilerleme gösterdiği ve başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Dilbilgisi dersinin iletişimsel yetinin geliştirilmesi için bir araç olduğu görüşü deneysel ve uygulamalı olarak araştırılmıştır. Yaratıcı, eyleme ve öğrencilerin üretimine dayalı bir dilbilgisi dersi geliştirilerek geleneksel dilbilgisi dersine alternatif ders modelleri geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Dilbilgisi dersi, dört beceri, etkili yöntemler, yabancı dil olarak Almanca, gestalt kuramı.

### **Abstract**

#### ***Eine Beispielsausführung zum Gebrauch und zur Aktivierung des Grammatikwissens in den vier Fertigkeiten im DaF-Unterricht***

In der vorliegenden Arbeit wurde im theoretischen und empirischen Zusammenhang versucht zu bearbeiten, wie man das bereits gelernte grammatische Wissen nutzbar machen und wie man bei den Studenten das passive Grammatikwissen aktivieren kann. Es wurde auch versucht zu ermöglichen, dass die Studenten ihr Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten übertragen, indem ihnen statt einheitlicher passiver Übungen eine große Auswahl von Aktivübungstypen angeboten wurde. Die vier Fertigkeiten wurden nicht voneinander isoliert, sondern integriert behandelt.

In dieser Arbeit wurde das Muster ‘Experiment mit Kontrollgruppen-Vortest und -Nachtest’ benutzt. Die Arbeit ist eine gemischte Studie mit qualitativen und quantitativen Dimensionen. Der Leistungsunterschied zwischen dem Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe, in der die handlungs- und produktionsorientierten Methoden benutzt wurden, ist höher als der Leistungsunterschied in der Kontrollgruppe, in der traditioneller Grammatikunterricht bzw. die Darstellungsmethode durchgeführt wurde ( $F(1,48)=366,149$ ;  $p<0,001$ ). Man kann daraus schließen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.

Die Ansicht, dass die Grammatik ein Mittel ist, wurde praktisch erforscht und realisiert, um die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu erweitern. Kreative, handlungs- und produktionsorientierte alternative Unterrichtsmodelle zum traditionellen Grammatikunterricht wurden erstellt und angewendet.

**Schlüsselwörter:** Grammatikunterricht, vier Fertigkeiten, effektive Fremdsprachenlehmethoden, DaF, Gestalttheorie.

## Giriş

Yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde dilbilgisi büyük ve vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ancak dilbilgisini, dilin diğer yeterlilik alanlarını dikkate almadan salt bir kurallar bütünü olarak aktarmak istenilen sonuca ulaşmamız için yeterli olmamaktadır. Çünkü Storch'a göre „dilsel araçların işlevi dilsel iletişimi olanaklı kılmada kendini gösterir” (Storch 2009: 17)<sup>1</sup>. Şimdiye kadar okullardaki dilbilgisi dersleri bir veya birden fazla dilbilimsel betimleme çıkış noktası olarak ele alınmış ve dilbilgisi dersleri bu bağlamda düzenlenmiştir (Köchling 1989: 16). Geleneksel yabancı dil dersleri olarak nitelediğimiz bu öğretim süreci, dilbilgisiyle başlar. Söz konusu yabancı dili yeni öğrenenler, öncelikli olarak dilbilgisiyle karşılaştırılırlar. Yabancı dil öğrenimi dendiğinde öğrenenlerin kafasında ilk olarak kuralların canlanmasında bu tutum, geçerli bir nedendir. Çünkü Türkiye'deki okullarda kullanılan yabancı dil ders planlarını incelediğimizde, dilin kullanımını mümkün kılan dört temel dil becerilerinden bağımsız olarak dilbilgisi konularının bir listesini görmekteyiz. Dilbilgisi, adeta yabancı dilin kendisiyle denk tutularak dilbilgisine farklı bir algı geliştirilmiştir. Bu algı ise şu şekildedir: Söz konusu dilin dilbilgisi öğretilir veya öğrenilirse dile etkin bir şekilde hâkim olunur.

Türkiye'deki yabancı dil başarı oranına baktığımız zaman böyle bir algının doğru olmadığını ÖSYM sınav sonuçları verilerinden net bir şekilde görebilmekteyiz. Özellikle Toefl, TestDAF ve Ielts gibi dilin bütün yeterlilik alanlarını ölçen sınavlardaki başarı oranlarının beklenenden düşük olması da bu durumu ortaya koymaktadır. Fink'e göre didaktik açıdan bakıldığında Almanca derslerindeki dilsel araçların yani dilbilgisel yapıların kendine ait özel bir değeri yoktur; aksine derste konu olarak anlatılması sadece iletişimde kullanılabilmesi açısından uygun kabul edilir. Dolayısıyla soyut dilbilgisel yapılar veya kelime bilgisi yabancı dil derslerinin amaçları arasında olamaz (Fink 2009: 17). Bu düşünceyle bağlantılı olarak bu sorunun temelinde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında geleneksel anlamda sadece dilbilgisinin aktarılmasıyla dilin kullanılabilmesi için araç olan dilbilgisinin amaç haline getirilmesi yatmaktadır. Dilbilgisi belirttiğimiz gibi zamanla hem öğrenen hem de öğretenden abartılarak araç olmaktan çıkıp amaç haline getirilmiştir.

Soyut dilbilgisel yapıların konu edinildiği geleneksel dilbilgisi derslerinin aksine dilbilgisi öğretiminin asıl amacı söz konusu dilbilgisel yapının kullanılmasını ve öğrenenin bunu içselleştirmesini sağlamaktır (Neuland 1994: 32). Yine Paul dilbilgisi dersinin amaçlarını, bir yandan yazma becerisinin yapısal anlamda kazanılması, diğer yandan ise dilbilgisi kullanımının otomatikleştirilerek bu yapıların kullanımını; eylem ve durum odaklı hale getirmek olarak belirlemiştir (Paul 1999: 76 vd.). Bu noktada iki kavram karşımıza çıkmaktadır: 'Können' (-e bilmek) ve 'Wissen' (bilmek). Yabancı dil öğretiminde 'können' sözlü ve yazılı iletişim sürecinin aktif yönünü oluşturarak edinilen bilginin pratikte kullanımını ifade ederken 'wissen' ise dilbilgisel yapının sadece biçimsel yönünün bilgi düzeyindeki hali anlamını taşımaktadır (Steinig/ Huneke

<sup>1</sup> Bu ve izleyen sayfalardaki alıntı çevirileri tarafımdan yapılmıştır (FK).

2011: 38). İlk olarak 1956 yılında Benjamin Bloom ‘Eğitsel Hedeflerin Taksonomisi’ adıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmadan uzun yıllar öğrencilerin algı ve öğrenme yapılarını geliştirerek üst düzeye çıkarmak üzere yararlanılmıştır. Bloom, belirlemiş olduğu taksonomiye bilişsel hedefleri karmaşıklık derecesine göre basamaklandırmıştır. Bu basamakların ilkini bilgi (Wissen) basamağı, üçüncü basamağı ise uygulama (Anwenden) oluşturmaktadır. Bilgi basamağı herhangi bir konuda bilgi sahibi olma, derste öğrenileni aynen geri verebilme performansını gerektirirken uygulama basamağında öğrenilen ilke, kural ve formüllerden yararlanma, bunları kullanma söz konusudur. Bilginin transferi bu basamakta gerçekleşir (Bloom 1972: 71). Dolayısıyla öğrenen sahip olduğu bilgiyi bu basamakta etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Ancak dilbilgisi dersinin davranışçı öğrenme kuramına dayandırılarak anlatılması yani öğrenenin zihinsel sürecini kullanmayan pasif bir alıcı olarak görülmesi, öğretene tarafından verilen dilbilgisel yapının öğrenen tarafından içselleştirilmeden ve işlenmeden tekrar istenmesi, Bloom’un öğrenme basamaklarının gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Öğrenen, alt basamağa göre daha çok zihinsel çaba ve öğretene açısından daha çok öğretim kalitesi gerektiren bir üst basamağa geçememektedir. Derste öğrenilen dilbilgisel yapı, sadece geri verebilmeyi kapsayan bilgi basamağında kalmaktadır. Öğrenilen dilbilgisel yapının diğer bir üst basamağa geçemeyip bilgi basamağında kalması ise bilginin kısa süreli bellekte kalması anlamına da gelmektedir. Öğrenme girdisinin kısa süreli bellekte kalması ise sadece söz konusu yapının dört temel dil becerisinde kullanılamamasını ve diğer derslerle ilişki kurulamamasını değil, bu tarz öğrenmenin öğrenen açısından gerçekleşip gerçekleşmediği sorusunu da ortaya çıkarmaktadır.

Almanca Öğretmenliği bölümlerinde görülen yazma becerileri, iletişim becerileri ve çeviri dersleri gibi üretime dayalı derslerde öğrencilerin edindiği dilbilgisel yapıyı kullanmadığı görülmüştür. Söz konusu dilbilgisel yapılar bazı öğrenciler tarafından tam anlamıyla kavranmamış olmakla birlikte bazıları tarafından da yapı bilindiği halde istenilen şekilde kullanılamamaktadır. Öğrenen, edinmiş olduğu dilbilgisel yapıları dilin kullanımına olanak veren dört beceride kullanılamamaktadır. Dilbilgisi ezber bir bilgi olarak kalıp aktif hale geçememektedir. Söz konusu dilbilgisel yapı öğrencilerin zihninde pasif halde bulunmaktadır. Yani Bloom’un taksonomisinde ilk basamağı oluşturan ‘Wissen’ (bilgi) basamağında kalıp bir üst basamağa geçememektedir. Bu problemin temelinde sunuş yolu yönteminin ve pasif alıştırma türlerinin hâkim olduğu geleneksel dilbilgisi dersleri yer almaktadır. Okullardaki dilbilgisi dersleri kuralların öğretimiyle başlayıp yine bu kuralların ezberlenmesini sağlayan boşluk doldurma şeklindeki pasif alışımlarla sürdürülmektedir. Söz konusu dilbilgisel yapının işlevi öğretmene tarafından açıklanamakta ve frontal bir ders akışı sürdürülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmiş oldukları dilbilgisel yapıyı nasıl işlevsel hale getireceği, pasif halde bulunan dilbilgisel yapının nasıl aktif hale getirileceği deneysel bağlamda incelenmiştir. Tek tip pasif alışımların yerine aktif alıştırma tiplerinden çok sayıda seçenek sunularak öğrencilerin bu bilgiyi, dört beceriye aktarımı mümkün kılınmaya çalışılmıştır. Çalışmada dört beceri birbirinden soyutlanmış biçimde değil bütünleştirici şekilde ele alınmıştır.

## **Çalışmanın Modeli**

Bu çalışma hem nitel hem de nicel boyutları içeren karma bir çalışmadır. Çalışmada deneysel yöntemin ‘Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney’ deseni kullanılmıştır.

Geliştirilen yeni ders modellerinin dilbilgisinin kullanılmasında anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirleyebilmek için ‘Karışık Ölçümler İki Faktörlü Varyans Analizi ANOVA’ (Mixed Measures Two Ways ANOVA) ve ‘Bağımsız Örneklem t-Testi’ uygulanmıştır.

Bu çalışmada öntest ve sontestlerin yanı sıra ürün ve süreç odaklı olan performans değerlendirmeden yararlanılmıştır. Öntest ve sontestler konunun kapsam geçerliliğini yansıtan ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan testlerdir. Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsatı verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır. Performans değerlendirmede başlıca öğrenci etkinlikleri, çalışmamızda yer verdiğimiz gibi öykü, şiir, haber vb. yazma, bir olayı sözel ve görsel olarak betimleme, bir oyunu sergileme gibi etkinliklerdir (Oktaylar 2012: 181).

Bu çalışmanın verileri Çukurova Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümü 1. sınıf dilbilgisi dersinde öğrenim gören 50 öğrenci aracılığıyla elde edilmiştir. Dilbilgisi konularından ‘Sıfat Çekimi’ (Adjektivdeklination) kontrol grubunda geleneksel yöntemle; deney grubunda ise eylemsel ve üretimsel yöntemlerle işlenmiştir. Deney grubunda hazırladığımız etkinlikler uygulanmıştır. Aynı anda kontrol grubunda geleneksel alıştırmalarıyla geleneksel dilbilgisi dersi; deney grubunda ise yaratıcı, eylemsel, üretimsel ve durum odaklı dilbilgisi dersi sürdürülmüştür. Derse başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini öntestler yardımıyla hem deney hem de kontrol grubunda test ettik. Ders süreci ve etkinliklerden sonra her iki grupta da sontest uyguladık. Veri toplama aracı olarak ders sürecindeki etkinlikleri değerlendirmek için çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan başarı testleri tercih edilmiştir. Başarı testleri ise öntest ve sontestten oluşan paralel testlerdir. Elde edilen verileri SPSS 20 paket programında değerlendirdik. Değerlendirmede ise istatistiksel tekniklerden aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır.

## **Etkili Öğrenme (effizientes Lernen)**

Öncelikle öğrenim ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemin asıl amacı etkili öğrenmeyi sağlamaktır. Yani kullanılan her bir yöntem genel olarak istenilen başarıyı getirmelidir. Bu bağlamda yöntemin seçilmesinde temel ölçüt öğrenme hedefine göre en doğru ve en verimli yöntemi düşünüp bulmaktır. Yabancı dil öğretiminde öğretmenler sık sık alışkanlıklarından ötürü bir yöntemle bağlı kalmaktadırlar. Söz konusu bu yöntemi adım adım uygulamayı istemekte nitekim yöntemin gerektirdiklerini yapma adına yöntemin gidişatına yoğunlaşmakta ve öğrenme hedeflerini unutmaktadırlar. Yani kullanılan yöntemi adım adım uygulamak onların asıl hedefi haline gelmektedir. Hâlbuki asıl amaç hedef davranışı öğrenciye kazandırmaktır. Bunun için de etkili olan ve sonuca götüreceği yöntem neyse o yapılmalıdır. Dolayısıyla birden fazla yöntemi birbiriyle bütünleştirip bir arada kullanmak mümkündür. Öğretmen öncelikle her zaman kendine, “konuyu öğrencilere en iyi nasıl öğretebilirim ve aktarabilirim?” diye

sormalıdır. Bu soruya bağlı olarak da öğretmen öğrenme malzemesine ve hedef kitleye uygun olan kendi yöntemini geliştirmelidir. Çünkü bugüne kadar gerek geleneksel gerekse de alternatif yöntemler denenmesine rağmen beklenen başarı elde edilemedi. Asıl amaç bu ya da şu yöntemi kullanmak değil, önemli olan hedef davranışa gitmek ve başarıyı arttırmak için uygun yöntemi geliştirmek ve gerekirse birbiriyle kombine etmektir.

Bizim düşüncemiz şu yöndedir: Mevcut yöntemler temel bir çerçeve oluşturmalı ve öğretmenler de öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, önbilgilerini, hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak öğrenme malzemesine uygun olan, öğrencinin derse katılımını olanaklı kılan ve onlar için ilgi çekici olan kendi etkili yöntemini planlamalı, geliştirmeli ve uygulamalıdır.

Helmke 'etkililik' (Effizienz) kavramıyla ilintili olarak planlanmış, amaca yönelik, duruma uygun ve hedef kitleye hitap eden yöntem seçiminin yabancı dil öğretimi için etkili bir ölçüt olduğuna vurgu yapmaktadır (Helmke 2009: 259 vd.). Çünkü ona göre sabit bir yönteme bağlı kalma görüşü artık geçerli değildir. Yöntem burada etkili öğrenme için bir araçtır. Bu düşünceyle bağlantılı olarak çalışmamızda sabit bir yönteme bağlı kalmadık. Yabancı dil öğretim ölçütlerini dikkate alarak her bir öğrenme malzemesinin gerektirdiği yöntemi düzenledik. Durum, iletişim ve beceri odaklı öğrenme ortamı ve etkinlikler düzenlenmiştir. Çünkü becerilerin edinimi öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerin yapılmasıyla mümkündür (Hallet/ Königs 2010: 65 f.). Etkililik teorisine göre iyi bir performansın elde edilmesi için ayrı ayrı parçaların bir araya getirilmesiyle bir düzenek oluşturulur ve bu düzenekle eylem ve ürün odaklı bir performans ortaya konur. Aşağıda 'Sıfat Çekimi' konusu öğrencilerle yapılan etkinlikler aracılığıyla uygulamalı olarak aktarılmıştır.

### **Sıfat Çekimi (Adjektivdeklination)**

**Etkinlik 1:** Okuma, Bilgi odaklı metni anlama stratejisi, metni dilbilgisel okuma, kenar notu tutma, metin-resim kolaj çalışması (Lesen, Wissensbezogene Textverstehenstrategie (Grammatisches Lesen, Markieren und Randnotizmachen, eine Bild-Text Collage entwerfen).

### **Bilgi Odaklı Metni Anlama (Wissensbezogenes Textverstehen)**

Bilindiği gibi metindeki dilbilgisel yapı, okuma becerisinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü metni anlama, dilbilgisel yapının biçimsel ve işlevsel analizini gerektirmektedir. Metindeki yapıdan yola çıkılarak metni anlama süreci desteklenmektedir. Gornik'e göre (2014: 219) öğrencilerin metni anlamaları için metinde kullanılan dilbilgisel yapılara odaklanmaları gerekmektedir. Bu yönteme göre sözdizimsel yapı anlamsal boyut için bir araçtır. Dolayısıyla metindeki dilsel yapılar öncelikle çözümlenmelidir. Bu da dilbilgisel okumayı gerektirmektedir. Bu yöntemde metindeki yapının çözümlenmesine bağlı olarak metni anlama daha da kolaylaşmaktadır. Buna göre metinde kullanılan yapıyı anlayan öğrenci metni de rahatlıkla anlayabilmektedir.

Bilgilendirici metinlerde sıfatsal stil sık kullanıldığından dolayı bu etkinlik için bilgilendirici metin (Sachtext) seçilmiştir. Aşağıdaki metin öğrencilere verilmiştir. Bu

metinde Almanya, Türkiye ve İsviçre'nin turistler için cazip gelen bazı özellikleri betimlenmiştir.

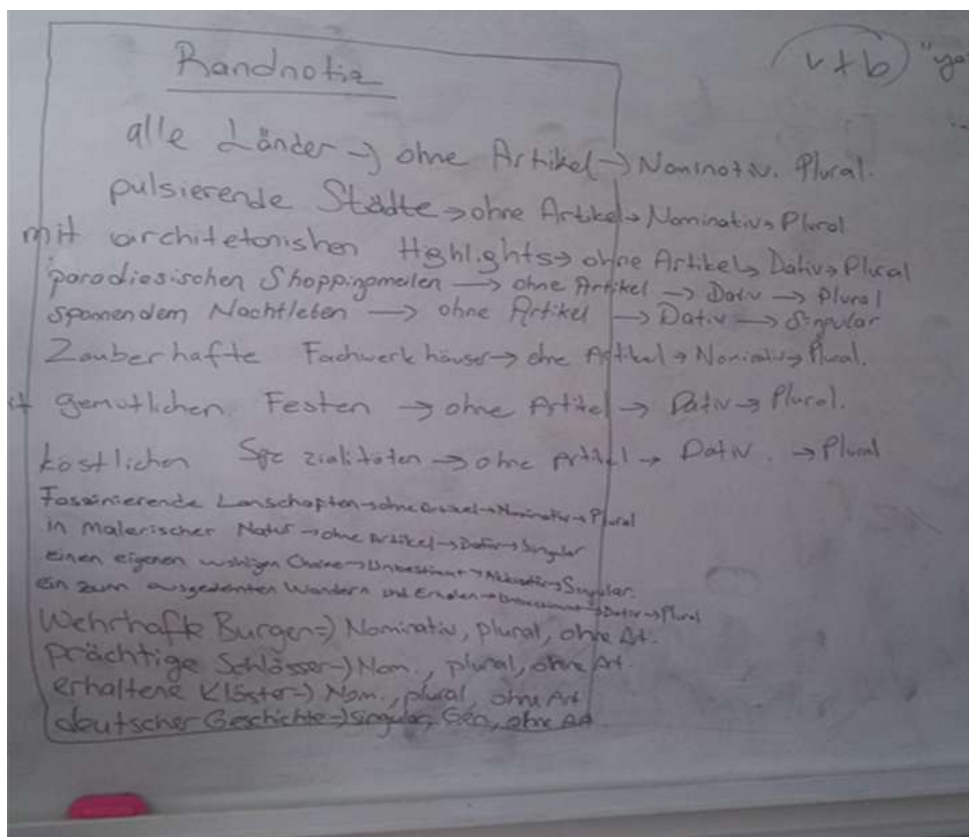
Länderwerbung (Graf 2014):

Fast alle Länder preisen sich als Touristenziele an. Hier ein paar Beispiele:

Deutschland - ein Land der tausend Möglichkeiten. Pulsierende Städte mit architektonischen Highlights, paradiesischen Shoppingmeilen und spannendem Nachtleben. Zauberhafte Fachwerkhäuser und traditionsreiche Weindörfer mit gemütlichen Festen und köstlichen Spezialitäten. Faszinierende Landschaften, eingebettet in malerischer Natur, verbreiten einen eigenen wohligen Charme und laden ein zum ausgedehnten Wandern und Erholen. Wehrhafte Burgen, prächtige Schlösser und gut erhaltene Klöster gelten als Inbegriff deutscher Geschichte.

Die Schweiz ist ein kleines Land. Aber kaum ein anderes Land bietet soviel reizvolle Abwechslung. Die attraktive Schweiz zeigt nicht nur tief verschneite, vergletscherte und felsige Viertausender von grandioser Majestät, sondern auch herrliche Mittelgebirgslandschaften von ganz eigenem zärtlichem Charme. Selbst die flachen Landschaftsabschnitte in der nördlichen Schweiz bieten ein vielfältiges Panorama.

Die Türkei ist nicht nur ein beliebtes Urlaubsziel wegen der günstigen Angebote. Die Türkei bietet auch alles, was zu einem ausgefüllten Urlaub gehört. Neben kulturellen Highlights finden sich wunderschöne Badestrände und aufregende Städte wie Istanbul. Auch in landschaftlicher Hinsicht ist das Land sehr abwechslungsreich, spiegelt es doch die Eigenschaften dreier Kontinente wider: Europa, Asien und Afrika. Fast alle Arten geographischer Zonen durchziehen das wunderschöne Land. Bei einem Querschnitt von Ost nach West findet man raue, schneebedeckte, kurz imponierende Bergwelten mit langen, kalten Wintern, Hochebenen mit rauschenden Bergbächen sowie bezaubernden Hügelketten.



Öğrenciler bu etkinlikte yukarıda görüldüğü gibi metinde geçen sıfat ve sıfat tamlamalarını buldukları duruma göre ve kullanılan artikkel çeşidine göre gruplandırmışlardır. Bunu yaparken de isim ile sıfat arasındaki ilişkiye dikkat etmişlerdir. Bilmedikleri sıfatların anlamlarını metnin bağlamından tahmin etmişlerdir. Böylelikle isim ile sıfat arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu kavramışlardır.

**Etkinlik 2:** Yazma, Konuşma. Hayalindeki ev, araba, oyuncu, artist, kadın ve erkeği yazılı ve sözlü olarak betimleme. (Visuelle Themen bearbeiten, Materialerstellung (Traumauto, -frau, -mann, -haus, -artist, -schauspieler schriftlich und mündlich beschreiben))

### **Görsel Temalarla Çalışma (Visuelle Themen bearbeiten)**

Burada görsel materyaller aracılığıyla öğrencilerin derse katılımını sağlayarak bu materyallerle yazma ve konuşma etkinlikleri yapılır. Yazma etkinliğinde kullanıldığında görseli inceleme, anlamlandırma gibi detaylı bir ön çalışma yapılır. Bu yöntemde görsel materyaller uyarıcı bir araç işlevini görmekte ve bunlara bağlı olarak metin yazılmakta veya bunlarla ilgili konuşulmaktadır.

Bu etkinlikte öğrenciler hayallerindeki herhangi bir nesneyi yazılı olarak betimlediler. Burada yukarıdakinden farklı olarak isim ve sıfat arasındaki ilişkiyi kendileri kurmuşlardır. Hangi isimle hangi sıfatı kullanacaklarını düşünerek sıfat tamlamaları oluşturmuşlardır. Ve bu tamlamaları betimlemeyi istedikleri nesne için bir araç olarak kullanmışlardır. Sıfatların betimleme ve bir nesneyi diğerinden ayırma işlevi kendi ürünlerinde kullanarak öğrenmişlerdir. Yukarıdaki alıştırmada alıcı konumunda olan öğrenciler burada ise üretici konumunda olmuşlardır. Öğrenci ürünlerinden bir örnek aşağıda verilmiştir.

### **Örnek Öğrenci Çalışması**



Görüldüğü gibi bu etkinlikte öğrenciler hayalindeki evi görseller yardımıyla betimlemişlerdir. Betimleme için de sıfatlara gereksinim duymuşlardır. Dolayısıyla öğretmenin söylediği bir yönergeyle değil; ihtiyaç duydukları ve kendi ürünlerini ortaya çıkarmak için söz konusu yapıyı kullanmışlardır. Burada amaç, hayalindeki nesneyi betimlemekken dilbilgisel konu ise bunun için araç olarak kullanılmıştır. Öğrenciler yaratıcılıklarını ön plana çıkarmıştır. Kruse' ye göre yaratıcılık kavramı insan eyleminin ve düşüncesinin bir ürünüdür ve esas olan yeni bir ürün ortaya koymaktır (Kruse 1997: 15). Burada öğrencilerin yaratıcı fikirleri harekete geçirilir.

Yukardaki etkinlik belirttiğimiz gibi hem yazmaya hem de konuşmaya yöneliktir. Öğrenciler hazırlamış oldukları nesneyi tahtada sözlü olarak sunmuşlardır. Çalışmamızı 'gestalt' kuramına dayandırdık. Bu kuramdaki fon ve şekil kavramlarıyla dilbilgisindeki şekil ve işlev kavramları arasında benzerlik kurduk. Bu kurama göre fon hiçbir zaman şeklin algılanmasına engel olmaması gerektiği gibi dilbilgisinde de şekil, işlevin önüne geçmemelidir. Aksi durumda dilbilgisel yapı anlamsızlaşarak işlevine uygun olarak kullanılamamaktadır.

### Kontrol Grubunda Ders Akışı

Kontrol grubunda sunuş yolu yöntemiyle konu anlatıldı. Dreyer ve Schmitt'ın 'Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik' (2009) ve Clamer ve Erhard'ın 'Übungsgrammatik, Regeln, Listen, Übungen' (1997) adlı dilbilgisi kitapları kullanılmıştır. Bu grupta kurallar teker teker tahtaya yazıldı ve öğrenciler alıcı konumda dersi dinlediler. Anlatım sürecinden sonra aşağıda gösterildiği gibi boşluk doldurma tarzı tek tip alıştırmalar yapıldı.

Üben Sie nach folgendem Muster:

Übung 4

Im Tierheim

ein grauer Kater

A: Kommen Sie wegen eines grauen Katers?

B: Ja, ich suche nach einem grauen Kater.

1. ein grün\_\_\_ Papagei (m)
2. ein klein\_\_\_ Meerschweinchen (n)
3. eine zahm\_\_\_ Ratte (f)
4. ein drei Monate alt\_\_\_ Hündchen (n)
5. eine ungiftig\_\_\_ Schlange (f)
6. ein weiß\_\_\_ Kaninchen (n)

Üben Sie nach folgendem Muster:

Übung 5

ein zerbrochener Spiegel

Was soll ich denn mit einem zerbrochenen Spiegel?

Einen zerbrochenen Spiegel kann ich doch nicht gebrauchen!

1. ein zerrissen\_\_\_ Tischtuch (n, -er)
2. ein kaputt\_\_\_ Auto (n, -s)
3. ein defekt\_\_\_ Fernseher (m, -)
4. ein schief\_\_\_ Gartenstuhl (m, -e)

(Dreyer / Schmitt 2009: 233)



## Bulgular

### Normallik Varsayımı

Metodun geçerli sonuçlar verebilmesi için sağlanması zorunlu olan normallik varsayımı incelendiğinde test sonuçlarının grupların tüm kombinasyonlarında 'Shapiro-Wilk testi'ne göre normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür.

- Deney Grubu Öntest Puanları için: Statisticvalue=0,953; df=25; Significant Value= 0,295
- Deney Grubu Sontest Puanları için: Statisticvalue=0,981; df=25; Significant Value= 0,899
- Kontrol Grubu Öntest Puanları için: Statisticvalue=0,935; df=25; Significant Value= 0,115
- Kontrol Grubu Sontest Puanları için: Statisticvalue=0,942; df=25; Significant Value= 0,161

### Varyansların Homojenliği

Bu varsayım farklı gruplarda ölçülen değerlerin varyanslarının homojen olması gerektiğini ifade eder. Elde edilen sonuçlara göre farklı gruplarda ölçülen test puanları kendi içlerinde homojendir.

Öntest Puanları için:  $F < 0,001$ ;  $df_1 = 1$ ,  $df_2 = 48$ ; Significant Value=0,992

Sontest Puanları için:  $F = 7,367$ ;  $df_1 = 1$ ,  $df_2 = 48$ ; Significant Value  $\cong 0,01$

### Her iki Grup için Öntest ve Sontest Puanlarının İstatistiksel Değerlendirmesi

Grup ayrımı yapılmadığında (deney ve kontrol grubu ayrı ayrı düşünmeden) tüm öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu çalışmada yeni geliştirilen ders modelinin uygulandığı 25 kişi ile uygulanmadığı 25 kişi bir grup olarak düşünüldüğünde öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F(1,48) = 366,149$ ;  $p < 0,001$ ). Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçüm	Ortalama	S
Öntest	25,12	0,955
Sontest	51,64	2,805

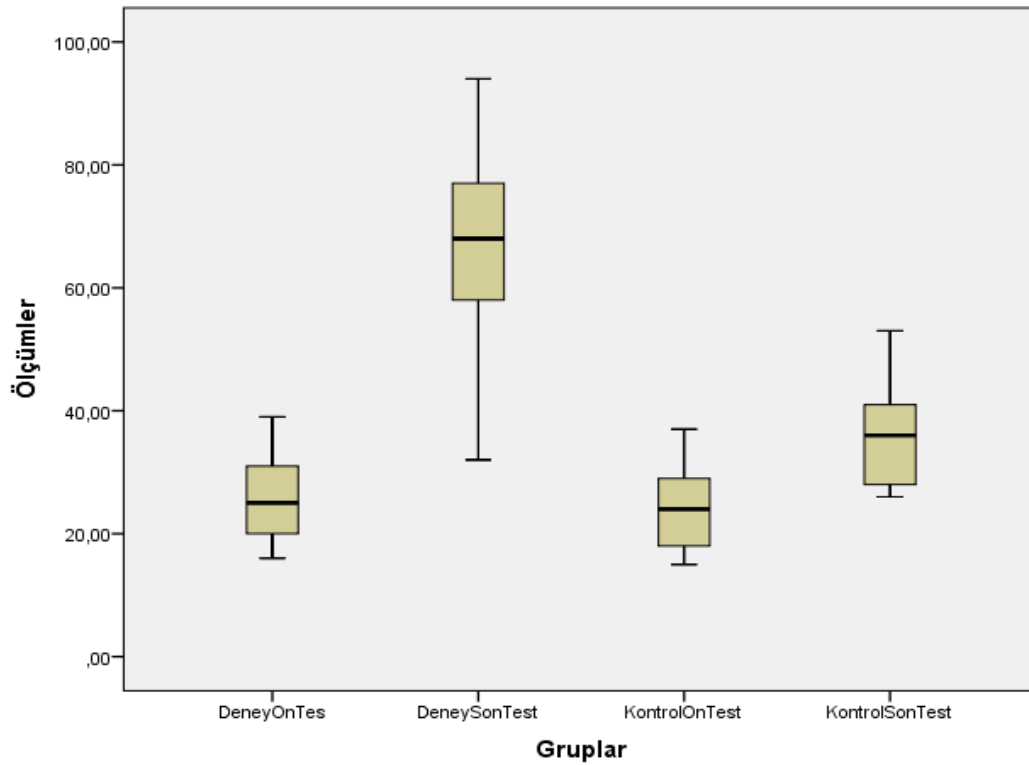
*Tablo 1: Her iki Grup için Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması*

## Gruplara Göre Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Başarı Değişimi

Grup	Ölçüm	Ortalama	S
Deney Grubu	Ön Test	26,240	1,345
	Son Test	67,400	2,391
Kontrol Grubu	Ön Test	24,000	1,345
	Son Test	35,880	2,391

**Tablo 2:** Gruplara Göre Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Eylemsel ve üretimsel yöntemlerin kullanıldığı deney grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki başarı farkının; geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki başarı farkından anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ( $F(1,48)=111,582$ ;  $p<0,001$ ). Buradan hareketle deney grubundaki öğrencilerin daha fazla ilerleme gösterdiği ve başarılı oldukları görülmüştür.



**Grafik 1:** Deney ve Kontrol Grubundaki Öntest ve Sontest Puan Farklılığını Gösteren Değerlendirme Grafiği.

Yukarıdaki grafik incelendiğinde de deney grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki başarı farkının kontrol grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki başarı farkından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani deney grubunda daha çok başarı elde edilmiştir.

## **Sonuç**

Deneysel çalışmamız sonucunda istatistiki verilerden ve öğrencilerin ürünlerinden öğrencilerin söz konusu dilbilgisel yapıyı işlevsel ve anlamsal olarak kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler gerek kendilerinin yazdığı metinlerde, sözel ifadelerinde gerekse de okuma etkinliklerinde seçtiğimiz konuları aktif bir şekilde kullanmışlardır. Uygulamaya dönük, öğrenci katılımını sağlayan eylem ve ürün odaklı bir öğrenme gerçekleşmiştir.

Öntest ve sontest sonuçları ve öğrenci ürünleri bize dilbilgisel yapının işlevinin ön plana çıkarılıp dilbilgisi dersi anlatımının tablo ve şemalara dayandırılan dilbilgisi dersinden daha etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla yaptığımız etkinliklerle öğrenciler bu yapıların işlevini içselleştirmişlerdir. Özellikle öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisel yapıyı bir zorunluluktan değil ihtiyaç duydukları için kullanmaları bizim için memnun edici bir durumdur.

Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin, ürünlerini ortaya çıkarmak için dilbilgisel yapıya ihtiyaç duyacakları öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Çünkü bu konular içerikten soyutlanmış bir biçimde değil metinsel ve iletişimsel bir bağlam içerisinde verilmiştir.

Öğrenciler etkinlikleri yaparken yoğun bir zihinsel süreç geçirmişlerdir. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin zihinsel süreçleri, yorumlama, yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla gelişmiştir. Ürün, eylem ve beceri odaklı etkinliklerin biçim odaklı alıştırmalardan öğrenciler için daha anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Çalışmamızın dolaylı bir sonucu da öğrencilerin dilbilgisi dersine bakış açılarının değişmesi yönündedir. Çalışmamızın problem durumunda belirttiğimiz gibi öğrenciler dilbilgisi dersini kurallar dersi olarak görmekteydiler. Yaptığımız uygulamalarda öğrencilerden şu şekilde dönütler aldık: Öğrenciler kendilerini yazma becerileri, iletişim becerileri, okuma ve edebiyat derslerinde gibi hissettiklerini belirtmektedirler. Zor ve sıkıcı dilbilgisi dersinde olduklarını unutmuslardır. Bu bağlamda öğretmenin görevleri ve rollerinde de değişiklikler olmaktadır. Öğretmene büyük bir iş yükü düşmektedir. Ancak bu iş yükü ders esnasında değil de dersten önceki zamanı kapsamaktadır. Her bir konu için etkinliklerin düşünülüp bulunması, planlanması ve hazırlanması kapsamlı bir ön çalışmayı gerektirmektedir. Çalışmada öğretmenlere ve öğretmen adaylarına dilbilgisi dersinin işleniş biçimiyle ilgili ders modeli önerileri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

## **Öneriler**

1. Dilbilgisi dersi soyut kurallar dersi olarak görülmemeli. Bu kurallar bir bağlam içerisinde öğrencilere aktararak işlevsel yönü ön plana çıkarılmalıdır.

2. Dilbilgisi dersi uygulamalı bir boyut kazanmalı, eylem, durum, ürün odaklı alıştırma türleri düzenlenmelidir.
3. Dilbilgisi konuları yoğun bir müfredat şeklinde verilip öğrenci büyük bir yükün altına sokularak öğrencide başarısızlık duygusu uyandırılmamalıdır.
4. Beceri odaklı dilbilgisi dersleri yürütülmeli. Bu doğrultuda her konunun yapısına göre etkinlik ve yöntemler geliştirilmelidir.
5. Öğrencinin bir önceki derste edinmiş olduğu yapıyı bir sonraki derste kullanabileceği şekilde etkinlikler düzenlenmelidir. Yani sarmal bir yol izlenmelidir.
6. Bilindiği gibi davranışçı öğrenme kuramında öğrenci pasif bir alıcı konumundadır ve zihinsel becerilerini aktif bir şekilde kullanamamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif oldukları yapılandırmacı yaklaşıma göre dilbilgisi dersleri düzenlenmelidir.

## Kaynakça

- Bloom, Benjamin Samuel** (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 16. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Clamer, Friedrich - Erhard, Heilmann** (1997): *Übungsgrammatik für die Grundstufe, Regeln, Listen, Übungen*, Liebaug, Dartmann Verlag.
- Dreyer, Hilke - Schmitt, Richard** (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Die Gelbe aktuell, Ismaning, Hueber Verlag.
- Fink, Dee** (2009): *New Directions for Teaching and Learning*, online, DOI: 10.1002/tl.358. [onlinelibrary.wiley.com](http://onlinelibrary.wiley.com). Erişim tarihi 16.05.2016.
- Gornik, Hildegard** (2014): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*, Hohengehren: SchneiderVerlag.
- Graf, Günter** (2014): *Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts*, Hohengehren, Schneider Verlag.
- Hallet Wolfgang - Königs, Frank** (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze, KlettVerlag.
- Helmke, Andreas** (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Köchling, Margareta** (1989): *Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, Goethe Enstitut.
- Kruse, Otto** (1997): *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum*, Bonn: Dgvt Verlag.
- Neuland, Eva** (1994): *Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch"*, *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, Institut für Germanistik der Alpen-Adria-, Universität Klagenfurt, 18/4, S. 28-42.
- Oktaylar, Hasan Can** (2012): *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Paul, Ingwer** (1999): *Praktische Sprachreflexion. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Steinig, Wolfgang - Huneke, Hans-Werner** (2011): *Sprachdidaktik Deutsch 38*, 4. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Storch, Günther** (2009): *Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik*, Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.