

**YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KONUŞMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
MIKROÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
ETKİLİLİĞİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

HAMİYET SAYAN
Eskişehir, 1994

**T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE MİKROÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Hamiyet SAYAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Teknolojisi)**

Danışman: Doç.Dr.Ersan SÖZER

Eskişehir, 1994

**Anadolu Üniversitesi
Merkez Kütüphane**

DEĞİRLENDİRME KURULU ÜYELERİ

(Adı ve Soyadı)

(İmza)

BAŞKAN :

ÜYE :

ÜYE :

ÜYE :

Tez'in Kabul Edildiği Tarih :

(Bu tezde açıklanan ve savunulan fikirlerden dolayı yalnız yazar sorumludur.)

ÖNSÖZ

Çağımızın teknolojik hızına ulaşmak zorunda olan eğitim; araştırmalarla geliştirilmelidir. Gelişmelere en fazla gereksinim duyulan eğitim alanlarından biri de yabancı dildir. Sorunların bilindiği, ancak çözümlerin geliştirilemediği konuda uygulamalı araştırmaların gerekliliği giderek artmaktadır. Uygulamaya dönük olan bu araştırma da böyle bir gereksinimden kaynaklanmıştır. Araştırmada yabancı dil eğitiminde en zayıf yön olan konuşma becerisine yönelinmiş ve söyleyiş eğitiminde “mikroöğretim” yönteminin etkililiği araştırılarak, öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın Türkiye’de yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde ve katkılarını esirgemeyen kişileri burada anmak istiyorum.

Öncelikle böyle bir çalışmayı gerçekleştirme konusunda beni yönlendiren hocam Sayın Prof.Dr.Alişan Hızal’ı rahmetle anıyorum. Değerli görüş ve eleştirileri ile araştırmaya baştan sona yön veren hocam Sayın Doç.Dr.Ersan Sözer’e, yine değerli katkılarından sürekli yararlandığım hocam Sayın Doç.Dr.Şefik Yaşar, ve arkadaşım Sayın Öğretim Görevlisi Gülsün Kurubacak ile istatistik hesaplamaları gerçekleştiren Sayın Uzman Hacer Özgün’e şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmalarım süresince sabreden eşim Emin Sayan ile çocuklarım Sena ve Sina Sayan’a teşekkür ederim.

Eskişehir, Ekim 1994

Hamiyet SAYAN

YAZAR

Yüksek Lisans Dalı Eğitim Bilimleri (Eğitim Teknolojisi)

Özgeçmiş

- | | |
|-----------|--|
| 1958 | Konya’da doğdu. |
| 1979 | Konya Selçuk Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü’nü bitirdi. |
| 1979-1983 | Konya ve Malatya’da İngilizce öğretmenliği yaptı. |
| 1983 | Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, E.P.Ö. Dalı’nda lisans tamamladı. |
| 1983-1994 | Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi İngilizce öğretmeni |
| 1992 | Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Teknolojisi) Dalında Yüksek Lisans Programına başladı. |

ÖZET

Bu araştırmada, yabancı dil eğitiminde söyleyiş becerisinin kazandırılmasında geleneksel öğretim yöntemi ile mikroöğretim yönteminden hangisinin öğrenci başarısı bakımından daha etkili olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma, 1993-1994 Öğretim Yılı'nda, örnekleme alınan Süleyman Çakır Lisesi I-K sınıfındaki 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir ve İngilizce I Programı ile sınırlıdır.

Bu çalışma gerçek deneme modellerinden olan Solomon Dört Grup Modeli'ne göre desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında, denkleştirme anketi, değerlendirme formu, öntest ve sontest olarak kullanılan söyleyiş becerisi testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde t testi ile varyans analizinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ile "liselerde yabancı dil eğitiminde söyleyiş becerisinin kazandırılmasında mikroöğretim yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu" sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında "Ortaöğretim düzeyinde yabancı dil eğitiminde söyleyiş becerisinin kazandırılmasında mikroöğretim yönteminden yararlanılabilir" önerisi getirilmiştir.

SUMMARY

In this research, in foreign language education, when making the students have pronunciation skill, which of the ways “microteaching” or “traditional instruction” is efficient, is tried to put forward.

The research was put through with 40 students, who had been having English I Programme, of Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi, and it is limited to these conditions.

The study has been designed at Solomon’s Four Group Model. Equality Questionnaire, Evaluation Form, Pronunciation Skill Test used as Pretest and Posttest were used for collecting the data.

While analysing the data “t” test and “variance analysing” were used and the significance level was considered as .05.

As a result of this study, it can be said that microteaching is more efficient than traditional instruction to constitute the pronunciation skill at Lise in foreign language education.

With the lights of these data, in Turkey, in foreign language education, “microteaching” can help to make the students have pronunciation skill, is suggested.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZGEÇMİŞ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER	xi
ŞEKİLLER	xii

BÖLÜM

I.GİRİŞ	
Problem	1
Dünyada Yabancı Dil Eğitimi	2
Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Olgular	4
Yabancı Dil Eğitiminde Temel Beceriler	9
Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi	11
Mikroöğretim	14
Mikroöğretimin tanımı, kapsamı ve kuramsal dayanakları	16
Mikroöğretimin uygulama basamakları ve araçları	18
Mikroöğretimin eğitsel yararları, sınırlılıkları ve mikroöğretimle ilgili araştırma sonuçları	20
Mikroöğretimin kullanıldığı alanlar ve Türkiye'de uygulanabilirliği	22

	Sayfa
Yabancı dil eğitiminde mikroöğretimin kullanılması	23
Problem Cümlesi	25
Alt Problemler	25
Araştırmanın Önemi	25
Sayıtlılar	26
Sınırlılıklar	27
Tanımlar	27
 II.YÖNTEM	 30
Araştırma Modeli	30
Evren ve Örneklem	32
Denkleştirme	32
Veri Toplama Araçları	35
Denkleştirme Testi	35
Anket	36
Söyleyiş Becerisine İlişkin Davranışsal Amaçlar Listesi ...	37
Söyleyiş Becerisi Testi	37
Becerinin Gerçekleştirilmesinde Kullanılan İçerik	38
İşlem	39
Verilerin Çözümlemesi	43
 III.BULGULAR ve YORUMLAR	 45
 VI.ÖZET, SONUÇ, ÖNERİLER	
Özet	58
Sonuç	60
Öneriler	60
 EKLER	 62
 KAYNAKÇA	 82

ÇİZELGELER

ÇİZELGE	Sayfa
1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERİN DENKLEŞTİRME TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE GRUPLARA DAĞILIMI	33
2. GRUPLARDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ	34
3. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERİN DENKLEŞTİRME AMACIYLA UYGULANAN SÖYLEYİŞ BECERİSİ TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE DURUMU	36
4. VIDEO VE KONTROL I GRUPLARININ SÖYLEYİŞ BECERİ ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	46
5. VIDEO GRUBU ÖNTEST-SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	47
6. DENEY (VIDEO-TEYP) VE KONTROL (KONTROL I-KONTROL II) GRUPLARININ SÖYLEYİŞ BECERİSİ SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	48
7. TEYP GRUBU SONTEST İLE KONTROL II GRUBU SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	49
8. TEYP GRUBU SONTEST İLE KONTROL I GRUBU ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	50
9. VIDEO GRUBU ÖNTEST İLE KONTROL II GRUBU SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	51
10. KONTROL II GRUBU SONTEST İLE KONTROL I GRUBU ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	52
11. VIDEO VE TEYP GRUPLARININ SONTEST PUAN ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR	54

12. DENEY GRUPLARININ (VİDEO-TEYP) SONTEST KALICILIK TESTİ PUANLARININ FARKI İLE KONTROL GRUPLARININ (KONTROL I-KONTROL II) SONTEST-KALICILIK TESTİ PUANLARININ FARKININ FARKINA İLİŞKİN BULGULAR .. 55
13. VİDEO GRUBU SONTEST-KALICILIK TESTİ PUANLARININ FARKI İLE TEYP GRUBU SONTEST-KALICILIK TESTİ PUANLARININ FARKININ FARKINA İLİŞKİN BULGULAR .. 56

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
1. Dil Becerileri	11
2. Eğitim Teknolojisinin Uygulama Boyutları	14
3. Mikroöğretim Modeli	19

I.GİRİŞ

Problem

Gelişen teknoloji ve bilginin birikimiyle uluslar daha yakın ilişki içinde bulunmakta; yeniliklerin ülkeden ülkeye aktarılmasından, duyguların anlatımına kadar her konuda vazgeçilmez bir unsur olan dil bütün toplumlarda giderek daha da önem kazanmaktadır. Böyle bir ortamda tüm uluslar birbirlerinin dillerini öğrenme çabası içindedir. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen diller, rastgele seçilmezler ve sayıları da azdır. Bu konuda kullanılan ölçütler ise sözkonusu dillerin ait olduğu ülkelerin ekonomik, politik üstünlüklerine bağlıdır. Bunlardan başka askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler de dillerin öğrenilmesinde etkili olmuştur. Bu ilişkilerin giderek ikili, üçlü anlaşmaları, kıtasal birlikleri, evrensel kuruluşları ortaya çıkarması yabancı dil öğrenmeye olan ilgiyi gittikçe yoğunlaştırmıştır (Demirel 1990, s. 5).

Çağa ayak uydurabilmek için yabancı dil eğitimi kaçınılmaz gören Sözer (1984, s. 12), hızla gelişip değişen dünyada bilim ve tekniğin dev adımlarla ilerlemesine yetişebilmek ve çağdaş uygarlığı yakalamak için çağın koşullarına uygun bir eğitimin gerektiğini vurgulamakta, bu amaca ulaşmada da akademik -iş eğitimi yanında yabancı dil eğitiminin gerekliliğini dile getirmektedir.

Türkiye Cumhuriyetle birlikte dünyaya açılmış ve dış ilişkilerini artırmıştır. Hedefi çağdaş düzeye ulaşmak olan bu yeni devlet, diğer ülkelerle birçok ilişkiye girmiş; bu yolda pek çok çaba harcamıştır. Stratejik konumu bakımından da değişik ilişkileri birlikte yürütmek zorunda kalan Türkiye çeşitli ülkelerle anlaşmalar yapmış, politik bağlar kurmuş, ekonomik ilişkilerini yaygınlaştırmıştır.

Türkiye bugün, başta Birleşmiş Milletler olmak üzere çok sayıda uluslararası örgütün üyesidir. Bu kuruluşların dilleri ise; başta İngilizce olmak üzere Fransızca, Çince, İspanyolca ve Rusça'dır (Demirel, 1990, s. 5). Bu dillerin öğrenilmesi, üye ülke Türkiye için zorunluluk olmuş ve yabancı dil eğitimi okul programlarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır.

Ayrıca, Türkiye 'de yabancı dil öğrenme gereği yasalar ve kalkınma planlarına da girmiş, gerçekleştirilmesi gereken hedefler içinde yer almıştır. Örneğin; Yaşar'ın (1990, s. 2) da vurguladığı gibi "yabancı dil bilen insan yetiştirmek " hükümet programına giren bir eğitim hedefi olmuştur.

Nitekim Özer (1984, s. 1), Türkiye'de rastlantılardan arındırılmış, ülke ihtiyaçlarına uygun, bilimsel temellere oturtulmuş bir yabancı dil eğitim sistemi kurularak iyi düzeyde bir yabancı dil eğitiminin gerçekleştirilmesinin gerekli görüldüğünü belirtmektedir.

Daha etkili bir yabancı dil eğitiminin sağlanması konusunda benimsenen yaklaşımlar ve izlenen yollar; dünyada yabancı dil eğitimi ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi başlıkları ile ele alınabilir.

Dünyada Yabancı Dil Eğitimi

Günümüze kadar,dünyada yabancı dil eğitiminde çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuş, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yeni dünya düzeninin kurulması ve politik gelişmeler sonucunda yabancı dil öğrenmenin önemi artarak, ekonomik ve politik üstünlüğü olan ülkelerin dillerini öğrenmede hızlı bir ilerleme kaydedilmiştir. Uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi, 1930'larda yerini konuşma dilinin ağırlık kazandığı bir anlayışa bırakmıştır. Düzvarım yöntemi olarak adlandırılan bu yöntem, sonraları kulak-dil alışkanlığı yönteminin geliştirilmesiyle etkinliğini kaybetmiştir (Özer, 1978, s. 37). Son yıllarda ise iletişimci yöneme yer verilmeye başlanmış, yabancı dil eğitiminde davranışçı yaklaşım yerine

anlksal ruhbilim verileri etkili olarak daha akılcı, esnek ve çok yanlı dil eğitimi kuramının gelişmesi sağlanmıştır (Demirel, 1990, s. 44; Kılıç, 1980, s. 88).

Son yıllarda LSP (Language for Spesific Purposes) olarak bilinen bir yaklaşımda, yabancı dil eğitiminde elverişlilik ve yararlılık ilkesine dayanmakta; eğitimde ve yabancı dil eğitiminde genel amaçlı eğitimden belirli amaçlı eğitime doğru bir değişimi oluşturmaktadır. 1980'li yıllarda yabancı dil eğitiminde bir dilin bütünü ele almak yerine, öğreneceklerin gereksinimlerini temel alan, içerikçe sınırlı alana yönelik, daha yararlı, başarılı öğrenciye uygun ve ilgi çeken belirli amaçlı bu yaklaşım yaygınlaşmıştır (Sözer, 1984, s. 16, 17, 109).

Artık yabancı dil eğitiminin kavramsal, belirli birimsel, bireysel, durumsal, iletişimsel, işlevsel gibi amaçlara yönelik sınıflara ayrılarak düzenlenmesi bu değişme eğiliminin sonuçları olarak ortaya çıkmıştır (Koç, 1979, s. 38).

Yabancı dil eğitiminde işe başlamadan önce amaçlar belirlenmeli; hangi dil becerisini ne ölçüde kazandırmaya yönelineceği kararlaştırıldıktan sonra, bu amaca ulaştıracak yaklaşımlar seçilerek, izlenecek yol bulunmalıdır (Demircan, 1988, s. 168).

Yabancı dil eğitiminde kuramsal dayanakları olan yaklaşımlar azdır ve öğretimde izlenecek yol benimsenen felsefeye göre belirlenmelidir.

Günümüzde çeşitli yaklaşımlarla ele alınan dil eğitiminde değişmelere açık olmak gereği benimsenmiş, dilde görecelik önemli bir kavramsal ilke olsa da, pratik nitelik taşıması da aranır bir yan olmuştur. Gramer bilgisinin yanında iletişim yeterliği kazanmada "toplum dilbiliminin" katkıları da ortaya konmuştur (Kocaman, 1978, s. 33).

1982 yılında Avrupa Konseyi ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri "Yabancı Dil Öğretim Programları" konulu seminerde belirlenen belli

başlı yöntemler şunlar olmuştur:

- 1- Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi,
- 2- Düzvarım Yöntemi,
- 3- Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi,
- 4- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı,
- 5- İletişimci Yaklaşım,
- 6- Seçmeli Yöntem (Demirel, 1990, s. 31).

Sonuç olarak belirtilecek olursa; günümüzde eğitim ve yabancı dil eğitiminde evrensel bir yöntemden söz edilememektedir. Yabancı dili öğrenmede anadil ile yeni öğrenilen dilin ilişkileri etkili olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde başarı sağlamak öğreticinin anadili ve öğrettiği yabancı dildeki yetkinliğine dayalı olmakla birlikte, öğretimde önceliklerin bilinmesi ve en uygun yöntemin bulunarak bunların ülke koşullarına uyarlanabilmesine bağlı bulunmaktadır (Erçoban 1979, s. 62).

Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Olgular

Türkiye'de yabancı dil eğitimi "Cumhuriyetten ÖncekiDönem" ve "Cumhuriyet Dönemi" olarak incelenebilir (Demirel 1990, s. 6, 12). Cumhuriyet'ten önceki dönem, Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılından Cumhuriyetin ilanına kadar olan 624 yıllık süreyi kapsamakta ve bu dönem de kendi için de Tanzimat' tan önceki dönem ve Tanzimat' tan Cumhuriyete kadar geçen dönem olarak ele alınmaktadır. Bu ayrılmanın nedeni, eğitimin Osmanlılar'da ancak Tanzimat'tan sonra devlet tarafından ve din temelinden ayrılıp batılı yöntemlere göre yürütülmüş olmasıdır.

Tanzimat'a kadar geçen dönemde "Sıbyan Mektepleri" ilk eğitim veren kurumlar olarak kabul edilmektedir. Medresenin ise öğretim dili Arapça'dır, ikinci bir dil olarak Arapça'nın öğrenilmesi buralarda başlamıştır. Bu dönemde incelenecek öteki eğitim kurumları ise "Enderun"lardır. Bu okullarda Fransızca ve Arapça ikinci dil olarak öğretilirken, devşirme çocuklara da Türkçe öğretilmiştir.

Osmanlılarda Tanzimat döneminde ise, orduda Nizam-ı Cedit hareketiyle başlayan yenilikler eğitim alanında da görülmekte, yabancı dilin okul programlarına girmesi bu yenilikler içinde yer almaktadır. Eğitim alanında kullanılan Fransızca ile yenilikler başlamış ancak, yabancı dile gereksinim, en çok tıp alanında duyulmuştur.

Yabancı dil eğitiminin orta dereceli okul programlarında yer alması ise, 1868'de Galatasaray Sultanisi'nin (Lise) açılmasıyla gerçekleşmiştir (Demirel, 1990, s. 9).

Yine bu dönemde Osmanlıların uzun süreden beri kullandıkları Arapça ve Farsça yerini Tanzimatla birlikte Fransızca, Meşrutiyet Döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da İngilizce'ye bırakmıştır (Sözer, 1984, s. 11; Demirel, 1990, s. 9).

1869 yılında devlet eliyle yürütülen ortaöğretim kurumlarında yabancı dil, eğitim programlarında yer almaya başlamış 1908 yılında ise bu konuya özel önem verilerek, Fransızca'nın öğretimi bütün okullarda zorunlu hale getirilmiş, Almanca ve İngilizce'nin öğretimi ise isteğe bağlı bırakılmıştır. Esasen Türkiye'de yabancı dil öğretim etkinlikleri dillerin ülkede güncelleşmesi doğrultusunda biçimlenmiştir." (Demirel, 1990, s. 9).

Cumhuriyet'le yapılan ilk büyük yenilişme hareketi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması olmuştur. Bundan sonra teknolojik ilerlemelere ayak uydurabilmek için gençlerin yabancı dil öğrenerek yetişmesi önem kazanmıştır. Böylece yabancı dille öğretim yapan okulların sayısı artmış, önceleri "Kolej", sonraları "Anadolu Lisesi" adıyla çok sayıda okul açılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde başlangıçta İngilizce Almanca ve Fransızca öğretimine eşit önem verilirken, sonraları Türkiyenin ilişkileri doğrultusunda, değişik dönemlerde değişik dillerin önem kazandığı görülmüştür (Sözer, 1984, s. 11).

II.Dünya Savaşı sonrası politik gelişmeler ve artan uluslararası ilişkiler sonucunda önem kazanan İngilizce, bugün de ilk sırayı almaktadır; Fransızca ve

Almanca ise giderek önemini yitirmiştir (Sözer, 1984, s. 12).

Tarihsel çizgileri böylece belirlenebilen Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda birçok yol katedilmiş olunması na karşın sorunlar çözülebilmüş değildir (Sözer, 1984,s. 13).

Günümüz Türkiye'si'nde yabancı dil eğitimi 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile ortaöğretim kurumlarına, 2547 sayılı "Yüksek Öğretim Kanunu" ile de yükseköğretim kurumlarına yüklenmiştir. Haftalık ders saatleri de belirlenerek yabancı dil amaçlarına uygun yetiştirmeden bu kurumlar sorumlu kılınmışlardır.

Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'nca düzenlenen programlara göre iki grupta yürütülmektedir. Yabancı dille öğretim yapan özel okullar ve Anadolu Liseleri ile diğer ortaöğretim kurumları bu iki grubu oluşturmaktadır. Genel ve mesleki-teknik orta öğretim kurumlarında birkaç yıldır uygulanmakta olan Ders Geçme ve Kredi Düzeni'nde ise yabancı dil zorunlu dersler arasında yer almıştır.

Türkiye'de gerek devlet, gerekse kişiler ve özel kuruluşlar yabancı dil eğitimi yürütmede çaba gösterirlerken, yabancı dille öğretim yapan devlet okullarının ve özel okulların sayısı da hızla artış göstermektedir.

Ancak yapılan yatırımlar ve sarfedilen çabalarla, gösterilen özverilerin karşılığı alınamamaktadır. Yapılan bir araştırma ile orta dereceli okullardaki yabancı dil öğretiminin istenen ölçüde başarılı olmadığı ortaya konmuştur (Yaşar, 1990, s. 4). Diğer öğretim kurumlarında da durum farklı değildir (Özer, 1984, s. 23).

Yabancı dil eğitimi bir sorun olarak ele almak gerekince öncelikle ortaöğretim kurumlarından başlamak yerinde olur.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin olması gereken hali ile olanı arasında büyük farklılıklar vardır ve bu farklılıklar gün geçtikçe daha da büyümektedir. Bunun nedenleri arasında amaçların iyi belirlenmemesi, yeni yöntemlerin denenmemesi, öğretmen yetersizliği, ders saatlerinin azlığı, kalabalık sınıflar, programların gereksinimleri karşılayamaması ve araç-gereç yetersizliği vb. sayılabilir (Soytekin, 1979, s. 1; Sözer, 1984, s. 14).

Eğitim programlarının geliştirilmesi araştırmalarla beslenmelidir. Bu araştırmalar bilgi üreten temel araştırmalarla uygulamaya yönelik uygulamalı araştırmalar olabilir. Araştırmaların geliştirilmesiyle öğretim süreçleri de gelişecektir. Eğitimin gelişmesi araştırma bulgularına dayanmadıkça sorunların çözümü olası değildir (Varış, 1978, s. 232).

Yabancı dil eğitiminde değişen koşullara uygun ve sürekli kendini yenileyen bir program yerleştirilmeli ve onu sürdürecektir program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Çağdaş program geliştirme çabaları yabancı dil eğitimine katkı sağlayacak ve yol gösterecektir (Soytekin, 1979,s.s. 1-5).

Dünyada LSP (Language for Spesific Purposes) olarak bilinen belirli amaçlı yabancı dil eğitiminde elverişlilik ve yararlılık ilkesi temel yaklaşımdır. Bu yaklaşımın son yıllarda dünya ülkelerinde ve Türkiye'de ilgi merkezi olmasına karşın Ortaöğretimde öğretilen yabancı dilin tam olarak kullanılamadığı söylenebilir (Sözer, 1984, s. 20).

Türkiye'de ortaöğretimde daha çok bilişsel amaçlara yönelik yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir ve dilbilgisi (grammar) ağırlıklı olmaktadır. Bu da öğrenenlerin dili kullanmasını engellemekte, kullanıma yönelik çalışmalar görülmemektedir.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde amaca yönelik yöntem uygulanması gerekmele birlikte bilişsel amaçların göz önünde tutulduğu açıkca görülmektedir.

Oysa karma bir yaklaşımın güçlü bir yöntem arama çabasına yeğlenmesi ve tek bir yöntem üzerinde durulması uygulamalarına son verilmesi sağlanmalıdır. Orta öğretimde de izlenecek yol bu olmalı, seçilecek yöntemler ise araştırmalar ışığında kullanılmalıdır (Bayraktaroğlu, 1979, s. 11; Sebüktekin, 1978, s. 10).

Genel olarak etkili bir eğitimin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin çeşitli özelliklerinin bilinmesinde yarar vardır. Lise öğrencileri 14-18 yaşları arasında gençlerdir. Sahip oldukları özellikler gözönünde tutularak içerik, araç-gereç, yöntem ve teknikler bu özelliklere uygun olarak belirlenmelidir (Özer, 1984, s. 35).

Araçlar açısından yabancı dil eğitiminde laboratuvar kurmak ekonomik görünmemektedir. Ayrıca yapılan birçok araştırmada laboratuvarların geleneksel öğretime üstünlüğü elde edilememiştir (Bower ve Hilgard, 1989, s. 563). Yabancı dil eğitiminde teyp, video, bilgisayar, televizyon, film gibi görsel ve işitsel araçların kullanılmasının, öğrenmenin iyi ve kalıcı izli olmasını sağladığı bilinmektedir (Demirel, 1990, s. 87).

Video, bilgisayar gibi araçların pahalı olduğu ve her öğretim ortamında bulundurulmadığı gerekçelerinin yanında teyp; kullanımı kolay, ucuz bir araçtır. Ancak Türkiye'deki liselerde sıklıkla kullanılmaz. Araştırmalarla etkisi ortaya konup, duyurulan araçların kullanım sıklığı artacaktır. Yabancı dil eğitimi etkili kılabilmek için çağdaş eğitim araçları ve yöntemleri kullanılmalıdır.

"Batı ülkelerinde çok uluslu büyük bir yabancı dil öğretimi sanayisi" gelişmiştir. Amerika ve İngiltere'nin önderliğini yaptığı bu sanayi kolu kendini özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere iyice duyurmaktadır" (Bayraktaroğlu, 1979, s. 19).

Sonuçta bütün bu ithal teknolojilerle Türkiye'de etkili bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirilememektedir. Yabancı dil öğretiminde, Koç'un da vurguladığı gibi (1979, s. 49), işlevsel-iletişimsel yaklaşım getirilmedikçe dil öğretimine verilen emeğin karşılığı alınmayacak ve amaçlardaki düzeye istenen zamanda ulaşılamayacaktır.

Alkan (1984, s. 56) eğitimde geliştirme ve iyileştirme için araştırmanın zorunluluğunu vurgulamakta, sorunların çözümünde yeni yöntemler, teknikler ve araçlar geliştirmek için de araştırmanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Herhangi bir yeniliğin yararlı olması için varsayımlara dayalı, sistemli olarak yürütülen kontrollü gözlemlerin önemi üzerinde de duran Alkan, araştırma bulgularının eğitim sürecine katkılarını açıklamaktadır.

Çağdaş düşüncenin kabul edildiği ancak uygulamaya bir türlü yansıyamadığı Türkiye'de yabancı dil eğitiminin gelişebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için uygulamada yeni teknolojilerin kullanılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Başlangıçta pahalı gibi görünen teknolojilerin kullanımından kaçınmak belki de sonuçta büyük açıklar ortaya çıkarmaktadır. Teknoloji kullanımı gereğini gözardı etmek yabancı dil eğitimi gibi acil bir problemin çözümünde tüm çabaları sonuçsuz bırakmaya yetebilir. Oysa bu teknolojilerin kullanımı ve yavaş yavaş yerleşen program geliştirme çalışmaları birbirini tamamlayarak sorunun çözümüne giden yola ulaşacaktır.

Yabancı Dil Eğitiminde Temel Beceriler

Yabancı dil öğrenmede izlenen yolun anadilin öğrenilmesi yolundan farklı olmadığı kabul edilmektedir (Cem, 1979, s. 70). İnsan, dinleyerek dinlemeyi, konuşarak konuşmayı, okuyarak okumayı ve yazarak yazmayı öğrenmektedir. Günümüz yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinde de bu tür bir yaklaşım izlenmektedir.

Doğal olarak dil öğrenmede, önce "dinleme" ve "konuşma" etkinlikleri başlamakta ve sonra "okuma" ve "yazma" becerileri gelişmektedir. Öyleyse yabancı dil eğitimine doğal ve ussal bir yaklaşım içinde sözlü iletişimle başlamak yerinde olacaktır (Cem, 1979, s. 70).

Eğitim kurumları, yabancı dil öğretim programlarıyla öğrencilerin işlevsel bir dil öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu amaçla öğrencilere dinleme, konuşma

okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri kazandırılması yoluna gidilir.

Şekil 1'de görülebileceği gibi dinleme ve okuma "alma becerileri", konuşma ve yazma da "üretme becerileri" olarak gruplandırılır. Dinleme ve okuma becerileri anlama, konuşma ve yazma becerileri de anlatma ile ilgilidir (Yaşar,1993,s. 4).

Dinleme öğretiminde amaç, dildeki sesleri tanımak ve vurgulamaların farklılaştırdığı anlam değişikliğini farketmek verilen mesajın doğru algılanmasını sağlamaktır.

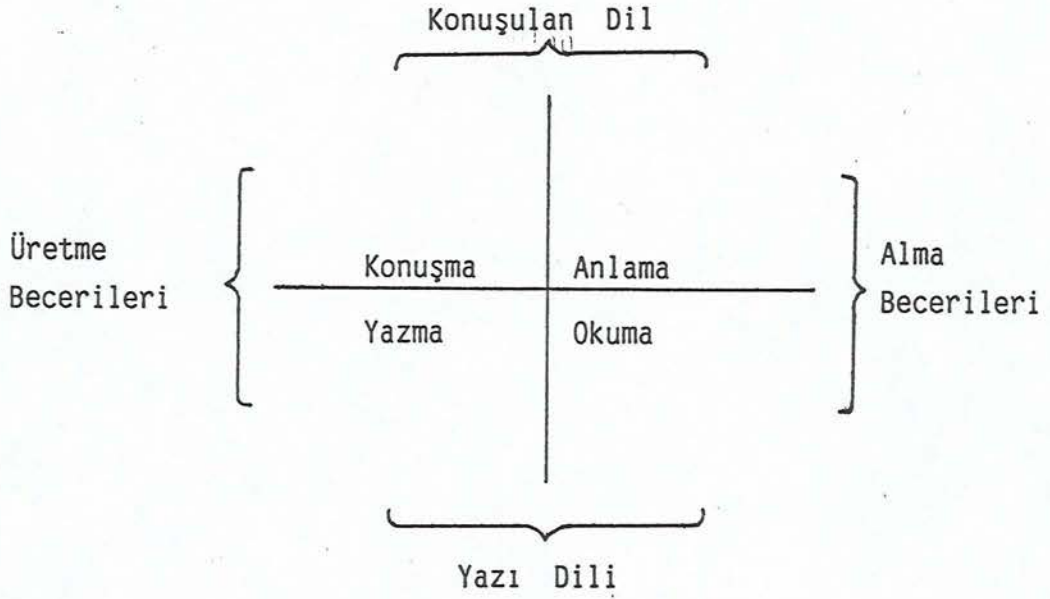
Okuma becerisi ile, öğrencilerin okudukları parçadan anlam çıkarmaları ve yazarın vermeye çalıştığı mesajı almaları beklenmektedir. Bazı sembolleri seslendirmek okuma becerisinin öğretim amacı değildir. Yazma becerisi ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları kastedilmektedir. Öğrencinin burada dilin kurallarını doğru uygulayabilmesi önemlidir.

Konuşma becerisi ile öğrencilerin, dilin kurallarını ve söyleyiş biçiminin yanısıra sözel olmayan kimi davranışların da öğrenilmesini gerektirir.

Yabancı dil eğitiminde dört temel beceri geliştirilirken anadil öğrenmedeki doğal yolun izlenmesi yaygın bir görüş olmakla birlikte, son yıllarda yoğunlaşan bir uygulama ise, amaca yönelik becerilere ağırlık verme noktasında odaklanmaktadır (Yaşar, 1993, s. 4).

Yabancı dil öğretiminde birbirinden ayrı olarak incelenen dört temel beceriyi temelde bütünüyle birbirinden ayrı tutmak hem yanlış hem de olası değildir. Tutulacak en akılcı yol bunları birlikte, ancak amaca göre ağırlıklı olarak geliştirmektir.

Sözelimi okuma becerisi geliştirilirken bu beceriye %70 ağırlık verilirken dinleme ve konuşmaya %20, yazmaya da %10 ağırlık verilebilir. Çünkü okuduğunu yazılı ya da sözlü anlatmak isteyen bir kişi, hem konuşma hem de yazma becerisini kullanmak zorunda kalacaktır (Demirel, 1990, s. 107).



Şekil 1. Yabancı Dilde İletişim Becerileri.

Cem, 1979, s.71.

Ortaöğretimde bu becerilerin dördünü de gerektiren amaçlar, gerçekleştirilmek üzere düzenlendiği halde, daha çok bilişsel amaçlara dönük yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Örneğin amaçlardan biri "normal hızda konuşan birini anlar ve dili normal hızda konuşur" olduğu halde liseyi bitiren bir kişi özellikle konuşma açısından amacı gerçekleştirememektedir.

Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Konuşma öğretimi yabancı dil eğitiminin her aşamasında yapılmaktadır. Ayrıca konuşma öğretimine yer verilmesi sınıf içinde kullanılan tekniklere bağlı olmakla birlikte (Demirel, 1990, s. 111), konuşma becerisinin kazılması konusunda dilbilgisi ve söyleyişi çok iyi bilmenin gereği de vardır.

Ortaöğretimde yabancı dil öğretmenlerinin konuşma becerisini geliştirmede en çok kullandıkları alıştırmalar şunlardır:

1. Mekanik alıştırmalar (yer değiştirme çalışmaları vb.)
2. İletişimsel alıştırmalar (diyalog, söylev, münazara, rol yapma)
3. Anlamlı alıştırmalar (soru-cevap, zincirleme alıştırmalar vb)

"Mekanik, anlamlı ve iletişimsel alıştırmaların yanısıra amaç dili anlaşılır şekilde konuşabilmek için söyleyişi çok iyi öğrenmek gerekir" (Demirel, 1990, s. 114).

Söyleyiş, sesleri ve sözcükleri söyleme biçimidir. Dil öğrenme o dildeki sesleri çıkarmakla ve sözcükleri söylemekle başlar. Yabancı dil öğretiminde ilk düzeylerde genellikle söyleyiş öğretimi yapılır. Yabancı dilde seslerin ve sözcüklerin yanlış söylenmemesi için söyleyiş öğretimine yer verilmesi ve hataların düzeltilip anlaşılabilirliğin sağlanması çok önemlidir (Demirel, 1990, s. 114).

Yabancı dil derslerinin işlenişinde söyleyiş öğretimine çok zaman ayrılmasına da gerek görülmemektedir.

Söyleyiş öğretiminde izlenecek aşamalar şunlardır:

Dinleme .- Öğrenciler söyleyecekleri ses ve sözcükleri dinleyerek duymalıdır. Öğretmen ya da teypten dinlenecek ses birimleri en az iki kez tekrarlanmalıdır.

Ayırt etme .- Öğrenciler aynı ya da farklı sesleri ayırt ederek dinlerler.

Tanıma .- Öğrenciler söyleyişte benzer olan ses ya da sözcüklerin hangi gruba ait olduğunu tanımaya çalışırlar.

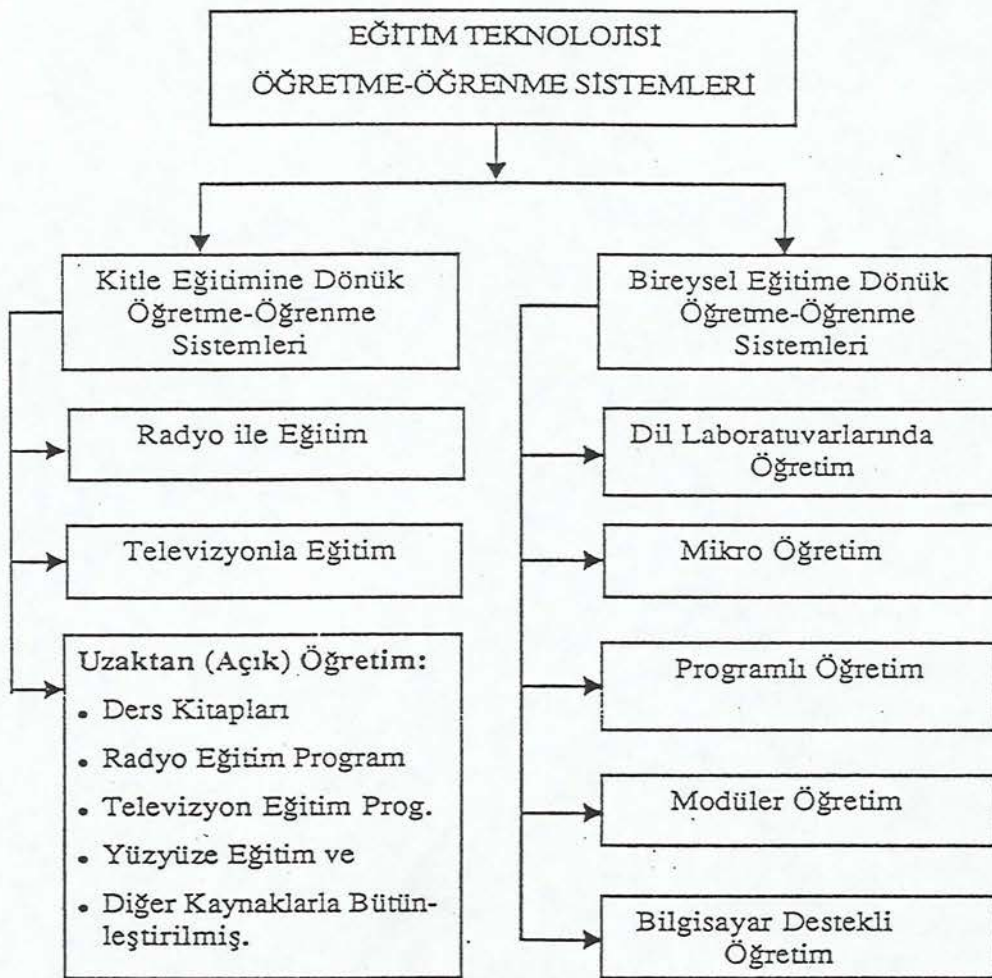
Söyleme .- Öğrenci bu aşamada sesi ya da sözcüğü söylerken doğru davranışları da pekiştirilir.

Düzeltilme .- Öğrenciler sesi doğru söyleyemezse öğretmen yeniden açıklayarak sesin nasıl çıkarılacağını gösterir. Bu alıştırmaya cümle düzeyindeki tekrarlamalarda daha çok yer verilir. Söyleyiş öğretiminde vurgu ve tonlama da çok önemlidir. Ayrıca, söyleyiş öğretiminde sıra öncelik ve zorluk derecesine göre değişebilecek, kullanılacak zaman da konunun özelliğine göre zaman alabilecektir.

Telaffuz öğretiminde teyp, video ve yabancı dil laboratuvarlarından yararlanma çok önemli ve etkili olabilir. Çünkü her öğretmenin telaffuzunda yanlışlıklar olabilir. Model kişi teypten de olsa anadilikonuşan kişi olursa vurgulama tonlama ve söyleyiş hataları en aza inmiş olabilir. Bu nedenle teyp, radyo, video gibi araçların kullanımına özellikle telaffuz öğretiminde yer verilmesi önemlidir (Demirel, 1990 s. 114).

Belirtilenler ışığında Türkiye'de Tanzimat'tan bu yana uygulanan programlarda yabancı dil dersi görevini yüklenen kurumlar bu görevlerini yerine getirememişlerdir (Özer, 1984, s. 23). Çünkü ülkede gittikçe artan önemine karşın, yabancı dil öğretimi çözümlenememiş bir sorun olarak kalmıştır.

Olaya eğitim teknolojisinin sistem bütünlüğü içinde yaklaşmak artık kaçınılmaz olmaktadır. Kitlel ve bireysel olmak üzere iki boyutta incelenebilen eğitim teknolojisinin uygulama alanları Şekil 2'de görüldüğü gibi kitlel boyutta; "TV ile eğitim", "radyo ile eğitim" ve "açıköğretimdir". Bireysel boyutta ise "programlı öğretim", "mikroöğretim", "modüler öğretim", "dil dersliklerinde öğretim", "bilgisayar destekli eğitim" şimdilik sıralanabilenlerdir. Kitlel boyuttaki teknolojiler vazgeçilmez teknolojilerdir, çünkü büyük gruplara hizmet vermektedirler. Bireysel boyuttaki teknolojilerin ise günümüzde önemi artmakta, yoğun araştırma ve yeniliklerin alanını oluşturmaktadır. (Hızal, 1993, s. 44). İstenen değişiklikleri sağlayacak yöntemlerden biri "Mikroöğretim" dir.



Şekil 2. Eğitim Teknolojisinin Uygulama Boyutları

Hızal, 1993, s. 44

Mikroöğretim

Mikroöğretim kontrol edilmiş durumlarda kullanılan uygulamalı bir teknolojidir. Öğretim birimi karışıklıktan kurtarılmak üzere küçültülmektedir. Dikkat belli bir beceri üzerinde yoğunlaştırılmakta, öğrenci sayısı 4-7 ya da 2-10 olabilmekte, süre ise 5-20 dakika arasında kullanılmaktadır. Mikroöğretimde ortam, sayısı azaltılmış öğrencilerden oluşan gerçek bir sınıftır.

Alıştırma yapan öğrencinin elde ettiği "dönüt"tür. Birkaç şekilde elde edilebilen dönüt mikroöğretimin temel esasını oluşturur.

Örneğin öğrencinin yaptığı alıştırma video-teybe kaydedilip alıştırma sonunda öğrenci, arkadaşları ve danışmanıyla birlikte güçlü yanlar üzerinde durulmakta; böylece değerlendirme objektif şartlarda olabilmekte ve yanlışlar bir dahaki sefere giderilmiş olmaktadır (Rıza, 1990,s. 148).

Mikroöğretim yöntemi süre, öğrenci sayısı ve konu bakımından küçültülmüş bir öğretim deneyidir. Yöntem; 5-20 dakikalık bir sürede, beş kişiden küçük olmayan bir gruba, öğretim becerilerinden sadece bir tanesinin yerine getirilmesi olarak uygulanmaktadır. Öğretici ders bitiminde rehber öğretmenden eleştiri ve öneriler almakta, daha sonra o derste özel öğretim becerisini ilk uygulamasına kıyasla iletirmek için, aynı dersi bir başka küçük gruba vermektedir. Mikroöğretimde belirlenen davranışın istenen düzeye gelinceye kadar tekrar edilmesi esas alındığından, kaç kez tekrarlatılacağına rehber öğretmen karar verir (Alkan, 1991, s. 117).

Yöntemin uygulanmasında video-teyp kullanılabildiği gibi, deneyin değerlendirilmesindeki denetim çeşitliliğinden vazgeçilebilirse video-teyp kullanılmadan da uygulama yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme içinde doğan ve bu konuda başarısını kanıtlayan mikroöğretim, öğretmenlik uygulamalarından beklenen yararın sağlanması için karşılaşılan sorunları giderici önlemlerden biri olmuştur. Bu girişimler sonucu programlı öğretim, mikroöğretim gibi bazı yöntemler doğmuştur. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri besleme ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Hızal, 1993, s. 22).

Çeşitli üniversitelerde farklı şekillerde uygulanan yöntemin konudaki ilk ve en iyi raporlaştırılmış bir şekli, Stanford Denemesi'dir.Stanford'da uygulanan mikroöğretim yöntemi gerçek bir dersin hazırlığı ile başlar ve değerlendirilmesi ile sürer. Ders tekrar

hazırlanır, sunulur, değerlendirilir. Her dönemdeki öğretim becerileri video-teybe kaydedilir ki; bu her zaman gerekli olmayan bir işlemdir. Ders ilk kez sunulduktan sonra öğrenciler, dersi veren kişi ve rehber öğretmen performansı birlikte değerlendirirler, dersi video-teypten izlerler. Öğrencilerin, rehber öğretmenin ve kendi değerlendirmeleri sonunda aday öğretmen, dersi yeniden hazırlayarak başka bir gruba sunar. Hazırlık ve sunudan sonra yine değerlendirme yapılır (Hızal, 1993, s. 23).

Özetle, mikroöğretim yöntemi, dikkatin öğretmen davranışı üzerinde toplanması, kontrollü çalışma için ortam hazırlanması ve davranışı analizi bakımından yeni bir anlayış getirmektedir (Alkan, 1987, s. 24).

Mikroöğretimin tanımı, kapsamı ve kuramsal dayanakları .- Birbirine benzer pekçok tanımı yapılan "mikroöğretim" için şunlar sıralanabilir:

Mikroöğretim video-teybin, özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki yeterlilik ve eksikliklerini görmelerine olanak verecek biçimde kullanılmasına dayanan öğrenme-öğretme sistemidir (Hızal, 1993, s.).

Mikroöğretim öğrencilerin reaksiyonunu videobant ile derhal ve sonradan gözden geçirmeye olanak veren ve böylelikle başka yollardan olanaksız olan etkiyi sağlamaya yarayan öğrenme-öğretme sistemidir (Knapper, 1980, s. 35).

Öğretimde, gerçekleştirilenleri yeniden izlemek ve değerlendirme analizleri yapmak için öğrenci performanslarını kaydetmek etkili bir yoldur (Brown ve Lewis, 1977, s.258). Bu kayıt işlemleri sonradan kendi kendine veya grup içinde değerlendirilebilir. Görüntü, ses veya ikisi birden bu iş için kullanılabilir. Spor, yerel konuşma, rol yapma, müzik, drama, otomekanik gibi konularda etkili kullanılabilecek "Mikroöğretim" bu yöntemin öğretmen eğitiminde kullanılan şekli olmuştur (Brown ve Lewis, 1977, s. 259).

Başlangıçta öğretmen eğitiminde kullanılan bir teknik olan mikroöğretim, eğer çalışılan konu bu değilse sahip olunan becerilerin aktarılması ve bazı becerilerin iyileştirilmesi için başka alanlarda da uygulanabilir ve videoteyp ile dönütün yararı orada da görülebilir (Mc Keachie, 1978, s. 140).

1960'lı ve 1970'li yıllarda Amerika'daki öğretmen yetiştirmeyi üstlenenler, her türlü yeniliğin ortaya atılıp, denenmesi, sonra da geliştirilmesi konusunda destek görmüşlerdir. İşte mikroöğretim önce uygulanan, kavramsal yapısı oluşturulan ve değerlendirilip, geliştirilen yeniliklerden biridir (Gürkan, 1991, s. 69).

Sonraları yöntem, çeşitli üniversitelerde farklı şekillerde uygulanarak orijinal Stanford Modeli üzerinde birçok değişiklikler yapılmıştır. Hatta yeni Ulster üniversitesi'nde uygulanan modelin Stanford Modeli'nden daha ekonomik olduğu da belirtilmektedir (Brown, 1975, s. 15).

Ancak Stanford denemesi "mikroöğretim" konusundaki ilk ve en iyi belgelendirilmiş aynı zamanda en çok kullanılan denemedir (Alkan, 1991, s. 117).

Mikroöğretim bugün ABD'de öğretmen yetiştiren kurumların yarısından fazlasında kullanıldığı gibi, Avustralya, İsveç, İsrail, Birleşik Krallık, Nijerya gibi ülkelerde de uygulama alanı bulmuştur (Külahçı, 1994, s. 13).

1970'li yıllardan sonra yöntemin uygulama alanları genişlemiş, konuda yapılan araştırmalarla geçerliliğini kanıtlayan mikroöğretim yöntemi, öğretmen eğitiminin dışında, tıp öğretiminde, spor alanında, özel eğitimde, teftiş ve rehberlikte de uygulanan bir yöntem olmuştur (Alkan, 1991, s. 116).

Bugün pek çok kamu kuruluşu ve özel kuruluşun hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim programlarında yer almaktadır.

Temelde Bandura'nın "Sosyal öğrenme Kuramı"na dayanan mikroöğretim, öğrencilere küçük bir öğrenme durumunda belli bir becerinin gerçekleşmesini izleme olanağı vermektedir. Böylece örneği taklit ederek öğrenme gerçekleşmektedir. Aynı zamanda kişiler kendi davranışlarındaki eksiklik ve yanlışlıkları, olumlu yönleri izleyerek daha objektif değerlendirebilmektedirler. Tüm yönleriyle ele alınınca mikroöğretim, davranışçı kuramların öğretme-öğrenme sistemlerinde uygulama yöntemlerinden biri gibi görülmektedir. Oysa Bandura tarafından geliştirilen "Sosyal öğrenme Kuramı", Skinner'in davranışçı teorisiyle birlikte "Bilişsel Psikoloji'nin daha dengeli bir sentezini sağlamaya çalışmıştır (Gordon ve Hilgard, 1975, s. 461).

"Sosyal Öğrenme Teorisi" bilişsel davranışçılığın "öğrenme", "güdüleme" ve "pekiştirme"yi analiz eden ve dış olayların etkisini içeren bir karmadır. Böylece uygulamalı problemlerin çözümünde etkili olacak modern bir kuramdır.

Uygulamalı bir işte insanlara davranışları iletmenin en iyi yolu "gözlem metodu"nu farklı pekiştirmelerle birlikte kullanmaktır. Kişilere gözlem yaptırarak olması istenen davranışın öncelikle başlama ihtimali artırılır. Başladıktan sonra iyileştirebilir ve pekiştirmelerde farklılaştırabilir (Gordon ve Hilgard, 1975, s. 472).

Öğretme-öğrenme sistemlerinde öğretmenler etkili modeller olabilmektedir. Sosyal öğrenme Kuramı'nda "gözlem yoluyla öğrenme ve model alma süreçleri buna dayanmaktadır. Öğretmenler model alma ve gözlemin öğelerini kontrol ederlerse "Sosyal Öğrenme Kuramı" onlara yardımcı olacaktır. İşte Mikroöğretim kontrol edilmiş öğelerden oluşmaktadır (Zenginol, 1993).

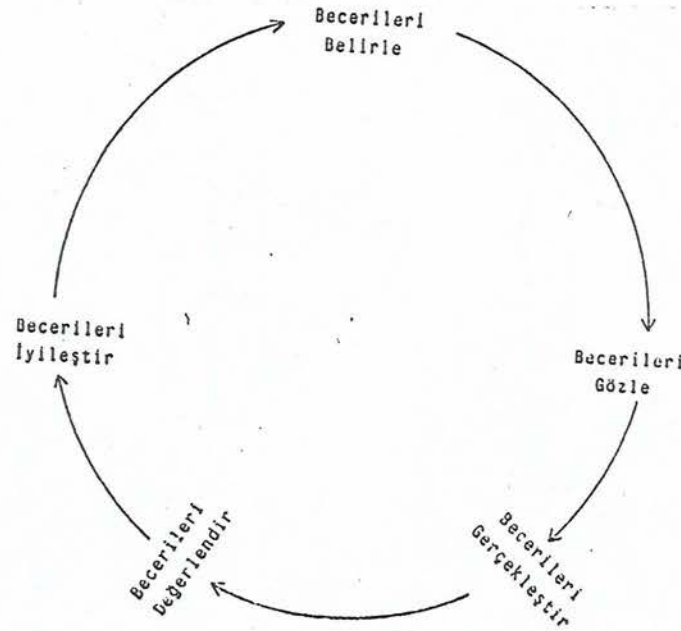
Mikroöğretimin uygulama basamakları ve araçları .- Mikroöğretim ard arda gelen birkaç aşamadan geçmektedir. Şekil 3'te görüldüğü gibi bunlar;

- Becerinin incelenmesi,
- Beceriye gerçekleştirmek için ilgili bir film seyretme,
- Becerinin işlenmesi,
- Değerlendirme,
- Beceriye (dersi) geliştirme aşamalarıdır.

Öğrenciler ilk önce konuyla ilgili becerileri incelerler ve beceriyi bir model tarafından gerçekleştirirken izlerler. Belirlenen beceriler daha sonra öğretime katılanlar tarafından gerçekleştirilir. Öğrencilerin beceriyi gerçekleştirmeleri kendileri, arkadaşları ve danışmanlarınca değerlendirilir. Buradan elde edilen dönüt ile beceri yeniden planlanıp, eksiklikler giderilerek gerçekleştirilir. Mikroöğretim sürecinin en önemli halkası verilen dönüt ve becerinin yeniden hazırlanmasıdır.

Mikroöğretimde araç kullanılması zorunlu değildir. Ancak daha iyi değerlendirme ve tekrarlar için alıştırma teyp bantına veya video kasete kaydedilir. Etkili bir dönüt için araç kullanmak yararlı görülmektedir (Brown, 1977, s.136).

Mikroöğretimde araçlar mikrofonlar, kameralar, karıştırıcılar (mikserler) videotteyp ve harekete geçiriciler (monitorlar) olarak yer alsa da, en çok kullanılanlar teyp, video ve kameradır. Video “dönüt” sağlamada çok güçlü bir yoldur. Ancak gelişmekte olan ülkelerde yöntemin kullanımını sınırlandırabildiği için UNESCO tarafından yayınlanan bir raporda kullanılmadan yöntemin uygulanması önerilmiştir (Gürkan, 1991, s. 69).



Şekil 3. Mikroöğretim Modeli

Mikroöğretimin eğitsel yararları, sınırlılıkları ve mikroöğretimle ilgili araştırma sonuçları .- Mikroöğretimin yararları şöyle sınıflandırılabilir.

- Öğretim durumunu basitleştirme
- Beceri geliştirme
- Değişik dönüt elde etme
- Örnek (model) kullanma
- Alıştırma etkisinin geçişi
- Başarı kazandırma
- Mesleğe karşı olumlu tutum değişikliği.

Bunlardan başka mikroöğretim, öğrencilerin kendine güvenini artırır (Allen ve Ryan, 1969, s.62), sınırlı kaynaklarla daha geniş ve denetimli deney yapma olanağı verir, derse gelmeyen öğretmenlerin boşluğunu doldurmada yararlı olabildiği gibi, öğretime yeni bir anlayış da getirmektedir (Gürkan, 1991; Rıza, 1990; Hızal, 1993).

Mikroöğretime değişik eleştiriler de yöneltilmektedir. Bunlar:

- Doğal ortamdaki öğretim karmaşıktır, analiz edilemez ve bütünlüğü bozulamaz.
- Araç kullanımı bakım ve teknisyen gereği gibi yeni güçlükleri getirmektedir.
- Mikroöğretim uygulamalarının maliyeti yüksek olmaktadır.

Mikroöğretim konusunda çok sayıda alıştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğu öğretmen eğitimi konusundadır. Araştırmalarda değişik sonuçlara ulaşılmakla birlikte (Rıza, 1990, s. 153), daha çok yöntem lehine sonuçlar elde edilmiştir (Brown, 1975, s. 15).

Mikroöğretimin doğduğu yer olan Stanford üniversitesinde 1963 yılından bu yana araştırmalar süregelmektedir. Burada ulaşılan önemli sonuçlardan biri, video kullanılmadan yapılan mikroöğretimin etkili olduğu, ancak video ile desteklenen dönütün daha etkili hale geldiğidir.

TV ve yazılı meteryalden öğrenme başarısı üzerine bir araştırma ile öğrencinin ortamdan beklentileri ve inançlarının sonucu etkilediği sonucuna varılmıştır (Solamon, 1979, s. 145).

Vare araştırmasında öğretmen adaylarının bir çıraklık eğitimi ile daha iyi öğrenebildiklerini ortaya koymuştur (1992, s. 198).

Parlin ve arkadaşları ise, değişik kaynaklarda ve en etkilisi gibi görünen videobanttan dönüt almanın etkili olduğunu kaydetmişlerdir (1991, s. 105).

Ferraro mini derslerle ilgili araştırmasında olumsuz dönütlerin akademik başarısızlığa yol açtığı ve akademik başarısızlığın da uyumsuzluğu getirdiğini belirlemiştir (1991, s. 3579-A).

Türkiye'de mikroöğretimle ilgili ilk araştırma Bayraktar tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretimde öğrenciyi derse hazırlama, dersi sunma, işleme ve uygulama ile ilgili sorunların çözümünde yararlı olacağı belirtilmiştir (Bayraktar, 1982).

Bu araştırmadan başka Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde deneysel nitelikte araştırmalar devam etmektedir.

ERIC (1983-1993) kayıtlarına geçen 815 araştırma verilerinin araştırmacı tarafından incelenmesi sonucunda şu genellemelere gidilebilir:

- Mikroöğretim daha çok öğretmen eğitiminde olmak üzere, çeşitli dallarda, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarında; özel kuruluşlar ve kamu kuruluşlarınca kullanılmaktadır.

- Mikroöğretimin en çok kullanılan şekli video ile uygulanan şekli olmuştur.
- Araştırma konusu olarak en çok Yabancı Dil, Fen Bilimleri, Tarım Spor ve Sağlık konuları seçilmiştir.
- Araştırmaların yapıldığı öğretim kademeleri ise öğretmen eğitimi, yüksekokullar, ilkokullar olarak yoğunluk göstermektedir.

Mikroöğretimin kullanıldığı alanlar ve Türkiye'de Uygulanabilirliği .-

Mikroöğretimi başlangıcından 1980'e kadar inceleyen Allen, bu yöntemin şu alanlarda kullanıldığını kaydetmektedir (Külahçı, 1994, s. 14):

1. Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde,
2. Öğretmen yetiştirmede, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimde,
3. Öğretmen seçiminde,
4. Öğretmen eğitimi programını değerlendirmede,
5. Öğretim becerilerinin geliştirilmesi aşamasında,
6. Öğretim modelleri oluşturmada,
7. Değerlendirmede,
8. Öğretim materyali geliştirmede,
9. Öğretmenlerin kendilerinin ve diğer öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirerek karşılaştırma yolu ile öğretim ve öğrenme hakkında anlayış geliştirmede.

Mikroöğretim Türkiye'de kamu kuruluşları ile özel kuruluşların hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarının gerçekleştirilmesinde yer almakla birlikte, eğitim sistemi içinde sadece öğretmen eğitiminde ve deneysel nitelikte olmaktadır.

Aslında öğrenci performanslarının sonradan değerlendirilmek üzere kaydedilmesine dayalı olarak öğretmen yetiştirmede acil ihtiyaçtan doğan mikroöğretim, diğer alanlarda da becerilerin öğretimde kullanılabilir görüşü

araştırmacıyı bunu denemeye götürmüştür.

Mikroöğretim önce Amerika'da görülmüş, oradan İngiliz Eğitim Sistemi'ne geçmiştir. Ancak İngiltere'deki maliyeti iki kat fazla olmuştur (Perrot ve arkadaşları, 1978). Oysa İngiliz ve Amerikan eğitim sistemleri birbirine benzemektedir. İthal sistemlerin, ithalçi ülkelerin eğitim ihtiyaçlarına uyarlanması ve uygulanması için gerekli eğitim gereçlerinin, sistemi alan ülkede üretilmesi zorunlu görülmektedir (Rıza, 1990, s. 166).

Buradan hareketle, Türkiye'de mikroöğretimin yararlı bir yöntem olabileceği görüşüyle birlikte; uygulamada vurgulanan durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Türkiye'de özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim araçlarından yoksundur. Ayrıca öğretmenlerin görev yapacakları okullarla öğretmen yetiştiren kurumlar arasında kopukluk bulunmaktadır (Rıza, 1990, s. 167). Bu problemlerin çözümüyle birlikte daha etkili bir mikroöğretim yapılabileceği umulmaktadır.

Yabancı Dil Eğitiminde Mikroöğretimin Kullanılması .- Yabancı dil eğitiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır şekilde konuşabilmesidir.

Konuşma bilişsel davranışların yanısıra psikomotor davranışların da gelişmesine bağlı olmaktadır. Ancak konuşma becerisinin kazanılması için dilin kurallarını ve söyleyişi iyi bilmek gerekmektedir.

Daha önce de vurgulandığı gibi, söyleyiş, seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir. Yabancı dil öğretiminde, özellikle, başlangıç düzeyinde söyleyiş öğretimine yer verilmesi ve hataların düzeltilip anlaşılabilirliğin sağlanması büyük önem taşımaktadır (Demirel, 1990, ss. 113-114).

Sosyal öğrenme Kuramı hem bilişsel kuramların, hem de davranışçı kuramların birleştiği bir kuramdır. Yabancı dili öğrenmek de hem bilişsel davranışların varlığını

hem de bunların psikomotor hale dönüşmesini gerektirir. Mikroöğretim Sosyal Öğrenme Kuramı'ndan doğmuş bir uygulamadır. Buradan hareketle mikroöğretim yabancı dil eğitiminde uygun bir yol olabilir.

Görsel işitsel araçlar öğrenmeyi ilginç kılar ve sözcüklere boğulmaktan kurtararak, kalıcılığını sağlar (Leonard ve Starr, 1959, s. 163). Ancak doğal ortamda gerçekleştirilen öğretimin yerini alamaz; deslekleyici olmalıdır. Bu durumda yabancı dilde söyleyiş becerilerinin öğretimi teyp, video kullanmak mikroöğretimle gerçekleştirilebilir. Hangi aracın ne zaman kullanılacağına karar vermek için yapılan araştırma sonuçları belirlenerek, tablolannmıştır (Fredrick ve Gustafson 1986, s. 135-136-137).

Yabancı dil öğretiminde "mikroöğretim" yöntemini kullanmakla öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirebilmeleri, hatta kendilerini değerlendirmekle kalmayıp, başkalarının onları nasıl değerlendirdiğini kabul ettiren dönütler almaları sağlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde mikroöğretim uygulamasının teyp kullanım şekli için pahalılık ve taşınabilirlik problemi yok sayılabilir. Bu nedenledir ki teyp daha yaygın kullanılabilir. "Bugünün teknolojik olanakları düşünülünce diğer konulardaki eleştiriler de karşılanabilir" (Herbert ve Lesser, 1967, s. 23). Sonradan kullanılmak üzere yapılan kayıtlar, mikroöğretimin bireysel çalışmalara da olanak verebileceği fikrini yerleştirmektedir.

Mikroöğretimde, sözel becerilerin yoğun olduğu durumlarda ses bantlarının ve yazılı materyallerin kullanımının görsel öğelere dayalı becerilerin yoğun olduğu öğretim durumlarında ise videobantların kullanımının etkili olduğu belirtilmektedir (Gürkan, 1991, s. 69).

Dünyada yabancı dil öğretiminde "mikroöğretim" yönteminin doğrudan uygulandığı ayrıntılı bir araştırma raporuna araştırmacı tarafından rastlanamamıştır. Bu araştırma ile yabancı dil konuşma becerilerinden olan "söyleyiş" becerisinin

öğretimindeki sonuçları belirlenmeye çalışılmıştır. Ele alınan ve çözüm aranan konu aşağıdaki problem cümlesi ile ortaya konabilir.

Problem Cümlesi

Yabancı dilde, konuşma becerisi içinde yer alan "söyleyiş" becerisinin geliştirilmesinde, "mikroöğretim yöntemi" ile "geleneksel öğretim yöntemi"nin kullanımı karşılaştırıldığında, aralarında öğrenci başarısı yönünden bir farklılık ortaya çıkmakta mıdır?

Alt Problemler

Problem cümlesinde belirtilen temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranması yoluna gidilmiştir:

1- Yabancı dilde "söyleyiş becerisi"nin geliştirilmesinde "mikroöğretim" yöntemi, geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısı yönünden farklılık göstermekte midir?

2- Yabancı dilde "söyleyiş becerisi" nin geliştirilmesinde videobant kullanarak yapılan mikroöğretim ile teyp bantı kullanarak yapılan mikroöğretim arasında, öğrenci başarısı yönünden bir farklılık var mıdır?

3- Yabancı dilde "söyleyiş becerisi" nin kalıcılığı açısından; mikroöğretim yöntemi ile kazanılan beceriler ile geleneksel yöntemle kazanılan beceriler arasında, öğrenci başarısı yönünden bir farklılık var mıdır?

4- Yabancı dilde "söyleyiş becerisi"nin kalıcılığı açısından video ve teyp kullanılarak gerçekleştirilen mikroöğretim uygulamaları arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil eğitiminin Türkiye'de amaçlarına ulaşamadığı, araştırmalarla ortaya konmuştur (Özer, 1984). Bu konuda çeşitli programların uygulamaya konması gibi

bazı yollar denenmiş ve çalışmalar yapılmıştır.

Oysa program geliştirmenin tek sağlam dayanağı araştırmalardır (Varis, 1978; s. 20; Alkan, 1984; s. 62). Araştırılacak yarlardan biri ise, yeni yöntemlerin kullanılması olabilecektir. Mikroöğretim bu yöntemlerden biridir.

Mikroöğretim yönteminin öğretim becerilerinin öğretimi dışında, yabancı dil becerilerinin öğretiminde kullanılıp kullanılamayacağını göstermesi açısından, bu araştırma da mikroöğretim yönteminin yabancı dil öğretimine olabilecek katkıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma, "mikroöğretim" yönteminin yabancı dilden başka alanlarda da, becerilerin öğretiminde kullanılıp kullanılmayacağını araştırılması fikrini uyandırması bakımından da önem taşımaktadır.

Araştırma için hazırlanan teyp bantı ve videobantın örnek birer kaynak olarak, bu tür kaynakların çoğaltılması ve biraraya toplanarak, okul araç ve kaynak merkezini yaratma fikrini uygulamada somut örnek oluşturacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

- 1- Ankete katılan öğrenciler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2- Araştırmada kullanılan modeller uygundur. Model olarak Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi İngilizce Öğretmenlerinden yararlanılmıştır. Modellerin okul öğretmenlerinden oluşturulmasında; araştırmaya konu olan öğretim yöntemi (mikroöğretim) değişkenini, diğer değişkenlerin etkisinden arındırabilme düşüncesi etkili olmuştur.
- 3- Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarının öğretimi gerçekleştirilirken yansız davranmıştır.

Sınırlılıklar

Yabancı dilde konuşma becerilerinden olan "söyleyiş becerisinin" öğretiminde "mikroöğretim" yönteminin geleneksel yönteme göre öğrenci başarısına etkisini sinamayı amaçlayan, deneysel nitelikteki bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirtilebilir:

1. Araştırmadaki deneysel çalışmanın bulguları; 1993 - 1994 Öğretim yılı Süleyman Çakır Lisesi İngilizce I öğrencilerinden olan I-K sınıfındaki 10+10=20 deney, 10+10=20 kontrol grubunda bulunan toplam 40 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. İçerik, tüm Türkiye Liseleri'nde kullanılması zorunlu olup, Milli Eğitim Bakanlığı'nca bir komisyon tarafından hazırlanmış bulunan "An English Course For Turks-Intermediate I-" adlı kitabın, Unit Three-The Second Lesson- konusundaki "Reading Part"ta geçen 15 yeni sözcük ve bunların söyleyişi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada video-kamera kullanılmış ve çekimler araştırmacı ile yardımcı bir öğrenci tarafından amatörce ger çekleştirilmiştir.
4. Araştırmada model olarak kendilerinden yararlanan kişiler Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır.
5. Araştırmada zaman ve fiziksel olanaklar bakımından okul koşullarına uyulmuştur.

Tanımlar

Araştırmada Kullanılan kavram ve terimlerin, kullanılış amacına uygun düşen tanımları şöyle belirlenmiştir:

Deney Grubu : Eşleştirme koşullarına uyan ve mikroöğretim yöntemi uygulanan grup (Hızal, 1982, s. 55).

Eğitim Programı : Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük bütün etkinlikleri kapsayan program. Öğretim, ders dışı eğitsel çalışmalar özel günlerin kutlanması, kısa süreli kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonsiyonlar bu çerçeve içine girer (Varış, 1978, s. 17).

Eğitim Teknolojisi : "Eğitimle ilgili kuramların en etken ve olumlu uygulamalara dönüştürülmesi için personel, araç, gereç ile süreç ve yöntemlerden oluşturulmuş bir sistem ler bütünüdür" (Alkan, 1977, s. 52).

Geleneksel Öğretim Yöntemi : Öğretimin sınıftaki öğrencilerin tümüne yönelik olarak gerçekleştirildiği öğretmen merkezli öğretim yöntemi (Yaşar, 1994, s. 17).

Kontrol Grubu : Eşleştirme koşullarına uyan ve öğretmen yönetiminde, geleneksel yöntemle göre ingilizce öğrenen grup.

Mikroöğretim : Hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretimdir (Aksan ve Çakır, 1992, s. 314).

Model : Belli bir beceriyi örnek oluşturacak doğrulukta gerçekleştiren kişi.

Öğrenme : Ya bir davranış değişikliğinin veya yeni bir davranışın oluşması. (Çilenti, 1991, s. 13).

Öğretme : Hedeflerle belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantıları oluşturma sürecidir (Fidan, 1982, s. 7).

Program Geliştirme : Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesi ne yönelmiş koordine çabaların tümüdür (Varış, 1978, s. 20). Bireylere toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması anlamına gelen bir eğitimin planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi işlemleri (Çilenti, 1991, s. 15).

Söyleyiş Becerisi : Dildeki ses ve sözcükleri doğru söyleyebilme yetisidir (Demirel, 1991, s. 113).

Yabancı Dil Öğretimi : Anadilin dışındaki bir dilin öğretilmesi için yapılan etkinliktir.

II. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümünde izlenen yöneme yer verilmiş ve sırası ile araştırma modeli, evren ve örneklem; deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile toplanan verilerin çözülmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Yabancı dilde konuşma becerilerinden olan söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde "mikroöğretim" yönteminin etkililiğini sınamaya yönelik bu araştırma, gerçek deneme modellerinden "Solomon dört grup modeli" ne göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Kendisini geliştiren kişinin adıyla anılan bu model, "Öntest-Sontest kontrol gruplu model" ile "Sontest kontrol gruplu model" in birarada kullanılmasından oluşmuştur. Bu modelde yansız atama yoluyla belirlenen dört grup bulunmaktadır. Bunlardan ikisi deney, ikisinde kontrol grubu olarak kullanılır. Her grupta deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler; biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere, yalnız iki grup üzerine yapılır. Modelin simgesel görünümü şöyledir:

$G_1 R$	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
$G_2 R$	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$
$G_3 R$		X	$O_{3.2}$
$G_4 R$			$O_{4.2}$

Modelde kullanılan simgelerin anlamları şöyledir:

G - Grup

R - Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X - Bağımsız değişken düzeyi

O - Ölçme, gözlem

Modelde "X" in etkinliğinin saptanması için çeşitli karşılaştırmalar yapılır.

Bunlar:

$O_{1.1}$ ile $O_{1.2}$; $O_{1.2}$ ile $O_{2.2}$; $O_{3.2}$ ile $O_{4.2}$; $O_{3.2}$ ile $O_{2.1}$ dir. Ölçmelerin $O_{1.2} > O_{1.1}$; $O_{1.2} > O_{2.2}$; $O_{3.2} > O_{4.2}$; $O_{3.2} > O_{2.1}$; $O_{3.2} > O_{2.2}$ ve $O_{1.2} > O_{4.2}$ şeklinde sonuçlanması, iç tutarlığın bir belirtisidir ve "X" in etkinliğine yorumun geçerliğini artırır.

Solomon modeliyle, çeşitli etkileşimler belirlenebilir. Ölçme ile "X" etkileşimi için " $O_{1.2} - O_{2.2}$ " ve " $O_{3.2} - O_{4.2}$ " farkları, olgunlaşma ile zaman etkileşimi için " $O_{4.2} - O_{1.1}$ " ve " $O_{4.2} - O_{2.1}$ " karşılaştırmaları yapılabilir. Ayrıca ölçme ile bağımsız değişken etkileşimini görmek için 2X2 faktöryel modeli de düzenlenebilir.

Solomon dört grup modeli iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir (Karasar, 1991 s. 98.99).

"X" bu araştırmada "mikroöğretim" yöntemidir. Yabancı dilde konuşma becerileri içinde yer alan söyleyiş becerisinin öğretiminde kullanılmıştır.

Becerilerin öğretimi deney gruplarına (G_1 -Video, G_3 Teyp) mikroöğretim yöntemi ile, Kontrol gruplarına (G_2 -Kontrol I, G_4 Kontrol II) da geleneksel yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Deneysel nitelikte olan bu araştırmanın evrenini Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi, İngilizce I Programı'nı 1993-1994 Öğretim Yılı, I. döneminde öğrenim gören 416 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise, aynı dönemde aynı programı alan I-K sınıfından 40 öğrenci yer almaktadır.

Araştırmaya ilişkin uygulamanın Süleyman Çakır Lisesi İngilizce I Programı'nı alan I-K sınıfında yapılmasında; araştırmacının programı iyi tanınması, öğrencilerin amaç dildeki sesleri ayırt edebilir düzeyde bulunması ve öğrencilerin kendi kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilecek olgunluğa erişmiş olmaları gibi etmenler etkili olmuştur.

Denkleştirme

Bu araştırmada yeni bir öğretim yönteminin (bağımsız değişken) etkililiğinin ne olduğu belirlenmek istendiğinden, grupların oluşturmastan önce, denkleştirme amacıyla bir söyleyiş becerisi testi (Ek-B) uygulanmıştır. Bu testten alınan sonuçlara göre öğrenciler, başarı durumlarına bakılarak yukarıdan aşağıya doğru sıralanmışlardır.

Aynı zamanda öğrencilere bir de kişisel bilgiler anketi (Ek-D) verilmiş, denkleştirme testinden aldıkları puanlar ve anket sonuçları birbirine çok yakın olanlar gruplara eşit olarak dağıtılmıştır. Bu dağılım Çizelge 1 de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 1
DENEKLERİN DENKLEŞTİRME TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARA
GÖRE GRUPLARA DAĞILIMI

GRUP TÜRÜ	DENEK SIRA NO	DENEK SAYISI
G1-Video	12,17,18,23,26,27,32,36,38,39	10
G2-Kontrol I	9,11,13,14,24,28,29,30,31,33	10
G3-Teyp	2, 4, 5, 8,10,21,25,35,37,40	10
G4-Kontrol II	1, 3, 6, 7,15,16,19,20,22,34	10
Toplam	40	40

Çizelge 3’de denkliği gösterilen dört grup, sonradan Video Grubu, Kontrol I Grubu, Teyp Grubu ve Kontrol II Grubu olarak rastgele adlandırılmıştır.

Grupların denkleştirilmesinde kullanılmak üzere öğrencilerin bazı özellikleri belirlenmek istenmiştir. Bu özellikler cinsiyet, ortaokulu bitirme dereceleri, ortaokul yabancı dil sınıf geçme başarı ortalamaları, kaldıkları yer, yabancı dil öğrenmede okul dışı destek alıp almadıkları, anne ve babanın sağ ya da ölü olma durumu, anne ve babanın öğrenim durumu ve dersleri izlemeye engel bir halin bulunup bulunmadığı konularıdır. Bu bakımlardan gruplar birbirine çok yakın özellikler taşımaktadırlar ve anket sonuçlarına göre denkleştirilmişlerdir. Deneklerin özelliklerine göre durumları Çizelge 2’de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 2
GRUPLARDAKİ DENEKLERİN ÖZELLİKLERİ

ÖZELLİK	DENEY GRUPLARI				KONTROL GRUPLARI			
	G ₁ (VİDEO)		G ₃ (TEYP)		G ₂ (KONTR.I)		G ₄ (KONTR II)	
<i>Cinsiyet</i>								
Kız	6		5		6		6	
Erkek	4		5		4		4	
<i>Yabancı Dil</i>	O.Bit.	Y.Dil	O.Bit.	Y.Dil.	O.Bit.	Y.Dil.	O.Bit.	Y.Dil
<i>Ortalama</i>	Der.	Ort.	Der.	Ort.	Der.	Ort.	Der.	Ort.
<i>Okulu Bitirme</i>								
<i>Dereceleri</i>								
Pekiyi (5)	-	-	-	1	-	-	-	-
İyi (4)		2	1	2	1	1	2	2
Orta (3)	5	7	7	6	7	7	5	7
Geçer (2)	3	2	1	2	2	1	3	1
<i>Kaldıkları Yer</i>								
<i>Ailesinin</i>								
Yanında	10		10		10		10	
Yakınları ile	-		-		-		-	
Diğer	-		-		-		-	
<i>Yabancı Dil Öğrenirken</i>								
<i>Okul Dışı Destek</i>								
Alıyor-Aldı	-		1		-		-	
Almıyor-Almadı	10		9		10		10	
<i>Anne Babanın</i>	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne	Baba
<i>Durumu</i>								
Sağ	10	10	10	10	10	10	10	10
Ölü	-	-	-	-	-	-	-	-
Yüksek Öğrenimli	-	1	-	1	-	1	-	1
Orta Öğrenimli	1	3	1	2	-	2	1	2
İlk Öğrenimli	9	6	9	7	10	7	9	7
<i>Dersi İzlemeye</i>								
<i>Engel Hali</i>								
Var	-		-		-		-	
Yok	10		10		10		10	
<i>Yaş</i>								
15	8		9		9		8	
16	2		1		1		2	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulmasında yerli ve yabancı çok sayıda ilgili kaynak incelenmiş ve konu uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak için gerekli görülen verileri toplamak üzere hazırlanan anket için ve bununla birlikte kullanılan denkleştirme testi, söyleyiş becerisine ilişkin hedef davranış ve davranışsal amaçlar listesi (Ek-F) oluşturulmuştur. Bundan başka öğrencilerin her bir kelimeyi söyleyişini değerlendirmeye yarayan beceri (performans) değerlendirme formu (Ek-E) hazırlanmıştır. Bu form denkleştirme testi olarak içerikle birlikte işgörmüştür.

Denkleştirme Testi

Bu araştırma ile yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde mikroöğretim yönteminin etkililiği sınanmak istendiğinden, diğer değişkenlerin yanısıra öğrencilerin deney öncesi söyleyiş becerisi açısından da denkleştirilmesi gerekmiştir.

Denkleştirme amacıyla hazırlanan bu test Süleyman Çakır Lisesi, İngilizce I programı yabancı dil ders kitabının bir konusundan seçilen 15 sözcükten oluşmuştur. Bu sözcüklerin söylenişi yine (Ek-F) deki değerlendirme formuyla her öğrenci için ayrı ayrı test edilmiştir. Sonuçlar (Ek-C) grupların denkleştirilmesinde kullanılmıştır. I-K sınıfında bulunan 43 öğrenciden 40 tanesi bu test ve anket sonucunda denkleştirilerek araştırmaya katılmıştır. Grupların denkliğine ilişkin bulgular Çizelge 3'te gösterilmektedir.

ÇİZELGE 3

GRUPLARDAKİ DENEKLERİN DENKLEŞTİRME AMACIYLA UYGULANAN
SÖYLEYİŞ BECERİSİ TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLARA
GÖRE DURUMU

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₁ - Video Grubu	10	18.300	2.710	
G ₂ - Kontrol I Grubu	10	8.400	1.647	
G ₃ - Teyp Grubu	10	18.200	2.025	
G ₄ - Kontrol II Grubu	10	18.300	2.452	> 0.05
f Hesap: 0.08		f Tablo: 2.84		P > 0.05

Çizelge 3'den anlaşılabileceği gibi, gruplardaki öğrencilerin denkleştirme amacıyla uygulanan söyleyiş becerisi testinden aldıkları puan ortalamalarının farkı, tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve $f=0.08$ bulunmuştur. Bu değer ilgili serbestlik derecelerinin 0.05 anlamlılık düzeyin deki tablo f değerinden (2.84) küçüktür. Yapılan karşılaştırma ile gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle grupların deney öncesi durumları birbirine denktir.

Anket

Deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere on sorudan oluşan bir kişisel bilgiler anketi hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında meslek grubundan kişilere danışılmış ve benzer araştırmalarda kullanılan anketler incelenmiştir. Öğrencilerin, öğrenme durumlarını etkileyebileceği düşünülen özelliklerini belirleyen anket çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır.

Söyleyiş Becerisine İlişkin Davranışsal Amaçlar Listesi

Öğrencilerin onbeş kelimedenden oluşan bir kelime grubunu nasıl söyleyeceklerine ilişkin davranışsal amaçlar listesi (Ek-F) hazırlanmıştır. Bu listede her kelimenin nasıl söyleneceği ses işaretleri ile ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu listeyi hem modelleri oluşturan öğretmenler, hem de deney grubundaki öğrenciler kullanmışlar ve dikkate almışlardır. Tüm kelimeler için hedef davranış, kelimelerin doğru söylenebilmesidir.

Söyleyiş Becerisi Performans Testi: (Öntest)

Solomon dört grup modelinde desenlenen araştırmada, deney ve kontrol gruplarından sadece birer tanesine (G_1 ve G_2) öntest uygulanmıştır. Aynı test (Ek-E) öğretim uygulamaları sonunda tüm gruptaki öğrencilere sontest olarak da verilmiştir. Öntest ve sontest olarak kullanılan test, belirlenen bir ölçme formuna (Ek-E) göre değerlendirilmiştir. Bu ölçme formu bir tarafta sözcüklerin sıralandığı, diğer tarafta 1-5 arası derecelerin bulunduğu bir formdur. Her öğrenci için ayrı ayrı kullanılan bu formlar, davranışsal amaçlar göz önünde bulundurularak doldurulmuştur.

Formun oluşturulmasında, psikomotor alandaki davranışların sınıflandırılması ve performans testleri konusundaki bilgilerden yararlanılmıştır.

Tekin (1979, s. 218-219) in Robert L.Kibler ve arkadaşlarından aktardığına göre "psikomotor davranışlar" içinde "konuşma davranışlarının bir alt kategorisi olan" ses sözcük oluşturma" grubunda incelenen bu davranışlar ses ve sözcükleri doğru söyleyebilme, teypten dinlediklerini aynen taklit edebilme şeklinde yer almaktadır.

Psikomotor davranışların ölçülmesinde kullanılan testlere "performans testleri" denilmektedir.

Bazı hedefler bir işin başarılıca yapılmasına ilişkindir. Yapımı vurgulayan bu hedefler onların karşılığı olan davranışlar, bilgi testleri ile ölçülemezler (Tekin, 1979, s. 221).

Performans testleri ile davranış yapılırken (süreç) gözlenir veya belli işlem ya da işlemler sonucunda ortaya çıkan ürünün niteliklerine bakılır (Tekin, 1979, s. 222).

Performansın (işin) ölçülebilir yanları konusunda, hedef öğrenciden bir şey üretmesini istediğinde ürüne bakılır. Ürünün ölçülmesinde, doyurucu ürünü, doyurucu olmayandan ayırt edecek özgül nitelikler önceden belirlenmelidir; bu hız, doğruluk ve kalite yönünden incelenebilir.

Bu araştırmada beceri değerlendirme formu oluşturulmuş ve dereceleme ölçekleri kullanılmıştır. Rakamlarla belirtilen kategoriler daha objektif olduğu (Tekin, 1979, s. 232) için araştırmada bu yol seçilmiş ve izlenmiştir.

Becerinin Gerçekleştirilmesinde Kullanılan İçerik

Türkiye Liseleri, İngilizce I programının yürütülmesinde izlenen "An English Course For Turks-Intermediate II" adlı kitabın, üçüncü ünitesinin, ikinci konusundaki okuma parçasında bulunan, onbeş yeni sözcükten oluşmuştur.

Bu içerik üzerine, söyleyiş becerisini gerçekleştirmede hedef davranış ve davranışsal amaçlar belirlenmiş, ve bu becerileri değerlendirmede kullanılacak form (Ek-B) hazırlanmıştır. Bu formun her öğrenci için doldurulmasından sonra her grup için öğrenci adlarının bir tarafta, sözcüklerin diğer tarafta sıralandığı bir çizelge oluşturulmuştur. Önceden belirlenen değerlendirme kategorilerine göre, öğrencilerin sözcükleri söyleyişi değerlendirilmiştir. Değerlendirmede daha objektif olmayı sağlamak için üç ayrı öğretmen tarafından verilen notların ortalaması alınmış ve çizelgelere kaydedilmiştir. 1'den 5'e kadar beş kategoride değerlendirme yapılmıştır. Bu şekil değerlendirmeler, öğretmenlerin de alışık olduğu bir değerlendirme şeklidir.

Değerlendirme formlarının doldurulmasıyla öntest sonuçları (Ek-G,J) elde edilmiştir. Öntest, modele uygun olarak yalnızca bir deney ve bir kontrol grubu için uygulanmıştır. Öğrencilere yeni kelimelerin söylenişi hiç bir şekilde öğretilmeden değerlendirme yapılmıştır. Aslında öntest olarak kullanılan bu test, sontest olarak da uygulanmıştır.

İşlem

Veri toplama araçlarının hazırlanması, ilgili makamdan izin (Ek-A) alınması, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi tamamlandıktan sonra, her gruptan öğrencilere, yabancı dilde, söyleyiş becerisinin öğretiminde, yeni bir öğretim yönteminin uygulanacağı ve bu yöntemin etkililiğini sınamak amacıyla deneysel bir araştırmanın kendileriyle yapılacağı söylenmiştir. Bu açıklamalarla deneklerin araştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Anket sonuçları ve denkleştirme testi sonuçlarına göre, kelimelerin söyleyişi öğretilmeden sınıf dört denk gruba ayrılmıştır. Bu denkliğin sağlanmasında hem kişisel bilgiler, hem denkleştirme testi sonuçları dikkate alınmıştır. Yaklaşık özellikler taşıyan öğrenciler şu grupları oluşturmuştur:

- G₁ - Video Grubu (10 öğrenci)
- G₂- Kontrol I Grubu (10 öğrenci)
- G₃- Teyp Grubu (10 öğrenci)
- G₄- Kontrol II Grubu (10 öğrenci)

Gruplarda onar kişi yer almıştır. Video ve Teyp grupları deney gruplarını, diğer iki grup ise kontrol gruplarını oluşturmuştur. Birbirine denk halde belirlenen dört gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubunda yer alacağı rastgele belirlenmiştir.

Daha sonra öğrencilere hangi grupta yer aldıkları ve nasıl çalışacakları konusunda bilgi verilmiştir. Çalışma zamanları da öğrencilerle birlikte kararlaştırılmıştır. Daha çok okul programına sadık kalmak yolu seçilmiş, ancak deney gruplarının okul programı dışındaki zamanları da kullanmaları gerekmiştir.

Video kamera, teyp, video, televizyon gibi araçlar sağlanmış ve olanaklar ölçüsünde mikroöğretime uygun ortamlar yaratılmaya çalışılmıştır. Ses ve görüntü kayıtları ile öğrencilerin danışmanlarıyla yapacakları toplantılar için Süleyman Çakır Lisesi Kütüphanesi ve Fizik Laboratuvarı kullanılmıştır.

Video kayıtları "Sony" marka oldukça gelişmiş bir kamera ile, teyp kayıtları ise "Shaub Lorenz" marka taşınabilir bir teyp ile gerçekleştirilmiştir.

Kayıtların gerçekleştirilmesinde kameranın kullanımı konusunda deneyimli bir öğrenci araştırmacıya yardımcı olmuştur.

Kayıtlara önce sözcüklerin söylenişinde model oluşturacak üç Süleyman Çakır Lisesi İngilizce öğretmeninin, video ve teyp kayıtları ile başlanmıştır.

Deney öncesinde, davranışsal amaçlar listesi öğretmenlere hazırlanarak verilmiş ve bu listede yer alan onbeş yeni kelime de, beşer beşer üç gruba ayrılmıştır. Her gruptaki sözcükleri farklı öğretmenler söylemişler ve cümle içinde kullanmışlardır. Söyleme işini yaparken öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde izleyip, duyabilecekleri şekilde kelimeleri üçer kez tekrarlayarak anlaşılır olmayı sağlamışlardır. Modeller sözcükleri söylerken teyp ve video kayıt araçları aynı anda çalıştırılmış ve değişkenin kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır.

Kontrol grupları sınıfta kalarak normal ders öğretimini alırken, teyp ve video grupları ayrı ayrı yerlerde modelleri izlemiş ve dinlenmişlerdir. Grupların neleri gerçekleştirecekleri de kendilerine önceden bildirilmiştir. Davranışsal amaçlar da

listelenerek kendilerine verilmiştir.

Video grubundaki öğrenciler modelleri izledikten sonra öğrencilerden bu sözcükleri söylemeleri istenmiştir. Yine beşli gruplar halinde sözcükler öğrenciler tarafından her sözcük üçer kez söylenmiş ve beceriyi gerçekleştirme sırasında videoteybe kaydedilmiştir.

Kayıt işlemi bitince öğrenciler danışmanlarıyla (öğretmen) birlikte toplanmışlar, kendilerinin ve arkadaşlarının beceriyi nasıl gerçekleştirdiklerini izlemişler ve dönüt almışlardır. Daha çok olumlu yönler üzerinde durulmuş, yanlışlar için, modellerin yeniden izlenmesi söylenmiştir.

Modeller yeniden izlendikten ve dönüt alındıktan sonra öğrenciler yine beşerli gruplar halindeki sözcük leri bir kez daha söylemişler ve yine kameraya alınmışlardır. İkinci denemenin sonunda becerilerin tamamına yakını doğru gerçekleştirildiği için yeni bir denemeye gidilmemiştir. Bu bölümlerde aydınlatıcı yankı sözel olarak verilmiş ve form kullanılmamıştır. Çünkü bir tek söyleyiş becerisi üzerinde durulmaktadır.

Mikroöğretimde öğretim becerilerinin denenmesi yani hataların düzeltilerek tekrarlanması esas ise de, bunu egzersiz yolu ile beceri geliştirme yolu olarak görmemelidir (Külahçı, 1994, s. 13). Bu nedenle araştırmada söyleyiş becerisinin öğretimde bir egzersiz yolu ile beceri geliştirme amaçlanmamış ve çok sayıda denemeye gidilmemiştir.

Teyp Grubundaki öğrenciler de teybe kaydedilen model söyleyişleri ayrı bir yerde dinlemişlerdir. Kendilerinden bu sözcükleri, beşer sözcükten oluşan üç grupta söylemeleri istenmiştir. Gruptaki öğrenciler beceriyi gerçekleştirirken teybe kaydedilmişler ve sonra danışmanlarıyla (öğretmen) birlikte kaydedilen söyleşiler dinlemişlerdir. Doğru söyleyiş üzerinde durulurken, yanlışlar için öğrencilerden modelleri yeniden dinlemeleri istenmiştir.

Öğretmen ve arkadaşlarının görüşleri ve kendi gözlemleri ile dönütü alan öğrenciler, modelleri yeniden dinlemişler ve beceriyi tekrarlayarak yeniden teyp bandına kaydedilmişlerdir. İkinci deneme sonunda beceri büyük ölçüde tamamlanmış ve yeni denemelere gidilmemiştir.

Eleştiriler bu grupta da sözel yapılmış ve formlara kaydedilmemiştir.

Sınıftaki öğrencilerin geleneksel yöntemle, deney gruplarının mikroöğretimle öğretimi tamamladıktan sonra bütün öğrencilere sontest (Ek-E) uygulanmış ve sonuçları yine değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Bu değerlendirme de üç İngilizce öğretmenin verdiği notların ortalaması alınarak çizelgelere (Ek-H, K, M O) geçirilmiştir.

Mikroöğretimde grupların büyüklüğü 10 kişiyi geçmemektedir. Bu nedenle deney grupları ve kontrol grupları onar kişilik olarak belirlenmiştir.

Araştırmada okul programına uyulmaya çalışılmış ve zaman olarak, haftada dört saat İngilizce Dersi'nin bulunduğu bir programda bir haftada tamamlanmıştır. Uygulamalar 3-10 Ocak 1994 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada cevap aranan sorulardan biri de "mikroöğretimin geleneksel öğretime göre, öğrenci başarısının kalıcılığı açısından etkisi nedir?" sorusudur. Bu nedenle öğrencilere öntest-sontest olarak uygulanan söyleyiş becerisi testi ilk uygulamadan bir ay sonra yeniden verilerek ve değerlendirme formuna (Ek-E) göre, aynı öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Kalıcılık testi hem mikroöğretimin uygulandığı deney gruplarına hem de kontrol gruplarına verilip sonuçları ile (Ek-I, L, N, P) uygulaması ve geleneksel yöntem uygulaması sonucunda yöntemlerin kalıcılık başarısı açısından farklarının anlamlı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Özetle, bu araştırmada mikroöğretimin değişik çeşitlemelerinden (varyasyon) ikisi olan, teyp ve video ile gerçekleştirilen uygulamalarla, geleneksel yöntemle

gerçekleştirilen uygulamaların, öğrenci başarısı ve bu başarının kalıcılığı açısından farkları olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmaya katılan deneklerle ilgili ölçmeler tamamlandıktan sonra, verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar her grupta 10'ar öğrencinin bulunduğu iki deney, iki kontrol grubunda toplam 40 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin değerlendirilmesinde, üç ayrı öğretmenin verdiği notların araştırmacı tarafından elle gerçekleştirilen ortalama değerleri kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık testi sonuçları (Ek-G, H, I, J, K, L, M, N, O, P) elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır.

Gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı 0.01 düzeyinde yorumlanmıştır.

Deney işlemlerinin etkililiğinin yorumlanmasında grup içi ve gruplararası puan farkları ile bu farkların anlamlı olup olmadığı esas alınmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde;

1. Deney öncesinde grupların denkleğini sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Grupların denkleştirme testi sonuçları (Ek-C) na ilişkin bulgular Çizelge 3'te gösterilmiştir.

2. Grupların puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının hesaplanmasında

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

ÇİZELGE 4
SÖYLEYİŞ BECERİSİ VIDEO ve KONTROL I GRUPLARININ
ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİK DERECESİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₁ Video	10	18.30	2.710	0.287		0.05
G ₂ Kont.I	10	18.60	1.647		18	

t Tablo: 2.10

Çizelge 4'ten anlaşılabildiği gibi, video grubundaki öğrencilerle kontrol I grubundaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark 0.30 dur. Bu farkın anlamlı olup, olmadığını sınamak amacıyla grupların ortalama puanlarına "t" testi uygulanmış ve $t=0.287$ değeri bulunmuştur. Bu değer 18 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.10 tablo değerinden küçüktür.

Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, video ve Kontrol I gruplarındaki öğrencilerin, yabancı dilde söyleyiş becerisi açısından deney öncesi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

b. Bu bulgulara dayanarak, video ile gerçekleştirilen mikroöğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla video grubundaki öğrencilerin söyleyiş becerisi öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Bunlara ilişkin bulgular Çizelge 5'te gösterilmiştir.

ÇİZELGE 5
SÖYLEYİŞ BECERİSİ VIDEO GRUBUNUN ÖNTEST ve
SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

TESTLER	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİK DERECESİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₁ ÖNTEST	10	18.30	2.710	59.57	9	<0.001
G ₁ SONTTEST	10	73.90	0.876			

t Tablo: 4.781

Çizelge 5 incelendiğinde, Video (deney) grubundaki öğrencilerin, öğretim gerçekleştirilmeden önce uygulanan öntestten aldıkları puanlarla, mikroöğretim yönteminin uygulanmasından sonra uygulanan sontestten aldıkları puanların ortalamaları arasında 55.60 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığı "t" testiyle sınanmış ve $t = 59.57$ değeri bulunmuştur. Bu değer 9 serbestlik derecesinin 0.001 anlamlılık düzeyindeki 4.781 tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç, video ile uygulanan mikroöğretim yönteminin, öğrencilerde söyleyiş becerisini kazanma açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

c. Mikroöğretim yönteminin etkisini belirleyebilmek için deney gruplarından biri (G₁ Video) ile kontrol gruplarından birinin (G₂ Kontrol I) söyleyiş becerisi sontest puanlarının ortalamalarına bakılmıştır. Bu puanlar (Ek-H, K) da gösterilmiştir.

ÇİZELGE 6

SÖYLEYİŞ BECERİSİ VIDEO GRUBU SONTEST İLE KONTROL I GRUBU SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİLİK DERECESİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₁ Video	10	73.900	0.876	6.84	18	<0.001
G ₂ Kont.I	10	69.200	1.990			

t Tablo: 4.318

Çizelge 6'dan anlaşılabileceği gibi, Video ve Kontrol I gruplarındaki öğrencilerin söyleyiş becerisine ilişkin sontest puanlarının ortalamaları arasındaki fark 4.700'dür. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve $t = 6.84$ bulunmuştur. Bu değer 12 serbestlik derecesinin 0.001 anlamlılık düzeyindeki 4.318 tablo değerinden büyüktür. Sonuç bize video ile gerçekleştirilen mikroöğretim yönteminin söyleyiş becerisi kazandırmada geleneksel yöntemden daha etkili olabileceğini göstermektedir.

d. Yine denenen yöntemin etkisini belirlemede, deney gruplarından biri (Teyp G₃) ile kontrol gruplarından birindeki (Kontrol II G₄) öğrencilerin söyleyiş becerisine ilişkin sontest puanları karşılaştırılmıştır. İlgili bulgular Çizelge 7'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 7

TEYP GRUBU SONTTEST İLE KONTROL II GRUBU SONTTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİLİK DERECEİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₃ Teyp	10	72.50	2.17	3.13	18	<0.01
G ₄ Kont.II	10	64.30	8.00			

t Tablo: 2.878

Çizelge 7 incelendiğinde iki grubun sontest puan ortalamaları arasındaki farkın 8.20 olduğu görülebilir. Teyp Grubu lehine olan bu farkın anlamlı olup olmadığı "t" testi ile sınanmış ve $t = 3.13$ değeri bulunmuştur. Bu değer 18 serbestlik derecesinin 0.01 anlamlılık düzeyindeki 2.878 tablo değerinden büyüktür. Başka bir deyişle, yabancı dilde söyleyiş becerisi kazandırmada teyp kullanılarak uygulanan mikroöğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

e. Yöntemin etkililiğini belirlemek için bir başka karşılaştırma, deney gruplarından biri (Teyp G₃) ve kontrol gruplarından biri (Kontrol I G₂) arasında yapılmıştır. Bu karşılaştırmada teyp grubundaki öğrencilerin söyleyiş becerisine ilişkin sontestten aldıkları puanlar ve Kontrol I Grubundaki öğrencilerin öntestten (Ek E) aldıkları puanların ortalamalarına bakılmıştır. Bu bulgular Çizelge 8'de gösterilmektedir.

ÇİZELGE 8

TEYP GRUBU SONTTEST İLE KONTROL I GRUBU ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİLİK DERECEİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₃ Tepy	10	72.50	2.17			
G ₂ Kont.I	10	18.60	1.65	62.52	18	<0.001

t Tablo: 3.922

Çizelge 8'ten anlaşılabileceği gibi Teyp Grubundaki öğrencilerin sontestten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile, Kontrol I Grubundaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark 52.90 olarak bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış $t = 62.52$ değeri bulunmuştur. Bulunan değer 18 serbestlik derecesinin 0.001 anlamlılık düzeyindeki 3.922 tablo değerinden büyüktür.

Bu sonuç, söyleyiş becerisi kazandırmada mikroöğretim uygulanan grubun (G₃ Teyp) sontest puan ortalaması ile geleneksel yöntem uygulanan grubun (G₂ Kontrol I), öntest puanortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, deney öncesi ölçme ile deney sonrası ölçme arasındaki fark anlamlıdır ve teyple gerçekleştirilen mikroöğretim etkili olmuştur.

f. Yöntemin etkisini belirleyebilmek için bir başka karşılaştırma, deney gruplarında birinin (video) söyleyiş becerisine ilişkin öntest puan ortalamasının, kontrol gruplarından birinin (G₄ Kontrol II) sontest puan ortalaması arasında yapılmıştır.

ÇİZELGE 9

VIDEO GRUBU ÖNTEST İLE KONTROL II GRUBU SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİLİK DERECESİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₁ Video	10	18.30	2.71	17.22	18	<0.001
G ₄ Kont.II	10	64.30	8.00			

t Tablo: 3.92

Çizelge 9'dan anlaşılabileceği gibi yapılan karşılaştırma sonucunda puanların ortalaması arasındaki fark 46.00 olarak bulunmuştur. Bu farkın anlamlılığı t testi ile sınanmış ve $t = 17.22$ olarak elde edilmiştir. Bu değer 18 serbestlik derecesinin ve 0.001 anlamlılık düzeyindeki 3.92 tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç, video ile gerçekleştirilen mikroöğretim yönteminin, söyleyiş becerisinin kazandırılmasında öğrenci başarısı açısından etkili olduğunu göstermektedir.

g. Söyleyiş becerisinin kazandırılmasında Mikroöğretim yönteminin etkililiğini belirlemek için başka bir karşılaştırma ise, kontrol gruplarından birindeki (Kontrol I) öğrencilerin öntest puan ortalaması ile kontrol gruplarından değerindeki (Kontrol II) öğrencilerin sontest puan ortalaması arasındaki farka bakılarak yapılmıştır. Bu puanların farkına ilişkin bulgular Çizelge 10'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE 10

KONTROL II GRUBU SONTTEST KONTROL I GRUBU ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRENCİ GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	SERBESTLİLİK DERECEŚİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₄ Kont.II	10	64.30	8.00	17.69 18	<0.05
G ₂ Kont.I	10	18.60	1.65		

t Tablo: 2.101

Çizelge 10 incelendiğinde, gruplardan birinin öntest puan ortalaması ile, diğerinin sontest puan ortalaması arasındaki farkın sontest lehine 45.70 olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve $t = 17.69$ bulunmuştur. Bulunan değer 18 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.101 tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç, gruplara uygulanan öntest ve sontest arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, geleneksel öğretim yönteminin öğrencilere söyleyiş becerisi kazandırmada etkili olmuştur.

Çizelge 5, Çizelge 6, Çizelge 7, Çizelge 8, Çizelge 9, Çizelge 10 ile şu ilişkilere ait bulgular gösterilmiştir.

0 _{1.1.} ile 0 _{2.1}	(Video Grubu ile Kontrol I Grubunun deney öncesi denk olduklarını göstermek amacıyla)
0 _{1.1.} ile 0 _{1.2}	(Video öntest-Video sontest)
0 _{1.2.} ile 0 _{2.2}	(Video sontest-Kontrol I sontest)
0 _{3.2.} ile 0 _{4.2}	(Teyp sontest-Kontrol II sontest)
0 _{3.2.} ile 0 _{2.1}	(Teyp sontest-Kontrol I öntest)

Bu ilişkilerin aranması sonucunda;

- a. $0_{1.2} > 0_{1.1}$ (Video grubunun sontest puan ortalaması
öntest puan ortalamasından büyüktür.)
- b. $0_{1.2} > 0_{2.2}$
- c. $0_{3.2} > 0_{4.2}$
- d. $0_{3.2} > 0_{2.1}$
- e. $0_{3.2} > 0_{2.1}$
- f. $0_{3.2} > 0_{2.2}$
- g. $0_{1.2} > 0_{4.2}$

sıralamaları elde edilmiştir. Buradan hareketle; mikroöğretim yöntemi söyleyiş becerisinin kazandırılmasında geleneksel yönleme göre daha etkilidir, denilebilir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi ile "Yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde videobant kullanılarak yapılan mikroöğretim ile teyp bantı kullanılarak gerçekleştirilen mikroöğretim arasında öğrenci başarısı açısından anlamlı bir fark olup olmadığı" belirlenmek istenmiştir.

Bu amaçla anket ve denkleştirme testi ile denkleştirilmiş grupların, sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Böylece ayrı gruplar üzerinde denenen iki şekilden hangisinin daha etkili olduğu belirlenmek istenmiştir. Teyp ve video gruplarının sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular Çizelge 11'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 11

VIDEO ve TEYP GRUPLARININ SONTTEST PUAN ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

DENEY GRUPLARI	DENEK SAYISI (N)	ARİTMETİK ORTALAMA (X)	STANDART SAPMA (SS)	t	SERBESTLİLİK DERECESİ (SD)	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
G ₁ Video	10	73.90	0.88			
				1.89	18	>0.05
G ₃ Teyp	10	72.50	2.17			

t Tablo: 2.10

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, Video ve Teyp gruplarının sontest puan ortalamaları arasındaki fark 1.40 dır. Bu fark t testi ile sınanmış ve $t = 1.891$ olarak bulunmuştur. Bu değer 18 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.10 tablo değerinden küçüktür. Başka bir deyişle, Video ve Teyp gruplarının, mikroöğretim uygulamaları sonucunda sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Mikroöğretim uygulamalarının gruplar üzerindeki etkililiğinin birbirine yakın olduğu bulguları elde edilmiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Yabancı dilde söyleyiş becerisinin "mikroöğretim" yöntemiyle ya da "geleneksel yöntemle kazandırılması uygulamaları sonunda becerinin kalıcılığı açısından deney ve kontrol grupları arasında bir fark bulunup bulunmadığı" belirlenmek istenmiştir.

Bu amaçla Video ve Teyp gruplarının birlikte "Deney grubu" olarak ele alındığı, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki fark ile, Kontrol I ve Kontrol II gruplarının birlikte "Kontrol Grubu" olarak sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları

arasındaki farkın farkı belirlenmeye çalışılmıştır. Bulunan farklara ilişkin bulgular Çizelge 12'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 12

DENEY GRUPLARI (VİDEO-TEYP) İLE KONTROL GRUPLARININ
(KONTROL I-KONTROL II) SONTTEST
ve KALICILIK TESTİ PUAN ORTALAMALARININ
FARKLARININ FARKINA İLİŞKİN BULGULAR

DENEY GRUPLARI				KONTROL GRUPLARI		
Son Test	Kal Testi	Sontest Kal. T.Farkı	Sontest	Kalıcılık Testi	Sontest Kal. T. Farkı	Ort.Puan. Fark.Farkı
$N_1=20$	$N_2=20$		$N_3=20$	$N_4=20$		
$\bar{X}_1=73.25$	$\bar{X}_2=73.75$	0.50	$\bar{X}_3=66.95$	$\bar{X}_4=65.25$	1.70	1.60
$SS_1=177$	$SS_2=1.41$		$SS_3=6.14$	$SS_4=6.23$		
t Hesap: 3.13 >		t Tablo: 2.704		Sd:38	P<0.05	

Çizelge 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık testi puan farkları arasındaki farkın hesap değeri 3.13'tür. Bu değer 38 serbestlik derecesinin 0.05 derecesinin anlamlılık düzeyindeki 2.704 tablo değerinden büyüktür. Başka bir deyişle deney gruplarının sontest puan ortalaması ile kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki fark (0.50); kontrol gruplarının sontest puan ortalaması ile kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki farktan (1.70) küçüktür. Deney gruplarının zaman içinde söyleyiş becerisi açısından ulaştıkları düzey pek düşmemiştir. Oysa kontrol gruplarının kaybı fazla olmuştur. Sonuç olarak, Yabancı dilde mikroöğretim yöntemi ile kazandırılan, söyleyiş becerisi geleneksel yöntemle kazandırılan beceriden daha kalıcı olmuştur denilebilir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemünde, "Yabancı dilde söyleyiş becerisinin kalıcılığı açısından video ile gerçekleştirilen mikroöğretim ile teyp ile gerçekleştirilen

mikroöğretim arasında öğrenci başarısı açısından fark olup olmadığı" belirlenmek istenmiştir.

Bu amaçla, Video Grubu'ndaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları ile Teyp Grubundaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka bakılarak, bu farkların, birbirinden farkının anlamlı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Video ve Teyp Gruplarının sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının farkları Çizelge 13'te gösterilmiştir.

ÇİZELGE 13

VIDEO ve TEYP GRUPLARININ SÖYLEYİŞ BECERİSİ SONTTEST ve
KALICILIK TESTİ PUAN ORTALAMALARI İLE BU ORTALAMA
PUANLAR ARASINDAKİ FARKLARIN FARKINA İLİŞKİN
BULGULAR

VIDEO		TEYP				
Sontest	Kal	Sontest Kal.Farkı	Sontest	Kal.	Sontest Kal. T. Farkı	Ort.Puan. F.Farkı
$N_1=10$	$N_2=10$	0.000	$N_3=10$	$N_4=10$	-0.700	
$X_1=74.200$	$X_2=74.200$		$X_3=72.600$	$X_4=73.300$		-0.700
$SS_1=0.789$	$SS_2=0.632$		$SS_3=2.221$	$SS_4=1.829$		
t Hesap: 1.209		t Tablo:2.101		Sd.18	P>0.05	

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, Video Grubunun sontest puan ortalamasıyla kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki fark (0.000) ile, Teyp Grubu'nun sontest puan ortalamasıyla kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki farkın (-0.700) hesap değeri 1.209 dur. Bu değer 18 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki

2.101 tablo değerinden küçüktür. Başka bir deyişle video ile gerçekleştirilen mikroöğretim uygulaması sonucunda ulaşılan söyleyiş beceresinin kalıcılığı ile teyple gerçekleştirilen mikroöğretim sonucunda ulaşılan söyleyiş becerisinin kalıcılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, bulunan değerler denek sayısının artırılmasıyla daha hassas bulgulara ulaşılabileceği ve belki de farklılığın ortaya konabileceği görüşünü ortaya çıkarmaktadır.

Yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde, mikroöğretim yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin, öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini ve kalıcılığını inceleyen bu araştırmadan elde edilen bulgular; Gürkan (1991, s. 69)'ın kaydettiği mikroöğretimle ilgili daha önceki araştırmalardan elde edilen bulgulara yakın görünmektedir.

IV. ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özet

Bu araştırma, yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde, mikroöğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile bu başarıdaki kalıcılık etkisini sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma da mikroöğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği "söyleyiş becerisini gerçekleştirme (sözcükleri doğru söyleme)" gücüne ilişkin eriş düzeyleri konusunda sınanmıştır. Ayrıca söyleyiş becerisi eriş düzeylerinin korunmasının becerinin öğretiminde kullanılan yöntemle göre değişip değişmediği de belirlenmek istenmiştir. Öğretimde kullanılan yöntemler ise, mikroöğretimin iki şekli olan "video ile gerçekleştirilen mikroöğretim" ile "teyple gerçekleştirilen mikroöğretim" ve geleneksel öğretim yöntemidir. Yine bu farklı yöntemlerin becerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

Araştırma, "Solomon dört grup modeli" ne göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 1993-1994 Öğretim Yılı'nın birinci döneminde Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi İngilizce I Programı'nı alan I-K sınıfındaki 40 öğrenci katılmıştır. Deney ve Kontrol gruplarının oluşturulmasında yansız atama yöntemi kullanılarak; her grupta 10'ar öğrencinin bulun duğu dört grup belirlenmiştir.

Bu araştırma ile bir öğretim yönteminin (bağımsız değişken) etkililiğinin ne olacağı belirlenmek istendiğinden, deney ve kontrol grupları, yöntem dışındaki değişkenler açısından birbiriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplara denk olarak dağıtılmasında, öğrencilerin denkleştirme testinden aldıkları puanlar ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir anket uygulaması sonucu elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Denkleştirme işlemleri sonunda 40 öğrenci

denkleştirilerek gruplara dağıtılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli verilerin toplanmasında bir söyleyiş becerisi testi ile buna ilişkin bir değerlendirme formu geliştirilmiştir. Test materyali araştırmaya katılan öğrencilerin almakta oldukları İngilizce I Programı'nın küçük bir parçasından elde edilmiştir. Söyleyiş becerisinin sınanması amacıyla geliştirilen ölçme aracı ise 1-5 arası değerlerin bulunduğu 15 sözcüğün doğru söylenişini ölçen bir formdur. Bu araç, araştırmada öntest-sontest olarak uygulanmıştır.

İki deney, iki kontrol grubunun bulunduğu araştırmanın amacı doğrultusunda, mikroöğretim uygulamalarına geçmeden önce, ölçme aracı deney ve kontrol gruplarından birer tanesine öntest olarak uygulanmıştır. Öntest sonucunda grupların birbirinden farkının bulunmadığı istatistiksel olarak da gösterilmiş ve öğretim iki deney grubuna mikroöğretim yöntemiyle, iki kontrol grubuna da geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından ikisine ise mikroöğretim yönteminin değişik iki şekli (Video-Teyp) uygulanmıştır. Bu uygulamalar sadece söyleyiş becerisi üzerinde yapılmış ve bir hafta süresinde gerçekleşmiştir. Becerinin öğretimi içerik çerçevesinde tamamlandıktan sonra tüm gruplara sontest uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin öntest ve sontest sonuçları elde edildikten bir ay sonra becerinin kalıcılığı araştırılmıştır. Kalıcılık açısından yöntemlerin farkının olup olmadığına bakılarak verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanarak, gruplar arası karşılaştırmalara gidilmiştir. Bu karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve 0.001 ve 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Deney işlemlerinin etkililiği grup içi ve gruplar arası puan farkları ile bu farkların anlamlılığına bakılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde mikroöğretim yöntemi, geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir.

2. Yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde, Video ile gerçekleştirilen mikroöğretim yöntemi ile teyple gerçekleştirilen mikroöğretim yöntemi arasında etkililik açısından anlamlı bir fark yoktur.

3. Yabancı dilde söyleyiş becerisinin kalıcılığında mikroöğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Yabancı dilde söyleyiş becerisinin kalıcılığında Video ve teyple gerçekleştirilen mikroöğretim uygulamaları açısından anlamlı bir fark yoktur.

Sonuç

Araştırmada ortaya konan bulgular ışığında, yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde mikroöğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak konuyla ilgili olarak başka duyarlı deneyler de yapılması gerekli görülmektedir.

Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrencilerin yabancı dilde söyleyişe ilişkin beceri lerinin geliştirilmesinde, mikroöğretimin hem videoyla uygulanan biçiminden, hem de teyple uygulanan biçiminden yararlanma yoluna gidilebilir.

2. Mikroöğretim yönteminin öğretim programı içinde uygulanmasına yönelik bu araştırmada denenen yollar, geliş-tirilen etkinlikler, öğretmenler tarafından yabancı dil derslerinde uygulanmak üzere örnek alınabilir.

3. Yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilen mikroöğretim yöntemi, bireysel öğrenmelerde ve ders dışı etkinliklerde gerektiği ölçüde uygulanabilir.

4. Araştırma uygulamaları için hazırlanan teyp ve video kasetleri yabancı dil derslerinde söyleyiş becerisini geliştirmede materyal olarak kullanılabilir ve başka kasetler bu amaçla hazırlanabilir.

5. Yabancı dilde, diğer becerilerin (dinleme ve konuşma) kazandırılmasında da mikroöğretim yönteminin etkililiğini sınamaya yönelik başka deneysel araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK	Sayfa
A. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN İL ONAYI ALINMIŞ İZİN YAZISI	63
B. YABANCI DİLDE SÖYLEYİŞ BECERİSİNE İLİŞKİN DENKLEŞTİRME TESTİ (DEĞERLENDİRME FORMU)	64
C. ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERİN DENKLEŞTİRME TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR	65
D. KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ	69
E. SÖYLEYİŞ BECERİSİNE İLİŞKİN ÖNTEST - SONTEST - KALICILIK TESTİ DEĞERLENDİRME FORMU	70
F. SÖYLEYİŞ BECERİSİNE İLİŞKİN AMAÇ VE DAVRANIŞSAL AMAÇLAR	71
G. VİDEO GRUBUNUN ÖNTEST PUANLARI	72
H. VİDEO GRUBUNUN SONTEST PUANLARI	73
I. VİDEO GRUBUNUNKALICILIK TESTİ PUANLARI	74
J. KONTROL I GRUBUNUN ÖNTEST PUANLARI	75
K. KONTROL I GRUBUNUN SONTEST PUANLARI	76
L. KONTROL I GRUBUNUN KALICILIK TESTİ PUANLARI	77
M. TEYP GRUBUNUN SENTEST PUANLARI	78
N. TEYP GRUBUNUN KALICILIK TESTİ PUANLARI	79
O. KONTROL II GRUBUNUN SONTEST PUANLARI	80
P. KONTROL II GRUBUNUN KALICILIK TESTİ PUANLARI	81

EK A

T.C.
ESKİŞEHİR İLİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: Kültür Hiz. Şb. 311/(5784)
Konu: Uygulama

16 ARALIK 1993

İL MAKAMINA
ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Teknolojisi Dalı'nda Yüksek lisans bölümü öğrencisi Hamiyet SAYAN'ın ilimiz Süleyman Çakır Lisesi I-K sınıfında "Mikroöğretim" uygulaması yapmak istediği Süleyman Çakır Lisesi'nin 24.11.1993 tarih ve 232.1/2308 sayılı yazıları ile istenmekte olup yazı ekte sunulmuştur.

Konu Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup; Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde gereğini müsadelerinize arz ve teklif ederim.

İMZA
Ercan KARAÇAM
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15.12.1993
(İMZA)

Osman UNCU
Vali Yardımcısı
Vali A.

EK B
YABANCI DİLDE SÖYLEYİŞ BECERİSİNE İLİŞKİN DENKLEŞTİRME
TESTİ VE DEĞERLENDİRME FORMU

ADI SOYADI:

LİSTE SIRA NO:

SÖZCÜKLER	SÖYLEYİŞ	DEĞERLENDİRME DERECELERİ				
		1	2	3	4	5
Surgeon	ˈsɜːdʒən					
Patient	ˈpeɪjənt					
Operate on	ə ˈpə reɪt ə n					
Medicine	məˈʃiːn					
Frequently	friˈkwentli					
Blood	blʌd					
Infection	inˈfekʃən					
Anaesthetics	ænisˈθetiks					
Exist	ɪgˈzɪst					
Antiseptics	æntiˈseptiks					
Transfusion	trænˈfjuːzən					
Transplant	trænsˈplɑːnt					
Doubt	dʌʊt					
Improve	ɪmˈpruːv					
Technique	tekˈniːk					
TOPLAM						

EK C
ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERİN DENKLEŞTİRME
TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR

Sözcükler \ Denekler	1 No'lu denek	2 No'lu denek	3 No'lu denek	4 No'lu denek	5 No'lu denek	6 No'lu denek	7 No'lu denek	8 No'lu denek	9 No'lu denek	10 No'lu denek	11 No'lu denek
Surgeon	1	2	3	3	1	2	1	2	2	2	2
Patient	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Operate on	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Medicine	3	2	1	2	2	2	1	1	3	1	1
Frequently	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1
Blood	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Infection	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Anaesthetics	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Exist	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Antiseptics	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Transfusion	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Transplant	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Doubt	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Improve	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Technique	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2
TOPLAM	17	17	19	22	18	19	15	17	18	16	17

EK C - devam

**ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERİN DENKLEŞTİRME
TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR**

Sözcükler \ Denekler	12 No'lu denek	13 No'lu denek	14 No'lu denek	15 No'lu denek	16 No'lu denek	17 No'lu denek	18 No'lu denek	19 No'lu denek	20 No'lu denek	21 No'lu denek	22 No'lu denek
Surgeon	2	3	3	1	3	2	1	2	1	2	2
Patient	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1
Operate on	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Medicine	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2
Frequently	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1	2
Blood	1	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1
Infection	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Anaesthetics	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Exist	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Antiseptics	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Transfusion	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Transplant	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Doubt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Improve	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Technique	1	2	1	1	3	2	1	2	1	2	3
TOPLAM	16	18	17	19	22	23	15	17	15	19	22

EK C - devam
ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERİN DENKLEŞTİRME
TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR

Sözcükler \ Denekler	23 No'lu denek	24 No'lu denek	25 No'lu denek	26 No'lu denek	27 No'lu denek	28 No'lu denek	29 No'lu denek	30 No'lu denek	31 No'lu denek	32 No'lu denek	33 No'lu denek
Surgeon	3	1	2	2	3	1	3	1	1	2	2
Patient	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Operate on	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Medicine	1	2	1	2	2	1	3	3	2	1	2
Frequently	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2
Blood	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2
Infection	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Anaesthetics	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Exist	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Antiseptics	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Transfusion	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Transplant	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Doubt	1	1	2	1	1	2	3	1	2	1	1
Improve	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Technique	1	2	1	2	2	1	1	3	1	3	2
TOPLAM	19	18	19	19	22	16	21	20	18	18	21

EK C - devam

**ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLERİN DENKLEŞTİRME
TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR**

Sözcükler \ Denekler	34 No'lu denek	35 No'lu denek	36 No'lu denek	37 No'lu denek	38 No'lu denek	39 No'lu denek	40 No'lu denek	41 No'lu denek	42 No'lu denek	43 No'lu denek	43
Surgeon	1	2	1	1	2	1	2	-	4	4	
Patient	1	1	1	1	2	2	2	-	5	4	
Operate on	1	1	1	1	1	1	1	-	4	4	
Medicine	1	2	1	1	2	2	2	-	5	5	
Frequently	2	1	1	1	1	2	2	-	5	4	
Blood	1	1	1	1	1	1	1	-	5	5	
Infection	1	1	1	1	1	1	1	-	5	5	
Anaesthetics	1	1	1	1	1	1	1	-	4	4	
Exist	3	1	1	1	1	1	1	-	5	3	
Antiseptics	1	1	1	1	1	1	1	-	5	3	
Transfusion	1	1	1	1	1	1	1	-	4	2	
Transplant	1	1	1	1	1	1	1	-	5	4	
Doubt	1	1	1	1	1	1	1	-	4	3	
Improve	1	1	1	1	1	1	1	-	5	5	
Technique	1	2	1	1	2	2	2	-	5	5	
TOPLAM	18	18	15	15	19	19	20	-	70	50	

EK D

DENKLEŞTİRMEDE KULLANILAN ANKET

Sevgili Öğrenci,

Bu anket sizi daha iyi tanımak ve yabancı dil öğretiminde, başarınızı artırmaya yönelik bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Sorulara doğru yanıtlar vereceğiniz beklenmekte, bu yolla elde edilen bilgilerin kullanılarak yabancı dil öğretimine katkılar sağlanacağı umulmaktadır.

Soruları dikkatle okuyarak yanıtladıktan sonra her şıkkın başında yer alan kutucuğu çarpı ile işaretleyiniz (x).

Yardımlarınıza teşekkür ederim.

Hamiyet SAYAN

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Adınız, Soyadınız :
2. Doğum tarihiniz :
3. Cinsiyetiniz : ☐ Kız ☐ Erkek
4. Ortaokulu bitirme dereceniz:

☐ Pekiyi
☐ İyi
☐ Orta
☐ Geçer
5. Ortaokul Yabancı Dil sınıf geçme ortalamanız:

☐ Pekiyi
☐ İyi
☐ Orta
☐ Geçer

B. AİLEYE AİT BİLGİLER

1. Baba ☐ Sağ ☐ Ölü
2. Anne ☐ Sağ ☐ Ölü
3. Babanızın öğrenim durumu:

☐ Yüksek Okul
☐ Orta Dereceli Okul
☐ İlkokul
4. Annenizin öğrenim durumu:

☐ Yüksek Okul
☐ Orta Dereceli Okul
☐ İlkokul

C. BAŞARIYI ETKİLEYEN KOŞULLAR

1. Okula devam ederken kiminle kalıyorsunuz?

☐ Ailenizle
☐ Yakınlığınızla
☐ Diğer
2. Okul dışında İngilizce dersler aldınız mı, yada alıyor musunuz?

☐ Evet
☐ Hayır
3. Dersi izlemeye engel haliniz var mı?

☐ Evet
☐ Hayır

EK E
YABANCI DİLDE SÖYLEYİŞ BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
MİKROÖĞRETİM UYGULAMASI PERFORMANS TESTİ VE
DEĞERLENDİRME FORMU

ADI SOYADI:

SÖZCÜKLER	SÖYLEYİŞ	DEĞERLENDİRME DERECELERİ				
		1	2	3	4	5
First Aid	ˈfɜːst eid					
Treat	tri:t					
Emergency	i:madzansi					
Medical School	ˈmedikəl sku:l					
Course	kɔ:s					
Check	tʃek					
Breathing	bri:ʃin					
Artificial	a:tiˈfi:ʃəl					
Respiration	respiˈreiʃən					
Remind	riˈmaind					
Revision	riˈvizen					
Injured	ˈɪndzəd					
Hurt	hɜ:t					
Urgent	ˈɜ:dzənt					
Note	nout					
TOPLAM						

EK F

ÇİZELGE SÖYLEYİŞ BECERİSİ AMAÇ VE DAVRANIŞSAL AMAÇLAR

Amaç

Modelleri söyleyerek ve dinleyerek söylenen yeni sözcükleri doğru şekilde söyleyebilme.

Davranışsal Amaçlar

A. Aşağıda sıralanan sözcükleri yan tarafta verilen seslerle söyleme.

1	First Aid	ˈfɜːst eid
2	Treat	tri:t
3	Emergency	i:madzansi
4	Medical School	ˈmedikəl sku:l
5	Course	kɔ:s
6	Check	tʃek
7	Breathing	bri:ʃin
8	Artificial	a:tiˈfi:ʃəl
9	Respiration	respiˈreiʃən
10	Remind	riˈmaɪnd
11	Revision	riˈvɪzən
12	Injured	ˈɪndzəd
13	Hurt	hɜ:t
14	Urgent	ˈɜːdʒənt
15	Note	nout

EK G
VIDEO GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ ÖNTEST
PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	32 No'lu denek	26 No'lu denek	18 No'lu denek	38 No'lu denek	27 No'lu denek	36 No'lu denek	23 No'lu denek	12 No'lu denek	39 No'lu denek	17 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	2	2	1	2	3	1	3	2	1	2	19
Treat	1	2	1	2	2	1	2	1	2	3	17
Emergency	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
Medical School	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	15
Course	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	14
Check	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	12
Breathing	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Artificial	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Respiration	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Remind	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Revision	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Injured	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Hurt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Urgent	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Note	3	2	1	2	2	1	1	1	2	2	17
TOPLAM	18	19	15	19	22	15	19	16	19	23	185

EK H
VİDEO GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ SONTEST
PUANLARI

Sözcükler	Denekler										TOPLAM
	32 No'lu denek	26 No'lu denek	18 No'lu denek	38 No'lu denek	27 No'lu denek	36 No'lu denek	23 No'lu denek	12 No'lu denek	39 No'lu denek	17 No'lu denek	
First Aid	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	47
Treat	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Emergency	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
Medical School	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	49
Course	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Check	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Breathing	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	48
Artificial	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Respiration	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Remind	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Revision	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	48
Injured	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Hurt	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Urgent	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Note	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	49
TOPLAM	74	75	73	75	73	73	74	75	74	73	739

EK I
VIDEO GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
KALICILIK TESTİ PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	32 No'lu denek	26 No'lu denek	18 No'lu denek	38 No'lu denek	27 No'lu denek	36 No'lu denek	23 No'lu denek	12 No'lu denek	39 No'lu denek	17 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	48
Treat	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Emergency	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
Medical School	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Course	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Check	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Breathing	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	49
Artificial	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Respiration	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Remind	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Revision	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	49
Injured	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Hurt	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	49
Urgent	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Note	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	49
TOPLAM	75	75	74	74	73	74	75	74	75	74	743

EK J
KONTROL I GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
ÖNTEST PUANLARI

Sözcükler	Denekler	9 No'lu denek	28 No'lu denek	14 No'lu denek	29 No'lu denek	24 No'lu denek	31 No'lu denek	13 No'lu denek	11 No'lu denek	30 No'lu denek	33 No'lu denek	TOPLAM
First Aid		2	1	3	3	1	1	3	2	1	2	19
Treat		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Emergency		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Medical School		3	1	1	3	2	2	2	1	3	2	20
Course		1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	14
Check		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
Breathing		1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11
Artificial		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Respiration		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Remind		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Revision		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Injured		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
Hurt		1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	13
Urgent		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Note		1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	17
TOPLAM		18	16	17	21	18	18	19	18	20	21	186

EK K
KONTROL I GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
SONTEST PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	9 No'lu denek	28 No'lu denek	14 No'lu denek	29 No'lu denek	24 No'lu denek	31 No'lu denek	13 No'lu denek	11 No'lu denek	30 No'lu denek	33 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	45
Treat	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Emergency	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	46
Medical School	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Course	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	48
Check	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	49
Breathing	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	48
Artificial	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	48
Respiration	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	49
Remind	5	5	5	4	5	5	3	4	5	4	45
Revision	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	43
Injured	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	44
Hurt	4	3	5	5	4	5	3	5	4	4	42
Urgent	5	1	3	4	5	5	5	4	5	4	41
Note	5	4	3	4	5	5	4	4	4	5	43
TOPLAM	71	67	66	69	71	71	68	69	72	67	691

EK L
KONTROL I GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
KALICILIK TESTİ PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	9 No'lu denek	28 No'lu denek	14 No'lu denek	29 No'lu denek	24 No'lu denek	31 No'lu denek	13 No'lu denek	11 No'lu denek	30 No'lu denek	33 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	47
Treat	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	48
Emergency	5	5	3	5	4	5	5	5	5	3	45
Medical School	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
Course	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	48
Check	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	47
Breathing	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	46
Artificial	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	46
Respiration	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Remind	4	4	5	4	5	5	1	5	5	5	43
Revision	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	44
Injured	4	5	4	3	3	5	1	5	5	5	40
Hurt	5	3	4	4	4	5	2	4	4	4	39
Urgent	5	1	3	4	5	5	5	5	5	5	43
Note	5	1	4	5	5	5	5	3	5	5	43
TOPLAM	71	61	63	69	69	72	61	70	73	69	678

EK M
TEYP GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ SONTEST
PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	4 No'lu denek	5 No'lu denek	21 No'lu denek	25 No'lu denek	37 No'lu denek	10 No'lu denek	40 No'lu denek	8 No'lu denek	35 No'lu denek	2 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	49
Treat	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Emergency	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	47
Medical School	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Course	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	48
Check	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	49
Breathing	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	45
Artificial	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	46
Respiration	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Remind	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	48
Revision	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	47
Injured	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	49
Hurt	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	48
Urgent	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Note	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
TOPLAM	73	70	74	73	72	70	75	75	70	74	726

EK N
TEYP GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
KALICILIK TESTİ PUANLARI

Sözcükler	Denekler										
	4 No'lu denek	5 No'lu denek	21 No'lu denek	25 No'lu denek	37 No'lu denek	10 No'lu denek	40 No'lu denek	8 No'lu denek	35 No'lu denek	2 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Treat	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Emergency	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	47
Medical School	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Course	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Check	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Breathing	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	49
Artificial	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Respiration	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	47
Remind	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	48
Revision	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Injured	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Hurt	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	46
Urgent	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
Note	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
TOPLAM	75	74	75	74	72	69	75	75	74	74	737

EK O
KONTROL II GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
SONTEST PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	22 No'lu denek	15 No'lu denek	34 No'lu denek	3 No'lu denek	20 No'lu denek	16 No'lu denek	19 No'lu denek	6 No'lu denek	7 No'lu denek	1 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	45
Treat	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	48
Emergency	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	49
Medical School	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	49
Course	5	4	4	3	3	5	5	5	5	5	44
Check	5	5	4	1	5	5	5	5	5	5	45
Breathing	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
Artificial	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	48
Respiration	4	5	5	3	4	5	5	5	4	5	45
Remind	5	4	5	1	1	5	4	5	5	5	40
Revision	5	4	3	2	4	4	4	4	5	4	39
Injured	4	4	1	3	2	5	4	4	4	4	35
Hurt	3	4	5	2	4	5	5	4	1	4	37
Urgent	4	4	1	3	3	5	4	4	4	5	37
Note	5	3	5	3	1	4	4	5	3	4	37
TOPLAM	70	65	62	47	56	73	70	71	64	69	647

EK P
KONTROL II GRUBU'NDAKİ DENEKLERİN SÖYLEYİŞ BECERİSİ
KALICILIK TESTİ PUANLARI

Sözcükler \ Denekler	22 No'lu denek	15 No'lu denek	34 No'lu denek	3 No'lu denek	20 No'lu denek	16 No'lu denek	19 No'lu denek	6 No'lu denek	7 No'lu denek	1 No'lu denek	TOPLAM
First Aid	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	45
Treat	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	47
Emergency	5	5	5	4	5	4	3	4	3	5	43
Medical School	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	48
Course	5	5	5	2	4	5	4	5	5	5	45
Check	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	46
Breathing	5	3	5	3	4	5	5	4	4	4	42
Artificial	4	3	5	5	5	5	5	4	4	5	45
Respiration	5	5	4	3	5	5	2	5	5	5	44
Remind	5	4	5	1	1	5	3	5	4	5	38
Revision	4	4	3	4	1	2	5	4	5	4	36
Injured	4	5	1	3	3	5	5	2	5	4	37
Hurt	3	3	4	4	4	4	4	2	3	3	34
Urgent	5	1	1	1	1	5	5	5	4	5	33
Note	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	44
TOPLAM	70	61	62	47	56	69	65	65	64	68	627

KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat. **Eğitim Teknolojisi: Kuramlar, Yöntemler**. Ankara: 1977.
- . **Eğitim Teknolojisi: Kavram, Kapsam Süreç, Ortam, İşgören, Uygulama**. Üçüncü baskı, Ank. Üni. Eği. Bil. Fak. Ank: 1984.
- . **Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı**. Ankara:1987.
- . **Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri: Özel Öğretim Teknolojileri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları 167, Ankara:1991.
- Allen, Dwight W., David B.Young. **Television and the Stanford Microteaching Clinic**. California: 1979.
- Bayraktar, Emel. "Mikroöğretim Yöntemi ve Uygulaması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1982.
- Bayraktaroğlu, Arın. "Araştırma Sonuçları Işığında Yöntem Aramak," *İzlem*, 2 (1979), s.6-10.
- Beard, Ruth M., Donald A. Bligh ve Alan G. Harding. **Research into Teaching Methods in Higher Education Mainly in British Universities**. Surrey, GU 25 HX: 1979.
- Brown, George. **Microteaching: A Programme of Teaching Skills**. J. W. Arrowsmith Ltd. Bristol: 1975.
- Brown, James W., Richard B.Lewis and Fred F.Harderoad. **AV Instruction: Technology, Media and Methods**. 5th Ed, Mc Graw Hill Book Com., New York: 1977.
- Bower, H. Gordon and Ernest R. Hilgard. **Theories of Learning**. 5th Ed., Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J.07632: 1989.

Cem, Cemil. "Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yabancı Dil Öğrenimi." **İzlem**, 3 (1979), s.69-77

Clark, H. Leonard and Irwing S. Starr. **Secondary School Teaching Methods**. Macmillan Com., New York: 1959.

Çakır, Özler ve Yeşim Aksan. "Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikroöğretimin Rolü: Bir Model, " **Hacettepe Üni. Eğ. Fak. Dergisi**, 7 (1992) s.313-320.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Dördüncü baskı, Gül Yayınevi, Ankara: 1991.

Demircan, Ömer. **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**. Remzi Kitabevi, Ankara Cd. 93, İstanbul:1988.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. USEM Yay. No:6, Ankara: 1990

Erçoban, Behzat. "A Guide for Methodology and Practise Teaching,". **İzlem**, 2 (1979), 2, s.62.

ERIC. 1983-1993 kayıtları.

Ferraro, Alexander Rocco. "The Use of a Mini Course as a Tool for Identification and Interveation with Main Stream Middle School Special Needs Students Experiencing Academic Dysfunction". Doktora Tezi 1991 (Dessertation Abstracht International, University of Massachusetss) Vol. 52. No:10 April 1992.

Fidan, Nurettin; Münire Erden. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: 1986.

Frederick, Knirk G. and Kent L. Gustafson. **A Systmatic Approach to Education**. Holt, Rinehart and Winston Inc., Florida 32887: 1986.

Gürkan, Tanju. "Öğretmen Eğitiminde Mikroöğretim Yöntemi", Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu Bildiri Özetleri. İstanbul: 1991.

Gürol, Mehmet. "Öğretmen Yetiştirmede Mikroöğretim Yöntemi: Fırat Üniversitesi örneği," **Çağdaş Eğitim**. (1993), s. 34-37.

Heinich, Robert, Michael Molenda and James D. Russell. **Instructional Media and The New Technologies of Instruction**. McMillan Publishing Com., New York: 1986.

Hızal, Alişan. "Eğitim Teknolojisi Ders Notları". 1993.

———. **Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği: Karşılaştırmalı-Uygulamalı Araştırma**. Ankara Üni. Eğ. Bil. Fak. Yay. No: 117 Ankara: 1982.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Beşevler, 1991.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Dördüncü basım, Ankara: Bahçelievler P.K. 33, 1991.

———. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Beşinci basım, Ankara: Bahçelievler Pk. 33, 1991.

Kılıç, Veysel. "Yabancı Dil Öğrenimine Dilbilimin Katkısı," **İzlem**, 4, (1980), s. 88-94.

Kocaman, Ahmet. "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Öge: Toplum dilbilimi," **İzlem**, 1 (1978). s.33.

Koç, Sabri. "Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi", **İzlem**, 2 (1979), s. 25-38.

Külahçı, Şadiye. "Mikroöğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi," **Eğitim ve Bilim**, 18, 91 (1994), 12-22.

Mager, Robert F. **Preparing Instructional Objectives**. David S. Lake Publishers, Belmont: 1977.

Mc Keachie, Wilbert. **Teaching Tips: A Guidebook For The Beginning College Teacher**. D.C. Heath and Com. Leington, Massachusetts: 1978.

Özer, Bekir. "Türk Üniversiteleri İçin Yabancı Dil Eğitimi Program Modeli", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ank. Üni. S.B.E., 1984.

Parlin Bradley, Nick Easmorid and Prabhakar R.Karmarkar. "A Teaching Skills Workshop On Video Feedback In Western India", **Educational Technology: Research and Development**. Volume 39, no: 2, 1991.

Perrot, Elizabeth. **Microteaching in Higher Education: Research, Development and Practice**. Surrey: G U 2 5 H, 1977.

Rıza, Enver Tahir. **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi**.İzmir: 1990

Salamon, Gavriel. **Communication and Education Social and Phyhological Interactions**. Sage Publications Ltd., 28 Bonner Street, London: 1981.

Schueler, Herbert and Gerald S. Lesser. **Teacher Education and the New Media**. The American Assocation of Colleges for Teacher Education. 1201 16th Street, Washington: 1967.

Sebüktekin, Hikmet. "Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem", **İzlem**, 1, (1978).

Soytekin, Baydar. "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi", **İzlem**, 2, (1979).

Sözer, Ersan. "Türkiyedeki Üniversitelerde Bilim ve Meslek Alanlarına Yönelik Yabancı Dil Eğitimi", Yayınlanmamış Yük. Lis. Tezi. Ank. Üni. S.B.E., 1984.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 2.baskı, Ankara: 1979.

Thornton, James W and James W. Brown. **New Media and College Teaching**. National Education Assossiation, 1201 16th Street, Washington: 1968.

Vare, Jonatha Frazer Wildermuth. "Learning Teaching", Yüksek Lisans Tezi (Dissertation Abstracts, Vol. 53, No: 7, Jan. 1993).

Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, Üçüncü baskı, Ankara A. Üni. Eğt. Bil. Fak., 1978.

Yaşar, Şefik. **Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması**. Anadolu Üni. Yay. No: 376, Eskişehir: 1990.

———. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. A. Üni. Yay., No: 693, Eskişehir: 1993.

Zenginol, Sadice. "Sosyal Öğrenme", Ders Ödevi. 1993.