

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE “MİKRO ÖĞRETİM TEKNİĞİ”: KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ HAZIRLIK SINIFLARINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Kadir Yoğurtçu

Özet

İletişim, enformasyon ve bilişim alanındaki hızlı dönüşümlerle betimlenen küresel dünya, doğası gereği bütünleşen, herkesi bir şekilde içine alan ve herkese kendine ait kültürün damgasını vurmak itibarıyla benzeştiren bir dünyaya işaret etmektedir. Küresel dünyanın dayattığı bu süreç, her ülkeye kendi kültürel varlığının temsili ve gücü olarak dilini koruma ve geliştirme sorumluluğu yüklemektedir. Kültürlerarası var olma sürecinin dil-diyalog ekseninde ön plana çıktığını düşündüğümüzde, dünya ölçeğinde farklı lehçeleriyle birlikte yaklaşık iki yüz milyon insanın konuştuğu dil olarak dikkati çeken Türkçenin önemi kendiliğinden belirginlik kazanmaktadır. Küresel boyutta bir yandan Avrupa Birliğine üyelik çalışmaları ile diğer yandan Kıbrıs, Kafkaslar ve Orta Asya hattında ekonomik, politik ve kültürel açılımlarıyla göze çarpan Türkiye, bu ekseninde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamalarında yeni programlar geliştirmekte ve bilimsel araştırmalara hız kazandırmaktadır. Bu çalışmalar, Avrupa dil konseyinin 2000 yılında belirlediği dil ölçütlerinde “dil kullanımına önem verilmesi” kararına koşut ilerlemiş, kapsamlı eğitim programları ve yeni öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Söz konusu çalışmalar kuramsal dayanağını “iletişimsel kapasite”, “dil yetisi”, “konuşma eylemi”, “iletişimsel eylem” kavramlaştırmalarına göndermede bulunan Toplum dilbilimsel yaklaşımdan almıştır. Bu yaklaşımdan beslenen kuramsal açılımların öngördüğü dil öğretim yaklaşımlarının zenginleştirilmesi adına, içerdiği sistematik ve rasyonalist stratejiler bakımından etkin bir şekilde uygulanan “Mikro Öğretim Tekniği”nin geliştirilerek kullanılması bu alandaki çalışmalara yeni bir boyut kazandırmaktadır.

Anahtar sözcükler: Türkçe, Kırgızistan, Toplum dilbilimsel Yaklaşım, Mikro Öğretim Tekniği

USE OF THE “MICRO TEACHING METHOD” FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMPARATIVE STUDY ON PREP STUDENTS AT KYRGYZ TURKISH MANAS UNIVERSITY

Abstract

The global world that is characterized by the rapid transformations in the fields of communication and information technologies, as a natural result of the process, points out to a world order that encompasses and unifies everyone by labeling them all with its prevailing culture. This process which is imposed by the global world, charges every single country with the responsibility of protecting and improving its language as a representation and power of the cultural heritage. As we consider the significance the intercultural survival process has gained at the level of language and dialogue, we could better understand the significance of Turkish at the global level, as being a language spoken by nearly two hundred million people worldwide. Calling the international attention over itself, both by the EU membership process and its economical, political and cultural initiatives in Cyprus, Caucasia and Central Asia, Turkey has been developing new programs and has speeded up the scientific studies related with the issue of teaching Turkish as a foreign language. These studies have been executed parallel with the criteria of ‘attaching importance to the way language is used’ of 2000 European language council; moreover, comprehensive educational programs and new teaching materials have been worked out. The theoretical ground of these studies could be found in the sociolinguistic approach that refers to the concepts of ‘communicational capacity’, ‘language competence’, ‘speech-act’ and ‘communicational act’. With the aim of enriching the language teaching methods being proposed by the theories that are fed upon this approach, the use of an elaborated version of ‘Micro Teaching Method’ for the rich systematic and rationalist strategies it contains, is believed to add new dimensions to the current studies in this field.

Key words: *Turkish, Kyrgyzstan, Sociolinguistic Approach, Micro Teaching Method*

Giriş

Türkçenin ve Türk Kültürünün tarih sahnesinde çok eski medeniyetlerle birlikte anıldığını biliyoruz (Roux, 1984). Günümüzde Türkçe, birçok ülkede ana dil / resmi dil olma özelliğini taşımaktadır. Buna rağmen, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çok fazla çalışma olmadığını fark ediyoruz. Bu bağlamda, uzun yıllar Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi geleneğinden bahsetmemiz de mümkün olmamıştır. Durum böyle olmakla birlikte günümüzde Türkçenin dünya ölçeğinde öğretilen ve öğrenilen bir dil olduğunu görmekteyiz. Unicef verilerine göre, Türkçe aynı dili konuşan insanların sayısal çokluğu anlamında Çince, Hintçe, İngilizce, İspanyolca, Rusça ile birlikte 6. büyük dil olarak tanımlanıyor (Sanburkan, 1999: 27). Bu durum, Türkçe konuşan bir ülke olarak Türkiye’de uygulamalı dilbilim alanındaki gelişmelere koşut olarak yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde de önemli açılımları zorunlu kılmıştır. Özellikle, dil yeterliliklerinin tanımlarının yeniden yapılması ve standartların belirlenmesi temelinde ele alınan Avrupa Dil Konseyinin çalışmaları (Conseil De L’Europe, 2000), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki uygulamalı çalışmalara ciddi bir ivme kazandırmıştır.

Bu çalışmaların ardyöresini 1970’li yıllarda yapılan kuramsal çalışmalara götürebilmek mümkündür. Bu dönemde *iletişimsel yeti* (communicative competence) kavramlaştırması gündeme gelmiş (Habermas 1970; Jakobovits 1970; Hymes 1971; Savignon 1971), ikinci dil öğretimi (SLT) / ikinci dil edinimi (SLA) alanında özellikle *kullanılan dilin öğretimi* üzerinde önemle durulmuştur. Avrupa Konseyi’nin önerdiği dil yeterlilik seviyelerinin belirlenmesinde ise dil *eşiği* (Threshold Level) tanımlamaları (Van Eck 1975, Van Eck ve Trim, 1990) temel alınmıştır (Richard ve Rodgers, 2001:163, Savignon, 2002:1, Milanovic, 2002:5).

Söz konusu kuramsal açılımların, uygulama alanı olarak mikro öğretim tekniği ile desteklendiği dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle ele alınan çalışma, mikro öğretim tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki etkisini, ilgili bilimsel literatür bağlamında anlamayı hedeflemiştir. Bu hedefle tasarlanan araştırmanın görgül verileri Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin dil öğrenim düzeylerinin ve motivasyonlarının karşılaştırılması ile sağlanmıştır. Söz konusu sınıflardan geleneksel yaklaşımların ve “Mikro Öğretim Tekniği”nin uygulandığı farklı gruplar seçilmiş ve performansı en çok etkileyen faktörler çok değişkenli istatistiksel yöntemler yardımıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Niteliksel yöntemlerle de desteklenen çalışma, “Mikro Öğretim Tekniği” uygulanan sınıflardaki başarı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Yabancı Dil Öğretiminde Toplum Dilbilimsel Yaklaşım

Dilin doğru ve yerinde kullanımı, iletişim ortamının dil dışı kurallarını da bilmeyi gerektirir. Bu bilgiye *iletişim yetisi* denir. İletişim yetisi dilbilgisel, toplum dilbilimsel, söylemsel ve strateji yetilerini içerir (Richard ve Rodgers, 2001:160). Toplum dilbilim dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle, bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma bir disiplindir. Toplum dilbilim hem konuşan öznenin, hem de dinleyen öznenin toplumsal konumuyla bildirişim durumlarını, söylem çeşitlerini ele alır. Olanaklı durumlarda, eşdeğişirliğin yanı sıra dilsel ve toplumsal yapılar arasındaki neden sonuç ilişkisini saptamaya çalışır (Vardar, 1998:204). “İletişimsel Yeti” yaklaşımının kuramsal gelişim sürecine Amerikan, Alman ve İngiliz dilbilimcilerinin önemli katkıları olmuştur. Dell Hymes, John Gumperz ve William Labov gibi toplum dilbilimcilerin “iletişimsel yeti” kavramlaştırması ve John Austin, John Searle gibi düşünürlerin “konuşma eylemi” (speech-act) yaklaşımı, Chomsky’nin tanımladığı dilsel becerilere üç boyutlu bir bakış açısı getirmiştir (Richards and Rodgers, 2001:153, Savignon, 2002:2). *Edim* (performance), *yeti* (competence) ve *iletişimsel yeti* (communicative competence) ön kabulleri aslında bireyin dilsel-toplumsal etkileşimlerini ne şekilde gerçekleştirdiğini, söylemleri, söz edimlerini hangi süreçlerden geçerek gerçekleştirdiğini açıklayacak en önemli dayanağı oluşturmaktadır. Bu üç boyutlu görünümün gelişim sürecine koşut olarak yabancı dil ediniminde ve dil yeteneğinin geliştirilmesinde dil dışı özelliklerin rolü de tartışılmış, toplumsal hayata katılımda dilin işlevselliğine vurgu yapılarak temel dil becerileri ve iletişimsel yeti konusunda yeni modellemelere gidilmiştir. Halliday iletişimsel dil öğretimi ile ilgili olarak dilin işlevleri teorisini geliştirmiş, bu çalışmaya paralel olarak iletişimsel dil öğretimi kuramcılarında Brumfit, Johnson ve Savignon da dilin yedi temel işlevinden bahsetmişlerdir (Demircan, 1990: 250, Richards and Rodgers, 2001:160). İngiliz dil öğretim uzmanı Henry Widdowson, (Widdowson, 1996) dil yetilerinin açıklanmasında geliştirilen modelleri özgün çözümlenmeleriyle yeniden ele almış, iletişimsel yeti yaklaşımının yabancı dil öğretimi alanında uygulanabilirliği ile ilgili çalışmalarında önemli ilkeler ortaya koymuştur. “Dilbilimin kuram ve ilkelerinden yararlanarak bildirişimi daha etkin kılmayı, dil öğretiminden özdevimli çeviriye değin uzanan çeşitli alanların sorunlarına uygulama düzleminde çözüm getirmeyi amaçlayan uygulamalı dilbilim çalışmalarıyla özellikle dil öğretimi alanında geniş kapsamlı yöntemsel yenilikler gerçekleştirilmiştir” (Vardar, 1998: 212). Uygulamalı dilbilim alanındaki çalışmalarıyla bilinen Canale ve Swain, Halliday’in belirlediği dilin işlevlerini, metin ve söylem ekseninde yeniden ele almış, dört farklı *iletişimsel yeti* tanımlaması yapmıştır (Savignon, 2002:1, Richards and Rodgers, 2001:160, Milanovic, 2002:6):

- Dilsel yeti kavramına karşılık gelen, dilin sözdizimsel yapılarını, seslerini çözümleyebilen *dilbilgisel yeti*,
- Dilin toplumsallık özelliği ile bütünleşen, sosyo-kültürel kuralları ve yargıları anlayabilme, ayırt edebilme, sayısız durumlarda üretilen sosyal mesajlarla uygun şekilde etkileşime girebilmeyi içeren *Toplum dilbilimsel yeti*,
- Söylemin veya metnin bütünlüğüne göre anlamı yorumlayan *söylemsel yeti* ve
- Kişiler arası ifade farklılıklarını, ani gelişen olaylar karşısında sergilenen kişiye özgü, değişken tepkiler gibi sözlü - sözsüz iletişim stratejilerini içeren *stratejik yeti*.

Bu kavramların yabancı dil öğretimi alanına girmesi ile birlikte, özellikle iletişimci yöntemin gelişiminde önemli açılımlar başlamıştır (Canale And Swain, 1980:29-31). Hymes'in çalışmalarını izleyen dönemde Amerikalı dilbilimci Savignon, *bağlam içerisinde dil öğrenimini* öngören bir sınıf modeli (Inverted Pyramid) önermiş ve Canel ve Swain'in dört boyutlu tanımlamasındaki Toplum dilbilimsel yetiye karşılık *sosyokültürel yeti* kavramını getirmiştir (Savignon, 2002:8-9). Bu modelin sınıf içi deneyimlerin iletişimsel yetinin gelişmesindeki önemine vurgu yapması dikkat çekicidir.

Widdowson, Brumfit, Johnson, Wilkins gibi uygulamalı dilbilim kuramcıları tarafından da dilin işlevlerinin ancak kullanım etkinliğiyle gözlemlenebileceği düşüncesi *kavramsal-işlevsel yaklaşım* (notional-functional approach) çerçevesinde desteklenmiş, dilin kullanımı konusunda özellikle edimbilim ve edimdilbilim alanlarında çalışmalar yapılmıştır (Richards and Rodgers, 2001: 163, Savignon, 2002:1). Mantıksal kökenli kuramlarda (Ch. W. Morris, R. Carnap, J. L. Austin, J.R. Searle) dilsel göstergelerin birleşim kurallarını inceleyen sözdizimle, bunların göndergelerle ilişkisini sağlayan anlambilime karşıt olarak, bildirişim durumu içindeki konuşucuların göstergeleri kullanmasını, bu edime eşlik eden çeşitli olguları (güdülenme, tepki, etkileşim, v.b.), dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen bilimsel alan olarak edimbilim (pragmatics) (Vardar: 1998:92), iletişimsel sürecin tüm bileşenlerini kullanım bağlamında ele alıp inceler (Yule,1996:3). İletişimsel sürecin etkililiği iletişimsel yetilerle de doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, sözcelerin yorumlanması, konuşanların söz eylemlerini nasıl kullanıp anladıkları, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği gibi konular iletişimsel yeti kavramı kapsamında ele alınmalıdır.

Son yıllarda dilbilim alanında anlamın da ötesinde dil kullanımının üçüncü boyutu, dil birimlerinin işlevi üzerinde durulmaktadır. Söylem ve edimbilim incelemeleri, dil kullanımının amacını, sözcük ve tümcelerin genel anlamlarına aşkın bir biçimde, kişiye ve bağlama özgü anlamlandırma olarak öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla, dille

ne yaptığımız, bir sözce ya da tümceyi üretme amacımız, en az yapı ve anlamın kendisi kadar önem kazanmaktadır (Kocaman, 2008). Buradan hareketle, yabancı dil öğretiminde temel amacın, öğrencinin öğrenmiş olduğu dili iletişim aracı olarak kullanabilmesi gerekliliğinin altı çizilmiş ve bunu sağlamak için de dil bilgisi yanında o dilin kültürel unsurların edinimine de özen gösterilmiştir (Ülker, 2007:25). Logie'nin de ifade ettiği gibi (2004:180) “Eğer hedef iletişimsel becerilerin edinimi ise, bu becerilerin edinimi kültürel becerilerin edinimi ile bütünleşmediği takdirde iletişimsel becerilerin uygun biçimde edinimi söz konusu olmayacaktır” (aktaran Ülker, 2007:25). Nitekim Avrupa Konseyinin dil öğretim programında da edimbilimsel temellere yer verilerek, yabancı dili öğrenecek adayın öncelikle hedef dilin kültüründe iletişimsel etkinliklerde bulunacak sosyal bir aktör ve bir birey olarak, bazı dil kullanım yeterliliklerine sahip olması gerektiği işaret edilmektedir. Bu doğrultuda, dili öğrenen adaydan, belli bağlamlarda, değişen şartlara uygun stratejiler geliştirebilmesi beklenmelidir. Bu yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyen iletişimsel yeti kavramlaştırması Avrupa Konseyi bildirgesinin ikinci bölümünde toplum dilbilim, dilbilim ve edimbilim alanlarının kuramları ile ilişkilendirilmiştir (Conseil De L'Europe 2000:17). Konsey, bildirgenin dördüncü bölümünde dilsel yeterlilikleri tanımlarken bir model oluşturmakta, genel dilsel etkinlikler adı altında bir dizi yetiyi (etkileşim, üretim, algılama, aracılık) edimbilimsel ve işlevsel çerçevede detaylı bir şekilde ele almakta, dilsel söylem ve stratejileri dört temel alanda (kamusal, mesleki, eğitimsel, bireysel) tanımlamaktadır (Conseil De L'Europe 2000: 39-80). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde İletişimsel yetiyi oluşturan unsurlardan edimbilimsel yetinin de geliştirilmesi gerektiği düşünülerek sözce, sözcelem, söz eylem gibi kavramlara açıklık getirmeye çalışılmış ve edimbilimsel yeti söz konusu olduğunda, bir dil kullanıcısının iletisinin söylem yetisi ve işlevsel yeti ilkelerine bağlı olması gerektiği vurgulanmıştır (İşisağ, 2008:119).

Bu süreç içerisinde, Türkçenin öğretimi ve öğreniminin bilimsel temellerinin Avrupa Dil Konseyi ölçütlerine eş değer hale getirilmesi adına da çok sayıda uygulamalı çalışmalar yapılmış, eğitim programları yenilenmiş eşgüdümlü öğretim araçları geliştirilmiştir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılmakta olan yöntem ve tekniklerin çağımızdaki gelişmeler karşısındaki yerini, özellikle birçok yabancı dil öğretim kurumlarının müfredatlarına temel oluşturan yaklaşımlar ve bu yaklaşımlarda kullanılan teknolojiler boyutunda değerlendirmek, dil öğretimini dünya standartlarında gerçekleştirmek bakımından önem arz etmektedir. Bu gelişmelerin gözlemlendiği küresel dünya; evrensel yaklaşımları sorunsallaştıran kültürlerarasılık ve çok kültürlülük tartışmaları ile dil öğretiminde sosyo-kültürel öğeleri ön plana çıkaran “toplum dilbilim” eksenli çalışmaları zorunlu kılıyor. Ve bu kuramsal eksenin, dil öğretiminde “iletişimsel

yeti” ön plana çıkararak “Mikro Öğretim Tekniği” ile uygulama imkânı bulabildiğine tanık oluyoruz.

Mikro Öğretim Tekniği

Mikro öğretim tekniğinin içerdiği sistematik ve rasyonalist stratejilerin, öğretmen yetiştirme süreçlerindeki olumlu etkisini bulgulayan pek çok deneysel çalışma mevcuttur. İçerdiği stratejik ve rasyonalist stratejilerle dört *boyutlu dil yetisi* (Canale ve Swain) modelini desteklemekte olan mikro öğretim uygulamaları sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin iletişimsel dil yetilerini çok boyutlu olarak edinmeleri sürecinde etkili yaşantılar kazandırmaktadır. İlk olarak 1960’lı yılların başında Stanford Üniversitesinin öğretmen yetiştirme programlarında görevli bir ekip tarafından (Acheson, Allen, Bush, Clark, Cooper ve Rayan) başlatılan mikro öğretim uygulamalarının temel amacı uygulama ve teori arasındaki açığı “davranışçı” bir tutumla kapatmaktır (Tochon, 1992:150, Peraya, 1993:2,3). O dönemde eğitim mühendisliği olarak adlandırılan mikro öğretim eksenli bu çalışmalarla, planlama tekniklerinin ve yöntemlerinin değerlendirilmesinde teori aşamasından uygulama aşamasına geçilmiştir (Egley, 1978:626). Nitekim mikro öğretim, geleneksel öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu teknikte öğretmen adaylarının davranışlarında istedik yönde değişme ve mesleki gelişme, uygun bir ortamda gerçekleştirilen etkili yaşantılar aracılığıyla sağlanmaktadır (Gürses, 2005:3). Tekniğin en önemli özelliği, etkinliklerin video kameraya kaydedilmesi, görüntü ve seslerin tekrar izlenerek dönüt alınmasına ve alınan bu veriler ışığında düzeltme yapılmasına imkân vermesidir. Ayrıca, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir teknik olması, farklı uygulama alanlarına cevap verebilmesi bağlamında önemlidir. Başarısızlık riskinin düşük, öğretme yeteneği olanaklarının yüksek olduğu yapay ortamlarda derslerin kısa tutulması ve öğrenci sayısının az olmasına dikkat edilmesi de (Tochon, 1992:150) önemli dönütlere ulaşılması anlamında katkı sağlayıcıdır.

Bu olumluluklara rağmen, 1980’li yılların sonunda (Crahay, 1979; Lévesque, 1987) yapılan çalışmalarla mikro öğretim yaklaşımı daha işlevsel bir bağlamda yeniden ele alınmış eksik görülen yönler geliştirilmiştir. Başlangıçta belirli öğretmen davranışlarının edindirilmesine yönelik olan eğitim bu dönemde yerini öğrenmeye ve öğretmen-öğrenci odaklı işlevsel bir anlayışa bırakmıştır (Tochon, 1992:151). Öğretmen adaylarına hizmet öncesi deneyim kazandıran bu teknikte *öğret-yeniden öğret* çevrimi adı verilen bir sınama yanılma durumu söz konusudur (Allen et Ryan, 1972:52). Bu çevrim iki temel etap kapsamında altı basamaktan oluşur (Kaya, 2005:190-191): Birinci Etapta; 1. Verilen görevin gereklerine uygun bir mikro ders hazırlanır, 2. Belirlenen mikro ders öğretilir, 3. Öğretmen işlemin ne derece

başarıyla yerine getirildiğine dair dönüt alır, 4. Alınan dönüt ışığında mikro ders yeniden düzenlenir. İkinci Etapta ise; 1. Mikro ders yeniden öğretilir, 2. Bu defa öğretme işleminde gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilemeyen iyileştirmelerle ilgili sözlü, yazılı ya da teyple dönüt alınır.

Genişletilmiş Mikro Öğretim ve Sınıf İçi Uygulama

Dalgalian (1974), Wagner (1988), Charlier ve Donnay (1987) gibi bilim adamlarının çalışmalarını izleyen dönemde önceki yaklaşımlara alternatif yaklaşımlar gözlenmiştir. Sözelimi, “ayna etkisi” (mirror effect) kavramlaştırması (Pera, 1989) öğretmen adayının kendisini izleyerek doğrudan dönüt almasına yöneliktir. Diğer yandan, sadece sınıf bağlamının dinamik boyutunun ön plana çıkarılması (Baxter, 1991) mikro öğretim uygulamalarında bir eksiklik olarak görülmüş, belli bir durum olmadan (unsituated cognitions) öğrenilenlerin geliştirilemeyeceği öne sürülmüştür. Laboratuvar ortamında yapılan video-formasyon ile staj uygulamaları arasında öğrenilenlerin geliştirilmesine yönelik bir bağ kurulması ihtiyacı vurgulanmıştır (Tochon, 1992:151). Bu yönde gelişen çalışmalar ışığında genişletilmiş mikro öğretim uygulamaları gündeme gelmiş (Peker, 2009:357), bu uygulamalarda klasik uygulamalardan farklı olarak gerçek sınıf ortamı kullanılmıştır. Bu kullanım şekliyle yeni bir açılım yaratılmış, uygulama gerçek sınıf ortamına da taşınarak öğretmen yetiştirme amacı dışında, sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerine adapte edilmiştir. Bu yeni yaklaşım, Genişletilmiş Mikro Öğretim Tekniği adı altında yabancı dil öğretiminde daha etkin bir yer kazanmıştır. Bu özellikleri ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine önemli katkılar sunma imkânı içeren mikro öğretimin aşamaları şöyledir;

- Skeç yazma →yaratıcı yazma,
- Drama oynama →konuşma / telaffuz,
- Video kayıt,
- Video izleme →dinleme becerisi,
- Dönüt alma → çözümlenme / değerlendirme,
- Yeniden konuşma →drama oynama / telaffuz,
- Video kayıt,
- Dönüt alma → yeniden çözümlenme / yeniden değerlendirme.

Belli bağlamlarda oluşturulan bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilere *iletişim yetilerini* (dilbilgisel, Toplum dilbilimsel, söylemsel ve stratejik) edindirmede aşamalı bir süreç elde edilmektedir (Savignon, 2002). Uygulama, hedef kitleden istendik davranışlar elde edilinceye kadar döngüsel bir şekilde sürdürülmektedir. Bu döngüsellik içinde drama tekniğinin ve video izlemenin ayrıcalıklı rolü ise dikkat çekicidir.

Mikro Öğretim Tekniğinin Drama Tekniği ile Birleştirilmesi

Eğitimde, dramatizasyon tekniği, öğrencilerin taklit etmelerini, jest mimik el kol ve vücut hareketleri yaparak ses tonunu ayarlamasını gerektiren, hem öğrenme, hem de eğlenmenin olduğu bir tekniktir. Mikro öğretim tekniğinin özellikle öğretmen adaylarının mesleklerinin gerektirdiği rol ve davranışları kazanmalarında uygulanan ve davranışların analiz edilmesi, geri besleme ve bireye yönelik olması gibi özellikler taşıyan bir teknik (Küçükahmet, 1999:114) olduğunu düşündüğümüzde, yabancı dil öğretimi uygulamalarında önemli katkılar sağladığı açıktır. Drama ve rol yapma tekniği ile desteklenen sınıf içi uygulamalar ile alınan geri bildirim verilerinin birlikte değerlendirilmesine de imkânı sağlanmaktadır. Yabancı dil Türkçenin öğretiminde de bu tekniklerin bir sentezi yapılarak aynı anda kullanılabilir. Bu uygulamalarda seçilmiş davranışların istedik düzeye gelinceye kadar tekrar edilmesi esas alındığından hedef kitlede kalıcı öğrenme etkisi yaratılmaktadır. Özetle dil öğretimi sürecinde bu iki uygulamanın birleştirilmesiyle;

- Öğrenciye zengin bağlamsal içerikler aracılığıyla gerçek yaşantılar kazandırılmakta,
- Öğrenci merkezli etkinliklerle öğrenci özgüveninin gelişmesine imkânı tanınmakta,
- Dil becerilerinin geliştirilmesinde etki arttırılmakta,(yazma-konuşma-dinleme)
- Sosyo-kültürel öğelerin aktarılması sağlanmakta,
- Belli hedeflerin gerçekleştirilmesi ön plana çıkarılmakta (bağlam içerisinde iletişim),
- Etkinliklere katılımı güdülenme arttırılmakta,
- Söylemsel yetiye ve stratejik yetiye yönelik yaşantılar elde edilmekte,
- Anında değerlendirme, geri besleme ve kendini değerlendirme imkânı sağlanmakta,
- Beden dili, vurgu, tonlama gibi dil dışı özellikler çok hızlı bir şekilde gözlemlenebilmekte ve değerlendirilebilmektedir.

Video İzleme-Geri Bildirim

Geri bildirim, mikro öğretim tekniğinin en önemli aşamalarından biridir. Bu süreç, temelde nitelikleri arttırılacak hedef kitlenin genel değerlendirmesi için çekilen video filmlerinin birlikte izlenmesine dayanır. Bu işlem sırasında elde edilen canlı performansın çözümlenmesi yapılır. İzleme sırasında not tutulması geri dönüt açısından önemli faydalar sağlar. Gerekirse grupların yaptıkları hatalar konusunda birbirleri ile tartışmaları istenebilir. Video kayıtlarının izlenmesi yoluyla görsel bir

etki yaratılarak (mirror effect) telaffuz hatalarının, dil bilgisi, sözdizimi yanlışlarının yanı sıra dil dışı özelliklerin (beden dili, değişen durumlara uygun olarak geliştirilen stratejiler, dilin kültürünü yansıtan toplum dilbilimsel öğeler) de ne ölçüde edinildiği konusunda bir yargıya varılabilir. Öğrenciler, yaratıcı drama esnasında kendi kültürlerine ait davranış kalıplarını, gelenek-görenek değerlerini bilinçli olarak ya da farkında olmadan yansıtabilmektedirler. İzleme sırasında öğretmen tarafından tespit edilen bu durum, dinleme (video izleme) etkinliğinden bir tartışma etkinliğine dönüştürülerek dilin yaşantılar aracılığı ile edinilmesine zemin sağlar.

Araştırmanın Yöntemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde mikro öğretim uygulamalarının etkisinin bulgulanmaya çalışıldığı bu çalışmada dil öğrenim düzeylerinin ve motivasyonlarının karşılaştırılmasına odaklanılmıştır. Araştırma evreni kapsamında, toplam 769 öğrencinin öğrenim gördüğü Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye Türkçesi Hazırlık sınıflarındaki 50 sınıf içinden, 5 sınıf (83 öğrenci: %34,7) mikro öğretim yönteminin uygulandığı grup, rastgele (Random) seçimle belirlenmiş 10 sınıf (156 öğrenci: %65,3) ise geleneksel yöntem grubu olarak alınmıştır. Bu gruplara, öğretim yılı sonunda beşli likert ölçeği ile hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Ankette yer alan ifadeler *dört temel iletişimsel boyut* referans alınarak hazırlanmış olup veriler SPSS bilgisayar programının çok değişkenli istatistiksel yöntemleri yardımıyla analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. İstatistiksel bulgular temel olarak iki aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada öncelikle hedef kitlenin demografik özellikleri ortaya konmuş, ikinci aşamada Türkçe öğrenimine ilişkin algıların ve değerlendirmelerin yorumu karşılaştırmalı testler (One-Sample Tests) yardımıyla yapılmıştır. Anketin birinci bölümünde yaş, cinsiyet, doğum yeri, uyruk ve kazanılan bölüm başlıkları altında beş ayrı değişkene yer verilmiş olup, ikinci bölümdeki veriler söz konusu değişkenler çerçevesinde yorumlanmıştır.

Betimleyici İstatistikler

Tablo 1: *Yönteme göre dağılım tablosu*

Yöntem	Frekans	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
Mikro Öğretim	83	34,7	34,7	34,7
Geleneksel Öğretim	156	65,3	65,3	100,0

Tablo 2: Doğum yerine göre dağılım tablosu

Doğum Yeri	Frekans	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
1 Çüy	64	26,8	26,8	26,8
2 Oş	31	13,0	13,0	39,7
3 Talas	28	11,7	11,7	51,5
4 Isık-Köl	28	11,7	11,7	63,2
5 Narın	34	14,2	14,2	77,4
6 Calal –Abad	24	10,0	10,0	87,4
7 Batken	8	3,3	3,3	90,8
8 Diğer	22	9,2	9,2	100,0
Toplam	239	100,0	100,0	

Araştırmada elde edilen verilere göre 239 öğrenciden 154'ü (%64,4) ülkenin kuzey bölgesinde yer alan illerden, 63'ü (%26,4) güney bölgesinde yer alan illerden 22'si de (%9,2) ülke dışından, Orta Asya'nın çeşitli yerleşim birimlerinden gelmektedirler. Bu kapsamda özellikle demografik bilgilerin doğum yeri ve uyruk bölümlerinin karşılaştırmalı faktör analizlerinde anlamlı bulgular elde edilmiştir. Coğrafi olarak Kırgızistan'ın kuzey bölgelerinden gelen öğrencilerle güney bölgelerinden gelen öğrenciler Türkçeyi öğrenme algıları bakımından karşılaştırıldıklarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durumda kuzeyde ikinci dil durumunda olan Rusçanın başat dil özelliği göstermesi, güney bölgelerinde ise Özbekçenin etkisinde kalınması dikkatleri çekmektedir. Hedef kitlede gözlemlenen bu iki boyutlu olgu, hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklara bir yenisini eklemektedir. Dolayısıyla araştırmamızın demografik boyutunda yer alan değişkenlerden yaşanan bölge özelliklerini sorgulayan diğer unsur da önem kazanmıştır:

Tablo 3: Uyruğa göre dağılım tablosu

Uyruk	Frekans	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
Kırgız	209	87,4	87,4	87,4
Diğer	30	12,6	12,6	100,0
Toplam	239	100,0	100,0	

Tablo 3'de yer alan 'diğer' satırında Kırgız olmayan ve hem Kırgızca hem de Türkçe öğrenen öğrencilerin oranları görülmektedir. Özellikle ülke dışından gelen ve iki dili (Manas Üniversitesinin zorunlu eğitim dilleri olan Türkçe ve Kırgızca) aynı yıl içerisinde öğrenme zorunluluğu olan öğrencilerin dil becerilerini edinmede ve sergilemede güçlükler yaşadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı öğretim

dönemi kayıtları incelendiğinde öğrencilerin 675'inin Kırgız, 94'ünün diğer uyruklara mensup olduğu tespit edilmiştir.

Anketin ikinci bölümü ise Türkçe öğrenimine ilişkin algılar ve değerlendirmelere yöneliktir. Bu bölümde toplam 22 ifade yer almıştır.

Bu ifadelerin formüle edilmesinde Canale ve Swain'in (1980) dört boyutlu iletişimsel yeti kavramlaştırması temel alınmıştır. Anketin ikinci bölümünde yer alan ilk altı ifade *sözdizimsel yapıları çözümleyebilmeye* vurgu yapan dilbilgisel yeti boyutuna, sonraki altı ifade *sosyo-kültürel özellikleri anlayabilme, ayırt edebilme* yetisini içeren toplum dilbilimsel yeti boyutuna yönelik olarak hazırlanmıştır.

Tablo 4: *Anket sorularının One-Sample Statistics tablosu*

Sıra	Anket İfadeleri	Ortalama	Standart Sapma	Önem Seviyesi
1	Dil bilgisi derslerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	3,4268	1,38490	0,000
2	Derslerde kelime ezberlemeye önem verildiği için yazılı anlatımda sıkıntı çekmiyorum.	2,7741	1,23975	0,005
3	Derslerdeki alıştırmalarda kelimeleri doğru olarak telaffuz etmekte zorlanıyorum.	3,4017	1,25263	0,000
4	Öğretmen sözlü alıştırmalarda yaptığım telaffuz hatalarını ben öğreninceye kadar düzeltiyor.	2,0502	1,11408	0,000
5	Anadilimde ve Türkçede bulunan benzer sesleri karıştırıyorum.	2,8661	1,25978	0,102
6	Dinlediğim metinlerde geçen kelimeleri yazıya aktarmakta zorluk yaşıyorum.	3,3096	1,16512	0,000
7	Kitap dili ile konuşma dili arasındaki farkları ayırt edemiyorum.	3,2218	1,21137	0,005
8	Öğretmenin beni eleştirmesinden korktuğum için hata yapmaktan çekiniyorum.	4,0167	1,16665	0,000
9	Günlük yaşamla ilgili okuma parçalarından, Türkiye'nin tarihsel ve sosyal özelliklerini de öğreniyorum.	1,7364	0,77349	0,000
10	Derslerde öğrendiğim atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri anlamamı sağlıyor.	2,3264	0,97132	0,000
11	Derslerde yaptığımız tiyatro etkinliklerini faydalı bulmuyorum.	4,0126	0,98936	0,000
12	Video filmleri derste öğrendiklerimi daha iyi anlamamı sağlıyor.	1,7280	0,90126	0,000

13	Okuma metinlerinde grameri ve kelimeleri bilmeme rağmen metnin ana fikrini anlamakta zorluk çekiyorum.	3,5021	1,08417	0,000
14	Birbirine yakın iki cümlelerin farklı bağlamlardaki kullanımlarını ayırt edemiyorum.	2,8703	1,25855	0,112
15	Mizah ve duygu ifade eden cümleleri anlamakta zorluk çekiyorum.	3,6109	1,09777	0,000
16	Konuşmalarda vurgu ve tonlamaların anlamlarını rahatlıkla fark edebiliyorum.	2,7866	1,14517	0,004
17	Yazılı metinleri konuşma dilinden daha kolay anlayabiliyorum.	2,4351	1,15363	0,000
18	Hazır bir metin olmadan oynadığımız kısa skeçlerde zorluk yaşamıyorum.	2,8326	1,03572	0,013
19	Ders içi alıştırmalarda, beden dilini (mimiklerle, jestlerle) başarıyla kullanarak karşılıklı konuşma yapabiliyorum.	2,9372	1,13029	0,392
20	Sınıf içinde yaptığımız fikir tartışmaları sayesinde dili daha etkin kullanmayı öğreniyorum.	1,9749	0,89313	0,000
21	Derslerde düzenlenen etkinliklerde başarısız ve yetersiz olmaktan korktuğum için yeteneklerimi kullanamıyorum.	4,0377	1,00139	0,000
22	Ders içi aktivitelere katılmaktan çekinmiyorum ve kendimi rahat hissediyorum.	4,0377	1,00139	0,000

$P < 0.05$ anlamlılık düzeyinde, öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplardan *One-Sample Statistics* tablosunda ortalama olarak en yüksek değer, 8. satırda yer alan “öğretmenin beni eleştirmesinden korktuğum için hata yapmaktan çekiniyorum.” ifadesine katılımla ilgili olarak 4,0167, en düşük değer ise 12. satırda yer alan “video filmleri derste öğrendiklerimi daha iyi anlamamı sağlıyor.” ifadesine katılımla ilgili olarak 1,7280 değeridir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmamızda T Testiyle anlamlılık farkı 3’ten, yani kararsızlık seçeneğinden yola çıkılarak (*Test value=3*) 22 ifadeye verilen karşılıklar bazında analiz yapılmış ve elde edilen önem seviyesi olasılıkları *One-Sample Test, sig.(2-tailed)* sütunundaki değerler, tablo 4’te verilmiştir. Bu verilere göre araştırmamızda yer alan karşılaştırmalı analizlerde (*Oneway Anova*) ‘1.93’ değeri en çok katılanlar, ‘4’ değeri ise en çok katılmayanlar şeklinde yorumlanacaktır.

Tablo 5: Mikro öğretim ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması

Sıra	Yöntemlerin Karşılaştırılması	Mikro Öğretim Ortalama	Geleneksel Yaklaşım Ortalama	Anlamlılık
1	Dil bilgisi derslerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	3,6747	3,2949	0,043
2	Derslerde kelime ezberlemeye önem verildiği için yazılı anlatımda sıkıntı çekmiyorum.	3,3373	2,4744	0,000
3	Derslerdeki alıştırmalarda kelimeleri doğru olarak telaffuz etmekte zorlanıyorum.	3,7349	3,2244	0,003
4	Öğretmen sözlü alıştırmalarda yaptığım telaffuz hatalarını ben öğreninceye kadar düzeltiyor.	2,0482	2,0513	0,984
5	Anadilimde ve Türkçede bulunan benzer sesleri karıştırıyorum.	3,3614	2,6026	0,000
6	Dinlediğim metinlerde geçen kelimeleri yazıya aktarmakta zorluk yaşıyorum.	3,3253	3,3013	0,880
7	Kitap dili ile konuşma dili arasındaki farkları ayırt edemiyorum.	3,6506	2,9936	0,000
8	Öğretmenin beni eleştirmesinden korktuğum için hata yapmaktan çekiniyorum.	4,1084	3,9679	0,377
9	Günlük yaşamla ilgili okuma parçalarından, Türkiye'nin tarihsel ve sosyal özelliklerini de öğreniyorum.	1,7952	1,7051	0,393
10	Derslerde öğrendiğim atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri anlamamı sağlıyor.	2,3855	2,2949	0,493
11	Derslerde yaptığımız tiyatro etkinliklerini faydalı bulmuyorum.	4,1084	3,9615	0,275
12	Video filmleri derste öğrendiklerimi daha iyi anlamamı sağlıyor.	1,7470	1,7179	0,813
13	Okuma metinlerinde grameri ve kelimeleri bilmeme rağmen metnin ana fikrini anlamakta zorluk çekiyorum.	3,5060	3,5000	0,967
14	Birbirine yakın iki cümledeki farklı bağlamlardaki kullanımlarını ayırt edemiyorum.	3,2892	2,6474	0,000
15	Mizah ve duygu ifade eden cümleleri anlamakta zorluk çekiyorum.	3,6988	3,5641	0,368

16	Konuşmalarda vurgu ve tonlamaların anlamlarını rahatlıkla fark edebiliyorum.	2,4096	2,9872	0,000
17	Yazılı metinleri konuşma dilinden daha kolay anlayabiliyorum.	2,8072	2,2372	0,000
18	Hazır bir metin olmadan oynadığımız kısa skeçlerde zorluk yaşamıyorum.	2,3614	3,0833	0,000
19	Ders içi alıştırmalarda, beden dilini (mimiklerle, jestlerle) başarıyla kullanarak karşılıklı konuşma yapabiliyorum.	2,3976	3,2244	0,000
20	Sınıf içinde yaptığımız fikir tartışmaları sayesinde dili daha etkin kullanmayı öğreniyorum.	1,7590	2,0897	0,006
21	Derslerde düzenlenen etkinliklerde başarısız ve yetersiz olmaktan korktuğum için yeteneklerimi kullanamıyorum.	4,1084	4,0000	0,427
22	Ders içi aktivitelere katılmaktan çekinmiyorum ve kendimi rahat hissediyorum.	1,8675	2,0577	0,183

Her iki grubun ankette bulunan ifadelere karşılık olarak verdiği cevapların ortalamaları tablo 5'te karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Söz konusu tabloda 4. ifade (0,984), 6. ifade (0,880), 8. ifade (0,377), 9. ifade (0,393), 10. ifade (0,493), 11. ifade (0,275), 12. ifade (0,813), 13. ifade (0,967), 15. ifade (0,368), 21. ifade (0,427), ve 22. ifadelerde (0,183) her iki yöntemin uygulamalarında önem seviyesi sütunundaki değerler bakımından istatistiksel olarak bir anlamlık tespit edilmemiştir. Tablo 5'in verilerine göre her iki yöntemin uygulamalarında öğrenciler, yaptıkları telaffuz hatalarının öğretmen tarafından düzeltildiği görüşündedirler. Öğrenciler dinledikleri metinlerde geçen kelimeleri yazıya aktarmakta zorluk yaşamadıklarını, öğretmenin kendilerini eleştirmesinden korkmadıklarını bu nedenle hata yapmaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir. Yine günlük yaşamla ilgili okuma parçalarından Türkiye'nin tarihsel ve sosyal özelliklerini öğrendiklerini, atasözleri ve deyimler aracılığıyla kültürel değerler konusunda bilgi sahibi oldukları görüşündedirler. Her iki grubun öğrencileri derslerde yaptıkları tiyatro ve video etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler, okuma metinlerinin ana fikrini anlamakta ve mizah, duygu ifade eden cümleleri anlamakta zorlanmadıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler her iki yöntemin uygulamalarında kendilerini rahat hissettiklerini, ders içi aktivitelere katılmaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir. Mikro öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı Tablo 5'te yer alan 1., 2., 3., 5., 7., 14., 16., 17., 18., 19. ve 20. ifadelerde istatistiksel olarak bir anlamlık tespit edilmiştir. Bu ifadeler verilen cevapların istatistiksel ortalamalarının çözümlenmesi sonucunda iletişimsel yetilerin kullanımında mikro

öğretim yönteminin diğer yöntemlere oranla daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevapların ortalamaları karşılaştırıldığında geleneksel yöntemlerle dil öğrenen öğrencilerin dil bilgisi derslerini sıkıcı bulduğu ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretimi hem geleneksel yöntemlerde hem de mikro öğretim yönteminde üzerinde durulan bir konudur. Ancak mikro öğretim uygulamaları iletişimsel etkinliklere ağırlık verdiği için dil bilgisi konuları geleneksel yöntemlere göre daha doğal bir ortamda öğrenilmekte ve öğretimin merkezine alınmamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler dil bilgisi yapılarını ezberleyerek öğrenmek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevapların ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Geleneksel yaklaşımla öğrenim gören öğrenciler kelime ezberlemeye önem verdiklerini bu nedenle yazılı anlatımda sıkıntı çekmediklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “*Derslerdeki alıştırmalarda kelimeleri doğru olarak telaffuz etmekte zorlanıyorum.*” ifadesine katılım oranı anlamlı bir farklılık göstermektedir. Geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrenciler kelimelerin doğru olarak seslendirilmesi konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. 5. ifadede yer alan “*Anadilimde ve Türkçede bulunan benzer sesleri karıştırıyorum.*” satırında ortalama olarak mikro öğretim grupları, yüksek bir değerde (3,3614) katılmadıklarını belirtirken diğer gruplarda yer alan öğrenciler bu yargıya 2,6026 ortalama değerle (mikro öğretime oranla daha fazla oranda) katıldıklarını belirtmişlerdir. Geleneksel sınıflardaki öğrenciler 7. ifadede, “*Kitap dili ile konuşma dili arasındaki farkları ayırt edemiyorum.*” görüşüne 2,9936 ortalama ile katılmaktayken deney grubu öğrencileri 3,6506 ortalama ile söz konusu düşünceye katılmadıklarını ifade etmişlerdir. 16. ifadede yer alan “*Konuşmalarda vurgu ve tonlamaların anlamlarını rahatlıkla fark edebiliyorum.*” yargısına mikro öğretim grubu öğrencileri geleneksel grup öğrencilerine oranla daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Türkçeyi geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrenciler, 17. ifadede yer alan “*Yazılı metinleri konuşma dilinden daha kolay anlayabiliyorum.*” yargısına mikro öğretim öğrencilerine oranla daha fazla katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle, geleneksel gruplardaki sınıflarda günlük dile, konuşma diline ağırlık verilmediği, yazılı metinlere önem verildiği şeklinde bir algılamının hâkim olduğu düşünülebilir. 18. ifadedeki “*Hazır bir metin olmadan oynadığımız kısa skeçlerde zorluk yaşamıyorum.*” yargısına verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde mikro öğretim yöntemi uygulanan gruplarda iletişimsel dil yetilerinin daha etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Geleneksel yöntem grubu öğrencileri bu yargıya katılmamakta ve stratejik yeti gerektiren karşılıklı konuşmalarda zorluk çektiklerini belirtmektedirler. 19. sırada yer alan “*Ders içi alıştırmalarda, beden dilini (mimiklerle, jestlerle) başarıyla kullanarak karşılıklı konuşma yapabiliyorum.*” ifadesine mikro öğretim yöntemi uygulamaları ile

öğrenim gören öğrenciler katılmaktayken, geleneksel yöntem ile öğrenim gören öğrenciler katılmamaktadırlar. Her iki grubun öğrencilerinde tiyatro etkinliklerinin yararlı olduğu algılaması tespit edildiği halde tiyatro etkinlikleri kapsamında stratejik yeti, toplum dilbilimsel yeti gibi iletişimsel kapasitenin diğer boyutlarına yönelik algılamaların da sadece mikro öğretim yöntemi gruplarında gözlemlenmesi anlamlılık ifade etmektedir. Tablo 5’te, 20. ifadede yer alan “*Sınıf içinde yaptığımız fikir tartışmaları sayesinde dili daha etkin kullanmayı öğreniyorum.*” yargısına mikro öğretim grubu öğrencilerinin, geleneksel grup öğrencilerinden daha fazla oranda katılmış oldukları görülmektedir.

Bu bağlamda verilerin genel sonucuna baktığımızda, dilbilgisel yeti boyutunda 1., 2., 3. ve 5. ifadeler verilen cevapların ortalamalarında anlamlı farklılık dikkat çekicidir. Bu veriler mikro öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere oranla beklentilere daha çok cevap verdiğini ve dilbilgisel yetiyi daha fazla desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte mikro öğretim uygulamaları dilbilgisel yeti boyutunda yer alan 4. ve 6. ifadeler verilen cevapların ortalamaları bakımından da geleneksel yöntemlerle eşit oranda etkili olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Ankette yer alan, toplum dilbilimsel boyuttaki öğrenci algılamalarını ve değerlendirmelerini belirlemek üzere hazırlanmış olan 8. 9. 10. 11. ve 12. ifadeler her iki yöntem için verilen cevapların ortalamalarının eşit düzeye yakın olması da mikro öğretim yönteminin toplum dilbilimsel yetilerin edinimini desteklemekte olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 7. ifadenin ortalamalarında yer alan anlamlılık kapsamında mikro öğretim yönteminin yaşayan dilin, konuşma dilinin öğretilmesinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu görülmektedir.

Söylemin ve metnin bağlamını okuyabilme, tümceleri tutarlı bir bütün oluşturmak amacıyla düzenleyebilme yetisi olarak tanımlanan söylemsel yeti boyutuna yönelik öğrenci algılamaları ve değerlendirmeleri, 13. 14. 15. 16. ve 17. ifadeler aracılığıyla test edilmiştir. Elde edilen verilerin ortalamaları incelenmiş ve mikro öğretim ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak bir anlamlılık tespit edilmiştir. Ankette yer alan 14. 16. ve 17. ifadelerin verileri, mikro öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere oranla beklentilere daha çok cevap verdiğini, söylemsel yetiyi daha fazla desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca mikro öğretim yönteminin, öğrencilerin 13. ve 15. ifadelerle ilgili algılamalarını ve değerlendirmelerini diğer yöntemlerle aynı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Sözel veya sözel olmayan iletişim stratejileri ile iletişimsel hedeflere ulaşabilme yetisi olarak tanımlanan stratejik yetiye yönelik algılamalar 18. 19. 20. 21. ve 22. ifadelerle test edilmiştir. İlk üç ifadede istatistiksel anlamlılığın bulgulanması mikro öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere oranla stratejik yetinin geliştirilmesini daha fazla desteklediğini ortaya koymaktadır. Ankette yer alan “*Derslerde düzenlenen etkinliklerde başarısız ve yetersiz olmaktan korktuğum için*

yeteneklerimi kullanamıyorum.” ve “Ders içi aktivitelere katılmaktan çekinmiyorum ve kendimi rahat hissediyorum.” cümlelerine yönelik mikro öğretim grubu ve diğer yöntemlerin grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirmeleri birbirine yakın düzeydedir.

“Öğretmenin beni eleştirmesinden korktuğum için hata yapmaktan çekiniyorum.”, “Derslerde düzenlenen etkinliklerde başarısız ve yetersiz olmaktan korktuğum için yeteneklerimi kullanamıyorum.” ve “Ders içi aktivitelere katılmaktan çekinmiyorum ve kendimi rahat hissediyorum.” şeklinde anketin 8. 21. ve 22. ifadelerinde yer alan yargılara ilişkin değerlendirmeler özellikle öğrenci merkezli yaklaşıma vurgu yapmaktadır.

Bölgesel farklılıkları temel alınarak yapılan oneway istatistik analiz sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Dilbilgisel yetilere yönelik, 1. Dil bilgisi derslerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum, 2. Derslerde kelime ezberlemeye önem verildiği için yazılı anlatımda sıkıntı çekmiyorum, 3. Derslerdeki alıştırmalarda kelimeleri doğru olarak telaffuz etmekte zorlanıyorum, 5. Anadilimde ve Türkçede bulunan benzer sesleri karıştırıyorum, 6. Dinlediğim metinlerde geçen kelimeleri yazıya aktarmakta zorluk yaşıyorum ifadeleri, toplum dilbilimsel yetilere yönelik, 7. Kitap dili ile konuşma dili arasındaki farkları ayırt edemiyorum, 8. Öğretmenin beni eleştirmesinden korktuğum için hata yapmaktan çekiniyorum, 12. Video filmleri derste öğrendiklerimi daha iyi anlamamı sağlıyor ifadeleri, söylemsel yetilere yönelik, 13. Okuma metinlerinde grameri ve kelimeleri bilmeme rağmen metnin ana fikrini anlamakta zorluk çekiyorum, 14. Birbirine yakın iki cümlenin farklı bağlamlardaki kullanımlarını ayırt edemiyorum, 16. Konuşmalarda vurgu ve tonlamaların anlamlarını rahatlıkla fark edebiliyorum ifadeleri ile stratejik yetilere yönelik, 18. Hazır bir metin olmadan oynadığımız kısa skeçlerde zorluk yaşamıyorum, 20. Sınıf içinde yaptığımız fikir tartışmaları sayesinde dili daha etkin kullanmayı öğreniyorum, ifadelerinin anlamlılık aralığı $p < 0.05$ değerinden küçüktür.

Ankette yer alan 22 ifadeden, toplam 13'ünde öğrenme algılamaları ve değerlendirmeleriyle ilgili olarak verilen cevapların ortalamalarında istatistiksel bir anlamlılık bulgulanmıştır. İlgili analizin diğer sütununda yer alan grupta en çok desteklenen düşünce toplum dilbilimsel yeti boyutunda, (ifade 9 / 1,7727), en çok desteklenmeyen düşünce de dilbilgisel boyutta yer almaktadır (ifade 2 / 3,6818). Bu durum diğer bölgelerden gelen öğrencilerin dilbilgisel yetiler bağlamında güneyli ve kuzeyli öğrencilere oranla daha fazla zorluk çektiklerini ortaya koymaktadır. Kırgızca ve Türkçeyi aynı öğretim dönemi içinde öğrenmek durumunda olan öğrenciler dil öğrenimi sürecinde zorluk çekmektedirler. Derslere ilgi ve sınıf içinde rahat davranma bakımından kuzeyli ve güneyli öğrenciler olumlu düşünmekte, diğer grubunda yer alanlar ise bu konuda olumsuz düşünmektedirler. Diğer yandan

ülkenin kuzeyinde bulunan illerden gelen öğrenciler güney illerinden gelen öğrencilere oranla sesbilgisel yeti, seslendirme yetisi, anlam bilgisel yeti, yazılı metinlerin hazırlanmasında kullanılan sembollerin algılanması ve üretilmesi için gerekli bilgi ve beceriler, gibi birçok iletişimsel becerilerde kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

Uyruk dağılımlarına göre yapılan analizlerde;

1. *Dil bilgisi derslerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum,*
2. *Derslerde kelime ezberlemeye önem verildiği için yazılı anlatımda sıkıntı çekmiyorum,*
3. *Derslerdeki alıştırmalarda kelimeleri doğru olarak telaffuz etmekte zorlanıyorum,*
6. *Anadilimde ve Türkçede bulunan benzer sesleri karıştırıyorum,*
8. *Öğretmenin beni eleştirmesinden korktuğum için hata yapmaktan çekiniyorum,*
10. *Derslerde öğrendiğim atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri anlamamı sağlıyor,*
12. *Video filmleri derste öğrendiklerimi daha iyi anlamamı sağlıyor,*
13. *Okuma metinlerinde grameri ve kelimeleri bilmeme rağmen metnin ana fikrini anlamakta zorluk çekiyorum,*
14. *Birbirine yakın iki cümlelerin farklı bağlamlardaki kullanımlarını ayırt edemiyorum,*
15. *Mizah ve duygu ifade eden cümleleri anlamakta zorluk çekiyorum,*
16. *Konuşmalarda vurgu ve tonlamaların anlamlarını rahatlıkla fark edebiliyorum,*
20. *Derslerde düzenlenen etkinliklerde başarısız ve yetersiz olmaktan korktuğum için yeteneklerimi kullanamıyorum,*
21. *Derslerde düzenlenen etkinliklerde başarısız ve yetersiz olmaktan korktuğum için yeteneklerimi kullanamıyorum,*
22. *Ders içi aktivitelere katılmaktan çekinmiyorum ve kendimi rahat hissediyorum,* ifadelerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kırgız uyruklu öğrenciler ve Kırgız uyruklu olmayan öğrenciler olarak belirlenen iki değişkene göre yapılan Oneway istatistik analizin verilerine göre her iki gruptaki öğrenciler video etkinliklerini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. 11. cümlede ise istatistiksel bir anlamlılık tespit edilmemiştir. Kırgız öğrencilerin diğer öğrencilere oranla en çok katılmadıkları düşünceleri içermesi bakımından 8., 11. ve 21. ifadeler ön plana çıkmaktadır. Kırgız öğrenciler hata yapmaktan çekindikleri için diğer öğrencilere oranla daha az etkileşime

girdiklerini, derslere katılımında güdülenme, kendini serbestçe ifade etme hususlarında olumsuz yönde algılamalara sahip olduklarını düşünmektedirler. Diğer öğrenci grubunda olanlar 4. 9. ve 12. cümledeki düşüncelere en çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan birçok bilimsel araştırmada Gardner, Moorcroft ve MacIntyre(1987), yabancı dil öğrenimindeki kaygının diğer kaygı türlerinden farklı olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerde olumsuz değerlendirilme korkusu özellikle dinleme ve konuşma etkinlikleri sırasında gözlemlenmektedir (Horwitz ve arkadaşları (1986). Bu nedenle, dilin kullanımına ilişkin yetilerin, performansların değerlendirilmesinde özellikle kaygı, güdülenme gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması anlamlıdır. Kaygı nedenleri arasında dil öğrenenlerin yeterlilik düzeyi, sınav uygulamaları, ders içi öğretim yaklaşımları, farklı bir kültürün araya girmesi gibi faktörler sayılabilir. Genişletilmiş mikro öğretim yaklaşımının sınav kaygısı bulunan, homojen olmayan demografik özellikler sergileyen bir hedef kitlenin yabancı dil eğitiminde uygulanabilirliği tam da bu noktada anlam kazanmaktadır. Zira mikro öğretim uygulamaları sınıf içi etkinliklerde, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, özgüven duygularını geliştirebilecekleri, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini en verimli şekilde sergileyebilecekleri sosyo-kültürel unsurları zengin ve sağlam dokular aracılığıyla edinebilecekleri önemli bir araç görünümündedir. Mikro öğretimin, uygulamalara yönelik, basitleştirilmiş gelişim basamaklarını öngören dönüt alma-düzeltilme-tekrarlama sistemine dayalı örüntüsü, ankette yer alan 4. ifadedeki “*Öğretmen sözlü alıştırmalarda yaptığım telaffuz hatalarını ben öğreninceye kadar düzeltiyor.*” değerlendirmesiyle birebir örtüşmektedir. Dolayısıyla dile ait sesbirimlerin belli bağlamlarda anlaşılmasını, ayırt edilmesini sağlayan sesbilimsel özelliklerin öğrenilmesinde, tümce vurgusu, ezgi, benzeşim gibi dinleme ve konuşma becerilerine dönük edimlerin geliştirilmesinde mikro öğretim yaklaşımı kabul edilebilir yeterlilikler içermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada mikro öğretim yönteminin etkililiği, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkçe hazırlık sınıflarındaki öğrenme algılamaları ve değerlendirmelerindeki belirli değişkenler çerçevesinde analiz edilerek test edilmiş ve anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenim düzeylerine ve motivasyonlarına önemli düzeyde katkıda bulunacağı öngörülen mikro öğretim uygulamaları, performansı en çok etkileyen faktörler bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda özellikle genişletilmiş mikro öğretim yaklaşımının güdülemeyi arttıran öğrenci performanslarını yaşantılar yoluyla geliştirilmesine olanak tanıyan uygulanabilirliği yüksek bir yaklaşım olduğu, ortaya konmuştur. Bununla birlikte,

dil öğretiminde iletişimsel etkinliklere odaklanan söz konusu uygulamaların öğrencilerin dilsel becerileri edinirken kendine güvenmesi, inanması, kendini ifade ederken içe kapanık olmaması; dışa dönük olması, önemli bir birey olduğunu fark etmesi, bakımından rahat, ilgi çekici ve aktif bir ortam oluşturduğu da tespit edilmiştir. Söz konusu yaklaşımının bu özellikleriyle öğrenci merkezli eğitimi ön plana çıkardığı, çalışmanın kuramsal temellerinde yer alan dört iletişimsel yeti boyutunda etkili olabildiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte, dilin kullanımına ilişkin edimlerin değerlendirilmesinde özellikle kaygı, güdülenme gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması adına; mikro öğretim yaklaşımının, öğrenci performanslarının yaşantılar yoluyla geliştirilmesine olanak tanıyan özellikleri olduğunun altı çizilmelidir. Avrupa Dil Konseyi tarafından 2000 yılında dil yeterlilik seviyeleri belirlenirken dilin kullanımına vurgu yapılarak iletişimsel yetilerin geliştirilmesi ön planda tutulmuştur. Bu bağlamda, Dil Konseyinin önerdiği ölçütler temel alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan programların ders içerikleri gözden geçirilmeli, özellikle dilin işlevsel kullanımını ön plana çıkaran uygulamalara yer verilmelidir. Ayrıca, dil öğretiminde öğretim / öğrenim beklentilerine uygun yaklaşımların, öğretmen ve öğrenci rollerinin tanımlanmasıyla oluşturulacak uygun bir tasarımın ve izlenmesini öngören öğretim yollarının ortak bir müfredat çerçevesinde bütünleştirilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte, Türkçenin dünya ölçeğinde ve çağdaş standartlarda yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde, bu araştırmanın içindeki soruların, anadili Türkçenin lehçelerinden daha farklı dil ailelerine mensup olan hedef kitleler üzerinde de araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

- ALLEN, Dwight W. et RYAN, K. (1972). **Le micro-enseignement: une méthode rationnelle de formation des enseignants**, Paris, Dunod.
- BERARD, E. (1991). **L'approche communicative. Théorie et pratiques. Coll. Techniques de classe**, Clé International, Paris.
- CANALE, M. And SWAIN M. (1980). **Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing**, *Applied Linguistic*, Vol I, No 1, Oxford, Oxford University Press.
- CRAHAY, M. (1979). "Un essai de micro-enseignement: une perspective fonctionnelle", **Revue française de pédagogie**, n° 48.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier. Paris.
- DEMİRCAN, Ö. (1990). **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**, Ekin Eğitim Yay. İstanbul.
- EGLY M. Et Haubert M.(1978). "Les utopies éducatives et les nouvelles techniques de communication", **Tiers-Monde**, Année 1978, Volume 19, Numéro 75, p. 625 – 644.

- ERGÜN M.(1995). **Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları: SPSS For Window**, Ocak Yayınları. Ankara.
- GÜRSES A., ve diğerleri(2005). “Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi”, Mart 2005 Cilt:13 No:1 **Kastamonu Eğitim Dergisi** 1-10.
- İŞİSAĞ K.U. (2008) “Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açından İncelenmesi”, **Journal of Language and Linguistic Studies**.Vol.4, No.1, April 2008.
- KAYA Z.(2005).**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET L. (1999). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Alkım yayınevi, İstanbul.
- MILANOVIĆ, M. (2002) “Evaluation de compétences en langues Et conception de tests Division des Politiques Linguistiques”, **Strasbourg**, Octobre.
- RICHARDS J. C. and RODGERS T. S. (2001). **Aproches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press.
- PERAYA, D.(1993).“l’audiovisuel à l’école: voyage à travers les usages. Bulletin de la société belge des professeurs de français”, **dernier trimestre**.
- PEKER M. (2009). “Genişletilmiş Mikro Öğretim Yaşantıları Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşleri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Bahar 2009, 7(2), 353-376.
- ROUX, J.P.(1984) **Histoire Des Tuers**, Librairie Arthème Fayard, Paris.
- SAVIGNON, S.J. (2002). **Interpreting Communicative Language Teaching**, Yale University Pres, New Haven.London.
- SANBURKAN, E. “Batı Avrupa Ortaokullarında Türkçe Öğretimi: sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **A.Ü. TÖMER, Dil Dergisi**, Sayı 82. Ağustos 1999, Dünyada Türkçe Öğretimi Semineri Özel Sayısı.
- TOCHON, F. V.(1992) “L’adaptation de la pratique filmée à une recherche réflexive sur les modes d’interaction novices”, Université de Sherbrook, **Cahiers Franco-Canadiens de l’Ouest** Vol. 4, n° 1, printemps 1992, p.149-166.
- Türk Dili Dergisi**, <http://www.turkdilidergisi.com/127/AhmetKocaman.htm> (ET: 20.10.2009).
- USLU Z. “Edibilim Ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri”, **Ankara Üniversitesi**, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/750/9584.pdf> (ET: 19.10.2009).
- ÜLKER N.(2007). **Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- VARDAR B. ve diğerleri.(1998).**Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İkinci Baskı, ABC Kitabevi, İstanbul.
- YULE G. (1996). **Pragmatics**, Oxford Universty Press.