



T. C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAMLI ÖĞRETİM UYGULAMASI

DOKTORA TEZİ
Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı

T. C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
Dokümantasyon Merkezi

Şefik YAŞAR

Eskişehir, 1988

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Başkan :

Üye :

Üye :

Tezin kabul edildiği tarih :

(Bu tez'de açıklanan ve savunulan fikirlerden
dolayı yalnız yazar sorumludur.)

YAZAR

Doktora Uzmanlık Dalı

EĞİTİM BİLİMLERİ (EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM)

Özgeçmiş

- 1954'de Domaniç'de (KÜTAHYA) doğdu.
1972-73'de Tavşanlı Atatürk Lisesi'ni bitirdi.
1975-76'da Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce
Bölümünden mezun oldu.
1976-77'de Tunceli Lisesi'nde İngilizce öğret-
menliği ve yöneticilik görevlerinde
bulundu.
1. Ağustos. 1977-79 Yedek Subay olarak askerlik görevi-
ni yaptı.
1979-80'de Ürgüp Lisesi'nde İngilizce öğretmen-
liği görevinde bulundu.
4. Ocak. 1980'de Kütahya Yönetim Bilimleri Fakültesi'ne
İngilizce Öğretmeni olarak atandı.
1980-82'de A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalın-
da lisans tamamladı.
1982-85'de Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü'nden Bilim Uzmanlığı Dere-
cesi aldı.
1982' Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler
Fakültesi İngilizce Okutmanı.

Yayımlar

- Yaşar, Şefik. "İngiltere'de Okulöncesi Eğitim Veren Kurumlar
ve Bu Kurumlara Öğretmen Yetiştirme," Eğitim ve Bilim.
Cilt: 9, Sayı: 51, 1984, s. 19-23.

ÖNSÖZ

Günümüzde önemi gittikçe daha çok anlaşılan yabancı dilin daha iyi öğretilmesi ve daha işlevsel nitelikte yabancı dil eğitim programlarının hazırlanıp uygulamada geliştirilebilmesi için öğretim yöntemlerinin etkililiğini inceleyen deneysel araştırma bulgularına gereksinme duyulmaktadır. Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiğini test etmeye yönelik deneysel nitelikteki bu araştırma da, bu gereksinmeden kaynaklanmış olup alanda gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, araştırma ile elde edilen bulgular dikkate alınarak yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Sonuç ve önerileri itibarıyla bu araştırmanın, Türkiye'deki eğitim kurumlarında daha verimli ve işlevsel bir yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar birçok değerli insanın katkısı olmuştur.

Öncelikle araştırmanın planlanmasından yazılmasına kadar her aşamada değerli görüş, düşünce ve eleştirileriyle beni yönlendiren danışman hocam Sayın Prof.Dr. Kâmuran Çilenti'ye, yazılı kaynaklarından ve görüşlerinden büyük ölçüde yararlandığım hocalarım Sayın Doç.Dr. Alişan Hızal ile Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Sayın Doç.Dr. Özcan Demirel'e,

yapıcı eleştirileriyle Sayın Yard. Doç. Dr. Gürhan Can'a, araştırmayla ilgili İngiltere'den gönderdiği makaleler nedeniyle Manchester Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. B. Cox'a ve burada adından söz edemediğim pek çok kişiye teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarımın her anında gösterdiği anlayış ve sabrı ile bana destek olan eşim Mesude Yaşar'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

KÜTAHYA, Mayıs 1988

ŞEFİK YAŞAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar	viii
ŞEKİLLER	ix
BÖLÜM	
I. GİRİŞ	1
Yabancı Dil Öğretimi	2
Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin	
Gelişimi ve Bugünkü Durumu.....	4
Yabancı Dil Eğitim Programları	7
Programlı Öğretim	11
Tanımı ve Kapsamı	12
Tarihsel Gelişimi	17
Kuramsal Temelleri ve İlkeleri.....	20
Program Modelleri	25
Program Hazırlama	30
Çeşitli Disiplinlerin Öğretiminde	
Uygulanması	34
Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim.	36
Konuyla İlgili Çalışmalar	39
Problem	44
Alt Problemler	45
Araştırmanın Önemi	45
Temel Sayıltılar	46
Denenceler	47
Sınırlılıklar	48
Tanımlar	48
BÖLÜM	
II. YÖNTEM	52

	<u>Sayfa</u>
Araştırma Modeli	52
Evren ve Örneklem	53
Veri Toplama Araçları	61
Öğretimde Yararlanılan Kaynaklar	67
Uygulama	69
Verilerin Çözümü	72
BÖLÜM	
III. BULGULAR VE YORUMLAR	73
A. Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dildeki Giriş Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
B. Yabancı Dilde Sözcüklerin Öğretilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
C. Yabancı Dilde Dilbilgisi Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
D. Yabancı Dilde Genel Dil Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
BÖLÜM	
IV. ÖZET, YARGI ve ÖNERİLER	83
Özet	83
Yargı	88
Öneriler	89
KAYNAKÇA	92
EKLER	102

TABLolar

	<u>Sayfa</u>
1. Anadolu Lisesi Giriş Puanlarına Göre Deneklerin Durumu	55
2. Gruplardaki Deneklerin Cinsiyet Durumu	56
3. Gruplardaki Deneklerin Doğum Tarihleri Dağılımı	56
4. Deneklerin Babalarının Sağ ve Ölü Olma Durumu	57
5. Deneklerin Annelerinin Sağ ve Ölü Olma Durumu	57
6. Deneklerin Babalarının Öğrenim Durumu.....	58
7. Deneklerin Annelerinin Görev Durumu	58
8. Deneklerin Öğrenim Sırasında Kaldıkları Yer Durumu	59
9. Deneklerin İlkokul Öğrenciliği Sırasında İngilizce Kursuna Katılıp Katılmama Durumu....	59
10. Deneklerin Okul Dışında Herhangi Bir Özel Dershane ya da Öğretmenden İngilizce Dersi Alıp Almama Durumu	60
11. Deneklerin Sağlık Sorunu Olup Olmadığı.....	60
12. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Sözcükler Bölümünden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	74
13. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Dilbilgisi Bölümünden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	75
14. Deney ve Kontrol Grubundaki Deneklerin Testin Tümünden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	76
15. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Sözcükler Bölümünden Aldıkları Öntest Puanlarına İliş- kin Bulgular	78

16. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Dilbilgisi Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	80
17. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	81

ŞEKİLLER

1. Eğitim Programının Öğeleri	8
2. Edimsel Koşullama Yoluyla Öğrenme Süreci	23

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımız insanı, hemen hemen hergün bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerçekleştiği bir dünyada yaşamakta ve bu gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli etkin olmaya, başka bir deyişle, değişen ve gelişen yeni toplumsal koşullara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu da ancak, "içinde yaşanan toplumun arzu ettiği davranışların bireylerde oluşturulması süreci" olarak tanımlanan eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. (Çilenti, 1985, s.28). Bu nedenle, çağımızda eğitimin önemi, gün geçtikçe artmakta ve kendisine daha fazla gereksinme duyulmaktadır.

Özellikle gelişme süreci içinde bulunan ülkeler, eğitimi, insana yapılan en değerli bir yatırım hizmeti olarak kabul etmekte ve hizmeti, tüm bireylerin yararlanabilmesi için yaygınlaştırma çabası göstermektedirler (Adem, 1982, s.1-5). Ancak sağlanan eğitim hizmetinden ülkedeki her birey eşit oranda değil, bireysel yeteneklerinin elverdiği oranda yararlanabilmektedir. Bu nedenle, günümüzde öğrenme-öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesine önem veren ve eğitimde demokratizasyonun gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilecek yeni eğitim teknolojisi yaklaşımlarının uygulamaya konulması bir

zorunluluk halini almıştır (Alkan, 1977, s.8).

Öğrenme psikolojisi alanında yapılan araştırmalara dayalı olarak ortaya çıkan ve eğitimde bir devrim olarak kabul edilen bu yeni eğitim teknolojisi yaklaşımlarından birisi de, "programlı öğretim" dir (Hızal, 1983, s.113). Kendi kendine öğretim teknolojisi olarak da adlandırılan programlı öğretim, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim kurumlarının hemen hemen her kademesinde ve her disiplinin öğretiminde uygulanma olanağı bulmuştur (Schramm, 1964, s.8).

Ancak ülkemiz eğitim sisteminde bu çağdaş öğretim teknolojisinin uygulamasına halâ geçilememiştir. Acaba programlı öğretim yönteminin ülkemiz eğitim sisteminde özellikle, yabancı dil eğitiminde uygulanması nasıl bir sonuç ortaya koyacaktır ? Yabancı dil öğretiminde programlı öğretimin etkililiğini test etmeye yönelik deneysel nitelikteki bu araştırmanın problemi, araştırmacının bu soruya cevap aramasından kaynaklanmıştır. Problemi net bir şekilde ortaya koyabilmek için, araştırmanın bu bölümünde sırasıyla kısaca yabancı dil öğretimi konusuna değinilerek programlı öğretime ilişkin betimsel bilgi verilmiş, sonra yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulamasından söz edilerek konuyla ilgili çalışmalar özet biçiminde sunulmuş, daha sonra da, araştırmanın problemine ve alt problemlerine yer verilmiştir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil bilme gereksinimi toplumlararası ilişkiler başladığından bu yana sürekli artış göstermekte ve her zaman

olduğu gibi, bugün de güncelliğini korumaktadır. Özellikle, İkinci Dünya Savaşından sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da belirginleştirmiş ve günümüzde iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Kocaman, 1983, s.116).

Yabancı dilin önemine inanan birçok gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke, vatandaşlarının yabancı dili öğrenebilmeleri için her türlü maddi ve manevi desteği sağlama çabası içindedir. Örneğin, gelişme sürecinde olan Türkiye'de de, devlet yabancı dil öğretiminin yaygınlaşması için çaba sarfetmekte ve yabancı dilin daha etkili bir şekilde nasıl öğretilieceğine ilişkin önlemler arama yoluna gitmektedir. Hatta Türkiye'de, "yabancı dil bilen insan yetiştirmek" bir eğitim hedefi olarak hükümet programına dahi girmiştir (31 Aralık 1987 tarihli R.G.).

Devlet yabancı dil öğretimi için olanakları ölçüsünde harcama yaparken, kuşkusuz bireyler de, kendi aile bütçelerinin elverdiği oranda çeşitli özel kurslara gitmek ya da çeşitli yayınları izlemek suretiyle yabancı dil öğrenme uğraşı vermektedirler. Bireylerin yabancı dile verdiği önem, son yirmi yıl içinde yabancı dil öğreten özel dershanelerin sayısındaki artışta da görülmektedir (Ün, 1984, s.54).

Gerek devletin gerek bireylerin katlandığı maddi ve manevi özveriler sonucunda, yabancı dil öğretiminden beklenen sonuçlar elde edilebilmekte ve bireyler işlevsel değeri yüksek

bir yabancı dil öğrenebilmekte midir? Bu soruyu cevaplamadan önce, Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin gelişimini ve bugünkü durumunu incelemekte yarar vardır. Bu nedenle, aşağıdaki alt bölümde Türkiye'de yabancı dil öğretiminin gelişimi ve bugünkü durumu hakkında bilgi verilmiştir.

Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Gelişimi ve Bugünkü Durumu

Türkiye'de yabancı dil öğretimi oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. İmparatorluk döneminde zamanın yüksek öğretim kurumu olarak bilinen Medreseler ile saraya görgülü ve bilgili eleman yetiştirmek amacıyla kurulan Enderun okullarında Arapça ve Farsça, yabancı dil olarak okutulmuştur. Aynı zamanda, Enderun okullarındaki Türk olmayan çocuklara Türkçe de, yabancı dil olarak öğretilmiştir (Wilson ve Başgöz, 1968, s.23-29).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde batılılaşma hareketi ilk kez 18. yüzyılda ordu okullarında uygulanan öğretimle görülmüş ve ilk batı dili olarak Fransızca, bu okulların eğitim programları arasında yer almıştır (M.E.B., 1973, s.11). Ancak, yabancı dile gereksinme daha çok tıp öğretiminde duyulmuş ve bunun sonucu olarak, 1827 yılında İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Ma'müre'de, Tıphane'nin öğretimi Fransızca olarak yürütülmeye başlanmıştır. Tıp öğretiminin dışında açılan Mekteb-i Mülkiye'de ise yabancı dil olarak Fransızca, 1863 yılında eğitim programlarına girmiştir (Demirel, 1987, s.7-8).

1868 yılında Galatasaray Sultanisi'nin (Lisesinin) açılmasıyla Türkiye'de yabancı dil öğretimi yeni boyutlar kazanmış ve bu lisede öğretim dili olarak Fransızca kabul edilmiştir. Böylece, devletin denetimi altında ilk kez bir orta dereceli okulda yabancı dil öğretimine başlanmıştır. 1956 yılına kadar bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan tek lise, Galatasaray Lisesi iken bu yıldan itibaren birçok derslerin yabancı dille öğretildiği kolej denilen okullar açılmıştır (Demirel, 1987, s.28). Temmuz 1975 tarihinden itibaren de bu okullar Anadolu Lisesi olarak adlandırılmıştır (Akyüz, 1985, s.325).

Cumhuriyet döneminde yabancı dil öğretiminde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. İlk iş olarak uzun yıllar yabancı dil olarak okutulan Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış, yerine Fransızca, Almanca ve İngilizce dersleri konulmuştur. Arapça, sadece İmam-Hatip Liselerinin programlarında yer almıştır.

Bu dönemde, çağdaşlaşma ve batılılaşma çabası içinde olan Türkiye'de gençlerin en azından bir yabancı dili öğrenerek yetişmelerinin büyük önemini ve bu konuda öğrenci velilerinin giderek artan isteklerini karşılamak üzere yabancı dille öğretim yapan okulların sayılarında da bir artış görülmüştür (Demirel, 1979, s.10-11). Özellikle 1980'li yıllardan sonra yabancı dille öğretim yapan okul sayısı hızla artmış, 1986 yılı itibarıyla bu sayı 78 Anadolu Lisesi, 65 özel ve yabancı lise olmak üzere 143'e ulaşmıştır. Bu

okulların % 81'inde İngilizce, % 10'unda Almanca, % 8'inde Fransızca ve % 1'inde İtalyanca eğitim yapılmaktadır.

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretimine ayrılan zaman, sarfedilen para ve emek, acaba, amacına ulaşabilmekte midir? Kuşkusuz bu soruya "evet" diyebilmek olanaklı değildir. Zira, 1979 yılında yapılan bir araştırma, bu eğitim kademesinde uygulanan yabancı dil öğretiminin istenen ölçüde başarılı olmadığını ortaya koymuştur (Demirel, 1979).

Diğer taraftan, yüksek öğretim düzeyinde de başarılı bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği iddia edilemez. Örneğin, 1987 yılı bütçesinden yurt dışında lisansüstü eğitim görmesi amacıyla 500 kişilik bir ödenek ayrılmasına rağmen, başvuran üniversite mezunlarının büyük bir çoğunluğunun (% 68,8) yabancı dil bakımından yetersiz görülmeleri nedeniyle, ancak 156 kişinin (% 31,2) yurt dışına gönderilebilmeleri mümkün olabilmektedir (Milliyet, 8 Ocak 1988).

Ülkemizde gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminde "olması gereken" ile "olan" arasındaki açıklığın giderek büyüdüğünü ileri süren Soytekin, orta ve yükseköğretimde uygulanan yabancı dil öğretimine ilişkin şu görüşleri ileri sürmektedir:

Ortaöğretimde dil öğretiminin "günah savma" aşamasından öteye gidemediğini, öğrenciler için yabancı dil dersinin geçer not alınması gereken başka bir "baş ağrısı" olduğunu görmekteyiz. Yükseköğretimde ise, bildiğimiz ve gördüğümüz kadarı ile, amacı belirlenmemiş, belirlense de bu amaca ulaşmaktan uzak birtakım kuşkusuz iyi niyetli çabaların ötesinde somut ve verimli yabancı dil programları pek yapılamamaktadır... Bu durumun nedenlerine baktığımızda, sanırız karşımıza çıkan ilk gerçek, yabancı dil öğrenim ve öğretiminin yeterli ölçüde bilinçli olmayışı olacaktır (Soytekin, 1979, s.1).

Yabancı dil öğretimine ilişkin araştırmalar ve ileri sürülen görüşler, ülkemizde gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin istenilen biçimde olmadığını ortaya koymaktadır (Ceyhan, 1982; Gülmez, 1982; Özer, 1984; Sözer, 1984). O halde eğitim programında aksayan nedir? Başka bir deyişle, yabancı dilin daha etkili bir şekilde öğretilmesi için, eğitim programlarının nasıl düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekir? Bu soruya aşağıdaki alt bölümde cevap aranmaya çalışılmıştır.

Yabancı Dil Eğitim Programları

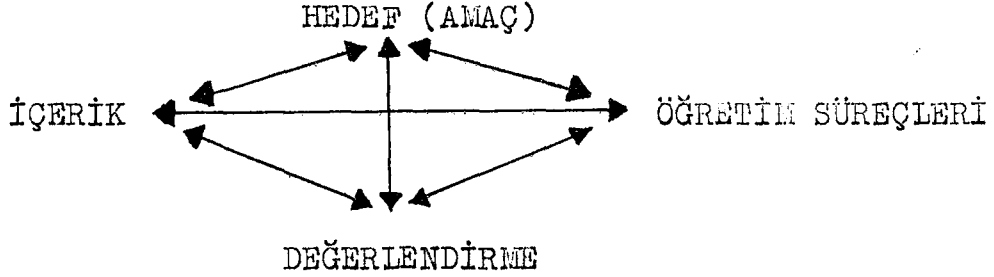
Genelde eğitim, "toplumun arzu ettiği ve önceden belirlenen davranışların bireylere kazandırılma süreci" olarak tanımlanır (Çilenti, 1985, s.26). Eğitim sürecine giren kişiye bu davranışlar okulların sorumluluğu altında kazandırılır. Okullar, bu sorumluluklarını eğitim programları uygulamak suretiyle yerine getirirler.

Eğitim programı denildiğinde, "öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı" akla gelir (Doğan, 1974, s.361).

Eğitim sistemimiz içinde son zamanlara kadar okullarda eğitim programları, dersler ve konular listesi olarak bilinen müfredat programı anlayışı içinde ele alınmıştır. Yani ders konuları ve bu konulara uygun yazılmış ders kitapları eğitim programının odak noktasını oluşturmuştur.

Günümüzde bu müfredat program anlayışı değişmiş, yerine

Şekil 1'de görüldüğü gibi hedef(amaç), içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşan çağdaş eğitim programı anlayışı yerleşmeye başlamıştır (Demirel, 1979, s.25).



Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri

Kaynak : Nicholls, Audrey ve S.Howard Nicholls. Developing A Curriculum: A Practical Guide, 1972, s. 34'den uyarlanmıştır.

Program kapsamındaki bu öğeleri kısaca açıklamak gerekirse; hedef, bireyde bulunması istenen özellikleri ve bu özelliklerin göstergesi olarak bireye kazandırılacak davranışları belirlemektedir ve "Neyi, niçin öğretiyoruz ?" sorusunu cevaplamaktadır (Çilenti, 1984, s.15).

İçerik öğesi ise, "Neyi öğreteceğiz ?" sorusuna cevap getirmekte ve eğitim sürecinde öğrencilere hangi bilgi muhtevasının aktarılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle içerik, hedef ve davranışlarla tutarlı olmak ve çağdaş bilgilere yer vermek durumundadır (Küçükahmet, 1976, s.24).

Öğretme-öğrenme süreci ise, "nasıl" sorusunu cevaplamakta ve öğrencilerde istendik yönde davranış oluşturmak için öğretme-öğrenme işlerinin nasıl klavuzlanacağını göstermektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin hangi öğrenme yaşantılarını nasıl geçirecekleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konmaktadır (Özyürek, 1981, s.128).

Değerlendirme ögesi de, çağdaş program anlayışının son aşaması olup bu aşamada, önceden belirlenmiş olan eğitim hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği, eğer gerçekleştiyse ne ölçüde gerçekleştiği araştırılmaktadır. Başka bir deyişle, bu aşamada yapılan eğitim çalışmalarının kalitesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Demirel, 1983, s.162-163).

Eğitim programı ögeleri arasındaki ilişkiler statik olmayıp, dinamiktir. Sistemin bir ögesinde meydana gelen değişiklik, sistemin tümünü etkilemektedir. Programın ögeleri arasındaki bu dinamik ilişkiler nedeniyle program, sürekli değişmeye ve gelişmeye açıktır (Sönmez, 1985, s.18-19).

Aslında toplumun istek ve beklentileri değiştikçe eğitim programlarında bu değişikliklerin ve yeni gelişmelerin görülmesi doğaldır. Ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının 1953-1954 yıllarında başladığını vurgulayan Varış, eğitimde program geliştirmenin bir gereklilik haline dönüştüğünü şöyle açıklamaktadır:

Değişen bir toplumda eğitim kalıplaşmaz. Değişen Türk toplumunda beliren yeni ihtiyaçları karşılamak üzere okulların yeni yollar denemesine ihtiyaç vardır. Eğitimde yeni hedeflerin yeni yöntemlerin denenmesi bir ihtiyaç halini almıştır (Varış, 1978, s.58).

Dünyamızdaki sürekli değişen ve gelişen koşullar, eğitimde program geliştirme çalışmalarını, öğretimde daha kaliteli sonuçların elde edilebilmesi bakımından gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, program geliştirmeye dönüş araştırmalar sürekli desteklenmelidir.

Yabancı dil eğitiminde de çağdaş anlamda program geliştirme (Curriculum Development) anlayışının benimsenmesi kuşkusuz daha gerçekçi ve daha işlevsel eğitim programlarının ortaya çıkmasına ve dolayısıyla yabancı dil öğretim teknolojisinin (Foreign Language Teaching Technology) gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunacaktır (Putnam, 1981, s.63-68).

Diğer taraftan, yabancı dilde program geliştirme çalışmaları devletçe de desteklenmektedir. Nitekim 14 Eylül 1985 gün 18868 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinin 6.maddesi, her derece ve türdeki ders programlarının bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke gereksinmelerine göre sürekli geliştirilmesi hükmünü getirmiştir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde program geliştirme çalışmaları, 1972 yılında M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı olarak "Yabancı Dil Öğretimini Geliştirme Merkezi"nin kurulmasıyla başlamıştır (Demirel, 1987, s.17). Yabancı dil öğretiminde gerçekleştirilen program geliştirme etkinliklerinin, çağdaş anlamdaki program geliştirme anlayışına uyum sağlama çabası içinde olduğu söylenebilir. Ancak, öğretme-öğrenme süreçlerinde çağdaş yöntem ve tekniklere, uygulamada pek yer verilmediği görülmektedir. Bu çağdaş yöntem ve tekniklerden birisi de, içinde yaşadığımız yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı Dünyasında etkin bir şekilde uygulamaya konulan ancak, ülkemiz eğitim sisteminde hâlâ uygulanmayan "programlı öğretim" dir. Çağdaş bir eğitim

teknolojisi yaklaşımı olarak kabul edilen programlı öğretimin tanımı ve kapsamı nedir ? Bu öğretim yöntemi nasıl bir tarihsel gelişim süreci izlemiştir ? Hangi kuramsal temellere ve ilkelere dayanır ? Başlıca program modelleri nelerdir ve programlar nasıl hazırlanır ? Çeşitli disiplinlerin öğretimindeki uygulaması nasıldır ? Aşağıdaki bölümde bu sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

PROGRAMLI ÖĞRETİM

Çağımızda eğitim isteminde bulunan nüfus hızla artarken, bireylere kazandırılacak bilgi miktarında da önemli artışlar kaydedilmektedir. Eğitim dünyasında karşılaşılan bu olgular, daha çok sayıda bireye, daha fazla bilgiyi en etkili yöntemlerle kazandırma sorununu ortaya koymuş bulunmaktadır. Bu soruna çözüm bulma isteği, eğitimcileri geleneksel eğitim kalıpları dışında yeni birtakım öğretme-öğrenme yöntemleri, stratejileri ve araç-gereçleri geliştirmeye yöneltmiştir (Alkan, 1977, s.6). Bunun sonucunda, yeni yöntem ve teknolojiler uygulamaya konularak, insangücünden tasarruf sağlamanın yanısıra, öğretimin çekici kılınması ve öğrenmeye yardımcı olunması amaçlanmıştır. Örneğin, radyo- televizyon, projeksiyon makinaları vb. görsel-ışitsel araçlarla öğretim yapmaya ağırlık verilmiş, ancak bu araçların öğretme-öğrenme sürecinde önemli olan karşılıklı etkileşime olanak tanımadığı ve bireylerin öğrenme hızına uyarlanamadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, bu araçların etkili bir öğretme-öğrenme ortamının gerçekleştirilmesinde bazı sınırlılıklara

sahip oldukları anlaşılmalıdır (Hızal, 1977, s.167).

Söz konusu öğretim araçlarının sınırlılıklarını gidermek ve bireyin kendi kendine, bireysel olarak öğrenmesine olanak veren yeni yöntem ve teknikler geliştirmek amacıyla deneysel araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucu, bazen yaparak, bazen gözleyerek öğrenme sağlayan ve eğitim literatüründe "programlı öğretim", "kendi kendine öğretim", "makine ile öğretim", "bilgisayar destekli öğretim" vb. isimlerle anılan bir eğitim teknolojisi uygulama yöntemi geliştirilmiştir.

Tanımı ve Kapsamı

Eğitimde teknolojik bir gelişme olarak görülen programlı öğretimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde, öğretimin ürün ya da süreç yönüne ağırlık verildiği görülür.

Örneğin, öğretimin ürün yönünü vurgulayan programlı öğretimin tanımı Thiagarajan tarafından şöyle ifade edilmektedir:

Programlı öğretim, içeriğin programlı öğretim maddesi (frame) denilen küçük bilgi ünitelerine bölündüğü bir öğretim yöntemidir. Her programlı öğretim maddesi bir soru ve bu soruya bir cevap gerektirir. Öğrenci, soruyu cevapladıktan sonra, verdiği cevabın doğru olup olmadığını anlamak için kendi cevabını verilen cevapla karşılaştırır (Thiagarajan, 1971, s.12).

Gagné ise, programlı öğretimi; öğretim modelleri oluştururken öğrencinin giriş ve çıkış davranışlarının gözönünde bulundurulması, öğrenmede yaptığı ilerlemelerin planlı ve

ayrıntılı olarak belirlenmesi, öğrenme stratejilerinin ölçülmesi biçiminde tanımlamaktadır (Pocztar, 1977, s.10).

Diğer taraftan, Hamachek, programlı öğretimi; "öğrenme malzemesinin öğrenciyi son amaca ulaştıracak basamaklar biçiminde düzenlenmesi ve programlanması" olarak tanımlamaktadır (Hamachek, 1975, s.453). Bu tanıma göre, programlı öğretimin her basamağında öğrenilecek malzeme mümkün olduğu kadar küçük ünitelere bölünür. Bu üniteler, soru, eksik cümle, çoktan seçmeli madde vb. şekillerde programlanmış kitaplarda ya da öğretim makinelerinde yer alırlar.

Pereira da, programlı öğretimi; "öğrencinin dikkatli bir şekilde belirlenmiş hedeflere adım adım kendi kendine ulaşmasına olanak tanıyan bir öğretim yöntemi" olarak tanımlamaktadır (Pereira, 1967, s.1).

Programlı öğretimin, öğretime disiplinli ve deneysel bir yaklaşım olduğunu belirten Alkan ise, programlı öğretimi; "bir öğrencinin davranışsal amaçlara ulaşmasına yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinin sistematik olarak uygulanmasıyla düzenlenmiş bir süreç" olarak tanımlamaktadır (Alkan, 1977, s.246).

Programlı öğretimin etkinliğine ilişkin deneysel nitelikteki araştırmasıyla tüm dikkatleri öğretim-öğrenme süreçleri üzerine çeken Hızal'a göre, programlı öğretim şöyle tanımlanmaktadır:

Öğretilecek içeriğin olanaklar ölçüsünde, her birinde özel bir fikir veya görüş bulunan, küçük ünitelere ayrılıp, bu ünitelerin belirli bir mantıki sıraya göre düzene konulduğu, her ünitedeki bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etme olanağının bulunduğu bireysel kendi kendine öğrenme yöntemidir (Hızal,1982, s.56).

Çilenti ise, programlı öğretime ilişkin görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

Programlı öğretim, öğrenciye kazandırılacak özelliklerin hedef davranışlara bölünmesi ve her hedef-davranışın öğrenciyi birkaç eğitim durumundan geçirerek kazandırılmaya çalışılması; sonucun hemen sınanması, davranış kazanılmışsa pekiştirilmesi ve yeni davranışın kazanılmasına geçilmesi; davranış kazanılmamışsa yeni eğitim durumlarının uygulanarak o davranışın kazanılması biçiminde sürüp gitmektedir. Maksat öğrencinin, hedef davranışlara, kendi algı hızıyla bireysel bir çalışma sonucu ulaşmasıdır. Programlı öğretimde, çoğunlukla kitap, film şeridi, manyetik teyp gibi sözel ve kısmen de görsel sembollere dayalı, soyut yaşantılar sağlayan araçlar kullanılmaktadır (Çilenti, 1979, s.75).

Programlı öğretime ilişkin verilen tanımlar ve açıklamalar dikkatli bir şekilde incelendiğinde; bu öğretim yönteminin, önceden belirlenmiş hedef-davranışlara ulaşmak üzere, dikkatlice düzene sokulmuş, sıraya konulmuş, kontrollü öğrenme yaşantılarından meydana gelen bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Burris, 1968, s.182). Aslında, programlı öğretim, çağdaş program geliştirme yönteminin tutarlı bir uygulamasından başka birşey değildir.

Programlı öğretim sisteminde üç temel öge bulunmaktadır. Bunlar; program, araç ve öğrencidir. Program öğrenciye kazandırılacak içeriğin belli bir sistematığe göre

düzenlendiği bir plandır. Araç ise, programı öğrencinin hizmetine sunmaya yarayan bir yardımcıdır. Bu yardımcıları, programlı kitaplar, kartlar, teyp bantları, filmler, öğretim makineleri vb. olabilmektedir. Öğrenci denildiğinde de, programlı öğretim uygulamasında belirli davranışlar kazanacak bireyler anlaşılmaktadır.

Programlı öğretim yöntemine göre gerçekleştirilen bir öğretim uygulamasında, hazırlanan programlar öğrenciye genellikle programlı ders kitapları ya da öğretim makineleriyle sunulmaktadır. Programın kitap biçiminde ya da makine ile öğrenciye sunulmasında sonucun değişmediği görülmektedir (Şentürk, 1975). Burada önemli olan, hazırlanan programın sunulmuş biçiminden daha çok programın kendisidir. Aslında bir program, öğrencinin bildiklerinden bilmesi gerekenlere doğru uzanan birbirleriyle ilintili bir basamaklar dizisi sunar. Bu basamaklar, bazen tamamlanmaları gereken eksik cümle, bazen de cevabının öğrenci tarafından inşa edilmesi istenen soru biçimindedir. Öğrenci bu türden programlı öğretim maddelerini çalışmak suretiyle etkin biçimde öğretim-öğrenme sürecine katılmış olur (Schramm, 1964, s.7). Bu modelde öğrenci, programlı öğretim maddelerinden birini cevaplar cevaplamaz, cevabının doğru olup olmadığını anlamak için verilen cevaba bakar. Eğer cevap doğru ise, derhal öğrencinin cevabının doğru olduğu belirtilerek öğrenci ödüllendirilir. Verilen cevabın yanlış olması durumunda ise, öğrencinin konuyu yeniden gözden geçirmesi ya da konuya

yeniden başlaması istenir. Öğrenciye yapmış olduğu ilerlemeye ilişkin dönüt sağlandığından, öğrenci sürekli olarak pekiştirilmiş olur (Tarpy ve Mayer, 1978, s.83-84). Bireyin kendi kendine öğrenmesine olanak tanıyan bu modelde; hızlı öğrenen öğrenciler, bu materyalleri hızlı bir şekilde çalışırken, yavaş öğrenenler de uzun bir süre çalışacak ve sonuçta her öğrenci kendi bireysel öğrenme hızına göre ilerleme kaydetmiş olacaktır.

Buraya dek programlı öğretimin ne olduğu kalın çizgilerle belirtilmeye çalışılmıştır. Acaba programlı öğretim ne değildir ? Bu soru şöyle cevaplandırılabilir (Lysaught ve Williams, 1963, s.19-20):

a) Programlı öğretim bir görsel-ışitsel araç değildir:

Birçok öğretmen programlı öğretimi görsel-ışitsel bir araç olarak düşünmektedir. Oysaki, programlı öğretim uyarıcı-tepki pekiştirme öğelerini sağlayan bir öğretim modeli olmasına rağmen, birçok görsel-ışitsel araç; ya uyarıcı ya da tepki sağlayan araç durumundadır.

b) Programlı öğretim bir test değildir: Programlı öğretimde program, öğrenciyi hedef davranışlara ulaştıran bir klavuz işlevi görmektedir. Yani programlı öğretim bir öğretim yöntemi olup, kesinlikle bir test değildir. Bu ayrım,

iyi bir programın oluşturulması safhasında devamlı olarak gözönünde bulundurulmaktadır.

c) Programlı öğretim her derdin çaresi değildir: Programlı öğretim, eğitim ortamında karşılaşılan bütün sorunların

çözümünde etkili bir yöntem değildir. Örneğin, programlı öğretim, maddi sıkıntıların yaşandığı ya da öğretmen yetersizliğinin bulunduğu okullardaki sorunlara çözüm getirememektedir. Programlı öğretim, temelde öğrenciye öğrenilecek konuya ilişkin bilgi sağlamanın yanı sıra öğretmeni de rutin işlerden kurtararak, ona yaratıcı etkinlikler için zaman sağlamaktadır.

Tarihsel Gelişimi

Programlı öğretimin uzun bir tarihi geçmişe sahip olduğu söylenmektedir. Örneğin, geometri için geliştirdiği bir program ile zamanında dikkatleri üzerinde toplayan Socrates, programlı öğretimin öncüsü olarak kabul edilmekte ve uyguladığı yöntemin bugünkü anlamda programlı öğretime benzediği ileri sürülmektedir (Lysaught ve Williams, 1963, s.3).

Öte yandan bazı yazarlar, özellikle Fransız kökenli yazarlar, programlı öğretimin kaynağını Descartes'ın "Metod Üzerine Konuşma" adlı eserine dayandırmaktadırlar (Pocztar, 1977, s.27). Descartes bu eserinde dört temel ilkedен söz etmektedir. Bu ilkelerin ikinci ve üçüncüsü programlı öğretim açısından önem taşımaktadır. Descartes ikinci ilkede; "İnceleyeceğim güçlüklerden her birini onları en iyi çözebilmek için ayırabildiğim kadar küçük parçalara ayırmalıyım," üçüncü ilkede ise; "En karmaşık bilgilere yavaş yavaş sahip olabilmek için, bilinmesi kolay nesnelere başlayarak düşüncelerimi belli bir sıraya göre harekete geçirmeliyim"

demektedir. Descartes'ın ileri sürdüğü bu ilkelerin programlı öğretim yöntemiyle yakından ilgili olduğu görülmektedir. Ancak programlı öğretimin tamamen bu görüşler üzerine temellendirilmesi doğru olmaz (Hızal, 1977, s.169).

Ayrıca, programlı öğretim yönteminin yine çok eskilerden beri bilinen ve günümüzde de uygulanmakta olan "özel ders verme" yöntemiyle birçok ortak noktalara sahip olduğu görülmektedir. Nitekim özel ders verme yönteminde de, öğretmen dersini öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlamakta ve bilinenlerden hareketle bilinmeyenleri öğretmeye çalışmaktadır. Öğretmen, öğrencinin öğrenmedeki ilerlemesinden anında haberdar olmakta ve standartlarını öğrenciye göre ayarlamaktadır. Bütün bunlar, "özel ders verme" yönteminin bazı ilkeleri itibariyle programlı öğretime benzediğini göstermektedir. Ancak, "özel ders verme" yönteminin programlı öğretimin aynısı olduğu söylenemez. Zira, programlı öğretimde artık öğretmenin işlevi program tarafından yerine getirilmektedir. Program ise, kağıt üzerine yazılı olabildiği gibi film ya da teybe kaydedilmiş olabilmektedir (Schramm, 1964, s.7).

Günümüzde anlaşılan şekliyle programlı öğretimin, 1920 yılında başlayan dinamik çalışmalar sonucu ortaya çıktığı söylenmektedir. Örneğin, Ohio Üniversitesi psikologlarından Pressey'in 1926 yılında ilk öğretim makinesini geliştirdiği bilinmektedir. Pressey'in geliştirdiği bu araç, öğrenciye birtakım sorular sunan bir test makinesi niteliğinde olup, öğrencinin verdiği cevapların doğru ya da yanlış

olduğuna ilişkin anında dönüt sağlıyordu (Lysaught ve Williams, 1963, s.5). Öğrenci bu makine ile çalışırken, yanlışlarını anında görüyor fakat yanlışının nedenini bilmiyor ve doğru cevabı bulmak için diğer tuşları denemek zorunda kalıyordu (Leith, 1971, s.138).

Pressey'in makinesi birçok bakımdan şu anda kullanılan öğretim makineleriyle aynı kapasiteye sahipti. Ancak eğitim dünyasının henüz bu makineler için yeterince hazır olmayışı nedeniyle, Pressey'in çalışmaları zamanında anlaşılammıştır (Pocztar, 1977, s.39).

Öğretmenin sınıftaki öğrenme etkinlikleri üzerinde kontrolünü artırmak amacıyla 1960'lı yıllarda makine kullanımı arzusu yeniden ortaya çıkmıştır (Porter, 1964, s.206).

Öğretim durumunu kasten değiştirmek isteyen Harward Üniversitesi psikologlarından Skinner, 1954 yılında yazdığı "Öğrenme Bilimi ve Öğretme Sanatı" adlı makalesinde geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirerek, mekanik araçların öğretimi daha etkili kılacağını ileri sürmüş ve programlı öğretimin bazı ilkelerinden söz etmiştir. Örneğin, bilgilerin olabildiğince küçük ünitelere bölünmesi, pekiştirme sıklığını en üst düzeye çıkartırken, yanlışları da en aza indirmektedir (Skinner, 1954, s.62).

Skinner öğrenme-öğretme sürecinde araç kullanılmasının öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olacağını ve bunun sonucunda cezalandırmaların ve okuldan ayrılmalara azalacağını belirtmiştir. Skinner'e göre öğretim makineleri,

öğretimi daha etkili kılmakta ve öğrenmeyi daha zevkli bir duruma getirmektedir (Kulik, 1982, s.853).

Nitekim, 1960'lı yılların başlarında Skinner'in programlı öğretimi, en ilginç ve en umut verici bir yenilik olarak eğitim tarihine girmiştir.

Kuramsal Temelleri ve İlkeleri

Eğitim sahnesine psikoloji kapısından giren programlı öğretimin kuramsal temelleri denildiğinde, Pavlov'un şartlı refleks çalışmaları ile Thorndike ve Watson'ın davranış psikolojisine ilişkin çalışmaları akla gelmektedir. Örneğin, Thorndike, programlı öğretim açısından önemli olan etki kanununu ortaya koymuştur. Bu kanuna göre uyarıcı ile tepki arasındaki bağ, tepki bir başarı ya da bir doyum tarafından izlendiğinde kuvvetlenmektedir. Bu ödüllendirme ilkesi zamanla pekiştirme kavramı olarak yerleşmiş ve hayvan terbiyesi konusunda kendisinden büyük ölçüde yararlanılmıştır. Nitekim Watson yaptığı çalışmalar sonucunda yakınlık, egzersiz ve etki-sonuç kanunlarını ortaya koymuştur. Yakınlık kanununa göre bir uyarıcıya gösterilen en son cevap, daha sık tekrarlanma olasılığına sahiptir. Egzersiz kanununa göre bir cevap ne kadar sık tekrarlanırsa, öğrenilme olasılığı o denli artmaktadır. Etki-sonuç kanununa göre ise doğru cevaplar, belli bir doyum sağladıkları sürece öğrenilip alışkanlık haline almaktadırlar. Watson tarafından ileri sürülen

öğretme-öğrenmeye ilişkin bu kanunların programlı öğretimin kuramsal temellerini oluşturmasına rağmen, aslında programlı öğretim Pressey ve Skinner gibi psikologların çalışmalarıyla anlam kazanmıştır (Hızal, 1977, s.170-171).

Pressey "programlı öğretim" deyiminden hiç söz etmesizin bir öğretim makinesi geliştirerek programlı öğretimle ilişkin ilk somut çalışmayı sergileyen öncü bir psikologtur. Pressey bu makinenin, kazanılan bilgilerin kontrolü ve pekiştirilmesinde yardımcı olacağına düşünmüştür (Alkan, 1977, s.257).

Programlı öğretim materyallerini ilk kez bulan kişi Skinner olmamasına rağmen, bu materyallerin yaygınlaşması onun çalışmaları sonucu gerçekleşmiş ve 1954 yılında yazmış olduğu "Öğrenme Bilimi ve Öğretim Sanatı" adlı makalesi programlı öğretimin temelini oluşturmuştur (Heinich ve diğerleri, 1986, s.284). Daha sonraları da, Skinner adı ile "programlı öğretim" birbirlerinden ayrılmayacak biçimde birlikte kullanılır hale gelmiştir (Skinner, 1964, s.92).

1950'lerde Harvard Üniversitesi psikoloji bölümünde çalışan Skinner hayvanlar üzerindeki deneysel çalışmalarından elde ettiği sonuçları insan öğrenmesi üzerine uygulamıştır. "Bir güvercin başarılı bir çevre kontrolü ile yetiştirilebildiğine göre, insanın öğrenme çevresinin daha iyi düzenlenmesi durumunda, daha fazla öğrenebileceğini" düşünen Skinner, programlı öğretimin üzerine temellendiği "edimsel koşullanma" (Operant conditioning) kuramına ileri sürmüştür

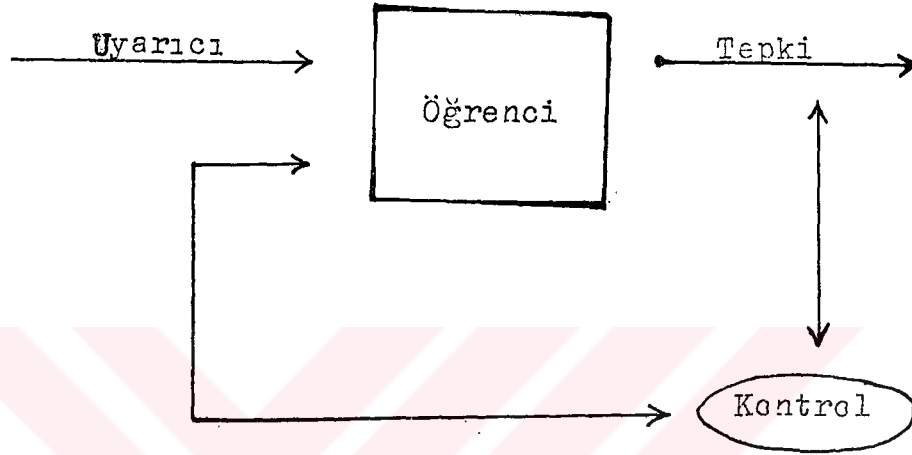
(Stern, 1983, s.305).

Edimsel koşullanmanın gelişmesinde, Thorndike'ın "etki kanununun" önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Yapılan bir davranışın ortaya çıkardığı sonuçlarla ilgili bir öğrenme türü olan edimsel koşullanma, klasik koşullanmadan farklı olarak bireyin bilinçli ve kasıtlı hareketleriyle ilgilidir (Woolfolk, 1984, s.135-136). Başka bir deyişle, edimsel koşullanma, davranışların sonuçlarına bakarak yeni davranışlar kazanma sürecidir (Fidan, 1986, s.45).

Skinner'e göre bireyin davranışları uyarıcılara otomatik bir cevap olmaktan öte kasıtlı yapılan hareketlerdir. "Edim" denilen bu kasıtlı hareketler, kendilerini izleyen ödül ya da pekiştireçlerden etkilenmekte ve onlar tarafından değiştirilmektedir. Bu nedenle davranış değiştirme işleminde, davranışın sonuçlarının kontrol edilmesi ve şekillenmesi gerekmektedir. Bu kontrol işleminde pekiştirme önemli bir öğedir (Romiszowski, 1984, s.166).

Pekiştirme, bir davranışın görülme sıklığını artırma işlemidir (Özçelik, 1987, s.185). Pekiştirme işleminde bir davranışın görülme sıklığını artıran uyarıcılara da pekiştireç denilmektedir (Morgan, 1986, s.427). Davranışı pekiştireç ya da ödül izlediğinde, o davranış alışkanlık olarak koşullanmaktadır (Rivers, 1972, s.89). Yani Skinner'e göre davranış, davranış tarafından pekiştirilmekte ve öğrenme, koşullanma sonucunda oluşmaktadır (Goleman, 1987). Şekil 2'de de

görüldüğü gibi edimsel koşullanma olarak adlandırılan Skinner'in bu öğrenme sürecinde pekiştirme önemli bir yer tutmaktadır.



Şekil 2: Edimsel Koşullanma Yoluyla Öğrenme Süreci
Kaynak : Romiszowski, A.J. Designing Instructional Systems, 1984, s.34'den uyarlanmıştır.

Özet olarak programlı öğretim, Skinner'in pekiştirme kuramı temel alınarak geliştirilen bir öğretim yöntemidir. Programlı öğretim yöntemi temelde, öğretimi bireyselleştirmek ve hatayı en aza indirmek gibi iki önemli yenilik getirmektedir.

Programlı öğretimin dayandığı temel ilkeler şöyle açıklanabilir:

a) Küçük Adımlar İlkesi: Öğrenilecek bilgi üniteleri, öğrenciyi adım adım ilerlemeye yöneltecek biçimde sunulmaktadır. Bu adımlar ünitenin en küçük birimini oluşturmalı ve

belli bir mantıki sıra izlemelidir. Bu ilkeye göre içerik basitten karmaşığa, bilinen kavramlardan bilinmeyen kavramlara doğru bir sıra izleyecek biçimde düzenlenmelidir.

b) Öğrenmeye Etkin Katılım İlkesi: Programlı öğretim, öğrencinin programla devamlı olarak etkileşimde bulunmasını gerektirmektedir. Bu etkileşimin gereği olarak, her küçük adımda öğrenciye bilgi sunmanın yanı sıra, bu bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amacıyla soru yöneltilmekte ve öğrencinin bu sorulara cevap vererek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanmaktadır. Öğrencinin öğrenmeye etkin katılımı programlı öğretimin temel ögesidir.

c) Öğrenme Sonucuna İlişkin Anında Bilgi Sağlama İlkesi: Bu ilkeye göre öğrenciye cevaplarının doğru olup olmadığına ilişkin anında dönüt verilmesi gerekmektedir. Programlı öğretim yönteminde öğrenci, soruyu cevapladıktan sonra doğru cevapla karşılaşmakta, böylece kendi kendini kontrol etmekte ve anında düzeltme yapabilmektedir.

d) Bireysel Hıza Göre İlerleme İlkesi: Programlı öğretim yönteminde, her öğrenci, zamanı kendine uygun olarak ayarlamakta ve gruba bağlı kalmaksızın kendi hızına göre ilerleme kaydetmektedir. Böylece sınıf ortamında öğrenciler arasındaki düzey farklılığından kaynaklanan olumsuzluklar da ortadan kalkmaktadır. Bu ilke, programlı öğretimin üzerinde önemle durduğu ilkelere birisidir.

e) Doğru Cevaplar İlkesi: Programlı öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimde öğrenci hep başarmak zorundadır. Bu nedenle, yöneltilecek sorular öğrencinin cevaplandırabileceği güçlük düzeyinde olmalıdır. Öğrencinin vereceği her doğru cevap, kendisini daha sonraki öğrenmeler için olumlu yönde güdüleyecektir (Alkan, 1977, s.254-258; Hızal, 1982, s.31-32; Hughes, 1962, s.2; Pereira, 1967, s.8-12).

Yukarıda sözü edilen ilkeler dikkatli bir şekilde incelendiğinde, bunların yeni olmadığı, dolayısıyla programlı öğretimin çok eskilerden beri bilinen öğretim ilkelerinden yararlandığı anlaşılmakta ve bu nedenle programlı öğretim, eski bir şapkaya benzetilmektedir. Programlı öğretimin, öğrenciye bireysel rehberlik yapma, öğrenilecek bilgileri mantıklı bir sistematik içinde sunma, derse etkin katılımı sağlama, başarıları ödüllendirme ve yanlışları düzeltme vb. yararları düşünülüğünde, bu benzetme haklı görülebilmektedir (Hughes, 1962, s.3).

Program Modelleri

Programlı öğretim materyallerinin düzenlenmesi ve sunulması için çeşitli program modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan en çok bilinenler "Doğrusal Program" ile "Dallara Ayrılan Program" dır.

a) Doğrusal Program Modeli

Doğrusal program modeli, pekiştirme kuramına dayalı olarak Skinner tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Bu modele

göre öğrenme, istenilen davranışın meydana getirilmesini sağlama ve bu davranışın ödüllendirilmesi temeline dayanır. Öğrenciye kazandırılacak içerik, "madde" ya da "çerçeve" diye adlandırılan küçük adımlar biçiminde sunulmaktadır. Doğrusal programcı, birbirini izleyen bu maddeleri, öğrenciyi hata yapmaktan korumak amacıyla olabildiğince kolay oluşturmaya özen gösterir (Alkan, 1977, s.259).

Doğrusal program modelinde programlı madde öğrenciye bilgi sunmakta, öğrenci de bu bilgiyi okuduktan sonra sorulan soruya cevap vermek durumundadır. Öğrencinin cevabı, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kendisi tarafından inşa edildikten sonra madde içinde belirtilen uygun bir yere kaydedilmektedir. Bu modelde öğrenci, vermiş olduğu cevabın doğru olup olmadığına ilişkin anında bilgi almakta ve eğer verdiği cevap doğruysa, bir sonraki maddeye geçerek ilerlemektedir. Cevaplar bir test olmayıp, öğrenmenin oluşup oluşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Doğrusal programda, verdikleri cevap ne olursa olsun, bütün öğrenciler aynı yolu izlediklerinden programa "doğrusal" denilmektedir. Bu modelde her öğrenci, kendi bireysel hızına göre ilerleme yaptıktan sonra çabuk öğrenen öğrenciler programı daha kısa sürede tamamlarken, yavaş öğrenenler ise daha uzun sürede tamamlamaktadırlar. Doğrusal program modelinde öğrenci, hata yaptığı zaman sadece kendisine doğru cevap gösterilmekte, tepkisini düzeltmesi için başka bir önlem alınmamaktadır (Pipe,

1968, s.19-21; Hızal, 1982, s.33-34).

b) Dallara Ayrılan Program Modeli

Norman Crowder'ın adıyla da anılan dallara ayrılan program modeli öğretim ilkesine dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modelin öncüsü olan Crowder, öğretimin bir iletişim süreci olduğunu savunmakta ve öğrenmeyi birkaç genelleme ile açıklanamayacak kadar ince ve değişebilir bir süreç olarak görmektedir. Dolayısıyla dikkati, öğretmen (yani programcı) ve öğrenci arasındaki iletişimin geliştirilmesi üzerinde toplanmaktadır. Crowder'a göre öğretim ve öğrenmede istenen bir sonuca ulaşmak için ya bu sonucu sağlayacak hiç yanılmayan bir sürece ya da sonuca ulaşıldığını saptayacak araçlara sahip olunmalı ve bu saptamaya dayanarak gerekli önlemler alınmalıdır. Crowder, böyle yanılmayan süreçlerin elde edilebileceğine inanmadığı için sonuca ulaşıldığını saptayacak araçlara güvenmektedir. Burada araçlar, çoktan seçmeli sorular, önlemler ise programın dallarıdır (Külâhçı, 1985, s.16; Pipe, 1968, s.22).

Doğrusal program modelinde olduğu gibi bu program modelinde de, öğrenciye kazandırılacak içerik, "maddeler" halinde sunulmaktadır. Programdaki her madde; bilgi ve bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmeye yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Öğrenci önce maddede sunulan bilgiyi okumakta, sonra bu bilgiye ilişkin olarak kendisine yöneltilen çoktan seçmeli soruyu cevaplandırmaktadır. Yapılan

cevap seçimine göre öğrenci farklı yönlere gönderilmekte ve burada kendisine cevabıyla ilgili olarak bilgi verilmektedir. Eğer verdiği cevap doğruysa, bu durum, öğrenciye uygun bir ifade ile bildirilmekte ve öncekine kıyasla daha güç olan yeni bilgi ve bu bilgiye ilişkin yeni soru yöneltilmektedir (Hızal, 1982, s.34). Eğer öğrenci yanlış seçeneği cevap olarak seçmiş ise; cevabının niçin yanlış olduğu kendisine açıklanmakta ve bazen aynı maddeyi bir kez daha gözden geçirmesi, bazen de o bilgiye temel oluşturan ek bilgi alması için başka maddelere gönderilmektedir. Yani öğrenci, yaptığı cevap seçimine göre kendi yönünü kendisi belirleyerek programda ilerleme kaydetmektedir (Blyth, 1964, s.410; Cram, 1961, s.36-50; Pereira, 1967, s.6).

Dallara ayrılan program modelinde, her öğrenci, kendi başarı performansına göre farklı farklı maddeleri çalışarak ilerlemektedir. Cevap seçmedeki hatalar nedeniyle öğrenci farklı yönlere yöneltildiğinden, bu program modeline "dallara ayrılan program" (branching programming) denilmektedir. Diğer taraftan program boyunca izlenen yol, yani çalışılacak maddelerin sırası, öğrencinin bizzat kendisi tarafından belirlendiğinden, bu model "öz programlama" (intrinsic programming) olarak da adlandırılmaktadır (Deterline, 1963, s.43). Çabuk öğrenen öğrencilerin programdaki bildikleri bölümleri atlamalarına olanak tanınması nedeniyle, bu program modelinin "özel ders verme" yöntemine çok benzediği ileri sürülmektedir (Romiszowski, 1984, s.313).

Doğrusal ve dallara ayrılan program modelleri karşılaştırıldığında göze çarpan ilk ayrıcalık maddelerin hacminde görülmektedir. Doğrusal program modelinde, maddelerin uzunluğu çok kısa olmasına rağmen dallara ayrılan programda maddeler iki ya da üç paragraf uzunluğunda olabilmektedir. İkinci ayrıcalık da, sorulara cevap verme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Örneğin doğrusal programda sorunun cevabı öğrenci tarafından inşa edilmesine karşın, dallara ayrılan programlama modelinde öğrenci hazır cevaplardan kendince doğru olanı seçmektedir (Pereira, 1967, s.24). Doğru cevapların yerleri bakımından da, bu iki program modeli arasında ayrıcalık vardır. Doğrusal programda cevap, genelde soru ile aynı sayfada olmasına karşın, dallara ayrılan programda farklı sayfalarda bulunmaktadır. Başka bir deyişle, bu modelde maddelerin ve cevapların sırası karışıktır.

c) Karma Program Modeli

Doğrusal program modeli ile dallara ayrılan program modelinin bir arada kullanılabileceği görüşü, karma programların (mixed programmes) ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu programda her madde için, en uygun düşen program modeli tercih edilmektedir (Romiszowski, 1984, s.313). Bu yüzden karma program, öğretilecek materyalin özelliğine uygun daha esnek programların geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Külâhçı, 1985, s.18).

Program Hazırlama

Program hazırlama işi yeterli bilgi ve beceri yanında, yoğun bir çalışmaya da gerektirmektedir. Program hazırlama konusunda bugün dişey ve yatay programlama olmak üzere iki yaklaşımdan söz edilmektedir. Dişey programlama yaklaşımında çalışmaların tümü tek bir programcı tarafından yürütülürken, yatay yaklaşımda çalışmalar çeşitli uzmanlardan (program, konu uzmanı, davranış analizcisi, program yazıcı, editör, değerlendirmeci vb.) oluşan bir ekip tarafından yürütülmektedir. Program hazırlamada bugün ekip yaklaşımı, daha çok tercih edilen bir yaklaşım haline gelmiş bulunmaktadır.

Program hazırlama çalışmaları genelde; 1) Hazırlık, 2) Yazma ve 3) Deneme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Pipe, 1968, s.26).

Hazırlık aşamasında öncelikle programlanacak disiplin belirlenmektedir. Programlanacak disiplinin belirlenmesinde geleneksel yöntemlerle öğretilmesi güçlük arzeden konuların seçilmesine özen gösterilmektedir. Hazırlık aşamasında yapılacak en önemli çalışma, hedeflerin belirlenmesidir. Program yazmaya başlanmadan önce öğrencilere hangi bilgi ve becerilerin öğretilmesi gerektiğine karar vermek için bir davranış analizi (task analysis) yapılmaktadır. Bu analiz ile öğrenciye kazandırılacak hedef-davranışlar belirlenmektedir. Hedef-davranışların belirlenmesinden sonra yapılacak bir

diğer önemli çalışma da son testin hazırlanmasıdır. Son test, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek amacıyla hazırlanmaktadır. Son testin program hazırlamadan önce hedeflerden hemen sonra hazırlanması, hem unutmayı önlemek hem de yansızlığı sağlamak amacıyla benimsenmektedir (Hızal, 1982, s.36; Pocztar, 1977, s.110-126).

Hazırlık aşamasında yapılması gereken son çalışma, programlanacak içeriğin analize tabi tutulması ve bu analiz ile ortaya çıkan öğelerin belli tekniklere göre düzenlenmesidir. Bu tekniklerden en çok bilinenleri kural-örnek (ruleg), örnek-kural (egrule) ve davranışsal analiz teknikleridir. Ruleg sözcüğü İngilizce'de kural anlamına gelen "rule" sözcüğündeki "rul" eki ile örnek sözcüğünün kısaltılmış biçimi olan e.g. harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Kural-örnek tekniği, önce kuralın daha sonra kuralla ilgili örneklerin verilmesini gerektirmektedir. Kural-örnek tekniğine göre her programlı madde, bir kural ya da örnek verilerek oluşturulmaktadır. İçeriğin programlanmasında kullanılan bu teknik "tünden gelme" olarak da bilinmektedir. Örnek-kural tekniğine göre yapılan programlamada ise, kural-örnek tekniğinde görülen uygulamanın zıttına, önce örnek verilmekte daha sonra da kural sunulmaktadır. Programlama literatüründe örnek-kural tekniği, tümevarım olarak da bilinmekte ve yabancı dil programlarının hazırlanmasında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Howat, 1978, s.245).

Mechner, zor bir kavramın öğretilmesi söz konusu olduğu ve öğrencinin kuralı anlayabilmesi için çok az benzerlik bulunduğu durumlarda örnek-kural tekniğinin; öğretilecek kavramın kolay ve kuralın soyut biçimiyle öğrencilerin çoğunluğu tarafından kolayca anlaşılabilceği durumlarda ise, kural-örnek tekniğinin kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir (Hofmeister, 1984, s.16). Bu görüş de bize, program hazırlamada kullanılması gereken tekniğin içeriğinin yapısına göre belirlenmesi konusunda fikir vermektedir.

Davranışsal analiz tekniğine göre yapılan programlama, içeriği oluşturan kavramların ayrıntılı olarak analizini gerektirmektedir. Bu teknikte programlanacak konu önce beş ile yirmi anahtar kavramla sınırlandırılmaktadır. Bu anahtar kavramlardan her biri kırmızı karta kaydedilip, bir sıraya konmakta; bundan sonra her kırmızı karttaki kavram yeniden ele alınıp, bu kavramın içerdiği alt kavramlar sarı kartlar üzerine geçirilip sıraya konmaktadır. Daha sonra sarı kartlar tekrar ele alınıp her karttaki alt kavramlar yeşil kartlara yazılmakta ve en son olarak her yeşil kart tekrar ele alınıp, her bir kavramın alt kavramları mavi kartlar üzerine geçirilmektedir. Mavi kartlar üzerindeki kavramlar programlanacak içeriğin atomlarını oluşturmaktadır. Bu şekilde düzenlenen kavramlar programın akışını biçimlendirmekte ve böylece kavramlar programlı materyalde basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemektedir (Pocztar, 1977, s.127).

Programlanacak içerik analiz edildikten sonra, bu içeriğin

hangi programa göre yazılacağı kararlaştırılır. Bu programcının tercihinine kalmıştır.

Hazırlık aşamasındaki işlemler tamamlandıktan sonra artık programlı öğretim materyalinin yazılmasına geçilmektedir. Programın yazımına; hazırlanan program kimlere yönelik olduğunu, programdan nasıl yararlanılacağını ve hangi konulara dikkat edilmesi gerektiğini belirten bir açıklama yazısının yazılmasıyla başlanmalıdır. Program yazarken kullanılacak dil, hitap ettiği öğrenciler bakımından açık ve anlaşılır olmalıdır (Hızal, 1982, s.38).

Hangi program modeli kullanılırsa kullanılsın, hedefleri gerçekleştirecek nitelikte iyi bir programlı öğretim materyalinin yazılması, aşağıda belirtilen program hazırlama kurallarına uymayı gerektirmektedir:

- . Programlı maddeler öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.
- . Her madde, uygun ipucu vermelidir.
- . Madde, uygun bir bağlam içinde düzgün bir ifadeyle sunulmalıdır.
- . Bilgiler küçük adımlarla sunulmalıdır.
- . Programcı konuya hakim olmalı ancak, fazla ayrıntıya girmeksizin ilgili konunun öğretimini yapmalıdır.
- . Programlı maddeler ilgili cevabı çağrıştıracak biçimde düzenlenmelidir.
- . Her maddede yalnızca bir gerçeğin sunulmasına özen gösterilmelidir (Klaus, 1964, s.30-51).

Yukarıdaki kurallara uyularak programın taslak olarak yazımı tamamlandıktan sonra artık sıra programın denenmesine gelmiştir. Programdaki aksayan yönlerin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi için programlı materyalin, öğrenciler üzerinde denenmesi gerekmektedir. İlk deneme sırasında öğrencilerin taslak halindeki programlı öğretim maddelerine verdikleri her cevap, dikkatli bir şekilde kaydedilmekte ve elde edilen dönütlere (öğrencilerin yazılı, sözel ya da sözel olmayan tepkileri) dayalı olarak programa ya yeni maddeler eklenmekte ya da eski maddeler düzeltilmektedir. Deneme aşamasında öğrenci bir hata yaparsa, o hata programın hatası olarak kabul edilmekte ve ona göre programda düzeltmeye gidilmektedir (Thiagarajan, 1971, s.78-88). Programlı maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra materyal, 10-15 kişiden oluşan başka bir öğrenci grubu üzerinde denenmektedir. Yapılan bu denemeden sonra da, program yeniden gözden geçirilmekte ve son defa incelemesi için konu uzmanına verilmektedir. Uzmanın incelemesini tanımlamasıyla deneme aşaması sona ermekte ve program uygulanacak biçimini almaktadır.

Çeşitli Disiplinlerin Öğretiminde Uygulanması

Programlı öğretim, başlı başına ya da başka bir sistem ile, ilkökul düzeyinden yetişkin düzeyine kadar her yaştaki insanın eğitiminde hemen hemen her konuda başarılı bir şekilde uygulanmaktadır (Heinich ve diğerleri, 1986, s.291). Nitekim bu yöntem, ilkokullarda özellikle aritmetik ve sosyal

bilgilerin öğretiminde; orta dereceli okullarda ise yabancı dil, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb. derslerin öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Üniversitelerde de, matematik ve iş idaresi derslerinin öğretiminde programlı öğretim yönteminden büyük ölçüde yararlanılmaktadır (Lysaught ve Williams, 1963, s.148).

Beyin özürsüzlüklerden üstün yeteneklilere kadar her kapasitedeki bireyin eğitiminde etkin bir şekilde kullanılan programlı öğretimden endüstri ve askeri alanda da yararlanılmaktadır. Özellikle endüstri alanındaki işgörenlerin hizmet içi eğitiminde, zamandan tasarruf sağlanması ve işgörenden yapılan hataları azaltması nedeniyle, programlı öğretim yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Hughes, 1962, s. 44-48).

Hangi konuların programlanabileceğine ilişkin kesin bir görüş bulunmamasına karşın, kuramsal olarak hedefleri davranışsal terimlerle ifade edilebilen her konunun programlı öğretim yöntemiyle öğretilebileceği ileri sürülmektedir. Nitekim piyasadaki programlı materyaller, programlı öğretimin eğitim sürecinin her alanında başarılı bir şekilde uygulandığını kanıtlamaktadır. Ancak bu yöntemin başarısı, disiplinli disiplinsizlik farklılık göstermektedir. Örneğin, programlı öğretim; sanat ile matematik öğretimi söz konusu olduğunda matematiğin; dilbilgisi ile yazılı anlatımın öğretilmesi söz konusu olduğunda da, dilbilgisinin öğretilmesinde daha başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır (Schramm, 1962, s.8).

Programlı materyaller bütün programı kapsayacak biçimde hazırlanabildiği gibi öğretimi zenginleştirmek, öğrenmeyi takviye etmek ve sınıf dışı çalışmalarını etkili kılmak amacıyla da hazırlanmaktadır (Lysaught ve Williams, 1963, s.150). Özellikle öğretilmesi çok zaman alan ve fazla tekrar gerektiren konuların öğretilmesinde programlı öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır (Leith ve diğerleri, 1966, s.68-69).

En fazla programlanan disiplinlerin başında ise matematik gelmekte, bunu fen bilimleri, dilbilgisi ve yabancı diller izlemektedir. Nitekim, 1962 yılında ABD'de yayınlanmış bulunan 122 programın disiplinlere göre dağılımı şöyledir: Matematik % 43,5; fen bilimleri % 18,9; dilbilgisi % 17,3; yabancı dil % 8,1, sosyal bilimler % 5,8; ticaret ve eğitim % 3,2; müzik % 1,6; programlı öğretimin kendisi ise 1,6 dır (Hızal, 1977, s.182).

Kısacası programlı öğretim, her eğitim düzeyinde ve hemen hemen her disiplinin öğretilmesinde kullanılmaktadır. Bu yöntemin yabancı dil öğretiminde uygulanması nasıl bir görünüm arz etmektedir? Araştırmanın asıl konusunu oluşturan aşağıdaki alt bölümde bu soruya cevap aranmaya çalışılmıştır.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAMLI ÖĞRETİM

Yabancı dil öğretiminde programlı öğretimin kullanılması dilbiliminin psikolojiden etkilenmesi sonucu olmuştur (Newmark, 1981, s.160).

Psikolojideki davranışçı kuram, özellikle Skinner'in pekiştirme kuramı, programlı öğretimin diğer disiplinlerin

öğretiminde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de kullanılmasına yol açmıştır. Nitekim pekiştirme kuramına dayanarak ileri sürülen doğru cevapların pekiştirilmesi ilkesi, yabancı dildeki kalıp öğretim tekniklerinin temelini oluşturmaktadır (Rivers, 1972, s.73). Programlı öğretim yöntemiyle yabancı dil öğretiminde programcı, arzu edilen davranışa yakın tepkileri pekiştirmek ya da ödüllendirmek suretiyle önceden öğretmeyi planladığı kalıpları öğretmeye çalışmaktadır.

İşitsel araçları kullanmaksızın yabancı dildeki sözcüklerin anlamlarının ve dilbilgisi yapılarının; görsel-ışitsel araçların kullanılmasıyla da tüm dil becerilerinin (dinleme-anlama, konuşma, okuma, yazma) programlı öğretim yöntemiyle öğretilebileceği ileri sürülmektedir (Carrol, 1963, s.133).

Yabancı dil öğretiminde yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan dilbilimciler, Skinner'in edimsel koşullanma yoluyla öğrenme kuramının etkisiyle mekanik öğrenmeye yönelmişler ve bunun sonucu olarak öğrenme sürecinde programlı öğretim materyallerini kullanmaya başlamışlardır. Valette, yapısalci dilbilim akımının etkisiyle yabancı dildeki öğretim materyallerinin, "dil öğrenmenin bir alışkanlık oluşturma" varsayımı üzerine temellendiğini belirterek bu materyallerin mekanik yaklaşımı öğrenmeye yansıttığını vurgulamaktadır (Chastain, 1972, s.50-51).

Carrol ise, programlı öğretim yöntemiyle yabancı dil öğrenmenin genelde davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen

kulak dil alışkanlığı yöntemiyle (Audio-Lingual Method) yakından ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Mueller ve Miller, 1970, s.299). Kulak dil alışkanlığı yöntemine göre yabancı dil öğretiminde tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmeye yer verilme suretiyle dilde koşullanma ve alışkanlık oluşturulmaya çalışılmaktadır (Kocaman, 1978, s.91; Ekmekçi, 1983, s.106). Açıkcası, bu yöntem ile yabancı dil öğretimine mekanik bir görünüm kazandırılmıştır.

Diğer taraftan, programlı öğretimin yabancı dilde kullanılması, yabancı dil öğrenimini öğrenci-merkezli hale getirmektedir. Böylece öğrenci, öğretmenden mucizeler bekleyen geleneksel öğretmen-merkezli yabancı dil öğretiminden kurtularak kendisinin bizzat etkin olduğu bir öğrenme sürecine kavuşmaktadır. Belki bir ölçüye kadar "öğretilen" olmaktan daha çok "öğrenilen" bir bilgi ve beceriler sistemi olarak düşünüldüğünde, yabancı dilin öğrenciye öğrenci-merkezli bir öğretim anlayışıyla kazandırılmasının daha anlamlı olabileceği düşünülmektedir (Sebültekin, 1981, s.76).

Dil öğretimi, hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri içeren karmaşık bir örüntüye sahip olmasına rağmen, programlı öğretim yabancı dil öğretiminde başarılı bir şekilde kullanılabilir (Brown, 1980, s.69). Ancak programlı öğretimden istenen verimin sağlanması, büyük ölçüde programlı materyallerin hazırlanmasına bağlı bulunmaktadır. Genelde programlı öğretim materyallerinin hazırlanmasında da, doğrusal program modeli ile dallara ayrılan program modeli kullanılmaktadır.

Yabancı dildeki programlı öğretim materyallerinin hazırlanmasında ise, çoğunlukla doğrusal program modelinin kullanılması daha uygun düşmektedir (Howat, 1978, s.241). Dallara ayrılan program modeli, öğrenme sürecinde birtakım sorunlar doğurabileceği varsayımıyla tercih edilmemektedir. Örneğin, dallara ayrılan program modeline göre hazırlanmış materyalleri çalayan öğrenciler, doğru cevap yerine yanlış cevapları öğrenebilmektedirler. Ayrıca dallara ayrılan program modeli, öğrencilerin bildikleri bölümleri atlamalarına olanak tanıdığından bazı öğrenciler, farkında olmaksızın bilmedikleri bölümleri de atlamak suretiyle önemli bilgileri gözden kaçırabilmektedirler. Bu nedenle, özellikle başlangıç ve orta düzey öğrencilerine yönelik yabancı dil programlı materyallerinin hazırlanmasında doğrusal programlama modeli kullanılmaktadır (Rivers, 1972, s.92-94).

KONUyla İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Programlı öğretim yönteminin yabancı dilde uygulanabilirliğine ilişkin çalışmalar, genelde bu yöntemin diğer yöntemlere kıyasla etkililiğini araştırmaya yöneliktir. Yapılan çalışmaların çoğunun sonucu ise, programlı öğretimle geleneksel öğretim arasında pek önemli fark olmadığı yönündedir (Alkan, 1977, s.270). Nitekim Schramm, programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırıldığı 36 araştırmadan 18'inde yöntemlerin anlamlı bir fark oluşturmadığını; 17'sinde ise, programlı öğretim yönteminin geleneksel

öğretime göre daha başarılı olduğunu belirtmektedir (Campeau, 1967, s.116). Bu bölümde özet olarak sunulan programlı öğretim yönteminin yabancı dildeki uygulamalarına ilişkin deneysel çalışmalar da, bu savı doğrulamaktadır.

Örneğin, 1964 yılında Rochester Üniversitesi'nde başlangıç düzeyindeki Almanca kursunu bir grubun programlı öğretim, bir grubun da geleneksel öğretim yöntemiyle çalıştığı 20'şer kişilik iki öğrenci grubunun başarılarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, iki gruptaki öğrencilerin Almanca öğrenme başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (William ve Clark, 1966, s.97-100).

Programlı öğretim yönteminin yabancı dildeki okuma becerisinin geliştirilmesindeki etkililiğini araştırmak amacıyla 1967 yılında Fry tarafından yapılan bir araştırmada da, geleneksel öğretim yöntemine göre düzenlenmiş bir okuma ünitesini çalışan öğrencilerin başarıları ile programlı öğretim ilkelerine göre yapılandırılmış bir okuma ünitesini çalışan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tinker, 1975, s.343). Başka bir deyişle bu araştırmada, her iki yöntem de etkililik bakımından birbirine üstünlük sağlayamamıştır.

Örneklemini Güney Kaliforniya Üniversitesi'nde Eğitim Felsefesi çalışan 36 Lisansüstü öğrencinin oluşturduğu bir araştırmada ise, genel anlambilim ilkelerini konu olan bir programlı öğretim ünitesi ile iki öğretim yöntemi (a. Metni okuma yöntemi, b. Anlatım yöntemi) karşılaştırılmış ve

programlı öğretim yönteminin diğer iki geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olmadığı anlaşılmıştır (Fairbrother, 1981).

Diğer taraftan, programlı yabancı dil öğretiminden ortalama ve ortalamanın altında dil öğrenme yeteneğine sahip öğrencilerin daha çok yararlandıkları anlaşılmıştır. Örneğin, Temel Fransızca'nın programlı öğretim yöntemiyle öğretildiği Kentucky Üniversitesi'nde 1966 yılında gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, birinci yılın sonunda ortalamanın altında dil öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler ortalama başarı düzeyine ulaşırken, ortalama dil yeteneğine sahip öğrencilerin de, yüksek dil öğrenme yeteneğine sahip öğrencilerin başarılarına yakın bir başarı sağladıkları görülmüştür (Mueller, 1968, s.79-84).

Marty'nin 1962 yılında Hollins College'de yaptığı bir deney ise, programlı öğretim yönteminin yabancı dildeki sözcüklerin telâffuzları öğretilirken sınırlı düzeyde başarı sağladığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, yabancı dildeki sözcüklerin anlamlarının ve dilbilgisi yapılarının öğretimine geçmeden önce telâffuz çalışmasına yer verilmesinin daha uygun olacağı önerilmektedir (Carrol, 1963, s.133-137).

Programlı ders kitapları ile geleneksel ders kitaplarının öğrenci başarısındaki etkililiğini araştırmak amacıyla Evans, Glaser ve Homme tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da, programlı ders kitaplarının geleneksel ders kitaplarına göre daha başarılı sonuçlar ortaya

koyduğu anlaşılmıştır (Silverman, 1964, s.27-35).

Stolurow'un yaptığı araştırmalar da, programlı öğretimin öğrenme süresini yarı yarıya azalttığını ortaya koymuştur (Stolurow, 1962, s.119).

Programlı öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin bulgular şöyle özetlenebilir: Yöntemin etkililiğini değerlendirmede izlenen yol, program uygulamaya konmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilere test vermek biçiminde olmaktadır. Programlı öğretim yöntemi, öğrenme sürecinde en az geleneksel yöntemler kadar etkilidir. Programlı öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen öğrenmede, bilgiler daha uzun süre kalıcı olabilmekte ve geleneksel yöntemlere oranla zamandan ekonomi sağlanmaktadır. Bu yöntemden orduda, endüstride ve diğer sektörlerde hizmet içi eğitim alanında geniş ölçüde yararlanılmaktadır (Hızal, 1982, s.45).

Bazı araştırmalar, öğrencilerin programlı öğretim yönteminin uygulanmasından hoşlandıklarını ve daha iyi öğrendiklerini ortaya koymuştur (Tarpay ve Mayer, 1978, s.84). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmaları ve doğru cevap için pekiştirilmeleri önemli rol oynamaktadır.

Cronbach, programlı öğretimin etkililiği ve verimi üzerinde yapılan araştırmaların çok açık sonuçlar ortaya koymadığını belirtmektedir. Bu sonuçların da, programlı öğretim deneylerinin kopuk kopuk konularda acele oluşturulmuş programların kısa süreler içinde uygulanmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Ülkü, 1981, s.42).

Programlı öğretime ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenmesi durumunda da bu çalışmaların; konuyla ilgili yabancı dilde yazılmış bazı kaynakların Türkçe Literatüre kazandırılması, bazı üniversitelerde programlı öğretimin lisans ve lisansüstü düzeyde ders olarak okutulması ve programlı öğretimin etkililiğine yönelik deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi biçiminde olduğu görülmektedir.

Programlı öğretim konusunda şimdiye dek ancak beş kaynak Türkçe Literatüre kazandırılabilmiştir. Bunlar; Pipe'ın "Pratik Programlama", Mager'ın "Öğretim Amaçlarının Hazırlanması", Pocztar'ın "Programlı Öğretim", Popham ile Baker'ın "Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi" ve Yeamans'ın "Eğitimde Projeksiyon Makineleri" adlı yapıtlarıdır. Bunlardan birinci ve üçüncü, klâsik tarzda yazılmış ve yöntemi tanıtıcı kaynaklardır. Diğerleri ise, programlı öğretim yöntemiyle yazılmış örneklerdir. Bu örneklerden en son Türkçe'ye çevrilen Yeamans'ın "Projeksiyon Makineleri" adlı yapıtı, ilk resimli doğrusal programlama materyali olması bakımından ilginçtir (Yeamans, 1987).

Programlı öğretimin bazı üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde ders olarak okutulmasına ilişkin de şunlar söylenebilir: Programlı öğretim; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde lisans ve lisansüstü, Anadolu Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi'nde sadece lisansüstü düzeyde konu uzmanları tarafından ders olarak okutulmuş ve okutulmaktadır. Sözü edilen üniversitelerin eğitim programlarına giren bu ders kapsamında öğrencilere, programlı

Öğretime ilişkin kuramsal bilgiler vermenin yanısıra programlı materyallerin hazırlama biçimi de uygulamalı olarak öğretilmektedir.

Programlı öğretimin etkililiğine yönelik Türkiye'deki deneysel araştırmalara ilişkin olarak da şunları söylemek olanaklıdır: Programlı öğretim konusunda deneysel nitelikte şu ana dek sadece bir araştırma yapılabilmektedir. "Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği" adlı bu araştırma, Cebeci Ortaokulu'nda Matematik öğretimi alanında 1977 yılında Hızal tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile, programlı öğretim yönteminin matematik öğretiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Hızal, 1982).

Öğretim yöntemlerinin etkililiğini araştırmaya yönelik bu tür çalışmalar, kuşkusuz daha verimli bir öğretme-öğrenme ortamının oluşturulmasına ve daha işlevsel nitelikteki eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de, daha verimli bir öğretme-öğrenme ortamının oluşturulması ve daha işlevsel eğitim programlarının geliştirilebilmesi için, öğretim yöntemlerinin etkililik derecelerini inceleyen deneysel araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır. İşte bu araştırma da, bu gereksinmeden kaynaklanmış olup, problemi şöyle ifade edilmiştir:

Problem

Programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi kıyaslandığında öğrencinin yabancı dil başarısı bakımından

hangisi daha etkilidir ?

Alt Problemler

Araştırmanın yukarıda genel olarak ifade edilmiş problemine çözümler getirmek amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yabancı dildeki sözcüklerin öğretilmesinde, programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

2. Programlı öğretim yönteminin uygulanması suretiyle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimindeki dilbilgisi becerisi ile geleneksel öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimindeki dilbilgisi becerisi arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

3. Programlı öğretim yönteminin uygulanması suretiyle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimindeki genel dil başarısı ile geleneksel öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimindeki genel dil başarısı arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretiminde temel hedef öğrenciye işlevsel

değeri yüksek bir dil kullanımı kazandırmaktır (Başkan, 1983, s.136). Bu hedefe ulaşmak için eğitim kurumlarının yeni yöntemleri denemeleri, başka bir deyişle, yeni eğitim teknolojisi yaklaşımlarını kullanarak uygulamalı araştırmalar yapmaları gerekir. Farklı eğitsel ortamlarda gerçekleştirilecek bu tür uygulamalı araştırmaların, eğitim programlarının geliştirilmesine olumlu yönde katkıda bulunacağı ileri sürülmektedir (Varış, 1978, s.232).

Diğer taraftan Milli Eğitim Temel Yasası'nın bilimsellik ilkesi de, her derece ve türdeki ders programları ile eğitim yöntemlerinin bilimsel ve teknolojik esaslara göre sürekli olarak geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (M.E.T.K., s.5). İşte deneysel nitelikteki bu araştırma, çağdaş bir eğitim teknolojisi yaklaşımı olarak kabul edilen programlı öğretim yönteminin ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde kullanılıp kullanılamayacağını göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca, sonuç ve önerileri itibariyle araştırmanın, ülkemizdeki eğitim kurumlarında daha verimli ve işlevsel bir yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine katkıda bulunacağı ve bu çağdaş öğretim yönteminin diğer disiplinlerdeki uygulamalarına ilişkin yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır.

Temel Sayıltılar

Bu araştırmanın alt problemlerine cevap oluşturacak bulguların yorumu aşağıdaki sayıltılara dayanmaktadır.

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin; yabancı dilde sözcük bilgisi, dilbilgisi becerisi ve genel dil başarısı bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Denekler, denkleştirmede kullanılan anketi doldururken içtenlikle gerçeği yansıtmışlardır.

3. Bu araştırma için kendilerine başvurulan uzmanların kanılları geçerlidir.

4. Araştırmaya katılan öğretmen kendisine verilen yönergeyi aynen uygulamıştır.

Denenceler

Araştırmanın denenceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. Yabancı dilde sözcüklerin öğretilmesinde, programlı öğretim yöntemi geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir.

2. Yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasında, programlı öğretim yöntemi geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir.

3. Yabancı dildeki genel dil başarısının sağlanmasında, programlı öğretim yöntemi geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmadaki deneysel çalışmanın bulguları; 1987-1988 öğretim yılı birinci döneminde Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi İngilizce Hazırlık sınıfında okuyan 28'i deney, 28'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 56 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Sunulan içerik yönünden araştırma, Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi İngilizce Hazırlık sınıfından okutulan ve Alexander ile Tadman tarafından ortaklaşa yazılmış olan "Target I" adlı kitabın "Three Gardens" ünitesi ile sınırlıdır.

3. İçerik; deney grubuna "doğrusal program modeline" göre hazırlanmış programlı kitap formundaki materyalle, kontrol grubuna ise, yukarıda sözü edilen ders kitabıyla sunulmuştur.

4. Araştırmanın uygulanması süresince deney ve kontrol gruplarına eşit süre verilmiş ve zamanlama yönünden uygulamanın gerçekleştirildiği okulca belirlenen koşullara uyulmuştur.

Tanımlar

Araştırmada sıkça geçen terimlerin hangi anlamda kullanıldıkları aşağıda belirtilmiştir:

Anadolu Lisesi: M.E.G.S.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı, bazı derslerin yabancı dilde öğretildiği ve öğrencilerin ilkokuldan sonra seçme sınavıyla alındığı eğitim kurumlarıdır. Araştırmada Anadolu Lisesi deyimi, İngilizce öğretim yapan resmi okullar için kullanılmıştır.

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve kalıcı izli bir davranış değişmesidir (Ertürk, 1972, s.82).

Öğretme: Hedeflerle belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantıları oluşturma sürecidir. Bu süreç, bir yandan öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmen tarafından yapılan planlı ve kontrollü klavuzlama ve sağlama etkinliklerini; diğer yandan öğrencinin bu amaçla yapacağı etkinlikleri kapsar (Fidan, 1982, s.7).

Program: Belirli bir çalışmanın hedeflerini, aşamalarını, yürütülmesini ve süresini ayrıntılı olarak gösteren plan (Hızal, 1982, s.55).

Eğitim Programı: Bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinliklerini içine alır (Varış, 1978, s.17).

Programlı Öğretim: Öğretilecek içeriğin, her birinde özel bir fikir ya da görüş bulunan küçük bilgi ünitelerine ayrılıp, bu ünitelerin belli bir mantıki bir sıraya göre düzene konulduğu, her ünitadaki bilginin öğrenilip

öğrenilmediğini kontrol etme olanağının bulunduğu bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemidir (Hızal, 1982, s.56).

Geleneksel Öğretim: Öğretmenin ders kitabı ve yazı tahtasını kullanmak suretiyle gerçekleştirdiği öğretim.

Program Geliştirme: Düzenlenmiş programın, uygulamada araştırma sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi (Varış, 1978, s.216).

Eğitim Teknolojisi: Davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenmeyle ilgili verilerine dayalı olarak, eğitimle ilgili ulaşılabilir insangücü ve insangücü-dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek, bireyleri, eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır (Çilenti, 1985, s.44).

Makine İle Öğretim: Programlanmış içeriğin öğretim makinesi kullanılarak sunulduğu bireysel kendi kendine öğrenme yöntemi.

Deney Grubu: Denkleştirme koşullarına uyan ve programlanmış materyalle İngilizce öğrenen grup.

Kontrol Grubu: Denkleştirme koşullarına uyan ve öğretmen yönetiminde, geleneksel yöntemle göre İngilizce öğrenen grup.

Yabancı Dil: Öğrencilere, akademik, toplumsal ve mesleklerle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil (Oğuzkan, 1981, s.159).

Sözcük Öğretimi: Sözcük öğretimi denildiğinde bir dildeki sözcüklerin; yazılış anlam ve telâffuz boyutlarının öğretilmesi akla gelmektedir. Bu araştırmada sözcük öğretimi ile, İngilizce dilindeki sözcüklerin anlam ve yazılış boyutlarının öğretilmesi amaçlanmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan istatistikî yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiğini test etmeye yönelik bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve deneysel olarak alanda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan model simgesel olarak aşağıdaki gibidir:

G_1	R	O_1	X	O_2
G_2	R	O_3		O_4

Modelde kullanılan simgelerin anlamları aşağıdaki gibidir (Karasar, 1982, s.98).

G_1 - Deney grubu

G_2 - Kontrol grubu

R - Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X - Bağımsız değişken (Bu araştırmada programlı öğretim yöntemi)

O - Ölçme

Evren ve Örneklem

Deneysel nitelikteki bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de Anadolu Liselerinin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemine ise, 1987-1988 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi'nde sadece iki hazırlık şubesi bulunduğu için, sınıflardan birisi (Hazırlık I/A) yansız atama yöntemiyle deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiş ve bunun sonucu olarak bütün deneysel işlemler bu iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okul olarak bir Anadolu Lisesinin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin bu okullara Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nca hazırlanan geçerli ve güvenilir bir sınav sonucu kabul edilmeleri; dolayısıyla, deneysel işlemlerin homojen bir grup üzerinde gerçekleştirilerek daha sağlıklı ve gerçekçi sonuçların elde edilebileceği umadudur. Araştırmanın Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi'nde yapılmasının nedeni ise, araştırmacının Kütahya'da ikamet etmesi ve araştırma yapılan okul ile yakın ilişki içinde bulunmasıdır.

Araştırmanın yabancı dil (İngilizce) öğretimi üzerine yapılmasında da;

. Ülkemiz eğitim kurumlarında uygulanan yabancı dil öğretiminden istenen verimin elde edilememesi ve yabancı dilin bir problem olarak sürekli bir şekilde eğitim sistemimizin gündeminde yer alması (Bayraktaroğlu, 1984; Yaşar, 1987, s.51-53),

. Yabancı dil öğretimini daha verimli ve çekici kılma-
da yeni bir öğretim yönteminin etkililiğinin saptanmak is-
tenmesi,

. Araştırmacının uğraş alanının yabancı dil (İngilizce)
öğretimi olması, dolayısıyla yabancı dili daha kolay program-
layabileceği varsayımı gibi nedenler etkili olmuştur.

Araştırma örnekleminin Anadolu Lisesi Hazırlık sınıfı
öğrencileri arasından seçilme nedeni ise, öğrencilerin daha
önce hiç yabancı dil öğrenmemiş olmaları ve ön öğrenmelerin
kontrol edilmesi gerekliliğidir.

Bu araştırma ile yeni bir öğretim yönteminin (bağımsız
değişken) etkililiğinin ne olacağı saptanmak istendiğinden,
deney ve kontrol grupları diğer değişkenler bakımından bir-
birleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamı-
na giren deneklerin denkleştirilmesinde, öğrencilerin Anadolu
Lisesi'ne giriş puanlarından (Ek-3) ve araştırmacı tarafından
geliştirilen bir anket (Ek-2) uygulaması sonucu elde edilen
verilerden yararlanılmıştır. Deneklerin seçimi ve grupların
oluşturulmasında başlıca şu işlemlere yer verilmiştir:

1. Önce her iki hazırlık şubesindeki öğrenciler, okula
giriş puanlarına göre kendi aralarında "büyükten-küçüğe"
puan sırasına konmuştur. Sonra, bu şekilde sıralanan öğren-
ciler sahip oldukları puanlarına göre gruplara ayrılmıştır.
Daha sonra da, her iki sınıftaki aynı puan grupları içerisin-
den benzer puana sahip olan öğrenciler, tek tek eşleştirilmeye

çalışılmıştır. Sahip olduğu giriş puanı bakımından dengi olmayan öğrenciler ise, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

2. Anket sonuçlarına bakıldığında, her iki gruptaki öğrencilerin büyük ölçüde benzerlik gösterdikleri anlaşılmaktadır. Anketin 10. ve 11. sorularını olumlu cevaplayanlar, yani ilkokulda öğrenci iken İngilizce kursuna katılanlar ile okul dışında herhangi bir özel dersane ya da öğretmenden özel İngilizce dersi alanlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Anadolu Lisesi giriş puanları ve anket ile saptanan 10 ölçüte dayanılarak 36'şar kişinin bulunduğu her iki hazırlık sınıfı şubesinden ancak 28'er kişi olmak üzere toplam 56 öğrenci denkleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları için deneklerin Anadolu Lisesi giriş puanları ile diğer 10 ölçüte göre durumları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

TABLO 1

ANADOLU LİSESİ GİRİŞ PUANLARINA GÖRE DENEKLERİN DURUMU

Deney Grubu	Kontrol Grubu
\bar{X} = 268,697	\bar{X} = 269,346
SS = 23,213	SS = 23,845
SH = 4,467	SH = 4,589

Tablo 1 dikkatli bir şekilde incelendiğinde her iki gruptaki deneklerin Anadolu Lisesi'ne giriş puanlarının aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların standart sapmalarına bakıldığında da, deney ve kontrol grubundaki deneklerin puanlarının benzer bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, Anadolu Lisesi'ne giriş puanları bakımından her iki gruptaki denekler büyük ölçüde benzerlik göstermektedirler.

TABLO 2
GRUPLARDAKİ DENEKLERİN CİNSİYET DURUMU

Cinsiyeti	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Kız	8	28,57	8	28,57
Erkek	20	71,43	20	71,43
Toplam	28	100,00	28	100,00

Tablo 2'ye bakıldığında kız ve erkek öğrenci sayısının her iki grupta eşit sayı ve oranda olduğu görülmektedir.

TABLO 3
GRUPLARDAKİ DENEKLERİN DOĞUM TARİHLERİ DAĞILIMI

Doğum Tarihi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
1975	2	7,14	1	3,57
1976	25	89,29	25	89,29
1977	1	3,57	2	7,14
Toplam	28	100,00	28	100,00

Tablo 3'e bakarak gruplardaki deneklerin büyük bir çoğunluğunun 1976 doğumlu ve doğum tarihleri itibariyle gruplara dengeli bir şekilde dağıldıkları söylenebilir.

TABLO 4
DENEKLERİN BABALARININ SAĞ VE ÖLÜ OLMA DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Sağ	27	96,43	28	100
Ölü	1	3,57	0	0
Toplam	28	100,00	28	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney grubundaki deneklerin % 96,27'sinin babası sağ, % 3,57'sinin ölüdür. Kontrol grubundaki deneklerin ise, tamamının babası sağdır. Bir denek dışında, diğer deneklerin bu ölçüte göre benzerliklik gösterdiklerini söylemek olanaklıdır.

TABLO 5
DENEKLERİN ANNELERİNİN SAĞ VE ÖLÜ OLMA DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Sağ	28	100	28	100
Ölü	0	0	0	0
Toplam	28	100	28	100

Tablo 5'deki verilerden de anlaşılacağı üzere, gruplardaki deneklerin tamamının annesi sağdır. Bu ölçüte göre her iki gruptaki denekler yüzde yüz benzerlik göstermektedir.

TABLO 6

DENEKLERİN BABALARININ ÖĞRENİM DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
İlkokul mezunu	7	25,00	7	25,00
Ortaöğrenim mezunu	13	46,43	13	46,43
Yükseköğrenim mezunu	8	28,57	8	28,57
Toplam	28	100,00	28	100,00

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, denekler babalarının öğrenim durumu bakımından eşit sayı ve oranda bir dağılım göstermişlerdir.

TABLO 7

DENEKLERİN ANNELERİNİN GÖREV DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Ev kadını	20	71,43	20	71,43
Memur	8	28,57	7	25,00
İşçi	0	0,00	1	3,57
Toplam	28	100,00	28	100,00

Tablo 7 incelendiğinde annesi işçi olan kontrol grubundaki bir denek dışında diğer tüm deneklerin annelerinin ev kadını ve memurlardan oluştuğu, çoğunluğu ise ev kadını annelerin meydana getirdiği anlaşılmaktadır. Her iki gruptaki deneklerin bu ölçüte göre de büyük bir benzerlik gösterdiklerini söylemek olanaklıdır.

TABLO 8
DENEKLERİN ÖĞRENİM SIRASINDA KALDIKLARI YER DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Ailesinin yanında	20	71,43	20	71,43
Akrabanın yanında	6	21,43	6	21,43
Öğrenci yurdunda	2	7,14	2	7,14
Toplam	28	100,00	28	100,00

Tablo 8'de de görüldüğü gibi, denekler öğrenim sırasında kaldıkları yer durumu bakımından eşit sayı ve oranda bir dağılım göstermişlerdir.

TABLO 9
DENEKLERİN İLKOKUL ÖĞRENCİLİĞİ SIRASINDA İNGİLİZCE
KURSUNA KATILIP KATILMAMA DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Katılan	0	0	0	0
Katılmayan	28	100	28	100
Toplam	28	100	28	100

Tablo 9'daki verilerden de anlaşıldığı üzere, her iki gruptaki deneklerin tümünün ilkokulda öğrenci iken İngilizce kursuna katılmadıkları görülmektedir. Bu ölçüt bize öğrencilerin Anadolu Lisesi'ne girmeden önce İngilizce'ye ilişkin ön öğrenmelerinin olmadığı izlenimini vermektedir.

TABLO 10

DENEKLERİN OKUL DIŞINDA HERHANGİ BİR ÖZEL DERSHANE YA DA ÖĞRETMENDEN İNGİLİZCE DERSİ ALIP ALMAMA DURUMU

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Alan	0	0	0	0
Almayan	28	100	28	100
Toplam	28	100	28	100

Tablo 10'daki veriler her iki gruptaki deneklerin tümü okul dışında herhangi bir özel dersane ya da öğretmenden İngilizce dersi almadığını göstermektedir. Bu ölçüte göre de denekler arasında yüzde yüz benzerlik olduğu görülmektedir.

TABLO 11

DENEKLERİN SAĞLIK SORUNU OLUP OLMADIĞI

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Var	0	0	1	3,57
Yok	28	100	27	96,43
Toplam	28	100	28	100,00

Tablo 11'deki verilere bakıldığında kontrol grubundaki bir denek dışında diğer tüm deneklerin sağlık sorunu olmadığı anlaşılmaktadır. Bu ölçüt yönünden de her iki gruptaki deneklerin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konuya ilişkin yerli ve yabancı kaynaklara başvurulmuş ve konu uzmanlarının görüşlerinden geniş ölçüde yararlanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak amacıyla gereksinme duyulan verileri toplamak için ise, öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir anket (Ek-2), bir programlı öğretim materyali (Ek-6) ve ölçme aracı olarak da bir ünite başarı testi (Ek-5) geliştirilmiştir.

Anket

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere 12 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu anket; kişisel bilgiler, ailevi durum ve başarıyı etkileyen koşullar olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Anketi hazırlamak için önce Literatür taranmış, elde edilen değişik anketler incelenmiş, daha sonra bir taslak hazırlanmıştır. Anket taslak olarak hazırlandıktan sonra meslek grubu içinde yapılan tartışmalarla olgunlaştırılarak tez yöneticisinin eleştirisine sunulmuş, getirilen öneri ve eleştiriler ışığında ankete son biçimini verilerek çoğaltılmıştır.

Programlı Öğretim Materyali

Programlı öğretim materyalinin geliştirilmesi hazırlık, yazma ve deneme olmak üzere üç ana aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında ilk iş olarak programlanacak ünitenin seçimi yapılmıştır. Bunun için önce Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi Hazırlık Sınıfı şubelerinde ders veren İngilizce öğretmenlerinden 1987-1988 öğretim yılı İngilizce Dersi Yıllık planı sağlanmıştır. Sonra bu plana göre birinci dönemde okutulan "Target-1" adlı İngilizce ders kitabındaki üniteler incelenip, "Three Gardens" ünitesinin programlanması kararlaştırılmıştır. Daha sonra da, ünitenin davranış analizi yapılarak, ünitedeki hedef ve hedef davranışlar belirlenmiştir (Ek-4).

Hedeflerin belirlenmesinden sonra bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını kontrol etmek için öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere bir ölçme aracı hazırlanmıştır (Ek-5). Ölçme aracının hazırlanmasından sonra da ünite içeriğinin programlı materyal biçiminde yazınına geçilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) bakımından başlangıç düzeyinde olmaları gözönünde bulundurularak programlı materyalin "doğrusal program modeline" göre yazılması kararlaştırılmıştır. Zira, ilgili Literatür incelendiğinde yabancı dilde, özellikle başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilere yönelik programlı materyallerin hazırlanmasında, "doğrusal program modelinin"

tercih edildiği belirtilmektedir (Rivers, 1972, s.92-94). Materyalin yazımına; materyali tanıtan ve nasıl kullanılacağını açıklayan bir açıklama yazısının yazılmasıyla başlanmıştır. Ünitelerde geçen ve öğrenciler tarafından anlamlarının bilinmediği varsayılan İngilizce sözcükler ile yeni dilbilgisi yapılarından oluşan içerik, maddeler halinde programlanmıştır. İçeriğin programlanmasında bilinen sözcük ve cümle yapılarından bilinmeyenlere doğru bir yol izlenmiştir. İçeriğin bilgi miktarı ve niteliğine ilişkin olarak hiçbir değişiklik yapılmamış, kontrol grubunda okutulan ders kitabındaki içerik, aynen alınıp programlanmıştır. Programlı maddelerin ifade edilmesinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye henüz yeni başlamış olmaları gözönünde bulundurularak açıklamalar Türkçe yapılmıştır. Maddelerdeki açıklamaları kuvvetlendirmek için de; ders kitabındaki bazı resimlerin yanısıra, çöp figür (stick-figure) denilen (Ergin, 1982, s.271) ve yabancı dil öğretiminde çok sık kullanılan basit çizimlerden yararlanılmıştır. İçeriğin programlanmasında genellikle örnek-kural tekniğine (egrule) başvurulmuş, bazı maddelerin programlanmasında da kural-örnek tekniğinden (ruleg) yararlanılmıştır. Aşağıda sözcük öğretimi ve dilbilgisiyle ilgili programlı maddelere ilişkin olarak ikişer örnek verilmiştir.

Sözcüklerin Öğretimine İlişkin Programlı Madde Örnekleri

16.

This is a blouse.It is Molly's blouse.

Yandaki resimden de anlaşılacağı gibi, bu cümleler ile "blouse" sözcüğünün anlamı

ve yazılış biçimi verilmek istenmiştir.

Siz de, "Brenda's blo_ _ _ is red." cümlesinde eksik olarak yazılmış sözcüğü doğru biçimiyle tamamlayan harfleri boş bırakılan yerlere yazınız.

blouse

17. "My name is Carol."

"These are my blouses."

"I have a lot of _____."

Carol son söylediği cümleyi tamamlayamamıştır. Resmi de gözönünde bulundurarak boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

blouses

shirts

ties

blouses

Dilbilgisi Öğretimine İlişkin Programlı Madde Örnekleri

52. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin uzun biçimiyle olumlu olarak cevaplandırılmasında; "Yes" sözcüğünden sonra Subject+Verb+Object öğeleri kullanılır.

Örneğin, "Does Roy have a car?" sorusu,

"Yes, he has a car." biçimiyle

kurala uygun olarak cevaplandırılmıştır.

Siz de, "Does Brenda have a bicycle?"

sorusunu uzun biçimiyle olumlu olarak

"Yes, _____ has a bicycle." şeklinde cevaplarırken; kullanılması gereken özneyi bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.

she

he

she

53. Şimdi de "Does he have a small garden?"

sorusunu uzun biçimiyle olumlu olarak

"Yes, he _____ a small garden." şeklinde

cevaplarırken, kullanılması gereken fiili

bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.

has

have

has

Üniteye ilişkin materyal taslak olarak hazırlandıktan sonra materyal, araştırma dışı kalan üç öğrenci üzerinde denenmiştir. Bu denemede; materyal hakkında ne düşünüldüğünü ve iletilmek istenen bilginin ne ölçüde anlaşıldığını öğrenmek için öğrencilerin materyale ilişkin sözel ve sözel olmayan tepkileri kaydedilmiştir. Kaydedilen bu tepkilerin ışığında, materyalin bazı maddeleri yeniden ifade edilmiş, ifadelerle birlikte verilen bazı resimlerin basitleştirilmesi yoluna gidilmiş, anlaşılmayan bazı maddelere de açıklık kazandırılmaya çalışılmıştır. Maddeler üzerinde yapılan bu düzeltmelerden sonra, materyal araştırma dışı kalan başka bir öğrenci grubu üzerinde bir kez daha denenmiştir. Bu ikinci deneme sırasında da, öğrencilerin ifadeleri anlamakta karşılaştıkları güçlüklerin yanısıra, ne kadar zamana gereksinme duydukları belirlenmeye çalışılmıştır. Yine bu deneme sırasında, öğrencilerin sık sık telâffuz sorunuyla karşılaştıkları gözlenmiş; bunun sonucu olarak, materyali deney grubundaki öğrencilere uygulamadan önce üniteye ilk kez geçen yeni sözcüklerin telâffuzlarının geleneksel yöntemle göre öğretilmesinin daha uygun olacağı kararlaştırılmıştır (*). Yapılan bu denemeden sonra, yeniden gözden geçirilmesi için materyal, düzenlenen son biçimiyle konu uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanın materyale ilişkin olumlu görüşleri

(*) Öğrenciler henüz uluslararası fonetik alfabesini bilmediklerinden, sözcüklerin telâffuzları bu alfabeyle de verilememiştir.

alındıktan sonra, materyale son biçimi verilmeğe çalışılmıştır. Bunun için önce, materyal daktilo ile yazılmış, resimler resin öğretmeni adayları tarafından gizilmiş, daha sonra da fotokopi yöntemiyle çoğaltılarak kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

Ünite Başarı Testi

Etkililiği belirlenmek istenen öğretim yöntemi (bağımsız değişken) dışında diğer tüm değişkenlerin denkleştirildiği bu deneysel araştırmada, öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere bir ünite başarı testi hazırlanmıştır. 1987-1988 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında okutulan "Target-1" adlı İngilizce ders kitabındaki "Three Gardens" ünitesinin davranış analiziyle belirlenen hedeflerine öğrencilerin ne ölçüde ulaştığını kontrol etmeye yönelik bu test, sözcükler bilgisi ve dilbilgisi bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan bu testin 24 puanlık bölümü ile ünite de geçen yeni sözcükler, 76 puanlık bölümü ile de, yeni dilbilgisi yapılarının öğrenilip öğrenilmediği ölçülmek istenmiştir.

Başarı testlerinde uyulması gereken teknik hususlara dikkat edilmek suretiyle hazırlanan bu testin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur (Tekin, 1979, s.47). Bunun için taslak olarak hazırlanan test, konu alanı uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin gerçekten ölçülmek istenileni

ölçüp ölçmediğine ilişkin konu alanı uzmanlarının görüşleri alındıktan ve bu görüşler ışığında test maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, testin kapsam geçerliğine sahip olduğu kanaatine varılmış ve uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

Testin güvenilirliğine ilişkin olarak da, test uygulandıktan sonra bir testin iki eşdeğer yarıya bölünmesi yöntemiyle önce yarı testin güvenilirliği hesaplanmış, daha sonra Spearman-Brown formülünden yararlanılarak testin bütünüün güvenilirliği hesaplanmış ve 0.61 bulunmuştur.

Öğretimde Yararlanılan Kaynaklar

Öğretimde; programlı materyal, ders kitabı ve öğretmen olmak üzere üç kaynaktan yararlanılmıştır.

Programlı Materyal

Programlanan ünite 21x30 cm boyutunda bir kitapçık haline getirilerek fotokopi yöntemiyle çoğaltılmıştır. Ünite 96 programlı maddeden oluşmuştur. Maddelerdeki doğru cevapları kapatmak için 5x29 cm boyutunda karton gizleyiciler kullanılmıştır. Programlı üniteye ilişkin kitapçık, toplam olarak 38 sayfadan oluşmuştur. Maddelerde yöneltilen sorulara verilecek cevaplar, öğrencinin ya eksik bırakılan bir cümleyi tamamlaması ya da verilen cevap seçeneklerinden doğru olanı

işaretlemesi biçiminde olmaktadır. Programlı materyalin sunduğu doğru cevaplar ise, maddenin sağ tarafına yazılmıştır.

Ders Kitabı

Kontrol grubunun okuduğu "Target-1" adlı kitap, başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenmek isteyen küçük yaştaki öğrencilere yönelik olup Alexander ve Tadman tarafından hazırlanmıştır. Longman tarafından 1972'de yayınlanmış olan kitap 131 sayfadan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından programlı materyale dönüştürülen ünite, kitapta dört sayfalık (s.85-88) bir yer kaplamaktadır.

Öğretmen

Her iki hazırlık sınıfının İngilizce öğretmeni farklı olduğundan, deney ve kontrol grupları öğretmeni bakımından da denkleştirilmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmenlerden birisi, yansız atama yöntemine başvurularak araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan diğer öğretmen ise; ilgili üniteyi kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlemiş, deney grubunda da ünitedeki yeni sözcüklerin telâffuzlarının öğretimini gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin programlı materyali uygun biçimde çalışmalarını sağlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen, 1980'de Selçuk Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümünden mezun olduktan sonra 5 yıl süreyle klasik liselerde İngilizce öğretmeni olarak çalışmıştır. 1984 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Amerikan Kültür Merkezi ile işbirliği sonucu İngilizce öğretmenlerine yönelik

olarak İstanbul'da gerçekleştirilen İngilizce öğretim yöntemleri ile ilgili Fulbright yaz seminerine katılmıştır. 1985-1986 öğretim yılında da, Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi'ne naklen atanmış olup, halen aynı lisede Hazırlık I/A sınıfında İngilizce dersi okutmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmene; araştırmanın konusu, niteliği ve nasıl yürütüleceğine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bilgi verme işi; karşılıklı tartışma, mevcut Türkçe ve İngilizce kaynak verme ve araştırma süresince karşılıklı görüş alışverişi biçiminde olmuştur.

Uygulama

Üniteye ilişkin programlı materyalin hazırlanması ve ilgili makamdan gerekli izin (Ek-1) alınması gerçekleştirildikten sonra, araştırmanın uygulamasına geçilmiştir. Söz konusu uygulama Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi'nde 1987-1988 öğretim yılı birinci döneminin sekizinci haftasında gerçekleştirilmiştir. Denkleştirilen öğrencilerle birlikte deney ve kontrol gruplarında 36'şar öğrenci bulunmuştur. Araştırma kapsamı dışında tutulan öğrenciler, zorunlu olarak denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir.

Ünitenin işlenmesine başlamadan önce, öğrencilerin giriş düzeylerini belirlemek amacıyla üniteye ilişkin olarak önceden hazırlanmış olan söntest her iki gruba da öntest olarak uygulanmıştır. Öntest uygulamasından sonra ünite; araştırmaya katılan öğretmen tarafından kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda da programlı öğretim yöntemiyle

işlenmiştir. Ünitenin işlenmesi tamamlandıktan sonra da, sontest uygulanmıştır.

Kısaca açıklamak gerekirse, araştırmanın her iki gruptaki uygulaması şu şekilde gerçekleşmiştir:

Uygulamaya kontrol grubunda öntestin verilmesiyle başlanmış, öntestin bitiminden sonra da, hemen ünitenin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmesine geçilmiştir. Ünitenin işlenmesi sırasında öğretmen, ders kitabı ile yazı tahtasını kullanmış ve öğrencilere ünite içeriğiyle ilgili çeşitli alıştırmalar yaptırmıştır. Ünitenin işlenmesi sırasında öğretmen, kitaptaki resimlerin yanısıra çöp figür denilen basit resimleri de sık sık kullanmıştır. Kontrol grubunda ünitenin işlenmesi, öğrencilerin konuya ilişkin olarak öğretmene yönelttikleri soruların cevaplandırılmasıyla sona ermiştir. Ünitenin bu grupta işlenmesi için dört saatlik bir süreye gereksinme duyulmuş ve bu süre sonunda da, hemen sontest uygulanmıştır.

Araştırmanın deney grubundaki uygulaması da, öğrencilere öntestin verilmesiyle başlamış ve öntestin bitiminden sonra ünitenin işlenmesine geçilmiştir. Önce, üniteye ilk kez geçen yeni sözcüklerin telâffuzları geleneksel öğretim yöntemiyle öğretilmiş, daha sonra da, öğrencilerin ellerindeki ders kitapları toplanmış ve tüm öğrencilere birer adet programlı materyal verilmiştir. Öğrencilerin programlı materyalden yararlanması şu şekilde olmuştur: Her öğrenci kendi programlı materyalini ve cevap gizleyici karton plâkayı aldıktan sonra, materyali açıp önce baş taraftaki açıklamayı okumuş ve bunu izleyen sayfalardaki programlı maddeleri incelemeye başlamıştır. Bu incelemede kendilerine dağıtılan karton plâka

ile materyalin cevap sütununu kapatıp; önce maddedeki bilgiyi okuyup, daha sonra bu bilgiye ilişkin olarak kendisine yöneltilen soruyu okumakta ve kendi düşüncesine göre doğruluğuna inandığı bir cevabı ilgili yere kurşun kalemle yazmakta, yazdığı cevabın doğru olup olmadığını kontrol etmek için karton plâkayı yukarıdan aşağıya kaydırıp cevap sütununda bulunan doğru cevabı görmektedir. Eğer verdiği cevap doğru ise, bir sonraki maddeye geçerek çalışmasına devam etmektedir. Cevabının yanlış olması durumunda ise, aynı maddeyi yeniden incelemekte ve doğru cevabı bulduktan sonra yeni bir maddeye geçmektedir. Bu çalışmada, gruptaki her öğrencinin incelediği programlı madde sayısı birbirinden farklı olmaktadır. Deney grubunda öğretmenin temel işlevi, ünitedeki yeni sözcüklerin telâffuzlarının öğretimi dışında, öğrencilerin programlı materyali uygun biçimde çalışmalarını ve sınıfın disiplinini sağlamak olmuştur. Ünitelerin deney grubunda programlı öğretim yöntemiyle çalışılması için de, kontrol grubundaki süreye denk olarak dört saatlik bir süre tanınmıştır. Bu süre bitiminde de, hemen sınav verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde; deney grubundaki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine daha istekli bir şekilde katıldıkları, materyali oldukça ilginç buldukları, ünitelerin işlenmesini genel olarak kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha kısa sürede tamamladıkları ve dolayısıyla materyali dört saatlik süre içinde iki, hatta bazı öğrencilerin üç kez inceledikleri görülmüştür.

ile materyalin cevap sütununu kapatıp; önce maddedeki bilgiyi okuyup, daha sonra bu bilgiye ilişkin olarak kendisine yöneltilen soruyu okumakta ve kendi düşüncesine göre doğruluğuna inandığı bir cevabı ilgili yere kurşun kalemle yazmakta, yazdığı cevabın doğru olup olmadığını kontrol etmek için karton plâkayı yukarıdan aşağıya kaydırıp cevap sütununda bulunan doğru cevabı görmektedir. Eğer verdiği cevap doğru ise, bir sonraki maddeye geçerek çalışmasına devam etmektedir. Cevabının yanlış olması durumunda ise, aynı maddede yeniden incelemekte ve doğru cevabı bulduktan sonra yeni bir maddeye geçmektedir. Bu çalışmada, gruptaki her öğrencinin incelediği programlı madde sayısı birbirinden farklı olmaktadır. Deney grubunda öğretmenin temel işlevi, ünitadaki yeni sözcüklerin telâffuzlarının öğretimi dışında, öğrencilerin programlı materyali uygun biçimde çalışmalarını ve sınıfın disiplinini sağlamak olmuştur. Ünitelerin deney grubunda programlı öğretim yöntemiyle çalışılması için de, kontrol grubundaki süreye denk olarak dört saatlik bir süre tanınmıştır. Bu süre bitiminde de, hemen son test verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde; deney grubundaki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine daha istekli bir şekilde katıldıkları, materyali oldukça ilginç buldukları, ünitelerin işlenmesini genel olarak kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha kısa sürede tamamladıkları ve dolayısıyla materyali dört saatlik süre içinde iki, hatta bazı öğrencilerin üç kez inceledikleri görülmüştür.

Verilerin Çözümü

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest uygulamalarına ilişkin puanlar (Ek 7/A, B, C; Ek 8/A, B, C) elde edildikten sonra, her iki gruptaki deneklerin öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı eş gruplar "t" testi ile sınıanmış ve bu farklar anlamsız bulunmuştur (bkz. ss. 74-77). Bunun üzerine deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ile kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı; yani her iki grubun puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların uygulanan yöntemden kaynaklanıp kaynaklanmadığı yine eş gruplar "t" testi ile sınıanmıştır. Bunun için önce eş gruplar "t" testi bilgisayar programı (Ek- 9) elde edilmiş, sonra bu program ile deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı 0.05 anlamlılık düzeyinde araştırılarak yorumlanmıştır.

Test puanlarının değerlendirilmesinde uygulanan öğretim yöntemi, bağımsız değişken, öğrenci başarısı ise bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Bu araştırmada yer alan istatistikî işlemler ve analizler Amstrad CPC 464 bilgisayar kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak amacıyla, programlı öğretim materyali hazırlama ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen programlı öğretim materyali kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretime yer verilen kontrol grubundan, Bölüm II'de açıklanan yöntemle elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucunda varılan bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar; A) Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dildeki Giriş Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar, B) Yabancı Dilde Sözcüklerin Öğretilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar, C) Yabancı Dilde Dilbilgisi Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar, ve D) Yabancı Dilde Genel Dil Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar başlıkları altında sunulmuştur.

Gruplara ilişkin veriler ifade edilirken aşağıdaki simgeler kullanılmıştır:

\bar{X} = Aritmetik ortalama

SS = Standart sapma

Sd = Serbestlik derecesi

N = Denek sayısı

A. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ YABANCI DİLDEKİ GİRİŞ
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Deney ve kontrol gruplarının yabancı dildeki giriş düzeylerine ilişkin bulgular, her iki gruptaki deneklerin öntest uygulamasında testin sözcükler bölümü ve dilbilgisi bölümü ile testin tümünden aldıkları puanlar üzerine istatistiki işlemlerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucu her iki grup için elde edilen öntest bulguları Tablo 12, 13 ve 14'de gösterilmiştir.

İlk olarak, Tablo 12'de deney ve kontrol gruplarının testin sözcükler bölümünden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

TABLO 12
DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN SÖZCÜKLER
BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN
BULGULAR

Deney Grubu	Kontrol Grubu
$\bar{X} = 17,607$	$\bar{X} = 18,714$
SS = 3,325	SS= 4,250
N = 28	N = 28
t = -1.18	Sd= 27
	P > 0.05

Tablo 12'den de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki deneklerin testin sözcükler bölümünden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması (17,607), kontrol grubundaki deneklerin testin sözcükler bölümünden aldıkları öntest

puanlarının aritmetik ortalamasından yaklaşık olarak bir puan küçüktür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, her iki gruptaki deneklerin öntest puanlarına eş gruplar t-testi uygulanmış ve $t = -1.18$ değeri bulunmuştur. Bu değer 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.052 değerinin oldukça altında bulunmaktadır. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin yabancı dilde sözcük bilgisi bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç araştırmada ileri sürülen ilk sayıltıyı desteklemektedir.

Tablo 13'de de deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin testin dilbilgisi bölümünden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

TABLO 13

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN DİLBİLGİSİ
BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN
BULGULAR

Deney Grubu	Kontrol Grubu
$\bar{X} = 28,500$	$\bar{X} = 31,107$
SS= 10,027	SS= 12,734
N = 28	N = 28
$t = -0.98$	Sd= 27
	$P > 0.05$

Tablo 13'de de görüldüğü gibi, deney grubundaki deneklerin testin dilbilgisi bölümünden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması (28.500), kontrol grubundaki

deneklerin testin dilbilgisi bölümünden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamasından yaklaşık olarak üç puan daha küçüktür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, her iki gruptaki deneklerin öntest puanlarına eş gruplar t-testi uygulanmış ve $t = -0.98$ değeri bulunmuştur. Bu değer, 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.052 değerinden oldukça küçüktür. Bu sonuç da bize, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin yabancı dilde dilbilgisi becerisi bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymakta ve araştırmanın ilk sayılıtısını desteklemektedir.

Tablo 14'de de deney ve kontrol grubundaki deneklerin testin tümünden (sözcükler + dilbilgisi) aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

TABLO 14
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ DENEKLERİN TESTİN
TÜMÜNDEN ALDIKLARI ÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN
BULGULAR

Deney Grubu	Kontrol Grubu
$\bar{X} = 46,107$	$\bar{X} = 49,821$
SS= 11,270	SS= 15,379
N = 28	N = 28
$t = -1.25$	Sd= 27 P > 0.05

Tablo 14'de de görüldüğü gibi, deney grubundaki deneklerin testin tümünden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalaması (46,107), kontrol grubundaki deneklerin testin

tümünden aldıkları öntest puanlarının aritmetik ortalamasından daha küçüktür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, her iki gruptaki deneklerin öntest puanlarına eş gruplar t-testi uygulanmış ve $t = -1.25$ değeri bulunmuştur. Bu değer, 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.052 değerinden oldukça küçüktür. Bu sonuç da bize, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin yabancı dilde genel dil başarıları bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermekte ve aynı zamanda araştırmanın birinci sayıltısını desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının yabancı dildeki giriş düzeylerine ilişkin bulgular şöyle özetlenebilir:

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin yabancı dilde sözcük bilgisi, dilbilgisi becerisi ve genel dil başarıları bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle, her iki gruptaki denekler giriş düzeyi bakımından birbirine denktir. Bu sonuç aynı zamanda araştırmanın ilk sayıltısını desteklemektedir.

B. YABANCI DİLDE SÖZCÜKLERİN ÖĞRETİLMESİNE İLİŞKİN

BULGULAR VE YORUMLAR

Yabancı dilde sözcük öğretimi denildiğinde, sözcüklerin yazılış, telâffuz ve anlam boyutlarının öğretilmesi akla gelir (Ndomba, 1983, s.18; Palmberg, 1986, s.15-20). Bu araştırma, yabancı dilde sözcüklerin anlam ve yazılış boyutunun öğretilmesiyle sınırlı olduğundan, bu alt bölümde yabancı dilde sözcüklerin anlamlarının ve yazılışlarının öğretilmesine

ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir.

Yabancı dildeki sözcüklerin öğretilmesine ilişkin bulgular, deney ve kontrol grubundaki deneklerin söntest uygulamasında testin sözcükler bölümünden aldıkları puanlar üzerine istatistiki işlemlerin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Tablo 15'de deney ve kontrol gruplarının testin sözcükler bölümünden aldıkları söntest puanlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

TABLO 15

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN SÖZCÜKLER BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney Grubu	Kontrol Grubu
$\bar{X} = 23,642$	$\bar{X} = 21,535$
SS= 1,061	SS= 3,072
N = 28	N = 28
t = 3.29	Sd= 27
	P < 0.05

Tablo 15'den de anlaşılacağı üzere, deney grubundaki deneklerin testin sözcükler bölümünden aldıkları söntest puanlarının aritmetik ortalaması, kontrol grubundaki deneklerin testin sözcükler bölümünden aldıkları söntest puanlarının aritmetik ortalamasından daha büyüktür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, her iki gruptaki deneklerin söntest puanlarına eş gruplar t-testi uygulanmış ve t= 3.29 değeri bulunmuştur. Bu değer (3.29), 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.052 değerinden daha

büyükür. Bu fark, deney ve kontrol grubunda uygulanan iki değişik öğretim yönteminin birbirlerinden önemli derecede farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bulunan değerin (3.29), 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki tek yönlü t değeri (1.703) ile karşılaştırılması durumunda da, büyük olduğu görülür. Bu sonuç da, yabancı dilde sözcüklerin öğretilmesi söz konusu olduğunda, programlı öğretim yöntemine göre öğrenen deney grubundaki deneklerin, öğretmen yönetiminde geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç aynı zamanda araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

C. YABANCI DİLDE DİLBİLGİSİ BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu alt bölümde yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular deney ve kontrol grubundaki deneklerin söntest uygulamasında testin dilbilgisi bölümünden aldıkları puanlar üzerine istatistikî işlemlerin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Tablo 16'da deney ve kontrol gruplarının testin dilbilgisi bölümünden aldıkları söntest puanlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

TABLO 16

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN DİLBİLGİSİ
BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTTEST PUANLARINA İLİŞKİN
BULGULAR

Deney Grubu	Kontrol Grubu
$\bar{X} = 62,035$	$\bar{X} = 62,035$
SS= 8,306	SS= 12,974
N = 28	N = 28
t = 0	Sd= 27
	P > 0.05

Tablo 16'dan da anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin testin dilbilgisi bölümünden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalaması birbirine eşittir. Nitekim, her iki gruptaki deneklerin sontest puanlarına uygulanan eş gruplar t-testi de $t=0$ değerini ortaya koymuştur. Bulunan bu değer ($t=0$), 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.052 değerinden çok küçüktür. Bu sonuç da bize, deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim yönteminin birbirlerine üstünlük sağlayamadıklarını göstermektedir. Başka bir deyişle bu araştırma, yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasında etkililik bakımından programlı öğretim yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemi arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini reddetmektedir.

Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, deneyin sadece bir ünite ve o ünite kapsamındaki yeni dilbilgisi yapılarının

öğretilmesi esas alınarak gerçekleştirilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

D. YABANCI DİLDE GENEL DİL BAŞARISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Yabancı dilde genel dil başarısına ilişkin bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin söntest uygulamasında testin tümünden (sözcükler + dilbilgisi) aldıkları puanlar üzerine istatistikî işlemlerin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Tablo 17'de deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları söntest puanlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

TABLO 17

DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN TÜMÜNDEN ALDIKLARI SÖNTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Deney Grubu	Kontrol Grubu
$\bar{X} = 85,678$	$\bar{X} = 83,571$
SS= 8,406	SS= 14,830
N = 28	N = 28
t = 0.7	Sd= 27
	P > 0.05

Tablo 17 dikkatli bir şekilde incelendiğinde, deney grubundaki deneklerin testin tümünden aldıkları söntest puanları aritmetik ortalamasının, kontrol grubundaki deneklerin testin tümünden aldıkları söntest puanlarının aritmetik ortalamasından daha büyük olduğu görülür. Bu farkın

anlamli olup olmadigi eş gruplar t-testi ile sinanmış ve $t = 0.7$ değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer, 27 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.052 değerinden oldukça küçüktür. Bu sonuç da bize, deney ve kontrol gruplarında uygulanan değişik iki öğretim yöntemi etkililik bakımından birbirleriyle karşılaştırıldıklarında, yabancı dil programlı öğretim yöntemine göre öğrenen deney grubundaki deneklerin sağladıkları genel dil başarıları ile öğretmen yönetiminde geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubundaki deneklerin sağladıkları genel dil başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bir fikir vermektedir. Bu sonuç da araştırmamızın üçüncü denencesini reddetmektedir.

Yabancı dilde genel dil başarısına ilişkin bu sonucun, dilbilgisi becerisinin kazandırılmasına ilişkin istatistikî sonuçtan önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir. Çünkü deney ve kontrol gruplarına uygulanan testin % 76'lık bölümü dilbilgisine ilişkin sorulardan oluşmuştur.

Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı bakımından etkililiğinin karşılaştırıldığı bu araştırmamızın ortaya koyduğu bulgular; Marty'nin 1962 yılında Hollins College'da (Carrol, 1963, s.133-137), William ve Clark'ın 1964 yılında Rochester Üniversitesi'nde (William ve Clark, 1966, s.97-100), Mueller'in 1966 yılında Kentucky Üniversitesi'nde (Mueller, 1968, s.79-84) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM IV

ÖZET, YARGI ve ÖNERİLER

Özet

Bu araştırma, programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi kıyaslandığında öğrencinin yabancı dil başarısı bakımından hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada programlı öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı bakımından etkililiği; yabancı dilde sözcük öğretimi, dilbilgisi becerisinin kazandırılması ve yabancı dildeki genel dil başarısının sağlanması konularında test edilmiştir.

Bu araştırma; deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin yabancı dilde sözcük bilgisi, dilbilgisi becerisi ve genel dil başarıları bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, deneklerin denkleştirmede kullanılan anketi doldururken içtenlikte gerçeği yansıttıkları, araştırma için kendilerine başvuru alan uzmanların kanıtlarının geçerli olduğu ve araştırmaya katılan öğretmenin kendisine verilen yönergeyi aynen uyguladığı sayıltılarına dayanmaktadır. Araştırmanın dayalı olduğu denenceler ise; yabancı dilde sözcüklerin öğretilmesinde, yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasında ve yabancı dilde genel dil başarısının sağlanmasından programlı öğretim yöntemi, geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir biçiminde ifade

edilmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular; denek sayısı, sunulan içerik, kullanılan öğretim materyali, zaman, araştırmanın gerçekleştirildiği yabancı dil ve değerlendirme bakımından belli sınırlılıklara bağlı bulunmaktadır.

Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve deneysel olarak alanda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemine ise, 1987-1988 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin Anadolu Lisesi Hazırlık sınıfı öğrencileri arasından seçilmesinde, öğrencilerin daha önce hiç yabancı dil öğrenmemiş olmaları ve ön öğrenmelerin kontrol edilmesi gerekliliği etkili olmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının seçiminde ise, okuldaki iki hazırlık grubesinden birisi (Hazırlık I/A) deney, diğeri de (Hazırlık I/B) kontrol grubu olarak yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir.

Bu araştırma ile bir öğretim yönteminin (bağımsız değişken) etkililiğinin ne olacağı saptanmak istendiğinden, deney ve kontrol grupları diğer değişkenler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde, öğrencilerin okula giriş puanlarından ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulaması sonucu elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Deneklerin seçimi ve grupların oluşturulmasında önce her iki

hazırlık şubesindeki öğrenciler, okula giriş puanlarına göre kendi aralarında "büyükten-küçüğe" puan sırasına konmuştur. Sonra, bu şekilde sıralanan öğrenciler sahip oldukları puanlarına göre gruplara ayrılmıştır. Daha sonra da, her iki sınıftaki aynı puan grupları içerisinde benzer puana sahip olan öğrenciler, tek tek eşleştirilmeye çalışılmıştır. Sahip olduğu giriş puanı bakımından dengi olmayan öğrenciler ise, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Diğer taraftan, uygulanan anketle yine her iki şubedeki öğrencilerin cinsiyetleri, doğum tarihleri, anne ve babalarının; sağ ya da ölü olma durumu, öğrenim ve görev durumları ile deneklerin öğrenim sırasında kaldıkları yer durumu, ilkokul öğrenciliği sırasında İngilizce kursuna katılıp katılmadığı, halen özel İngilizce kursu alıp almadığı ve herhangi bir sağlık sorunu olup olmadığına ilişkin veriler elde edilip, bu veriler ve Anadolu Lisesi giriş puanlarına göre 36'şar öğrencinin bulunduğu her iki şubeden 28'er kişi olmak üzere toplam 56 öğrenci denkleştirilmiştir.

Programlı öğretim materyalinin geliştirilmesi, hazırlık, yazma ve deneme olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında ilk iş olarak programlanacak ünitenin seçimi yapılmış, sonra bu ünite davranış analizine tabi tutularak ünitedeki hedef ve hedef-davranışlar belirlenmiştir. Hedeflerin belirlenmesinden sonra bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını kontrol etmek için öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçme aracının hazırlanmasından sonra da,

Ünite içeriğinin programlı materyal biçiminde yazımına geçilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yabancı dil bakımından başlangıç düzeyinde olmaları gözönünde bulundurularak programlı materyalin doğrusal program modeline göre yazılması kararlaştırılmıştır. Üniteye ilişkin materyal, taslak olarak hazırlandıktan sonra araştırma kapsamı dışında kalan öğrenciler üzerinde iki kez denenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra konu uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanın olumlu görüşü alındıktan sonra da, materyale son biçimi verilerek çoğaltılmıştır.

Araştırma süresince öğretimde programlı materyal, ders kitabı ve öğretmen olmak üzere üç kaynaktan yararlanılmıştır. Deney grubu üniteyi 96 maddeden oluşan programlı materyalle, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle öğretmenin yönetiminde çalışmıştır.

Ünitenin işlenmesine bağlanmadan önce öğrencilerin giriş düzeylerini belirlemek amacıyla üniteye ilişkin olarak önceden hazırlanmış olan söntest her iki gruba da öntest olarak verilmiştir. Öntestin uygulannasından sonra deney grubunda önce, üniteye ilk kez geçen yeni sözcüklerin telâffuzları geleneksel öğretim yöntemiyle öğretilmiş, daha sonra da, sınıftaki ders kitapları toplanarak tüm öğrencilere birer

adet programlı materyal verilmiş ve materyalin uygun biçimde çalışılması gerçekleştirilmiştir. Ünitenin işlenmesi tamamlandıktan sonra her iki gruba sonestler uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin öntest ve sonest puanları elde edildikten sonra verilerin analizine geçilmiştir. Amstrad CPC 464 bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilen verilerin analizi şu sıraya göre yapılmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı,

2. Deney ve kontrol gruplarının testin sözcükler bölümünden aldıkları sonest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı,

3. Deney ve kontrol gruplarının testin dilbilgisi bölümünden aldıkları sonest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı,

4. Deney ve kontrol gruplarının testin tümünden aldıkları sonest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı, eş gruplar "t" testi ile sınanmış ve anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır.

Araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin yabancı dilde sözcük bilgisi, dilbilgisi becerisi ve genel dil başarısı bakımından giriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, her iki gruptaki denekler giriş düzeyi bakımından birbirine denktir.

2. Yabancı dilde sözcüklerin öğretilmesinde; programlı öğretim yöntemine göre öğrenen deney grubundaki deneklerin, öğretmen yönetiminde geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

3. Yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasında etkililik bakımından programlı öğretim yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemi arasında önemli bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

4. Yabancı dili programlı öğretim yöntemine göre öğrenen deney grubundaki deneklerin sağladıkları genel dil başarıları ile geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubundaki deneklerin sağladıkları genel dil başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yargı

Programlı öğretimin etkililiğini test etmeye yönelik deneysel nitelikteki bu araştırmada, elde edilen bulgular sonucunda şu yargılara varılmıştır:

1. Yabancı dilde sözcüklerin öğretilmesi sürecinde, öğrenci başarısı bakımından programlı öğretim yöntemi, geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir. Bu nedenle, özellikle yabancı dildeki sözcüklerin anlam ve yazılış boyutlarının öğretilmesi sırasında, programlı öğretim yönteminden yararlanılması durumunda, öğrencinin yabancı dil başarısının arttığı söylenebilir.

2. Yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılmasında; öğrenci başarısına yönelik etkililik bakımından programlı öğretim ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak programlı öğretimin öğretme-öğrenme süreçlerini zenginleştirmesi ve öğrenciye ilginç gelmesi nedeniyle yine de, yabancı dilde dilbilgisi becerisinin kazandırılması sürecinde kullanılması öğrenci açısından yararlı görülmektedir.

3. Yabancı dilde genel dil başarısının sağlanmasında; programlı öğretimle geleneksel yöntem arasında öğrenci başarısına yönelik etkililik bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde programlı öğretim yöntemine yer verilmesi; öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamanın yanısıra, derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenmeyi daha zevkli hale getirmektedir.

Öneriler

Yapılan bu araştırmayla ilgili olarak şu öneriler getirilmiştir:

1. Yabancı dilde sözcüklerin anlam ve yazılış boyutlarının öğretilmesi söz konusu olduğunda programlı öğretim yönteminden yararlanılmalıdır.

2. Öğretme-öğrenme süreçlerini zenginleştireceği ve öğrenmeyi daha çekici bir hale getireceği gözönünde bulundurularak yabancı dildeki diğer dil becerilerinin kazandırılmasında da programlı öğretimden yararlanma yoluna gidilmelidir.

3. Ülkemizde uzaktan öğretim sistemiyle üniversiter düzeyde öğrenim gören Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin basılı materyalleri programlı öğretim ilkelerine göre hazırlanmalıdır.

4. Öğretimi etkili ve çekici kılacağı varsayımından hareketle okullardaki bazı derslerin öğretimi, programlı öğretim yöntemiyle gerçekleştirilmelidir.

5. Kendi kendine yabancı dil öğrenmek isteyen yetişkinlere yönelik yabancı dil materyallerinin (kitap, film şeridi, manyetik teyp vb.) hazırlanmasında programlı öğretimden yararlanılmalıdır.

6. Bu araştırmanın gereği olarak geliştirilen materyal, yabancı dilde programlı materyallerin geliştirilmesinde örnek olarak kullanılabilir.

7. Türkiye'de bilgisayar-destekli öğretime (Computer-Assisted Instruction) geçileceği sözlerinin yaygın olduğu son günlerde, bu öğretim sisteminin temelini oluşturan programlı öğretimin geniş bir tanıtımı yapılmalı ve bu amaçla programlı öğretim, öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen adaylarına ders olarak okutulmalıdır.

8. Programlı öğretimin öğrenci başarısı bakımından etkililiğini test etmeye yönelik deneysel araştırmalar bundan böyle de sürdürülmeli ve yapılacak çalışmalarda şu hususlar ele alınmalıdır:

a. Yabancı dilde öğrencilere; dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında,

programlı öğretimin öğrenci başarısı bakımından geleneksel yönteme kıyasla etkililiği nedir ?

b. Diğer disiplinlerin öğretilmesinde programlı öğretimin öğrenci başarısı bakımından geleneksel yönteme kıyasla etkililiği nedir ?



KAYNAKÇA

- Adem, Mahmut. Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı. Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:109, 1982.
- Akyüz, Yahya. Türk Eğitim Tarihi. Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:149, 1985.
- Alexander, L.J. ve J. Tadman. Target 1:An Audio-Visual Course For Secondary Schools. Essex:Bunt Mill, 1972.
- Alkan, Cevat. Eğitim Teknolojisi:Kuramlar-Yöntemler. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1977.
- Başbakanlık. "Milli Eğitim Temel Kanunu," Ankara:Başbakanlık Basımevi, 1973
- Başkan, Özcan. "Dil Kullanımında Verimlilik Açısından Tikel Sözlükçe," Türk Dili. Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı:379-380, 1983, s.136-145.
- Bayraktaroğlu, Sinan. "Yabancı Dil Öğretimi," Milliyet. 29 Nisan 1984.
- Black, Colin. "Towards A Meaningful Investigation of Programmed Language Instruction," International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). Cilt:12, Sayı:2, 1974, s.103-118.
- Bloom, Benjamin S. İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik), Ankara:Milli Eğitim Basımevi, 1979.
- Blumenthal, Joseph C. English 2200 - A Programmed Course in Grammar and Usage. New York:Harcourt, Brace and World, Inc., 1964.
- Blyth, John W. "Teaching Machines and Human Beings," Bulunduğu Eser:Lumsdaine, A.A. ve Robert Glaser (Eds.). Teaching Machines and Programmed Learning - A Source Book. Altıncı Baskı, USA:Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association, 1964, s.401-415.
- Brown, H.Douglas. Principles of Language Teaching. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1980.
- Buchanan, Cynthia. Programmed Reading Book - 2. New York:Webster Division, McGraw Hill Book Company, 1965.

- Burriss, Russel W. "Programmed Learning," International Encyclopedia of the Social Sciences. The Macmillan Company and the Free Press, Cilt:9, 1968, s.182-188.
- Campeau, Peggie L. "Selective Review of Literature on Audio-Visual Media Instruction," Bulunduğu Eser:Briggs, Leslie (Eds.). Instructional Media. American Institutes For Research, 1967, s.116.
- Calvin, Allen D. "The Teacher's Role in Programmed Instruction," Bulunduğu Eser:Calvin, Allen D. (Ed.). Programmed Instruction. Bloomington:Indiana University Press, 1969, s.37-54.
- Carrol, John B. "A Primer of Programmed Instruction in Foreign Language Teaching," International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). Sayı:1, 1963, s.115-156.
- Chastain, Kenneth. "Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction," Bulunduğu Eser:Allen, H.B. ve R.N. Campbell (Eds.). Teaching English as a Second Language:A Book of Readings. New York:McGraw-Hill International Book Company, 1972, s.49-59.
- . Developing Second Language Skills:Theory and Practice. Boston:Houghton Mifflin Company, 1976.
- Chastain, Kenneth ve F.J. Woerderhoff. "A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code Learning Theory," The Modern Language Journal. Sayı:52, 1968, s.268-279.
- Cem, Cemil. Türkiye'de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları. Ankara:TODAI Yayınları, No:176, 1978.
- Ceyhan, Erdal. "Yabancı Dil Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Giriş," Genel Dilbilim Dergisi. Cilt:2, Sayı:5-6, 1979, s.67-71.
- Cram, David. Explaining "Teaching Machines" And Programming. San-Francisco:Fearon Publishers, Inc., 1961.
- Çilenti, Kâmuran. Eğitim Teknolojisi, Kuramlar-Araç ve Yöntemler, Merkezler. Ankara:Kadioğlu Matbaası, 1979

- _____. Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara:Kadioğlu Matbaası, 1984.
- _____. Fen Eğitimi ve Teknolojisi. Ankara:Kadioğlu Matbaası, 1985.
- Demirel, Özcan. "Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi (ABD ve Türkiye'de)," I.Bilgisayar Eğitimi Toplantısı. Ankara, 1986, s.45-48.
- _____. "Orta Eğitimde Yabancı Dil Programlarının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1979.
- _____. Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler-Yöntemler ve Teknikler. Ankara:USEM Yayınları, No:6, 1987.
- _____. "Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme," Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1983, s.159-190.
- Deterline, W.A. An Introduction to Programmed Instruction. New Jersey:Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc., 1962.
- Doğan, Hıfzı. "Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı," Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:7, Sayı:14, 1974, s.361.
- Ekmekçi, Özden. "Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı," Türk Dili. Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı:379-380, 1983, s.106-115.
- Elgin, Sait G. "Okul Eğitim Teknolojisi Merkezleri." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984.
- Ergin, M.Akif. "Eğitim Teknolojisinde İki Boyutlu Görsel Öğretim Materyali Düzenleme İlke ve Tekniklerinin Yabancı Dil Öğretimine Uygulanması." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.
- _____. "Yabancı Dil Öğretiminde Yazı Tahtası Çizimleri," Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:15, Sayı:2, 1982, s.271-278.
- Ertürk, Selâhattin. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1972.

- Fairbrother, Edward McCulloch. "A Comparison of Programmed Instruction With Two Types of Conventional Instructional Methods For Teaching A Unit in General Semantics," Bulunduğu Eser:Dissertation Abstracts International. Cilt:41, No:07, January 1981.
- Fidan, Nurettin. Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara:Kadioğlu Matbaası, 1986.
- _____. Öğrenme ve Öğretme. Ankara:Tekışık Matbaası, 1982.
- Fiks, Alfred I. "Foreign Language Programmed Materials:1966," The Modern Language Journal. Sayı:1, 1977, s.7-17.
- Goleman, Daniel. "The Behavioristic Box of B.F. Skinner," International Herald Tribune. August 28th, 1987.
- Hall, Eugene J. English Self-Taught, Book-4. New York:Regents Publishing Company, Inc., 1974.
- Hamachek, D.E. Behavior Dynamics in Teaching Learning and Growth. Boston:Allyn and Bacon, 1975.
- Heinich, R., M.Molenda ve J.D.Russel. Instructional Media. İkinci Baskı, New York:Macmillan Company, 1986.
- Hızal, Alişan. "Programlı Öğretim," A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:9, Sayı:1-4, Ankara, 1977, s.167-184.
- _____. Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği. Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:117, 1982.
- _____. Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler. Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:122, 1983.
- Hofmeister, Alan. Microcomputer Applications in the Classroom. USA:Holt, Rinehart and Winston, 1984.
- Howat, Anthony. "Programmed Instruction," Bulunduğu Eser:Allen, J.P.B. ve S.Pit Corder (Eds.). Techniques in Applied Linguistics. Üçüncü Baskı, Oxford University Press, Cilt:3, 1978, s.232-257.
- Hughes, J.L. Programmed Instruction For Schools And Industry. Chicago:Science, Research Associates Inc., Publishers, 1962.
- Johnson, F. ve L.A. Johnson. Stick Figure Drawing For Language Teachers. İkinci Baskı, Great Britain:Ginn and Company Ltd., Elsinore House, Buckingham Street Aylesbury, 1978.

- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi:Kuramlar-İlkeler-Teknikler. Ankara:Matbaş Matbaacılık ve Ambalaj Sanayii, 1982, s.98.
- Klaus, David. "The Art of Auto-Instructional Programming," Bulunduğu Eser:De Cecco, J.P. (Ed.). Educational Technology. New York:Holt Rinehart and Winston Inc., 1964, s.35-50.
- Kocaman, Ahmet. "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler," Türk Dili. Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı:379-380, 1983, s.116-122.
- _____. "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri," Genel Dilbilim Dergisi. Sayı:2, 1978, s.81-98.
- Kulik, James A. "Programmed Instruction," Encyclopedia of Educational Research. Beşinci Baskı, New York:The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., Cilt:2, 1982, s.853.
- Küçükahmet, Leylâ, Öğretmen Yetistiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları. Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:55, 1976.
- Külâhçı, Şadiye G. "Kendi Kendine Öğretim - Programlı Öğretim," Eğitim ve Bilim. Cilt:10, Sayı:58, 1985, s.10-20.
- Leith, G.O. "Programmed Instruction," Modern Trends in Education. London:The Macmillan Ltd., 1971.
- Leith, G.O., E.A. Peel ve W. Curr. A Handbook of Programmed Learning. İkinci Baskı, Birmingham:University of Birmingham, 1966.
- Lysaught, J.P. ve C.M. Williams. A Guide to Programmed Instruction. New York:John Wiley and Sons, Inc., 1963.
- Mager, Robert. Öğretim Amaçlarının Hazırlanması. (Çev.:Sevgi Ünal ve Lâmiha Türel), Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları 1, Ankara:Ajans-Türk Matbaası, 1967.
- M.E.B. Gumhuriyet'in 50. Yılında Milli Eğitimimiz. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1973.
- Milliyet Gazetesi. 8 Ocak 1988, s.3.

- Morgan, Clifford T. Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. (Çev.:Hüsnü Arıcı ve diğerleri), Üçüncü Baskı, Ankara:Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1, 1986.
- Mueller, T.H. "Programmed Language Instruction - Help for the Linguistically Underprivileged," The Modern Language Journal. Sayı:52, 1968, s.79-84.
- Mueller, T.H. ve Richard I. Miller. "A Study of Student Attitudes and Motivation in A Collegiate French Course Using Programmed Language Instruction," International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). Cilt:7, Sayı:4, 1970, s.297-320.
- Nash, A.N., J.P. Muczyk ve F.L. Vettori. "The Relative Practical Effectiveness of Programmed Instruction," Personnel Psychology. Sayı:24, 1971, s.397-418.
- Newmark, Leonard. "How Not to Interfere With Language Learning," Bulunduğu Eser:Brumfit, C.J. ve K. Johnson (Eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. İkinci Baskı, Oxford University Press, 1981.
- Ndomba, Benda. "Acquiring English Vocabulary and Structures:Some Procedures and Problems," English Teaching Forum. Cilt:21, Sayı:2, 1983, s.18-24.
- Nicholls, Audrey ve S. Howard Nicholls. Developing A Curriculum: A Practical Guide. London:George Allen and Unwin Ltd, 1972.
- Oğuzkan, A.Ferhan. Eğitim Terimleri Sözlüğü. İkinci Baskı, Ankara:Türk Dil Kurumu, 1981.
- _____. Orta Dereceli Okullarda Öğretim:Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler. Ankara:Emel Matbaacılık Sanayii, 1985.
- Oğuzkan, Turhan (Ed.). Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları. İstanbul:Altın Matbaacılık, 1981, s.112-121.
- Özçelik, Durmuş Ali. Eğitim Programları ve Öğretim. ÖSYM Eğitim Yayınları, No:8, Ankara, 1987.
- Özer, Bekir. "Türk Üniversiteleri İçin Yabancı Dil Eğitimi Program Modeli," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984.

- Özyürek, Leylâ. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:124, 1983.
- _____. Öğretmenlere Yönelik Hizmet-içi Eğitim Programlarının Etkililiği. Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:102, 1981.
- Palmberg, R. "Vocabulary Teaching in the Foreign Language Classroom," English Teaching Forum. Cilt:24, Sayı:3, 1986, s.15-20.
- Pereira, P.D. Introduction to Programmed Learning. Geneva:International Labour Office, 1967.
- Pipe, Peter. Pratik Programlama. (Çev.:Hasan Olgun, Metin Göker ve Necah Büyükdura), Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları 5, Ankara:Ajans-Türk Matbaası, 1968.
- Poczta, Jerry. Programlı Öğretim:Kuramlar ve Uygulanması. (Çev.: Alişan Hızal), Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:66, 1977.
- Porter, Douglas. "Teaching Machines," Bulunduğu Eser:Lumsdaine, A.A. ve R. Glaser (Eds.). Teaching Machines and Programmed Learning - A Source Book. Altıncı Baskı, USA:Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association, 1964, s.206-214.
- Pratton, Jerry. "The Effects of Active Participation on Student Learning;" Journal of Educational Research. Cilt:79, Sayı:4, 1986, s.210-215.
- Putnam, C.E. "Technology and Foreign Language Teaching," British Journal of Language Teaching. Cilt:19, Sayı:1, 1981, s.63-68.
- Resmi Gazete. "Hükümet Programı," 31 Aralık 1987 tarihli, Ankara, 1987.
- _____. "Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği," 14 Eylül 1985 tarihli, Ankara, 1985.
- Rivers, Wilga. Teaching Foreign Language Skills. Beşinci Baskı, Chicago:The University of Chicago Press, 1972.
- Romiszowski, A.J. Designing Instructional Systems. London:Kogan Page Ltd., 1984.

- Saltzman, Irving J. "Programmed Instruction and Second Language Learning," International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). Sayı:1, 1963, s.104-114.
- Schramm, Wilbur. "A Note On Programmed Instruction," Bulunduğu Eser:Komoski, P.K. ve E.J. Green (Eds.). Programmed Instruction in West Africa and the Arab States. Paris:Unesco Yayınları, No:52, 1964, s.7-9.
- Sebüktekin, Hikmet. "Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem," İzlem:Yabancı Dil Öğretimi Dergisi, Sayı:1, 1978, s.10-16.
- _____. Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri. İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi, 1981.
- Silverman, R.E. "Auto-Instructional Devices:Some Theoretical and Practical Considerations," Bulunduğu Eser:De Cecco, John P. (Ed.). Educational Technology. New York:Holt Rinehart and Winston Inc., 1964, s.27-35.
- Skinner, B.F. "The Science of Learning and the Art of Teaching," Bulunduğu Eser:Mohan, M. ve R.E. Hull (Eds.). Individualized Instruction. Chicago:Nelson-Hall Co., 1954, s.51-66.
- _____. "Why We Need Teaching Machines ?" Bulunduğu Eser:De Cecco, John P. (Ed.). Education Technology. New York:Holt Rinehart and Winston Inc., 1964, s.92-112.
- Soytekin, Baydar. "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi," İzlem:Yabancı Dil Öğretimi Dergisi. Sayı:2, 1979, s.1-5.
- Sönmez, Veysel. Program Gelistirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Özen Matbaacılık, 1985.
- Sözer, Ersan. "Türkiye'deki Üniversitelerde Bilim-Meslek Alanlarına Yönelik Yabancı Dil Eğitimi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984.
- Stern, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, 1983.
- Stolurow, Lawrence M. Teaching by Machine. USA:Government Printing Office, Washington D.C., 1962.
- Sullivan, M.W. Programmed English - A Modern Grammar. New York: The Macmillan Company, 1963.

- _____. "Programmed Learning in Foreign Languages," Bulunduğu Eser: Calvin, Allen D. (Ed.). Programmed Instruction. Bloomington: Indiana University Press, 1969, s.144-170.
- Şentürk, Celâl. Programlı Öğretim ve Öğretim Makinaları. Hacettepe Üniversitesi, MESEF Gör-İşit Araç Metotları Dersi Ödevi, 1975.
- Tarpy, R.M. ve R.E. Mayer. Foundations of Learning and Memory. Illinois:Scott, Foresman and Company, 1978.
- Tekin, Halil. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara:Mars Matbaası, 1979.
- Thiagarajan, Sivasailan. The Programming Process:A Practical Guide. Worthington (Ohio):Charles A. Jones Company, 1971.
- Tinker, M. ve C.M. McCullough. Teaching Elementary Reading. Dördüncü Baskı, New Jersey:Prentice-Hall, Inc., 1975.
- Ülkü, Sıral. Öğrenme Psikolojisi Ders Notları. Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, 1981.
- Ün, Kâmile. "Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğrettilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1984.
- Valdman, Albert. "Programmed Instruction and Foreign Language Teaching," Bulunduğu Eser:Valdman, Albert (Ed.). Trends in Language Teaching. New York:McGraw-Hill Book Company, 1966, s.133-158.
- Varış, Fatma. Eğitimde Program Gelistirme:Teori ve Teknikler. Üçüncü Baskı, Ankara:A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1978.
- William H. ve M.G. Clark. "Achievement in Elementary German Under Programmed and Conventional Instruction:A Preliminary Study," The Modern Language Journal. Cilt:1, Sayı:2, 1966, s.97-100.
- Wilson, Howard ve İlhan Başgöz. Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk. Ankara:Dost Yayınları, 1968.
- Woolfolk, A.E. ve L. McCune-Nicolich. Educational Psychology For Teachers. New Jersey:Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1984.

Yaşar, Necmi. "Günümüzde Yabancı Dil Bilmenin Önemi," Eğitim ve Bilim. Cilt:11, Sayı:63, 1987, s.51-53.

Yaşar, Şefik. "Uzaktan Öğretim Sistemiyle Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Programına İlişkin Tutumları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.

Yeaman, George T. Eğitimde Projeksiyon Makinaları - Programlı Öğretim Materyali. (Çev.:Akif Ergin), Ankara:Aşama Matbaacılık Sanayii, 1987.

Yıldırım, Çiğdem. "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi," Tercüman Milli Eğitim Sempozyumu. İstanbul, 1984, s.91-93.

EKLER

1. M.E.G.S.B. Kütahya M.E.G.S. Müdürlüğü'nün İzin Yazısı
2. Denkleştirmede Kullanılan Anket
3. Deney ve Kontrol Gruplarının Anadolu Lisesi'ne Giriş Puanları
4. Ünite Davranış Analizi
5. "Three Gardens" Ünitesi Başarı Testi
6. "Three Gardens" (Deney Grubu İçin Geliştirilen Programlı Ünite)
- 7/A. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Sözcükler Bölümünden Aldıkları Öntest Puanları
- 7/B. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Dilbilgisi Bölümünden Aldıkları Öntest Puanları
- 7/C. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden (Sözcükler+ Dilbilgisi) Aldıkları Öntest Puanları
- 8/A. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Sözcükler Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları
- 8/B. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Dilbilgisi Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları
- 8/C. Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden (Sözcükler+ Dilbilgisi) Aldıkları Sontest Puanları
9. Eş Gruplar "t" Testi Bilgisayar Programı

EK 1

T.C.

MILLİ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
KÜTAHYA

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Müdürlüğü

Sayı : 311-Eğitim Öğretim Şb:8251/9248

29.9.1987

Konu : Şefik YAŞAR

VALİLİK MAKAMINA

KÜTAHYA

İlgi: 24.9.1987 tarih ve 412/243 sayılı yazı ve 25.9.1987 tarihli dilekçe

Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Okutmanı Şefik YAŞAR "Yabancı Dil Eğitiminde Programlı Öğretim Uygulaması" konulu doktora tezine ilişkin araştırmasını, ilimiz Dumlupınar Anadolu Lisesi'nde 20-30 Kasım 1987 tarihleri arasında yapmak istediği ilgi dilekçe ve yazıda belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzce ilgilinin adı geçen yerde belirtilen tarihlerde araştırma yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Tensiplerinize arz ederim.

(İmza)

Fahrettin Özçoban

Müdür Vekili

UYGUNDUR

29 / 9 / 1987

(İmza)

Sinan ACAR

Vali Yardımcısı

EK 2

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE PROGRAMLI ÖĞRETİM UYGULAMASI

DENKLEŞTİRMEDE KULLANILAN ANKET

Şefik YAŞAR

Kütahya, 1987

Sevgili Öğrenci,

Size verilen bu anket, sizleri daha yakından tanımak ve başarınızı sağlayacak etmenleri saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıda sıralanmış sorulara vereceğiniz cevaplarla sizlere ilişkin gerçek bilgiler edinilmiş olacaktır. Bu bilgiler, yabancı dil eğitim programlarının daha işlevsel bir hale getirilmesine ve dolayısıyla sizlerin yabancı dil başarınızın artırılmasına yönelik bilimsel nitelikteki bir araştırmada kullanılacaktır.

Soruları cevaplarken, önce soruyu dikkatle okuyunuz. Sonra sorunun karşısında ya da altında bulunan cevaplardan durumunuza en uygun gelenin başındaki parantez içerisine (X) işareti koyunuz. Cevapsız soru bırakmamanızı diler, göstereceğiniz ilgi ve katkınıza şimdiden teşekkür ederim.

Adres _____ :

Şefik Yaşar

Kütahya İktisadi ve İdari

Bilimler Fakültesi

İngilizce Okutmanı

KÜTAHYA

-I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Adınız ve Soyadınız: _____
2. Sınıfınız : _____
3. Doğum tarihiniz : _____
4. Cinsiyetiniz : () a.Kız
() b.Erkek
5. Babanız sağ mı, ölü mü ?
() a. Sağ
() b. Ölü
6. Anneniz sağ mı, ölü mü ?
() a. Sağ
() b. Ölü

II. AİLE DURUMU

7. Babanızın öğrenim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir ?
() a. Okur-yazar
() b. İlkokul mezunu
() c. Ortaokul mezunu
() d. Lise ve dengi okul mezunu
() e. Yüksekokul-Üniversite mezunu
() f. Başka (Belirtiniz): _____
8. Annenizin görevi nedir ?
() a. Ev kadını
() b. Memur
() c. İşçi
() d. Emekli
() e. Başka (Belirtiniz): _____

III. BAŞARIYI ETKİLEYEN KOŞULLAR

9. Öğreniminiz sırasında kimin yanında kalıyorsunuz ?
- () a. Ailemin
- () b. Akrabalarımın
- () c. Başka (Belirtiniz): _____
10. İlkokulda öğrenci iken İngilizce kursuna katıldınız mı ?
- () a. Evet
- () b. Hayır
11. Şu anda okul dışında herhangi bir özel dersane ya da öğretmenden özel İngilizce dersi alıyor musunuz ?
- () a. Evet
- () b. Hayır
12. İngilizce öğrenmenizi engelleyen herhangi bir sağlık sorunuz var mı ?
- () a. Var (Belirtiniz): _____
- () b. Yok

EK 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Anadolu Lisesine
Giriş Puanları *

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Denek Sıra No	Puanı	Denek Sıra No	Puan
1	340,476	1	339,555
2	318,456	2	312,860
3	310,280	3	310,280
4	305,790	4	304,184
5	297,268	5	295,271
6	281,620	6	279,680
7	277,923	7	278,943
8	276,609	8	276,238
9	276,479	9	271,838
10	272,018	10	270,327
11	266,181	11	267,622
12	264,917	12	264,120
13	261,321	13	262,610
14	259,103	14	258,677
15	255,814	15	257,755
16	255,355	16	256,987
17	255,263	17	256,735
18	254,619	18	254,957
19	254,096	19	254,401
20	253,665	20	254,159
21	253,109	21	251,969
22	252,711	22	250,770
23	252,649	23	250,376
24	250,589	24	250,315
25	250,465	25	250,279
26	249,821	26	249,231
27	247,574	27	247,602
28	247,513	28	245,762

* Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi Müdürlüğü'nden sağlanmıştır.

EK 4

ÜNİTE DAVRANIŞ ANALİZİ

"THREE GARDENS" ÜNİTESİNİN HEDEF VE HEDEF DAVRANIŞLARI

HEDEF I: ÜNİTEDE GEÇEN SÖZCÜKLER BİLGİSİ.

Hedef Davranışlar

1. Verilen bir İngilizce sözcüğün karşılığı olan resmi gösterme.
2. Gösterilen bir resmin İngilizce karşılığı olan sözcüğü önerilenler arasından seçip işaretleme.
3. Gösterilen bir resmin İngilizce karşılığı olan sözcüğün doğru yazılış biçimini verilenler arasından seçip işaretleme.

HEDEF II: ÜNİTEDEKİ "SIMPLE PRESENT TENSE"E İLİŞKİN SÖZ DİZİMİNİ KAVRAYABİLME.

Hedef Davranışlar

1. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümleleri, söz dizimi kuralına (Subject+Verb+Object) uygun olarak verilenler arasından seçip işaretleme,
2. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde, "Have" fiilinin "Has" sözcüğüne dönüşmüş biçimini, verilenler arasından seçip işaretleme,
3. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde, "NOT" olumsuzluk sözcüğünden önce "DOES" yardımcı fiilini verilenler arasından seçip işaretleme,
4. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde, "DOES NOT" sözcük öbeğinin "DOESN'T" biçimiyle yapılan kısaltmalarını verilenler arasından seçip işaretleme,

5. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin başında "DOES" yardımcı fiilini verilenler arasından seçip işaretleme,

HEDEF III: "DOES" YARDIMCI FİİLİYLE BAŞLAYAN SIMPLE PRESENT TENSE'TEKİ SORU CÜMLELERİNİ CEVAPLAYABİLME.

Hedef Davranışlar

1. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini kısa biçimiyle olumlu cevaplama.
2. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini kısa biçimiyle olumsuz cevaplama.
3. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini uzun biçimiyle olumlu cevaplama.
4. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini uzun biçimiyle olumsuz cevaplama.

HEDEF IV : SORU SÖZCÜK YA DA SÖZCÜK ÖBEKLERİYLE (WHAT, WHO, HOW MANY) BAŞLAYAN VE ÖZNESİ ÜÇÜNCÜ TEKİL ŞAHIS OLAN "SIMPLE PRESENT TENSE"TEKİ OLUMLU SORU CÜMLELERİNİ DÜZENLEYEBİLME.

Hedef Davranışlar

1. "What" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde, "What" soru sözcüğünden sonra "Does" yardımcı fiilini kullanma.
2. "Who" soru sözcüğüyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini söz dizimine (Who+Verb..... ?)

3. "Who" soru sözcüğüyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde "Have" fiilinin kullanımını "Has" biçimine dönüştürme.
4. "How many" soru sözcük öbeğini öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde söz dizimine uygun olarak kullanma.
5. "How many" soru sözcük öbeğini öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde sayılabilir varlıkların adlarından önce doğru olarak kullanma.

HEDEF V : SORU SÖZCÜK YA DA SÖZCÜK ÖBEKLERİYLE (WHAT, WHO, HOW MANY) BAŞLAYAN VE ÖZNESİ ÜÇÜNCÜ TEKİL ŞAHIS OLAN SIMPLE PRESENT TENSE'TEKİ OLUMLU SORU CÜMLELERİNİ CEVAPLAYABİLME.

Hedef Davranışlar

1. "What" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini doğru olarak cevaplama.
2. "Who" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini kısa biçimiyle doğru olarak cevaplama.
3. "How many" soru sözcük öbeğiyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlesini, sayılabilir varlığın miktarına ilişkin bilgiyle doğru olarak cevaplama.

HEDEF VI: "LOTS OF" SÖZCÜK ÖBEĞİNİ SIMPLE PRESENT TENSE'TEKİ CÜMLELERDE KULLANABİLME.

Hedef Davranışlar

1. "Lots of" sözcük öbeğini sayılabilir varlıkların çok miktarda olduğunu belirten düz cümlelerde kullanma.

2. "Lots of" sözcük öbeğini "Simple Present Tense" teki olumlu düz cümlelerde kullanma.
3. "Lots of" sözcük öbeğini "Simple Present Tense" teki olumlu soru cümlelerinde kullanma.

HEDEF VII: "MANY" SÖZCÜĞÜNÜ "SIMPLE PRESENT TENSE"TEKİ CÜMLELERDE KULLANABİLME.

Hedef Davranışlar

1. "Many" sözcüğünü "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde sayılabilir varlıkların adlarından önce kullanma.
2. "Many" sözcüğünü "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde sayılabilir varlıkların miktarına ilişkin bilgi vermede kullanma.

EK 5

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE PROGRAMLI ÖRETİM
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ ARAŞTIRMASI

TARGET-I: UNIT 22

"THREE GARDENS" ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ
ANADOLU LİSESİ HAZIRLIK SINIFI

Kütahya, 1987

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenci,

Size uygulanan bu İngilizce testi 30 çoktan seçmeli test maddesinden oluşmuştur. Testin cevaplandırılması için size 25 dakikalık bir süre verilmiştir.

Her soruyu dikkatlice okuduktan sonra cevaplandırınız. Cevaplayamadığınız sorular üzerinde zaman kaybetmeyiniz. Bu sorulara zamanınız arttığında dönüp bakınız.

Cevaplarınızı cevap kartındaki kesikli paralellerin içini yumuşak kurşun kalemle karalamak suretiyle işaretleyiniz. Test kitapçığına herhangi bir işaret koymayınız ve cevaplandırma işleminiz sona erdiğinde cevap kartı ile birlikte teslim ediniz.

Başarılar dilerim.

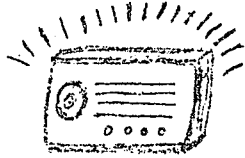
Araştırmacı Şefik Yaşar

TARGET I

UNIT 21

A. Find the right pictures for the words.

1. record



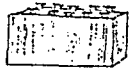
A



B



C



D

2. blouse



A



B



C

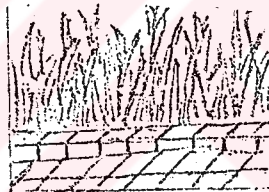


D

3. grass



A



B



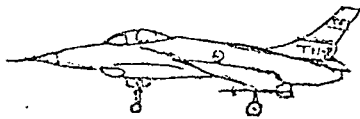
C



D

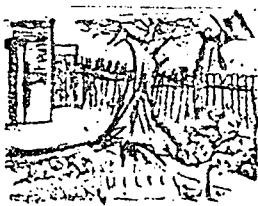
B. Find the right words for the pictures.

4.



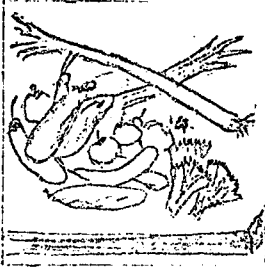
- A. car
- B. battery
- C. aeroplane
- D. puncture

5.



- A. string
- B. house
- C. engine
- D. garden

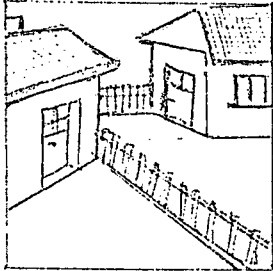
6.



- A. beer
B. tie
C. vegetables
D. fruit

C. Which one is the right spelling form of the following picture ?

7.



- A. neighbor
B. neighbour
C. neighbur
D. neigbur

D. Put the following words in the right order.

8. a lot of / Jim / has / vegetables.
1 2 3 4

- A. 2/1/3/4 B. 2/4/3/1 C. 2/3/4/1 D. 2/3/1/4

9. pencils / the teacher / does / have / How many ?
1 2 3 4 5

- A. 5/1/3/2/4 B. 5/2/3/4/1 C. 5/4/3/2/1 D. 5/4/3/1/2

E. What is the best reply for the blanks ?

10. John _____ a small garden.

- A. have B. his C. has D. he's

11. Jim _____ not have many flowers in his garden.

- A. do B. has C. is D. does

12. "_____ Terry have lots of ties ?"

- A. Do B. Does C. Is D. Has

13. Who _____ lots of flowers in his garden ?

- A. has B. have C. does D. do

14. Does Phil have _____ pencils ?

- A. much B. a lot C. many D. lots

15. "How many shirts does Jim have ?" "Jim has _____ shirts."

- A. any B. lots C. much D. lots of

16. Does Jim have _____ cars ?

- A. much B. lots of C. lots D. a lot

17. Lily doesn't have _____ forks.

- A. many B. lots of C. a lot of D. much

18. What _____ Molly have ?
 A. do B. is C. does D. has
19. "_____ vegetables does John have ?" "Lots."
 A. How much B. What C. Where D. How many

F. Find the right reply for the following questions.

20. "Does Jim have any flowers in his garden ?" "Yes, _____."
 A. does he B. he does
 C. he has D. he have
21. "Does Tom have any vegetables in his garden ?"
 "No, _____."
 A. he has B. he does
 C. he isn't D. he doesn't
22. "Does Phil have any pencils ?" "Yes, _____."
 A. he does have B. he has any pencils
 C. he has some pencils D. he does have any pencils
23. "Does Jim have any vegetables in his garden ?"
 "No, _____."
 A. he doesn't have any vegetables in his garden
 B. he doesn't have in his garden
 C. he does in his garden
 D. he does have any vegetables in his garden
24. "What does Lily have ?" (spoons)
 A. She has lots of spoons.
 B. Yes, she has lots of spoons.
 C. She does have lots of spoons.
 D. No, she doesn't have lots of spoons.
25. "Who has lots of vegetables in his garden ?"
 "John _____."
 A. is B. has C. does D. have
26. "How many grapes does Molly have ?"
 "_____."
 A. Yes, she does lots of grapes.
 B. She have lots of grapes.
 C. Yes, she has lots of grapes.
 D. She has lots of grapes.


G. Find the best sentence.

27. A. Who have a car ?
B. Who has a car ?
C. Who does have a car ?
D. Who has does a car ?
28. A. Terry doesn't have lots of oranges.
B. Does Terry has lots of oranges ?
C. Terry has lots of oranges.
D. Terry doesn't has lots of oranges.
29. A. Does the teacher have many pencils ?
B. Does the teacher have much books ?
C. Does the teacher have a chalk ?
D. Does the teacher have many chalk ?
30. A. Carol doesn't have much dresses.
B. Carol doesn't have many dresses.
C. Carol doesn't have lots of dresses.
D. Carol doesn't have a lot of dresses.

EK 6

İNGİLİZCE DERSİ PROGRAMLI ÖĞRETİM MATERYALİ
(ANADOLU LİSESİ HAZIRLIK SINIFI)

TARGET - I: UNIT 22
(THREE GARDENS)



Hazırlayan
Şefik Yaşar

Kütahya, 1987

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenci,

Elinizdeki bu materyal, İngilizce ders kitabınızdaki "Three Gardens" adlı ünitenin "Programlı Öğretim" yöntemine göre hazırlanmış biçimi olup, sizin bu ünite kapsamındaki yeni sözcüklerin anlam ve yazılışları ile dilbilgisi yapılarını daha etkili bir şekilde öğrenmenizi hedef almış bulunmaktadır.

Bireysel öğrenmeye olanak veren bu materyalde, size kazandırılmak istenen bilgiler oldukça küçük parçalara ayrılarak, ayrı maddeler içinde sunulmuştur. Her madde, bilgi veren kısım, bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol için sizlere yöneltilen soru ve soruya verdiğiniz cevabın doğru olup olmadığını kontrol için bakacağınız kısım olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

Materyalin Kullanılması

Materyali kullanırken yapacağınız etkinlikler maddeler halinde aşağıda gösterilmiştir.

1. Size verilen kartonu materyalinizin maddelerinin başladığı ilk sayfasındaki cevap sütunu üzerine kapayınız.
2. Daha sonra resim ya da yazı eşliğinde sunulan birinci maddeyi dikkatli bir şekilde okumaya başlayınız. Maddede verilen bilgiyi iyice öğreninceye kadar okumaya devam ediniz. Zira bir sonraki maddede verilen bilgi, bir önceki maddede verilen bilgiye dayanmaktadır.
3. Maddede sunulan bilgiyi iyice öğrendiğinizden emin olduktan sonra, aynı madde içinde yukarıdaki bilgiyi öğrenip öğrenmediğinizi kontrol için size yöneltilen soruyu dikkatle okuyunuz. Sizden istenen; soruyu cevaplandırmanızdır. Soruya vereceğiniz cevabı madde içindeki ilgili yere bir kurşun kalem ile çok hafif olarak yazınız.
4. Cevabınızı, soru cümlesindeki ilgili yere yazdıktan sonra, cevabınızın doğru olup olmadığını kontrol için, cevap sütunu üzerindeki kartonu aşağıya doğru kaydırınız.
5. Eğer sizin verdiğiniz cevapla, yan taraftaki sütunda

bulunan cevap aynı ise, ikinci maddedeki bilgiyi okumaya başlayabilirsiniz. Eğer verdiğiniz cevap yanlış ise, doğru cevabı bulmanız için maddede verilen bilgiyi dikkatle yeniden okuyunuz ve doğru cevabı mutlaka kendi çabanızla bulmaya çalışınız. Zira, size yöneltilmiş bulunan soru, madde içinde verilen bilginin iyice öğrenilmiş olmasıyla çözülebilir. Aynı işlemi daha sonraki maddeler için yineleyerek öğrenmeye devam ediniz.

6. Bazı maddeler size kolay görünebilir, ancak kesinlikle cevaplamadan geçmeyiniz.

7. Her maddede size yöneltilmiş bulunan sorunun doğru cevabı elinizdeki materyalde mevcuttur. Ancak, sizden istenen şey, kartonu kaydırmadan yöneltilen soruya cevap vermeniz ve bundan sonra verdiğiniz cevabı doğru cevapla karşılaştırmanızdır. Bu kurala uygun davranışta bulunursanız, daha iyi bir öğrenme sağlamış olursunuz. Eğer kartonu kaydırıp hemen doğru cevabı görmek isterseniz, hiçbir şey öğrenmeyip kendinizi aldatmış, zamanınızı boş yere harcamış olursunuz. Zira, bu üniteye ilişkin sınavınız ayrıca yapılacak ve sınav sırasında bu materyalden yararlanma olanağınız olmayacaktır. Bunu unutmayınız.

8. Ders sırasında hepinizin aynı hızla ilerleyip aynı sayıda maddeyi öğrenip, bitirmesi zorunlu değildir. Her öğrenci kendi bireysel hızına göre ilerleyecektir. Sizden maddeler içindeki bilgileri normal bir hızla okuyup öğrenmeniz beklenmektedir. Öğrenme sırasında herhangi bir sorunla karşılaşırsanız, öğretmenimize başvurabilirsiniz.

9. Target-1 adlı İngilizce ders kitabınızdaki "Three Gardens" ünitesindeki yeni sözcüklerin anlam ve yazılışları ile dilbilgisi yapılarını bu materyalden izleyip öğrenmeye çalışacaksınız. Bu nedenle, bu ünite bitene dek ders kitabınızı kullanmanıza gerek yoktur. Zira, ders kitabınızdaki ile aynı olan bilgiler, burada değişik bir yöntemle (Programlı Öğretim Yöntemi) size öğretilmeye çalışılmaktadır.

10. Materyali temiz ve yırtmadan kullanınız. Diğer Hazırlık Sınıfı Şubesindeki arkadaşlarınıza kesinlikle vermeyiniz. Kaybetmeyiniz.

Başarılar dilerim.

Şefik YAŞAR

KÜTAHYA -1987

TARGET-1: UNIT 22: THREE GARDENS

ÜNİTENİN HEDEF DAVRANIŞLARI

Bu üniteye ilişkin öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin:

1. Verilen bir İngilizce sözcüğün karşılığı olan resmi göstermeleri,
2. Gösterilen bir resmin İngilizce karşılığı olan sözcüğü önerilenler arasından seçip işaretlemeleri,
3. Gösterilen bir resmin İngilizce karşılığı olan sözcüğün doğru yazılış biçimini verilenler arasından seçip işaretlemeleri,
4. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"-teki olumlu düz cümleleri, söz dizimi kuralına (Subject+Verb+ Object) uygun olarak verilenler arasından seçip işaretlemeleri,
5. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"-teki olumlu düz cümlelerde, "Have" fiilinin "Has" sözcüğüne dönüşmüş biçimini verilenler arasından seçip işaretlemeleri,
6. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"-teki olumsuz düz cümlelerde, "NOT" olumsuzluk sözcüğünden önce "DOES" yardımcı fiilini verilenler arasından seçip işaretlemeleri,
7. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"-teki olumsuz düz cümlelerde, "DOES NOT" sözcük öbeğinin "DOESN'T" biçimiyle yapılan kısaltmalarını verilenler arasından seçip işaretlemeleri,
8. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"-teki olumlu soru cümlelerinin başında "DOES" yardımcı fiilini verilenler arasından seçip işaretlemeleri,
9. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini kısa biçimiyle olumlu cevaplamaları,
10. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini kısa biçimiyle olumsuz cevaplamaları,
11. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini uzun biçimiyle olumlu cevaplamaları,

12. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini uzun biçimiyle olumsuz cevaplamaları,

13. "What" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde, "What" soru sözcüğünden sonra "Does" yardımcı fiilini kullanmaları,

14. "Who" soru sözcüğüyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini söz dizimine (Who+Verb+Object ?) uygun olarak düzenlemeleri,

15. "Who" soru sözcüğüyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde "Have" fiilinin kullanımını "Has" biçimine dönüştürmeleri,

16. "How many" soru sözcük öbeğini öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde söz dizimine uygun olarak kullanmaları,

17. "How many" soru sözcük öbeğini öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde sayılabilir varlıkların adlarından önce doğru olarak kullanmaları,

18. "What" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini doğru olarak cevaplamaları,

19. "Who" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerini kısa biçimiyle doğru olarak cevaplamaları,

20. "How many" soru sözcük öbeğiyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlesini, sayılabilir varlığın miktarına ilişkin bilgiyle doğru olarak cevaplamaları,

21. "Lots of" sözcük öbeğini sayılabilir varlıkların çok miktarda olduğunu belirten düz cümlelerde kullanmaları,

22. "Lots of" sözcük öbeğini "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde kullanmaları,

23. "Lots of" sözcük öbeğini "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde kullanmaları,

24. "Many" sözcüğünü "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde sayılabilir varlıkların adlarından önce kullanmaları,

25. "Many" sözcüğünü "Simple Present Tense"teki olumsuz

düz cümlelerde sayılabilir varlıkların miktarına ilişkin bilgi vermede kullanmaları gibi davranışlarda bulunmaları hedeflenmiştir.



UNIT 21: THREE GARDENS

1. My name is Jim.

I have a small garden.

You can see a lot of flowers
in the garden.



Yukarıdaki cümlelerde "garden"
sözcüğünün anlamı ve yazılış biçimi verilmiştir.
Siz de, "Do you have a gar_ _n?" soru cümlesinde
eksik olarak yazılmış sözcüğün doğru olarak yazıl-
mış biçimini bulup, altını çiziniz.

gardın

garden

gardon

garden

2. Look at the picture.

"This is a picture of a _____."

cümlesinde boş bırakılan yerde
kullanılması gereken sözcüğü bulup,
ilgili boşluğa yazınız.



car

garden

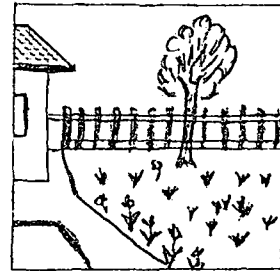
bicycle

garden

3. That is my garden.

"You can see flowers in the _____."

cümlesinde boş bırakılan yer için uy-
gun düşen sözcüğü bulup, ilgili boş-
luğa yazınız.



house

garden

car

garden

4. Look at the picture.

These are vegetables.

There are a lot of vegetables
in John's garden.



Bu cümlelerde "vegetables" sözcüğünün anlamı
ve yazılış biçimi verilmiştir.

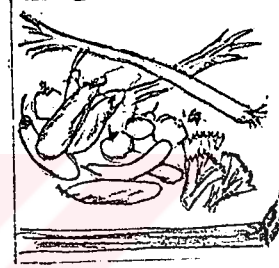
O halde, "They have a lot of vege_ _ _ _ _s." cüm-
lesinde eksik olarak yazılmış sözcüğü doğru biçi-
miyle tamamlayan harfleri boş bırakılan yerlere
yazınız.

vegetables

5. Look at the picture.

"That is a picture of _____."

cümlesinde boş bırakılan yerde kulla-
nılması gereken sözcüğü bulup, ilgili
boşluğa yazınız.



vegetables

fruit

bread

vegetables

6. "vegetables" sözcüğünün karşılığı olan resmi
bulup, altına bu sözcüğü yazınız.



a. _____



b. _____



c. _____

b

7. Look at the picture.

Tom's house is next to my house.

Tom is my neighbour.

I am his neighbour.

We are neighbours.

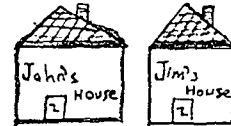
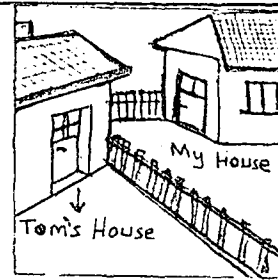
Cümlelerinde "neighbour" sözcüğünün anlamı ve yazılış biçimi verilmiştir.

Şimdi de siz, yandaki resmi gözönünde bulundurarak "John is Jim's _____." cümlesini doğru olarak tamamlayan sözcüğü bulup, önüne (X) işareti koyunuz.

neighbour

brother

father



neighbour

8. Look at the picture.

Brenda's house is next to Terry's house.

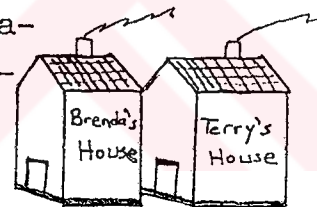
O halde, "Brenda is Terry's _____."

cümlesinde boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğün doğru yazılış biçimini bulup, ilgili boşluğa yazınız.

neighbour

neighbour

neighbor



neighbour

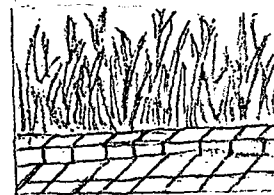
9. This is a picture of grass.

Grass is green.

Bu cümlelerde de "grass" sözcüğünün anlamı ve yazılış biçimi verilmiştir.

Siz de, "You can see g_ _ _s in the garden."

cümlesinde eksik olarak yazılmış sözcüğü doğru biçimiyle tamamlayan harfleri yazınız.



grass

10. My name is Tom Day.

That is my garden.

There is a lot of grass in my garden.

Is there any _____ in your garden ?

Bu cümleler ile Tom Day önce bahçesine ilişkin bilgi vermekte, daha sonra da sizin bahçenize ilişkin bir soru yöneltmektedir. Tom'un yönelttiği soru cümlesinde boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

grass

gras

gros



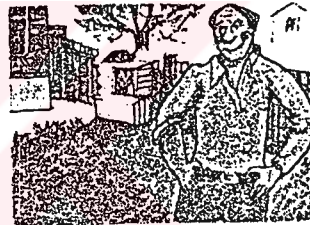
grass

11. Yandaki resmi de gözönünde bulundurarak, "What can you see in my garden ?" sorusuna cevap olabilecek sözcüğün altını çiziniz.

grass

vegetables

flowers



grass

12. Look at the picture.

This is a record.

Burada da "record" sözcüğünün anlamı verilmek istenmiştir. Siz

de "That is a picture of a r_ _ _ _d."

cümlesinde eksik olarak yazılmış sözcüğü doğru biçimiyle tamamlayan harfleri ilgili yerlere yazınız.



record

13. Look at the picture.

"My name is Terry."

"I have a lot of _____."

Terry son söylediği cümleyi tamamlanamamıştır. Resmi de gözönünde bulundurarak boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

records

radios

books



records

14. This is an aeroplane.

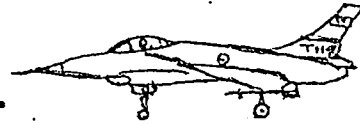
We can go to America by aeroplane.

Bu cümleler ile, "aeroplane" sözcüğünün anlamı verilmek istenmiştir. Siz de, "They can go to England by _____." cümlesinde boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

car

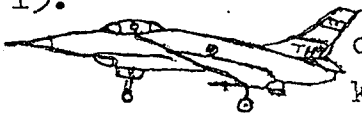
aeroplane

bicycle



aeroplane

15.



"Is this a picture of an _____?"

cümlesinde boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğün doğru yazılış biçimini bulup, ilgili boşluğa yazınız.

aeroplane

aroplane

eroplane

aeroplane

16.



This is a blouse.

It is Molly's blouse.

Yandaki resimden de anlaşılacağı gibi, bu cümleler ile "blouse" sözcüğünün anlamı

ve yazılış biçimi verilmek istenmiştir.

Siz de, "Brenda's blo_ _ _ is red." cümlesinde eksik olarak yazılmış sözcüğü doğru biçimiyle tamamlayan harfleri boş bırakılan yerlere yazınız.

blouse

17. "My name is Carol."

"These are my blouses."

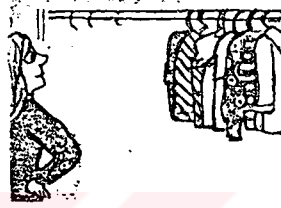
"I have a lot of _____."

Carol son söylediği cümleyi tamamlayamamıştır. Resmi de gözönünde bulundurarak boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

blouses

shirts

ties



blouses

18. "aeroplane" sözcüğünün karşılığı olan resmi bulup, altına bu sözcüğü yazınız.



a. _____

b. _____

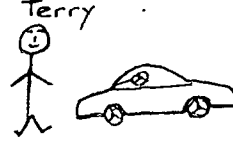
c. _____

b

19. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde öğeler, Subject+Verb+Object söz dizimine uygun olarak düzenlenmiştir.

Örneğin,

Terry has a car.
Subject Verb Object



(Terry'nin bir arabası var.)

Brenda has a radio.
Subject Verb Object



cümlelerinde bu kurala uyulmuştur.

Carol has a _____.



cümlesi de öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümle olduğuna göre, söz dizimi kuralına uygun olarak cümlede boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

dog / bicycle / house

bicycle

20. Örneğin, "John a dog has." cümlesinde (Subject+ Verb+Object) söz dizimi kuralına uyulmadığından,

cümle yanlıştır. Eğer bu cümleyi söz dizimi kuralına uygun olarak düzenlemeniz gerekirse, aşağıdaki boşluklar için uygun düşen sözcükleri yazınız.

"John _____ has _____"
Subject Verb Object



John has
a dog.

21. Aşağıdaki cümlelerden birinde öğeler (Subject+Verb+ Object) söz dizimi kuralına uygun olarak dizilmiş, diğerlerinde ise bu kurala uyulmamıştır. Söz dizimi kuralına uygun olarak düzenlenen cümlenin başındaki harfi yuvarlak içine alınız.

- A camera has Terry.
- Jim has a small garden.
- Carol a car has.

b

22. Yine aşağıdaki cümlelerden birinde öğeler, (Subject+Verb+Object) söz dizimi kuralına uygun olarak dizilmiş, diğerlerinde ise, bu kurala uyulmamıştır. Kurala uygun olarak düzenlenen cümlenin başındaki harfi yuvarlak içine alınız.

- a. A bicycle has Carol.
- b. John a record has.
- c. Lily has a radio.

c

23. Aşağıdaki cümlelerden üçü (Subject+Verb+Object) söz dizimi kuralına uymakta, cümlenin biri ise, bu kurala uymamaktadır. Kurala uygun olmayan cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- a. Roy has a bicycle.
- b. Terry a house has.
- c. She has an umbrella.
- d. He has a camera.

b

24. Yine aşağıdaki cümlelerden üçü (Subject+Verb+Object) söz dizimi kuralına uymakta, cümlelerden biri ise, bu kurala uymamaktadır. Kurala uygun olmayan cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- a. Jim has a small garden.
- b. John has a shirt.
- c. Has a blouse Brenda.
- d. Lily has a pen.

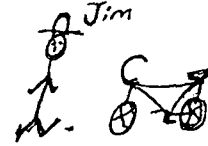
c

25. Öznesi üçüncü tekil şahıs (Jim, he, Brenda, she, vb.) olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde "Have" fiili "Has" biçimine dönüştürülür.

Örneğin,

"Jim has a bicycle."

III. Tekil Şahıs



cümlesi öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümledir ve bu cümlede "Have" fiilinin "Has" biçimi kullanılmıştır.

"Brenda _____ a radio."



cümlesi de öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümle olduğuna göre, boş bırakılan yer için uygun düşen sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

have / has / his

has

26. "He _____ a record." cümlesi de öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu bir düz cümle olduğuna göre, boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

have / has / his

has

27. "She _____ a lot of flowers."

III. Tekil Şahıs

cümlesinde boş bırakılan yer için uygun düşen sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

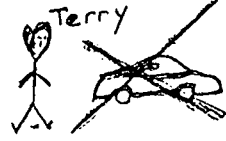
have / his / has

has

28. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde, NOT olumsuzluk sözcüğünden önce DOES yardımcı fiili kullanılır.

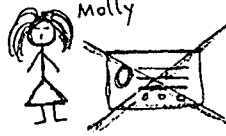
Örneğin,

"Terry DOES not have a car."



cümlesi öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümle olduğundan NOT olumsuzluk sözcüğünden önce "DOES" yardımcı fiili kullanılmıştır.

"Molly _____ not have a radio."



cümlesi de öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümle olduğuna göre, cümlede boş bırakılan yer için uygun düşen sözcüğü ilgili boşluğa yazınız.

does

29. Örneğin, "Roy DO not have a pen."

Roy
Özne
III. Tekil şahıs

cümlesinde not olumsuzluk sözcüğünden önce "DOES" yardımcı fiili kullanılmayıp, "DO" yardımcı fiili kullanıldığı için, cümle yanlıştır. Bu cümle, "Roy _____ not have a pen." biçimiyle doğru olarak yeniden düzenlendiğinde, cümlede boş bırakılan yer için uygun düşen yardımcı fiili ilgili boşluğa yazınız.

does

30. "Lily is not have a camera." cümlesinde de "NOT"

Lily
III. Tekil şahıs

olumsuzluk sözcüğünden önce "DOES" yardımcı fiili kullanılmayıp "is" yardımcı fiili kullanıldığı için, cümle yanlıştır.

Cümle, "Lily _____ not have a camera." biçimiyle doğru olarak düzenlendiğinde, cümlede boş bırakılan yer için uygun düşen yardımcı fiili ilgili boşluğa yazınız.

does

31. "He _____ not have a big garden." cümlesi, öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümle olduğuna göre, cümlede boş bırakılan yer için uygun düşen sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

do

does

is

does

32. "She _____ not have a camera." cümlesinde boş bırakılan yer için uygun düşen sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

does

do

is

does

33. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde "DOES NOT" sözcük öbeği "DOESN'T" biçimiyle kısaltılır ve (') işareti N ile T arasında kullanılır. Bu kısaltma işlemi, cümlenin anlamında herhangi bir değişikliğe yol açmaz.

Örneğin,

"John does not have a small garden."
doesn't

cümlesinde "does not" sözcük öbeği "doesn't" biçimiyle kısaltılmıştır. Siz de,

"Brenda does not have a car." cümlesindeki

altı çizili sözcük öbeğinin kısaltılmış biçimini kutu içine yazınız.

doesn't

34. "Carol doesn't have a record." cümlesinde kısaltma işareti (') N ile T harfleri arasında kullanılmayıp, T harfinden sonra kullanıldığı için "DOES NOT" sözcük öbeğinin kısaltması yanlış olmuştur.

"Carol have a record." cümlesindeki "DOES NOT" sözcük öbeğinin doğru olarak kısaltılmış biçiminin yazılması gerekirse, kullanılması gereken sözcüğü kutu içine yazınız.

doesn't

35. "He doesn't have a dog." cümlesinde ise, DOES NOT sözcük öbeğinin kısaltılmış biçiminde kısaltma işaretine (') hiç yer verilmemiş, dolayısıyla kısaltma yanlış olmuştur.

"He have a dog." cümlesindeki

"DOES NOT" sözcük öbeğini doğru biçimiyle kısaltmanız gerektiğinde, kullanmak zorunda olduğunuz sözcüğü kutunun içine yazınız.

doesn't

36. "She have a radio."

cümlesindeki "DOES NOT" sözcük öbeğinin doğru olarak kısaltılmış biçimini yazmanız istendiğinde, kullanılması gereken sözcüğü bulup, kutu içine yazınız.

doesn't

doesn't

doesn't

doesn't

37. Aşağıdaki cümlelerden birinde "DOES NOT" sözcük öbeği doğru olarak kısaltılmış, diğerlerinde ise yanlış olarak kısaltılmıştır. "DOES NOT" sözcük öbeğinin doğru kısaltılmış biçiminin bulunduğu cümlenin önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- a. Roy desnt' have a bicycle.
- b. He doesnt have a camera.
- c. Lily doesn't have a radio.

c

38. Aşağıdaki cümlelerden birinde "DOES NOT" sözcük öbeği YANLIŞ olarak kısaltılmış, diğerlerinde ise doğru olarak kısaltılmıştır. "DOES NOT" sözcük öbeğinin YANLIŞ biçiminin bulunduğu cümlenin önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- a. Carol doesn't have an umbrella.
- b. Lily doesnt have a dog.
- c. John doesn't have a big garden.

b

39. Öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin başında "DOES" yardımcı fiili kullanılır.

Örneğin,

"Does Jim have a car?"

III. Tekil Şahıs

(Jim'in arabası var mı ?)

Jim



cümlesi öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlesi olduğundan, cümlenin başında "DOES" yardımcı fiili kullanılmıştır.

"_____ Brenda have a dog?"

III. Tekil Şahıs



si de, öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlesi olduğuna göre, cümlenin başında kullanılması gereken yardımcı fiili ilgili boşluğa yazınız.

Does

<p>40. " _____ he have a radio ?" soru cümlesinin öznesi (he), üçüncü tekil şahıs olduğuna göre, cümlenin başında kullanılması gereken yardımcı fiili bulup, ilgili boşluğa yazınız.</p> <p>Do Does Is</p>	<p>Does</p>
<p>41. " _____ she have an umbrella ?" soru cümlesinin başında kullanılması gereken yardımcı fiili bulup, ilgili boşluğa yazınız.</p> <p>Do Does Is</p>	<p>Does</p>
<p>42. "Does" yardımcı fiili, öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin başında kullanıldığına göre; "Does _____ have any apples ? soru cümlesinde kullanılabilecek öznelerin önüne (X) işareti koyunuz.</p> <p>we he she they you Carol</p>	<p>he she Carol</p>

43. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin kısa biçimiyle olumlu olarak cevaplandırılması; önce "Yes" sözcüğü, sonra soruda geçen öznenin şahıs zamiri "he" ya da "she" sözcüğü, daha sonra da "does" yardımcı fiili getirilir. Örneğin,

- "Does Jim have a car ?"

(Jim'in bir arabası var mı ?)

soru cümlesi,

- "Yes, he does." (Evet var.)

biçimiyle kurula uygun olarak cevaplandırılmıştır.

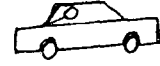
Siz de, "Does Brenda have a bicycle ?"

sorusunu, kısa biçimiyle olumlu olarak

"_____, she does." şeklinde

cevaplarken, kullanılması gereken sözcüğü cümlede boş bırakılan yere yazınız.

Jim



Yes

44. "Does John have an umbrella ?" cümlesi "Simple Present Tense"teki bir olumlu soru cümlesidir. Bu soruyu kısa biçimiyle olumlu olarak "Yes, _____ does." şeklinde cevaplarken; kullanılması gereken özneyi bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.

he

she

John



he

45. "Does Brenda have a radio ?" sorusunu kısa biçimiyle olumlu olarak "Yes, she _____." şeklinde cevaplarken; kullanılması gereken yardımcı fiili bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.

do

does

is



does

46. "Does Jim have a small garden ?"

sorusunu kısa biçimiyle olumlu olarak doğru cevaplayan cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- a. Yes, he is.
- b. Yes, he do.
- c. Yes, he does.



c

47. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin kısa biçimiyle olumsuz olarak cevaplandırılması; önce "No" sözcüğü, sonra soruda geçen öznenin şahıs zamiri "he" ya da "she" sözcüğü, daha sonra da "DOES NOT" sözcük öbeğinin "DOESN'T" şekliyle kısaltılmış biçimi getirilir.

Örneğin, -"Does Roy have a car ?"
(Roy'un bir arabası var mı?)

soru cümlesi,

- "No, he doesn't.

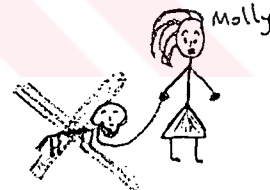
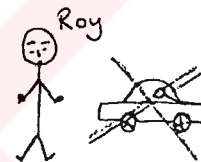
biçimiyle kurula uygun olarak cevaplandırılmıştır.

Siz de, -"Does Molly have a dog ?"

sorusunu kısa biçimiyle olumsuz olarak -"_____, she doesn't."

şeklinde cevaplarırken, kullanılması

gereken sözcüğü cümlede boş bırakılan yere yazınız.



No

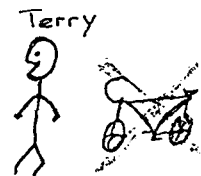
48. "Does Terry have a bicycle?" cümlesi

"Simple Present Tense"teki bir olumlu soru cümlesidir. Bu soruyu kısa biçimiyle olumsuz olarak "No, _____ doesn't." şek-

linde cevaplarırken; kullanılması gereken özneyi bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.

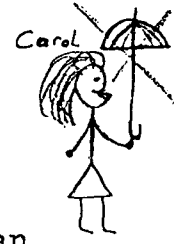
he

she



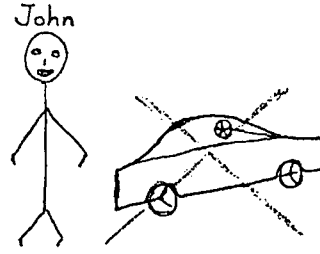
he

49. "Does Carol have an umbrella ?"
 sorusunu kısa biçimiyle olumsuz olarak "No, she _____."
 şeklinde cevaplarırken, kullanılması gereken sözcüğü cümledeki boş bırakılan yere yazınız.



doesn't

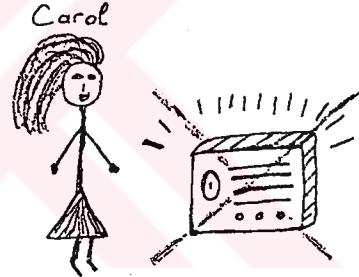
50. "Does John have a car ?"
 sorusunu kısa biçimiyle olumsuz olarak doğru cevaplayan cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



- a. No, he isn't.
- b. No, he doesn't.
- c. No, he don't.

b

51. "Does Carol have a radio ?"
 sorusunu kısa biçimiyle olumsuz olarak doğru cevaplayan cümleyi aşağıda verilenler arasından seçip, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



- a. No, she does.
- b. No, he doesn't.
- c. No, she doesn't.
- d. No, she do.

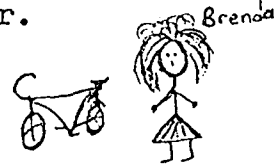
c

52. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin uzun biçimiyle olumlu olarak cevaplandırılmasında; "Yes" sözcüğünden sonra Subject+Verb+Object öğeleri kullanılır.

Örneğin, "Does Roy have a car?" sorusu, "Yes, he has a car." biçimiyle kurula uygun olarak cevaplandırılmıştır.



Siz de, "Does Brenda have a bicycle?" sorusunu uzun biçimiyle olumlu olarak "Yes, _____ has a bicycle." şeklinde cevaplarırken; kullanılması gereken özneyi bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.



she

he

she

53. Şimdi de "Does he have a small garden?" sorusunu uzun biçimiyle olumlu olarak "Yes, he _____ a small garden." şeklinde cevaplarırken, kullanılması gereken fiili bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız.

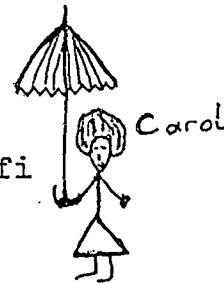
has

have

has

54. "Does Carol have an umbrella?"

sorusunu uzun biçimiyle olumlu olarak doğru cevaplayan cümleyi aşağıdaki verilenler arasından bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



a. Yes, she have an umbrella.

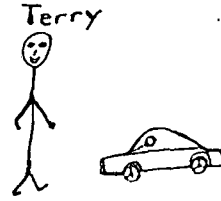
b. Yes, she has an umbrella.

c. Yes, she does have an umbrella.

b

55. "Does Terry have a car ?"

sorusunu uzun biçimiyle olumlu olarak doğru cevaplayan cümleyi aşağıdaki verilenler arasından bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



- a. Yes, he has a car.
- b. Yes, he have a car.
- c. Yes, he does have a car.

a

56. "Does" yardımcı fiiliyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin uzun biçimiyle olumsuz olarak cevaplandırılmasında; "No" sözcüğünden sonra, öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlenin tüm öğelerinin kullanıldığı görülür.

Örneğin,

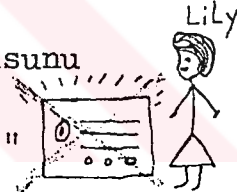
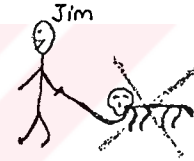
- "Does Jim have a dog ?" sorusu

- "No, he doesn't have a dog."

biçimiyle kurala uygun olarak cevaplandırılmıştır. Siz de,

- "Does Lily have a radio ?" sorusunu uzun biçimiyle olumsuz olarak

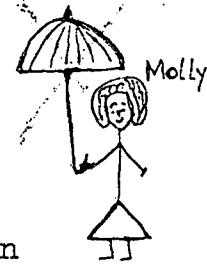
- "No, she _____ have a radio." şeklinde cevaplandırırken, cümlede yeri boş bırakılan sözcüğü ilgili boşluğa yazınız.



doesn't

57. Şimdi de, "Does Molly have an umbrella ?"

sorusunu uzun biçimiyle olumsuz olarak "No, she doesn't _____ an umbrella." şeklinde cevaplarırken, kullanılması gereken fiili bulup, cümlede boş bırakılan yere yazınız.

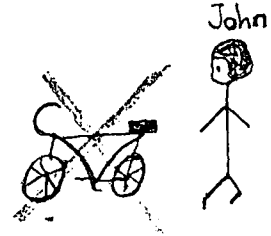


- have
- has

have

58. "Does John have a bicycle ?"

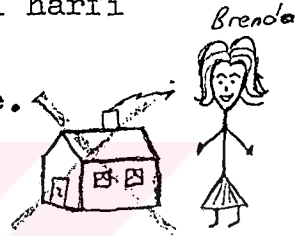
sorusunu uzun biçimiyle olumsuz olarak doğru cevaplayan cümleyi aşağıdaki verilenler arasından bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



- a. No, he does have a bicycle.
 b. No, he doesn't have a bicycle.
 c. No, he doesn't has a bicycle.

b

59. "Does Brenda have a house ?" sorusunu uzun biçimiyle doğru cevaplayan cümleyi aşağıda verilenler arasından bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



- a. No, she doesn't have a house.
 b. No, he doesn't have a house.
 c. No, he does have a house.
 d. No, he doesn't has a house.

a

60. "What" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde, "What" soru sözcüğünden sonra "DOES" yardımcı fiili kullanılır.

Örneğin, "What does Roy have ?"

Yardımcı Fiil Özne III. Tekil Şahıs

(Roy'un neyi var ?)



sorusu kurula uygun olarak düzenlenmiştir.

"What _____ Brenda have ?" cümlesi de öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki bir soru cümlesi olduğuna göre, "What" soru sözcüğünden sonra kullanılması gereken yardımcı fiili cümlede boş bırakılan yere yazınız.

does

61. "What _____ Molly have ?"

soru cümlesinde boş bırakılan yerde kullanıl-
ması gereken yardımcı fiili aşağıda verilen-
ler arasından bulup, ilgili boşluğa yazınız.

do
does
is

does

62. "What does _____ have ?"

soru cümlesinde "What" soru sözcüğünü "does"
yardımcı fiili izlediğine göre, bu cümlenin
öznesinin üçüncü tekil şahıs olması gerekir.
O halde, aşağıda verilenlerden bu soru cüm-
lesinin öznesi olabilecek sözcüklerin baş
tarafına (X) işareti koyunuz.

he
they
she
Terry
you
we

he
she
Terry

63. Öznenin kim olduğunu öğrenmek amacıyla sorulan ve
"Who" soru sözcüğüyle başlayan "Simple Present
Tense"teki olumlu soru cümlelerindeki söz dizimi
"Who+Verb+Object" biçimindedir.

Örneğin,

"Who has a car ?" (Kimin bir arabası var?)
Verb Object

soru cümlesinde bu kurala uyulmuştur.

"Who has _____ ?" cümlesinde nesnenin yeri boş
Verb Object

bırakılmıştır. Bu soru cümlesinin boş bırakılan
yerinde kullanılması gereken sözcüğü (nesneyi),
aşağıda verilenler arasından bulup, ilgili boş-
luğa yazınız.

does
is
a dog

a dog

64. Örneğin, "Who ~~(does)~~ has a bicycle ?" soru cümlesi yanlış olarak düzenlenmiştir.Çünkü bu cümlede, 63. maddede belirtilen söz dizimi kuralına uyulmamış.Ge-rekmediği halde "Who" soru sözcüğünden sonra "does" yardımcı fiili getirilmiştir.Bu soru cümlesini doğru düzenlenmiş biçimiyle aşağıya yazınız.

" _____ ?"

Who has a bicycle ?

65. "Who a bicycle has ?
Object Verb
 soru cümlesi de yanlış olarak düzenlenmiştir.Bu cümlede de söz dizimi kuralına uyulmamış, Verb ile Object yer değiştirmiştir.Bu cümleyi de doğru düzenlenmiş biçimiyle aşağıya yazınız.

" _____ ?"

Who has a bicycle ?

66. "Who _____ an umbrella ?
Verb Object
 soru cümlesinde ise, cümlenin öğelerinden biri boş bırakılmıştır.Boş bırakılan yer için uygun olan sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

does
 has
 his

has

67. "Who" soru sözcüğüyle başlayan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde"Have" fiili "Has" biçimine dönüştürülür.
 Örneğin, "Who HAS a car ?"
 "Who HAS a small garden ?"
 soru cümleleri kurala uygun olarak düzenlenmişlerdir.Bu cümlelerde görüldüğü gibi, "Who" soru sözcüğü, cümlede üçüncü tekil şahıs özne işlevini yüklenmiş ve dolayısıyla cümlede "Have" fiilinin "Has" biçimi kullanılmıştır.
 Bu açıklamalar ışığında, "Who _____ a radio ?" soru cümlesinde boş bırakılan yerde kullanılması gereken fiili ilgili boşluğa yazınız.

has

68. "Who _____ a camera ?"

soru cümlesinde "Who" soru sözcüğü üçüncü tekil şahıs özne işlevini yerine getirdiğine göre, boş bırakılan yerde kullanılması gereken fiilin altını çizip, ilgili boşluğa yazınız.

have

has

has

69. Sayılabilir varlığın miktarına ilişkin soru düzenlenirken, "How many" soru sözcük öbeğinden yararlanılır. "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde, "How many" soru sözcük öbeğini, Sayılabilir varlığın adı+Does yardımcı fiili+Subject+Verb izler.

Örneğin,

How many apples does Brenda have ?

Sayılabilir Varlık Yardımcı Fiil Subject Verb

(Brenda'nın kaç elması var ?)

How many cars does Roy have ?

Sayılabilir Varlık Yardımcı Fiil Subject Verb

soru cümleleri kurala uygun olarak düzenlenmiştir.

Siz de, "How many pencils _____ Phil have?"

soru cümlesini, söz dizimine uygun olarak düzenlerken, cümlede boş bırakılan yerde kullanılması gereken yardımcı fiili bulup, ilgili boşluğa yazınız.

do

does

does

70. Örneğin, "How many does ties Jim have ?" cümle-

Yardımcı Fiil Sayılabilir Varlık Subject Verb

sinin öğeleri 69.maddede belirtilen söz dizimi kurallına uygun olarak sıralanmadığından, cümle yanlıştır. Bu cümlede "How many" soru sözcük öbeğini izlemesi gereken "ties" sayılabilir sözcüğü ile, "DOES" yardımcı fiili yer değiştirmiştir. Bu cümleyi doğru düzenlenmiş biçimiyle yazınız.

" _____ ?"

How many
ties does
Jim have?

71. "How many spoons _____ have ?"

sorusunu söz dizimi kuralına göre düzenlemeniz istendiğinde, cümledeki boş bırakılan yerler için uygun düşen sırayı bulup, cümledeki boşluklara yazınız.

does Lily

Lily does



Lily

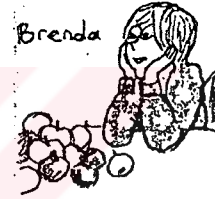
does Lily

72. 69, 70 ve 71. maddeler dikkatlice incelendiğinde; sayılabilir varlıkların miktarına ilişkin soru düzenlenirken, "How many" soru sözcük öbeğinden yararlanıldığı ve sayılabilir varlıklardan önce bu sözcük öbeğinin kullanıldığı görülür.

Örneğin,

How many apples does Brenda have ? soru cümlesindeki altı çizili sayılabilir varlıktan önce "How many" soru sözcük öbeği kullanılmıştır.

O halde, "_____ pens does Phil have ? soru cümlesinde "pens" sözcüğü sayılabilir varlığın adı olduğuna göre, cümlede boş bırakılan yer için uygun düşen soru sözcük öbeğini ilgili boşluğa yazınız.



Brenda



Phil

How many / How much

How many

73. "How many _____ does Molly have ? soru cümlesi "How many" soru sözcük öbeğiyle başlamıştır. "How many" soru sözcük öbeğinden sonra sayılabilir bir varlığın adı kullanılması gerektiğine göre, cümledeki boş bırakılan yer için uygun düşen sözcüğü bulup, ilgili yere yazınız.

milk

grapes

water

grapes

74. "How many _____ does Brenda have ?
soru cümlesinde, aşağıda verilenlerden boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.

apple
apples
milk

apples

75. "_____ pencils does Phil have ? soru cümlesinde boş bırakılan yer için uygun düşen soru sözcük öbeğini seçip, ilgili boşlukta kullanınız.

How much
How many

How many

76. "What" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin cevaplandırılmasında; öğeler, Subject+Verb+Object şeklinde sıralanır.

Örneğin,

- "What does Roy have ?"

sorusu

- "He has a car." şeklinde kurala uygun

olarak cevaplandırılmıştır.

Siz de, "What does Brenda have ?" sorusunu,

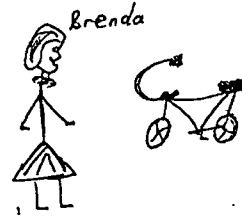
"She has a _____." şeklinde cevaplariken;

boş bırakılan yerde kullanılması

gereken sözcüğü bulup, ilgili

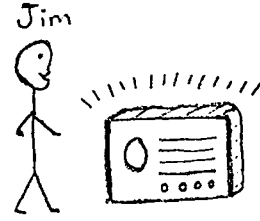
boşluğa yazınız.

record
car
bicycle



bicycle

77. What does Jim have ? sorusunu,
"He _____ a radio." şeklinde
cevaplarken; boş bırakılan yer için
uygun düşen sözcüğü bulup, ilgili
boşluğa yazınız.

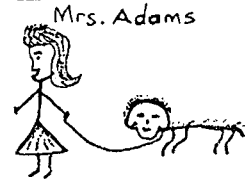


have
has
his

has

78. What does Mrs. Adams have?

sorusunu,
"She _____ a dog." şeklinde
cevaplarken, boş bırakılan yerde kullanılması
gereken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa yazınız.



HAVE / HAS

HAS

79. Şimdi de siz, "What does David have ?" sorusunun
doğru cevabı olan cümleyi aşağıya yazınız.

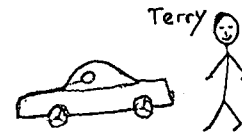
"_____."



He has
a car.

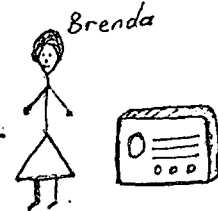
80. "Who" soru sözcüğüyle başlayan ve öznesi üçüncü
tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu
soruların kısa biçimiyle cevaplandırılmasında; önce
özne, daha sonra da "DOES" yardımcı fiili kullanı-
lır. Örneğin,

"Who has a car ?" sorusu,
-"Terry does." şeklinde ku-



rala uygun olarak cevaplandırılır.

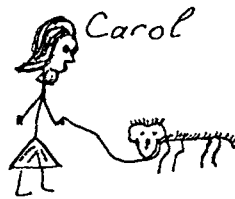
Siz de, "Who has a radio ?" sorusunu,
"Brenda _____." şeklinde cevaplarken;
boş bırakılan yerde kullanılması gere-
ken sözcüğü bulup, ilgili boşluğa ya-
zınız.



do
does

does

81. Şimdi de, "Who has a dog ?" sorusunu kısa biçimiyle cevaplayınız ve cevabınızı aşağıdaki boşluğa yazınız.



"_____."

Carol does.

82. "Who has a bicycle?" sorusunu kısa biçimiyle olumlu olarak cevaplayan cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.



- a. Yes, Lily does.
b. Lily has a bicycle.
c. Lily does.

c

83. "How many" soru sözcük öbeğiyle başlayan ve öznesi üçüncü tekil şahıs olan "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinin cevaplandırılmasında; sayılabilir varlığın miktarına ilişkin bilgi verildiği, bunun için de, sayılabilir varlıkların adlarından önce miktar belirten sözcüklerin kullanıldıkları görülür.

Örneğin,

"-How many flowers does Jim have ?"

(Jim'in ne kadar çiçeği var ?)

sorusu,

"-He has a lot of flowers."

şeklinde cevaplandırılır. Bu örnekte "flowers" sözcüğünden önce, miktar belirten sözcük kullanılmıştır.

Siz de, "How many apples does Brenda have?"

sorusunu,

"She has a lot of _____."

şeklinde cevaplarırken; cümlede boş bırakılan yerde kullanılması gereken sayılabilir sözcüğü ilgili boşluğa yazınız.

apples / apple



apples

84. "How many spoons does Lily have ?"

sorusunu,

"Lily has a lot of _____."

şeklinde cevaplarırken, boş bırakılan yerde kullanıl-
ması gereken sözcüğü ilgili boşluğa yazınız

spoon

spoons

spoons

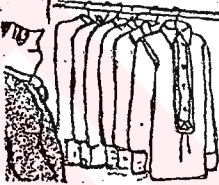
85. Sayılabilir varlıkların "çok miktarda" olduğu be-
lirtilirken "lots of" sözcük öbeğinden yararlanır.
Örneğin aşağıdaki cümlelerde bireylerin sayı-
labilir varlıklara çok miktarda sahip oldukları
belirtilmektedir.

Brenda has lots of apples.

(Brenda'nın birçok elması var.)

Siz de, sağ taraftaki resmi göz-
önünde bulundurarak,

"Jim has _____ shirts." cümlesini,
miktar belirten sözcüğü kullanarak
tamamlayınız.



lots of

86. Yandaki resme göre,

"Carol has lots of _____."

cümlesini en uygun şekilde tamam-
layan sözcüğü bulup, ilgili boş-
luğa yazınız.

blouses

dresses



Carol

blouses

87. 85 ve 86. maddelerden anlaşılacağı gibi, "lots of" sözcük öbeği "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde kullanılır. Örneğin, "Brenda has lots of apples." "Jim has lots of shirts." cümleleri, "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerdir ve bu cümlelerde "lots of" sözcük öbeği kullanılmıştır. "Molly has _____ grapes." cümlesi de "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümle olduğuna göre; cümlede boş bırakılan yerde kullanılması gereken sözcük öbeğini ilgili boşluğa yazınız.

lots of

88. "Lots of" sözcük öbeği "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde kullanıldığına göre; bu sözcük öbeğinin doğru olarak kullanıldığı cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- Jim doesn't have lots of vegetables.
- The teacher has lots of records.
- Phil doesn't have lots of pens.

b

89. Yine "lots of" sözcük öbeğinin doğru olarak kullanıldığı cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- She doesn't have lots of books.
- Carol doesn't have lots of dresses.
- He has lots of pencils.

c

90. "Lots of" sözcük öbeği "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlelerinde de kullanılır.

Örneğin, "Does Terry have lots of ties ?"

(Terry'nin birçok kirasatı var mı?)

"Does Jim have lots of shirts ?" cümleleri "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümleleridir ve bu cümlelerde "lots of" sözcük öbeği kullanılmıştır.

"Does Molly have _____ grapes ?" cümlesi de, "Simple Present Tense"teki olumlu soru cümlesi olduğuna göre; cümledeki boş bırakılan yer için uygun düşen ve miktar belirten sözcük öbeğini ilgili yere yazınız.

lots of

91. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, "lots of" sözcük öbeği "Simple Present Tense"teki olumlu düz cümlelerde ve olumlu soru cümlelerinde kullanılır. O halde, aşağıda verilenlerden "lots of" sözcük öbeğinin yanlış olarak kullanıldığı cümleyi bulup, önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

- Phil has lots of pencils.
- He doesn't have lots of pens.
- Does Brenda have lots of oranges ?
- She has lots of apples.

b

92. Sayı bakımından "fazla" anlamına gelen "many" sözcüğü "simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde sayılabilir varlıkların adlarından önce kullanılır.

Örneğin,

"Roy doesn't have many aeroplanes."

(Roy'un fazla uçağı yok.)

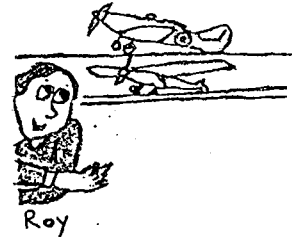
cümlesinde bu kurala uyulmuştur.

Siz de, yandaki resmi gözönünde bulundurarak

"Molly doesn't have _____ peaches."

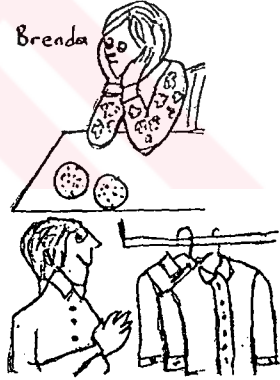
cümlesini tamamlayan sözcüğün altını çizin ve ilgili boşluğa yazınız.

much / many



many

<p>93. "Jim doesn't have _____ ties." cümlesini doğru olarak tamamlayan sözcüğü bulup, cümlede boş bırakılan yere yazınız. much many lots of</p>	<p>many</p>
<p>94. Şimdi de, "Phil doesn't have many _____." cümlesini doğru olarak tamamlayan sözcüğü bulup, cümlede boş bırakılan yere yazınız. milk water pens</p>	<p>pens</p>
<p>95. "Many" sözcüğü aynı zamanda "Simple Present Tense"teki olumsuz düz cümlelerde sayılabilir varlıkların miktarına ilişkin bilgi vermede de kullanılır. Örneğin, Brenda doesn't have many oranges. (Brenda'nın fazla portakalı yok.) cümlesinde sayılabilir varlığın mik- tarına ilişkin bilgi verilmektedir. Siz de, yandaki resmi gözönünde bu- lundurarak, "Terry doesn't have _____ shirts." cümlesini doğru olarak tamamlayan sözcüğü bulup, cümledeki boş bırakılan yere yazınız. much / many / lots of</p>	<p>many</p>
<p>96. "Carol doesn't have many _____." cümlesini doğru olarak tamamlayan sözcüğün altını çizip, cümledeki boş bırakılan yere yazınız. milk / water / oranges</p>	<p>oranges</p>



DİKKAT

Sevgili öğrenci, bu sayfaya kadar gelmekle, ünitenin incelenmesini tamamlamış oluyorsunuz. Ancak, bu ünite-
de sunulan yeni sözcüklerin anlamlarını ve dilbilgisi yapılarını daha iyi öğrenebilmeniz için tekrar ünitenin başına dönünüz ve ünite-
deki maddeleri yeniden inceleyiniz. Böyle yapmakla, bu ünite için saptanan hedef davranışlara daha fazla ulaşacak ve ünite sonunda yapılacak değerlendirme sınavında daha başarılı olacaksınız. Bu nedenle, zaman kaybetmeksizin üniteyi tekrar çalışmaya başlayınız. Başarılar...

EK 7/A

Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Sözcükler
Bölümünden Aldıkları Öntest Puanları

<u>Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>	<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>
1	17	1	21
2	24	2	24
3	20	3	20
4	17	4	18
5	17	5	12
6	21	6	21
7	17	7	21
8	20	8	24
9	17	9	20
10	20	10	14
11	18	11	21
12	21	12	14
13	21	13	21
14	13	14	17
15	17	15	24
16	20	16	20
17	21	17	20
18	18	18	18
19	9	19	17
20	18	20	17
21	20	21	20
22	17	22	17
23	18	23	20
24	14	24	21
25	14	25	17
26	17	26	21
27	17	27	3
28	10	28	21

EK 7/B

Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Dilbilgisi
Bölümünden Aldıkları Öntest Puanları

<u>Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>	<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>
1	21	1	44
2	33	2	53
3	30	3	42
4	28	4	20
5	21	5	15
6	35	6	42
7	41	7	15
8	29	8	21
9	31	9	41
10	17	10	26
11	25	11	52
12	30	12	18
13	40	13	48
14	15	14	27
15	38	15	24
16	13	16	37
17	24	17	33
18	28	18	17
19	27	19	27
20	59	20	38
21	34	21	34
22	22	22	30
23	27	23	34
24	38	24	30
25	31	25	52
26	33	26	27
27	17	27	3
28	11	28	21

EK 7/C

Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden (Sözcükler+
Dilbilgisi) Aldıkları Öntest Puanları

<u>Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>	<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>
1	38	1	65
2	57	2	77
3	50	3	62
4	45	4	38
5	38	5	27
6	56	6	63
7	58	7	36
8	49	8	45
9	48	9	61
10	37	10	40
11	43	11	73
12	51	12	32
13	61	13	69
14	28	14	44
15	55	15	48
16	33	16	57
17	45	17	53
18	46	18	35
19	36	19	44
20	77	20	55
21	54	21	54
22	39	22	47
23	45	23	54
24	52	24	51
25	45	25	69
26	50	26	48
27	34	27	6
28	21	28	42

EK 8/A

Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Sözcükler Bölümünden
Aldıkları Sontest Puanları

<u>Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>	<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>
1	24	1	21
2	24	2	24
3	24	3	20
4	24	4	17
5	24	5	16
6	24	6	24
7	24	7	21
8	24	8	24
9	24	9	20
10	20	10	21
11	24	11	24
12	24	12	24
13	24	13	24
14	24	14	24
15	21	15	24
16	24	16	24
17	24	17	24
18	24	18	21
19	24	19	20
20	24	20	21
21	24	21	24
22	24	22	20
23	24	23	20
24	24	24	21
25	24	25	24
26	21	26	24
27	24	27	11
28	24	28	21

EK 8/B

Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Dilbilgisi
Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları

<u>Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>	<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>
1	47	1	76
2	62	2	68
3	76	3	76
4	60	4	63
5	73	5	42
6	66	6	73
7	63	7	42
8	66	8	76
9	70	9	56
10	55	10	73
11	73	11	69
12	63	12	58
13	67	13	63
14	55	14	54
15	62	15	73
16	47	16	68
17	62	17	63
18	49	18	53
19	70	19	73
20	64	20	70
21	69	21	66
22	62	22	69
23	42	23	35
24	63	24	69
25	63	25	76
26	69	26	50
27	60	27	30
28	59	28	53

EK 8/C

Deney ve Kontrol Gruplarının Testin Tümünden (Sözcükler+
Dilbilgisi) Aldıkları Sontest Puanları

<u>Deney Grubu</u>		<u>Kontrol Grubu</u>	
<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>	<u>Denek Sıra No</u>	<u>Puanı</u>
1	71	1	97
2	86	2	92
3	100	3	96
4	84	4	80
5	97	5	58
6	90	6	97
7	87	7	63
8	90	8	100
9	94	9	76
10	75	10	94
11	97	11	93
12	87	12	82
13	91	13	87
14	79	14	78
15	83	15	97
16	71	16	92
17	86	17	87
18	73	18	74
19	94	19	93
20	88	20	91
21	93	21	90
22	86	22	89
23	66	23	55
24	87	24	90
25	87	25	100
26	90	26	74
27	84	27	41
28	83	28	74

EK 9

EŞ GRUPLAR "t" TESTİ BİLGİSAYAR PROGRAMI

```

30 ' BU PROGRAM ESLESTIRILMIS DENEMELERDE
40 ' ESLESTIRILMIS (PAIRING) t TESTI YAPAR
50 PRINT "YENI VERILERLE CALISACAKSANIZ 'DATA' NIN (630,660 NOLU SATIRLAR) GUNDE
EKI VERILERI DEGISTIRINIZ"
60 PRINT
70 LINE INPUT "KONU BASLIGINI VERINIZ";KONU$
80 PRINT #8,KONU$
90 PRINT#8,
100 PRINT#8,
110 /-----/
120 PRINT#8,"ANALIZDE KULLANILAN BIRINCI DENEME VERILERI "
130 PRINT #8,
140 PRINT STRING$(35,45)
150 PRINT:READ N:DIM X1(N),X2(N),D(N)
160 A$="####" : Y$="####,##"
170 FOR I=1 TO N:READ X1(I)
180 PRINT #8,USING A$;X1(I);:NEXT I:PRINT #8,
190 PRINT #8,
200 PRINT #8,
210 PRINT#8,"ANALIZDE KULLANILAN IKINCI DENEME VERILERI "
220 PRINT #8,
230 FOR I=1 TO N:READ X2(I)
240 PRINT #8,USING A$;X2(I);:NEXT I
250 PRINT #8,STRING$(80,"-") :T1=0:T2=0
260 PRINT#8,
270 PRINT#8,"DENEMELER ARASINDAKI FARKLAR"
280 PRINT#8,
290 FOR I=1 TO N:D(I)=X1(I)-X2(I)
300 PRINT #8,USING A$;D(I);
310 T1=T1+D(I): T2=T2+D(I)^2 :NEXT I
320 ORTd=T1/N:Vd=(T2-(T1*T1)/N)/(N-1)
330 Sd=SQR(Vd): SHd=Sd/SQR(N)
340 t=INT((ORtd/SHd)*100+0.5)/100
350 PRINT:PRINT:PRINT
360 SD1=N-1
370 PRINT"SD="SD1" ICIN T.05,.01,.001 DEGERLERINI VERINIZ
380 INPUT T05,T01,T001
390 PRINT#8,:PRINT#8,:PRINT#8, "ESLESTIRILMIS t TESTI"
400 PRINT#8,"-----"
410 PRINT#8,"FARKLARIN ORTALAMASI =" USING Y$;ORtd
420 PRINT#8,"FARKLARIN St.SAP'MASI =" USING Y$;Sd
430 PRINT#8,"FARKLARIN St.HATASI =" USING Y$;SHd
440 PRINT#8,:PRINT#8,
450 IF ABS(T)<T05 THEN 460 ELSE 490
460 P$="P>0.05 n.s."
470 P1$="DENEMELER ARASINDAKI FARKLILIK ONEMLI DEGILDIR"
480 GOTO 600
490 IF ABS(T)>=T05 AND ABS(T)<T01 THEN 500 ELSE 530
500 P$="P<0.05 *"
510 P1$="DENEMELER ARASINDAKI FARKLILIK ONEMLIDIR"
520 GOTO 600
530 IF ABS(T)>=T01 AND ABS(T)<T001 THEN 540 ELSE 570
540 P$="P<0.01 ***"
550 P1$="DENEMELER ARASINDAKI FARKLILIK COK ONEMLIDIR"
560 GOTO 600
570 IF ABS(T)>=T001 THEN 580
580 P$="P<0.001 ***"
590 P1$="DENEMELER ARASINDAKI FARKLILIK ILERI DUZEYDE ONEMLIDIR"
600 PRINT#8," t="ROUND(T,2) TAB(15)"SD="SD1 TAB(25)P$.
610 PRINT#8,
620 PRINT#8,"YORUN:"P1$
630 END
640 DATA
650 DATA
660 DATA

```