

**MİKRO ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KONUŞMA BECERİ ve KAYGILARINA ETKİSİ**

Kenan BULUT

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kenan

Soyadı : BULUT

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 11 Aralık 2015

TEZİN

Türkçe Adı: Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Microteaching On Pre-Service Turkish Language Teachers' Speaking Skills and Anxieties

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirtmeye çalıştığımı ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kenan BULUT

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Kenan BULUT tarafından hazırlanan "Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Fatma AÇIK)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

İkinci Danışman: (Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Murat ÖZBAY)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Hayati AKYOL)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN)

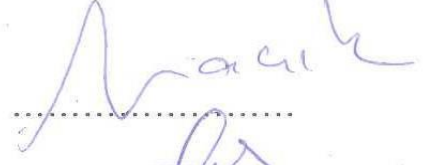
(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Emine KOLAÇ)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

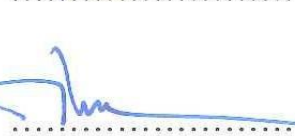


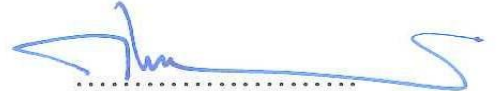












Tez Savunma Tarihi: 19/11/2015

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ



*babama
ve
anneme
en derin saygı ve hürmetlerimle..*

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, bana yol gösteren ve destek olan, samimi duygularını ve güler yüzlülüğünü benden hiç esirgemeyen, çok değerli danışmanım Prof. Dr. Fatma Açık'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Akademik çalışmalara başladığım ilk günden beri çalışmalarımda bana her zaman rehberlik yapmasından onur duyduğum ikinci danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ömer Çiftçi'ye teşekkür ederim.

Tez yazma sürecinde herhangi bir şekilde bana destek olan akademisyen arkadaşlarıma, uygulama sürecini kendileriyle yürüttüğümüz 2014-2015 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıfında öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Ayrıca zorlu çalışma sürecinde sabırlı davranan ve bana her zaman destek olan sevgili aileme teşekkür ederim.

Kenan BULUT

**MİKRO ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ KONUŞMA BECERİ ve KAYGILARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Kenan BULUT

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım, 2015

ÖZ

Türkçe Öğretim Programında yer alan dil becerilerinden birisi olan konuşma becerisinin önemi, öğretmen ve öğretmen adayları için tartışılmazdır. Öğretmen adaylarının bu becerilerini geliştirmek ve derslerine girecekleri öğrencilere faydalı olmalarını sağlamak amacıyla Türkçe Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı'nda "Konuşma Eğitimi" dersi yer almaktadır. Bu ders Türkçe öğretmen adaylarına 3. sınıfın bahar yarıyılında okutulmaktadır.

Konuşma Eğitimi dersi çerçevesinde öğretmen adaylarının konuşma becerisini geliştirmek üzere kullanılacak birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmek için *mikro öğretim tekniği* denenmiştir. Çalışmanın amacı, *mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisini ortaya koymaktır*.

Konuşma Eğitimi dersi kapsamında yürütülen bu çalışma 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde yapılmıştır. Dönem boyunca devam eden araştırmanın çalışma

grubunu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde bu derse devam etmekte olan öğrenciler oluşturmuştur.

Çalışmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma yöntem kullanılmıştır. Gerçek deneysel desende yürütülen bu çalışma için biri deney, diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken, Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan öğretmen adaylarının aldığı puanlara ve cinsiyetlerine dikkat edilmiş ve gruplar denk bir şekilde dağıtılmıştır. Bu şekildeki bir dağıtım *eşleştirilmiş seçkisiz desen* olarak adlandırılır. Çalışmadan önce oluşturulan grupların istatistiksel açıdan da denk olduğu tespit edilmiştir. Ön test puanlarına göre ve cinsiyet açısından denk olan gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı ise kura ile belirlenmiştir. Deney Grubuna Konuşma Eğitimi dersi mikro öğretim tekniğine dayalı olarak verilirken, Kontrol Grubuna bu ders geleneksel yöntemle (süre gelen ders işleme tarzı) verilmiştir. Çalışma için her iki gruba da ön test ve son testler uygulanmış, uygulama sonucunda hem her iki grubun kendi içerisinde ön test - son test farklarına, hem de iki grubun son test farklarına bakılmıştır. Karma yöntemle göre yapılan çalışmada ayrıca, uygulama sonunda, Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Veriler nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen *Konuşma Becerisi gözlem ve Değerlendirme Formu* ve Sevim (2012) tarafından geliştirilen *Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen *Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu* kullanılmıştır. Bu formla mikro öğretim tekniğinin *öğretmen adaylarının konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkilerinin neler olduğunu ortaya koymaya yönelik kendi düşüncelerini öğrenmek* amaçlanmıştır.

Verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler analiz edilirken IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 Programı aracılığıyla Eşleştirilmiş Ölçümler İçin T-Testi, Bağımsız Ölçümler İçin T-Testi, İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Ayrıca etki büyüklükleri de hesaplanmış, bunun için Cohen's d ve Rosenthal (1984) hesaplamaları kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çalışmanın bulguları, *öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik bulgular, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik bulgular ile öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğinin uygulanmasına ilişkin görüş ve tepkilerine yönelik bulgular* olmak üzere üç genel başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın sonunda Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının konuşma becerisi ile ilgili son test puanlarının, Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Konuşma kaygılarında ise Deney Grubunun son test puanlarında anlamlı bir düşüşün olduğu (orta seviyeden düşük seviyeye), buna karşın Kontrol Grubunda herhangi bir düşüşün olmadığı görülmüştür. Buna göre *Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin geleneksel yöntem veya yöntemlere göre öğretmen adaylarının konuşma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiğini, konuşma kaygılarını da anlamlı şekilde düşürdüğünü* söylemek mümkündür. Diğer taraftan, Deney Grubu öğretmen adayları, uygulama sonunda "görüş alma formu" aracılığıyla kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarla, dersin mikro öğretim tekniği ile yürütülmesinden son derece memnun olduklarını, bunun konuşma ile ilgili sorunlarının giderilmesinde, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma kaygılarının giderilmesinde önemli

katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yine öğretmen adayları mikro öğretim tekniğinin "dersin zevkli ve eğlenceli bir ortamda işlenmesi, özgüvenlerinin artması, kendi eksiklerini görmeleri ve böylece kendileriyle yüzleşmeleri" gibi daha birçok yararından bahsetmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek için mikro öğretim ve mikro öğretim gibi uygulama yönü ağır basan yöntem ve tekniklerin sıklıkla kullanılması ve bunun için fakülte ve üniversite yönetimlerince gerekli imkân ve desteğin sağlanmasının gerekliliğine kuvvetle işaret etmektedir. Özellikle Konuşma Eğitimi ve benzeri derslerde bu tür uygulamaların olması için konu üzerinde hassasiyetle durulması gerekir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Türkçe öğretmen adayları, Konuşma Eğitimi dersi, mikro öğretim tekniği, konuşma becerisi, konuşma kaygısı.

Sayfa Adedi : 234

Danışman : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İkinci Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

**THE EFFECT of MICROTEACHING ON PRE-SERVICE TURKISH
LANGUAGE TEACHERS' SPEAKING SKILLS and ANXIETIES**

Ph.D Thesis

Kenan BULUT

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2015

ABSTRACT

Importance of speaking skill which is one of the language skills in Turkish Language Education Program for teachers and pre-service teachers is inarguable. There is 'Speaking Education' course in Turkish Language Education Department Undergraduate Program to improve pre-service teachers' speaking skills and train them to be beneficial for the students they will teach. This course is taught to 3rd grade pre-service Turkish Language teachers in the spring term.

There are several methods and techniques to be used so as to improve pre-service teachers' speaking skills within the frame of Speaking Education course. In this study, *microteaching* was tested to improve pre-service Turkish Language teachers' speaking skills. The purpose of this study is to reveal the effect of microteaching on pre-service Turkish Language teachers' speaking skills and anxieties.

This study which was carried out within the context of Speaking Education course was conducted in the spring term of 2014-2015 academic year. The study group of this research which progressed during all the term consists of the students who took Speaking Education

course in the term aforesaid in Yuzuncu Yil University, College of Education, Turkish Language Education Department.

In the study, mixed method that integrates research findings was used by using quantitative and qualitative data collection techniques together. For this study which was carried on with true experimental design two groups were formed one of them being Experimental Group and the other one being Control Group. While forming the groups, pre-service teachers' scores of Speaking Skills Observation and Assessment Form and their sex were regarded and the groups were formed equally. Such a forming is named *random assignment with matching*. Before the study, it was determined that the groups were statistically equal. It was determined by lottery that which one of these two groups formed equally according to pretest scores and in terms of gender would be control group and experimental group. While Speaking Education course was given to Experimental Group based upon microteaching, the same course was given traditionally (the continuous teaching style) to Control Group. Pretests and posttests were implemented to both groups for the study and, at the end of the study, not only both groups' interior differences between pretests and posttests were analyzed, but also two groups' difference between posttests was analyzed. Additionally, at the end of the study which was carried out with mixed method, pre-service teachers in the Experimental Group were asked for their opinions about microteaching.

Data was obtained with quantitative and qualitative data collection tools. *Speaking Skills Observation and Assessment Form* which was developed by researcher and *Speaking Anxiety Scale Towards Pre-service Teachers* which was developed by Sevim (2012) were used to obtain quantitative data. *Receiving Opinion about Microteaching Form* which was also developed by researcher was used to obtain qualitative data. *Pre-service teachers' opinions intended to reveal what are the effects of microteaching on speaking skills and speaking anxieties* were aimed to learn with this form.

Qualitative and quantitative data analysis techniques were used to analyze the data. In the analysis of quantitative data, by means of IBM Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 Program, Paired Samples T-test, Independent Samples T-test, Mann Whitney U-test for Independent Samples were used. Besides, effect size was computed, for it Cohen's d and Rosenthal (1984) computing was used. Qualitative data was analyzed with content analysis.

Research findings were collected under three general titles as *findings about pre-service teachers' speaking skills*, *findings about pre-service teachers' speaking anxieties and findings about pre-service teachers' opinions and reactions for the practice of microteaching*. At the end of the study, it was determined that posttest scores about speaking skills of the pre-service teachers in the Experimental Group were significantly higher than the protest scores of pre-service teachers in the Control Group. It was found that there was a significant decline (from intermediate level to beginner level) in Experimental Group's speaking anxieties posttest scores while there wasn't any decline in Control Group's speaking anxiety posttest scores. Accordingly, it is possible to say that giving the Speaking Education course with microteaching significantly improves pre-service teachers' speaking skills and significantly declines speaking anxieties than traditional technique or techniques. Furthermore, pre-service teacher in the Experimental Group stated that they were profoundly contented with the courses that were conducted with microteaching and it made significant contributions to overcome the problems about speaking, to improve speaking skills and to dispel speaking anxieties with the answers to

the questions they were directed at the end of the practice via ‘receiving opinion form’. Besides, pre-service teachers made mentions of microteaching’s benefits such as taking the course in a pleasurable and enjoyable setting, increasing self-confidence, realizing their deficiencies and so facing themselves and many more.

Findings of this study, strongly point out the frequently utilization of microteaching and methods and techniques which are practice-oriented like microteaching in teacher training educational institutions to train more qualified teachers and the necessity for providing necessary opportunity and support by college and university administrations to be able to do it. It should be sensitively dwelled on to have such implementations in especially Speaking Education course and similar courses.

Science Code :

Key Words : Pre-service Turkish language teachers, Speaking Education course, microteaching, speaking skill, speaking anxiety.

Page Number : 234

Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

Supervisor

(The Second) : Assist. Prof. Ömer ÇİFTÇİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Türkçe Öğretmen Adaylarının Eğitimi	8
Türkçe Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Konuşmanın Yeri	14
Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	28
Mikro Öğretim Tekniği.....	34
Mikro Öğretim Tekniğinin Tarihçesi	43
Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanması	46
Mikro Öğretim Tekniğinin Avantajları - Dezavantajları.....	52

Problem Cümlesi	60
Araştırmanın Amacı	60
Alt Amaçlar	60
Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Alt Amaçlar.....	60
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu (KBGDF)’ndan Öğretmen Adaylarının Alacakları Toplam Puanlara Yönelik Alt Amaçlar	60
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’nda Yer Alan “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” Maddesinden Öğretmen Adaylarının Alacakları Toplam Puanlara Yönelik Alt Amaçlar	61
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’ndan Öğretmen Adaylarının Alacakları Puanların Maddeler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Alt Amaçlar.....	62
Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Alt Amaçlar	62
Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği’nden Öğretmen Adaylarının Alacakları Toplam Puanlara Yönelik Alt Amaçlar	62
Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Alt Amaçlar.....	63
Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu’na göre Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Alt Amaçlar	63
Araştırmanın Önemi.....	63
Sayıtlar	64
Sınırlıklar	65
Tanımlar.....	65
BÖLÜM 2	67
YÖNTEM.....	67
Araştırmanın Modeli	67

Çalışma Grubu	70
Grupların Oluşturulması.....	70
Veri Toplama Araçları	73
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu	73
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi.....	73
Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	76
Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu	77
Verilerin Toplanması	77
İşlem Basamakları	78
Deney ve Kontrol Grubunda On Dört Haftalık Ders İşleme Süreci.....	80
Verilerin Analizi	82
Nicel Verilerin Analizi.....	82
Nitel Verilerin Analizi	86
Geçerlik ve Güvenirlik.....	89
Geçerlik	89
Güvenirlik	90
Nicel Araştırmalarda İç Geçerlik - Dış geçerlik ve Tehdit Eden Faktörler.....	90
Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik.....	91
Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	91
Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği.....	91
Bağımsız Gözlemcilerin Korelasyonu	92
Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği.....	96
BÖLÜM 3	99
BULGULAR.....	99
Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Bulgular	99

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular	99
Birinci ve İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	99
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	101
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’nda yer alan “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden öğretmen adaylarının almış oldukları toplam puanlara yönelik bulgular.....	103
Dördüncü ve Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	103
Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	105
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanların Maddeler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	107
Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	107
Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Bulgular	112
Öğretmen Adayları İçin Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği’nden Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular.	112
Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular	112
Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular	114
Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Bulgular	116
Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu’na göre Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Bulgular	116
Onbirinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	116
Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama Durumları	116
Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	117

Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Konuşma Becerisine Etkisi.....	121
Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Yürütülen Konuşma Eğitimi Dersinin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri.....	124
Öğretmen Adaylarının İlk Konuşma ile Son Konuşmalarını Karşılaştırma Durumları	126
Öğretmen Adaylarının İlk Video Kayıtlarını İzlerken ve Sonrasındaki Uygulamalar ile İlgili Hisleri.....	128
Uygulama Öğretim Elemanı ile Öğretmen Adaylarının Video Kayıtları Değerlendirmelerinin Oluşturduğu Etki	132
Öğretmen Adaylarının Arkadaşlarının Videolarını İzlemelerinin Kendilerine Sağladığını Düşündükleri Yararlar	134
Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile Yürütülmesinin Beklentileri Karşılama Durumu ve Öğretmen Adaylarının Önerileri	136
Türkçe Öğretmenliği Programında Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenecek Dersler ve Gerekçeleri	139
BÖLÜM 4	145
SONUÇ ve TARTIŞMA	145
Araştırmanın Genel Sonuçları	145
Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Sonuçlar	145
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Sonuçlar	145
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'nda Yer Alan "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" Maddesinden Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Sonuçlar	146
Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Puanların "Maddeler Bağlamında" Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar	147

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Sonuçlar.....	148
Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerini Belirlemeye Yönelik Sonuçlar ...	149
Tartışma	151
Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Sonuçları Tartışma ...	152
Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Sonuçları Tartışma....	156
Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerini Belirlemeye Yönelik Sonuçları Tartışma	158
BÖLÜM 5	179
ÖNERİLER	179
KAYNAKÇA	183
EKLER.....	205
EK 1. Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu	206
EK 2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	207
EK 3. Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu	208
EK 4. Uygulama Yapma İzni	212

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	12
Tablo 2. Mikro Öğretim Uygulamalarını Desteklemede Dokuz Basamaklı Bir Plan	49
Tablo 3. Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü	69
Tablo 4. Çalışma Deseni	70
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ön Testte “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme Maddesi”nden Almış Oldukları Ortalama Puanlara Göre Oluşturan İki Grup	71
Tablo 6. 1. Grup ile 2. Grup Öğretmen Adaylarının Ön Testleri Arasındaki Fark	72
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda On Dört Haftalık Ders İşleme Süreci	80
Tablo 8. Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri	84
Tablo 9. Öğretmen Adayları İçin Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği’nden Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri	85
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testlerinde Doldurulan Gözlem ve Değerlendirme Formlarına Ait Bağımsız Gözlemcilerin Korelasyonu	93
Tablo 11. Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları ve Bu Çalışmada Elde Edilen Değerler	95
Tablo 12. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Test - Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten (grupların kendi içerisinde) Eşleştirilmiş Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (KBGDF’den Alınan Toplam Puanlara Göre)	100
Tablo 13. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (KBGDF’den Alınan Toplam Puanlara Göre)	102

Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Test - Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten (grupların kendi içerisinde) Eşleştirilmiş Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü ('Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme' Maddesine Göre)	104
Tablo 15. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü ('Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme' Maddesine Göre).....	105
Tablo 16. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Fark ve Etki Büyüklüğü (Maddelerden Alınan Puanlara Göre).....	107
Tablo 17. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Test - Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten (grupların kendi içerisinde) Eşleştirilmiş Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (ÖAYKKÖ'den Alınan Toplam Puanlara Göre).....	112
Tablo 18. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (ÖAYKKÖ'den Alınan Toplam Puanlara Göre).....	114
Tablo 19. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama Durumları	117
Tablo 20. Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumlu Görüşleri	118
Tablo 21. Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumsuz Görüşleri.....	120
Tablo 22. Öğretmen Adaylarına Göre Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Konuşma Becerilerine Etkisi	122
Tablo 23. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamanın En Çok Hoşuna Giden Yanları.....	124
Tablo 24. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamanın En Az Hoşuna Giden Yanları.....	124
Tablo 25. Öğretmen Adaylarına Göre İlk Konuşma ile Son Konuşmaları Arasındaki Fark (Evet-Hayır)	126
Tablo 26. Öğretmen Adaylarına Göre İlk Konuşma ile Son Konuşmaları Arasında Oluşan Farklılıklar.....	127

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının İlk Konuşma Videolarını İzlerken Gördükler/Hissettikleri	129
Tablo 28. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamalar İlerledikçe Kendilerinde Oluşan Farklılıklar.....	130
Tablo 29. Öğretmen Adaylarına Göre Dönütlerin Kendilerinde Oluşturduğu Etki.....	132
Tablo 30. Öğretmen Adaylarına Göre Arkadaşlarının Videolarını İzlemelerinin Kendilerine Yarar Sağlayıp Sağlamadığı	134
Tablo 31. Öğretmen Adaylarına Göre Arkadaşlarının Videolarını İzlemelerinin Kendilerine Sağladığı Yararlar	135
Tablo 32. Öğretmen Adaylarına Göre Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile Yürütülmesinin Beklentileri Karşılama/Karşılama Durumu	136
Tablo 33. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamanın Karşılacağı Beklentiler	137
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Uygulama ile İlgili Önerileri	138
Tablo 35. Öğretmen Adaylarına Göre Türkçe Öğretmenliği Programında Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenecek Dersler ve Gereçekleri.....	139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mikro öğretim tekniğinin işleme süreci.....	41
Şekil 2. Öğrenici merkezli mikro öğretim modeli	47
Şekil 3. Mikro öğretim tekniği işleme süreci.....	51
Şekil 4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	94

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim, bütün dünyada, üzerine çokça söz söylenen konulardan birisidir. Yapılan çalışmalara bakıldığında eğitimin çok önemli iki işlevinin olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bunlardan birincisi hiç şüphesiz ki kültürün sonraki nesillere aktarılmasında oynadığı rolden dolayı toplumsal boyutudur. İkincisi ise bireylerin değişen ve gelişen dünya düzenine ayak uydurmaları ve gelişimlerini tamamlamaları amaçlarına aracılık etmesidir.

Bu iki hayati işlevinin yanı sıra eğitimi önemli kılan bir başka husus ise toplumların gelişmişliğinde kendisine biçilen roldür. Küreselleşen dünyada yaşam koşullarının her geçen gün zorlaştığı düşünüldüğünde ülkelerin, kendi toplumlarının refah düzeyini yükseltmek için adeta bir yarış içinde oldukları açıktır. Bu da eğitim sistemlerinin sürekli yenilenmesini zorunlu hale getirmektedir. Çünkü toplumsal sistemlerin çarklarının dönmesi eğitim alanındaki ilerlemeyle doğru orantılıdır. Toplumsal gelişimin sağlanması için ülkeler, bir taraftan bir yarış içerisinde iken diğer taraftan başta eğitim olmak üzere birçok konuda deneyimlerini birbirleriyle paylaşma yoluna gitmektedirler. “Bilgi” çağının gereklilikleri ve teknolojik gelişmeler bu yönde bir eğilimi zorunlu kılmaktadır.

Sosyolojik bir değerlendirme yapan Ergün (1994, s. 2)’e göre eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini

geliştirdiği bir süreçler toplamıdır. Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelendirilmektedir.

Bilgi çağının bir gereği olarak bilgi alışverişi eğitim alanında büyük önem arz etmektedir. Çünkü “ekonomik ve toplumsal gelişmeyi amaçlayan her ülkede, dünyada yaşanan ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda toplumsal sistemlerde gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminden beklenmektedir” (Adıgüzel, 2008, s. 1).

Eğitim sistemleri oturmuş toplumlar, birçok alanda diğer ülkelere öncülük etme şansını ellerinde bulundurlar. Bu da elbette nitelikli birey yetiştirmekle olur. Nitelikli birey yetiştirmek ise eğitim sürecinin her kademesinde verilecek kaliteli bir eğitimle mümkündür. İşte tam bu noktada en önemli aktör olan öğretmen devreye girmektedir. Bir eğitim sisteminin, ancak öğretmenlerinin niteliği kadar kendini gerçekleştirebileceğine ve varlığını sürdürebileceğine dikkat çeken Aksoy (2013, s. 1)’a göre eğitim sürecinde, öğretim ortamının fiziksel yapısı, eğitsel araç gereçlere ulaşabilme imkânı, yönetim şekli, ekonomik kaynaklar, öğrenci hazır bulunuşluğu vb. daha birçok değişken etkilidir. Ancak eğitim için gerekli olan diğer bileşenlerle olan ilişkisi ve üstlendiği rol, öğretmeni bu değişkenlerin merkezine oturtmuştur.

Bilinçli, üretken ve iyi bir insan olmak için öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve erdemlerin katlanarak arttığı küresel bilgi toplumunda en önemli zenginlik kaynağımız olan çocuklarımıza mümkün olan en iyi eğitimi sağlamanın önemi her gün biraz daha artmaktadır. *En iyi eğitim ancak en iyi öğretmenlerle verilebilir* (Özcan, 2011, s. 19).

Sağ (2007, s. 1), gerek toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda yaşanan problemlerin çözümünde gerekse sözü edilen eğitim olgusunu bilimsel temelde ve sistematik bir şekilde eyleme dönüştürmede önemli payın şüphesiz öğretmenlere ait olduğunu ifade eder. “Bu gücünden dolayı öğretmenlik kavramı, kimi eğitim anlayışlarında, sözgelimi ilerlemecilik ile bu anlayışın bir türevi olarak değerlendirilen yeniden inşacılık/kurmacılık anlayışlarında *bir değişim ajanı* olarak tanımlanmaktadır” (Guttek’ten aktaran Sağ, 2007, s. 1). Realistler öğretmeni hem bilgi sahibi olma konusunda hem de öğretim yeteneği bakımından profesyonel bir öğretici olarak görmektedirler (Guttek, 1988, s. 279).

Öğrenme, öğrenci tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen ise öğrencinin bilgiyi edinmesinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak rehberlik etme konumundadır. Öğretmenin bu rehberlik görevi öğrencinin doğru bilgiyi seçmesinde ve nitelikli öğrenmenin

gerçekleşmesinde büyük öneme sahiptir. Günümüz şartları öğretmeni sadece alanının uzmanı olarak değil; öğrencilerin ufkunu açabilecek, onlara yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi edindirebilecek, problem çözebilen bireyler olarak yetiştirebilecek kişiler olmasını gerektirmektedir. Bu nitelikteki öğretmenler her bir öğrencinin kendine has farklılıklarının olabileceğinin, bu farklılıkların bir engel değil bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğinin bilincindedir.¹

Eğitimde istendik hedef ve amaçlara ulaşmanın, büyük oranda öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri/sergileyecekleri performansa bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Villegas ve Lucas (2002, s. 23)'in aktardığına göre Irvine (1990) bu konuda şu ifadelere yer verir: “Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları, onların öğrenciler hakkındaki beklentilerini, öğrencilere davranışlarını ve öğrencilerin ne öğrendiklerini önemli ölçüde belirler.” Nitekim “bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirmelerini sağlayan en önemli güç öğretmendir” (Özcan, 2011, s. 23).

Nitelikli öğretmenin özellikleri ile ilgili çokça görüş mevcuttur. Aynı noktaya temas eden birçok görüş varken, farklı yönleri ele alan çeşitli görüşler de söz konusudur. Örneğin Pehlivan (2005, s. 18)'in ifade ettiğine göre Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan ve random yoluyla seçilen 80 öğretmen adayı ve 8 öğretim elemanından, sınıf içi iletişimin anlamlı olması için öğretmenin taşıması gereken nitelikleri önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Öğretim elemanları, sınıf içi iletişime dayalı olarak öğretmenlerin ‘alan bilgisine sahip olma, dili açık ve anlaşılır biçimde kullanma, demokratik olma, uygun cümleler kurma, iletişimi destekleyici fiziksel ortamlar oluşturma’ gibi özellikleri; öğretmen adayları ise ‘güler yüzlü olma, empati becerisine sahip olma, sevgi, beden dilini etkili kullanma, hoşgörülü davranma, iletişime istekli olma, mesleği sevme, öğrenciye saygı duyma, dili etkili kullanma’ gibi özellikleri ilk sıralarda yazmışlardır.

Nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde adayların ilgi, istek ve yetenekleri, adayların seçimi, yetiştirilmesi, eğitim programlarının tutarlılığı, üniversitelerde istihdam edilen öğretim

¹ Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yapılan 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında da öğretmenin rolü bu şekilde karşılığını bulmaktadır. Davranışçılığın “ben öğretirim”, “benim gibi yap” anlayışının aksine, yapılandırmacılık “öğrenen beyin” mantığını savunur. Dolayısıyla öğretmenin rolü “öğrenen beyin”e sadece rehberlik etmek, doğru yolu göstermek, iyiye ve doğruya kanalize etmekle sınırlıdır. Bu ise öğretmen için büyük bir sorumluluktur.

elemanlarının yeterliliği, yönetim anlayışı vb. birçok etken söz konusudur. Buradan hareketle nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde ve istihdam edilmesinde başta üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere birçok kuruma çokça iş düştüğünü söylemek mümkündür. Özellikle üniversitelerin sahip oldukları rol şüphesiz diğerlerinden çok daha fazladır. Çünkü öğretmenler üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin dört ya da beş yıllık programlarını bitirerek atanırlar. Bununla birlikte MEB'e düşen görev de en az üniversiteler kadardır. Çünkü burada kurumlar arası işbirliğine dayalı bir çalışmanın yapılması zaruret arz etmektedir. Prof. Dr. Linda Darling-Hammond'un yöneticiliğini yaptığı bir proje çalışmasının sonunda Amerika'daki en iyi öğretmen eğitimi programlarının ortak özelliklerinden birisi de "okul-üniversite ortaklığı"dır¹ (Darling-Hammond'tan aktaran Özcan, 2013, s. 48-49).

Dünyanın birçok ülkesinde eğitim politikaları ile ilgili sıkıntılardan bahsetmek mümkündür. Öğretmenin, eğitim faaliyetlerindeki merkezi konumundan dolayı eğitim alanındaki bu yetersizlikler çoğunlukla öğretmenlere dolayısıyla öğretmen eğitime bağlanmaktadır. Tarihsel süreç içinde bakıldığında öğretmen eğitimi üstlenen kurumlar olan üniversitelerin toplumların ihtiyaçlarına göre insan yetiştirdikleri görülmektedir. "Modern üniversite anlayışının gelişmesindeki en büyük rolü ise Berlin Üniversitesinin kurucusu Wilhelm von Humbolt oynamış ve yükseköğretimde 'Humbolt Modeli'ni uygulamaya koymuştur. Bu modele göre, üniversitenin görevi "bilim için bilim" yapmak, belli bir mesleğe yönelmeksizin araştırma, eğitim-öğretim yapmak ve bilgi üretmektir" (Arslan, 2008, s. 1). Humbolt'tan bugüne üniversitelerin, bilim yapmak ve bilgi üretmek anlamında çok yol kat ettiği açıktır. Ama bununla birlikte her alan için nitelikli insan yetiştirmede istenilen seviyede olup olmadığı tartışma konusudur. Üniversitelerden nitelikli öğretmenlerin yetişmesi konusu da bunlardan birisidir.

Öğretmenin nitelik sorunu üniversitelerle sınırlı değildir. Çalışmalar, dünyanın birçok yerinde öğretmenlerin nitelikleri yönünden birçok problemin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar genellikle bu mesleğin bir geçim aracı olarak görülmesi ve

¹ Çalışmada yer alan ortak özelliklerin tamamı şu şekildedir (Özcan, 2013, s. 48-49):

1. Vizyon Birliği
2. Güçlü bir müfredat
3. Eşgüdümlü alan deneyimleri
4. Araştırmacı bir yaklaşım
5. Okul-üniversite ortaklığı
6. Mesleki standartlara dayalı değerlendirme

geliştirilmesine yönelik herhangi bir çabanın olmaması şeklinde özetlenebilir. Ülkemizde de öğretmenlere yönelik bu tür sorunların olduğu bir gerçektir.

Aksoy (2013, s. 1)'un ifade ettiğine göre özellikle uluslararası alanda yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Projesi) sınavlarının sonuçları, birçok ülkenin ilk ve ortaöğretimdeki öğrenci başarılarını karşılaştırma imkânı sağlamış; alınan olumsuz sonuçlar, öğretmen eğitimi konusunda sürekli reform çalışmaları yürüten birçok ülkenin reform çalışmalarını hızlandırmasında etkili olmuştur.

Ülkemizde ilk öğretmen yetiştirme okulu olan Dârümuallimîn-i Rüşdi'nin açılmasından bu yana 167¹ yıl geçmiştir. Buna rağmen araştırmalar, eğitim alanında, özellikle öğretmen eğitiminde halen istenilen noktaya ulaşılmadığını göstermektedir. OECD (2010) raporlarına göre eğitim ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda Türkiye, üye ülkeler arasında listenin ikinci yarısında, birkaçında ise son sıralarda yer almaktadır. Bunun birçok sebebinin olduğu ama bunlar içerisinde genelde Türkiye'nin eğitim politikası özelde öğretmen eğitimi ile ilgili olarak yapılan reformların kısa vadeli olması, değişikliklerin hükümetlerin iktidar süreleriyle hatta çoğu zaman Milli Eğitim bakanlarının ve YÖK başkanlarının hizmet süreleriyle sınırlı kalması, başat sebepler olarak gösterilebilir. Eğitim politikaları tutarlı olan "Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerde ise öğretmen eğitimi konusunda yapılan reform çalışmalarının çok uzun soluklu olduğu ve hiçbir siyasi otorite tarafından uzun yıllar değiştirilmediği görülmektedir" (Westbury, Hansen, Kansanen ve Björkvist'ten aktaran Aksoy, 2013, s. 2).

Nitelikli öğretmen yetiştirmede bir başka önemli nokta ise öğretmenlerin mesleğe bakış açılarıdır. Birçok kişinin tercih sıralamasında öğretmenlik sonlarda yer almaktadır. Mesleğe karşı isteksizliğin belirtisi olan bu durum başarıda/başarısızlıkta önemli rol oynamaktadır. Öte yandan isteyerek ve bilinçli olarak tercihte bulunan kişilerin öğretmenlik mesleğine karşı düşüncelerinin oluşmasında ve yeterliliklerin² kazanılmasında ise eğitim fakültelerinin uyguladıkları derslerin içerikleri, işlenme şekilleri ve öğretim elemanlarının yaklaşımları önemli rol oynamaktadır. Çünkü;

¹ Sultan Abdülmecid döneminde 16 Mart 1848'de, İstanbul'da açılmıştır (Hayta, 2009, s. 1013).

² Kuran (2002)'a göre "öğretmen yeterlilik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır" (Kuran'dan aktaran Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s. 75).

Eğitim fakültelerinin amacı, uluslararası standartlarda en iyi ğretmen eğitimini sağlayarak, kendilerine emanet edilen öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel potansiyellerini en son sınırına kadar geliştirebilecek, onları kendilerine, uluslarına ve insanlığa yararlı bireyler olarak eğitebilecek, ağdaş ve bilge öğretmenleri yetiştirmektedir (zcan, 2011, s. 45-46).

Eğitimde istenilen başarının sağlanmasında şüphesiz en önemli etkenlerden birisi de ğretim programlarıdır. Öğretim programları ğrenci, ğretmen, veli, okul, kaynak gibi eğitim bileşenlerinin konumunu ve rollerini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Örneğin ğretmenin eğitim faaliyetlerindeki konumu ile ilgili ne kadar şey söylense de uygulanan ğretim programı ğretmeni nasıl konumlandırıyorrsa ğretmen o yönde rol oynayacaktır. Bu nedenle program hazırlayıcılarının eğitim bileşenlerinin konumlarını ve alacakları rolleri belirlerken iyi düşünmeleri gerekir. Budak-Bayır (2008, s. 5)'ın aktardığına göre UNESCO tarafından 2003 yılında yayımlanan bir çalışmada şunlara yer verilmektedir:

Yeni bakış açısı altındaki mesleki gelişimin sahip olduğu birtakım özellikler; bilgi aktarımına değil konstraktivizme dayanması ve bu nedenle öğretmenlerin aktif öğrenenler olarak görülmesi, öğretmenlerin nbilgilerini yeni deneyimleriyle ilişkilendirmesine izin verilerek birbirleriyle ilişkili deneyimlerin yaşatılması, müfredat reformlarıyla, okullarda uygulanan programlarla ve öğrencilerin günlük aktiviteleriyle ilgili bağlantılı olarak yürütülmesi olarak verilmektedir.

Bu bağlamda bakıldığında bugün çeşitli reformlar yapılarak uygulamaya konulan ğretmen yetiştirme programlarının söz konusu özelliklere sahip ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklere cevap verecek şekilde olduğunu söylemek zordur.

Türkiye'de 2005 yılında hazırlanarak faaliyete konulan mevcut ğretim programından önceki programlar davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. 2005 ğretim Programı ile 2016-2017 Eğitim-ğretim Yılı'nda uygulanacak olan 2015 Türkçe ğretim Programı ise yapılandırımcı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Bu programlarda rollerin dağıtımında yeni düzenlemeler yapılmış ve önceki programlara göre farklı bir yaklaşım sergilenmiştir. Öğretmen bu süreçte her şeyi bilen bir bilgi aktarıcısı konumundan alınarak bir rehber konumuna getirilmiştir. Eğitim uygulamalarının merkezine ise ğrenci alınmıştır. Atay (2003, s. 51), ilerlemecilik akımının etkisindeki bu yeni dönemde ğretmen yetiştirme kavramından ğretmen geliştirme kavramına geçilmesi ve öğretmenlerin araştırma sürecinde aktif rol almaları gerektiğini belirterek "yapılandırımcı görüşe göre mesleki gelişim öğretmenin kendi öğretme ortam ve uygulamalarının bir parçasıdır. Öğretmen

kuramsal ve uygulamaya ilişkin var olan bilgisini hiçbir zaman yeterli bulmaz ve kendini geliştirme amacıyla farklı yöntemlere başvurur” ifadelerine vurgu yapmaktadır.

Hâlihazırda uygulamada olan 2005 Öğretim Programı, öğretmenin rolünü "*sorgulayan, soru sorduran, düşündürten, tartıştıran ve dinleyen, yönlendiren, motive eden* şeklinde özetlerken öğrenciyi *soru soran, sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, düşünen, tartışan, birlikte çalışabilen* birey olarak tanımlamaktadır" (Arslan ve Özpınar, 2008, s. 39).

Öğretim programlarının çağın standartlarına uygun olması ve gerekli bütün ihtiyaçları karşılaması çok önemli olmakla birlikte bu, hiçbir zaman tek başına yeterli değildir. Çünkü “bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir” (Arslan ve Özpınar, 2008, s. 39). O zaman yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan programın istenilen/beklenen özelliklere öğretmen adayları sahip mi, sorusunu sormak kaçınılmazdır. Çünkü öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarını, uygulanan eğitim ve öğretim programlarının istediği şekilde yetiştirmelidir.

MEB’in 2005’te öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlemesinden sonra, YÖK, 2006-2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme programında çeşitli yenilikler yapmıştır. Yeni programın AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarıyla çeşitli yönlerden büyük ölçüde örtüştüğü ve kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflediği ifade edilmiştir (YÖK, 2007, s. 10). Ama araştırmacıların bir kısmı (Küçükahmet, 2007, s. 204), bugünkü öğretmen yetiştirme programları ile var olan sorunların dahi çözülemeyeceğini ifade etmişlerdir.¹

Arslan ve Özpınar (2008, s. 40-43)’ın, “*ilköğretim programlarında, öğretmenlerden sahip olmaları istenilen mesleki nitelik ve becerilerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına*

¹ YÖK 2007’de yayınladığı bir çalışmada (YÖK, 2007-5) 1982’den 2007’ye kadar öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili kapsamlı değerlendirmeler yapmış, çeşitli yeniliklerden bahsetmiştir. Söz konusu çalışmada 1997’de YÖK’ün öğretmen yetiştirme ile ilgili yaptığı çalışmalardan da genişçe bahsedilmektedir. Ama YÖK’ün 1997’deki yenilikleri inceleyen bazı araştırmacılar (Özoğlu, 2010, s. 9), bu çalışmada yeniden yapılanma çerçevesinde yürütülen bazı programların kâğıt üzerinde gayet cazip ve kuramsal bir bütünlük içerisinde görünse bile uygulamada çeşitli aksaklıklarla karşılaşıldığı şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

*kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum var mıdır?”*sorusundan yola çıkarak yaptıkları çalışmada programa göre öğretmenlerden sahip olmaları istenilen nitelikleri “*öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimi ile ilgili nitelikler*”, “*öğrenme-öğretme süreci ile ilgili nitelikler*”, “*ölçme ve değerlendirme ile ilgili nitelikler*” ve “*öğretmen, çevre, veli ve okul ilişkileri ile ilgili nitelikler*” şeklinde dört kategoride değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonunda araştırmacılar, “*öğretmen adaylarının yeni programların beklediği niteliklerin -bazıları için yeterli seviyede olmayabileceği düşünülse de- büyük bir çoğunluğuna sahip olacak şekilde eğitildikleri*” (s. 61) sonucuna varmıştır. Bu çalışma önemli veriler sunmakla birlikte bu konuda son sözü söylemek için yeterli değildir. Sınıf içi gözlemler başta olmak üzere birçok yönden yapılacak farklı çalışmalarla ancak bu durum daha net bir şekilde ortaya konabilecektir.

Sonuç itibariyle ülkelerin gelişmesinde ve toplumların yükselmesinde en önemli çark eğitim faaliyetleridir. Eğitim faaliyetlerinde ise başat rol öğretmenlerindir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin önemi tartışılmaz. Öğretmen eğitiminde ise öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumların uyguladığı lisans programlarının içeriği başta olmak üzere, öğretmenlerin sosyoekonomik problemleri, mesleğe ve hayata bakış tarzları gibi birçok etken rol oynamaktadır.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Eğitimi

"Dilin en âlâ şekilde yeni nesillere aktarılması eğitim yoluyla gerçekleşir. Eğitim sistemleri, toplumların hedef ve ihtiyaçlarını karşılayabildikleri sürece başarılı kabul edilebilirler. Toplumların en temel ihtiyacı, doğal olarak var olmak ve varlığını sürdürebilmektir" (Güzel, 2010, s. 372).

Diğer öğretmenlik alanlarına göre Türkçe Öğretmenliği, ilköğretimin ikinci basamağında bulunan (12-15 yaşlarındaki) bireylere Türkçeyi doğru kullanabilme, okuduğunu anlama, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerini kazandırması açısından büyük öneme sahiptir. Bir milleti millet yapan değerlerin başında yer alan dil, milletin devamını sağlayan temel unsurdur. Bu noktadan hareketle Türkçenin önemi, dil olarak kullanımı, muhafaza edilmesi ve geliştirilmesi son derece önem arz etmektedir. Toplumda, Türkçenin istenilen seviyede öğrenilmesi, bireylere verilecek eğitimle mümkündür. Bu eğitim, Türkçe öğretmenlerinin çabalarıyla gerçekleşeceğine göre, Türkçe öğretmeni yetiştiren eğitim programlarının niteliği söz konusu olmaktadır (Çoban, 2010, s. 960).

Bugün ilköğretimin ikinci kademesi olarak bilinen ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirme çalışmalarının tarihi 1926-27 Eğitim-Öğretim Sezonu'nda açılan *Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü*ne dayanır. Konya'da açılan bu okuldaki ilk bölüm de Türkçe Öğretmenliğidir. Bir yıl sonra *Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü* adıyla Ankara'ya nakledilir ve *Türkçe Öğretmenliği Bölümü* ilk mezunlarını 1928 yılında, burada verir. 1940'lara gelindiğinde, öğretmen ihtiyacını Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nün karşılaması imkânsız hale gelir. Ortaokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için *eğitim enstitüsü* sayısını çoğaltılmasına karar verilir. Akabinde Balıkesir, İzmir ve İstanbul'da *eğitim enstitüleri* açılır. 1972-73'te bu enstitülerin sayısı 16'ya çıkar ve her birinde *Türkçe Öğretmenliği Bölümü*, temel bölüm olarak yerini alır. 1982 yılında eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüşür ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği adını alarak daha çok liselere edebiyat öğretmeni yetiştirmeyi hedefler. Buna karşılık *15 milyon ilköğretim öğrencisine* yönelik Türkçe öğretmeni yetiştirme meselesi ihmal edilir (Güzel, 2010).

1989-90 öğretim yılında Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak, yüksek lisans ve doktora programlarını yürütmek üzere Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Ana Bilim Dalı, Prof. Abdurrahman Güzel tarafından Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak kurulur. 1992-1993 öğretim yılında, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü*'ne bağlı, Türk üniversitelerinde ilk defa, lisans programı olarak Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı da yine Güzel tarafından kurulur.

Türkçe eğitimi bölümlerinin, Türkçe öğretimi ana bilim dallarının eğitim fakültelerindeki yerlerini almaları ise eğitim fakültelerinin 1997 yılında yeniden yapılandırılması sürecinde olur. Bundan sonra eğitim fakültelerinde bağımsız Türkçe eğitimi bölümleri açılır.

Elbette lisans düzeyinde bölümün kurulmasıyla her şey çözülmüş değildir. Bir o kadar da önemli olan bir başka şey ise okutulacak programdır. Çifci (2011, s. 400)'ye göre "1998'e kadar her program/bölüm kendi öğretim programını hazırlamaktaydı. Haliyle bu programların hazırlanmasında hemen bütün bölümlerde (Gazi Üniversitesi hariç) görevli öğretim elemanlarının alanları göz önünde bulunduruldu." Ama 1998'e geldiğimizde YÖK eğitim fakültelerinde okutulan programlarla ilgili bir yenilik yaptı. Çifci (2011, s. 400)'ye göre,

Yüksek Öğretim Kurulu 1998'de eğitim fakültelerinin programlarında birliği sağlamak, öğretmen yetiştirmede modern eğitim yaklaşımlarını uygulamak; kısaca, derleyip toparlayarak

daha çağdaş bir hâle getirmek amacıyla yabancı uzmanların danışmanlık yaptıkları, Dünya Bankası destekli bir projeye eğitim fakültelerinin programlarını yeniden düzenledi. Bu düzenlemede Türkçeye gereken akademik destek verilmedi: Yetişmiş Türkçe eğitimi akademisyenleri olduğu hâlde Türkçe Eğitimi Programı mevcut bölümlerin programlarından muhtemelen kes-yapıştır usulüyle hazırlanmaya çalışıldı. Ayrıca çok fazla teknik ve teorik bağlantısı bulunmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği birbirinin yan alanı olarak kabul edildi.

Toplam olarak 144 kredi/saat dersin bulunduğu 1998 tarihli Türkçe Öğretmenliği Programında, bu kredi paketi öğretmenliğin:

- a. Alan bilgisi,
- b. Genel kültür,
- c. Meslek bilgisi

olmak üzere sıralanan üç ayrı başlığına göre yorumlanmalıdır. Zaman zaman bu üç alanın, eğitim programlarındaki oranları/ağırlıkları tartışma konusu olmakla beraber alan bilgisinin önceliği genel kabuldür (Cemiloğlu, 2005, s. 209). Bununla birlikte Açık (2010, s. 2) anadil öğretimine yönelik derslere giren bir öğretmende bulunması gereken özellikleri *genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi* olarak sıralamakta ve bu bilgilerle yeterli derecede donatılmamış bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilerin de ana dilini iyi kullanmasını, kendini içinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak görmesini ve değerleri geleceğe taşımasını beklemenin abes olacağını ifade etmektedir.

Alan eğitimi derslerinden olan Konuşma ve Yazma Eğitimi ile Okuma ve Dinleme Eğitimi derslerinin aynı ders saatleriyle sınırlandırıldığı bu program, alan eğitimi yönünden oldukça yetersiz olarak değerlendirilmiştir. YÖK'ün, "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" ile ilgili projesinde yer alan programla Türkçe eğitiminde başarıyı yakalayabilmemizin mümkün olmadığını ifade eden Özbay (2005a)'ın 1998 Programına yönelik şu eleştirileri, programın önemli hatalar içerdiğini göstermektedir:

Türkçe Öğretmenliğine yönelik derslerin çok az olduğu görülmektedir. Mevcut alan dersleri ise fen-edebiyat fakültesi derslerinin özet bilgi aktarımı şekline dönüştürülmüştür. Hatta öyle ki, alan bilgisi dağılımı bile bir "alan programcısının" elinden geçmemiş, sadece "dağılım" yapılmıştır. Örneğin, eski programlarda "kompozisyon" iki yarıyılık bir ders iken, bu programda yedi yarıyıldan fazla aynı bilgileri değişik isimler altında tekrarlamışlardır.

Bilindiği gibi eğitim fakültelerinde “nitelikli öğretmen” yetiştirmek için genel olarak ders dağılımlarında dikkat edilecek oran, %70 alan bilgisi ve alan eğitimi, % 30 pedagojik formasyonu ve genel kültür olması gerekirken, maalesef bu duruma hiç dikkat edilmemiştir.

Alkan (2000)’a göre de "mevcut durumda öğretmenlerin gerekli mesleki nitelikleri yeterli düzeyde tespit edilmemiş, eğitim kurumları yeterli düzeyde yapılaştırılmamış ve hukuki sorumlulukları yeterli düzeyde değildir (Alkan, 2000, s. 14).

2005 yılında MEB’in ilköğretim programını yapılandırılmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlemesinden sonra YÖK de 2006-2007 yılında uygulanmak üzere Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nı yeniledi. Halen uygulanmakta olan program aşağıdaki gibidir (YÖK, 2007):

Tablo 1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL				II. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2	A Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
A Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2	A Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
A Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	2	A Yazılı Anlatım II	2	0	2
A Yazılı Anlatım I	2	0	2	A Szölü Anlatım II	2	0	2
A Szölü Anlatım I	2	0	2	A Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
A Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	GK Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi II	2	0	2
GK Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi I	2	0	2	GK Yabancı Dil II	3	0	3
GK Yabancı Dil I	3	0	3	MB Eğitim Psikolojisi	3	0	3
MB Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	TOPLAM	18	0	18
TOPLAM	19	2	20				
III. YARIYIL				IV. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Türk Dil Bilgisi III: Sözc. Bilgisi	2	0	2	A Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilg.	3	0	3
A Türk Halk Edebiyatı I	2	0	2	A Türk Halk Edebiyatı II	2	0	2
A Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2	A Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
A Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	A Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
A Seçmeli I	3	0	3	A Genel Dilbilimi	3	0	3
GK Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	GK Bilgisayar II	2	2	3
GK Bilgisayar I	2	2	3	GK Etkili İletişim	3	0	3
MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB Öğretim Tekn. Ve mat. Tasarımı	2	2	3
TOPLAM	18	2	19	TOPLAM	19	4	21
V. YARIYIL				VI. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Anl. Teknikleri I: Okuma Eğitimi	2	2	3	A Anl. Teknikleri I: Okuma Eğt.	2	2	3
A Anl. Teknikleri II: Dinleme Eğt.	2	2	3	A Anl. Teknikleri II: Dinleme Eğt.	2	2	3
A Çocuk Edebiyatı	2	0	2	A Yabancılarla Türkçe Öğretimi	2	0	2
A Dünya Edebiyatı	3	0	3	A Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	GK Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
MB Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	GK Uygurluk Tarihi	2	0	2
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM	14	8	18	TOPLAM	15	6	18
VII. YARIYIL				VIII. YARIYIL			
DERSİN ADI	T	U	K	DERSİN ADI	T	U	K
A Tiyatro ve Drama Uygulamaları	2	2	3	A Seçmeli II	3	0	3
A Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	2	A Seçmeli III	2	0	2
GK Seçmeli I	2	0	2	GK Dil ve Kültür	2	0	2
MB Okul Deneyimi	1	4	3	GK Seçmeli II	2	0	2
MB Rehberlik	3	0	3	MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Y.	2	0	2
MB Özel Eğitim	2	0	2	MB Öğretmenlik Uygulaması	2	6	
TOPLAM	12	6	15	TOPLAM	13	6	16

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	128	34	145	162

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri, **GK:** Genel Kültür Dersleri

Çifci (2011, s. 404)'ye göre, 2005 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında bulunan Sosyal Bilgilerin yan alan dersleri tasfiye edilirken Türkçe temel alan dersleri (Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri, Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri, Yaşayan Türk Lehçeleri) nin de bir kısmının ortadan kaldırılması, bir yanlışın başka bir yanlışla düzeltmeye çalışmaktır.

Programda anlama ve anlatma teknikleri derslerinin önceki programa göre altı saatten on altı saate çıkarılması önemli bir iyileşmedir. Buna karşın Açık (2009)'a göre Türkçe öğretmenliği bölümlerinde her dönemde haftada ikişer saat olmak üzere, iki dönem içerisinde verilen Eski Türk Edebiyatı, Halk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı dersleri ile kültürümüzün, sahip olduğumuz değerlerin öğrenilmesi mümkün olmayacak ve yine dört dönem içerisinde, her dönem ikişer saat olarak verilen dil bilgisine yönelik derslerle Türkçenin yapısı, incelikleri, gelişimi ve zenginliğini de öğrenmek olanaksızdır. Ayrıca Açık, 2010 yılında yapmış olduğu Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programında Mevcut Alan Derslerinin Kültürel Boyutu adlı çalışmayla 2005 Türkçe Öğretim Programının ders ve kredi dağılımına önemli eleştiriler getirmiştir.

Alyılmaz (2010, s. 743-745), yaptığı kapsamlı çalışmada Türkçe öğretimi ile ilgili sorunları özetle, ilköğretimden yüksek öğretimin sonlarına kadar verilen ana dili eğitiminde istenilen başarı düzeyinin yakalanamaması; hazırlanan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında çeşitli eksikliklerin olması; lisans programlarının ve öğrenci sayılarının giderek artırılmasına rağmen istihdamda bir artış yapılmaması, atamaların yapılmasında sadece merkezi sınavın baz alınması, mezuniyet ortalamalarının dikkate alınmaması; yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretimiyle ilgilenen kurum ve kuruluşların (MEB, TDK, TÖMER, DİLMER, TİKA, Lisan Okulları vb.) arasında yeterli bir koordinasyonun bulunmaması, Türkçe öğretim merkezlerinde genelde alan dışından öğretim elemanlarının görevlendirilmesi; Türkçe öğretmenliği lisans ve lisansüstü programlarındaki derslerin, ilgili derste uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından verilme ve bu programlarda verilecek derslerin dağılımının gözden geçirilme gerekliliği; Türkçe öğretimi alanının 'Ana Dili Türkçe Olanlara Türkçe Öğretimi' ve 'Yabancılara Türkçe Öğretimi' gibi ana bilim dallarına ayrılarak daha özelleştirilmiş alanlarda uzmanlaşmanın önünün açılması gerekliliği şeklinde sıralamaktadır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2011, s. 48-49)'in, MEB (2008) tarafından Türkçe öğretmeni özel alan yeterlilikleri kapsamında belirlenen beş yeterlilik alanı (Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme,

okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama) ile Türkçe öğretmenliği lisans programındaki alan ve alan eğitimi derslerinin içeriklerini karşılaştırdıkları çalışmalarına göre belirlenen yeterliliklerin % 48'inin program tarafından karşılanmadığı ifade edilmiştir. Araştırmacılar bu durumda yeterlilikler belirlenirken, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'yla uyumlu olması için MEB ile YÖK'ün iş birliği içerisinde çalışmalar yapabileceklerini önermişlerdir. Bu öneri gayet yerindedir. Çünkü öğretmen yetiştirmek Millî Eğitim Bakanlığının ya da üniversitelerin tek başına yapabilecekleri bir şey değildir. "Öğretmen yetiştirmeye özgü programlar hazırlanırken öncelikle öğretmenlerin hangi okul tür ve düzeyinde, hangi konuda ve nasıl bir öğretim yapacaklarının belirlenerek işe başlanması zorunludur. Başka bir deyişle öğretmen yetiştirme programlarının fonksiyonel olması, yapılan işin ekonomik bir değer taşımasının doğal bir gereğidir" (Yılman, 2006, s. 165). Bu da öğretmeni yetiştiren ile istihdam eden kurumların (ülkemizde MEB ile YÖK) ilköğretimden lisans eğitiminin sonuna kadar iş birliği içerisinde çalışmalarını zorunlu kılar.

Buraya kadar ifade edilen ve burada ifade edilemeyen birçok sorunu çözümlenmenin yollarından birisi, ilgili kurumlar arasında koordineli çalışma ve iş birliği ile ortaya konulabilecek iyi bir Türkçe öğretim programıdır. Bu gün yükseköğretimde bile karşılaşılan dinlediğini, düşündüğünü ve okuduğunu yazılı ve sözlü olarak anlatamama gibi birçok sorununu çözümü için iyi bir Türkçe öğretim programı gereklidir.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Konuşmanın Yeri

Ezop'un meşhur dil hikâyesini bilirsiniz: En iyi ile en kötüyü bünyesinde içtima ettirebilen tek uzuv, dildir. Dil döndükçe öğretir, muhabbet telkin eder, azim, şevk ve iman verir. Madalyonun ters tarafı da vardır: Aynı dil zemmeder, yalan söyler, iftira eder. Çünkü o, iyilik ve kötülüğü hücrelerinde beraber barındıran beynin ifade vasıtasıdır (Muallimoğlu, 1957).

İnsan sosyal bir varlıktır. Diğer insanlarla iletişim kurmak sosyal bir varlık olmanın gereğidir. Çünkü doğası gereği, en başta hemcinsleri olmak üzere, insanın diğer varlıklardan soyutlanarak yaşaması mümkün değildir. "İnsanlar arasındaki anlaşma ve duygu, düşünce, görüş paylaşımı olmaksızın birey ve toplum hayatının devam etmesi düşünülemez" (Temizkan, 2009, s. 92). İletişimde temel amaç, insanlarla aynı paydada buluşmak, iletişim yoluyla duygu alışverişinde bulunmak, birbirlerimizle anlaşarak gereksinimlerimizi karşılamaktır (Habacı, 2013, s. 265). İnsanı diğer varlıklardan ayıran en

bariz iki özellikten birisi olan konuşma¹ (diğeri düşünmedir) insanın diğeri insanlarla ilişkilerini şekillendirmesinde etkili bir araçtır. Kurudayıoğlu (2003, s. 287), Songar (1986)'ın bu konuda şunları söylediğini ifade etmektedir: “Konuşma, beyân kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur. Diğeri bir deyimle insan, konuşan bir yaratık olarak dünyaya gelmiştir”. Bu nedenle insanoğlu ilk günden beri duygu ve düşüncelerini sözle ifade etme, karşısındakine iletme çabasına girmiştir. Çünkü “insanın bildiklerini, düşündüklerini ya da duygularını en kısa yoldan yansıtmaya imkân veren dil becerisi konuşmadır” (Arslan ve Sevim, 2013, s. 152).

Düşüncelerin zihinde tasarlanıp dışarıya aktarılması yönüyle konuşma bireysel bir etkinliktir. Söylenenlerin karşısındaki bireylere yöneltilmesiyle de toplumsal bir nitelik taşır. Bireyin günlük hayatı, toplumsal ilişkilerle doludur. Okul, aile, iş, eğlence gibi toplumsal ilişkilerde konuşma vazgeçilmez bir dil becerisidir. Günlük hayatımızı konuşarak yürütür, insanlarla bilgi alışverişimizi konuşarak yaparız. Konuşmak aynı zamanda sıkıntı, sevinç, istek gibi duyguları karşımızdakilere anlatma yolu olarak da ruhsal bir ihtiyaçtır (Özbay, 2005b).

Dilbilimciler de konuşma dilini yazı dilinin temeli saymışlardır. Kıran ve Eziler Kıran (2013, s. 118)'a göre yapısal dilbilim, sözlü dilin öncelik taşıdığını vurgulamış ve bunun için iki önemli kanıt ortaya koymuştur. Bunlardan birisi, sözlü dilin yazı dilinden daha eski ve daha yaygın olması, diğeri ise bilinen yazı dizgelerinin sözlü dilin birimleri üzerine kurulmuş olmasıdır. Erkuş (2013, s. 523), gün içinde iletişimle geçirdiğimiz zamanın yüzde 75'ini konuşma ve dinlemeye ayırdığımızı belirtir. Kantemir (1991, s. 51)'e göre ne kadar iyi hazırlanmış olursa da, söylemek istediğinizi başkalarına aktarmadıkça, başarılı bir konuşmacı olamazsınız. Özbay (2005c, s. 177)'a göre "konuşma yeteneğinden mahrum olan insanlar, toplumla uygun bir iletişim kuramamaktadırlar. Bu insanların yaşamda başarıyı yakalaması da zor olmaktadır. Bu yüzden ana dil eğitiminde konuşma yeteneğinin geliştirilmesine gerekli önem verilmeli ve öğrencilere yeterli pratik olanağı sunulmalıdır."

Bilim çağı olarak kabul edilen çağımızda, ihtiyaçlarımızı karşılamak, modern bir yaşam sürmek, yaratıcı fikirler üretip onları işe koşturmak, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için birtakım donanımlara sahip olmak gerekir. Bu donanımlara sahip olmanın en iyi yolu kendini kolayca ve doğru biçimde ifade edebilen, çevresinde olup bitenleri rahatlıkla kavrayabilen, sorunlara mantıklı ve çabuk çözümler üretebilen eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda günümüz eğitiminden beklenen, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen;

¹ Eskiler insanı, konuşma özelliğinden dolayı “hayvan-ı nâtık” olarak nitelendirmişler.

öğrenmeyi öğrenen, zihnindekileri doğru ve etkili bir biçimde açıklayabilen bireyleri topluma kazandırmaktır (Yaman ve Karaaslan, 2012, s. 546).

Nitekim Yaman (2006, s. 19) da 21. yüzyılın başında, çağın gerektirdiği donanıma sahip, yetişmiş insan gücünü elde etmenin yolunun eğitimden geçtiğini vurgulamaktadır.

Dil becerileri anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerileri olarak ikiye ayrılır. Bir anlatma becerisi olan konuşma, insanın dünyaya geldikten sonra ilk edindiği beceridir¹. Konuşma üzerine birçok tanımlama yapılmıştır. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

“İnsanın, dili kullanarak çevresindekilerle iletişimde bulunması, onlara kendi duygu ve düşüncelerini bildirmesi, düşünceyi sözle ifade etme eylemi, aynı dili konuşanların sözle anlaşma şekli” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015); “düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 98); “duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işi” (Özdemir, 1992, s. 11); “duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işi” (Sever, 1997, s. 20); “mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç” (Erdem, 2013, s. 181); “dışarıdan gelen bir uyarıcının eyleme geçirdiği duyma ve düşünme mekanizmasının, daha önceden beyinde var olan algı birikimleriyle harmanlanarak bir ileti oluşturması ve böylece oluşan iletinin konuşma organları yoluyla dışa vurulması” (Kıbrıs, 2011, s. 12).

Elbette “konuşma basit bir seslendirme işlemi değildir. Seslendirmenin ötesinde çeşitli zihinsel işlem ve süreçleri içermektedir. Bu nedenle konuşmaya “sesli düşünme” de denilmektedir” (Güneş, 2013, s. 106).

İnsanoğlunun iş, eğitim, ticaret ve özel hayatında başarılı olabilmesinin, sağlıklı iletişim kurabilmesiyle mümkün olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Sağlıklı iletişimin aracı ise etkili konuşma ve anlaşılır değildir. “Kutadgu Bilig’de ‘insanda dilince değişir kader / ya yurda baş olur, ya başı gider’ sözleriyle anlatılmak istenen düşünce de aynı inancı yansıtır. Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemede değerinden bir şey yitirmemiştir” (Sever, 2011, s. 22). Bu önem bugün

¹ Son zamanlarda yapılan çalışmaların tamamı dinlemenin anne karnında başladığını ortaya koymuştur. Konuşma ise doğumdan sonra edinilen ilk beceridir.

yaygınlaşan kitle iletişim araçları vasıtasıyla daha da artmaktadır. Kişinin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir yönünü oluşturan konuşma bir duygu-düşünce alışveriştir. Bu anlamıyla insanlar arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir. Çağımızda konuşma, demokratik yaşamı oluşturmada bir etken olmanın yanı sıra, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en önemli bireysel hak ve görevdir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 290). Nitekim Akyol (2013, s. 23)'a göre de "demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de bir sorumluluktur". İnsanların sosyal çevrelerinde kabul görmelerinde ve saygın bir konum edinmelerinde büyük ölçüde etkili olduğu halde konuşma becerisine yönelik çalışmalar maalesef çokça ihmal edilmiş ve gereken önem verilmemiştir. Gündüz (2007, s. 110)'e göre bu nedenle konuşma yanlışları, çoğunlukla ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde görülmekle birlikte günümüzde yükseköğrenim sıralarına kadar taşınmıştır.

Çocuk, ailesinden ve sosyal çevresinden edindiği dil alışkanlıklarıyla okula başlar. Söz konusu dil alışkanlıklarının bir kısmı gelişigüzedir. Çocukların doğru, güzel ve etkili konuşma becerisini elde etmelerine yardımcı olup rehberlik edecek yer ise şüphesiz okullardır ve daha çok ana dili öğretmenleridir. Demir (2010, s. 415)'in de ifade ettiği gibi konuşmanın "etkin olarak kullanılabilmesi için informal eğitimle getirildiği seviye yeterli değildir. Konuşma becerisi okullarda verilen eğitimle daha aktif bir kullanım düzeyine ulaştırılmaktadır. Konuşma eğitiminde ilk olarak bireyin kendine olan güveninin en üst düzeye ulaştırılması gerekmektedir." Aktaş ve Gündüz (2005, s. 257) de eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacının, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmak olduğunu ifade ederler. Taşkaya (2014, s. 49) ise okullarda gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde çeşitli etkinlik ve yöntemlerle konuşma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayarak öğretmenlerin sınıf içi konuşmalarının ve yapacakları etkinliklerin bu açıdan önemli olduğunu belirtir. Ama şurası bir gerçektir ki "öğretmenlerin pek çoğu, çocukların okul sıralarına geldiklerinde zaten dinleme ve konuşmayı bildiklerini, dolayısıyla bu becerilere öğretim programında yer verilmemesi gerektiğini düşünmektedir" (Tompkins'den aktaran Ceran, 2012, s. 340).

Akkaya (2012, s. 406-407) yaptığı kaynak incelemesinde birçok konuşma yetersizliğinin tespit edildiğini ifade etmektedir. Bu yetersizlikler şunlardır:

- Sesleri çıkartamamak,
- Sesleri titretmek,
- Sesleri uzatmak,
- Sesini ayarlayamamak,
- Ses değiştirmek,
- Ağız içinde konuşmak,
- Vurgu ve tonlama bozuklukları yapmak,
- Yersiz duraklar yapmak,
- Nefesi ayarlayamamak,
- Kavrama eksikliği,
- Kelime hazinesinin yetersiz olması,
- Dil bilgisi kurallarını kendi konuşmasına uygulayamamak,
- Çekingen konuşmak,
- Çok hızlı ya da yavaş konuşmak,
- Yerel ağızla konuşmak,
- Tekdüze konuşmak,
- Kısa ve yetersiz konuşmak,
- Dağınık konuşmak,
- Gereksiz söz söylemek,
- Gereksiz jest ve mimikler yapmak,
- Sözcükleri tekrarlamak,
- Kaba ve argo sözler kullanmak,
- Konuşma kurallarına uymamak,
- Bilmediği bir konuda biliyormuş gibi davranmak,
- Topluluk karşısında konuşamamak,
- Kendini beğenmek,
- Konuşma sırasında karşıdakinin sözünü sürekli kesmek,
- Konuşmayı gereksiz yere uzatmak ya da yerli yersiz konuşmak,
- Konuşma sırasında başkalarıyla alay etmek,
- Dinlemeyi bilmemek,
- Sert, kırıcı ve yapmacık davranmak,
- Özgüven eksikliğinin olması.

Araştırmacı, yukarıda ifade edilen konuşma yetersizlikleri incelendiğinde, konuşma yetersizliklerinin bilgi eksikliği, fiziksel sorunlar, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, davranış bozuklukları, kullanılan dilin kurallarına hâkim olmama, dil bilgisi kurallarını uygulayamama gibi birçok nedenden kaynaklandığını ifade etmektedir (Akkaya, 2012, s. 407). Elbette yetersizlikler bunlarla sınırlı değildir.

Kişinin hayatında, yemek-içmek, yürümek kadar tabii eylemlerden biri olan konuşma (Selen, 1976, s. 97) "sürecinde sözcelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, konuşmanın kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkelerin öğrenilmesi gerekir" (Lüle Mert, 2013, s. 359). Konuşma sorunu olan bireylerin konuşma becerilerinde şu durumlar görülebilir:

- İşitilemeyecek kadar aşırı alçak sesle konuşma,
- Konuşmanın rahatlıkla anlaşılabilmesi,
- Sesinin ya da konuşurken sergilediği görünümünün karşıdakini rahatsız etmesi,
- Belirli bir sesin beklenildiği gibi söylenememesi,
- Konuşurken zorluk çekme,
- Dilin vurgu, ezgi, ritim özelliklerine uygunluk göstermemesi, konuşmanın bunlardan yoksun olması, tekdüzelik,
- Sözdizimi, dil biçimi vb. sapmaları,
- Yaşına, cinsiyetine, fiziksel gelişimine uygun olmayan ses ve konuşma (Konrot, 1998, s. 98).

Bir konuşmanın amacına ulaşmasında süreç esnasında çeşitli engeller söz konusu olabilmektedir. Literatürde temel konuşma engelleri olarak bilinen bu engelleri Akbayır (2011, s. 13-14) konuşana bağlı, konuşmaya bağlı, dinleyene bağlı ve ortama bağlı olarak gruplandırmaktadır. Konuşana bağlı engellerin sayısı kişiden kişiye değişmekle birlikte çokçadır. Sargın (2006, s. 14)'ın ifade ettiği gibi hem topluluk önünde hem de yüz yüze yapılan konuşmalarda konuşmayı olumsuz yönde etkileyen, bireyin içinde bulunduğu çevreden, sosyal, kültürel, ekonomik ve fizikî şartlardan ya da kişinin psikolojik yapısından, bilgi ve beceri yetersizliğinden kaynaklanabilen çeşitli faktörlerin etkisinden bahsedilebilir. Bazen son derece donanımlı, kültürlü, karşılıklı konuşmalarda son derece iyi olan insanların topluluk önünde konuşmaktan çok çekindikleri gözlenebilmektedir (Gürzap, 2007, s. 140). Bu durum ilköğretim öğrencilerinde çok daha fazladır. Konuşurken

söylediklerinin yadırganacağı, kendisine gülüneceği, dalga geçileceği, gururunun kırılacağı gibi endişelerden dolayı öğrenciler konuşurken son derece ürkek, sıkılgan bir duruş sergilemekte, sesleri titremekte, kalp çarpıntılarını başlamakta, ağızları kurumakta; bunların sonucunda da paniğe kapılarak kâğıttan başlarını kaldırmadan konuşmalarını bir an önce bitirmek için cümleleri peşi sıra söyleyerek yerlerine geçmek istemektedirler. Bu yapıdaki öğrenciler konuya çok iyi hazırlanmış olsalar bile sınıf karşısında konuya odaklanmaktan uzak kalırlar.

Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin de önemi büyüktür. Kelime hazinesinin zenginliği, anlama ve ifade yeteneğini de etkilemektedir (Özbay ve Melanlıoğlu 2008, s. 34). Kara (2009, s. 153) da bu konuya şu ifadelerle dikkat çekmektedir:

Bugün okullarımıza baktığımızda konuşmaktan çekinen, kelime dağarcığı kısıtlı, sözlü ifade yeteneği gelişmemiş bir öğrenci profili olduğu görülmektedir. Özellikle ikinci kademe verilen Türkçe eğitiminin temel amaçları arasında dört temel dil becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi vardır. Bu temel dil becerileri arasında öğrenciyi günlük hayatla en fazla buluşturan ve sosyalleşmesini sağlayan konuşma yetisidir. Öğrencinin dış dünyayla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi konuşma becerisiyle doğru orantılıdır. Kendini ifade edemeyen, isteğini anlatamayan öğrenci yaşamdaki tüm alanlarda başarısız olmaktadır.

Çocukların okula başlamadan önce edinmiş oldukları bir dil yapısı vardır. Bu dil yapısı, çocuk daha anne karnındayken duyma yetisinin geliştiği dönemden itibaren oluşmaya başlar ve doğumundan sonra yaklaşık iki yaşına kadar devam eder. Çocuk 18-24 aylıkken konuşmaya başladığında bu dil yapısını kullanır¹. Elbette söz konusu konuşma biçimi tam bir yazılı dil yapısı gösterebilirken aynı zamanda mahalli konuşma özelliklerini taşıyan bir ‘ağız’ da olabilir. Bu durumda söz konusu ‘ağız’ özelliklerinin giderilmesinde öğretmenlerin (özellikle ana dili öğretmenlerinin) doğru yöntemlerle sabırlı çabaları büyük önem taşımaktadır. Kuşkusuz emeğin ve sabrın birleşimiyle ancak öğrencilerin iletişim sorunları ortadan kaldırılabilir ya da en aza indirilebilir, onların konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir. O halde bu noktada ‘öğretmenlerin yukarıda özetlenen, konuşma ile ilgili yetersizlikleri, bozuklukları, sorunları gidermeleri ne derece mümkündür ve nasıl giderebilirler?’ sorusunu sormak gerekir.

¹ Üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramının sahibi Noam Chomsky, her konuşucu ve alıcının kendi anadili konusunda sezgisel bir bilgiye sahip olduğunu söyler (Kıran ve Eziler Kıran, 2012, s. 160).

Her şeyden önce konuşma ile ilgili problemler doğuştan veya sonradan kalıcı şekilde meydana gelmediği sürece giderilmesi elbette mümkündür. Fakat bunun ne derece mümkün olduğu ile ilgili kesin bir ifade kullanmak zordur. Çünkü sorunun ya da yetersizliğin ciddiyeti, büyüklüğü bunda etkili olduğu kadar bireyin kişisel özellikleri de önemlidir. Ana dili öğretmenlerinin bu konudaki sorumluluklarının daha fazla¹ olduğu bilinen bir gerçektir ama bu, diğer branş öğretmenlerinin sorumluluklarının olmadığı gibi bir yanlış anlamaya sebep olmamalıdır.

Konuşma becerisinin gelişiminde uygulamanın öneminin yanında öğrencilerin iyi konuşmacıları dinleyerek bu becerisini geliştirebileceklerinden hareketle bütün öğretmenlerin öğrenciler için rol model² olduğunu ve doğru, güzel, etkili konuşma gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Alperen (1991, s. 60)'e göre bunlardan konuşma ile ilgili olanları şöyle özetlenebilir:

- Öğretmenin âhenkli ve etkili konuşma yeteneğine sahip olması,
- Telaffuzunun iyi olması,
- Türkçeye hâkim olması ve güzel konuşması,
- Dil bilgisini iyi bilmesi,
- Jest ve mimiklerinde aşırılıklardan kaçınması,
- Gerektiğinde iyi bir dinleyici olması
- Öğretim metodlarına hâkim olması.

İyi bir konuşma ise şu nitelikleri taşımaktadır:

- Konuşmanın belli bir amacı bulunmalıdır.
- Konuşma, yıkıcı değil, yapıcı ve inandırıcı olunmalıdır.
- Konuşma doğru ve sağlam bilgilere dayanmalıdır.
- Konuşmayı hazırlarken dinleyici kitelsinin özellikleri dikkate alınmalıdır.

¹ Başaran ve Erdem (2009, s. 753)'in yaptıkları araştırmaya göre öğretmen adayları konuşma hususunda kendilerine “en fazla, çocukluklarının geçtiği çevrede bulunan yetişkinleri, sonra sırasıyla **Türkçe/edebiyat öğretmenlerini**, üniversitede eğitimi dönemindeki hocalarını, ilköğretim öğretmenlerini, arkadaşlarını ve annelerini model olarak almaktadır.”

² Er ve Demir (2013, s. 1419)'in Backlund (1985)'dan aktardığına göre yazar, ilköğretim öğrencileri için konuşma ve dinleme becerilerine yönelik SCA'nın (Konuşma İletişim Topluluğu) geliştirdiği el kitabıyla ilgili hazırlanan projeyi açıklamaya çalışırken okul, ev ve topluluktan meydana gelen üç alanın öğrencilerin en çok karşılaştığı alanlar olduğunu belirtmiş ve bu alanlarda öğrencilerin etkili iletişim kurması gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu alanlardan biri olan okulda, öğrencinin kendisine rol modeli olarak aldığı kişi öğretmenidir. Dolayısıyla öğretmenin etkili bir iletişim kurabilmesi, konuşabilmesi öğrenciye önemli bir örnek oluşturacaktır.

- Konuşma üslubuna dikkat edilmelidir.
- Konuşurken etkileyici bir tonlamadan; el, yüz ve vücut hareketlerinden yararlanılmalıdır.
- Konuşma esnasında birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır (Özkırımlı, 2002, s. 255-256).

Bu özelliklerin Türkçe öğretmenleri tarafından unutulmaması dersi daha zevkli hale getirecek ve öğrencilerin, dinlerken, Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini öğrenmelerini sağlayacaktır (Uçgun, 2007, s. 60).

Türkçeyi etkili ve kurallarına uygun bir biçimde kullanamayan birinin vereceği eğitimin başarısız olması kaçınılmazdır. Bu nedenle hem bilgi aktarımının sağlıklı olması hem de konuşma becerisinin kazandırılması için öğretmenlerin iyi bir konuşma eğitiminden geçmesi gerekmektedir. Bu konu üzerinde titizlikle durulmalıdır. İyi bir konuşma eğitimi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade eden Kılıç (2000) özetle, bunlardan şu şekilde bahsetmektedir:

1. Konuşma da diğer dil sanatları gibi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Eğer eğitim ciddi ve sağlıklı değilse ileri yaşlarda konuşma yeteneğinin gelişmesi de güçleşmektedir. Yine konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, yeri geldikçe oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmelidir.
2. Konuşma eğitiminin asıl amacı kişinin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla konuşma ile sosyalleşme arasındaki doğrudan ilgi göz ardı edilmemelidir.
3. Modern toplum yaşantısının gerektirdiği bütün konuşma tür ve şekilleri insanlara kazandırılmalıdır.
4. Çocuk 4 yaşından itibaren aldığı konuşma eğitimi sonunda karşılaştığı değişik kitleler karşısında nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir. Yani konuşma eğitimi tek ve standart değildir. Sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bu hususlara dikkat edilmeden verilecek genel bir eğitim formasyonu, fertlerin normal konuşma alışkanlığı kazanmalarını sağlamanın dışında başka bir şey kazandırmayacaktır. Tekâmül etmiş, gelişmiş bir dil zevkinin ve konuşma alışkanlığının kazanılmasında ferdi yeteneklerin ve sahip olunan kültürel yapının göz önünde bulundurulmasının büyük önemi vardır.

5. Konuşma eğitiminde ulaşılabilecek nihaî hedef, kişinin 15 yaşında ülkesinin parlamentosundaki konuşma tekniklerini takip edecek, onları yorumlayabilecek ve duygularını bu düzeyde anlatabilecek hâle getirilmesidir. Kendi parlamentosunda konuşulanları anlayıp, yorumlayabilen ve gerektiği zaman fikir yürütebilen bireyler konuşma eğitiminde istenilen seviyeye ulaşmış demektir.
6. Konuşma eğitiminde yıkıcı değil yapıcı olunması gerektiği mutlaka öğretilmelidir. İlgi çekebilmek için bayağı ve sıradan şeyleri anlatmak gibi bir kolaycılığın içine kesinlikle girilmemelidir.
7. Konuşma eğitimi sırasında konuşmaya mutlaka çok iyi hazırlanmanın gerektiği öğretilmelidir. Konuşmanın temel unsurları ile yan unsurları belirlenmeden, nerede ne kadar bahsedileceği tespit olunmadan yapılacak konuşmanın başarısız olacağı anlatılmalıdır. Bu eğitim sırasında konuşmacıya, hitap edilecek topluluğun eğitim seviyesini, özel ilgilerini vs. dikkate almalarının gerekliliği de öğretilmelidir.

Konuşmayla ilgili söz konusu sıkıntıların giderilmesine yönelik öğretmenlerin, özellikle Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve dışında nasıl davranmaları ve öğrenciyle ilişkilerinde nasıl bir yaklaşım içerisinde olmaları gerektiği ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve çokça şey söylenmiştir. Örneğin öğretmenler sınıf içerisinde birçok yöntem ve teknikten yararlanmalıdır. Farklı, Türkçe öğretiminin ruhuna uygun, anlama, anlatma ve dilbilgisi ile ilgili becerilere yönelik yeni teknikler uygulanmalı ama elbette bu, daha önce kullanılan yöntemlerin de “geleneksel” bahanesiyle tamamen kullanım dışı bırakılması anlamına gelmemelidir. Nitekim eskiden beri kullanılagelen bazı yöntemler günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Aykaç ve Çetinkaya (2013, s. 674)'ya göre "sınıf ortamında daha çok öğretmenin etkin, öğrencinin ise edilgen olduğu yöntemler kullanılmaktadır. Oysa öğrenmede, bakmaktan çok, yapmak önemlidir. Eğer öğrenilecek şey beceri ile ilgili ise, bu önem daha da artar. Konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin bu beceriye dayalı olarak etkinliklerde bulunması gerekir." Okuldaki faaliyetleri içeren eğitim programı hazırlanırken çocuğun özellikleri dikkate alınır, öğretim programı zenginleştirilir ve grup tartışmalarına yer verilirse (Yavuzer, 1988, s. 163), oluşacak ortam çocuğa başarılı bir birey olma yolunda destek sağlayacaktır. MEB Tebliğler Dergisi (1981, s. 329)'nin 2098. sayısında yer alan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın Açıklamalar kısmında (7. madde) da konuyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır. Öğretmen, onları bir sistem içinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar çok konuşturur, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür, onların eleştirisi yapmalarını sağlarsa, olumlu sonuç almayı o kadar kolaylaştırmış olur.

Richards (2003)'a göre de öğrencilere konuşma eğitimi verilirken kolaydan zora ilkesi benimsenmelidir. Konuşma ile ilgili çalışmalar, onların rahat, kolay ve akıcı bir şekilde konuşabilmelerine hizmet edecek şekilde olmalıdır. Bunun için ilk önce öğrencilerin bilgi eksikleri giderilmeli ve ardından da günlük yaşamdaki iletişim göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards'dan aktaran Ceran, 2012, s. 342).

Buraya kadar ilköğretim ve liselerimizde öğrencilerin *konuşma becerisi* ile ilgili problemlerden, yaşadıkları konuşma kaygılarından, bunların nasıl giderilebileceğinden hareketle genel olarak bütün branş öğretmenlerinin özel olarak da Türkçe öğretmenlerinin söz konusu problemlerin giderilmesinde nasıl bir etkileri olabileceğinden bahsedildi. Bu konuda daha çok şey söylenebilir. Fakat asıl önemli olan bu hususta kendilerinden çok şey beklediğimiz Türkçe öğretmenlerimizin arzu edilen performansa sahip olup olmadıklarıdır. Dahası *eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinde verilen eğitim onlardan beklenen/istenilen talebi karşılamaya uygun mudur?*

Bu sorulara cevap verebilmek için Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan konuşma ile ilgili derslere ve içeriklerine bakmak gerekir. Programda, içeriğinde çeşitli yönlerden konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olduğuna anladığımız *Sözlü Anlatım I, Sözlü Anlatım II, Etkili İletişim, Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi* dersleri olmak üzere dört ders bulunmaktadır. İçerikleri bakıldığında Sözlü Anlatım derslerinde daha çok herhangi bir şeyin sözle aktarımının yapılabilmesi, okunan, izlenen, dinlenen vb. şeyleri aktarabilme, çeşitli konuşmalar yapma; Etkili İletişim dersinde kişilerarası iletişimin ne olduğu, bunu engelleyen unsurlar ve bunların ortadan kaldırılması, iletişimi kolaylaştıran etmenler söz konusudur. Konuşma Eğitimi dersinde ise daha çok konuşma becerisi ile ilgili kuramsal boyutun teorik olarak verilmesi ile bu becerinin geliştirilmesine yönelik egzersizlerin yapılması göze çarpmaktadır (YÖK, 2007, s. 87-96). Konuşma Eğitimi dersinin içeriği programda şu şekilde ifade edilmiştir (YÖK, 2007, s. 93):

Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi (2-2-3)

Konuşma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Düşüncenin betimlenmesi, açılımı, savunulması ve kanıtlanması, örneklenerek açık seçik biçimde üretim aşamasına sokuluşunun

mercek altına alınması. Konuşma organları, diyafram kontrolü. Ses çalışmaları. Belli bir konuda akıcı ve güzel konuşma becerisinin geliştirilmesi. Öğretmen adaylarının, ilköğretim Türkçe dersleri için çeşitli konuşma alıştırmalarıyla tanıştırmaları ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için uygulama ortamlarının hazırlanması.

Sonuç itibarıyla bunların tamamı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli derslerdir. Bu derslerin istenilen sonucu verip vermediği, Türkçe öğretmenlerinin özellikle toplum karşısında konuşma becerilerinin kendilerinden beklenen düzeye bu derslerle getirilip getirilmediği ile ilgili alan uzmanlarınca çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. İstenilen seviyenin yakalanamamış olduğu varsayılırsa bunun sebebinin derslerin içeriğinden mi; işleme, uygulama hatalarından mı yoksa uygulanan yanlış yöntem ve tekniklerden mi kaynaklandığı ayrı tartışma konularıdır ve sanıldığından önemlidir. Çünkü lisans programını bitiren Türkçe öğretmenleri, ilköğretim öğrencilerini, Türkçe Öğretim Programı'nda belirlenen amaçlara¹ ulaştırmak gibi önemli bir görevi üstlenmiş bulunuyorlar.

Ayrıca konuşma becerisinden programda,

Öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. ... Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir (MEB, 2006, s. 6).

ifadeleriyle bahsedilmekte ve bunların gerçekleştirilmesi de elbette yine Türkçe öğretmenlerinden beklenmektedir. Bütün bunlar öğretmen adaylarının eğitimini bir kat daha önemli kılmaktadır. Bu konuda bir kısım alan uzmanlarının yaptıkları çalışmaların sonuçlarına bakarak uygulanan lisans programının hem içerik hem de uygulama yönünden öğretmen adaylarını istenilen seviyeye ulaştırmada ne kadar yeterli olduğu konusunda fikir edinmek mümkündür.

Arslan (2012, s. 226-230)'ın yaptığı çalışmada öğretmen adayları, dinleyicilerin ve öğretmenlerin alaycı davranışları, bilgi ve özgüven eksikliği, yanlış veya eksik bilgi verme

¹ Programda geçen konuşma amaçları (2006, 19-23):

1. Konuşma kurallarını uygulama
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma
4. Kendi konuşmasını değerlendirme
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

korkusu, utangaç mizaç, topluluk karşısında konuşmaya alışkın olmama, Türkçeye hâkim olmama, kendini doğru ifade edememe ve anlaşılmama endişesi gibi sebeplerle çoğunun topluluk karşısında konuşmayı gerektiren etkinliklerde görev almak istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları topluluk karşısındaki konuşmalarının sınırlı sayıdaki resmî bayramlardan ibaret kalmasını, bu tarz programlarda sadece hitabeti ve görünümü iyi olan öğrencilere konuşmaların yaptırılmasını, belli merkezî sınavlara odaklanıldığı için topluluk karşısında konuşmanın ihmal edilmesini, sınıfta daha çok en başarılı görülen öğrencilere söz hakkı verilmesini, daha çok öğretmenin konuştuğu bir sınıf ortamının olmasını, öğrencilerin yanlış veya eksik cevap verdikleri zaman azarlanmalarını sebep olarak göstermişlerdir. Bunun sonucunda araştırmacı adayların eğitim kurumlarımızın topluluk karşısında kendini rahat bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştir(e)mediği ve kendilerine topluluk karşısında konuşma fırsatının yeterli düzeyde veril(e)mediği düşüncesinde olduklarını tespit etmiştir.

Başaran ve Erdem (2009, s. 753)'in yaptıkları çalışmaya göre ise öğretmen adayları, üniversite eğitiminin 'güzel konuşma becerisi'ni olumlu yönde etkilediğini ancak Sözlü Anlatım dersinin bu becerinin gelişmesinde yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Er ve Demir (2013, s. 1435) de yaptıkları çalışmada "genel olarak tüm branşlardaki öğretmenlerin henüz öğretmen adayyken konuşma becerisine yönelik derslerin yanı sıra diğer dil becerileriyle ilgili dersleri de alması ve Türkçe öğretmeni adaylarının da temel dil becerilerine yönelik ders saatlerinin arttırılması"ni önermektedirler.

Yelok ve Sallabaş (2009)'ın "Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarına göre öğretmen adaylarının Sözlü Anlatım ders(ler)inin gerekli olduğuna inandıkları görülmektedir. Araştırmacı çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunlukla sözlü anlatıma ve Sözlü Anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini söylemenin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada Sözlü Anlatım dersinde öğretim elemanına da önemli görevler düştüğü, öğretim elemanlarının, sınıf içinde öğrencilerin çeşitli baskılardan sıyrılarak rahat bir konuşma yapabilecekleri bir ortam oluşturmaları, sözlü anlatımın teorik bilgilerinin yanı sıra bol miktarda uygulama çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin topluluk karşısında konuşma eksikliklerinin giderilmesi, konuşma yanlışlarının öğrencilerin heveslerini kırmadan düzeltilmesi gerektiği önerilmektedir.

Ceran (2012, s. 352-353) da “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşarak Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun Konuşma Eğitimi dersine yönelik olumlu tutum içinde olduklarına işaret etmiştir. Türkçenin güzelliklerini, inceliklerini ve kurallarını bilerek, etkili bir biçimde konuşmanın çok kolay olmadığını, özellikle de günlük konuşmaların dışında topluluk karşısında konuşmanın daha da zor olduğunu ifade eden araştırmacıya göre öğretmen adayları Konuşma Eğitimi dersinin haftalık saatini genel olarak yeterli buldukları, bununla birlikte özellikle dersin uygulama kısmını daha çok önemsedikleri ve uygulama üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Ceran (2012, s. 354-355) eğitim fakülteleri bünyesindeki bütün bölümlerin 1. sınıflarında yer alan Sözlü Anlatım dersinin (sadece Türkçe bölümlerinde iki dönemdir) içeriğinin, öğretmenleri bu anlamda yetiştirmeyi gerektirdiğini, ancak böyle olursa Konuşma Eğitimi dersinin içeriğine uygun olarak hareket edilebileceğini belirterek bu dersin (Sözlü Anlatım) eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde saatleri artırılarak işlenebileceği ya da Konuşma Eğitimi dersinin sadece Türkçe öğretmenlerine değil eğitim fakültelerindeki diğer bölümlerde de zorunlu bir ders olarak okutulması gerektiğini vurgular. Çalışmada, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmenin ve konuşma kusurlarını düzeltmenin sadece Konuşma Eğitimi dersinin meselesi olarak düşünülmemesi gerektiği ifade edilerek lisans eğitimindeki bütün derslerde bu hususa dikkat edilmesi için iş birliği yapılması gerektiği önerilmektedir.

Bu konuyla ilgili çalışmalar yapan başka araştırmacılar da konuyla ilgili benzer tespitlerde bulunmuşlardır: “Yazılı anlatım I ve II ile Sözlü Anlatım I ve II, birinci sınıfta ikişer ders saati olarak okutulan derslerdendir. Bu dersler çok genel ve özet geçildiği için faydalı olamamaktadır” (Keklik, 2013, s. 1916). “Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi gibi dersler birbirinin benzeri ve tamamlayıcısı mahiyetindedir. Bunların ders saati toplamı 24 saattir. Bu derslerin içerikleri birbirine yakın olduğu için yer yer tekrara düşülmekte ve dersler amacına ulaşamamaktadır” (Kırkkılıç ve Maden, 2010, s. 486).

Bu çalışmaların sonucundan araştırmacıların dikkat çekmek istedikleri hususları, ‘konuşma ile ilgili derslerin olmasının önemli olduğu, buna karşın ders saatlerinin yetersizliği, içeriğinin ihtiyacı tam olarak karşılayamadığı, işlenme şekillerinde daha hassas

davranılması gerektiği, uygulama konusunda yetersiz kalındığı' şeklinde ifade etmek mümkündür. Özetle Türkçe öğretmenleri, fakülte yıllarında etkili konuşma becerisi edinme konusunda iyi bir eğitimden geçmelidirler. Bunun için yukarıdakilere ek olarak Uçgun (2007, s. 60)'un şu önerileri de tartışılabilir.

Türkçe eğitimi bölümlerine öğrenci alınırken merkezî yerleştirme sınavının yanı sıra konuşma ve yazma becerilerinin ölçüldüğü bir özel yetenek sınavı yapılabilir (güzel sanatlar ve beden eğitimi bölümlerinde olduğu gibi). Böyle bir yeterlilik sınavı dört yıllık üniversite eğitiminden sonra da gerçekleştirilebilir. Bu sınavda başarılı olan öğrencilere Türkçe öğretmenliği yeterlilik belgesi verilmeli ve bu belge, öğretmenlik başvurularında istenmelidir.

Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

En küçüğünden en büyüğüne kadar yapılacak her işin temelinde (istisnai durumların dışında) bir plan/program vardır. Yöntem ve teknikler ise plan ve programların önemli unsurlarını oluştururlar. Bu, hem günlük işlerde hem de daha uzun soluklu çalışmalarda geçerli bir durumdur. Eğitimde ise bunun önemi çok daha fazladır. Çünkü eğitimde yapılacak hataların, yanlışların ya da zamanında giderilmesi gereken eksiklerin telafisi yoktur. Bu nedendir ki eğitimde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili tarih boyunca birçok şey söylenmiş ve çokça yöntem ve teknik denenmiştir.

Örgün öğretimde bir konunun plan ve program olmadan, hazırlıksız, yöntemsiz olarak işlenerek olumlu sonuç alınması zordur. Bir plan dâhilinde, uygun bir yöntemle işlenen derslerde hem zamandan tasarruf etmek hem de öğretimi kolaylaştırmak mümkündür.

Strateji, bu üç kavram içerisinde en kapsamlı olanıdır. Daha sonra sırasıyla yöntem ve teknik gelir. Strateji ya da yaklaşımı “belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli” (Arıcı, 2006, s. 299) olarak tanımlamak mümkündür. Stratejinin bir alt basamağı olan yöntem, “bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur” (Calp, 2010, s. 297). Demirel (1998, s. 39)'e göre yöntem, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Elbette her bilimin, disiplinin hatta yapılan her işin kendine has bir yöntemi vardır. Bazen bu birden çok da olabilir. Teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma şekli ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin tamamı olarak tanımlanabilir (Demirel, 1998, s. 39). Yöntem ve tekniği kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Kimi araştırmacılar bazı uygulamalara yöntem derken kimileri ise aynı şeye

teknik demiştir (örneğin soru-cevap yöntem/teknik). Bu nedenle 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda bir karmaşıklığa meydan verilmemesi için *yöntem* ve *teknik* ifadeleri birlikte kullanılmıştır.

İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitim ve öğretim sürecinde her sınıfta kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler vardır. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında öğretmenlerin sınıfta kullanmaları gereken yöntem ve teknikler, bu yöntemlerin hangi amaç için kullanılacağı, uygulamasının nasıl olacağı ile ilgili programlarda ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Buna karşın yükseköğretimde derslerin işlenişi esnasında takip edilecek yöntem ve teknikler öğretim elemanlarına bırakılmakta ve bu konuda herhangi belirleyici bir durum söz konusu olmamaktadır.

2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme, konuşma, okuma, yazma, [(1-5. sınıflarda görsel okuma ve görsel sunu da vardır (MEB, 2009)] öğrenme alanları vardır. Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı değildir, dil becerilerinin içine serpiştirilerek onların öğrenilmesinde aracı konumdadır. Görüldüğü gibi konuşma, Program'da yer alan dört dil becerisinden bir tanesidir.¹ Konuşmanın bireyin dünyaya geldikten sonra ilk edindiği beceri olduğu yukarıda ifade edilmişti. Diğer dil becerilerinin edindirilmesinde olduğu gibi konuşma becerisinin edindirilmesinde de çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Birçok yöntem ve teknikten bahsetmek mümkündür. Programda yer alanları şunlardır (MEB, 2006):

- İkna Etme
- Eleştirel Konuşma
- Katılımlı Konuşma
- Tartışma
- Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (EmpatiKurma)
- Gülümlü Konuşma
- Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma
- Serbest Konuşma
- Yaratıcı Konuşma
- Hafızada Tutma Tekniği

¹ Bu çalışmanın sonuna yaklaşıldığında Türkçe Öğretim Programı, genel felsefesi aynı kalmak üzere, çeşitli değişiklikler yapılarak yeniden yayınlanmıştır. Bu çalışmayı ilgilendiren yönüyle 2005 Programında Dinleme ve Konuşma ayrı öğrenme alanları olarak yer alırken, 2015'te yayınlanan yeni Programda bu iki alan Sözlü İletişim başlığı altında 'bir' öğrenme alanı olarak yer almıştır. Ayrıca Yeni Program 2005 Programından farklı olarak 1-8. sınıfların tamamını kapsamaktadır.

Bu yöntem ve tekniklerden bir kısmı uygulanmadan önce hazırlık gerektirirken diğer bir kısmı uygulama öncesinde herhangi bir hazırlık gerektirmez. Öğrencilerin hem bireysel ilişkilerde hem de toplum önünde kendilerini ifade ederken daha rahat hissetmeleri için elbette farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları önemlidir. Çünkü günümüzde birçok bireyin yükseköğrenimini tamamladıktan sonra bile konuşma becerisindeki eksikliklerini gidermek için kişisel gelişim kurslarında diksiyon eğitimi aldığı gözlemlenmektedir. “Oysa konuşma becerisindeki sorunlara daha ilköğretimin ilk yıllarında değinilmeli ve bu sorunlara eğitim yolu ile çözüm bulunmalıdır” (Şahan, 2012). Bu da daha farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ancak olanaklı hale gelebilir. İlköğretim okullarının II. kademesinde Türkçe derslerinin etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenlerin zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulayan Demirel (1998, s. 51)’e göre de Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanım özellikleri çok iyi bilinmelidir, çünkü iyi bir yöntem bilgisi etkili uygulamalar için önkoşul niteliğindedir. Çalışmada ayrıca Türkçe programında yer alan hedeflere uygun yöntem ve teknik seçerken her yöntemin kullanım özelliklerinin iyi kavranmış olması ve hedeflerin düzeylerine uygun farklı yöntemlerin seçilebilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumda konuşma becerisine ve eğitimine yönelik yükseköğretimdeki derslere ve bu derslerde kullanılan yöntem ve tekniklere bakmak yararlı olacaktır. Söz konusu derslerdeki uygulamaların öğretmen adaylarını iki açıdan eğitmesi beklenir: Birincisi Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağını uygulamalı olarak öğrenmelerine yardımcı olmak, ikincisi öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikleri konuşma becerisi ve eğitimi ile ilgili derslerde uygulamak.

Lisans Programı’nda yer alan konuşma ile ilgili derslerde ne tür yöntem ve tekniklerin kullanıldığını görmek için Bologna Süreci kapsamında üniversitelerin hemen tamamında hazırlanan akademik denklik sistemi olan AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) programlarına bakılmıştır. Buna göre eğitim fakültelerinde Sözlü Anlatım ve Konuşma Eğitimi derslerinin yöntem ve teknik bölümlerinde şunları görmekteyiz:

- Anlatım
- Soru-Cevap
- Tartışma
- Alıştırma ve Uygulama
- Örnek Olay

- Grup Çalışması
- Bireysel Çalışma
- Gösteri
- Tümevarım
- Tümdengelim
- Tanımlama
- Açıklama
- Betimleme
- Örnekleme
- Drama
- Kubaşık çalışma (iş birlikli öğrenme)

Buradan hareketle söz konusu derslere giren öğretim elemanlarının kullandıkları yöntem ve tekniklerin bunlar olduğunu söylemek ne kadar doğru olur? Çünkü şurası bilinen bir gerçektir ki Bologna Süreci kapsamında üniversitelerde yapılan çalışmaların birçoğu ‘birbirinden alınma’ şeklinde olmakta ve hazırlama esnasında derse giren öğretim elemanlarının Bologna Sürecinden çoğunlukla haberi bile olmamaktadır. Ayrıca öğretim elemanının değiştiği durumlarda dersin içerik düzenlemesinin yeniden yapıldığını söylemek de pek mümkün değildir. Bu yöntem ve tekniklerin derslerde uygulandığı varsayılsa da bunların üzerinde ne denli durulduğu, öğretmen adaylarının bunları öğrenme ve uygulama konusunda ne oranda bir seviye kattığı konusunda net bir şey söylemek mümkün değildir¹. Bu durumda öğretmen adaylarının atandıktan sonra ilköğretim öğrencilerine konuşma becerisini edindirme konusunda ne kadar başarılı olduklarına bakmak gerekir. Bu yönde birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan yola çıkarak lisans eğitimi esnasında görülen bu derslerde öğretilen, uygulanan ve uygulatılan yöntem ve teknikleri öğretmen adaylarının ne kadar edindiği konusunda bir fikir sahibi olunabilir.

Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012)’ın yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin sadece birkaç yöntem ve tekniği kullandığı; Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen ikna etme, katılımlı konuşma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği ile alanyazında belirtilen tümevarım, tümdengelim, örnek

¹ Çünkü öğretim elemanlarının bu yöntemleri uygulamaları yetmez. Aynı zamanda ilköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yöntem ve teknikler konusunda, atandıktan sonra sınıflarda sorunsuz olarak uygulayabilmeleri için de öğretmen adaylarına yeterli eğitimin verilmesi şarttır.

olay yöntemleri gibi yöntemlerle beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası tekniği, görüşme tekniği gibi teknikleri ise kullanmadıkları saptanmıştır. Araştırmacılara göre öğretmenler konuşmada çok az yöntem ve teknik kullanmalarının nedenlerini dilbilgisi açısından konuların yoğun olmasına, yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasına, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yetersiz olmasına bağlamışlardır. Çalışmalarda, belirtilen nedenlerin yanı sıra, öğretmenlerin diğer yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları ve bunlarla ilgili herhangi bir eğitim almamalarının da nedenler arasında gösterilebileceği vurgulanmıştır. Arhan (2007, s. 170)'ın yaptığı araştırmaya göre de "Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (%70,9) yöntem ve teknik bilgisi yetersizdir. Türkçe öğretmenleri konuşma eğitiminde birkaç geleneksel yöntem ve teknik dışında farklı yöntem ve teknikleri derslerde uygulamamaktadır". Öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımında zayıf kalması etkinliklerin kullanımına da olumsuz etkiye bulunmaktadır. Üner (2010, s. 113) ise çalışmasında konuşma etkinliklerinin 'uygulanamayan etkinlikler' içerisinde olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan tabloya göre Türkçe öğretmenlerinin, programın bel kemiği olan yöntem ve teknikler konusunda zayıf kaldıkları; alanları ile ilgili güncel bilgileri ve yenilikleri de takip etmedikleri, dolayısıyla yeni, denenmeye değer, yaratıcı fikirler ortaya koyamadıklarını görmek mümkündür. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni adayları, lisans eğitimleri süresince Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerin tamamının inceliklerini, uygulama şekillerini öğrenmeli ve uygulayabilmelidir. Ceran (2012, s. 355)'ın da ifade ettiği gibi bunun için Konuşma Eğitimi dersinde bu yöntem ve teknikler detaylı olarak anlatılmalı ve öğretmen adaylarının bunlarla ilgili uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

Söz konusu derslerden beklenenlerden ikincisi ise yukarıda ifade edildiği gibi öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirecek, özellikle atandıktan sonra toplum önünde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecek olan farklı yöntem ve tekniklerin sınıflarda uygulanmasıyla ilgiliydi. Üniversitelerin AKTS çalışmalarına baktığımızda yukarıda görüldüğü gibi bilinen, çokça denenmiş çeşitli yöntem ve tekniklerin dışında farklı bir yöntem ya da teknikle karşılaşmamaktadır. Elbette yukarıda sıralanan yöntem ve tekniklerin öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmelerine katkıları küçümsenmemeli ama bunların tek başına yeterli olmadığı bu konuda yapılan çalışmalara bakılarak daha iyi anlaşılmaktadır.

Yapılan literatür taramasında bu konuda çok az çalışmayla karşılaşmıştır. Bunlardan yukarıda yer verilen Arslan (2012, s. 229)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunun çeşitli sebeplerden ötürü topluluk karşısında konuşmayı gerektiren etkinliklerde görev almak istemediği sonucuna varılmıştır. Oysaki içinde bulunduğumuz bilgi çağında fikirlerini rahatça ifade edebilen ve bilgi sahibi olduğu her konuda konuşmayı başarabilecek bireylere gereksinim vardır. Her durumda kendini gizleyen, konuşmak istemeyen bastırılmış kimliklerle bir yere varılamaz (Canbulat, Çelenk ve Kutluca Canbulat, 2004).

Er ve Demir (2013, s. 1433-1434)'in *“Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Kullanılabilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi”* başlıklı çalışmasında ise öğretmenleri, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında okullarda staj yapan öğretmen adayları değerlendirmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına baktığımızda öğretmen adaylarının yarıya yakınına göre Türkçe öğretmenlerinin konularına hâkim olmadıkları (%45,7); jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanmadıkları (%48,7); akıcı bir dil ve canlı üslup kullanamadıkları (%48,6) sonucuna varılmıştır. Yine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna göre Türkçe öğretmenlerinin kelime hazinelerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır (%65,5). Çalışmada diğer kategorilerden farklı olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe öğretmenlerinin topluluğa hitap edebildiğini belirtmiştir (%84,6)¹.

Bu sonuçlara göre hâlihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olanlar ile Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmanın farklı yönleri ile ilgili çeşitli sıkıntılar yaşadıkları ortadadır. Bunların birçok farklı sebebi olmakla birlikte problemin önemli bir yönünün lisans eğitimi esnasında görülen konuşma eğitimi ile ilgili derslerde uygulanan (ya da uygulanmayan) yöntem ve teknikler ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmen adaylarının bu yöndeki eksiklerini gidermek için konuşma ile ilgili derslerde ne tür yöntem ve tekniklerin uygulanmasının yararlı olabileceği konusunda daha fazla çalışmanın yapılması zaruridir. Bu çalışma da çıkış noktasını buradan almaktadır.²

¹ Bu çalışmada öğretmenleri, öğretmen adayları gözlemlemiştir. ‘Topluluğa hitap etme’den kasıt ise sınıftaki öğrencilerdir. Bu sonucu destekleyen farklı çalışmalar yapılmadıkça bu durumun değerlendirme yapabilmek için tek başına yeterli olmayabileceği kanısındayız.

² Mikro öğretim tekniği ile geleneksel yöntemleri karşılaştıran çalışmalar vardır. Örneğin Mackey, Glenn ve Lewis (1977), mikro öğretim uygulamaları ile eğitilen öğretmenlerin geleneksel öğretmen eğitimi programlarına göre eğitilen öğretmenlere nazaran öğretim davranışlarında daha uygun bir model

Mikro Öğretim Tekniği

İnsanlık tarihiyle eş değer bir geçmişe sahip olan eğitim, bireyi temel alan ve bireyden yola çıkarak toplumu şekillendiren uzun soluklu bir olgudur. Elbette bu olgu genelde devirlere, toplumlara, toplumların inanç biçimlerine, yaşama şekillerine, hayat tarzlarına; özelde ise ailelere, ailelerin eğitim ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine, çevre koşullarına göre farklılık arz etmektedir.

Günümüzde ülkelerin gelişmişliğinin verilen eğitimin niteliğiyle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Eğitimin kaliteli hale gelmesinde rol oynayan temel unsurlardan birisi de öğretmenlerdir.

Bugün gelişmiş ve gelişmekte olan ulusların üzerinde durduğu, tartıştığı ve araştırdığı konulardan biri nitelikli öğretmen yetiştirme. Nitelikli bir öğretmen için *öğrenme* ve *öğrenmeyi öğretme*, önemli bir amaçtır. Öğretmenlerin bilgi aktarıcı rolü, öğrenmeyle sonuçlanan öğrenci öğrenmesini kolaylaştırma rolüyle yer değiştirmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha etkili olabilmeleri için alanlarıyla ilgili öğrenme-öğretim yöntemlerinde yoğunlaşmaları önerilmektedir (Avalos'tan aktaran Kuran, 2009, s. 385).

Nitelikli öğretmenin yetişmesinde birçok etkenin olduğu şüphesizdir. Bunlar içerisinde bilgiye ulaşma ve onu kullanabilme yollarını bilmek ilk sırada gelmektedir. Ceyhun ve Karagölge (2002)'nin ifade ettiği gibi "günümüz toplumlarının sadece birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin sınıfta direkt öğretimden farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerekmektedir". Öteden beri kullanılan birçok öğretim yöntem ve tekniği vardır. Ancak yukarıda bahsedilen yaklaşımlardan anlaşılması gereken, günümüz koşullarının tamamı bir arada düşünülerek uygulanacak yeni yöntem ve tekniklerin gerekliliğidir.

Araştırmacılar, öğretimi inceleyen yüz binlerce araştırma ortaya koymuşlardır fakat biz hala bu konuda oldukça az bilgiye sahibiz. Bunun başlıca sebeplerinden biri oldukça açıktır-- öğretim, birçok değişkeni olan son derece karmaşık bir süreçtir- öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel özellikleri, zekâları, motivasyonları, öğretim becerileri vb.-- yukarıdaki değişkenlerin küçük yönlerini araştırmakla çok fazla vakit harcanması.

sergilediklerini ifade etmişlerdir (Mackey, Glenn ve Lewis'den aktaran Karadağ ve Akkaya 2013, s. 41). Ama öğretmen ya da öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik mikro öğretim tekniğinin etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır.

Eğer öğretmenler öğrencilerin sınıfta daha fazla katılım göstermelerini istiyorlarsa, her bir öğrenciyi neyin teşvik ettiğini keşfetmeli ve derse katıldıkları zaman öğrencilere pekiştireç vermelidirler. Öğretmenler öğrenciyi teşvik etmek için ne kadar çok teknik bilirlerse, iyi bir öğrenci katılımı elde etme şansı o oranda artar (Cooper, 1967, s. 80).

Acar, Karan ve Yıldız (2013)'a göre değişim ve gelişimin artarak devam etmesi bilgiye ulaşabilme yollarını bilmeyi daha da önemli hale getirmiştir. Sürekli daha iyisine ulaşmayı hedefleyen insan, nitelikli bireylerle gelişmek istemiştir. Kişileri profesyonel şekilde geliştiren ilk kişiler eğitim uzmanları olmuştur. Başarıyı araştıran eğitim uzmanları çeşitli yöntemlerle insanların karşısına çıkmışlardır. Küçükahmet (2001, s. 75)'e göre "etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline gelmiştir. Öğretmenin etkin bir öğretim için seçim yapabileceği yöntem sayısı sınırsızdır. Çünkü her öğretmen, kendi yaratıcılığını katarak yeni yöntemler geliştirebilmektedir". Bu yöntemlerin bir kısmının çağın koşullarına uygun olarak revize edilmesi ya da gerektiğinde tamamen bırakılması kaçınılmazdır. Çünkü eğitim ve öğretimin niteliğinin her geçen gün arttırılması gerekliliği düşünüldüğünde yeni yöntem ve tekniklerin de denenmesi zorunluluk arz etmektedir. Alkan (1984, s. 11)'nin ifade ettiği gibi hızla artan eğitim taleplerini geleneksel yapıyla çözmek olanaksızdır. Bütün bunlardan hareketle öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini oluştururken yeni yöntem ve tekniklerden yararlanabilmelidir.

"Eğitimi etkin kılma, gelişimi sağlama eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Öğretmen yetiştirme ve eğitim programı, öğrencilere öğrenmeyi kazandırmada temel iki unsur olarak karşımıza çıkar. Öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalarda eldeki teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi son derece önemlidir" (Sarı, Sakal ve Deniz, 2005). Dört ya da beş yıllık eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına uygulanan programların içeriğinin genellikle kuramsal olması, uygulamaya dayalı çalışmaların yetersizliği vb. sorunlar öğretmen adaylarının mesleğe atandıktan sonra birçok sıkıntı ile karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. "Bu alanda yapılan araştırmalara göre, öğretmen adaylarına sadece öğretmenlik uygulaması yaşantıları sağlamak, onlara önemli deneyimler kazandıramamakta ve adaylar için yeterince verimli olamamaktadır" (Goodman; Lanier ve Little'den aktaran Kuran, 2009, s. 385-386). Bu tür eksiklerin meslek hayatının ilk yıllarında yaşanarak atlatılmasının zararlarının öğrencilere yansıyor olması inkâr edilemez bir gerçektir.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek hayatı için yoğrulacakları ortamlar olarak algılanması gereken eğitim fakültelerinin programlarının uygulamaya dayalı çalışmalarla

donatılması gerekliliği yadsınamaz. Çünkü uygulamaya dayalı çalışmalar öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini arttırır. "Farkındalık düzeyi, öğretmenin dersin hangi bölümünde ne olup bittiğini bilmesi ve buna göre sınıf içi süreçleri yönlendirmesiyle ilgilidir (Selçuk, 2001, s. 12).

Mikro öğretim, öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlikle ilgili bilgi ve becerilerine katkıda bulunacak, kuram ile uygulama arasında etkili bir araç olan tekniklerden birisidir. "Mikro öğretim, öğretmenin mesleğine, öğrencilerine, pedagojik anlayışına olan bakışını genişletmiştir. Nitelikli öğretmeni amaçlayan mikro öğretim, mesleki gerçek yaşantılar sunarak hem eğlenmeyi hem de öğrenmeyi sağlamıştır" (Acar Karan ve Yıldız, 2013). Aşağıda tanımlarına yer verilecek olan mikro öğretim tekniği, bilgilerin uygulamaya konulmasında önemli bir yere sahip olan ve elli yıldan fazla bir süredir eğitim alanında kullanılan bir öğretim tekniğidir.

Teknik olarak küçültülmüş bir öğretim olan, aynı zamanda temsili karşılaşma tasarımı ve öğretim laboratuvarı olarak da bilinen mikro¹öğretim, "en genel anlamıyla hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretimdir" (Wallace; Barnard'den aktaran Çakır ve Aksan, 1992, s. 314). Mikro öğretim terimi öğretim yöntemleri derslerinde, öğrencilerin ders planlama ve sunma ile ilgili deneyim kazanmak için akranlarına bir ders yapma uygulaması anlamına gelir (Bell, 2007, s. 24).

Mellon ve Dence (1971, s. 674) mikro öğretimi, anlık olarak yeniden oynatılması ve değerlendirilmesi için sıklıkla video kaydı yapılan küçük öğretim dersleri; Ping (2013, s. 166) mikro dersi, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme ile ilgili düşüncelerini harekete geçirmeyi ve onların teori ve uygulamayı birleştirmelerini teşvik etmeyi amaç edinen iş birlikçi bir öğrenme deneyimi; Allen (1980) mikro öğretim tekniğini süre ve öğrenci sayısı açısından kısıtlı, gerçek sınıflara benzetilmiş ortamlarda öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik bir teknik (Allen'den aktaran Çakır, 2000, s. 62); Deniz (1993, s. 32) "normal öğretme-öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basite indirgemek için kullanılan bir laboratuvar yöntemi" olarak tanımlarken Uzunboylu ve Hürsen (2011, s. 64) mikro öğretimin özellikle öğretmen

¹ "Micro" ön eki Yunancadan gelmektedir, bununla birlikte Yunan Eğitim Sisteminde, mikro öğretim tekniği ilk olarak 1973 yılında, günümüzde Mesleki ve Teknik Eğitim Okulu (ASPETE, şimdiki haliyle SELETE) olarak adlandırılan okullarda uygulanmıştır (Chatzidimou, 2011).

adaylarının mesleğe yönelik kaygılarını, korkularını ve eksikliklerini gidermelerine yardım eden bir teknik olduğunu vurgulamaktadır.

Daha az değişkeni ele aldığı için dersin tartışılmasına ve gözden geçirilmesine imkân sağlayan, anlık dönütler sunan mikro öğretim (Ghanaguru, Nair ve Yong, 2013, s. 107), neticede aday öğretmenlere farklı öğretim yaklaşımları ve biçimlerini analiz etmeleri ve özümsemeleri için fırsat tanıyan bir teknik işlevi görmektedir (Hamed'den aktaran Ghanaguru vd., 2013, s. 107). “Yoğun uygulamaları sayesinde ‘mikro öğretimin babası’ olarak da bilinen Passi (1976), mikro öğretimin çalışma alanını belirlemiştir. O, mikro öğretimin tanımlanabilir, gözlemlenebilir, ölçülebilir ve kontrol edilebilir öğretim becerileri açısından uygulandığını ortaya koymuştur” (Ghafoor, Kiani, Kayani ve Kayani, 2012, s. 225). Ramiszowski (1984) ise bu yönteme mikro öğretim denmesinin iki sebebinin olduğunu ifade etmektedir: (1) Öğretmen adayları bir derste kullanılan beceriler içinden bir veya ikisini bir oturumda uygulamaktadırlar. (2) Uygulama, normal bir dersten çok daha kısa bir zamanı kapsamaktadır. Araştırmacıya göre bu nedenle bir mikro öğretim oturumu bir dersi andırır ancak çok daha az karmaşık ve daha kısadır (Ramiszowski'den aktaran Deniz, 1993, s. 32).

Mikro öğretimin önceden belirlenen kritik öğretmen davranışlarının öğretmen adaylarına kazandırılması yöntemi olduğunu ifade eden Görgeç (2003, s. 56)'e göre “bunun için her uygulamada birkaç kritik öğretmen davranışı belirlenip uygulanmaktadır. Bu şekilde basite indirgenen öğretim ortamında önemli öğretmen davranışlarının daha iyi algılanması ve kazanılması kolaylaştırılmaktadır.”

Allen (1980, s. 150) bir çalışmasında mucidi olduğu teknik ile ilgili şu ifadelerle yer vermektedir:

Ümit ederim ki mikro öğretim ülke çapında eğitim programlarında kullanılır ve araştırmacılar, araştırma amacıyla sınırlandırılmış çevrelerdeki bu uygulamaları sistematik olarak kullanabilirler. İnaniyorum ki mikro öğretim, eğitim alanındaki araştırmaların gündeminden hiç çıkmayacaktır. Burada bana önemli görünen bir şey varsa o da eğitim araştırmacılarının mikro öğretimin geniş uygulama avantajından yararlanmalarıdır.

Mikro öğretim bir tiyatrocuda ya da bir sporcuda olduğu gibi farklı becerileri farklı zamanlarda çalışarak performans esnasında bir bütün olarak kullanmaya benzetilebilir (Çakır 2000, s. 62). Kuzu (1996, s. 26)'ya göre geniş olarak mikro öğretim bir şey sunma ve sonuçlarını analiz etmeyi sağlar. İki can alıcı öğesinden birisinin eylem sırasında

seyretme yeteneği, diğerinin ise ne yapıldığını analiz etme olduğunu ifade eden araştırmacıya göre “mikro öğretimde sınıftaki ğrenci sayısı ve ders suresinde azaltma, ğretim görevlerinde ise yoğunlaştırma soz konusudur. Uygulamalı ğretim, karışıklıktan kurtarılmak üzere kutlmektedir. Öğretim ise kısa surede yapıldığı için her defasında tercihli bir veya iki beceri üzerinde durulmaktadır” (Kazu, 1996, s. 26). Bununla birlikte Amobi (2005, s. 115-116), bugünlerde birçok ğretmen eğitimi programında, mikro öğretimin kullanımının, asıl odak noktası olan “ğretmen adaylarına yardımcı olmak”tan, *belirli ğretim becerilerinde uzmanlaşmak, mukemmel ğretim deneyimi imkanı sağlamak ve doğal sınıf ortamında ğretim yapmaya yönelmek* yönünde genişlediğini ifade etmektedir.

Mikro ğretim ile ilgili birçok tanımdan bahsetmek mümkündür. Bu çalışmada kullanılacak mikro ğretim tekniği, yukarıda ifade edilen tanımlara uygun olarak yapılmıştır. Tanımlamalara bakıldığında mikro öğretimde kontrollü bir sınıf ve sınırlı bir surede öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerden birisinin uygulanması, eksiklerin tespit edilmesi ve çeşitli dntlerle soz konusu eksiklerin ve olumsuzlukların giderilmesidir. Sınıfın kontrollü olması ğretmen adaylarının yaşayacakları olumsuzlukların hedef kitlesini olumsuz etkilemeyeceği anlamına gelir.

Burada, mikro ğretim tekniğinin icad edilmesinde ve geliştirilmesinde çokça emekleri olan James M. Cooper ile Dwight W. Allen (1970, s. 2)’ın dikkat çektikleri önemli bir konudan da bahsetmek gerekir. Araştırmacılara göre mikro ğretim, benzetmeli öğretimle (simulated teaching) aynı Şey değildir. Aksine, ğretmen gerçek bir öğretmendir, öğrenciler gerçek öğrencilerdir ve öğrenmeler kısa derslerde gerçekleşir.

Mikro ğretim programıyla ilgili birçok çalışma, öğrencileri akranlar olarak yani akran stajyer öğrenciler olarak tanımlar. Bu çalışmanın yazarları bunun mikro ğretim olmadığı kanısındadırlar. Birçok durumda, akranlar genellikle rol yaparlar; ilkokul veya ortaokul ğrencilerinin davranışlarını düşünerek hareket ederler. Rol yapmıyor, doğal davranıyor olsalar bile, ğretim yapacak olan öğrenciler, grubun birer yesi değildirler. Akran ğretimi çok değerli bir deneyim olsa bile, yazarlar bunun öğrencilerin ‘gerçek’ olduğu mikro öğretimle eş değer grlmemesi gerektiğini düşünmektedirler (Cooper ve Allen, 1970, s. 2).¹

¹ Mikro ğretimin mucidi olan Allen ve arkadaşları tarafından dile getiriliyor olması bu açıklamayı çok daha önemli hale getiriyor. Bu alışma da buna uygun olarak yapılmaktadır. Çalışmada Türkçe ğretmen adaylarının ‘bir dinleyici kitlesi karşısında konuşma becerileri’ni geliştirmeye yönelik mikro ğretim tekniği uygulanmaktadır. Dolayısıyla konuşmacı da “gerçek konuşmacı”, hitap ettiği dinleyici kitlesi de “gerçek dinleyici kitlesi”dir.

Toplumun değerli neslini ideal birey başlığında yetiştirmekle mükellef olan eğitim profesyonelleri öğretmenleri, ebeveyn ve diğer kişilerden ayıran özelliklere vurgu yapan Acar vd. (2013)'nin de ifade ettikleri gibi öğretmenler özel bir eğitim sürecinden geçerek yeterliklerini nitelikli bir eğitim için kullanırlar. Mikro öğretim tekniği, bu yeterliği ölçme-değerlendirmede en önemli işlevi gören tekniklerden biridir.

Bu tekniğin geliştirilmesinde önemli katkıları olan bilim adamları, henüz uygulanmaya başlandığı 1960'lı yıllarda yaptıkları çalışmalarda tekniğin amaçlarına değinmişlerdir. Fortune, Cooper ve Allen (1967)'a göre mikro öğretim, iki amaca hizmet etmesi için geliştirilmiş küçültülmüş öğretim uygulamasıdır: (1) öğretimde hazırlayıcı deneyim ve uygulama olması, (2) kontrollü ortamlarda yapılan öğretimin etkisini incelemek için bir araştırma aracı olması. Cooper ve Stroud (1967) ise bu iki amacı aynen ifade ettikten sonra *deneyimli öğretmenler için hizmet içi eğitime bir vasıta olması* şeklinde üçüncü bir amaç ekler. Yine aynı yıllarda mikro öğretim tekniği ile ilgili çalışmaları olan Belt (1967, s. 2) de mikro öğretim programının temel amacının iki yönlü olduğunu belirtir: (1) sınıf öğretmenlerini daha etkili şekilde eğitmek, (2) yeteri kadar öğrenci eğitim merkezinin olmamasına rağmen sayısı gittikçe artan öğretmenleri etkili bir şekilde yetiştirmek için düzenli öğrenci eğitim programını tamamlamak. Ona göre bu amaçlara şu özel hedeflerle ulaşılabacaktır (s. 2):

1. Stajyerlerin sözü edilen öğretimle, görev gelişimiyle ve davranış analiziyle bağlantı kurmasını sağlamak,
2. Stajyere kontrollü bir alanda öğretim uygulaması imkânı sağlamak,
3. Stajyerin performansı ile ilgili anlık geri dönüt almasını sağlamak,
4. Bir öğretim durumunda stajyerin kendini bu işi yaparken gözlemlemesini ve gözlemlerini gözetmenlerle ve eğitimi yaptığı öğrencilerle tartışma imkânı sağlamak,
5. Stajyere belli zayıf noktalarını düzeltme planı yapma, bu planları uygulamaya geçirme ve küçük sınıflarda tekrar öğretim yapma fırsatları sağlamak.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uygulama çalışmalarının birçok katkısı vardır. Flowers' Raporu'na göre söz konusu uygulama çalışmalarının katkısı şu üç alanda toplanmaktadır: (1) kuramı uygulama imkânı sağlama, (2) çalışmalarını yönleltmek için öğrencinin ihtiyaçlarını ve eksikliklerini görmesine yardım etme, (3) gerçek öğretme-öğrenme durumunu yönetirken öğrenci ile çalışma imkânı sağlama ve etkin biçimde fonksiyonel

olma yeteneği geliştirme (Alkan, 1987, s.10). Kpanja (2001, s. 483)'ya göre bu tekniğin bir başka amacı da öğretmen adaylarının zayıf yönlerini güçlendirmelerine, hatalarını düzeltmelerine olanak sağlayarak onların öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Mikro öğretim aşamalı bir süreçtir. Bütün süreç için tasarım yoluyla davranışı şekillendirme ve geliştirmede adım adım başarı, insan davranışının psikolojik kanunlarıyla aynı çizgidedir. Mikro öğretimin kullanımı sınıf öğretiminin gelişimini derinleştirmek ve kalitesini yükseltmek için yardımcı olur (Chen, Long, Chen, Li ve Peng, 2010, s. 83). Bilimsel yöntemler dersinin tamamlayıcı parçası olan mikro öğretimin (Pauline, 1993) kullanımı bu nedenle eğitim kurumlarının, öğretim kapsamının, öğretim yönteminin, ortalamasının ve böylece eğitimde modernleşme sürecinin tamamlanmasını muhakkak ki hızlandıracaktır (Chen vd., 2010, s. 83).

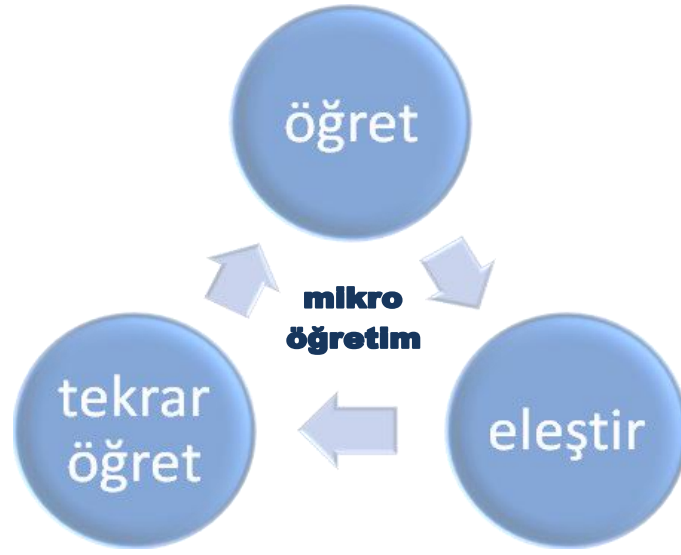
Farklı şekillerde uygulanabilen mikro öğretim, doğası gereği esnek bir öğretimsel stratejidir (McGarvey ve Swallow'dan aktaran Dawson, Pringle ve Adams, 2003, s. 43). Esnekliğine rağmen, mikro öğretim etkinlikleri üç ana unsur içerir: *Daha az karmaşık bir öğretim durumu, belirli beceri veya tekniğe odaklanma ve öğrenci performansına dönüt verme* (Turney, Clift, Dunkin, Trail'den aktaran Dawson vd., 2003, s. 43). Nitekim mikro öğretimin öğretmen adaylarının hem temsili öğrenme hem tam öğrenme deneyimleri ile ilgilenebildikleri bir aktivite olduğunu söyleyen Mergler ve Tangen (2010, s. 200)'e göre de benzer bir şekilde mikro öğretim sürecinin başlıca unsurlarını bir ders, dönüt verme-alma ve öz-düşünüm¹ ile meşgul olmak yoluyla teoriyi uygulamaya dökme becerileridir. Diğerlerinin ne yaptıklarını gözlemleyerek, öğretmen adayları kendi mikro öğretim uygulamalarını nasıl düzenleyeceklerini düşünebilirler.

Araştırmacıların birçoğu mikro öğretimde dönüt verme² ya da alma üzerinde hassasiyetle durmuşlardır. Mikro öğretimin aynı zamanda yeni öğretim tekniklerini denemek için bir fırsat olduğunu ifade eden Kuhn (1968)'a göre yeni bir şeyi gerçek sınıf ortamında

¹ Mikro öğretimde öz-düşünüm süreci önem taşır. Birçok araştırmacı öz-düşünümün değerini, öğretim uygulamalarını geliştirmek için önemli bir araç olarak kabul etmişlerdir (Honigsfeld ve Schiering; Kane, Sandretto ve Health; McAlpine ve Weston'dan aktaran Mergler ve Tangen, 2010, s. 200).

² Mikro öğretim sürecinin en önemli halkalarından biri öğretim bitiminde aday öğretmene verilecek olan dönüt ve buna bağlı olarak geliştirilecek yeniden öğretim sürecidir. Burada dönütün anlık olması önem arz etmektedir. Uzun aralıklarla yapılan dönütlerin yararı da aynı oranda azalır. Politzer (1969, s. 246-247) yaptığı bir çalışmada "anlık dönüt" verenlerin diğerlerine göre daha başarılı olduklarının görüldüğünü ifade etmiştir.

denemekten ziyade, mikro öğretim, öncesinde denemek ve *dönüt almak* için bir laboratuvar olabilir (Kuhn'den aktaran Richter, 2009). Mikro öğretim sosyal becerileri, sunum becerilerini ve kişiler arası becerileri öğretmek için faydalı bir tekniktir. Bu odaklı yaklaşım, uygulama ve eleştiri yoluyla gelişmeye teşvik eder. 'Öğret, eleştir, tekrar öğret' modeli öğretmene anlık dönüt verir ve uygulama fırsatı tanıyarak akılda kalma oranını artırır (Richter, 2009). Mikro öğretim tekniğinin söz konusu modelini Richter (2009) aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.



Şekil 1. Mikro öğretim tekniğinin işleme süreci (Richter, 2009)

Wilkinson (1996, s. 213)'un birçok araştırmacıdan yaptığı aktarmalarda da dönüt almanın önemini görmek mümkündür:

Mikro öğretim, öğretmen adaylarının öz algısındaki değişimini ve kazanılacak davranışları harekete geçirmesi için gerekli olan dönüte hassasiyetini artırır. Dönüt yoluyla oluşan öz-yüzleşme durumu, öğretmen adaylarının öz algısının doğruluğunu (Braucht, 1970) ve daha fazla geri dönüte hassasiyetini (Fuller, Menaker, Peck, & Brown, 1967) geliştirir. İnsanların, beklentilerle ilgili ne kadar çok şey bilirlerse, değişmelerinin o kadar mümkün olduğu görülmektedir (Fuller & Manning, 1973). Çeşitli kaynaklardan alınan dönütler öğretmenlerin öz değerlendirmelerinin doğruluğunu artırır (Lauroesch, Pereira, & Ryan, 1969) ve daha fazla dönüt alacakları etkinlikler yapmak, kişinin kendisi hakkındaki gerçeklik algısını geliştirir (Smith & Kight, 1959). Bir gözlemci ya da eğitmenen alınan performansın yansımaları ve değerlendirmesiyle alakalı belli bir odağı olan dönütler, öz-yüzleşmenin faydalarını artırır (Fuller, Manning, 1973).

Dönüt, anlamlı düşünme için bir öncüdür. Bir işle ilgili dönüt alma ve verme süreci öğretmen adaylarına kendi öğretim becerilerini geniş bir açıdan görmelerini sağlar. Sonuçta kendileri de sınıftaki öğrencilere dönüt veren kişiler olacakları için, dönüt içeren süreçler öğretmen adaylarının geliştirmesi gerektiği becerilerdir (Bransford vd.; Marzano'dan aktaran Mergler ve Tangen, 2010, s. 200).

O halde, eleştirel dönüt, öğretilmekte olan teorinin farkında olan akranların, sunucunun becerileri üzerine düşündüğü, böylece kendi becerilerini geliştirdikleri bir ortamda mikro öğretim sürecinin önemli bir unsuru haline gelir. Akranlar tarafından verilen dönütleri okurken öğretmen adayları, gelecek öğretim performanslarını nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili fikirleri düşünmekle birlikte, öğretme görevini hangi yollarla başarıyla yerine getirdiklerini tespit ederler (Mergler ve Tangen, 2010, s. 200).

Öğretimin değerlendirilmesinin öğrenciler tarafından yapılması yaygın bir uygulama haline gelmektedir diyen Gavrilović vd. (2009) de yapıcı bir dönüte vurgu yapmaktadır. Onlara göre bu, öğretmen olarak değerlendirmelerini geliştirmelerinde etkili bir yol olabilir. Deneyimli eğitimciler bile zaman zaman kendi öğretim yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini yansıtabilirler. Kpanja (2001, s. 484)'ya göre de,

Herhangi bir buluşun gerçek kalitesi onun test edilmiş kullanımında yatar. Uzun zamandır öğretmen adayları ve hizmet içi öğretmenlerin eğitimi için en iyi yöntemlerden biri olarak övgü alan mikro öğretim, kişisel gelişimin birçok çeşidi ve aşaması için kullanılabilen bir öğretim yöntemidir. Normal sınıf ortamında bulunan karmaşanın ciddi oranda azaltıldığı ve performansa dayalı *anlık dönütün* verildiği bir ortamda, teknisyenlerin, danışmanların, mühendislerin ve öğretmenlerin eğitimi için birçok ülkede kullanılan bir tekniktir.

Perlberg (1975, s. 3) de mikro öğretimin son ve en önemli özelliklerinden birisinin dönüt unsuru ve bunun sonucu olarak kişinin kendisiyle yüzleşmesi (öz-yüzleşme) olduğunu ifade etmektedir. Ona göre istenilen davranışları pekiştirdiği, istenmeyen davranışlara karşı hoşnutsuzluk yarattığı için davranışa verilen doğru dönüt öğretimin gelişimi için son derece önemlidir. Ping (2013, s. 164)'e göre de mikro öğretimin son aşamasında, akran dönütü ve gözleminin kullanılmasının çok faydalı olduğu kanıtlanmıştır.

Her dönütün aynı oranda faydalı olmayacağını bilinen bir gerçek olduğundan hareketle yapıcı bir dönüt için şunlara dikkat edilmesi gerekir:

- *Genel değil özel değerlendirmeye yönelik olmak.* Örneğin: 'Açıklamaların yeterince net değildi.' demek yerine sunucuya nerede belirsizlik olduğunu söylemek ve

neden onu anlamakta zorluk çektiğimizi açıklamak. Benzer şekilde, ‘Bence çok iyi bir iş başardım’ demek yerine iyi yaptığı belli şeyleri listelemek.

- *Değerlendirici olmak yerine betimsel ve özele odaklı olmak.* Örneğin cümlelere ‘sen’ ile başlamaktan kaçınılmalı, ‘ben’ ile başlamaya özen gösterilmeli. Böylece ‘ben, sen bize şemayı gösterdikten sonra modeli anladım’ denilmeli.
- *Kişilerin etki edebileceği şeyleri tanımlamak.* Doğuştan tiz sese sahip birinin ses tonuyla ilgili yorum yapmak o kişinin sadece cesaretini kırar. Fakat eğer kişinin sesi endişeli olduğu için tiz çıkıyorsa, ‘kendini rahatlatmak için daha derin nefes almaya ihtiyaç duyuyor olabilirsin ve bu aynı zamanda sesinin seviyesini de düşürecektir’ denilebilir.
- *Kişinin konsantre olabileceği bir veya iki şeyi seçmek.* İnsanlar çok fazla öneriden bunalırlarsa hayal kırıklığına uğramaları olasıdır. Dönüt verirken en çok geliştirilmesi gereken alanlara dikkat çekilmeli.
- *Güdülerle ve duygularla ilgili çıkarım yapmaktan kaçınmak.* Örneğin ‘derse çok istekli görünmüyorsun’ demek yerine ‘konuşmanın hızını ve ses tonunu çeşitlendirmek sana daha canlı bir tarz kazandırır’ denilebilir.
- *Sunumun güçlü yönleriyle başlangıç yapmak ve bitirmek.* Olumsuz eleştiri ile başlanırsa dönüt alan kişi daha sonra gelebilecek olan olumlu kısımları duymayabilir (Gavrilović vd., 2009).

Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyelini taşımasından dolayı öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yere sahiptir (Sevim, 2013, s. 304). Görgeç (2003, s. 57), Macleod’un 1987 yılında mikro öğretimin gelişimi ve kullanılmasıyla ilgili yaptığı tarama çalışmasında, mikro öğretimin etkisizliği ile ilgili çok az bulguya ulaştığını ifade etmektedir. Mikro öğretim tekniğinin kullanımının sadece öğretmen eğitiminde olmadığını, aynı zamanda az da olsa sağlık-tıp eğitiminde de uygulandığını gösteren araştırmalar da vardır (Higgins ve Nicholl, 2003; Remesh, 2013).

Mikro Öğretim Tekniğinin Tarihçesi

1950’li yılların başında Amerikan kamuoyunda öğretmenlere yöneltilen eleştiriler artmış, bu eleştiriler özellikle öğrencilere okuma-yazma ve matematik öğretilmedikleri, fen ve diğer derslerde de tam olarak başarı sağlayamadıkları yönünde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenler de buna karşın kendilerini yetiştiren kurumların eğitim programlarının yetersizliğini öne sürmüşlerdir. Araştırmacılar ise yapılan çalışmaların ve sonuçlarının sınıf içi etkileşimi değiştirmedeğini ifade etmişlerdir. Yani kuramsal araştırmalar uygulamayla bağlantılandırılmamıştır. Bütün bu nedenlerin bir sonucu olarak öğretim-öğrenme süreçlerinin artırılması için *makro* öğretimden *mikro* öğretime geçilmiştir (Deniz, 1993, s. 31).

Uygulama deneyimi öncesi veya uygulama deneyimi boyunca ilave deneyim sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının eğitimi programlarında sıklıkla kullanılmakta (Richter, 2009) olan ve Stanford Üniversitesi'nde 1963'te geliştirilen mikro öğretim, on yıllardır öğretmen yetiştirmede eğitimsel bir stratejidir. Öğretmen eğitimi programlarına ek olarak, mikro öğretim bu günlerde, öğretim görevlilerini ve fakülteleri desteklemek için yükseköğretimde ve hizmet içi eğitim kapsamındaki şirketlerde de kullanılmaktadır (Dawson vd., 2003, s. 43). Tekniğin mucidi olan Dwight W. Allen, 1967 Eylül'ünde yayımlanan Stanford Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Programı kitabının ön sözünde bu teknik ile ilgili şu ifadeler yer verir:

Mikro öğretim, Stanford Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen ve ilk olarak 1963 yılının yaz döneminde Stanford stajyer öğretmen programında birleştirilmiş bir eğitim ve tanılayıcı bir araç olarak uygulanmıştır.

Her sene, başlangıçtaki etkililiği üzerine yeni şeyler ekleyerek mikro öğretim programını değerlendirmeye ve geliştirmeye devam ettik. Kullanımı için yeni modeller geliştirmeye, eksik yönlerini tanımlamaya ve gidermeye devam ediyoruz. Öğretim-öğrenme sürecini ve öğretmen davranışları ile ilgili bir araştırma aracı olarak mikro öğretim programı, bu konuyla alakalı yeni bir bakış açısı kazandırdı ve daha fazla çalışma için bir alan sundu.

Bu deneyimin, öğretimin kalitesini artırmakla alakalı olanları, öğretimde kontrollü uygulamada yeni bir yaklaşım olan mikro öğretimle ilgili daha fazla araştırma yapmaları için teşvik edeceğine inanıyoruz (Allen, 1967, s. 1-2).

Allen'in 1966 yılında yaptığı bir başka çalışmasında karşılaşılan şu ifadelerde de mikro öğretim tekniğinin ilk uygulama şekilleri ile ilgili ipuçları yakalamak mümkündür:

Stanford Değerlendirme Rehberi'ne uygun olarak öğretmen, öğrenciler ve gözlemciler tarafından değerlendiriliyordu. 'Derste hız denetimi' dışında, puanlamaları genel olarak oldukça yüksek idi. Anlık dönüt, öğretmenin çok hızlı konuştuğunu ve öğretim tekniği boyunca çok fazla bilgi aktardığını göstermiştir. Bunun dışında öğretmenin oldukça etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bilgiyi sınırlaması, öğrenciden dersin özetini alması ve daha etkili bir kapanış yapması için derse tekrar odaklanması önerilmiştir (s. 355).

Mikro öğretimin, belli boyutları olan, kalıplaşmış yöntemler değil, uygulamalı öğretimi destekleyen bir yaklaşım olduğunu ifade eden Allen ve Clark (1967), bu düşüncenin, öğretmen eğitimi, personel seçimi, müfredat geliştirme ile ilgili olanlar için önem taşıdığı görüşündedirler. Araştırmacılar bu çalışmada mikro öğretimin yapısı ve kullanımının kullananların hayal gücüne bağlı olarak çeşitlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Nitekim 1980'lerin sonlarında ve 90'lı yıllarda mikro öğretim, Güney Afrika ve sonraları Çin'de geliştirilen tamamıyla yeni bir biçimle harekete geçirildi [Allen ve Wang (n.d.)].

Son birkaç on yıl içerisinde, eğitim programlarının tamamının yanı sıra derslerin etkililiğini de artırmak amacıyla öğretmen eğitimi yöntemleri derslerinde çeşitli stratejiler ve yöntemler uygulandığını ve bunların bir kısmı geçip gitmiş olsa bile, mikro öğretim deneyimlerini öğretmen adaylarının eğitimi programlarına dâhil etmenin 21. Yüzyıl'da hala canlı ve güçlü olduğunu ifade eden Benton-Kupper (2001)'e göre derslerin videoya kaydedilmesi ve 'öğretmen' için dönütün alternatif türleri gibi çeşitli bütünleyiciler değiştirilmiş veya mevcut deneyimlere söz konusu bütünleyiciler eklenmiştir, fakat genel felsefe aynıdır.

Goldwaite, 1968 yılında yazmış olduğu doktora tezinde şu ifadeleri kullanır (s. 30-31):

Mikro öğretim, Stanford Üniversitesi'nde yoğunlukla, daha az seviyede de diğer kurumlarda kullanılmasına rağmen birçok üniversite ve ortaöğretim kurumu bu tekniğe henüz aşına olamamışlardır. Sonuç olarak, mikro öğretim, tam olarak olması gerektiği kadar uygulanıp değerlendirilmemiştir. Bu günlerde daha fazla araştırma çalışmaları yayımlandıkça ve eğitim camiasında daha geniş bir kesim bu tekniği tanıdıkça araştırma oranının artacağına dair güçlü bir olasılık ortaya çıkmaktadır.

1973'e gelindiğinde Petterson, bu alanda yapılan çalışmaların azlığından yakınmakta 'mikro öğretimin ve video kaydı yapmanın etkileri ile ilgili araştırmaların, maalesef, bu tekniklerin popülaritesi ile aynı oranda artmadığını' ifade etmektedir (Petterson, 1973, s. 34). Bununla birlikte bu teknik özellikle 1980'li yıllardan beri daha işlevsel bağlamda yeniden ele alınmış ve Batı'da yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde ise bazı üniversitelerde, özellikle eğitim fakültelerinde ve teknik eğitim fakültelerinde uygulanan mikro öğretim, öğretmen adaylarının karmaşık sınıf ortamına girmeden önce onları hazırlamak olarak düşünülmüştür. Fakat ülkemizde mikro öğretim tekniği, hala az sayıda uygulamayla sınırlıdır.

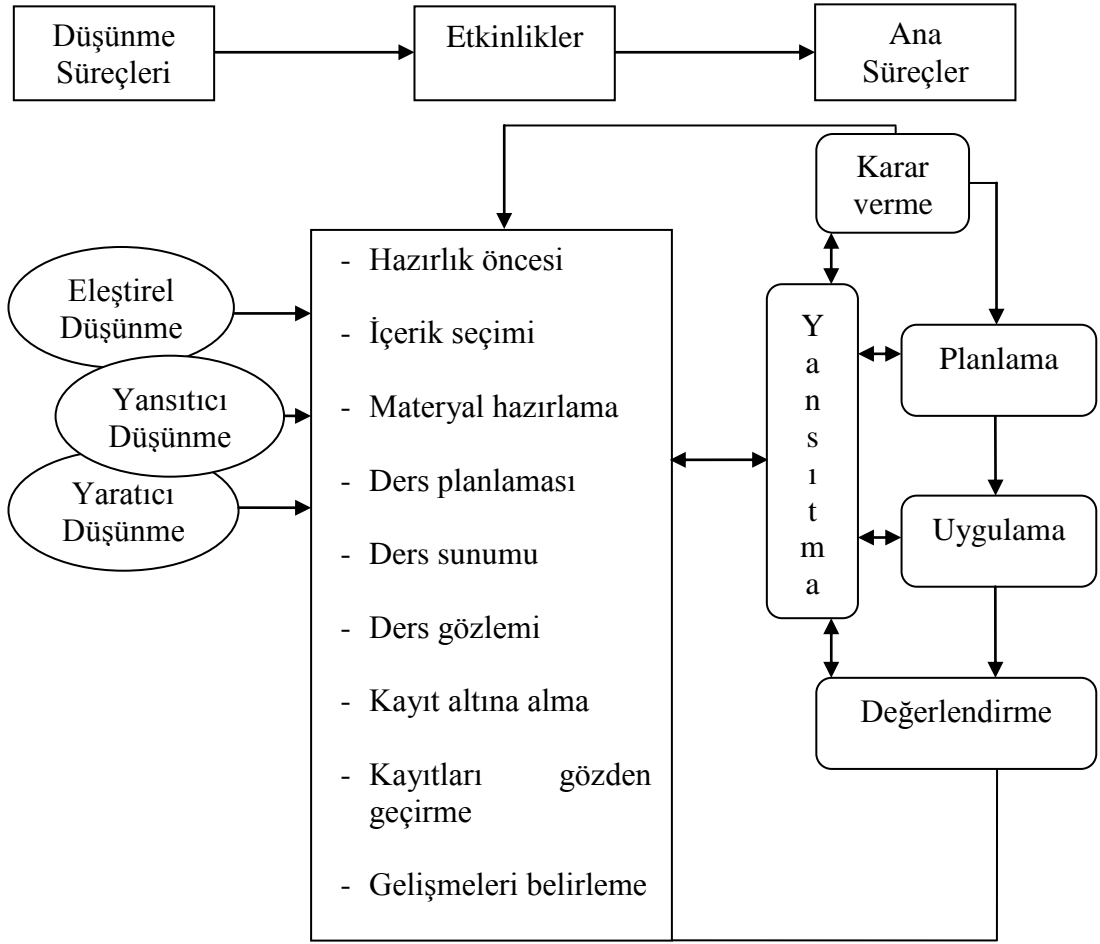
Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanması

Günümüzde eğitim literatüründe sık rastlanan mikro öğretim, tele okul, tele kolej, televizyon okulu, internet okulu gibi eğitim teknolojisi uygulamaları, eğitimde kitle iletişimini, bilgisayar teknolojisini eğitim süreçlerinin önemli bir parçası haline getirmiştir. Bu durum yeni uygulama şekillerini ve farklı modelleri gündeme getirmiş ve getirmektedir. Özellikle bilgisayar teknolojisiyle donatılan sınıf ortamlarının oluşturulması yeni eğitim modellerini doğurmakta, söz konusu yeni modellerin uygulanabilmesi için de yeni teknolojilere gereksinim duyulmaktadır (Sinclair, Renshaw ve Taylor'dan aktaran Sarı vd.,2005).

Eğitim teknolojilerinin en önemli öğelerinden olan teyp, kaset, video, radyo, televizyon, bilgisayar gibi ders araçlarının kullanımının konuşma eğitime önemli katkı sağladığını ifade eden Uçgun (2007, s. 61)'a göre bu araç-gereçler vasıtasıyla öğrencilere dinlettirilecek güzel konuşma örnekleri sayesinde konuşma becerisini geliştirmede önemli başarılar elde edilebilir. Ne yazık ki yapılan araştırmalar, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öncelikli olarak ders kitabından faydalandıklarını (%94,44), kitapların dışında dergi, gazete ve görsel-işitsel araçları kullanan öğretmenlerin oranının ise çok az olduğunu (%5,53) ortaya koymaktadır¹ (Özbay, 2003, s. 27). Bu yönüyle bakıldığında mikro öğretim, teknolojiyi kullanmayı da gerektiren bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Göreve başlamadan önce aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için kullanılması gereken mikro öğretim uygulamasında ders, konu ve zaman yönünden çok iyi planlanmalı ve uygulanmalıdır (Erciyeş, 2012, s. 303). Geri bildirim yöntemi olarak da bilinen (Güney ve Semerci, 2009, s. 77) mikro öğretim süreci, düşünme süreçleri, etkinlikler ve ana süreçlerden oluşmaktadır. Bu evreleri Kılıç (2010, s. 84) aşağıdaki şekilde göstermiştir:

¹ Diğer taraftan mikro öğretimin merkezinde yer alan video kayıtlarının kullanımı ile ilgili Kallenbach, 1966 yılında video kayıtların gelişmesinin öğretim yöntemlerine başlıca bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmektedir. Bu da Batı'nın uzun süre önce bu tarz teknolojik cihazları eğitim-öğretimde yardımcı ders araçları olarak kullanmaya başladığını göstermektedir.



Şekil 2. Öğrenici merkezli mikro öğretim modeli (Kılıç, 2010, s. 84)

Yukarıdaki şekilde gösterilen modele göre *düşünme süreçleri* eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeden oluşmaktadır. *Etkinlikler* uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak birçok etkinliği kapsamaktadır. Dolayısıyla ana süreçleri oluşturan basamaklarda yer alan etkinlikler bu başlık altında toplanmıştır. *Ana süreçler* ise karar verme, planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma olmak üzere beşe ayrılmıştır. İlk dördü birbiri ardından gelmektedir. Yansıtma evresinde ise öğretmen adayının, ana süreçlerin her aşamasında ve etkinlikleri hazırlarken, uygulama öğretim elemanından ve arkadaşlarından aldığı dönüte bağlı kararlarını içerir.

Cooper (1967, s. 81-84), mikro öğretim yoluyla öğretim becerilerini geliştirmede dikkate alınması gereken en önemli unsurları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretimde belirli beceriler geliştirilmelidir.
2. Öğretim becerilerini geliştirmek için eğitim protokolleri oluşturulmalıdır.

3. Öğret- yeniden öğret kavramı benimsenmelidir.
4. Video kayıtları yapılmalıdır.
5. Belirli değerlendirme araçları geliştirilmelidir.

Yapılan araştırmalardan ve çalışmalardan öğretim yapmanın 19 teknik becerisi ayırd edilmiştir: (1) düzeni oluşturma, (2) uygun ilişkiler çerçevesini belirleme, (3) kapanışı yapma, (4) ilgiyi tanıma ve elde etme, (5) dönüt sağlama, (6) ödül ve ceza kullanma (pekiştireç), (7) katılımın kontrolü, (8) gerekli bilgileri verme ve tekrar, (9) resimler kullanma ve örnekler verme, (10) sorular sorma, (11) üst seviye sorular kullanma, (12) sinama sorularını kullanma, (13) aykırı soruların kullanımı,¹(14) öğretmenin sessizliği ve sessiz ipuçları, (15) öğrenci kaynaklı sorular, (16) bütünlük ve iletişim, (17) teşvik edicilerin çeşitlendirilmesi, (18) ders anlatımı ve (19) ön bilgi vermek (Allen, 1967).

Çakır ve Aksan (1992, s. 314)'a göre mikro öğretim uygulamalarında izlenecek basamaklar aşağıdaki şekildedir:

1. *Model oluşturma*: Aday öğretmene video ya da sınıf içi gösteri ile örnek bir mikro öğretim dersi verilir.
2. *Hazırlık*: Aday öğretmen mikro öğretim için örnek dersini hazırlar.
3. *Uygulama*: Aday öğretmen hazırladığı dersini sunar.
4. *Dönüt*: Uygulamaya ilişkin eleştiriler bu süreçte yer alır.
5. *Yeniden öğretim*: Dönütler ışığında aday öğretmen dersini yeniden düzenleyip sunar.

Bir kısım araştırmacılar öğretmenlerin mikro öğretim uygulamalarını desteklemede aşağıdaki dokuz basamaklı plandan bahsetmektedirler (Ostrosky, Mouzourou, Danner ve Zaghawan, 2013, s. 21):

¹ Bu madde Allen (1967)'de yer almazken Ward (1970)'te yer almaktadır. Ward (1970) ise Allen (1967)'den aldığı ifade etmektedir. Bu çalışmanın araştırmacısına göre söz konusu madde vardır, fakat Allen (1967)'de sehven (baskı hatalarından kaynaklı) yer almamıştır.

Tablo 2. Mikro Öğretim Uygulamalarını Desteklemede Dokuz Basamaklı Bir Plan

Basamaklar	
1. Basamak	Öğretmen adayı mikro öğretim dersinin odak noktası için bir beceri seçer.
2. Basamak	Öğretmen adayı, bir amacı ve veri toplama yöntemi içeren bir ders planı hazırlar.
3. Basamak	Öğretmen adayı dersi bir çocukla uygular. Uygulamalı staj yerinde dersin en az 5 dakikasını videoya kaydeder.
4. Basamak	Seminerde, öğretmen adayı tamamlanmış ders planını dağıtır ve videoda ne olduğunu kısaca anlatır. Ek olarak, dersin geri dönüt odağı olan yönlerini belirler.
5. Basamak	Seminer grubu videoyu izlerler.
6. Basamak	Staj öğrencileri (öğretmen adayları) dağıtılan ders planının üzerine yorumlar ve öneriler yazarlar.
7. Basamak	Staj öğrencileri (öğretmen adayları) sunucuya olumlu ve yapıcı dönüt verirler.
8. Basamak	Dönütleri içeren ders planı kopyaları daha sonra okuması için sunucuya geri verilir.
9. Basamak	Öğretmen adayı gelecek uygulamalarda kullanmak üzere dönütler hakkında derinlemesine düşünür ve fikirleri değerlendirir.

YÖK'ün 1998 yılında yaptığı çalışmada, mikro öğretim tekniğinin öğretimde uygulanabilmesi için sırası ile takip edilmesi gereken basamaklardan bahsedilmiştir. Ceyhun ve Karagölge (2002)'nin aktardığına göre bu basamaklar aşağıdaki gibidir:

Mikro öğretimden önce yapılacak işlemler:

1. Yapacağınız sunu ile ilgili hazırlıklar.

İyi bildiğiniz ve açıklayabileceğinizi düşündüğünüz bir konuyu seçiniz.

Bu amaçla alanınızdan bir konuyu, çalışmalarınızdan edindiğiniz bir deneyimi, ilginizi çeken bir bilimsel olayı seçmiş olabilirsiniz. Yapılacak olan sunuların onların (öğretmen adaylarının) bilmedikleri veya ilgilerini çeken bir konunun olması iyi olur.

2. Seçtiğiniz konuda bildiklerinizi dikkatlice gözden geçiriniz.

Bu konuda gerçekten çok şey biliyor musunuz? Bildiklerinizi yeni ve ilgi çekici bilgilerle zenginleştirmeye çalışınız.

3. Uzun olmayan bir açıklamanın hazırlanması (5-10 dakika).

Üzerinde durulmak istenilen düşüncelerin bir listesi yapılır. Bu düşüncelerden her biri üzerinde iyice düşünülür. Sorulabilecek sorular üzerinde durulur. Açıklamanın her bölümünün nasıl sunulacağı, hangi sözcüklerin kullanılacağı, hangi öğretme-öğrenme ve araç-gereçlerden faydalanılacağı kararlaştırılır. Açıklamanın her bölümü ile diğerleri arasında nasıl bir ilişki kurulacağı belirlenir. Açıklamanızın bir özetini yapınız.

4. Sunuya başlangıcın çok önemli olduğu, sınıfı öğrenmeye güdülediği ve öğrenmeye uygun bir ortam hazırladığı unutmayınız.

5. Kullanılacak yazılı kaynaklar ve tepegöz materyalleri gibi öğretme-öğrenme araç gereçleri hazırlanır.

6. Öğretme sırasında yararlanılabilecek kısa notlar hazırlanır. Ancak sunu (açıklama) sırasında bu notlara bakılmaz.

7. Konuyu sunarken dili kullanma, ses tonu değişiklikleri, jest ve mimiklerden yararlanma, hareketleriniz ve görünümünüz, grupla ilişkileriniz ile ilgili olarak neler yapacağınızı iyice düşününüz.

8. Yapılacak sunu üzerinde iyice prova yapılır.

9. Zaman iyi ayarlanmalıdır.

10. Gereksinim duyacağınız her şeyin hazır ve istediğiniz yerde uygun bir sırada olmasını sağlayınız.

Dinleyici öğretmen adaylarının yapacakları hazırlıklar:

1. 6 ile 10 kişilik gruplar oluşturulur.

2. Her grupta yapılacak çekimleri, bu çekimlerin her birinde açıklamayı yapacak, video kamerasını kullanacak ve zamanı tutacak kişiler belirlenir. Grupta her çekimde bu rolleri üstlenen kişiler değiştirilir.

3. Her gruptaki video çekimlerinde, yukarıdaki rolleri üstlenenlerin dışında kalanların dinleyici öğretmen adayları gurubunu oluşturmaları ve açıklamalarla ilgili notlar almaları için gerekli hazırlıkları yapınız.

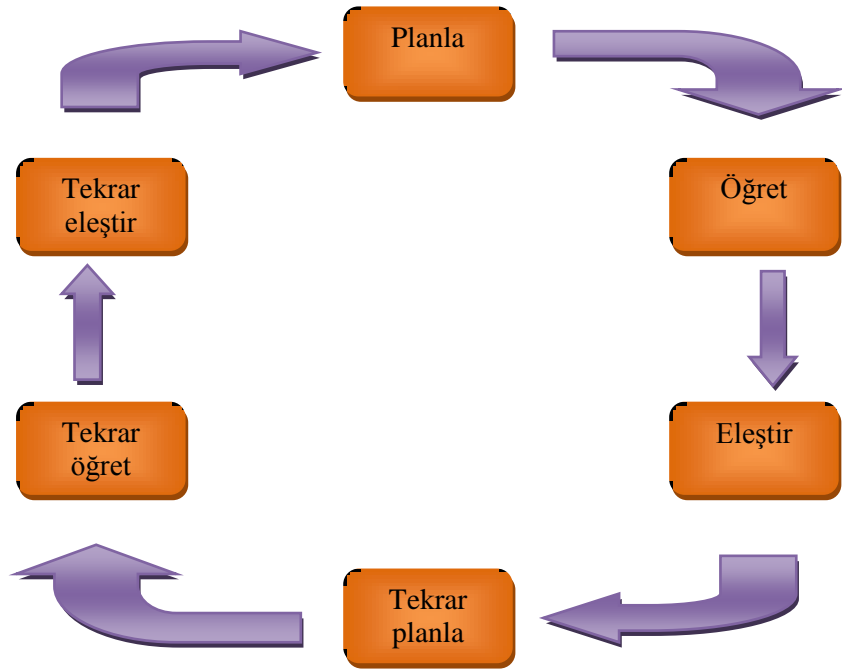
Mikro öğretim sırasında yapılacak işlemler:

1. Sıra ile sunumların yapılması.

2. Sunum sırasında zamanı tutan üyenin 5 dakikalık sunuda 4'üncü dakikada, 10 dakikalık sunuda ise 9'uncucu dakikada masaya vurarak bir dakikanın kaldığını haber vermesi ve sunulan süre dolduğunda masaya iki kere vurarak bitirmesi.

Öğretmenlik becerisinde zaman ayarlama çok önemlidir. Bunu yapan kişinin sunusunu bitirmemiş olsa bile süre bitiminde çekim yapılmaması gerekir ve sunuya devam etmesine izin verilmemelidir.

3. Dinleyici öğretmen adayları kendi aldıkları notlara bakarak Tablo 1'deki değerlendirme ve gözlem formunu doldurmalıdırlar. Sunu yapan öğretmen adayı da kendi açıklaması ile ilgili izlenimleri için de bir değerlendirme formu doldurmalıdır.
4. Sırası ile tüm öğretmen adayları sunularını tamamlamalıdır.¹



Şekil 3. Mikro öğretim tekniği işleme süreci (Saban ve Çoklar 2013, s. 235; Peker, 2009, s. 874; Gerçek ve Özcan, 2013, s. 57)

Üç kaynaktan faydalanılarak uyarlanan yukarıdaki şekle göre ilk yapılacak şey planlamadır. İkinci aşamada öğretilecek olan yöntem ya da edindirilmesi hedeflenen beceri için gereken uygulama yapılır. Uygulamadan sonra gerekli dönütler ve tartışmalar yoluyla uygulama(lar)ın kritiği yapılır. Bu kritiğin ışığında yapılacak öğretim/uygulama tekrar

¹ Bu alıntıda bazı cümlelerde etken, bazılarında ise edilgen yapılar kullanılmıştır. Doğrudan alıntı olduğundan yazara ait kullanımlarda herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi alınmıştır.

planlanır. Planlanan uygulama tekrar yapılır, tekrar kritiği yapılır ve bu döngü böylece tamamlanır.¹

Mikro Öğretim Tekniğinin Avantajları - Dezavantajları

Öğretim, öğrencinin yetişme ortamı, kişilik yapısı, cinsiyeti, yaşı, sosyal altyapısı, ekonomik yeterliliği, önceki deneyimleri gibi daha birçok durumdan etkilenen karmaşık bir meseledir.

Mikro öğretim uygulaması, öğretimin verimliliğini arttırmak amaçlı bir tekniktir. Hiçbir teknik ya da yöntem kusursuz değildir. Herhangi bir tekniğin kusursuzluğunu iddia etmek en başta bilime ters düşmek demektir. Ancak bir tekniğin uygulanmadan önce artıları ve eksileri iyice gözden geçirilmeli ve olumsuz tarafları dikkat çekecek boyutta ise uygulamaktan kaçınılmalıdır.

"Mikro öğretim, diğer bilimsel çalışmalarda olduğu gibi bazı değişkenleri kontrol altına alarak öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır" (Çakır, 2000, s. 62). Bu yönüyle mikro öğretimin, aday öğretmenlerin yetişmesinde hızlı, etkili, eğlenceli ve verimli bir yol olduğu birçok araştırmayla ortaya konmuştur. Öğretmen adayının öğretmenlikle ilgili gerekli bilgi ve becerileri önceden tecrübe etmeleri özellikle özgüven açısından yararlıdır. Bir kısım eğitimcinin, mikro öğretim eğitiminin tanımının geleneksel öğretmen eğitimi programlarının eksik yönleri üzerine kurulduğuna inandığını ifade eden al-Methan (2006, s. 271)'a göre:

Diğer taraftan, başka araştırmacılar mikro öğretimin hem deneyimsiz hem deneyimli öğretmenler için temel bilginin bütünleştirilmesini sağladığına inanmaktadırlar. Mikro öğretim yoluyla Wilkinson (1996) kendi öğrenci eğitimlerine başlamadan önce aday öğretmenlerin gerekli vasıflarla daha donanımlı olacaklarını ilave eder. Jerich (1988) mikro öğretimin katılım ve gözlem yoluyla öğretme becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için birçok önemli yaklaşımdan biri olduğunu iddia eder. Bu gibi klinik (uygulama) temelli bir uygulama öğretmen davranışı analizinin değerlendirilebildiği bir düzen geliştirebilir. Başka bir deyişle, aday öğretmenlere işitsel ya da işitsel-görsel kayıtları kullanarak belgelenmiş performansın elle tutulur bir başarısına ulaşmaya kadar teknik öğretim becerilerini kullanma imkânı sağlar.

¹ İleride hakkında bilgi verilecek olan "genişletilmiş mikro öğretim"de ise öğretimi yapılan beceri edindirilene kadar bu döngü devam eder.

Sonuç olarak stajyerler, kendi performanslarını detaylı bir şekilde analiz etmelerinin yanı sıra akran dönütü yoluyla da öğrenmiş olacaklardır.

Normal sınıf ortamı, kesin araştırmalar yapılması hemen hemen imkânsız olan birçok değişken içerir. Mikro öğretimi çekici kılan başlıca özelliği öğretme etkinliğini kolaylaştırması ve gerçek deneyim kontrolü ve değişkenleri yönetme fırsatı tanınmasıdır (Allen ve Eve, 1968, s. 184).

Ananthakrishnan (1993, s. 142) da aynı görüştedir. Araştırmacıya göre;

Mikro öğretim, öğretmeni, öğretimi gerçekleştirirken, öğretim yönteminde yaptığı bütün yanlışların gözlemcinin yapıcı bir dönüt vermesi için görüş açısında olması amacıyla bir mikroskoba koymak benzetiminden dolayı bu şekilde anılmıştır. Bu, sınıf ortamında öğretmeyi öğrenmede yaşanan dersin uzunluğunun zorluğu, iletilmesi gereken konunun içeriği ve kapsamı, nispeten uzunca bir süre (genellikle bir saat) öğretim yapma ve bir kısmının yaradılış gereği saldırgan olduğu büyük öğrenci gruplarıyla karşı karşıya kalma gereksinimi gibi bazı karmaşaları giderir.

Sınıfta öğretim yapma havuzun daha derin noktalarında yüzmeyi öğrenmek gibiyken mikro öğretim, daha sığ ve tehlikesiz tarafta uygulama yapmak için bir fırsattır.

Allen ve Eve, 1968 (s. 185) yılında yaptıkları bir çalışmada mikro öğretimin o günlerde tam yapısıyla teori ve uygulamanın, araştırma ve eğitimin, yenilik yapma ve uygulamaya koymanın birleşimini teşvik eden az sayıda deneysel yöntemlerden biri olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar bununla birlikte tekniğin henüz ilk aşamalarında olduğunu, hem araştırma hem eğitim için bu en umut verici aracın nihai gücünün, tamamen kendi eğitim problemlerine; mikro öğretimin ilkelerini ve tekniklerini uygulamak için yeni yollar geliştirme ve test etme konusundaki hayal güçlerine ve pratik zekâlarına bağlı olduğunu da ifade etmektedirler.

Amobi ve Irwin (2009, s. 29) ise öğretmen eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak mikro öğretimin önemini üç farklı açıdan değerlendirebildiğini belirtmektedirler: *Birincisi*, acemi öğretmenlerin öğretim becerilerini uygulamaları ve bunları kendi öğretim yaşantılarına yansıtmaları için yardımcı olmada çifte etkisinin olması, *ikincisi*, diğer öğretmen eğitimi uygulamalarının etkililiğine karşı çıkmak veya yeniden değerlendirmek için mikro öğretimi kullanan uygulamayı haklı çıkaran çalışmalar ve *üçüncü* olarak, mikro öğretimin bir çeşidinin etkililiğiyle ötekinkini karşılaştıran çalışmaların olmasıdır.

Seidman (1968, s. 47), “ders süresini kısaltmanın ve öğrenci sayısını azaltmanın avantajları nelerdir” diye sorar ve bunun öncelikle, ekonomik olduğunu ifade eder. Yazara göre ikinci

avantajı ise işin zorluğunu azaltma gereği duymadan, küçültülmüş iş yüklerinin, stajyerin karşılaştığı öğretim problemlerinin karmaşıklığını azaltmasıdır. Sonuç olarak öğretim ve öğrenme sürecine odaklanma oranı artar.

Schuck (1971, s. 33)'a göre Downey Modeli kapsamında incelendiğinde, geleneksel öğretimler ile mikro öğretim programları arasında aşağıdaki karşılaştırmalar yapılabilir:

Geleneksel	Mikro öğretim
<i>Temel.</i> Birden fazla konu veya becerinin öğretimi.	<i>Temel.</i> Belli bir konu veya becerinin öğretimi.
<i>Davranışsal.</i> Birçok öğretim becerisinin uygulanması.	<i>Davranışsal.</i> Belli bir öğretim becerisinin uygulanması.
<i>Çevresel.</i> Grup birçok öğrenciden oluşur ve ders süresi 30 dakikadan fazladır.	<i>Çevresel.</i> Sınıf küçük bir gruptan oluşur ve ders süresi kısıtlıdır (30 dakikadan az).

Mikro öğretimin hem denetimli bir laboratuvar ortamı hem de pratik bir ortam oluşturduğunu ifade eden Kazu (1996, s. 39)'ya göre araştırmacıların bahsettiği mikro öğretimin birçok yararından bazıları şunlardır:

Mikro öğretim;

- Hiç deneyimi olmayan aday öğretmenlerin, yaratılan kontrollü sınıf ortamıyla, yani gerçek öğretim ortamında yer alan gürültü, öğrenemeyen öğrenci vb. kısacası sınıf yönetimiyle ilgili değişkenlerin ortadan kaldırılmasıyla yalnızca öğretim işine yönelmesini sağlar.
- Aday öğretmeni, her seferinde yalnızca tek bir becerinin öğretilmesine yönelterek karmaşadan kurtarır.
- Aday öğretmenlerin iyi ve kötü çok çeşitli öğretim durumları izleyerek, süreci hem öğrenci hem de öğretmen gözüyle değerlendirme şansı tanıyarak nesnel ölçütler geliştirmelerine yardımcı olur.
- Desteklenmiş bir öğretim ortamında yeni teknikleri, stratejileri ya da süreçleri deneme olanağı sağlar.
- Bir dersi azaltılmış bir kaygıyla hazırlama ve sunma olanağı sağlar.

- Özellikle içine kapanık öğrenciler için özel bir çekiciliğe sahiptir.
- Heyecan, hata yapma korkusu ve stresin yenilmesini sağlayarak öğretmen adaylarına güven kazandırır.
- Ders sunmada ve öğretici öğretim yapmada cesaretlendirici bir araç olarak kullanılır.
- Bir konu ya da dersi işlemede yeni yollar deneme imkânı verir.
- Öğretmen adayına kendi performansına ilişkin dönüt sağlar.
- Riski az ama kazandırdıkları fazla olan değerli deneyimler sunar.
- Karmaşık öğretim etkileşimlerini birbirleriyle ilişkili parçalara ayırarak öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Sistemli bir yaklaşımla kendi davranışları ile baş edebilme olanağı sağlar.
- Öğrenci sayısının küçük tutulması, konunun sınırlandırılması ve sürenin kısa tutulması gibi nedenlerle normal sınıf öğretiminin karmaşıklığını azaltır.
- Uygulama yapma çalışmalarında genişletilmiş kontrol olanağı sağlar. Süre, öğrenciler, dönüt, rehberlik ve diğer birçok faktör kontrol edilebilir.
- Sınırlı kaynaklarla daha çok uygulama yapma olanağı vererek daha fazla deneyim kazandırır.
- Dersin hedeflerine ulaşılmasını hızlandırır, güç becerileri uygulama olanağı sağlar.
- Farklı öğretim yaklaşımlarını ve stillerini özümsemek ve analiz etmek için fırsatlar verir.
- Öğrencilere ihtiyaç duydukları sınıf öğretim deneyimleri sağlar.
- Öğrencileri ders dışı etkinliklere teşvik eder.

Ananthkrishnan (1993, s. 143) da mikro öğretimin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Belli öğretim becerilerini geliştirmek ve hataları ortadan kaldırmak üzerine odaklanır.
- Sınıf öğretiminde önemli olan davranışları anlamayı sağlar.
- Öğrenen öğretmenlerin öz güvenlerini geliştirir.
- Sadece kariyerlerinin başlangıcında olan öğretmenlerin değil, kıdemli öğretmenlerin de bütün kademelerinde uygulanabilir sürekli bir eğitim aracıdır.
- Model eğitimsel becerilerin yansımalarına olanak sağlar.
- Uzman gözetimi ve yapıcı dönüt imkânı sağlar.

- En önemlisi öğretmene veya öğrencisine olumsuz bir sonuca neden olmayacak tekrarlı uygulama imkânı sağlar.

"Mikro öğretim uygulamasının bir diğer yararı da aday öğretmenlerin grup halinde çalışmasının sağlanmasıdır. Aday öğretmenler aynı sorun üzerinde çalışmaktan zevk alır. Birçokları meslektaşlarına bir şeyler öğretme fırsatından hoşlanır. Bazıları da sadece kendilerinin o tür sorunlara sahip olmadığını keşfeder" (Deniz, 1993, s. 38).

Mikro öğretim ile ilgili yapılan araştırmalarda görülen diğer olumlu yönleri de şu şekilde belirtmek mümkündür:

- Mikro öğretim, öğretmen adaylarının derse hazırlanmasında, dersi sunma ve işleminde, karşılaşılan problemlerin çözümünde yararlı; mesleğe uyumunda, ders planı hazırlanmasında, sınıf yönetimi yeteneklerini kazandırmasında olumlu sonuca sahip; rahatlamalarında, konuşma çekingenliklerinin yenilmesinde, dersin işlenişine göre farklı yöntemlerin kullanılması gereğinin anlaşılmasında etkilidir (Bayraktar; Aksan ve Çakır; Külahçı'dan aktaran Çakır, 2000, s. 64).
- Dersi videoya kaydederek daha sonra tekrar seyretmek mikro öğretim için etkili bir araçtır (Linmann'dan aktaran Erdem, Erdoğan, Özyalçın Oskay ve Yılmaz, 2012).
- Mikro öğretimde öğretim becerilerinin kazandırılması sırasında uygulamalara aktif ve izleyici olarak katılanların çalışmalar hakkındaki karşılıklı eleştirileri, becerilerin etkin bir şekilde öğrenilmesi açısından son derece önemlidir (Taşpınar, 2012, s. 204).
- Mikro öğretimde öğretmen adaylarına, başarısızlık tehlikesi düşük, normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğretim ortamı sunularak hizmet öncesi deneyim kazandırılır (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğan, 2005, s. 3).
- Öğretmen adayı ne kadar bilgili olursa olsun öğretmenlik uygulamaları sırasında adayların çoğu kaygı ve gerilim içinde olmaktadır. Adayların bu kaygıdan kurtulabilmeleri veya en azından kaygılarını azaltabilmeleri açısından mikro öğretim önemli bir çalışma olarak algılanmalıdır (Kuran, 2009, s. 385).
- Mikro öğretim daha az değişkenle birlikte olduğundan, derslerin tartışılmasına ve kritiğinin yapılmasına olanak tanıyan "anında geri bildirim" sağlar (Ghanaguru vd., 2013, s. 67).

Genel olarak belirtmek gerekirse (1) Aday öğretmenler kendi öğretimleri hakkında bir netliğe sahip olurlar. Dönütlerin ve meslektaşlarından gelen eleştirilerin değerini anlarlar. (2) Kendi öğretim şekilleriyle ilgili daha gerçekçi olurlar (Deniz, 1993, s. 38).

Yukarıda sayılan olumlu birçok özelliği içerisinde mikro öğretim tekniğinin en ayırt edici özelliği olarak *uygulama sonrası dönüt* göze çarpmaktadır. Bu dönütler yapılan sununun artı ve eksilerini ortaya koymada önemli işlev görürler. Bu teknikte dört kaynaktan dönüt sağlanabilir. Bunlardan birincisi ve en önemlisi video kaydının izlenmesi ile alınan dönüttür. Söz konusu mekanik dönüt mikro öğretim tekniğinin en önemli özelliğidir. İkincisi, sunuyu izleyen öğretim elemanının dönütüdür. Sunuyu yapan öğretmen adayının sınıf arkadaşları üçüncü, varsa sınıfta bulunan diğer kişiler ise dördüncü dönüt sağlayıcı kimselerdir. Bunların her biri önemli dönüt sağlayıcılardır. Dönüt sağlayıcıların çeşitliliği mikro öğretim tekniğinin en önemli olumlu özelliği olarak sayılabilir.

Birçok yararlı yönünün yanı sıra mikro öğretim tekniğinin bazı sınırlılıklarının da olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar da şu şekilde sıralanabilir (Leith; Bayraktar'dan aktaran Kazu, 1996, s. 40-41):

- Mikro öğretim sınıf disiplini ve denetimi ile uğraşmadığından sınıftaki eğitimin yerine konulamaz.
- Bütün öğretim becerilerinin kazanılmasına uygun düşmeyebilir.
- Bütün öğrencilere aynı derecede faydalı olmayabilir. Bazı öğrenciler kendi performanslarının eleştirilmesi ve tekrar gösterilmesiyle karşı karşıya geldiklerinde bunu korkutucu, tehdit edici ve yıldırıcı olarak görebilirler.
- Öğretim ve uygulama düzeninde ayrıntılı bir hazırlık olmadan salt öğretmene kendi performansını göstermek için video kaydı yapmak mikro öğretim değildir.
- Becerilerin tek tek denenmesi dersin bütünlüğünü bozmaktadır.
- Öğretim sürecinde yalnız öğretmenin yaptıklarına bakıldığından öğretmen merkezli öğretim ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmen, rolünü oynayan kişiyle ilgilenilmektedir.

Çakır (2000, s. 64) da farklı çalışmalardan yararlanarak mikro öğretimin dezavantajlarından şu şekilde bahsetmektedir:

Mikro öğretimin en önemli dezavantajlarından biri öğretmen adaylarının yapay ortamlarda ders anlatmasıdır. Oluşturulan yapay ortamlar için gerçek öğrencilerin zor bulunması ise bir başka dezavantajdır (Trott, 1977). Gerçek öğrencilerin bulunmadığı ortamlarda öğretmen adayının kendi arkadaşlarına ders vermesi ortamı daha da yapay hale getirmektedir (Mally, 1980). Öğretim elemanına zaman açısından getirdiği fazla yük de diğer bir dezavantaj olarak görülebilir. Öğretim elemanı dönüt verirken ve dönütler doğrultusunda düzenlenen dersi yeniden dinlemek için diğer metot derslerine göre mikro öğretime daha fazla zaman harcamak zorundadır (Trott, 1977).

Deniz (1993, s. 44) ise farklı noktalara dikkat çekerek uygulama yapılacak dersliklerin ayarlanmasının ve mikro öğretim yapılabilecek konuma getirilmesinin zorluğundan bahsettikten sonra araç-gerecin temini ve bu malzemeleri kullanabilecek yetişmiş eleman ihtiyacının da sorun teşkil edebileceğini ifade eder. Yöntemin bir başka zor yönü de öğrencilerin öğretim etkinliği olarak kendi akranlarını dürüstçe değerlendirmeleri (Pauline, 1993, s. 9) gerekliliğidir.

"Bunun yanı sıra öğretmen adayları da mikro öğretim tekniğini uygulamak için daha fazla zaman ve çaba harcamak durumundadır. Bazı durumlarda öğretim adayının video kameraya çekilmekten dolayı yaşadığı heyecan, öğretmen adayının gerçek performansını gösterememesine de neden olabilmektedir" (Çakır, 2000, s. 64).

Mikro öğretim uygulamalarında video kullanımına karşı olan araştırmacılar da vardır. Bunlardan birisi olan Stanley (1998)'e göre bazı öğretmen adayları için kendini seyrederek yorum yapmak zor olabilir (Stanley'den aktaran Erdem vd., 2012). Ahmed Ismail (2011, s. 1043) ise bir öğretmenin ve öğrencilerin doğal etkileşim içinde oldukları gerçek öğretim ortamında gerçek öğrencilerin olmamasından dolayı bazı öğrencilerin mikro öğretim tekniğini sahte öğretim gibi düşündüğünü ifade eder.

Yaptığı çalışmada bu teknik ile ilgili yapılan eleştirileri ifade eden Ananthakrishnan (1993, s. 143)'a göre mikro öğretimin amacı hakkında yeterli ve kapsamlı farkındalığın olmayışı, tekniğin kurulu prosedürleriyle tek tip, standart robotlar ürettiği şekilde eleştirilmesine neden olmaktadır. Araştırmacı mikro öğretimin doğal olmayan ortamlarda bir çeşit rol yapma olarak anılmakta (yanlış) olduğunu ve edinilen becerilerin benimsenmemesinden endişe edildiğini ifade etmekte, fakat bu eleştirilerin doğruluk payının olmadığını söylemektedir. Ona göre birçoğu, kendisini geliştirmesi için öğretmenin motivasyonuna ve iyi bir dönüt vermesi için gözlemcinin yeteneğine odaklıdır.

Bu çalışmada uygulanan mikro öğretim tekniğinin, yukarıda ifade edilen dezavantajların birçoğuyula ilgisi bulunmamaktadır. Çünkü çalışma bir ders dönemi boyunca devam etmiş ve gerçek öğrencilerle yapılmıştır. Ayrıca mikro öğretimde söz konusu olan dersin kısalığı gibi sınırlamalar da söz konusu değildir. Mikro öğretimin temelinde yapılan ders etkinliği video kayda alınır, dönütlerden sonra kişi tekrar hazırlanarak aynı dersi yeniden işler. Bu çalışma ders dönemi boyunca devam ettiğinden her bir öğrenci en az dört kez konuşma yapmış ve video kayda alınmıştır. Bu şekilde yapılan uygulamalar için **genişletilmiş mikro öğretim tekniği** adlandırılması da yapılmaktadır (Peker, 2009, s. 874).

Özetle,

Bir ülkenin ya da bir toplumun sosyal ve ekonomik açıdan gelişiminde eğitimin çok önemli bir rolünün olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen ise her çağda insanların eğitilmesinde önemli rol oynamıştır. Örgün eğitim anlayışının gelişiminden sonra daha da artan rolüyle öğretmenler nesillerin yetiştirilmesinde öncü konumdadır. Bütün bunlar öğretmenin eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bir öğretmen ne kadar nitelikli yetişirse o kadar nitelikli yetiştirir.

Öğretmenlik mesleği, konuşma ve aktarma becerisinin ön planda olduğu mesleklerin başında gelir. Özellikle ana dili öğretmenlerinin bu yönü daha çok ön plandadır. Bütün branşlarda sözlü aktarıma yönelik dersler olmakla birlikte Türkçe öğretmenliği bölümlerinde ek olarak var olan Konuşma Eğitimi dersinin önemi bu bağlamda değerlendirilmelidir. Bir Türkçe öğretmenin hem kendi konuşma becerisini geliştirmesi hem de dersine gireceği öğrencilere bu yönde sağlayacağı fayda, Konuşma Eğitimi dersinin amaçları arasında yer alır. Buna karşın bu dersin süregelen klasik yöntem ve tekniklerle işlenmesinin öğretmen adaylarına gerekli faydayı sağlamadığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu nedenle bu dersin işlenmesinde, uygulama yönü ağır basan çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. *Bu durum, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan problem durumunu ortaya koymaktadır.* Çalışma, söz konusu problemin çözümlerinden birisi olarak, Türkçe öğretmen adaylarına verilen Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin geleneksel yöntemlerle işlenmesinden çok daha etkili ve verimli olacağı hipotezinden çıkmıştır.

Problem Cümlesi

Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına bir etkisi var mıdır? Bu etkinin, bugüne kadar dersin işlendiği geleneksel (süregelen) yöntem ve tekniklere göre düzeyi nedir?

Araştırmanın Amacı

1963'te Stanford Üniversitesinde bir laboratuvar çalışması olarak ortaya çıkan mikro öğretim tekniği öğretmen eğitiminde başarıya ulaşmaya yönelik yapılan çalışmalar içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde 90'lı yıllardan sonra yavaş yavaş kullanılmaya başlanan mikro öğretim tekniği son yıllarda farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır.

Konuşma becerisi genelde bütün öğretmenler, özelde Türkçe öğretmenleri için hayati önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleğinin merkezinde çeşitli duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü olarak aktarılması söz konusudur. Bu nedenle öğretmen eğitiminde konuşma becerisinin çeşitli tekniklerle geliştirilmesi, varsa konuşma kaygılarının giderilmesi gerekir.

Bu çalışmanın amacı, *Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirme ve konuşma kaygılarını gidermede mikro öğretim tekniğinin etkisini araştırarak Konuşma Eğitimi dersinde uygulanmasının yararlılığını ortaya koymaktır.*

Alt Amaçlar

Yukarıdaki genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Alt Amaçlar

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu (KBGDF)'ndan Öğretmen Adaylarının Alacakları Toplam Puanlara Yönelik Alt Amaçlar

1. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk

karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.

2. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.
3. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.

*Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'nda Yer Alan
"Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" Maddesinden Öğretmen
Adaylarının Alacakları Toplam Puanlara Yönelik Alt Amaçlar*

4. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.
5. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.
6. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Alacakları Puanların Maddeler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Alt Amaçlar

7. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* 'maddeler bağlamında' ortaya koymak.

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Alt Amaçlar

Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden Öğretmen Adaylarının Alacakları Toplam Puanlara Yönelik Alt Amaçlar

8. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında *konuşma kaygıları* arasındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.
9. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında *konuşma kaygıları* arasındaki *farkı* ve *etki büyüklüğünü* ortaya koymak.
10. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile konuşma eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında konuşma kaygıları arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymak.

Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Alt Amaçlar

Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu'na göre Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Alt Amaçlar

11. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasına ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek.

Araştırmanın Önemi

Eğitim fakültelerinde dört yıl boyunca eğitim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğe donanımlı olarak hazırlanmaları için yapılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Gelişmiş ülkeler gün geçtikçe daha nitelikli eğitim için seferber olmakta ve yeni gelişmeler ışığında yeni modeller geliştirmekte, yeni teknik ve yöntemler uygulamaktadır. 1950'lerden sonra eğitim için yenilik arayışlarına giren ABD'de 1960'lara gelindiğinde mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kullanılabilecek bir uygulama olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Yurt dışında mikro öğretimle ilgili hemen her alanda çokça çalışma yapılmakla birlikte ülkemizde yapılan çalışmalar henüz istenilen seviyeden uzaktır. 90'lı yıllardan sonra yavaş yavaş kullanılmaya başlanan mikro öğretim tekniğine, son yıllarda az da olsa farklı alanlarda da rastlanılmaktadır. Söz konusu farklı alanlardan birisi de dil öğretimidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde denenen mikro öğretim tekniği, Türkçe öğretimi ile ilgili çok sınırlı sayıdaki makalede (Yoğurtçu, 2009; Çakır, 2010 ve Aydın, 2013) kullanılmıştır. YÖK-Tez Merkezi'nde yapılan taramaya göre 15 Ağustos 2015 tarihine kadar, bu tekniğin etkisinin incelendiği Türkçe Öğretimi ile ilgili herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasına göre Konuşma Eğitimi dersi veya konuşma becerisi/konuşma kaygısı ile ilgili mikro öğretimin kullanıldığı herhangi bilimsel bir çalışmaya (tez, rapor, bildiri, makale vs.) rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, öğretmenlik mesleğinde önemi tartışılmayacak derecededir. Her öğretimde olması gereken bir nitelik olan konuşma

becerisi, daha çok konuşmaya dayalı olması nedeniyle Türkçe öğretmenleri için bir başka öneme sahiptir. Ülkemizin çeşitli yerlerinde mesleklerini icra etmekte olan öğretmenlerimizin, konuşma becerilerindeki eksiklerin sebep olduğu iletişim problemleriyle sıkça karşılaşmak mümkündür. Buna rağmen öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültelerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda, özellikle uygulama boyutunda (çünkü konuşma becerisi daha çok uygulamayla edinilebilir) ciddi eksiklerin olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Bu çalışma konuşma becerisinin geliştirilmesinde mikro öğretim tekniğinin önemli bir katkı sağlayacağı hipotezinden çıkmaktadır. Çünkü bu teknik aracılığıyla bireylerin konuşmalarının video kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve daha sonra izlenmesi söz konusu olacaktır. Böylece konuşma yapan kişi sınıf karşısındaki duruşunu, topluluğa hitap etme tarzını, sesini ve beden dilini kullanma şeklini görmüş olacaktır. Sınıf ortamında bulunanların yapılan konuşmaya yönelik değerlendirme yapacak olmaları da mikro öğretim tekniğinin en önemli yönlerinden birisidir. Yeniden yapılacak konuşmalarda bu değerlendirmeler dikkate alınacak ve bu döngü dönem boyunca devam edecektir. Bireylerin videolarını izlerken kendileriyle yüzleşmeleri, kendi konuşmaları ve diğer konuşmacıların konuşmaları ile ilgili yapılan değerlendirmelere katılacak olmaları, kendi konuşma becerilerini geliştirmekle birlikte derslerine girecekleri öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapmaları gerektiği hususunda da önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu bağlamda, daha çok uygulamayı gerektiren Konuşma Eğitimi dersinde öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik mikro öğretim ya da buna benzer uygulama ağırlıklı tekniklerin kullanılması bir gerekliliktir.

Sayıtlar

1. Bu çalışmada alan uzmanı bağımsız gözlemcilerin mikro öğretim uygulamasından önce ve sonra öğretmen adaylarının konuşmalarını dinlerken konuşma becerisi gözlem ve değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, konuşma kaygısı ile ilgili tutum ölçeğini gerçeğe uygun olarak doldurdukları varsayılmıştır.

3. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının, mikro öğretim ile ilgili görüş alma formlarını gerçeğe uygun olarak doldurdıkları varsayılmıştır.
4. Bu araştırmada kullanılacak sözlü ve yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin araştırma için yeterli olup, gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
5. Araştırma için belirlenen model, yöntem ve veri toplama tekniklerinin araştırma için uygun olduğu varsayılmıştır.

Sınırlıklar

Bu çalışma Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 3. sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamayla sınırlıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarının giderilmesinde mikro öğretim tekniğinin etkisi saptanmıştır.

Tanımlar

Konuşma. Duyguların, düşüncelerin, hayallerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, isteklerin, önerilerin, duyulanların, görülenlerin, gözlemlenenlerin vs. anlatılabilecek her şeyin sözle karşı tarafa iletilmesidir.

Konuşma becerisi. Bireyin doğuştan sahip olduğu ve sonrasında da çeşitli çalışmalarla geliştirilen ifade etme gücüdür.

Konuşma kaygısı. Bireyin bir topluluk karşısında konuşmadan önce ya da konuşurken yaşadığı ve engellemekte zorluk çektiği ruhsal ve bedensel tepki, aşırı endişe ve panik hissidir.

Deney grubu. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği bilimsel bir çalışmada, bağımsız değişkenin uygulandığı gruptur. Bu çalışmada deney grubu, Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği uygulanarak yürütüldüğü gruptur.

Kontrol grubu. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği bilimsel bir çalışmada, bağımsız değişkenin uygulanmadığı gruptur. Etkisi araştırılan ve deney grubunda uygulanan bağımsız değişken kontrol grubu üzerinde test edilir. Bu

çalışmada kontrol grubu, Konuşma Eğitimi dersinin geleneksel yöntemle yürütüldüğü gruptur.

Mikro öğretim tekniği. Hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretimdir.

Geleneksel yöntem. Geleneksel ifadesi, geleneğe dayanan, gelenekle ilgili olan demektir. Esasında geleneksel yöntem diye bir özel yöntem yoktur. Bu ifade daha çok alışlagelmiş uygulama şekilleri için kullanılır. *Bu çalışmada geleneksel yöntem ifadesi, uygulamanın yapıldığı yerde Konuşma Eğitimi dersinin 'süre gelen' işleme şeklini ifade etmek için kullanılmaktadır.* Bu işleme şeklinde Konuşma Eğitimi dersi daha çok teorik bilgileri verme ve birkaç uygulama yapmayla sınırlı kalmaktadır. Uygulamalarda video ve ses kayıt cihazı kullanılmamakta ve bu araç-gereçler vasıtasıyla herhangi bir dönüt sağlanmamaktadır. Dersin bu şekilde işlenmesi yaygın olduğundan çalışmada bu uygulama şekli geleneksel yöntem olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada Konuşma Eğitimi dersi Kontrol Grubunda geleneksel yönetime göre işlenmiştir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları detaylı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Mikro öğretim tekniğinin, Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisinin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2006, s. 8)'e göre karma yöntem çalışmaları, bir araştırma programı çerçevesinde yapılan tekli çalışmalar (single study) veya çoklu çalışmalar (multiple studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar. Johnson ve Turner (2003) ise karma araştırmalar için temel ilke olarak, “araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı” ifadesini kullanmaktadır (Johnson ve Turner'den aktaran Gökçek, 2014, s. 377). Bir çalışmada nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak veri toplamak çoğunlukla iki yöntemden sadece birisinin kullanılmasından daha güçlü bir sonuç elde edilmesini sağlar. Bu nedenle araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve açıklamak için nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi (Creswell, 2012, s. 20) araştırmacılara daha güçlü bir sonuç sunmaktadır. “Hem nicel hem de nitel yöntemi içeren karma yöntem yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, bu yöntemin son yıllarda araştırma sorularına yanıt için en iyi yaklaşım olduğunu fark etmişlerdir” (Snyder'den aktaran Kaya, 2010, s. 91).

Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Karasar (2014, s. 87)'a göre deneysel desenler “neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan doğruya araştırmacının

kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir”. Bu modellerde gözlenmek istenenler, araştırmayı yapan kişi tarafından üretilir (Karasar, 2014, s. 87). Özmen (2014, s. 49)’e göre deneysel araştırmalar sistematik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır.

“Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s. 12). Deneysel model ile yapılan araştırmalarda, kesinlikle bir karşılaştırma vardır. Bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri anlamında olabildiği gibi ‘şey’ler arası ayrımların karşılaştırılması şeklinde de olabilir (Karasar, 2014, s. 88).

Deneysel ortam, "doğal veya yapay koşullarda ancak araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve ortaya çıkan sonuçların izlenmesiyle olur. Bağımsız değişkendir sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır” (Karasar, 2014, s. 88). “Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur” (Büyüköztürk vd., 2009, s. 195). Deneysel çalışmalar bütün yöntemler içerisinde iki önemli noktada eşsizdir: Bunlardan birincisi, bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılacak tek yol olması iken, diğeri, uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test eden en geçerli ve güvenilir yöntem olmasıdır (Fraenklen ve Wallen'den aktaran Büyüköztürk vd. 2009, s. 195).

Deneysel desenler genellikle üçe ayrılır. Karasar (2012, s. 95-96)’a göre:

1. Deneme öncesi (pre - experimental) modeller
2. Gerçek deneme (true - experimental) modelleri
3. Yarı deneme (quasi - experimental) modelleridir

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2013, s. 198) de benzer bir şekilde deneysel desenleri gerçek, yarı ve zayıf olarak sınıflandırmaktadır.

“Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara, seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar” (Büyüköztürk vd., 2008, s. 146). Deneysel

desenler içerisinde en güçlü olanlarıdır. Karasar (2014, s. 97)'a göre “bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır”. Bu çalışma da gerçek deneysel desenlerden “eşleştirilmiş seçkisiz desen”e göre yapılmıştır.

Çalışma için “gözlem ve değerlendirme formu” ve “kaygı ölçeği” kullanılarak nicel veriler; “görüş alma formu” kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Çalışma için biri deney, diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba da ön test ve son testler uygulanmış, uygulama sonucunda hem her iki grubun kendi içerisinde ön test - son test farklarına, hem de iki grubun son test farklarına bakılmıştır. Gruplarda yer alan deneklerin dağılımları seçkisiz yöntemle yapılmıştır. Modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 3. Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü

G1	M _R	O1.1	X	O1.2
G2	M _R	O2.1		O2.2

Yukarıdaki simgesel desende G1, Deney Grubunu; G2, Kontrol Grubunu; M_R, gruplarda yer alan deneklerin eşleştirilmiş ve gruplara seçkisiz atandığını; O1.1 ve O2.1, iki gruba uygulanan ön test ölçümlerini; O1.2 ve O2.2, iki gruba uygulanan son test ölçümlerini; X, Deney Grubunda yer alan deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (mikro öğretim tekniği) ifade etmektedir.

Karma yöntemle göre yapılan çalışmada, Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulama sonunda, mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ve konuşma becerilerine etkilerinin neler olduğunu ortaya koymaya yönelik kendi düşüncelerini öğrenmek amacıyla bir “görüş alma formu” uygulanmıştır. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) olarak tanımlanan nitel çalışmalarda veri elde etmek için kullanılan yollardan birisi de bireylerin görüşlerine başvurmadır. İnsanların tecrübeleri, fikirleri, eleştirileri, beğenileri, duyguları, tutumları, inanç ve ideolojileri ile ilgili bilgi edinmek için başvurulan bu yol bilimsel çalışmalarda son derece etkili bir yöntemdir.

Model aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır:

Tablo 4. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama öncesi (ön test)	Uygulama süresi boyunca	Uygulama sonrası (son test)
Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none">- Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu- Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği	<ul style="list-style-type: none">- Mikro öğretim tekniğine dayalı Konuşma Eğitimi dersi	<ul style="list-style-type: none">- Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu- Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği- Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu
Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none">- Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu- Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği	<ul style="list-style-type: none">- Geleneksel yöntemle göre Konuşma Eğitimi dersi	<ul style="list-style-type: none">- Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu- Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği

Çalışma Grubu

Mikro öğretim tekniğinin, Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisinin ortaya konulduğu bu çalışma, Konuşma Eğitimi dersi kapsamında yürütülmüştür. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na göre Konuşma Eğitimi dersi, 3. sınıfın bahar döneminde verilmektedir. Dolayısıyla çalışma 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde yapılmıştır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde bu derse devam etmekte olan öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun söz konusu kurumdan seçilmesinin sebebi araştırmacının aynı kurumda araştırma görevlisi olarak çalışıyor olmasıdır. Bu durum araştırmanın sağlıklı yürütülmesinde ve deneysel işlemlerin kontrol edilmesinde kolaylık sağlamıştır. Çünkü bir ders dönemi boyunca süren çalışma bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Grupların Oluşturulması

Yukarıda da ifade edildiği gibi bu çalışma gerçek deneysel desende yapılmıştır. Uygulamanın ilk haftasında öğrencilere önce bir kaygı ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra

alan uzmanı üç bağımsız gözlemci, hazırlıksız olarak beşer dakika konuşturulan aday öğretmenleri izleyerek konuşma becerisi gözlem ve değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Ön testler uygulamanın ilk haftasında derse gelen 30 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubunu oluşturmaya geçilmiştir.

Grupların oluşturulmasında alan uzmanları olan bağımsız gözlemciler tarafından doldurulan gözlem ve değerlendirme formları baz alınmıştır. Formlardan alınan puanlara göre her öğrencinin aritmetik ortalaması bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler ortalama puanları dikkate alınarak ayrı ayrı sıralanmıştır. İlk teste katılan 30 öğrencinin 17'si kız, 13'ü erkektir. Söz konusu maddeden kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanlar aşağıdaki gibidir (ölçme aracı beşli likert tipinde olduğundan, değerlendirme 5 üzerinden yapılmıştır):

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ön Testte “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme Maddesi”nden Almış Oldukları Ortalama Puanlara Göre Oluşturan İki Grup

Sıra numarası	1.Grup	2.Grup
	K	K
1	1,67	1,67
2	1,67	1,67
3	2,00	2,00
4	2,33	2,33
5	2,33	2,67
6	2,33	2,67
7	2,67	2,67
8	3,00	2,67
9	1,33	---
Ortalama	2,14	2,29
	E	E
1	2,00	2,00
2	2,00	2,00
3	2,33	2,33
4	2,33	2,33
5	3,00	2,67
6	3,00	2,67
7	---	2,33
Ortalama	2,44	2,33
Grup ortalamaları	2,26	2,31

Tablolara göre 1. grupta yer alan 9 kız öğrencinin ortalama puanı 2,14; 2. grupta yer alan 8 kız öğrencinin ortalama puanı 2,29'dur. 1. grupta yer alan 6 erkek öğrencinin ortalama puanı 2,44; 2. grupta yer alan 7 erkek öğrencinin ortalama puanı 2,33'tür. Toplam puan üzerinden bakıldığında ise 1. grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 2,26 iken 2. grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 2,31'dir.

Tabloya göre kızlar ve erkekler hem aldıkları ortalama puanlara göre hem de cinsiyete göre gruplara denk bir şekilde dağıtılmıştır. Bu şekildeki bir dağıtım *eşleştirilmiş seçkisiz desen* olarak adlandırılır. Bu desende, bireylerin bazı değişkenlerden aldıkları puanlar dikkate alınarak denek çiftleri oluşturulur. Daha sonra bu çiftlerdeki bireylerden her birisi bir gruba atanır (Büyüköztürk, 2002, s. 64). Cinsiyet faktörüne dikkat edilmesinin sebebi kızların sözlü iletişim becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğuna yönelik çalışmaların olmasıdır. Maden (2010, s. 152) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim yeterliklerinde, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Daha sonra söz konusu iki grubun istatistiksel açıdan da denk olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle IBM SPSS 21 Programıyla, oluşturulan grupların ön testlerinin dağılımlarına (normality test) ve anlamlı farklarına bakılmıştır. İki grubun da dağılım testi normal çıkmıştır.

Gruplar normal dağılım gösterdiğinden iki grubun ön testleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için IBM SPSS 21 Programından *Bağımsız Ölçümler için T-Testi* kullanılmıştır. Çıkan tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. 1. Grup ile 2. Grup Öğretmen Adaylarının Ön Testleri Arasındaki Fark

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	1. grup	15	2,26	,50	28	-,285	,778
	2. grup	15	2,31	,36			

Yukarıdaki tabloya bakıldığında p değerinin ,05'ten yüksek olduğu ($p = ,778$) bu nedenle iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Böylece istatistiksel açıdan da iki grubun tamamen birbirine denk olarak oluşturulduğu ortaya konulmuştur.

Son olarak her açıdan dengeli bir dağılıma sahip olan bu iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı kura çekimi ile belirlenmiştir. Kura çekimi sonucu 1. grup, “Deney Grubu”; 2. grup, “Kontrol Grubu” olmuştur. Bütün bu işlemleri, araştırmacı ile bir alan uzmanı birlikte yapmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Karma yönteme göre yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak bir “konuşma becerisi gözlem ve değerlendirme formu” ve bir “konuşma kaygısı ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da görüşme yapılmıştır.

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu

Gözlem, en genel anlamıyla kendiliğinden oluşan ya da bilinçli olarak hazırlanan olayları belirlenen sırayla incelemektir. Bütün bilim dallarında ampirik yolla bilgi toplamak için gözlem tekniği kullanılmaktadır. “Her bilim gözlemlerle işe başlar ve sonunda vardığı sonuçların geçerliğini kanıtlamak üzere yine gözlemlere başvurmak zorundadır” (Sencer, 1989, s. 63). Bu çalışmada da mikro öğretim tekniği uygulamasından önce ve sonra Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerini ölçmeye yönelik bağımsız alan uzmanları tarafından doldurulmuş olan *Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu* kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi

Konuşma becerisi gözlem ve değerlendirme formu geliştirilmeden önce konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir. Literatür incelemesi esnasında konuşma eğitimi, konuşma becerisi, mikro öğretim tekniği uygulaması, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili çalışmalarda geçen konuşma becerisine yönelik her türlü ölçek, gözlem-

değerlendirme formları ve anketler incelenmiş, elde edilen kriterlerden yararlanılarak bir form hazırlanmıştır. Yararlanılan başlıca ölçme araçları şunlardır:

1. Etkili Konuşma Ölçeği (Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012, s. 334).
2. Konuşma Becerisi Gelişim Durumu Belirleme Ölçeği (Göçer, 2014, s. 241).
3. Konuşma Ölçeği (Demirel, 1999, s. 50).
4. Genel Sunu Değerlendirme Formu (Kazu, 1996, s. 190).
5. Konuşma Gözlem Formu (Yangın, 1999, s. 88).
6. Değerlendirme ve Gözlem Formu (Ceyhun ve Karagölge, 2002).
7. Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu (MEB, 2006, 229).
8. Gözlem ve Değerlendirme Formu (Gürses vd., 2005, s. 5).
9. Konuşma Gözlem Formu (Yıldız, Okur, Arı & Yılmaz, 2006, s. 174).
10. Sözel Anlatım Gözlem Formu (Akyol, 2010, s. 303).
11. Akran Değerlendirme Formu (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012, s. 246).
12. İletişim Becerileri Gözlem Formu (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012, s. 120).
13. Mikro Öğretim Değerlendirme Formu (Karadeniz, 2014).
14. Konuşma Becerisi Öğrenci Gözlem Formu (Göçer, 2014, s. 245-246).
15. Öğretmen Adaylarının Ders Vermeye Karşı Hislerine İlişkin Görüşleri (Külahçı, 1994, s. 39-40).
16. Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Göçer, 2014, s. 238).
17. Konuşma Becerisi Kontrol Listesi (Göçer, 2014, s. 243-244).
18. Konuşma Değerlendirme Kartı (Yalçın, 2002, s. 150).
19. Etkili Konuşma Rubriği (Yücel, 2012, s. 350).
20. Konuşma Alanı İle İlgili Kazanımlar Tablosu (Öz, 2011, s. 196).

Bunların dışında çeşitli çalışmalarda yer alan mikro öğretim tekniğinin etkililiği ile ilgili tablolar (Erdem vd., 2012), anlatımların araştırma boyutuna yönelik tablolar (Gerçek ve Özcan, 2013, s. 60-61), öğretmen adaylarının görüşlerini içeren tablolar (Karadağ ve Akkaya, 2013, s. 45-52), modlar ve kategori örnekleri ile ilgili tablolar (Marulcu ve Dedetürk, 2014, s. 360-363) da incelenmiştir.

Bu çalışmalardan sonra konuşma becerisine yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı ile alan uzmanı bir diğer araştırmacı birlikte çalışarak bu maddelerden denemelik bir form oluşturmuşlardır. Daha sonra oluşturulan denemelik form, Türkçe ve

ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan dönütler doğrultusunda araştırmacı ile diğer alan uzmanı bir araya gelerek bazı maddeleri çıkarmış, bir kısım maddelerin yerlerinde ve sırasında değişiklikler yapmış ve bazı yeni maddeler de ekleyerek düzeltmişlerdir.

Daha sonra ön çalışma için Türkçe öğretmen adayı üç öğrenciye, beşer dakika hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Konuşmalar esnasında, araştırmacı ile gerçek çalışmada gözlem ve değerlendirme yapacak olan üç bağımsız alan uzmanı bu formu kullanarak konuşmaları değerlendirmişlerdir. Konuşmalardan sonra araştırmacı, üç bağımsız alan uzmanını, doldurulan formlar üzerinde tartıştırmıştır. Tartıştırmada sonunda varılan ortak sonuçlar dikkate alınarak form yeniden düzenlenip son hali verilmiştir (EK 1).

Çalışmada Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan alınan toplam puanların analizleri de yapıldığından, güvenirlik için Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılı bilgi *Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliği* başlığı altında yer almaktadır.

Kaygı ve Kaygı Ölçeği: “Kaygı, çevrede veya kişinin kendi benliğinde bulunan ya da çevredeki değişikliklerle veya benlikteki bilinçsiz, bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik bir tepki olarak tanımlanır” (Budak, 2000, s. 437). Bireyin çeşitli durumlar karşısında vermiş olduğu ruhsal ve bedensel bir tepki olan kaygı, kişinin engellemekte zorluk çektiği aşırı endişe ve panik hissidir. Bu “korku reaksiyonunun paradoksal niteliklerinden birisi, kişinin en çok korktuğu ya da nefret ettiği şeyin istemeyerek başına geliyor olmasıdır” (Beck, 2006, s. 41). Türkçapar (2004, s. 13)’a göre bu duyguya vücutta birtakım duyumların eşlik etmesi söz konusu olabilir. Araştırmacıya göre göğsünün sıkıştığını hissetme, kalp atışlarının hızlanması, terleme, baş ağrısı, midede boşluk duygusu ve ani tuvalet gereksiniminin doğması gibi duyumlar örnek olarak verilebilir. Huzursuz bir ruh hali, el ve ayaklarda soğukluk, titreme-üşüme, yerinde duramama da bazen kaygıdan kaynaklanabilmektedir. Bu durumu yaşayan bireyler, başına kötü bir şey geleceğini düşünme, diğer insanlara karşı gülünç duruma düşmekten korkma gibi gerginlikler yaşar. Bazen de bu duygu tanımlanamayan biçimde ortaya çıkabilmektedir.

Çok hafiften ağır paniğe kadar birçok düzeyi olan kaygı, bazen bir konuşma yaparken, bazen bir sınava girerken her insanın zaman zaman yaşayabileceği bir histir aynı zamanda. Normal düzeyde yaşandığında bireye başarı da getirir. Hiç olmaması ya da çok yoğun olması zarar vericidir. Sevim (2012, s. 929) farklı bilim alanlarına bakıldığında matematik kaygısı, bilgisayar kaygısı, sosyal kaygı, kimya kaygısı, meslek kaygısı ve yazma kaygısı gibi kaygı türlerinden bahsedildiğini ifade etmektedir.

Türkçe Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarından birisi olan “konuşma”yı olumsuz etkileyen birçok faktör vardır. Zaten Konuşma Eğitimi dersinin bir amacı da daha nitelikli konuşmaların yapılabilmesi için bu olumsuzlukları gidermektir. Konuşma kaygısı insanların toplum karşısında konuşurken yaşadıkları korku ve endişe durumudur. Şahin ve Kana (2013, s. 256)’ya göre “hayattaki en zor şeylerden biri bir topluluğa hitap etmektir. Konuşmacı ne kadar konuşmaya hazırlıklı olursa olsun kürsü çoğu konuşmacıyı korkutur. Konuşmak üzere kürsüye çıkan her kim olursa olsun heyecana kapılır. Bu heyecan, konuşmacıyı unutkanlığa sürükleyebilir”. Bu durum nitelikli bir konuşmayı olumsuz etkilediğinden giderilmesi zaruri bir hal almaktadır.

Ölçme, kişi ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenmesi ve bunun sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 102). Ölçme işini yapmak için kullanılan araçlara da ölçek denir. Kaygı ölçekleri ise bireylerin olaylar ve durumlar karşısında bir kaygı taşıyıp taşımadıklarını, varsa ne düzeyde bir kaygı yaşadıklarını ortaya koymak için kullanılan ölçeklerdir. Bu çalışmada kullanılan öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği, likert tipi bir ölçektir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sevim (2012) tarafından öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik *Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği* geliştirilmiştir. Bu araştırmada sahibinden gerekli izinler alınarak bu kaygı ölçeği kullanılmıştır (EK 2).

Ölçek üç faktörden oluşmaktadır: 1. Konuşmacı Odaklı Kaygı, 2. Çevre Odaklı Kaygı, 3. Konuşma Psikolojisi. Konuşma Odaklı Kaygı faktörü 11; Çevre Odaklı Kaygı faktörü 6; Konuşma Psikolojisi faktörü 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin

derecelendirilmesinde beş basamaklı likert derecelendirme kullanılmıştır. Bunlar: 1) hiçbir zaman, 2) çok az, 3) bazen, 4) çoğu zaman ve 5) her zaman olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle ölçeği oluşturan bütün maddelerin toplam sonuçlarına bakılmış, alt faktörler ayrı ayrı değerlendirilmemiştir.

Araştırmacı tarafından ölçeğin geçerlik (kapsam ve yapı geçerliği) ve güvenirlik (Cronbach alfa) çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayısına yeniden bakılmış, ayrıca ‘doğrulayıcı faktör analizi’ de yapılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılı bilgi *Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği* başlığı altında yer almaktadır.

Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu

Çalışmanın Deney Grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarına, Konuşma Eğitimi dersi bir ders dönemi boyunca mikro öğretim tekniği kullanılarak verilmiştir. Mikro öğretim tekniğinin uygulanmasının kendilerine nasıl bir katkı sağladığı konusunda görüşlerini öğrenmek amacıyla bir *görüş alma formu* hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması için ilgili literatür ayrıntılı olarak incelenmiş ve birçok soru hazırlanmıştır. Bu sorular üzerinde yapılan çalışma sonrasında amaca hizmet edebilecek sorular seçilmiştir. Böylece hazırlanan form, görüş ve önerilerini almak üzere beş Türkçe Eğitimi alan uzmanına ve iki Bilimsel Araştırma Yöntemleri uzmanına gösterilmiştir. Onlardan gelen dönütler doğrultusunda görüş alma formu yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Bu işlemlerin sonunda *Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu*’nda, araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen 8 açık uçlu soru ile 2 dereceli puanlama sorusu olmak üzere toplam 10 soru yer almıştır (EK 3).

Verilerin Toplanması

Deneysel desende olan ve bir ders dönemi boyunca süren uygulamanın çalışma grubu Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 3. sınıf öğrencileridir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularına temel oluşturan veriler bu öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma için öncelikle Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim

Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmıştır (EK 4). Daha sonra aşağıdaki işlem sırası izlenerek veriler toplanmıştır.

İşlem Basamakları

Araştırmada Konuşma Eğitimi dersi, Deney Grubuna “mikro öğretim tekniği”ne dayalı olarak, Kontrol Grubuna ise “konu ve öğretmen merkezli program anlayışı”na¹ uygun olarak verilmiştir. Uygulama, araştırmacı tarafından bir ders dönemi boyunca yapılmıştır. Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarına aynı anda uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada işlem basamakları aşağıdaki sıraya göre takip edilmiştir:

1. Uygulama sürecinin birinci haftasında uygulamanın yapılacağı Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerine *Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği* uygulanmıştır. Söz konusu kaygı ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarıyla Konuşma Eğitimi dersinin işlenmesinden önce öğretmen adaylarının *konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik “ön test”*i oluşturmuştur.
2. Yine birinci hafta aynı öğrenciler, konuşma becerilerinin ölçülmesi amacıyla hazırlıksız olarak beşer dakika konuşturulmuşlardır. Konuşmaların yapıldığı esnada, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem ve değerlendirme formları, üç alan uzmanı bağımsız gözlemci tarafından doldurulmuştur (her bir öğrenci için ayrı ayrı). Öğretmen adaylarının ilk konuşmaları esnasında doldurulan bu formlar *konuşma becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”*i oluşturmuştur.
3. Daha sonra Deney Grubuna mikro öğretim tekniğiyle, Kontrol Grubuna geleneksel yöntemle Konuşma Eğitimi dersi verilmiştir. Eğitim süresi dönem boyunca devam etmiştir.
4. Dönemin son haftasında, Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarına başta yapılan kaygı ölçeği tekrar uygulanmıştır (son test). Böylece elde edilen veriler;
 - Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma kaygısı açısından* ortaya çıkan farkı,

¹ Bu çalışmada “konu ve öğretmen merkezli anlayış”, “geleneksel yöntem” olarak ifade edilecektir.

- Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma kaygısı açısından* ortaya çıkan etki büyüklüğünü,
 - Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma kaygısı açısından* ortaya çıkan farkı,
 - Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma kaygısı açısından* ortaya çıkan etki büyüklüğünü,
 - Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının son konuşmaları arasında *konuşma kaygısı açısından* ortaya çıkan farkı,
 - Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının son konuşmaları arasında *konuşma kaygısı açısından* ortaya çıkan etki büyüklüğünü ortaya koymuştur.
5. Dönemin son haftasında Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adayları yine beşer dakika konuşturulmuşlardır. Konuşma esnasında, eğitim süresi başında yapıldığı gibi gözlem ve değerlendirme formları, alan uzmanı olan üç bağımsız gözlemci (aynı uzmanlar) tarafından tekrar doldurulmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim süresi sonunda yaptıkları konuşmaları esnasında doldurulan bu formlar, *konuşma becerisini ortaya koymaya yönelik "son test"*i oluşturmuştur. Bu formlarla elde edilen veriler;
- Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma becerisi açısından* ortaya çıkan farkı,
 - Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma becerisi açısından* ortaya çıkan etki büyüklüğünü,
 - Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma becerisi açısından* ortaya çıkan farkı,
 - Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilk ve son konuşmaları arasında *konuşma becerisi açısından* ortaya çıkan etki büyüklüğünü,
 - Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının son konuşmaları arasında *konuşma becerisi açısından* ortaya çıkan farkı,
 - Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının son konuşmaları arasında *konuşma becerisi açısından* ortaya çıkan etki büyüklüğünü ortaya koymuştur.

6. Uygulama sonunda, sadece Deney Grubunda bulunan öğretmen adaylarına, mikro öğretim tekniğinin kendilerine bir yarar sağlayıp sağlamadığı, bir yarar söz konusu ise bunun ne olduğu ve ne düzeyde olduğuna ilişkin düşüncelerini öğrenmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu* uygulanmıştır. Bununla *uygulamaya katılan öğretmen adaylarının gözünden mikro öğretim tekniğinin yararlılık düzeyi* ortaya konulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubunda On Dört Haftalık Ders İşleme Süreci

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda On Dört Haftalık Ders İşleme Süreci

Haftalar	Deney ve Kontrol Grubu	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Hafta	Derse gelen öğrencilere <i>Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği</i> uygulanmıştır. Daha sonra öğrenciler konuşma becerilerinin ölçülmesi amacıyla hazırlıksız olarak beşer dakika konuşturulmuşlardır. Konuşmaların yapıldığı esnada gözlem ve değerlendirme formları, üç alan uzmanı bağımsız gözlemci tarafından doldurulmuştur (her bir öğrenci için ayrı ayrı). Bu formlardan elde edilen ön test puanlarına göre cinsiyete de dikkat edilerek gruplar oluşturulmuştur.	
2. Hafta	Konuşma, konuşma becerisi, konuşma eğitimi ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.	Konuşma, konuşma becerisi, konuşma eğitimi ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.
3. Hafta	Konuşma, konuşma becerisi, konuşma eğitimi ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.	Konuşma Eğitimi dersi ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.
4. Hafta	Öğretmen adayları kendilerinin seçtiği konularda hazırlıklı konuşmalar yapmışlardır. Grupta yer alan on beş öğretmen adayının tamamı konuşmalarını yapmışlardır. Konuşmaların tamamı başından sonuna kadar video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.	Konuşma, konuşma becerisi, konuşma eğitimi ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.
5. Hafta	Bir önceki hafta kalınan yerden devam edilmiştir.	Konuşma, konuşma becerisi, konuşma eğitimi ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.
6. Hafta	Önceki iki hafta boyunca video kayda alınan konuşmaların tamamı sırayla izlenmiştir. İzleme esnasında geliştirilmeye çalışılan 'konuşma becerileri'nin yapılıp yapılmadığı, ne düzeyde yapıldığı, nasıl yapıldığı, nasıl yapılması gerektiği üzerinde konuşulmuştur.	Öğretmen adayları kendilerinin seçtiği konularda hazırlıklı konuşmalar yapmışlardır. Grupta yer alan on beş öğretmen adayının tamamı konuşmalarını yapmışlardır. Konuşmalar esnasında öğretim elemanı her bir konuşma için çeşitli notlar tutmuştur.

Her video kaydı izlendikten sonra kişinin kendisine söz hakkı verilmiş ve konuşmasını değerlendirmesi istenmiştir. daha sonra değerlendirmeler sınıfta yapılmıştır. En sonunda da öğretim elemanı değerlendirmeler yapmıştır. Yapılan bütün değerlendirmeler dikkate alınarak eksikler uygun bir dille ifade edilmiştir.

7. Hafta	Öğretmen adaylarına hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Kendilerinin o anda seçtiği bir konuda beşer dakika konuşmaları söylenmiştir. Grupta yer alan öğretmen adayları hafta içerisinde konuşmalarını tamamlamışlardır.	Bir önceki hafta kalınan yerden devam edilmiştir.
8. Hafta	Önceki hafta boyunca video kayda alınan hazırlıksız konuşmaların tamamı sırayla izlenmiştir. İzleme esnasında geliştirilmeye çalışılan 'konuşma becerileri'ni üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. değerlendirmeler yapılırken önceki haftalarda yapılan dönütlerin ne kadarının dikkate alındığı, ne düzeyde bir ilerleme olduğu, özellikle eksik yönlerin giderilmesine yönelik bir çabanın olup olmadığı, bunun konuşma performansına ne kadar yansıdığı üzerinde ayrıntılı değerlendirmeler yapılmıştır.	Önceki iki hafta yapılan hazırlıklı konuşmalar, öğretim elemanının aldığı notlar çerçevesinde tek tek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler esnasında geliştirilmeye çalışılan 'konuşma becerileri'nin yapılıp yapılmadığı, ne düzeyde yapıldığı, nasıl yapıldığı, nasıl yapılması gerektiği üzerinde konuşulmuştur. Değerlendirmeler yapılırken sınıf arkadaşlarının da görüşlerine başvurulmuştur. Herhangi bir kayıt olmadığı için değerlendirmeler daha yüzeysel yapılmıştır.
9. Hafta	Ara Sınav	Ara Sınav
10. Hafta	Ara Sınav	Ara Sınav
11. Hafta	Öğretmen adaylarına "kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma" yaptırılmıştır. Önceden, dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan "kelime kavram havuzu"ndan öğretmen adayları rastgele konu seçmiş ve o konularda konuşma yapmışlardır. Hafta boyunca yapılan konuşmaların tamamı video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.	Öğretmen adaylarına "kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma" yaptırılmıştır. Önceden, dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan "kelime kavram havuzu"ndan öğretmen adayları rastgele konu seçmiş ve o konularda konuşma yapmışlardır. Yapılan her konuşmadan sonra dersin öğretim elemanı, sınıftakilere konuşmayı değerlendirme fırsatı vermiştir. Sınıftaki hemen herkes yapılan konuşmayla ilgili, önceki haftalarda dile getirilenler doğrultusunda değerlendirmelerde bulunmuştur. Öğretim

elemanının toparlayıcı değerlendirmelerde bulunmasından sonra bir sonraki konuşma yapılmıştır.

-
- | | | |
|-----------|---|---|
| 12. Hafta | Önceki hafta boyunca video kayda alınan "kelime ve kavram havuzu"ndan seçilerek yapılan konuşmalar sırasıyla izlenmiştir. İzleme esnasında geliştirilmeye çalışılan 'konuşma becerileri', önceki haftalarda yapılan dönütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. | Bir önceki hafta kalınan yerden devam edilmiştir. |
|-----------|---|---|
-
- | | | |
|-----------|---|---|
| 13. Hafta | 13. haftada öğretmen adaylarına sınıfta tartışma yaptırılmıştır. Tartışma için bir önceki hafta konu belirlenmiştir. Öğretmen adayları konuyla ilgili hazırlık yaparak gelmiş ve sınıfta herkese eşit şekilde söz hakkı vermek kaydıyla tartışma yaptırılmıştır. Yapılan çalışma video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. | Bir önceki hafta kalınan yerden devam edilmiştir. |
|-----------|---|---|
-

Deney ve Kontrol Grubu

-
- | | | |
|-----------|--|--|
| 14. Hafta | Dönemin son haftasında, Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarına başta yapılan kaygı ölçeği tekrar uygulanmıştır (son test). Yine Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adayları beşer dakika konuşturulmuşlardır. Konuşma esnasında, eğitim süresi başında yapıldığı gibi gözlem ve değerlendirme formları, alan uzmanı olan üç bağımsız gözlemci (aynı uzmanlar) tarafından tekrar doldurulmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim süresi sonunda yaptıkları konuşmaları esnasında doldurulan bu formlar, <i>konuşma becerisini ortaya koymaya yönelik "son test"</i> i oluşturmuştur. | |
|-----------|--|--|
-

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Çalışmada iki ayrı nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, *Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu* ve *Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği*'dir.

Veri toplama araçlarından öğretmen adaylarının almış oldukları puanlara yönelik analizler yapılmadan önce hangi tür istatistiksel testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek için ön test ve son testte almış oldukları toplam puanların dağılımlarına (normality test) bakılmıştır. Dağılımın normallik gösterip göstermemesine göre analizlerde kullanılan test türleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada bir testin normal dağılıp dağılmadığı değerlendirilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya (std. error) bölünmesi sonucu elde edilen değerlere ve Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değerlerine bakılmıştır. İlgili literatür, dağılımına bakılan testlerin bunlardan herhangi birisinin referans değerlerine uyması durumunda testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini ifade etmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda testin normal kabul edilebileceğini ifade etmektedirler (Tabachnick ve Fidell'den aktaran İstatistik ve Analiz, 2015). George ve Mallery (2003) de normallik aralığı için bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir (George ve Mallery'den aktaran Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015, s. 281-282). Kline (2005, s. 63) ise daha farklı bir görüşe sahiptir. Araştırmacıya göre bir testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10'dan küçük olması yeterlidir. Dağılımın normal olup olmadığına bakılırken izlenen bir başka yol ise skewness ve kurtosis değerlerinin standart hataya (std. error) bölünmesidir. Bu şekilde elde edilen z-değerinin -1,96 ile +1,96 arasında çıkması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilir (Cramer; Cramer ve Howitt; Doane ve Seward'ten aktaran Löfgren, 2013). Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ($p > ,05$) da verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir (Shapiro ve Wilk; Razali ve Wah'den aktaran Löfgren, 2013). Bu çalışmada yer alan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine, yukarıda bahsedilen referanslar dikkate alınarak karar verilmiştir. Normallik testleri iki başlık altında toplanmıştır: 1. Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu aracılığıyla elde edilen verilerin normallik testleri ve 2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin normallik testleri.

1. Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan öğretmen adaylarının almış oldukları puanlara yönelik normallik testleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8. Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata	Shapiro-Wilk p
Deney Grubu	Ön test	-,603	,580	-,412	1,121	,424
	Son test	-1,055	,580	3,500	1,121	,053
Kontrol Grubu	Ön test	-,952	,580	1,164	1,121	,188
	Son test	-1,040	,580	,378	1,121	,034

Yukarıdaki tabloya göre Deney ve Kontrol Gruplarının ikisinde de ön test ve son testlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Çalışmada Deney Grubu ile Kontrol Grubu ön testleri ve son testleri arasındaki farka "maddeler bağlamında" da bakılmıştır. Bu nedenle her bir maddenin normallik testine de bakılmıştır. Yukarıdaki referanslar dikkate alınarak yapılan değerlendirmeye göre gözlem ve değerlendirme formunda yer alan 30 maddeden sadece ikisinin (1 ve 25. maddeler) normal dağılım göstermediği geriye kalan 28 maddenin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen maddelerin analizleri non-parametrik testler aracılığıyla yapılırken geriye kalan 28 maddenin analizleri ise parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır.

Bulgular Bölümü'nde "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" maddesi ile ilgili yapılan analizler de yukarıda ifade edilen "maddelerin normallik testleri"ne dayanılarak parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır.

2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden öğretmen adaylarının almış oldukları puanlara yönelik normallik testleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adayları İçin Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği'nden Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata	Shapiro-Wilk p
Deney Grubu	Ön test	-,936	,580	-,101	1,121	,057
	Son test	-,551	,580	-,748	1,121	,355
Kontrol Grubu	Ön test	-,471	,580	-,904	1,121	,283
	Son test	-,300	,580	-1,501	1,121	,057

Tabloya göre Deney ve Kontrol Gruplarının ikisinde de ön test ve son testlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Yukarıdaki normallik testlerine göre analizlerde kullanılan testler belirlenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 Programı kullanılmıştır.

Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken;

- Grupların kendi içerisinde ön test - son test farklarına *Eşleştirilmiş Ölçümler İçin T-Testi*
- İki grubun ön test farklarına *Bağımsız Ölçümler için T-Testi*,
- İki grubun son test farklarına *Bağımsız Ölçümler T-Testi* kullanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen (non-parametrik) testler analiz edilirken;

- İki grubun son test farklarına “Bağımsız Örneklem T-Testi”nin non-parametrik karşılığı olan *Bağımsız Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi* kullanılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada testler arasında oluşan etki büyüklükleri de önemli bulgular olarak ortaya konulmuştur. Bilindiği üzere bilimsel çalışmalarda iki grup arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymanın önemli yollarından birisi gruplar arasında bulunan anlamlı fark değeridir. Bu değer 0,05'ten küçükse anlamlı olduğu, büyükse anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanır. Etki büyüklüğü ise kısaca “örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir” (Cohen; Vacha-Haasse ve Thompson'dan aktaran Özsoy ve Özsoy, 2013, s.

337). Bir başka deyişle yeni denenen bir yöntemin, eskisine kıyasla ne kadar fark oluşturduğudur (Yıldırım ve Yıldırım, 2011, s. 1119). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında farklı testler için farklı hesaplamalar söz konusudur. En çok Cohen's d hesaplamasının kullanıldığı etki büyüklüğü için literatürde Glass's Δ , Hedges'g gibi hesaplamalara da rastlamak mümkündür (Ellis, 2009).

Bu çalışmada normal dağılım gösteren testlerin (T-testleri) etki büyüklükleri için Cohen's d hesaplaması kullanılmıştır. Bunun için uygulanan formülle¹ sonuçlar bulunmuştur. Ayrıca sanal ortamda yer alan ve etki büyüklüğünün hesaplanmasında kolaylıklar sağlayan hesap makinelerinden de yararlanılmıştır (Becker, 2015).

Normal dağılım göstermeyen testlerin (Mann Whitney U Testi) etki büyüklükleri de Rosenthal (1984)'dan alınan formülle² hesaplanmıştır.

Cohen (1988), d değerinin 0,20'ye kadar etki büyüklüğünü "zayıf"; 0,50 civarında olmasını "orta"; 0,80'den yüksek olmasını "büyük"; 1 ve 1'den yüksek olmasını ise "çok büyük" olarak değerlendirebileceğini ifade etmektedir (Cohen'den aktaran Işık, 2014, s. 67). Ancak, 0,2'lik bir d değerinin dahi kuvvetli bir etki olarak ele alınabileceği özel durumların olabileceğini de unutmamak gerekir (Rosnow ve Rosenthal'dan aktaran Yıldırım ve Yıldırım, 2011, s. 1119).

Nitel Verilerin Analizi

"Nitel araştırmacılar genel olarak veri analizi ile metin ve görsel verilerin analizi için olan yaklaşımları özdeşleştirmektedirler. Ama analiz süreci bundan çok daha fazlasıdır. Analiz süreci verilerin organizasyonunu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaları kodlama ve organize etmeyi, veri sunumunu ve bunları yorumlamayı

$$^1 \quad \text{Cohen's } d = \frac{M_1 - M_2}{SD_{pooled}} \quad \text{SD}_{pooled} \text{ 'in hesaplanması: } \quad SD_{pooled} = \sqrt{\frac{(SD_1^2 + SD_2^2)}{2}}$$

(Cohen'den aktaran Ellis, 2009).

Etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan yukarıdaki formül Türkçe olarak şu şekilde ifade edilebilir (Kılıç, 2014, s. 45):

$$\text{Etki Büyüklüğü} = \frac{\text{A Grubunun Ortalaması} - \text{B Grubunun Ortalaması}}{\text{Harmanlanmış (pooled) Standart Sapma}}$$

Harmanlanmış (pooled) Standart Sapmanın Hesaplanması: $SS_{pooled} = \sqrt{(SS_{grupA}^2 + SS_{grupB}^2) / 2}$

² Rosenthal (1984)' dan alınan formül: $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ (Rosenthal'dan aktaran Ellis, 2009).

içermektedir” (Creswell, 2013, s. 179). “Veri analizi, verinizin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarı aktarm; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir” (Merriam, 2013, s. 167-168).

Strauss (1987) “nitel veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizini standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını” (Strauss'tan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 221) ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 222)'e göre araştırmacıların çalışmalarında veri analizi için her araştırmacıyı ilgilendiren üç temel kavram ön plana çıkmaktadır: “betimleme”, “analiz” ve “yorumlama”.

Araştırmacılara göre nitel veri analizi yaygın olarak iki şekilde yapılır: Betimsel analiz ve içerik analizi. Bu çalışmada nitel veriler içerik analizi ile yapılmıştır.

İçerik analizi: İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir teknik olan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). “İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” diyen Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 227)'e göre içerik analizinde veriler, daha derin bir işleme tabi tutulur. Bu analiz türünde yalnızca metinler değil, videolar, tv programları, resimler, mektuplar, tarihsel dokümanlar, gazete yazıları, görüşmeler, tartışmalar, tiyatro gösterileri, konuşmalar vs. de içerik analizi tekniği ile çözümlenebilir.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 228-238)'e göre nitel verilerin analizi dört aşamada yapılabilir:

1. Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlamadan bahsetmektedirler: Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre, verilerden çıkarılan kavramlara göre veya genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.
2. Temaların bulunması: Daha önce bulunan kodlar bir araya getirilerek incelenir. Bunun sonucunda kodlar arasında bulunan ortak yönler temaları oluşturur.

Temalar, ortak yönleri olan kodların bir araya gelmesiyle oluşur ve daha genel bir olguya işaret eder. Çıkan tema sayısı çok fazlaysa bu temaların ortak yönlerinden hareketle daha genel bir temaya ulaşılabilir. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesidir.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: İlk aşamada ayrıntılı kodlama ile ikinci aşamada yapılan tematik kodlamadan sonra araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler. Ancak bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Verilerin okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı fikir ve yorumlarına yer vermez.
4. Bulguların yorumlanması: İlk üç aşamada tanımlanan ve sunulan bulguların yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada yapılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olduğundan yapacağı yorumlar önemli ve değerlidir. Ancak bu görüşler üçüncü aşamada sunulan verilerin tanımıyla tutarlı olmalıdır. Araştırmacı bu son aşamada bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak, birtakım sonuçlar çıkarmak ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır.

Görüşme ya da yazılı görüş alma verilerinin analizi: Bu tür veriler analiz edilirken ya betimsel analiz ya da içerik analizi kullanılır. Yukarıda içerik analizinin nasıl yapıldığı ile ilgili ayrıntılı bilgiler mevcuttur. Eğer veriler içerik analizi ile analiz edilecekse yukarıda ifade edilen aşamalardan geçirilir. Yani araştırmacı, görüşme ya da yazılı görüş alma formları yoluyla elde ettiği bilgilerden kodlar çıkarır. Daha sonra benzer kodları bir araya getirerek temalar oluşturur. Bu kodlar ve temalar düzenlenir ve bunlardan hareketle çalışmaya ilişkin sonuçlara ulaşılır, açıklama ve yorumlamalar yapılır. “Görüşme verilerinin içerik analizinde amaç, görüşme sürecinde toplanan verilerden birbirine benzeyenleri belirli temalar altında bir araya getirmek ve bunları düzenli bir şekilde sunmaktır” (Cansız Aktaş, 2014, s. 347-348).

Nitel verilerin sayısal analizi: Nitel verilerin nicelleştirilmesi; nitel veri araçlarının incelenmesi sonucu elde edilmiş yazılı biçimdeki verilerin, belirli süreçlerden geçirilerek

sayılarla ifade edilmesidir. Burada amaç istatistiksel yöntemler kullanarak genellemeler yapmak değildir. Nitel verinin sayısallaştırılmasında birinci amaç güvenilirliği arttırmak, ikinci amaç yanlılığı azaltarak yorumların daha adil biçimde yapılmasını sağlamak, üçüncü amaç analiz sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermek, dördüncü ve son amaç ise bir araştırma sonuçlarının daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 242-243).

Çalışmada Kullanılan “Mikro Öğretim Tekniği ile ilgili Görüş Alma Formu” Verilerinin Analizi

Bu çalışmada görüşme verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğinin Konuşma Eğitimi dersinde kullanılmasına yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanan görüş alma formlarının çözümlenmesinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla görüşme sürecinde elde edilen verilerden kodlar çıkarılmıştır. Kodlama sürecinde tekrar eden kodların yanına bir işaret konarak frekanslar belirlenmiş ve o soruya cevap veren öğretmen adayı sayısına göre de her bir kod için yüzdelik oranları çıkarılmıştır. Elde edilen kodlar düzenlenerek araştırmaya ilişkin sonuçlar çıkarılmış, yorumlara yer verilmiş ve formlardan örnek görüşler alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik

Bir testin, ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü konusu geçerliği ifade eder (Büyüköztürk vd., 2013, s. 116). Testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıp yansıtmadığı *kapsam geçerliğini*; test puanlarının, ölçülen özellikle ilişkili olduğu düşünülen farklı bir ölçüm sonuçlarıyla korelasyonu *ölçüte dayalı geçerliği*; test maddelerinin, ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü konusu *yapı geçerliğini*; bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla kısacası genel görünüşü ile ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi *görünüş geçerliğini* ifade eder (Büyüköztürk vd., 2013, s. 117-119). Geçerliği etkileyen faktörler; ölçme sonuçlarının güvenilirliği, Ölçme yöntemi ve madde sayısı, puanlayıcı yanlılığı, uygulama koşulları başlıkları altında toplanabilir (Büyüköztürk vd., 2013, s.120).

Güvenirlilik

Crocker ve Algina (1986), güvenirliliği, belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçümlerin aynı kişiler üzerinde benzer koşullarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlamaktadır (Crocker ve Algina'dan aktaran Büyüköztürk vd., 2013, s. 108).

Uygulamada ise güvenirlilik kavramının üç farklı anlamda kullanıldığı görölmektedir. *Duyarlılık*, ölçme aracının veya ölçme sonuçlarının birimin büyüklüğü ile ilgili olması durumudur. Ölçmenin birimi küçüldükçe duyarlılık artar, dolayısıyla güvenirlilik artar. *Kararlılık*, bir niteliğin aynı ölçme aracıyla birden çok yapılan ölçümlerinin benzer sonuçları vermesi durumudur. *Tutarlılık* ise ölçme aracındaki maddelerin puan değerinin testin bütününden elde edilen puanla önemli derecede uyumlu olmasıdır (Baykul, 2000, s. 142). Güvenirliliği etkileyen faktörler; ölçme aracına ilişkin faktörler, uygulama koşulları ve ölçümün yapıldığı kişi ya da gruba bağlı faktörler başlıkları altında toplanabilir (Tekin, 2009, s. 67-74).

Nicel Araştırmalarda İç Geçerlik - Dış geçerlik ve Tehdit Eden Faktörler

Bilimsel çalışmalarda geçerlilik ve güvenirlilik konuları önemli bir yere sahiptir. Geçerlik “i geçerlik” ve “dış geçerlik” olmak üzere iki başlık altında ele alınır. Büyüköztürk vd. (2013, s. 174)’ne göre “bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi “i geçerlik”; sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise “dış geçerlik” olarak tanımlanır”.

Literatürde i geçerliği ve dış geçerliği tehdit eden faktörlerden detaylıca bahsedilmektedir. Bu çalışmada, kaynaklarda i ve dış geçerlikle ilgili ifade edilen tehditler bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Denekler gruplara tamamen yansız olarak atanmış, deneysel sürecin her aşaması araştırmacı tarafından yürütölmüş, ikinci bir kişi sürece müdahil olmamıştır. Öğretmen adaylarının konuşma becerisini ölçen bağımsız gözlemcilere, dikkat etmeleri gereken konularla ilgili sık sık bilgi verilmiş, ön test ve son testlerin aynı bağımsız gözlemciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında bağımsız gözlemciler arasındaki koralasyona bakılmıştır.

Çalışma bir ders dönemi boyunca devam etmiş ve Konuşma Eğitimi dersinde uygulanmıştır. Çalışma, ‘müfredattaki bir dersin (Konuşma Eğitimi) farklı bir teknikle işlenmesi’ şeklinde yürütöldüğü için; uygulanan tekniğin (mikro öğretim) de bir öğretim

tekniki olması nedeniyle Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmen adaylarına deneysel süreç ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bunun sebebi deneysel süreçte yer alan öğretmen adaylarının *placebo, tepkisellik vb. etkilerden* arındırılmasının sağlanmak istenmesidir. Böylece uygulanan tekniğin etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonrasında uygulamla süreci ve uygulanan teknikle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik

Genel anlamda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu ile ilgili iken, güvenilirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği konu edinir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255).

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemesi demektir (Kirk ve Miller'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). “Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 259).

Kaynaklarda nitel araştırmalar için iç geçerlik ve dış geçerlikten ve bunların sağlanmasında bir takım stratejilerden ayrıntılı olarak bahsedilmektedir.

Bu çalışmada, literatürde bahsedilen uyulması ve kaçınması gereken durumlara son derece dikkat edilmiştir. Çalışmanın her aşamasında özellikle ihtiyaç durumunda uzmanlarının (alan uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanları) görüşlerine başvurulmuştur. Böylece araştırmanın geçerliğini sağlamak için gerçek bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Durum var olduğu şekliyle ve herhangi bir müdahale olmadan yansıtılmaya çalışılmıştır. Güvenirlik için ise kodlayıcıların fikir birliğine başvurulmuştur. Aşağıda bununla ilgili gerekli bilgiler yer almaktadır.

Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacı tarafından geliştirilen *Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu*'nun nasıl geliştirildiği ile ilgili yukarıda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Literatürde birçok kaynaktan

yararlanarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddelerden denemelik bir form oluşturmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan dönütler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, bir kısım maddelerin yerlerinde ve sırasında değişiklikler yapılmış ve bazı yeni maddeler eklenmiştir. Bu işlemleri araştırmacı ile alan uzmanı diğer bir araştırmacı birlikte yapmışlardır.

Daha sonra ön çalışma için Türkçe öğretmen adayı üç öğrenciye, beşer dakika hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Konuşmalar esnasında, araştırmacı ile gerçek çalışmada gözlem ve değerlendirme yapacak olan üç bağımsız alan uzmanı bu formu kullanarak konuşmaları değerlendirmişlerdir. Konuşmalardan sonra araştırmacı, üç bağımsız alan uzmanını doldurulan formlar üzerinde tartışmıştır. Tartışırma sonunda varılan ortak sonuçlar dikkate alınarak form yeniden düzenlenip son hali verilmiştir (EK 1). Bütün bu işlemler söz konusu ölçüm aracının geçerliğini ifade etmektedir.

Gözlem ve değerlendirme formlarının güvenilirliği için ise aşağıda ayrıntılı olarak ifade edildiği gibi bağımsız gözlemciler arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Bağımsız Gözlemcilerin Korelasyonu

Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik bulguların elde edilmesinde, uygulamadan önce ve sonra yapılan hazırlıksız konuşmalar esnasında, her bir öğretmen adayı için gözlem ve değerlendirme formlarını dolduran bağımsız gözlemcilerin değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Bu amaçla ön test ve son testte formları dolduran üç bağımsız gözlemci arasındaki korelasyona bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizinde bağımsız gözlemcilerden ikisinin (2. ve 3.) hem ön testte hem de son testte yüksek düzeye yakın bir ilişki içerisinde oldukları görülmüştür. Diğer gözlemcinin (1.) ise ön testteki ilişki düzeyi yüksek olmakla birlikte son testteki ilişki düzeyi diğerlerine göre düşük olduğundan, *bulguların elde edilmesinde ilişki düzeyi yükseğe yakın olan iki bağımsız gözlemcinin (2. ve 3.) puanlamaları dikkate alınmıştır.* 2. ve 3. bağımsız gözlemcilere ait korelasyon tablosu aşağıda yer almaktadır:

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testlerinde Doldurulan Gözlem ve Değerlendirme Formlarına Ait Bağımsız Gözlemcilerin Korelasyonu

		Ön Test	Son Test
Bağımsız Gözlemci 2 ve 3'ün korelasyonu	Pearson Correlation	,660	,661
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	30	30

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ön testte 2. Bağımsız Gözlemci ile 3. Bağımsız Gözlemci arasındaki ilişki düzeyi ,660 iken, son testte bu ilişki ,661 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçme aracının güvenilirliğini ortaya koyduğundan önemlidir.

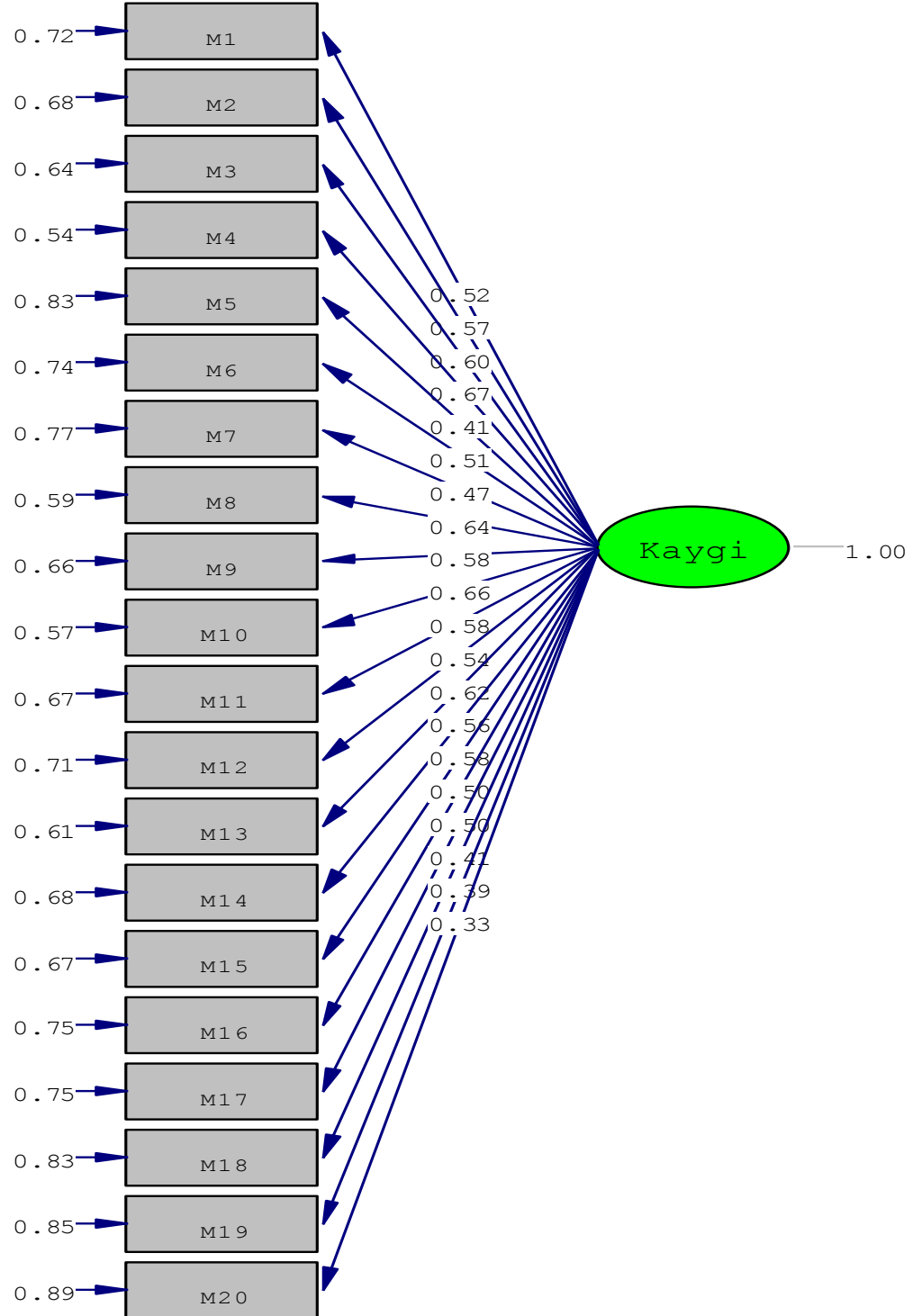
Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde formun ön test ve son test puanlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına da bakılmıştır.. Buna göre gözlem ve değerlendirme formunun ön testte Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı formun bütünü için ,952; son testte ise ,916 bulunmuştur. Bu değerler, araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'nun yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada kullanılan *Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği* Sevim (2012) tarafından geliştirilmiştir. Yukarıda ölçekle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi esnasında 'kapsam geçerliği' ve 'yapı geçerliği' araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacının ifade ettiğine göre kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların kodladığı cevap formatının kodlayıcı tutarlılığı ,87 olarak tespit edilmiştir. Yapı geçerliği için ise açılımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve maddenin ayırt edicilik özelliğine bakılmıştır (Sevim, 2012, 931-934).

Geçerlik çalışmaları çerçevesinde söz konusu ölçeğin *doğrulayıcı faktör analizi* ise söz konusu ölçek bu çalışmada kullanılmadan önce yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan Türkçe öğretmen adayları olduğundan, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için yapılan ön uygulamada yer alan öğrenciler de aynı üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 146 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında yer alan öğretmen adayları bu araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adaylarından farklıdır.

Doğrulatoryıcı faktör analizi yapmak amacıyla yapısal eşitlik modellemesi için kullanılan programlardan biri olan Lisrel (Linear Structural Relations)'in 8.80 sürümü kullanılmıştır.

Analiz sonucu çıkan doğrulatoryıcı faktör analizi ve değerler şu şekildedir:



Chi-Square=319.55, df=170, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği doğrulatoryıcı faktör analizi

Model veri uyumunun değerlendirilmesi ile ilgili kaynaklarda farklı bilgiler mevcuttur. Brown (2006), indekslerin Monte Carlo çalışmalarındaki performansına göre Ki-kare, RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI'nin rapor edilmesini önermektedir (Brown'dan aktaran Asil, 2010, s. 12). Akyıldız (2009, s. 35)'a göre çok sayıda farklı uyum indeksleri bulunmakla birlikte Ki-kare, CFI, SRMR, RMSEA indekslerinin son yıllarda araştırmacılar tarafından daha sık kullanılan ve daha güvenilir olduğu bilinen indekslerdir.

Bu çalışma için χ^2 , χ^2 / sd , RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI indekslerine bakılmıştır.

Tablo 11. Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları ve Bu Çalışmada Elde Edilen Değerler

Uyum indeksi	Sınırlar		Bu çalışmada elde edilen değerler
	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	
χ^2	$\leq 2sd$	$\leq 3sd$	319,55*
χ^2 / sd	≤ 2	≤ 3	1,87*
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,078*
SRMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,10$	0,072*
CFI		$> 0,90$	0,94**
NNFI		$> 0,90$	0,94**

Tabloda * işareti konulan uyum indekslerinin kabul sınırları için kaynak: (Hair, Anderson, Tatham ve Black; Kline; Raykov ve Marcoulides'dan aktaran Asil, 2010, s. 13); ** işareti konulan uyum indekslerinin kabul sınırları için kaynak: (Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 39).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakılmış ve birinci faktör için ,89; ikinci faktör için ,82; üçüncü faktör için ,87 değeri bulunmuştur. Bu değerler her bir faktör altındaki maddelerin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek oldukça güvenilir bir özellik taşımaktadır (Sevim, 2012, s. 934). Araştırmacı, ölçeğin bütünü için ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını da ,912 olarak bulmuştur. Bu değer ölçeğin bir bütün olarak da yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde bu araştırmada kullanılmadan önce ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına yeniden bakılmıştır. *Bu çalışmada öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi amaçlandığından* sadece ölçeğin bütünü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakılmış, alt faktörlerin bu değerine ayrı ayrı bakılmamıştır. Buna göre kaygı ön uygulamada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için ,886 çıkmıştır. Ayrıca gerçek çalışmada da ön test ve son testten sonra bu değerlere bakılmıştır. Ön testte Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için ,896; son testte ise ,890 bulunmuştur. Bu değerler, hem güvenilirlik düzeyi açısından yüksek olduğundan hem de ölçeği geliştiren araştırmacının bulduğu değere çok yakın olduğundan önemlidir.¹

Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve Deneysel Grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanan Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu ile ilgili ayrıntılı bilgi yukarıda mevcuttur. İlgili literatürden yararlanarak hazırlanan sorulardan oluşan form, uzman görüşlerine sunulmuştur. Onlardan gelen dönütler doğrultusunda görüş alma formuna son hali verilmiştir. Bu işlemlerin sonunda *Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu*'nda, araştırmacının amacına hizmet edeceği düşünülen 10 soru yer almıştır (EK 3). Yapılan bu işlemler söz konusu ölçüm aracının geçerliğini ifade etmektedir.

Görüşme formlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ilk önce araştırmacı ile bir Türkçe Eğitimi alan uzmanı görüşme formlarından bir tanesini birlikte kodlamış ve kodlamada dikkat edilecek hususlar üzerinde fikir birliğine varmışlardır. İkinci aşamada geriye kalan on dört form araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Üçüncü aşamada araştırmacı ve aynı alan uzmanı bir araya gelerek formların tamamına ait kodlar üzerinde konuşmuş ve fikir birliği olan kodları kabul etmişlerdir. Farklı düşüncelerin olduğu kodlar üzerine ise iki araştırmacı

¹ “Güvenirlik ve geçerlik, testlerin ya da ölçme araçlarının özellikleri değildir. Güvenirlik gibi geçerlik de, ölçme aracının kendisine değil, ölçümlere işaret eder. Böylelikle, ‘testin güvenilirliği’ veya ‘ölçeğin geçerliği’ benzeri ifadeler kullanmak doğru değildir. Güvenilir ya da güvenilmez olan testler veya ölçme araçları değil, bir test ya da ölçme aracından elde edilmiş ölçümlerdir. Dolayısıyla, ‘ölçüm güvenilirliği’ ya da ‘test ölçümlerinin güvenilirliği’ benzeri ifadeler kullanılmalıdır” (Bademci, 2011, s. 173). Bu nedenle bu çalışmada güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için yapılan ölçümler, ölçme araçlarının değil, söz konusu ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliğini ifade etmektedir.

gerekli tartişmaları yapmış, bazılarını birleştirerek, bazılarını da ifade etme şeklinde değişiklikler yaparak kabul etmişlerdir. Byolece kodlama işlemi tamamlanmıştır.

Bu alışma başlamadan önce ve çalışma süresince araştırmanın yöntemi konusunda ve uygulamalar ile ilgili hem alan uzmanları hem de lme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uygulamalar devam ederken alan uzmanlarından birisi Kontrol Grubu'nun dersine girmiş, dersin işlenişi ile ilgili gözlem ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırma sürecinde yapılan bu tür gözlemlere *fidelity* de denmektedir. Fidelity vefa, aslına sadakat, aslına uygunluk, uygunluk derecesi gibi anlamlara gelmektedir. Deneysel çalışmalarda araştırmanın güvenirliği için önemli olan *bu uygulama, bu araştırmada, Konuşma Eğitimi dersinin Kontrol Grubunda gerektiği gibi işlenip işlenmediğini belirlemek için yapılmıştır.*

Alan uzmanı bağımsız gözlemci tarafından Kontrol Grubunda dersin işlenişi ile ilgili yapılan gözlem ve değerlendirme aşağıda yer almaktadır:

Geleneksel yöntemle yürütülen Konuşma Eğitimi dersi gözlem raporu

Konuşma Eğitimi dersinde Kontrol Grubundaki ğrenciler hazırlıksız konuşmalar yaptılar. Hazırlıksız konuşmalar için ders ğretim elemanı tarafından daha önceden oluşturulan konu havuzundan yararlandı. Öğrenciler konuların olduğu torbadan rastgele bir kâğit seçerek kendilerine çıkan konuyla ilgili konuşma yaptılar. Bazı ğrenciler konuya hemen adapte olup konuşmalarını rahatlıkla yaparken bazıları da konuyu anlatmada zorlandılar. Yaşantılarından ya da bildikleri konulardan örnekler vererek konuşan öğrenciler daha başarılı konuşmalar yaptılar. Genel olarak öğrenciler heyecanlı değildi. Birkaç öğrencide heyecan görüldü. Konuşmalarda sınıfa hâkim bir duruş sergilediler. Sınıf arkadaşlarıyla, ders ğretim elemanı ile ve gözlemciyle göz teması kurdular. Her bir konuşma sonrası konuşmacı ve konuşma içeriği değerlendirildi. Değerlendirmeler hem öğrenciler hem de ders ğretim elemanı tarafından yapıldı. Yapılan değerlendirmelerde yapıcı bir dil kullanıldı. neri ve tavsiye niteliğinde değerlendirmeler yapıldı. Sınıf içi atmosfer olumlu ve ılımlıydı. Herkes birbirine saygılıydı ve her konuşma saygıyla dinlendi. Değerlendirmeler 'sınıf karşısında duruş, göz teması, konuşma üslubu, konu ve içerik' ile ilgiliydi. Geleneksel yöntemle yürütülen bir Konuşma Eğitimi dersine göre başarılı ve etkili uygulamalar yapıldı (Bağımsız Gözlemci).

Etik: Araştırma sürecine katılan kişilerin olası zarar ve kötölüklerden korunması, özel yaşamın gizliliğinin korunması, kişinin haberi ve rızası olmadan onunla ilgili bir karar alınamayacağı ya da bir eylemde bulunulamayacağı fikri ve ‘araştırma sürecine hile karıştırma’ sorunu bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardır (Merriam, 2013, s. 222).

Verilerin analiz edilmesi farklı etik sorunlar doğurabilir. Bu süreçte araştırmacının kendi görüşüne zıt olan verileri dışarıda tutmasını sağlayacak fırsatlar her zaman vardır. Araştırmacı, bazen analiz sürecine kendi ön yargılarını karıştırma durumunu hemen fark etmeyebilir. Ayrıca araştırma verilerinin araştırmanın amacı dışındaki bir amaç için kullanımı, kişisel bilgilerin katılımcıların izni olmadan farklı amaçlar için kullanılması da araştırmanın bulgularının hedef kitleye ulaştırılırken karşılaşılabilecek önemli etik sorunlardır. Bütün bunlar son derece dikkat edilmesi gereken etik hususlardır (Merriam, 2013, s. 220-228).

Bu çalışmaya katılan kişilerden demografik bilgi olarak sadece isimleri alınmıştır (formların karıştırılmaması için). Başka herhangi bir demografik bilginin alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Öğretmen adaylarının isimleri ya da araştırmacının kendileriyle ilgili bildiği diğeri bilgileri çalışmanın hiçbir yerinde, hiçbir şekilde yer almamıştır. Nitel verilerin analizleri yapılırken kişilere kodlar verilmiştir. Görüş örnekleri verilirken de katılımcının isimlerine kesinlikle yer verilmemiş, yine kendilerine verilen kodlar kullanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın verilerinden elde edilen bulgular ele alınmış ve bunlarla ilgili çeşitli yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmanın bulguları üç ana başlık altında incelenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik bulgular.
2. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik bulgular.
3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğinin uygulanmasına ilişkin görüş ve tepkilerine yönelik bulgular

Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Bulgular

"Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik bulgular" ana başlığı için elde edilen bulgularda, uygulamadan önce ve sonra yapılan hazırlıksız konuşmalar esnasında, her bir öğretmen adayı için konuşma becerisi gözlem ve değerlendirme formlarını dolduran bağımsız gözlemcilerin değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular

Birinci ve İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra

topluluk karşısında konuşma becerileri arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

İkinci alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma becerileri arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

Söz konusu bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Test - Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten (grupların kendi içerisinde) Eşleştirilmiş Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (KBGDF'den Alınan Toplam Puanlara Göre)

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	t	P	Cohen's d
		Ön test	Son test	Ön test	Son test				
Deney Grubu	15	90,23	122,66	18,66	9,25	14	-8,43	,000	2,20
Kontrol Grubu	15	88,93	108,86	11,12	8,49	14	-7,29	,000	2,01

KBGDF: Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme formu

Yukarıdaki tablonun ilk satırına göre bir ders dönemi boyunca Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t_{(14)} = -8,43$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğretmen adaylarının dönem başında yapılan ön testlerinde, konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 90,23$ iken, mikro öğretim uygulaması sonrasında $\bar{X} = 122,66$ 'ya yükselmiştir.

Tablonun ikinci satırına bakıldığında, bir ders dönemi boyunca Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının da ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t_{(14)} = -7,294$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğretmen adaylarının dönem başında yapılan ön testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 88,93$ iken, geleneksel yöntemle ders işleme sonrasında $\bar{X} = 108,86$ 'ya yükselmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere son sütunda Deney ve Kontrol Grubunun etki büyüklük değerleri (Cohen's d) de verilmiştir. Bu çalışmada etki büyüklüklerini bulmak için kullanılan formüller ve referans aralıkları 'Yöntem Bölümü'nde Verilerin Analizi başlığı altında detaylıca anlatılmıştır. Buna göre bulunan değer 0,20'ye kadar olması "zayıf"; 0,50 civarında olması "orta"; 0,80'den yüksek olması "büyük"; 1 ve 1'den yüksek olması ise "çok büyük" olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir.

Tablo 12'ye göre Deney Grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğü 2.20 olarak bulunurken Kontrol Grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğü 2.01 olarak bulunmuştur. Buna göre Deney ve Kontrol Grubunun ön testi ile son testi arasında klinik olarak "çok büyük" bir farkın olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular (1 ve 2) birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının Konuşma Eğitimi dersini iki yöntemden herhangi birisiyle işlemesi durumunda konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde bir ilerleme sağlanmaktadır. *Bununla birlikte mikro öğretim tekniği ile işlenen dersten sonraki gelişme, geleneksel yöntemle işlenen dersten sonraki gelişmeden çok daha fazladır.* Örneğin konuşma becerisi puanları Kontrol Grubunda 88'den 108'e (fark = 20) yükselmişken; Deney Grubunda 90'dan 122'ye (fark = 32) yükselmiştir. Ayrıca anlamlı fark iki grupta da ,05'ten küçük çıkmakla birlikte Deney Grubunda etki büyüklüğü 2,20 iken Kontrol Grubunda bu değer 2,01'dir. Bu durum *iki grubun son testleri arasında da anlamlı bir fark olduğunu; aynı zamanda yine iki grup arasında etki büyüklüğünün de yüksek olduğunu* göstermektedir. Üçüncü alt amaca yönelik bulgular bu durumu daha iyi açıklamaktadır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında konuşma becerileri arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

İki grubun son testleri arasındaki farkla birlikte ön testleri arasındaki farklarına da bakılmalıdır. Çünkü ön testleri arasında anlamlı bir farkın olması durumunda son testleri arasındaki anlamlı fark önem arz etmeyecektir. Bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (KBGDF’den Alınan Toplam Puanlara Göre)

Ön test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	T	p	Cohen’s d
Deney Grubu	15	90,23	18,66	22,83	,23	,819	0,08
Kontrol Grubu	15	88,93	11,12				
Son test							
Deney Grubu	15	122,66	9,25	28	4,25	,000	1,55
Kontrol Grubu	15	108,86	8,49				

KBGDF: Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme formu

Yukarıdaki tablonun ilk kısmına (ön test) göre Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında ön testlerinde *anlamlı bir fark olmadığı* görülmektedir [$t_{(22,837)} = ,232$, $p > ,05$ ($p = ,819$)]. Deney Grubunun dönem başında yapılan ön testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 90,23$ iken, Kontrol Grubunun dönem başında yapılan ön testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 88,93$ ’tür. *Ön testte iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı* buradan da anlaşılmaktadır.

İki grubun son testlerine bakıldığında;

Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında son testlerinde *anlamlı bir fark olduğu* görülmektedir [$t_{(28)} = 4,254$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Deney Grubunun dönem sonunda yapılan son testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 122,66$ ’ya yükselirken, Kontrol Grubunun dönem sonunda yapılan son testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 108,86$ ’ya yükselmiştir. *Son testte iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu* buradan da anlaşılmaktadır.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasındaki etki büyüklüğüne bakıldığında ise iki grubun ön testleri arasındaki etki büyüklüğünün *0,08 olarak ölçüldüğü* görülmektedir. Bu değer klinik olarak iki grubun ön testleri arasındaki etki büyüklüğünün oldukça “zayıf” olduğunu göstermektedir.

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasındaki etki büyüklüğü ise *1,55* olarak ölçülmüştür (Tablo 13). *Bu sonuç iki grubun son testleri arasında “çok büyük” bir etkinin oluştuğunu göstermektedir.*

Yukarıdaki bulgularda, iki grubun ön test ve son testte almış oldukları puanlar arasındaki fark ve etki büyüklükleri yer almaktadır. Ön test ve son testler karşılaştırıldığında, Deney Grubu lehine oluşan anlamlı fark ve etki büyüklüğü, öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişiminde, mikro öğretim tekniğinin istatistiksel olarak *önemli bir etki oluşturduğunu* söylemek mümkündür.

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’nda yer alan “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden öğretmen adaylarının almış oldukları toplam puanlara yönelik bulgular

Dördüncü ve Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

Beşinci alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

Yukarıdaki bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Test - Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten (grupların kendi içerisinde) Eşleştirilmiş Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü ('Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme' Maddesine Göre)

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	t	p	Cohen's d
		Ön test	Son test	Ön test	Son test				
Deney Grubu	15	2,03	3,93	,63	,67	14	-12,19	,000	2,92
Kontrol Grubu	15	1,90	3,36	,28	,44	14	-12,85	,000	3,95

Yukarıdaki tablonun ilk satırına göre bir ders dönemi boyunca Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" maddesinden almış oldukları puanlara göre ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla söz konusu maddeye göre konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t_{(14)} = -12,192$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğretmen adaylarının dönem başında yapılan ön testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,03$ iken, mikro öğretim uygulaması sonrasında $\bar{X} = 3,93$ 'e yükselmiştir.

Tablonun ikinci satırına bakıldığında, bir ders dönemi boyunca Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının "Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme" maddesinden almış oldukları puanlara göre ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla söz konusu maddeye göre konuşma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t(14) = -12,856$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğretmen adaylarının dönem başında yapılan ön testte konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 1,90$ iken, mikro öğretim uygulaması sonrasında $\bar{X} = 3,36$ 'ya yükselmiştir.

Deney Grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğü 2.92 olarak bulunurken, Kontrol Grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğü 3.95 olarak bulunmuştur. Buna göre Deney ve Kontrol Grubunun ön testi ile son testi arasında klinik olarak "çok büyük" bir farkın olduğu görülmektedir. (Tablo 14).

Yukarıdaki bulgular (4 ve 5) birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının Konuşma Eğitimi dersini iki yöntemden herhangi birisiyle işlemesi durumunda "Konuşmayı Genel

Olarak Değerlendirme” maddesi bağlamında, konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde bir ilerleme sağlanmaktadır. *Bununla birlikte mikro öğretim tekniği ile işlenen dersten sonraki gelişme, geleneksel yöntemle işlenen dersten sonraki gelişmeden daha fazladır.* Örneğin konuşma becerisi puanları Kontrol Grubunda 1,90’dan 3,36’ya (fark = 1,36) yükselmişken; Deneysel Grubunda 2,03’ten 3,93’e (fark = 1,90) yükselmiştir. Bu durum *iki grubun son testleri arasında da anlamlı bir fark olduğunu; aynı zamanda yine iki grup arasında etki büyüklüğünün de yüksek olduğunu* göstermektedir. Altıncı alt amaca yönelik bulgular bu durumu daha iyi açıklamaktadır.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Altıncı alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deneysel Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

İki grubun son testleri arasındaki farkla birlikte ön testleri arasındaki farklarına da bakılmalıdır. Çünkü ön testleri arasında anlamlı bir farkın olması durumunda son testleri arasındaki anlamlı fark önem arz etmeyecektir. Bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Deneysel Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (‘Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme’ Maddesine Göre)

Ön test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen’s d
Deneysel Grubu	15	2,03	,63	28	,73	,466	0,26
Kontrol Grubu	15	1,90	,28				
Son test							
Deneysel Grubu	15	3,93	,67	28	2,71	,011	1,00
Kontrol Grubu	15	3,36	,44				

Yukarıdaki tablonun ilk kısmına (ön test) göre Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesine göre ön testlerinde *anlamli bir fark olmadığı* görölmektedir [$t_{(28)} = ,739, p > ,05 (p = ,466)$]. Deney Grubunun dönem başında yapılan ön testinde konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,03$ iken, Kontrol Grubunun dönem başında yapılan ön testinde konuşma becerisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 1,90$ ’dır. *Ön testte iki grup arasında anlamli bir farkın olmadığı* buradan da anlaşılımaktadır

İki grubun son testlerine bakıldığında;

Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesine göre son testlerinde *anlamli bir fark olduğu* görölmektedir [$t_{(28)} = 2,712, p < ,05 (p = ,011)$]. Deney Grubunun dönem sonunda yapılan son testinde “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,93$ ’e yükselirken, Kontrol Grubunun dönem sonunda yapılan son testinde “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,36$ ’ya yükselmiştir. *Son testte iki grup arasında anlamli bir farkın olduğu* buradan da anlaşılımaktadır.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasındaki etki büyüklüğüne bakıldığında ise iki grubun ön testleri arasındaki etki büyüklüğünün *0,26 olarak ölçüldüğu* görölmektedir. Bu değer klinik olarak iki grubun *ön testleri arasındaki etki büyüklüğünün “zayıf” seviyesinde* sayılabileceğini göstermektedir (yukarıda da belirtildiği gibi 0,20’ye kadar zayıf; 0,50 civarı orta; 0,80’den yukarısı büyük; 1,00 ve yukarısı çok büyük).

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasındaki etki büyüklüğü ise *1,00 olarak ölçülmüştür* (Tablo 15) . Bu sonuç iki grubun *son testleri arasında “çok büyük” bir etkinin oluştuğunu* göstermektedir.

Yukarıdaki bulgularda, iki grubun ön test ve son testte almış oldukları puanlar arasındaki fark ve etki büyüklükleri yer almaktadır. Ön test ve son testler karşılaştırıldığında, Deney Grubu lehine oluşan anlamli fark ve etki büyüklüğü, söz konusu madde bağlamında

öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin gelişiminde, mikro öğretim tekniğinin istatistiksel olarak *önemli bir etki oluşturduğunu* söylemek mümkündür.

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanların Maddeler Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Yedinci alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında konuşma becerileri arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü "maddeler bağlamında" ortaya koymaya ilişkindir.

Söz konusu bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Fark ve Etki Büyüklüğü (Maddelerden Alınan Puanlara Göre)

Form madde No	Form Maddeleri	Gruplar	N	Ön Testler p	Son Testler p	Son Testler Etki Büy.
1	Selamlama	Deney	15	,573	,050*	0,35
		Kontrol	15			
2	Konuşmanın amacını ifade etme	Deney	15	,093	,030*	0,83
		Kontrol	15			
3	Konuyla ilgili bilgi verme	Deney	15	,645	,069	0,71
		Kontrol	15			
4	Kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme	Deney	15	,601	,322	0,36
		Kontrol	15			
5	Vurgu ve tonlamaya dikkat etme	Deney	15	,587	,001**	1,31
		Kontrol	15			
6	Uygun duraklamalar yapma	Deney	15	,418	,011*	0,99
		Kontrol	15			
7	Konuşma hızını ayarlama	Deney	15	,897	,455	0,28
		Kontrol	15			
8	İşitilebilir bir sesle konuşma	Deney	15	,841	,626	0,18*
		Kontrol	15			
9	Gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-	Deney	15	,515	,076	0,67

	cümle)	Kontrol	15			
10	Konuşmanın açık ve anlaşılır olması	Deney	15	,718	,522	0,24
		Kontrol	15			
11	Konuşurken akıcı dil kullanma	Deney	15	,740	,033*	1,17
		Kontrol	15			
12	Dinleyici seviyesine uygun dil kullanma	Deney	15	,166	,754	0,14*
		Kontrol	15			
13	Konuşma esnasında görgü kurallarına uyma	Deney	15	,125	,699	-0,12*
		Kontrol	15			
14	Konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması	Deney	15	,920	,247	0,43
		Kontrol	15			
15	Konuşmacının tutarlı olması	Deney	15	,806	,367	0,33
		Kontrol	15			
16	Kelime hazinesinin zengin olması	Deney	15	,330	,188	0,49
		Kontrol	15			
17	İlgi çekici örneklerden yararlanma	Deney	15	,612	,022*	0,89
		Kontrol	15			
18	Gerektiğinde konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme	Deney	15	,810	,131	0,57
		Kontrol	15			
19	Gereksiz tekrarlardan kaçınma (konu)	Deney	15	,355	,266	0,40
		Kontrol	15			
20	Yüz (mimik) ifadesinin uygun olması	Deney	15	1,000	,068	0,68
		Kontrol	15			
21	Beden (jest) hareketlerini etkili kullanma	Deney	15	,645	,002**	1,21
		Kontrol	15			
22	Hedef kitleye hâkim duruş sergileme	Deney	15	,917	,026*	0,85
		Kontrol	15			
23	Konuşma alanını (sahne) doğru kullanma	Deney	15	,297	,000**	1,54
		Kontrol	15			
24	Katılımcıların dikkat ve ilgisini çekme	Deney	15	,185	,013*	3,28
		Kontrol	15			
25	Dikkat ve ilginin devamını sağlama	Deney	15	,267	,001**	0,60
		Kontrol	15			
26	Dinleyicilerle göz teması kurma	Deney	15	,321	,870	0,05*
		Kontrol	15			
27	Konuyu özetleme	Deney	15	,122	,000**	1,75
		Kontrol	15			
28	Uygun bir kapanış yapma	Deney	15	,200	,000**	2,31
		Kontrol	15			
29	Süreyi doğru kullanma	Deney	15	,786	,318	0,37
		Kontrol	15			
30	Konuşmayı genel olarak değerlendirme	Deney	15	,466	,011*	1,00
		Kontrol	15			

Yukarıdaki tablonun “ön testler p” sütununa bakıldığında Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında formu oluşturan *maddelerin hiçbirisinde istatistiksel olarak bir farkın olmadığı* görülmektedir.

İki grubun son testlerine bakıldığında;

Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında formu oluşturan maddelerin tamamında bir farklılığın meydana geldiği; bunların bir kısmında bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; diğer bir kısmında ise oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (“son testler p” sütunu).

Deney ve Kontrol Grubunun son testleri karşılaştırıldığında, formu oluşturan 30 *maddenin 14’ünde anlamlı farklılık* görülmektedir. Bunlardan 6’sında fark 0,01’in altında iken, diğerlerinde 0,05’in altındadır. Anlamlı farkın üst düzeyde olduğu ($p < 0,01$) maddeler *vurgu ve tonlamaya dikkat etme, beden (jest) hareketlerini etkili kullanma, konuşma alanını (sahne) doğru kullanma, dikkat ve ilginin devamını sağlama, konuyu özetleme, uygun bir kapanış yapma* maddeleridir. Anlamlı farkın 0,05’in altında olduğu maddeler ise *selamlama, konuşmanın amacını ifade etme, uygun duraklamalar yapma, konuşurken akıcı dil kullanma, ilgi çekici örneklerden yararlanma, hedef kitleye hâkim duruş sergileme, katılımcıların dikkat ve ilgisini çekme, konuşmayı genel olarak değerlendirme* maddeleridir.

Konuyla ilgili bilgi verme, kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme, konuşma hızını ayarlama, işitilebilir bir sesle konuşma, gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-cümle), konuşmanın açık ve anlaşılır olması, dinleyici seviyesine uygun dil kullanma, konuşma esnasında görgü kurallarına uyma, konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması, konuşmacının tutarlı olması, kelime hazinesinin zengin olması, gerektiğinde konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme, gereksiz tekrarlardan kaçınma (konu), yüz (mimik) ifadesinin uygun olması, dinleyicilerle göz teması kurma, süreyi doğru kullanma maddelerinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu maddelerden bazıları 0,05 anlamlı farklılık sınırına yakındır (Konuyla ilgili bilgi verme, 0,69; gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-cümle), 0,76; yüz (mimik) ifadesinin uygun olması, 0,68).

Dikkat edildiğinde anlamlı farkın olmadığı bir kısım maddeler öğretmen adayında zaten bulunduğundan (konuşma esnasında görgü kurallarına uyma, işitilebilir bir sesle konuşma, dinleyici seviyesine uygun dil kullanma gibi); bir kısım maddeler ise daha uzun soluklu bir eğitim ve tecrübe gerektirdiğinden (kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme, konuşma hızını ayarlama, süreyi doğru kullanma, gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-cümle), konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması gibi) herhangi bir öğretim tekniğiyle pek fazla değişmeyecek maddelerdir.

Anlamlı farkın meydana geldiği maddelere bakıldığında ise bir öğretim dönemi içerisinde *uygun öğretim tekniğiyle* rahatlıkla geliştirilebilecek konuşma becerileri olduğu anlaşılacaktır (vurgu ve tonlamaya dikkat etme, beden (jest) hareketlerini etkili kullanma, konuşma alanını (sahne) doğru kullanma, konuyu özetleme, uygun bir kapanış yapma, konuşmayı genel olarak değerlendirme, selamlama, konuşmanın amacını ifade etme, ilgi çekici örneklerden yararlanma gibi).

Bütün bunların sonucunda Deney Grubunda uygulanan mikro öğretim tekniğinin geleneksel yöntem veya yöntemlere göre öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yüksek seviyede etki ettiğini söylemek mümkündür.

Yukarıdaki tablonun son sütununda yer alan etki büyüklük değerlerine göre Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında formu oluşturan 30 maddenin 26'sında “çok yüksek”, “yüksek” ve “orta” diye nitelendirilebilecek etki büyüklüklerinin meydana geldiği; sadece 4 maddede meydana gelen etki büyüklüklerinin zayıf olarak değerlendirilebileceği görülmektedir (Tablo 16).

Vurgu ve tonlamaya dikkat etme, uygun duraklamalar yapma, konuşurken akıcı dil kullanma, beden (jest) hareketlerini etkili kullanma, konuşma alanını (sahne) doğru kullanma, katılımcıların dikkat ve ilgisini çekme, konuyu özetleme, uygun bir kapanış yapma, konuşmayı genel olarak değerlendirme olmak üzere formun 9 maddesinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasındaki etki büyüklüğü 1.00 ve üzerinde ölçülmüştür. Bu sonuç iki grubun ilgili 9 maddenin son testleri arasında “çok büyük” bir farkın oluştuğunu göstermektedir.

Konuşmanın amacını ifade etme, ilgi çekici örneklerden yararlanma, hedef kitleye hâkim duruş sergileme olmak üzere formun 3 maddesinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun

son testleri arasındaki etki büyüklüğü 0.80 ve üzerinde ölçülmüştür. Bu sonuç iki grubun ilgili 3 maddenin son testleri arasında “büyük” bir farkın oluştuğunu göstermektedir.

Selamlama, konuyla ilgili bilgi verme, kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme, konuşma hızını ayarlama, gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-cümle), konuşmanın açık ve anlaşılır olması, konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması, konuşmacının tutarlı olması, kelime hazinesinin zengin olması, gerektiğinde konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme, gereksiz tekrarlardan kaçınma (konu), yüz (mimik) ifadesinin uygun olması, dikkat ve ilginin devamını sağlama, süreyi doğru kullanma olmak üzere formun 14 maddesinde Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasındaki etki büyüklüğü 0.20 ile 0,80 arasında ölçülmüştür. Bu sonuç iki grubun ilgili 14 maddenin son testleri arasında “orta” düzeyde bir farkın oluştuğunu göstermektedir.

İşitilebilir bir sesle konuşma, dinleyici seviyesine uygun dil kullanma, konuşma esnasında görgü kurallarına uyma, dinleyicilerle göz teması kurma maddelerinde ise Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasındaki etki büyüklüğü 0.20’den düşük ölçüldüğünden iki grup arasında ilgili 4 maddenin son testlerinde “zayıf” düzeyde bir farkın oluştuğu gözlenmektedir.

Dikkat edildiğinde etki büyüklüğünün oluşmadığı maddeler, öğretmen adaylarının genelinde zaten bulunabilen özelliklerdir. Bu nedenle bu maddelerde etki büyüklüğü açısından önemli bir fark beklememek gerekir.

“Çok yüksek” ve “yüksek” etki oluşan maddelere bakıldığında ise Konuşma Eğitimi dersinin, *konuşma becerisini geliştirmeye uygun tekniklerle işlendiği takdirde*, bir ders döneminde, bu maddelerin rahatlıkla geliştirilebilecek özellikleri ifade ettikleri görülmektedir. Bu çalışmada bu maddelerin son testleri arasında hem anlamlı farkın çıkması hem de etki büyüklüğünün “çok yüksek” ve “yüksek” seviyede olması bu durumu bilimsel olarak da ispatlamaktadır.

Etki büyüklüğünün “orta” seviyede gerçekleştiği maddelerin bir kısmında oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ($> 0,05$) anlamlı fark sınırından çok uzak değildir.

Özetle istatistiksel fark ve etki büyüklüklerinin maddeler bağlamında hesaplandığı bu bulguya göre Deney Grubunda uygulanan mikro öğretim tekniğinin geleneksel yöntem

veya yöntemlere göre öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yüksek seviyede etki ettiği görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Bulgular

Öğretmen Adayları İçin Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği'nden Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Bulgular

Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sekizinci alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma kaygıları arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

Dokuzuncu alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma kaygıları arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

Söz konusu bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Test - Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten (grupların kendi içerisinde) Eşleştirilmiş Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (ÖAYKKÖ'den Alınan Toplam Puanlara Göre)

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	t	p	Cohen's d
		Ön test	Son test	Ön test	Son test				
Deney Grubu	15	54,60	49,73	9,68	8,18	14	2,68	,018	-0,54
Kontrol Grubu	15	53,53	54,46	13,60	11,00	14	-,33	,743	0,07

ÖAYKKÖ: Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği

Yukarıdaki tablonun ilk satırına göre bir ders dönemi boyunca Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının ön test ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu, dolayısıyla “toplum karşısında konuşma kaygıları”nda anlamlı bir düşüş olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(14)} = 2,689$, $p < ,05$ ($p = ,018$)]. Kaygı ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğretmen adaylarının dönem başında yapılan ön testlerinde, konuşma kaygısı puanlarının ortalaması $\bar{X} = 54,60$ iken, mikro öğretim uygulaması sonrasında $\bar{X} = 49,73$ 'e düşmüştür. Bu düşüş, mikro öğretim tekniği ile Konuşma Eğitimi dersini gören öğretmen adaylarının *orta seviyedeki kaygı düzeylerinin düşük seviyeye indiğini ifade etmektedir*. Sevim (2014, s. 737)'in ifade ettiğine göre 20-52 puan aralığı düşük kaygı; 69-100 puan aralığı yüksek kaygı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla 53-68 puan aralığı orta düzeyde bir kaygının olduğunu ifade etmektedir..

Tablonun ikinci satırına bakıldığında, bir ders dönemi boyunca Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının, ölçeğin toplam puanlarına göre ön test ile son testleri arasında *anlamlı bir fark olmadığı*, dolayısıyla konuşma kaygılarında anlamlı bir düşme meydana gelmediği görülmektedir [$t_{(14)} = -,33$, $p > ,05$ ($p = ,743$)]. Öğretmen adaylarının dönem başında yapılan ön testte konuşma kaygısı puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53,53$ iken, geleneksel yöntemle ders işleme sonrasında bu puan ortalamasında düşme olmadığı gibi çok az bir yükselme (yaklaşık 1 puan) vardır: $\bar{X} = 54,46$. Bu bulgu geleneksel yöntemin, konuşma kaygısının düşürülmesinde bir etkiye sahip olmadığını, aksine kaygıyı yükseltebileceğini göstermektedir.

Yukarıdaki tablonun (Tablo 17) son sütununda yer alan etki büyüklük değerine göre Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubunun etki büyüklüğü $-0,54$ olarak ölçülmüştür¹. Bu değer $-0,20$ 'den yukarı olması (özellikle $-0,50$ dolaylarında olması), *Deney Grubunun ön testi ile son testi arasında “orta” düzeyde bir etki büyüklüğünün oluştuğunu* göstermektedir. Buna karşın Konuşma Eğitimi dersini

¹ Kaygı ölçeği, öğretmen adaylarının son testlerindeki kaygı ortalamalarının, ön testlerine göre düşüp düşmediğini ortaya koymak amaçlı yapılır. Son testlerde beklenen değerlerin (ortalama puanların) düşmesi öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin düştüğü, böylece verilen eğitimin amacına ulaştığı sonucuna varılır. Kaygı ortalamalarının düşmesi durumunda etki büyüklükleri "-"; kaygı ortalamalarının yükselmesi durumunda etki büyüklükleri "+" değer gösterir. Kaygı ölçeği ile ilgili bulguları gösteren tablolarda yer alan etki değerlerinin "-" olması (normalin aksine) olumlu; "+" olması (normalin aksine) olumsuz bir sonuçtur.

geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubunun etki büyüklüğü 0,07 olarak ölçülmüştür. Bu değer -0,20'den aşağı olması Kontrol Grubunun *ön testi ile son testi arasındaki etki büyüklüğünün oldukça "zayıf" düzeyde olduğunu* (0,07) söylemek mümkündür.

Yukarıdaki iki bulgu birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniğiyle işlemesi durumunda konuşma kaygılarında anlamlı düzeyde bir düşme sağlanmaktadır. Bununla birlikte geleneksel yöntemle işlenen Konuşma Eğitimi dersinden sonra öğretmen adaylarının konuşma kaygılarında bir düşmenin olmadığı görülmektedir. Bu durum mikro öğretim tekniğinin konuşma kaygısını düşürmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Onuncu alt amaca yönelik bulgular, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile konuşma eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında konuşma kaygıları arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymaya ilişkindir.

İki grubun son testleri arasındaki farkla birlikte ön testleri arasındaki farklarına da bakılmıştır. Bulgularla ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Ön Testleri ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü (ÖAYKKÖ'den Alınan Toplam Puanlara Göre)

Ön test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu	15	54,60	9,68	28	,24	,806	0,09
Kontrol Grubu	15	53,53	13,60				
Son test							
Deney Grubu	15	49,73	8,18	28	-1,33	,192	-0,48
Kontrol Grubu	15	54,46	11,00				

Yukarıdaki tablonun ilk kısmına (ön test) göre Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında kaygı ölçeğinin toplam puanına göre ön testlerinde *anlamli bir fark olmadığı* görölmektedir [$t_{(28)} = ,24, p > ,05 (p = ,806)$].

Deney Grubunun dönem başında yapılan ön testinde konuşma kaygısı puanlarının ortalaması $\bar{X} = 54,60$ iken, Kontrol Grubunun dönem başında yapılan ön testinde konuşma kaygısı puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53,53$ 'tür. *Ön testte iki grup arasında anlamli bir farkın olmadığı buradan da anlaşılmaktadır.*

İki grubun son testine bakıldığında;

Önceki bulgularda Deney Grubunun ön test ile son testleri arasında anlamli fark bulunduğu fakat Kontrol Grubunun ön test ile son testleri arasında anlamli fark bulunmadığı (Tablo 17) ortaya konulmuş, bunun Deney Grubunda uygulanan mikro öğretim tekniğinin etkisi sonucu olduğu ifade edilmişti.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ise (Tablo 18) Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntemle işleyen Kontrol Grubu arasında son testlere göre önemli bir farkın olduğu ama bunun istatistiksel olarak anlamli olmadığı görölmektedir [$t_{(28)} = -1,337, p > ,05 (p = ,192)$]. Kaygı ölçeği toplam puanları üzerinden puan ortalamalarına bakıldığında *Deney Grubunun kaygı ortalaması 54,60'tan 49,73'e düşerken, Kontrol Grubunun kaygı ortalaması 53,53'ten 54,46'ya yükselmiştir.* Buna göre Deney Grubunun kaygı seviyesi son testlerde düşerken; Kontrol Grubunda, kaygı puanı son testlerde az da olsa yükselmiştir.

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun ön test ve son testte almış oldukları kaygı puan ortalamalarının yer aldığı yukarıdaki tablonun (Tablo 18) son sütununda yer alan etki büyüklük değerlerine göre Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubunun *ön testleri* arasında etki büyüklüğü, ölçeğinin bütün maddelerinin toplam puanı üzerinden bakıldığında *oldukça "zayıf" düzeyde (0,09)* çıkmıştır. Buna karşın Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasındaki etki büyüklüğü ise *-0,48 olarak ölçülmüştür.* Bu sonuç iki grubun *son testleri arasında "orta" düzeyde bir etkinin oluştuğunu* göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular birlikte ele alındığında öğretmen adaylarının Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniğiyle işlemesi durumunda konuşma kaygılarında anlamli düzeyde bir

düşme sağlanmaktadır. Bununla birlikte geleneksel yöntemle işlenen Konuşma Eğitimi dersinden sonra konuşma kaygısında genel olarak bir düşmenin olmadığı görülmektedir. Bu durum mikro öğretim tekniğinin konuşma kaygısını düşürmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda çalışmanın nitel bulguları ele alınacaktır. Bu bulgular, bir ders dönemi boyunca Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanan mikro öğretim tekniğinin, onların nazarında nasıl bir etki oluşturduğunu ortaya koymak amacıyla, kendilerine uygulanan *Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu* aracılığıyla elde edilmiştir. Söz konusu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniği ile ilgili görüşleri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve örnekleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu'na göre Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Bulgular

Onbirinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Onbirinci alt amaca ilişkin bilgiler, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasına ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemeye ilişkindir.

Öğretmen adaylarına dönem sonunda uygulanan Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu'nda on soru yer almıştır. Her bir soruya ilişkin öğretmen adayı görüşleri başlıklar halinde incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama Durumları

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına daha önce herhangi bir derste mikro öğretim tekniği ya da buna benzer bir teknikle ders işleyip işlemedikleri sorulmuştur. Öğretmen

adaylarının tamamı bu soruya ‘hayır’ cevabını vermişlerdir (f = 15). Buna göre öğretmen adaylarının hiçbiri, lisans eğitimlerinin 3. sınıfına kadar herhangi bir derste mikro öğretim tekniği ya da buna benzer bir uygulama ile ders işlememişlerdir¹ (Tablo 19).

Tablo 19. Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Daha Önce Herhangi Bir Ders Alma/Almama Durumları

Kodlar	F	%
Evet	0	0
Hayır	15	100
Toplam	15	100

Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili olarak yöneltilen soruya ilişkin öğretmen adaylarının *olumlu görüşleri* Tablo 20’de yer almaktadır.

¹Bu soruyla, daha önce bu teknikle ders işleyen öğretmen adaylarıyla bu teknikle karşılaşmayan öğretmen adaylarının görüşlerinde nasıl bir farklılık oluştuğunu ortaya koymaya yönelik bulgular elde edilmek amaçlanmıştır. Cevapların tamamının “hayır” olması üzerine bütün öğretmen adaylarının, mikro öğretim tekniği konusunda aynı “hazır bulunmuşluk seviyesi”ne sahip oldukları varsayılmıştır.

Tablo 20. Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumlu Görüşleri

Kodlar	f	%
Toplum (sınıf) karşısında konuşabilme	6	40
Diğer kişilerin eleştirilerinin olumlu katkısı	5	33
Heyecanını yenme	5	33
Kendini ifade etme	5	33
Özgüven	4	27
Etkili iletişim	4	27
Konuşma kurallarını öğrenme	4	27
Kendini eleştirme	3	20
Kendini geliştirme	3	20
Eksikliklerini görme imkânı	3	20
Konuşma bozukluklarını giderme	3	20
Hataları fark etme	2	13
Hatalarını düzeltmeyi öğrenme	2	13
Kendisiyle yüzleşme	2	13
Kameraya karşı konuşma	2	13
Konuşmaları değerlendirebilme imkânı	1	7
Kendini değerli hissetme	1	7
Aktif, üretken, canlı bir kişilik kazanma	1	7
Üslubunu fark etme	1	7
Öğrendiklerini hayatında uygulayabilme	1	7
Heyecanını ve stresini fark etme	1	7
Sahneyi doğru kullanma	1	7
Konuşma türlerini öğrenme	1	7
Geleneksel yöntemden farklı olması	1	7
Olumlu sınıf ortamı	1	7

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğretmen adayları, Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işlemenin birçok olumlu yönünü dile getirmişlerdir. Bu olumlu yönlerden en çok bahsedileni *toplum (sınıf) karşısında konuşabilme*dir (f = 6). *Diğer kişilerin eleştirilerinin olumlu katkısı*, *heyecanını yenme*, *kendini ifade etme*, *özgüven*, *etkili iletişim*, *konuşma kurallarını öğrenme* üzerinde durulan diğer olumlu yönlerdir.

Mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının “toplum karşısında konuşabilme”lerine katkı sunduğuna dair verilere görüş alma formlarının farklı yerlerinde karşılaşmak mümkündür. Örneğin dördüncü soruda uygulamanın ‘En Çok Hoşunuza Giden Yönleri’ başlığı altında öğretmen adaylarının tamamı *topluluk karşısında konuşma konusunda deneyim kazanma* şikkını işaretlemişlerdir (% 100). Yine formun farklı sorularına cevap olarak *toplum (sınıf) karşısında rahat konuşma, topluluk karşısında konuşabilmeyi sağlama* kodları en çok işaretlenen kodlar arasında yer almaktadır.

Mikro öğretim tekniği ile Konuşma Eğitimi dersinin işlenmesinin olumlu yönlerini dile getiren öğretmen adaylarının bir kısmından alınan örnek ifadeler şu şekildedir:¹

“... Daha önceleri çıkıp konuşamazken bu uygulama sonucu artık her yerde her zaman çıkıp rahatlıkla konuşabiliyorum.” (Ö1)

“Bence en olumlu yanı kendimizi sonradan izleyip eleştirebilme şansı yakalayabilmemizdi. Başkasının gözünden de kendini görebilme, arkadaşların ve dersin hocasının yapmış olduğu eleştiriler doğrultusunda dönüt sağlaması açısından olumlu yönde etkide bulunmaktadır.” (Ö4)

“... kendimi çok şanslı hissediyorum. Birçok arkadaşım ve tabi ben de dâhil olmak üzere daha önce bir sahneye çıkarken heyecanın verdiği etkiden dolayı istediğimizi açık ve net bir şekilde ifade edemiyorduk. ...” (Ö5)

“... Topluluk karşısında sadece insanların değil kayıt cihazlarının da bulunduğu bir ortamda zamanla konuşabilme alışkanlığı kazandık. ...” (Ö6)

“... bizim için en önemli yararı bence konuşma cesaretimizin oluşmasıdır.” (Ö9)

“Dönem başından bugüne işlediğimiz ve uyguladığımız yöntemler bize toplum karşısında konuşma becerisi kazandırdı. İlk defa hayatımızda uygulandığı için kendimizi değerli hissettik ve güven geldi bize.” (Ö12)

“... ders klasik ders biçiminden farklıydı, bu da ilgimi çekti. Hocayla bilgi alışverişi yaptığımız zamanlar oldu, bu da gereksiz çekingenliğimi aşmama yardımcı oldu.” (Ö13)

“... ilk defa ders açısından “kendimden” bir şeyler dinlemiş oldum. ... kişiyi kendisiyle barıştıırır, kendisiyle kaynaştırır, öz değerlendirme ve öz düzeltme imkânı sağlar. ... Mikro

¹ Öğretmen adaylarının görüşleri alınırken orijinallerine bağlı kalınmış, var olan maddi hatalar (yazım yanlışları, ifade hataları, anlatım bozuklukları vs.) düzeltilmemiştir.

öğretim insana yapısında var olan “özgüveni” ortaya çıkarmaya yardımcı olur. ... Mikro öğretim heyecanın, stresin kişinin kendisinde ne kadar yer aldığını kendi gözleriyle görmesi için büyük bir fırsattır. ...” (Ö14)

Mikro öğretim tekniğine dayalı olarak yürütülen Konuşma Eğitimi dersine yönelik öğretmen adaylarının *olumsuz düşünceleri* Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumsuz Görüşleri

Kodlar	f	%
Kameranın (zamanla yok olan) ilk konuşmalardaki olumsuz etkisi	4	27
Sınıf ortamında konuşma yapmanın tedirginliği	1	7
İletişimi olmayan kişilerin birbirleriyle konuşmak zorunda kalması	1	7
Özellikle hazırlıksız konuşmaların çok yapılmasının stres oluşturması	1	7

Öğretmen adaylarının tamamına yakını uygulamanın olumsuz herhangi bir yönünün olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere daha çok kişisel özelliklerden kaynaklı bazı durumlar ifade edilmiştir. Bunlardan en çok dile getirileni video kayıt cihazının oluşturduğu tedirginliktir. Bunu dile getiren öğretmen adayları da kameradan kaynaklanan tedirginliğin zamanla geçtiğini ifade etmişlerdir.

Konuşmaların kayıt altına alınmasının her yaştaki insan üzerinde bir etkisinin olduğu muhakkaktır. Uygulamanın yapıldığı öğretmen adaylarının tamamı konuşmalarının ilk defa kayıt altına alındığını ifade etmişlerdir. Bu durumda video kayıt cihazının bir tedirginlik oluşturması beklenen bir durumdur.

Bu başlık altında yazılan cevaplardan birkaç örnek:

“Konuşma dersinin benim üzerimde olumsuz herhangi bir etkisi olmadı. Tam tersine hem benim hem de arkadaşlarımda üzerinde çok fazla olumlu etkiler yarattığını düşünüyorum.”
(Ö1)

“Olumsuz yönü, kamera karşısında ilk kez konuştuğumuz için var olan heyecanı katlamasıdır. İlk konuşmalarda kamera, üzerimde bir baskı oluşturuyordu. Tabii zamanla yok oldu, kameraya alıştım.” (Ö4)

“... kameraya alışmak biraz zaman aldı. Bunun dışında olumsuz bir yanının olduğunu düşünmüyorum.” (Ö6)

Kameranın varlığının dışında farklı olarak Ö7 özel durumuyla ilgili bir olumsuzluğu dile getirmiştir: *“Sınıf içinde arkadaşlarımdan bazılarıyla, iletişim kurmadıklarımızla da konuşma zorunluluğu oluşturdu.” (Ö7)*. Bu durum sınıf içindeki bir öğrenci için ilk etapta zor ve istenmeyen bir durum olarak görülebilir. Ama sınıf içerisinde iletişim kurmakta zorlanan ya da kurmak istemeyen kişiler arasında iletişim kanallarının açılmasına ve sosyal bağların güçlenmesine olanak verdiği için bu durum esasında mikro öğretimin olumlu bir yönüdür.

Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Konuşma Becerisine Etkisi

Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin konuşma becerisine etkisi şeklinde yöneltilen soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri olumlu, olumsuz ve nötr olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarına Göre Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Konuşma Becerilerine Etkisi

Maddeler	Olumlu	%	Olumsuz	%	Nötr	%	Toplam	%
Konuşmaya uygun giriş yapmada	15	100	---	---	---	---	15	100
Heyecanın giderilmesinde	15	100	---	---	---	---	15	100
Konuyu sunma biçiminde	14	93	---	---	1	7	15	100
Konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde	14	93	---	---	1	7	15	100
Sınıfla etkili iletişim kurmada	14	93	---	---	1	7	15	100
Uygun bir kapanış yapmada	14	93	---	---	1	7	15	100
Beden dilini (jest-mimik) kullanmada	13	87	---	---	2	13	15	100
Sahne alanını kullanmada	10	67	---	---	5	33	15	100
Toplam	109	91	---	---	11	9	120	100

Diğer (Öğretmen adaylarının ekledikleri)

Maddeler	Ekleyen kişi sayısı
Konuşmanın amacını ifade etmede	2
Sınıfa hâkim olmada	2
Sınıfla göz teması kurmada	2
Özgüven kazanmada	2
Düzen getirmede	1
Sosyalleşmeyi etkilemede	1
Konuyu özetlemede	1
Dinleyicilerin dikkatini çekmede	1
Toplam	12

Yukarıdaki tablo bir dereceli puanlama formu niteliğindedir. Formda “olumlu”, “olumsuz” ve “nötr” likertleri yer almaktadır. Öğretmen adayları maddelerle ilgili görüşlerini bu üç likertten birisini tercih ederek yapmışlardır. Buna göre soru kapsamında yer alan sekiz maddenin ikisi için (konuşmaya uygun giriş yapmada, heyecanın giderilmesinde) öğretmen adaylarının tamamı (f = 15) olumlu görüş belirtmiştir. Geri kalan altı maddenin dördünde (konuyu sunma biçiminde, konuşma bozuklukların düzeltilmesinde, sınıfla etkili iletişim kurmada, uygun bir kapanış yapmada) 14 kişi (% 93); bir maddede (beden dilini (jest-mimik) kullanmada) 13 kişi (% 87); bir maddede ise (sahne alanını kullanmada) 10 kişi olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmen adayları maddelerden hiçbirisi için olumsuz görüş belirtmemişlerdir. Olumlu görüş belirtmeyenler "nötr" şikkını işaretlemişlerdir.

Ayrıca maddelerin sonuna, öğretmen adaylarının kendilerince ‘olumlu-olumsuz’ gördükleri maddeleri ekleyebilecekleri ‘diğer’ diye bir madde de eklenmiştir. Bu kısma da bazı öğretmen adayları söz konusu sekiz maddeye ek olarak Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin *konuşmanın amacını ifade etmede, sınıfa hâkim olmada, sınıfla göz teması kurmada, özgüven kazanmada, düzen getirmede, sosyalleşmeyi etkilemede, konuyu özetlemede, dinleyicilerin dikkatini çekmede* konuşma becerisine olumlu etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo göz önüne alındığında olumsuz hiçbir yaklaşımın olmaması, aksine, öğretmen adaylarının tamamına yakınının bütün maddelerde olumlu görüş ifade etmeleri, mikro öğretim tekniğinin Konuşma Eğitimi dersi için ne kadar yararlı bir teknik olduğunu ortaya koymaktadır. *Sahne alanını kullanmada* maddesi diğerlerine göre daha az olumlanmıştır. Sahne alanını yerli yerince kullanabilmek, istenildiği gibi sahneyi kullanarak konuşmak, uzun soluklu bir eğitim gerektirmektedir. Ayrıca bu özellik kişilik yapısıyla, kişinin konsantre olma durumuyla yakından ilgili olduğundan, öğretmen adaylarının bir kısmının bir ders dönemi içerisinde istenilen seviyeye ulaşamadıklarını düşünmeleri normal bir durumdur. Bununla birlikte bağımsız hakemlerin gözlemlerine göre *konuşma alanını (sahne) doğru kullanma* maddesi, Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasında Deney Grubunun lehine olarak anlamlı bulunmuş (p = ,000); etki büyüklüğü ise “çok büyük” (1,54) seviyesinde çıkmıştır. Bu durum esasında mikro öğretim uygulamasının Deney Grubu öğretmen adaylarının sahneyi kullanmalarına büyük oranda etki ettiğini ortaya koymaktadır.

*Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Yürütülen Konuşma Eğitimi
Dersinin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri*

Dönem boyunca yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının en çok ve en az hoşuna giden yanlarıyla ilgili görüşler Tablo 23 ve 24’te yer almaktadır.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamanın En Çok Hoşuna Giden Yanları

Öğretmen adaylarının görüşleri	f	%
Topluluk karşısında konuşma konusunda deneyim kazanma	15	100
Konuşmasını değerlendirme şansının olması	14	93
Diğer derslerden farklı bir atmosferin olması	14	93
Konuşması hakkında öğretim elemanından dönüt alması	13	87
Kendi konuşmasını video kayıttan izlemesi	10	67
Konuşmasının video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması	8	53
Arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirme şansının olması	8	53
Konuşması hakkında arkadaşlarından dönüt alması	8	53

Diğer (Öğretmen adaylarının ekledikleri)

Maddeler	Ekleyen kişi sayısı
Yıllar sonra dönüp baktığında ne kadar yol kat ettiğini göreceği olması	1
Heyecan, stres ve diğer fobilerinin yok olması	1

Tablo 24. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamanın En Az Hoşuna Giden Yanları

Öğretmen adaylarının görüşleri	f	%
Konuşmanın video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması	5	33
Konuşması hakkında öğretim elemanından dönüt alması	---	---
Konuşması hakkında arkadaşlarından dönüt alması	3	20
Diğer derslerden farklı bir atmosferin olması	---	---

Diğer (Öğretmen adaylarının ekledikleri)

Maddeler	Ekleyen kişi sayısı
Kameranın vermiş olduğu heyecan	1
Videodaki “ben”in çok garip olması	1

Mikro öğretim uygulaması öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılan bir laboratuvar tekniğidir. Bir tekniğin başarılı olmasında, uygulanan kişilerin hoşuna giden, eğlendirici yönlerinin katkısı yadsınamaz. Bu nedenle mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarınca benimsenen/benimsenmeyen, onların hoşlarına giden/gitmeyen yönlerini ortaya koymak amacıyla böyle bir soru sorulmuştur.

Buna göre tercihlerine sunulan sekiz maddenin tamamı öğretmen adaylarının en az yarısından fazlasının (% 53) hoşuna gitmiştir. Bunlardan *topluluk karşısında konuşma konusunda deneyim kazanma* maddesi bütün öğretmen adaylarınca işaretlenmiştir (f = 15). *Konuşmasını değerlendirme şansının olması ve diğer derslerden farklı bir atmosferin olması* maddeleri 14; *konuşması hakkında öğretim elemanından dönüt alması* maddesi 13; *kendi konuşmasını video kayıttan izlemesi* maddesi 10; *konuşmasının video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması, arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirme şansının olması ve konuşması hakkında arkadaşlarından dönüt alması* maddeleri ise 8 kişi tarafından işaretlenmiştir. Yukarıdaki maddelere ek olarak formda ‘diğer’ diye bir madde de yer almış ve öğretmen adaylarının hoşlarına giden farklı yönleri de yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları bu kısma *yıllar sonra dönüp baktığında ne kadar yol kat ettiğini göreceği olması* ile *heyecan, stres ve diğer fobilerinin yok olması* maddelerini eklemiştir.

15 kişiden 8 kişinin işaretlediği *konuşmasının video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması, arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirme şansının olması ve konuşması hakkında arkadaşlarından dönüt alması* maddelerine dikkat edildiğinde öğretmen adaylarının yarısına yakınının konuşmalarının kayıt altına alınmasından ve arkadaşlarının onların konuşmaları üzerine yorum yapmalarından hoşnut olmadıkları görülmektedir. Zaten Tablo 24’te görüldüğü üzere “en az hoşlarına giden” yanlar olarak da söz konusu maddeler işaretlenmiştir.

Uygulamanın en az hoşna giden yanları olarak bu maddeleri işaretleyenlere dikkat edildiğinde bu kişilerin arkadaşlarına göre konuşma becerileri daha düşük olan ve bu nedenle sınıf içerisinde konuşmalarının daha çok eleştirilen kişiler oldukları görülmüştür. Daha çok ‘olumlu eleştiri’ alanlar bu maddeleri ‘hoşlarına giden yön’ olarak işaretlemiştir. Bu beklenen bir durumdur. Sınıf arkadaşlarının olduğu bir ortamda yine sınıf arkadaşlarınca eleştirilmek, lisans düzeyindeki bir öğrencinin pek hoşuna gidecek bir durum değildir. İlk kez kamera ile karşılaşan bir bireyin de tedirgin olması ve bu nedenle kameradan hoşlanmaması yine normal bir durumdur.

Tabloya dikkat edildiğinde *konuşması hakkında öğretim elemanından dönüt alması* maddesini 15 kişiden 13’ü ‘hoşa giden yön’ olarak işaretlemiştir. Bu maddenin daha çok öğretmen adayı tarafından “hoşa giden yön” olarak işaretlenmesi, kişinin, akranlarından kendisine gelen eleştiriyi kabul etmekte daha fazla zorlandığını göstermektedir. Tekniğin faydasının en çok görüleceği yerlerden birisi hiç şüphesiz bu noktadır. Çünkü mikro öğretimin en önemli yararlarından birisi, hoşuna gitmese de kişinin ‘kendisiyle yüzleşmesi’dir. Bu hem kişinin kendi videosunu izlerken hissettikleri hem de arkadaşlarının gözünden nasıl görüldüğünü görmesi olarak tanımlanabilir. Genellikle birey kendisini olumlu bulur. Bu nedenle konuşmasının arkadaşlarıca ummadığı bir şekilde eleştirilmesi kendisinde hayal kırıklığı oluşturabilir. Ama öğretmen olacak bireylerin bu durumu eğitim yıllarında yaşamaları, akranlarıyla kendilerini karşılaştırarak eksiklerini görmeleri ve böylece kendi gerçekleriyle yüzleşmeleri (bir kısmının hoşuna gitmese de) yararlı bir durumdur.

Dikkat edilirse *topluluk karşısında konuşma konusunda deneyim kazanma* maddesi öğretmen adaylarının tamamının hoşuna giden yön olmuştur.

*Öğretmen Adaylarının İlk Konuşma ile Son Konuşmalarını
Karşılaştırma Durumları*

Deney Grubundaki öğretmen adaylarının “Dönem başında yaptığınız ilk konuşmanız ile dönem sonunda yaptığınız son konuşmanızı karşılaştırdığınızda, konuşmalarınız arasında bir fark oluştuğunu düşünüyor musunuz?” şeklindeki soruya ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı bu soruya ‘evet’ cevabını vermişlerdir (f = 15). Buna göre öğretmen adaylarının tamamı, ders dönemi başında yaptıkları ilk konuşma ile dönem sonunda yaptıkları son konuşmaları arasında bir fark oluştuğunu söylemişlerdir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarına Göre İlk Konuşma ile Son Konuşmaları Arasındaki Fark (Evet-Hayır)

Kodlar	f	%
Evet	15	100
Hayır	0	0
Toplam	15	100

Sorunun devamında “evet” cevabını verenlere yönelik olarak “*ne tür farklılıklar olduğunu anlatınız*” şeklindeki yönergeye gelen cevaplar ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 26. Öğretmen Adaylarına Göre İlk Konuşma ile Son Konuşmaları Arasında Oluşan Farklılıklar

Kodlar	f	%
Heyecanın azalması (heyecanını yenme)	6	40
Konuşma kurallarını öğrenme/uygulama	6	40
Toplum (sınıf) karşısında rahat konuşma	5	33
Sahneyi daha çok kullanabilme (sahne heyecanını yenme)	3	20
Jest-mimik hareketlerinde ilerleme sağlama (kullanabilme)	3	20
Medeni cesaret edinme (acemiliğin, tedirginliğin ve utangaçlığın atılması, cesaret edinme)	3	20
Kendini daha rahat ifade etme	2	13
Sınıfla göz teması kurabilme	2	13
Kaygı ve stresin azalması (kontrol altına alma)	2	13
Sesini ayarlayabilme	1	7
Kendinden bahsedebilme	1	7
Kendini değerlendirme	1	7
Konuşma kurallarının önemini kavrama	1	7

Tabloya göre öğretmen adayları, ilk konuşmaları ile son konuşmaları arasında birçok farklılık olduğunu dile getirmişlerdir. Bu farklılıklardan en çok bahsedileni *heyecanının azalması* ve *konuşma kurallarını öğrenme/uygulama*dır. ($f = 6$). *Toplum (sınıf) karşısında rahat konuşma* da bu maddelerden hemen sonra en çok dile getirilen madde olmuştur. Dikkat edildiğinde formun genelinde *heyecanını yenme* ve *toplum karşısında konuşabilme* maddeleri öğretmen adaylarının en çok dile getirdikleri veriler olarak göze çarpmaktadır. Örneğin Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenmesinin Konuşma Becerisine Etkisi başlığı altındaki maddelere bakıldığında *heyecanın giderilmesinde* şikkı bütün öğretmen adayları tarafından ($f = 15$) ifade edilmiştir.

Dönem başında yaptıkları konuşma ile dönem sonunda yaptıkları konuşma arasındaki farklılıkları dile getiren öğretmen adaylarının bir kısmından alınan örnek ifadeler şu şekildedir:

“Heyecanlanmadan çıkıp konuşuyorum. Önceleri tek kelime etmezken şimdi çıkıp istediğim konuda konuşabiliyorum.”(Ö1)

“... sınıf karşısında komik duruma düşebilirim endişesi yaşarken, son zamanlarda her konuşmamda kendimden bir şeyler katarak konuştum.” (Ö4)

“İlk başta uygun açılış ve kapanış yapamazdım. Ama son konuşmamda ikisini de uyguladım” (Ö2)

“... konuşmaya uygun giriş ve konuşmanın amacını belirtmenin ne kadar önemli olduğunu anlayıp uygulamaya başladım. ...” (Ö6)

“Dönem başında tahtada rahat konuşamıyordum. Dönem sonunda sınıf karşısında rahat konuşmaya başladım” (Ö10)

“... ders klasik ders biçiminden farklıydı, bu da ilgimi çekti. Hocayla bilgi alışverişi yaptığımız zamanlar oldu, bu da gereksiz çekingenliğimi aşmama yardımcı oldu.” (Ö13)

“İlk konuşmamda bir konuşma kurallarında olması gereken kuralların çoğunu ihlal ettik. Son konuşmamda arkadaşlarımın ve öğretmenimizin dönütleri ve eksiklerimizi göstermesiyle bir konuşmada olması gereken kuralların yüzde doksanını uyguladık.” (Ö15)

Öğretmen Adaylarının İlk Video Kayıtlarını İzlerken ve Sonrasındaki Uygulamalar ile İlgili Hisleri

“İlk konuşma videonuzu izlerken neler hissettiniz? Uygulamalar ilerledikçe hislerinizde farklılıklar oldu mu?” şeklindeki soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 27 ve 28'de yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının İlk Konuşma Videolarını İzlerken Gördükler/Hissettikleri

Kodlar	f	%
Kendini farklı görme (kendini tuhaf hissetme/ses/görüntü)	5	33
Eksiklerini görebilme	3	20
Heyecanın fazlalığı	3	20
Kendini rahat hissetmeme	2	13
Sınıf karşısında konuşamamaktan rahatsızlık duyma	2	13
Kendini yetersiz bulma	2	13
Konuşmasını beğenmeme	2	13
İlk videonun normal olması	1	7
İlk videosunu izlerken çok mutlu olma	1	7
İlk videoya yapılan eleştirilerin mutluluk vermesi	1	7
Başkasını izliyormuş gibi kendini izleme	1	7
Kendisiyle yüzleşmenin farklılığı	1	7
İfade etmede zorluk yaşama	1	7
Beden dilini yeterince iyi kullanamadığını düşünme	1	7
Hızlı anlattığını hissetme	1	7
Sahne kullanımının kötü olması	1	7
Pek fazla konuşamama	1	7
Acemiliğin olması	1	7
Hoşlanmama	1	7
Utanma	1	7
Başlarda gereksiz bir uygulama olduğunu düşünme	1	7

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının, ilk videolarını izlerken hissettikleri çok çeşitlidir. İfade edilenlerin büyük bir kısmı benzerlik gösterse de öğretmenlerin video kayıtları karşısında tezat duygular yaşadığını da tabloya bakarak okumak mümkündür. Bir kısmı videolarını izlerken ilk konuşmasında ne yaşadığını ifade ederken (heyecanın fazlalığı, kendini rahat hissetmeme gibi), başka bir kısmı ekrana yansıyan görüntüsü karşısında kapıldığı hissini ifade etmiştir (çok mutlu olma, hoşlanmama, utanma, kendini tuhaf hissetme gibi).

Utanma, acemiliğin olması gibi durumların ilk video izlenirken yaşandığının ama süreçle birlikte ortadan kalktığının burada ifade edilmesi, Tablo 26’da (Deney Grubu öğretmen adaylarına göre ilk konuşma ile son konuşmaları arasında oluşan farklılıklar) yer alan *Medeni cesaret edinme (acemiliğin, tedirginliğin ve utangaçlığın atlatılması, cesaret edinme)* maddesini doğrulamaktadır. Öğretmen adayları o başlık altında da dönem sonuna gelindiğinde bu durumların ortadan kalktığını ifade etmişlerdir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamalar İlerledikçe Kendilerinde Oluşan Farklılıklar

Kodlar	f	%
İlerledikçe uygulamanın olumlu yönden çok faydalı olduğunu düşünme	3	20
İlk videoda hissettiklerine alışma (kendini tuhaf hissetme/ses/görüntü)	2	13
İletişimin artması	1	7
Çekingenliğin azalması	1	7
Kendini daha iyi ifade edebilme	1	7
Konuşmanın amacına daha çok hâkim olabilme	1	7
Zamanla heyecanın azalması	1	7
Kendini rahat hissetme	1	7
Kendini kalabalık karşısında her zaman konuşmaya hazır bulma	1	7
Dönütlerle yararlı hale gelme	1	7
Beden dilini yeterince kullanmada çok da ilerleme sağlayamama	1	7
İlk videodaki hatalarını görüp düzeltme	1	7
Konusunu gayet rahat anlatabilme	1	7
Kameraya alışma, konuya ve sınıfa daha fazla odaklanabilme	1	7
Arkadaşların ve öğretim elemanının görüşlerini dikkate alma	1	7

Bu tabloya bakıldığında ise ilk videoda hissedilenlerin çoğunlukla (bir madde hariç) ortadan kalktığı görülmektedir. Öğretmen adayları, bir önceki tabloda (Tablo 27) ifade ettiklerinin ilk videoyu izlerken olduğunu, süreç ilerledikçe bunların ortadan kalktığını ve sonlara doğru bu tür problemlerinin kalmadığını ifade etmişlerdir. *Sesinin veya*

görüntüsünün kendisine tuhaf gelmesi gibi değişmeyecek olan birtakım durumlara ise kişi zamanla alışmış ya da bunları kabullenmiştir.

Tabloda ifade edildiği gibi bir kişi, uygulama ilerlediği halde *beden dilini yeterince kullanmada çok da ilerleme sağlayamadığını* ifade etmiştir. Bunu dile getiren Ö11 kodlu öğretmen adayının, bağımsız hakemlerin gözlemlerine göre, *beden (jest) hareketlerini etkili kullanma* maddesinden aldığı ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla 3.00 ve 3.50'dir. İlgili kişinin söz konusu maddede çok da ilerleme sağlayamadığı bu gözlemlerde de ortaya çıkmaktadır. Bu durum, *bağımsız hakemlerin puanlamaları ile kişinin kendisiyle ilgili düşüncelerinin örtüştüğünü ortaya koyması açısından önemlidir.*

Diğer taraftan bağımsız hakemlerin gözlemlerine göre *beden (jest) hareketlerini etkili kullanma* maddesi, Deney Grubu ile Kontrol Grubunun son testleri arasında (adayların toplam puanı üzerinden) Deney Grubunun lehine olarak anlamlı bulunmuş ($p = ,002$); etki büyüklüğü ise “çok büyük” (1,21) seviyesinde çıkmıştır. Bu durum esasında mikro öğretim uygulamasının Deney Grubu öğretmen adaylarının beden hareketlerini kullanmalarına büyük oranda etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının ifadelerinden üç örnek:

“İlk videoda heyecanım fazlaydı kelime bulmada ve kelimeleri ifade etmede zorluk yaşadım. Sahne kullanımım kötüydü. Uygulama ilerledikçe sınıfla etkileşimim arttı, çekingenlik halimde azalma oldu. Kendimi daha iyi ifade etmeye başladım. Konuşma amacına daha fazla hâkim oldum.” (Ö3)

“Kendimi çok tuhaf hissetmiştim. Sesim, görüntüm bana çok farklı gelmişti. Ama daha sonraki videoları izleyince alıştım. Başta bana, gereksiz bir uygulamaymış gibi göründü. İlerledikçe bana birçok faydasının olduğunu gördüm.” (Ö8)

“Çok utandım. Sesim çok farklı geldi. Sınıfın bakış açısı nasıldı bilemiyorum ama konuyu heyecanlı ve hızlı anlattım kürsünün arkasından. Kameraya zamanla alıştım konumu gayet rahat anlatabiliyorum. Kameradan çok konuma ve sınıfa odaklanabiliyorum.” (Ö13)

Uygulama Öğretim Elemanı ile Öğretmen Adaylarının Video Kayıtları Değerlendirmelerinin Oluşturduğu Etki

“Video kaydınızı izlerken uygulama öğretimi elemanı ile diğer sınıf arkadaşlarınızın dönütleri sizde nasıl bir etki oluşturdu? Anlatınız.” şeklindeki soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarına Göre Dönütlerin Kendilerinde Oluşturduğu Etki

Kodlar	f	%
(Eleştirilerin) iyi bir etki oluşturması	8	57
Yanlışlarını telafi etme yoluna gitme	6	43
Yanlışlarını (eksiklerini) görme	5	36
Düzeltilmelerin doğru davranışlar olarak hayatın her alanında alışkanlığa dönüşmesi	2	14
Eleştirilmekten biraz rahatsızlık duyma	1	7
İyi konuşanlardan dolayı, yetersiz olduğu hissine kapılma	1	7
Olumlu yönlerini tespit etmede yararlı olma	1	7
Beden dilini nasıl ve ne kadar kullanması gerektiğini öğrenme	1	7
Eleştirilerin haklı olduğunu düşünme	1	7

Bu soruyu bir kişi cevaplamamıştır. Dolayısıyla 14 kişi üzerinden değerlendirilmiştir.

Tabloya dikkat edildiğinde öncelikle dönütlerin (eleştirilerin) öğretmen adaylarının çoğu (f = 8) üzerinde *iyi bir etki oluşturduğunu* görmek mümkündür. *Yanlışlarını görme* (f = 5) ve *onları telafi etme* (f = 6) de yine birçok öğretmen adayı tarafından dönütlerin kendileri üzerindeki olumlu etkisi olarak işaretlenmiştir. *Eleştirilerin haklı olduğunu düşünen* kişiyi de eklersek öğretmen adaylarının birçoğu eleştirileri dikkate almıştır ve bunların gerekliliklerini yapmaya çalışmıştır. Zaten bir önceki bulguda öne çıkan “uygulamalar ilerledikçe ilerlemenin olması” yönündeki veriler de bunu göstermektedir. Ayrıca dönüt verme *bireylerin olumlu yararlarını görmelerini* (f = 1) de sağlamıştır. Bu da uygulama esnasında dönütlerin sadece olumsuz eleştiriler üzerine bina edilmediğini göstermektedir.

Yine tabloya bakıldığında yanlışları düzeltme ders dönemi ile sınırlı kalmamış, bir kısım öğretmen adayı, *düzeltilmeleri doğru davranışlar olarak hayatının her alanında alışkanlığa dönüştürdüğünü* ifade etmiştir. Bununla birlikte yukarıda, Mikro Öğretim Tekniğine Dayalı Yürütülen Konuşma Eğitimi Dersinin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri başlığı altında öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanının eleştirileri ile sınıf arkadaşlarının eleştirilerine aynı şekilde yaklaşım göstermedikleri ifade edilmişti. Bu anlamda ele alındığında çok az da olsa eleştirilerden rahatsızlık duyduğunu ifade eden (f = 1) öğretmen adayı da olmuştur. Bu kişi aynı zamanda *iyi konuşanlardan dolayı yetersiz olduğu hissine kapıldığını* ifade eden kişidir. Esasında söz konusu aday (Ö3), konuşma becerisi açısından sınıf arkadaşlarının birçoğundan daha iyi olmasına rağmen sürekli bir tatminsizlik yaşamıştır. Dönem başında yapılan ilk uygulamadan hemen sonra uygulama öğretim elemanı ile bu durumunu paylaşmış ve dönem boyunca iletişim kanalı sürekli açık tutularak konuşma becerisi ile ilgili kendisine psikolojik destek sağlanmaya çalışılmıştır.

Örnek alıntılar:

“Eleştiriler beni mutlu etti. Çünkü gözümden kaçan ya da bana önemsiz gelen şeylerin aslında konuşma için önemli olduğunu gördüm. ...” (Ö4)

“ ... objektif yorumları beni gerçekten mutlu etti. Tabi bu objektif yorumlar olumlu olduğu gibi eksik olanları bana iletmesi beni çok mutlu etti. Zamanla bu eksikleri gidermeye çalıştım ve birçoğunu giderdiğimi de düşünüyorum. ...” (Ö5)

“Eleştiri-yorumlar ister olumlu, ister olumsuz olsun hepsi benim için bir ders oldu.”(Ö6)

“Düzeltilme yapmamı sağladı. Bu düzeltmeler daha sonra doğru davranışlar olarak hayatımın her alanında alışkanlık haline geldi.” (Ö7)

“Konuşmalarımı daha dikkatli yapmayı öğrendim.” (Ö10)

“... olumlu-olumsuz eleştiriler sayesinde kendime çeki-düzen verdim. Öğrendiklerimi sosyal hayatımda uygulamaya çalıştım. ... Kendi grup arkadaşlarımdan kendimi dinlemek ve profesyonel bir bakış açısından (hocamdan) kendimi görmem üzerimde olumlu etkiler bıraktı.” (Ö14)

“... Benim doğru bildiğim yanlışlar vardı. Bu sayede ben bunları düzelttiğime inanyorum. ...”(Ö12)

*Öğretmen Adaylarının Arkadaşlarının Videolarını İzlemelerinin
Kendilerine Sağladığını Düşündükleri Yararlar*

“Diğer arkadaşlarınızın videolarını izlemenizin size bir yarar sağladığını düşünüyor musunuz?” şeklindeki soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirilmiştir. Deney Grubunda yer alan 15 öğretmen adayından dördünün bu soruyu yanlış anladığı kanaatine varılmış, bu nedenle cevapları dikkate alınmamıştır. Tablo 30 ve 31’de geriye kalan 11 kişinin verdiği cevaplar yer almaktadır. 11 öğretmen adayından 10’u bu soruya “evet” cevabını vermiştir (f = 10). Sadece bir öğretmen adayı bu soruyu *bana değil ama arkadaşlarıma yararı oldu* şeklinde cevaplamıştır. Buna göre öğretmen adayları (% 91), uygulama boyunca diğer arkadaşlarının videolarını izlemenin kendilerine bir yarar sağladığını düşünmektedir.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarına Göre Arkadaşlarının Videolarını İzlemelerinin Kendilerine Yarar Sağlayıp Sağlamadığı

Kodlar	f	%
Evet	10	91
Hayır	1	9
Toplam	11	100

Sorunun devamında yer alan “**bunların neler olduğunu anlatınız**” şeklindeki yönergeye gelen cevaplar ise şu şekildedir:

Tablo 31. Öğretmen Adaylarına Göre Arkadaşlarının Videolarını İzlemelerinin Kendilerine Sağladığı Yararlar

Kodlar	f	%
Eksiklerini görmeye/gidermeye yardımcı olma (ders çıkarma)	5	45
Arkadaşların olumlu yanlarını örnek almak	4	36
Arkadaşlarını kendisiyle karşılaştırma imkânı bulma (olumlu-olumsuz yönleriyle)	2	18
Olası hataları görmek	1	9
Arkadaşların hatalarının olumsuz etkisini görmek	1	9
Bir konuşmada olması gerekenler ile ilgili fikir edinme	1	9
Heyecandan dolayı yetersiz olduğu fikrinin uyanması	1	9
Arkadaşlarının videolarını izlemenin kendi videoları kadar etki etmesi	1	9
Eksiklerin birlikte tartışılmasına olanak vermesi	1	9

Tabloya göre öğretmen adayları kendi videolarını izlemenin yanı sıra arkadaşlarının videolarını izlemenin de çeşitli açılardan kendilerine yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Mikro öğretim tekniğinin en önemli yararlarından birisi de budur. Kayıtların birlikte izlenmesi esnasında ortaya çıkan farklı durumlar üzerine yapılan yorumlar ve dönütlerden herkesin kendince pay çıkarması bu tekniğin önemli bir yönüdür. Yukarıdaki tabloda geçen *arkadaşlarının videolarını izlemenin kendi videoları kadar etki etmesi* ve *arkadaşların olumlu yanlarını örnek almak* kodları bunu açık bir şekilde göstermektedir. Bunun yanı sıra *arkadaşlarını kendisiyle karşılaştırma imkânı bulma*, *olası hataları görmek*, *arkadaşların hatalarının olumsuz etkisini görmek*, *eksiklerin birlikte tartışılmasına olanak vermesi* kodları da videoların birlikte izlenmesinin önemli yararları olarak öğretmen adaylarınca yazılmıştır.

Diğer arkadaşlarının videolarını izlemenin kendilerine nasıl bir yarar sağladığına yönelik öğretmen adaylarının bir kısmından alınan örnek ifadeler şu şekildedir:

“... Benim yapmadığım ama yapabileceğim hataların neler olduğunu gösterdi.” (Ö4)

“Diğer arkadaşlara baktığımda onlarda olan eksikleri kendi özelliklerimle karşılaştırıyordum. Eğer benim de o eksikim olmuştaysa düzeltmeye çalışıyordum.” (Ö5)

“... Kesinlikle kendi videolarım kadar önemli ve etkiliydi arkadaşlarımda videoları.” (Ö6)

“... Arkadaşlarımızın eksik yanlarını sınıfta belirtiyorduk. Bunları kendimde görüp elimden geldiğince düzeltmeye çalıştım.” (Ö13)

Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile Yürütülmesinin Beklentileri Karşılama Durumu ve Öğretmen Adaylarının Önerileri

Mikro öğretim tekniği ile yürütülen bu dersin, Konuşma Eğitimi dersine yönelik beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarına Göre Konuşma Eğitimi Dersinin Mikro Öğretim Tekniği ile Yürütülmesinin Beklentileri Karşılama/Karşılamama Durumu

Kodlar	f	%
Evet, kesinlikle	5	33
Evet	7	47
Evet, çoğunlukla	2	13
Evet, biraz da olsa	1	7
Hayır	0	0
Toplam	15	100

Tabloya göre öğretmen adaylarının tamamı mikro öğretim tekniğiyle işlenen bu dersin beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. 15 öğretmen adayından hiçbiri beklentisinin karşılanmadığını ifade etmemekle birlikte bir öğretmen adayı *evet, biraz da olsa* şeklinde cevap vermiştir. İlgili kişi (Ö11) aynı sorunun devamında yer alan “**Size göre daha farklı neler yapılabilirdi?**” sorusunu ise *bence bu ders için yapılması gereken yapıldı. Daha farklı şeyler yapılamazdı herhalde. ...* şeklinde cevaplamıştır. Buradan, söz konusu öğretmen adayının Konuşma Eğitimi dersinden ne beklediğini ya da ne beklemesi gerektiğini iyi belirlemediğini okumak mümkündür. Örneğin *evet, çoğunlukla* diyen kişi devamlı *... düşüncelerin daha iyi ifade edildiği farklı etkinlikler yapılabilirdi* diyerek karşılanmayan beklentilerini dile getirmiştir.

Yukarıdaki soruya ‘evet’ cevabını veren öğretmen adaylarına göre mikro öğretimin karşıladığı beklentileri şunlardır:

Tablo 33. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulamanın Karşıladığı Beklentiler

Kodlar	f	%
Etkili olması	3	20
Faydalı geri dönütler alma	2	13
Kendini görme imkânı sağlama	1	7
Topluluk karşısında konuşabilmeyi sağlama	1	7
Konuşmaların düzelmesi	1	7
Daha çok konuşma (pratik yapma)	1	7
Eğlenerek öğrenme	1	7
Hocalarla konuşma fobisini aşma	1	7
Ders için çokça hazırlık yapma	1	7
Bilgi alışverişinin olması	1	7
Konuya odaklanmanın olması	1	7
Konuşma eğitimine uygun bir yöntem olması	1	7
Konuşma eğitiminde yapılması ve yapılmaması gerekenlerin öğretilmesi	1	7

Öğretmen adaylarının bu tabloda dile getirdikleri ve karşılandığını ifade ettikleri beklentilere bakıldığında, bunların Konuşma Eğitimi dersi ve konuşma becerisi için temel gereksinimler olduğu görülmektedir.

“Kesinlikle karşılandığını düşünüyorum. Konuşma Eğitimi dersi adına yapılan uygun bir yöntem kullanıldı. Konuşma Eğitiminde uyulması gerekenler, yapılmaması gerekenlerin öğretildiğini düşünüyorum.” (Ö4)

“Evet, bence gayet iyiydi. Beklentimi karşıladı.” (Ö2)

“Fazlasıyla karşıladı diyebilirim. Hiç bu kadar eğlenceli bir ders işlediğimi hatırlamıyorum. Yüzümde gülümsemeye gittiğim tek dersti diyebilirim. Çünkü bir yerden sonra siz onu ders olarak değil, bir oyun-eğlence ve bunun yanında eğitim olarak görüyorsunuz. Keşke tüm dersler böyle olsaydı.” (Ö6)

“Beklentilerimin üzerinde katkı sağladı. Bu kadar gelişebileceğim konusunda bir fikrim yoktu.” (Ö7)

“Kesinlikle evet, hocalarla konuşma fobimi aştım. ...” (Ö13)

Öğretmen adaylarından alınan örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere mikro öğretim uygulaması derse ayrı bir hava katarak dersi eğlenceli hale getirmiştir. Bu da verimliliği arttırmada etkili olmuştur. Elde edilen bulgular bu durumu tam olarak desteklemektedir.

Daha farklı neler olması gerektiğiyle ilgili öğretmen adaylarının fikirlerine bakıldığında, aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere çoğunlukla *açılış konuşmaları, münazaralar, şiir okumalar, dramalar, ninniler, tiyatrolar gibi farklı konuşma türlerinin olmasını ve daha sık tartışmaların yapılmasını* önermişlerdir.

Yukarıdaki sorunun devamında yer alan **"size göre daha farklı neler yapılabilirdi?"** sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının önerileri Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Uygulama ile İlgili Önerileri

Kodlar	f	%
Daha sık tartışmalar	3	23
Farklı konuşma türlerinin olması (Açılış konuşmaları, münazaralar, şiir okumalar, drama, ninniler, tiyatrolar)	4	31

Bu soruya iki kişi cevap vermemiştir. Dolayısıyla değerlendirmeler 13 kişi üzerinden yapılmıştır.

Önerilerden örnek ifadeler:

“Biz daha çok bireysel konuştuk. Bu konuştuklarımıza ekstra diğer arkadaşların da katılacağı konuşmalar yaptırılabilirdi.” (Ö12)

“Ben yapılan uygulamanın gayet iyi olduğunu düşünüyorum. Daha iyi ya da farklı nasıl olurdu bilemiyorum.” (Ö13)

“Yapılacaklar yapıldı. Fakat ilerleyen zamanlarda farklı farklı etkinliklere yer verilebilirdi. Bir ninni, tiyatro ...” (Ö14)

Önerilen farklı konuşma türlerinin yapılması haklı bir istek olmakla birlikte mikro öğretim tekniğinin ruhuna çok da uygun değildir. Mikro öğretim tekniği için bir veya iki çalışma biçimi seçilir ve bunlar üzerinde yoğunlaşılır. Ayrıca bir ders dönemi içerisinde birçok konuşma türünün bütün sınıfa yaptırılması, bunların kayıt altına alınması, tekrar izletilmesi ve üzerinde konuşulması mümkün değildir. Çünkü bu tekniğin uygulanması, doğası gereği çok zaman alıcıdır.

Türkçe Öğretmenliği Programında Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenecek Dersler ve Gerekseleri

Türkçe Öğretmenliği Programında hangi derslerin mikro öğretim tekniği ile işlenebileceği ve bunların gerekseleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 35’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarına Göre Türkçe Öğretmenliği Programında Mikro Öğretim Tekniği ile İşlenecek Dersler ve Gerekseleri

Öğretmen adaylarına göre mikro öğretim tekniği ile işlenebilecek dersler	<i>f</i>	<i>%</i>	Gerekseleri	<i>f</i>	<i>%</i>
Sözlü Anlatım	7	54	Dersin içeriğinde kendini (sözlü) ifade etme olduğundan	2	15
			İlk yıl dersi olmasından öğretim elemanları ve arkadaşlarıyla iletişim fobisini aşması için	1	8
			Dersin içeriğinin çoğunlukla toplum önünde konuşmayı gerektirmesi	1	8
			Yeni geldiğimiz dönem olmasından uygulamanın yararlı olacağı	1	8
			Bu derslerle öğrencilerin ne yaptığını ve ne yapabileceğini öğrenmesi	1	8
			Bu tekniğin derse farklı bir hava katması	1	8
			Heyecanını yenme	1	8

			Mikro öğretimin öğrencinin kendisini sonraki zamanlarda daha rahat ifade etmesini sağlaması	1	8
Dinleme Eğitimi	4	31	Klasik yöntemin fayda vermemesi	2	15
Okuma Eğitimi	3	23	Bu derslerin hayatilik ilkesine uyması gerekliliği	1	8
Konuşma Eğitimi	2	15	Temel becerilerde zayıf olduğumuzdan bu derslerin bu tarz yöntemlerle işlenmesinin daha yararlı olacağı	1	8
Yazma Eğitimi	2	15	Öğretmen adaylarının kendilerini görmesi	1	8
			Dönütlerle durumlarından haberdar edilmeleri	1	8
			Bu becerileri (Okuma, Dinleme) tam olarak edinmek için mikro öğretimin gerekli olması (dönütlerle kazandırılması)	1	8
			Bu derslerle (Dinleme, Okuma) öğrencilerin ne yaptığını ve ne yapabileceğini öğrenmesi	1	8
			Bu tekniğin derse farklı bir hava katması	1	8
Dilbilgisi	2	15	Bu derslerle öğrencilerin ne yaptığını ve ne yapabileceğini öğrenmesi	1	8
			Bu tekniğin derse farklı bir hava katması	1	8
Özel Öğretim dersleri	2	15	Öğretmen adaylarının kendilerini görmesi	1	8
			Dönütlerle durumlarından haberdar edilmeleri	1	8
Sınıf Yönetimi (ile ilgili dersler)	2	15	Sınıfın nasıl idare edildiğini öğrencinin dönütlerle bilmesi için	1	8
			Nasıl ve ne kadar etkili anlattığını öğrencinin dönütlerle bilmesi için	1	8
			Dönüt olmasından dolayı etkili bir yöntem olması	1	8
			İmkânlar dâhilinde bütün öğretmen adaylarının bu tekniği öğrenmesini sağlama	1	8

Drama	1	8		
Bölümün çoğu dersi	1	8	Eğitim fakültesi olmasından	1 8
			Toplumsal edinimlerin kazandırılması	1 8
			Bilgi yüklemenin bırakılması gerekliliği	1 8
Eğitim Bilimleri dersinde öğretilen model ve tekniklerin tamamının öğretilmesinde uygulanması	1	8	Bu derslerle öğrencilerin ne yaptığını ve ne yapabileceğini öğrenmesi	1 8
			Bu tekniğin derse farklı bir hava katması	1 8

Bu soruya iki kişi cevap vermemiştir. Bu nedenle değerlendirme 13 kişi üzerinden yapılmıştır.

Tabloya bakıldığında öğretmen adayları Sözlü Anlatım, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Dilbilgisi ve Drama derslerinde; özel öğretim ve sınıf yönetimi ile ilgili derslerde bu tekniğin uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yine öğretmen adaylarının bir kısmına göre Türkçe Öğretmenliği Bölümünün çoğu dersi ve Eğitim Bilimleri dersi kapsamında işlenen model, yöntem ve tekniklerin tamamı, mikro öğretim tekniği ile işlenebilir.

Dikkat edildiğinde bu soruya cevap veren öğretmen adaylarının çoğu tarafından Sözlü Anlatım dersinin bu teknikle işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (f = 7). Bunu ifade eden öğretmen adayları, gerekçe olarak da özellikle dersin içeriğinin *toplum önünde konuşmayı gerektirdiği* ve dersin içeriğinin *bireyin kendisini sözlü olarak ifade etmesi* olduğundan bahsetmişlerdir. Çoğu kişinin mikro öğretim tekniğine uygun olarak bu dersi yazmaları ve gerekçe olarak da söz konusu durumları ifade etmelerinin sebebi, öğretmen adaylarının ilgili dersi Konuşma Eğitimi dersine benzetmeleri olarak tahmin edilmektedir. Ayrıca yine ilk yıl dersi olması nedeniyle mikro öğretim tekniği ile işlenmesi durumunda *öğrencilerin birbirleriyle ve hocalarıyla daha rahat iletişime girebileceklerine katkıda bulunacağı* da ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları, dil becerisi dersleri olarak bilinen Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Okuma Eğitimi ve Yazma Eğitimi derslerinin de bu teknikle işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Gerekçeler içerisinde de klasik yöntemlerin fayda vermemesi, temel becerilerinin zayıf olması, derslerin hayatilik ilkesine uyması gerekliliği, bu becerileri tam olarak edinmek için mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin gerekliliği, kişinin böylece kendisiyle yüzleşebileceği ifadeleri öne çıkmaktadır.

Sayılan gerekçelerin mikro öğretim tekniği ile ulaşılması hedeflenen durumları ifade ettiği açıkça görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mikro öğretimle ne kastedildiğini iyi anladıkları ve bunları önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarınca mikro öğretim tekniğinin uygulanacağı dersler zikredilirken, çoğunda *bu tekniğin derse farklı bir hava katması* ifadesi gerekçe olarak yer almıştır. Yukarıda beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorusuna gelen yanıtların birçoğunda da buna benzer ifadeler yer almaktadır: *Hiç bu kadar eğlenceli bir ders işlediğimi hatırlamıyorum. Yüzümde gülümsemeye gittiğim tek dersti diyebilirim. Çünkü bir yerden sonra siz onu ders olarak değil, bir oyun-eğlence ve bunun yanında eğitim olarak görüyorsunuz. Keşke tüm dersler böyle olsaydı* (Ö6).

Bu durum, mikro öğretim tekniğiyle ders ortamına sıra dışı bir atmosferin hâkim olduğunu, bunun da verimliliği arttırdığını göstermektedir.

Bir kısım öğretmen adayı sınıf yönetimi ve özel öğretim ile ilgili derslerde, Eğitim Bilimleri dersi kapsamında işlenen model, yöntem ve tekniklerin tamamında mikro öğretim tekniğinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir kısım adaylar *Türkçe Öğretmenliği Bölümünün çoğu dersi* ifadesine yer vermiştir. Genel olarak baktığımızda bahsedilen derslerin tamamı öğretmenlik mesleği ile ilgilidir. Bu tekniğin öğretmenlik uygulaması ile ilgili olduğu ve dolayısıyla ‘öğretmen yetiştirmek’ için geliştirilmiş bir laboratuvar tekniği olduğu hatırlanırsa, öğretmen adaylarının dile getirdikleri görüşlerin son derece isabetli olduğu görülecektir.

Gerekçelerine baktığımızda ise söz konusu derslerin bu teknikle işlenmesi durumunda öğretmen adaylarının sınıfın nasıl idare edileceğini dönütlerle öğreneceklerini, nasıl ve ne kadar etkili bir anlatıma sahip olduklarını görececeklerini, topluma faydalı olmak için bir kısım becerilerin edinileceğini ifade ederek bu nedenlerden ötürü *bilgi yüklemenin eğitim fakültelerinde bırakılması gerektiğini* dile getirmişlerdir.

Bu bulguyla ilgili öğretmen adaylarının bir kısmından örnek ifadeler:

“Bence anlatma ve anlamaya yönelik beş temel becerinin de böyle işlenmesi gerek. Çünkü gelip konuyu tahtada öğrencilere okumak veya onlara okutmak bir şey kazandırmayacaktır. ... hayatilik ilkesine de uymalıdır. ... bizim tek sıkıntımız sadece konuşmamak değil. Aynı zamanda ne tam yazabiliyoruz ne tam okuyabiliyoruz ne de tam konuşabiliyoruz. Bu dört temel becerinin de Konuşma Eğitimi gibi işlenmesi daha sağlıklı olur. ...”(Ö1)

“Konuşma Eğitimi, Özel Öğretim, Yazma ve Dinleme eğitimi gibi derslerde bu yöntemin sağlıklı olacağına inanıyorum. Öğretmen adayları performanslarıyla ilgili bilgi edinir ve gerekli dönütler yapılarak süreçten haberdar edilebilir.” (Ö3)

“Keşke imkânlar el verseydi de tüm öğretmen adaylarına abu ders verilip tüm dersler mikro öğretim yöntemiyle işlenseydi. Sonuçta biz yarın bir okula gidip ders anlattığımızda nasıl ve ne düzeyde etkili anlattığımızı bilemeyeceğiz. ...” (Ö6)

“Eğitim fakültesi mademki öğretmen yetiştiriyor. Öğrenciye habire bilgi yüklemeyi biraz kısıp bu şekilde toplumsal kazanımlardan kazandırılmalıdır bence” (Ö12)

BÖLÜM 4

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın genel sonuçları ele alınacak ve alanda yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Araştırmanın Genel Sonuçları

Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Sonuçlar

1. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasında *son test lehine anlamlı fark bulunmuştur* (,000).
2. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasında *etki büyüklüğü son test lehine “çok büyük” seviyesinde bulunmuştur* (2,20).
3. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasında *son test lehine anlamlı fark bulunmuştur* (,000).
4. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk

karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *etki büyüklüğü son test lehine “çok büyük” seviyesinde bulunmuştur* (2,01).

5. Konuşma Eğitimi dersini *işlemeden önce* Deney Grubu öğretmen adayları ile Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasında *anlamli fark bulunmamıştır* (,819).
6. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adayları ile *geleneksel yöntem ile işleyen* Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasında *Deney Grubu lehine anlamli fark bulunmuştur* (,000).
7. Konuşma Eğitimi dersini *işlemeden önce* Deney Grubu öğretmen adayları ile Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *etki büyüklüğü “zayıf” seviyesinde bulunmuştur* (0,08).
8. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adayları ile *geleneksel yöntem ile işleyen* Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* arasındaki *etki büyüklüğü Deney Grubu lehine “çok büyük” seviyesinde bulunmuştur* (1,55).

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’nda Yer Alan “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” Maddesinden Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Sonuçlar

1. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi *işlemeden önce* ile *işledikten sonra* topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarında *son test lehine anlamli fark bulunmuştur* (,000).
2. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi *işlemeden önce* ile *işledikten sonra* topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre *etki büyüklüğü, son test lehine “çok büyük” seviyesinde bulunmuştur* (2,92).
3. Konuşma Eğitimi dersini *geleneksel yöntem ile işleyen* Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi *işlemeden önce* ile *işledikten sonra* topluluk

karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarında *son test lehine anlamlı fark bulunmuştur* (,000).

4. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre *etki büyüklüğü, son test lehine “çok büyük” seviyesinde bulunmuştur* (3,95).
5. Konuşma Eğitimi dersini *işlemeden önce* Deney Grubu öğretmen adayları ile Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarında *anlamlı fark bulunmamıştır* (,466).
6. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adayları ile *geleneksel yöntem ile işleyen* Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre aralarında *Deney Grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur* (,011).
7. Konuşma Eğitimi dersini *işlemeden önce* Deney Grubu öğretmen adayları ile Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre *etki büyüklüğü “zayıf” seviyesine yakın bulunmuştur* (0,26).
8. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adayları ile *geleneksel yöntem ile işleyen* Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesinden almış oldukları puanlara göre *etki büyüklüğü, Deney Grubu lehine “çok büyük” seviyesinde bulunmuştur* (1,00).

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu’ndan Öğretmen Adaylarının Almış Oldukları Puanların “Maddeler Bağlamında” Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

1. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen

adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* (maddeler bağlamında) arasında *ön testte 30 maddenin hiçbirinde anlamlı fark bulunmazken, son testte 14 maddede Deney Grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.*

2. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma becerileri* (maddeler bağlamında) arasında 30 maddenin 26'sında *Deney Grubu lehine etki büyüklüğü bulunmuştur.*

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Sonuçlar

1. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma kaygıları arasında *son test lehine anlamlı fark bulunmuştur* (,018).
2. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma kaygıları arasında *etki büyüklüğü, son test lehine "orta" seviyede bulunmuştur* (-0,54)
3. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma kaygıları arasında *anlamlı fark bulunmamıştır* (,743).
4. Konuşma Eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen Kontrol Grubu öğretmen adaylarının dersi işlemeden önce ile işledikten sonra topluluk karşısında konuşma kaygıları arasındaki *etki büyüklüğü, "zayıf" seviyesinde bulunmuştur* (0,07).
5. Konuşma Eğitimi dersini *işlemeden önce* Deney Grubu öğretmen adayları ile Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma kaygıları* arasında *anlamlı fark bulunmamıştır* (,806).
6. Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işleyen Deney Grubu öğretmen adayları ile konuşma eğitimi dersini geleneksel yöntem ile işleyen

Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma kaygıları* arasında *anlamlı fark bulunmamıştır* (,192).

7. Konuşma Eğitimi dersini *işlemeden önce* Deney Grubu öğretmen adayları ile Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma kaygıları* arasında *etki büyüklüğü bulunmamıştır* (0,09).
8. Konuşma Eğitimi dersini *mikro öğretim tekniği ile işleyen* Deney Grubu öğretmen adayları ile konuşma eğitimi dersini *geleneksel yöntem ile işleyen* Kontrol Grubu öğretmen adayları arasında topluluk karşısında *konuşma kaygıları* arasındaki *etki büyüklüğü*, “orta” seviyede bulunmuştur (-0,48).

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerini Belirlemeye Yönelik Sonuçlar

1. Deney Grubu öğretmen adaylarının hiçbiri (15) daha önce herhangi bir derste mikro öğretim tekniği ya da buna benzer bir teknikle ders işlememiştir.
2. Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği kullanılarak işlenmesiyle ilgili öğretmen adaylarının tamamı olumlu görüş bildirmiştir. Belirtilen olumlu görüşler yirmi beş koda toplanmıştır.
3. Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesiyle ilgili 15 öğretmen adayından 6’sı olumlu görüşleri yanında olumsuz görüşlerini de bildirmiştir. Belirtilen olumsuz görüşler dört koda toplanmıştır.
4. Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin konuşma becerisine etkisi ile ilgili öğretmen adaylarına yöneltilen 8 maddelik sorunun;
 - İki maddesinde öğretmen adaylarının tamamı olumlu görüş belirtmiştir (15).
 - Dört maddesinde öğretmen adaylarının 14’ü olumlu görüş belirtmiş, 1’i nötr kalmıştır.
Bir maddesinde öğretmen adaylarının 13’ü olumlu görüş belirtmiş, 2’si nötr kalmıştır.
 - Bir maddesinde öğretmen adaylarının 10’u olumlu görüş belirtmiş, 5’i nötr kalmıştır.

Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin konuşma becerisine etkisi ile ilgili *maddelerin hiçbirinde öğretmen adayları olumsuz görüş belirtmemiştir*.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ‘diğer’ seçeneğine, olumlu görüş belirten 8 madde eklemiştir.

5. Dönem boyunca uygulamanın en çok hoşlarına giden yanlarıyla ilgili öğretmen adaylarına yöneltilen 8 maddelik sorunun;
 - Bir maddesi öğretmen adaylarının tamamı (15),
 - İki maddesi öğretmen adaylarının 14’ü,
 - Bir maddesi öğretmen adaylarının 13’ü,
 - Bir maddesi öğretmen adaylarının 10’u,
 - Üç maddesi öğretmen adaylarının 8’i tarafından en çok hoşlarına giden yan olarak işaretlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ‘diğer’ seçeneğine, hoşlarına giden 2 madde eklemiştir.

6. Dönem boyunca uygulamanın en az hoşlarına giden yanlarıyla ilgili öğretmen adaylarına yöneltilen 4 maddelik sorunun;
 - Bir maddesi öğretmen adaylarının 5’i,
 - Bir maddesi öğretmen adaylarının 3’ü tarafından işaretlenmiş;
 - Diğer iki maddesi öğretmen adaylarının hiçbiri tarafından işaretlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ‘diğer’ seçeneğine, hoşlarına gitmeyen 2 madde eklemiştir.

7. Öğretmen adaylarının tamamı, dönem başında yaptıkları ilk konuşmaları ile dönem sonunda yaptıkları son konuşmaları arasında bir fark oluştuğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının ifade ettikleri bu farklılıklar on üç koda toplanmıştır.
8. Öğretmen adaylarının tamamı, ilk konuşma videolarını izlerken yaşadıkları hislerden bahsetmiştir. Bunlar yirmi bir koda toplanmıştır.
9. On iki öğretmen adayı uygulamalar ilerledikçe hislerinde farklılıklar olduğundan bahsetmiştir. Bahsedilen farklılıklar on beş koda toplanmıştır. Hiçbir öğretmen adayı uygulamalar ilerledikçe hislerinde herhangi bir farklılık olmadığını dile getirmemiştir.
10. Öğretmen adaylarından 14’ü video kayıtlarını izlerken uygulama öğretim elemanı ile diğer sınıf arkadaşlarının dönütlerinin kendilerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ifade etmiştir. Söz konusu olumlu etkiler sekiz koda

toplanmıştır. 1 kişi olumsuz olarak etkilendiğini ifade etmiştir. Olumsuz etkiler iki koda toplanmıştır.

11. Öğretmen adaylarının 10'u diğer arkadaşlarının videolarını izlemelerinin kendilerine yarar sağladığını düşünmektedir. Bunlar dokuz koda toplanmıştır. 1 kişi kendisine herhangi bir yarar sağlamadığını düşünürken, 3 kişi bu soruyu cevaplandırmamıştır.
12. Öğretmen adaylarının tamamı, mikro öğretim tekniği ile yürütülen bu dersin, Konuşma Eğitimi dersine yönelik beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Bu beklentiler on üç koda toplanmıştır.
13. Daha farklı neler yapılabileceğine dair 7 öğretmen adayı öneride bulunmuştur. Bu öneriler iki koda toplanmıştır.
14. Öğretmen adaylarının 13'ü Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda mikro öğretim tekniği ile işlenecek dersler olduğunu ifade etmiştir (Sözlü Anlatım, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Dilbilgisi, özel öğretim dersleri, sınıf yönetimi ile ilgili dersler, Drama, bölümün çoğu dersi, Eğitim Bilimleri dersinde öğretilen model ve tekniklerin tamamı). Öğretmen adaylarının belirttikleri gerekçeler yirmi koda toplanmıştır.

Tartışma

Literatür incelendiğinde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini incelemeye yönelik birçok çalışma mevcuttur (Gökkaya, 2008; Yeğen, 2014; Uysal, 2014; Yıldız, 2014; Yüceer, 2014; Coşkun, 2013; Çalhan, 2013; Sallabaş, 2011; Orhan, 2010; Orhun, 2009; Karabay, 2005; Yaman ve Karaaslan, 2012; Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012; Kara, 2009; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Temizkan, 2009). Aynı şekilde herhangi bir yabancı dili öğrenen Türk öğrencilerin ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur (Kılıçarslan, 2014; Yeganehpour, 2014; Yaman, 2014). Buna karşın çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisini incelemeye yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır (Sevim, 2014). Bu çalışmaların genelinde, etkisi incelenen yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

İlgili literatürde mikro öğretim tekniğinin, öğrencilerin konuşma becerilerine ya da konuşma kaygılarına etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümdeki karşılaştırma ve tartışmalar yapılırken, mikro öğretimin etkisinin incelendiği öğretmenlik eğitimi ile ilgili diğer çalışmalardan yararlanılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Yönelik Sonuçları Tartışma

Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'ndan öğretmen adaylarının almış oldukları toplam puanlara yönelik bulgular, öğretmen adaylarının formdan almış oldukları toplam puanlarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının tamamının ön test ve son testleri arasında anlamlı fark ve etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının Konuşma Eğitimi dersini herhangi bir yöntemle işlemesi durumunda konuşma becerilerinde istatistiksel olarak önemli bir fark elde edileceği anlamına gelmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada kullanılan yöntemlerden hangisinin daha etkili olacağına ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun için Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlendiği Deney Grubu ile geleneksel yöntemle işlendiği Kontrol Grubu arasında son testlerde bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. *İki grubun ön testleri arasında anlamlı bir farklılık ve etki büyüklüğü çıkmazken son testleri arasında çıkan fark ,010 düzeyinde anlamlıdır (,000). Etki büyüklüğü ise “çok büyük” seviyesindedir.*

Formda yer alan maddelerin sonuncusu “Konuşmayı Genel Olarak Değerlendirme” maddesidir. Bu madde, bağımsız gözlemcilerin, öğretmen adaylarının konuşmalarını genel olarak değerlendirmeye yönelik kanaatlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle ayrıca değerlendirilmiştir. *Bu maddede de Deney Grubu ve Kontrol Grubunun ön testleri arasında anlamlı bir farklılık ve etki büyüklüğü çıkmazken son testleri arasında çıkan fark ,010 düzeyinde anlamlıdır (,000). Etki büyüklüğü ise “çok büyük” seviyesindedir.*

Bu sonuçlar, Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesi durumunda Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde büyük bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalara bakıldığında Aydın (2013 s. 67), *Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlilik Algılarına Etkisi* adlı çalışmasında mikro öğretim uygulamasının Türkçe öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik algılarını etkilediğini ve sonucun Deney

Grubu lehine anlamlı çıktığını ifade etmiştir. Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı *Materyal Geliştirmede Mikro-Öğretim: Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Geribildirimler Üzerine Görüşleri* adlı çalışmasıyla Çakır (2010, s. 55), mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının materyal geliştirmeye yönelik becerilerine olumlu katkı sunduğunu belirlemiştir. Yine *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde “Mikro Öğretim Tekniği”*: *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında Karşılaştırmalı Bir Çalışma* adlı makalesinde Yoğurtçu (2009, s. 68), özellikle genişletilmiş mikro öğretim yaklaşımının güdülemeyi arttıran öğrenci performanslarının yaşantılar yoluyla geliştirilmesine olanak tanıyan, uygulanabilirliği yüksek bir yaklaşım olduğunun ortaya konulduğunu ifade etmektedir.

Hilal Kazu 1996 yılında tamamlamış olduğu *Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği - FÜ Teknik Eğitim Fakültesi Örneği* adlı doktora teziyle Türkiye’de ilk defa mikro öğretim tekniğinin etkisini kapsamlı bir çalışmayla incelemiştir. Kazu (1996)’nın çalışması şu ana kadar yapılan çalışmalar içerisinde hala önemini korumakta, mikro öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmalarda hala en önemli başvuru kaynaklarından birisi olarak kullanılmaktadır. Söz konusu çalışma, incelenen konu yönünden tamamen farklı olsa da hem yöntem açısından hem de kapsamlılık yönünden bu çalışmaya benzemektedir. Elde edilen nitel ve nicel sonuçlar da birbirini desteklemektedir. Kazu çalışmasında, mikro öğretimin önemli bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacının elde ettiği bu yöndeki sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Mikro öğretim tekniğinin etkisinin araştırıldığı Acar vd., (2013), Ceyhun ve Karagölge (2002), Akalın (2005), Atav, Kunduz ve Seçken (2014), Erdem vd. (2012), Erökten ve Durkan (2009), Görgeç (2003), Karadağ ve Akkaya (2013), Kuran (2009), Küçükkoğlu, Köse, Taşgın, Yılmaz ve Karademir (2012), Marulcu ve Dedetürk (2014), Sevim (2013), Sarı vd. (2005), Karaman (2014), Şahinkayası (2009), Umuzdaş (2010) çalışmalarının tamamında, genel sonuçlar bakımından mikro öğretimin önemli derecede olumlu etki oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu durum yukarıda zikredilen çalışmaların tamamının bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşüğünü göstermektedir.

Yabancı literatürde de yukarıdaki sonuçları destekleyecek birçok çalışma mevcuttur: Ajayi-Dopemu ve Talabi (1986) video kayıt cihazının kullanıldığı grubun belirtilen öğretim becerilerinin gelişiminde daha önemli bir ilerleme sağladığını; Ahmed İsmail (2011), öğretmen adaylarının mikro öğretim deneyimlerinden birçok fayda sağladıklarını

ifade ettiklerini; al-Methan (2006), genel olarak öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğinin tasarım becerileri, kişilik ve öğretim yetkinliği konularında faydasını kabul ettiğini; Chatzidimou (2011), örneklem grubunun mikro öğretimin etkinliğine yönelik açık bir şekilde olumlu tutum sergilediklerini; mikro öğretimin çoğunlukla öğretimde görsel-ışitsel öğelerin kullanımı, bir dersin başlatılması ve bitirilişi teknikleri, verilen zamana uyma, sistemli bir şekilde hazırlanma, öz değerlendirme ve kendi dersinde başkalarının eleştirilerini kabul etme egzersizleri (gibi) çeşitli becerilerin uygulanmasında oldukça etkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Wilkinson (1996) ise çalışmasında mikro öğretim tekniği uygulaması sonrasında, öğretmeyi öğrenme konusunda öğretmen adaylarının algılarındaki değişimin deney grubunda daha fazla olduğunu; deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretim becerilerindeki zayıf-güçlü yanlarının daha fazla farkına vardıklarını, bunun da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının değişmesine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Ayrıca Kpanja (2001), Ping (2013), Ramasubramaniam ve Renganathan (2014), Mergler ve Tangen (2010), Ghanaguru vd. (2013) de yaptıkları çalışmalarla mikro öğretim tekniğinin daha etkili sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir.

Goldwaite (1968), farklı bir şekilde, üç gruplu bir çalışma yapmıştır. Birinci grubun uygulamasını video kayda alan araştırmacı, görüntüleri kendilerine izletmiş ve daha sonra ikinci uygulamayı yaptırmıştır. Yazar ikinci gruba dört-beş uygulama yaptırmış fakat video kayıtlar gruptakilere izletilmemiştir. Üçüncü grup ise mikro öğretim tekniği ile ilgili teorik bilgiye sahip olmakla birlikte kendilerine tekniğe uygun herhangi bir uygulama yaptırılmamıştır. Sonuçlara bakıldığında, birinci grup ikinci gruptan daha iyi bir gelişme gösterirken birinci ve ikinci grup üçüncü gruptan daha iyi gelişme göstermişlerdir.

Bu çalışmada, Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu'nda öğretmen adaylarının almış aldıkları puanlar maddeler bazında da değerlendirilmiştir. Deney Grubu ile Kontrol Grubu arasında ön testte hiçbir maddede anlamlı fark bulunmazken, son testte 30 maddenin 14'ünde Deney Grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca iki grubun son testleri arasında 30 maddenin 26'sında etki büyüklüğü bulunmuştur.

Selamlama, konuşmanın amacını ifade etme, vurgu ve tonlamaya dikkat etme, uygun duraklamalar yapma, konuşurken akıcı dil kullanma, ilgi çekici örneklerden yararlanma, beden (jest) hareketlerini etkili kullanma, hedef kitleye hâkim duruş sergileme, konuşma alanını (sahne) doğru kullanma, katılımcıların dikkat ve ilgisini çekme, dikkat ve ilginin

devamını sağlama, konuyu özetleme, uygun bir kapanış yapma, konuşmayı genel olarak değerlendirme maddelerinde Deney Grubu ile Kontrol grubu arasında anlamlı fark ve etki büyüklüğü bulunmuş; *süreyi doğru kullanma, kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme, konuşma hızını ayarlama, gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-cümle), konuşmanın açık ve anlaşılır olması, konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması, konuşmacının tutarlı olması, kelime hazinesinin zengin olması, gerektiğinde konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme, gereksiz tekrarlardan kaçınma (konu), yüz (mimik) ifadesinin uygun olması, konuyla ilgili bilgi verme* maddelerinde de etki büyüklüğü bulunmuştur. 30 maddeden sadece dört tanesinde (*işitilebilir bir sesle konuşma, dinleyici seviyesine uygun dil kullanma, konuşma esnasında görgü kurallarına uyma, dinleyicilerle göz teması kurma*) iki grubun son testleri arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark bulunmamıştır.

Ceyhun ve Karagölge (2002)'nin yaptıkları çalışmada *dersin başlangıcının ilgi çekici olması, üzerinde durulan düşüncelerin açıklığı, ilgi çekici örnekler verilmesi, özetlemenin yapılması, zamanın iyi ayarlanması, konuşma hızı, duraklamalardan yararlanma, kullanılan dil, dilde akıcılık, dinleyicilerle göz teması, jest ve mimikler, yüz ifadesi* maddelerinde mikro öğretim tekniğinin etkisinin olumlu yönde olduğunu ifade etmeleri bu çalışmanın ilgili maddelerdeki sonuçlarla örtüşmektedir.

Yine Gerçek ve Özcan (2013, s. 61)'in çalışmalarında öğretmen adaylarının *beden dili, derse giriş, dersi bitirme*; Kuran (2009, s. 390)'in çalışmasında *konuya uygun giriş yapma yeterliği*; Marulcu ve Dedetürk (2014, s. 368)'ün çalışmalarında *aşırı heyecandan kurtulma, iletişim becerilerinin gelişimi*; Sarı, Sakal ve Deniz (2005)'in çalışmasında *derse ilk başlangıcı nasıl yapacağını bilememe konularında mikro öğretim uygulamaları sonucunda ilerleme sağlamış olmaları* da bu çalışmanın ilgili maddelerdeki sonuçları desteklemektedir.

Yine farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniği ile ders anlatmaya hazırlanırken karşılaştıkları zorluklar olarak *zaman (süreyi ayarlama), öğrencinin ilgisini canlı tutmak* (Atav, Kunduz ve Seçken, 2014, s. 6; Erdem vd. 2012); *konuşma hızı, konuyu orta öğretim düzeyinde hazırlama (anlatma)* (Erdem vd. 2012); *toplum karşısında konuşma, süreyi iyi kullanamama, etkili iletişim kurmada yeterli olmama* (Kuran, 2009, s. 396) gibi durumları dile getirmişlerdir. Bu çalışmada da bu becerileri ölçen aynı veya benzer maddelerin tamamında Kontrol Grubu ile Deney Grubu arasında son testte Deney Grubu lehine anlamlı farklılık ya da etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu durum öğretmen

adaylarının bunları yapmakta zayıf olduklarını ve bu nedenle zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Son testte bu becerilerin tamamında ilerleme sağlamaları mikro öğretim tekniğinin olumlu etkisini göstermektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar, yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Yönelik Sonuçları Tartışma

Bu çalışmanın bir başka boyutunda “Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına Etkisi” ölçülmüştür. Öğretmen Adayları İçin Türkçe Konuşma Kaygısı Değerlendirme Ölçeği’nden öğretmen adaylarının almış oldukları toplam puanlara yönelik bulgular, öğretmen adaylarının ölçekten almış oldukları toplam puanlarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir. Buna göre Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ile son testleri arasında son test lehine anlamlı fark ($,018$) ve etki büyüklüğü ($-0,54$) elde edilmiştir. Buna karşın Kontrol Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark ($,743$) ve etki büyüklüğü ($-0,07$) bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işlemesi durumunda konuşma kaygılarında önemli bir düşüş olacağı anlamına gelmektedir.

Arslan (2012, s. 228), *Üniversite Öğrencilerinin “Topluluk Karşısında Konuşma” ile İlgili Çeşitli Görüşleri* adlı çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları *söyleyeceklerini unutmaya korkusu yaşama veya unutmaya, anlatacaklarının birbirine karışması endişesi, bayılma endişesi* gibi “topluluk önünde konuşma” konusunda birçok endişeye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Başaran ve Erdem (2009, s. 751)’in yaptıkları çalışmada da öğretmen adayları, *endişe (gaf yapma, unutmaya, bir topluluğa hitap etme vb.)*’nin güzel konuşmalarını en çok etkileyen olumsuz faktörler arasında saymışlardır. Öğretmen adaylarının dile getirmiş oldukları bu endişe ve kaygıların mesleğe atanmadan önce minimize edilmesi eğitimin önemli görevlerinden birisidir. Bu da ancak çeşitli tekniklerin uygulanmasıyla gerçekleştirilebilir. Mikro öğretim, söz konusu problemlerin giderilmesinde önemli bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Güven (2011, s. 206)’e göre "mikro öğretimin amacı, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarını sağlamak, çeşitli becerileri deneyerek deneyim kazanmalarını sağlamak, araştırma yeteneklerini geliştirmek, kendilerine olan güvenlerini arttırmak, *kaygı düzeylerini azaltmak* ve kendilerini

değerlendirme olanağı sağlamaktır". Bu konuda yapılan yerli ve yabancı çalışmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte çalışmaların hemen tamamında mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yaşadığı çeşitli kaygı ve endişeleri azalttığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışma literatür incelemesi sonucu karşılaşılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ghafoor vd. (2012), yaptıkları çalışmada mikro öğretim tekniğinin matematik öğretmen adaylarının kaygısını düşürdüğünü vurgularken, Kallenbach ve Gall (1969) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ilk derse ilişkin kuşkularının mikro öğretim tekniği ile büyük ölçüde azaldığını saptamışlardır (Kallenbach ve Gall'dan aktaran Kazu, 1996, s. 67). Yoğurtçu (2009, s. 68) çalışmasında “dilin kullanımına ilişkin edimlerin değerlendirilmesinde özellikle *kaygı*, güdülenme gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması adına; mikro öğretim yaklaşımının, öğrenci performanslarının yaşantılar yoluyla geliştirilmesine olanak tanıyan özellikleri olduğunun altı çizilmelidir” ifadelerine yer vermektedir.

Mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretmenlik becerisi, alan bilgisi ve alan eğitim bilgisi açısından katkısına (Atav vd., 2014, s. 10) ve İlkokuma ve Yazma dersinden beklentilerini karşılama durumuna ve katkılarına (Karadağ ve Akkaya, 2013, s. 47-54) ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adayları mikro öğretim uygulamalarının bu konularda *kaygılarını azalttığını* ifade etmişlerdir. Yine çeşitli çalışmalarda öğretmen adaylarının, mikro öğretimin kaygıyı azalttığını ve bunun tekniğin olumlu yönlerinden birisi olduğunu belirttikleri (Atav vd., 2014, s. 7-11; Erdem vd., 2012) vurgulanmaktadır.

Sarı vd. (2005), yaptıkları çalışmada öğrencilerin mikro öğretim sonrası ders araç gereçlerini kullanma konusunda duydukları *kaygının azaldığını* ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar “konu anlatımı öncesi grupların asıl anlatımdan önce plan dâhilinde provalar yaparak, başlangıçta taşıdıkları kaygının mikro öğretim sonrası azaldığı gözlenmiştir” ifadelerine yer vermişlerdir. Yine aynı çalışmada *ders anlatırken söyleyeceklerimi unutmaktan çekiniyorum* maddesine gelen cevaplara bakıldığında, mikro öğretimden önce unutmaya kaygısı yaşanırken, mikro öğretim sonrası bunu yaşadığını ifade eden öğretmen adayı sayısında anlamlı bir şekilde azalma olmuştur.

Erökten ve Durkan (2009), çalışmalarında Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde mikro öğretim uygulamalarına başlamadan önce öğrencilerle yapılan konuşmalarda, öğrencilerin

bazı endişeleri olduğunu ama uygulama sonrasında bu *endişelerinin azaldığını* tespit etmişlerdir. Görgen (2003, s. 63) de öğretmen adaylarının ders anlatırken yaşadıkları birçok *endişeden* mikro öğretim sayesinde uzaklaştıklarını ifade etmektedir. Uzunboylu ve Hürsen (2011) ise mikro öğretimin özellikle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik *kaygı düzeylerinin*, korkularının ve eksikliklerinin giderilmesine katkıda bulunan bir teknik olduğuna dikkat çekmektedirler (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, s. 64). Marulcu ve Dedetürk (2014, s. 368) de mikro öğretim uygulamasının tespit edilen birçok olumsuzluktan birisi olan *öğretmen adaylarının sınıf hâkimiyeti* konusundaki *kaygılarını* azalttığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmalarda, uygulanan mikro öğretim tekniğinin etkisiyle öğretmen adaylarının kaygılarının azalması ile ilgili elde edilen sonuçların tamamı bu çalışmada elde edilen sonuçlarla çeşitli yönlerden örtüşmektedir. Çünkü bu çalışmada Deney Grubu öğretmen adaylarının kaygı puanlarında önemli bir düşüş gerçekleşmiştir. Literatürle desteklenen bu durum mikro öğretim tekniğinin sadece öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmekle kalmadığını, aynı zamanda onların kaygılarının azalmasında da önemli derecede bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğinin Uygulanmasına İlişkin Görüş ve Tepkilerini Belirlemeye Yönelik Sonuçları Tartışma

Bu çalışma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. Deney Grubu ve Kontrol Grubu ile bir dönem boyunca yapılan çalışmanın sonunda Deney Grubunun mikro öğretim tekniği ile ilgili görüşlerinin alınması, çalışmanın nitel boyutunu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının uygulanan teknikle ilgili görüş ve düşünceleri, tekniğin uygulanabilirliği açısından büyük önem arz etmektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Mikro Öğretim Tekniği Görüş Alma Formu”nda yer alan sorular öğretmen adaylarına yazılı olarak yöneltilmiş ve cevaplar da yazılı olarak alınmıştır. Verilen cevaplardan kodlar çıkarılmış, her bir kodun frekans ve yüzdeleri tablollaştırılmıştır.

Burada öğretmen adaylarına yöneltilen sorulara gelen cevaplardan çıkarılan kodlar ayrı ayrı olarak ele alınmış ve kodlara çevrilen düşünceler literatürdeki çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Öğretmen adaylarına göre Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin olumlu yönleri:

- Toplum (sınıf) karşısında konuşabilme
- Diğer kişilerin eleştirilerinin olumlu katkısı
- Heyecanını yenme
- Kendini ifade etme
- Özgüven
- Etkili iletişim
- Konuşma kurallarını öğrenme
- Kendini eleştirme
- Kendini geliştirme
- Eksikliklerini görme imkânı
- Konuşma bozukluklarını giderme
- Hataları fark etme
- Hatalarını düzeltmeyi öğrenme
- Kendisiyle yüzleşme
- Kameraya karşı konuşma
- Konuşmaları değerlendirebilme imkânı
- Kendini değerli hissetme
- Aktif, üretken, canlı bir kişilik kazanma
- Üslubunu fark etme
- Öğrendiklerini hayatında uygulayabilme
- Heyecanını ve stresini fark etme
- Sahneyi doğru kullanma
- Konuşma türlerini öğrenme
- Geleneksel yöntemden farklı olması
- Olumlu sınıf ortamı

Öğretmen adaylarından mikro öğretim tekniğine yönelik olumlu olarak gelen görüşlere bakıldığında, öğretmen adaylarının birçok yönden olumlu duygu ve düşünceler taşıdığı, pozitif yaklaşım içinde oldukları görülmektedir. Benzer yaklaşımlara birçok çalışmada karşılaşmak mümkündür. Külahçı (1994, s. 41)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle mikro öğretim tekniğinin olumlu yönleri olarak dile getirdiği “eleştiriler yolu ile olan ve olmayan yönlerini görebilmemiz, video ile kendimizi görüp eleştirebilmemiz” kodları, bu çalışmadaki *diğer kişilerin eleştirilerinin olumlu katkısı, kendini eleştirme, eksikliklerini görme imkânı, kameraya karşı konuşma, kendisiyle yüzleşme* kodlarıyla örtüşmektedir. Kazu (1996, s. 138) da yaptığı doktora tezinde mikro öğretimin, öğretmen adaylarının “eksik ve hatalarını görüp düzeltmelerinde, bir grup karşısında konuşurken heyecanı yenmede, konuşmalarındaki bozuklukların farkına varıp düzeltmelerinde, kendilerine güveni arttırmada” çok yarar sağladığını ifade etmiştir. Araştırmacının elde ettiği bu sonuçlar, yukarıdaki *özgüven, konuşma bozukluklarını giderme, hataları fark etme, heyecanını ve stresini fark etme, heyecanını yenme, hatalarını düzeltmeyi öğrenme, eksikliklerini görme imkânı* kodlarıyla uyumaktadır.

Umuzdaş'ın 2010 yılında yaptığı doktora tezindeki “öğretmen adaylarının görüşlerine göre; mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitimi onların iletişim becerilerini artırmıştır” (s. 79) ifadesi, *etkili iletişim* koduyla; Öztürk (2006, s. 86)'ün doktora tezinde, mikro öğretimin öğretmen adaylarının “öz-eleştiri yapmalarını olumlu yönde etkilediği, heyecanlarını kontrol altında aldığı, başarılarını olumlu yönde etkilediği” şeklindeki bulgu ve sonuçları, *kendini eleştirme, kendini geliştirme ve kendisiyle yüzleşme, heyecanını ve stresini fark etme, heyecanını yenme ve daha birçok kodla* örtüşmektedir.

Yine bu konuda yapılan literatür incelemesinde mikro öğretim tekniği ile ilgili çalışma yapılan makalelerin hemen tamamında bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Öğretmen görüşlerinden hareketle Atav vd. (2014, s. 7)'nin “öğretmen adaylarının eksiklerini görmelerini sağlama, özgüven arttırma, eleştiriye açık olma, öz eleştiri yapabilme” ve Erdem, Erdoğan, Özyalçın Oskay ve Yılmaz (2012)'in “öğretmen adaylarının eksiklerini görmelerini sağlama, öz değerlendirme yapma, eleştirel bakış açısı kazandırma, güven kazandırma, kişinin eleştiriye açık olmasını sağlama” temalarını tekniğin olumlu yönleri içinde sıralamaları, bu çalışmadaki *diğer kişilerin eleştirilerinin olumlu katkısı, özgüven, kendini eleştirme, kendini geliştirme, eksikliklerini görme imkânı, hataları fark etme, kendisiyle yüzleşme, konuşmaları değerlendirebilme imkânı* kodlarıyla;

Karadağ ve Akkaya (2013, s. 54)'nin çalışmasındaki mikro öğretimin “uygulamalı bir öğrenme ortamı sunması nedeniyle etkili olduğu” bulgusu, *olumlu sınıf ortamı* koduyla; Kuran (2009, s. 394)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının mikro öğretim ile ilgili “kendilerine olan özgüveni arttırması, zevkli ve ilgi çekici bir çalışma olması” ifadeleri, *özgüven, olumlu sınıf ortamı* kodlarıyla; Sevim (2013, s. 307)'in çalışmasında öğretmen adaylarının mikro öğretim ile ilgili görüşleri arasında “uygulamanın hoşlarına gittiğini ve devam etmek istediklerini, eksiklerini görme ve kendilerini değerlendirme fırsatını sağladığını” ifade etmeleri, *kendini eleştirme, kendini geliştirme, eksikliklerini görme imkânı, hataları fark etme, kendisiyle yüzleşme* kodlarıyla; Yoğurtçu (2009, s. 69)'nun yaptığı çalışmada mikro öğretim tekniği için “rahat, ilgi çekici ve aktif bir ortam oluşturduğu da tespit edilmiştir” şeklindeki ifadesi, *olumlu sınıf ortamı* koduyla örtüşmektedir.

Mikro öğretim tekniği ile ilgili bu çalışmada elde edilen olumlu yaklaşımların hemen tamamının mikro öğretimin kullanıldığı diğer çalışmalardaki görüşlerle aynı veya benzer olması bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği gibi genel olarak mikro öğretimin yararlı bir teknik olduğu yönündeki düşünceleri de doğrulamaktadır.

Öğretmen adaylarına göre Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin olumsuz yönleri:

- Kameranın (zamanla yok olan) ilk konuşmalardaki olumsuz etkisi
- Sınıf ortamında konuşma yapmanın tedirginliği
- İletişimi olmayan kişilerin birbirleriyle konuşmak zorunda kalması
- Özellikle hazırlıksız konuşmaların çok yapılmasının stres oluşturması

Öğretmen adayları, Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin olumsuzluklarından da bahsetmişlerdir. Fakat bunların sayısı son derece sınırlıdır. Bunlardan en çok işaretlenen kameranın ilk konuşmada kendilerinde oluşturduğu olumsuz duygudur. Öğretmen adaylarının tamamının ilk defa kamera karşısında konuştuğunu ifade etmiş olmaları göz önüne alındığında bu son derece normal bir durumdur. Çünkü öğretmen adayları topluluk karşısında konuşmakta zorlanırken buna bir de video kayıt cihazı faktörü eklenince ilk konuşmada yaşadıkları endişe, kaygı ve heyecan artmıştır.

Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarına mikro öğretim tekniğinin olumsuz yönlerini sormuşlar ve gelen cevapları temalaştırmışlardır. “Kameradan dolayı öğretmen adaylarının farklı davranması” (Atav vd., 2014, s. 7) ve “kameranın olması” (Erdem vd., 2012) temaları söz konusu olumsuz temalar arasında ifade edilmiştir. Çalışmalardaki bu bulgular, bu çalışmanın yukarıda ifade edilen sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dile getirilen diğer olumsuzluklardan *sınıf ortamında konuşma yapmanın tedirginliği* kodu kameradan ziyade topluluk karşısında konuşma yapmak zorunda kalmanın verdiği bir olumsuzluktur. Kamera kaydı yapılmazsa da öğretmen adayları Konuşma Eğitimi dersinde bu problemi yaşamaktadır. Bu durum Kontrol Grubunda da gözlenmiştir.

İletişimi olmayan kişilerin birbirleriyle konuşmak zorunda kalması, bir kişi tarafından olumsuz bir durum olarak dile getirilmiş olmakla birlikte esasında mikro öğretim tekniğinin önemli hedeflerinden birisidir. Çünkü eğitimde uygulanan tekniklerin sınıf içi iletişime olan katkısı önemlidir. Bolca konuşma uygulamalarının yapıldığı Konuşma Eğitimi dersinde bu daha da önem kazanmaktadır. Mikro öğretim de grup içi ve gruplar arası iletişimi güçlendiren bir tekniktir. Bu nedenle sınıf içerisinde bir kısım öğrencilerin hoşuna gitmese de bu durum olumlu bir özelliktir.

Özellikle hazırlıksız konuşmaların çok yapılmasının stres oluşturmaları olarak dile getirilen olumsuz durumun da mikro öğretim uygulamasıyla bir ilgisi yoktur.

Bazı çalışmalarda, bu çalışmadan farklı olarak mikro öğretime yönelik çeşitli olumsuzluklar dile getirilmiştir. Kuzu (1996, s. 124), öğretmen adaylarının sürenin kısalığı, gerçek öğrencilerin kullanılmaması ve dersin gerçek sınıf ortamında işlenmemesini en az sevilen yönler olarak sıraladıklarını ifade etmiştir. Kuzu'nun sözü edilen çalışmasında elde ettiği bu sonuç, Külahçı (1994, s. 42)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının mikro öğretimin olumsuz yönlerine yönelik dile getirdikleri ile paralellik göstermektedir. Trott (1977)'a göre de mikro öğretimin “en önemli dezavantajlarından biri öğretmen adaylarının yapay ortamlarda ders anlatmasıdır. Oluşturulan yapay ortamlar için gerçek öğrencilerin zor bulunması ise bir başka dezavantajdır” (Trott'tan aktaran, Çakır, 2000, s. 64). Karadağ ve Akkaya (2013, s. 54) öğretmen adaylarının yaşadığı en büyük iki sıkıntıdan birisinin “süre yetersizliği” olduğunu ifade ederken, Şahinkayası (2009, s. vii) çalışmasında öğretmen adaylarının mikro öğretim etkinliklerini değerli deneyimler olarak gördüklerini, ancak mikro öğretimde öğrencilerin kendi arkadaşları değil de gerçek öğrenci olmasının

daha yararlı olacağını bildirdiklerini ifade etmiştir. Bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının mikro öğretim ile ilgili önerileri arasında da uygulamaların gerçek sınıf ortamında (Marulcu ve Dedetürk, 2014, s. 365) ya da benzetilmiş sınıf ortamının yanı sıra gerçek sınıf ortamında da (Kuran, 2009, s. 397) yapılması yer almaktadır. Görgen (2003, s. 63) ise “kendi sınıfında ders vermenin doğurduğu bazı olumsuzlukları en aza indirmek için öğretmen adaylarına alt sınıflardaki veya gerçek öğrencilere ders verme olanakları sağlanmaya çalışılmalıdır” ifadeleriyle gerçek öğrencilerle uygulama yapılmaması sorununa bir çözüm sunmaktadır.

Bu çalışmada ise mikro öğretim tekniği 2-3 haftalık bir uygulama değil bir dönem boyunca sürmüştür. Konuşma Eğitimi dersi Deney Grubunda bir ders dönemi süresince mikro öğretim tekniği ile işlenmiş ve gerçek sınıf ortamı kullanılmıştır. Öğrencilere, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılırken bir süre kısıtlaması getirilmemiştir. Ortalama bir süre belirlenmiş ve buna uymaya çalışmaları tavsiye edilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu hazırlıklı konuşmalarda bu süreye uymuşlardır. Hazırlıksız konuşmalarda ise belirlenen süreyi dolduran öğretmen adayı sayısı yarıdan daha azdır. Süreyi aşan kişi sayısı ise her konuşmada en çok bir ya da iki kişiyle sınırlı kalmıştır. Bazı araştırmalardan elde edilen verilerden hareketle yukarıda zikredilen “kişilerin gerçek öğrenci olmaması” eleştirisi de bu çalışma için geçerli değildir. Çünkü bu çalışmada, “hitap edilecek kişilerin ilköğretim ya da ortaöğretim öğrencileri olarak düşünülmesi” söz konusu değildir. Öğrenciler gerçek öğrencilerdir. Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmaları yapacak kişiler kendi sınıf arkadaşlarına hitap edeceklerini bilmiş ve buna göre hazırlanmışlardır. Bu nedenle bu çalışmada yapay bir sınıf ortamı yerine *gerçek sınıf ortamı* kullanılmış; uygulama, rol yapan öğrenciler yerine *gerçek öğrencilerle* yapılmış; hazırlıklı-hazırlıksız konuşmalarda zorunlu *bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir*. Dolayısıyla çalışmada öğretmen adaylarından bu yönde herhangi bir eleştiri gelmemiştir.

Yukarıda özetlenen bu durum aslında mikro öğretim tekniği için tartışılacak bir durumdur. Çalışmaların genelinde söz konusu yönler mikro öğretimin olumsuzlukları olarak dile getirilmiştir. Bu nedenle bazı uygulamalar gerçek sınıf ortamında yapılmıştır. Mikro öğretim tekniği ile ilgili yapılan az sayıdaki eleştirilerden birisi de uygulama sürecinin ikiden fazla tekrara imkân tanınamamasıdır (Gürses vd., 2005, s. 9). Çakır ve Aksan (1992, s. 320) da çalışmasında her öğrenciye en az üç kez ders sunma olanağının tanınması gerektiğini vurgulamışlardır. Konuşma Eğitimi dersinin daha verimli geçirilmesi

ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde katkısının arttırılması için farklı tekniklerin denenmesinin ne denli yararlı olacağını sınınamaya yönelik bu çalışma bir ders dönemini kapsadığından, mikro öğretimin söz konusu sınırlılıklarının tamamıyla uygulanması düşünülemezdi. Çalışma bir-iki uygulamayla sınırlı kalmayıp bir ders dönemi boyunca devam ettiği için normal mikro öğretim uygulamasından farklılık göstermektedir. Mikro öğretim tekniğinin bu şekilde uygulanmasına “genişletilmiş mikro öğretim” diyen araştırmacılar da vardır (Peker, 2009). Stoddart (1981), genişletilmiş mikro öğretimin mikro ders ve mini ders diye iki çeşidinin olduğundan bahseder (Stoddart'tan aktaran, Wallace, 2001). Genişletilmiş mikro öğretimin temelinde kazandırılmak istenen becerinin kazandırılana kadar devam etmesi söz konusudur. Bu da genellikle bir ders dönemi boyunca uygulamanın sürdürülmesidir. Bu çalışmada her öğrenci dörder kez konuşturulmuştur.

Normal mikro öğretim uygulamasından çeşitli farklılıklar göstermekle birlikte tekniği oluşturan temel prensiplerde bir farklılık olmadığından, bu da hiç kuşkusuz bir mikro öğretim uygulamasıdır.

Öğretmen adaylarına göre Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin konuşma becerisine etkileri:

- Konuşmaya uygun giriş yapmada
- Heyecanın giderilmesinde
- Konuyu sunma biçiminde
- Konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde
- Sınıfla etkili iletişim kurmada
- Uygun bir kapanış yapmada
- Beden dilini (jest-mimik) kullanmada
- Sahne alanını kullanmada
- Konuşmanın amacını ifade etmede
- Sınıfa hâkim olmada
- Sınıfla göz teması kurmada
- Özgüven kazanmada
- Düzen getirmede
- Sosyalleşmeyi etkilemede

- Konuyu özetlemede
- Dinleyicilerin dikkatini çekmede

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin konuşma becerisine birçok etkisi bulunmaktadır. Deney Grubundaki öğretmen adaylarının birçoğu topluluk karşısında yapacakları bir konuşmaya nasıl başlamaları ve konuşmayı nasıl bitirmeleri gerektiğini, konuşurken sahneyi kullanmanın önemini, jest ve mimiklerin kullanımının gerekliliğini mikro öğretim uygulamasıyla öğrendiğini ifade etmiştir. Bireyler video kaydı alınan görüntülerini izlerken “kendileriyle yüzleşmiş”lerdir. Bu yüzleşmede birçok hata ve eksiklerinin olduğunu görmüş, öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarının dönütleriyle gerekli düzeltmeleri yapmışlardır.

Mikro öğretim tekniğinin öğrencilerin iletişim becerilerini arttırdığını (Umuzdaş, 2010, s. 79); başarılarını olumlu etkilediğini ve heyecanlarını kontrol altına almalarına yardımcı olduğunu (Öztürk, 2006, s. 86); özgüveni arttırdığını ve sınıf yönetiminde gelişme sağladığını (Atav vd., 2014, s. 11); beden dilini kullanmada, derse başlama ve bitirmede, öğrenciyle iletişim kurmada, sınıfta dolaşma konusunda ilerleme sağladığını (Gerçek ve Özcan, 2013, s. 61); kendilerine olan özgüveni arttırdığını (Kuran, 2009, s. 394) yapılan çalışmalarda görmek mümkündür. Bu sonuçlar, yukarıdaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Dönem boyunca uygulamanın öğretmen adaylarının en çok hoşuna giden yanları:

- Topluluk karşısında konuşma konusunda deneyim kazanma
- Konuşmasını değerlendirme şansının olması
- Diğer derslerden farklı bir atmosferin olması
- Konuşması hakkında öğretim elemanından dönüt alması
- Kendi konuşmasını video kayıttan izlemesi
- Konuşmasının video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması
- Arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirme şansının olması
- Diğer (yıllar sonra dönüp baktığında ne kadar yol kat ettiğini görecektir olması, heyecan, stres ve diğer fobilerinin yok olması)

Dönem boyunca uygulamanın öğretmen adaylarının en az hoşuna giden yanları:

- Konuşmanın video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması
- Konuşması hakkında arkadaşlarından dönüt alması
- Diğer (kameranın vermiş olduğu heyecan, videodaki “ben”in çok garip olması)

Bir tekniğin seçilmesinde ve uygulanmasında kendisine uygulanan kişilerin hoşuna gitmesi büyük önem arz etmektedir. Tekniğin sevilen yönlerinin fazla olması, öğrenilenlerin kalıcılığını arttırır. Beceri gerektiren derslerin uygulama ağırlıklı olarak işlenmesi gerektiği bilinen bir gerçektir. Türkçe dersi bir bilgi değil, beceri dersidir. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde bu daha da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmada etkisi ölçülen mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının hoşuna giden ve gitmeyen yönleri saptanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuç mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının hoşuna giden birçok yönünün olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının hoşuna gitmeyen yönlerin ikisi de hoşuna giden yönlerle aynıdır. Bulgular Bölümünde tabloların frekans ve yüzdeliklerine bakıldığında, bu iki yönünün de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun hoşuna gittiği (f = 8), az kişinin ise hoşuna gitmediği (f = 5 ve f = 3) görülecektir.

Çalışmada elde edilen bu sonuç, Kazu (1996, s. 123)’nun mikro öğretimin öğretmen adayları tarafından en çok sevilen yönlerinden olarak saydığı “kendi öğretimimi eleştirme şansımdı, kendi öğretimimi televizyonda görmemdi, diğer derslerden farklı bir atmosferin yaşanmasıydı, öğretimim hakkında geri dönüt almamdı, heyecanımı yenmeyi sağlamasıydı” maddeleriyle ve Sevim (2013, s. 307)’in mikro öğretim uygulamasına yönelik öğretmen adaylarının genel görüşlerinden olarak saydığı “bu uygulama hoşuma gidiyor ve devam etmesini istiyorum, eksiklerimi görme ve kendimi değerlendirme fırsatı sağladı” maddeleriyle örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının hoşlarına gitmeyen yönleri bakıldığında ise bunların Kazu (1996, s. 124-125)’nin çalışmasındaki “sunduğum derslerin olumsuz yönde eleştirilmesiydi, kamera çekiminin psikolojik durumumuzu olumsuz yönde etkilemesiydi, arkadaşların gereksiz müdahale ve eleştirilerde bulunmasıydı” maddeleriyle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarına göre dönem başında yaptıkları ilk konuşma ile dönem sonunda yaptıkları son konuşma arasındaki farklılıklar:

- Konuşma kurallarını öğrenme/uygulama
- Toplum (sınıf) karşısında rahat konuşma
- Sahneyi daha çok kullanabilme (sahne heyecanını yenme)
- Jest-mimik hareketlerinde ilerleme sağlama (kullanabilme)
- Medeni cesaret edinme (acemiliğin, tedirginliğin ve utangaçlığın atlatılması, cesaret edinme)
- Kendini daha rahat ifade etme
- Sınıfla göz teması kurabilme
- Kaygı ve stresin azalması (kontrol altına alma)
- Sesini ayarlayabilme
- Kendinden bahsedebilme
- Kendini değerlendirme
- Konuşma kurallarının önemini kavrama

Burada öğrencilerin ilk konuşmada hissettikleri ile son konuşmada hissettikleri arasında kendi pencerelerinden görünen durum ortaya konulmuştur. Kendi ifadelerine göre birçok yönden ilerleme kaydedilmiştir. İlk konuşma ile son konuşma arasında oluşan fark esasında dönem boyunca uygulanan mikro öğretim tekniğinin etkisini/katkısını ortaya koymaktadır. Maddelere bakıldığında, öğretmen adaylarının konuşma becerisi ile ilgili en önemli eksiklerini giderdikleri görülmektedir.

Yapılan çalışmaların hemen tamamında mikro öğretimin çeşitli katkılarından bahsedilmektedir. Karadağ ve Akkaya (2013), Kuran (2009), Marulcu ve Dedetürk (2014), Sevim (2013), Atav vd. (2014), Gerçek ve Özcan (2013), Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkıldız ve Doğar (2005) bunlardan birkaçıdır.

Mikro öğretim uygulamalarının birçoğunda iki uygulama söz konusudur. Birinci uygulama ilk uygulama; ikinci uygulama ise son uygulama olarak yapılır. Bu çalışmada ise uygulamalar dönem boyunca devam ettiğinden dönem sonunda yapılan uygulama son uygulama olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının ilk konuşma videolarını izlerken hissettikleri:

- Kendini farklı görme (kendini tuhaf hissetme/ses/görüntü)
- Eksiklerini görebilme
- Heyecanın fazlalığı
- Kendini rahat hissetmeme
- Sınıf karşısında konuşamamaktan rahatsızlık duyma
- Kendini yetersiz bulma
- Konuşmasını beğenmeme
- İlk videonun normal olması
- İlk videosunu izlerken çok mutlu olma
- İlk videoya yapılan eleştirilerin mutluluk vermesi
- Başkasını izliyormuş gibi kendini izleme
- Kendisiyle yüzleşmenin farklılığı
- İfade etmede zorluk yaşama
- Beden dilini yeterince iyi kullanamadığını düşünme
- Hızlı anlattığını hissetme
- Sahne kullanımının kötü olması
- Pek fazla konuşamama
- Acemiliğin olması
- Hoşlanmama
- Utanma
- Başlarda gereksiz bir uygulama olduğunu düşünme

Uygulamalar ilerledikçe kendilerinde oluşan farklılıklar:

- İlerledikçe uygulamanın olumlu yönden çok faydalı olduğunu düşünme
- İlk videoda hissettiklerine alışma (kendini tuhaf hissetme/ses/görüntü)
- İletişimin artması
- Çekingenliğin azalması
- Kendini daha iyi ifade edebilme
- Konuşmanın amacına daha çok hâkim olabilme
- Zamanla heyecanın azalması
- Kendini rahat hissetme

- Kendini kalabalık karşısında her zaman konuşmaya hazır bulma
- Dönütlerle yararlı hale gelme
- Beden dilini yeterince kullanmada çok da ilerleme sağlayamama
- İlk videodaki hatalarını görüp düzeltme
- Konusunu gayet rahat anlatabilme
- Kameraya alışma, konuya ve sınıfa daha fazla odaklanabilme
- Arkadaşların ve öğretim elemanının görüşlerini dikkate alma

Öğretmen adaylarının ilk konuşma videolarını izlerken çok farklı şeyler hissettikleri görülmektedir. İlk soruya verdikleri cevapta Deneysel Grubundaki öğretmen adaylarının tamamı ilk defa bir kayıt cihazı karşısında konuştuklarını ifade etmişlerdir. Haliyle konuşmalarının ilk defa kaydedildiği bireyler yine ilk defa kendi konuşmalarını/görüntülerini izlemişlerdir. Bunun kendilerinde “garip” bir duygu oluşturması normal ve beklenen bir durumdur. Zaten yukarıdaki soruya verdikleri cevaplarda bunu görmek mümkündür. Saban ve Çoklar (2013, s. 239)’ın çalışmasında öğretmen adayları, dersin kaydedilmesinin endişe ve heyecana sebep olduğunu ve bunun onlar için bir problem olduğunu ifade etmişlerdir. Ananthakrishnan (1993) da kaydın öğrenciler için bir problem olduğunu kabul etmekte fakat bunun gözlem için gerekli olduğunu belirtmektedir (Ananthakrishnan'dan aktaran, Saban ve Çoklar, 2013, s. 239).

Mikro öğretim tekniğinin en önemli özelliklerinden birisi de kişinin kendisiyle yüzleşmesini sağlamaktır. Öğretmen adayları ilk konuşmalarının çekimlerini izlediklerinde ilk defa kendileriyle yüzleşmişlerdir. Kendisiyle yüzleşen kişi kendisiyle barışır. Kişi süreç içerisinde perdeye yansıyan görüntüsüne, duruşuna, konuşma tarzına, sesine, ses tonuna, hal ve hareketlerine, jest-mimik hareketlerine vs. alışır. Kendisini tanır ve sever. Bu, kişinin özgüven kazanmasında oldukça etkili bir yoldur. Bununla birlikte bireyin uzman kabul ettiği, dersin öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarının gerek sınıf içerisinde gerek sınıf dışında yaptıkları yapıcı eleştiriler de söz konusu “yüzleşme”nin daha iyi bir şekilde yapılmasına önemli katkılar sunar. Bu aşama bireyin sağlıklı bir şekilde aşması gereken bir aşamadır. Yoksa istenilenin aksine bireyde, “toplum karşısında konuşma” konusunda bir fobinin oluşmasına da zemin oluşturabilir. Bunun için öğretim elemanının önceden sınıfta bu durumla ilgili gerekli açıklama ve uyarıları yapması, böylece eleştirilerin dozuna dikkat edilerek yapıcı yönde yaklaşımların ortaya konulmasını sağlaması gerekir. Çünkü Pauline, (1993, s. 9)’in de ifade ettiği gibi yöntemin bir başka zor yönü de öğrencilerin öğretim

etkinliği olarak kendi akranlarını dürüstçe değerlendirmeleri gerekliliğidir. Marulcu ve Dedetürk (2014, s. 365) yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, olumlu ve olumsuz eleştirilerin daha objektif yapılması ve eleştirilerin yapıcı olması gerektiğini önermişlerdir. Bu çalışmada buna son derece dikkat edilmiş, sürecin her aşamasında dikkatlice davranılmış ve gereken uyarılar üslubunca yapılmıştır. Zaten uygulama ilerledikçe öğretmen adaylarında oluşan farklılıklara bakıldığında, ilk videoyu izlerken hissedilen birçok şeyin aşıldığı görülmektedir.

Mikro öğretim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Atav vd. (2014, s. 10), öğretmen adaylarının buna benzer bir soruya “ok heyecanlandım, ses tonum çok farklı/ilginç geldi, eksiklerimi nasıl giderebilirim diye düşündüm, utandım, hem kızdım hem de eğlendim, başkasını izliyormuşum gibi hissettim, kendimle yüzleştim vb.” şeklinde cevap verdiklerini ifade etmişlerdir. Erdem vd. (2012) de öğretmen adaylarının aynı soruya “hatalarımı gördüm ve daha sonra düzeltmeye çalıştım, ses tonumu iyi kullanacağımı gördüm, kendimi izlemek, anlatmak kadar heyecanlı idi, çok hızlı konuştuğumu fark ettim ve gelecekte öğrencilerim adına üzüldüm, hiç gülmediğimi fark ettim vb.” şeklinde cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

Bunlar gibi daha birçok çalışmada öğretmen adayları, ilk video kayıtlarını izlerken farklı şeyler hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ama uygulama ilerledikçe bu hislerinde çok önemli farklılıklar olduğunu da yine bu çalışmada öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda görmek mümkündür. Gürses vd. (2005, s. 9) yaptıkları çalışmada “öğretmen adaylarının ilk sunumda göze çarpan hatalı ve eksik yönlerini ikinci sunumda sergilememek için özen gösterdikleri ve daha dikkatli oldukları, böylece hatalarını telafi şansı verildiğinde, mikro öğretimin nitelikli öğretmen davranışları sergilemelerine yardımcı olduğuna kompozisyonlarında yer vermişlerdir” ifadelerine yer vermektedirler. Ayrıca Marulcu ve Dedetürk (2014, s. 368) de öğretmen adaylarının ilk videoda gördükleri eksik yanlarını düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ferna'ndez (2010) de yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını analiz ve revize etmelerinin mikro öğretim tekniğinin faydalarından olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının, video kayıtlarını izlerken uygulama öğretim elemanı ile diğer sınıf arkadaşlarının dönütlerinin kendilerinde oluşturduğunu düşündükleri etkiler:

- (Eleştirilerin) iyi bir etki oluşturması
- Yanlışlarını telafi etme yoluna gitme
- Yanlışlarını (eksiklerini) görme
- Düzeltmelerin doğru davranışlar olarak hayatın her alanında alışkanlığa dönüşmesi
- Eleştirilmekten biraz rahatsızlık duyma
- İyi konuşanlardan dolayı, yetersiz olduğu hissine kapılma
- Olumlu yönlerini tespit etmede yararlı olma
- Beden dilini nasıl ve ne kadar kullanması gerektiğini öğrenme
- Eleştirilerin haklı olduğunu düşünme

Mikro öğretim, 1963 yılında bir laboratuvar tekniği olarak uygulanmaya başlandığında, “dönüt” bu tekniğin en önemli birkaç ilkesinden birisi olarak karşımıza çıkar. Konuşmanın/dersin kayıt altına alınması ve kaydın izlenmesi/dinlenmesi esnasında uygulayıcıların ve sınıftaki diğer kişilerin eleştirileri bu tekniği oluşturan birkaç ayaktan birisidir. Bu nedenle dönüt verme mikro öğretim uygulamalarının vazgeçilmezlerindedir.

Video kayıtları izlenirken kişinin kendisini değerlendirmesi ile başkasının o kişiyi değerlendirmesi birbirinden oldukça farklı şeylerdir. Bu nedenle insanlar her zaman farklı bir gözün kendilerini nasıl gördüğünü önemsemişlerdir. Bu çalışmada öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarının kendilerini değerlendirmeleri, öğretmen adayları tarafından genellikle olumlu karşılanmış ve faydalı bulunmuştur. Sadece bir kişi eleştirilmekten biraz rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir.¹ Bu da son derece normaldir. Çünkü mikro öğretim herkes için aynı derecede faydalı olmayabilir. Bazı öğretmen adayları kendi performanslarının eleştirilmesi ve tekrar gösterilmesiyle karşı karşıya geldiklerinde bunu korkutucu, tehdit edici ve yıldırıcı olarak görebilirler (Leith; Bayraktar’dan aktaran Kazu, 1996, s. 40).

Mikro öğretim tekniği ile yapılan çalışmaların genelinde dönütlerin olumlu etkisinden söz edilmiştir. Belt 1967 yılında, mikro öğretim tekniğinin henüz geliştirildiği zamanlarda yaptığı çalışmada, bireylerin kendi kendini gözlemlenmeleri, anında dönüt almaları ve sınıf arkadaşlarının (akranların) kendileriyle ilgili gözlem ve değerlendirmelerinin mikro

¹ Bu kişi aynı zamanda *iyi konuşanlardan dolayı yetersiz olduğu hissine kapıldığını* ifade eden kişidir (Ö3). Bu konuyla ilgili bilgi “Bulgular Bölümü”nde verilmiştir.

öğretim tekniğinin en önemli noktaları olduğunu vurgulamaktadır. Atav vd. (2014, s. 8) izlenen video kayıtları eleştirilerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini “eleştirilerin yapıcı olması, eleştirilerin yol gösterici olması, genel olarak eksikleri fark etmede yardımcı olma, eleştirilerin objektif olması, ders materyalinin kullanımındaki eksikleri görmede etkili olma, eleştirilere açık olmayı sağlama” şeklinde özetlemişlerdir.

Ferna'ndez (2010), çalışmasında deneklerin mikro öğretim uygulamaları sürecinde bilgili bir danışmandan destek almalarının faydalı olduğunu ifade etmiştir. Marulcu ve Dedetürk (2014, s. 362-363) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ilk mikro öğretimden aldıkları olumsuz eleştiriler ile ilk mikro öğretim videosunu izlerken fark ettikleri zayıf yönlerini düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada ayrıca, öz değerlendirme, akran değerlendirmeleri ve uzman değerlendirmesi sonucunda tespit edilen olumsuzlukların giderilmesinde mikro öğretimin başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Çakır (2010, s. 71) “sunumların ardından verilen akran geribildirimlerinin hem derse katılımı arttırmada, hem de eksik ve yanlışları görerek (öğrenci gözüyle) düzeltme yapmada katkısı olduğunu” ifade etmektedir. Araştırmacı aynı çalışmada farklı bir noktaya dikkat çekmiş, “ancak akran geribildirimleriyle ilgili yaşanan önemli bir olumsuzluk olarak öğrenciler, birbirlerini kollamaları ve duygusal davranmaları nedeniyle gerçekçi eleştiriler yapılamadığına da vurgu yapmışlardır” (s. 71) ifadelerine yer vermiştir. Bu tarz durumlar çoğunlukla toplumumuzda eleştiri kültürünün henüz oturmamış olmasından kaynaklanabilmektedir. Arslan (2012, s. 228)’ın yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün, bir topluluk karşısında konuşurken eleştirilmekten korktuklarını ifade ettikleri düşünüldüğünde, özellikle yükseköğrenime devam eden öğrencilerin çeşitli programlar yoluyla eleştiri kültürünü edinmelerini sağlamak elzemdir. Bu çalışmada, gerekli tedbirlerin alınması ve uyarıların yapılmasıyla bu tür olumsuzluklar çok da yaşanmamıştır. Sadece bir öğretmen adayı (Ö5) öğretim elemanının dönütlerinin oldukça faydalı olduğunu buna karşın bazı sınıf arkadaşlarının yaptığı eleştirilerin kasıtlı olduğunu ifade etmiştir. Kendisiyle ilgili eleştirilerin taraflı olduğunu ifade eden öğretmen adayının bu görüşünün sadece bir algıdan ibaret olduğu düşünülmektedir. Çünkü dönem boyunca, sınıftaki herhangi bir kişinin bir başkası ile ilgili kasıtlı bir yaklaşım sergilediği, dersi yürüten öğretim elemanınca gözlemlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının, sınıf arkadaşlarının videolarını izlemenin kendilerine sağladığını düşündükleri yararlar:

- Eksiklerini görmeye/gidermeye yardımcı olma (ders çıkarma)
- Arkadaşların olumlu yanlarını örnek almak
- Arkadaşlarını kendisiyle karşılaştırma imkânı bulma (olumlu-olumsuz yönleriyle)
- Olası hataları görmek
- Arkadaşların hatalarının olumsuz etkisini görmek
- Bir konuşmada olması gerekenler ile ilgili fikir edinme
- Heyecandan dolayı yetersiz olduğu fikrinin uyanması
- Arkadaşlarının videolarını izlemenin kendi videoları kadar etki etmesi
- Eksiklerin birlikte tartışılmasına olanak vermesi

Bu teknik öğrenmede iki önemli unsuru bir arada barındırır. Bunlardan bir tanesi kişinin kendisiyle yüzleşmesi, diğeri ise kendisini diğer arkadaşlarıyla karşılaştırma imkânı bulmasıdır. Kişinin kendi video kaydını izlemesi, performansı ile ilgili dönütler alması, dolayısıyla doğru ve yanlışlarını görmesiyle meydana gelen bir “öz yüzleşme” söz konusudur. Bunun, tekniğin en önemli ayaklarından birisi olduğu yukarıda ifade edilmişti. Diğeri ise buna katkı sunacak olan, doğru olanının ne olduğunu bulmasına yardımcı olacak videoları izlemesi, böylece kendisini, arkadaşları/akranlarıyla karşılaştırma imkânı bulmasıdır.

Bu iki yön birbirini tamamlar. Arkadaşlarının videolarını izlerken kişi, onun doğrularını, beğenilen yönlerini örnek alır, yanlışlarından, eleştiri alan yönlerinden kendince dersler çıkarır. Böylece kendi uygulamasında bu yönleri dikkate alma fırsatı yakalar. Her bir uygulamanın izlenmesi ve üzerinde konuşulması, yapılan birçok benzer hataların hemen her videoda görülmesi ve düzeltilmesi kişinin ikinci, üçüncü uygulamalarında o yanlışlara karşı daha dikkatli davranmasını sağlar. Örneğin öğretmen adaylarının tamamına yakını konuşmaya başladığında “uygun bir giriş” ya da “selamlama” yapmadan başlardı. Her video izlendiğinde bunun eksik olduğu, nasıl yapılması gerektiği yönünde yapılan telkinlerle dönem sonuna doğru hemen hepsinde bu bir konuşma kuralı olarak oturmuştur. Ayrıca bazen herhangi bir öğretmen adayının konuşmasında karşılaşılan güzel bir yönünün üzerinde konuşulması ve bunun övülmesi de arkadaşlarının örnek alarak konuşmalarında bunu uygulamaya çalışmaları söz konusu olabilmektedir.

Kazu (1996, s. 138)'nin yaptığı çalışmada da öğretmen adayları, kendi öğretimlerini izlemenin yanı sıra diğer arkadaşlarının öğretimlerini de izlemenin, yapılan eleştiri ve tartışmaların kendilerine yararlı deneyimler kazandırdığını ifade etmişlerdir. Videolar izlenirken yapılan tartışmaların beceri edinmede etkisi büyüktür. Ferna'ndez (2010) de çalışmasında yapılan anlamlı tartışmaların öğretmen adaylarına olan faydasını vurgulamaktadır.

Mikro öğretim tekniği ile yürütülen Konuşma Eğitimi dersinin, öğretmen adaylarının beklentilerini karşılaması:

- Etkili olması
- Faydalı geri dönütler alma
- Kendini görme imkânı sağlama
- Topluluk karşısında konuşabilmeyi sağlama
- Konuşmaların düzelmesi
- Daha çok konuşma (pratik yapma)
- Eğlenerek öğrenme
- Hocalarla konuşma fobisini aşma
- Ders için çokça hazırlık yapma
- Bilgi alışverişinin olması
- Konuya odaklanmanın olması
- Konuşma Eğitimi dersine uygun bir yöntem olması
- Konuşma eğitiminde yapılması ve yapılmaması gerekenlerin öğretilmesi

Öğretmen adaylarına göre daha farklı olarak şunlar yapılabilirdi:

- Daha sık tartışmalar
- Farklı konuşma türlerinin olması (Açılış konuşmaları, münazaralar, şiir okumalar, drama, ninniler, tiyatrolar)

Bir yüksek öğretim programına kayıt yapan öğrencilerden, çeşitli zamanlarda yapılan sohbetlerde çoğunlukla lisans eğitimleri döneminde beklediklerini alamadıklarını işitmek mümkündür. Bu beklentilerin bir kısmı sosyal ortamlarla ilgili olsa da diğer bir kısmı öğrenim hayatıyla alakalıdır. Bu yönüyle bakıldığında öğretmen adaylarının bir dersten

beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanması büyük önem arz etmektedir. Bunun için esasında üniversitelere yerleştirme tercihleri yapılmadan, yapılan bölüm tanıtımlarında derslerin içeriğiyle ilgili bilgilendirmelerin yapılması, tercihlerin daha bilinçli bir şekilde yapılmasına katkı sağlayacaktır. En azından her dönem başında, öğrencilerin bir dersten neler beklemeleri gerektiği ile ilgili bilgi verilmesi gerekir. Böylece öğrencilerin bu duruma daha bilinçli yaklaşımları sağlanabilir.

Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın Deney Grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamının Konuşma Eğitimi dersine yönelik beklentilerinin karşılandığını ifade etmeleri, bunlardan çoğunun ‘fazlasıyla’ gibi ifadeler kullanması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca ilk defa bir derse bu kadar isteyerek geldiklerini, ders boyunca sürekli eğlendiklerini, eğlenmekle birlikte öğrendiklerini ifade etmeleri¹ dikkate değerdir. Bu derse devam eden Deney Grubu öğretmen adaylarının birçoğunun çok az devamsızlık etmesi de bunu göstermektedir.

Yapılan çalışmaların tamamında mikro öğretim tekniğine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olması, beklentilerinin karşılandığı anlamını da taşımaktadır. Bununla birlikte Karadağ ve Akkaya (2013, s. 47) yaptıkları çalışmada mikro öğretimin öğretmen adaylarının İlk Okuma ve Yazma dersinden *beklentilerini* karşılama durumuna ve katkılarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri arasında “uygulamalı bir öğrenme ortamı, sunum yapma becerisi, eğlenceli bir öğrenme ortamı, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve deneyim, sosyal bir öğrenme ortamı” gibi maddelere yer vermişlerdir. Kuran (2009, s. 395)’ın çalışmasında ise öğretmen adayları, mikro öğretimin hem eğlenmeleri hem de öğrenmelerini sağladığını ve bu dersi hiç kaçırmadan zevkle izlediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler, bu çalışmada elde edilen öğretmen görüşleriyle uyusmaktadır.

Öğretmen adaylarına göre Türkçe Öğretmenliği Programında mikro öğretim tekniği ile işlenecek dersler:

- Sözlü Anlatım
- Dinleme Eğitimi
- Okuma Eğitimi

¹ “Bulgular Bölümü”nde bunlarla ilgili öğretmen adaylarından alıntılara yer verildiğinden burada tekrar alıntılanmamıştır.

- Konuşma Eğitimi
- Yazma Eğitimi
- Dilbilgisi
- Özel Öğretim dersleri
- Sınıf Yönetimi (ile ilgili dersler)
- Drama
- Bölümün çoğu dersi
- Eğitim Bilimleri dersinde öğretilen model ve tekniklerin tamamının öğretilmesinde uygulanması

Gerekçeleri:

- Dersin içeriğinde kendini (sözlü) ifade etme olduğundan,
- İlk yıl dersi olmasından öğretim elemanları ve arkadaşlarıyla iletişim fobisini aşması için,
- Dersin içeriğinin çoğunlukla toplum önünde konuşmayı gerektirmesi,
- Yeni geldiğimiz dönem olmasından uygulamanın yararlı olacağı,
- Bu derslerle öğrencilerin ne yaptığını ve ne yapabileceğini öğrenmesi,
- Bu tekniğin derse farklı bir hava katması,
- Heyecanını yenme,
- Mikro öğretimin öğrencinin kendisini sonraki zamanlarda daha rahat ifade etmesini sağlaması,
- Klasik yöntemin fayda vermemesi,
- Bu derslerin hayatilik ilkesine uyması gerekliliği,
- Temel becerilerde zayıf olduğumuzdan bu derslerin bu tarz yöntemlerle işlenmesinin daha yararlı olacağı,
- Öğretmen adaylarının kendilerini görmesi,
- Dönütlerle durumlarından haberdar edilmeleri,
- Bu becerileri (Okuma, Dinleme) tam olarak edinmek için mikro öğretimin gerekli olması (dönütlerle kazandırılması),
- Bu derslerle (Dinleme, Okuma) öğrencilerin ne yaptığını ve ne yapabileceğini öğrenmesi,
- Sınıfın nasıl idare edildiğini öğrencinin dönütlerle bilmesi için,

- Nasıl ve ne kadar etkili anlattığını öğrencinin dönütlerle bilmesi için,
- Dönüt olmasından dolayı etkili bir yöntem olması,
- İmkânlar dâhilinde bütün öğretmen adaylarının bu tekniği öğrenmesini sağlama,
- Eğitim fakültesi olmasından,
- Toplumsal edinimlerin kazandırılması,
- Bilgi yüklemenin bırakılması gerekliliği.

Dikkat edildiğinde öğretmen adayları birçok derste mikro öğretim tekniğinin uygulanabileceğini ifade etmiş ve bunları gerekçelendirmişlerdir. Bu derslerin bir kısmının mikro öğretim tekniğinin kullanılmasına uygun olacağını söylemek zordur (Dilbilgisi ile ilgili dersler gibi). Bununla birlikte öğretmen adaylarının bu tekniğin kullanılmasını gerekli gördükleri derslerin birçoğu bu teknikle işlenmeye uygun derslerdir (Sözlü Anlatım, Dinleme Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, özel öğretim dersleri, Sınıf Yönetimi dersi ve sınıf yönetimi ile ilgili dersler, Drama, Eğitim Bilimleri dersinde öğretilen model ve tekniklerin öğretilmesinde). Sınıf yönetimi ile ilgili derslerde ve yöntem-tekniklerin uygulanması ile ilgili birçok alanda yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Buna karşın Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okutulan derslerde mikro öğretim uygulanmasına yönelik çok sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşmaktadır (Çakır, 2010; Aydın, 2013).

Türkçe dersi bir beceri dersidir. Ayrıca bu bölüm öğretmen yetiştirmektedir. Mikro öğretim tekniğinin ‘öğretmen yetiştirmek’ için geliştirilmiş bir laboratuvar tekniği olduğu göz önüne alındığında bu derslerin birçoğunun bu teknik ile işlenmesi verimliliği arttıracaktır.

Karadağ ve Akkaya (2013, s. 52)’nin çalışmasında, mikro öğretim uygulamasının daha sonraki yıllarda da kullanılmasına ilişkin, uygulamaya katılan 23 öğretmen adayının görüşü sorulmuş, öğretmen adaylarının tamamı “kullanılmalı” cevabını vermişlerdir. Kuran (2009, s. 397) da yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının % 90’nının “Türkçe Öğretimi, Matematik Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi gibi öğretim derslerinde de mikro öğretim çalışmaları yapılmalıdır” şeklinde görüş beyan ettiklerini ifade etmektedir.

Özetle bu çalışmada, Konuşma Eğitimi dersini bir grup (Deney Grubu) öğretmen adayı mikro öğretim tekniği ile işlemişken bir diğer grup (Kontrol Grubu) öğretmen adayı geleneksel yöntemle işlemiştir. Çalışmanın bir boyutunda iki grup arasında konuşma

becerisi ve konuşma kaygısı açısından meydana gelen çeşitli farklılıklara bakılmıştır. İkinci boyutunda ise dersi mikro öğretim tekniği ile işleyen grubun uygulanan teknikle ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Yukarıda çalışmanın sonucu ve bu sonuçların tartışması yapılmıştır. Bu bölümden anlaşılacağı üzere çalışma, Deney Grubu lehine son derece olumlu şekilde sonuçlanmıştır. Bu sonuçlar tekniğin, öğretmen adaylarının konuşma becerisini geliştirdiğini, konuşma kaygılarını azalttığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları mikro öğretim tekniğine karşı son derece olumlu tutum geliştirmişlerdir. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin hemen tamamının birbirini desteklediği görülmektedir. Verilerin bir kısmı “bağımsız gözlemciler” tarafından doldurulan formlar, diğer bir kısmı ise öğretmen adaylarının doldurduğu formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu şekilde *farklı kanallardan alınan verilerin birbirini desteklemesi son derece önemlidir. Ayrıca çalışmanın bir bütün olarak sonuçları, literatürde mikro öğretim tekniği uygulanarak yapılan ve yukarıda zikredilen yerli-yabancı çalışmaların tamamıyla çeşitli yönlerden örtüşmektedir.*

Gerek bu çalışma gerekse bu alanda yapılmış diğer çalışmalar, mikro öğretim tekniğinin birçok alanda kullanılabilirliğini kanıtlamıştır.

Ayrıca bu çalışma, Konuşma Eğitimi dersinde mikro öğretim tekniğinin kullanılıp sonuçlarına bakıldığı ilk çalışmadır. Elde edilen sonuçlar bu yönüyle daha büyük bir öneme sahiptir. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın sonuçları ve öğretmen adaylarının uygulama ile ilgili yaklaşımları, tekniğin Konuşma Eğitimi dersinde uygulanabilirliğini mümkün hatta gerekli kılmaktadır.

BÖLÜM 5

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Türkçe Eğitimi bölümlerinde okutulan Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Eğitimi adlı dil becerileri, birer bilgi değil beceri dersleri olduğundan, bu derslerin kuramsal yaklaşımdan uzaklaşarak daha çok uygulama ağırlıklı olarak işlenmesi ve bu konu üzerinde hassasiyetle durulması gerekir. Süregelen eğitim sistemi içerisinde ve toplumumuzun sosyo-kültürel yapısı göz önüne alındığında konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çabaların sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu nedenle özellikle öğretmen adaylarında bu becerinin geliştirilmesinin önemine yönelik farkındalık oluşturulması, düşünce, tutum ve yaklaşımlarının geliştirilmesi gerekir. *Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının (Deney Grubu) konuşma becerilerinin anlamlı şekilde geliştiği ve konuşma kaygılarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca Deney Grubu öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğine yönelik dönütleri de son derece olumludur.* Bu noktadan hareketle Konuşma Eğitimi dersinin uygun tekniklerle işlenmesi halinde öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik olumsuz tutum ve düşüncelerinin değişebileceği görülecektir.

- Öğrenci merkezli yaklaşımı teşvik eden bir teknik olması nedeniyle eğitim fakültelerinde verilen Sözlü Anlatım, Etkili İletişim, Türk Dili, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Drama derslerinde zaman zaman mikro öğretim ve buna benzer uygulama ağırlıklı tekniklerin kullanılması önem arz etmektedir.
- Öğretmenlik mesleğinin konuşmaya dayalı olması nedeniyle öğretmen adaylarının iyi bir konuşma becerisine sahip olmasının önemi tartışılmazdır. Özellikle dil dersi

ve ana dili dersine giren öğretmenler için bu daha büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülen tüm teknikler kullanılmalıdır. Mikro öğretim tekniğinin konuşma becerisine etkisi üzerine yaptığımız çalışmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere bu teknik öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azaltılmasında son derece etkili bulunmuştur.

- Mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının etkili bir biçimde konuşmaya başlama, beden dilini uygun bir biçimde kullanma, konuşmada vurgu ve tonlamalara dikkat çekme noktasında güçlü bir teknik olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar bu teknikle yaptırılabilir. Ayrıca konuşma içeriğinin daha akıcı ve örneklerle zenginleştirilmesi noktasında farkındalık oluşturduğu gerçeğinden yola çıkarak Sözlü Anlatım ve Etkili İletişim derslerinin birkaç konusu bu teknikle işlenebilir.
- Bu tekniğin öğretmenlik uygulaması için üretilmiş bir laboratuvar tekniği olması nedeniyle Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde sıkça uygulanması tekniğin geliştirilme amacına hizmet edecektir.
- Mikro öğretim tekniği, bir etkinliğin video kayda alınması ve kişiye izlettirilmesinden ibaret değildir. Dönüt, bu tekniğin en önemli ayaklarından birisi ve tamamlayıcı parçasıdır. Bundan dolayı bu konuda uygulayıcılarda farkındalık oluşturulması ve böylece video kaydı izlenirken yapılan eleştirilerin önceden hazırlanmış formlara bağlı olarak yapılması gerekir.
- Video kayıtların izlenmesi ve dönüt-düzeltilmelerin yapılmasından sonra öğretim elemanı, toplu değerlendirmeler yapmalıdır. Bu değerlendirme uygulama üzerinde ayrı ayrı yapılan bütün değerlendirmelerin bir özeti şeklinde olmalı ve sınıfın konuşma becerisi konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.
- Bir ders dönemi süresi boyunca bölümün diğer öğretim elemanlarının da en az bir değerlendirme dersine katılmaları, video kayıtları öğretmen adayları ile birlikte izlemeleri ve değerlendirmelerde bulunmaları verimi arttıracaktır.
- Daha iyi öğrenmek için soran ve sorgulayan, yeri geldiğinde eleştirileri ile katkı sunan ve hepsinden önemlisi daha çok fikir üreten bireyler sadece teorik bilgiyle

yetiştirilemez. Bunun için bolca konuşma çalışmaları yaptırılmalıdır. Şu da bir gerçektir ki içeriği boş bir konuşmanın kimseye katkısı yoktur. Bu nedenle Konuşma Eğitimi, Sözlü Anlatım ve Etkili İletişim derslerinin okumalarla birlikte yürütülmesi gerekir. Yani öğrencilerin çokça edebiyatımızın seçkin örneklerini, kişisel gelişim kitaplarını ve fikri eserleri okumaları sağlanmalıdır. Yani bir yandan tekniklerle konuşma becerisinin sunum noktasını geliştirirken diğer yandan da çeşitli okumalarla içeriğin doldurulması gerekir.

- Türkçe Eğitimi bölümlerinde Konuşma Eğitimi dersi bir ders dönemi (3. sınıf 2. yarıyıl) ile sınırlıdır. Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir ders olmakla birlikte süre açısından yetersizdir. Bu ders çerçevesinde yapılacak konuşma uygulamalarından yeterli verimin alınması için uygulama sayısının çoğaltılması ve bunların sürece yayılarak yapılması gerekir. Uygulama yapmanın zaman alıcı bir durum olduğu ve dönemin önemli bir bölümünün de kuramsal bilgilerin aktarımıyla geçirildiği düşünüldüğünde, Konuşma Eğitimi dersinin en az iki dönem olması gerektiği düşünülmektedir. Bu, teori ile uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasına bir nebze katkıda bulunacaktır.
- Uygulama ağırlıklı derslerde sınıf mevcutlarının sayısı çok önemlidir. Sayının çok olması uygulama sayısını sınırlandırır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında sınıf mevcutlarının ideal sayı olan 25-30 kişiyle sınırlı tutulması gerekir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda uygulama derslerinde sınıfın gruplara bölünmesi, böylece uygulama imkânının çoğaltılması gerekir.
- Mikro öğretim uygulamalarının rahat bir şekilde yapılabilmesi için teknolojik alt yapının yeterli olması gerekir. Eskiye nazaran bu konuda ilerleme sağlanmakla birlikte hala çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu nedenle ihtiyaç oranında, gerekli teçhizat ve fiziksel durumların yanı sıra uygun akustik ortamın da olacağı “donanımlı sınıf”ların düzenlenmesi faydalı olacaktır.
- Bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mikro öğretim tekniğinin geleneksel yöntemlerden daha faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte konuşma becerisinin geliştirilmesinde mikro öğretim tekniğinin diğer tekniklerle karşılaştırılması bu çalışmanın amaçları arasında yer

almaz. Uygulamaya dayalı teknikler içerisinde Konuşma Eğitimi dersinin verimli bir şekilde işlenmesinde hangisinin ya da hangilerinin daha etkili olduğunu ortaya koymaya yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, İ. H., Karan, Ş. & Yıldız, S. (2013, Haziran). *Learner teachers: Professional development of elementary schoolteachers through peer collaboration*. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Açık, F. (2009, Ekim). *Primo ve Türkçe Müfredat Programı*. 5. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Edirne-Türkiye), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Stara Zagora-Bulgaristan) ve Ss. Cyriland Methodius Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Üsküp-Makedonya).
- Açık, F. (2010). Türkçe öğretmeni yetiştirme programında mevcut alan derslerinin kültürel boyutu. *TÜBAR-XXVII*(Bahar), 15-26.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ahmed Ismail, S. A. (2011). Student teachers' microteaching experiences in a preservice english teacher education program. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1043-1051.
- Ajayi-Dopemu, Y. & Talabi, J. K. (1986). The effects of videotape recording on microteaching training techniques for education students. *Journal of Educational Television*, 12(1), 39-44.
- Akalın, S. (2005). Comparison between traditional teaching and microteaching during school experience of student-teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 1-13.

- Akbayır, S. (2011). *Sözlü Anlatım - Nasıl Konuşabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım, Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 Testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi - Kavram, Kapsam, Süreç, Ortam, İşgören, Uygulama*. Ankara: Aşama Matbaacılık Sanayii.
- Alkan, C. (1987). *Öğretmenlik Uygulaması El Kitabı*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (2000). İki binli yıllarda öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 271, 12-14.
- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: a new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49(8), 355-362.
- Allen, D. W. (1967). Preface. Dwight W. Allen (Ed.). *Micro-teaching: A Description* içinde Preface.
- Allen, D. W. (1967). Technical skills of teaching. Dwight W. Allen (Ed.). *Micro-teaching: A Description* içinde Section IV (Section IV’te yer alan üç yazıdan ikincisi). Stanford University.
- Allen, D. W. (1980). Microteaching: a personal review. *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 147-151.
- Allen, D. W. & Clark, R. J. (1967). Microteaching: its rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75-79.

- Allen, D. W. & Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into Practice*, 7(5), 181-185.
- Allen, D. W. & Wang, W. (n.d.). Microteaching - The New Microteaching: Simplified, Variants of Microteaching, Microteaching Models of Teaching Skills, Microteaching Courses. 13 Şubat 2015 tarihinde <http://education.stateuniversity.com/pages/2227/Microteaching.html> adresinden erişilmiştir.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi*. İstanbul: MEB.
- al-Methan, A.E. (2006). Merits of micro-teaching as perceived by student teachers at Kuwait University. *INSANIA*, 11(2), 271-280.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3-Summer), 728-749.
- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1-Winter), 115-130.
- Amobi, F. A. & Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: fresh perspective on an established practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34.
- Ananthkrishnan N. (1993). Microteaching as a vehicle of teacher training--its advantages and disadvantages. *Journal of Postgrad Medicine*, 39(3), 142-143.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3-Summer), 221-231.
- Arslan, A. & Sevim, O. (2013). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. Aziz Kılınç & Abdullah Şahin (Ed.). *Konuşma Eğitimi içinde* (s. 151-180). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Asil, M. (2010). *Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atav, E., Kunduz, N. & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 1-15.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel.
- Aydın, İ. S. (2013). The effect of micro-teaching technique on Turkish teacher candidates' perceptions of efficacy in lesson planning, implementation, and evaluation. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 67-81.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9-Summer), 671-682.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın alfası, hoym'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Beck, A. T. (2006). Teorik ve klinik bakış açıları. *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler* (V. Öztürk, Çev.) içinde. İstanbul: Litera.
- Becker, L. A. UCCS, Effect size calculators. 18 Şubat 2015 tarihinde <http://www.uccs.edu/~lbecker/> adresinden erişilmiştir.
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: what is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18(1), 24-40.
- Belt, W. D. (1967, February). *Micro teaching: observed and critiqued by a group of trainees*. The American Educational Research Association Annual Meeting'de sunulmuş bildiri. New York-ABD.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspectives. *Education*, 121(4-Summer), 830-835.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Budak-Bayır, E. (2008). *Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Canbulat, M., Çelenk, S. & Kutluca Canbulat, A. (2004, Temmuz). *Almanya ve Türkiye ilköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2005). Yeniden yapılanma çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Uludağ Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi (Uludağ Üniversitesi)*, XVIII(2), 2005, 207-216.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının Konuşma Eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 5(8), 337-358.
- Ceyhun, İ. & Karagölge, Z. (2002, Eylül). *Kimya eğitiminde tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile mikro öğretim*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Ankara.
- Chatzidimou, K. (2011). *Microteaching, a 'middle aged' educational innovation: still in fashion?* 1. The Future of Education International Conference'da sunulmuş bildiri. Milan-İtalya.
- Chen, L., Long, X., Chen, R., Li, Q. & Peng, X. (2010). A study of application of microteaching to badminton as an elective course in universities. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 4 (2), 83-88.
- Cooper, J. M. (1967). Developing specific teaching skills through micro-teaching. *The High School Journal*, 51(2), 80-85.
- Cooper, J. M. & Allen, D. W. (1970). *Microteaching: History And Present Status*. Washington, D. C.-ABD: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Cooper, J. M. & Stroud, T. (1967). The stanford summer micro- teaching clinic, 1966. Dwight W. Allen (Ed.). *Micro-teaching: A Description içinde* Section II. Stanford University.

- Coşkun, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerinin öğrenci odaklı uygulamalar kullanılarak geliştirilmesi: Burdur Gazi İlköğretim Okulu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research (Chapter 1). John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* içinde (s. 1-19). California-ABD: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research - Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston-ABD: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri - Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* [Çev. Ed. M. Bütün & S.B. Demir (Veri Analizi ve Sunumu Bölümünü Çev. A. Bacanak)]. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 55-73.
- Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro öğretimin Türkiye'deki üç üniversitede durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 62-68.
- Çakır, Ö. & Aksan, Y. (1992). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin rolü: Bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 313-320.
- Çalhan, R. (2013). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi - Temel Kavramlar, uygulamalar, Programlama*. Ankara: Anı.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1-Winter), 399-405.

- Çintaş Yıldız, D. & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2-Spring), 319-334.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3-Summer), 958-976.
- Dawson, K., Pringle, R. & Adams, T. L. (2003). Providing links between technology integration, methods courses, and school-based field experiences: a curriculum-based and technology-enhanced microteaching. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(1-Fall), 41-47.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde ben merkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri. Seyhun Topbaş (Ed.). *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 37-52). Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Deniz, L. (1993). Mikro öğretim - öğretme becerilerini kazandırmada bir yöntem-. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 31-46.
- Ellis, P. D. (2009). Effect size equations. 16 Ekim 2015 tarihinde http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizefaqs/effect_size_equations2.html sayfasından erişilmiştir.
- Er, O. & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1-Winter), 1417-1436.
- Erciyeş, G. (2012). Öğretim yöntem ve teknikleri. Şeref Tan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 253-359). Ankara: Pegem Akademi.

- Erdem, E., Erdoğan, Ü. I., Özyalçın Oskay, Ö. & Yılmaz, A. (2012, Haziran). *Kimya eğitiminde mikro öğretim yönteminin etkililiği ve öğrenci görüşleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Ankara.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 181-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergun, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş (eğitim ve Toplum)*. Ankara: Ocak.
- Erkuş, E. (2013). Konuşma eğitimi ve Türkçe Öğretim Programında yer alan yöntem ve teknikleri. Celal Demir ve Hayrettin Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel Armağanı (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi)* içinde (s. 523-531). Ankara: Akçağ.
- Erökten, S. & Durkan, N. (2009, Mayıs). *Özelöğretim yöntemleri II dersinde mikro öğretim uygulamaları*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ferna'ndez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362.
- Fortune, J. C., Cooper, J. M. & Allen, D. W. (1967). The stanford summer micro-teaching clinic, 1965. Dwight W. Allen (Ed.). *Micro-teaching: A Description* içinde Section III. Stanford University.
- Gavrilović, T., Ostojić, M., Sambunjak, D., Kirschfink, M., Steiner, T., & Strittmatter, V. (2009). Microteaching. D. Bokonjic, Th. Steiner, H.-G. Sonntag (ed.). *Manual of teaching and learning in medicine* içinde Chapter 5.
- Gerçek, C. & Özcan, Ö. (2013). Anlatım becerilerinin geliştirilmesinde mikro öğretim tekniğinin etkilerinin video dizi analizi ile incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (susbid)*, 1, 55-65.
- Ghafoor, A., Kiani, A., Kayani, S. & Kayani, S. (2012). An exploratory study of microteaching as an effective technology. *International Journal of Business and Social Science*, 3(4-Special Issue), 224-238.

- Ghanaguru, S., Nair, P. & Yong, C. (2013). Teacher trainers' beliefs in microteaching and lesson planning in a teacher training institution. *The English Teacher*, XLII(2), 104-116.
- Goldwaite, D. T. (1968). *A study of micro-teaching in the preservice education of science teachers*. Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio-ABD.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (375-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılması*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.
- Gutok, G. L. (1988). Realizm ve eğitim (N. Kale, Çev.). *Eğitime İlişkin Felsefi ve İdeolojik Görüşler* içinde (s. 46-50). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 275-287.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 93-147). Ankara: Pegem A.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, K. & Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi araştırmaları*. 77-83.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Gürzap, C. (2007). *Söz Söyleme ve Diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güven, M. (2011). Programda öğretme - öğrenme süreci. Bilal Duman (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 151-264). Ankara: Anı.

- Güzel, A. (2010). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *TÜBAR-XXVII*(Bahar), 371-383.
- Habacı, İ. (2013). Etkili eğitim yönetiminde iletişim ve konuşma faktörü. Aziz Kılınç & Abdullah Şahin (Ed.). *Konuşma Eğitimi* içinde (s. 265-276). Ankara: Pegem Akademi.
- Hayta, N. (2009). XX. yüzyıl başlarında dârümuallimîn. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı*, 1013–1022.
- Higgins, A. & Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3, 220–227.
- Işık, İ. (2014). Yokluk hipotezi anlamlılık testi ve etki büyüklüğü tartışmalarının psikoloji araştırmalarına yansımaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 55-80.
- İstatistik ve Analiz. 15 Haziran 2015 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=2wzvcipIorU> sayfasından erişilmiştir.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kallenbach, W. (1966, Kasım). *Microteaching as a teaching methodology*. Instructional Methods And Teacher Behavior Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Berkeley-ABD.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramının kullanılması ve bir uygulama örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XI(2), 151-163.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, R. & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 39-59.
- Karadeniz, Ş. 16 Ekim 2014 tarihinde <http://www.sirinkaradeniz.com/dersler.html> adresinden erişilmiştir.

- Karakoç Öztürk, B. & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimiye yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönetimini etkililiği (F.Ü.Teknik Eğitim Fakültesi örneği)*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keklik, S. (2013). Yeni Eğitim sistemi (4+4+4) değişikliği kapsamında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının incelenmesi ve öneriler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1-Winter), 1911-1930.
- Kıbrıs, (2011). *Türkçe 2 Sözlü Anlatım Güzel Konuşma/Diksiyon*. Ankara: Kök.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, M. (2000). Konuşma Eğitimi. *Milli Eğitim*, 145.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2012). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin.

- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin.
- Kırkılıç, A. & Maden, S. (2010). İlköğretim ve lisans programlarındaki değişiklikler sonrasında Türkçe öğretmenliği mesleğinin ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinin durumu. *TÜBAR, XXVII*(Bahar), 477-502.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, ABD: The Guilford Press.
- Konrot, A. (1998). Sözel dil ve konuşma sorunları. Süleyman Eripek (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (s. 93-104). Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video taperecording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology, 32*(4), 483-486.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 384-401.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*(Bahar), 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2011). Türkçe Eğitimi Lisans Programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 1*(2), 40-51.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2-Bahar), 203-218.
- Küçükoğlu, A., Köse, E. Taşgın, A. Yılmaz, B. Y. & Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 19-32.
- Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi II. değerlendirme. *Eğitim ve Bilim, 18*(92), 36-44.

- Löfgren, K. (2013). Normality test using SPSS how to check whether data are normally distributed. 15 Haziran 2015 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=IiedOyglLn0> adresinden erişilmiştir.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 44, 145-154.
- Marulcu, İ. & Dedetürk, A. (2014). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: bir eylem araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 353-372.
- MEB (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327-356.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Mellon, E. K. & Dence, J. B. (1971). Orientation for teaching assistants using videorecorded microteaching. *Journal of Chemical Education*, 48(10), 674-675.
- Mergler, A. G. & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education* 21(2), 199-210.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma - Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Muallimoğlu, N. (1957). *Güzel ve Tesirli Konuşmak*. İstanbul: Sermet Matbaası.
- OECD. (2010). *PISA 2009 at a Glance*. OECD.

- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Orhan, S., Kırbaş, A. & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3-Summer), 1893-1909.
- Orhun, B. D. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Danner, N. & Zaghlawan, H. Y. (2013). Improving teacher practices using microteaching: planful video recording and constructive feedback. *Young Exceptional Children*, 16(1), 16-29.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.imsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2005a, Eylül). *Türkçe eğitimi bölümleri için lisans programı önerisi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (2005b). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim*, 168-Güz, 116-125.
- Özbay, M. (2005c). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafkaz University*, 16(Fall), 177-184.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 30-45.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen - Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü - Bir Reform Önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. İstanbul: TÜSİAD.

- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özkırmı, A. (2002). *Türk Dili - Dil ve Anlatım - Yaşayan Türkçe Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA (Siyaset, Ekonomi, ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 6 Şubat 2015 tarihinde <http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, B. (2006). *Piyano eğitiminde video kamera kaydına dayalı mikro öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pauline, R. F. (1993). Microteaching: an integral part of a science methods class. *Journal of Science Teacher Education*, 4(1-Winter), 9-17.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23. 5 Şubat 2015 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Peker, M. (2009). The use of expanded microteaching for reducing preservice teachers’ teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essay*, 4(9), 872-880.
- Perlberg, A. (1975). *Recent Approaches On Micro Teaching and Techniques Can Be Implemented Easily In Developing Countries*. 12 Şubat 2015 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000152/015228EB.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Petterson, T. L. (1973). Microteaching in the preservice education of teachers: time for a reexamination. *The Journal of Educational Research*, 67(1), 34-36.
- Ping, W. (2013). Micro-teaching: a powerful tool to embedding the English teacher certification testing in the development of English teaching methodologies. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 2(3), 163-175.

- Politzer, R. (1969). Microteaching: a new approach to teacher training and research. *Hispania*, 52(2), 244-248.
- Ramasubramaniam, S. & Renganathan, L. (2014). Perception and experience of teachers and postgraduate nursing students on microteaching as an effective teaching strategy. *International Journal of Nursing Education*, 6(1), 244-249.
- Remesh, A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Journal of Research in Medical Sciences*, 18(2), 158-163.
- Richter, S. (2009.). Microteaching. 12 Şubat 2015 tarihinde <http://facdevblog.niu.edu/microteaching> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. & Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practise classes. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 234-240.
- Sağ, R. (2007). *Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - Muğla ili örneğinde*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sarı, Y., Sakal, M. & Deniz, S. (2005, Şubat). *Okul öncesi öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği*, Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Schuck, R. F. (1971). Microteaching in teacher education programs. *Microteaching: Selected Papers* içinde (s. 33-51). Washington, D.C.-ABD: Association of Teacher Educators and ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Seidman, E. (1968). Micro-teaching in English education: some basic questions. Oscar M. Haugh (Ed.). *Sixth Conference on English Education* (bildiri kitabı) içinde (s. 47-53). Colorado-ABD: National Council of Teachers of English.

- Selçuk, Z. (2001). *Okul Deneyimi ve Uygulama - Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi*. Ankara: Nobel.
- Selen, N. (1976). Konuşma eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7, 97-101.
- Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Beta.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2-Spring), 927-937.
- Sevim, O. (2014). Effects of drama method on speaking anxieties of preservice teachers and their opinions about the method. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 734-742.
- Sevim, S. (2013). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Şahan, M. (2012, Temmuz). *Konuşma becerisine dair bir araştırma*. 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şahin, A. & Kana, F. (2013). Konuşma kaygısı. Aziz Kılınc & Abdullah Şahin (Ed.). *Konuşma Eğitimi içinde* (s. 251-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahinkaya, H. (2009). *Contributions and challenges of cognitive tools and microteaching for preservice teachers' instructional planning and teaching skills*. The Degree of Doctor of Philosophy, Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Taşkaya, S. M. (2014). Konuşma eğitimi. Muammer Yılmaz (Ed.). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi içinde* (s. 43-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap.

- TDK Büyük Türkçe Sözlük. Konuşma. 5 Şubat 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2012). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri, Ek 4*, 12-16.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-69.
- Umuzdaş, S. (2010). *Mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunun ve uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wallace, M. J. (2001). *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. UK: Cambridge University Press.
- Ward, B. E. (1970). A survey of microteaching in NCATE-accredited secondary education programs. *Stanford Centre for Research and Development in Teaching, Research and development memorandum*, 70.

- Wilkinson, G. A. (1996). Enhancing microteaching through additional feedback from preservice administrators. *Teacher & Teaching Education*, 12(2), 211-221.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri - Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dilbilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H. & Karaaslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4-Fall), 545-563.
- Yaman, İ. (2014). *EFL öğrencilerinin konuşma becerilerinin proje tabanlı öğrenme yoluyla geliştirilmesine yönelik tutumları: Sınırsız öğrenme perspektifi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı - Modül 4 - İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB.
- Yavuzer, H. (1988). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeganehpour, P. (2014). *Farklı türde kaynaştırma etkinlikleri kullanımının Türk ileri-orta düzey İngilizce öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yelok, V. S. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 269-293.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. H. & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *Elementary Education Online*, 10(3), 112-123.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel.
- Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “mikro öğretim tekniği”: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir çalışma. *Dil Dergisi*, 146, 49-70.
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. 6 Şubat 2015 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2007). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı*. 6 Şubat 2015 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6 sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2007-5). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. 6 Şubat 2015 tarihinde <http://acikarsiv.yok.gov.tr/handle/YOK/61> sayfasından erişilmiştir.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, C. (2012). Sınıf içi değerlendirme ve not verme. Emin Karip (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 325-363). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1. Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu

Alt Boyutlar		Sıra No	Ölçütler	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	
Başlangıç		1	Selamlama						
		2	Konuşmanın amacını ifade etme						
		3	Konuyla ilgili bilgi verme						
Sunum	İfade Etme	4	Kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etme						
		5	Vurgu ve tonlamaya dikkat etme						
		6	Uygun duraklamalar yapma						
		7	Konuşma hızını ayarlama						
		8	İşitilebilir bir sesle konuşma						
		9	Gereksiz tekrarlardan kaçınma (kelime-cümle)						
		10	Konuşmanın açık ve anlaşılır olması						
		11	Konuşurken akıcı dil kullanma						
		12	Dinleyici seviyesine uygun dil kullanma						
		13	Konuşma esnasında görgü kurallarına uyma						
		İçerik	14	Konuşmada üzerinde durulan düşüncelerin sırasının doğru olması					
			15	Konuşmacının tutarlı olması					
			16	Kelime hazinesinin zengin olması					
	17		İlgi çekici örneklerden yararlanma						
	18		Gerektiğinde konuyu günlük yaşamla ilişkilendirme						
	19		Gereksiz tekrarlardan kaçınma (konu)						
	Beden Dili	20	Yüz (mimik) ifadesinin uygun olması						
		21	Beden (jest) hareketlerini etkili kullanma						
		22	Hedef kitleye hâkim duruş sergileme						
23		Konuşma alanını (sahne) doğru kullanma							
İletişim	24	Katılımcıların dikkat ve ilgisini çekme							
	25	Dikkat ve ilginin devamını sağlama							
	26	Dinleyicilerle göz teması kurma							
Bitiş		27	Konuyu özetleme						
		28	Uygun bir kapanış yapma						
Süreyi doğru kullanma									
Konuşmayı genel olarak değerlendirme									

EK 2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği

	<i>1-11. Maddeler Konuşmacı Odaklı Kaygı</i> <i>12-17. Maddeler Çevre Odaklı Kaygı</i> <i>18-20. Maddeler Konuşma Psikolojisi</i>	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Konuşurken beden dilini kullanmaktan çekinirim.					
2	Konuşurken muhatabımın gözlerine bakmaktan çekinirim.					
3	Önümde bir metin olmadan konuşmak bende kaygı uyandırır.					
4	Sempozyum, panel, konferans vb. etkinliklerde konuşma düşüncesi beni gerer.					
5	Konuşma konuma farklı açılardan yaklaşmadığım düşüncesi beni endişelendirir.					
6	Konuşurken canlı ve coşkulu davranmayı beceremem.					
7	Kendimi dinleyicilerin gözünden görme ve eleştirme düşüncesi beni rahatsız eder.					
8	Konuşma hızımı iyi ayarlayamadığım zaman elim ayağıma dolaşır.					
9	Topluluk önünde konuşmaktan korkarım.					
10	Konuşurken zihnimdekileri tam olarak karşılayacak sözcükleri ve cümleleri kullanmada sıkıntı yaşarım.					
11	Herhangi bir tartışma ortamında söz alarak konuşmaya katılmaktan çekinirim.					
12	Tanımadığım insanların karşısında konuşmaktan utanırım.					
13	Bir konu hakkında aniden konuşmam istendiğinde kaygılanırım.					
14	Karşı cinsten biriyle konuşurken heyecanlanırım.					
15	Öğretmen ya da amirimle konuşmam gerektiğinde kendimi kaygılı hissedirim.					
16	İyi tanımadığım biriyle telefonda konuşurken kendimi gergin hissedirim.					
17	Otorite pozisyonunda olan birisiyle konuşurken kendimi kaygılı hissedirim.					
18	Konuşurken bana ayrılan sürenin yetmeyeceğinden korkarım.					
19	İnsanlara kendimle ilgili konulardan bahsederken utanırım.					
20	Konuşurken sözümün kesilmesi bende endişe uyandırır.					

EK 3. Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bir ders dönemi boyunca sürdürmüş olduğumuz Konuşma Eğitimi dersini mikro öğretim tekniği ile işledik. Bu tekniğin temelinde, yapılan iş ve işlemlerin video kayıt cihazı ile kayıt altına alınması, daha sonra kaydedilen videoların sınıfça izlenmesi söz konusudur. Burada amaç, kazandırılmak istenen becerinin daha etkili ve kısa sürede kazandırılmasıdır. Bunun için video kayıtlar izlenirken öncelikle kişinin kendisini izlemesi ve dolayısıyla kendisiyle yüzleşmesi sağlanır. Bununla birlikte uygulama öğretim elemanı ile grupta bulunan diğer öğretmen adaylarının, video kayıtları izlerken olumlu ya da olumsuz eleştirilerle dönüt sağlamaları da öğretmen adayları için son derece önem arz etmektedir. Böylece uygulamalar ilerledikçe becerinin edinilmesinde de ilerleme olması beklenir.

Aşağıda, mikro öğretim tekniğinin Konuşma Eğitimi dersinde uygulanmasına ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemeye yönelik bir görüşme formu yer almaktadır. Görüş ve önerileriniz, ileride yapılacak bu tür uygulamaların daha nitelikli yapılmasında dikkate alınacaktır. Bu nedenle sorulara samimiyetle cevap vermeniz son derece önem arz etmektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Kenan BULUT

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

(Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi)

1. Daha önce herhangi bir derste mikro öğretim tekniği ya da buna benzer bir teknikle ders işlediniz mi?

Evet () (önceki uygulamanızdan bahsediniz):

Hayır ()

2. Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesini olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiriniz.

A) Olumlu yönleri:

B) Olumsuz yönleri:

3. Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin konuşma becerinize etkisini (aşağıdaki maddeler bağlamında) değerlendiriniz.

<u>Maddeler</u>	<u>Olumlu</u>	<u>Olumsuz</u>	<u>Nötr</u>
- Konuşmaya uygun giriş yapmanızda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Konuşma bozukluklarınızın düzeltilmesinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Heyecanınızın giderilmesinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sahneyi kullanmanızda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Beden dilini (jest-mimik) kullanmanızda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Konuyu sunma biçiminizde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sınıfla etkili iletişim kurmanızda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Uygun bir kapanış yapmanızda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer (belirtiniz):			
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Dönem boyunca uygulamanın **en çok ve en az** hoşunuza giden yan(lar)ını belirtiniz (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

En çok hoşunuza giden yan(lar)ı

- Konuşmamın video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasıydı
- Kendi konuşmamı video kayıttan izlememdi
- Konuşmamı değerlendirme şansımın olmasıydı
- Arkadaşlarımla konuşmalarımı değerlendirme şansımın olmasıydı
- Konuşmam hakkında öğretim elemanından dönüt almamdı
- Konuşmam hakkında arkadaşlarımdan dönüt almamdı
- Diğer derslerden farklı bir atmosferin olmasıydı
- Topluluk karşısında konuşma konusunda deneyim kazanmamdı
- Diğer (belirtiniz):

En az hoşunuza giden yan(lar)ı

- Konuşmamın video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasıydı
- Konuşmam hakkında öğretim elemanından dönüt almamdı
- Konuşmam hakkında arkadaşlarımdan dönüt almamdı
- Diğer derslerden farklı bir atmosferin olmasıydı
- Diğer (belirtiniz):

5. Dönem başında yaptığınız ilk konuşmanız ile dönem sonunda yaptığınız son konuşmanızı karşılaştırdığınızda, konuşmalarınız arasında bir fark oluştuğunu düşünüyor musunuz? (Cevabınız **Evet** ise ne tür farklılıklar olduğunu yazınız)

6. İlk konuşma videonuzu izlerken neler hissettiniz? Uygulamalar ilerledikçe hislerinizde farklılıklar oldu mu?

EK 4. Uygulama Yapma İzni



T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :99229657-903-1197
Konu :

Tarih: 15.12.2014

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi: 11.12.2014 tarih ve 139 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi, Fakültemiz Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanı Arş. Gör. Kenan BULUT'un, "Mikro Öğretim Tekniğinin, Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi" konulu doktora tezinin uygulama kısmını, 2014-2015 eğitim öğretim yılı II. (Bahar) yarıyılıda Bölümünüz 3. Sınıf öğrencileri ile uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. İsmail ÇELİK
Dekan

.../.../2014 Memur : F. ÇAKIR
.../.../2014 Memur : C. TOKUŞ
.../.../2014 Şef : N.ASLAN
.../.../2014 Fak. Sekreteri : M.ARAZ

Adres: 65080 Zeve Kampüsü - VAN

Tel: (432) 225 16 93 (6 Hat)
(432) 225 17 02 (5 Hat)
Faks: (432) 225 13 68

Web: <http://egitim.yyu.edu.tr>