

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE İSTASYON TEKNİĞİ
KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYA, TUTUMLARA
VE KALICILIĞA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hatice AVCI

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Elazığ, 2015

T.C.

Fırat Üniversitesi



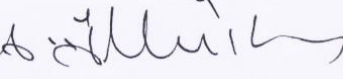
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE İSTASYON TEKNİĞİ KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYA, TUTUMLARA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Hatice AVCI'nın hazırlamış olduğu İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 28.05.2015 tarih ve 2015-19/5 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 16.06.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1: Prof. Dr. M. Nuri GÖMÜKESİZ 
- 2: Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT 
- 3: Yrd. Doç. Dr. A. EKİ KAN 
- 4.
- 5.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 28.05.2015 tarih ve 2015-19/5 sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre ve Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ danışmanlığında hazırlamış olduğum "İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Hatice AVCI

16/06/2015

ÖN SÖZ

Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans tezimin istatistiksel boyutuna ilişkin görüşlerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Murat TUNCER'e de teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam süresince benden her türlü yardımı esirgemeyen çok değerli öğretmen arkadaşlarım Özgün BULUT'a ve Kürşat BALCI'ya; ayrıca yapılan çalışmaların bilgisayara aktarılmasında yardımcı olan Elif ÖZDEMİR'e ile Gülcan DEMİRCİOĞLU'na ve desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşım Emrah KAPLAN'a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca bana her konuda sürekli desteklerini hissettiren çok kıymetli annem Ayten GAZİOĞULLARI'na ve babam Abuzer GAZİOĞULLARI'na; her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen çok değerli eşim Hüseyin AVCI'ya ve varlıklarını her zaman hissettiren abim Adem GAZİOĞULLARI ve kardeşlerim Esra GAZİOĞULLARI ile Melikşah GAZİOĞULLARI'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hatice AVCI

Elazığ, 2015

ÖZET

Yüksek lisans Tezi

İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi

Hatice AVCI

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ – 2015, Sayfa: XV + 123

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilim ve teknolojideki gelişmeleri tüm dünyada takip edebilme ve değişimlere ayak uydurabilme, tüm dünyanın kullandığı ortak bir yabancı dili kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Yabancı dilin öneminin anlaşılması, dil öğretiminde farklı yönelimleri beraberinde getirmiş ve yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik yeterince araştırma yapılmadığı fark edilmiş ve bu araştırmada, yabancı dil öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasının akademik başarı, derse yönelik tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Yapılan araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmış ve deneysel desen olarak öntest - sontest kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Araştırma 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılı birinci döneminde Elazığ ili Asım Sürücü Yatılı Bölge Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki şubede yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, deney grubunda 15, kontrol grubunda ise 13 6.sınıf öğrencisi bulunmuş ve uygulama toplam 12 ders saati sürmüştür. Araştırmanın nicel boyutu için veri toplama aracı olarak başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği (İDTÖ) geliştirilmiş; nitel boyutuna ait veriler ise hazırlanan görüşme soruları ile elde edilmiştir.

Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular; İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etki sağladığı; buna karşın İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. İstasyon tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik daha fazla araştırmanın yapılabileceği; tekniğin kaygı, motivasyon, aktif katılım üzerindeki etkisinin incelenebileceği ve tekniğin sadece 6. sınıf İngilizce dersinde değil, diğer sınıflarda ve derslerde de kullanılabilceği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İstasyon Tekniği, Öğrenme İstasyonları, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Teknikler.

ABSTRACT

Master Thesis

The Effect of the Usage of Station Technique on Academic Achievement, Attitudes and Retention in Teaching English

Hatice AVCI

The University of Firat

The Institute of Educational Sciences

The Department of Curriculum and Instruction

Elazığ -2015, Pages: XV + 123

Being able to follow the scientific and technological development of the 21th century and to keep up with the changes makes it necessary to use a foreign language as “lingua franca”. Being aware of the importance of foreign languages has resulted in new trends in how to teach foreign languages, and so researches have started to be applied related to the new methods and techniques. In this research, it has been noticed that there is not sufficient research related to the usage of station technique in teaching a foreign language, so it is aimed to determine the effects of station technique usage on the academic achievement, attitudes towards the lesson and retention.

In the research the mixed method, in which both quantitative and qualitative data are used, was preferred and an experimental design was applied. The research was conducted in Asım Sürücü Secondary School in Elazığ and continued 12 lesson hours during the first term of 2014-2015 education year. The research was applied in two groups, one of which is experimental group and the other one is control group. The experimental group consists of 15 6th grade students and the control group consists of 13 6th grade students.

For the quantitative part of the research, an achievement test and an attitude scale were developed by the researcher as data collection tool. For the qualitative part of the research, data were gained by means of prepared interview questions. The findings

of the research have shown that while the usage of station technique in teaching English has influenced academic achievement and retention positively, it has no influence on improving attitudes towards lesson.

As a result of the research, it has been suggested that there should be more research focusing on the station technique usage in teaching foreign language; there can be some researches analyzing the effect of station technique usage on anxiety, motivation and active engagement to the lesson and there can be some researches focusing on different grades and lessons other than 6th grade English lesson related to the station technique usage.

Key Words: Teaching Foreign Language, Learning Stations, Methods and Techniques in Teaching Foreign Language, Station Technique.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Yabancı Dilin Gerekliliği ve Ortak Dil Olarak ‘İngilizce’	8
1.1.2. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar	10
1.1.2.1. 19. Yüzyıldan 1950’lere Kadar Devam Eden Yapısalcılık-Davranışçılık Ekolü	10
1.1.2.2. 1960’lardan 1970’lere Kadar Devam Eden Akılcılık ve Bilişsel Psikoloji Ekolü	11
1.1.2.3. 1980’lerden 2000’lere Kadar Devam Yapılandırmacılık Ekolü	11
1.1.3. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	12
1.1.3.1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method).....	13
1.1.3.2. Direkt Yöntem (Direct Method).....	13
1.1.3.3. Doğal Yöntem (Natural Approach)	14
1.1.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method).....	15
1.1.3.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)	15
1.1.3.6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)	16
1.1.3.7. İletişimsel Yöntem (Communicative Method).....	17
1.1.3.8. Etkileşimsel Yaklaşımlar (Interactive Approaches)	17
1.1.3.9. Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....	18
1.1.3.10. Sessiz Yöntem (Silent Way).....	18

1.1.3.11. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi Yöntemi (Computer Assisted Language Learning).....	19
1.1.3.12. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning).....	19
1.1.3.13. İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual Method).....	20
1.1.3.14. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method).....	20
1.1.3.15. İçerik Temelli Yöntem (Content-Based Method).....	21
1.1.3.16. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....	22
1.1.4. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde ‘Yöntem Sorunu’ ve Teknikler.....	23
1.2. Araştırmanın Amacı	25
1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar.....	26
1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar	26
1.2.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Denenceleri.....	26
1.2.3.1. Başarı testi ile ilgili denenceler	27
1.2.3.2. Tutum ölçeği ile ilgili denenceler	27
1.3. Araştırmanın Önemi	27
1.4. Sayıtlılar	28
1.5. Sınırlılıklar	29
1.6. Tanımlar	29
İKİNCİ BÖLÜM	30
II. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	30
2.1. İstasyon Tekniği	30
2.1.1. İstasyon tekniğinin aşamaları	32
2.1.1.1. İstasyonların Hedeflerinin Belirlenmesi	32
2.1.1.2. İstasyonların İçeriklerinin Düzenlenmesi ve Etkinliklerin Planlanması.....	33
2.1.1.3. İstasyonlarda Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi	34
2.1.1.3.1. İstasyon Gruplarının Belirlenmesi	34
2.1.1.3.2. İstasyonlarda Kullanılan Araç Gereçlerin Düzenlenmesi	35
2.1.1.3.3. İstasyonlarda Zaman Düzenleme.....	36
2.1.1.3.4. İstasyonların Uygulanması	36
2.1.1.3.5. İstasyonları Uygulamada Öğretmen ve Öğrenci Sorumlulukları	38
2.1.1.4. İstasyonların Değerlendirilmesi.....	38
2.1.1.5. İstasyon Tekniğinin Çeşitleri.....	39

2.1.1.6. İstasyonların Olumlu ve Olumsuz Özellikleri.....	39
2.1.1.6.1. İstasyonların Olumlu Özellikleri	40
2.1.1.6.2. İstasyonların Olumsuz Özellikleri	41
2.2. İlgili Araştırmalar	41
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
2.2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi Dışında İstasyon Tekniğinin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	42
2.2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi için İstasyon Tekniğinin Kullanılması ile İlgili Araştırmalar	45
2.2.1.3. İstasyon Tekniğinin Kullanımına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi.....	47
2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	51
2.2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Dışında İstasyon Tekniğinin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	51
2.2.2.2. İstasyon Tekniğinin Kullanımına Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi.....	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	60
III. YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli.....	60
3.2. Çalışma Grubu.....	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Başarı Testi.....	63
3.3.1.1. Hedef ve Davranışların Belirlenmesi.....	63
3.3.1.2. Maddelerin Yazılması	63
3.3.1.3. Deneme Uygulamasının Yapılması	65
3.3.2. Tutum Ölçeği.....	65
3.3.2.1. Tutum Maddelerinin Hazırlanması.....	65
3.3.2.2. Verilerin Analizi ve Nihai Formun Oluşturulması	66
3.3.2.3. İDTÖ Açıklayıcı Faktör Analizi.....	67
3.3.2.4. İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi	69
3.3.2.5. İç Tutarlılık ile İlgili Bulgular	71
3.3.3. Görüşme Soruları.....	71

3.3.3.1. Görüşme Sorularının Geliştirilmesi ve Uygulanma Süreci.....	71
3.3.3.2. Verilerin Analizi	72
3.4. Denel İşlem	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	74
IV. BULGULAR VE YORUM	74
4.1. Başarı Testi Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.2. Başarı Testi İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	75
4.3. Başarı Testi Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	76
4.4. Tutum Ölçeği Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.5. Tutum Ölçeği İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	77
4.6. Nitel Bulgular ve Yorum	78
4.6.1. İstasyon Tekniğinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Bulgular ve Yorum	79
4.6.2. İstasyon Tekniğinin Olumsuz Özelliklerine Yönelik Bulgular ve Yorum	83
BEŞİNCİ BÖLÜM	85
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1. Sonuçlar	85
5.1.1. Nitel Verilerin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuç	86
5.2. Tartışma	86
5.3. Öneriler	89
5.3.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	89
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKLAR	90
EKLER	102
ÖZGEÇMİŞ.....	123

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. İstasyon Tekniğine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	49
Tablo 2. İstasyon Tekniğine Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	57
Tablo 3. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	60
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Başarı Testinin Denkliğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Tutum Testinin Denkliğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 6. Madde Güçlük ve Ayırt Ediciliği Değerleri ve Değerlendirilmesi.....	64
Tablo 7. Nihâî Test Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	64
Tablo 8. İDTÖ Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri	68
Tablo 9. İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri	70
Tablo 10. İDTÖ Güvenirlik Katsayıları.....	71
Tablo 11. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	74
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 14. Deney Grubunun İDTÖ'den Aldıkları Ön Tutum - Son Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	77
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının İDTÖ'den Aldıkları Son Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 16. İstasyon Tekniğinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	83
Tablo 17. İstasyon Tekniğinin Olumsuz Özelliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Çizgi Grafiği67
- Şekil 2.** İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi69

EKLER LİSTESİ

Ek-1 Başarı Testi Nihâî Formu	102
Ek-2 İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (İDTÖ)	108
Ek-3 Belirtke Tablosu.....	109
Ek- 4 Nihai Formun Madde ve Test İstatistikleri	110
Ek- 5 İstasyon Tekniği Örnek Uygulamaları	110

KISALTMALAR LİSTESİ

İDTÖ	İngilizce Dersi Tutum Ölçeği
CLIL	Content and Language Integrated Learning
SIOP	Sheltered Instruction Observation Protocol

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırma doğrultusunda yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı ilgili araştırmalara, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, denencelere, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Değişen şartların ve içinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerinin bireylerden beklenen beceri, yeterlilik ve sorumlulukları farklılaştırdığı ve çok yönlü birey olma yolunda insana daha fazla görev yüklediği tartışılmaz bir gerçektir. Bu gerçeğin içinde, Herakleitos'un ifade ettiği gibi, değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, birey olarak kendisini fark edip anlayabilmesi ve her alanda meydana gelen gelişmeleri fırsata çevirebilmesi için değişmeyen ön şart ise eğitimidir.

Her çağda eğitimin işlevleri, içinde bulunulan çağın özelliklerinden dolayı farklılaşmış ve eğitim, tarihsel gelişim içerisinde birçok farklı ifadeyle tanımlanmıştır. 1900'lü yıllarda eğitim daha çok bilme, öğrenme ve öğrendiğini kullanma olarak ifade edilmiştir. 1930'lu yıllarda ise eğitim, 'insan yetiştirme süreci' olarak görülmüş ve bunun akabinde 'bireyin gelişmesi' olarak nitelendirilmiştir (Ada ve Baysal, 2013, s. 1).

Güneş (1996, s. 26) eğitimi, bireyin kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan gelişmesi olarak; Barutcugil (2002, s. 76) zekayı geliştirme olarak; Fidan (1996, s. 59) belli amaçlara göre insan yetiştirme olarak ifade etmiş; ancak eğitimciler tarafından en çok benimsenen tanımı Ertürk (1972, s. 12) yapmıştır: Eğitim, birey yaşantısında kendi yaşantıları sonucunda kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Akt. Ada ve Baysal, 2013, s. 2). Eğitim, her ne kadar birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ifade edilmiş olsa da bu tanımların hepsinde ortak olan noktaları Sönmez (2009, s. 4), nesne olarak insanı alınması, nesnenin yetersiz kabul edilmesi, nesneyi istendik yönde değiştirebilme ve istenilen hedeflerin nesneye kazandırılıp kazandırılmamasının kontrol edilmesi olarak ifade etmiştir.

Türk Eğitim Sistemi eğitimi, 1739 sayılı yasada örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayırmış; ancak zaman içerisinde eğitim biliminde gelişmeler olmuş ve litaretüre informal (algın) eğitim adında üçüncü bir eğitim çeşidi girmiştir. Bu kavram, öğrenmenin sadece planlı olarak gerçekleşmeyeceğini; televizyon, radyo gibi iletişim araçlarıyla ya da bireyin çevresiyle etkileşimi ve iletişimi sonucunda her yerde ve her zaman gerçekleşebileceğini ifade etmektedir (Ada ve Baysal, 2013, s. 6).

Eğitimin her yerde gerçekleşebileceğini ifade eden informal (algın) eğitimin tersine, istendik davranışları kazandırmak için gerekli olan formal eğitim, okullarda gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2007, s. 12). Okullarda ne öğretileceği ve istendik davranış değişikliklerinin ayrıntılı planlanması ise eğitim programlarında yer alır (Akpınar, 2013, s. 55). Eğitim programı, Varış'a (1996, s. 18) göre "milli eğitim politikalarını okulda öğrenci davranışlarına dönüştüren etkinlikler" olarak; Sönmez' e (1985, s. 2) göre ise "bireyde gözlemlenmesi kararlaştırılan hedefleri gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün" olarak ifade edilmiştir.

Eğitim programları Büyükkaragöz'e (1997, s. 8) göre öğretmenin en önemli yardımcısıdır ve eğitim faaliyetlerine yön verme, ülke bütününde aynı amaçlara yönelik eğitimi uygulayabilme, eğitimde verimliliği artırma ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etme gibi yararları vardır. Eğitim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi canlı tutma amacı program geliştirmeyi beraberinde getirmektedir (Demirel, 2006, s. 6). Program geliştirmeyi Varış (1988, s. 48) bilimsel temelleri olan ve teknik süreçlerden faydalanılan bir araştırma olarak ifade etmiştir. Akpınar (2013, s. 56) ise program geliştirmeyi; bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmelerden, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının değişmesinden, eğitimde meydana gelen yeni yönelimlerden ve mevcut programların uygulanması esnasında görülen eksiklikleri giderme zorunluluğundan dolayı süreklilik isteyen bir süreç olarak nitelendirmiştir.

Eğitimde program geliştirme; hazırlık, deneme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Programın "hazırlık" sürecinde, eğitim programının dört temel unsuruna (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) yönelik hazırlıklar ve düzenlemeler yapılır. Hazırlanan taslak program, "deneme" aşamasında uygulanır ve uygulama

sonucu elde edilen veriler “değerlendirme” aşamasına hazır hale getirilir ve programın etkililik düzeyi ve kullanılıp kullanılmayacağı belirlenir (Akpınar, 2013, s. 56).

Eğitim programlarının ve program geliştirme sürecinin merkezinde birey vardır ve tüm çalışmalar aslında bireyin eğitim ihtiyacını karşılamak için yapılır. Eğitim ihtiyacı karşılanan bir birey; fiziksel, sosyal, psikolojik, ekonomik gibi diğer tüm ihtiyaçlarını daha kolay karşılayacak hale gelir ve temel gereksinimleri karşılanan birey, kendini her alanda ileriye taşıyabilir. Dolayısıyla eğitim, bireyi toplum içinde var eden ve bireye kimlik kazandıran en önemli unsurdur. Çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi eğitime ve dil öğretimine yansımış ve bu durum birçok araştırmada yer edinmiştir.

Sosyal medya, bireylere öğrenme sorumluluklarını alma, işbirliği yapma, etkileşime girme ve öğrenme sürecine dâhil olma gibi fırsatlar sunarak öğrenme sürecini ve deneyimini geliştirmektedir. Sosyal yapılandırıcılık yaklaşımı yabancı dil öğrenmeyi, bireysel olduğu kadar işbirlikli bir süreç olarak görmekte ve öğrenmenin altında yatan bilişsel süreçleri harekete geçirme ile yabancı dil öğrenme sürecinde, özellikle yeni nesil öğrenciler tarafından, sosyal medyadan yararlanılmaktadır. Yapılan örnek olay araştırması neticesinde, sosyal medya ile zenginleştirilen işbirlikli öğrenme süreçlerinin problem çözmeye olanak sağladığı ve başarılı yetişkin dil öğrencileri oluşturduğu görülmüştür (Mondahl ve Razmerita, 2014, s. 339).

Dil öğretiminde derste başarısız öğrencileri motive etmek için rahat bir öğrenme ortamı hazırlanması, öğrencilerin öz güvenlerini getirecek davranışlarda bulunulması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirilmesi, onların ihtiyaçlarına uygun materyal hazırlanması ve iş birlikli öğrenmenin derslerde kullanılması önerilmektedir (Hiromi, 2003, s. 26). İş birlikli öğrenme dil öğretimi sürecinde, öğrencilere motivasyon, daha fazla dil alıştırmaları, dil hataları için daha fazla geri dönüt ve daha fazla dil kullanımı imkanı sunmaktadır (Bejarano, 1987; Akt. Atsuta, 2003, s. 12). Francois (1999, s. 41) ise öğretmenin öğrenciye bilgiyi direkt vermek yerine rehberlik ettiği iş birlikli öğrenmeyi her sınıf için vazgeçilmez olarak görmektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme becerilerini geliştirmede internet sitelerinin kullanımı ile ilgili lisans öğrencilerinin görüşlerine yönelik yapılan bir araştırmada öğrenciler, web sitelerinin bağımsız öğrenme sağladığını, istenilen zamanda

sitelere ulaşmanın mümkün ve kolay olduğunu, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırdığını, internetten dinleme etkinlikleri yaparken diğer dil becerilerinin de geliştiğini belirtmişlerdir (Lin, Winaitham ve Saitakham, 2008, s. 7). Yabancı dil öğrenme sınıfında teknoloji destekli blogların işbirlikli öğrenmede kullanılmasına yönelik yapılan bir araştırmada ise, teknoloji destekli öğrenmenin kendi başına bir aktivite olarak görüldüğü; ancak bu öğrenmenin etkili olabilmesi için işbirlikli aktivitelere dönüşmesi gerektiği ve öğrenmenin sosyal bir etkinlik haline geldiğinde etkili olabileceği görülmüştür (Domalewska, 2014, s. 21). Araştırmacı, okuma metinleri, grafikler ve konuyla ilgili farklı farklı linklere ulaşmanın mümkün olduğu etkileşimsel blogların dil öğreniminde ve öğretiminde kullanılması durumunun öğrencileri hedef dilde yazmaya teşvik ettiğini, başkalarının yazdıklarına geri dönütlerin verilir yorumların yapılabildiğini ve böylece hedef dilde yazmayı ilginç hale getirdiğini belirtmektedir. Ayrıca blogda yazma etkinliklerinin derse entegre edilmesi ile öğrencilerin öğrenmeye pozitif tutum geliştirdiği ve öğrencileri iletişim kurup fikirleri paylaşmaya güdülediği vurgulanmıştır (Gedera, 2012; Akt. Domalewska, 2014, s. 23).

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde video konferans sisteminin öğrencileri çok uzaklardaki hedef dil konuşmacılarıyla iletişim kurmayı sağladığı ve böylelikle karşılıklı uzlaşmayı sağlayarak öğrencilerin sözlü ve sosyokültürel becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Video konferans sistemi, öğrencilere direkt görsel iletişim fırsatı sunması ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dil becerilerini geliştirmesi sebeplerinden ötürü dil öğrenimi sürecinde yararlanılabilecek bir sistemdir (Gruson ve Barnes, 2012, s. 65). Çoklu zeka kuramıyla desteklenen ve her aktivitenin 5 ile 15 dakika aralığında sürüp sürekli değiştiği bir öğrenme ortamında ise öğrencilere öğrenilecek hedef konu ile ilgili birçok farklı yolların sunulmasının mutlaka her öğrencinin öğrenme sürecine dâhil edeceği ve yabancı dil öğrenilmesine yardımcı olacağı belirtilmektedir (DeFalco, 2011, s. 21).

İşbirlikli öğrenme gruplarında yabancı dil kullanımının teşvik edilmesini sağlamak için öğrencilerin hedef dilde iletişim için kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri gerekmektedir. Öğrenciler tarafından kullanılan hedef dil anlaşılır, öğretmen tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiş olmalıdır. Öğrenciyi hedef dili kullanmaya teşvik için ise öğrencilerin başlangıç seviyelerinde anadil ve yabancı dili

birlikte kullanmalarının normal karşılanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Herhangi bir hedef yabancı dil cümlesinde bilinmeyen kelime yerine o kelimenin ana dildeki karşılığını kullanılması olağandır ve bu şekilde davranıldığında öğrencilerin yabancı dil kullanma yüzdelerinde artış görülecektir. Bunun yanı sıra, öğretmen öğrenciyi anadilini kullandığında azarlamak yerine hedef yabancı dil kullandığında övmeli ve pekiştirmelidir (Jacobs ve Kimura, 2013, s. 27).

İngilizce dilinin ilkökul seviyesine öğretiminde eğitsel oyunların büyük bir etkisi vardır ve oyunlar, etkileşimsel bir öğrenme ortamı oluşturup başarıyı arttırmaktadır. Bundan dolayı, yabancı dil öğretimi sürecinde oyunlardan mutlaka yararlanılması gerekmektedir. Dil öğretimi süresince oyunların kullanımının motive edici olması, öğrencileri doğal iletişim ve etkileşim için teşvik etmesi, dilin kullanımı için anlamlı öğrenme ortamları oluşturması, konuşma, yazma, dinleme ve okuma dil becerilerinde alıştırmaya yapma imkânı sunması ve öğrencilere alışılmış rutin ders sürecinden çıkıp bu sürece bir ara vermelerini sağlaması gibi yararları bulunmaktadır (Mubaslat, 2012, s. 3).

Yabancı dil öğretimi, öğretmen merkezli bir öğrenme ortamından öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına doğru bir geçiş yapmakta ve teorileri araştırma ve deneyimler sonucunda etkileşimsel ve iletişimsel dil görevlerinin olduğu öğrenme ortamları kabul görmektedir (Moeller ve Catalano, 2015, s. 327). Eskiden dil öğrenme, öğrencilerin yeni bilgiyi taklit edip tekrarlaması olarak algılanırken son zamanlarda dokuz çağdaş dil öğrenim teorisi araştırmacılar tarafından belirlenmiştir: Universal Grammar (Evrensel Dil Bilgisi), Autonomous Induction (Özerk Tümevarım), Associative-Cognitive CREED (Çağrışımsal Bilişsel Öğreti), Skill Acquisition (Beceri Edinimi), Input Processing Theory (Girdi İşlem Teorisi), Processability (İşlenebilirlik), Concept-Oriented Approach (Kavram Odaklı Yaklaşım), Interaction Framework (Etkileşimsel Sistem Yaklaşımı) ve Vygotskian Sociocultural Theory (Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi) (VanPatten ve Williams, 2008; Akt. Moeller ve Catalano, 2015, s. 328).

Evrensel Dil Bilgisi ve Özerk Tümevarım yöntemleri öğrencilerin sadece girdiye maruz kalma ile elde edilemeyen doğuştan gelen dilbilgisi yapılarına sahip oldukları düşüncesini taşımaktadır. Yani dilin, deneyimden bağımsız olduğunu ve önceden belirlendiği görüşüne ve öğrenmenin doğuştan gelen bilginin rastlantı sonucu tümünden gelim yöntemiyle meydana geldiğini savunmaktadır. Çağrışımsal-Bilişsel Öğreti, Beceri

Edinimi Teorisi, Girdi İşlem Teorisi, İşlenebilirlik Teorisi, Kavram Odaklı Yaklaşım ve Etkileşimsel Sistem Yaklaşımları, dil öğrenimine psikolojik bir çerçeveden bakmaktadırlar. Bunlardan Çağrışımsal-Bilişsel Öğreti, Girdi-İşlem Teorisi, İşlenebilirlik Teorisi ve Kavram Odaklı Yaklaşım Teorileri dil edinimini tesadüfi olarak ve bilinçaltıyla şekillenen örtük bir süreç olarak görmektedirler. Buna karşın, Beceri Edinimi Teorisi dil edinim sürecini, istedik öğrenmeleri meydana getirebilmek için açık ve net yönergelere ihtiyaç duyan bilinçli bir süreç olarak görmektedir. En baskın ve yaygın olarak tutulan teori ise Vygotsky'nin ortaya attığı sosyokültürel teoridir. Bu teori, kültürle organize edilmiş dil deneyimlerini dil öğreniminin meydana gelmesi için vazgeçilmez olarak görmekte ve sosyal diyaloglara çok önem vermektedir. Öğrenme ise tesadüfi veya edilgen olarak değil amaç odaklı, istedik ve anlamlı olarak görülmektedir (Moeller ve Catalano, 2015, s. 329). Dil öğrenimini kurallar olmadan öğretilmesi konusu için ise Ellis (2002, s. 577), kurallar olmadan düşük seviyeli ve hatırlamaya yönelik bilgileri öğrenmenin mümkün olduğunu; ancak sistematik bilgilere ulaşılmayacağını savunmaktadır. Krashen (1982, s. 329; Akt. Moeller ve Catalano) ise bilinçli dilbilgisi öğretiminin ikinci dil ediniminin kendisinde değil, sadece dilbilgisi doğruluğunun olup olmadığını kontrol etmede etkili bulmaktadır.

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde dikkati üzerine çeken bir başka konu ise bilgisayar teknolojilerinin dil öğrenimine etkisi konusudur. Sınıf etkinlikleri gerçek dünya konularına ve problem çözme etkinliklerine daha fazla odaklandığından artık teknoloji; Facebook, Twitter, Skype gibi sosyal medya kullanımı öğrenme-öğretme sürecine daha fazla dâhil etmektedir. Dijital medya, öğrencilere öğrenme materyallerini ve dili kendi ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına göre kullanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler tüm dünyadaki gençlerle elektronik ortamda işbirliği kurmakta ve otantik dokümanlar, web sayfaları gibi bilgi edinme araçlarını araştırmaktadırlar. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini bireyselleştirmelerine ve içselleştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler planlamalı ve öğrencilere rehber olmalıdır (Moeller ve Catalano, 2015, s. 331).

Kolombiya'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 12 yetişkin öğrenci üzerinde Skype'nin dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yapılan bir araştırmada, İngilizce konuşma becerilerini öğretmede Skype konferans görüşmelerinin etkili bir bilgisayar destekli iletişim aracı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, Skype'nin

sınıf ortamı dışında doğal ve sosyal iletişim sağlayıp sözlü becerileri geliştirdiği gözlemlenmiştir (Romaña Correa, 2015, s. 143).

Yabancı dil öğreniminde SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) modeli kullanılarak yapılan öğretim, öğrencilerin dil öğrenmelerini oldukça geliştirmektedir. Bu model, hem konu alanı olarak matematik, fen, edebiyat gibi içeriklerden hem de hedef dili öğrenmeyi ilerletecek özelliklerden oluşmaktadır. Model, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve yedi yıl süren bir araştırma sonucu oluşmuştur. Model, dil öğreniminde öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı hale getiren yöntem ve tekniklerden oluşmakta ve öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Modelde işbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama teknikleri gibi tüm öğrenciler için tavsiye edilen özellikler derlenmiş ve bir araya getirilmiştir. Sonuç olarak bu modelde, akademik literatüre önem verilmekte, öğretim stillerinde çeşitliliğe gidilerek başarıya ulaşmak hedeflenmekte ve öğrencilere hem günlük konuşma dili hem de akademik dili birlikte öğretecek etkinlikler sunulmaktadır (Kareva ve Echevarria, 2013, s. 240).

CLIL (Content and Language Integrated Learning), içerik ve dilin birleştirildiği öğrenme yöntemidir ve hem içerik hem de dilin kendisi karşılıklı ilişki sonucunda gelişmektedir. CLIL, yabancı dil kullanılarak dilden bağımsız konuların öğretilmesini ve bu durumun iletişim ve içerik paylaşma aracı olarak faydalı olmasını nitelendirmektedir. Dilden bağımsız bir içerik yabancı dil kullanılarak gelişmekte ve yabancı dil de aynı şekilde bu içeriği kullanarak ilerlemektedir. Bu sistemin olumlu özellikleri öğrencilerin yabancı dil kitaplarında genelde olmayan bilişsel süreçlerini harekete geçirmesi, gerçek hayat içerikleri sunması, anlama becerilerini geliştirmesi, iletişim becerilerine etkili bir katkı sağlaması, kültürlerarası yeterlilikleri geliştirmesi ve öğretmenlerin profesyonel niteliklerini arttırmasıdır (Nielsen, 2014, s. 42). Muñoz-Luna (2014, s. 167) ise dil ve içeriğin birleştirildiği CLIL öğrenme sisteminde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmekte olduğunu ve bu şekilde dilin bağlamaştırma sorununun çözülmüş olduğunu ifade etmektedir.

Hızla değişen şartlarla birlikte, bireylerin fiziksel, sosyal, psikolojik, ekonomik gibi temel ihtiyaçlarından biri de bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilme olmuştur. Meydana gelen ilerlemelerin gerisinde kalmadan gelişmeleri takip edebilmek için ise tüm dünyanın iletişim kurabileceği ortak bir yabancı dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

durum bireylerin en az bir yabancı dil bilme zorunluluğunu beraberinde getirmiş ve günümüzde tüm toplumların iletişim kurduğu ortak yabancı dil İngilizce olmuştur.

1.1.1. Yabancı Dilin Gerekliliği ve Ortak Dil Olarak ‘İngilizce’

İnsanların yaşam şartlarını ve ihtiyaçlarını, büyük ölçüde çevresel koşulların belirlediği günümüzde, büyüyen ve gelişen dünyadaki değişimlere uyum sağlamak insanlar için kaçınılmaz bir hal almıştır. Dünyanın küreselleşmesinin de bir sonucu olarak toplumlar, sadece kendi sınırları içinde kalmayıp toplumlararası dışa açılımları da gerçekleştirmektedir. Gerek bu dışa açılımların ortaya çıkması ve geliştirilmesinde, gerekse teknoloji ve bilim dünyasını takip edebilmede ana dil yetersiz kalmakta; bu durum ise toplumların dünyanın kabul gördüğü ortak bir dil üzerinde birleşmesini zorunlu kılmaktadır. 21. yüzyılda ise küreselleşen dünyanın ortak dili İngilizce olmuş, tüm toplumlarda bu dilin öğrenilmesi zorunlu bir hâl almış ve bu durum birçok araştırmada önemsenmiştir.

Eğitimin asıl hedefi, bireylerin fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak ve sahip oldukları potansiyelleri ortaya çıkarıp geliştirerek kendilerini gerçekleştirebilmelerine imkân vermektir. Eğitimin bu hedefi, her geçen gün farklı bir şekle bürünen teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip edebilme ile gerçekleştirebilmekte bu gelişmeleri takip edebilmek için de yabancı dil bilme zorunlu olmaktadır. Bilgiyi anlamak, kullanmak ve üretmek için ülkemizde de yabancı dil eğitimi, hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmelidir (Haznedar, 2010, s. 747).

Çağın teknolojisinin gerisinde kalmayan, bilimde yaşanan gelişmeleri takip edebilen, bilgiyi anlayıp üretebilen bir Türkiye için yabancı dil bilme konusu, ciddiyetle ve hassasiyetle üzerinde durulmalı ve en az bir yabancı dil öğrenilmelidir. Bunun yanı sıra, bir yabancı dil kesinlikle yeterli olmamakta, “entelektüel bir meslekleşme”ye doğru gidilmekte ve 21. yüzyıl gelişmelerini takip edip gerisinde kalmamak için de bilgisayar ve yabancı dil bilmek zorunlu olmaktadır (Çelebi, 2006, s. 285).

Ülkelerin yarış içinde bulunduğu ve iletişimin uçsuz bucaksız bir hal aldığı 21. yüzyılda, insanların iletişimi sağlaması ancak ortak bir dil ile mümkün olmakta ve bu durum yabancı dilin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, dünyadaki gelişmeler ve teknolojinin gerisinde kalmama düşüncesi, diğer ülkelerle rekabet halinde bulunabilme ve dünya ticaretinde söz sahibi olabilme için de toplumların en az bir ortak yabancı dil

ile iletişim kurmalarını gerektirmektedir. Bu ortak yabancı dil ise, dünyada eğitim, bilim ve haberleşmede en büyük güce sahip olan ABD'nin etkisiyle, İngilizce'dir (Demirkan, 2008, s. 1).

Küreselleşmenin olağan bir sonucu olarak farklı diller öğrenme zorunlu bir hal almıştır ve bir veya daha fazla yabancı dil bilmenin önemi tartışılmaya bile ihtiyaç duyulmayacak kadar açıktır. Ortak yabancı dil olarak İngilizce'nin bu kadar belirginleşip kabul görmesinde Avrupa sanayileşmesinin getirdiği ekonomik, teknik ve ticari gelişmeleri etkili olmuştur (Gömleksiz, 2011, s. 444). İngilizce'nin global yabancı dil olarak kabul görmesi, II. Dünya Savaşı meydana gelmeden önce, İngiltere ve ABD'nin Asya ve Afrika kıtalarında sömürge kurma faaliyetlerine dayanmakta ve savaştan sonra İngilizcenin yayılma hızının daha da arttığı görülmektedir (Doğançay ve Aktuna, 1998, s. 24).

İngilizce'nin global iletişimin ortak dili olduğu tartışılmaz bir gerçektir ve medya, teknoloji, turizm, ticaret ve bilim gibi birçok alandaki gelişmeleri takip edebilmek için yabancı dil bilme zorunludur. Ortak yabancı dil olarak İngilizcenin bu denli yaygınlaşip kabul görmesinin altında yatan etmenler ise İngiliz sömürgeciliği, ABD'nin 1950'lerden sonra kapitalizm eksenli bir anlayış belirleyip tüm dünyayı yönlendirici bir ülke haline dönüştürmesi ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ABD lehine sonuçlanmasıdır (Oral, 2010, s. 60).

Uluslar arası ilişkilerin artması ile ticaretin, modern iletişim teknolojisinin, iş dünyasının ve hava taşımacılığı sektörünün, özellikle 1950'lerden itibaren, yaygınlaşması ortak dili zorunlu kılmıştır. Bir dilin, küresel bir dil statüsüne sahip olması ise o dilin her ülke tarafından tanınan bir dil olarak kabul edilmesine bağlıdır. Herhangi bir dilin bu global statüyü elde etmesinde toplumların o dili, ya resmi dil olarak ya da okullarda ikinci yabancı dil olarak vermesi etkilidir. 19. yüzyıl başlarında İngiltere'nin dünyanın lider endüstri ve ticaret ülkesi konumunda olması ve bu yüzyıl boyunca İngiliz politik emperyalizmi, İngilizce'nin "üzerinde güneşin hiç batmadan konuşulduğu" bir dil olmasını sağlamıştır. 20. yüzyıl boyunca da ekonomik baskınlığın politik gücün de önüne geçmesiyle İngilizce'nin önemi daha da artmıştır. İngilizcenin öneminin artıp global yabancı dil olması, bu dilin dil yapısı, kelime hazinesi, edebiyata sağladığı katkı veya kültürle ilişkilendirilmesi ile değil, dilin yaygınlaşmasına sebep olan dil baskınlığı ile ekonomik, teknolojik ve kültürel güçle ilgilidir. Yani bir dilin

uluslar arası bir dil olarak kabul edilmesinin asıl sebebi, dilin kendi gücü değil, o dili konuşan toplumların politik ve askeri gücüdür (Crystal, 2003, s. 11).

Araştırmalarda da görüldüğü üzere, en az bir yabancı dil bilmek ve hızla meydana gelen tüm alanlardaki gelişmeleri takip edebilmek, çağın getirdiği en önemli yükümlülüklerden biridir. Tüm dünyada yabancı dilin öneminin anlaşılması ise, yabancı dil öğretimini de beraberinde getirmiş, yabancı dil eğitimine verilen önem her geçen yıl biraz daha artmış ve birçok yaklaşım, yöntem ve teknik farklı zamanlarda ortaya çıkmıştır.

1.1.2. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Lien ve Chien (2010, s. 21) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, farklı zamanlarda farklı yaklaşımların hâkim olduğunu belirtmiş ve bu yaklaşımları: Yapısalcılık ve Davranışçılık (Behaviourism - Structuralism), Akılcılık ve Bilişsel Psikoloji (Rationalism – Cognitive Psychology), İletişimsel Yaklaşımlar (Interactive Approaches), Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (Computer Assistant Language Learning) ve Yapılandırmacılık (Constructivism) olarak sıralamıştır. Bu yaklaşımlardan Yapısalcılık ve Davranışçılık, Akılcılık ve Bilişsel Psikoloji ve Yapılandırmacılığı ise İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde yer edinen en önemli üç ekol olarak ifade etmiştir.

1.1.2.1. 19. Yüzyıldan 1950'lere Kadar Devam Eden Yapısalcılık-Davranışçılık Ekolü

Yapısalcılık ve davranışçılık ekolü, öğrenmenin zihinle hiçbir ilgisinin olmadığını varsayar ve aslında öğrenmenin yeni davranışların kazanılması ile gerçekleşeceğini savunur (Jason, Stephen ve Russell, 2005, s. 85). Bunun yanı sıra, bu ekolde, öğrenmenin sadece gözlemlenebilir olduğu iddia edilir ve öğrencilerin zihinsel aktivitelerine odaklanılmaz (Gallagher, 1971, s. 3).

Yapısalcılık ve davranışçılık ekolünde dil öğrenimi, belirli temaları tanımlama, davranışı gözleme, dilin yüzeysel yapısını analiz etme ve öğrencilerin doğru öğrenmeleri için pekiştirici verme aşamalarını kapsar (Brown, 2000, s. 13). Yani Yapısalcı-Davranışçıların bakış açılarına göre dil edinimi süreci insanların kullandığı dilin gözlemlenmesi, kullanılan farklı yapılar arasındaki farkların ayırt edilmesi,

öğrenilen farklı yapıların kullanımı sonucu dilin karakteristik yapılarının belirlenmesi ve son olarak tüm öğrencilerin deneyimlerini dil üretimi için kullanmasından oluşur. Ayrıca, yapısalcılık ve davranışçılık ekolü, dil öğrenmenin bir amaç olmasa bile, dilin otomatik olarak üretileceğini ve doğal olarak öğrenileceğini savunur (Lien ve Chien, 2010, s. 22).

1.1.2.2. 1960'lardan 1970'lere Kadar Devam Eden Akılcılık ve Bilişsel Psikoloji Ekolü

Akılcılık ve bilişsel teoriyi, 17.yy filozoflarından Rene Descartes'e kadar dayandırmak mümkün olsa bile, 20. yy ortalarından itibaren daha fazla önemsendiği görülmektedir. Noam Chomsky'nin 1959 yılındaki bilişsel deney ve edimsel koşullanma ile ilgili eleştirilerinden sonra ise bu teori, bilim adamları tarafından zihnin kapasitesini anlamada psikolojik çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği algısını oluşturmuştur. Dil öğrenme ve bilgiyi işleme sürecinin gelişigüzel bir olay olmayıp insanların doğuştan sahip olduğu ve diğer canlılarda olmayan bir dil edinim aygıtıyla (language acquisition device) doğduğu vurgulanır. Bu durum, birçok hayvanın iletişim kurabildiği; fakat ihtiyaçları dile getirme ve sözlü iletişim kurmanın sadece insanlara ait olduğu gerçeği ile açıklanmaktadır (Costley, 2013, s. 2).

Akılcılık ve bilişsel psikoloji ekolüne göre, öğrenci dili nasıl genelleyeceğini doğuştan bilir ve öğrenilmek istenilen dilde yeni cümleler kurmayı ise o dildeki cümlelere maruz kalarak ve bu cümlelerin kullanımını deneyerek kendisi keşfeder (Gallagher, 1971, s. 2). Chomsky (1964, s. 35) bireylerin doğuştan dil ediniminin yapısalcılık ve davranışçılık ekolünün savunduğu gibi sadece uyarıcı-tepki döngüsüyle elde edilmesinin mümkün olmadığını belirtmekte ve dilin bilişsel gelişiminin bireylerin dili nasıl ürettiklerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

1.1.2.3. 1980'lerden 2000'lere Kadar Devam Yapılandırıcılık Ekolü

Brown'a göre (2000, s. 14) yapılandırıcılık ekolü etkileşimli bağlamlar, öğrenmedeki sosyo-kültürel faktörler, işbirlikli öğrenme, uluslar arası yaklaşımlar ve ortak dil değişkeni üzerine odaklanmaktadır. Yapılandırıcılık yaklaşımında, öğrenme, ezberle değil, var olan bilginin yeniden oluşturulmasıyla gerçekleşir (Erdem ve Demirel, 2002, s. 81) ve öğrenci, daha önceden öğrendiği bilgi ile yeni karşılaştığı bilgi

arasında bağ kurup yapılandırılan yeni bilgiyi yaşam sorunlarını çözmeye kullanır (Perkins, 1999, s. 7). Bundan dolayı, dil ediniminde hedef dilin günlük hayatta pratik olarak kullanımı önemsenmektedir (Lien ve Chien, 2010, s. 23).

Yapılandırmacılık öğrenci merkezli anlam temelli, süreç odaklı, iletişimsel ve öğrencilerin ilgilerinin önemsendiği bir ekoldür. Bilgiyi, öğretmenin doğrudan sunduğu şekliyle almaktan ziyade, yapılandırmacılık, öğrencinin kendi bilgisini oluşturmasını ve yapılandırmasını savunmaktadır (Johnson, 2009, s. 93). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme basit bir uyarıcı-tepki döngüsü değildir ve öğrencinin öz değerlendirmesi ve kavramsal yapıları içselleştirmesi gerekmektedir (Glaserfeld, 1995; Akt. Johnson, 2009, s. 14). Dil edinimi için ise yapılandırmacı yaklaşım, yapay öğrenme durumlarının değil, karşılıklı iletişimin olduğu anlamlı öğrenme ortamlarının olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencilere günlük hayatları doğrultusunda öğrenme durumları sunulduğunda dili etkili bir şekilde öğrenebilecekleri ifade edilmektedir (Goodman, 1998, s. 24).

1.1.3. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

19. yüzyıldan beri yabancı dil öğretiminde birçok yöntem ortaya çıkmış ve bu yöntemler tarih içinde, farklı dönemlerde farklı becerilere hitap etmiştir. Kocaman (2012, s. 2) dilbilimdeki gelişmelerle birlikte dil öğretiminde, yazılı dili hedef alan bir anlayış yerine, iletişim ağırlıklı ve sözlü dili önemseyen bir dil öğretim sisteminin bulunduğunu belirtmektedir. Küresel gelişmelerin de etkisiyle zamanla daha öğrenci merkezli, yazmadan ziyade daha çok hedef dilde konuşabilmeyi ve okuyabilmeyi amaçlayan, bilişsel ve iletişimsel alana katkıda bulunan ve dilin asıl amacının kendini ifade edebilmek olduğunun bilincinde olan yöntemlerin ortaya çıktığı söylenebilir.

Her ne kadar birçok yöntem zaman içinde ortaya çıkmış olsa da Kocaman (2012, s. 2) yabancı dil öğretimi yöntemlerini özetle şu şekilde ifade etmiştir: İlk olarak cümle yapısını ve dil öğelerini önemseyen Düzvarım (Direct Method) ve hâlâ etkisini göstermekte olan Duyumcu Dil Yöntemi (Audio-Lindual Approach) yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmuştur. 1950'lerde ise Chomsky ile birlikte üretici dil becerileri ve tüm dillerin ortak özellikleri ön plana çıkmış; bilişsel öğretim yöntemleri gelişme göstermiştir. 1970'lerde ise dilin sadece yapıdan ibaret olmadığı ve dilin işlevselliği ile asıl amacının iletişim olduğu fark edilmiş; bunun akabinde ise

“iletişimsel dil öğretimi” (Communicative Language Approach) yaklaşımı gelişmiş ve bu yöntemin etkilerinin günümüzde de devam ettiği görülmüştür.

Yaygın bir biçimde kullanılmış ve günümüze kadar ulaşılmış yabancı dil öğretim yöntemleri ise şunlardır:

1.1.3.1. Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method)

Dilbilgisi-çeviri yönteminde asıl amaç dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallarla doğru çeviri yapabilmektir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 300). Yöntem uygulanırken öğretim ortamında genellikle öğrencilerin anadili tercih edilir ve öğretim anadil ve hedef yabancı dil ile birlikte kullanılır (Hengirmen, 2006, s. 18).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, dil yapılarının öğretmen tarafından sunulduğu, daha sonra konuşma ve yazma alıştırmalarının yapıldığı ve öğrencilerin öğrendiklerini etkinliklerde kullandığı bir yöntemdir. Geleneksel dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamasına yardımcı olsa da, öğrenciler kuralları esnek ve uygun bir şekilde iletişimlerinde kullanamamaktadırlar. Bu durum ise öğrencilerin iletişim yeterliliği geliştirmelerine engel olmaktadır. Bu yöntem, öğretmen merkezli olduğundan, dersin çoğu kısmı öğretmenin dil bilgisi kurallarını anlatması ve öğrencilerin de ya not alması ya da dinlemesi ile geçmektedir. Öğrenciler bu durumda pasiftirler ve çok nadir yabancı dil kullanırlar. Bu yöntemde en çok tercih edilen teknikler ise ezberlemedir ve öğrencilerin ilgilerini uyandıran öz güvenlerini geliştiren iletişimsel stratejiler kullanılmaktadır (Chang, 2011, s. 13).

1.1.3.2. Direkt Yöntem (Direct Method)

Direkt yöntem, dilbilgisi kurallarının vazgeçilmez olmadığını vurgulayarak dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuş ve hedef dili öğrenen bireylerin konuşma becerilerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır (Lien ve Chien, 2010, s. 24). Bu yöntem, öğretmen merkezli olduğundan, yöntemi etkili bir şekilde uygulamak için oldukça donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulur; ancak nitelikle öğretmenlere ulaşmak her zaman mümkün olmadığından ve bunun yanı sıra, iletişime önem verilip dilbilgisinin önemsizliğinin anlamsal problemlere sebep olabileceğinden yöntem eleştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 301).

Direkt yöntem, dil öğretim sürecinde, dil bilgisi çeviri yönteminden radikal bir değişimle farklılaşmayı nitelemektedir. Bu farklılaşma, hedef dili sınıf ortamında

iletişim için kullanmayı ve ana dili öğretim sürecinde kullanmamayı ifade etmektedir. Direkt yöntem, aynı zamanda hedef dili kullanmanın zorunlu olduğunu belirten ilk yöntemlerin başında gelmektedir. Bu yöntemin kullanımı ile ilgili iki sorun görülmektedir: birincisi, bu yöntem çeviriye karşı olduğundan soyut kavramların anadil kullanılmadan ve kavram kargaşasına sebep olmadan nasıl öğretileceği konusu; diğeri ise bu metodun dil öğreniminin başlangıç seviyesinin ötesinde nasıl uygulanacağıdır. Ayrıca, bu yöntem öğretmenlerin ya hedef dili anadil olarak konuşan ya da hedef dilde çok akıcı konuşan öğretmenler olması gerektiğini savunmaktadır; ancak bu kriterlerde öğretmenler bulmak her zaman mümkün değildir (Liu ve Shi, 2007, s. 70).

1.1.3.3. Doğal Yöntem (Natural Approach)

Dil öğretimi sürecinde doğal yöntemin amacı, hedef dili anadil gibi konuşan bireyler yetiştirmektir. Yöntem, dil bilgisi öğretimini yok saymamakta; fakat iletişim becerilerine gereken önemin verilmesi halinde, uzun vadede, öğrencilerin dil bilgisi bakımından daha fazla doğru cümle kurabileceğini savunmaktadır. Bunun sebebi ise gerçek iletişim becerilerinin hem sınıf içinde hem de gerçek dünyada daha fazla anlamlı girdi sağlamasıdır. Yöntem hedef dili anlamının hedef dilde bir şeyler üretmekten daha önemli olduğunu; konuşma veya yazma becerilerinin dil edinim sürecinin ilerleyen aşamalarında meydana geleceğini; sınıf ikliminin rahat olması ve öğrencilerin psikolojik olarak daha derse hazır olmalarının öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve zekânın dil öğreniminde önemli olduğunu belirtmektedir (Krashen ve Terrell, 1995, s. 63).

Bu yöntem, doğal iletişimin hem dilbilgisinden hem de iletişim sırasındaki öğrenci hatalarından daha önemli olduğunu ve öğrenci hatalarının direkt düzeltilmesinin öğrencilerin güvenlerine zarar vereceğini savunmuştur (Lien ve Chien, 2010, s. 24). Bu yöntemde öğretim, sadece hedef yabancı dil ile yapılır ve anadil hiç tercih edilmez (Memiş ve Erdem, 2013, s. 302). Konu öğretilirken öncelikle görseller ve hedef dilde daha önce öğrenilmiş kelimeler tercih edilir ve gerek duyulursa öğretmen pantomim, tahtaya çizme ve demonstrasyon tekniğine de başvurabilir. Doğal yöntem, yabancı dil öğretiminde yetişkinlerle çocukların aynı özelliklere sahip olduğunu ve aynı derecede öğrenebileceklerini savunmuş ve bundan dolayı eleştirilmiştir (Demirel, 2010, s. 39).

1.1.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

İşitsel-dilsel yöntem, 1950 ve 1960'ların açıklayıcı, yapısal ve karşılaştırmalı dilbilimi yansıtmaktadır. Metotun psikolojik temelleri, dil öğrenimini uyarıcı-tepki, edimsel koşullanma ve pekiştireçlere dayandıran davranışçılık ekolüne dayanmaktadır. Bu yöntemde, dil öğrenmenin harflerden hecelere, kelimelerden cümlelere doğru ilerleyen kurallar dizisini öğrenmek olduğu düşünülür ve bundan dolayı dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birbirinden ayrı olarak şekillenir. Hedef dili öğrenmenin en iyi yolunun “diyaloglar” olduğu düşünülür ve dinleme ile konuşma becerileri, dil öğrenimi sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Liu ve Shi, 2007, s. 70).

Yöntemin en önemli olumlu yönleri, dil öğrenimini entelektüel bir beceri olma algısından çıkarıp herkesin dil öğrenebileceğini vurgulaması ve söz diziminin önemini belirtmesidir. Yöntemin olumsuz yönleri ise, tekniğin iletişimsel beceriyi önemsememesi ve sınıf ortamında öğrenilenin gerçek dünya iletişime dönüştürememesidir (Liu ve Shi, 2007, s. 71). İşitsel-dilsel yöntem, okuma ve yazma becerilerinde, öncelikle konuşma ve dinleme becerilerinin öğretilmesini ve hedef dilin öğretim süresince mümkün olduğunca çok kullanılmasını savunur (Lien ve Chien, 2010, s. 25). Hedef dildeki yeni kelimeler, diyaloglar yardımıyla öğretilir ve diyaloglar öğretilirken sadece diyalogun anlamını hissettirecek kadar ana dil kullanılabileceği belirtilir (Hengirmen, 2006, s. 25).

1.1.3.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bilişsel yöntem, işitsel-dilsel yöntemin davranışçı özelliklerine bir tepki olarak doğmuştur ve dil öğrenimini alışkanlık düzenleme olarak değil kural edinimi olarak nitelendirmiştir. Öğretim bireyselleştirilmekte ve her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu tutulmaktadır. Bu yöneme göre, dil bilgisi öğretimi tümünden gelim yöntemi ile öğretilmeli ve hataların kaçınılmaz olduğu unutulmamalıdır. Okuma ve yazma, dinleme ve konuşma kadar önemli olduğu düşünülmekte ve kelime öğrenimi önemli kabul edilmekte; ancak telaffuz ikinci plana atılmaktadır (Celce ve Murcia, 1991, s. 5).

Bilişsel yöntemde, dört temel dil becerisi ile telaffuza eşit oranda önem verilmekte, görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmakta ve aktif hafıza gerektiren tekniklerle öğretim yapılmaktadır (Doğan, 2012, s. 172). Dilbilgisi ise tümevarım ve

tümdengelim yöntemleriyle öğretilmekte ve öğrenci, öğrenmenin merkezinde bulunmaktadır. Dil öğrenmenin yaratıcı bir süreç olarak görüldüğü yöntemde, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması eski bilgiler ile bağ kurulmasına ve yeni bilgilerin eski bilgiler ile bütünleşmesine bağlıdır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

Anlamlı öğrenmenin sağlanması için yeni bilgilerin eski bilgilerin üzerine inşa edilmesi gerekmektedir; ancak dil öğrenimine yeni başlayan birinin ilk öğrenmeleri mevcut olmadığından anlamlı öğrenme hemen gerçekleşemez. Bundan dolayı, öğretimin başlangıcında bazı kalıplar ve ifadeler ezberletilerek ilk öğrenmeler sağlanabilir ve anlamlı öğrenme gerçekleştirilebilir (Hengirmen, 2006, s. 27).

1.1.3.6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)

Tüm fiziksel tepki yöntemi Dr. James J Asher tarafından geliştirilen ve 30 yıldan fazla bir süredir var olan İngilizce öğretimi yöntem ve tekniklerinden biridir. Bu yöntem, öğrencileri hedef dildeki konuşma ve öğretmen yönergelerine tepki vermek için teşvik etmeye odaklanan bir yöntemdir. Başka bir ifadeyle, dil öğretimi konuşma ve davranış arasındaki koordinasyon çerçevesinde şekillenmekte ve dili fiziksel etkinlikler yoluyla öğretmek hedeflenmektedir. Yabancı dil öğretimini, ana dil edinimi gibi doğal bir sürece temellendirmek ve öğrencilerin anadillerini öğrendikleri gibi yabancı dili öğrenmelerini sağlamak çok önemli bir yere sahiptir (Widodo, 2005, s. 237).

Tüm fiziksel tepki yöntemi emir, yönerge ve açıklamaların, öğrenci veya öğretmenin vücut dili ve jestleri aracılığıyla öğretilmesini ifade etmektedir (Lien ve Chien, 2010, s. 26). Bu yöntemde öğretimin başında bazı komutlar öğretilir ve ana dille eğitim yapılır; ancak zamanla ana dil kullanımı en aza indirilir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 312). Öğretimin sadece komutlarla yapılması, dilin soyut yapılarının öğretilmesini güçleştirmekte ve tüm fiziksel tepki yöntemi bu sebeple eleştirilmektedir (Doğan, 2012, s. 235). Buna ilaveten, sürekli komutların kullanılması dersi sıkıcılaştırıp monoton hale getirmekte ve öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına sebep olmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 312).

1.1.3.7. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

İletişimsel yaklaşımlar Avrupa'da ortaya çıkmış ve 1960'lı yıllarda dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım dil öğrenimi yeterliliğini iletişimsel yeterlilik boyutuna taşımıştır ve öğrencinin dört dil becerisini geliştirmek hedeflenmiştir. Dil öğreniminin bağlamdan ayrı düşünülmemeyeceği kanısı hâkimdir ve dil bilgisi yaparak-yaşayarak öğrenme, işbirlikli çalışma ve öğrencilerin aktif katılımı ile dolaylı bir şekilde verilmekte ve iletişimle hissettirilmektedir. İletişimsel yeterlilik sadece dil bilgisi yapısı ile değil, farklı sosyal ortamlarda kullanılabilen bir dil ile ifade edilmektedir. İletişimsel yöntem, dil öğreniminin gerçek dünya durumlarıyla gerçekleştirebileceğini savunmaktadır (Chang, 2011, s. 16).

Yabancı dil öğretimi özgün öğrenme ortamlarında, öğrencilerin kendi yaşantılarından esinlenmesi ve grup çalışmaları ile gerçekleştirilir (Demirel, 2010, s. 57). Grup çalışmalarında öğrencilerin yaptıkları hataları, öğretmenin yönlendirememesi ve bunun yanlış öğrenmelere sebep olup öğretmenin otoritesini azaltması, tekniğin olumsuz yönleri olarak görülmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306).

1.1.3.8. Etkileşimsel Yaklaşımlar (Interactive Approaches)

Etkileşimsel yaklaşımlar, öğretmenin yönetmen ve rehber olarak görüldüğü bir model olup öğrenci – öğrenci etkileşimi ve öğrenci – öğretmen etkileşimli bir sınıfın çok daha etkili olduğunu savunmaktadır (Lien ve Chien, 2010, s. 27). Profesör Wilga Rivers'in (1987, 2001) etkileşimli bir dil öğretimi ve İngilizce'nin pratik bir şekilde kullanılması için oluşturduğu 10 temel prensip ise şu şekildedir (Akt: Lien ve Chien, 2010, s. 28):

1. Öğrenci, dili öğrenen kişidir.
2. Dil öğrenimi ve öğretimi belli şartlarda ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir.
3. Dil öğrenimi ve öğretimi hedef dilin yazılı ve sözlü formları ile dilin normal kullanımına dayanır.
4. Sınıf ilişkileri hem öğretmenin hem de öğrencinin karşılıklı sevgi ve saygısını gerektiren işbirlikli bir öğrenme atmosferiyle güçlenmektedir.
5. Dilin kullanımı, dili bilmeyi ve dili kontrol etmeyi gerektirir.

6. Dili kontrol edebilme, etkileşimsel ve katılımcı aktivitelerle desteklenen “yaratıcılık” sayesinde ilerler.
7. Mümkün olan her araç ve teknik öğrenmeye yardımcı eleman olarak kullanılabilir.
8. Değerlendirme, dil öğrenimine yardımcı olmaktadır.
9. Dil öğrenme, hedef dilin kültürünün etkisi altında kalmaktır.
10. Gerçek dünya, sınıf duvarlarının çok ötesindedir; bunun için dil öğrenimi hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleşmelidir.

Yukarıda belirtilen 10 temel prensip, öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğunu; öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini; sınıf ikliminin, yaratıcılığın ve işbirlikli öğrenmenin eğitim-öğretimi güçlendirdiğini ve öğretimin gerçek dünyaya taşınması gerektiğini ifade etmektedir.

1.1.3.9. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Telkin yöntemi, öğretmenin olumlu öğrenme psikolojisi etrafında şekillenmektedir (Doğan, 2012, s. 306). Sözsüz iletişim özellikle duyuşsal alanda hemen göze çarpmayan sözsüz etkilere sahiptir. Telkin yönteminde, öğrenme ortamı ve öğretmenin karakteri öğrenmede çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler bu yöntemde jest ve mimikleri dersin sunumunda; pantomimi ise yeni bilinmeyen bir kelimenin öğretilmesinde kullanırlar. Olumlu yüz ifadesi, göz teması ve vücut hareketleri, özgüveni ve beceriyi oluşturmak için kullanılır. Sözlü ve sözsüz davranışlar, öğrencinin olumlu desteği ve teşviki hissetmesi için uyumlu hâle getirilir. Ayrıca, bu metotta öğretmenin ses özellikleri, çevresel faktörler, öğrenci sayısı, oturma düzeni, duvar rengi, öğretmen ve öğrenci arasındaki fiziksel mesafe ve ışık da önemsenmektedir. (Bancroft, 1995, s. 3).

1.1.3.10. Sessiz Yöntem (Silent Way)

Sessiz yöntem, öğrencilerin dil öğreniminde yöntemleri öğrencilerin seçmesini ve öğrencilerin sorumluluk almaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenciler karar vermek için sorumluluk verilip cesaretlendirilmekte ve öğrenciler kendi istedikleri cümleleri üretebilmektedirler. Öğrencilere öğrenme özgürlüğünün verilmesi, öğretmenin sınıfın kontrolünü tamamen bırakması değil, öğrenmenin sorumluluğunun

öğrenciye verilmesidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere öğrendiklerini içselleştirip hedef dili keşfetmek için fırsatlar sunmalı ve öğrencinin bu fırsatları değerlendirmesini sağlamalıdır (Lantolf, 1983, s. 3).

Sessiz yöntem, öğrencilerin kendi kendilerine olabildiğince çok dil üretmelerine teşvik etmek için konuşmalarını gerektiği temeline dayanmaktadır. Ayrıca, bu metod bugün dil öğretiminde olmazsa olmazlardan biri olarak düşünülen, kavramları objelerle göstermeyi ve iletişim kurmayı gerektiren “problem çözme” fikrini dilbilime tanıtmıştır (Bowen, 2007; Akt. Banks, 2008, s. 13).

1.1.3.11. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi Yöntemi (Computer Assisted Language Learning)

Bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesinden dolayı ortaya çıkan bilgisayar destekli dil öğrenimi yöntemi; laptop, akıllı tahta, internet gibi bilgisayar destekli öğrenme etrafında şekillenmiş ve öğretmenin dil açıklamaları, teknolojik araç gereçler ile desteklenmiştir. Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin bağımsız ve heyecanlı bir şekilde hedef dili öğrenmelerini sağlamak ve öğrenciler sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini beklemek zorunda kalmayıp kendi öğrenmelerinin her adımını istedikleri gibi yönlendirebilmektedirler (Lien ve Chien, 2010, s. 29).

Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar donanımını ve yazılımını öğrenme-öğretme ortamında kullanmayı gerektiren bir yöntemdir. Dil öğrenimi sürecinde öğrenmeyi bireyselleştirmekte, öğrencilerin ilgilerine hitap etmekte ve öğrencinin hızına göre öğrenme imkânı sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntem dil öğrenimi sürecini ilerlemeci, uygulanabilir ve kolayca bilgiye ulaşılabilir hâle getirip öğrenci ihtiyaçlarına göre bireysel öğretim yapmayı elverişli hâle getirmiştir (Bhatti, 2013, s. 6).

1.1.3.12. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Grupla dil öğretim yöntemi süreç odaklı bir yöntem olup hedef dili, zengin sosyo-kültürel bir bağlamda, anlamlı deneyimler ve derin kişisel ilişkiler sonucu öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntem, kendi eğitimini şekillendirip yönetmek isteyen öğrenciler için aidiyet, motivasyon ve hedef dili kültürel özellikleri ile birlikte öğrenme imkanları sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntem ile öğrencinin derse aktif katılımı, dersi canlı, akıcı ve öğrenme ortamına uyumlu tutmakta ve öğrencilere neyi niçin yaptıklarını görmeleri için geri dönütler sunmaktadır (Jorge, 2011, s. 36).

Grupla dil öğretim yöntemi, yabancı dil öğretiminde hata yapma korkusu ve kaygısından kurtulmak için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sorumluluk alması gerektiğini savunmakta ve yöntem, öğretmen-öğrenci ilişkisinin karşılıklı olumlu tutum geliştirmesine dayanmaktadır. Yöntem, grup çalışmaları halinde yürütülür ve öğrenciler kendilerinin belirlediği konu etrafında konuşup tartışırlar (Demirel, 2010, s. 60).

1.1.3.13. İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual Method)

İşitsel-görsel yöntem, öğrencilerin tutumlarını etkilemekte, dersi ilgi çekici hâle getirmekte ve hem parlak öğrencilerin hem de sönük öğrencilerin öğrenebilmesini sağlamaktadır. Bu yöntem doğrultusunda yapılan araştırmalar ise derste farklı farklı öğrenme materyalleri kullanmanın daha fazla öğrenme sağladığını; öğrencilerin filmlerden oldukça fazla şey öğrenebildiğini, izletilen bir filmin tekrar izletilmesinin öğrenmeyi arttıracığını; görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin derse aktif katılımlarını arttıracığını ve sadece işitsel materyal yerine görsel-işitsel materyallerin mutlaka derste bulunması gerektiğini belirtmektedir (Allen, 1952, s. 49).

İşitsel-görsel yöntem, ses kayıtları, ses kayıt cihazları, kısa filmler CDler gibi işitsel, görsel ve teknolojik aletleri, dil öğretiminin önemli bir parçası olarak görmekte ve yazılı öğretimden çok sözlü iletişimi önemsemektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Öğretim, beş duyu organına hitap edecek şekilde oluşturulur ve hareket, jest, mimik, görseller ve ses kayıtlarından faydalanılır; ancak bu yöntemde öğrenci, çok fazla bağımsız hareket edemeyebilir ve kendi öğrenmelerini yönlendiremeyebilir (Doğan, 2012, s. 44).

1.1.3.14. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

Görev temelli dil öğretim yöntemi, yabancı dil öğretimi süresince kaygıyı azaltmakta, öğrenmeyi anlamlı, doğal ve etkili hale getirmekte ve dil öğretiminde en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. “Görev” (task) kelimesi Nunan’a göre (1989) öğrenciyi harekete geçiren, bir şeyler üretmesini sağlayan ve öğrenciyi hedef dilde etkileşimde bulundurmaya yönlendiren sınıf içi çalışmalardır. Bu tanıma göre, öğrenciler hedef dildeki amaçlarına ulaşmak için ön bilgilerini kullanmalı ve yeni bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında ise öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine engel olmamak için öğrenciye yardımcı olmalıdır. Anlam temelli bir yaklaşım, biçim temelli

bir yaklaşımdan daha etkilidir ve öğrenciler kullandıkları hedef dilin yapı özelliklerini yanlış kullansalar bile düşüncelerini ifade edebilirler (Rodrigues-Bonces ve Rodrigues Bonces, 2010, s. 165). Bu durumda Skehan (1996, s. 45) “görevlerin” daha çok anlama odaklandığını ve gerçek hayat durumlarını anımsattığını ifade etmektedir. Bu yöntemde öğretmen planlamayı sadece sınıf içi etkinlikleri için değil, gerçek hayat etkileşimleri için de yapmalıdır.

“Görev”ler amaç odaklı anlam merkezli aktivitelerdir ve öğrencilerin anlamlı aktivitelerde bulunmalarına katkı sağlamak hedeflenir. Dil, iletişim kurmayı gerektirir ve iletişim sadece gerçek ve anlamlı düşüncelerde karşılıklı bulunmak ile gerçekleşir. Görev temelli yöntemde öğrenciler dili bir bağlam içinde öğrenebilmekte dikkatini dilin yapı özelliklerinden ziyade, dilin kullanımlarına verebilmekte ve öğrenciler hedef dili hem algılayıp hem de üretebilmektedir. Kısacası, bu yöntemde anlamlı görevler, anlamlı öğrenmeyi ve anlamlı iletişimi beraberinde getirmektedir (Rodrigues-Bonces ve Rodrigues Bonces, 2010, s. 166).

1.1.3.15. İçerik Temelli Yöntem (Content-Based Method)

İçerik temelli yöntemin yabancı dillerin öğrenilmesinde çok önemli bir araç olduğu ve birçok avantajının olduğu belirtilmektedir. Öncelikle bu yöntem dilin yapısından çok anlamına önem vermekte; öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırmakta ve hedef dil kaygısını azaltmaktadır (Dourda, Bratitsis, Griva ve Papadopoulou, 2014, s. 245). Yabancı bir dilde içerik hakkında konuşup içeriği sorgulamak öğrencileri özel terminolojiler hakkında bilgilendirmekte ve öğrencilerin bilişsel becerilerini arttırmaktadır (Lasagabaster, 2008 s. 35). Ayrıca dil öğretim sürecinde coğrafya, fen ve tarih gibi derslerden faydalanma, dili öğrenmek için bir amaç oluşturmakta ve öğrenmeyi anlamlandırmaktadır (Dalton-Puffer ve Smit, 2007, s. 12). Bu anlamlandırma, öğrencinin anadildeki dil edinimine benzer, tekrarlanabilir doğal konuşmalara maruz bırakılma ile gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, içerik temelli yabancı dil öğretimi akademik becerileri ve yüksek düzeyli düşünme becerilerini öğretmek için fırsatlar sunar ve bu durum sadece dil öğrenenler için değil, onların okuldaki tüm başarıları için gerekli ve faydalıdır (Troncale, 2002, s. 17).

İçerik temelli yabancı dil öğretiminde öğretmenin temel hedefi, dilin ikinci planda bırakılarak verilmek istenen bilginin öğrenciye ulaştırılmasıdır. İçerik temelli

çalışma grupları ise tamamlanabilir, üretken ve ödüllendirici dil öğrenme deneyimlerini teşvik ettiğinden ve öğrenciye anlamlı materyal bulma imkânı sağlandığından olumlu özelliklere sahiptir (Robinson, 2011, s. 15). Yani bu yöntem, bir ifade de bulunurken kullanılan dile değil, iletişimde bulunulan ve anlamayı gerçekleştiren dile önem vermekte ve öğrenciye anlamlı yaşantılar sunmaktadır (Harmer, 2007; Akt. Robinson, 2011, s. 15).

1.1.3.16. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Yabancı dil öğretiminde uygun strateji bulmaya yönelik yeni eğilimler, en etkili ve güvenli yöntemin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri olduğu yönündedir (Conti, 1974, s. 7). Seçmeli yöntemin 1990'lı yılların başlarından itibaren var olmuş ancak sonradan popülerlik kazanmıştır. Freeman (2000) ve Mellow (2000) seçmeli yöntemi, mantıklı, çoğulcu ve istek uyandıran bir yabancı dil öğretim yaklaşımı olarak belirtmektedir. Seçmeli yöntem farklı amaç ve özelliklere sahip her bir etkinliğin çeşitlilik sağladığını ve bundan dolayı kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Dilin telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi gibi farklı amaç ve özelliklere sahip her bir etkinliğin çeşitlilik sağladığını ve bundan dolayı bütün dil etkinliklerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Dilin telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi gibi farklı bileşenleri birbirinden ayrıldığı zaman herhangi bir anlam ifade etmemektedir ve dil bundan dolayı telaffuz, dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi bileşenlere ayrılmamalı, bir bütün olarak ele alınmalıdır (Kumar, 2013, s. 1).

Seçmeli yöntem aslında en çok tercih edilen yöntemdir, çünkü her yöntemin güçlü yönleri ve sınırlılıkları mevcuttur. Seçmeli yöntem, farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı yöntemdir ve her yaş grubu ve öğrenci için etkili bir şekilde kullanılabilir. Yöntemde etkinlikler doğrudan gerçek dünya ile ilişkisi olan etkinliklerdir ve öğrenciye yüksek iletişim, eğlenceli öğrenme, hızlı bir şekilde sonuca ulaşma gibi faydalar sağlamaktadır (Kumar, 2013, s. 2). Seçmeli yöntem, yabancı dil öğretiminde tek bir yöntem veya yaklaşım yerine, ihtiyaç duyulan her yöntem ve araçtan faydalanılmasını ifade eder (Memiş ve Erdem, 2013, s. 307). Yani seçmeli yöntem, farklı yöntemlerin farklı boyutlarının birlikte kullanılabileceğini savunmaktadır (Gömlüksiz, 1999, s. 252).

Seçmeli yöntemde, öğrencilerin ihtiyaçları belirlenir, öğretim ilkelerinden faydalanılır ve bireysel farklılıklar dikkate alınır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin iletişim

kurması ve eski öğrenmeleriyle bağlantı kurmaları önemsenir. Seçmeli yöntem, her öğretmenin yabancı dil öğretimindeki bütün yaklaşım, yöntem ve teknikleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasını gerektirdiğinden, öğretimi gereğinden fazla öğretmene bağımlı hale getirmekte ve bu yönüyle eleştirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 307).

1.1.4. Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde ‘Yöntem Sorunu’ ve Teknikler

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, birçok faktörden etkilendiğinden oldukça karmaşık bir süreç olarak görülmüş ve bu sebeple dil bilim, pedagoji, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok farklı disiplinde merak uyandırmış ve araştırma konusu olmuştur (Çelebi, 2006; Edwards, 1976; Gardner, 2002; Turgut, 2006). Yabancı dilin önemi her geçen gün biraz daha anlaşılmiş ve hatta birden çok yabancı dilin gerekli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Çelebi, 2006; Demirkan, 2008; Haznedar, 2010; Gömleksiz, 2011; Oral, 2010). Özellikle 1900’lü yıllardan 2000’li yıllara kadar, hem ana dil edinimi hem de yabancı dil öğretimi üzerinde çok sayıda tartışma ortaya atılmış ve farklı bakış açıları ve yönelimler de yeni yaklaşım ve yöntemleri beraberinde getirmiştir (Lien ve Chien, 2010, s. 21). Dil öğrenimi ve edinimi ile ilgili kullanılan yöntemlerin artması ve çeşitlenmesi, yabancı dil öğretiminde yöntem sorununu ortaya çıkarmış ve en etkili yöntemi bulabilmek için sayısız bilimsel çalışmalar yapılmıştır (Gömleksiz, 1999, s. 253).

Kocaman (2012, s. 2) ülkemizde dil öğretiminin istenilen düzeyde olmadığını ve okullardaki koşulların dikkate alınması gerektiğini belirtmiş; yöntemle ilgili olarak aşağıdaki ifadelerle dikkat çekmiştir:

- Dil ve yöntem konusunda karmaşık ve anlaşılmayan konular örtbas edilmekte ve üzerinde yeterince durulmamaktadır.
- Yöntem konusunda, yurt dışındaki ilerlemeleri olduğu gibi uyarlamak doğru değildir ve ülkemizin eğitim koşulları düşünülerek gelişmeleri değerlendirmek gerekmektedir.
- Yabancı dilde başarıya ulaşmanın sırrı, ana dili iyi bilmekten geçmektedir.
- Öğretmenlik mesleği değerlendirilirken sadece başarılı okullar değil, eğitim şartlarının zor koşullarda gerçekleştirildiği durumlar da incelenmelidir.

Hedef dili öğrenenlerin özellikleri, hedef dilin kültürü, öğrenimin yapıldığı ortamın özellikleri gibi bazı faktörler dil öğretiminde farklılık gösterdiğinden hiçbir yöntem tek başına etkili ve yeterli görülmemelidir (Can ve Can, 2014, s. 45). Hedef dili öğrenme sürecinde farklı zamanlarda farklı yöntemler tercih etmek daha faydalıdır (Ekmekçi, 1983, s. 107). Ülkemizde yabancı dil öğrenme ve öğretmede eksik olduğumuz algısı hâkimdir ve bunun için yabancı dil öğrenme sürecinde, kendi sosyal ve kültürel değerlerimizi de dikkate alarak pek çok yöntemin bir arada tercih edildiği “seçmeli” (eklektik) yöntemin kullanılması gerekmektedir. Tek başına bir yöntemin yetersiz kalması durumunda, öğretmenin keşfetmeyi sevmesi, yaratıcı ve istekli olması şartlarıyla, diğer yöntemlerden de faydalanıp birden fazla yöntem tercih edilebilir ve öğretim süreci bu şekilde daha ilginç hale getirilebilir (Tosun, 2006, s. 37).

Dil öğretiminde yöntem seçimi, değişmez ve sert bir yaklaşımla değil, esnek ve işlevsel bir tavırla belirlenmelidir. Her öğretmen yöntem tercihini, eğitim şartlarına uyarlayarak; dil öğretimindeki kural ve yöntemlere hâkim olup işlev temelli yaklaşımlar arasında uyum sağlayan seçmeli (eklektik) bir yöntem yaklaşımı seçerek kolaylaştıracaktır (Kocaman, 1978, s. 3).

Türkiye’de öğretmen eğitiminde ve hizmet öncesi ile hizmet içi eğitimlerde sorunlar vardır ve bu sorunlar çözüldüğünde yöntem sorunları da ortadan kalkacaktır. Bunun yanı sıra, hizmet içi eğitimle öğretmenlere güncel yöntemler verilmeli ve bu çalışmalar neticesinde öğretmenler yöntemleri sentezleyerek gerektiğinde birden fazla ve farklı farklı yöntemleri bir arada kullanabilmelilerdir (Tütüniş, 2012, s. 33). Popülerleşen belli bir yönteme bağlı kalmak yerine, öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına cevap veren yöntem/teknik seçilmelidir (Banks, 2008, s. 14).

Belirli bir yöntem yerine, farklı farklı yöntemlerin olumlu yanlarını alıp beraber kullanmayı öneren seçmeli (eclectic) yöntem, birçok araştırmacı tarafından önerilmiş olmasına rağmen; seçmeli yöntem de öğrenme sürecini öğretmene bağımlı hale getirmesinden ötürü eleştirilmiş ve yabancı dil öğretiminde, yöntemlerin genel öğretimin çerçevesini belirlediği, yöntemden daha çok öğretim tekniklerinin önemli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Kocaman, 1983, s. 4).

Tekniklerin öneminin artması sonucu, geleneksel öğretmen merkezli tekniklerin yerini çağdaş öğrenci merkezli teknikler almıştır. Öğrencinin öğrenmesini esas alan teknikler önem kazanarak yeni öğretim programlarında yerlerini almışlardır. Bu

tekniklerden biri de işbirlikli öğrenmeye teşvik eden, öğrenmeyi bireyselleştiren ve öğrencilere öğrenmenin sorumluluğunu veren istasyon tekniğidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğretimi ve yabancı dilin daha iyi nasıl öğretileceği konusu yıllardır birçok araştırmanın konusu olmuştur (Hiromi, 2003; DeFalco, 2011; Mubaslat, 2012; Domalewska, 2014); ancak ülkemizde hâlâ yabancı dil eğitiminin yetersiz ve başarısız olduğu bir gerçektir. Yabancı dil öğretimindeki başarısızlık, yeni yönelimleri de beraberinde getirmekte ve dil en etkili ne şekilde öğretilir sorusu araştırmacıları yeni arayışlara sevk etmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim programlarıyla beraber, öğrenciler eğitim programlarının merkezinde bulunmaktadır. Eğitim programlarının amacı ise öğrencilerin kapasite, zekâ, ilgi gibi bireysel farklılıklarına hitap ederek her seviyedeki öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır. Yabancı dil öğretimi sürecinde ise her öğrencinin öğrenme stiline birbirinden farklı olabileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmeden öğrenme ihtiyaçlarını karşılama amacı doğrultusunda da yeni yöntem ve teknikler denenmektedir (Kryza, Stephens ve Duncan, 2007, s. 21).

İstasyon tekniği, öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden, iş birlikli öğrenmesini sağlayan ve onları derse aktif katılıma yönlendiren bir tekniktir. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreci, birbirinden farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerden oluşan, karşılıklı konuşma-anlaşma gerektiren ve öğrencilerin sürekli etkileşim ve iletişim halinde olmalarını zorunlu kılan bir süreçtir. İstasyon tekniğinin bu özelliklerinden ve öğrencileri öğrenme sürecine dâhil edip onların bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlamasından dolayı yabancı dil öğretim sürecinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil öğretim sürecinde, istasyon tekniğine uygun olarak hazırlanan etkinliklerle, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen ve etkin katılımlarını sağlayan bir öğretimin öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemektir.

İstasyon tekniği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma mevcuttur; ancak yapılan araştırmaların daha çok fen ve teknoloji dersine yönelik olduğu literatür taraması sonucunda görülmüş ve istasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi sürecinde

kullanılmasına yönelik doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, istasyon tekniğinin yabancı dil öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılabilecek bir teknik olduğu algısı oluşturması ve gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermesi beklenmektedir.

1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

1) İstasyon tekniği ile İngilizce eğitim gören deney grubu 6. Sınıf öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) İstasyon tekniği ile İngilizce eğitim gören (deney grubu) ve görmeyen (kontrol grubu) 6. Sınıf öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) İstasyon tekniği ile İngilizce eğitim gören (deney grubu) ve görmeyen (kontrol grubu) 6. Sınıf öğrencilerinin kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) İstasyon tekniği ile öğretim gören deney grubu öğrencilerinin İngilizce Dersi Tutum Ölçeği’nden (İDTÖ) aldıkları, ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) İstasyon tekniği ile İngilizce eğitim gören (deney grubu) ve görmeyen (kontrol grubu) 6. Sınıf öğrencilerinin İDTÖ’den aldıkları son tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

1) İstasyon tekniğinin avantajlı / yararlı görülen yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

2) İstasyon tekniğinin dezavantajlı / eksik görülen yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.2.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Denenceleri

Araştırmanın problem cümlesi “İngilizce öğretiminde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2.3.1. Başarı testi ile ilgili denenceler

1. Deney grubunun başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.2.3.2. Tutum ölçeği ile ilgili denenceler

1. Deney grubu öğrencilerinin İDTÖ'den aldıkları ön tutum-son tutum puanları arasında anlamlı fark vardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının İDTÖ'den aldıkları son tutum puanları arasında anlamlı fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenciler duygusal, çevresel, sosyal ve fiziksel alanlarda farklı şekillerde birbirlerinden etkilenirler. Motivasyon, sorumluluk ve sabırlı olma gibi duygusal faktörler ile ortamdaki ışık, ses, sıcaklık ve sınıf düzeni gibi çevresel faktörler öğrencilerin öğrenmelerini farklı şekillerde etkiler. Bunun yanı sıra, kimi öğrenciler bireysel olarak öğrenirken kimileri grupla öğrenmeyi tercih eder. Öğrenme istasyonları öğrencilerin bu bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıfa ve öğretim sürecine çeşitlilik sunmakta; dersin tek yöntemle işlenmesinden kurtarmakta ve öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap etmektedir. Ayrıca, öğrenme istasyonları öğrencilere farklı seviyelerde etkinlikler sunarak öğrencilerin farklı yetenek seviyelerini karşılamak için de kullanılabilir (Burden, 1982, s. 3).

Öğrenciler, sınıfa farklı yetenekler, farklı kültürel geçmişler, farklı öğrenme profilleri ve farklı ilgilerle gelmektedirler. Bu öğrenciler, sahip oldukları en yüksek potansiyele ulaşmak ve anlamlı yaşantılar elde etmek için ilham veren, çeşitlilik ve yaratıcılık sunan, öğrencilerin farklı seviyelerde öğrendiklerini kabul edip öğrencilerin güçlü yönlerini fark eden ve her öğrencinin çalışmasını onurlandıran sınıf ortamlarına ihtiyaç duyar. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları çeşitlilik, öğrencilere farklı seçimler

sunan ve yeteneklerini göstermek için fırsatlar veren istasyon tekniği ile sunulabilir (Heacok, 2002; Akt. Theisen, 2002, s. 4).

Tüm dnyada pozitif bir sınıf ikliminin; güvenli, destekleyici ve sağlıklı iletişimin hakim olduğu okulların oluşmasında bryk etkisinin olduğuna inanılır. Srdürülebilir ve pozitif bir sınıf iklimi; üretken, yardımsever ve hayattan zevk alan demokratik bir toplum için öğrenmeyi ve gençliğin gelişmesini güçlendirmektedir. Böyle bir sınıf iklimi, insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak kendilerini güvende hissettikleri ve insanların saygınlık gösterildiği sınıf ortamlarıdır. Pozitif bir sınıf iklimi ise iş birlikli öğrenmeyi, grup bağlılığını, karşılıklı saygı ve güveni beraberinde getirmektedir (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro ve Guffey, 2012, s. 3).

İşbirlikli öğrenmenin sosyal iletişim ve davranışsal beceriler ile birlikte öğrenci başarısını etkilediği araştırmalarda görölmüştür (Johnson ve Johnson, 1975; Sharon, 2010; Slavin, 1995; Akt. Geier ve Bogner, 2011, s. 5). Ayrıca, işbirlikli öğrenme sınıf içinde olumlu bir sosyal çevreyi nitelemektedir ve öğrencilere farklı yeteneklerini geliştirmek için imkân vermektedir (Hanrahan, 1988; Akt. Geier ve Bogner, 2011, s. 6). Bundan dolayı, işbirlikli öğrenmeye dayanan istasyon tekniğinin dil öğretimi sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilceği belirtilebilir.

Literatürde istasyon tekniğinin yurtdışında dil öğretiminde kullanılmasına yönelik sadece birkaç araştırma görölmüş, yurtiçinde ise hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmada bireysel farklılıklara hitap eden ve işbirlikli öğrenmeye teşvik eden istasyon tekniğinin dil öğretiminde kullanılmasının etkililiği araştırılmıştır. Tekniğin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi incelenerek literatüre yeni bir çalışma kazandırılmıştır.

1.4. Sayıtlar

Araştırma, aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrenciler başarı testi, derse yönelik tutum ve kalıcılık testlerini samimiyetle cevaplamışlardır.

2. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunu ve istasyon tekniğinin uygulanmadığı kontrol grubunu benzer şekilde etkilemiştir.

3. Deney ve kontrol gruplarında uygulamayı yürüten öğretmen, kendisinden bekleneni en iyi şekilde yerine getirmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014–2015 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ili Maden ilçesi Asım Sürücü Yatılı Bölge Ortaokulu 6. sınıf öğrencileriyle,

2. Ortaokul 6. sınıf İngilizce dersinin sadece “A Day In My City” ünitesi ile,

3. Çalışma süresi 40’ar dakikadan haftada 3 ders saati ve 4 hafta süren toplam 12 ders saati ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İstasyon tekniği: Sınıfın tamamının öğrenme sürecindeki her aşamaya katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir tekniktir (Demirörs, 2007; Gözütok, 2007; Sönmez, 2008).

Öğrenme istasyonu: Öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlarla ilgili etkinliklerde bulunduğu merkezdir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili bilimsel çalışmalardan elde edilen bilgiler ile istasyon tekniğinin özellikleri, çeşitleri ve olumlu-olumsuz yönleri araştırılmıştır. Ayrıca, istasyon tekniği ile ilgili alan yazında yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. İstasyon Tekniği

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, her alanda meydana gelen değişiklikler eğitim sistemlerinde de değişiklikleri beraberinde getirmiş ve zorunlu kılmıştır. Eğitimde gerçekleşen değişiklikler ve yeni yönelimler, artık öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayan geleneksel yaklaşımların bırakılıp çağdaş yaklaşımların benimsenmesini gerektirmiştir.

Modern eğitimin benimsenmesi sonucunda ise bilginin kendisinden ziyade, uygulanmasının önemsendiği, öğrenciye bilginin direkt sunulmayıp kendisinin ulaşmasının sağlandığı ve öğrendikleri arasında bağlantı kurabilen, sürekli eleştiren ve değerlendiren bireylerin yetiştirilmesi anlayışı önemsenmiştir (Ada ve Baysal, 2013, s. 8). Yeni öğretim programlarıyla beraber derslerde kullanılmaya başlanan tekniklerden biri de 1900'lü yıllarda Montessori ile başlayan ve Dewey'in eğitim felsefesiyle şekillenen istasyon tekniğidir. İstasyon tekniğinin literatürde hem yöntem hem teknik olarak kullanıldığına rastlanmaktadır (Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt, 2011; Gözütok, 2007; Sönmez, 2007; Akt. Batdı ve Semerci, 2012, s. 192). Bu teknik, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık görüşlerinden etkilenerek tanınmış bir model haline gelmiştir (Güneş, 2009, s. 7). Günümüzde ise istasyon tekniği, yapılandırmacı eğitim kuramı çerçevesinde şekillenen, bireysel farklılıklara önem veren, işbirliği içinde öğrenmeye teşvik eden ve farklılaştırılmış öğretim aracı olarak kullanılabilen bir teknik olarak öğretim programlarında yerini almıştır (Demir, 2008, s. 5).

Porter (2004) öğrenme yaşantılarının temelini, anlamlı yaşantılar yoluyla öğrenmeyi öğreten ilerlemeci eğitim felsefesinin kurucusu Dewey'e; Demirörs (2007) Helen Pankhurst'un 1920'de Dalton planında, öğrencileri iş talimatlarıyla farklı

branşlarda gelişmesini amaçlayan branş odaları çalışmasına dayandırmaktadır. Çağdaş eğitim sistemimizde ise istasyon tekniği, bireysel farklılıklara hitap eden ve çoklu zekâ kuramıyla desteklenen bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Demir, 2008, s. 5).

Benek ve Kocakaya (2012) istasyon tekniğini, sınıf içinde veya dışında, bireysel ya da grup olarak, bir konuyu ilk kez öğrenmek veya tekrar etmeye yönelik, öğrencileri keşfetmeye yönlendirerek aktif öğrenme ve zengin yaşantılar sunan, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan ve öğrenmeyi öğreten bir teknik olarak tanımlamaktadır. Genç (2013) istasyon tekniğinin eğlenceli, öğretici, yaratıcı düşünmeyi ve öğrencilerin empati becerilerini geliştiren, işbirlikli öğrenmeye teşvik eden ve hızlı düşüncelerini sağlayan bir teknik olduğunu ifade etmektedir. Tekniğin yapısına bakıldığında, sınıf ortamında grupların her istasyona katkı sağlaması ve bir önceki grubun yaptıklarını ileriye taşımaya amaçlayan öğrencinin aktif katılımının hâkim olduğu bir anlayışın var olduğu görülmektedir (Batdı ve Semerci, 2012, s. 191).

Fox (2004) aslında öğrenme istasyonlarının temelini öğrenme merkezlerine dayanmakta olduğunu belirtmektedir. Öğrenme merkezlerini McClay (1996), sınıf içerisinde bireysel veya grup halinde bir konuyu anlamak ve keşfetmek ya da bir beceriyi edinmek için oluşturulmuş alanlar olarak ifade etmektedir. Milner ve Milner (2004) öğrenme merkezleriyle ilişkilendirilen öğrenme istasyonlarının öğrencileri işbirlikli öğrenmeye teşvik ettiğini, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını ve öğrendiklerinin yansıtıcı sorgulamasını yapmalarına imkân verdiğini belirtmektedir (Akt. Maden ve Durukan, 2010, s. 306). Burden (1982) ise öğrenme merkezlerini öğrencilerin birçok aktivitede görev aldığı fiziksel alan olarak ifade etmekte ve bu merkezlerin öğrencilere farklı etkinlikler sunarak ilgi ve başarılarını ilerlettiğini ifade etmektedir. Demirörs (2007) istasyonlarda öğrenmeyi, öğrencilerin belirlenen bir konu etrafında çalıştığı ya da duruma göre konunun parçalara ayrılıp en sonda çalışmaların bir araya getirilmesi olarak ifade etmektedir. Bu yöntemde, öğrenciler aynı anda ve belirtilen sürede istasyonlara uğramakta ve karşılıklı etkileşim içerisinde işbirlikli öğrenerek etkinliklere katılmaktadırlar.

Emin adımlarla ilerleyip sınıfta işbirlikli ortam oluşturulması durumunda, istasyonlar günlük yaşamın bir parçası haline gelecek ve aylar sonra geriye dönüp bakıldığında istasyonlar sayesinde öğrenmelerin bireyselleştirildiği görülecektir. Bunun yanı sıra, istasyonlarda kullanılacak aktivitelerin, öğrencilerin beceri, tutum ve bilgisine

katkıda bulunması; öğrencilerin birbirine yardımcı olmaya teşvik etmesi; öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygunluk göstermesi ve muhakkak grup halinde veya bireysel değerlendirmeyi sağlaması gerekmektedir (Manuel, 1974, s. 6).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde en etkili yol, öğrencilerin yaparak öğrenmesini sağlayan öğretme - öğrenme istasyonlarıdır. Ayrıca, öğrenme istasyonlarının sınıf dışında, çevreyle iç içe olması gerekmekte ve Fen Bilimleri, İngilizce Matematik vb. derslerinde başarıya ulaşmak için öğrenme sürecine, sınıfların dört duvarlarının yanı sıra, doğal çevrenin unsurlarının da mutlaka dâhil edilmesi gerekmektedir (Hendren ve Bryant, 1974, s. 9).

2.1.1. İstasyon tekniğinin aşamaları

İstasyon tekniği, sınıfın tamamının gruplara ayrılıp bir önceki grubun yaptığı çalışmalara her aşamada katkıda bulunan öğrenci merkezli bir tekniktir (Gözütok, 2007, s. 255). Bu teknik, etkili uygulandığı takdirde, öğrencilerin işbirlikli çalışma, grup içi iletişim, öz güven ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir (Güven, 2014, s. 1).

İstasyon tekniğinin amacına ulaşabilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını yok etmeden her öğrencinin katkı sağlaması için istasyonlara hazırlık sürecinin çok iyi planlanması ve organize edilmesi gerekmektedir. İstasyon tekniğinin uygulama sürecinin tamamı, bir eğitim programına benzetilecek olursa, istasyon tekniğinin aşamaları hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları altında incelenebilir.

2.1.1.1. İstasyonların Hedeflerinin Belirlenmesi

Fehrle ve Schulz (1977) öğrenme istasyonlarının öğrencilerin az da olsa başarıyı tatmasını sağlayan cazip öğrenme alanları olması gerektiğini ve her seviyedeki öğrencinin istasyonlarda ne yapacağını bilip ona göre hareket etmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme istasyonları öğrencinin ve grubun ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı ve öğrencilerin istasyon hedeflerinden haberdar edilmesi sağlanmalıdır.

İstasyon tekniği hazırlıklarına, istasyonun hedefini belirlemek ile başlanmalı ve istasyonlarda yapılan her çalışma bir amaca hizmet etmelidir. Bu hedef bir kavramın öğrenilmesi olacağı gibi becerilerin geliştirilmesi de olabilir. İstasyon hedefleri ise,

istasyon tekniğinin uygulandığı derse göre farklılık gösterebilir. Örneğin, matematik dersi için matematiksel bir kavramı kazandırmak hedef olabilirken, bir fen dersi için, deney yapma becerisini kazandırmak hedef olarak seçilebilir. Hedef belirlendikten sonraki aşama ise bu hedefe yönelik hedef-davranış belirlemektir. Bu hedef-davranış öğrencinin o istasyondaki etkinliği yaptıktan sonraki kazandığı davranıştır (Breyfogle, Nelson, Pitts ve Santich, 1976, s. 2; Gregory ve Hammerman, 2008, s. 6).

İstasyon tekniği, tüm sınıfın istasyonların hedeflerinden haberdar olmaları şartı ile öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Öğretmen, istasyonun hedefine ulaşması için neler yapması gerektiğini yani bu hedefi gerçekleştirecek etkinlikleri nasıl tasarlaması gerektiğini bilmelidir (Kryza ve diğerleri, 2007, s. 7).

İstasyonlar, yeni bir konuyu öğretmeye ya da daha önce öğretilmiş bir konunun pekiştirilmesine yönelik hazırlanabilir. Bunun yanı sıra istasyonlar, bir hedefin farklı etkinliklerle kazandırılmasına veya farklı hedeflerin farklı etkinlikler ile kazandırılmasına yönelik düzenlenebilir. Örneğin, öğrenciler bir ders saati boyunca tek bir hedefin gerçekleştirilmesine yönelik istasyonlarda ya da farklı hedeflerin her biri için ayrı ayrı tasarlanmış istasyonlarda çalışabilirler (Dosch, 1988, s. 9; Kryza ve diğerleri, 2007, s. 8).

2.1.1.2. İstasyonların İçeriklerinin Düzenlenmesi ve Etkinliklerin Planlanması

İstasyonların hedefleri belirlendikten sonra, istasyonlarda neler öğretileceği belirlenir ve etkinlikler hedeflere yönelik hazırlanır. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve çoklu zekâ kuramından da faydalanılarak her öğrencinin öğrenme stiline hitap edilebilecek etkinliklerin oluşturulmasına önem verilmelidir.

İstasyon tekniği uygulamadan önce, teknik öğrencilere anlaşılır biçimde açıklanmalı ve öğrenciler çalışmaya başlamadan önce o istasyonda ne yapacakları, araç ve gereçleri nasıl kullanacaklarını bilmelidir. Tekniği uygulamadan önce bir istasyon üzerinden teknik açıklanabilir ve daha sonra sınıf mevcudu ve öğrencilerin öğrenme durumlarına göre istasyon sayısı belirlenebilir. Öğrencilerin ne yapacaklarını tam olarak anlamasından sonra tekniği uygulamaya geçilebilir (Sears, 2007, s. 138).

Her öğrenci için ayrı ayrı etkinlikler hazırlamak zordur; fakat iyi tasarlanmış etkinlikler farklı öğrencilere aynı grup içinde öğrenebilmeleri için fırsatlar sunar. İstasyonlardaki etkinliklerde öğrenciler işbirliği içinde çalışırlar; bu sebeple istasyonlardaki etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı, yeni beceriler kazandırmalı, önceki öğrenmelerini desteklemeli ve öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilmeleri için fırsatlar sunmalıdır (Sears, 2007, s. 139).

Öğrenme merkezlerinin tasarımı ve oluşturulması istasyonun amacına, sınıf alanına, kullanılacak malzemelere ve tercih edilecek öğretim yöntemlerine göre değişebilmektedir (Burden, 1982, s. 2). İstasyon etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile öğrenme seviyeleri dikkate alınmalı ve gruplardaki öğrencilerin hepsinin yapabileceği güçlükte tasarlanmalıdır (Dosch, 1988, s. 9; Kryza ve diğerleri, 2007, s. 7; Sears, 2007, s. 137). İstasyonlarda düzenlenen etkinlikler öğrenci merkezli olmalı ve etkinliklerin nasıl yapılacağını anlatan yönergeler açık ve öğrencilerin anlayabileceği nitelikte olmalıdır. İstasyonlar, özellikle öğrencilerin yaratıcılıklarını ve ön öğrenmelerini kullanmalarına yardımcı olmalı ve yeni öğrenmeler gerçekleştirilmelerine imkan tanımalıdır (Schmidt ve Harriman, 1998, s. 4; Breyfogle ve diğerleri, 1976, s. 5).

2.1.1.3. İstasyonlarda Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

İstasyonların hedeflerini belirleyip etkinlikleri düzenledikten sonra sıradaki aşama, tekniğin uygulandığı eğitim durumları basamağıdır. İstasyonlarda eğitim durumları aşaması ise istasyon gruplarının belirlenmesi, istasyonlarda kullanılan araç gereçlerin düzenlenmesi, istasyonlarda zaman düzenleme, istasyonların uygulanması ve istasyonları uygulamada öğretmen ve öğrenci sorumlulukları alt başlıklarında incelenebilir.

2.1.1.3.1. İstasyon Gruplarının Belirlenmesi

Öğrenme istasyonları, beceri kazandırma, var olan müfredatı zenginleştirme ve öğrencilerin kendi ilgilerini yönetmelerine fırsat verme amaçlarıyla kullanılabilir (Burden, 1982, s. 4). İstasyon tekniğinde, sınıf içerisinde farklı öğrenme istasyonları bulunur ve her istasyonun bir görevi mevcuttur. Her grup kendi sorumluluklarının

farkındadır ve verilen süre sonunda gruplar yer değiştirerek tüm istasyonları dolaşmaktadır (Batdı ve Semerci, 2012, s. 193).

İstasyonlarda öğrenciler, farklı öğrenme seviyelerinde bulunabilirler ve bu şekilde istasyonlardaki öğrenciler iş birliği içinde çalışarak birbirlerinin eksikliklerini giderebilirler (Breyfogle ve diğerleri, 1976, s. 4; Sears, 2007, s. 138). Öğrenme istasyonlarında öğrenciler grupla veya bireysel olarak çalışmayı tercih edebilir; fakat grup üyesi olarak hareket etme öğrencilerin etkileşim içinde fikir alışverişinde bulunmalarına ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu birlikte paylaşmalarına fırsat vermektedir (Breyfogle ve diğerleri, 1976, s. 4).

Öğrenme istasyonlarında, öğrencilerin aynı grup arkadaşlarıyla çalışması öğrencilerin daha uyumlu çalışmasını sağlamaktadır. Öğrenciler gruplarındaki öğrencilerle birlikte istasyonlarda çalışıp verilen yönerge (el çırpma, düdük çalma v.b.) ile birlikte buldukları istasyondan ayrılıp başka bir istasyona geçerler (Charner, Murphy ve Ford, 2005, s. 28). Grupları oluşturmanın net bir yolu bulunmamaktadır ve öğretmen, istasyonları oluştururken öğrencinin, becerilerini, yeteneklerini, sosyal ilişkilerini ve öğrenci eksikliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Breyfogle, ve diğerleri, 1976, s. 5; Sears, 2007, s. 138).

Batdı ve Semerci (2012, s. 191) istasyonların sayısının öğretilecek konuya göre değişebileceğini ve duruma göre sınıfın ikiye, üçe, hatta beşe ayrılabileceğini; ancak istasyon sayısının beşi geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Alacapınar'a (2009, s. 138) göre ise sınıf 20 kişi ise dörderli beş grup, 20'den fazla ise beşerli ya da altışarlı gruplara ayrılmalıdır. Öğrenci sayısı arttıkça gruptaki öğrenci sayısı da artabilmekte; fakat her öğrencinin aktif katılımını sağlamak adına altıyı geçmemesi önerilmektedir.

2.1.1.3.2. İstasyonlarda Kullanılan Araç Gereçlerin Düzenlenmesi

İstasyonlarda öğrenciler, işbirliği içinde araç-gereçleri kullanabilmekte ve teknolojiden yararlanabilmektedirler. Öğrenme istasyonlarındaki araç ve gereçler, bireysel farklılıklara hitap etmeli öğrencilerin etkili öğrenmesine yardımcı olmalı ve öğrenciler, malzemeleri ortak kullanabilmelidir (Schmidt ve Harriman, 1998, s. 3). Bunun yanı sıra, farklı istasyonlarda farklı araç gereçlerin bulunması, öğrencilere farklı malzemeleri kullanabilme imkânı vermektedir. İstasyonlardaki araç-gereçler ve istasyon ortamı, öğrencilere aktif katılım imkanı sunmalıdır. İstasyondaki malzemelerin

sınıf mevcudu kadar değil, istasyon sayısı kadar olması yeterlidir (Maden ve Durukan, 2010, s. 301).

İstasyonlar öğrencilerin dikkatini çekmeli ve onları çalışma için isteklendirmelidir. Öğrenciler istasyonları bir sonraki grup için hazır halde bırakmalı ve uygulama esnasında meydana gelebilecek sorunları gidermek için istasyonların düzeni iyi planlanmalıdır. Tekniğin uygulanması sırasında aksaklık çıkmaması ve düzenin bozulmaması için istasyonlarda çalışan öğrencilere görevler verilebilir (Breyfogle, ve diğerleri, 1976, s. 4; Dosch, 1988, s. 9).

İstasyonlarda, çalışma kâğıtları, kart oyunları, bulmacalar, ses kayıtları kullanılabilir ve kullanılacak malzemeler, daha sonraki gruplara hazır halde bırakılması için klasörler ya da zarflar içinde saklanabilir. İstasyonlarda etkinliklerin nasıl yapılacağını anlatan yönergeler aşamalı olmalı ve öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir öğretmenin sözlü yönlendirmesini gerektirmeyecek nitelikte olmalıdır. (Breyfogle ve diğerleri, 1976, s. 4; Dosch, 1988, s. 9).

2.1.1.3.3. İstasyonlarda Zaman Düzenleme

İstasyonların süresi, konu alanına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına bağlıdır ve kesin bir zaman diliminden söz etmek doğru değildir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve konu alanına bağlı olarak istasyonlardaki çalışma zamanı esnek tutulmalıdır (Breyfogle, ve diğerleri, 1976, s. 5).

Süreyi belirlemede yapılacak etkinliğin niteliği ve ne kadar sürebileceği göz önüne alınmalıdır. Etkinlik sayısının üç veya dört olması durumunda bu süre 40 dakikalık bir derste yedi ve sekiz dakika olabilir; ancak etkinlik sayısı beş ve altı olduğunda her bir istasyon için belirlenen süre; sınıfın düzeyine, etkinliklerin niteliğine ve ders saatine göre değişiklik gösterebilir. Her etkinlik için belirlenen süre sınıfa söylenmelidir. Bu süre ilkokul 2. ve 3. sınıflar için öğrencilerin etkinliği kısa sürede yapamamalarından dolayı on dakikanın altında olmamalıdır. 4. ve 8. sınıflar arası için ise yedi ve sekiz dakika olabilir (Alacapınar, 2009, s. 138).

2.1.1.3.4. İstasyonların Uygulanması

İstasyon tekniğinin kullanılabilmesinin ön şartı öğrencilere bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef davranışların verilmiş olması ve öğrencilerin en az uygulama

düzeyinde olmalarıdır. Teknik uygulanmadan önce öğrencilere tekniğin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı açıklanmalıdır. Sınıf, üç, dört veya beş gruba ayrılabilir. İdeal sınıf mevcudu bu teknik için 30'dur; ancak kalabalık sınıflarda da bu teknik uygulanabilir (Alacapınar, 2009, s. 138).

Teknik kullanılırken ilk olarak sınıf istasyonlara bölünür ve bu istasyonlara isimler verilir (slogan, örnek olay, bilmece-bulmaca vb.). öğrenciler istasyonlara dağıtılırken rastgele seçilmelidir ve hiçbir öğrenci dışarıda kalmamalıdır. Her istasyonda bir öğrenci gruba rehberlik eden ve çalışma sonunda ürünleri toplayan "istasyon şefi" olarak; bir öğrenci de grup çalışmalarını yazan "yazıcı" olarak seçilir. Her grup kendi istasyonuna geçer ve belirtilen süre boyunca verilen görevi yerine getirir. Sürenin sonunda 1. grup 2. gruba; 2. grup 3. gruba vb. geçer ve yer değiştirir. Her grup bir önceki grubun çalışmalarını yok saymadan kaldığı yerden çalışmaya devam eder. Daha sonra bu istasyonda da çalışma bitince grup tekrar yer değiştirir ve her grup istasyonda dolaşana kadar uygulama devam eder. Çalışma sonunda her istasyon şefi yapılanları öğretmene getirir ve öğrenciler yaptıkları çalışmaları panoya asma, sınıf içinde yaptıklarını okuma vb. şekillerde sınıfla paylaşır (Alacapınar, 2009, s. 138).

İstasyon tekniğinde istasyon sayıları ve istasyon görevleri; sınıf seviyesi, öğrenci sayısı ve dersin hedefleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir (Maden ve Durukan, 2010, s. 301). Güven (2014, s. 6) istasyon tekniğinin uygulama aşamalarını sırasıyla şu şekilde belirtmektedir:

- İlk olarak istasyon sayısı belirlenir, sınıf istasyonlara dağıtılır ve her istasyon için bir istasyon şefi belirlenir. Çalışma süresi ise öğrenciye bildirilir.
- Herhangi bir uyarıcı ile çalışma başlar ve her grup belirlenen istasyona giderek istasyonda verilen görevleri yerine getirir. Sürenin bitiminde 1. istasyondakiler 2. ye, 2. istasyondakiler 3. ye, 3. istasyondakiler de 1. istasyona geçerler. Geçerken de istasyonda ürettiklerini o istasyonda bırakırlar.
- Süre bitiminde tekrar sıradaki istasyona geçilir. Çalışma sonunda istasyon şefleri istasyonlarında bulunan ürünleri getirir ve sınıfa sunarlar. Sınıfın tamamı az ya da çok katkıda bulunduğu bu ürünleri inceler.

2.1.1.3.5. İstasyonları Uygulamada Öğretmen ve Öğrenci Sorumlulukları

İstasyonlar uygulanırken öğretmenin öncelikli görevi öğrenciye rehberlik etmektir (Maden ve Durukan, 2010, s. 301). Öğretmen bütün istasyonları gözlemlemeli, gerekli yerlerde düzeltmeler yapmalı ve öğrencilere yardımcı olmalıdır. Öğretmen istasyonlarda oluşturulan ürünleri değerlendirmeli ve öğrenme eksikliklerini belirleyip gidermeye çalışmalıdır (Kryza ve diğerleri, 2007, s. 8; Gregory ve Hammerman, 2008, s. 11).

Öğrenme istasyonları, eğitim programının sadece bir parçasıdır ve öğretmen hâlâ temel bilgileri vermekle yükümlüdür. Öğrenciler istasyonlarda çalışırken, çalışma süresince, öğrencilerin güçlü ve zayıf özelliklerini belirleyip istasyonların etkililiğini değerlendirebilmek için öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemek öğretmenin sorumluluğudur (Fehrle ve Schulz, 1977, s. 4).

Bazı öğrenciler öğrenmede zorluk çekebilir ve daha geç öğrenebilir. Öğretmen öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ayrı istasyonlar hazırlayabilir ve bu öğrenciler için farklı etkinlikler oluşturabilir (Sears, 2007, s. 140). Öğrenciler ise istasyonları sırayla dolaşmakta ve her bir istasyonu tamamladıktan sonra hızla bir sonraki istasyona geçmekle yükümlüdürler. Tekniği uygulayacak olan öğretmen yeterince donanımlı olmalı ve öğrenciler bir istasyondan diğerine geçerken dikkatli olmalıdır (Schmidt ve Harriman, 1998, s. 5).

2.1.1.4. İstasyonların Değerlendirilmesi

Tüm grupların istasyonlardaki çalışmaları bittikten ve teknik uygulandıktan sonra yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gerekmektedir. İstasyonlarda oluşturulan ürünler, sorulara verilen cevaplar ve tamamlanan etkinlikler öğretmene ve öğrencilere geri bildirim vermesi açısından önemlidir. İstasyonlardaki öğrenme ürünlerini değerlendirme; öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri veya öğretmenin düzeltmeleri ile gerçekleştirilebilir (Gregory ve Hammerman, 2008, s. 11; Schmidt ve Harriman, 1998, s. 5).

Burden (1982, s. 3) yapılan çalışmaların değerlendirme sürecinin mutlaka planlanması gerektiğini ve bu doğrultuda öğrenci gelişmelerinin kaydedilip bireysel veya tüm sınıfa “değerlendirme ölçeklerinin” uygulanmasının etkili olacağını ifade etmektedir. Öğrenci çalışmalarını değerlendirme; öz değerlendirme formları, kısa testler

ve günlükler yardımıyla gerçekleştirilebilir ve öğrencilerden istasyonlardaki etkinlikler için çalışma kâğıtları oluşturulup öğrencilerin bu çalışma kâğıtlarını doldurmaları istenebilir (Kryza ve diğerleri, 2007, s. 9).

Geier ve Bogner (2011, s. 5) istasyonlarda değerlendirmenin, dersin hedef ve kazanımlarına yönelik kriter bazlı değerlendirme olması gerektiğini belirtmektedir. İstasyonları değerlendirmek için öğretmen, düzenli olarak öğrencilerle görüşmeli; öğrenci çalışmasını çoğu zaman kendi kontrol edip değerlendirmeli; çalışmalarını, öğrenci ve öğretmenin işbirliği içinde değerlendirmelerinden sonra, öğrenciler son olarak etkinlikleri sözlü veya yazılı olarak tamamlayıp sunmalıdır.

2.1.1.5. İstasyon Tekniğinin Çeşitleri

İstasyon tekniği ile ilgili kaynaklar farklı öğrenme istasyonu çeşitlerinden bahsetmektedir ve öğrenme istasyonları, konunun yapısına, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilmektedir (Demirörs, 2007, s. 11).

Maden ve Durukan (2010, s. 301) zor ve karmaşık konuların veya üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılmasında istasyon modelinin hazırlandığını ve bu doğrultuda zorunlu veya seçmeli istasyonlar oluşturulduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin gönüllü olarak çalıştıkları istasyonlara “seçimli istasyonlar”; bütün öğrencilerin çalışmaları yapmalarının mecburi tutulduğu istasyonlara ise “zorunlu istasyonlar” denmektedir (Morgil, Yılmaz ve Yörük, 2002, s. 4). Hazırlanan etkinlikler, yönergeler kullanılarak önceden yapılandırılabilir ya da hiç müdahale edilmeden tamamen öğrencinin keşfine bırakılabilir. Yapılandırılmış istasyonlarda öğrenciler etkinlikleri anlayabilmeli ve etkinlikleri açıklayan yönergeler açık ve anlaşılır olmalıdır (Dosch, 1988, s. 8; Kryza ve diğerleri, 2007, s. 9).

2.1.1.6. İstasyonların Olumlu ve Olumsuz Özellikleri

İşbirlikli öğrenmeyi destekleyen, öğrencinin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına hitap eden istasyon tekniğinin olumlu özelliklerinin yanı sıra bazı olumsuz özellikleri de bulunmaktadır.

2.1.1.6.1. İstasyonların Olumlu Özellikleri

Sönmez (2007, s. 260) istasyon tekniğinin öğrencilere etkin katılım imkânı sunup dersten zevk almalarını sağladığını ve bundan dolayı istendik davranışların daha kolay kazandırılabilirdiğini belirtmektedir. Öğrenme istasyonları, öğrencilere akademik alanda başarı sağlamalarının yanı sıra öğrencilerin öz değerlendirme, öz yönetim, özgürlük, yaratıcılık, empati, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, uzun dikkat süresine sahip olma ve daha iyi motivasyon sağlama gibi akademik dışı alanlarının gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Burden, 1982, s. 5). İstasyon tekniği öğrencilere yeni ve özgün düşünce geliştirmelerine, yaratıcı düşüncelerine ve iş birlikli öğrenmelerine katkı sağlamakta ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırmaktadır (Gözütok, 2007, s. 255; Morgil, Yılmaz ve Yörük, 2007, s. 5; Sönmez, 2007, s. 261). İstasyon tekniği, öğrencilerin hem olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan hem de akademik başarılarını arttıran öğrenci merkezli bir teknik/yöntemdir (Demir ve diğerleri, 2011, s. 384).

İstasyon tekniğinin öğrencilere farklı yetenek seviyeleri ve öğrenme stilleri sunması; her bir öğrencinin istasyonlardaki malzeme, bilgi ve becerileri paylaşmak için sürekli iletişim ve etkileşim halinde bulunması; her bir öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve çalışmalara katkı sağlaması bu tekniğin olumlu yönleri olarak belirtilmiştir (Demir ve diğerleri, 2011, s. 384). İstasyon tekniği öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve demokratik bir ortamda birlikte hareket ederek iş birliği yapma becerilerine katkı sağlamaktadır (Batdı ve Semerci, 2012, s. 191). Fehrle ve Schulz (1977) istasyon tekniğinin öğrencilerin deneyim kazanıp kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını ve daha önce öğretilen konuların üst düzey becerilerde kullanılmasını sağladığını ifade etmektedir.

İstasyonlar, bir konuyu yeni öğrenen öğrencilere ya da konuyu daha önce öğrenmiş öğrencilerin daha derinlemesine ve ayrıntılı incelemelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ayrı istasyonlar tasarlanarak öğrencilerin eksikliklerini gidermeleri sağlanabilir (Schmidt ve Harriman, 1998, s. 4; Kryza ve diğerleri, 2007, s. 10). İstasyon tekniğinde, her öğrenci kendine uygun öğrenme yolunu bulabilmekte ve kendine uygun öğrenme hızında çalışabilmektedir (Maden ve Durukan, 2010, s. 301). Ayrıca, öğrenme istasyonları öğrencilere kendilerini yönlendirmeleri için fırsat vermekte ve öğrencilerin özgüvenini arttırmaktadır.

2.1.1.6.2. İstasyonların Olumsuz Özellikleri

Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahiptir ve bu sebeple bazı öğrencilerin istasyonları sevmeme ve önemsememe ihtimalleri göz ardı edilmemelidir (Fehrle ve Schulz, 1977, s. 5). Bazı öğrencilerin etkinlik üzerinde düşünmemeleri, etkinliği anlamamaları ve grup arkadaşları ile anlaşamamaları gibi sebeplerden dolayı istasyon tekniğini sevmeyebilirler (Demir ve diğerleri, 2011, s. 387). Öğretmeler, etkinlikleri tasarlamadan önce hedefler doğrultusunda etkinlikler hazırlamalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarını ve dersin hedeflerini bilmeyen öğretmenler, istasyon tekniğine uygun etkinlik hazırlamada ve zamanı etkili yönetmede sıkıntı yaşayabilmektedirler (Sears, 2007, s. 141).

İstasyonlar arasındaki geçiş istasyonunun ilk uygulamalarında, kargaşa yaşanabilir; ama zaman içerisinde bu kargaşa azalır. Bu nedenle istasyon tekniği, sadece bir ders saatinde değil, daha uzun süre uygulanmalıdır (Kryza ve diğerleri, 2007, s. 11). İstasyon tekniğinde, uygulama sırasında gürültü olabilmektedir. Ayrıca, istasyon şefinin görevini yerine getirememesi halinde her öğrencinin etkin katılımı sağlanamaz ve öğrencilerden bazıları çalışırken diğerleri çalışmayabilir. Bir diğer olumsuz yön ise tekniğin öğrencilerin en az uygulama düzeyinde olmasını gerektirmesidir (AIFOS, 1981, 17-1; Akt. Batdı ve Semerci, s. 202).

2.2. İlgili Araştırmalar

İstasyon tekniği ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar araştırılmış ve daha çok istasyon tekniğinin özellikleri veya kullanımı ile ilgili makaleler veya kitaplar yayımlandığı görülmüştür. Araştırma yapılırken istasyon tekniği dışında, aynı doğrultudaki kavramlar olan öğrenme istasyonları ve öğrenme merkezleri başlığı altındaki yayınlar da incelenmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İstasyon tekniği ile yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların daha çok fen, kimya, jeoloji gibi bilim içerikli dersler üzerine odaklandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra istasyon tekniğinin genel özelliklerine yönelik çalışmalar da literatürde mevcuttur.

2.2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi Dışında İstasyon Tekniğinin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Howatson (1971) öğrenme merkezleri yaklaşımı ile yapılan öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin başarı, yaratıcılık, sosyal gelişim, benlik algısı ve okula yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmadaki öğrenme merkezleri; matematik, dil, okuma, çalışma ve proje olmak üzere toplam beş başlıktan oluşmuştur. Araştırma, ikinci sınıfa devam eden 25 öğrenci üzerinde uygulanmış ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri arasındaki değişimleri gözlemleyebilmek için öğrencilerin velileri de çalışmaya dâhil edilmiş, velilere gönderilen anketler ile de araştırma verileri elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin başarıları hakkında bilgi elde etmek için başarı testi; tutumları hakkında bilgi elde etmek için de kendi geliştirmiş olduğu tutum ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda ise, öğrenme merkezlerinin kullanılması sonucunda, öğrencilerin başarı ve benlik algılarında olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Sunday (1979) ilkökul sınıflarında sanat istasyonlarının uygulanabilirliğini değerlendirmeyi ve öğrenme istasyonlarını tasarlamak için gerekli stratejileri incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, sanatsal istasyon etkinliklerinin uygulanabilirliği, istasyonların gözlemlenmesi ve öğretmenlerin istasyon merkezlerini değerlendirmesi gibi aşamalardan oluşmuş ve bir ilkökulda bir yıl boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme merkezlerinin, sınıf yönetimini sağlamaya ve öğretim programlarını uygulamaya katkıda bulunduğu; buna karşın öğrenme merkezlerindeki yazılı yönergelerin, okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayan öğrenciler için çok zor geldiği bilgisine ulaşılmıştır.

Tofte (1982) öğrenme merkezleri kullanılarak yapılan öğretim ile öğrenme merkezleri kullanılmadan yapılan geleneksel yöntemin, öğrencilerin erişim ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma doğrultusunda, ikisi deney ve ikisi kontrol grubu olmak üzere rastgele seçilen dört sınıfta toplan 72 öğrenci üzerinde çalışma sürdürülmüş; deney ve kontrol grubu öğretmenleri de rastgele seçilmiştir. Deney grubunda öğretim, öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilirken kontrol grubunda öğrenme merkezleri kullanılmayıp geleneksel yöntemde ders işlenmiştir. Araştırma, haftada bir kez, toplamda ise 12 kez uygulanmıştır. Araştırma verilerine ise, günlük uygulanan testler, çalışma akabinde uygulanan sınav ve tutum ölçeği ile

ulaşmıştır. Günlük test sonuçları analiz edildiğinde, öğrenme merkezlerinde öğretim görmüş öğrenci başarıları ile geleneksel yöntem ile öğretim görmüş öğrenci başarıları arasında, öğrenme merkezlerinde öğretim görmüş öğrenciler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenme merkezleri ile yapılan öğretimin, geleneksel yöntem ile yapılan öğretime göre, kısa süreli belleği daha fazla geliştirdiği de gözlemlenmiştir. Buna karşın, çalışma sonrası uygulanan genel sınavda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farka rastlanmamıştır ve öğrenme merkezleri ile yapılan öğretimin uzun süreli belleğe etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilere uygulanan jeoloji dersine yönelik uygulanan tutum testleri incelendiğinde ise, öğrenme merkezleri ile öğretim gören öğrencilerin geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilere göre, derse karşı tutumlarının daha olumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Frailing (1982) araştırmasında istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerinden olan kelime anlamı, kelime yapısı, sesli düşünme, çıkarımsal ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştırmaya çalışmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grupları üzerinde altı ay boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunu, istasyon tekniği ile öğretim gören ve üçüncü sınıfa devam eden 12 ilkokul öğrencisi; araştırmanın kontrol grubunu ise geleneksel yöntem ile öğretim gören ve üçüncü sınıfa devam eden 12 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma doğrultusunda veriler, her istasyon sonrası uygulanan başarı testleri ve öğretmen gözlemleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ise, istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkıda bulunduğu ve öğrenci başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.

Robert (1999) birden fazla duyuya hitap edecek şekilde hazırlanan ve öğrenme istasyonları kullanılarak yapılan öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarılarına ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi araştırmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu, toplam 74 öğrenciden oluşmuş ve uygulama dört istasyonda gerçekleştirilmiş; etkinlikler öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ise, Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise, öğrenme istasyonları ile öğretim yerine, geleneksel yöntem ile öğretim kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, başarı testi ve tutum ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde ise, öğrenme istasyonlarının öğrencilerin başarılarını ve derse olan

tutumlarını geliştirdiği ve öğrenme istasyonlarında bireysel farklılıkları dikkate alan etkinliklerin, zor konuların öğrenilmesinde de katkı sağladığı görölmüştür.

Farkas (2002) öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden ve öğrenme stillerini de dikkate alan öğretimin, öğrencilerin başarı, tutum ve empati kurma becerilerine etkisi araştırmıştır. Araştırma doğrultusunda, istasyon tekniğinden faydalanılmış ve sınıf beş istasyona ayrılmıştır. İstasyonlar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmiş ve öğrenme stillerini belirlemede Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Veriler, başarı testi, tutum ölçeği ve empati ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin lehine, öğrenci başarılarında, tutumlarında ve empati kurma becerilerinde, kontrol grubu öğrencilerine göre, anlamlı fark olduğu görölmüştür.

Eilks (2002) insanların bilim ile gerçek dünya arasındaki ilişkiyi görmediklerine ve bilimin anlamlılığını fark etmediklerine odaklanmış ve yedinci sınıf Kimya derslerinde istasyon tekniği kullanımının etkinliğini “Madde ve Halleri” ünitesi üzerinde örnek bir ders planı yardımıyla açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacı, Kimya derslerinde istasyon tekniği kullanımının yararlarını, öğrenci motivasyonunu arttırma, aktivitelere aktif katılım, çekingen öğrencileri derse dâhil etme, işbirlikli öğrenme, öğrenmenin sorumluluğunu alma, sınıf arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurup onların duygu ve ihtiyaçlarını anlama ve geleneksel eğitime göre bireyselleştirilmış ve farklılaştırılmış eğitim sunma olarak belirtmiştir. Buna karşın, istasyon tekniğinin olumsuz yönlerini: çok uzun ünitelerde monotonluğa sebep olabilme, bazı ünitelerde tüm öğretim materyallerinin ünite bitene kadar mevcut olması gerekliliğinin karmaşaya sebep olabilmesi, tekniği kullanmaya yeni başlayanlar için uygulamaların zor gelebilmesi ve öğrencilerin bazen sadece verilen küçük görevlere odaklanıp dersin asıl kazanımından uzaklaşabilmesi olarak belirtilmiştir.

Porter (2004) öğrenme merkezlerinin lise matematik dersinde uygulanabilirliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında beş ayrı sınıfta beş farklı merkez, ‘öğrenme destekli program çerçevesinde’ matematik dersi için hazırlanmıştır. Araştırma bir yıl boyunca devam etmiş ve problem çözme, ders anlatımı, bilgisayar gibi öğrenme merkezleri hazırlanmıştır. Araştırma sonunda verilere, öğrenci ve öğretmenlere yönelik hazırlanan röportaj soruları ve grup görüşmeleri ile ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin başarılarındaki değişimleri gözlemleyebilmek için başarı testi hazırlanmış

ve öntest–sontest olarak uygulanmıştır. Veriler incelendiğinde ise, öğrencilerin öğrenme merkezlerini sevdiklerini, eğlenceli bulduklarını ve matematik dersindeki başarılarına katkıda bulunup öğrenci davranış problemlerini de azalttığı sonucuna varılmıştır.

Lebak (2005) öğrenme merkezleri kullanılarak hazırlanan ders dışı etkinlikler ile yine öğrenme merkezleri kullanılarak hazırlanan ders içi etkinliklerin örtüşüp örtüşmediğini araştırmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenme merkezlerinin, öğretmen ve öğrencilerin fen dersine katılımı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu da araştırmacı tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, öğretmen gözlemleri, ses kayıtları ve görüşme formları ile elde edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde ise, öğrenme merkezlerinin, öğrencilerin fen dersine olan ilgi ve katılımları ile öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunuz (2006) bilimsel kavramları anlamada, sadece çocukların değil, yetişkinlerin de yanlış veya eksik bilgilere sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu kanısından dolayı, üniversitede henüz mezun olmayıp fen dersi eğitimi alan ve mezun olup fen dersi eğitimi veren öğretmenlere “yeryüzü” ve “uzay” konusu ile ilgili altı kavramın daha iyi nasıl kavratılabileceğini araştırmış ve bu kavramların öğretilmesinde istasyon tekniğinden faydalanmıştır. Araştırma sonrasında verilere, açık uçlu sorular, kavram haritaları ve araştırmacının kendisinin yaptığı gözlemler aracılığı ile ulaşılmış; veriler sonucunda ise öğrenme istasyonlarının, öğretmenler tarafından bilimsel kavramların doğru öğrenilmesinde etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Frutani (2007) öğrenme merkezlerinin ilkökul üçüncü sınıflarda etkili bir şekilde nasıl uygulanabileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, araştırmacının kendisi tarafından, 21 kişilik bir sınıfta 10 öğrenme merkezi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmalar, haftada iki gün ve bir öğretim dönemi boyunca devam etmiş, gözlemler yapılarak ve anketler uygulanarak da verilere ulaşılmıştır. Veriler değerlendirildiğinde, öğrenme merkezlerinin, öğrenci başarısına katkıda bulunan öğrenciler tarafından sevilen bir teknik olduğu görülmüştür.

2.2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi için İstasyon Tekniğinin Kullanılması ile İlgili Araştırmalar

İstasyon tekniği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmaların daha çok, istasyon tekniğinin fen bilgisi derslerinde kullanılması üzerine yoğunlaştığı grlmektedir. Buna karşın, istasyon tekniğinin yabancı dil ğretiminde uygulanması ile ilgili literatürde her hangi bir araştırmaya rastlanılmamış; sadece tekniğin “dil ğretim”inde kullanılmasına yönelik birkaç araştırmaya ulaşılmıştır. Yurtiçinde ise istasyon tekniğinin dil ğretmiminde kullanılmasına yönelik hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır.

Chance (1974) yaptığı araştırmada öğrenme istasyonları tekniğinin ortaokul ğrencilerinin okuma ve kelime becerilerini geliştirmede etkililiğini araştırmıştır. Kelime becerilerini geliştirmek için, mantık problemleri, bulmaca, yapboz, kelime küpleri, kelime çalışmaları, konsantre, telaffuz ve kelime oyunu olmak üzere toplam sekiz farklı istasyon oluşturulmuştur. Araştırmacı, bu istasyonlardaki aktivitelerin hem öğrencilere çeşitlilik sunduğunu hem de kelime bilgisini destekleyici nitelikte olduğunu ve her bir istasyon için verilen 10–15 dakikalık srenin çok etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacı, öğrenme istasyonlarında öğrencilerin aktif katılımda bulduklarını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiğini vurgulamıştır.

Vacca (1976) yaptığı çalışmasında okuma ve dil becerilerinde aktivite istasyonlarının kullanımında strateji geliştirmenin yollarını anlatmaktadır. Araştırmacı, okuma becerilerinde öğrenme istasyonlarının kullanımının, öğrencilerin kendi ilerlemelerini görmelerini sağladığını ve kendilerini değerlendirebilmeye imkân yarattığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, istasyonlardaki birçok aktivite ve materyal sunumunun, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ettiğini, öğretmenin istasyonlar sayesinde öğrenmenin merkezinde bulunmaktan kurtulup öğrenmeye rehber olmasını sağladığını ve istasyonlardan yararlanmanın ortaokul ğrencilerinin okuma ve dil becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Strauber (1982) ğrenme istasyonlarının ilkokul ve ortaokulda kullanımı üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma kelime, dilbilgisi, konuşma, dinleme, okuma ve kültür istasyonları etrafında şekillenmiş ve her bir istasyon için gerekli olan donanım ve materyaller araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Makalede, davranış sorunları, istasyonları kayıt altına alma ve test etme gibi istasyonları yönetme ile ilgili tartışmalar da mevcuttur. Araştırmada, sonuç değerlendiren genel testlerden ziyade süreç değerlendirme önerilmiş; öğrenme istasyonlarının farklı öğrenme stillerine hitap ettiği

ve öğrenmeyi bireyselleştirdiği belirtilmiş ve geleneksel bir programda da öğrenme istasyonlarını kullanabilmek için öneriler sunulmuştur.

2.2.1.3. İstasyon Tekniğinin Kullanımına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

İstasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi dışında kullanılmasına yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların istasyon tekniğinin sanatsal aktivitelerde kullanımı, fen bilgisi ve matematik derslerinde uygulanması, okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve öğrenme merkezlerinin genel kullanımını değerlendirme üzerine odaklandığı görülmektedir. Araştırmaların sonucunda ise, öğrenme merkezlerinin kullanılması sonucunda, öğrencileri başarı ve benlik algılarında olumlu gelişmeler olduğu; öğrenme merkezlerinin, sınıf yönetimini sağlamaya ve öğretim programlarını uygulamaya katkıda bulunduğu; buna karşın öğrenme merkezlerindeki yazılı yönergelerin, okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayan öğrenciler için çok zor geldiği bilgisine; öğrencilerin öğrenme merkezlerini sevdiklerini, eğlenceli bulduklarını ve matematik dersindeki başarılarına katkıda bulunup öğrenci davranış problemlerini de azalttığı sonucuna varılmış; buna karşın öğrenme merkezleri ile yapılan öğretimin uzun süreli belleğe etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkıda bulunduğu ve öğrenci başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı; istasyonlarının öğrencilerin başarılarını ve derse olan tutumlarını geliştirdiği ve öğrenme istasyonlarında bireysel farklılıkları dikkate alan etkinliklerin, zor konuların öğrenilmesinde de katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenme istasyonlarının, öğretmenler tarafından bilimsel kavramların doğru öğrenilmesinde etkili olduğu bilgisine; öğrenme merkezlerinin, öğrencilerin fen dersine olan ilgi ve katılımları ile öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerine katkıda bulunduğu sonucuna; istasyon tekniğinin öğrenci motivasyonunu artırma, aktivitelere aktif katılım, çekingen öğrencileri derse dâhil etme, işbirlikli öğrenme, öğrenmenin sorumluluğunu alma, sınıf arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurup onların duygu ve ihtiyaçlarını anlama ve geleneksel eğitime göre bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim sunma sonuçlarına ulaşılmıştır.

İstasyon tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların istasyon tekniğinin kelime bilgisi

öğretiminde, okuma ve dil becerilerinde kullanmada ve öğrenme istasyonlarında dil öğretilmesi üzerine olduğu görülmüştür. Araştırmaların sonucunda ise istasyonlardaki aktivitelerin öğrencilere çeşitlilik sunduğu ve kelime bilgisini desteklediği, öğrencilerin aktif katılımında bulunmalarını sağladığı, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiği; istasyonlardaki farklı materyallerin öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ettiği ve istasyonların okuma ve dil becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme istasyonlarının farklı öğrenme stillerine hitap ettiği ve öğrenmeyi bireyselleştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. İstasyon tekniği kullanımı doğrultusunda yurtdışında yapılan araştırmalar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. İstasyon Tekniğine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmacı ve Yılı	Araştırmanın Adı	Konusu	Sonucu	Önerileri
Howatson (1971)	İlkokul İkinci Sınıfta Öğrenme Merkezleri Yaklaşımının Değerlendirilmesine Yönelik Çalışma	Öğrenme merkezleri yaklaşımı ile yapılan öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin başarı, yaratıcılık, sosyal gelişim, benlik algısı, ve okula yönelik tutumlarına etkisini araştırma	Öğrenme merkezlerinin kullanılması sonucunda, öğrencileri başarı ve benlik algılarında olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.	Öğrenme merkezlerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinde kullanımı önerilmektedir.
Sunday (1979)	Sanatsal Aktivitelerde Öğrenme İstasyonlarının İncelenmesi	İlkokul sınıflarında sanat istasyonlarının uygulanabilirliğini değerlendirme ve öğrenme istasyonlarını tasarlamak için gerekli stratejileri inceleme	Öğrenme merkezlerinin, sınıf yönetimini sağlamaya ve öğretim programlarını uygulamaya katkıda bulunduğuna; buna karşın öğrenme merkezlerindeki yazılı yönergelerin, okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayan öğrenciler için çok zor geldiği bilgisine ulaşılmıştır.	Sanatsal aktivitelerde öğrenme istasyonlarının sınıf yönetimini sağlamada kullanılabileceği önerilmektedir.
Tofte (1982)	Jeolojiye Giriş Dersinde Öğrenme Merkezlerinin ve Geleneksel Yöntemin Uygulanmasının Karşılaştırmalı Etkinliği	Öğrenme merkezleri kullanılarak yapılan öğretim ile öğrenme merkezleri kullanılmadan yapılan geleneksel yöntemin, öğrencilerin erişimi ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırma	Öğrenme merkezleri ile yapılan öğretimin uzun süreli belleğe etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.	Öğrenme merkezlerinin öğrencilerin tutumlarını geliştirmede kullanılabileceği önerilmekte, ancak uzun süreli belleği geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Frailing (1982)	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Okuma Temelli Öğrenme İstasyonlarının Kullanımı	İstasyon tekniğinin, okuduğunu anlama becerilerinden olan kelime anlamı, kelime yapısı, sesli düşünme, çıkarımsal ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştırma	İstasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkıda bulunduğu ve öğrenci başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür.	İstasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için kullanılması önerilmektedir.
Robert (1999)	Birden Fazla Duyuya Hitap Eden Kaynakların 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısına ve Fen Dersine Karşı Olan Tutumlarına Etkisi	Birden fazla duyuya hitap edecek şekilde hazırlanan ve öğrenme istasyonları kullanılarak yapılan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarılarına ve bu derse yönelik tutumlarına etkisini araştırma	Öğrenme istasyonlarının öğrencilerin başarılarını ve derse olan tutumlarını geliştirdiği ve öğrenme istasyonlarında bireysel farklılıkları dikkate alan etkinliklerin, zor konuların öğrenilmesinde de katkı sağladığı görülmüştür.	Öğrenme istasyonlarının zor konuların öğrenilmesinde kullanılması önerilmektedir.

Tablo 1’den devam

Farkas (2002)	Öğrenme Stillerine Göre Yapılan Öğretimin, 7.sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Tutumlarına, Empatilerine ve Becerilerine Etkisi	Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden ve öğrenme stillerini de dikkate alan öğretimin, öğrencilerin başarı, tutum ve empati kurma becerilerine etkisini araştırma	Öğrenme istasyonlarının öğrenci başarılarında, tutumlarında ve empati kurma becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir.	Öğrenme istasyonlarının öğrenci başarılarında, tutumlarında ve empati kurma becerilerini geliştirmek için kullanılması önerilmektedir.
Eilks (2002)	7. Sınıf Kimya Derslerinde İstasyonlarda Öğrenme	7. sınıf Kimya derslerinde istasyon tekniği kullanımının etkinliğini “Madde ve Halleri” ünitesi üzerinde örnek bir ders planı yardımıyla açıklama	İstasyon tekniği kullanımının öğrenci motivasyonuna, aktif katılıma, çekingen öğrencileri derse dâhil etmeye, öğrenmenin sorumluluğunu almaya, sınıf arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurup onların duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya olanak verdiği görülmüştür.	İstasyon tekniğinin öğrenci motivasyonunu artırma, aktif katılımı sağlama, çekingen öğrencileri derse dâhil etme, öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciye verme ve öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Porter (2004)	Sınıf İçi Öğrenme Merkezleri: Lise Matematik Dersinde Uygulanan Öğrenme Destekli Programın Araştırılması	Öğrenme merkezlerinin lise matematik dersinde uygulanabilirliğini araştırma	Öğrencilerin öğrenme merkezlerini sevdiklerini, eğlenceli bulduklarını, matematik dersindeki başarılarına katkıda bulunup öğrenci davranış problemlerini de azalttığı sonucuna varılmıştır.	Öğrenme merkezlerinin matematik dersinde kullanılması önerilmektedir.
Lebak (2005)	Ders Dışı Etkinliklerin Sınıf Ortamı Etkinlikleri İle İlişkilendirilmesi: Öğretmen ve Öğrencilerin Fen Dersine Katılımına İlişkin Nitel Bir Araştırma	Öğrenme merkezleri kullanılarak hazırlanan ders dışı etkinlikler ile yine öğrenme merkezleri kullanılarak hazırlanan ders içi etkinliklerin örtüşüp örtüşmediğini araştırma	Öğrenme merkezlerinin, öğrencilerin fen dersine olan ilgi ve katılımları ile öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Öğrenme merkezlerinin, öğrencilerin fen dersine olan ilgi ve katılımları ile öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerini geliştirmek için kullanılması önerilmektedir.
Bulunuz (2006)	Yeryüzü ve Uzay Bilimi Kavramlarını Anlama: Öğretmen Yetiştirmede Kavram Oluşturma Stratejileri	Üniversitede henüz mezun olmayıp fen dersi eğitimi alan ve mezun olup fen dersi eğitimi veren öğretmenlere “yeryüzü” ve “uzay” konusu ile ilgili 6 kavramın daha iyi nasıl kavratılabileceğini araştırma	Öğrenme istasyonlarının, öğretmenler tarafından bilimsel kavramların doğru öğrenilmesinde etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.	Öğrenme istasyonlarının, bilimsel kavramların öğretilmesinde kullanılması önerilmektedir.
Frutani (2007)	Öğrenme Merkezleri İlkokul 3. Sınıflarda Nasıl Başarıyla Uygulanır?	Öğrenme merkezlerinin ilkökul 3. Sınıflarda etkili bir şekilde nasıl uygulanabileceğini araştırma	Öğrenme merkezlerinin, öğrenci başarısına katkıda bulunan öğrenciler tarafından sevilen bir teknik olduğu görülmüştür.	Öğrenme merkezlerinin öğrenci başarılarını arttırmak için kullanılması önerilmektedir.

Tablo 1'den devam

Chance (1974)	Kelime Bilgisini Uygulamada Öğrenme İstasyonlarının Kullanılması	Öğrenme istasyonları tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuma ve kelime becerilerini geliştirmede kullanımı açıklanması	İstasyonlardaki aktivitelerin hem öğrencilere çeşitlilik sunduğunu hem de kelime bilgisini destekleyici nitelikte olduğunu, öğrenme istasyonlarında öğrencilerin aktif katılımında bulduklarını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiğini vurgulamıştır.	Öğrenme istasyonlarının öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Vacca (1976)	Öğrenme İstasyonları: Ortaokulda Nasıl Uygulanır?	Okuma ve dil becerilerinde aktivite istasyonlarının kullanımında strateji geliştirmenin yolları.	İstasyonlardaki birçok aktivite ve materyal sunumunun, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ettiğini, istasyonlardan yararlanmanın ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.	Öğrenme istasyonlarının öğrencilerin okuma ve dil becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Strauber (1982)	Dil Öğrenme İstasyonları	Öğrenme istasyonlarının ilkokul ve ortaokulda kullanımını araştırma	Öğrenme istasyonlarının farklı öğrenme stillerine hitap ettiği ve öğrenmeyi bireyselleştirdiği belirtilmiş	Öğrenme istasyonlarının öğrenmeyi bireyselleştirmede kullanılması önerilmektedir.

2.2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmaların fen bilgisi kapsamındaki dersler üzerinde yoğunlaştığı, bunun yanı sıra, yaratıcı yazma ve çevre eğitiminde istasyon tekniği, istasyon tekniğinin genel kullanımı, istasyon tekniği ile ilgili öğrenci görüşleri ve istasyon tekniğinin genel değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar olduğu görülmüştür. Buna karşın Türkiye'de yabancı dil öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılması veya dil öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Dışında İstasyon Tekniğinin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002) öğretmen adaylarına Kimya eğitimi ile ilgili yeni uygulamaların neler olduğunu göstermeyi ve yeni uygulamalara ait örnekleri yaptırmayı araştırmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya

Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri ile birlikte hazırlanmış ve araştırma; elementlerin okunması, semboller, değerlik, formül yazma, formül okuma ve kimyasal reaksiyonları denklemlerle göstermeye yönelik 10 istasyondan oluşmuştur. İstasyonlardaki aktiviteler için ise öğrenme çarkı ile kart oyunları hazırlanmış ve zar gibi yardımcı araçlar kullanılmıştır. Araştırmada, 2001 – 2002 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki bir ilköğretim okulunda yedinci sınıfta eğitim gören 30 öğrenci görev almış ve öğretmenlerin kontrolünde öğrenme modelleri bu öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonucu verilere ulaşmak için, öğrencilerin yazılı görüşleri alınmıştır. Öğrenciler yazılı görüşlerinde, istasyon tekniğinin derse karşı ilgilerini arttırdığını ve tekniğin dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir.

Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002) öğrencilerin derslere karşı ilgisini arttırmada kullanılabilir bir teknik olan istasyon tekniği için örnek bir uygulama yapmış ve öğrenme çarkı modelinin öğrencilerin derse olan ilgisine ve akademik başarısına olan etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 2001 – 2002 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki bir ilköğretim okulunda yedinci sınıfta eğitim gören 30 öğrenci yer almış ve bu öğrenciler yedi farklı istasyonda "madde ve özellikleri" konusu üzerinde çalışmışlardır. İstasyonlardaki ortam ise duyu organlarına hitap eden ve deneylerle desteklenen öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bütün istasyonlarda çalışılmasının ardından, öğrencilere yedi istasyonda öğrendiklerinden akıllarında kalan bilgileri yazmalarını içeren bir ödev verilmiştir. Bu ödev sonucunda, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin büyük bölümünü hatırladıkları görülmüş ve çalışma sonrasında uygulanan başarı testi ile de sorulara yüksek oranda doğru yanıt verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın genel sonucunda ise; istasyonlarda öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaya yönlendirdiği, öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirdiği ve sosyal öğrenmeye teşvik ettiği görülmüştür.

Demirörs (2007) geleneksel yöntemle ders işleyen öğrenciler ile öğrenme istasyonlarında öğretim gören öğrencilerin ders başarıları ile derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, Ankara'da lise birinci sınıfta eğitim gören 155 öğrenciyi kapsamakta ve bu öğrencilerin 55'i çalışmanın kontrol grubunu, 100'ü ise çalışmanın deney grubunu oluştırmaktadır. Araştırma, 12 istasyonda gerçekleştirilmiş; kontrol grubu iki ayrı sınıftan ve deney

grubu üç ayrı sınıftan oluşturmaktadır. İstasyonlar, “Ohm Yasası” konusu çerçevesinde, görsellerle ve teknolojiyle desteklenerek hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel boyutları mevcuttur. Nitel boyutuna ilişkin veriler, öğrenci görüşleri ile nicel boyutuna ait veriler ise başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise, deney grubundaki öğrencilerin başarılarında ve derse karşı tutumlarında, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında ise, öğrencilerin istasyonları zevkli buldukları ve istasyonların kalıcı öğrenmeyi sağladığına inandıkları görülmüştür.

Demir (2008) istasyonlarda öğrenme modelinin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki üst düzey becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde birinci sınıfta eğitim gören 37’si deney ve 37’si kontrol grubu olmak üzere toplam 74 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 10 hafta boyunca haftada bir veya iki kez uygulanmıştır. Hayat Bilgisi dersi; öykü, slogan, şiir, afiş gibi altı farklı istasyonda işlenmiştir. Araştırma sonrası verilere; başarı testi ve değerlendirme formu uygulanarak ve öğrenciler ile görüşmeler yapılarak ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ise, istasyonlarda öğrenme modelinin öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu, öğrencilerin modeli eğlenceli bulduklarına, işbirlikli çalışmayı sevdiklerine, yeni bilgilere tartışarak ulaşabildikleri bilgilerine ulaşılmıştır.

Güneş (2009) fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin, erişimi ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Adana’da bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma, deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuş ve her grupta 45’er öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda istasyon tekniği, haftada dört ders olmak üzere toplam 32 ders saati süresince uygulanmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacının kendisinin geliştirmiş olduğu erişimi ve kalıcılık testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun bilgi ve bilgi üstü düzeyindeki toplam erişimi ve kalıcılık puanlarının, kontrol grubuna kıyasla, anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, deney grubu ile kontrol grubunun bilgi düzeyindeki kalıcılık puanları arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alacapınar (2009) istasyon tekniğinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanlarda neler kazandırdığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Ankara’da bir ilköğretim okulu beşinci sınıflarından rastgele seçilen iki şubede uygulanmıştır. Araştırma doğrultusunda verilere görüşmeler yapılarak ulaşılmış ve yapılan görüşmeler incelendiğinde, öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemeyi sevdikleri, istasyon tekniğinin öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirdiği, yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini geliştirdiği sonuçları gözlemlenmiştir.

Maden ve Durukan (2010) istasyon tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Erzurum ilinde bir ilköğretim okulunda altıncı sınıfta eğitim gören 47 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma, istasyon tekniği ile eğitim görmeyen kontrol grubu ve istasyon tekniği ile eğitim gören deney grubundan meydana gelmektedir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve MEB tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, istasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ve Türkçe dersine karşı tutumlarına, geleneksel yöntemle ders işlenmesine göre, daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt (2011) istasyon tekniği ile hazırlanan derslerdeki öğrenme çıktılarını ve öğrencilerin istasyon tekniği ile ilgili görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya’da altıncı sınıfta devam eden 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için görüşme formları kullanılmış ve araştırma sonucunda, istasyon tekniğinin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrenci görüşmeleri incelendiğinde ise öğrencilerin tekniği sevip eğlenceli buldukları ve öğrenme ortamlarını kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri bağımsız ortamlar olarak niteledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna karşın, bazı öğrencilerin farklı fikirler üretmedikleri ve grup tartışmalarına katılmadıkları için istasyon tekniğini sevmedikleri gözlemlenmiştir.

Benek ve Kocakaya (2012) ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin istasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bir ilköğretim okulunda uygulanmış ve çalışmaya 30 öğrenci katılmıştır. İstasyon tekniği, Fen ve Teknoloji dersi “ışık” ünitesinde uygulanmış ve haftada dört ders saati olmak üzere iki hafta süresince 11 istasyonda

devam etmiştir. Araştırma verilerine, 13 sorudan oluşan görüşme soruları ile ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin istasyon tekniğini faydalı buldukları, istasyon merkezlerindeki etkinlikleri beğendikleri, bu tekniğin dersi basit ve anlaşılır kılıp eğitimde kaliteyi arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Batdı ve Semerci (2012) derslerde istasyon tekniği kullanımının dersin başında, devamında ve sonrasında gözlemlenen eksiklikleri ile tekniğin olumlu yönlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise uzman görüşleri ve literatür taraması kullanılarak hazırlanan açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, istasyon tekniğinin öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırdığı, bilgiyi yeniden yapılandırmaya yardımcı olduğu ve kalıcı öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genç (2013) işbirlikli öğrenme gruplarıyla belirlenmiş gruplarda istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Çevre Eğitimi dersini alan 40 öğrenciyle, hikâye yazma, şiir yazma, slogan belirleme ve resim yapma istasyonlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerin istasyon tekniğini diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri ve istasyon tekniğini faydalı, eğlenceli, aktif katılıma yönlendirici ve yaratıcı düşünmeye yardımcı olarak niteledikleri görülmüştür.

Sürücü, Özdemir ve Baştürk (2013) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kavram başarılarına istasyonlarda öğrenme modelinin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, Genel Kimya Laboratuvar I dersini alan 47 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilmiş ve her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrasında kavram başarı testi uygulanmıştır. Deney grubu 25, kontrol grubu ise 22 öğretmen adayından oluşmakta olup deney grubunda istasyonlarda öğrenme modeli, kontrol grubunda ise öğretim programında var olan modeller uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise istasyonlarda öğrenme modelinin fen bilgisi dersi öğretmen adaylarının kavram başarılarını arttırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Güven (2014) araştırmasında istasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkıda bulunup öz güvenlerini arttırdığını ve bu teknik sayesinde öğrencilerin birlikte çalışma, özel yetenek, grup içi iletişim ve yaratıcılık becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

2.2.2.2. İstasyon Tekniğinin Kullanımına Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

İstasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi dışında kullanılmasına yönelik yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların istasyon tekniğinin hayat bilgisi, fen bilgisi, kimya, matematik ve Türkçe derslerinde uygulanması ve istasyon tekniğinin kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine odaklandığı görülmektedir. Araştırmaların sonucunda ise istasyon tekniğinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığı ve tekniğin dikkat çekici olduğu; istasyonlarda öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaya yönlendirdiği, öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirdiği ve sosyal öğrenmeye teşvik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, istasyonlarda öğrenme modelinin öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu; öğrencilerin modeli eğlenceli buldukları, işbirlikli çalışmayı sevdikleri ve yeni bilgilere tartışarak ulaşabildikleri bilgilerine; istasyon tekniğinin öğrencilerin bilgi ve bilgi üstü düzeyindeki toplam erişimi ve kalıcılık puanlarını arttırdığı; istasyon tekniğinin öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırdığı, bilgiyi yeniden yapılandırmaya yardımcı olduğu ve kalıcı öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna karşın, istasyon tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yurtiçinde yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İstasyon tekniği kullanımı doğrultusunda yurtiçinde yapılan araştırmalar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. İstasyon Tekniğine Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmacı ve Yılı	Araştırmanın Adı	Konusu	Sonucu	Önerileri
Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002)	Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli	Öğretmen adaylarına Kimya eğitimi ile ilgili yeni uygulamaların neler olduğunu gösterme ve yeni uygulamalara ait örnekleri yaptırma	Öğrencilerin yazılı görüşleri alınmış ve istasyon tekniğinin derse karşı ilgilerini arttırdığını ve tekniğin dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir.	İstasyon tekniğinin Kimya dersinde kullanılması önerilmektedir.
Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002)	Fen Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenmeyle İlgili Bir Uygulama	Öğrenme çarkı modelinin öğrencilerin derse olan ilgisine ve akademik başarısına olan etkisini araştırma	İstasyonlarda öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaya yönlendirdiği, öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirdiği ve sosyal öğrenmeye teşvik ettiği görülmüştür.	İstasyonlarda öğrenmenin öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Demirörs (2007)	Lise 1. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	Geleneksel yöntemle ders işleyen öğrenciler ile öğrenme istasyonlarında öğretim gören öğrencilerin ders başarıları ile derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırma	Deney grubundaki öğrencilerin başarılarında ve derse karşı tutumlarında, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.	Öğrenme istasyonlarının öğrencilerin başarı ve tutumlarını geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Demir (2008)	İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi	İstasyonlarda öğrenme modelinin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki üst düzey becerilerine etkisini araştırma	İstasyonlarda öğrenme modelinin öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu, öğrencilerin modeli eğlenceli buldukları, işbirlikli çalışmayı sevdiklerine, yeni bilgilere tartışarak ulaşılabildikleri bilgilerine ulaşılmıştır.	İstasyonlarda öğrenmenin Hayat Bilgisi dersinde üst düzey becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Güneş (2009)	Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği ile Yapılan Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi	Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin, erişiyeye ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırma	İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun bilgi ve bilgiüstü düzeyindeki toplam erişiyeye ve kalıcılık puanlarının, kontrol grubuna kıyasla, anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.	İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinde bilgi ve bilgiüstü davranışları geliştirmede kullanılması önerilmektedir.

Tablo 2'den devam

Alacapınar (2009)	İstasyon Tekniği ile Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri	İstasyon tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanlarda neler kazandırdığını belirleme	Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemeyi sevdikleri, istasyon tekniğinin öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirdiği, yaratıcılıklarını ve düşünme becerilerini geliştirdiği sonuçları gözlemlenmiştir.	Öğrenme istasyonlarını, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Maden ve Durukan (2010)	İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi	İstasyon tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisini belirleme	İstasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ve Türkçe dersine karşı tutumlarına, geleneksel yöntemle ders işlenmesine göre, daha etkili olduğu belirlenmiştir.	İstasyon tekniğinin Türkçe dersinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.
Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt (2011)	İstasyon Tekniği: Öğrenme Merkezleri Üzerine Örnek Bir Ders	İstasyon tekniği ile hazırlanan derslerdeki öğrenme çıktılarını ve öğrencilerin istasyon tekniği ile ilgili görüşlerini değerlendirme	Öğrencilerin tekniği sevip eğlenceli buldukları ve öğrenme ortamlarını kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri bağımsız ortamlar olarak niteledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.	İstasyon tekniğinin öğrencilerin düşüncelerini daha iyi ifade etmede kullanılması önerilmektedir.
Benek ve Kocakaya (2012)	İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin istasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik düşüncelerini belirleme	Öğrencilerin istasyon tekniğini faydalı buldukları, istasyon merkezlerindeki etkinlikleri beğendikleri, bu tekniğin dersi basit ve anlaşılır kılıp eğitimde kaliteyi arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	İstasyon tekniğinin dersi daha basit ve anlaşılır yapmada kullanılması önerilmektedir.
Batdı ve Semerci (2012)	İstasyon Tekniğinin Yansıtıcı Sorgulanması	Derslerde istasyon tekniği kullanımının dersin başında, devamında ve sonrasında gözlemlenen eksiklikleri ile tekniğin olumlu yönlerini araştırma	İstasyon tekniğinin öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırdığı, bilgiyi yeniden yapılandırmaya yardımcı olduğu ve kalıcı öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	İstasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarını arttırmada ve bilgiyi yapılandırmada kullanılması önerilmektedir.
Genç (2013)	Çevre Eğitiminde İstasyon Tekniğinin Kullanılması Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri	İşbirlikli öğrenme gruplarıyla belirlenmiş gruplarda istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini belirleme	Öğrencilerin istasyon tekniğini diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri ve istasyon tekniğini faydalı, eğlenceli, aktif katılma yönlendirici ve yaratıcı düşünmeye yardımcı olarak niteledikleri görülmüştür.	İstasyon tekniğinin derse aktif katılım sağlamada ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.

Tablo 2'den devam

Sürücü, Özdemir ve Baştürk (2013)	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Başarılarına İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Etkisi	Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kavram başarılarına istasyonlarda öğrenme modelinin etkisini araştırma	İstasyonlarda öğrenme modelinin fen bilgisi dersi öğretmen adaylarının kavram başarılarını arttırmada etkili olmadığı görülmüştür.	İstasyonlarda öğrenmenin fen bilgisi dersinde kavramları öğretmede kullanılması önerilmektedir.
Güven (2014)	Ortaokul Türkçe Derslerinde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	İstasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkısını araştırma	İstasyon tekniği sayesinde öğrencilerin birlikte çalışma, özel yetenek, grup içi iletişim ve yaratıcılık becerilerinin geliştiği belirtilmiştir.	İstasyon tekniğinin Türkçe dersinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılması önerilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistikî yöntemler ve denel işlemler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma (mixed) yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte veya ardışık olarak toplanması, analiz edilmesi ve toplanan bilgilerin birleştirilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, s. 212). Araştırmanın nicel kısmında tarama modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlarken (Karasar, 2004, s. 77); deneysel desen ise değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2001, s. 1-3). Araştırmaya ilişkin deneysel desen Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Öntest Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Denel İşlem	Son test
Deney Grubu	T1	İstasyon tekniği ile yapılan öğretim	T2
Kontrol Grubu	T3		T4

T1: Deney grubuna uygulanan öntest ölçümleri

T2: Deney grubuna uygulanan sontest ölçümleri

T3: Kontrol grubuna uygulanan öntest ölçümleri

T4: Kontrol grubuna uygulanan sontest ölçümleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda biri deney ve diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce her iki gruba başarı testi öntest olarak; İDTÖ ise ön tutumları ölçmek için ön tutum testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel uygulama kısmı toplam dört hafta sürmüştür. İngilizce dersi haftada üç saat olarak programda yer aldığından uygulama toplam 12 ders saati içerisinde yürütülmüştür. Denel işlemin sonunda, başarı testi son test olarak; tutum ölçeği ise son tutum olarak uygulanmıştır. Uygulamanın bitmesinden bir ay sonra ise başarı testi her iki gruba kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri elde etmek için ise “görüşme soruları” hazırlanmış ve istasyon tekniğinin uygulanmasında karşılaşılan olumlu ve olumsuz yönler ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ ili Maden ilçesinde bulunan Maden Asım Sürücü Yatılı Bölge Ortaokulu’nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama kısmı için 6-A sınıfı deney grubu, 6-B sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 15, kontrol grubunda ise 13 olmak üzere araştırma kapsamında toplam 28 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda aynı öğretmen ile ders işlenmiştir.

Çalışma uygulanmadan önce, deney ve kontrol gruplarının denkliklerini belirlemek için her iki gruba da hazırlanan başarı testi, öntest olarak uygulanmıştır. Her iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi, araştırmanın küçük örnekler üzerinde uygulanması hâlinde (Orhanbilge, 2000, s. 291) ve deney ile kontrol grubundaki öğrenci sayısının 30’dan az olması durumunda kullanılmaktadır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007, s. 147). Uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Başarı Testinin Denkliğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	p
Kontrol	13	12.81	166.50	75.500	.311
Deney	15	15.97	239.50		

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön başarı testinin denklğine ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre .311 değerinin .05'ten büyük olduğu; bundan dolayı deney ve kontrol grubuna uygulanan ön başarı testi puanları arasında, anlamlı bir fark olmadığı ve grupların birbirine denk olduğu söylenebilir ($U=75.500$, $p > .05$).

İstasyon tekniğiyle uygulamaya geçilmeden önce, hazırlanan tutum ölçeği, deney ve kontrol gruplarının denkliklerini belirlemek için öntutum testi olarak uygulanmıştır. Her iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçları Tablo 5'te görölmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Tutum Testinin Denklğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	p
Kontrol	13	11.50	149.50	58.500	.073
Deney	15	17.10	256.50		

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön tutum testinin denklğine ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre .073 değerinin .05'ten büyük olduğu; bundan dolayı deney ve kontrol grubuna uygulanan ön tutum testi puanları arasında, anlamlı bir fark olmadığı ve grupların birbirine denk olduğu söylenebilir ($U=58.500$, $p > .05$).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla başarı testi geliştirilmiş; maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile testin güvenilirlik analizleri yapılmış ve başarı testine nihai hali verilmiştir (EK-1). Araştırma doğrultusunda, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine hitap eden bir diğer veri toplama aracı ise öğrencilerin İngilizce dersine dönük tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan İngilizce Dersi Tutum Ölçeği'dir (İDTÖ) (EK-2). Ayrıca, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri elde etmek için ise "görüşme soruları" hazırlanmış ve istasyon tekniğinin

uygulanmasında karşılaşılan olumlu ve olumsuz yönler ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın başarı testi ve tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1. Başarı Testi

Araştırma doğrultusunda başarı testi olarak 6. Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan “A Day In My City” ünitesi için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi aşağıda belirtilen aşamalara uygun olarak hazırlanmıştır.

3.3.1.1. Hedef ve Davranışların Belirlenmesi

Deneme formu hazırlanmadan önce “A Day In My City” ünitesi, öğretim programı kazanımları doğrultusunda ilgili literatür taraması ve üniteyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ve diğer yayınların hazırlamış olduğu farklı ders ve etkinlik kitapları incelenmiştir. Programda yer alan kazanımların tek bir bilişsel alanı ölçtüğü, gözlenebilir olduğu ve net olduğu görülmüştür. Daha sonra ise, ölçülecek kazanımlar listesi oluşturulmuş ve bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (EK-3).

3.3.1.2. Maddelerin Yazılması

Belirtke tablosuna bağlı kalınarak davranışların konulara göre dağılımı göz önünde bulundurulmuş ve madde sayıları belirlenmiştir. Belirlenen kritik davranışların her biri için ikişer madde yazılmıştır. Yazılan bu maddeler ile birlikte 40 soruluk deneme formu oluşturulmuş ve 91 öğrenciye uygulanmıştır. Maddeler hazırlandıktan sonra, maddelerin İngilizce dersinin kazanımları ile uyumunu test etmek için 2 İngilizce öğretmenin görüşüne; dil bilgisi ve yazım-noktalama kurallarını kontrol etmek için 2 Türkçe öğretmenin görüşüne ve ölçülmesi hedeflenen kazanımları test etmek için ise 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Maddeler tekrar gözden geçirilerek deneme formunun son hali belirlenmiştir. Olumlu madde köküne sahip maddeler daha çok tercih edilmiş, olumsuz ifade olarak yazılan madde köklerine ise dikkat çekebilmek için soru kökü kalın ve altı çizili olarak belirtilmiştir. Kısa madde kökü kullanılmaya dikkat edilmiş, anlaşılması güç ifadelerden kaçınılmış, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak görsellerle desteklenen ve dört madde seçeneğinin olduğu sorular tercih edilmiştir. Maddelerin tek bir davranışı ölçmesi hedeflenmiştir.

Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplandıktan sonra, güçlük ve ayırt edicilik değerleri uygun olmayan maddeler çıkartılmıştır. Kalan 20 maddeden altı tanesi bilişsel alanın bilgi basamağı düzeyinde, yedi tanesi uygulama ve altı tanesi bilişsel alanın kavrama düzeyindedir. Nihai test maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri için yapılan yorumlar Tablo 6’da verilen değerlere göre yapılmıştır (Balcı, 2013).

Tablo 6. Madde Güçlük ve Ayırt Ediciliği Değerleri ve Değerlendirilmesi

P (Madde Güçlüğü)	Değerlendirme
0,81 ve üzeri	Çok kolay bir madde
0,61-0,80 arası	Oldukça kolay bir madde
0,41-0,60 arası	Orta düzeyde bir madde
0,21-0,40 arası	Oldukça zor bir madde
0,20 ve altı	Çok zor bir madde
r (Madde Ayırt Ediciliği)	Değerlendirme
0,40 ve üzeri	Çok iyi bir madde
0,30-0,39	İyi bir madde, yine de geliştirilebilir
0,20-0,29	Genel olarak düzeltilmeli
0,00-0,19	Testten çıkarılabilir ama düzeltilmeye çalışılmalı
(-) Negatif	Teste alınmamalı

Başarı testinin madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri incelendikten sonra 20 madde test kapsamından çıkarılmıştır. Başarı testinin nihai haline ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilikleri aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Nihai Test Maddelerin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

M. No	P	r	M. No	P	r
1	0.54	0.52	19	0.66	0.44
4	0.66	0.52	21	0.42	0.44
7	0.68	0.56	22	0.64	0.56
10	0.52	0.64	29	0.42	0.68
11	0.42	0.36	32	0.48	0.32
12	0.40	0.72	34	0.36	0.32
14	0.52	0.64	36	0.40	0.56
15	0.38	0.36	37	0.30	0.36
16	0.70	0.60	38	0.46	0.36
17	0.54	0.60	39	0.56	0.56

P=Madde Güçlüğü, r=Madde Ayırt ediciliği

Tablo 7’de belirtilen maddelerin güçlük indeksleri incelendiğinde 4, 7, 16 ve 19. maddelerin oldukça kolay olduğu; 1, 10, 11, 14, 17, 21, 22, 29, 32, 38 ve 39. maddelerin orta düzeyde zor olduğu ve 12, 15, 34, 36 ve 37. maddelerin oldukça zor maddeler olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Madde analizi sonucunda elde edilen, maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde ise 1, 4, 7, 10, 12, 14, 19, 21, 22, 29 ve 36. maddelerin çok iyi madde oldukları; 11, 32 ve 34. maddelerin ise iyi madde oldukları söylenebilir.

3.3.1.3. Deneme Uygulamasının Yapılması

“A Day In My City” ünitesi için hazırlanan deneme formu, 2014–2015 öğretim yılında, üç farklı ortaokulda 6. sınıfına devam etmekte olan 91 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme formu 40 sorudan oluşmuş ve deneme formunun uygulanmasından önce dersin öğretmenleri tarafından bu sınavın not olarak değerlendirileceğinin söylenmesi rica edilerek öğrencilerin sınavı ciddiyetle cevaplaması amaçlanmıştır.

Hazırlanan testte madde istatistiği olarak; madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik gücü, madde varyansı, madde standart hatası, madde güvenilirliği hesaplanmıştır (EK-4). Hesaplamalar Microsoft Excel programında elle yapılmıştır. Hazırlanan başarı testinin güvenilirliği için KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .94 olarak bulunmuştur. Hazırlanan testin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması kullanılabilir bir test olduğunu göstermektedir. Başarı testi son test olarak uygulandıktan dört hafta sonra kalıcılığı ölçmek amacıyla öğrencilere kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.3.2. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından 20 maddeden oluşan beşli likert tipi şeklinde bir tutum ölçeği hazırlanmıştır.

3.3.2.1. Tutum Maddelerinin Hazırlanması

Tutum ölçeğinin maddeleri hazırlanırken ilk olarak öğrencilere İngilizce dersine, dersin öğretmenine ve dersin öğretim sürecine yönelik düşünceleri sorulmuş; bunun yanı sıra literatürde daha önce hazırlanan tutum ölçekleri ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelenerek (Anbarlı Kırkız; 2010; Aydoslu, 2005; Gömleksiz, 2003; Kara,

2004; Kazazoğlu, 2013) 27 maddeden oluşan tutum ölçeği hazırlanmıştır. Maddeler oluşturulduktan sonra maddeler, maddelerin ders ile ilişkisini test etmek için iki İngilizce öğretmeni, istatistikî açıdan uygunluğu için Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden iki öğretim üyesi; dil bilgisi ve yazım-noktalama kontrolü için ise bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Gelen görüş ve değerlendirmeler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ölçek, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde beşli Likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için dört farklı okulda 279 ortaokul 6.sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçekteki maddelerin 17 tanesi olumlu ve 10 tanesi olumsuz ifadeleri yansıtmaktadır. Olumlu ifadeli maddeler “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; olumsuz ifadeli maddeler ise olumlu maddelerin tam tersi şekilde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Olumlu ve olumsuz tutum maddelerinin birbirine zıt şekilde puanlanmasının nedeni Likert tipi tutum ölçeklerinde, tutumların maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanmasından dolayıdır (Gömleksiz, 2003). Duyuşsal alana ilişkin hazırlanan ölçeğin hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliği test edilmiş, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

3.3.2.2. Verilerin Analizi ve Nihai Formun Oluşturulması

Tutum maddeleri hazırlandıktan sonra veriler SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) ve AMOS Graphics (Analysis of Moment Structures) paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Hazırlanan 27 maddenin yapı geçerliliği için hem açımlayıcı faktör analizi (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için veriler SPSS 21.0 paket programı ile; doğrulayıcı faktör analizi için ise veriler AMOS Graphics paket programı ile analiz edilmiştir. Madde-test puan korelasyonları, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktör analizi belirleme yöntemlerinden döndürülmemiş (unrotated) ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) yöntemlerden faydalanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi çerçevesinde ölçeğin 27 maddelik deneme formunun madde-test korelasyonları hesaplanmış ve korelasyon katsayısı .40'ın altında olan yedi

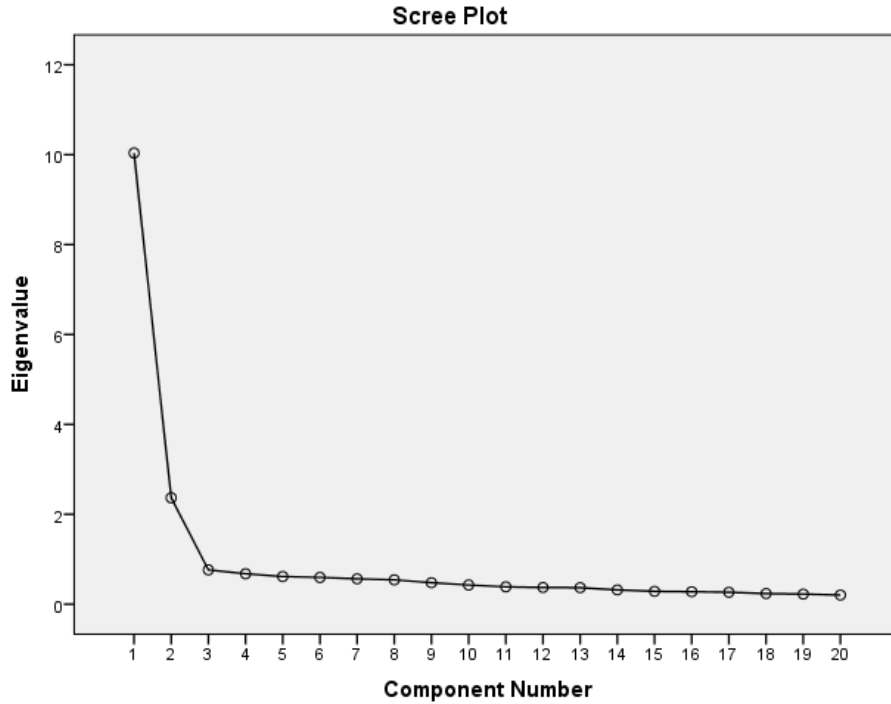
madde test kapsamından çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış ve KMO değerinin .946 olduğu görülmüştür. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “mükemmel derecede yeterli” olduğunu göstermektedir (Brownlow, 2004; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003).

Bunun yanı sıra, Barlett küresellik testi sonucunda, ki-kare değerinin 4510,708; anlamlılık değerinin ise ,000 olarak anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar verilerin faktörleşebileceğini göstermektedir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Child, 2006; Hutcheson ve Sofroniov, 1999; Akt. Demir ve Koç, 2013, s. 18).

3.3.2.3. İDTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi

Hazırlanan tutum ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için, temel bileşenler analizi; açıklık ve anlamlılık özellikleri için ise dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) tekniği kullanılmıştır (Brownlow, 2004, s. 35; Waikey ve Welch, 2010, s. 41).

Ölçeğin kaç faktörlü olacağını belirlemek için ise çizgi grafiği (scree plot) yönteminden yararlanılmış ve ölçeğin iki faktörlü olduğu gözlemlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen çizgi grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Çizgi Grafiği

Şekil 1’de elde edilen çizgi grafiği sonucunda, ölçeğin iki faktörlü olduğu görülmüş ve birinci faktör, İngilizce dersine yönelik olumlu algı boyutu; ikinci faktör ise İngilizce dersine yönelik negatif izlenim boyutu olarak adlandırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda, faktör yük değeri için alt kesme noktası .40 olarak belirlenmiş ve bu değer altında kalan 7, 8, 10, 11, 17, 19 ve 25 numaralı yedi madde ölçek kapsamından çıkarılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde, iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 25). Bu farkın .10’dan az olması halinde ise maddeler binişik olarak nitelendirilmektedir (Yavuz, 2005, s. 34). Hazırlanan ölçekte binişik maddeye rastlanmamıştır. Binişik maddenin olmadığını tespit edilmesinin ardından, faktör yük değerinin .40 altındaki yedi madde çıkarılmış ve geriye 20 madde kalmıştır. Ölçeğin faktör analizi, bu maddeler çıkarıldıktan sonra tekrar yapılmıştır. Özdeğerin birinci uygulamada 1’den büyük 5 faktörden oluştuğu gözlemlenmiştir; ancak son üç faktörün öz değerinin birbirine çok yakın olmasından dolayı, çizgi grafiğinden de (scree plot) yararlanılarak, ölçeğin iki boyutlu olduğu tespit edilmiştir.

Birinci faktörün % 35,288, ikinci faktörün % 26.732 ve her iki faktörün ise % 62.019 değerinde varyansa katkı sağladığı görülmüştür. Bu oranın çok faktörlü desenler için yeterli olduğu söylenebilir (Brownlow, 2004; Hutcheson ve Sofroniov, 1999; Fabrigar ve Wegener, 2011). Analiz sonucunda elde edilen faktör boyutları ve maddelerin faktör yükleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İDTÖ Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri

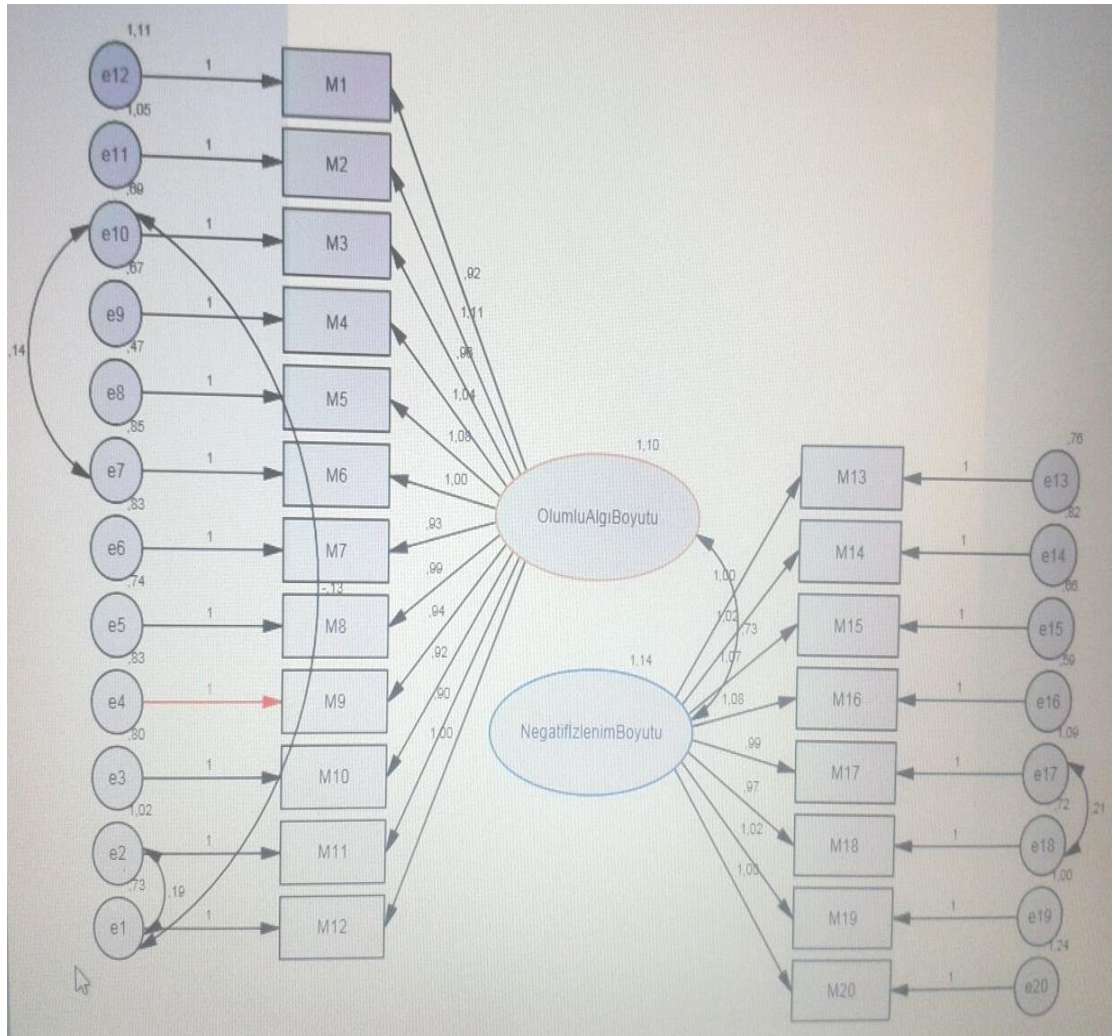
Olumlu Algı Boyutu		Negatif izlenim Boyutu	
Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
5	.816	15	.722
4	.769	16	.719
3	.747	18	.679
12	.743	13	.674
10	.734	17	.671
2	.733	19	.642
6	.730	20	.631
8	.727	14	.631
9	.721		

7	.710
11	.684
1	.655
Açıklanan Toplam Varyans: % 62.019	

Tablo 8 incelendiğinde olumlu algı boyutu altında yer alan 12 maddenin yük değerlerinin .816 ile .655 aralığında; negatif izlenim boyutu altındaki maddelerin yük değerlerinin ise .722 ile .631 aralığında olduğu görülmektedir.

3.3.2.4. İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi

Hazırlanmış olan tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan iki faktörlü yapının geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve DFA sonucunda elde edilen şekil, Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin hata ve ilgileşim değerleri Şekil 2’de görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indeksleri ise aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İDTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri

Uyum Ölçütler	Değerler
χ^2	293.940
sd	165
χ^2/sd	1.781
p-value	.000
RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)	.053
NFI(Normed Fit Index)	.923
RMR(Root Mean Square Residual)	.068
SRMR(Standardized Root Mean Square Residual)	.034
GFI(Goodness of Fit Index)	.907
AGFI(Adjusted Goodness of Fit Index)	.882
CFI(Comparative Fit Index)	.965
RFI(Relative Fit Index)	.911
IFI(Incremental Fit Index)	.965

Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir. DFA’da χ^2 ’nin, serbestlik derecesine oranının 1.781 olması sebebiyle kabul edilebilir uyuma; RMSEA değerinin .053 olması sebebiyle iyi uyuma; GFI’nin .907 olması sebebiyle iyi uyuma; SRMR’nin .034 olması sebebiyle iyi uyuma; CFI’nin .965 olması sebebiyle mükemmel uyuma ve IFI’nin .965 olması sebebiyle mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Diğer derecelerin de kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Bartkalomew, Knott ve Mustaki, 2011, s. 14; Brown, 2006, s. 36; Thompson, 2004, s. 35).

3.3.2.5. İç Tutarlılık ile İlgili Bulgular

Ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemek amacı ile Cronbach Alfa güvenirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .947; 1. faktörün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .941 ve 2. faktörün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının ise .919 olduğu saptanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İDTÖ Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı
Olumlu Algı Boyutu	.941
Negatif İzlenim Boyutu	.919
Toplam	.947

Sonuç olarak, hazırlanan İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) analizleri ile Cronbach Alfa güvenirlik analizleri sonucunda kullanılabilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Görüşme Soruları

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri elde etmek için “görüşme soruları” hazırlanmış ve istasyon tekniğinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

3.3.3.1. Görüşme Sorularının Geliştirilmesi ve Uygulanma Süreci

Çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından belirtilen; görüşme sorularının hazırlanması, test edilmesi, organize edilmesi, hazırlıkların yapılması ve uygulanması aşamalarından oluşan görüşme soruları geliştirme süreci dikkate alınarak sorular hazırlanmış ve uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla veri toplama formlarındaki sorular iki program geliştirme uzmanı, bir Türkçe öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni ile bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler dikkate alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarının yansızlığını sağlamak için ise öğrenci görüşleri, öğrencilerin ifade ettiği şekliyle ve değiştirilmeden araştırmada yer almıştır. Çalışmada veriler, hem görüşme sorularının öğrencilere uygulanması hem de aynı soruların öğrencilere

görüşmelerle sorulması ile elde edilmiş ve net ifadelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan sorular 15 deney grubu öğrencisine sunulmuştur.

3.3.3.2. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen görüşme formu verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmış ve veri kaybının yaşanmaması, kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkileri daha açık ifade edebilmek için nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmakta olan Nvivo 10 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Nvivo programı ile nitel araştırmada verilerin zenginliğini kaybetmeden nitel verileri derinlemesine incelemek ve analiz etmek mümkündür (Bazeley ve Richards, 2000, s. 5). Verilerin analizinde öğrencilerin transkript edilen mülakat metinleri Nvivo programına aktarılmış ve transkript edilen her bir görüşme formu ÖE1, ÖE2, ÖE3,.....ÖE15 ve ÖK1, ÖK2, ÖK3,.....ÖK15 şeklinde kodlanmıştır. Kodlarda ‘Ö’, öğrenciyi; ‘E’ erkek cinsiyetini ve ‘K’ kız cinsiyetini belirtmektedir.

3.4. Denel İşlem

İstasyon tekniği ile uygulamalara geçmeden önce, teknik ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. İstasyon tekniğine ve İngilizce dersi “A Day In My City” ünitesi kazanımlara uygun etkinlikler hazırlanmıştır (EK-5). Hazırlanan etkinlikler iki İngilizce dersi branş öğretmenine ve bir ölçme-değerlendirme uzman görüşüne sunulmuş eksik görülen kısımlar giderilmiştir. Değişiklikler yapıldıktan sonra teknik 6. sınıfa devam eden 15 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere bir ders saati boyunca (40 dakika) tekniğin içeriği ve uygulanma süreci hakkında bilgilendirme yapılmış ve basit bir uygulama ile teknik daha açıklayıcı hale getirilmiştir. Uygulama, ‘kelime’, ‘dilbilgisi’, ‘okuduğunu anlama’ ve ‘aktivite’ istasyonlarında gerçekleştirilmiştir. Kelime istasyonunda, “A Day In My City” ünitesi ile ilgili kelimeler; dilbilgisi istasyonunda aynı ünite de bulunan dilbilgisi konuları; okuduğunu anlama istasyonunda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve aktivite istasyonunda ise öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilecekleri ve dil becerilerini geliştirebilecekleri etkinlikler mevcuttur. Öğrenme istasyonları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve keşfetmelerini sağlayan resim, bulmaca, diyalog, poster hazırlama gibi etkinliklerden oluşmaktadır. İstasyonlar için

öğrencilerin etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğini anlatan yönergeler hazırlanmıştır. Bu yönergeler, öğrencilerin zamanı dikkatli kullanmaları, masanın üstündeki zarf, resim, çalışma kağıdı gibi ders malzemelerini dikkatli ve doğru kullanmaları ile ilgili öğrencileri uyarmakta ve etkinliğin başından sonuna kadar takip edilmesi gereken adımları kısa ve açık bir şekilde açıklamaktadır.

Bu araştırmada deney grubu öğrencilerine istasyon çeşitlerinden “zorunlu istasyonlar” uygulanmış ve öğrencilerin istasyonlarda çalışması zorunlu tutulmuştur. Araştırma dört istasyon üzerinden sürdürülmüştür. Araştırmanın kontrol grubunda, MEB’in 6. sınıflar için hazırladığı İngilizce dersi kılavuz kitabına göre öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda sınıf düzeni olarak öğrencilerin arka arkaya oturduğu geleneksel sınıf düzeni tercih edilmiş; deney grubunda ise sınıf, istasyon tekniğine uygun şekilde düzenlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan verilerin istatistikî teknikler kullanılarak analizleri; elde edilen bulguların tablolar haline getirilerek açıklanması ve her denencenin bulgusuyla ilgili yorumlar mevcuttur.

4.1. Başarı Testi Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Başarı testi için birinci denence, “Deney grubunun başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerinin başarı öntest ve sontest puanlarının ortalaması hesaplanmıştır. Deney grubunun başarı puanlarının anlamlılığını test etmek için One-Sample Wilcoxon Signed Rank testi kullanılmıştır. One-Sample Wilcoxon Signed Rank testi, rastgele seçilmiş bağımlı grupların denek sayılarının 30’dan az olması durumunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006, s. 19). Deney grubunun ön testson test puanları arasındaki farkın hesaplanması için yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 11’de görülmektedir

Tablo 11. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Öntest		4.00	4.00		
Sontest	15	7.77	101.00	-3.051	.002

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin başarı ön test sıra ortalamaları 4.00; başarı son test sıra ortalamaları ise 7.77’dir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin başarı öntest sıra toplamları 4.00; başarı sontest sıra toplamları ise 101.00’dir Deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve .002 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve deney grubunda istasyon tekniği

kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir ($Z=-3.051$, $p<.05$).

4.2. Başarı Testi İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Başarı testi için ikinci denence, “Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları hesaplanmıştır. Grupların sontest puanlarının anlamlılığını test etmek için nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının karşılaştırması için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kontrol	13	10.92	142.00	51.000	.031
Deney	15	18.00	270.00		

Tablo 12’de görüldüğü gibi ikili gruplarda nonparametrik testlerde kullanılan Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest sıra ortalamaları 10.92, sıra toplamları 142.00; deney grubu öğrencilerinin sontest sıra ortalamaları 18.00, sıra toplamları 270.00’dır. Grupların sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı “Mann Whitney U” ile test edilmiş, .031 değeri manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretiminde etkili olduğu söylenebilir ($U=51.000$, $p <.05$).

4.3. Başarı Testi Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Başarı testi için üçüncü denence, “Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puan ortalamaları hesaplanmıştır. Grupların kalıcılık puanlarının anlamlılığını test etmek için nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarının karşılaştırılması için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kontrol	13	10.46	136.00	45.000	.014
Deney	15	17.60	264.00		

Tablo 13’te görüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanı sıra ortalamaları 10.46, sıra toplamları 136.00; deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanı sıra ortalamaları 17.60, sıra toplamları 264.00’dir. Grupların kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı “Mann Whitney U” ile test edilmiş, .014 değeri manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, İngilizce öğretiminde etkili olduğu ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği söylenebilir (U=45.000, p <.05).

4.4. Tutum Ölçeği Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tutum ölçeği için birinci denence, “Deney grubu öğrencilerinin İDTÖ’den aldıkları ön tutum-son tutum puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları hesaplanmıştır. Deney grubunun tutum puanlarının anlamlılığını test etmede bağımlı gruplar nonparametrik testlerinden One-Sample Wilcoxon Signed testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön tutum-son tutum

puanları arasındaki farkın hesaplanması için yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Deney Grubunun İDTÖ'den Aldıkları Ön Tutum-Son Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Öntutum	13	7.11	64.00	-.227	.820
Sontutum	15	9.33	56.00		

Tablo 14'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin ön tutum sıra ortalamaları 7.11; son tutum sıra ortalamaları ise 9.33'tür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ön tutum sıra toplamları 64.00; son tutum sıra toplamları ise 56.00'dır. Deney grubunun ön tutum-son tutum puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiş ve .820 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara dayanarak, deney grubunun ön tutum ve son tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir ($Z=-.227$, $p>.05$).

4.5. Tutum Ölçeği İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tutum ölçeği için ikinci denence, “Deney ve Kontrol gruplarının İDTÖ'den aldıkları son tutum puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutumlarına yönelik sıra ortalamaları ve sıra toplamları hesaplanmıştır. Grupların tutum puanlarının anlamlılığını test etmede nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının karşılaştırılması için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının İDTÖ'den Aldıkları Son Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kontrol	13	12.88	167.50	76.500	.344
Deney	15	15.90	238.50		

Tablo 15'te görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin son tutum sıra ortalamaları 12.88; deney grubunun son tutum sıra ortalamaları ise 15.90'dır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin son tutum sıra toplamları 167.50; deney grubunun son tutum sıra toplamları ise 238.50'dir. Grupların tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı "Man Whitney U" ile test edilmiş, .344 değeri manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara dayanarak, deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, deney grubunda istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir ($U=76.500$, $p > .05$).

4.6. Nitel Bulgular ve Yorum

Yapılan araştırma kapsamında 15 deney grubu öğrencisine uygulanan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular, istasyon tekniğinin olumlu yönleri ve olumsuz yönleri kategorilerinde toplanmıştır. İstasyon tekniğinin olumlu yönleri beş; olumsuz yönleri ise dört alt başlıkta incelenmiştir.

İstasyon tekniğinin olumlu yönleri:

- İstasyon tekniğinin konuyu kalıcı hale getirmesi ve pekiştirmesi,
 - İstasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip öğrencinin dersi sevmesini sağlaması,
 - İstasyon tekniğinin grup öğrencilerinin aktif katılımını sağlaması,
 - İstasyon tekniğinin sınavlarda yüksek not almaya yardımcı olması,
 - İstasyon tekniğinin konunun daha hızlı ve kolay öğrenilmesini sağlaması
- şeklindedir.

İstasyon tekniğinin olumsuz yönleri ise:

- İstasyonlarda etkinlik sayısının fazla olması,
- İstasyonlarda çalışırken zamanı yetiştirememeye kaygısı,

•İstasyonlarda grup arkadaşlarının sevilmemesinden dolayı meydana gelen sıkıcılık,

Bunların yanı sıra, istasyon tekniğinin herhangi bir olumsuz özelliğinin bulunmadığı düşüncesinde olan öğrenci görüşleri de mevcuttur.

4.6.1. İstasyon Tekniğinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Görüşme soruları uygulandıktan sonra öğrenci görüşleri veri toplama formları ÖE1, ÖE2, ÖE3,.....ÖE15 ve ÖK1, ÖK2, ÖK3,.....ÖK15 şeklinde kodlanmıştır. Kodlarda ‘Ö’, öğrenciyi; ‘E’ erkek öğrenciyi ve ‘K’ kız öğrenciyi belirtmektedir. Bulgular sonucunda ulaşılan istasyon tekniğinin olumlu özelliklerinden “istasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip öğrencinin dersi sevmesini sağlaması” alt başlığına yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

ÖE1 kodlu öğrenci “İstasyon tekniğini eğlenceli buluyorum...” demiştir.

ÖE2 kodlu öğrenci “İstasyon tekniği zevkli ve eğlenceli sayılır...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE3 kodlu öğrenci “...ingilizceyi daha çok sevdim” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖK5 kodlu öğrenci “İstasyon çok eğlenceli...” demiştir.

ÖE6 kodlu öğrenci “İstasyonlarla ders çok eğlenceli...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE7 kodlu öğrenci “...İngilizceyi önceden de seviyordum ama şimdi biraz çok sevdim” ifadesini kullanmıştır.

ÖK8 kodlu öğrenci “... İstasyonlar çok eğlenceli ve zevkli. Çok seviyorum” demiştir.

ÖK9 kodlu öğrenci “Ders daha kolaylaştı....istasyonlar çok güzel ve kolay” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖK10 kodlu öğrenci “İstasyon tekniğini eğlenceli buluyorum çünkü daha iyi anlıyorum...” ifadesini kullanmıştır.

ÖE11 kodlu öğrenci “Tekniği eğlenceli buluyorum...” demiştir.

ÖK12 kodlu öğrenci “... Ders artık sıkıcı değil çünkü zaman daha eğlenceli geçiyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE13 kodlu öğrenci “İstasyon tekniğini eğlenceli buluyorum.....İngilizceyi daha çok sevdim çünkü sıkıldığım yerde sıkıntımı aldı. Önceden çok sıkılıyordum...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖE14 kodlu öğrenci “İstasyonlar, dersi eğlenceli yaptı...” demiştir.

ÖE15 kodlu öğrenci “İstasyon tekniğini çok beğendim, çok eğlenceliydi...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bulgular sonucunda ulaşılan istasyon tekniğinin olumlu özelliklerinden “İstasyon tekniğinin konunun daha hızlı ve kolay öğrenilmesini sağlaması” alt başlığına yönelik öğrenci görüşleri şu şekildedir:

ÖE3 kodlu öğrenci “...İngilizce daha kolay oldu ve tekrar ediyoruz...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE4 kodlu öğrenci “...konuları daha iyi anladık...konuyu daha iyi anlıyoruz...İngilizceyi daha iyi anladık...” ifadesini kullanmıştır.

ÖK5 kodlu öğrenci “Dersi kolaylaştırdı, derse daha bağlılık gösteriyorum...” demiştir.

ÖE6 kodlu öğrenci “Grup arkadaşım anlattığı için ders kolaylaştı. Dersten korkmuyorum...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE7 kodlu öğrenci “...Etkinliklerin renkli olması çok hoş, anlamamız daha kolay oldu ve ders daha iyi aklımda kaldı” ifadesini kullanmıştır.

ÖK8 kodlu öğrenci “Anlamadığım konuları daha iyi anladım ve tekrar ettik...Önceden daha iyi anlayamıyordum, şimdi kolaylaştı...” demiştir.

ÖK9 kodlu öğrenci “...Konuları daha iyi anladım...ders daha kolaylaştı çünkü konulardan önce ve sonra tekrar etmiş olduk...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖK10 kodlu öğrenci “...daha iyi anlıyorum...ders daha çok kolaylaştı ve bilmediğimiz şeyleri daha detaylı öğrendik” ifadesini kullanmıştır.

ÖE11 kodlu öğrenci “Dersi daha iyi biliyorum. İngilizcem biraz daha iyi oldu...” demiştir.

ÖK12 kodlu öğrenci “...İngilizceyi daha iyi öğrenmeye başladım. İstasyon tekniği sayesinde İngilizce derslerinde soruları kolayca çözebiliyorum...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE13 kodlu öğrenci “...çünkü daha çabuk öğreniyorum...konuyu daha iyi anlıyorum...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖE14 kodlu öğrenci “...dersi daha çabuk öğrendim ve anladım” demiştir.

ÖE15 kodlu öğrenci “...konuyu kolay öğrendim...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bulgular sonucunda ulaşılan istasyon tekniğinin olumlu özelliklerinden “istasyon tekniğinin konuyu kalıcı hale getirmesi” alt başlığına yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

ÖE1 kodlu öğrenci “...bildiklerim pekişti, unutmadım” demiştir.

ÖE3 kodlu öğrenci “İstasyon tekniği ile dersi tekrarlıyoruz...İngilizceyi unutmuyoruz ve tekrar ediyoruz” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE4 kodlu öğrenci “...konuları daha iyi anladık...konuyu daha iyi anlıyoruz. İngilizceyi daha iyi anladık, derste istasyon için daha iyi anlıyoruz” ifadesini kullanmıştır.

ÖK5 kodlu öğrenci “...geçmiş konularımızı tekrarlamış olduk...” demiştir.

ÖE6 kodlu öğrenci “...öğrendiğim şeyler aklımda kaldı, sınavda da aklıma geldi...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE7 kodlu öğrenci “...işlediğimiz konuları tekrar ettik...ders daha iyi aklımda kaldı...” ifadesini kullanmıştır.

ÖK8 kodlu öğrenci “Anlamadığım konuları daha iyi anladım ve tekrar ettik unutmadım...” demiştir.

ÖK9 kodlu öğrenci “... Bildiklerim pekişti ve konu işlenmeden önce konuyu daha iyi nasıl kavrayacağımızı öğrendik. Konuları daha iyi anladım ve unutmadım...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖK10 kodlu öğrenci “...bilmediğimiz şeyleri daha detaylı öğrendik unutmadım...” ifadesini kullanmıştır.

ÖE11 kodlu öğrenci “Öğrendiklerim aklımda kaldı. İngilizcem biraz daha iyi oldu...” demiştir.

ÖK12 kodlu öğrenci “İstasyon çalışması sayesinde öğrendiklerimi çok çabuk unutmuyorum...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE14 kodlu öğrenci “İstasyonlar, dersi eğlenceli yaptı ve geç unuttum...” demiştir.

ÖE15 kodlu öğrenci “...Konuyu kolay öğrendim ve aklımda kaldı...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bulgular sonucunda ulaşılan istasyon tekniğinin olumlu özelliklerinden “istasyon tekniğinin sınavlarda yüksek not almaya yardımcı olması” alt başlığına yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

ÖE1 kodlu öğrenci “...bildiklerim pekişti ve binevi yazılıya hazırlık oldu” demiştir.

ÖE2 kodlu öğrenci “...sınavımıza faydalı oldu...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE3 kodlu öğrenci “...sınavdan önce yaptığımızda daha iyi not alıyoruz, bu teknik olmasa daha iyi not alamayız...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE4 kodlu öğrenci “...yazılılarda yüksek not almamızı ve konuları daha iyi anladık. İngilizce dersinde başarılı olmamı sağladı...” ifadesini kullanmıştır.

ÖE6 kodlu öğrenci “...öğrendiğim şeyler aklımda kaldı, sınavda da aklıma geldi...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE7 kodlu öğrenci “İstasyon oyununda en sevdiğim şeyler oluyor. Mesela sınavlarda rahatlıyorum...” ifadesini kullanmıştır.

ÖK10 kodlu öğrenci “...daha iyi anlıyorum ve sınavlar da daha kolay oluyor...” ifadesini kullanmıştır.

ÖE13 kodlu öğrenci “...daha iyi anlıyorum ve sınavlarda faydası oldu...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖE15 kodlu öğrenci “...sınavda yüksek not aldım. Konuyu kolay öğrendim...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bulgular sonucunda ulaşılan istasyon tekniğinin olumlu özelliklerinden “istasyon tekniğinin grup öğrencilerinin aktif katılımını sağlaması” alt başlığına yönelik öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

ÖE1 kodlu öğrenci “...tekniğini eğlenceli buluyorum çünkü herkes tüm etkinlikleri yapıyor ve tembeller derse katılıyor...” demiştir.

ÖK9 kodlu öğrenci “...sınıfça ve beraber yaptığımız etkinlikleri yapmayı ve hepimizin etkinliğe katılmasını seviyorum...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ÖE11 kodlu öğrenci “...arkadaşlarımızla aramız daha iyi oldu ve onlardan da bir şeyler öğrendim herkes bişeyler yaptı” demiştir.

ÖE14 kodlu öğrenci “...gruptaki herkes bir şeyler yaptı...” demiştir.

İstasyon tekniğinin olumlu özelliklerine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. İstasyon Tekniğinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f
İstasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip öğrencinin dersi sevmesini sağlaması	14
İstasyon tekniğinin konunun daha hızlı ve kolay öğrenilmesini sağlaması	13
İstasyon tekniğinin konuyu kalıcı hale getirmesi	12
İstasyon tekniğinin sınavlarda yüksek not almaya yardımcı olması	9
İstasyon tekniğinin grup öğrencilerinin aktif katılımını sağlaması	4
Toplam	52

Tablo 16 incelendiğinde öğrenciler, görüşme sorularında yer alan istasyon tekniğinin olumlu özelliklerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerden 14’ü istasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip İngilizce dersini sevmelerini sağladığını; 13’ü istasyon tekniğinin konunun daha hızlı ve kolay öğrenilmesinin sağladığını; 12’si istasyon tekniğinin konuyu kalıcı hale getirip pekiştirdiğini; 9’u istasyon tekniğinin sınavlarda yüksek not almaya yardımcı olduğunu ve 4’ü istasyon tekniğinin öğrencilerin derse aktif katılımı sağladığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde, istasyon tekniğinin İngilizce dersini öğrencilere sevdirdiği, işlenen konuyu kolaylaştırdığı, konuyu pekiştirdiği ve sınavlarda öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağladığı yorumları getirilebilir.

4.6.2. İstasyon Tekniğinin Olumsuz Özelliklerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Görüşme sorularında yer alan istasyon tekniğinin olumsuz özellikleri ile ilgili sorular deney grubu öğrencilerine yöneltildiğinde, öğrencilerden “istasyon tekniğinin olumsuz bir özelliği yoktur” diyen 11 öğrenci dışındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

ÖE1 kodlu öğrenci “İstasyon tekniğinin olumsuz yönleri pek yoktu ama daha az etkinlik olabilirdi” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

ÖE2 kodlu öğrenci “İstasyon tekniği sıkıcıydı çünkü grubumu sevmedim. Eğer grubum değişik olsaydı severdim” ifadesini kullanmıştır.

ÖK9 kodlu öğrenci “İstasyon tekniğinde etkinlikler biraz fazla geldi” demiştir.

ÖK12 kodlu öğrenci “İstasyon tekniği beni korkutuyor çünkü zaman yetmezliğinden dolayı korkuyorum” demiştir.

İstasyon tekniğinin olumsuz özelliklerine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. İstasyon Tekniğinin Olumsuz Özelliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f
İstasyon tekniğinin olumsuz bir özelliği yoktur	11
İstasyon tekniğinde etkinlik sayılarının fazla olması	2
İstasyon tekniğinin zamanı yetiştirememe kaygısı oluşturması	1
İstasyon tekniğinin sıkıcı olması	1
Toplam	15

Tablo 17 incelendiğinde, görüşme sorularında yer alan istasyon tekniğinin olumsuz özelliklerine yönelik öğrenci görüşlerinden 11’i istasyon tekniğinin herhangi bir olumsuz özelliğinin olmadığını; ikisi istasyon tekniğinde etkinlik sayısının fazla olduğunu; biri istasyon tekniğinin grup üyelerini sevmediğinden dolayı sıkıcı bulunduğunu ve birinin istasyon tekniğinin zamanı yetiştirememe kaygısı oluşturduğunu belirttiği görülmektedir. Öğrencilerden 11’inin istasyon tekniğinin herhangi bir olumsuz özelliği olmadığı yönündeki ifadesi dikkat çekicidir. Bu sonuç doğrultusunda, istasyon tekniğinin öğrencilerin büyük bir bölümü tarafından faydalı bulunduğu; ancak öğrencilerin çok az bir bölümü tarafından ise sıkıcı olma, etkinlik sayısının fazla olması ve zamanı yetiştirememe kaygısı oluşturması sebeplerinden dolayı eleştirildiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İngilizce dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin, akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine olan etkisi araştırmayı amaçlayan bu araştırmada, 28 ilköğretim 6. sınıf öğrencisine uygulanan tutum ölçeği ile başarı ve kalıcılık testinden elde edilen veriler aracılığı ile ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İstasyon tekniği ile öğretim yapılan deney grubunun başarı öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan Wilcoxon testi sonuçları, deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu yönündedir. Uygulanan test sonucunda, istasyon tekniği ile yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin başarılarını arttırdığı belirtilebilir.

İstasyon tekniği ile öğretim yapılan deney grubu ile istasyon tekniğinin uygulanmadığı kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu yönündedir. Uygulanan test sonucunda, istasyon tekniği ile yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin sontest puanlarını arttırdığı ifade edilebilir.

İstasyon tekniği ile öğretim yapılan deney grubu ile istasyon tekniğinin uygulanmadığı kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu yönündedir. Uygulanan test sonucunda, istasyon tekniği kullanılarak yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hale getimesine ve öğrencilerin öğrendiklerini unutmamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

İstasyon tekniği ile öğretim yapılan deney grubunun ön tutum puanları ile son tutum puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla uygulanan Wilcoxon

testi sonuçları, istasyon tekniği kullanılarak yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir olumlu etkisi olmadığı yönündedir.

İstasyon tekniği ile öğretim yapılan deney grubu ile istasyon tekniğinin uygulanmadığı kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları, istasyon tekniği ile yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir olumlu etkisi olmadığı yönündedir.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda, istasyon tekniği kullanılarak yapılan İngilizce öğretiminin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu; ancak öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

5.1.1. Nitel Verilerin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuç

İstasyon tekniğinin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerini elde etmek ve istasyon tekniğinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili öğrenci görüşlerine ulaşmak için “görüşme soruları” uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, istasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini sağladığı, öğrencilerin aktif katılımını arttırdığı, İngilizce dersini öğrencilere sevdirdiği, işlenen konuyu kolaylaştırdığı, konuyu pekiştirdiği ve sınavlarda öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağladığı; ancak bazı öğrencilerin istasyonlardaki etkinlikleri fazla bulduğu, istasyon tekniğini sıkıcı buldukları ve istasyonlarda zamanı yetiştirememeden dolayı kaygılandıkları görülmektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma kapsamında, istasyon tekniği, geleneksel yöntemle karşılaştırılarak bu tekniğin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, İngilizce dersi kapsamında ve “*A Day In My City*” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Dört hafta boyunca yapılan uygulama ile öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı; buna karşın tekniğin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bütün bunlar yapılırken hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılmıştır. Bu bölümde, istasyon tekniğinin dil

öğretiminde kullanılmasına yönelik yeterince araştırma bulunmadığından elde edilen sonuçlar daha çok, istasyon tekniğinin İngilizce dışındaki derslerde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak durum değerlendirilmiştir. İngilizce dersinde istasyon tekniği kullanımına yönelik literatürde mevcut araştırmalar incelendiğinde ise öğrenme istasyonlarının öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir (Chance, 1974). Bunun yanı sıra, öğrenme istasyonlarının öğrencilerin okuma ve dil becerilerini geliştirmede ve öğrenmeyi bireyselleştirmede kullanılması önerilmektedir (Vacca, 1976; Strauber, 1982).

Yapılan uygulamalar sonrasında, istasyon tekniğinin öğrenci akademik başarısı üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Genel bir bakışla, istasyon tekniği kullanımının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan bir başka araştırmada, öğrenme merkezlerinin kullanılması sonucu öğrencilerin başarılarında olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir (Frutani, 2007). Buna ek olarak, alanda istasyon tekniğinin farklı kullanım biçimleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde, mevcut araştırmanın yukarıda anlatılan sonucuyla paralellik gösterdikleri; başka bir ifadeyle, istasyon tekniği kullanımının genel olarak öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür (Howatson, 1971; Robert, 1999; Farkas, 2002; Porter, 2004; Bulunuz, 2006; Demir, 2008; Güneş, 2009; Sürücü, Özdemir ve Baştürk, 2013). Bu araştırmalar sonucunda, istasyon tekniğinin öğrenci ihtiyaçlarına hitap ettiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği için öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiği söylenebilir.

İngilizce dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin derse olan tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Literatürde İngilizce dersi dışındaki derslerde, tekniğin tutumlar üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öğrenci tutumlarını geliştirdiği gözlemlenmiştir (Robert, 1999; Farkas, 2002; Demirörs, 2007; Maden ve Durukan, 2010). Yapılan araştırmada, öğrenciler görüşme sorularında tekniği çok ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını ifade etmiş; ancak tekniğin İngilizce dersinde tutumlar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin İngilizce dersini, teknik kullanılmadan önce de sevmelerinden ve eğlenceli bulmalarından dolayıdır. Uygulama boyunca istasyon tekniği, derse aşırı ilgisiz olan öğrencilerin dikkatini çekmiş olmasına rağmen deney grubundaki çoğu öğrencinin İngilizce dersini zaten sevmesi, tutumlar üzerinde anlamlı farklılaşma olmamasına sebep olmuştur.

Yapılan uygulamalar sonucunda, İngilizce dersinde istasyon tekniği kullanımının kalıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Literatürde İngilizce dersi dışında, Fen ve Teknoloji dersinde, tekniğin kalıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu, istasyon tekniğinin bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama alanlarında kalıcılık sağladığı belirlenmiştir (Güneş, 2009). Literatürde mevcut başka bir araştırmada ise öğrenme merkezleri kullanılarak yapılan öğretimin Jeoloji dersinde, uzun süreli belleği geliştirmede etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tofte, 1982). Bu araştırmalar sonucunda, istasyon tekniğinin öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hale getirmeye yardımcı olduğu; bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama alanlarında etkili olduğu; buna karşın uzun süreli belleği geliştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Uygulamaların yapıldığı “*A Day In My City*” ünitesinde, kazanımların ve içeriklerin daha çok bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama alanlarına yönelik olduğu ve uzun süreli bellekten ziyade, kısa süreli belleğe hitap ettiği; bundan dolayı istasyon tekniğinin bu ünite de İngilizce öğretiminde etkili olduğu ifade edilebilir.

Bütün bunlarla birlikte, araştırmanın nitel boyutu dikkate alındığında nicel boyutu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görölmüştür. İstasyon tekniğini uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin istasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirip İngilizce dersini sevmelerini sağladığı, aktif katılımı desteklediği, işlenen konuyu kolaylaştırdığı ve sınavlarda başarıyı arttırdığı; ancak çok az bir öğrenci tarafından grup arkadaşını sevmeme, etkinlik sayısını fazla bulma ve istasyonlarda zamanı yetiştirememe kaygısının olduğu görölmektedir. Genel bir bakışla, istasyon tekniği kullanımının öğrenciler tarafından etkili bulunduğunu söylemek mümkündür. Literatürde mevcut öğrenci görüşlerine yönelik yapılan bir başka araştırmada, öğrenciler istasyon tekniğini faydalı, eğlenceli, aktif katılıma yönlendirici olarak nitelemiş ve tekniğin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Genç, 2013). Buna ek olarak, derslerde istasyon tekniği kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini değerlendirme için yapılan benzer bir araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin tekniği eğlenceli buldukları ve öğrencilerin tekniği, kendi düşüncelerini ifade edebildikleri bağımsız öğrenme ortamları olarak niteledikleri görölmektedir (Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt, 2011). Bu araştırmalar sonucunda, literatürde, istasyon tekniğinin uygulanmasında öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmaların benzer sonuçlar verdiği ve tekniğin öğrenciler tarafından sevilip faydalı bulunduğu görölmektedir.

5.3. Öneriler

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda tekniğin uygulamasına ve ileride yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.3.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, ilköğretim 6. Sınıf İngilizce dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

· Araştırmada istasyon tekniğinin, ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi “A Day In My City” ünitesinin öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu teknik İngilizce dersinin diğer ünitelerinin öğretiminde de kullanılabilir.

· Araştırmada istasyon tekniğinin, ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi “A Day In My City” ünitesinin öğretiminde ünitesinin öğretiminde, akademik başarı ve kalıcılık üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Bu sebeple, akademik başarıyı artırma ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması açısından istasyon tekniğinin, İngilizce dersinin diğer sınıf seviyelerinde de kullanımı yaygınlaştırılabilir.

5.3.2. Araştırmaçılara Yönelik Öneriler

· Bu araştırma İngilizce dersi kapsamında uygulanmıştır; fakat literatürde istasyon tekniğinin doğrudan yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yeterince araştırmanın bulunmadığı görölmektedir. İstasyon tekniğinin dil öğretiminde kullanılabilirliği üzerinde daha fazla araştırma yapılabilir.

· Bu araştırmada istasyon tekniğinin akademik başarı, kalıcılık ve tutumlara etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak diğer araştırmalarda tekniğin kaygı, yaratıcılık, motivasyon veya derse aktif katılım üzerinde etkisi araştırılabilir.

· Bu araştırma İngilizce dersi kapsamında uygulanmıştır. Tekniğin diğer derslerde kullanımına ve etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

· Bu araştırma istasyon tekniğinin İngilizce öğretiminde kullanımına yöneliktir; ancak dil öğretiminde yöntem sorunu mevcut olduğundan İngilizce dersinin dil öğretimine uygun olduğu düşünölen farklı tekniklerle kullanımına yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik – Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (1. baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- AIFOS, (1981). *Handbook for Air Force Instructors. Academic Instructor and Foreign Offices School*. Washington.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Data Yayınları.
- Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon Tekniği İle Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (efdergi.ibu.edu.tr; retrieved April 5, 2015).
- Allen, W. H. Research Verifies the Value of Audio-visual materials. *National Education Association Journal*, 41(1), 49.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atsuta, H. (2003). Improving the Motivation of Unsuccessful Learners in the Japanese High School EFL Context. (<http://eric.ed.gov/?id=ED476750>; retrieved April 15, 2015).
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (BEF Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okur yazarlık başarıları, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Banks, T. (2008). *Foreign language learning difficulties and teaching strategies*. Unpublished Phd thesis. Dominican University of California San Rafael, CA.
- Bartholomew, D. J., Knott, M., ve Moustaki, I., (2011). *Latent Variable Models and Factor Analysis: A Unified Approach*. West Sussex: Wiley.
- Barutcuğil, İ. (2002). *Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul, Kariyer Yayınları.

- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde İstasyon Tekniği Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1308-7177.
- Bazeley, P., ve Richards, L. (2000). The Nvivo qualitative project book. London: Sage.
- Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2146-9199.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the languageclassroom. *TESOL Quarterly*, 2(3), 483-504.
- Bhatti, T. M. (2013). Teaching Reading through Computer-Assisted Language Learning. *TESL-EJ*, 17(2), 1-11.
- Bowen, T. (2007). Teaching approaches: Total Physical Response. (<http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59442&docid=146503>; retrieved February 4, 2015).
- Breyfogle, E., Nelson, S., Pitts, C. ve Santich. (1976). *Creating a Learning Environment: A Learning Center Handbook*. California. Goodyesr Publishing Company.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*, N.Y., Longman.
- Brownlow, C. (2004). *SPSS Explained*. London, Routledge.
- Bulunuz, N. (2006). *Understanding of earth and space science concepts: strategies for concept building in elementary teacher preparation*. PhD thesis. Georgia State University.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme- Kaynak ve Metinler. (2. baskı). Ankara, Alkım Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Celce-Murcia, M., ve McIntosh, L. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chance, L. L. (1974). Using a Learning Stations Approach to Vocabulary Practice. *Journal of Reading*, 244-246.

- Chang, S. C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. London, Continuum International Publishing Group.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issue in Linguistic Theory*. Hauge: Houton.
- Conti, G. J. (1974). Individualized Instruction: An Eclectic Method. (<http://eric.ed.gov/?id=ED106443>; retrieved May 6, 2015).
- Costley, K. C., & Nelson, J. (2013). Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory. (<http://eric.ed.gov/?id=ED54330>; retrieved March 12, 2015).
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Design*. Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Ed.), *Handbook of Mixed Methods: in Social ve Behavioral Research*. California: SAGE Publications Inc.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Dalton-Puffer, C. and Smit, U. (2007). *Introduction Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna: Peter Lang.
- DeFalco, L. (2011). Integrating the Secondary School Foreign Language Classroom through Multiple Learning Activities. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521246.pdf>; retrieved April 03, 2015).
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G., Öztürk, N. ve Bozkurt, E. (2011). Station Technique: a sample lesson activity on cells. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*. (<https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub110165721.pdf>; retrieved January 13, 2015).
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2010). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, C. (2012). Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E., ve Papadopoulou, P. (2014). Content and language integrated learning through an online game in primary school: A case study. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 243-258.
- Domalewska, D. (2014). Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. *International Journal of Education and Development using ICT*, 10(4), 21-30.
- Dosch, D.M. (1988). *Using stations in the elementary classroom*. Unpublished MA Thesis. Ball State University.
- Edwards, A. D. (1976). *Language in culture and class: The sociology of language and education*. London: Heinemann Educational.
- Eilks I., (2002), 'Learning at Stations' in secondary level chemistry lessons, *Science Education International*, 13(1), 11-18.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (379-380), 106-115.
- Ellis, N. C., 2002. Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143–188.
- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-88.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Fabrigar, L. R. ve Wegener. D. T. (2011). *Exploratory Factor Analysis*. Oxford, Oxford University Pres.
- Farkas, R. D. (2002). *Effect(s) of traditional versus learning styles instructional methods on seventh-grade students' achivement, attitudes, empathy, and transfer skills through a study of the holcaust*. Unpublished PhD Thesis. St. John's Üniversitesi.
- Faryadi, Q. (2007). Behaviorism and the Construction of Knowledge. (www.leerbeleving.nl/wbts/1/Behaviorism.pdf; retrieved May 14, 2015).
- Fehrle, C. C., & Schulz, J. (1977). *Guidelines for Learning Stations*. Colombia: Missouri Üniversitesi.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara, Alkım Yayınları.
- Fox, J. (2004). *Rotate, differentiate, and motivate: "how a blend of learning stations and multiple intelligences theory can boost motivation and enhance learning in the middle school classroom*. Unpublished MA Thesis. USA, Virginia: College of William & Mary.
- Fraling, C.C. (1982). *A study to improve reading comprehension skills through the use of prepared reading learning stations. (The Union For Experimenting Colleges And Universities)*. Unpublished MA Thesis. ABD.
- Francois, R., Harlacher, G., ve Smith, B. (1999). *Improving Student Behavior in the Classroom by Using Assertive Discipline Strategies*. (<http://eric.ed.gov/?id=ED431550>; retrieved February 3, 2015).
- Freeman (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Furutani, S. S. (2007). *How Does One Successfully Implement Learning Centers at the Third Grade Level*. Unpublished MA Thesis. Pacific Lutheran University.
- Gallagher, W. (1971). Behaviorist and Rationalist Psychology and Language Teaching Theory. *TESL Reporter*, 4(4), 1-4.
- Gardner, R. C. (2002). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation Social Psychology of Language, *Annals of Behavioral Medicine*, 24(1), 218-223.

- Gedera, D ve Pahala, S. (2011). 'Integration of weblogs in developing language skills of ESL Learners', *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(2), 124-135.
- Geier, C. S. ve Bogner, F. X. (2011). Learning at workstations. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 3(2), 3-14.
- Genç, M. (2013). Prospective Teachers' Views about Using Station Technique at Environmental Education Course. *Journal of Education Faculty*, 15(2), 188-203.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, *Studies in Mathematics Education Series: 6*. Bristol, Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Goodman, K. S. (1998). *In defense of good teaching: What teachers need to know about the reading wars*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gömleksiz, M. N. (1999). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 253-264.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gözütok, F. D. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Gregory, G. H. ve Hammerman, E. (2008). *Differentiated Instructional Strategies for Science*. California: Corwin Press.
- Gruson, B. ve Barnes, F. (2012). What Is the Impact of Video Conferencing on the Teaching and Learning of a Foreign Language in Primary Education? (eurocall.webs.upv.es/.../papers.../15_gruson.pdf; retrieved May 7, 2015).
- Güneş, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği ile Yapılan Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güven, A. Z. (2014). Ortaokul Türkçe Derslerinde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 1-22.
- Hanrahan, M. (1998). The Effect of Learning Environment Factors on Students' Motivation and Learning. *International Journal of Science Education*, 20 (6), 737-753.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Harmer, J. 2007. *How to teach English*. 2nd ed. Harlow, UK: Pearson.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.
- Hendren, T. E. ve Bryant, C. D. (1974). *Procedures for Developing Teaching-Learning Stations*. Raleigh: North Carolina State of Public Instruction.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Howatson, G. B. (1971). *An Attempt to Evaluate a Work Centers Approach to Teaching at the Second-Grade Level*. MA thesis. Wyoming University.
- Hutcheson, G. D. ve Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacobs, G. M. ve Kimura, H. (2013). Encouraging Second Language Use in Cooperative Learning Groups. *Beyond Words*, 1(1), 24-37.
- Johnson, G. M. (2005). Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas. (<http://eric.ed.gov/?id=ED490726>; retrieved April 9, 2015).
- Jason K. M., Stephen C.Y., & Russell T. O. (2005). Learning from Programmed Instruction: Examining Implications for Modern Instructional Technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 84-98.
- Johnson, D., ve Johnson, R. (1975) *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kara, A. (2004, Temmuz). Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin İstek ve Beklentilerine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kareva, V., ve Echevarria, J. (2013). Using the SIOP Model for Effective Content Teaching with Second and Foreign Language Learners. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 239-248.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi The Effect of Attitudes Towards Turkish and English Courses on Academic Achievement. *Education*, 38(170).
- Kocaman, A. (1978). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Genel Bir Değerlendirme, *Genel Dilbilim Dergisi*, 2, 81- 98.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. *Hacettepe Üniversitesi, Çalıştay Bildirileri*. (www.researchgate.net/...Dil.../02e7e533dd080874e1000000.pdf; son erişim tarihi April 3, 2015).
- Krashen, S., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford, UK.
- Krashen, S. D., ve Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire, Prentice Hall Europe.
- Kryza, K., Stephens, S. J. ve Duncan, A. (2007). *Inspiring Middle and Secondary Learners*. California, Corwin Press.
- Kumar, C. P. (2013). The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6).
- Lantolf, J. P. (1983). Silent Way in the University Setting. (<http://eric.ed.gov/?id=ED236942>; retrieved February 12, 2015).
- Lasagabaster, D. (2008) 'Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses', *The Open Applied Linguistics Journal*, 2008, 1, 31-42.

- Lebak, K. (2005). *Connecting Outdoor Field Experiences to Classroom Learning: A Qualitative Study of the Participation of Students and Teachers in Learning Science*. Unpublished PhD thesis. Pennsylvania University.
- Lien, G. H. C., ve Chien, P. S. C. (2010). *An Introduction to English Teaching, A Textbook for English Educators*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Lin, S., Winaitham, W., ve Saitakham, K. (2008). *The Use of Websites for Practicing Listening Skills of Undergraduate Students. A Case Study at Suranaree, University of Technology, Thailand*. (files.eric.ed.gov/fulltext/ED500929.pdf; retrieved May 10, 2015).
- Maden, S. ve Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 299-312.
- Manuel, B. (1974). *How to Build a Learning Station: Everything a Teacher Should Know*. Chelmsford: Merrimack Education Center.
- McClay, J. L. (1996). *Learning Centers. Professional's Guide*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Moeller, A. J., ve Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. Oxford, Elsevier.
- Mondahl, M., ve Razmerita, L. (2014). Social Media, Collaboration and Social Learning—a Case-study of Foreign Language Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 12(4), 339-352.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., Yavuz, S. (2002). Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-117.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., Yörük, N. (2002). Fen Eğitimde İstasyonlarla İlgili Bir Uygulama. (<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/d082.pdf>; son erişim tarihi 23.03.15).
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage. (eric.ed.gov/?id=ED529467; retrieved March 10, 2015).

- Muñoz-Luna, R. (2014). From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 167-180.
- Nielsen, H. L. (2014). Curating and nudging in virtual CLIL environments. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 40.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: “Eleştirel Bir Çalışma”. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*. 1, 60-76.
- Orhanbilge, N. (2000). *Örnekleme Yöntemleri ve Hipotez Testleri*. İstanbul: Avcıo1 Basım Yayın.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- Porter E. J. (2004). *Classroom Learning Centers: Study of a Junior High School Learning Assisted Program in Mathematics*. Unpublished MA thesis. Pacific Lutheran University.
- Robert, P. H. (1999). *Effects of multisensory resources on the achievement and science attitudes of seventh-grade suburban students taught science concepts on and above grade level*. Unpublished PhD thesis. St. John’s University.
- Robinson, P. (2003). The Cognition Hypothesis, Task Design and Adult Task-based Language Learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45-105.
- Rodríguez-Bonces, M., ve Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 165-178.
- Romaña Correa, Y. (2015). Skype™ Conference Calls: A Way to Promote Speaking Skills in the Teaching and Learning of English. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(1), 143-156.
- Sears, M.E. (2007). Designing and Delivering Learning Center Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 137-147.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45 (2), 300–313.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Learning. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sönmez, V. (2009). *Program Gelistirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Strauber, S. K. (1981). Language Learning Stations. *Foreign Language Annals*, 14(1), 31-36.
- Sunday, B. A. (1979). *An Investigation of Learning Stations for Elementary Art*. Washington: D.C.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Ankara, Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Sürücü, A., Baştürk, R., Özdemir, H. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgılarını Gidermede İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 1304-0278.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., ve Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary. *School Climate Brief*, 3.
- Theisen, T. (2002). Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners. *The Communiqué*, 6, 1-8.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*. Washington, DC: American Psychological Association Pres.
- Tofte, W. L. (1982). *The Comparative Effectiveness of Learning Center and Traditional Approaches for College Introductory Geology Laboratory Course*. Unpublished PhD Thesis. New Mexico State University.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?*(www.researchgate.net/...Dil.../02e7e533dd080874e1000000.pdf; son erişim tarihi April 5, 2015).

- Troncale, N. (2002) *Content-Based Instruction, Cooperative Learning, and CALP Instruction: Addressing the Whole Education of 7-12 ESL Students*. (<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/19/24>; son erişim tarihi May 5, 2015).
- Tsuchida, M. (2002). *The Learning Strategies: Helping Students Learn How To Learn*. (<http://eric.ed.gov/?id=ED463655>; retrieved March 11, 2015).
- Turgut, Ö. (2006). *Yabancı Dil Dersinde Pedagogik Uygulama Açısından Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Yöntem ve Tekniklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tütüniş, B. (2012). İngilizce öğretiminde yöntem sorunları. *Hacettepe Üniversitesi, Çalıştay Bildirileri*.
- Vacca, J. A. L. ve Vacca, R. T. (1976). Learning Stations: How to in the Middle Grades. *Journal of Reading*, 563-567.
- VanPatten, B., Williams, J., (2008). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge Taylor & Francis Group, New York.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme – Teori, Teknikler*. (6. baskı). Ankara, Alkım Yayınları.
- Widodo, H. P. (2005). Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni, Tahum*, 33(2), 1-245.
- Xin, L., Luzheng, L., ve Biru, S. (2011). EFL (English as a Foreign Language) Classroom discourse analysis of a vocational college and some reflections. DavidPublishing. (www.yazikopen.org.uk/yazikopen/results/export/xml?...677; retrieved January 23, 2015).
- Yavuz, S. (2005). Developing a Technology Attitude Scale for Pre-service Chemistry Teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

EKLER

Ek-1 Başarı Testi Nihai Formu

NAME - SURNAME:

CLASS:



NUMBER:

ANSWER THE QUESTIONS BELOW (Aşağıdaki soruları cevaplayınız.)

1 ve 2. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Mr and Mrs. Richardson live in Bristol. They have got two daughters and a son. Their names are Emma, Dora and Richard. Emma is 14, Dora is 16 and Richard is 18 years old. Emma is 49 kilos and 165 centimeters tall. Dora is 50 kilos and 160 centimeters tall. Richard is 65 kilos and 175 centimeters tall.

- Mr and Mrs Richardson.....
 - have got two sons and a daughter.
 - don't live in Bristol.
 - are sisters.
 - have got three children.
- Who is younger than everybody in the family?
 - Dora
 - Richard
 - Emma
 - Mrs. Richardson

- 
1500 TL
- 
400 TL

A mobile phone is a bicycle.

- cheaper
- cheaper than
- expensive than
- more expensive than

4. Hakkari is 2 °C. Adana is 16 °C. Hakkari is
.....than Adana.

- A. cold B. hot C. colder D. hotter

5. JANE: Is the cat sleeping on the tree?

SUE: *It is climbing the tree.*

- A. No, it isn't B. Yes, it is. C. Yes, it does D. No, it doesn't

6. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



He

- A. are riding a bike
B. is cycling
C. ride a bike everyday
D. cycling

7. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



The teacher is..... and the
students are..... to her.

- A. talks / listening
B. listening / talks
C. listens / talking
D. talking / listening

8. A:

B: They are playing basketball.

- A. Where are the children playing? C. Do they like basketball?
B. Are they playing basketball? D. What are the children doing?

9. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



They are and

A. sitting / dancing C. listening / watching
B. walking / running D. singing / dancing

10. is bigger and heavier than an orange.

- A. A strawberry B. A watermelon C. A lemon D. An apricot

11. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



The picture is an example of.....

A. bookshop C. skyscraper
B. garden D. bus-stop

12. AYLİN : to the city centre?

BORA: By bus.

- A. How do you go? C. What does he do in?
B. Where does she walk? D. What time do you go?

13. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



Look! There is a over there. Let's turn right.

- A. traffic jam C. crowded
B. big city D. skyscraper

14.



It is *bigger* than a bird and
faster than a turtle.

Konuşmada tanımlanan hayvan aşağıdakilerden hangisidir?

- A.  B.  C.  D. 

15. 'An elephant is..... a cat.'

Yukarıdaki boşluğa hangi ifade getirilirse, cümle yapı olarak uygun olur?

- A. more small than B. bigger than C. more bigger than D. more small than

16. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



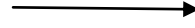
DENİZ

16 years old



YİĞİT

15 years old



Deniz isn't than Yiğit.

A. shorter

B. taller

C. older

D. slimmer



17.

'Don't make noise! Your father

..... now.'

Yukarıdaki boşluğa hangi ifade getirilmelidir?

A. is sleeping

B. sleep

C. sleeps

D. doesn't sleep

18. NANCY:

KAREN: My brother.

Yukarıdaki boşluğa hangi ifade getirilmelidir?

A. What are you doing?

B. Where is your brother?

C. Who is feeding the dogs?

D. When do you sleep?



I am

19.

© bnpdesignstudio * www.ClipartOf.com/230196

Yukarıdaki boşluğa hangi ifade

getirilmelidir?

- A. feeding the cat
B. cleaning the room
C. packing my suitcase
D. eating lunch

20. Aşağıdaki soruyu resme uygun olarak cevaplayınız.



Mary: What is the boy in the picture doing?

- A. He is feeding the animal.
B. He is having dinner.
C. He is picking up flowers.
D. He is crossing the street.

Ek-2 İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (İDTÖ)

Sevgili Öğrenciler! Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan cevaba (×) işaretini koyunuz. Adınızı yazmayınız ve kesinlikle soruları boş bırakmayınız.	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KISMEN KATILYORUM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
MADDELER					
1. Günlük hayatta İngilizce kullanmaktan zevk alırım.					
2. Haftalık İngilizce ders saatlerimizin artmasını isterim.					
3. İngilizce dersinde kendimi mutlu hissederim.					
4. İngilizce benim için ilgi çekici ve eğlencelidir.					
5. İngilizce dersine zevkle ve sıkılmadan çalışırım.					
6. İngilizce dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
7. İngilizce benim için kolay bir derstir.					
8. İngilizce dersini kaçırmak istemem.					
9. İngilizce ödevlerimi sıkılmadan yaparım.					
10. İngilizce dersi merakımı artırıyor.					
11. İngilizce kendime olan güvenimi artırıyor.					
12. İngilizce dersinde kendimi başarılı hissediyorum.					
13. İngilizce çok sıkıcı bir derstir.					
14. İngilizce dersinde zaman hiç geçmez.					
15. İngilizce dersi olmasaydı, hayat daha eğlenceli olurdu.					
16. İngilizce dersinin olduğu gün büyük bir sıkıntı duyarım.					
17. İngilizce dersinden korkarım ve başarısız olacağımı düşünürüm.					
18. İngilizce dersi hiç ilgimi çekmez.					
19. İngilizce benim için öncelikli bir ders değildir.					
20. Öğretmenimin ders işleyişi sıkıcı olduğundan İngilizceden zevk almam.					

Ek-3 Belirtke Tablosu

BELİRTKE TABLOSU											
KONULAR	HEDEF-DAVRANIŞLAR	BİLGİ				KAVRAMA - UYGULAMA					
		Students will be able to use some basic action verbs related to daily life.	Students will be able to pick up expressions used in a dialogue.	Students will be able to answer short simple questions.	Students will be able to differentiate basic question words.	Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment.	Students will be able to ask people to compare things.	Students will be able to make comparisons between two things.	Students will be able to answer questions -related to comparisons- in a text.	Students will be able to describe people doing different actions.	Students will be able to differentiate between tenses.
1.	Describing places.	1	1		2						
2.	Describing what people are doing now.	1				2				2	
3.	Making comparisons.						2	3	2		2
4.	Making simple inquires.			1							1

Ek- 4 Nihai Formun Madde ve Test İstatistikleri

MADDELER	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
p_j	0.54	0.66	0.68	0.52	0.42	0.40	0.52	0.38	0.70	0.54
q_j	0.46	0.34	0.32	0.48	0.58	0.60	0.48	0.62	0.30	0.46
S²_j	0.24	0.22	0.21	0.25	0.24	0.23	0.25	0.23	0.20	0.24
S_j	0.49	0.47	0.46	0.50	0.49	0.48	0.50	0.48	0.45	0.49
r_{jx}	0.52	0.52	0.56	0.64	0.36	0.72	0.64	0.36	0.60	0.60
KR-20	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.97	0.94	0.97	0.97	0.94
MADDELER	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE	MADDE
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
p_j	0.66	0.42	0.64	0.42	0.48	0.36	0.40	0.30	0.46	0.56
q_j	0.34	0.58	0.36	0.58	0.52	0.64	0.60	0.70	0.54	0.44
S²_j	0.22	0.24	0.23	0.25	0.25	0.23	0.23	0.20	0.24	0.24
S_j	0.47	0.49	0.48	0.50	0.50	0.48	0.48	0.45	0.49	0.49
r_{jx}	0.44	0.44	0.56	0.68	0.32	0.32	0.56	0.36	0.36	0.56
KR-20	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.97	0.97	0.94	0.94

Ek-5 İstasyon Tekniği Örnek Etkinlikleri

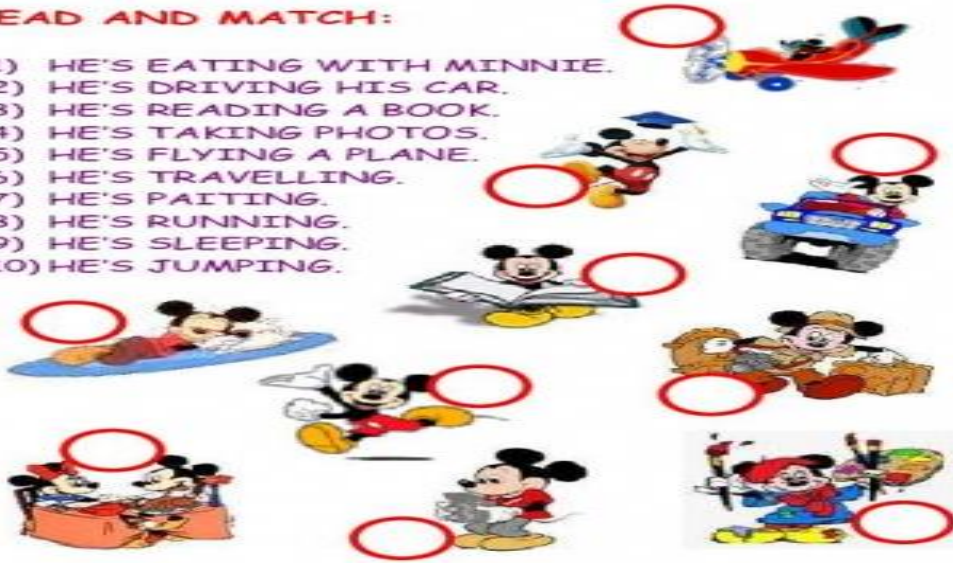
1.İstasyon Çalışma Adımları

1.What is MICKEY MOUSE doing? (MICKEY MOUSE ne yapıyor?) Cümleleri eşleştiriniz.

WHAT IS MICKEY MOUSE DOING?

READ AND MATCH:

- 1) HE'S EATING WITH MINNIE.
- 2) HE'S DRIVING HIS CAR.
- 3) HE'S READING A BOOK.
- 4) HE'S TAKING PHOTOS.
- 5) HE'S FLYING A PLANE.
- 6) HE'S TRAVELLING.
- 7) HE'S PAINTING.
- 8) HE'S RUNNING.
- 9) HE'S SLEEPING.
- 10) HE'S JUMPING.

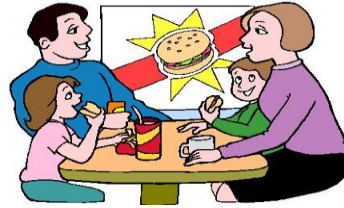


2. Aşağıdaki resimlere göre ŞİMDİKİ ZAMAN' da cümleler yapınız.



A. :

Mary.....



B. C.

They.....



I.....



D.

Alp.....

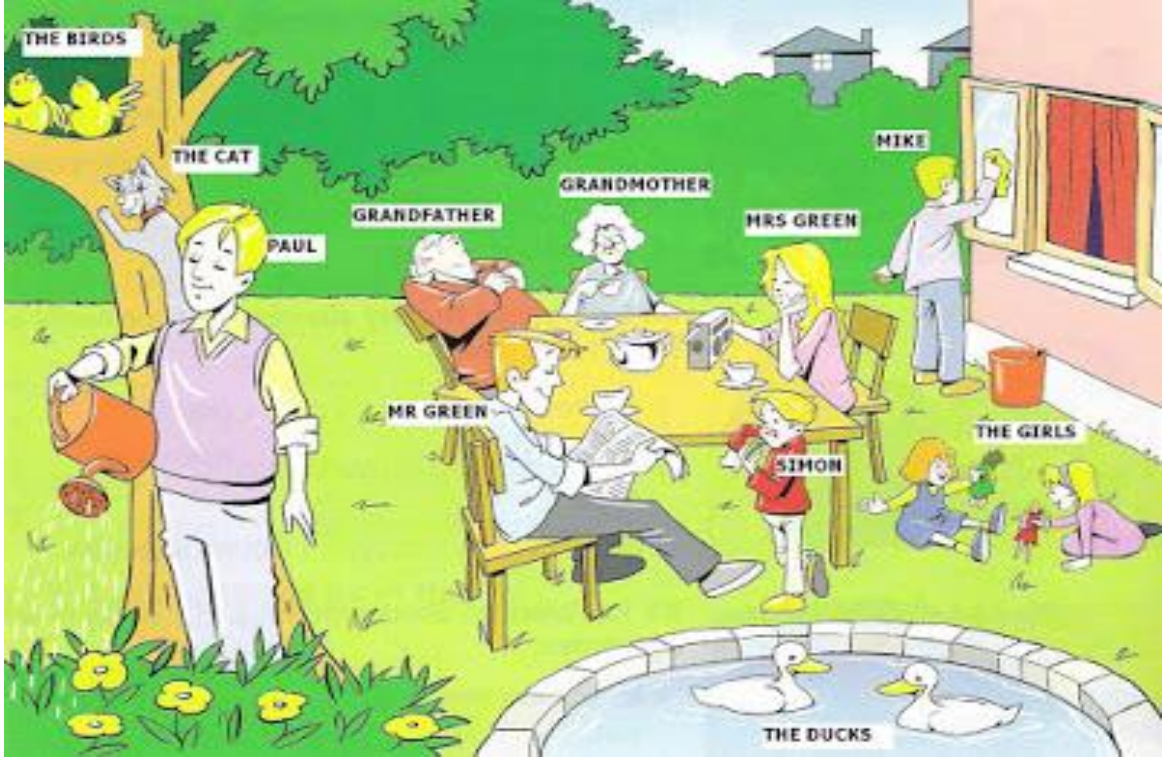
2. İstasyon Çalışma Adımları

1. Aşağıdaki resme göre sorulara cevap veriniz.

*NOW: ŞİMDİ

*AT THE MOMENT:

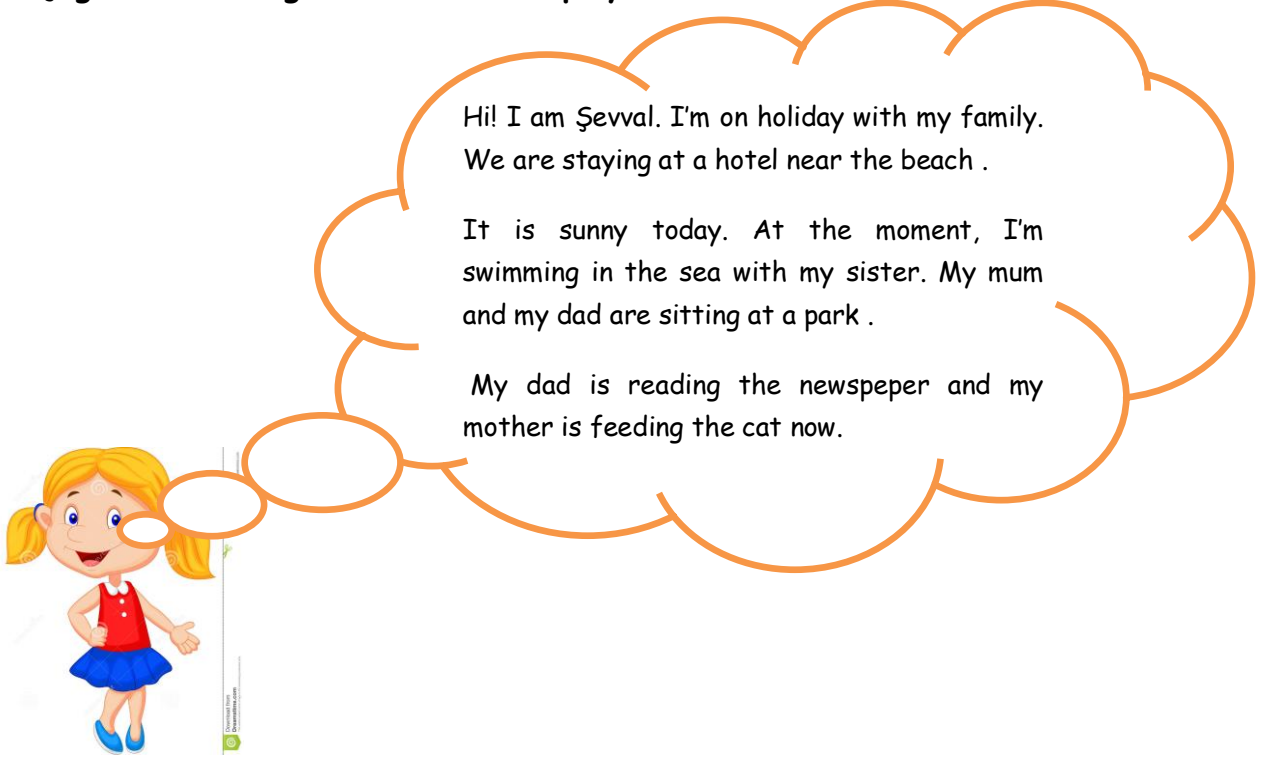
ŞU ANDA



1. What is Mrs. Green doing now?
2. What are the birds doing at the moment?
3. What is Paul doing now?
4. Is the grandfather sleeping?
5. What are the ducks doing now?.
6. Are the girls running at the moment?
7. What is Mr. Green reading at the moment?.
8. Is Simon watering the flowers?.....
9. Are Simon and Paul in the garden?
10. What is Mike doing?

3. İstasyon Çalışma Adımları

1. Aşağıdaki metne göre soruları cevaplayınız.



1. Where are they staying?
2. What is Şevval doing now?
3. Who is Şevval swimming with?.....
4. Where are her parents sitting?
5. What is her dad reading now?
6. What is her mum feeding at the moment?
7. Are Şevval and her sister swimming?
8. Is her mum walking?.....
9. Is her dad reading newspaper?.....
10. What is the weather like ?.....

4. İSTASYON ÇALIŞMA ADIMLARI

1. Tablodaki kelimelerle aşağıdaki cümleleri şimdiki zamana göre doldurunuz.

-Play	-feed	- pack	-wait
- take a nap	-watch	-have	-Read

1. They in the queue.
2. I..... the suitcase.
3. My father..... newspaper.
4. They..... playing hopscotch.
5. She.....because she is sleepy.
6. I and my friend..... the dog.
7. We..... lunch at the moment.
8. The children..... TV.

2. Aşağıdaki sorulara **kendinize göre** cevap veriniz.

1. Are you studying English now?

.....

2. Is your English teacher walking at the moment?

.....

3. Are the children playing in the garden now?

.....

4. Is Devran crossing the street at the moment?

.....

5. Is Bahar sitting in her desk now?

.....

5. Kelime İstasyonu Etkinlikleri 1

1.Masanızda bulunan resimleri inceleyiniz ve kutu içerisinde verilen Türkçe anlamlardan her kelime için tahmininizi Gözlem Kâğıdınıza yazınız.

*kiralamak	*kasap	*otobüs durağı	*kalabalık	*köy
*fotoğraf çekmek	*çiçekçi	*motosiklet sürmek	*köpeği yürüyüşe çıkarmak	*bina
*gazete okumak	*karşıya geçmek	*araba sürmek	*lunapark	*köprü
*trafik sıkışıklığı	*kulübe	*alışveriş merkezi	*valiz hazırlamak	*bavul
*çiçek sulamak	*şehir	*hayvanı beslemek	*alışveriş yapmak	*bilet
*kasaba	*büfe	*gökdelen	*şehir merkezi	*sıra kuyruğu
		*trafik ışığı	*otobüs durağı	

2. Her bir resim için verilen 4 anlamdan sizin tahmininiz olanı işaretleyiniz

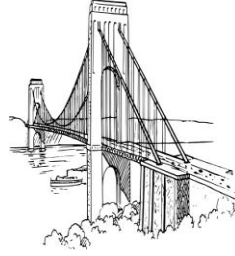


a. : *gazete okumak

*otobüs durağı

*kalabalık

*gökdelen



b. : *trafik ışığı

*köprü

*çiçekçi

*kasaba



c. : *gökdelen

*büfe

*trafiksıkışıklığı

*kulübe



d. : *bavul

*şehir

*büfe

*sıra kuyruğu



e.

www.shutterstock.com - 56776933

:*sıra kuyruğu

*kiralamak

*bina

*karşıya geçmek



f.

*kasap

*trafik sıkışıklığı

*otobüs durağı

*çiçekçi



g.

:*hayvanı beslemek

*köy

*alışveriş yapmak

*bilet



h.

:*gazete okumak

*valiz hazırlamak

*kiralamak

*şehir

3. Size verilen kelimelerin İngilizceleri ne olabilir? Tablodaki kelimelerden seçiniz.

*city center /downtown *crowded *skyscraper *pack the suitcase *kiosk *traffic jam *queue/line



a.

© Can Stock Photo - esp/1972807

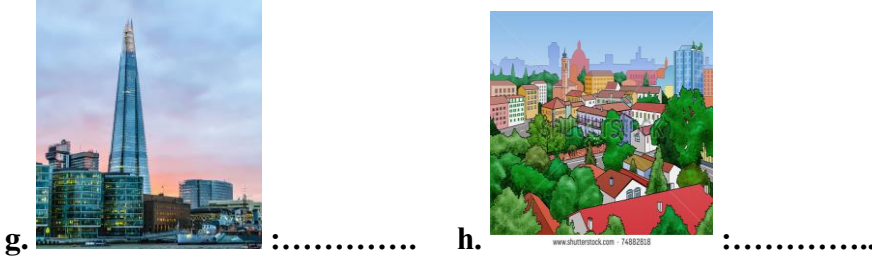
:..... b.



:..... c.



:.....



4. Masanızda bulunan zarfı açınız ve verilen resimlerin İngilizcelelerini inceleyiniz.

5.3. bölümdeki tahminlerinizi, size verilen İngilizce halleriyle eşleştiriniz ve kontrol ediniz. Yanlış olan kelimelerin İngilizceleleri ile doğru olan kelimelerin İngilizcelelerini yazınız.

*city center /downtown:..... *crowded:..... *skyscraper:.....
 *pack the suitcase:..... *kiosk:..... *traffic jam:.....
 *queue/line:..... *town:.....

6. Aşağıda verilen bu 8 kelimeleri İNGİLİZCE açıklamaları ile eşleştiriniz.

1. Lots of people are at the same place.
2. Many people wait behind each other.
3. Many cars are at the same place at the same time.
4. It is smaller than a city, bigger than a village.
5. It is the middle of a city.
6. A very long building.
7. To prepare clothes to put into suitcases.
8. It is a very very small supermarket on the streets.

- 1.....*city center /downtown
- 2.....* town
- 3.....* skyscraper
- 4.....* crowded
- 5.....* queue/line
- 6.....*pack the suitcase
- 7.....* traffic jam
- 8.....* kiosk

7. Bu 8 kelimenin kullanıldığı İngilizce cümleleri Türkçeye çeviriniz ve diğer istasyona geçiniz.

a. İstanbul is very crowded. Lots of people live there.

.....

b. At 5 o'clock, there is a traffic jam in Elazığ.

.....

c. To eat lunch, we wait in the queue / line.

.....

d. Before going on holiday, we pack the suitcases.

.....

e. I don't like buying something from kiosks.

.....

f. To eat lunch, we wait in the queue / line.

.....

g. There are a lot of skyscrapers in İstanbul.

.....

h. We go downtown at the weekends.

.....

Kelime İstasyonu Etkinlikleri 2

1. Aşağıda verilen kelimelerle cümlelerdeki boşlukları doldurunuz ve cümlelerin anlamlarını yazınız.

*crowded *town *rent *kiosk *skyscrapers *line / queue *downtown *traffic

1. There are lots of in New York.

.....

2. İstanbul is a very city.

.....

3. There is a long for tickets at the cinema.

.....

4. We live in a small.....
.....
5. I buy newspwper from thisevery morning.
.....
6. I go to do shopping on Saturdays.
.....
7. Our building isn't nice. We should.....another house.
.....
8. There is ain the street now. Cars can't move.
.....

2. Aşağıdaki cümlelerde öznenen sonra gelen kelimeleri inceleyiniz.

1. I am a beautiful girl.	7. Hasan is very short.
2. They are students.	8. Melisa is tall.
3. She is 12 years old.	9. I am a teacher.
4. We are in the classroom.	10. İlhan and Turgay are happy.
5. He is at home.	11. It is a dog.

3. Yukarıdaki tablo incelendiğinde **kendimden (I) sonra** ;
Tekillerden (she / he / it / Melisa / Hasan) sonra
ve Çoğullardan (they / we / you / İlhan and Turgay) sonra.....
geldiği görülmektedir.

Kelime İstasyonu Etkinlikleri 3

1. Verilen kelimeleri bulmacada bulunuz ve anlamlarını yazınız.

D	O	W	N	T	O	W	N	S	N
Q	Q	U	E	U	E	E	U	S	K
S	K	Y	S	C	R	A	P	E	R
C	E	A	U	R	K	I	O	S	K
L	Y	C	P	O	Y	E	T	T	I

I	D	I	T	W	K	N	T	E	R
N	F	T	S	D	D	I	O	D	E
E	P	Y	O	E	N	O	W	O	N
S	B	R	I	D	G	E	N	G	T

KIOSK

SKYSCRAPER

RENT

TOWN

BRIDGE

QUEUE

LINE

CROWDED

DOWNTOWN

CITY

2. Aşağıdaki kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştiriniz.

1. downtown

2. line

3. funfair

4. not slow

5. expensive

6. boring

7. not tall

8. village

9. skyscraper

10. not big

(.....) very long building

(.....) country

(.....) short

(.....) not cheap

(.....) city center

(.....) fast

(.....) small

(.....) not exciting

(.....) queue

(.....) big park

Kelime İstasyonu Etkinlikleri 4

1) Aşağıdaki kelimelerin boş kalan harflerini tamamlayıp kelimenin anlamını yazınız. Anlamaların baş harfi ipucu olarak size verilmiştir.

1. F _ N F _ I :L 2. T _ C _ E _

3. _ O R I _ :S 4. F _ O R _ S _

5. _ O T _ A G _ :K 6. E _ P E _ S I _ E

7. C _ N F _ R T _ B _ E 8: V _ L L _ G _

9. P _ P U _ A _ :Ü 10. S _ L T _

2) 1. Tabloda verilen kelimeler, 2. Tablodaki hangi kelimelerle eşleşirse anlamlı kelimeler oluşur? Eşleştiriniz.

1. Shopping
2. Ride
3. Traffic
4. Cross
5. Bus
6. Water
7. Feed
8. City
9. Pack
10. Take

- (.....) center
- (.....) the flowers
- (.....) the suitcase
- (.....) the animal
- (.....) a motorbike
- (.....) lights
- (.....) stop
- (.....) a photo
- (.....) the street
- (.....) center

ÖZGEÇMİŞ

Hatice AVCI,

1990 yılında Malatya/Merkez’de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Malatya’da tamamladı. 2007 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı’nda lisans eğitimine başladı. 2011 yılında lisans eğitimini başarı ile tamamlayarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimine başladı. Dört yıldan beri ise Elazığ Maden Asım Sürücü Yatılı Bölge Ortaokulu’nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Hatice AVCI

Elazığ/2015