



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
HARMANLANMIŞ ÖĞRENME: İSTASYON ROTASYON MODELİ**

Ziyoda KHALMATOVA

Doktora Tezi

Ankara 2021

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ
ÖĞRENME: İSTASYON ROTASYON MODELİ

Ziyoda KHALMATOVA

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara 2021

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(İmza)

Öğrencinin Adı SOYADI

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezini erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

.../.../.....

İmza

Adı SOYADI

TEŞEKKÜR

İğneyle kuyu kazmış hissini veren, meşakkatli bir yolculuk olarak tanımladığım doktora eğitimim ve tez yazma sürecim boyunca yoğunluğuna rağmen bana kıymetli vaktini ayıran, kendi tecrübeleri ve birikimlerini benimle paylaşan, beni her zaman cesaretlendirerek bana yol gösteren tez danışmanım sevgili Hocam Doç.Dr. Meltem EKTİ'ye içten teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan, araştırmamın kuramsal çerçevesine dair yapısal eleştirileriyle kendimi daha da geliştirmem için katkı sağlayan ve uygulamaya dayalı verilerin çözümlenmesinde önerilerde bulunan değerli hocalarım Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ ve Doç.Dr. Ahmet DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitim sürecim boyunca Türkçemi geliştirmemde büyük katkı sağlayan, yardıma ihtiyaç duyduğum her anda bana kıymetli zamanını ayırarak destek veren, kendisinin öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın Hocam Dr. Öğr. Üyesi Erol BARIN'a şükranlarımı sunuyorum. Tez savunma jürimde bulunan, araştırmamın konusuyla ilişkili olarak temel aldığım yöntem sonrası kavramını Türkçe olarak aktaran ve doktora yeterlilik sınavına hazırlayan sayın Hocam Prof.Dr. Mustafa DURMUŞ'a ve tez araştırmamın ilk uygulama aşamasını gerçekleştirmem konusunda izin vererek her zaman bana kapısını açan, tez savunma jürimde bulunarak beni mutlu eden Gazi Üniversitesi TÖMER müdürü sayın Hocam Prof.Dr.Nezir TEMUR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezimin ikinci uygulama aşamasını yürütmem konusunda izin vererek desteklerini esirgemeyen Hocam, Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesinin Rektör Vekili Prof. Dr. Cengiz TOMAR'a teşekkür ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca bana maddi ve manevi olarak uzakta olsa da her zaman yanımda olduklarını hissettiren, yoluma ışık tutarak hayatta başarılı olmamda dualarını esirgemeyen canım annem Sapura İBRAGİMOVA'ya, canım babam Ubaydulla KHALMATOV'a ve can kardeşlerime çok teşekkür ederim. Tez araştırmam süresince desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşlarıma katkılarından dolayı en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

KHALMATOVA, Ziyoda. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme: İstasyon Rotasyon Modeli*, Doktora Tezi, Ankara, 2021.

Bu araştırmanın amacı, harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin öğrenim süreçlerine uygulanarak bu modelin bu süreçte etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin uygulanması için Türkiye’de ve Türkiye dışında (Kazakistan) iki farklı yer seçilmiştir.

İlk uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde *Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde* yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki 15 öğrenciyle yürütülmüştür. İkinci uygulama ise aynı dönemde *Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi Hazırlık Fakültesi’nde* yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki 13 Kazak öğrenciyle yapılmıştır. Böylece toplam iki kurumdan 28 öğrenciyle istasyon rotasyon modelinin uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar yapılmadan önce ders tasarımlarının oluşturulması için iki kurumun (*Gazi TÖMER ve Yesevi HF*) A2 düzeyindeki öğrencilerinin genel olarak tutumları, ihtiyaçları ve durumları gözlemlenmiş; ayrıca modelin uygulanması için ders kitapları incelenerek konular belirlenmiştir. İki kurumda ders tasarımları oluşturulduktan sonra istasyonların içerikleri belirlenerek taslakları hazırlanmıştır. Bunun dışında her iki kurumda (*Gazi TÖMER ve Yesevi HF*) görev yapmakta olan Türkçe öğreten öğretmenlerle görüşülmüş ve kurumlardan uygulamaya katılmayı kabul eden birer öğretmen belirlenmiştir.

Uygulamadan sonra elde edilen verilerin tamamı nitel araştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. Uygulama esnasında yapılan etkinliklerden elde edilen veriler MAXQDA 2020 nitel araştırma programı aracılığıyla analiz edilmiş; uygulama sonrası model ile ilgili öğrencilerin ve modeli uygulayan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, istasyon rotasyon modelinin *Gazi TÖMER* öğrencilerine uygulanmasında, öğrencilerin bireysel çalışma istasyonunda iyi derecede gelişim gösterdikleri, ikili çalışma istasyonunda bazı eksiklikler olmasına rağmen az da olsa

ilerleme sergiledikleri, grupla çalışma istasyonunda ise yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmede, öğrenciler istasyon rotasyon modelin uygulanmasının Türkçe derslerinde etkisini gördüklerini, temel dil becerilerini geliştirdiklerini, kelime hazinelerinin zenginleştiğini bildirmişlerdir. Modeli uygulayan öğretmen görüşünde ise istasyon rotasyon modelinin olumlu dönütlerinin olduğu ve gelecekte bu modelin kullanılması için müfredatın bu modele de uygulanabilir olması gerektiği yer almaktadır.

İstasyon rotasyon modelinin *Yesevi HF* öğrencilerine uygulanması sonucunda ise öğrencilerin bireysel, ikili ve grupla çalışma istasyonlarının tamamında ilerleme gösterdikleri, bütün becerilerde gelişim sergiledikleri, ayrıca grupla öğrenme, kendi kendine çalışma ve akranlarla öğrenme gibi becerileri de edindikleri ortaya çıkmıştır. Model ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin bu modelin etkisini gördükleri, temel dil becerilerini geliştirdikleri, çalışma esnasında arkadaşlarını daha yakından tanıdıkları, onlarla etkileşimde bulundukları, bununla birlikte yaratıcılıklarını kullanarak özgür bir şekilde çalıştıkları ve dil öğrenmeye olan özgüvenlerinin arttığına dair düşüncelerini açıkladıkları tespit edilmiştir. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu olduğu ve ileride modeli kullanacaklarına dair görüşleri oldukları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanmasına dair öneriler sunulmuştur. Ayrıca modelin uygulanması için ders içeriğinin oluşturulması, tasarım ve taslağın hazırlanmasına yönelik önerilerin yanı sıra görüşme esnasında istasyonların içeriklerinin zenginleştirilmesine yönelik iki kurumdaki öğrenciler ve öğretmenler tarafından sunulan öneriler de izah edilmiştir. Son olarak da istasyon rotasyon modelinin uzaktan eğitimde uygulanabileceğine ilişkin araştırmacının önerileri verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: harmanlanmış öğrenme, istasyon rotasyon modeli, Türkçe öğretimi, yabancı dil, ders tasarımı, ders taslağı, A2 seviyesi.

ABSTRACT

KHALMATOVA, Ziyoda. *Blended Learning in Teaching Turkish as a Foreign Language: Station Rotation Model*, PhD Thesis, Ankara, 2021.

The aim of this research is to apply the station rotation model, which is one of the blended learning models, to the learning processes of A2-level students learning Turkish as a foreign language and to reveal whether this model is effective in this process. In this direction, for the application of the station rotation model in teaching Turkish as a foreign language, two different places were selected which are in Turkey and outside Turkey (Kazakhstan).

The first application was carried out with 15 (fifteen) A2-level students learning Turkish as a foreign language at *Gazi University Turkish Teaching Center (TÖMER)* in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The second application was implemented with 13 (thirteen) Kazakh students at A2-level who were learning Turkish as a foreign language at *Preparatory Faculty of Hoca Ahmet Yesevi International Kazakh-Turkish University* in the same period. Thus, the station rotation model was implemented with a total of 28 students from these two institutions.

In order to prepare the course design, the general attitudes, needs and situations of the A2-level students from *Gazi TÖMER* and *Yesevi University Preparatory Faculty* were observed. In addition, the themes of the course were determined by examining the textbooks. After the course design was created in two institutions, the contents of the stations were determined and their drafts were prepared. Otherwise, personnel who teach Turkish in both institutions (*Gazi TÖMER* and *Yesevi University Preparatory Faculty*) were interviewed and from each institution one teacher who agreed to participate in the practice was appointed for the task.

All of the data obtained after the application was analyzed by qualitative research method. The data obtained from the activities carried out during the implementation was analyzed through the MAXQDA 2020 qualitative research program. After the application, the data regarding this station rotation model obtained from the views of the students and the teachers was analyzed by content analysis method.

After the application of the station rotation model at *Gazi TÖMER*, as findings of the research, it was determined that the students showed good progress in the individual station, they showed some improvements in the station of working in pair but writing skills needed to be improved in the team working station. In addition, in the interview held with the students, the students noticed that they saw the effect of the station rotation model in Turkish lessons, they saw that they developed their basic language skills and their vocabulary was enriched. In the opinion of the teacher who applied the model, it is stated that the station rotation model has positive feedback and that the curriculum should be applicable to this model in order to use this model in future.

As a result of the application of the station rotation model to *Yesevi University Preparatory Faculty* students, it was revealed that the students made progress in all of the working stations, showed improvement in all skills, and also acquired skills such as group learning, self-study and peer learning. According to the interviews with the students about the model, it was determined that the students were aware of the positive effect of this model. During the study by being able to interact with their friends, they develop their basic language skills and got to know them more closely. Also worked freely using their creativity they could express their thoughts and increase their self-confidence in language learning. It was determined that the opinions of the teacher about the station rotation model were also positive and that he would use the model in the future.

In conclusion of the research, suggestions were presented regarding the application of the station rotation model in teaching Turkish as a foreign language. In addition to the suggestions for the creation of the course content, design and drafting for the implementation of the model, the suggestions made by the students and teachers from two institutions to enrich the contents of the stations during the interview were also explained. Finally, the researcher's suggestions regarding the application of the station rotation model in distance education are given.

Key Words: blended learning, station rotation model, teaching Turkish, foreign language, course design, course draft, A2-level.

İÇİNDEKİLER

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALMALAR DİZİNİ	xvii
TERİMLER VE KAVRAMLAR DİZİNİ	xviii
TABLOLAR DİZİNİ	xix
GÖRSELLER DİZİNİ	xxii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxiii
 GİRİŞ	 1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Hipotezleri	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
1.1. Dil Öğretiminde Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar.	8
1.1.1. Geçmişte ve Günümüzde Dil Öğretim Yöntem ve Teknikler.....	12
1.2. Günümüz Dil Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönemi (Postmethod).....	15
2.2.1. Yöntem Sonrası Pedagoji Stratejileri	19
1.4. Teknoloji Araçlarından Hareketle Öğrenme Şekilleri.....	25
1.4.1. Çevrim İçi Öğrenme ve E-Öğrenmenin Harmanlanmış Öğrenme ile İlişkisi	26

1.5. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri	32
1.5.1. Rotasyon Modelleri	34
1.5.1.1. İstasyon Rotasyon Modeli	35
1.5.1.1. Laboratuvar Rotasyon Modeli	36
1.5.1.1. Ters Yüz Sınıf Modeli	38
1.5.1.1. Bireysel Rotasyon Modeli	39
1.5.2. Esnek Model.....	40
1.5.3. Seçmeli Model.....	40
1.5.4. Zenginleşmiş Sanal Model.....	41
1.6. Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Türkiye’de ve Dünyada Yapılan Araştırmalar	43
1.7. İstasyon Rotasyon Modeli Üzerinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2. BÖLÜM: İSTASYON ROTASYON MODELİNİN UYGULAMASINA İLİŞKİN ANALİZ	53
2.1. Araştırmanın Yöntemi	53
2.2. Araştırmanın Modeli.....	54
2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	55
2.4. Araştırma Esnasında Yürütülen İşlemler.....	58
2.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan İşlemler	59
2.4.2. Uygulama Sırası Yapılan İşlemler	64
2.4.3. Uygulama Sonrası Yapılan İşlemler	68
2.5. Veri Toplama Araçları.....	69
2.5.1. Gözlem	69
2.5.2. Görüşme	71
2.6. Verilerin Toplanması.....	74

2.7. Verilerin Analizi	74
2.7.1. Bireysel Çalışma İstasyonuna İlişkin Verilerin Analizi	74
2.7.2. İkili Çalışma İstasyonuna Dair Verilerin Analizi	77
2.7.3. Grupla Çalışma İstasyonuna İlişkin Verilerin Analizi	80
2.7.4. Uygulama Süresince Her İstasyonda Öğrencilerin Verilerinin Bireysel ve Genel Analizi	82
2.7.5. İstasyon Rotasyon Modelinin Kullanımı ile İlgili Öğrencilerin ve Öğretmen Görüşlerinin Analizi	83
3. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER	88
3.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Gazi TÖMER’de Yapılan Uygulamayla İlgili Bulguların Değerlendirilmesi	88
3.1.1. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Etkinlikler	88
3.1.1.1. Bireysel Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular	89
3.1.1.2. İkili Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular	107
3.1.1.3. Grupla Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular	128
3.1.1.4. Uygulama Süresince Bireysel, İkili ve Grup İstasyonlarında Öğrencilerin Bireysel Olarak Değerlendirilmesi	140
3.1.1.5. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencilerin Genel Olarak Değerlendirilmesi	166
3.1.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi	175
3.1.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Bulgular	177

3.1.2.1.1. İstasyon Rotasyon Modelide Temel Dil	
Becerilerinin Gelişimi	177
3.1.2.1.2. İstasyon Rotasyon Modelinde En Çok	
Beğenilen İstasyon	180
3.1.2.2. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin	
Zorluklarına Yönelik Bulgular	183
3.1.2.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencinin En Çok	
Zorlandığı İstasyon	184
3.1.2.3. Grupla Çalışma İstasyonunun Türkçe Öğretiminde	
Yararlarına Yönelik Bulgular	186
3.1.2.3.1. Grupla Çalışma İstasyonunun Faydaları	186
3.1.2.3.2. Grupla Çalışma İstasyonunda Yaratıcılık	189
3.1.2.4. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin	
İlgisine Yönelik Bulgular	191
3.1.2.4.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Kullanımında	
Öğrencilerin Güdülenmesi	192
3.1.2.5. İstasyon Rotasyon Modeli İlişkin Öğrencilerin Genel	
Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	194
3.1.2.5.1. İstasyon Rotasyon Modeli İle Geleneksel	
Öğretimin Farkı	194
3.1.2.5.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Öğretime	
Etkisi.....	197
3.1.2.6. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Öğretiminde	
Kullanılmasına Yönelik Bulgular	199
3.1.2.6.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe	

Derslerinde Kullanımı	199
3.1.3. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmen Görüşünün	
Değerlendirilmesi	202
3.1.3.1. Genel Olarak Dil Öğretimiyle İlgili Öğretmenin Görüşüne	
Yönelik Bulgular	203
3.1.3.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmenin Görüşüne	
Yönelik Bulgular	206
3.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Yesevi Üniversitesinde Yapılan	
Uygulamayla İlgili Bulguların Değerlendirilmesi	211
3.2.1. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Etkinlikler	212
3.2.1.1. Bireysel Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin	
Bulgular	213
3.2.1.2. İkili Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular	241
3.2.1.3. Grupla Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin	
Bulgular	281
3.2.1.4. Uygulama Süresince Bireysel, İkili ve Grup	
İstasyonlarında Öğrencilerin Bireysel Olarak Değerlendirilmesi...	309
3.2.1.5. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencilerin Genel	
Olarak Değerlendirilmesi.....	338
3.2.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğrenci Görüşlerinin	
Değerlendirilmesi	350
3.2.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Olumlu Özelliklerine	
Yönelik Bulgular	352
3.2.2.1.1. İstasyon Rotasyon Modelinde En Çok	
Beğenilen İstasyon	352

3.2.2.1.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Temel Dil	
Becerilerine Yararı	355
3.2.2.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Olumsuz Özelliklerine	
Yönelik Bulgular	358
3.2.2.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinde En Çok	
Beğenilmeyen İstasyon	358
3.2.2.2.2. İstasyon Rotasyon Modelinin En Gereksiz	
Tarafı	361
3.2.2.3. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin	
Zorluklarına Yönelik Bulgular	363
3.2.2.3.1. Grupla Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin	
Katılımı.....	363
3.2.2.3.2. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencinin En Çok	
Zorlandığı İstasyon.....	366
3.2.2.4. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin İlgisine	
Yönelik Bulgular	369
3.2.2.4.1. İstasyon Rotasyon Modeliyle Yapılan Derste	
Öğrencinin Türkçe Öğrenmeye Olan İlgisi	369
3.2.2.5. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Genel	
Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	371
3.2.2.5.1. İstasyon Rotasyon Model İle İlgili Genel	
Görüşler	371
3.2.2.5.2. İstasyon Rotasyon Modeli İle Geleneksel	
Öğretimin Farkı	374
3.2.2.5.3. Türkçe Öğretiminde İstasyon Rotasyon Modelinin	

Etkisi.....	376
3.2.2.6. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Fikirlerine Yönelik Bulgular	379
3.2.2.6.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanılması	379
3.2.2.6.2. İstasyon Rotasyon Modeline Farklı İstasyonların İlavesi	381
3.2.3. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmen Görüşünün Değerlendirilmesi	385
3.2.3.1. Genel Olarak Dil Öğretimiyle İlgili Öğretmenin Görüşüne Yönelik Bulgular	385
3.2.3.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmenin Görüşüne Yönelik Bulgular	394
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	403
Sonuçlar	403
Gazi TÖMER Bulgularına İlişkin Sonuçlar	403
Uygulama Etkinliklerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar	403
Öğrencilerin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	404
Modeli Uygulayan Öğretmen Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	404
Araştırmacının Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar	405
Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi Bulgularına İlişkin Sonuçlar.....	406
Uygulama Etkinliklerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar	406
Öğrencilerin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	407

Modeli Uygulayan Öğrentmen Görüşlerinden Ortaya	
Çıkan Sonuçlar.....	407
Araştırmacının Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar	408
Öneriler	409
KAYNAKÇA	414
EK 1. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Ders Tasarımı	424
EK 2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Ders Taslağı	430
EK 3. Grupla Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Hazırladıkları Ürünler	450
EK 4. Gazi TÖMER Uygulaması Esnasında Çekilen Fotoğraflar.....	452
EK 5. Yesevi HF'si Uygulaması Esnasında Çekilen Fotoğraflar	453
EK 6. Etik Kurul İzni	454
EK 7. Orijinallik Raporu	455
EK 8. Turnitin Benzerlik İndeksi	456

KISALTMALAR DİZİNİ

ADOÇM : Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni

CALL: Computer Assisted Language Learning. Türkçesi: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

s.: sayfa

bknz: bakınız

vb.: ve benzeri

TÖMER: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Gazi TÖMER: Gazi Üniveristesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Yesevi HF: Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi

TR.1.: Gazi TÖMER’de (Türkiye) uygulamaya katılan öğrenci kodlaması

KZ.1.: Yesevi HF’sinde (Kazakistan) uygulamaya katılan öğrenci kodlaması

TERİMLER VE KAVRAMLAR DİZİNİ

Dil Edinimi: kişinin dili algılama ve kavrama, dil olgusunun farkına varma ve onu anlama sürecidir. Kişi en çok bulunduğu ortamda dile maruz kalır, dolayısıyla en çok ana dili edinir. Krashen kişinin ana dilinin dışında ikinci bir dili de edindiğini vurgulamıştır.

Dil Öğrenimi: kişinin hedef dile ait bilinçli bilgilendirme sürecidir. Kişi bir amaç doğrultusunda kurallarıyla kavrar, yani bir dili dilbilgisi kuralları ve dilsel özelliklerinin farkında olarak öğrenir.

Ana Dil: kişinin bebeklik ve erken çocukluk döneminde ve genellikle de aile içinde edindiği dildir. Bu kavram birinci dil olarak da adlandırılır.

Yabancı/İkinci Dil: kişinin ana dilinin dışında (ana dilinden sonra) öğrendiği veya edindiği diğer dil veya diller. Son dönemlerde dil öğrencilerin öğrendiği dilin konuşulduğu ülkede bulunması ya da öğrenmekte olduğu dilin ana dil konuşurlarıyla iletişimde olması veya dil edinimi için her hangi yapay bir ortamın hazırlanması gibi unsurlara göre yabancı dil ve ikinci dil kavramları aynı yerlerde kullanılmaktadır.

Öğrenici (Learner): her hangi bir şeyi (örneğin dili) öğrenme isteği olan kişi. Resmi kurumlarda özel olarak dil öğrenmeye gelen (örneğin ev hanımı, turist, her hangi bir alanda işçi vb.) kişiye öğrenici denir. Öğrenme isteği olan her hangi kişi öğrenici olduğu için bu kavram genel anlamda da kullanılır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinin bazı başlıklarında öğrenici kavramı kullanılmıştır.

Öğrenci (Student): resmi kurumlarda (üniversite, kolej, lise vb.) belirli bir alanda eğitim almak amacıyla olan kişiye denir. Çalışmanın konusuyla ilgili yapılan araştırmalarda, ayrıca istasyon rotasyon modeli resmi kurumlarda eğitim almak amacıyla gelen kişilere uygulandığı için çalışmanın uygulama kısmında öğrenci kavramı kullanılmıştır.

Öğretici (Teacher): belirli bir alanda bildiği şeyi başkasına öğreten ve eğiten kişidir. Ayrıca alanla ilgili resmi olarak belgesi bulunmayan fakat alanla ilgili bilgisi sahibi olan özel kurumlarda çalışan kişiye öğretici denir. Öğretme isteği olan her hangi kişi öğretici olduğu için bu kavram genel anlamda da kullanılır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinin bazı başlıklarında bu kavram kullanılmıştır.

Öğretmen (Teacher): resmi kurumlarda belirli alanda öğretim işini yürüten ve eğitim veren kişi. Çalışmanın uygulama kısmında öğretmen kavramı kullanılmıştır.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Gazi TÖMER öğrencilerinin demografik bilgileri.....	57
Tablo 2. Yesevi HF öğrencilerinin demografik bilgileri	58
Tablo 3. Gazi TÖMER öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analiz	86
Tablo 4. Yesevi HF öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi	87
Tablo 5. TR.1. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	141
Tablo 6. TR.1. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	141
Tablo 7. TR.2. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	142
Tablo 8. TR.2. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	143
Tablo 9. TR.3. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	145
Tablo 10. TR.3. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	145
Tablo 11. TR.4. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	147
Tablo 12. TR.4. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	147
Tablo 13. TR.5. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	148
Tablo 14. TR.5. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	149
Tablo 15. TR.6. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	150
Tablo 16. TR.6. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	150
Tablo 17. TR.7. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	151
Tablo 18. TR.7. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	152
Tablo 19. TR.8. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	153
Tablo 20. TR.8. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	153
Tablo 21. TR.9. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	154
Tablo 22. TR.9. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	155

Tablo 23.	TR.10. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .156
Tablo 24.	TR.10. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 157
Tablo 25.	TR.11. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .158
Tablo 26.	TR.11. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 158
Tablo 27.	TR.12. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .160
Tablo 28.	TR.12. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 160
Tablo 29.	TR.13. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .161
Tablo 30.	TR.13. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 162
Tablo 31.	TR.14. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .163
Tablo 32.	TR.14. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 163
Tablo 33.	TR.15. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .164
Tablo 34.	TR.2. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 165
Tablo 35.	KZ.1. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...310
Tablo 36.	KZ.1. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 311
Tablo 37.	KZ.2. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...312
Tablo 38.	KZ.2. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 313
Tablo 39.	KZ.3. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...314
Tablo 40.	KZ.3. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 315
Tablo 41.	KZ.4. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...316
Tablo 42.	KZ.4. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 317
Tablo 43.	KZ.5. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...318
Tablo 44.	KZ.5. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 319
Tablo 45.	KZ.6. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...320
Tablo 46.	KZ.6. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu 322
Tablo 47.	KZ.7. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...323

Tablo 48. KZ.7. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	324
Tablo 49. KZ.8. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	325
Tablo 50. KZ.8. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	326
Tablo 51. KZ.9. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu ...	327
Tablo 52. KZ.9. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	328
Tablo 53. KZ.10. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .	329
Tablo 54. KZ.10. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	331
Tablo 55. KZ.11. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .	332
Tablo 56. KZ.11. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	333
Tablo 57. KZ.12. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .	334
Tablo 58. KZ.12. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	335
Tablo 59. KZ.13. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu .	336
Tablo 60. KZ.13. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu	337

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 1. Bireysel çalışma istasyonunun belge sistemi.....	75
Görsel 2. Bireysel çalışma istasyonunun kod sistemi	75
Görsel 3. Bireysel çalışma istasyonunda dinleme etkinliğinin analizi.....	76
Görsel 4. İkili çalışma istasyonunun belge sistemi	78
Görsel 5. İkili çalışma istasyonunun kod sistemi	78
Görsel 6. İkili çalışma istasyonunda metin belgesinin analizi	79
Görsel 7. İkili çalışma istasyonunda ses kaydı belgesinin analizi.....	79
Görsel 8. Grupla çalışma istasyonunun belge sistemi	81
Görsel 9. Grupla çalışma istasyonunun kod sistemi.....	81
Görsel 10. Grupla çalışma istasyonunda ürün analizi	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Post metot pedagojisi parametre ve göstergelerin sınıflandırılması	17
Şekil 2. Allwright'ın küresel ilkeler ve yerel uygulamara dair bağlantı çarkı.....	20
Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme modelleri	39
Şekil 4. İstasyon rotasyon modelinin dil öğretiminde ders tasarımı	62
Şekil 5. TR.11. öğrencinin haberler konusuyla ilgili dinleme analizi	91
Şekil 6. Öğrencilerin haberler konusuyla ilgili dinleme analizi	91
Şekil 7. TR.14. öğrencinin haberler konusuyla ilgili dinleme analizi	92
Şekil 8. TR.2. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi	93
Şekil 9. TR.9. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi	94
Şekil 10. TR.3. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi	94
Şekil 11. TR.14. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi	95
Şekil 12. TR.3. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi	96
Şekil 13. TR.12. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi	96
Şekil 14. TR.9. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi	97
Şekil 15. TR.6. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi	97
Şekil 16. TR.5. öğrencinin Filenin Sultanları konusuyla ilgili dinleme analizi.....	98
Şekil 17. TR.3. öğrencinin Filenin Sultanları konusuyla ilgili dinleme analizi.....	99
Şekil 18. TR.4. ve TR.9. öğrencilerin Filenin Sultanları konusuyla ilgili dinleme analizi	99
Şekil 19. TR.12. öğrencinin Filenin Sultanları konusuyla ilgili dinleme analizi.....	100
Şekil 20. TR.12., TR.10. ve TR.7. öğrencilerin mektup konusuyla ilgili dinleme analizi	101
Şekil 21. TR.3. öğrencinin mektup konusuyla ilgili dinleme analizi.....	102
Şekil 22. TR.11. ve TR.8. öğrencilerin mektup konusuyla ilgili dinleme analizi	103

Şekil 23. TR.6. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi	104
Şekil 24. TR.13. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi	104
Şekil 25. TR.15. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi	105
Şekil 26. TR.4. ve TR.1. öğrencilerin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi	105
Şekil 27. TR.9. ve TR.11. öğrencilerin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi	106
Şekil 28. TR.7. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi	107
Şekil 29. TR.1. ve TR.2. öğrencilerin diyalog analizi	109
Şekil 30. TR.1. ve TR.2. öğrencilerin ses analizi	110
Şekil 31. TR.6. ve TR.10. öğrencilerin diyalog analizi	110
Şekil 32. TR.6. ve TR.10. öğrencilerin ses analizi	110
Şekil 33. TR.11. ve TR.12. öğrencilerin diyalog analizi	111
Şekil 34. TR.11. ve TR.12. öğrencilerin ses analizi	111
Şekil 35. TR.13. ve TR.14. öğrencilerin diyalog analizi	112
Şekil 36. TR.13. ve TR.14. öğrencilerin ses analizi	112
Şekil 37. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin diyalog analizi	113
Şekil 38. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin ses analizi	113
Şekil 39. TR.14. ve TR.2. öğrencilerin diyalog analizi	114
Şekil 40. TR.14. ve TR.2. öğrencilerin ses analizi	114
Şekil 41. TR.12. ve TR.6. öğrencilerin diyalog analizi	115
Şekil 42. TR.12. ve TR.6. öğrencilerin ses analizi	115
Şekil 43. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin diyalog analizi	116
Şekil 44. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin ses analizi	116
Şekil 45. TR.3. ve TR.12. öğrencilerin diyalog analizi	117
Şekil 46. TR.3. ve TR.12. öğrencilerin ses analizi	117
Şekil 47. TR.5. ve TR.9. öğrencilerin diyalog analizi	118

Şekil 48. TR.5. ve TR.9. öğrencilerin ses analizi	119
Şekil 49. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin diyalog analizi	119
Şekil 50. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin ses analizi	120
Şekil 51. TR.3. ve TR.8. öğrencilerin diyalog analizi	121
Şekil 52. TR.3. ve TR.8. öğrencilerin ses analizi	121
Şekil 53. TR.2. ve TR.7. öğrencilerin diyalog analizi	122
Şekil 54. TR.2. ve TR.7. öğrencilerin ses analizi	122
Şekil 55. TR.11. ve TR.10. öğrencilerin diyalog analizi	122
Şekil 56. TR.11. ve TR.10. öğrencilerin ses analizi	123
Şekil 57. TR.7. ve TR.6. öğrencilerin diyalog analizi	124
Şekil 58. TR.7. ve TR.6. öğrencilerin ses analizi	124
Şekil 59. TR.9. ve TR.15. öğrencilerin diyalog analizi	124
Şekil 60. TR.9. ve TR.15. öğrencilerin ses analizi	125
Şekil 61. TR.4. ve TR.3. öğrencilerin diyalog analizi	125
Şekil 62. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin ses analizi	126
Şekil 63. TR.1. ve TR.11. öğrencilerin diyalog analizi	126
Şekil 64. TR.1. ve TR.11. öğrencilerin ses analizi	127
Şekil 65. Birinci grubun ‘Ankara’da Futbol Maçı’ adlı haberi analizi	128
Şekil 66. İkinci grubun ‘Ankara’da Yangın Kazası’ adlı haber analizi	129
Şekil 67. Öğrencilerin ‘Usta Kalem’ konusuyla ilgili oluşturdukları diyalog analizi	130
Şekil 68. Pakistan ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi	131
Şekil 69. Irak ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi	131
Şekil 70. Nijerya ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi	132
Şekil 71. Filistin ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi	133

Şekil 72. Birinci grup öğrencilerin ‘Badminton’ adlı metin analizi	133
Şekil 73. İkinci grup öğrencilerin ‘Futbol Maçı’ adlı metin analizi	134
Şekil 74. TR.2. öğrenci mektubunun analizi	135
Şekil 75. TR.3. öğrenci mektubunun analizi	136
Şekil 76. TR.8. öğrenci mektubunun analizi	136
Şekil 77. TR.11. öğrenci mektubunun analizi	137
Şekil 78. TR.10. öğrenci mektubunun analizi	137
Şekil 79. TR.7. öğrenci mektubunun analizi	138
Şekil 80. Birinci grup öğrencilerin kargo form analizi	139
Şekil 81. İkinci grup öğrencilerin kargo form analizi.....	139
Şekil 82. Bireysel çalışma istasyonunun doğru/yanlış kodlamasının sonucu.....	166
Şekil 83. Bireysel çalışma istasyonunun çoklu seçmeli kodlamasının sonucu.....	167
Şekil 84. Bireysel çalışma istasyonunun boşluk doldurma kodlamasının sonucu.....	167
Şekil 85. Bireysel çalışma istasyonunun çağrışım kodlamasının sonucu.....	168
Şekil 86. Bireysel çalışma istasyonunun algılama kodlamasının sonucu	168
Şekil 87. İkili çalışma istasyonunun dil bilgisi kodlamasının sonucu	169
Şekil 88. İkili çalışma istasyonunun kelime bilgisi kodlamasının sonucu	169
Şekil 89. İkili çalışma istasyonunun cevaplandırma kodlamasının sonucu.....	170
Şekil 90. İkili çalışma istasyonunun diyalog sürdürme kodlamasının sonucu	170
Şekil 91. İkili çalışma istasyonunun ses ve telaffuz kodlamasının sonucu	171
Şekil 92. İkili çalışma istasyonunun akıcılık kodlamasının sonucu	171
Şekil 93. Grupla çalışma istasyonunun dil bilgisi kodlamasının sonucu.....	172
Şekil 94. Grupla çalışma istasyonunun kelime kullanımı kodlamasının sonucu.....	173
Şekil 95. Grupla çalışma istasyonunun yazım ve noktalama kodlamasının sonucu..	173
Şekil 96. Grupla çalışma istasyonunun söz varlığı kodlamasının sonucu	173

Şekil 97. Grupla çalışma istasyonunun bağlam kodlamasının sonucu	174
Şekil 98. Grupla çalışma istasyonunun diyalog kodlamasının sonucu	174
Şekil 99. Grupla çalışma istasyonunun görsel kodlamasının sonucu	175
Şekil 100. KZ.13., KZ.1., KZ.7. ve KZ.2. öğrencilerin yurt konusuyla ilgili dinleme analizi	213
Şekil 101. KZ.10. öğrencinin yurt konusuyla ilgili dinleme analizi	214
Şekil 102. Öğrencilerin yurt konusuyla ilgili dinleme analizi	215
Şekil 103. Öğrencilerin üniversite konusuyla ilgili dinleme analizi	216
Şekil 104. KZ.4. öğrencinin üniversite konusuyla ilgili dinleme analizi	216
Şekil 105. Öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi	217
Şekil 106. KZ.4. öğrencinin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi	217
Şekil 107. Öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi	218
Şekil 108. Öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi	218
Şekil 109. KZ.8. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi	219
Şekil 110. KZ.1. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi	219
Şekil 111. KZ.6. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi	220
Şekil 112. KZ.10. ve KZ.9. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi	220
Şekil 113. KZ.3. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi	221
Şekil 114. KZ.11. ve KZ.12. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi	221
Şekil 115. KZ.3. öğrencinin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi	222
Şekil 116. KZ.7. öğrencinin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi	223
Şekil 117. Öğrencilerin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi	223
Şekil 118. KZ.12. öğrencinin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi	224

Şekil 119. KZ.8. ve KZ.1. öğrencilerin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi	224
Şekil 120. KZ.10. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi.....	225
Şekil 121. KZ.6. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi.....	226
Şekil 122. KZ.12. ve KZ.7. öğrencilerin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi	226
Şekil 123. KZ.2. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi.....	227
Şekil 124. KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi	228
Şekil 125. KZ.3. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi.....	228
Şekil 126. KZ.11. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi.....	229
Şekil 127. KZ.8. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi.....	229
Şekil 128. KZ.3. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi.....	230
Şekil 129. KZ.6. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi.....	230
Şekil 130. Öğrencilerin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi	231
Şekil 131. KZ.7. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi.....	231
Şekil 132. KZ.12. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi	232
Şekil 133. KZ.4. ve KZ.2. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi...	232
Şekil 134. KZ.13. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi	233
Şekil 135. KZ.11. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi	233
Şekil 136. KZ.9. ve KZ.7. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi...	234
Şekil 137. KZ.10. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi	234
Şekil 138. KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	235
Şekil 139. KZ.4. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	235
Şekil 140. KZ.11. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	236
Şekil 141. KZ.3. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	236
Şekil 142. KZ.10. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	237

Şekil 143. KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	238
Şekil 144. KZ.2. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	238
Şekil 145. KZ.13. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi	239
Şekil 146. KZ.6. öğrencinin yaz tatili konusuyla ilgili dinleme analizi	239
Şekil 147. Öğrencilerin yaz tatili konusuyla ilgili dinleme analizi.....	240
Şekil 148. KZ.7. öğrencinin yaz tatili konusuyla ilgili dinleme analizi	240
Şekil 149. KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi.....	242
Şekil 150. KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	242
Şekil 151. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi.....	242
Şekil 152. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi	243
Şekil 153. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi.....	243
Şekil 154. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin ses analizi	244
Şekil 155. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi.....	244
Şekil 156. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi	245
Şekil 157. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi.....	245
Şekil 158. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi	246
Şekil 159. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi.....	246
Şekil 160. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi	246
Şekil 161. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	247
Şekil 162. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	248
Şekil 163. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi.....	248
Şekil 164. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin ses analizi	248
Şekil 165. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi.....	249
Şekil 166. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi	249
Şekil 167. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi.....	250

Şekil 168. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi	250
Şekil 169. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi	251
Şekil 170. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi	251
Şekil 171. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi	252
Şekil 172. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi	252
Şekil 173. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	253
Şekil 174. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	253
Şekil 175. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi	253
Şekil 176. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin ses analizi	254
Şekil 177. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi	254
Şekil 178. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin ses analizi	255
Şekil 179. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi	255
Şekil 180. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin ses analizi	256
Şekil 181. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin diyalog analizi	256
Şekil 182. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin ses analizi	257
Şekil 183. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi	257
Şekil 184. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi	257
Şekil 185. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi	259
Şekil 186. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi	259
Şekil 187. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	259
Şekil 188. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	260
Şekil 189. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi	260
Şekil 190. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin ses analizi	260
Şekil 191. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi	261
Şekil 192. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin ses analizi	261

Şekil 193. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi	262
Şekil 194. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi	262
Şekil 195. KZ.4. ve KZ.6. öğrencilerin diyalog analizi	263
Şekil 196. KZ.4. ve KZ.6. öğrencilerin ses analizi	263
Şekil 197. KZ.7. ve KZ.5. öğrencilerin diyalog analizi	264
Şekil 198. KZ.7. ve KZ.5. öğrencilerin ses analizi	264
Şekil 199. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin diyalog analizi	264
Şekil 200. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin ses analizi	265
Şekil 201. KZ.2. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi	265
Şekil 202. KZ.2. ve KZ.12. öğrencilerin ses analizi	266
Şekil 203. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi	267
Şekil 204. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi	267
Şekil 205. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	267
Şekil 206. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	268
Şekil 207. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi	268
Şekil 208. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi	268
Şekil 209. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi	269
Şekil 210. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi	269
Şekil 211. KZ.9. ve KZ.3. öğrencilerin diyalog analizi	269
Şekil 212. KZ.9. ve KZ.3. öğrencilerin ses analizi	270
Şekil 213. KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi	271
Şekil 214. KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi	271
Şekil 215. KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin diyalog analizi	271
Şekil 216. KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin ses analizi	272
Şekil 217. KZ.10. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	272

Şekil 218. KZ.10. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	272
Şekil 219. KZ.12. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi	273
Şekil 220. KZ.12. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi	273
Şekil 221. KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin ses analizi	274
Şekil 222. KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin ses analizi	274
Şekil 223. KZ.3. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi	275
Şekil 224. KZ.3. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi	275
Şekil 225. KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi	276
Şekil 226. KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi	276
Şekil 227. KZ.11. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	276
Şekil 228. KZ.11. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	277
Şekil 229. KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi	277
Şekil 230. KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin ses analizi	277
Şekil 231. KZ.3. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi	278
Şekil 232. KZ.3. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi	278
Şekil 233. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi	279
Şekil 234. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi	279
Şekil 235. KZ.10. ve KZ.8. öğrencilerin diyalog analizi	279
Şekil 236. KZ.10. ve KZ.8. öğrencilerin ses analizi	280
Şekil 237. KZ.12. ve KZ.5. öğrencilerin diyalog analizi	280
Şekil 238. KZ.12. ve KZ.5. öğrencilerin ses analizi	280
Şekil 239. Birinci grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi	282
Şekil 240. İkinci grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi	283
Şekil 241. Üçüncü grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi	283
Şekil 242. Birinci grup öğrencilerin üniversite ile ilgili diyalog analizi	284

Şekil 243. İkinci grup öğrencilerin üniversite ile ilgili diyalog analizi	285
Şekil 244. Üçüncü grup öğrencilerin üniversite ile ilgili diyalog analizi	286
Şekil 245. Birinci grup öğrencilerin yol tarifi analizi	287
Şekil 246. İkinci grup öğrencilerin yol tarifi analizi.....	288
Şekil 247. Üçüncü grup öğrencilerin yol tarifi analizi.....	289
Şekil 248. Birinci grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi	290
Şekil 249. İkinci grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi.....	290
Şekil 250. Üçüncü grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi.....	291
Şekil 251. Dördüncü grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi	292
Şekil 252. Birinci grup öğrencilerin ilk yardım analizi	293
Şekil 253. İkinci grup öğrencilerin ilk yardım analizi	293
Şekil 254. Üçüncü grup öğrencilerin ilk yardım analizi	294
Şekil 255. Birinci grup öğrencilerin sağlıkla ilgili slayt analizi	295
Şekil 256. İkinci grup öğrencilerin sağlıkla ilgili slayt analizi	296
Şekil 257. Üçüncü grup öğrencilerin sağlıkla ilgili slayt analizi	297
Şekil 258. Birinci grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı slayt analizi.....	297
Şekil 259. İkinci grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı slayt analizi	298
Şekil 260. Üçüncü grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı yazı analizi	299
Şekil 261. Üçüncü grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı slayt analizi	299
Şekil 262. Birinci grup öğrencilerin duygularla ilgili slayt analizi.....	300
Şekil 263. İkinci grup öğrencilerin duygularla ilgili slayt analizi	301
Şekil 264. Üçüncü grup öğrencilerin duygularla ilgili slayt analizi	302
Şekil 265. Birinci grup öğrencilerin gezi planı analizi	303
Şekil 266. Birinci grup öğrencilerin gezi planı video analizi	303
Şekil 267. İkinci grup öğrencilerin gezi planı video analizi	304

Şekil 268. Üçüncü grup öğrencilerin gezi planı analizi	305
Şekil 269. Üçüncü grup öğrencilerin gezi planı video analizi	305
Şekil 270. Birinci grup öğrencilerin ‘Yaz okulu organizasyonu’ adlı gezi programı analizi.....	306
Şekil 271. Birinci grup öğrencilerin ‘Yaz okulu organizasyonu’ adlı slayt analizi...	306
Şekil 272. İkinci grup öğrencilerin ‘Yaz okulu organizasyonu’ adlı slayt analizi.....	307
Şekil 273. Üçüncü grup öğrencilerin ‘Yaz okulu organizasyonu’ adlı slayt analizi .	308
Şekil 274. Bireysel çalışma istasyonunda doğru/yanlış kodlamasının sonucu	338
Şekil 275. Bireysel çalışma istasyonunda boşluk doldurma kodlamasının sonucu ...	339
Şekil 276. Bireysel çalışma istasyonunda çağrışım kodlamasının sonucu	339
Şekil 277. Bireysel çalışma istasyonunda dikte yazma kodlamasının sonucu	340
Şekil 278. Bireysel çalışma istasyonunda soruları cevaplama kodlamasının sonucu	340
Şekil 279. Bireysel çalışma istasyonunda eşleştirme kodlamasının sonucu.....	341
Şekil 280. Bireysel çalışma istasyonunda fikir anlatımı kodlamasının sonucu	341
Şekil 281. Bireysel çalışma istasyonunda algılama kodlamasının sonucu	342
Şekil 282. İkili çalışma istasyonunda dilbilgisi kodlamasının sonucu	342
Şekil 283. İkili çalışma istasyonunda kelime bilgisi kodlamasının sonucu.....	343
Şekil 284. İkili çalışma istasyonunda cevaplandırma kodlamasının sonucu	343
Şekil 285. İkili çalışma istasyonunda diyalog sürdürme kodlamasının sonucu.....	344
Şekil 286. İkili çalışma istasyonunda ses ve telaffuz kodlamasının sonucu.....	344
Şekil 287. İkili çalışma istasyonunda akıcılık kodlamasının sonucu.....	345
Şekil 288. Grupla çalışma istasyonunda dilbilgisi kodlamasının sonucu	346
Şekil 289. Grupla çalışma istasyonunda kelime kullanımı kodlamasının sonucu	346
Şekil 290. Grupla çalışma istasyonunda yazım ve noktalama kodlamasının sonucu	347
Şekil 291. Grupla çalışma istasyonunda söz varlığı kodlamasının sonucu	347

Şekil 292. Grupla çalışma istasyonunda bağlam kodlamasının sonucu	348
Şekil 293. Grupla çalışma istasyonunda görsel kodlamasının sonucu	348
Şekil 294. Grupla çalışma istasyonunda videolu diyalog kodlamasının sonucu	349
Şekil 295. Grupla çalışma istasyonunda diyalog sürdürme kodlamasının sonucu	349
Şekil 296. Grupla çalışma istasyonunda video slayt kodlamasının sonucu.....	349



GİRİŞ

Çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişimler, yeryüzündeki bütün toplumların dışa açılmasını ve toplumlararası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Gerek toplumların dışa açılmasında gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların kendi ana dilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır (Barın, 2010, s.167). Dolayısıyla, toplumlararası iletişime yol açan yabancı dil öğrenme ihtiyacının karşılanmasının yanı sıra geliştirilmesinde hayatımızın her alanına giren teknolojinin etkisi gittikçe önem kazanmaktadır.

XX. yüzyılın sonları ve XXI. yüzyılın başlarında eğitim alanlarıyla birlikte yabancı dil öğretiminde yüz yüze derslerde teknolojiler kullanılmaya başlamıştır. Teknolojilerin kullanılmasıyla e-öğrenme ve çevrim içi öğrenme kavramları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yüz yüze öğretimle çevrim içi öğrenmelerin karışımı olan harmanlanmış öğrenme (blended learning) kavramı gündeme gelmiştir. Harmanlanmış öğrenme, günümüzde yükseköğretim kurumlarındaki eğitim sürecini organize etmek için yeni bir model olarak dünyadaki birçok araştırmacı ve eğitimcinin ilgisini çekmektedir. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ve öğretme deneyimlerinin çevrim içi görevler ve etkinliklerle birleştirildiği bir fenomen olarak anlaşılır (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenmenin artan popülaritesi, öğretici ve öğrenci gereksinimlerini etkileyen toplumda, toplumsal ve ekonomik değişikliklere neden olan modern koşullarla belirlenir. Bu modern koşullara bakıldığında harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğretim ile çevrim içi öğrenmenin arasında dengeleyici rol üstlendiğini görmek mümkündür. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin kurumların yapısı, teknoloji ortamları, hedef kitlelerin durumuna ve ihtiyaçlarına göre çeşitli modelleri vardır. Bu modellerin esneklik özelliği olmasıyla birlikte her öğreticinin öğrenci kitlesinin ihtiyaçları, ilgi alanları, düzeyleri, sınıf içi düzenleri veya materyal tasarımlarına göre yeniden oluşturabileceği modellerdir. Bunun yanı sıra öğretici mevcut harmanlanmış öğrenme modellerinin içeriğini zenginleştirerek ve yeni fikirler ilave ederek derslerinde

kullanabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uygulanmasının etkili olup olmadığını ortaya koymaktadır.

Çalışmanın kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar kısmını içeren birinci bölümünde genel olarak dil öğretimin yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgilerle birlikte Kumaravadivelu'nun ortaya koyduğu yöntem sonrası dönemi ve pedagojik stratejilerden makro ve mikro stratejilerden bahsedilmiştir. Ayrıca dil öğrenmenin şekilleri ve stratejileriyle birlikte teknolojinin eğitim alanına girmesiyle ortaya çıkan e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve harmanlanmış öğrenmeye dayalı bilgiler değerlendirilmiştir. Bununla birlikte harmanlanmış öğrenme modellerinin çeşitleri, onların eğitim alanında avantajları ve dezavantajlarına değinilmiştir. Son olarak da Türkiye'de ve yurt dışında harmanlanmış öğrenmeyle ve çalışmamızın asıl konusu olan harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modeliyle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesine ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına yönelik bütün işlemler detaylı şekilde açıklanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde istasyon rotasyon modelinin uygulanması için A2 düzeyindeki öğrenciler hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında (Kazakistan) olması göz önünde tutularak iki farklı yer seçilmiştir. Modelin uygulanması ilk olarak Türkiye'de Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde, ardından Uluslararası Ahmet Yesevi Kazak Türk Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde yürütülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi Türkiye'de farklı, Türkiye dışında farklı ortamlarda ve koşullarda yapıldığı için çalışmada iki kurumda yapılan istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının karşılaştırılmasına yer verilmemiştir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının her koşula göre esneklik gösterebileceğini ispatlamak amacıyla hem Türkiye'den hem de Türkiye dışından kurumlar seçilmiştir. İki kurumda da istasyon rotasyon modeli uygulandıktan sonra elde edilen bütün verilerin analizi nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İstasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında öğrenciler tarafından yapılan etkinlikler bilgisayar destekli nitel araştırma programlarından MAXQDA 2020 programıyla analiz edilmiştir. Uygulama sonrası model ile ilgili öğrencilerin ve

öğretmenin görüşleri ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İki kurumun verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise iki kurumda yürütülen istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan bulguların değerlendirmesine yer verilmiştir. İki kurumda uygulanan modelin verileri ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde ise bütün verilerden ortaya çıkan bulguların değerlendirmelerinin sonucu ve istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uygulanmasında dair öneriler sunulmuştur. İki kurumda modelin uygulanmasından ortaya çıkan sonuçlar ayrı olarak sunulmuştur. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkili olup olmadığı ortaya konulmuştur.

PROBLEM DURUMU

Çağdaş toplumların gelişmişlik düzeyleri, genellikle ürettikleri bilim ve teknoloji ile ölçülmektedir. Bilim ve teknolojinin üretimi de ancak eğitim yoluyla sağlanabilmektedir. Bu anlamda, son yıllarda iletişim bilimi ve teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve uygulamadaki yaygınlık eğitim sistemlerini yakından ilgilendirmektedir (Karasar, 2004, s.117). Bu bağlamda teknolojinin kullanımıyla gerek öğretim sürecinde gerekse de hedef grupla ilgili sınıf içi etkileşimde birçok problemlerin olduğu varsayılmaktadır. Bu sorunların dikkate alınması gereken kısım da özellikle öğretimde esneklik konusudur. Ayrıca belirli bir öğretim ve öğrenim ilkelerinden hareketle sınıf içi durumlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği ancak bu bağlamda konuya yeterince eğilimin gösterilmediği anlaşılmaktadır.

Teknolojinin hayatımızın her alanına girmesi nedeniyle öğretimin de sadece yüz yüze gerçekleşmediği bilinen bir gerçektir. Hedef grubun teknoloji ile olan etkileşimi düşünüldüğünde öğretim sürecinin sadece geleneksel metodlardan hareketle yapılmasının motivasyonu düşürebileceği ve bu nedenle teknoloji kaynaklarından faydalanılarak çevrim içi ortamda işitsellik, görsellik ve etkileşim gibi nitelikler kazandırmak amacıyla da bilgisayar destekli öğretimin yüz yüze öğretimle bağlantılı bir

şekilde uyumlu olarak tasarlanmasının bir ihtiyaca dönüştüğü anlaşılmaktadır. Ancak var olan teknolojiyle birlikte geleneksel öğrenmenin bunu karşılayacak nitelikte olmadığı, yani teknolojiyle ilgili yapılan öğretimlerde herhangi bir ders tasarımının ve taslağının bulunmadığı görülmektedir.

Dil öğrenim sürecinde, çevrim içi ortam her ne kadar bireysel çalışmayı mümkün kılrsa da bunun dil öğrenimi için yeterli olmadığı ve özellikle konuşma becerisi için grup çalışmalarının önemi bilinmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin yanında problem çözme, yeni ürün ortaya koyma ve proje tabanlı çalışma gibi becerilere yer verilmediği ve bu nedenle öğrencilerin C1 seviyesine ulaştığında hatta tamamladığında ilgili dilde eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi eylemleri gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu problemler doğrultusunda araştırmanın amacı belirlenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma, öğretimde esneklik sağlamayı, öğrencilere işitsellik, görsellik ve etkileşim gibi nitelikleri kazandırmayı ve öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini dikkate alarak yüz yüze öğretimle çevrim içi öğrenmenin karışımı olarak ortaya çıkan harmanlanmış öğrenmenin yabancı dil öğretiminde önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesinden itibaren kullanılma olasılığının olup olmadığını tespit etmiştir. A1 seviyesinde yeni dil öğrenen bireyin öğretici yardımına ve dilin yapısal özelliklerinin anlatılmasına daha çok ihtiyacının olduğu, A2 seviyesinde ise belli bir bilgi birikimiyle öğrencinin artık bireysel, akranıyla ve takımıyla birlikte çalışmayı öğrenebilme imkânına sahip olduğu ve istasyon rotasyon modelinin bunu mümkün kılması nedeniyle A2 düzeyinden itibaren kullanılması uygun bulunmuştur. Bunun dışında, dil öğretiminin gerek konuşulan ülkede gerekse farklı bir ülkede yapılması nedeniyle söz konusu modelin uygulanmasının yaygınlığını ölçmek için hem Türkiye’de hem Kazakistan’da yapılmasına karar verilmiştir.

Problemlerden hareketle ulaşılmak istenen amaç şu şekilde sıralanabilir:

1. Esneklik sağlamak açısından harmanlanmış öğrenme yabancı dil öğretiminde kullanılması ne kadar etkilidir?
2. Harmanlanmış öğrenme derslerinde öğrencilere işitsellik, görsellik ve etkileşim gibi nitelikleri kazandırılmakta mıdır?
3. Yabancı dil öğretiminde harmanlanmış öğretim modellerinden istasyon modeli kullanımı öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte midir?
4. İstasyon rotasyon modelini yabancı dil öğretiminde A2 seviyesinden itibaren kullanmak niçin daha avantajlıdır?
5. Konuşma becerisi istasyon rotasyon modelinde nasıl tasarlanacaktır?
6. İstasyon rotasyon modeline öğretmenler nasıl yaklaşmaktadırlar?
7. İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğretmenler açısından ne tür zorluklar olabilir?
8. İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?
9. İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrenciler açısından ne tür zorluklar olabilir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geleneksel öğretim daha çok öğretici odaklı ilerlerken çevrim içi öğrenmede ise öğrencinin bireysel olarak anlama oranı düşük olabilmektedir. yabancı/ikinci dil öğrenmede çevrim içi teknolojilerinin kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğinden geleneksel yöntemler çevrim içi platformlara aktarılmıştır ve öğrenciler görsel ve karşılıklı etkileşimli materyalleri dinleme avantajına sahip olmuştur. Bu doğrultuda geleneksel öğretimde var olan özellikleri temel alarak çevrim içi öğrenmeyle öğretimi zengin hale getiren harmanlanmış öğrenme, öğrenci açısından da öğretici açısından da etkili ve verimli olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme öğrencinin sadece bireysel olarak anlamasını değil aynı zamanda iletişimdeki çok yönlü anlamayı sağlamaktadır. Dolayısıyla araştırma, harmanlanmış öğrenmenin ve harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olan istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımında gelecekte materyal hazırlamada bu bağlamda bir müfredatın

hazırlanmasında ve ders tasarımının ve taslağının oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Araştırmanın problemlerinden hareket edilerek aşağıdaki araştırma hipotezleri belirlenmiştir:

1. 21.yüzyılın başlarında teknolojinin gelişimiyle ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme modeli eğitimde, özellikle yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmış ve öğretimde ileri derecede esneklik sağlanmaya başlamıştır.
2. Harmanlanmış öğrenme derslerinde öğrencilere işitsellik, görsellik ve etkileşim gibi nitelikleri kazandırılma ihtimali vardır.
3. Harmanlanmış öğretim modellerinden istasyon modelinin kullanımının yabancı dil öğretiminde öğretim tasarımı iyi planlanmış ve oluşturulmuş olursa öğrenciye olumlu etki yaratabilme ve bireysel veya işbirlikçi çalışmalarda onların eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme olasılığı yüksektir.
4. İstasyon rotasyon modelini yabancı dil öğretiminde A2 seviyesinden itibaren kullanmak daha avantajlıdır çünkü yabancı dili öğrenmekte olan öğrenci A2 seviyesinden itibaren artık bireysel çalışmayı, rahat iletişim kurmayı öğrenir. A2 seviyesindeki öğrenci istasyon rotasyon modelinde artık çevrim içi verilen konuyla ilgili bilgileri kendi başına (öğretici yardımına ihtiyaç hissetmeden) edinmeye çalışabilmektedir. Grup çalışmasında ise arkadaşlarıyla çalışarak konuyu daha iyi öğrenir ancak zorlandığı yerde öğretici yardımına ihtiyaç duymaktadır.
5. Öğrencinin istasyon rotasyon modelinde akranlarıyla birlikte çalışma istasyonu doğal olarak konuşmaya, arkadaşlarına fikrini bildirmeye ve tartışmaya; bireysel çalışma istasyonu ise verilen dinleme becerisine dair etkinlikleri bireysel olarak çalışmaya dayalı olarak tasarlanacaktır. Ardından uygulama esnasında elde edilen veriler önce öğretici sonra araştırmacı tarafından kontrol edilecektir.
6. Öğreticiler istasyon rotasyon modelinde derslerinin çok etkili ve verimli geçtiğini öğreneceklerdir. İstasyon rotasyon modelinde yapılmış olan öğretim tasarımı sadece A2 seviyesinde değil orta ve ileri seviyelerde de tasarlanabilir ve her derste, ders tasarımı ve taslağı oluşturmak zorunda kalınmaz.

7. İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğretmenler, bu modelin ilk olarak tasarımını yapmada ve çevrim içi öğrenme istasyonunun ürettiği verilere yanıt olarak doğrudan yüz yüze küçük grupları nasıl planlayacakları gibi yeni beceriler öğrenmede zorlanabilirler.
8. İstasyon rotasyon modeline bağlı olarak öğrenciler bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk hissederler. Konuşmayla ilgili etkinlikler esnasında ses kayıtlarının alınmasında öğrenciler daha çok sorumluluk taşıyabilirler. Arkadaşlarıyla beraber yapılan grup çalışmalarında proje tabanlı iletişimsel alıştırmaların ise daha eğlenceli ve etkili olduklarının farkına varırlar.
9. İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrenciler, bireysel çalışma istasyonunda ilk başlarda zorluklar çekebilirler ve konuyu tam olarak anlamayabilirler. Bazen de öğretici ya da arkadaşlarına ihtiyaç duyabilirler.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmada istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının hem Türkiye’de hem Kazakistan’da yapılması uygun görülmüştür. İstasyon rotasyon modelinin Türkiye’deki uygulaması için Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrenci kitlesi seçilmiştir. Modelin Kazakistan’daki uygulanması Uluslararası Ahmet Yesevi Kazak Türk Üniversitesi Hazırlık Fakültesi’nde Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki Kazak öğrenciler seçilmiştir. Her iki kurumdaki uygulamaların etkili ve verimli olmasını sağlamak amacıyla istasyon rotasyon modelinin A2 seviyesi için hazır ders materyallerinden yararlanarak uyumlu şekilde ders tasarımları ve taslakları oluşturulmuştur. Dolayısıyla araştırma, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde A2 düzeyindeki Türkçe öğrenen 15 öğrenciyle ve Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesinin Hazırlık Fakültesi’nde A2 düzeyindeki 13 öğrenciyle olmak üzere toplam 28 öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Ancak burada kurumların birinde on konu ve ikincisinde altı konu çalışılmasıyla birlikte her bir öğrencinin bireysel, ikili ve grup çalışma istasyonlarındaki çalışmaları değerlendirildiği için 28 olarak belirtilen öğrenci sayısının aslında 84 öğrenci verisine tekabül ettiğini dikkate almak yerinde olacaktır.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL KAVRAMLAR VE YAKLAŞIMLAR

Belirli toplumlarda büyüyen ve yaşayan bireylerin, ilk dillerini öğrendikten veya edindikten sonra değişen derecelerde, yeni diller (ikinci dil) edinmeleri gerekmektedir. Bu tür ikinci dil öğrenmeyi gerektiren çeşitli sosyal, ekonomik ve politik nedenlerin yeterince belirgin olduğu muhakkaktır. Asıl olan gereksinim, bu bireylerin ihtiyaç duydukları ikinci dilleri öğrenmelerine yardım etmek için toplum tarafından verilen hüküm olmuştur. Bu hüküm ise dil öğretimini ortaya koymuştur. Bireyin ihtiyacını karşılamada gerçekleştirilen eylem olarak belirlenen dil öğretiminde, siyasi veya sosyal nedene göre "ikinci dil", "iki dillilik" ve "yabancı dil" gibi terimler dilbilim alanlarında kullanılmaktadır. Bunlar "dil öğrenme" ve "dil edinimi" süreçlerinden geçmektedir. Ancak dil eğitiminde ihtiyaç duyduğumuz terminoloji genellikle belirsiz ve bazen de düpedüz kafa karıştırıcıdır. Eğitimin en başından itibaren bu olası yanlış anlaşılmanın kaynağına dikkat edilmeli ve bunların en aza indirilmeye çalışılması için kullandığımız terimlerin açıklamaları yapılmalıdır (Stern, 1991, s.56). Ana dili ve bazen birinci dil olarak adlandırılan terim ikinci dille kıyaslandığında ana dilin daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Stern birinci dil terimini, her şeyden önce, bir kişinin dili bebeklik ve erken çocukluk döneminde (bu nedenle “ilk” veya “yerli”) ve genellikle de aile içinde (“ana dil”) edindiğini belirtmek için kullanıldığını savunmuştur. Yalnızca, Krashen (1981, s.101) ikinci dilin de edinim süreci olacağını şöyle açıklamıştır: “Dil edinimi, ikinci dil performansında dil öğreniminden daha merkezidir. "Anlama", sadece dil ediniminin nereden geldiği, edinicinin dil kazanmasına yardımcı olan dilsel girdinin alt kümesidir. İkinci dil sınıfının en önemli işlevinin, edinim için alım sağlamak olduğu bana göre şimdiki gibi görünüyor...” Burada, Krashen, ana dili edinimi ile ikinci dil öğretimini (yani edinim olarak görmüştür) bağlamaya çalışırken Stern birinci ve ikinci dil terimlerinin arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmıştır.

Stern (1992), birinci ve ikinci diller kapsamındaki iki terim grubunu birbirinden ayırırken bu ayrımın pratikte kolaylıkla ve düzenli olarak yapılabildiğinin zor olduğunu tespit etmiştir. Ancak birçok dil durumunda, dillerin bağılılık konumu basit olamamıştır. Stern; ev, mahalle, okul, bölge veya milletlerin dillerinin iki dillilik ve çok dilliliğin karmaşık kalıplarını oluşturabileceğini söylemiştir. Stern iki dilliliği ikiye ayırmıştır: birincisi bir ülkenin hukuki duruma bağlı olarak resmî dillerinin iki dilli olmasıdır. Fakat bu ülkedeki her bireyin “iki dilli” olduğu, yani her iki dilde de yetkin olduğu anlamına gelmez. İkincisi ise kişisel iki dilliliktir. Örneğin, ebeveynlerin iki milletten olması ve çocukluktan iki dili anında edinmesi söz konusudur. Ancak iki dillilik sadece edinimle ilgili değildir; öğrenimle de ilgilidir. Bunun için özellikle ülke yasasında iki dillilik kanunları varsa o ülkenin eğitim sisteminde bu dillerin öğretilmesine çok önem verilmektedir. Ayrıca toplumun tarihsel değişimi, toplumlararası ilişkileri ve aynı anda sosyal ve ekonomik nedenlerle oluşan ilişkiler sebebiyle yabancı dillerin öğrenimine ve öğretilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bunun yanı sıra dil öğrenimi ve öğretimi, insanın dili ve düşüncesi arasındaki ilişki gibi bireyin kendi benliği ve toplum arasındaki ilişkinin gelişmesinin de nedeni olmuştur.

Son dönemlerde hayatımıza giren teknolojinin ileri derecede gelişmeleri ve kullanımları, artık dil öğretim ve edinim konusunda da etkisini göstermektedir. Birçok internet uygulaması ve cep telefonlarındaki dil öğrenme uygulamaları, hazır internet web siteleri, yabancı dillerde kullanılabilecek birçok malzeme, artık yabancı dil için mükemmel bir ortam yaratmaya imkân sağlamaktadır. Dil edinimi için ilk önce yabancı dil öğrenme isteklisinin o ortamda bulunması gerekmektedir. Demek ki yabancı dil öğrenmek isteyen birey veya dil öğreticisi dil öğretmek için doğal ortamı yaratamazsa da teknolojik araçları kullanarak birey, yapay ortamla dil öğrenme veya öğretme avantajına sahip olabilecektir.

Dünya kapsamında ister ana dilinin yazma ve okuma becerilerinin öğretimi olsun ister ikinci dil isterse yabancı dil öğretimi olsun bu dillerin nasıl öğretilmesi gerektiğiyle birlikte niçin öğretilmesi gerektiği üzerinde yıllarca çalışmalar yapılmış ve belli deneyimler elde edilmiştir. Dil öğretiminde dilin daha etkili bir şekilde öğretilmesi konusunda, dil öğrenme amacına ulaşmanın çeşitli yolları aranmaya başlamıştır. Bu arayış yollarında ve dil öğretimlerinin gerçekleşmesinde dilbilimin çeşitli alanlarında birçok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmalarda ise dil öğretiminin nasıl

gerçekleşmesi gerektiğiyle ilgili olarak yaklaşımlar ortaya çıkmış; bu yaklaşımlar ise yöntemlerin, yöntemler ise tekniklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Dil öğretiminde hedef gruba yönelik bir amaç olduğu için ilk önce o hedef grup için dilin "ana dil" mi, "ikinci dil" mi ya da "yabancı dil" mi olarak öğretilmesi gerektiğine bakmamız mantığa uygun olmalıdır. Dil öğretiminde ana dilin öğretimi, öğrencinin edinim sürecinden sonra dili öğrenmesi, bir farkındalığı daha net ve kolay bir şekilde artırmasını sağlar. Çünkü ana dili öğrenirken öğrenci dinleme ve konuşma becerilerini çocukluktan edindiği için ilkokulda okuma ve yazma becerilerini öğrenmesi öğrenciye kolaylık yaratmaktadır. Dolayısıyla, dil öğretiminde dilin nasıl öğretildiğine bağlı olarak yaklaşım, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekmektedir.

Yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını nasıl ayırt edebiliriz ve aralarındaki bağlantı nedir gibi sorulara birçok araştırmacı cevap bulmaya çalışmıştır. Anthony (1963), dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının birbiriyle ilintili olduğunu vurgulamakta ve bu kavramları üç ayrımlı yola benzetmektedir. Günday ise yaklaşım, yöntem ve tekniği iç içe birbirine bağlı olan üçlü sarmal olarak şu şekilde açıklamıştır: “Yabancı dil öğretiminde genel olarak yaklaşım, yöntem ve teknik şeklinde üçlü bir sarmal yapıdan söz edilmektedir. Süreçte önce yaklaşım, ardından yöntem ve en son teknik (uygulama) olarak gerçekleşmektedir” (2015, s.23).

Dil öğretim yaklaşımlarını sınıflandırmak ve sistemli hâle getirmek için bazı çalışmalar, yaklaşımların davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olarak üç ana grup altında toplanması gerektiği temel görüşüne dayanmaktadır. Bilimsel alanda ilk kez hayvanlar üzerinde yapılan davranışçı yaklaşım, eğitim deneylerinden elde edilen bulgular, insanlara yönelik öğretim-öğrenim uygulamalarında ‘uyarı-tepki’ kuramlarını geliştirmişti. Skinner’e (1938) göre, “dil bir davranıştır.” Dil, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve taklitlerle öğretilmektedir. Peki, uyarı-tepki kuramları yani davranışçı yaklaşım şimdi dil öğretiminde kullanılmamakta mıdır? Günümüzde de bu yaklaşımın ihtiyaç duyulduğu yerlerde kullanılabilirliği vardır. Özellikle yeni dil öğrenmeye çalışan birey başlangıç seviyelerinde selamlaşma, tanışma, hâl sorma, vedalaşma gibi konularda kullanılan kalıp ifadeleri hatırlamaya çalışır ve bunlar bir davranış hâline gelmektedir.

Kaynaklarda davranışçı yaklaşıma tepki olarak bilişsel yaklaşımın ortaya çıktığına dair bilgiler verilmektedir ancak davranışçı yaklaşımın gelişmesiyle bilişsel boyutların ortaya çıktığını vurgulamamız gerekmektedir. Örneğin, Oral (2014, s.42), öğrencinin zihinsel etkinliklerinin, analiz ve senteze dayanan bilişsel boyutu göz ardı eden davranışçı yaklaşımın, bilginin çağrışım yoluyla öğrenilip davranışa dönüştüğü görüşüne dayanmaktadır. Ceyhan (2007), davranışçılığın yabancı dil öğretiminde genellikle bir alışkanlıklar oluşturma süreci olarak anlaşıldığını kanıtlamıştır. Uyarıcıya karşı tepkinin ödüllendirilmesi, pekiştirilmesi, uyarıcı-tepki ilişkisinin yenilenmesi ve bunun üzerinde alıştırma yapılmasının zorunlu olduğunu öne sürmüştür (aktaran Günday, 2015, s.27). Ancak burada şunun altını çizmek gerekir ki dil öğrenim sürecinde davranışsal yaklaşımın bilincinde olmayan birey aynı zamanda diğer yaklaşımların bir öncüsüdür. Dolayısıyla, Ceyhan'ın uyarıcı-tepki ilişkisi alışkanlıkları oluşturmaları kanıtlaması, dil öğretiminde tamamen olumlu etki vermeyebilir çünkü davranışçı yaklaşımın farkında olmayan öğrenci ne kadar uyarıyla karşı karşıya gelse de tepki veremeyecektir. Bu nedenle dil öğretimini sadece davranışçı yaklaşımın tekrar ve taklitlerinin kullanılmasıyla sınırlamak yerine dilsel yetiyi geliştirmek amacıyla zihinsel aktivitelere odaklanmak için bilişsel yaklaşımın kullanılması söz konusudur.

Bilişsel yaklaşımı ortaya koyan Chomsky, hemen hemen tüm dillerin aynı temel yapıya sahip olduğunu, konuşmacıların üretme yeteneklerini ve dinleyicilerin anlayamadığı, çok fazla sayıda sözcük üretebilme yeteneğine sahip olduklarını ve dilsel yeteneklerimizin sistematik temelini vurgulamıştır (McGlashan, 1992, s.24). Dolayısıyla, dil öğretimde zihinsel aktiviteler sonucunda her dil öğrencisinin yaratıcılık ve üretime yatkınlık gibi dilsel yetiye sahip olması, öğrencinin dilin doğasını daha etkili şekilde öğrenmesine yol açmaktadır. Ayrıca, Ausubel (2000, s.6), bilişsel yapıda dil öğrencisinin yeni öğrendiği bilgisini etkileyen mevcut bilgisinin en önemli ve manipüle edilebilir değişkenlerini (niteliklerini) belirlemesi, kavramsallaştırması ve açık bir şekilde işlevselleştirmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu nedenle, dil öğrencisinin bu aşamalardan sonra, yani, kavramsallaştırdığı ve işlev hale getirdiği dili etkin halde kullanmaya daha çok önem vermeye başlaması doğaldır.

Bilişsel yaklaşımın gelişmesi sonucunda tabi ki bir sürü yaklaşımlar ortaya çıkmıştır ancak 20.yüzyılın sonlarına doğru, yani, teknoloji gelişiminin eğitim alanlarında yer almasıyla eğitim süreçlerinin yenilenmesine ve yeniden düzenlenmesine ihtiyaç

duyulmuştur. Bu ihtiyaç ise yapılandırıcı yaklaşımı gündeme getirmiştir. Yapılandırıcılık konusunda net bir fikir geliştiren ilk büyük çağdaş araştırmacılar ve çocuk gelişimiyle ilgili araştırma yapan psikologlar Jean Piaget ve John Dewey idi (Wang, 2011, s.274). Piaget (1973) yapılandırıcılığı çocukların psikolojik gelişiminde bilgiyi anlamak, yeniden keşfetme ya da yeniden inşa etme olarak benimsenmiştir. Ona göre (1973, aktaran Wang, 2011, s. 274), öğrencinin sadece bilginin tekrarlamasına değil yaratıcılık ve üretim yeteneğini kullanarak bilgiyi değerlendirme, analiz etme ve eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Demek ki yapılandırıcı yaklaşımın da bilişsel yaklaşımla iç-içe olduğunu görmekteyiz. Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öğrenilen veya edinilen dilde insan, o dili etkin halde kullandığı anda bu yaklaşımın temel ilkesine uymuş olacaktır.

Yapılandırıcı yaklaşımın gelişmesiyle bireyler arasında iletişim kurmaktan ziyade birlikte hareket etme, üreticilik, sosyal ve kültürel ortamda beraber yaşama gibi koşullar başka yaklaşımların gündeme gelmesine neden olmuştur. Ancak dil öğretim yaklaşımlarına genel olarak baktığımızda tarihsel bir gelişimin de bulunduğu fark edilmektedir. Geleneksel yaklaşımın, davranışsal ve bilişsel veya yapılandırıcı yaklaşımın birer hiyerarşik gelişime sahip oldukları görülmektedir. Her yaklaşım dil öğretiminde toplumun ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu yaklaşımlar dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır ve her yaklaşım belirli bir amaca ulaşmak için yöntemlerden yararlanmıştır. Bu bağlamda zamana ve amaca paralel olarak birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Bunlara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

1.1.1. Geçmişte ve Günümüzde Dil Öğretiminde Yöntem ve Teknikler

Tarihsel perspektiften bakıldığında modern yöntem yeniliklerini tetikleyen kaygıların, yabancı dillerin nasıl öğretileceğine dair tartışmaların merkezinde yer aldığı görülmektedir. Tarih boyunca dil edinme yöntemlerindeki değişikliklerle birlikte dil öğreniminin amacı olarak okuduğunu anlamadan ziyade, sözel yeterliğe doğru bir yönelme gibi, öğrencilerin ihtiyaç duydukları yönelimlerin farkına varıldığını göstermektedir. Bu farkındalıklar ise dilin ve dil öğreniminin doğasının teorilerinde bir değişikliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişikliğin ne olduğunu gösterebilmek için de aşağıda yer verilmiş yöntemlerin günümüzde teknoloji

araçlarından hareketle kullanılarak ortaya çıkan yeni öğrenme çeşitleriyle ilişkilendirilerek verilmesi uygun görülmüştür.

Genel anlamda Dilbilgisi Çeviri yönteminin, hedef dilin dilbilgisi kurallarına dayandırılması, ardından cümle ve metinleri tercüme etme görevine uygulanması olarak tanımlandığı görülmektedir. Çağımızda bu yönteme bazı çevrim içi dil öğrenme dersleri esnasında hedef dilde yeni kelimelerin ve cümlelerin aktarım süreçlerinde başvurulduğu söylenebilir.

Dilbilgisi Çeviri yönteminde dilbilgisi ve çeviri ağırlıklı (Richards ve Rodgers, 1999) dil öğretildiği için ve konuşma, dinleme becerilerine düzenli bir şekilde önem verilmediğinden Doğrudan Yöntem gündeme gelmişti. Brown ve Lee'ye göre (1994), bu yöntem, kaynağını, kullanımında hedef dilin öğrenimi, kaynağını ana dili edinilmesi/öğrenilmesine daha çok benzemesi açısından öğrencinin ana diline başvurmaksızın gösteri ve görsel yardımlar aracılığıyla doğrudan hedef dilde aktarılacağı gerçeğinden almaktadır. Ancak, Doğrudan Yöntem zayıf teorik temelleri yönünden eleştirilmesi, 20.yüzyılın ortalarına doğru “Amerikan ordusunun üs kurduğu ülkelerde yerel dilleri kısa sürede gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğrenmelerine yönelik olarak geliştirilen” (Günday, 2015, s.84-85) yeni yöntemlerden biri olan Dilsel-İşitsel Yöntemin kullanıma girmesi, dil öğreniminde daha çok işitmeye ağırlık verilmesine yol açmıştır. Dilsel İşitsel Yöntemle, teknolojik aletlerle istediğimiz yerde istediğimiz yabancı dilde sesli kitaplar, şarkılar, radyo kanalları seçme ve dinleme olanağımız olduğunu belirtmek gerekir. Ayrıca, bu yöntemin gelişmesiyle 80li yıllarda Görsel-Dilsel Yöntemin de ortaya çıkması, artık günümüzde dil öğretiminde film, belgesel, haber gibi görme ve işitmeye dayalı materyalleri kullanmayı gerektirmiştir. Doğrudan Yöntem, Dilsel-İşitsel Yöntem ve Görsel-Dilsel Yöntemlerin bir birini eleştiren yöntemler olmaktan ziyade günümüzde harmanlanmış bir şekilde hiyerarşik olarak geliştiğini ve kullanıldığını vurgulamak gerekir. Bunun dışında bu yöntemlerin günümüz dil öğretim süreçlerinde öğrencinin görsel ve işitsel hafızasını geliştirme açısından çok önem taşıdığı bilinmektedir.

Güneş (2011), dilin temelde sosyal olduğu için dilbilimsel yapıya hâkim olmaktan ziyade, öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Böylece, dil öğretiminde İletişimsel Yönteme ağırlık verilmesi,

dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımasından ötürü, dilin kullanım kurallarının da öğrenilmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur. Daha sonra, İletişimsel Yöntem üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda Eylem Odaklı Yöntemin gündeme gelmesini, Günday (2015), kaynaklarda dil öğretiminde artık İletişim Yönteminin zirvesi olarak zikretmiştir. Bu yöntem, yabancı dilde etkileşimi ve ortak eylem gerçekleştirmeyi hedeflediğinden dinleme, anlama, üretme, gözlemlleme, betimleme, çözümleme, yorumlama, karşılaştırma, kendini ifade etme, bilgi verme, birlikte hareket etme gibi becerileri içerdiği ortadadır. Perrichon'a (2008) göre, Eylem Odaklı Yöntemde sosyoduyuşsal, bilişsel, üstbilişsel öğrenme stratejilerinin işe koşulması ile ortak eylemin gerçekleşmesi söz konusudur. Öğrencilere öğrenmeyi öğretmeyi ön planda tutması, öğrencinin doğrudan bilgiyi kendisinin özümlemesi, öğreticinin bilginin ilgili iki tarafını hemen bağlantıyı geçiren eğitim durumunun bir organizatörü olduğu anlayışı ile tanımlaması, Eylem Odaklı Yöntemin temel ilkeleri olmuştur (Günday, 2015). Ancak bu ilkeler incelendiğinde ve dil öğretiminin zirvesinde olan Eylem Odaklı Yöntem, başka yöntemleri kullanmayı reddetmemektedir. Günümüzde de bu yöntemlerin amaç odaklı kullanıldığı söylenebilir: Örneğin, öğrencinin çevrilen bilgiyi okuyarak dilbilgisi kurallarını farkına vararak dil öğrenmekte olduğu, bununla birlikte ana dili konuşurlarıyla iletişim yaparak öğrenmeye çalıştığı veya öğrendiği dili, sosyal ortamda kullanarak sadece kullanmakla kalmadan, üreterek, yorumlayarak, çözüm bularak ve işbirlikçi projeler oluşturarak dili ileri derecede kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla, yöntemlerin hangisi kullanılırsa kullanılsın, önemli olan unsur, sınıf içinde dil öğrenenin, dili etkili bir hâlde algılamasını sağlayarak, öğreticinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre teknikler kullanması gerektiğidir.

Dil öğretiminde sınıf içi etkinliklerinde bilgiyi ortaya çıkarmada, öğrencilerin anlama durumlarını denetlemede soru-cevap tekniği, öğrencilerin izlenen konu üzerinde düşünmeye, yorum yapmaya, yaratıcılığa sevk eden beyin fırtınası tekniği öğrencilerin sınıf içinde aktif olmalarını sağlamaktadır (Nunan ve Lamb, 1996, s.37). Öğrencinin dilsel girdiyi algılamasında öğretim tekniği, yaratıcılığa yol açmakla beraber onun etkin hâlde olmasını sağlamak için yani, öğrencilerin öğrendiklerini sınıf içerisinde uygulamaya koyabilmeleri için benzetim, drama, rol yapma gibi teknikler yardımıyla dil öğretimini gerçekleştirmek mümkündür (Krashen, 1981, s.135).

Dil öğretiminde öğrencinin gönüllü olarak katıldığı en aktif tekniklerden birisi oyunlardır. Oyun öğrencinin yaparak öğrenmesini sağlamakta ve aynı zamanda dili daha ileri derecede öğrenmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, dilin katı veya sıkıcı kurallarının kullanılması oyuna çevrildiğinde oyun; duyguların, zihinsel işlevlerin ve sosyal etkileşimlerin aktif hâle gelmesini sağlamaktır. Ayrıca öğrencilerin birbiriyle etkileşime girmesinde ve iş birliği içinde çalışmasını sağlamada grup çalışmaları ve ikili grup çalışmalarının çok etkili olduğu gözlemlenmiştir (Demirel, 2018). Bunun nedeni de bazı öğrencilerin doğrudan öğretici ile iletişime geçmekten veya bildiklerini anlatmaktan utangaçlık ve çekingenlik duyarken kendi arkadaşları arasında rahatlıkla, özgüvenli bir şekilde iletişim kurmalarıdır. Dolayısıyla öğretim tekniklerinin sınıf içinde öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları ve dilsel yeteneklerinin farklılıklarına göre kullanılması kaçınılmazdır.

Dil öğretiminin yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin tarihsel gelişimine bakıldığında, ihtiyaç ve hedef kitlenin rolünün önemli olduğu görülmektedir. Geleneksel yöntemlerden eylem odaklı yöntemin gelişimine kadar bakıldığında bütün bu yöntemlerin bir hiyerarşi içerisinde gelişim sergiledikleri görülmektedir. Bu gelişimlerde birbirini reddeden, birbirine karşı çıkan, birbirini eleştirilen düşüncelerin olmasına rağmen günümüz dil öğretiminde kullanılan yeni öğrenme şekillerinin yukarıda bahsedilen yöntemlerden filizlendiği fark edilmektedir. Ancak tarihsel perspektiften bu yöntemler araştırıldığında her zaman genel kullanımda mükemmel bir yöntemin sürekli arandığını ve bu zamana kadar hâlâ geleneksel yöntemi kullananların eleştirildiğini ve onlara karşı çıkanların çağdaş yöntemlerin kullanılmasını tavsiye ettiklerini görmek mümkündür. Oysa böyle olmayacak bir hayali umutla beklemek gibi bir yöntemin bütün dil öğretim süreçlerine uygun olacağını iddia etmek doğru değildir. Dolayısıyla, çağımızın dinamik hayatına uygun olan yeni donanımlı düşünceler, yöntem sonrası (postmethod) devrinin dil öğretim alanına girmesine neden olmuştur.

1.2. GÜNÜMÜZ DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM SONRASI DÖNEM (POSTMETHOD)

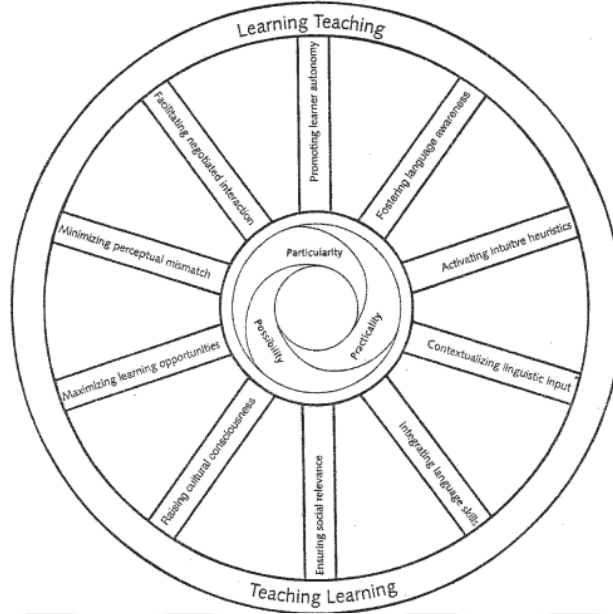
Günümüzde dil öğretimiyle ilgili ciddi bir tartışmayı, bir yöntem kavramına atıfta bulunulmaksızın öngörmek zor olmasa da en iyi yöntemi öne çıkarmanın neredeyse

mümkün olmadığı dile getirilmektedir. Uzun yıllar boyunca, öğrencilerin hedef dildeki başarıları ile sınıftaki öğretici tarafından kullanılan yöntem arasında doğrudan bir bağlantı kurmanın mümkün olduğuna dair yaygın bir inançtan dolayı temel olarak bir kavramın ortaya çıkmasının gereksinimi oluşmuştur (Szelest, 2013, s.177). Diğer bir deyişle, dil öğretim yöntemlerinin önemli bir zaman diliminde dil öğretim yöntembilimin kalbi olduğu, öğreticilerin bu yöntemleri hem teorik hem de uygulamalı olarak sınıf uygulamaları için çerçeve olarak algıladıkları görülmektedir ve bu bağlamda tüm yöntemleri içeriğinde bulunduracak genel adlandırma kavramına ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla, dilbilimcilerin, eğitimcilerin, dil öğretiminde önemli olanın öğrencinin dili kavraması ve kullanmaya odaklanmaktansa yerine mükemmel ve en iyi yöntem arayışında olunması gerektiği fikrinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda Kumaravadivelu 2006 yılında ‘*Understanding language teaching: From method to postmethod*’ adlı kitabında dil kuramı, dil öğrenimi ve dil öğretimi anlayışından türetilen bir uzman kavramı olduğunu öne sürerek yöntemin ve öğrencinin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için sınıfta öğreticinin yaptığı şeyler olduğundan söz ederek yöntembilimin farklarını ortaya koymuştur. Kumaravadivelu (2006), her yöntemin teorik ilkelerinin olduğunu ancak teoride ve pratikte önemli çakışmaların olduğunu ileri sürmüştür. Bu tür çakışmaların sebeplerini araştırarak Kumaravadivelu, çözüm olarak modern çağımızın dinamik değişimlerine uygun olabilecek yöntem sonrası (postmethod) mantığını dil öğretim alanına getirmiştir.

Teori ve pratik arasındaki ilişkiyi yeniden belirleyerek öğretici eğitimini düzene sokmaya yönlendirmeye yardım etmek amacıyla Kumaravadivelu, tutarlı bir yöntem sonrası (postmethod) pedagoji esaslarının ciddi olarak düşünülmesini talep etmektedir. Kumaravadivelu, yöntem sonrası pedagojisinin temellerini pedagojik parametreler ve pedagojik göstergeler açısından araştırmıştır (şekil 1.).

Pedagojik parametreleri özellik, pratiklik ve olasılık olarak üç çeşitte olmasıyla birlikte bunların hepsi, birbirinin parçalarının toplamından çok daha fazla olduğu için karşılıklı bir ilişkide birbirleriyle iç içe girdiği ve birbirleriyle etkileşimde olduğu görülmektedir. *Özellik parametresi* belirli bir sosyokültürel çevre içinde belirli bir grup öğrenciye öğreten belirli bir öğretici grubunun” (Kumaravadivelu, 2001, s.538) yerel isteklerini ve yaşadığı deneyimlerini vurgularken *pratiklik parametresi*, teori ve pratik arasındaki ilişkiye geniş ölçüde; öğreticinin kendi öğretim etkinliğini izleme becerisine ise dar bir

şekilde bakmaktadır. *Olasılık parametresi* ise, diğer eğitim kurumlarından daha fazla dil eğitimi, katılımcılara öznellik ve öz kimlik için sürekli bir arayış için zorluklar ve fırsatlar sunmaktadır. Bu, dilleri ve kültürleri birbirleriyle temashı hale getiren ikinci dil eğitiminde daha çok uygulanabilmektedir(Kumaravadivelu, 2006, s.172).



Şekil 1. *Post metod pedagojisi parametre ve göstergelerin sınıflandırılması (Kumaravadivelu, 2006, s.209)*

Bu parametrelerin işlevsel hale gelmesi için yöntem sonrası (postmethod) göstergelere ihtiyaç duyulacaktır. Pedagojik göstergeler, ortak karar verme sürecinin, sınıf içi amaç ve etkinliklerin planlama ve uygulamasına dâhil edilmesinin, özellikle de son sınıf öğrenciler, öğretmenler ve öğretici eğitimcileri tarafından paylaşılan karar verme sürecinin varlığını belirtmektedir (Kumaravadivelu, 2006, s.176). Dolayısıyla bu parametreler, önemli katılımcıların, yöntem sonrası pedagojiyi düzenleyen dil öğrenme ve öğretim işlemlerinde oynadıkları rolü yansıttığı düşünülen işlevi ve özellikleri ifade etmektedir. Yöntem sonrası göstergelerden en önemlisi *yöntem sonrası öğrencidir*. Yöntem sonrası pedagoji, öğrenci özerkliğinin dar görünümü, öğrenmeyi kendi başına bir dil olarak öğrenmek için davranırken geniş görüş, öğrenmeye karar veren bir dili bir amaç olarak öğrenmeye, sonunda da özgürleşmeyi öğrenerek teşvik etmektedir. Ancak bu özerklikler ele alındığında geniş bir hedefe ulaşmak, tek başına çalışan öğrenciler tarafından elde edilemez (Kumaravadivelu, 2006, s.176). Dolayısıyla öğrenci *yöntem sonrası öğreticiye* ihtiyaç duymakta ve öğreticinin de “hâlihazırda öğrencilerine

hayatları gereği sahip oldukları öğretme hakkındaki deneyim ve gizli bilgi birikimine baktığı” (Freeman, 1991, s.35) için özerk bir öğretici olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Özerkliğin edinilmesi için, öğreticilerin ön bilgilerini ve onlar tarafından sadece nasıl öğretileceğini değil aynı zamanda kurumların, müfredatın ve ders kitaplarının dayattığı akademik ve idari kısıtlar içinde bağımsız olarak nasıl hareket edeceklerini bilme potansiyellerini de tanınması gerekmektedir. Bu tür mesleki öz gelişimlerin sağlanması için *yöntem sonrası öğretici eğitimcilerinin* hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretici eğitimcisinin görevi, öğretici adaylarına kendi pedagojik deneyimlerini yansıtması ve şekillendirmeleri için gerekli yetkileri ve özerklikleri edinmeleri için şartlar yaratmaktır. Ayrıca öğretici eğitiminde öğretici adaylarının sadece bir bilgi gövdesinden geçmeyen, aksine eleştirel düşünen ve hareket eden katılımcılar, eğitimi monolog şeklinde değil diyalog şeklinde yürüten öğretici eğitime sahip olmaları gerekmektedir. Böylece, yöntem sonrası (postmethod) bir perspektiften bakıldığında öğretici eğitiminin, önceden belirlenmiş bir pedagojik pratiğin deneyimi ve yorumu olarak değil eleştirel olarak yansıtıcı katılımcıları içeren sürekli, diyalektik olarak inşa edilmiş bir varlık olarak ele alınması gerekmektedir.

Yöntem sonrası kavramına karşı eleştirel bir tavır alan bazı çalışmalarla birlikte bu kavramın zamana uygun ve yerel ihtiyaçları karşılayacak bir kavram olduğunu ileri süren olumlu yaklaşımların olduğu çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Bell (2003, s.332), kendi adına, yöntem sonrası, yöntemlerde tek bedene uyan kavramların tehlikeleri konusunda oldukça haklı olarak uyardığını ancak yöntemleri gömmeye telaşında yöntem sonrası pedagoji, yöntemin olumlu yönlerini gizlediğini vurgulamıştır. Ziafar (2019, s.33), yöntem sonrası pedagojinin uygulanması için altyapı gerektiğini, öğreticilerin hâlâ yöntem kavramına bağlı oldukları ve onların yöntem kavramına ilişkin zaaflarının olduğu, teoriye dayalı olması nedeniyle yöntemlerin esnek olmaması konusunda abartıldığını vurgulamış ve yöntem sonrası eleştiriler dikkate alınarak, bunların önüne geçilerek daha etkili ve pratik yeni yöntemler önerilebileceğini açıklamıştır. Bunun aleyhine Durmuş (2019, s.148), yöntem kavramı kuramcılara pedagojik karar verme sürecini merkezîleştirme yetkisi verdiğini; yöntem sonrası dönem ise uygulayıcılara dil öğretiminin yapıldığı yere özgü, sınıf odaklı yenilikçi stratejiler geliştirme imkânı sunmakta olduğunu ifade etmiştir.

Bell (2003), yöntem sonrasının, yöntemlerin kuralcı yönlerine odaklandığını ve birçok öğreticinin öğretim yöntemlerini eklektik olarak tanımlarken buna karşı olarak Can (2009), yöntem kavramının yanlış anlaşıldığını ve ilkeli bir eklektik yöntem oluşturmanın kolay olmadığını ifade etmiştir. Buna paralel olarak Durmuş (2019), eklektik yaklaşımın zayıf yönünün, hangi kuramın en iyi kuram olduğunu belirlemede herhangi bir ölçüt sunmaması ve seçimin bireyin sezgisel yargısına bırakılması nedeniyle kuramsal açıdan belirsizlik taşıması olduğunu öne sürmüştür.

Kumaravadivelu (2003), postmetod kavramlarının alternatif bir yöntem olarak değil, yönteme bir alternatif olarak düşünülmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda dil öğretiminde yöntem sonrası devrini incelediğimizde küresel eğitimle birlikte gelecek olan yerli eğitim durumlarını araştırarak, küresel ilkeleri göz önünde bulundurarak yerel eğitimde öğrenci ihtiyaçlarına ve durumlarına göre daha esnek ve akıcı dil öğretiminin yollarını sunan yöntem sonrası pedagojik stratejilerin sadece dil öğretimiyle bağlı kalmaksızın dil öğrenimini de hedef olarak gördüğü malumdur. Bu ise öğretimin ne kadar verimli olduğunu değil dil öğrencisinin ne kadar dili anladığını ve kullandığını önemsemesidir. Dolayısıyla pedagoji stratejilerinin günümüz dil öğretiminde dinamik koşullara uygun bir şekilde yanıt verebileceği ve derslerin tasarımlarının oluşturulmasında yararlanabileceği nedeniyle takip eden bölümde bu stratejilere açıklık getirilmektedir.

1.2.1. Yöntem Sonrası Pedagoji Stratejileri

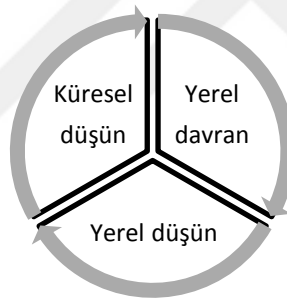
Yöntem sonrası pedagojisi, Stern'in üç boyutlu çerçevesi, Allwright'ın araştırmalı uygulama çerçevesi ve Kumaravadivelu'nun makro-stratejik çerçevesi olarak dil öğretiminin üç boyutunda incelenmiştir. .

Stern 1983 yılında '*Fundamental Concepts of Language Teaching*' başlıklı kitabında dil öğretiminin kuramsal temellerini kapsamlı bir şekilde anlatmıştır. Yöntem kavramını terk eden Stern, "strateji" kavramını seçmiştir. Çerçevesi de strateji ve tekniklerden oluşmaktadır. Ona göre, stratejilerin politika düzeyinde ve izlek seviyesindeki tekniklerde çalışması gerekmektedir. Stern'in strateji kavramı, üç boyuta dayanan öğretim stratejileri ve öğrenme stratejilerini (a) İkinci dili öğrenmede ana dilin kullanımı veya kullanılmaması ile ilgili birinci ve ikinci dil bağlantısı; (b) yapı-mesaj

ilişkisi ile ilgili kod-iletişim ikilemi; (c) dil öğrenimine temel yaklaşımla ilgili açık-örtülü seçenek olarak almıştır. Kumaravadivelu da yöntem sonrası pedagoji inşasında, ilk olarak Stern'in söz konusu üç boyutlu öğretim stratejileri ve öğrenme stratejilerini, sonra Allwright'ın araştırmalı uygulama çerçevesini dikkate almıştır.

Allwright araştırmalı uygulama çerçevesini ilkeler ve uygulamalar olarak önemli iki boyut oluşturmuştur. Allwright, dil öğretiminde önce yaşam kalitesinin sunulmasını, temel olarak dil sınıfının yaşamını anlamasını, öğretime herkesin dâhil edilmesini, insanları bir araya getirmek ve karşılıklı gelişim için çalışmak gerektiğini ilke olarak sunmuştur. Bunun yanı sıra, öğreticinin sınıf uygulamasını bir bütün halde sunmayı ve işi sürekli bir girişim hâline getirmeyi, bunun için de zamanı sınırlı kaynaklardan kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır (Allwright, 2003, s.114).

Allwright bununla beraber, küresel ilkelere ve yerel uygulamalara çok önem vermiştir. Allwright'a göre, genel rehberlik için küresel ilkelerin etkileri, yerel gündelik pratik için çalışmalıdır. O bunların arasında döngüsel bir bağlantı görmektedir:



Şekil 2. Allwright'ın küresel ilkeler ve yerel uygulamalara dair bağlantı çarkı (Allwright, 2003, s.115)

Allwright, harekete geçmenin yollarını bulmak için yapılan düşünceye inanmakta ve yerel durum prensipleri hakkında daha fazla düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (2003, s.115). Yerel eylem ve uygulamalar potansiyel olarak herhangi bir bağlama uyarlanabilir. Böylece küresel ilkeler düşüncesinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Kumaravadivelu, Allwright'ın küresel ilkeler ve yerel uygulamalar terimlerini göz önünde bulundurarak yöntem sonrası pedagojisinin son çerçevesini oluşturmuştur. Küresel ilkeleri belirleyen dil öğretiminde gerekli olan on öğretim makro stratejisini belirlemiştir. Bu makro stratejiler çerçevesinde sınıf içi durumlarını belirleyen ve çok esnek şekilde, öğretici tarafından oluşturulan mikro strateji kavramını açıklamıştır.

Kumaravadivelu'nun en son oluşturduğu çerçeve yöntem sonrası pedagojisinin makro stratejik çerçevesidir. Makro stratejiler, yabancı/ikinci dil öğretiminde mevcut teorilerden türetilen genel planlardır. Bu stratejiler, yabancı/ikinci dil öğrenilmesi ile ilgili deneysel ve pedagojik bilgi ve öğretimdir. Dolayısıyla her makro strateji öğreticilerin kendi konumlarına özel olarak ihtiyaca dayalı mikro stratejiler oluşturabilecekleri ve sınıf izlekleri için faydalanabilecekleri genel rehberdir.

Genel rehber olarak tanımlanan makro stratejilerden biri *öğrenme fırsatlarını üst seviyeye çıkartmak*, yani dil öğretiminde öğreticinin öğrenciler için öğretme ve öğrenme fırsatlarını yaratması ve kullanmasıdır. Bu fırsatların yaratılmasıyla birlikte dil öğretiminde *müzakere edilmiş etkileşimi kolaylaştırmak* yani, öğrencilerin yalnızca tepki gösterip yanıt vermemesi, konuşmayı başlatma ve yönlendirmede özgürlüğe ve esnekliğe sahip olmaları, sınıfta anlamlı öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici etkileşimi sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, dil öğretim sürecinde öğrencilerin *algısal uyumsuzlukları en aza indirilmesi ve sezgisel keşiflerinin etkinleştirilmesi* önemlidir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenmeleri sürecinde onların *dil farkındalığı teşvik edilmeli* ve onlara dayalı sınıf içinde farklı stratejiler oluşturulmalıdır. Öğrencilere dil farkındalığı teşvik edilirken dilin söylem olarak özellikleri olan *dilsel girdilerin birbirleri arasında bağlantı kurulmasına* veya birbirleriyle ilişkilendirilmesine dikkat çekilmelidir. Dil öğreniminin doğasını sadece dilin dilsel bileşenlerinin bütünleşmesi değil aynı zamanda *dil becerilerinin bütünleşmesini* içerdiğini vurgulamak gerekir.

Dil öğrenimi büyük ölçüde özerk bir etkinlik olduğundan *öğrenenin özerkliğinin teşvik edilmesi* hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini, kendi öğrenmelerini kendileri yönlendirmek için gerekli olan üst bilişsel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri kullanmaları, iyi dil öğrenenlerin sezgisel olarak sahip oldukları öğrenme stratejileri konusundaki bilincini arttırmalarını ve bunları eyleme dökmelerini içermektedir. Ayrıca öğrenme amacı ve dil kullanımı, bir dil öğretim programının sosyal alaka düzeyini belirlemede çok önemlidir. Dolayısıyla dil öğretiminin konuşma topluluğunda çeşitli fonksiyonların ortaya çıkmasına katkıda bulunarak dilin öğrenilmesini ve kullanımını önemli ölçüde farklı şekillerde etkilemekte olan *sosyal uygunluğun sağlanması* gerekmektedir. Dilin sosyal boyutunun olmasıyla birlikte kültürel boyutu da mevcuttur. Kültür öğretimi her zaman yabancı/ikinci dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Kültür öğretimi coğrafi bilgi, hedef kültürün dünya

uygarlığına katkıları hakkında bilgi, yaşam tarzındaki farklılıklar hakkında bilgi ve değerleri anlama açısından bilişsel bir bileşen içermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin hedef dil *kültürünün bilinci artırıldığında* kendilerini kültürel olarak uygun şekillerde yansıtmaya ve ifade etme yetenekleri açısından davranışsal bir bileşeni ortaya koyabilmektedir (Kumaravadivelu, 2006, s.201-208).

Özetle, makro stratejilerin, dil öğrenme ve öğretimin güncel teorik ve deneyimsel bilgilerinden türetilen ilkeleri ve bilgi tabanımız büyüdükçe veya değiştikçe değişebilir olduğu söz konusudur. Pedagojik özelliklerin, pratikliğin ve önceki bölümde tartışılan olasılıkların yanı sıra duruma özel bir yöntem sonrası pedagojisi oluşturmak için çalışma prensiplerini oluşturma potansiyeline sahiptirler. Yöntem sonrası pedagojisinde, öğretim ile öğrenim arasında sıkı bir bağlantının varlığı, öğretici ile öğrenci arasındaki ilişkinin sağlam olmasıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, öğretim sürecinde öğreticinin vazifesi, dil öğrencisinin dil öğrenme yeteneğinin farkında olması için yardımcı olmaktır; çeşitli öğrenim şekillerini sunması nedeniyle farkındalık sahibi öğrencinin daha etkili öğrenmesi amacıyla dil öğrencisinin kendi stratejilerini oluşturmasını sağlamak gerekmektedir. Bunu gerçekleştirilmesinde öğreticiye yöntem sonrası makro stratejiler sınıf öğretiminde sadece genel rehber ilkeleri sağlarken sınıf içi durumlara göre esneklik ve akıcılık içerebilen mikro stratejiler öğrencinin yerel durumuna göre çözüm üretme imkânlarını sunabilmektedir.

Mikro stratejiler, belirli bir makro stratejinin amaçlarını gerçekleştirmek için tasarlanmış sınıf izlekleri olarak tanımlanmaktadır. Her makro strateji, yerel öğrenme ve öğretme durumuna bağlı olarak herhangi bir sayıda ve herhangi bir türde mikro stratejiye sahip olabilmekle birlikte sonsuz imkânlarla sahip olmaktadır. Bununla birlikte, mikro stratejiler ulusal, bölgesel veya yerel dil politikası ve planlaması, müfredat amaçları, kurumsal kaynaklar ve belirli bir bağlamda öğrenme/öğretme girişimini şekillendiren bir dizi başka faktör tarafından şartlandırılır ve sınırlandırılır (Kumaravadivelu, 2006, s.208). Bu nedenle her şeyden önce, mikro stratejilerin, öğrencilerin mevcut dil bilgisi veya becerilerinin yanı sıra onların ihtiyaçlarını, isteklerini ve eksikliklerini göz önünde bulundurarak tasarlanmaları gerekmektedir.

Dil öğretiminde yöntem sonrası devrini incelediğimizde makro ve mikro stratejilerin sadece dil öğretimiyle bağlı kalmaksızın dil öğrenimini de hedef olarak gördüğü

malumdur. Sınıf içine giren öğreticinin dil öğretirken asıl görevi öğrenciyi gözlemleyerek ve onun dil öğrenme yeteneklerinin farkında olmasına yardımcı olmasıdır. Bu doğrultuda kendi dil öğrenme yeteneğinin farkına varan öğrenci dili öğrenirken kendi stratejilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenme stratejilerinden önce öğrenme şekilleri incelenmesi gerekmektedir. Öğrenme şekilleri öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili bireysel özellikleridir. Örneğin bazı insanlar ağırlıklı olarak görsel sunumlara bel bağlayabilirler; diğerleri konuşulan dili tercih edebilir; bazıları ise uygulamalı etkinliklere daha iyi cevap verebilmektedir. İnsanların biyolojik ve psikolojik farklılıkları nedeniyle farklı hızlarda öğrendikleri açıktır. Doğal olarak öğrenmedeki bu farklılıklar, öğrencilerin farklı kültürel ve eğitim geçmişlerinden geldikleri herhangi bir dil öğretim/öğrenim ortamlarında bolca yer almaktadır. Öğrenme şekli çok boyutludur. Öğrenme şekilleri sadece bilişsel alanı değil aynı zamanda duygusal ve fizyolojik alanları da içermektedir (Oxford, Hollaway, Horton-Murillo, 1992). Yani, öğrenme şekli, öğretim sürecinde öğrenci tarafından dilsel girdiyle birlikte karakteristik işlevlerin yardımıyla farkındalığı yaratma potansiyeline sahiptir.

Öğrenme şekilleri, öğrencilerin yeni bir dil edinmede ya da başka bir konuda öğrenmede kullandıkları genel yaklaşımlardır (örneğin, küresel ya da analitik, işitsel ya da görsel). Bu şekiller öğrenme davranışına yön veren genel kalıplardır. (Oxford, 2003). Öğrenme şeklinin duygusal tercihler, kişilik tipleri, istenen genellik derecesi ve biyolojik farklılıklar gibi yönleri araştırılmıştır.

Yöntem sonrası pedagojisinde öğreticinin, dil öğretiminde kendi mikro stratejisini oluşturmada dil öğrencisinin öğrenim şekillerine dikkat etmesi oldukça önemlidir. Örneğin, Gardner'in (1992) çoklu zekâ öğrenme şekli, öğrencinin zekâsına bağlı olarak öğreticinin bireysel veya grup hâlinde etkinlikler hazırlamasında yardımcı olmaktadır. Çoklu Zekâ öğrenme türü yöntem sonrası (postmethod) öğretmenlerinin, sınıf materyallerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde tüm zekâların karşılanması sağlamak için uyarlanmaya teşvik etmektedir. Çoklu zekâ sınıflarının oluşturulması çok önemlidir çünkü öğrenci çoklu zekâların birkaçının farkında olabilme şansına sahip olabilirse aldığı bilgiyi organize etmede ve temsil etmede alışkanlık oluşturabilmektedir. Örneğin, dil öğretiminde *mantıksal-matematiksel* zekâsı baskın öğrenciler dilin mantığını ve özelliklerini fark edebilir, *sözel dilbilimsel* zekâlı öğrenciler dil becerilerini hızlıca edinebilir, *sosyal bireyler arası* zekâlı

öğrenciler sosyal ortamda dile adapte olma ve insanlarla etkileşime girme potansiyeline sahip olabilir. *Bedensel-kinestetik* zekâya sahip birisi sürekli hareket halinde öğrenirken, *müzikal ritmik* zekâlı şarkıların melodisine dikkatini vererek, *görsel uzamsal* zekâlı ise gözlemleyerek ve görsel zekâsını kullanarak dil öğrenmeye çalışır. *Bireysel öze dönük* zekâlı öğrenci dil öğrenirken sürekli edilgen rolleri üstlenir, bununla birlikte dinlemeyi ve okumayı daha çok özümser. *Doğacı varoluşçu* zekâya sahip öğrenci dilin doğasını anlamaya ve sürekli deneyerek öğrenmeye çalışır. Öğrenme sürecinde öğrenci bilgiyi zihinsel olarak kavramaya çalışır; farkındalığa sahip olabilmesi için öğrenme şekillerinin (psikolojik, çevresel, bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal) süreçlerinden geçmektedir. Herhangi bir bilginin farkındalığını çözebilen öğrenci daha etkili bir şekilde bilgileri belleğine kayıt etmek için öğrenme stratejilerine başvurmaktadır.

Önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için izlenen yol olarak sözlükte tanımlanan strateji kavramını Brown (2007, s.119) “bir probleme veya göreve yaklaşmakta kullanılan özel yöntemler” olarak ifade ederken, Weinstein (1988, s.291), “bilginin kodlamasını ve geri getirilmesini kolaylaştıran davranış veya düşünceler” olarak tanımlamaktadır. Oxford (1990, s.1) dil öğrenme stratejilerini “öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollar” olarak tanımlarken daha sonra, Oxford (2011, s.167) “dil yeterliğini geliştiren, başarıyı artıran, bir görevin yerine getirilmesinde kullanılan veya öğrenmeye daha etkin, etkili ve daha kolay kılan, öğrencinin amaç odaklı işlemleri” olarak yeni bir tanımları ortaya koymuştur.

En önemli araştırmacılar Oxford, O’Maley ve Chamot dil öğrenme stratejilerini uzun süre araştırarak onları sınıflandırmaya çalışmıştır. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde hepsinin birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında büyük farklar olmadığı görülmektedir. En çok bilinen dil öğrenme strateji sınıflaması Oxford’un (1990) sınıflamasıdır. Oxford’un (1990) dil öğrenme strateji sınıflandırmasında stratejiler bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler olarak sıralamıştır. Daha sonra 2011 yılında Oxford dil öğrenme stratejileri sadece bilişsel, üstbilişsel, sosyal stratejiler olarak sınıflandırmıştı. Ancak 2017 yılında yayınlanan “*Teaching and Researching Language-Learning Strategies*” çalışmasının ikinci baskısında Oxford stratejilerin sınıflandırmalarından ziyade stratejinin işlevlerinden ve bu işlevlerin rollerinden bahsetmiştir. Oxford (2017),

stratejilerin sınıflandırılmasında bilişsel, üstbilişsel ve sosyal strateji olarak ayrı ayrı adlandırılmasının uygun olmadığını çünkü bilişsel stratejiyi kullanan öğrencinin aynı anda üstbilişsel ve sosyal stratejiden de yararlandığını kanıtlamıştır. Oxford bu çalışmada stratejinin bilişsellik, üstbilişsellik ve sosyal işlevlerinin olduğunu ve bunların iç-içe giren esnek davranışlarda olduğunu tespit etmiştir. Bu işlevlerin gerçekleşmesinde öğrenci için önemli olanın öz-düzenlemenin rolünü ön plana koyması gerektiğidir. Oxford (2017, s.19), öğrenme sürecinde öğrencinin herhangi bir strateji kullanmasından önce öz-düzenleme yetisine sahip olması gerektiğini açıklamıştır. Öz-düzenleme, öğrencinin öğrenirken daha etkili bir şekilde girdiyi zihninde tutması ve uzun süreli bellekte saklanması için beyinde kurguladığı plan ve düzen olarak tanımlamıştır ve öz-düzenleme strateji kullanımında bir model olarak ortaya konulmuştur.

Yöntem sonrası (postmethod) pedagojisinde Kuamaravadivelu (2006), öğrencilerin özerkliğini desteklemek için öğrenme stratejilerin öğretilmesi gerektiğini açıklamıştır. Yöntem sonrası dil öğretim stratejilerinde becerilerinin bütünleşmiş halde öğretilmesi gerektiği vurgulanırken, Oxford (2017) dil becerileri ve alanları ile ilgili yoğun dil öğrenme stratejisi araştırmaları sunmaya çalışmıştır. Bunları sunarken Oxford, bireyin herhangi bir dili öğrenirken okuma stratejisini kullanırken yazmaya veya kelime bilgisi stratejilerine başvurduğunu ve bu seçimin bazen bilinçli ve bazen de bilinçsiz gerçekleştiğini vurgulamıştır. Demek ki öğrencinin dil öğrenirken bilgi kodlanmasını bilinçli ya da bilinçsiz yapması, stratejinin kullanılmasının esnek olmasından kaynaklanmaktadır. Oxford (2017), stratejilerin işlevlerinden bahsederken Kumaravadivelu gibi (2006), esneklik ve akıcılık (fluidy) terimlerine oldukça sık bir şekilde değinmiştir. Bu terimlerin makro/mikro öğretim ve öğrenme stratejilerinde kullanılması, XXI. yüzyılın eğitim alanında tamamen yer alması, öğrenciyi odaklanma kaynağı olarak ele almaktadır. Eğitim alanında bu tür değişikliklerin ortaya çıkmasındaki asıl neden teknolojinin hayatımızın her alanında aktif şekilde kullanılmasıdır. Teknolojilerin kullanımı ise eğitim alanında farklı öğretim şekillerinin gelişmesine neden olmaktadır.

1.3. TEKNOLOJİ ARAÇLARINDAN HAREKETLE ÖĞRENME ŞEKİLLERİ

1980’li yıllarda bilgisayar teknolojisinin gelişimi, ticaret âleminde ve ekonomi alanlarında yer almaya başlamıştır. Daha sonraları teknoloji eğitim dünyasına girmeye başlamış; şimdi ise artık hayatımızın her alanına renk katmaktadır. 90’lı yıllarda yapılan çalışmalara göre, öğrencilerin teknolojiyi bilişsel bir araç olarak kullandıkları zaman teknolojinin sınıfta en etkili şekilde kullanıldığı kanıtlanmıştır (Derry ve Lajoie, 1993; aktaran Azavedo, 2005, s.194). Dolayısıyla, o zamanlarda dil öğretim sınıflarında dil laboratuvarları, teypler, videokasetler, DVD, CD-ROM kullanılması öğrencinin görsel ve işitsel becerilerinin geliştirilmesini, konuyu daha iyi bir şekilde anlamasını ve kavramlaştırmasını sağlamıştır.

Eğitim alanımızda teknolojinin katılımı, öğretim biçimlerimizi değiştirmesiyle öğretimin başka bakış açılarını keşfetmeye yöneltmektedir. Bununla beraber, internet ağlarından hareketle bilgisayar destekli öğrenmenin yeni öğrenme şekilleri keşfedilmektedir. Örneğin, resmî (formal) öğrenme ‘muhtemelen kurumsallaşmış bir müfredat ve resmî değerlendirmeler tarafından çerçevelenmiş’ (Funk, Gerlach ve Spaniel-Weise, 2017, s.11) olurken internet destekli öğrenme resmî olmayan (informal) öğrenmesi ‘bilinçsizce ve genellikle deneyim yoluyla’ (Funk, Gerlach ve Spaniel-Weise, 2017, s.11) oluşmuştur. İnternet ağlarının kullanımıyla bu deneyimlerin yapılması sayesinde e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve ‘iki dünyanın en iyisini bir arada’ kullanan harmanlanmış öğrenme şekilleri meydana çıkmıştır. Ancak bu öğrenme şekillerinin iç-içe girmiş kavramlar olduğunu ve birbiriyle ilişkide olduğunu bilmemize rağmen bu terimlerin arasındaki farklarını belirlemek kullanım açısından çok önemlidir. Bu öğrenme şekillerinin kullanımı hakkında araştırılan ve incelenen çalışmaların sonuçlarıyla beraber, çalışmamızın asıl konusu olan harmanlanmış öğrenme ve onun modelleri hakkında detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır.

1.3.1. Çevrim İçi ve E-Öğrenmenin Harmanlanmış Öğrenme İle İlişkisi

Öğrencilere dil öğretim sürecinde sağladığı esneklikten dolayı yıllar içinde önemli ölçüde gelişen çevrim içi öğrenmenin önemi, öğretim/öğrenim sürecinin niteliğini ve

ulaşılabilirliğini artırmasıdır (Crusther, 2008, s.393). evrim içi öğrenmenin ğrenicilere esneklik, kolaylık, dünyadaki farklı okullardan öğrenici ve öğreticilerle iş birliği içinde çalışma gibi çeşitli yararlar sağlaması, çevrim içi öğrenmenin daha da ileri derecede gelişmesine yol açmaktadır. ‘evrim içi öğrenme deneyim ve eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olmak’ Borotis ve Poulymenakou (2004, s.31) için dil öğrenicilerin tercihi, dil öğrenmek için internet ve bilgisayar aracılığıyla iletişimi kullanma yeterlilikleri ve bağımsız öğrenmeye katılım becerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca, evrim içi öğrenme gelişimi için hem öğretici hem ğrenicilerde olması gereken yazılımsal ve donanımsal teknik becerilerin yanı sıra çevrim içi etkileşim becerilerinin de dikkate alınması önemlidir (Barker, 2002; aktaran Yurdugül ve Sarıkaya, 2013, s.393). Dolayısıyla, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını anlama, öğrenme amaçları oluşturma, öğrenme için materyal kaynakları tanımlama, uygun öğrenme stratejileri seçme ve uygulama, öğrenme çıktılarını değerlendirmede seçenekleri kullanma durumları Knowles (1975) ğretici tarafından dikkate alınarak öğrenicinin kendi kendini yönlendirmesine hazırlanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra kişileri belli faaliyeti yapmaya yönelten, onlara enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olan (Fidan, 1997) motivasyon, geleneksel eğitim sürecinde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır (Khan, 2009; aktaran Yurdugül ve Sarıkaya, 2013, s.394).

Web tabanlı öğrenme ortamları daha fazla esnekliğe ve daha fazla bireyselleştirilmiş bir öğrenme imkânına sahip (Lin ve Hsieh, 2001) oldukları için öğrenenler hangi bilgiye ulaşacağını ve bilgilerin nasıl sıralanacağını seçme fırsatına (Lawless ve Brown, 1997) sahip olabilmektedir. Eş zamansız çevrim içi öğrenme ortamlarında özel bir eğitimsel sıra yoktur; öğrenenler kendi tercihlerine sahip olabilir; eğitim materyallerini kendi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde görüntüleyebilir (Jonassen, 1986). Bazı ğreniciler bu özgürlükten eğitimsel olarak yarar sağlarken diğerleri öğrenmeleri üzerinde böyle bir kontrolün olması sonucundan zarar görebilir (Lin ve Hsieh, 2001). Bu nedenle web tabanlı öğrenmenin başlangıç aşamasında öğrenici kontrolünün analiz edilmesi önemlidir (Lin ve Hsieh, 2001). Öğrenenlerin ğrenme kontrolüne sahip olma düzeyleri bu sürecin olumlu olarak sonlandırılması açısından önemlidir (aktaran Yurdugül ve Sarıkaya, 2013, s.395).

Son olarak da çevrim içi öğrenme sürecinde dil öğrencinin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip bunları yerine getirmek için internet öz yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Çevrim içi öğrenme sürecinde bilgisayar öz yeterliliğine ve internet öz yeterliliğine sahip olma, sürecin etkililiği açısından önemlidir. Böylece, çevrim içi öğrenme, internet aracılığıyla dil öğretim/öğreniminin gerçekleşmesinin gelişmesiyle dil öğrencisi, bireysel olarak, kendi başına öğrenmesi için çeşitli platformları ve uygulamaları keşfetmeye başlamıştır. Ancak Bilgi Çağı olarak adlandırılan içine girdiğimiz bu dönemde, her yönden insanlığı etkilemekte olan telekomünikasyon ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi, özellikle internetin yaygınlaşmasıyla en büyük değişim iletişim alanında olmaktadır. Bu ise, e-öğrenme ile sağlanmaktadır. E-öğrenme, en yalın biçimde, öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2009:2). Aslında, e-öğrenme en geniş anlamıyla “teknolojilerle desteklenen öğrenmeye yeni yaklaşımlar keşfetmek” (Marriot, 2008, s.xxı) anlamına gelir; yüz yüze, hibrit ve uzaktan öğrenme girişimleri için bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) yenilikçi kullanımını içermektedir. Dolayısıyla, e-öğrenme mevcut öğretim kaynaklarının kullanımını destekleyen ve yönlendiren teorik ve pedagojik yaklaşımların bir araya getirildiği, desteklendiği ve yönlendirildiği “yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, izlekler ve modeller” (Harmer, 2001, s.78) ile ilgilidir.

E-öğrenme, herhangi bir yerde herhangi bir zamanda eşzamanlı veya eş zamansız öğrenme ortamlarına ulaşabilme olanağı sunabilmektedir. Senkron, yani eşzamanlı e-öğrenmede bir grup öğrenci ve konu öğreticisinin, canlı olarak bilgisayar ortamında, bir sınıfta buluşmalarıdır. Asenkron, yani eş zamansız kişilerin bilgisayar başında kendi kendilerine eğitim almalarıdır. Asenkron eğitim eş zamanlı olma kısıtlaması olmadığı için daha yaygındır ve iyi tasarlanmış bir eğitim içeriği ile öğrenme aktivitesi efektif bir şekilde gerçekleştirilir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006, s.98). Yalnızca, asenkron eğitim şekliyle öğrenci kendini izole edilmiş hissedeceği ve motivasyonu azalacağı için eğitimin en azından belirli bir kısmının senkron eğitim veya etkinleştirilmiş asenkron eğitim (iletişim araçlarıyla zenginleştirilmiş) ile yapılması öngörülmektedir.

E-öğrenmenin daha kapsamlı bir şekilde kendi içine sosyalleşme, etkileşim, iletişim ve bilgi verme, paylaşım alanlarını almaktadır. E-öğrenme ortamları, öğrencilere eğitim

için sağladığı fırsatlar sayesinde geleneksel öğretimlerden daha ucuz ve etkili olmaktadır. E-öğrenme ortamlarına sosyal medyalar, bloglar, forumlar, wikiler, sosyal ağlar, video paylaşım sayfalar girmektedir. Son dönemlerde teknoloji araçlarından cep telefonları için mobil uygulamalar da gelişmektedir.

E-öğrenme aracıyla dil öğrenme alanında daha başarılı şekilde gelişmeler oluşmaktadır. E-öğrenme ortamlarında dil öğrenmek için öğrencinin ilk önce bu ortamı (sosyal medyalar, bloglar, forumlar, wikiler, sosyal ağlar, video paylaşım sayfalar) kullanabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, dil öğrenirken hedef dilin “yaşam ortamında bir konuşma sisteminin bilgi ve ustalığını kazanmanın doğal bir gelişim sürecinin” (Pham, 1994, s.187) kazanılması için e-öğrenmenin kullanımının önemli rol oynadığını vurgulamak gerekmektedir. Dolayısıyla, e-öğrenme sürecinde dil öğrenimi veya edinimi “doğru kullanımı pekiştiren ve yanlış kullanımı engelleyen düzeltici geri bildirimle, sözdizimi ve anlambilim kurallarına resmi olarak maruz kalma ve kuralların özel uygulamalarını içeren süreç” (Felder ve Henriques, 1995, s.24) olarak görebiliyoruz çünkü e-öğrenme hedef dilde sosyal iletişim, kültürel etkileşim ve temel dil becerilerinin gelişmesi için mükemmel bir ortam yaratabilmektedir. Bu bağlamda e-öğrenmenin öğrenci merkezli olması, öğrenci konuyu öğrenene kadar konu üzerinde çalışabiliyor olması, zamanın sınırsız olması, herkesin kendi hızında öğrenebiliyor olması, konuda anlaşılmayan bir nokta olduğu zaman dünyanın öbür ucunda olabilen öğretici ve/veya öğrencilerle bağlantı kurulabilmesi, zaman ve mekân sınırlaması olmaması gibi üstünlüklerinin (avantajlarının) olduğu malumdur. Ancak, e-öğrenme dil öğrenim sürecinde öğrencilerin kendilerini izole etmiş hale gelmelerine, yalnız hissetmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C., 2006, s.98). Bu nedenle hem yüz yüze öğretim hem e-öğrenme veya çevrim içi öğrenmenin birleşiminden ortaya çıkan harmanlanmış öğrenmenin kullanımı bu eksiklikleri gidermeye yardımcı olmaktadır.

Son yıllarda, eğitim kurumlarında öğrenmeyi daha etkili ve verimli gerçekleştirmek amacıyla, yüz yüze öğrenme ve e-öğrenme yöntemlerinin bir arada harmanlanarak kullanılmasıyla gerçekleştirilen öğrenme uygulamalarıyla sık sık karşılaşılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme için tanımlamalar önemli ölçüde değişmektedir. Örneğin, kurumsal harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğretici liderliği ve bireysel çevrim içi öğrenimin bir karışımı olabilir (Graham, 2005, s.4). Bazı eğitim araştırmacıları,

harmanlanmış öğrenmenin karışık ortam kullanımını bir tanım olarak içermesi gerektiğine inanmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003, s. 228). Anthony G. Picciano (2007:20) ise harmanlanmış öğrenmenin farklı insanlara farklı şeyler ifade edeceğini söylemiştir. O “harmanlanmış” kelimesi bir karışım veya birleşim anlamına gelmesi görüşündedir. John Watson’a (2008, s.4) göre ise harmanlanmış öğrenme, geleneksel öğrenmenin en iyi özelliklerini, bir grup öğrencinin kişiselleştirilmiş, farklılaştırılmış öğretimini sağlamak için çevrim içi öğrenmenin avantajları ile birleştirmesidir. Harmanlanmış öğrenme en genel anlamda, “istenilen öğrenme hedeflerine ulaşmak üzere, en etkili öğretim çözümlerinin koordineli bir şekilde uygulanmasıdır” (Wilson, Smilanich, 2005, s.12). Aynı bağlamda benzer bir tanıma göre de harmanlanmış öğrenme, farklı öğretme ortamlarının (teknolojiler, eylemler ve farklı etkinlik türleri) belirli bir öğrenen kitlesi için en uygun öğretim ortamını yaratacak şekilde birleştirilmesidir (Bersin, 2004). Bersin, bu tanımda öğrenme için gerekli bütün unsurların oluşturulacak harmanlanmış öğrenme ortamında bir araya getirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Harmanlanmış öğrenmenin terim olup olmadığına dair bazı tartışmalar da vardır. Oliver ve Trigwell (2005, s.21) harmanlanmış öğrenmenin öğretme ve/veya öğrenmeye yönelik gerçek yaklaşımdan ziyade sadece kurumsal eğitimde ortaya konulan terim olduğunu düşünmektedir. Masie in Bonk ve Graham (2006, s.22) ise “tüm öğrenmelerin harmanlanmış öğrenme” olduğunu cesurca belirterek bunu kabul ediyor gibi görünmektedir. Aynı makalede, Masie (2006, s.22) ‘...harmanlanmış öğrenme her zaman eğitim, öğrenme ve öğretme alanlarının önemli bir parçası olmuştur’ diyerek devam etmiştir ve pedagojik yaklaşımla birlikte farklı öğretim stratejileri teşvik etme tavsiyesinde bulunmuştur (aktaran Claire Whittaker, 2011, s.11).

Barrer (2007, s.27), harmanlanmış öğrenme teriminin ilk olarak iş dünyasında, daha sonra eğitimde kullanıldığını belirtmiştir. Macdonald (2006, s.95) ise son olarak bu terimin dil öğretimi ve öğreniminde kullanıldığını kanıtlamıştır. Fakat harmanlanmış öğrenme teriminin net olarak ne zaman ortaya çıktığı hakkında bilgi yoktur. Ancak bu öğrenmenin teknoloji aracılığıyla ortaya çıkan öğrenme şekli olduğu ve harmanlanmış öğrenmenin araştırmalar sonucunda kendine ait temel ilkeleri ortaya koyduğu malumdur. Harmanlanmış öğrenme, yöntem sonrası (postmethod) pedagojisi (Kumaravadivelu, 2011) ve Oxford’un (2017) öğrenme stratejisi gibi esneklik ve

akıcılığı temsil etmektedir. Ayrıca, harmanlanmış dil öğrenmede dil yapısının, becerilerinin, kuramsal ve işlevsel alanlarının bir bütün olarak öğretilmesi/öğrenilmesi, ders tasarımının temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, harmanlanmış öğrenmenin bu ilkeleri ister yöntem sonrası devrinde ister öğrencinin strateji geliştirmesinde olsun eğitimin her alanında yol göstermeye ve ufuk aydınlatmaya değer vermektedir.

Harmanlanmış öğrenme dil öğretiminde nasıl bir katkıda bulunabilir? Aslında, eğitimde teknoloji kullanımı tamamen yeni olan bir şey değildir. Yıllar boyunca öğretmenler teyp kaydedicileri, dil sınıfları, videoları kullanmışlardır ve yine de bu cihazlar ders sırasında öğretici için güvenilir bir destek görevini yapmada büyük rol oynamıştır. Bilgisayarların ortaya çıkmasıyla birlikte, bilgisayar testleri, videoların kullanımı ve diğer bilgisayar seçenekleri gibi eğitim fırsatları önemli ölçüde artmıştır. Bilgi ve bilgisayar teknolojisi (ICT), internetin ortaya çıkışı ile örneğin, orijinal yabancı dil metinlerine erişim, ana dili konuşanlarla çevrim içi iletişim kurma becerisi, yabancı dilde eğitim programlarının kullanımı ve daha birçok kişi için öğretici imkânlarını daha da genişletmiştir. Üniversitede yabancı dil öğretimi, birçok nesil öğretici tarafından yerine getirilen geleneksel düzen çerçevesinde yürütülmüştür.

Harmanlanmış öğrenme, ile dil öğrenme arasındaki bağlantının uzun bir süreci olmuştur. Teknoloji, yabancı dil öğretiminde o dilin ortamını veya çevresini hazırlamada ve dinleme anlama gibi dil becerilerini öğrenme amacıyla farklı bilgi alanlarından hareket ederek kullanılmıştır. CALL (Computer Assisted Language Learning), Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi anlamına gelen ve genellikle dil sınıfındaki bilgisayarları kullanmak olarak tanımlanan bu öğrenim şekli, harmanlanmış öğrenmeyi kendi alanında kolayca kabul edebilmiştir. Ancak, Kessler (2007, s.173), öğretmenlerin, öğrenciler tarafından kullanılacak CALL materyallerinin yaratılması ve hazırlanması alanındaki bilgi eksikliğinden dolayı, CALL'ın yeterince kullanılmadığını öne sürmektedir. Kessler, ayrıca CALL kullanırken bazı adımlar atmaktadır. Bu adımlar bilgisayar öncesi, sırası ve sonrası çalışmaları içermektedir. Bu, bilgisayarda yapılan işlerin sınıfta yapılan faaliyetlerden izole edilmemesi gerektiği anlamına gelmiştir. Bu harmanlanmış öğrenmenin amacı, öğrencilerin platformda ve sınıfta aldıkları içerikleri bilgiyi pekiştirmek için bütünleştirilmiştir. Bu nedenle, yalnızca bilgisayar kaynaklarını kullanarak değil bilgisayar dışı kaynakları kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretmenlerin geliştirebilecekleri çeşitli aktiviteler de dâhil olmak

üzere, harmanlanmış öğrenmeyi kullanmanın avantajları olduğu kuşkusuzdur. Dolayısıyla, çoğu dil öğrencisi, harmanlanmış öğrenme ortamını bir harmanlanmış öğrenme ortamında yaşar. Bu nedenle, öğrencilerin CALL algısını şekillendiren etkiler, CALL ve yüz yüze öğretiminin bir birleşimi ile öğrenmeden edindikleri tecrübelerden kaynaklanmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme materyallerinin ve karmaşık harmanlanmış öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, araştırmaya dayalı olarak öncelikli olarak pratikte kullanılma fırsatının tanıtılması “tasarım (lar) için bir geniş görüşlülük veya kavramsallaştırma sağlanması” (Levy, 2002, s.60) gerekmektedir. Materyalin gelişimi ve tasarımının ise bir modele bağlı olarak yapılması ve modelin ise sınıf içi durumuna bağlı olarak yani öğrenci ihtiyacı, seviyesi ve dil yetisine uygun bir şekilde esneklik tanınmasının ehemmiyetinin yüksek olduğu görünmektedir.

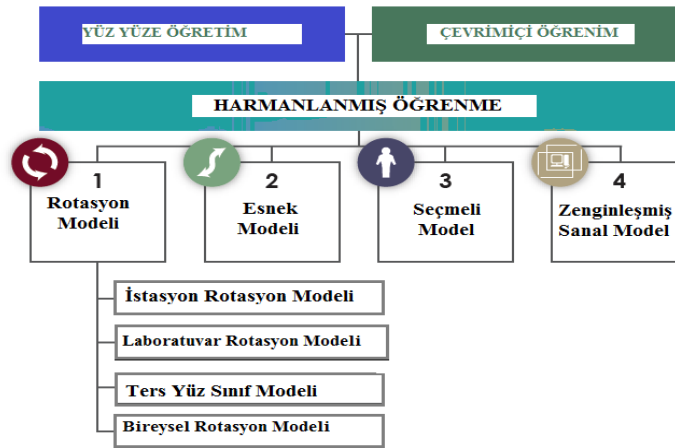
1.5. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELLERİ

Harmanlanmış öğrenme modelleri sınıf içi düzenleri veya materyal tasarımlara göre değişmekle beraber, sınıflandırmaları da farklıdır. Örneğin, Twigg (2003), harmanlanmış öğrenmenin beş özel modelini açıklamıştır: ek model, yedek model, büfe modeli, emporium modeli, tamamen çevrim içi modeli. Bu modeller, çevrim içi materyallere ve sınıf içi düzenlemelerine göre değişmektedir. Bazı araştırmalarda, yapılandırıcı yaklaşımın modelleri, harmanlanmış öğrenmede kullanılmıştır. Bağcı ve Yalın (2018), harmanlanmış öğrenme ortamında yapılandırıcı yaklaşımın 5E modelini uygulamıştır. Bu tür araştırmaların yapılmasında harmanlanmış öğrenmenin etkili olduğunun tespit edilmesinin, söz konusu öğrenmenin esnek bir şekilde kullanılmasının etkisinden olduğunu görmekteyiz.

Christensen, Horn ve Staker’in (2013, s.3) harmanlanmış öğrenme modelleri, öğretici odaklı öğretimin, öğrenciye yönelik öğrenmeyi mümkün kılmak için çevrim içi teknolojinin birleşimi olduğunu tespit etmiştir. Öğreticilerin bir derste veya öğrencilerin kendi müfredat standartları oluştururken kullandıkları teknolojik entegrasyona karma veya harmanlanmış model tanımı verilmiştir. Harmanlanmış modeller, ders tasarımında sınıf zamanında daha çok etkinliklere yer vermektedir. Bütün faaliyetlerin çoğunlukla öğrenci ve öğretmen arasındaki doğrudan etkileşimden

yararlandığı belirlenmiştir. Geleneksel/klasik eğitimin, kaynak materyali dersler aracılığıyla sunma üzerinde bir etki yaratma eğiliminde olduğu araştırılmıştır (Winstead, 2016). Harmanlanmış öğrenme modelinde dersler önceden tasarlanmaktadır ve konular önceden kaydedilmektedir. Kaydedilen materyali tekrar ederek öğrenciler kendi alan ve zamanlarında öğrenerek yararlanabilmekteler. Sınıf içi zamanı uygulama için ve problemleri çözmek veya görevler aracılığıyla çalışmak için kullanılmaktadır. Sınıf içi zaman, ilk aşamadaki pratik çalışmadan daha fazla olma eğilimindeydi ve zamanla çalışma miktarı giderek artmıştır. Önceden kaydedilmiş konular sayesinde öğreticinin olmadığı durumunda, öğrenciler konuları istedikleri zaman, istedikleri yerde izleyebilmekteler. Ancak bunlar harmanlanmış öğrenme modellerin çeşitlerine göre değişmektedir.

2011 yılında Horn ve Staker Horn ve Staker, K-12 eğitiminde altı harmanlanmış öğrenme modelinin ortaya çıktığını açıklamıştır ancak alanın yeni olduğunu ve bunların değişebileceğini belirtmişlerdir. 2015 yılında ise Horn ve Staker yeni çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin en yaygın modellerini açıklamıştır. Bu yaygın modeller aşağıda grafikte gösterilmiştir:



Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme modelleri (Horn ve Staker, 2015, s. 8)

Not: Şekil araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Horn ve Staker (2015), harmanlanmış öğrenmenin tanımını yaygın olarak kabul görmüş (1) rotasyon, (2) esnek, (3) seçmeli ve (4) zenginleştirilmiş sanal olarak dört modele ayırmıştır. Bu modellerin tümü, yarı-zamanlı içerikli örgün eğitimi ve hem örgün geleneksel hem de çevrim içi eğitim ortamlarından öğretim sunumunu içermektedir ancak her model farklı eğitim koşullarında başarıya ulaşmak için tasarlanmıştır. Ayrıca

harmanlanmış öğrenme modellerinin amacı öğrenciyi proje tabanlı öğrenmeye ve bireysel öğrenmeye alıştırmak için tasarlanmıştır. Harmanlanmış modellere bakıldığında bu modeller öğrenciye ilk başlarda döngüsel (rotasyon) olarak hem grup çalışması hem bireysel olarak çalışmayı hem de yüz yüze öğretimin deneyimini tattırırken daha sonra bunların arasında esneklik göstermesini talep etmektedir. İleri gidince artık seçim yapmaya hak verirken sonunda tamamen sanal bir öğrenimi sunarak kendi kendini yönlendirmeyi ve yönetmeyi öğretmektedir.

1.5.1. Rotasyon Modelleri

Rotasyon (dönme) modeli, öğrencilerin bir öğrenme şekillerinden diğerine geçiş yaptığı, en az bir tanesinin çevrim içi öğrenme olduğu bir sınıf, ders veya konu olarak tanımlanmaktadır. Rotasyon, genellikle çevrim içi öğrenme, küçük grup çalışması ve kâğıt-kalem çalışması arasında gezinme ya da bütün sınıf eğitimi ile çevrim içi öğrenme arasında ilerlemeyi sergileyen öğrencilerden oluşmaktadır (Staker, 2011, s.7). Bununla birlikte, rotasyon modellerinde bir çevrim içi öğrenme bileşeninin de dâhil olmasıyla harmanlanmış öğrenmenin yaklaşımını oluşturmaktadır.

Harmanlanmış öğrenmenin, rotasyon modelinin etkili bir öğretim modeli olduğu hakkında araştırmalar yürütülmüştür. Amerika’da devlet ilkokullarında harmanlanmış öğrenmenin rotasyon modelini uygulayarak bazı grup araştırmacılar (Perkins, 2014; Rocketship, 2015; aktaran Hiett, 2017, s.5), rotasyon modelinin öğrencilere akademik büyüme sağladığını göstermiştir. Harmanlanmış öğrenmenin rotasyon modelinin, öğrencilerin sabit bir programda veya öğreticinin, en azından biri çevrim içi öğrenme olan öğrenme stratejileri arasında esnek olarak döndüğü bir kurs veya konu olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu modelde küçük grup veya tam sınıf öğretim, grup projeleri, bireysel ders ve kalem-kâğıt ödevleri (Christensen, 2012) gibi etkinlikler yer alabilmektedir. Öğrenciler, ev ödevlerinin dışında, konuları çoğunlukla sınıfta öğrenmektedirler. Rotasyon modeli, öğrencilerin en az bir çevrim içi öğrenme bileşeni içeren etkinliklerle yönlendirildiği çeşitli öğretim yaklaşımlarıdır. Rotasyon modeli ayrıca (1) istasyon rotasyonu (2) laboratuvar rotasyonu, (3) ters yüz sınıf ve (4) bireysel rotasyon (Horn ve Staker, 2015) olarak dört alt kategoriye ayrılmıştır. Bu modelleri sınıf

içi oturum şekilleri ve içerik sunumuna göre değişiklikler göstermektedir. Söz konusu istasyonlar

1.5.1.1. İstasyon Rotasyon Modeli

İstasyon rotasyon modelinde, öğrenciler bir sınıfta dönüşümlü olarak çalışmayı öğrenirler. Rotasyonlar arasında, örneğin, çevrim içi öğrenme programlarını kullanarak bireysel öğrenme, bir öğreticiyle küçük grup çalışmaları ve öğrencilerin masalarında bağımsız çalışma olabilmektedir (Staker ve Horn, 2012, s.8). İstasyon rotasyon modelinde, çevrim içi öğrenme için en az bir istasyon içerir. Diğer istasyonlar, küçük grup veya yüz yüze öğretimi, grup projeleri, bireysel ders ve kalem-kâğıt çalışmaları gibi faaliyetleri içermektedir. Bazı uygulamalar bütün sınıfları etkinlikler arasındaki değişken olarak bölmektedir ve diğerleri küçük gruplara ya da bire bir rotasyonlara bölünmektedir. İstasyon rotasyon modeli, öğrencilerin yalnızca kendi özel programlarına değil bütün istasyonlara doğru döndükleri için bireysel rotasyon modelinden farklı olduğunu göstermektedir.

Walne (2012, s.5), istasyon rotasyon modelinin öğretim sürecine olan etkilerini, yararlarını ve bazen de bazı eksikliklerini belirtmiştir. Örneğin istasyon rotasyon modelinde öğretici, konunun tasarımına veya sınıf geneline çok az uyum gerektirmekte olduğunu ve öğreticilerin dersliklerinde zaman akışını organize etmeleri için bunun yeni bir yol olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, bu model, öğreticilerin küçük öğrenci gruplarıyla çalışmasına izin verdiği için başarılı öğrenci-öğretici oranları sorununu iyileştirmeye yardımcı olabildiği araştırılmıştır. Dolayısıyla, bazı okullar, çok sayılı öğrenci sınıfları ile uğraşmak için istasyon rotasyon modelini uygulamaktadır. Bu modelde, çevrim içi öğrenme istasyonunu tamamlamak için proje tabanlı öğrenmenin istasyon olarak kullanılması ders sürecinin akıcı gitmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak bu modelde bazı eksiklikler de gözükmemektedir. Bunlardan ilki, bu modelde, öğreticiler, çevrim içi öğrenme istasyonunun ürettiği verilere yanıt olarak doğrudan yüz yüze küçük grupları nasıl planlayacakları gibi yeni becerileri öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadır. Bunun dışında, sınıfların, her bir öğrenciyi doğrudan çevrim içi içeriğe uyarlamasına ve öğreticiler için uygulanabilir raporlar üretmesine yardımcı olmak için sağlam bir öğrenme yönetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrim içi öğrenme

istasyonunun, öğrencilerin en az yetişkin müdahalesi ile kendi başlarına yapılabilmesinin kolay olması için imkânların yaratılması gerekmektedir.

İstasyon rotasyon modeli dışında istasyon tekniği terimi kullanılmaktadır. İstasyon tekniğinin dil öğretim alanlarında ve diğer alanlarda kullanıldığı bellidir. Örneğin, Aysel Arslan (2017), Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımının öğrencinin akademik başarısı ve öğrencilerin görüşlerini araştırarak istasyon tekniğinin etkili bir teknik olduğunu tespit etmiştir. Benek ve Kocakaya (2012), istasyon tekniğini Fen ve Teknoloji dersinde kullanarak öğrencilerin görüşlerini araştırmıştır. Görüşler sonucunda tekniğin eğitimdeki kalitesini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. İstasyon tekniği üzerinde yapılan araştırmalar oldukça çoktur. Ancak istasyon tekniği ve istasyon rotasyon modeli arasında çok az bir fark bulunmaktadır. Daha doğrusu istasyon tekniğinin gelişimi sonucunda istasyon rotasyon modeli ortaya çıkmıştır. İstasyon tekniğinde gruplar her aşamada bir önceki grubun yaptıklarını daha ileriye götürmektedir (Gözütok, 2007, s.256) yani bir istasyonun etkinliğinin bitmesi zamana dayalıdır. Örneğin, A istasyonunun öğrencilerinin, etkinliklerini bitirmeksizin 15 dakika sonra B istasyonuna geçmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde B istasyonunun öğrencilerinin de C istasyonuna geçmeleri söz konusudur. İstasyon rotasyon modelinde ise gruplar verilen görevi bitirdiklerinden sonra diğer görevlere geçmektedir. Yani istasyon etkinlikleri zamana değil etkinliğin bitmesine dayalıdır. Örneğin, A istasyonunun öğrencileri etkinliklerini bitirdikten sonra B istasyonuna, B istasyonunun öğrencileri C istasyonuna geçebilirler. Bunun dışında istasyon rotasyon modelinde araç gereçlerden teknoloji kullanımı yani çevrim içi öğretimi mutlaka içermesi gerekmektedir (Horn ve Staker, 2015). Dolayısıyla, istasyon rotasyon modelinin tasarımı öğretici açısından daha da çok zaman ve yeti gerektirmektedir.

1.5.1.2. Laboratuvar Rotasyon Modeli

Belli bir ders veya konunun, öğrencilerin sabit bir programa veya ders içeriğine bağlı olarak kampüsteki (laboratuvar ve sınıflar) gibi yerlerde uyguladığı laboratuvar rotasyon modeli uygulamasıdır. Bu yöntem, en az ağırlıklı olarak çevrim içi öğrenme için bir öğrenme laboratuvarı, ek sınıfta ya da sınıflarda ise diğer öğrenme yöntemlerini barındırmaktadır (Staker ve Horn, 2012, s.9). Laboratuvar rotasyonu, istasyon

rotasyonuna çok benzemektedir. En temel fark, öğrencilerin öğrenimlerinin çevrim içi öğrenme kısmı için bir bilgisayar laboratuvarına geçmeleridir. Laboratuvar rotasyonunu, istasyon rotasyonuna karşı kullanmanın yolu, laboratuvarın rotasyon modeli içindeki diğer faaliyetleri için sınıf alanını boşaltmasıdır. Öğreticiler laboratuvar rotasyonunu birkaç yıldır kullanmaktadır. Bu modelin şimdiki kullanımındaki en büyük fark, öğrencilerin çevrim içi öğrenme bileşenlerini derslerine dâhil etmesiyle daha akıcı bir kurs oluşturulmasıdır.

Laboratuvar rotasyonu modelinde, bir bilgisayar laboratuvarı hazırlama ve blok programını değiştirmenin dışında, öğretici, tesis tasarımına veya sınıf geneline çok az uyum gerektirmektedir. Bunun dışında, bazı uzmanlar, öğrencilerin günün yüzde 25-50'sinin yüz yüze eğitim tarafından yönlendirilen öğretim yerine çevrim içi öğrenme ve yardımcı denetleme laboratuvara döndürüldüklerinde okul yöneticilerinin her yıl öğrenci başına 1.000-2.000 dolarlık bir kara geçeceğini tahmin etmektedir. Daha sonra bu fonları diğer önceliklere yönlendirebileceklerini vurgulamışlardır (Walne, 2012, s.5). Ancak şimdilik, yüz-yüze öğretme ile öğrencilerin yüz yüze sınıfa geri dönme biçimini adapte etmek için öğrenme laboratuvarındaki ilerleme hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Bunun için de bu iki yöntem arasında güçlü bir bağ kurulmamaktadır. Laboratuvar rotasyonu modelinde, öğrenme laboratuvarları, her bir öğrencinin doğru çevrim içi içeriğe uymasına yardımcı olmak ve öğretmenler için uygulanabilir raporlar üretmek için sağlam bir öğrenmenin yönetim sistemine ihtiyaç duymaktadır. Bu modelin çevrim içi öğrenme şekli, öğrencilerin en az yetişkin müdahalesi ile kendi başlarına yapabilmesi için kolay olmalıdır çünkü genel olarak öğrenciler para profesyoneller tarafından az eğitim görmektedirler (Walne, 2012, s.6). Bunlara rağmen, laboratuvar rotasyon modeli dil öğrencilerin grup olarak kendi dil öğrenme uygulamalarını çevrim içinde hazırlamaları için kullanılabilecek en uygun modeldir. Örneğin, öğrencilere çevrim içi uygulamaların içeriğini hazırlamada öğretmenler yardımcı olursa çevrim içinde hazırlanan içeriklerin tasarımını yapmada para profesyoneller (yardımcı öğretici adayları) yardımcı olabilmektedir. Öğrenciler, özellikle öğrendikleri konulara bağlı olarak etkinlikleri iki üç gruba ayrılarak hazırlayabilirler ve en sonunda kendi aralarında paylaşabilirler.

1.5.1.3. Ters Yüz Sınıf Modeli

Ters yüz sınıf modeli, belli bir ders veya konunun içinde öğrencilerin, standart okul gününde kampüste yüz yüze öğretici rehberliğindeki uygulama ve çevrim içi öğretimin sınıf dışında gerçekleşmesi arasında sabit bir programın döndüğü rotasyon modeli uygulamasıdır (Staker ve Horn, 2012, s.10). Yani, aynı konuyu okuldan sonra uzaktaki bir yerde (genellikle evde) öğrenmesidir. Dolayısıyla, ters yüz sınıf modeline, evde ders okulda ödev yapılması denmektedir. Ters yüz sınıfta, öğrenciler ders içeriğini bağımsız olarak çevrim içi öğrenirler; böylece ders saati öğrenilen kavramları uygulamak veya tartışmak için kullanılabilmektedirler. Örneğin, öğrenciler ders saati dışında yeni konuyu izlerler ve ders saati boyunca sorulara yardımcı olan ve öğrencileri yönlendiren bir öğreticiyle ödev hazırlarlar. Bu yaklaşım önemlidir çünkü öğrenciler pasif öğrenme yerine etkinliğe dayalı öğrenime katılmaktadırlar (Walne, 2012, s.7). Ters yüz sınıf modelinde, öğrenciler, ders setlerini evde izledikleri için öğreticilerin soru setleri ve daha açık uçlu projelere yardımcı olması için zaman kazandırmaktadır. Bununla birlikte, ters yüz sınıf modeli, gece kendi başlarına ödev yapmak istemeyen öğrencilere yardımcı olmaktadır. Artık bir öğreticiyle birlikte okuldaki görevlerle ilgili yardım alabilmektedirler. Ayrıca öğrenciler evde ders konusunu izleyebilir ve dersi tekrar gözden geçirmek gerekiyorsa tekrarlayabilmektedir (Walne, 2012, s.6). Üstelik bu model, öğretici için tesislere veya programlara uyum sağlamayı gerektirmemektedir. Yani, en başta öğretici, bütün dönem için yapılan öğretim tasarımı uygulamaktadır. Ancak bütün öğrencilerin evde güvenilir bağlı cihazları olması gerektirmektedir. Bunun dışında, bazı araştırmacılar (Walne, Sarria ve Carrandi, 2012), öğreticilerin rollerini kökten değiştirmek için eğitilmeleri gerektiği ve bu model için fazla maliyet gerekmekte olduğu tespitini yapmaktadırlar. Yalnızca, şunun altını çizmek gerek ki, ters yüz sınıf modelinde bu zorlukların olmasına rağmen, bu modelin öğrencinin kendi başına konuyu anlamasını sağlar; bireysel çalışmayı sınıf dışında öğrenmeye çalışırken öğrenciyi sınıfta proje tabanlı çalışmalara ekip olarak konuyu daha iyi ve etkili şekilde öğrenmeye alıştırmaktadır.

15.1.4. Bireysel Rotasyon Modeli

Bireysel rotasyon modeli, belirli bir ders veya konunun öğrencilerin öğrenme yöntemleri arasında bireysel olarak özelleştirilmiş, sabit bir programda döndüğü rotasyon modeli uygulaması, bunlardan en az biri çevrim içi öğrenmeden oluşan rotasyon modellerden birisidir (Staker ve Horn, 2012, s.11). Öğreticiler, bireysel öğrenci programlarını önceden belirlemekte ve öğrenciler bu bireysel program konularını laboratuvarlarda çevrim içi öğretim olarak görmektedirler. Ardından bu konuları tartışmak için seminer sınıflarında, grup projeleri gerçekleştirilmektedir veya öğrencinin anlamadığı yerleri öğretici rehberliğinde anlamaya çalışmaktadır. Bireysel rotasyon modelinin diğer rotasyon modellerinden farklı olduğu gözlemlenmiştir çünkü öğrencilerin mutlaka kullanılabilir her istasyona veya modele dönmeyebilir oldukları gözlemlenmiştir.

Bireysel rotasyonda, öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına dayalı çeşitli farklı öğrenme yöntemlerine geçmektedirler. Öğrencilerin dersleri bir öğretici veya program tarafından öngörülmemekte her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmektedir. Öğreticiler yüz yüze proje ve tartışma yoluyla öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çevrim içi olarak öğrendiklerini genişletebilmektedir (Walne, 2012, s.7).

Bireysel rotasyon modeli, her bir öğrencinin özel bir çalışma listesi ile kendi temposunda çalışmasına izin vermektedir ve onlar her kavram için kendilerine en uygun şekli kullanabilmektedirler. Bazıları çoğunlukla çevrim içi öğrenmenin yararı olabilirken diğerleri kalem ve kâğıt veya yüz yüze ders alma konusunda en işlevsel fırsatlara sahip olabilmektedir. Dolayısıyla, sabit program, diğer modelleri öngören, rutin ve yüz yüze ders değerlendirmelerine ihtiyaç duyan öğrenciler için daha iyi sonuç verebilmektedir (Walne, 2012, s.7). Fakat öğretim rolünün, olanaklarının, öğretim içeriğinin değiştirilmesini gerektirmektedir. Bu modeldeki eksikliklerden birisi de sabit zaman çizelgelerinin, daha esnek bir programla daha hızlı öğrenebilecek öğrencilerle sınırlandırılabilmesidir.

1.5.2. Esnek Model

Esnek model, çevrim içi öğrenmeyle öğrencilerin öğrenme deneyiminin esnek bir şekilde, çoğunlukla kampüste (okul veya üniversitede) yer alan dersleri ifade etmektedir (Staker ve Horn, 2012, s.12). Öğreticiler, öğrencilerin çevrim içi bilgilerini zenginleştirmek için ders, rehberlik ve çevrim dışı öğrenme faaliyetleri sunmak için deneyimlerini gerektiği gibi öğrenme ve vaka bazında kullanılabilmektedir. Esnek model, çevrim içi öğrenme ile başlamaktadır ve gerektiğinde öğretici desteğini eklerken rotasyon modeli öğretici tarafından öne sürülen bir yaklaşımla başlamaktadır ve çevrim içi öğrenme bileşenini eklemektedir. Yani, esnek model, çevrim içi ve çevrim dışı öğrenme başta olmak üzere, öğrencilerin birebir çalışma alanlarını, laboratuvar sınıfını ve çeşitli sosyal alanları kendi içine almaktadır. İçeriğin ve öğretimin öncelikle internet tarafından sağlandığı bir programda öğrenciler, öğrenme yöntemleri arasında bireysel olarak özelleştirilmiş, akışkan bir program üzerinde hareket etmektedir. Çoğu öğretim çevrim içi olsa da öğretici, küçük grup eğitimi, grup projeleri ve bireysel ders gibi etkinlikler yoluyla esnek ve uyarlanabilir bir temel üzerine yüz yüze destek sağlamaktadır (Sarria ve Carrandi, 2012, s.5).

Esnek modeli, öğrencilerin kendi hızlarında hareket etmelerini sağlamakla beraber lisede kredi kazanımını veya üniversite kredisi birikimini kolaylaştırmaktadır. Üstelik bu modelin, alternatif eğitimden daha düşük maliyetle çalışma potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir (Sarria ve Carrandi, 2012, s.5). Yalnızca bu modelin, öğrenci programına uyumunun zor olabildiği ve öğretim için daha geniş alanlar, ara odalar ve cihazlar gerektirebildiği tespit edilmiştir. Bu zorluğa rağmen, esnek modeli öğrenciye esneklik tanıyarak daha etkili çevreler sunmaktadır.

1.5.3. Seçmeli Modeli

Seçmeli modeli, öğrencilerin yüz yüze öğretimi ve çevrim içi öğrenimini istedikleri kadar harmanlamasıdır. Burada en önemlisi öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğinin tespit edilmesidir. (Staker ve Horn, 2012, s.14). Yani bu model, öğrencinin kendi hızına göre, öğrenirken etkili bir şekilde öğrendiğini ve kendine özgü

öğrenme stratejilerini kullanarak öğrendiğini sunan bir modeldir. Okulda sunulmayan yabancı dil sınıfları gibi çevrim içi kurslar, öğrenciler tarafından çalışma salonu veya okul sonrası yapmaları için tercih sunmaktadır. Çevrim içi dersle yüz yüze bir bileşen olmamasına rağmen, bu yaklaşım harmanlanmış bir öğrenme modeli olarak düşünülmektedir çünkü öğrenciler hem çevrim içi öğrenme hem de yüz yüze eğitiminin bir karışımını yapmaktadır.

Öğrenciler, geleneksel derslerini tamamlamak için bir veya daha fazla dersi tamamen çevrim içi olarak seçmeyi tercih edebilmektedir. Yani, öğrenciler bazı konuları kendi başlarına öğrenebilme potansiyeline sahip olduklarını hissettikleri zaman çevrim içi öğrenmeyle öğrenmektedirler. Gerek olduğu yerde öğretici yardımı verilmektedir; yine de öğretici, aktif bir şekilde öğrenciyi yönetmesi, öğrenciyi motive etmede önemli rol oynamaktadır (Sarria ve Carrandi, 2012, s. 6).

Seçmeli modelin, bütünleme sınavından kurtarma, kredi kurtarma ve üniversite/AP kredisi kazanmak için ideal olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çevrim içi kursları sunmanın daha çok bu modele uygun olduğu ispatlanmıştır. Yalnızca bu modelde, öğrenciler yüz yüze eğitim almamaktadır ve bu durum disiplinsiz, motive olmamış öğrenciler için biçimsel yapı eksikliği olarak gözlemlenmiştir (Sarria ve Carrandi, 2012, s. 6). Ancak seçmeli model, tamamen uzaktan eğitim için uygun bir model olan sanal modele hazırlık aşaması olarak da görülmektedir.

1.5.4. Zenginleşmiş Sanal Model

Zenginleşmiş sanal model öğrencilerin yüz yüze öğretim oturumları yapmalarını gerektirmektedir ancak öğrencilere seçtikleri bir yerden çevrim içi sınıfın geri kalanını tamamlama esnekliği sağlanmaktadır (Staker ve Horn, 2012, s.15). Bu model, öğrencilerin okula gitmesini gerektirmeyen tam çevrim içi okullardan farklıdır. Zenginleşmiş sanal modeli, ters yüz sınıf modelinden farklıdır çünkü öğrencilerin, öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerini düzenli aralıklarla yapmaları gerekmektedir. Zenginleşmiş sanal modelde internete ulaşabilen her ortamda öğrenme gerçekleşmekle birlikte, öğrencilerin kendine yönelttiği çevrim içi öğretim esnekliklerine izin verirken gerekli desteği sağlamaktadır. Öğrencilerin öğretmenler tarafından hazırlanan ders videolarını istedikleri yerde seyrederek ders çalışması ise öğreticinin öğrencilerin

öğrenme şekillerine ve hızlarına göre materyal hazırlamasını gerektirmektedir. Ayrıca, öğrenciler, aynı programa uymaya çalışmasına rağmen anlamadıkları yerde tekrar edebilme veya öğreticiden yardım alabilme şansına sahiptir. Bu ise öğrenciyi özgür bırakılmakla beraber ona sorumluluğu da hissettirmektedir (Sarria ve Carrandi, 2012, s. 6).

Her ders için öğrencilerin zamanlarını bir okulda derse katılarak geçirdiği malumdur. Öğrencilerin çevrim içi yayın yoluyla içerik ürettiği ve öğretim yoluyla uzaktan öğrenmek arasında kaldığı deneyimlerle sabittir. Ancak son zamanlarda zenginleşmiş sanal model tamamen uzaktan eğitim programlarında kullanılmaktadır.

Zenginleşmiş sanal modeli, öğrencilerin hem geleneksel sınıf ortamında hem de uzaktan/çevrim içi öğrenme platformundan faydalanmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra bu model, öğrenmelerini üstlenen öğrencileri yerleştirmekte ve çevrim içi öğrenmeye hazırlamaktadır. Fakat zenginleşmiş sanal modelde, yüz yüze derse ihtiyacı olan öğrencilerin bu model için az zaman ayırdığı görülmektedir. Bunun dışında, bu modelin okul ve ev arasındaki zamana ayak uydurmak için mücadele eden öğrenciler için zor olabileceği ve bununla beraber bütün öğrencilerin evde güvenilir bağlı cihazları olması gerektiği hakkında görüşler söylenmiştir (Sarria ve Carrandi, 2012, s.7). Ancak bu eksikliklerin olmasına rağmen, özellikle uzaktan eğitim programlarında zenginleşmiş sanal modelin rolünün yüksek olduğunu söylemeliyiz. Bu gelişmeler ise harmanlanmış öğrenmenin daha da verimli ve etkili olarak kullanıldığını ispat etmektedir.

Harmanlanmış öğrenme modellerinde verilen zorlukların sayısının azaltılmasında öğreticinin pedagojik muhakeme yeteneği göz önünde bulundurulmalıdır. Richards (2011, s.5), öğreticinin pedagojik muhakeme becerilerini, seçilmiş içerikten geliştirilebilecek belirli dilsel hedefleri tanımlamak ve zaman, sıralama ve gruplama düzenlemeleri hakkında uygun karar vermeye yönelik olarak oluşabilecek sorunları ve bunların çözüm yollarını tahmin etmek için öğreticilerin potansiyel ders içeriğini analiz etmesini ve bir öğretim kaynağı olarak kullanılabilecek yolları tanımlamayı sağlayan özel beceriler olarak tanımlamıştır (Durmuş'tan aktarılmıştır, 2019, s.115). Dolayısıyla öğreticinin harmanlanmış öğrenme modellerinin zorluklarından ziyade yararlarına daha çok dikkat etmesi verimli öğrenimi gerçekleştirebilmektedir. Bununla birlikte, iş birliği öğretimin yararları, yaygın yararlı etkileri sağlaması için öğrencilere daha yüksek

başarı, geliştirilmiş kişilerarası beceriler ve pozitif bağımsızlık hissini aşma fırsatları sunarak iyi bir şekilde belgelenmiştir. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenmenin iş birlikçi yaklaşımlarında ortaya çıkan potansiyel faydalarının önemi ve büyüklüğü nedeniyle, yazarlar ve eğitimciler, harmanlanmış öğrenme modelinin genişlemesini önermek, organize etmek ve tanıtmak istediklerini beyan etmişlerdir. Harmanlanmış öğrenme ile ilgili bu isteklerin gerçekleşmesi ve bu modelin eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılması için Türkiye’de ve dünyada harmanlanmış öğrenme üzerinde yapılmış olan araştırmaların incelenmesi önem taşımaktadır.

1.6. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Harmanlanmış öğrenme kullanımı Türkiye’de de epeyce aktif hâle gelmiştir. Bu bölümde harmanlanmış öğrenmenin dil öğretim alanında kullanımı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar yani yüksek lisans, doktora tezleri ve makaleleri incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminde harmanlanmış öğrenme kullanımıyla ilgili araştırmaların neredeyse çoğu yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde harmanlanmış öğrenmenin kullanımı hakkındadır.

Bazı araştırmacılar (Balcı, 2017; İnce, 2015; Caner, 2009; Tosun, 2018; İstifçi, 2016; Şahin Kızıl, 2014; Tayşi, 2016) yabancı dil öğretiminde harmanlanmış öğrenmenin kullanımı hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaların sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmenin uygulanmasına yönelik olumlu görüşlerde olması (Balcı, 2017), ayrıca öğrencilerin çevrim içi öğrenmenin esnekliğini sevdiği (İstifçi, 2016), ancak öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitimi almaması, MEB ders materyallerinin harmanlanmış öğrenme yaklaşımını destekler nitelikte olmaması (Tosun, 2018) hakkında bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca Tayşi (2016), İngilizce öğretiminde bir öğrenme yönetim sisteminin harmanlanmış öğrenme bağlamında kullanılmasına yönelik öğrenci ve okutman algılarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme kullanım kolaylığı açısından pozitif olduğu, fakat dil öğrenimine yönelik sağladığı faydalar konusunda bu kadar emin olmadıkları görülmüştür. Okutmanlar ise harmanlanmış öğrenmenin eğitsel açıdan ciddi bir değer taşıdığına inanmalarına rağmen öğrencilerin

bu teknolojileri kullanmak adına gerekli çeşitli temel bilgi ve becerilerde yetersiz olmaları ve bazı teknik problemlere bağlı olarak başarıyla kullanılamadığına inanmaktadırlar. Dolayısıyla, bu görüşler ışığında ilk harmanlanmış öğrenmeyi uygulayarak elde edilen verilerden söz konusu öğrenme metodunun olumlu yanlarının veya olumsuz yanlarının olması öğrenci ve öğretmen açısından daha önemli olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Çakıldere (2016) yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde harmanlanmış öğrenmeyi uygulayarak öğrencinin özerkliği ve motivasyonunu ölçmüştür. Güneş (2018) ise bunlarla birlikte öğrencinin akademik başarısı açısından uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme kullanımlarını karşılaştırmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin uygulaması sırasında öğrencilerin özerkliğinin ve motivasyonunun ciddi miktarda arttığı gözlemlenmiştir (Çakıldere, 2016). Güneş (2018), araştırmasının sonucunda harmanlanmış öğrenme grubunun özerklik, motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin uzaktan öğrenme grubuna göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle yüz yüze öğretime, çevrim içi öğrenimin gerektiği yerde destek vermesi öğrencinin özerkliğinin, motivasyonunun ve akademik başarısının artmasında büyük önem taşımaktadır.

Harmanlanmış öğrenmenin kullanımında ders materyallerinin ve içerik tasarımının rolü çok önemlidir. Aran (2015) İngilizce ders kitaplarının, Dondemir (2018) ise, yabancı dil olarak Almanca öğretimi için tasarlanan ders kitaplarının öğrenim yönetim sistemlerine ne ölçüde harmanlanmış öğrenme aktivitelerini dâhil ettiğini incelemiştir. İkisi de araştırmalarının sonucunda, öğrenme-öğretme içeriği, öğrencilerin amacı ve edinimleri, becerileri, dil ve etkileşim gibi genel kavramların değerlendirmesiyle ilgili olan maddelerin çoğunlukla olumlu olarak değerlendirildiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak öğrenim yönetim sistemlerindeki bazı nitelikler gereksinimlerinin bir ölçüde karşıladığını veya hiçbir şekilde karşılamadıklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla, dil öğretiminde harmanlanmış öğrenme kullanımını uygulamaya geçirmeden önce içerik olarak ders materyalleri ile çevrim içi öğrenimi uyumluluğunu koruyarak tasarlanması önemlidir.

Harmanlanmış öğrenme ortamında dinlediğini anlamada strateji eğitiminin rolünü araştıran İrgin (2018), harmanlanmış öğrenme ortamında yapılan uygulamada

öğrencilerin başarılı olduklarını; farkındalıkta değişim gösterdikleri; özgüvenlerinin arttığını ve dinleme stratejilerinin kullanımında istekli olduklarını gözlemlenmiştir. Kara (2018), harmanlanmış öğrenmede öğrencinin okuma ve anlamayı geliştirmede etkisi olup olmadığını incelemiştir. Harmanlanmış öğrenme modeli ile öğrencilerin okuma metinlerini daha detaylı okuduğunu, okumak ve ödevleri tamamlamak için daha fazla zaman ayırdığını göstermiştir. Yalnızca, bu yapılan araştırmaların sonucunda harmanlanmış öğrenmenin beceriler üzerinde etkisinin olumlu olduğuyla birlikte harmanlanmış öğrenmenin temel ilkelerinden birinin dil becerilerinin bütünleşmiş hâlde öğretilmesi gerektiği hakkında önerilerde bulunmuştur.

Harmanlanmış öğrenme kullanırken öğrencilerin dil seviyelerini geliştirip geliştirmediği açısından (Boyacıoğlu, 2015) da araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, Satar ve Akcan (2018), harmanlanmış öğrenme ortamında çevrim içi iletişimde yabancı dil öğretmen adaylarının İngilizce katılımcılığını, etkileşim düzenlerini ve sosyal varlık seviyelerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal varlık seviyeleri ile ilgili çevrim içi bir kursta, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri ve çevrim içi katılım becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Dolayısıyla, sosyal varlık seviyelerinin veya dil seviyelerinin harmanlanmış öğrenme ortamında ölçülmesi, harmanlanmış öğrenmenin esneklik unsurunu taşıdığının simgesidir.

Harmanlanmış öğrenme modellerinden en çok ters yüz sınıf modeli üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Ekmekçi (2014), harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli üzerinde, Kurt (2017) ise, öğrenmenin ters yüz sınıf modelini İngilizce Öğretmenliği eğitim programında uygulayarak araştırmıştır. Araştırmaların sonucunda, ters yüz sınıf modelinin uygulanmasında öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, etkili bir şekilde öğrendikleri ve bu model ile ilgili algılarının olumlu olduğunu açıklanmıştır.

Harmanlanmış öğrenme üzerinde Türkiye’de yapılmış olan araştırmaların sonucu, harmanlanmış öğrenme kullanımının yaygın bir şekilde uygulanmasına neden olmaktadır. Bu araştırmalar, öğrenim yönetim sistemlerinin de daha esnek hale gelmesine yol açabilmektedir. Bunu daha net olarak ispat etmek için dünyada yapılmış olan araştırmalara başvurmamız olumlu sonuç verebilmektedir.

Harmanlanmış öğrenme ile ilgili dünyada yapılan araştırmaların amaçlarına bakıldığında ilk başlarda çevrim içi öğrenimle veya yüz yüze öğretimle kıyaslanan araştırmalar, ders materyallerindeki uyumluluk ve daha çok modellerin tasarımına yer verilmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin başka alanlarda yapılan çalışmaları çoktur ancak bu bölümde dil öğretiminde harmanlanmış öğrenmenin kullanımı ile ilgili çalışmaların incelemeleri ele alınmıştır.

Harmanlanmış öğrenmenin ilkeleriyle birlikte unsurlarının da olduğunu hatırlatmak gerekmektedir. Harmanlanmış öğrenme, çevrim içi öğrenmenin olması, yüz yüze öğretimin olması, iletişimsel yaklaşıma yer verilmesi gibi unsurları taşımaktadır. Banados (2006), harmanlanmış öğrenme modelinin unsurları ve uygulanmasıyla ilgili konuları inceleyerek öğrencilerin dil becerilerinde kayda değer bir gelişme olduğunu ve tüm İletişimsel İngilizce Programında yüksek memnuniyet seviyeleri gösterdiğini açıklamıştır. Bu ise harmanlanmış öğrenmenin unsurlarıyla beraber dil becerilerinin bütünleşmiş hâlde öğretilmesi ilkesinin onların gelişmesine etki yaratabilmekte olduğunu göstermektedir. Buna benzer bir çalışmada Grgurovic (2011), yoğun bir İngilizce programında harmanlanmış öğrenmeyi yani, yüz yüze öğretim ile çevrim içi metotlarını kullanarak dinleme ve konuşma dersini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, tüm dil becerilerinin her iki metotta da başarıyla elde edilebileceğini göstermiştir. Dolayısıyla, her iki metodun da sıkı bir uyumluluk ve uygun şekilde ilişkide olmaları öğrenmeyi daha esnek hale getirmede, dilin her alanda ve her ortamda kullanılabilirliğini artırmada yararlı olacaktır.

Dil öğretiminde temel becerilerin dışında yardımcı becerilerin (dilbilgisi, sosyal ve kültürel faktörlerin) öğretiminin dilin temel becerileriyle bütünleşmiş hâlinde öğretilmesiyle daha kalıcı olduğu bellidir çünkü yabancı dil öğrencisinin, dilin sistematik özelliğini (dil bilgisi) kavraması oldukça önemlidir. Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., García-Peñalvo, F. J., & Casillas-Martín, S. (2017), öğrencilerin ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde dilbilgisi yetkinliklerini geliştirmede, harmanlanmış öğrenme eğitimindeki teknolojik araçların etkinliği hakkındaki algılarını araştırarak etkileşimli ve iş birliğine dayalı teknolojik araçların kullanımı konusunda faydalı olabildiğini kanıtlamıştır. Dolayısıyla, dil bilgisinin harmanlanmış öğrenme ortamında temel dil becerileriyle entegre edilerek öğretilmesi öğrencinin daha aktif olarak çalışmasında ve iş birliğini artırmasında büyük rol oynamaktadır.

Harmanlanmış öğrenmenin olumlu etkileriyle ilgili yapılan araştırmaların olmasına rağmen bazı çalışmalarda harmanlanmış öğretimi ortamında oluşan sorunlar da gözlemlenmiştir. Kudysheva ve Kudyshev (2013), harmanlanmış öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki avantajı ve kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek bazı sorunları ele almıştır. Özellikle teknoloji araçlarının iyi bir şekilde yerleşmediği yerlerde bazı sorunlar olabileceği ileri sürülmüştür ancak bilimsel ve teknolojik ilerlemenin dijital teknolojiyi etkili bir öğrenme cihazına dönüştürdüğü ve daha fazla kullanımının daha çok avantajlar sunacağını vurgulanmıştır. Zumor, Refaai, Eddin & Al-Rahman (2013) ise harmanlanmış öğrenme kurslarının kalitesini arttırmaya yönelik önerilerini incelerken harmanlanmış dil öğrenim sürecinde, öğrencilerin teknik problemleri yaşamaları, laboratuvar sayısının azlığı, teknik yetilerinin gelişmediği gibi bazı sorunları ortaya koymuştur. Ancak Thang ve diğerleri (2013), öğrencilere amaçlı akademik İngilizce öğretimi projesi kapsamında harmanlanmış öğrenmenin kullanımını araştırırken öğrencilerin zayıf internet bağlantısı probleminin olmasına rağmen harmanlanmış öğrenmeyi olumlu gördüklerini açıklamıştır. Bu nedenle harmanlanmış öğrenme ortamını yaratırken içerik tasarımının ve teknik sorunların olmaması için öğretmenlerin ve öğrencilerin teknik yetileri kontrol edilmesi gerekmektedir.

Bilgisayar destekli materyal tasarlamada, Neumeier (2005), dil öğrenimi ve öğretimi bağlamında harmanlanmış öğrenim deneyimi için birkaç parametreyi (öğrenici seviyesi, öğretmen ve öğrenci rolü, öğretme-öğrenici-teknoloji ilişkileri) sunmuştur. Sunulan parametrelerin, dil öğrenimi için bir harmanlanmış öğrenme ortamının etkili bir tasarımı için esnek bir çerçeve sağlayacağını açıklamıştır. Dolayısıyla, harmanlanmış öğrenme ortamını hazırlamada içerik tasarımının söz konusu parametrelerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamamız gerekmektedir. Özellikle ders içeriğini hazırlarken çevrim içi tasarımlarından yazılımlara içeriğin yerleştirilmesi veya bilgi kaynaklarının derse uygun şekilde kullanımı sağlanmalıdır. Shahrokni & Talaeizadeh (2013), harmanlanmış dil öğreniminde öğretmen ve öğrenci deneyimlerini inceleyerek öğrenme sürecinde bilgi kaynaklarını (günlükler, sohbet ve forum senaryoları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler) değerlendirmiştir. Araştırmasının sonucunda, katılımcıların harmanlanmış dil kurslarına yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini ve bilgi kaynaklarını kullanırken daha etkileşimli şekilde öğrendiklerini açıklamıştır. Dolayısıyla, bilgi kaynaklarının dil öğretiminde kullanımı dil öğrenici için daha ufuk

açıcıdır. Ancak bu bilgi kaynaklarının kullanılmasını öğretmenin doğru bir şekilde yönlendirmesi çok önemlidir. Çevrim içi bilgi kaynaklarından yeniliklerin öğretilmesi dil öğretiminde daha etkili olabilmektedir. Grgurovic, M. (2014), İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretim Programı'nda geliştirilmiş teknolojiyle harmanlanmış öğrenmeyi, Yeniliklerin (İnovasyon) Yayılması teorisinin teorik perspektifinden incelerken yeniliğin öğretmenlerin ihtiyaçları (uygunluk) ile uyumlu olduğunu, öğrencilerin açısından, geri bildirim vermede aktif olduklarını, çevrim içi telaffuz, konuşma ve dinleme etkinliklerinin etkili şekilde geçmesini sağlamada yardımcı olduğunu kanıtlamıştır. Demek ki çevrim içi bilgi kaynağının önemi harmanlanmış öğrenmede etkileşimi sağlamaktadır. Bu bilgilerin kavranması, öğrencilerin birbirleri arasında iletişime gitmelerini de sağlamaktadır. Vincenza Tudini (2018) yabancı dil öğreniminde “etkileşim” kavramını, bunun çevrim içi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında nasıl uygulanabileceğini araştırmıştır. Uygulama sıralarında yabancı dil öğrencilerinde, anadili konuşmacı akranları ile etkileşimin, yeni başlayanlar için derslerin daha fazla yayınlanmasını sağlamıştır. Sonuç olarak da yabancı dil öğrencilerin dil öğretme potansiyeli, motivasyonu ve etkileşim gücü artmıştır. Bu etkileşim ise öğrencinin anadil konuşanlarla daha rahat bir şekilde iletişime girmesinde, hatta o ülkeye gitme isteğinin artmasında ve ileride daha büyük hayallerine kavuşmak için açılan yol olabilmektedir.

Harmanlanmış öğrenme modellerinin içinden en çok araştırma ters yüz sınıf modelinin ve sanal öğrenmenin yani, uzaktan eğitim modelleri üzerinde yapıldığı, bu modellere olan ihtiyacın artması veya bu modellerin sorunları, zorluklarını çözmeye yönelik yolların aranmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmamızın asıl konusu olan istasyon rotasyon modeli üzerinde yapılan araştırmalarla ilgili bilgiler sonraki başlıkta değerlendirilmiştir.

1.8. İSTASYON ROTASYON MODELİ ÜZERİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Harmanlanmış öğrenme modellerinin kullanımı hakkında akademik kaynaklar ve çalışmalar az olmasına rağmen dil öğretim sınıflarında bu modelin uygulanması oldukça yeterlidir. Harmanlanmış öğrenme modellerinden ters yüz sınıf modelinin kullanımı çok

yaygın olduğu saptanmıştır. Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin uygulanması amaçlandığı için bu bölümde dil öğretimi alanlarında istasyon rotasyon modeli üzerinde yapılan araştırmalara değinilmesi uygun görülmüştür.

Sh. Lim (2015, s.133, 138), Tayland okullarının birinde istasyon rotasyon modelini İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerine dayalı kullanmıştır. Uygulama esnasında Lim dersi, bütün sınıfla öğretmen yönetmenliğinde 15 dakikalık konu girişi, küçük gruplar halinde yine öğretmen liderliğinde 15 dakikalık çalışma ve en son ikili çalışma şeklinde birbirini art arda takip eden istasyonlar biçiminde tasarlamıştır. Çalışmanın sonucunda Tai öğrencilerinin bağımsız bir şekilde çalışmakta zorlandıklarını, öğretmenlerine daha çok bağımlı olduklarını dolayısı ile istasyon rotasyon modeli ile yapılan uygulamanın ilk başlarda zor olduğunu ancak uygulama sonlarına doğru öğrencilerin bireysel çalışmaya ve akranıyla daha özgür bir şekilde konuştuklarını tespit etmiştir.

Pimpiban (2016, s.53), Tai ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğretiminde istasyon rotasyon modelini konuşma becerisiyle ilişkin tasarlayarak uygulamıştır. Pampiban, bütün sınıf öğrencilerinin öğretmeni liderliğinde 20 dakikalık etkileşimli konuşmaya dayalı etkinlikler, 15 dakikalık üretime dayalı konuşmaya dayalı grup etkinlikleri ve 15 dakikalık bireysel olarak çevrim içi konuşma etkileşimini gerçekleştirme etkinlikleriyle ilgili istasyonlar tasarlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği ve İngilizce öğrenme güdülerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Nagy ve Mohammed (2018, s.100) ise Kahire’de hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğretiminde istasyon rotasyon modelini yazma becerisiyle ilgili uygulamıştır. Uygulama sırasında ilk 20 dakikada öğretmen bütün sınıf öğrencilerine kompozisyon yazmanın yollarını ve konuyu vermiş, ikinci 20 dakikada ise öğrenciler grup hâlinde çalışarak kompozisyon konuları hakkında detaylı bilgileri araştırmıştır ve en son 20 dakikada öğrenciler bireysel olarak internetten konuları hakkında araştırmalar yapmıştır. En son derste kompozisyon yazmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği ve yazmaya olan motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir.

Ogude ve Chukweggu (2019), ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performansında İstasyon Rotasyon Modelinin etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 50

öğrenci katılmış ve onlara okuduğunu anlama performans testi uygulanarak ön test ve son test kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ortalama performansları arasında istasyon rotasyon modeli kullanılarak okuduğunu anlama ile geleneksel öğretim kullanılarak öğretilenler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Ogude ve Chukweggu (2019, s.382), öğretmenlerin teknoloji tabanlı öğrenme stratejileri uygulamaya çalışmaları ve öğrenmeye yönelik bilgisayar, çeşitli yazılımlar ve bilgisayar aracılı modüllerin kullanımını teşvik etmeleri gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar destekli talimatlar için yeterli eğitimi almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak I. Nisa ve H.Mubarok (2018), öğrencilerin okuma anlama becerisine dair istasyon rotasyon modelini uyguladıklarında modelin geleneksel öğretim grubunun öğrencilerine göre daha çok etkili olduğu ve öğrencilerin anlama oranları daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

S. Sulistyorini (2018), İngilizce derslerinde istasyon rotasyon modeline etkin öğrenme stratejilerin aşılması olarak uygulanmasını araştırmıştır. Çalışmasında, kelime istasyonunda herkes öğretmen, konuşma istasyonunda takım sınavı, yapbozla öğrenme ve yazma istasyonunda ise etkin öğretme stratejileri aşılanmıştır. Araştırmanın sonucunda, istasyon rotasyon modelin uygulanmasında betimsel olarak gelişimin olduğu ayrıca modelin uygulamasından önce ve sonra öğrenci puanı arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir.

L. Smalls (2018), yedinci sınıf öğrencilerin Akademik İngilizcede bölge değerlendirmelerinden aldıkları puanları artırmak için ortaokul ortamında istasyon rotasyonu ve ters çevrilmiş sınıf rotasyon modellerinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, kullanılan modellerin öğrenci gelişiminde etkili olduğu saptanmıştır.

Mahalli ve diğerleri (2019, s.27-28), Endonezya’da ileri düzey öğrenciler için İngilizce akademik yazma öğretiminde istasyon rotasyon ve ters yüz sınıf modellerini birlikte kullanmıştır. Araştırmalarının sonucunda harmanlanmış öğrenme modellerinin kullanımının öğrencilerin her zaman, her yerde öğrenebilecekleri esnekliği kolaylaştırabilmeleri ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre bireysel olarak öğrenmelerini sağlayabildiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla harmanlanmış modellerin yabancı dil öğretiminde kullanılması üzerinde yapılan bu bilimsel araştırmaların en

önemli nedeni de bu modellerin daha yeni biçimlerde veya esnek bir şekilde yaygın olarak uygulanmasını sağlamaktır.

McCollum (2019), ilkokul öğrencilerine istasyon rotasyon modeli ve geleneksel öğretimi uygulayarak iki öğretiminin karşılaştırmasını araştırmıştır. Araştırma esnasında öğrencilere akademik başarılarını ölçmek için sorular yöneltilmiş ve sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerin okuma puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Unnathamani ve Sumanjaru (2020), İngiliz dilini öğretmek için bir metodoloji olarak Hint ilköğretim sınıflarında İstasyon Rotasyon Modelinin kullanılmasını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda istasyon rotasyon modelinin, asgari kaynak ve teknolojik desteğe sahip sosyoekonomik olarak geri ve kırsal sınıfları destekleyerek dijital uçurumun derinleşmemesine yardımcı olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, modelin esnek hâle getirildiği için uygun öğrenci teknolojisi oranı ile kullanılabileceğini vurgulamışlardır.

Skolastika (2020), yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin uyum sağlama ihtiyacını karşılamak ve öğrencilerin derse yönelik katılımlarını artırmak için geleneksel istasyon rotasyon modelini sanal bir modele dönüştürmeyi amaçlamıştır. Ona göre (2020, s.54), sanal istasyon modelinde öğretmen yönetiminde istasyon, çevrim içi istasyon, çevrim dışı istasyon ve eklemeli etkinlikler istasyonu tanımları yapılabilir. Öğretmen yönetiminde istasyonda öğrencilerle öğretmen yüz yüze senkron olarak soru cevaplar, geri dönüş, beceri geliştirme, sorun giderme, toplantı gibi işlevlere yer verilmiştir. Çevrim içi istasyonda ise kişiselleştirilmiş uygulama, araştırma ve keşifler, çevrim içi iş birliği ve multimedya dersleri gibi işlevler yapılabilir. Çevrim dışı istasyonunda laboratuvar deneyleri, aktif okuma, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler ve teknoloji dışı seçenekler gibi işlevlere yer verilebilir. Eklemeli etkinlikler istasyonunda ise projeler, derin keşiflerle ilgili çalışmalar ve oyunlar verilebilir. Skolastika'nın bu çalışması pandemiden dolayı neredeyse tüm okullar ve diğer eğitim platformları geleneksel öğrenmeyi bir çevrim içi öğrenme sistemine dönüştürmek zorunda kalmasından ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin çok esnek özelliği olduğu için öğrenci kitlesinin durumuna, ihtiyacına ve ilgi alanlarına göre, ayrıca teknolojinin durumlarına göre uzaktan eğitimde de rahatlıkla uygulanabilmektedir.

İstasyon rotasyon modeli üzerinde yapılan akademik çalışmalar dikkate alınarak öğretmenlerin muhakeme yeteneğini ve fikirlerini özgür şekilde kullandıkları, bu fikirlerini paylaştıkları diğer öğretmenler için ders içeriği tasarlanmanın daha kolay olduğu açıktır. Bu ise yöntem sonrası (postmethod) pedagoji stratejilerinin de temel görüşü olduğu için harmanlanmış öğrenmenin ilkeleri ve unsurlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi bölümünün sonucunda dil öğretim ve öğrenim konusunda bilgileri, günümüz teknolojisinin gelişmesiyle ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme ve onun modelleri hakkında yapılan bilgiler ve araştırmaları sunulmuştur. Ayrıca çalışmada, çalışmanın asıl konusu olan harmanlanmış öğrenmenin istasyon rotasyon modeli üzerinde yapılan araştırmalar ve deneyimler, istasyon rotasyon modeli kullanımı için gerekli olan çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, çalışmanın uygulama kısmında, harmanlanmış öğrenmenin istasyon rotasyon modelinin dil öğretiminin temel düzeyinde uygulanması, uygulanmadan önce ders tasarımı ve uygulama sürecinde veya uygulama sonunda elde edilen verilerin analizi gibi araştırmanın işlemlerine yer verilmiştir.

2. BÖLÜM

İSTASYON ROTASYON MODELİNİN UYGULAMASINA İLİŞKİN ANALİZ

Bu bölümünde; araştırmanın yöntemi ve modeli, evren ve örnekleme, araştırma sürecinde uygulanan işlemler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bilim evreni tanımak, gerçeği bulmaktır. Evreni, toplumu ve insanı araştırma konusu yapan gözleme, deneye ve akla dayanarak sistematik yollarla elde edilen bilgileri tanımlar (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.6). Bilim ya da araştırma, çağdaş bireyin ve toplumların bilgi edinmede, sorunlarını çözmeye kullandığı temel yoldur. Bilgi edinmenin yolu olarak bilim, bilimsel yöntem kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s.7). Bilimsel yöntem veya araştırma yöntemi, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını kapsayan bir yanı ile eylemsel diğer yanı ile düşünsel bir süreçtir. Ayrıca bir bilim adamının araştırdığı veya karşı karşıya olduğu bir problemdeki bilgi çeşidine bağlı olarak tanımlayabileceği bir gelişim sürecidir (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.7). Karasar (2014, s.12), bilimsel yöntemi, nitelikli problem çözmenin, bilim üretmenin, bilinen ve belirli süreçleri bulunan en güvenilir yolu olarak açıklamaktadır. Bilim adamı çoğunlukla kendi alanında problemle karşı karşıya kalması onun araştırdığı konu üzerinde felsefi sorgulamada bulunmasından ortaya çıkmaktadır. Bilim adamı araştırma yaparken olaya problemi nesnel yolla (herkese görelilik) çözmeye çalışır (Balcı, 2016). Bunun dışında, bilim adamı, araştırmasını titiz bir şekilde kontrol altına alır ve araştırmasını sistematik bir şekilde yürütür. Dolayısıyla, bilim adamı, araştırmayı yürütürken problemi fark etmesi, onun tanımını araştırması, çözüm yollarını araştırırken tahminlerde bulunması ve araştırmasında gerçeği keşfetmek için çeşitli araştırma yöntemlerini kullanması ve elde ettiği bilgileri analiz ve sentez etmesi ve son olarak da

problemi çözmesi ve sonucunu elde etmesi gibi bütün bu bilimsel araştırmanın aşamalarından geçerek bilim oluşturur.

Literatür incelendiğinde, yapılan bilimsel araştırmaların farklı ölçütler temel alınarak kategorilere ayrıldıkları görülmektedir. Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye ve bakış açısına göre nicel ve nitel olarak iki grupta ifade edilmektedir. Olayları algılama ve yorumlama çabasına ilişkin araştırmacıları yönlendiren bir bakış açısı vardır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında var olan gerçekliğin nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist bakış açısı, nicel araştırmaları tanımlamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.12). Sosyal olaylar doğal dünya gibi yanı somut, dışsal ve nesnel gerçek olarak görüldüğünde, pozitif paradigma bakışı, dünyada olay ya da değişkenler arası ilişkilerin analizine yönelerek ağırlıklı olarak sayısal ölçeklere dayandığı için nicel olmaktadır (Balcı, 2016, s.4). Buna karşın, araştırmacının bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temele alan anti-pozitivist bakış açısı ise nitel araştırmaları tanımlamaktadır. Tek değil birçok gerçeklik bulunabileceğini, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşler bulunabileceğini ve bunun sonucu olarak da gerçekliğin sosyal ortamlarda yapılandırılabilceğini kabul etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 12). Nitel araştırmalar, değişkenler arasında ilişkilerin, birbirinin nedeni olmak yerine belki karşılıklı olarak geliştiği anlayışına hâkim olmakta ve sistemlerin, sayısal değişimlerden çok nitel değişimi yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karşılıklı nedensellik göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek,2006, s.28). Bu çerçevede ışığında, işbu araştırmada, doğal ortama duyarlı olmakla beraber bireyin olaya dışarıdan değil içeriden bakış açısını tespit etmek için çalışmanın nesnelliğinden ziyade belli ortamlardaki insanların doğrudan deneyimlerle uğraşma aracı olan öznenliğin ortaya konması uygun bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının etkili olup olmadığını tespit etmek için nitel araştırma yöntemiyle birlikte gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçları ve analiz yöntemlerinden bilgisayar destekli nitel araştırma programıyla içerik analizi kullanılmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nitel araştırmanın kendine özgü özellikleri vardır. Nitel araştırma; olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği doğal ortamda yürütülür, ayrıca araştırmacı verilere doğrudan kaynağından ulaşır. Nitel araştırmada bağlam ve olguların der inlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılmakla beraber olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanır. Bunun dışında verilerin analizini tümevarım yoluyla çözmeye çalışır ve katılımcının anlamasına ve anlamlandırmasına odaklanır. Nitel araştırmada; araştırma deseni çalışmanın gerçekleşmesine göre gelişir ve değişir (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.245). Dolayısıyla bu çalışmada araştırmanın deseni olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Büyüköztürk, 2016, s. 265). Johnson (2003) eylem araştırmasını, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü olarak tanımlamıştır (Balcı, 2016, s.49).

Bu çalışmanın eylem araştırması aşamalarında, çalışmanın özelliklerine göre farklılıklar ve değişiklikler oluşturulmuştur. Ancak bu araştırmanın asıl amacı olan istasyon rotasyon modelinin etkili olup olmadığını ölçmek amacıyla uygulama yoluyla yeni kuram oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen kuramsal çerçeveye hâkim olan bir araştırmacının rehberliğinde, uygulayıcı (öğretmen) yeni bir yaklaşımı ortaya koyabilmekte ve bu süreçte olanlar araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları uygulayıcı ve araştırmacı birlikte çözmeye çalışmıştır. Böylece uygulama sürecinde araştırmacı ve uygulayıcı arasında sıkı bir etkileşim olmuştur.

2.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Başka deyişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilen sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı

grup olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 80). Genellemelerin kapsayacağı planlanmış araştırma evreninden; onu temsil edebilecek nitelikte ve dolaysız olarak, üzerinde çalışılarak veri elde edilebilecek bir parçanın seçilmesine örnekleme, bu parçaya ise örneklem denilmektedir (Kaptan, 1973, s. 148-149).

Nitel araştırmada kullanılan örneklem modeline ‘amaçlı örneklem’ ismi verilmektedir. Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996).

Bu doğrultuda, çalışmanın evreni olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrenciler olarak seçilmiştir. Örneklem için ise Türkçenin Yabancı Dil olarak öğrenimi sürecinde gerek dilin gerek konuşulduğu ülkede gerekse farklı bir ülkede öğrenimine etkisini de görebilmek amacıyla iki farklı yer seçilmiştir. Birinci örneklem için Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, ikincisi Kazakistanda Uluslararası Ahmet Yesevi Kazak Türk Üniversitesi Hazırlık Fakültesidir. Böylece iki farklı çalışma örneklemini seçilerek uygulama için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Uygulamanın yapılması için Etik Kurulu İzni (EK.6.) alınmıştır.

Araştırmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrenciler seçildiği için örneklem ölçütlerine uygun biçimde okul ve sınıf tespiti yapıldıktan sonra, uygulamanın yürütülebilmesi için Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinden gerekli izin alınmıştır.

Bu aşamalar sonucunda; araştırmanın çalışma örneklemini olarak 2019-2020 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenmekte olan A2 düzeyindeki öğrencilerden seçilmiştir. İstasyon rotasyon modeli A2 düzeyinde Türkçe öğrenen sınıf öğrencilerine iki hafta boyunca uygulanarak araştırma kapsamına alınmıştır. Sadece deney grubundan oluşan sınıfın toplam sayısı 15 öğrenci araştırmanın çalışma örneklemini oluşturmuştur. Sınıfta 15 öğrencinin 5-i kız, 10-u erkek öğrencidir. Ayrıca araştırmanın örnekleminde (Gazi TÖMER) elde edilen verilerde, öğrencilerin isimleri araştırma etik kurallarına uygun şekilde gizlenerek kodlanmış ve araştırma raporu oluşturulmuştur. Öğrenci kimlik gizliliğine özen gösterilerek kısaltmalar (*örneğin TR.1., TR.2. gibi, burada TR-*

Türkiye’deki uygulama 1. – birinci öğrenci) kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kodlanmış isimleriyle demografik bilgileri aşağıda tabloda detaylı olarak verilmiştir:

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Ana Dili	Yabancı/İkinci Dil	Ülke
TR.1.	Erkek	Arapça	İngilizce	Irak
TR.2.	Kız	Urduca	İngilizce	Pakistan
TR.3.	Erkek	Farsça	Peştunca	Afganistan
TR.4.	Erkek	Arapça	İngilizce	Filistin
TR.5.	Erkek	Arapça	İngilizce	Irak
TR.6.	Kız	Arapça	İngilizce	Irak
TR.7.	Erkek	Arapça	İngilizce	Mısır
TR.8.	Erkek	Arapça	İngilizce	Filistin
TR.9.	Erkek	Türkmençe	İngilizce/Arapça	Irak
TR.10.	Kız	Türkmençe	Arapça	Irak
TR.11.	Kız	Arapça	-	Irak
TR.12.	Erkek	Yorubaca	İngilizce/Arapça	Nijerya
TR.13.	Kız	Arapça	İngilizce	Mısır
TR.14.	Erkek	Arapça	İngilizce	Filistin
TR.15.	Erkek	Arapça	İngilizce	Filistin

Tablo 1. Gazi TÖMER öğrencilerinin demografik bilgileri

Araştırmamızın ikinci aşaması Türkiye dışında Türkçenin öğretimi üzerinde istasyon rotasyon modelinin uygulamasını Kazakistan Cumhuriyetinin Türkistan şehrinde yerleşen Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesinin Hazırlık Fakültesinde (HF) A2 düzeyindeki Türkçe öğrenenler Kazak öğrenciler araştırmanın ikinci örneklemini oluşturmuştur. Aynı şekilde burada da uygulamanın yürütülebilmesi için Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesinin Rektörlüğünden ve Hazırlık Fakültesinden gerekli izinler alınmıştır.

İstasyon rotasyon modelinin uygulanması yaklaşık üç hafta boyunca sürdürülerek araştırmanın kapsamını oluşturmuştur. Sadece deney grubundan oluşan Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin toplam sayısı 13 dil kullanıcısı araştırmanın çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Sınıfta 13 öğrencinin 10-u kız, 3-ü erkek öğrencidir. Araştırmanın örnekleminde (Yesevi Hazırlık Fakültesi) elde edilen verilerde, öğrencilerin isimleri

araştırma etik kurallarına uygun şekilde gizlenerek kodlanmış ve araştırma raporu oluşturulmuştur. Öğrenci kimlik gizliliğine özen gösterilerek kısaltmalar (*örneğin KZ.1., KZ.2. gibi, burada KZ- Kazakistan'daki uygulama 1. – birinci öğrenci*) kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kodlanmış isimleriyle demografik bilgileri aşağıda tabloda detaylı olarak verilmiştir:

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Ana Dili	Yabancı/İkinci Dil	Ülke
KZ.1.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.2.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.3.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.4.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.5.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.6.	Erkek	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.7.	Erkek	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.8.	Kız	Özbekçe	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.9.	Erkek	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.10.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.11.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.12.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan
KZ.13.	Kız	Kazakça	İngilizce/Rusça	Kazakistan

Tablo 2. Yesevi Üniveristesi Hazırlık Fakültesi öğrencilerinin demografik bilgileri

Araştırma nitel boyutlarda incelendiği için çalışma örneklemi oluşturulurken öğrencilerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Uygulama esnasında istasyon etkinliklerin yapılmasında ve uygulama sonrası nitel görüşmenin yürütülmesinde öğrencilerin tamamı kendi istekleriyle gönüllü olarak katılmıştır. Dolayısıyla iki örnekleme de (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) uygulama kapsamında yer alan öğrencilerin görüşlerinin elde edilmesi, araştırmacının uygulama sürecinde ve sonrasında çalışma ile ilgili derin bilgiler edinmesini sağlamıştır.

2.4. ARAŞTIRMA ESNASINDA YÜRÜTÜLEN İŞLEMLER

Bu bölümde araştırma sürecindeki işlemlere; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası süreçlerinde yapılan işlemleri daha teferruatlı bir şekilde değerlendirmelerine yer verilmiştir.

2.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan İşlemler

Uygulama yapılmadan önceki süreçte uygulama yürütülecek olan dil öğretim kurumları, dil düzeyi, sınıf ve öğretmenlerin belirlenmesi, kurumların yönetimi, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ders tasarımı-taslağının hazırlanması, araştırma esnasında kullanılan araç gereçlerin temini ve hazırlanması, sınıf ortamının uygulanan modele uygun bir şekilde hazırlanması vb. öğeler ele alınmıştır.

Yeni dil öğrenen bireyin A1 seviyesinde öğretmen yardımına ve dilin yapısal özelliklerinin anlatılmasına daha çok ihtiyacı vardır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modeli, öğrenciyi ekip olarak, ikili, bireysel, proje tabanlı ve hatta üretim odaklı çalışmaya yönlendirme gibi ilkeleri olduğu için A2 seviyesinden itibaren kullanılması uygun görülmüştür.

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasında dil öğretim düzeyi belirlendikten sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için dil öğretim kurumlarınca hazırlanan bütün ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın daha kapsamlı olması açısından ve Türkçenin hem Türkiye içinde hem yurtdışında öğretilmesi açısından uygulamanın yapılacağı kurumlar, ilk olarak Türkiye’de Gazi Üniversitesinin Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, sonra Türkiye dışında Kazakistan’ın Türkistan şehrindeki Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesinin Hazırlık Fakültesi olması belirlenmiştir. Her kurumun kendine ait Türkçe öğretim ders kitabı olduğu için ve istasyon rotasyon modeli için konular da her kurumun kendine ait ders kitaplarından seçilmiştir. Bu sebeple her kurumda uygulanacak olan konu başlıkları tamamen farklı olmuştur.

Araştırmada uygulama için dil öğretim düzeyi, ders kitabı ve kurumları seçildikten sonra kurum yöneticileri ile görüşülmüş ve uygulamanın amacı, kapsamı ve süreci,

uygulama ile ilgili araştırmacı tarafından oluşturulacak ders tasarımı hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticileri uygulama için olumlu onaylarını vererek, öğretmenlerden uygulamaya katılmayı kabul edenler olursa kurum tarafından izin verildiğini belirterek destek vermişlerdir. Bunun dışında her iki kurumda (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) görev yapmakta olan Türkçe öğreten öğretmenlerle görüşülmüş ve her kurumdan uygulamaya katılmayı kabul eden her kurumdan bir öğretmen seçilmiştir. Öğretmenler, yeni düşüncelere açık olması, aktif olarak sınıf dışı yeni keşiflerde bulunması ve sınıf yöneticiliğini, rehberliğini iyi bir şekilde yürütebilmesi vb. ölçütler çerçevesinde seçilmiştir.

Seçilen kurum öğretmenleriyle uygulanacak olan model hakkında bilgi verilmiştir. Ancak bu bilgilendirme, modelin uygulamasından bir sene önce yapılmış ve her kurumda (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin dersleri gözlemlenmiştir. Bu gözlem işlemleri araştırmacı için ders tasarımını nasıl oluşturacağı hakkında planlama yapmasında fikir oluşturması için yapılmıştır. İstasyon rotasyon modeli ile ilgili ders tasarımını oluşturmak için araştırmacı bazı maddeleri belirlemiştir:

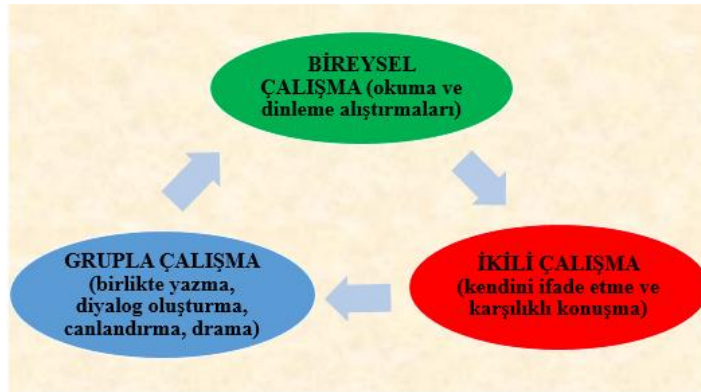
- *Öğretim materyalleri:* ilk önce A2 düzeyindeki Türkçe öğretim ders kitapları incelenmiş ve konular seçilmiştir;
- *Hedef kitle:* A2 düzeyindeki dil öğrencilerinin genel olarak durumlarını, ihtiyaçları ve ilgileri göz önüne alınmıştır;
- *Oturum planı:* sınıf içinde yaklaşık kaç öğrenci olabileceği, istasyonların nasıl oluşturulabileceği, kurumların her sınıfta maksimum öğrenci sayısının kaç olabileceği hakkında bilgi edinilmiştir;
- *Döngüsel rutinler:* istasyonlarda nasıl hareket edilebileceği, ne sıklıkta döngü oluşturulabileceği ortaya konulmuştur;
- *Teknoloji:* hangi teknoloji aletleri (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) kullanılabileceği, bu aletlerle uygulamanın ne şekilde gerçekleştirilebileceği, öğrencilerin teknoloji kullanımı hakkında bilgileri olup olmadığı, etkinliğe göre çevrimiçi öğrenme olursa ona erişim nasıl erişim sağlayabilecekleri hakkında bilgiler edinilmiştir;

- *Öğretmen rolü:* uygulama sırasında öğretmenin rolü, istasyonları yönetmesi, öğretmenin pedagojik muhakeme yeterliliği ve uzmanlığı hakkında bilgiler ortaya konulmuştur;
- *Harmanlanmış öğrenme biçimleri:* istasyonların yerleştirilmesi, zaman, rutin sayıları, istasyon etkinliklerinin konu çerçevesinde tasarlanması, istasyon tipleri, vb. hakkında bilgi edinilmiştir;
- *Öğrencilerin eylemleri:* öğretmenle beraber bireysel, , grup (proje tabanlı, işbirlikçi çalışma) ve ikili çalışmalar;
- *Öğretmen düşünceleri:* kurum öğretmenlerinden; her ders için tasarlanacak olan istasyon sayısı, etkinliklerin istasyon modeline uyumu, öğrenci ihtiyaçlarına, ilgilerine ve olasılık durumlarına göre etkinlikler vb. hakkında bilgi alınmıştır;
- *Uygulama sürecinde engellerin çıkma olasılığı:* bazı öğrencilerin derse gelmeme durumları, hastalık durumları, bayram veya devlet tatilleri, telefonla aranmaları, idari işler, vb.

Yukarıda belirtilen maddeler; ders tasarımının güzergâhı olmuş, bunun yanı sıra yöntem sonrası (postmethod) pedagojik stratejilerinden makro stratejileri (1. bölüme bkznz) ise tasarımın temelini oluşturmuştur. Tasarım oluşturma sürecinde ilk olarak, makro stratejilerin temeli üzerine istasyon rotasyon modelinin inşa edilmesi planlanmıştır. Her makro strateji, yerel öğrenme ve öğretme durumuna bağlı olarak, herhangi bir sayıda ve herhangi bir türde mikro stratejiye sahip olabilmekle birlikte sonsuz imkânlarla sahip olmaktadır (Kumaravadivelu, 2006, s.208). Dolayısıyla istasyon rotasyon modeli de yerel öğrenme ve öğretme ortamlarında uygulanacağı için sonsuz imkânlarla sahip olan mikro strateji ve hatta modelin işlevleri birden fazla (bireysel, ekip, işbirlikçi, proje tabanlı vb.) olduğu için mikro stratejiler kümesi olarak değerlendirilmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin tasarlanmasında, bireysel çalışma, ikili çalışma ve grup çalışma istasyonları olarak üçlü istasyondan döngü oluşturulması düzenlenmiştir. Aslında istasyonların sayısı, sınıf içinde öğrenci sayılarına göre belirlenmektedir. Ancak kurumlardan bir sınıfta maksimum öğrenci sayısı hakkında bilgi edinildiği için sınıfta üç istasyon oluşturma daha da etkili olabileceği tahmininde bulunmuştur. Takiben, ders tasarımı oluşturmada istasyonların görevleri, konu başlıkları ve içerik organizasyonu gibi işlemler belirlenmiştir. İstasyon rotasyon modelinde; istasyonlara, temel dil becerileri, öğrenme becerileri ve bütün bilişsel aktiviteleri entegre etmek için

görevler yüklenmiştir (5. Şekle bkznz). Daha sonra konu başlıkları ve onlara uygun bir şekilde etkinlik türlerinin seçilmesine karar verilmiştir.



Şekil 4. İstasyon rotasyon modelinin dil öğretiminde ders tasarımı

İstasyon rotasyon modeli ile ilgili ders tasarımı oluşturulduktan sonra (EK.1.) her kurumdan A2 düzeyinde derslerin yaklaşık hangi tarihler arasında öğretilmeye başlayacağı hakkında bilgi alınmıştır. Müteakiben her kurumdan alınan yazılı resmî onaylarla birlikte, araştırmanın yürütülmesine dair onayın verilmesi için Hacettepe Üniversitesinin Etik Kuruluna başvurulmuştur ve uygulama onayı alınmıştır. Etik Kuruldan araştırma onayı alındıktan sonra her kurumda A2 düzeyinin takriben ders tarihleri öğrenilmiş ve uygulamanın önce Türkiye’de sonra Kazakistan’da yapılacağına karar verilmiştir.

Seçilen iki kurum (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) yöneticileri ve öğretmenleriyle tekrar görüşülmüş ve uygulamanın nasıl yapılacağı ile ilgili gerekli bilgileri daha detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Öğrenci profilini incelemeye daha kapsamlı bilgi edinmek ve uygulamanın etkili olup olmadığını tespit etmek için iki kurumdan (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) modelin uygulanmasında yapılacak çalışma örneklemini birer sınıf olarak belirlenmiştir. Bunun dışında, modelin denenmesi, kurum öğretmenlerinin istasyon rotasyon modelinin uygulanması doğrultusunda istekli olmaları nedeniyle gerçekleşmiştir.

Uygulama öncesi iki kurumda (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) A2 düzeyindeki sınıfların gözlemi yapılmıştır. Bu gözlem, öğrencilerin dil yetileri, ihtiyaçları, ilgi alanları ve birbirleriyle veya öğretmenle etkileşimleri esas alınarak ve hazırlanan ders tasarımının esnekliği sağlanarak ders taslağının temeli oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama öncesi işlemlerinden biri de uygulama esnasında kullanılacak olan araç gereçlerin

istasyon etkinliklerine uygun olarak seçilmesidir. Uygulamada kâğıt kalem dışında, bazı kırtasiye malzemeleri ve teknolojik araçların da (bilgisayar, akıllı telefonlar, tablet vb.) kullanılmasına karar verilmiştir.

Ders kitaplarından sadece konular ders tasarımını hazırlamada kullanılmıştır. Bununla birlikte yüz-yüze öğretim sürecinde öğrencilerin öğrendikleri yeni ifadeler ve yapılar konuyu kapsadığı için istasyon rotasyon modelindeki etkinliklerle örtüşmesine dikkat edilmiştir. Yüz-yüze öğretim ders kitabından takip edilerek, öğretmenle birlikte yürütülmüştür. Yüz-yüze öğretim ile istasyon rotasyon modeli aynı derslerde değil, ayrı ders saatlerinde uygulanacak şekilde tasarlanmıştır. Bunun sebebi de, öğrencilerin yüz-yüze öğretim ile istasyon rotasyon modelinin farkları hakkında görüşlerini elde etmek için yapılmıştır. İki kurumda uygulama öncesi sınıf içi gözlem yapıldıktan sonra ders taslağı (EK.2.) oluşturulmuştur.

Gazi TÖMER’de; ders taslağının oluşturulmasında, becerilerin (anlama, konuşma, yazma ve dilbilgisi) farklı öğrenmenler tarafından verilmesi ve ayrı ders saatlerde, hatta ayrı günlerde öğretilmesi, ders kitabındaki konularla dilbilgisi konularının örtüşmemesi gibi zorluklara rastlanmıştır. Dolayısıyla bu becerilerin içinden tek bir beceriden yola çıkılarak diğer becerileri istasyon etkinlikleriyle entegre edilmesine karar verilmiştir. Bu becerilerin içinde anlama önde geldiği için, diğer beceriler de anlama konusuna uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu ise, dil öğretim becerilerinin bütünleştirilerek öğretilmesini sağlamıştır. Hazırlanan taslak 6 konu üzerinde hazırlanmış olup iki hafta boyunca uygulanmasına karar verilmiştir. Haftada 12 ders saati, günde 4 ders saati kapsayan anlama becerisi dersinde uygulanması onaylanmıştır. Her ders saati 40 dakikadan ibaret olup, iki ders saatinde anlamaya dayalı okuma metni ve onunla ilgili etkinliklerin yapılması yüz yüze öğretimle yürütülmesi planlanmıştır. Kalan iki ders saati ise, istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına ayrılmıştır.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde ise bir sınıf öğrencilerine tek öğretmen ders vermekte ve dolayısı ile temel dil becerileri de bütünleşik olarak öğretilmektedir. Burada da uygulama öncesi sınıf içi gözlemi yapılarak ders tasarımı çerçevesinde ders taslağı oluşturulmuştur. Taslak 10 konu üzerinde hazırlanmış olup yaklaşık üç dört hafta boyunca uygulanması öngörülmüştür. Haftada 16 ders saati, günde 4 ders saat yürütülen

Türkçe dersinin her ders saati 50 dakikadan ibarettir. Günde iki ders saati yüz yüze öğretim kalan iki ders saati istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına ayrılmıştır.

Her iki kurumda son olarak sınıf içi düzeni ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olasılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Bunun dışında, öğrencilere uygulanacak olan model hakkında genel bir bilgi verilerek, modelin uygulanması konusunda daha detaylı bir şekilde ders sürecinde alıacakları konusu izah edilmiştir. Böylece, uygulama öncesi işlemlerin tamamı yerine getirilerek araştırmacının asıl aşaması olan uygulama kısmına geçilmiştir.

2.4.2. Uygulama Sırası Yapılan İşlemler

Araştırmacının uygulamaları iki kurumun seçilen öğretmenleri tarafından yürütülmüş olup, uygulama için yapılan bütün hazırlıklar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öğretmenlerin ders işlemesine araştırmacı tarafından müdahale edilmemiştir. Araştırmacı; uygulama için sınıf içi oturumunu düzenleme, hazırlanmış olan ders taslağındaki istasyon etkinliklerini organize etme, etkinliklerin çıktılarını alma, ders için gerekli videoları, ses cihazlarını hazırlama, bilgisayar, tablet ve yedek kulaklıklar gibi araç gereçleri temin etme, konuya uygun ihtiyaç olabilecek kırtasiye malzemelerini hazırlama gibi gerekli işlemleri yerine getirmede sorumluluk üstlenmiştir. Bunun dışında, araştırmacı, materyallerin (etkinlikler hazırlanan kâğıtlar, soru kartları vb.) öğrencilere dağıtılmasında ve toplanmasında, video veya ses kayıtlarının WhatsApp veya e-mail üzerinden öğrencilere gönderilmesinde öğretmene yardım etmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacı, uygulamanın yürütüldüğü sınıfta öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için özen göstererek ve uygulamanın sürecini takip ederek dersin işleyişini gözlemlemiştir.

İki kurum için hazırlanan ders tasarımları ve taslakları çerçevesinde, ders planları dikkate alınarak uygulamanın süreçleri, ders saatleri detaylı bir şekilde belirlenmiştir. Gazi TÖMER’de iki haftalık uygulamanın toplam 24 ders saatinde yürütülmesi belirlenmiştir. Haftada üç gün, günde 4 ders saati uygulama için ayrılmıştır. Bu 4 ders saatinde yüz-yüze öğretim ve istasyon rotasyon modeline ilişkin bir konu işlenmiştir. Böylece haftada üç konu, iki haftada altı konu uygulanmıştır.

Yesevi üniversitesi Hazırlık Fakültesinde ise üç haftalık uygulama için toplam 32 ders saati belirlenmiştir. Haftada dört gün, günde 4 ders saatin iki saati yüz-yüze öğretime, iki ders saati istasyon rotasyon modelinin uygulamasına ayrılmıştır. Böylece günde bir konu, toplam üç haftada on konu işlenmiştir.

İki kurumda ilk günkü modelin uygulama esnasında bazı aksaklıkların ortaya çıktığı gözlemlenmiş ve bu aksaklıkların giderilmesi için çareler aranarak düzeltilmiştir. Sınıftaki öğrenciler, üç farklı istasyona (grup) ayrılmış ve her istasyonun farklı fonksiyonlarda hazırlanan etkinliklerini yerine getirmiştir. İstasyondaki etkinlikleri bitiren öğrenciler sonraki istasyon etkinliklerine geçmiştir. Böylece ders esnasında istasyon etkinlikleri döngüsel olarak kullanılmış ve öğrenciler tüm istasyonların işlevlerini öğrenerek etkinlikleri yapmıştır. Bu süreçte istasyonların işlevleri şu şekildedir:

Bireysel çalışma istasyonunda; öğrenciler için dinleme veya okuma becerileri ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Konuya ilişkin video, ses kayıtları, şarkılar vb. materyaller bazı web sitelerinden veya YouTube kanalından seçilmiş ve bu materyaller (seçilen video/ses kaydı) ile ilgili dinleme etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan materyaller, ders başladığında öğrencilere WhatsApp grubu üzerinden gönderilmiştir. Sonra bireysel çalışma istasyonunda olan öğrenci grubuna gönderilen video veya ses kayıtlarıyla ilgili hazırlanan dinleme etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Ayrıca dinleme sürecinde, öğrencilerin bireysel olarak dinlemeyi gerçekleştirmeleri için onların kulaklık kullanmaları gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Dinlemede; doğru/yanlış, var/yok, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi etkinlik soruları kullanılmıştır. Doğru/yanlış, var/yok ve çoktan seçmeli sorularda konuya ilişkin bazen bilgiye dayalı sorular bazen de kavramaya dayalı sorular verilmiştir. Boşluk doldurma soruları; dikte, yani dinlediğini veya duyduğunu yazma işlevinde olduğu için bu soru türü daha çok öğrencinin bilişsel, psikolojik, sosyal durumlarını tespit etmek için kullanılmıştır. İki kurumda da yüz-yüze öğretime daha çok önem verildiği için okuma becerisiyle ilgili fazla metinlerin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, istasyon etkinliklerinde okuma becerisiyle ilgili çok etkinlik verilmemesine özen gösterilmiştir. Sadece Yesevi Hazırlık Fakültesindeki sınıfta iki konu okuma becerisiyle ilgilidir. Okuma becerisinde; metinle ilgili eşleştirme, bilgiye ve kavramaya dayalı sorular hazırlanmıştır.

İkili çalışma istasyonunda; adı üstünde, iki öğrenciye yönelik konuşma becerisiyle ilgili etkinlikler oluşturulmuştur. İki öğrenciye konuya ilişkin soru kartları verilerek, kendilerini ifade ederek karşılıklı konuşmaları istenmiştir. Konuya yönelik hazırlanan sorular; özellikle öğrencilerin kendi fikirleri veya başından geçen olayları, ailesinin ve yakın tanıdıklarının başından geçenler, birinden duymuş olan hikâyeleri karşısındaki arkadaşına anlatmasıyla gerçekleşmiştir. Bu istasyonun asıl amacı; öğrencinin, karşısındaki arkadaşıyla hedef dilde içtenlikle sohbet etmesi, akranını yakından tanınması, kendi düşüncelerini paylaşması, karşısındakini dinleyebilmesi, onun düşüncelerine saygı duymasını sağlamaktır. Dolayısıyla araştırmacı, bu istasyonda öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının ne denli etkili olup olmadığını tespit etmek ve onların konuşmalarını değerlendirmek için öğrencilerden konuşma sırasında cep telefonlarındaki ses cihazını kullanarak ses kaydı yapmalarını ve bu ses kayıtlarını WhatsApp veya e-mail üzerinden göndermelerini rica etmiştir.

Grupla çalışma istasyonunda; dört-beş öğrenciden oluşan grup için, konuyla ilgili toplu yazma, canlandırma, proje tabanlı çalışma, işbirlikçi çalışmaya yönelik beceriler üzerinde görevler hazırlanmıştır. Grupla çalışma istasyonunun amacı; öğrencilerin yeteneklerini tespit ederek onları geliştirmek, birlikte çalışmaya yönlendirmek, yaratıcılıklarını keşfetmek, hayal güçlerini kullanmak akranlarıyla sıkı bağ kurmayı ve sosyalleşmeyi öğrenmeyi sağlamaktır. Grupla çalışma istasyonunda öğrencilere ders esnasında, konuyla ilişkin canlandırma, görüntüleme veya video/belgesel video oluşturma, kısa film çekme, resim çizme, birlikte hikâye yazma, slayt oluşturma gibi görevler verilmiştir. Böylece bu istasyonda öğrencilerin çalışmaları tamamen üretime dayalı olmuştur. Öğrenciler ürünlerini oluşturmada tamamen özgür bırakılmışlardır ancak gerek duydukları yerde bazı yönlendirmeler, fikirler, tavsiyeler ve ipuçları öğretmen veya araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğrenciler üretim sürecinde araç gereç olarak, çeşitli animasyon, görüntüleme, video, slayt oluşturmada mobil uygulamalardan yararlanmıştır. Ayrıca, resim çizme, harita ve güzergâh çizmede kırtasiye malzemelerini kullanmışlardır. Bunun yanı sıra, oluşturdukları diyalogları canlandırma sırasında kendilerini videoya çekmişlerdir. Bu işlem, öğrencilerin kendi performanslarının farkında olmaları için yapılmıştır. Bu tür strateji; öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünmelerini geliştirmede, yeteneklerini keşfetmekte ve onları daha ileriye götürmek

için geliştirmekte, ayrıca, öğretmen veya araştırmacı için bu stratejinin işe yarayıp yaramadığı hakkında bilgi edinmek ve değerlendirmek için kullanılmıştır.

İki kurumda da yüz yüze öğretim dersi ilk iki ders saatinde yürütülmüştür. Yüz yüze öğretim, öğrencilerin tamamıyla geleneksel öğretim şeklinde yürütülmüştür. Yüz yüze ders saatlerinde araştırmacı sınıfın arka tarafında oturarak dersi gözlemlemiştir. Araştırmacı gözlem yaparken, ders süresince öğretmenin kullandığı stratejilere, sınıfı yönetmesine, pedagojik muhakeme yeteneğine ve öğrencilerin bireysel ilgilerine, katılımlarına, ihtiyaçlarına odaklanmıştır. Kalan iki ders saati ise istasyon rotasyon modelinin etkinliklerinin yapılmasına ayrılmıştır.

İstasyon rotasyon modeli süreç odaklı değil görev odaklı olduğu için, ders sürecinde etkinlikleri yerine getirmede belli bir zamanın verilmesinden ziyade görevin bitirilmesine önem verilmiştir. Zaman kullanımında öğretmen, sınıf içindeki durumlara ve dersin akışına göre esnek davranmıştır. Çünkü bireysel çalışma, ikili çalışma ve grup çalışma istasyonlarındaki görevlerin yerine getirilmesindeki zamanları farklıdır. Bütün istasyonlardaki etkinliklerin zamanı; konunun içeriğine, videonun uzun veya kısa olmasına, soruların çeşitleri, üretime dayalı görevlerin öğrencilerce kolaylık veya zorluk durumları, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, hızları, ilgileri, yetenekleri, psikolojik veya sosyolojik durumlarına göre değişmektedir. Özellikle öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerini yoğun kullandıkları grupla çalışma istasyonu için en çok zaman harcanmıştır.

Gazi TÖMER’de bir ders saati 40 dakikadır ve dolayısı ile istasyon rotasyon modeli bir günde toplam seksen dakika olarak uygulanmıştır. Yesevi Hazırlık Fakültesinde ise bir ders saati 50 dakikalık olup model için günde toplam yüz dakikalık zaman dilimi ayrılmıştır. Bu zaman dilimi, öğrencilerin istasyonlara uygun oturum şekillerini değiştirilmesi, konuyla ilgili materyallerin WhatsApp üzerinden öğrencilere gönderilmesi, gerekli araç gereçlerin hazırlanması, etkinlik kâğıtlarının dağıtımı ve toplanması, öğrencilerin etkinliklerin yönergeleriyle ilgili sorularının cevaplanması vb. işlemleri kendi içine almıştır. Bu model zaman açısından daha çok esneklik tanıttığı için konuya göre bazen kalan süre olduğunda öğrencilerin uygulamada yaptıklarıyla ilgili dönüt verilmiştir. Uygulamadan kalan süre olmadığında ise yüz-yüze öğretim dersinin 15-20 dakikalık süresinden yararlanılmış veya ders dışında ek süre olarak alınmıştır. Özellikle Gazi TÖMER’de yapılan uygulama için öğrencilerin ders dışındaki zamanla

da kullanılmak zorunda kalınmıştır. Gazi TÖMER müfredatında sınav tarihinin yakın olması ve yüz-yüze öğretiminde konuların sıkı bir şekilde çalışılması gerekmesinden dolayı zamanın az olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla Gazi TÖMER’de sadece altı konu işlenmiş ve sadece iki haftalık süreçte uygulama yapılmıştır.

Gazi TÖMER’de yürütülmüş olan araştırma sıkı ve aralıksız bir şekilde uygulanmıştır. Ancak Yesevi Üniversitesinde resmi tatillere denk gelmiştir ve onun için toplam araştırma (gözlem, taslak geliştirme ve uygulama) süreci yaklaşık bir buçuk ayı bulmuştur. Gözlem süreci Bağımsızlık günü tatili, uygulama süreci ise yılbaşı tatili nedeniyle uzamıştır.

Genel anlamda iki kurumda da uygulama aşamasında önemli bir sorunlar karşılaşılmamış ve ders süreci rahat bir şekilde yürütülmüştür.

2.4.3. Uygulama Sonrası Yapılan İşlemler

Gazi TÖMER’de iki hafta boyunca aralıksız süren uygulama tamamlandıktan sonra iki gün içerisinde öğrencilerle görüşme yapılmıştır. A2 düzeyindeki yabancı öğrencilerin kendi görüşlerini daha rahat hissetmeleri için araştırmacının bildikleri dillerden İngilizce veya Türkçe dil seçimleri sunulmuştur. Öğrencilerin çoğu İngilizcede görüşlerini ifade edeceklerini açıklamıştır. Türkçe konuşmaları daha iyi olan öğrenciler Türkçe görüşme yapabileceklerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler görüşlerini yazılı şekilde sunacaklarını, bazıları ise görüşlerini bildirmek istemediklerini açıklamıştır.

Yesevi Hazırlık Fakültesinde ise uygulama sonrası öğrencilerin tamamıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. A2 düzeyindeki Kazak öğrencilerinin model ile ilgili görüşlerini rahatça açıklayabilmeleri için görüşme Kazakça yapılmıştır. Kazak öğrencileriyle görüşmeler toplam iki günde yapılmıştır.

Her iki kurumda görüşme esnasında öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri ses kaydına alınmıştır. Görüşme, öğrencilerin ve öğretmenin gönüllü katılımları esnasında olmasıyla birlikte görüşmede yapılan ses kayıtlarının tamamı, bilimsel araştırmanın dışında başka amaçlarda kullanılmayacağı hakkında bilgilendirilmiştir.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldığı için bu başlık altında nitel verileri toplama sürecinde kullanılan nitel veri toplama araçları olan gözlem ve görüşme hakkında bilgi verilmiştir.

2.5.1. Gözlem

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin, insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle veya araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.140). Gözlem; araştırmacıya verileri ilk elden ulaşma imkânı veren, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama aracıdır. Gözlemle elde edilen verilerin öncelikli amacı; gözlemlenen olayı, olay içerisinde oluşan durumları, bu durumlara katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarını dikkate alarak betimlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 169). Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.140).

Gözlem, bilgi toplamak için gözlemin önce yapılandırılma derecesi ve katılımcı rolü gibi iki farklı ölçüte göre sınıflandırılmaktadır (Aiken,1997). Yapılandırılma durumuna göre gözlem, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış gözlem olarak ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016) Yapılandırılmamış gözlemde gözlemcinin elinde herhangi bir standartlaştırılmış bir gözlem aracı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 172). Ayrıca, bu tür gözlemde, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye bilgi toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlanarak, not alma, günlük tutma ve genellikle bilgi toplama şeklinde yürütülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.141). Yapılandırılmış gözlem, gözlenecek kişi veya olgularla ilgili olarak daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım içermektedir (Cohen ve ark., 2007, s. 306). Gözlem öncesi gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sistemi bulunmaktadır. Yapılandırılmış gözlemi kullanarak toplanan verilerin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak kolaydır(Büyüköztürk ve ark., 2016, s.141).

Katılımcı rolüne göre gözlem, katılımcı olunmayan gözlem, katılımcı gözlem veya katılmalı gözlem ve olmayan katılmalı gözlem olan şeklindedir (Balcı,2016, s.208). Katılımcı olunmayan gözlemde; gözlemci dışarıda hiçbir etki etmeden sadece gözlem yapar. Katılımcı gözlem, gözlemcinin gözlemlediği grubun bir üyesi olarak katılmasıdır. Gözlemcinin gözlem yaptığı gruptaki üyelerin sosyal, psikolojik, sembolik, sözlü ve sözsüz anlatımlarını geleneksel-toplumsal alışkanlıklarını davranış biçimlerini, iç dinamiklerini paylaşabilmesi gerekir. Araştırma sürecinde, çoğunlukla, katılımcı gözlemin; küçük gruplarda, kısa süreli etkinliklerde, sık sık tekrarlanan etkinliklerde, gözlemcilerin aktif olarak katılabilecekleri etkinliklerde, asıl amacın araştırmada birçok bilgi arasından destekleyici kanıt bulmak olduğunda, zaman sınırlamasının olmadığı durumlarda kullanılmasında fayda vardır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.142-144).

Yukarıda açıklanan gözlem çeşitleri doğrultusunda; bu çalışmada tasarım öncesi, uygulama öncesi ve uygulama sırasında gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler her iki kurumda (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) aynı düzende yürütülmüştür. İstasyon rotasyon modeli ile ilgili tasarımın yapılmasıyla ilgili fikir oluşturulmadan önce A2 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin dersleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla modelin uygulanmasıyla ilgili hiçbir bilgi elde bulunmadığı için ve tasarım oluşturmada düşünce ve fikirlerin ortaya çıkabilmesi amacıyla yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Tasarım öncesi yapılan gözlem, modelin uygulanmasından bir eğitim-öğretim yıl öncesi A2 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin dersleriyle ilişkin yapılmıştır. Her iki kurumda tasarım öncesi gözlem ikişer hafta sürecinde yapılmıştır. Bu gözlem(ler) çerçevesinde iki kurumun ders tasarımlarının oluşturulması yaklaşık sekiz ay sürmüştür.

Ders tasarımları hazırlandıktan sonra tekrar gözlem yapılmıştır. Bu sefer uygulamaya katılacak olan A2 düzeyindeki Türkçe öğrenenlerin dersleri gözlemlenmiştir. Uygulama öncesi yapılan gözlemin amacı, sınıf içi durumu, öğrencilerin katılım düzeyi, ilgi alanları, ihtiyaçlarına göre taslak oluşturmaktır. Bunun dışında, hazırlanmış olan tasarımı oluşturulacak olan taslağa uygun esnekliği sağlamaktır. Bundan dolayı, uygulama öncesi gözlem, yapılandırılmış gözlem yöntemiyle yürütülmüştür. Uygulama öncesi gözlem sonucunda uygulama için ders taslağı hazırlanmıştır. Burada da her iki kurumda (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) uygulama öncesi yapılan gözlem ikişer hafta sürmüştür. Hazırlanmış olan ders tasarımının bazı yerleri değişmiştir. Hazırlanan tasarım, bir sene önceki ders programı, öğrenci sayısı ve ders saatine göre tasarlanmıştır.

Bunun dışında ders kitabından sadece konular değil ders kitabında verilen bazı etkinlikler de istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına dâhil edilmiştir. Ancak bir sene sonra, öğrencilerin sayısının az olması, ders saatlerinin çoğalması, farklı ders programının oluşturulması vb. faktörler hazırlanan ders tasarımında esneklik yapılmasına vesile olmuştur. Böylece değişmiş olan ders tasarımına uygun taslak oluşturulmuştur.

Taslak hazırlandıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama esnasında araştırmacı modelim nasıl uygulanmasına ilişkin gözlemlerde bulunmuştur. Uygulama sırasında; katılımcı(kısmen katılımcı) gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı veya gözlemci ders esnasında bazı etkinliklerde katılımcı rolü üstlenmiştir. Özellikle istasyon rotasyon modelinin ikili çalışma istasyonunda gruplara ayrılırken tek kalan öğrenciye eşlik etmek için katılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan bütün gözlemlerde not alma ve ses kaydı yapmanın dışında fotoğraflar ve videolar çekilmiştir (EK). Bu işlemler araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğini sağlamaktadır.

2.5.2. Görüşme

Görüşme (mülakat da denir) en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve ark., 2016, s.153). Görüşmenin asıl amacı; işbirliği sağlamak veya sürdürmek, araştırmacının kendine olan güvenini arttırmak ve araştırma verilerini toplamaktır (Karasar, 2016, s.466). Görüşme kişinin (kaynak kişi) ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere iki kişi arasında (görüşmeci ve kaynak kişi) serbest bilgi değişimini sağlayan sosyal ortamı yaratmak için sağlanır (Balcı, 2016, s.165).

Görüşme tekniğinin tercih edildiği araştırmalarda; gösterilen özen, dikkat ve hassasiyetin tüm araştırmayı etkileyeceği unutulmamalı ve bunun için iyi bir planlama yapılmasına dikkat edilmelidir. Görüşme tekniğinde elde edilen bilginin niteliği büyük oranda araştırmacıya bağlıdır (Patton, 2014, s. 341). Araştırmacı, görüşmenin özel

amaçlarını belirlemeli, amaca ulaştırıcı görüşme yönteminin seçiminde ve görüşmenin yapılacağı yeri, zamanı ayarlama kararlı olmalıdır. Ayrıca araştırmacı (görüşmeci) görüşme yapılacak kişiyi görüşmeye zihinsel olarak hazır olmasını sağlaması ve onu dikkatlice, mümkünse yansıtıcı olarak dinlemelidir (Balcı, 2016, s. 165).

Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 154).

Yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden her türlü planlamayı yaparak soruları hazırladığı, standartlaşmış görüşmelerdir (Karasar, 2014, s. 167). Bu tür görüşme yöntemi verinin hızlı kodlanmasına ve analizine, ölçüm kolaylığına ve araştırmanın kapsamıyla karşılaştırılmasına imkan verir (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 154). Yapılandırılmamış görüşme; araştırmacının önceden hazırladığı soruların olmadığı, belirli konuların görüşmenin doğal akışı içinde keşfedilmeye çalışıldığı, esnek yapıdaki görüşmelerdir. Yapılandırılmamış görüşmeler esnasında araştırmacının araştırdığı durumla ilgili ortaya çıkan bilgilerin derinlemesine irdeleyebilmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 120). Yarı yapılandırılmış görüşme; hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de derinlemesine irdelemeyi birleştirir. Yarı yapılandırılmış görüşmede; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade edebilme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün kaybedilebilmesi, önemsiz konularda zaman harcanması, görüşme yapılan kişilere belli standartlarda yaklaşmadığından güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları bulunur (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 154).

Etnografik görüşme; yapılandırılmamış görüşmelere girer ancak araştırmanın içeriğinde yapılandırılmamış görüşmelerin sınırlarını ortadan kaldırarak katılımcıların kendi cevaplamalarını vermelerini sağlar. Bu tür görüşmelerle, grubun/bireyin (katılımcının) kültürel yapılarının ve bu yapıları oluşturan davranış ve deneyimlerin açıklanması amaçlanır (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 154). Odak grup görüşmesi; araştırmacı ve grup halindeki katılımcıların belli bir konuda etkileşimini sağlayarak, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır. Görüşmeler sohbet havasında yapılmakta ve herkes eşit konumda bulunmaktadır. Bir tartışma ortamı

olmamakta ve çözüme yönelik karar alınmamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s.108).

Bu çalışmada iki kurumda (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) yapılan uygulamalara ilişkin görüşmeler, öğretmenle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler olarak iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Bu iki boyutta yapılan işlemde yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmış olup, görüşme ile ilgili form hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken sorular, modelin uygulamasıyla ilgili olmuş ve her iki kurum için bir iki sorular dışında aynı olmuştur. Bu bazı soruların farklılığı, kurumların biri Türkiye’de, diğeri Türkiye dışında olması nedeniyle oluşturulmuştur. Her kurum için yarı yapılandırılmış formdaki soru listeleri hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünde bazı düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formun son şekli oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra, görüşmelerin sağlıklı yürütülebilmesi için sessiz bir ortamın gerekliliği göz önünde bulundurularak kurumların yönetimiyle görüşülmüş ve kurumların boş sınıfı belirlenerek kullanılması için izin istenmiştir. Her iki kurumdan görüşmenin yapılmasıyla ve görüşme yeriyle ilgili gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler öğrencilerle gönüllülük ilkesine göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden önce, görüşme yapılacak ortamın özel ve rahat olması sağlanarak (Balcı, 2016, s.165), katılımcıların kendilerini güvende hissetmelerinin görüşmelerin niteliği üzerinde önemli etkilere sahip olduğu (Kaptan, 1973, s. 248) gerekçesinden hareketle katılımcıların verdikleri bilgiler araştırma dışında başka amaçla kullanılmayacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler, yansızlık ilkesinin gereklerine özen gösterilerek (Kaptan, 1973, s.251) yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin birbirlerinin yanıtlarından etkilenmemeleri için öğrencilerle görüşmeler, bireysel olarak yürütülmüştür. Öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilen görüşme ortalama 8-10 dakika sürmüştür. Araştırmacının her iki kurumda yapılan uygulama süreci boyunca sınıftaki derslere katılması, öğrencilerle kurulan iletişimin olumlu olması, öğrencilerin uygulama sürecine katılım isteğinin artması, öğrencilerin görüşme esnasında soruları içtenlikle yanıtlamaları yönünde etkili olmuştur. Araştırmacı, görüşme sürecinde öğrencilerin yanıtlarını etkileyebilecek onları yönlendirebilecek sözel veya sözel olmayan davranışlarda bulunmamıştır (Yıldırım, 2010, s.81). Görüşme, öğrencilerle yapıldıktan sonra, öğretmenle de yapılmıştır.

Öğretmenle uygulama öncesi ve uygulama esnasında kurulan iletişimin olumlu yönde olması sebebiyle uygulama sonrası yapılan görüşme rahat ve içten bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında öğrencilerle ve öğretmenle yapılan konuşmalar onların izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır. Yapılan ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Nitel çalışmalarda deneklere herhangi bir işlem ya da yönlendirme yoktur. Katılımcılar işlem görecektir ve görmeyecek şeklinde gruplara ayrılmaz. Veriler çalışmanın sonunda toplanmaz. Veri toplama süreci sürekli olarak insanları, olayları gözlemler ve konu hakkında daha derinlemesine bilgi almaları gerektiğinde belli katılımcılar seçerek onlarla görüşmeler yaparlar ve ilgilendikleri konuyla ilgili farklı kaynakları ve kayıtları incelerler (Büyüköztürk ve ark., 2016, s. 250) Dolayısıyla, bu çalışmada, araştırmacı, her iki kurumda yapılan uygulamalarda sürekli veri toplamıştır. Araştırmacı bütün araştırma süresince verileri toplamıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından yapılan tasarım ve taslak öncesi, uygulama sırası gözlemlerle ders süresinde alınan notlar, uygulama esnasında yapılan ses kayıtları, çekilen video görüntüler, fotoğraflar, vb. veriler elde edilmiştir. Daha sonra uygulama süresince öğrencilere yaptırılan istasyon etkinlikleri doküman analizi yöntemiyle içerik analizini yapma amacıyla elde edilmiştir. Son olarak uygulama sonrası öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda edinmiş verilere sahiplenilmiştir.

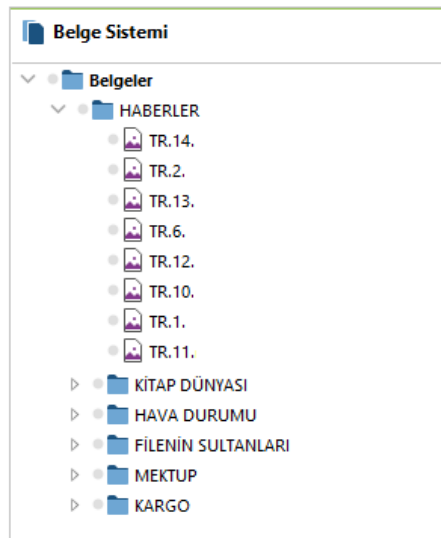
2.7. VERİLERİN ANALİZİ

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili veriler genel olarak iki yönden elde edilmiştir. Birincisi istasyon rotasyon modelinin uygulama sırasında her istasyondan elde edilen etkinlikler, ikincisi ise istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrası öğrencilerin ve öğretmenin görüşleridir. İstasyon rotasyon modelinde elde edilen etkinlik verilerinin tamamı MAXQDA bilgisayar destekli nitel araştırma programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler ise içerik

analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki bölümlerde çalışmayla ilgili verilerin analizi ile ilgili deyatlı bilgiler sunulmuştur.

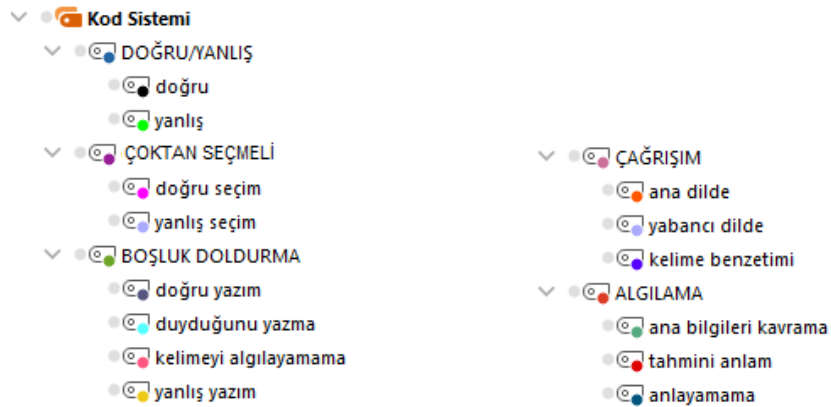
2.7.1. Bireysel Çalışma İstasyonuna İlişkin Verilerin Analizi

Gazi TÖMER’de uygulanan istasyon rotasyon modelinde bireysel çalışma istasyonunda verilerin içerikleri bilgisayar destekli nitel araştırma programında (MAXQDA) analiz edilmiştir. Bireysel çalışma istasyonunda öğrenciler dinleme becerisine dair etkinlikler verilmiş ve bu etkinlikler MAXQDA programında veriler analiz etkinlik verilerinin içerikleri incelenerek kodlamalar oluşturulmuştur. Veriler programda analiz edilmeden önce bitin bireysel çalışma istasyonuna dair dosyalar programa yüklemiştir. Aşağıda verilen görselde detaylı şekilde sunulmuştur:



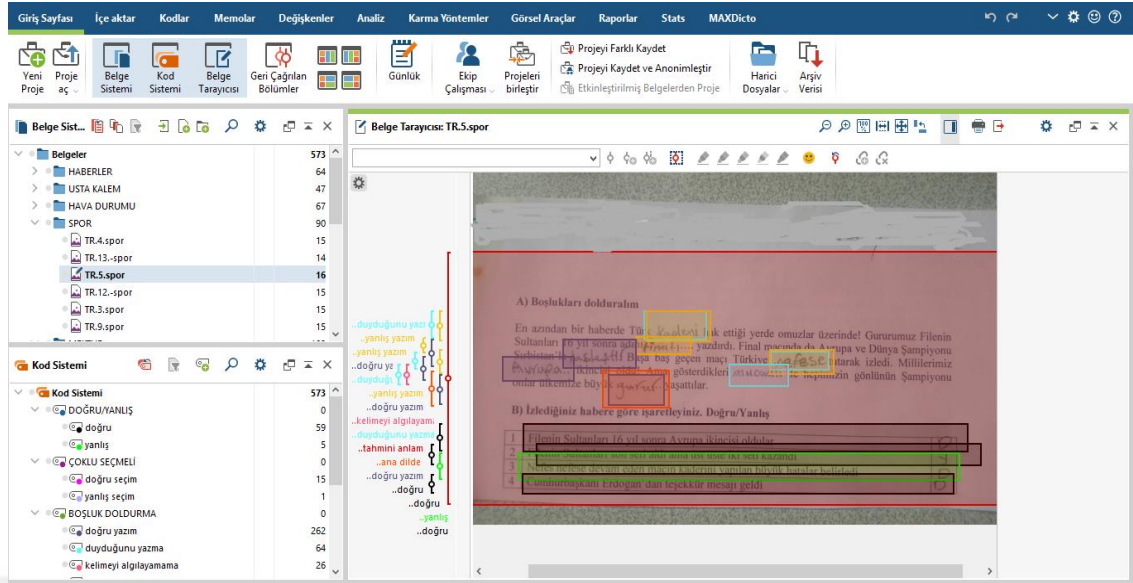
Görsel 1. Bireysel çalışma istasyonunun belge sistemi

Yukarıdaki görselde TR.14., TR.2., TR.13. vb. öğrencilerinin dinleme becerisine dair etkinlikleri her konuda ayrı şekilde analiz edilmiştir. Bu etkinliklerin çeşitleri ve içeriklerine göre incelemeler yapılarak kodlamalar oluşturulmuştur. Bireysel çalışma istasyonunda kodlamalar; doğru/yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, çağrışım ve algılama olarak nitelendirilmiştir. Her kodlamanın birkaç alt kodlaması verilerin içeriğine göre yapılmıştır. Aşağıda görselde kodlar alt kodlarıyla beraber sunulmaktadır:



Görsel 2. Bireysel çalışma istasyonunun kod sistemi

Bireysel çalışma istasyonunda yukarıda söz konusu olan kodlamalara bakıldığında, doğru/yanlış, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma etkinlik çeşitlerinin olduğu görülmektedir. Doğru/yanlış ve çoktan seçmeli etkinlikler doğru ve yanlış cevaplardan oluşturulduğu için fazla alt kodlama eklenmemiş, fakat boşluk doldurma etkinliğinde öğrencilerin doğru ve yanlış yazımının dışında duyduğu gibi yazmaya çalıştıkları ve kelimeyi algılayamaması açısından alt kodlamalar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra boşluk doldurma esnasında öğrencilerin çağrışım yaptığı da saptanmış, dolayısıyla çağrışım kodlaması altında ana dil ve yabancı dilden esinlenerek, ayrıca art bilgilerinde bulunan kelimeyle benzeterek çağrışım yaptıkları açısından analiz edilmiştir. Algılama kodlaması öğrencilerin dinleme metinlerinin ana bilgilerini kavramaları ya tahmini olarak anlamaları ya da hiç anlayamadıkları açısından analiz edilmesi için bütün konuları kapsamıştır. Bu istasyonda etkinliklerin analizine aşağıda bir örnek sunulmuştur:



Görsel 3. Bireysel çalışma istasyonunda dinleme etkinliğinin analizi

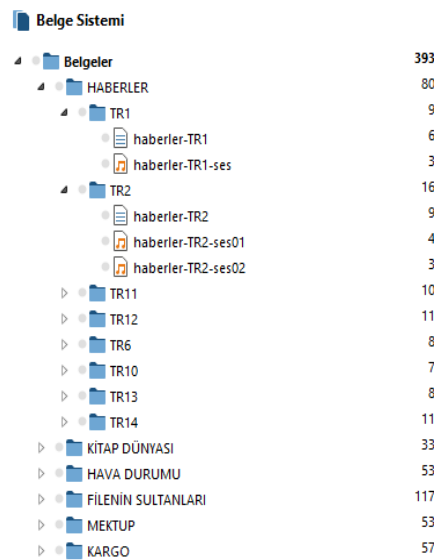
Yukarıda görselde görüldüğü gibi öğrencilerin etkinlikleri tek tek analiz edilerek şekiller (şekiller bulgular bölümünde değerlendirme ve yorumlarla birlikte sunulmuştur) elde edilmiştir. Böylece bireysel çalışma istasyonunda öğrencilerin etkinlikleri tek tek analiz edilmiş ve sonucunda onların performanslarıyla ilgili şekiller elde edilerek değerlendirilmiştir.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde yapılmış olan uygulama sonucunda elde edilen veriler de aynı şekilde MAXQDA programında analiz edilmiştir. Ancak uygulanmış olan konuların sayısı ve dinleme etkinliklerinin çeşidi fazla olduğu için onlara göre kodlamalar ve alt kodlamalar oluşturulmuştur. Ayrıca burada öğrencilere sadece dinleme becerisi değil konular fazla uygulandığı için okuma becerisine dair etkinlikler de sunulmuştur. Bu etkinliklere uygun olarak ise, eşleştirme, soruları cevaplama, dikte yazma ve fikir anlatımı gibi kodlamalar da ilave edilmiştir. Bu farklılıklar dışında, her iki (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) kurumun bütün verileri aynı yöntemle ve programla analiz edilmiştir.

2.7.2. İkili Çalışma İstasyonuna Dair Verilerin Analizi

Gazi TÖMER’de uygulanan istasyon rotasyon modelinin ikili çalışma istasyonu verilerinin içerikleri bilgisayar destekli nitel araştırma programıyla analiz edilmiş ve

değerlendirilmiştir. İkili çalışma istasyonunda öğrencilere konulara dair soru kartları verilmiş ve onların bu sorular çerçevesinde karşılıklı olarak konuşmaları istenmiştir. Öğrenciler; akranıyla konuşma esnasında kendi konuşmalarının ses kayıtlarını almıştır. Bu ses kayıtları yani veriler, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı; ikili çalışma istasyonuna dair verileri, MAXQDA nitel araştırma programı yardımıyla analiz etmiştir. MAXQDA programında araştırmacı, verilerin konuları ve içeriklerini inceleyerek kodlamalar oluşturmuştur. Araştırmacı ilk önce MAXQDA programında ders konularının adıyla dosyalar açmış ve her öğrenci için ayrı dosya oluşturmuştur. Her öğrencinin dosyasında ise öğrencinin ses kaydından Word'a aktarılmış olan konuşması ve mp3'lü ses kaydını yüklemiştir. Aşağıda verilen görselde teferruatlı olarak gösterilmektedir:



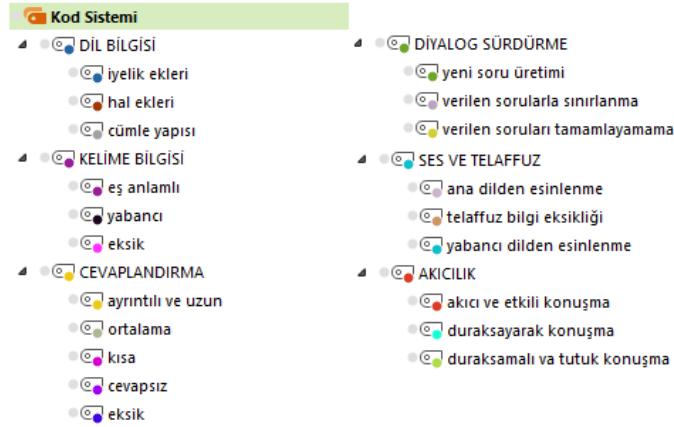
Belge Sistemi	393
Belgeler	80
HABERLER	9
TR1	6
haberler-TR1	3
haberler-TR1-ses	16
TR2	9
haberler-TR2	4
haberler-TR2-ses01	3
haberler-TR2-ses02	10
TR11	11
TR12	8
TR6	7
TR10	8
TR13	11
TR14	33
KİTAP DÜNYASI	53
HAVA DURUMU	117
FİLENİN SULTANLARI	53
MEKTUP	57
KARGO	

Görsel 4. İkili çalışma istasyonunun belge sistemi

Burada, TR1. ve TR2.; TR11. ve TR12.; TR6. ve TR10.; TR13. ve TR14. öğrencilerinin karşılıklı olarak konuşmaları sıralı bir şekilde verilmiştir. Bunun yanı sıra, her konu dosyasının içinde aynı şekilde ikili olarak konuşan öğrencilerin dosyaları sıralı olarak yüklenmiştir. Görselde görüldüğü gibi, her öğrenci dosyasının hizasında kodlama sayıları çıkmaktadır.

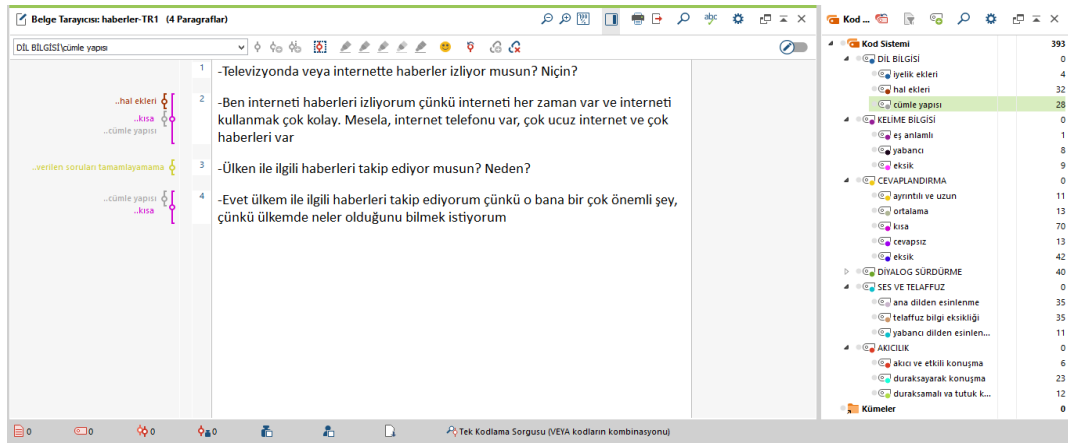
Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlamalar; dilbilgisi, kelime bilgisi, soruların cevaplandırılması, ses ve telaffuz, diyalogu sürdürme, akıcılık olarak nitelendirilmiştir. Her kodlamanın birkaç alt kodlaması yapılmıştır. Kod sistemi verilerin içeriğine ve

AODÇM'ne göre oluşturulmuştur. Aşağıda görselde kodlar alt kodlarıyla beraber sunulmaktadır.



Görsel 5. İkili çalışma istasyonunun kod sistemi

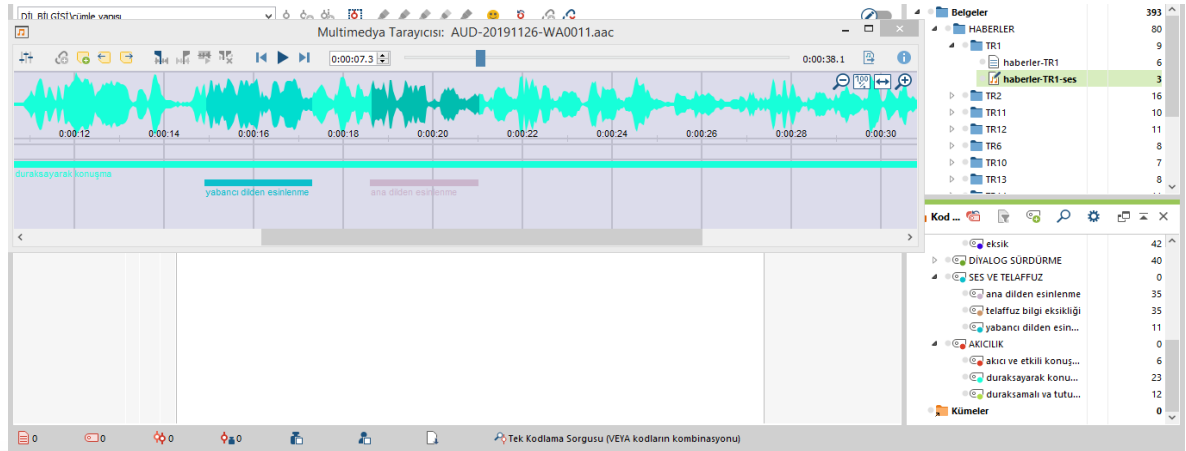
İkili çalışma istasyonunda; ilk önce her öğrencinin verileri tek tek, sonra ikiyeşer olarak konuşmaları analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin ses kaydından bilgisayara aktarılmış olan Word dosyaları incelenerek dilbilgisi, kelime bilgisi, cevaplandırma ve diyalog sürdürme kodları oluşturulmuştur. Burada dikkat edilmesi gereken şeylerden biri de, diyalog sürdürme kodudur. Diyalog sürdürme kodu; konuşmanın sürdürülebilirliği ve etkisi öğrencinin, verilen cevaptan yeni soru üretebilme yetisine dayandığı için karşılıklı olarak konuşan iki öğrenci verilerinin analizinde kullanılmıştır. Örnek olarak aşağıdaki görselde metin belgesinin analizi gösterilmiştir:



Görsel 6. İkili çalışma istasyonunda metin belgesinin analizi

Mp3 ses kayıtları incelenerek ses ve tellaffuz, akıcılık kodları ortaya konulmuştur. Burada her öğrencinin telaffuz eksiklikleri, bu eksikliklerin hangi dilden kaynaklandığı

veya telaffuz bilgisinin olup olmadığı ve konuşma hızı analiz edilmiştir. Aşağıda öğrencinin mp3 ses kaydı nasıl analiz edildiği hakkında görsel sunulmuştur:



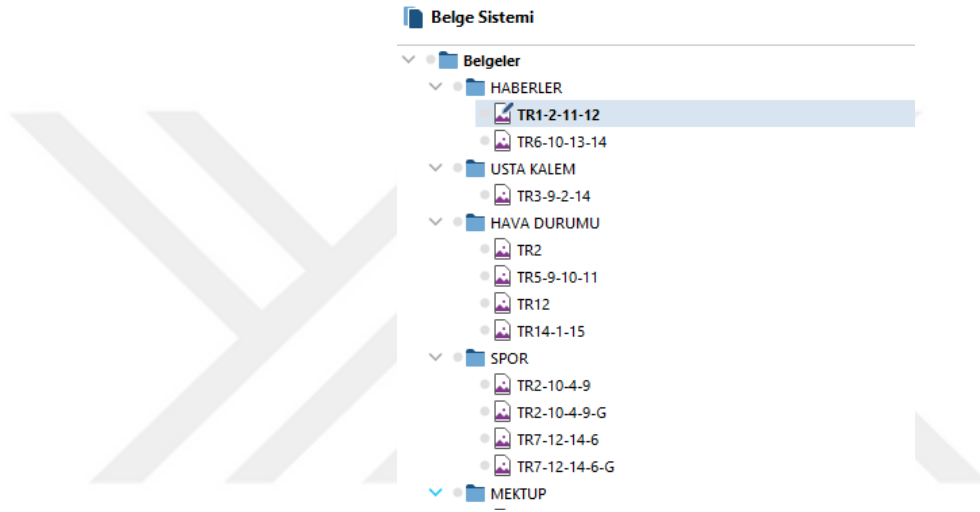
Görsel 7. İkili çalışma istasyonunda ses kaydı belgesinin analizi

Böylece öğrencilerin karşılıklı konuşmaları hem tek tek hem de ikili şekilde yani öğrencilerin karşılıklı konuşmaları bütünsel olarak analiz edilmiştir. Bunun dışında, her öğrencinin bütün konularda göstermiş oldukları gelişimleri ele alınmıştır. İkili çalışmanın sonucunda ise, bütün öğrencilerin toplu şekilde konuşma analizi yapılmıştır. Toplu şekilde yapılan bu konuşma analizi kod sistemine göre nitelendirilmiştir. Örneğin, dilbilgisi kod sisteminde veya başka kodlarda bütün öğrencilerin yüzde oranı analiz edilmiştir.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde yapılmış olan uygulama sonucunda elde edilen veriler de aynı şekilde MAXQDA programında analiz edilmiştir. Ancak uygulanmış olan konuların sayısı ve içeriği farklıdır ve bazı alt kodlar; öğrencilerin diyalog içeriklerine göre değiştirilmiştir. Örneğin, Kazak öğrencileri, dilbilgisinde fiilimsilerde ve çokluk ekinde yanlışlar yaptıkları için, *fiilimsiler* ve *çokluk eki* alt kodlamaları ilave edilmiştir. Bundan başka, kelime bilgisinde bazı kelimeleri yanlış kullandıkları için *eş anlamlı* alt kodunun yerine *yanlış kelime* alt kodu seçilmiş ve öğrencilerin cevaplandırmalarında soruların hiçbirini cevapsız bırakmadıkları için *cevapsız* alt kodu kaldırılmıştır. Bu farklılıklar dışında, her iki (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) kurumun bütün verileri aynı yöntemle ve programla analiz edilmiştir.

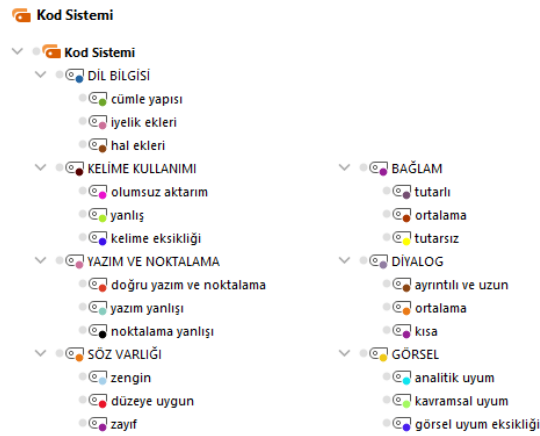
3.7.3. Grupla Çalışma İstasyonuna İlişkin Verilerin Analizi

Grupla çalışma istasyonunun etkinliklerin de aynı şekilde MAXQDA programında analiz edilmiştir. Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerden takım olarak çalışmalarını ve ortaya konuya uygun bir ürün koymaları istenmiştir. Bu istasyonda slayt oluşturma, video hazırlama, toplu olarak yazma, canlandırma becerilerine dair ürünler üzerinde çalışılmıştır. Bu ürünlerin analiz edilmesi için önce bütün veriler dosya olarak programa yüklenmiş ve örneği aşağıdaki görselde sunulmuştur:



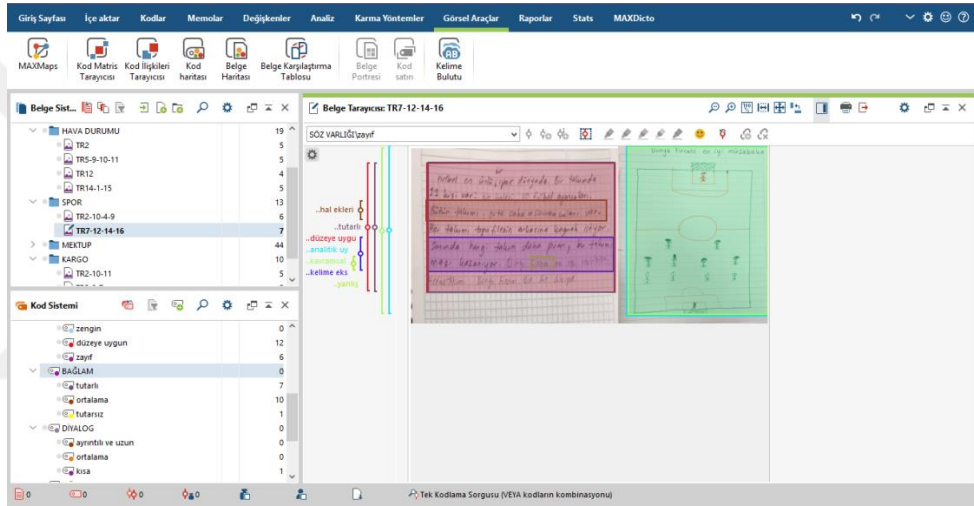
Görsel 8. Grupla çalışma istasyonunun belge sistemi

Burada öğrenciler grup halinde çalıştıkları için takım şeklinde analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin toplu halde ortaya koydukları ürünlerin içeriğine göre araştırmacı kodlamalar oluşturmuştur. Kod sistemi aşağıda görselde verilmiştir:



Görsel 9. Grupla çalışma istasyonunun kod sistemi

Grupla çalışma istasyonunda ürünlerin analizi için oluşturulan kodlamalar öğrenciler toplu halde yazdıkları için yazıların içeriği dilbilgisi, söz varlığı ayrıca yazılım ve noktamala açılardan analiz edilmiş. Bunların yanı sıra, yazılan metinlerin bağlamı ele alınmış, bununla birlikte öğrencilerin çizdikleri harita, form, resimleri görsel açıdan analiz edilmiştir. Ürünler görsel açıdan analiz edildiğinde öğrencilerin yazdıkları metin ile çizdikleri görselin uyumluluğu yönünden kavramsal, görselin tanımı ve isimlendirilmesi yönünden analitik, ayrıca görselin metin ile uyum eksikliği yönünden alt kodlamalar oluşturulmuştur. Bu alt kodlamaları sanatsal ürünlerin değerlendirilmesi yönünden araştırılarak seçilmiştir. Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin ürünlerinin analizine örnek olarak aşağıdaki görsel sunulmuştur:



Görsel 10. Grupla çalışma istasyonunda ürün analizi

Yukarıda görselde görüldüğü gibi ilk önce öğrencilerin toplu olarak yazdıkları yazı analiz edilmiş ardından da görselin analizi ele alınmıştır. Gazi TÖMER’de öğrencilerin ürünleri toplu olarak metin ve diyalog yazma, harita çizme ve spor çeşitlerini görselleri ile açıklama vb. başka becerilerle ilgilili olmuştur. Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde ise öğrenciler konulara göre video slayt oluşturma, diyalogu oluşturarak canlandırma, reklam afişi hazırlama vb. becerilere dair görevler üzerinde de çalışmıştır. Dolayısıyla analiz esnasında ürünlerin içeriğine ve görevlere göre kodlamalar ve alt kodlamalar oluşturulmuştur. Bu farklılıklar dışında, her iki (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) kurumun bütün verileri aynı yöntemle ve programla analiz edilmiştir.

2.7.4. Uygulama Süresince Her İstasyonda Öğrencilerin Verilerinin Bireysel ve Genel Analizi

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili her iki kurumda da öğrenciler bireysel, ikili ve grup halinde analiz edildikten sonra öğrencilerin uygulama süresince bütün konularda gösterdikleri performansını analiz etmek için yine aynı MAXQDA programına başvurulmuştur. Burada her öğrencinin uygulama süresinde ne kadar gelişme gösterdiğini ortaya koymak için tablolar sunulmuştur. Bireysel ve ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin bireysel olarak analiz edilmesi mümkün olduğu için programda tablolar elde edilmiş, fakat grupta çalışma istasyonunda öğrenciler takım halinde analiz edildiği için bu istasyonda öğrencilerin uygulama süresince değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından yapılan gözleme başvurulmuştur. Öğrencilerin uygulama süresince performansını sergileyen tablolar ise bulgular bölümünde verilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin bütün istasyonlarda öğrencilerin performans analizinden sonra her istasyon kodlamalarının bütün öğrencilerin genel sonuçlarına göre şekillerde sunulan frenlanslar ortaya konulmuştur. Bu şekiller MAXQDA programında en son bütün veriler etkinleştirilerek elde edilmiş ve bulgular bölümünde değerlendirilmiştir. Böylece istasyon rotasyon modelindeki bütün etkinlikler bilgisayar destekli nitel araştırma programında analiz edilmiş ve son olarak da uygulama sonrası modele dair öğrencilerin ve öğretmenin görüşünden elde edilmiş verilerin incelenmesine yer verilmiştir.

2.7.5. İstasyon Rotasyon Modelinin Kullanımı İle İlgili Öğrencilerin ve Öğretmen Görüşlerinin Analizi

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasının ardından her iki kurumda da (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) model ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri elde edilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin tamamı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu verilerin analiz sürecinde önce sorulardan yola çıkılarak kategorilere ayırt edilmiş, sonra sorular çerçevesinde alt başlıklar oluşturulmuştur. Her alt başlığın

incelenmesi esnasında öğrencilerin ve öğretmenin yanıtlarına göre kodlamalar ortaya konulmuş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde uygulamasından elde edilen öğrenci görüşleri aşağıda tabloda şu şekilde analiz edilmiştir:

No	Kategori	Alt Başlık	Kodlamalar
1.	İstasyon rotasyon modelinin olumlu Özellikleri	<i>İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimi</i>	- karşılıklı konuşma - dinleme/izleme - dinleme ve konuşma -bütün beceriler -uygulama yetersizliği
		<i>İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyon</i>	-ikili çalışma -bireysel çalışma -ikili ve grupta çalışma -bütün istasyonlar -bireysel ve ikili çalışma -grupta çalışma
2.	İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları	<i>İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin zorlandığı istasyon</i>	- dinleme/izlemede - karşılıklı konuşmada - dinleme/izleme ve karşılıklı konuşmada zorluklar
3.	Grupla çalışma istasyonunun Türkçe öğretiminde yararları	<i>Grupla çalışma istasyonunun faydaları</i>	-bilişsellik -farkındalık -yeni bakış açısı
		<i>Grupla çalışma istasyonunda yaratıcılık</i>	-fikir üretimi ve paylaşımı -birlikte çalışma -yanlışı bulma -özgür düşünme -becerilere dayalı gelişim -katılım sağlayamama
4.	İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgisi	<i>İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesi</i>	-duyuşsallık -farkındalık -geleceğe yönelik plan

			-yargılanmama duygusu -yeni alışkanlık
5.	İstasyon rotasyon modeli uygulamasının derse yönelik genel görüşler	<i>İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkı</i>	-bilişsellik -etkileşim ve öz yönetim -duyuşsallık -yeni tecrübe
		<i>İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisi</i>	-bütünsellik -farkındalık -duyuşsallık -dilbilgisi
6.	İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretiminde kullanılması	<i>İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılması</i>	-destekleme -bilişsellik -yeni öneri -farkındalık -duyuşsallık

Tablo 3. Gazi TÖMER öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi

Gazi TÖMER öğrencilerinin görüşleri analiz edildikten sonra Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen veriler de aynı kategorilere sınıflandırılarak görüşme soruları çerçevesinde alt başlıklar oluşturularak öğrencilerin yanıtlarından kodlamalar ortaya konuşdu. Hazırlık Fakültesi öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi aşağıda ayrıntılı olarak tabloda sunulmuştur:

No	Kategori	Alt Başlık	Kodlamalar
1.	İstasyon rotasyon modelinin olumlu Özellikleri	<i>İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyon</i>	- karşılıklı konuşma - dinleme/izleme - grupta çalışma
		<i>İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararı</i>	-bütün temel dil becerileri -konuşma ve dinleme/anlama -karşılıklı konuşma -dinleme/anlama -grupta çalışma
		<i>İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyon</i>	-grupta çalışma -bütün istasyonları beğenme

2.	İstasyon rotasyon modelinin olumsuz özellikleri		-karşılıklı konuşma -yeni bakış açısı
		İstasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafı	-gereksiz yönleri yok -grupla çalışma -farkındalık -yeni bakış açısı
3.	İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları	Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımı	-sorunlar -sorumluluk -eşitlik -bilişsellik -duyuşsallık
		İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin zorlandığı istasyon	-dinleme/izlemede zorluklar -video hazırlamada zorluklar -karşılıklı konuşma ve dinleme/izlemede zorluklar -grupla çalışmada zorluklar -ilk başta bütün istasyonlarda zorluklar
4.	İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgisi	İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisi	-motivasyon -geleceğe yönelik plan -yeni fikir -yeni alışkanlık
5.	İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin genel görüşleri	İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencinin genel olarak görüşü	-bilişsellik -yeni tecrübe -duyuşsallık -farkındalık -dilbilgisel önem
		İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkı	-dilbilgisel önem -duyuşsallık -bilişsellik -temel dil becerileri -destekleme -teknik fark

		<i>İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisi</i>	-konuşmada özgüven -dinleme ve konuşmada etki -bütün istasyonların etkisi -yazma ve konuşmada etki -akranla konuşmada etki
6.	İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin fikirleri	<i>İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılması</i>	-yarı yarıya kullanım -haftada iki üç defa kullanım -70% normal ders/ 30% modelin kullanımı - 60% modelin/ 40% normal dersin kullanımı -sürekli kullanım
		<i>İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesi</i>	-oyunlar -yarışma -resimle metin oluşturma -okuduğunu anlatma -karşılıklı değerlendirme -kısa filmler -ana dil kullanıcılarıyla konuşma

Tablo 4. Yesevi Hazırlık Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler böylece kategorilere göre analiz edildikten sonra iki kurumun (Gazi TÖMER ve Yesevi HF) öğretmenlerinin görüşleri sorulara göre iki kategoride toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğretmene yönlendirilen sorular genel olarak dil öğretimi ve istasyon rotasyon modeline yönelik iki ana konuya göre olduğu için iki kategori üzerinde analiz edilmiş ve öğretmenin yanıtlarının uzunluğu ve kısalığına göre kodlamalar oluşturularak analiz edilmiştir.

İki kurumda istasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında bütün istasyonların etkinliklerinden, uygulama sonrası model ile ilgili öğrencilerin ve öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin tamamı analiz edilmesinden ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesine sonraki bölümde yer verilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırmanın uygulaması iki kurumda olduğu için nitel boyutta elde edilen bulgular; istasyon rotasyon modelinin Gazi TÖMER’de yapılan uygulamasıyla ilgili bulgular ve istasyon rotasyon modelinin Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde yapılan uygulamasıyla ilgili bulgular olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

3.1. İSTASYON ROTASYON MODELİNİN GAZİ TÖMER’DE YAPILAN UYGULAMASIYLA İLGİLİ BULGULAR

Bu başlık altında; istasyon rotasyon modelinin Gazi TÖMER’de uygulanmasıyla ilgili uygulama süresinde öğrenciler tarafından yapılan istasyon rotasyon etkinlikleri, araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. İlk önce istasyon etkinliklerinin değerlendirilmesi gözlem ile beraber ele alınmış sonra gözlem ile görüşmeler birlikte değerlendirilerek, en sonunda bütün verilerden elde edilen bulguların bir biriyle örtüşüp örtüşmediği ortaya konulmuştur.

3.1.1. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Etkinlikler

Uygulama sürecinde; istasyon rotasyon modelinde üç istasyon oluşturulduğu için her istasyon etkinliğinin değerlendirilmesi de önce ayrı sonra bir bütün olarak yapılmıştır. Gazi TÖMER’de becerilerin ayrı ders olarak verildiği ve ilk olarak okuma anlama dersi olduğu için, okuma becerisini tamamlamak amacıyla istasyonlarda diğer üç beceri (dinleme, konuşma ve yazma) ile ilgili etkinlikler oluşturulmuştur. Dolayısı ile bireysel çalışma istasyonunda dinleme becerisi, ikili çalışma istasyonunda karşılıklı konuşma ve kendini ifade etme becerisi ve grupta çalışma istasyonunda birlikte yazma ve proje

üretimi becerilerine dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. Model için konu başlıkları Gazi TÖMER'in ders kitabından aşağıdaki konular seçilmiştir:

- *Haberler*
- *Usta Kalem*
- *Hava Durumu*
- *Filenin Sultanları*
- *Mektup*
- *Kargo*

Bu konu başlıklarıyla ilgili ders kitabında okuma metni ve metinle ilgili alıştırmalar dersin ilk iki saatinde yüz yüze öğretim şeklinde yürütülmüştür. Kalan iki ders saati için o konular çerçevesinde diğer becerilere dayalı istasyon etkinlikleri hazırlanmıştır. Öğrenciler tarafından yapılan her istasyon etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmıştır ve her öğrencinin değerlendirilmesi ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıca, bütün istasyonlarda her öğrencinin performansı nitelendirilmiş ve ilişkilendirilmiş ardından da uygulama süreci boyunca her öğrencinin gelişimi keşfedilmeye çalışılmıştır.

3.1.1.1. Bireysel Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bireysel çalışma istasyonunda dinleme becerisine ait etkinliklerin dinleme çeşitlerine uygun hazırlanması gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Dinleme becerisine dair etkinlikler, ilk Dilsel-İşitsel Yöntemi kullanılmaya başladığında tespit edilmeye başlamış (Buck, 2001) ve daha sonra dinleme becerisi izleme becerisiyle tamamlanmıştır. Dinleme-izleme, sadece dinleme, dinleme-anlama, okurken dinleme gibi dinlemelerin etkinlikleri her dinlemenin içeriğine göre değişmektedir. İşaretleme, doğru/yanlış, var/yok gibi dinleme soruları yabancı/ikinci dil öğretiminde temel becerilerde kullanılmakta (AOÇM, s.55) ve bu sorular dinleme metninin içeriğine göre değişmektedir. İşbu uygulamanın bireysel çalışma istasyonunda dinleme-izleme, dinleme anlama, okurken dinleme gibi dinlemenin türleri kullanılmıştır. Dinleme etkinlikleri de dinleme materyallerinin içeriklerine göre hazırlanmış olup, etkinliklerde doğru/yanlış, var/yok, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi soru çeşitleri kullanılmıştır. Doğru/yanlış, var/yok, çoktan seçmeli gibi sorular genellikle bilgi ve kavrama basamağına dayalıdır. Bilgi basamağına dayalı sorular, cevapları dinleme

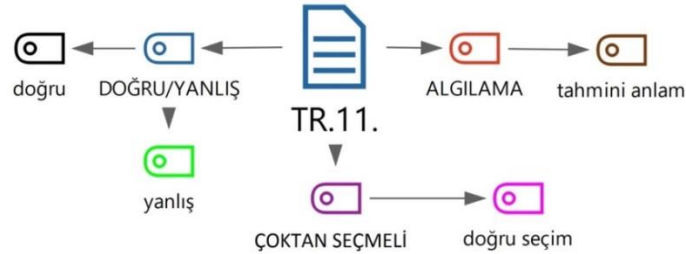
metninin içeriğinde bulunabilen sorulardır. Burada öğrencinin dinlerken bilgiyi algılayıp algılamadığı söz konusudur. Öğrencinin bilgiyi algılaması zaten dilsel girdinin ilk basamaklarından biri olduğu için öğrencinin dinleme metnini kavraması yeterli olabilmektedir. Dinleme metnini kavranması için öğrencinin konuya odaklanması ve anlamadığında tekrar dinlemesi gerekmektedir. Kavramaya dayalı sorular ise dinleme metninin dışında ama metin bağlamına veya metindeki bazı kelimelerin ifade ettiği anlamlara ilişkin öğrencilerin mantık açısından düşünmesini gerektiren sorulardır. Kavramaya dayalı sorunun anahtar kelimesi dinleme metninde geçen kelimenin eş anlamı, zıt anlamı olmakta veya soru, metindeki bilginin mesajı ve ana fikrinin irdelenmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğrencinin, kavramaya dayalı soruyu cevaplarken dinleme metnini algılamakla kalmayıp sorudaki anahtar kelimenin metin içeriğinden karşılığını bulabilmesi gerekmektedir. Bu tür sorular da öğrencinin analiz ve sentez yeteneğini geliştirmeye yöneliktir. Dinleme etkinliklerinde kavramaya dayalı sorular yabancı/ikinci dil öğretiminde düzeylerine göre hazırlanmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın uygulanması A2 düzeyine uyarlandığı için kavramaya dayalı sorular bir veya iki sorunun dışına çıkmamıştır.

Ders kitabından seçilmiş olan konular çerçevesinde bireysel istasyon için hazırlanan ve öğrenciler tarafından yapılan dinleme-izleme etkinliklerin sonucu tek tek yorumlanmış ancak bazı konularda aynı sonucu olan öğrencilerin değerlendirilmesi toplu halde incelenmiştir.

Haberler konusuyla ilgili Youtube kanalından trafik kazası ile ilgili haber seçilmiş ve öğrenciler haberi hem dinlemiş hem de izlemiştir. Yaklaşık ... dakikalık haber için doğru/yanlış ve çoktan seçmeli soruları kullanılarak etkinlik hazırlanmıştır. Doğru/yanlış beş soru, çoktan seçmeli iki soru oluşturulmuştur. Doğru/yanlış sorularının hepsi bilgi basamağına dayalı, çoktan seçmeli sorularının biri bilgi basamağına dayalı ikincisi kavrama basamağına dayalıdır. Bu konuya ilişkin etkinlikte sekiz (TR.1.; TR.12.; TR.10.; TR.6.; TR.13.; TR.2.; TR.11.; TR.14.) öğrenci çalışmış ayrıca bu öğrencilerden altısının etkinlik analizi sonucu aynı olduğu için toplu halde değerlendirilmiştir.

İlk olarak TR.11. öğrencinin dinleme becerisine dayalı etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 5.), öğrencinin doğru/yanlış sorularından üçüne doğru ikisine yanlış

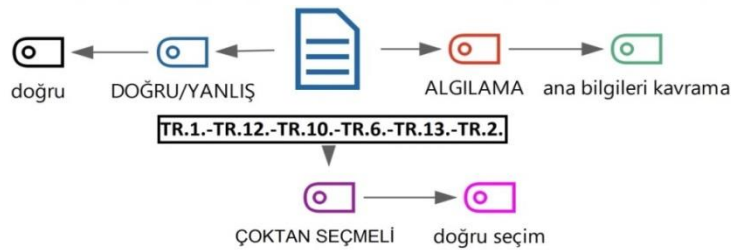
cevap verdiği belirlenmiştir. Bu yanlış soruların biri kavrama basamağına dayalı biri de bilgi basamağına dayalı sorulardır. Bunun yanı sıra TR.11. öğrenci çoktan seçmeli soruların tamamına doğru cevap vermiştir.



Şekil 5. TR.11. öğrencinin haberler konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda bahsedilen öğrencinin dinleme becerisine dayalı soruları cevaplamasına genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme sürecinde kavrama ve bilgi basamağına dayalı sorularda eksikliklerinin olduğundan etkinliği tahmini olarak anladığı belirlenmiştir.

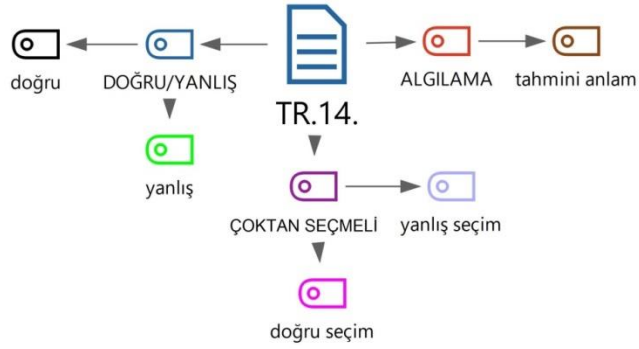
TR.1., TR.12., TR.10., TR.6., TR.13. ve TR.2. öğrencilerin bireysel çalışma etkinliğinin analiz sonucu aynı olmuştur. Yapılan analiz sonucunda (Şekil 6.), öğrenciler doğru/yanlış soruların tamamına doğru cevap vermiştir. Ayrıca çoktan seçmeli soruları doğru seçmişlerdir.



Şekil 6. Öğrencilerin haberler konusuyla ilgili dinleme analizi

Adı geçen öğrencilerin dinleme becerisine dair soruların tamamına doğru yanıt verdikleri için genel olarak öğrenciler dinleme metninde ana bilgileri kavramışlardır.

TR.14. öğrencinin haberler konusuyla ilgili etkinliğinin analiz sonucunda (Şekil 7.), öğrenci doğru/yanlış sorularından bilgiye basamağına dayalı olan soruların birine yanlış, diğerlerine doğru cevap vermiştir. Çoktan seçmeli sorulardan ise kavrama basamağına dayalı soruyu yanlış yanıtlamış, bilgi basamağına dayalı soruları ise doğru cevaplamıştır.



Şekil 7. TR.14. öğrencinin haberler konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda söz konusu olan öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel bakıldığında, öğrencinin dinleme metninde bazı ifadeleri iyi anlamadığı gözlemlenmiştir.

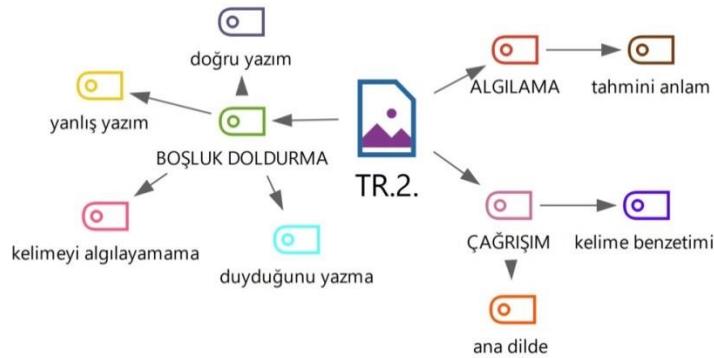
Sonuç olarak öğrencilerin dinleme metnini gayet iyi algıladıkları anlaşılabilir ancak öğrencinin sadece işaretleme yapmasına bakılarak dinleme konusunu gerçekten anlayıp anlamadıklarını test etmenin zor olduğu ortadadır. Örneğin, doğru/yanlış sorusunda öğrencilerin yanlış seçim yapmalarının sebebi de, ilk olarak iki seçim ortasında kalmaları ve bu seçimleri farklı durumlar doğrultusunda işaretleme yapmalarından kaynaklanmaktadır. Burton (2005), çoktan seçmeli ve doğru/ yanlış alıştırmalarıyla ilgili yaptığı araştırmada alıştırmanın güvenilirliği hakkındaki fikirlerin sadece matematiksel akıl yürütmeye değil, deneyime de bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Ancak doğru yanlış ve çoktan seçmeli alıştırmaların olumsuz işaretlenmesi mutlaka sayı puanlamasından daha adaletsiz, çünkü insanlar belirsiz cevaplarda kumar oynama istekliliklerinde farklılık gösterir gibi düşünceleri yanlış anlama veya inanma olarak vurgulamaktadır. Burton'a göre, alıştırmanın bilgeliği de önemlidir ve yüksek öğrenimdeki öğrencilere önsezilere ve kısmi bilgiye dayalı tahminlerin ortalama olarak risk almaya değer olduğunu fark etmeleri öğretilmesi gerekmektedir (Burton, 2005, s.66-68). Dolayısıyla doğru veya yanlış işaretlemiş öğrencilerden hangisi metni algılayarak, hangisi sezgisine dayanarak işaretlediğini tespit etmek mümkün değildir ancak bu tür durumlarda da alıştırmanın güvenilirliği sağlanmaktadır. Yine de bu uygulamada asıl amacın öğrencinin öğrendiği dili kavraması gerektiğini öne sürmek olduğu için doğru/yanlış, var/yok ve çoktan seçmeli gibi alıştırmalar fazla kullanılmamış ve boşluk doldurma alıştırmalarının kullanılması uygun bulunmuştur.

Usta Kalem konusuyla ilgili araştırmacı, çalışma kitabındaki hazır metnin ses kaydını yaparak dinleme metnine çevirmiştir. Dinleme etkinliğini ise öğrencilerin yeni kelimeler

ve ifadeleri algılamaları amacıyla boşluk doldurma şeklinde yapılandırılmıştır. Böylece öğrenciler WhatsApp üzerinden gelen metni dinleyerek, boşlukları doldurmuştur.

Bu konuyla ilgili dinleme etkinliğe TR.2., TR.9., TR.3., TR.14. öğrencileri katılmışlardır. Bir önceki konuyla ilgili doğru/yanlış ve çoktan seçmeli sorulu etkinliklerde tamamına doğru cevap veren öğrenciler, boşluk doldurma etkinliğinde öğrencilerin yanlışları çoğalmaya başlamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme kapasitesi, ilk olarak dilbilgisel, söylemsel, işlevsel ve sosyo-dilbilimsel açılarından, sonra bağlam, anlam, işlev ve biçim açılarından değerlendirilmiştir.

İlk olarak TR.2. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 8.), öğrenci boşluk doldurmada on kelimenin dördünü doğru cevaplamış, üç kelimeyi yanlış yazmış, bir kelimeyi algılayamamış ve son iki kelimeyi ise duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Örneğin, *kitapçılarda* kelimesini *kitapçilerde*, *töreni* kelimesini *torene*, *eserinde* kelimesini *iserinde* şeklinde yanlış yazmış; *gayret* kelimesini *giyet*, *okurlarını* kelimesini *okullarını* biçiminde duyduğunu yazmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin *eserinde* kelimesini *iserinde* yazması ana dilden esinlenerek, *okurlarını* kelimesini ise *okullarını* olarak yazması onun kelime benzetimi yoluyla çağrışım yaptığından kaynaklanmaktadır.

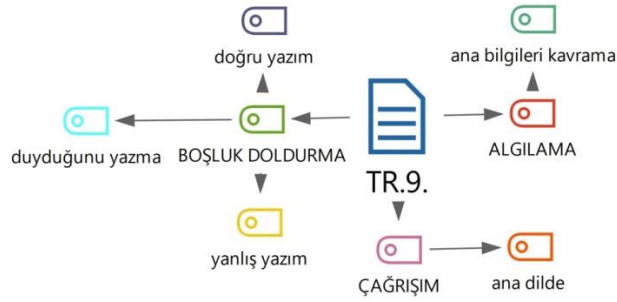


Şekil 8. TR.2. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusun olan öğrencinin dinleme etkinliğine genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metnini tahmini olarak anladığı ancak metnin bağlamını algıladığı belirlenmiştir.

TR.9. öğrencinin dinleme etkinliğinin analiz sonucunda (Şekil 9.), öğrencinin boşluk doldurmada on kelimenin yedisine doğru, birine yanlış yazdığı ve iki kelimedede ise duyduğunu yazarak yanıt verdiği tespit edilmiştir. Örneğin, *kitapçılarda* kelimesini

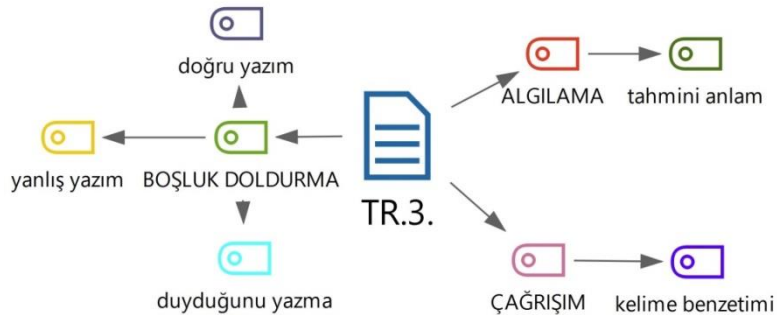
katapçılar şeklinde yazarak yanlış doldurmuş, ayrıca, *davetiye* kelimesini *davatya*, *okularlarını* kelimesini *okull* şeklinde duyduğunu yazmaya çalışmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin *davetiye* kelimesini *davatya* şeklinde doldurması onun ana dilinden (Irak Türkmenesi) veya Arapçadan esinlenerek yazmasından kaynaklanmaktadır.



Şekil 9. TR.9. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi

TR.9. öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin boşluk doldurmada kelimelerin çoğunu doğru yaptığından dinleme metninde ana bilgileri kavradığı ortaya çıkmıştır.

TR.3. öğrencinin usta kalem konusuna ilişkin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 10.), öğrencinin boşluk doldurmada altı kelimeyi doğru, iki kelimeyi yanlış yazdığı, iki kelimedede ise duyduğunu yazmaya çalıştığı saptanmıştır. Örnek olarak vermek gerekirse, öğrenci *kalemlerinden* kelimesini *kalemlarından*, *gayret* kelimesini *geyret* şeklinde yanlış doldurmuş, üstelik, *davetiyesini* kelimesini *devetisini*, *okurlarını* kelimesini ise *okullarını* şeklinde duyduğunu yazmıştır. Ayrıca, öğrencinin, *okurlarını* kelimesini *okullarını* olarak yazması onun kelime benzetimi yoluyla çağrışım yaptığı gözlemlenmiştir.



Şekil 10. TR.3. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda bahis konusu olan öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel bakıldığında, öğrencinin dinleme metnini söylemsel açıdan tahmini olarak algıladığı fakat bağlamını kavraması söz konusudur.

TR.14. öğrencinin dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 11.), öğrencinin boşluk doldurmada bütün kelimeleri doğru yazdığı, dolayısıyla bu öğrencinin dinleme metninde ana bilgileri kavradığı tespit edilmiştir.

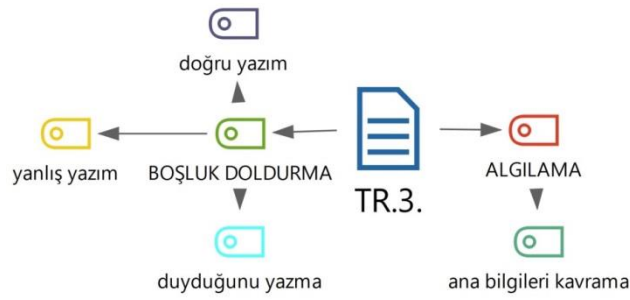


Şekil 11. TR.14. öğrencinin usta kalem konusuyla ilgili dinleme analizi

Sonuç olarak usta kalem konusuyla ilgili etkinlikte öğrencilerin dinleme metni bağlamını algıladıkları ancak dilbilgisel ve söylemsel açıdan değerlendirme yapıldığında öğrencilerin dinlerken cümlelerin anlamına fazla odaklanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, öğrenciler, dinleme sürecinde depolanmış bilgilerini kullanma, kendi ana diliyle çağrışım yapma ve öğrendikleri kelimelere telaffuz olarak benzetme gibi iç bilişsel etkenlere de maruz kalmışlardır. Dolayısıyla *gayret*, *davetiye*, *okur* gibi kelimeler A2 düzeyinde öğrenciler için yeni olmasına rağmen öğrencilerin duyduğunu yazmaya çalışmaları ve ana dillerinden esinlenerek doldurmaları onların art bilgilerini kullanmalarından kaynaklanmış olabilmektedir.

Hava Durumu konusunda A haber kanalında yayınlanan videodan yararlanılmıştır. Türkiye'nin bütün bölgelerinin hava durumu hakkında sunulan bu video yaklaşık dakikalıktır. Video ile ilgili etkinlikte de dinleme metnine ilişkin boşluk doldurma etkinliği hazırlanmıştır. Videoda sunulan hava durumu haberde diğer dinlemelere göre daha hızlı seslendirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin videoyu algılamaları ve etkinliği yapmaları tekrar tekrar dinledikleri için biraz uzun sürmüştür. Bu konuyla ilgili dinleme etkinliğine TR.3., TR.12., TR.9., TR.6. öğrencileri iştirak etmiştir.

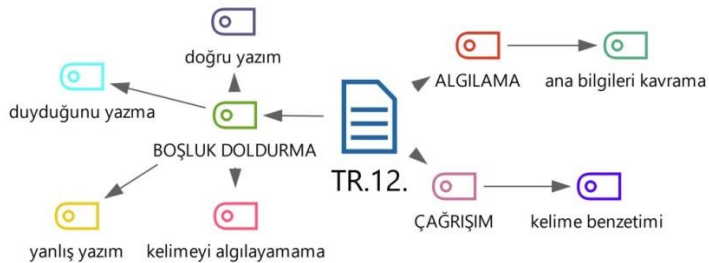
İlk olarak TR.3. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 12.), öğrencinin boşluk doldurmada iki kelime dışında kelimelerin tamamını doğru doldurduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TR.3. öğrencinin gündüz kelimesini güdüz; karışık kelimesini ise karak şeklinde hem yanlış yazdığı hem de duyduğunu yazmaya çalıştığı saptanmıştır.



Şekil 12. TR.3. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi

Bahsedilen öğrencinin dinleme etkinliği sonucunda, dinleme metninin zor olmasına rağmen öğrencinin videoyu tekrar tekrar dinleyerek/izleyerek dinleme metnindeki ana bilgileri kavradığı gözlemlenmiştir.

TR.12. öğrencinin dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 13.), öğrencinin dört kelime dışında bütün kelimeleri doğru doldurduğu belirlenmiştir. Öğrenci bu dört kelimedenden *gece* kelimesini *geca*, *son* kelimesini *soğuk* şeklinde yanlış yazmış, üstelik bu kelimelerde işittiği gibi yazmaya çalışmıştır. Ayrıca, öğrenci *gündüz* kelimesini *dunduz* şeklinde duyduğunu yazmış, *karışık* kelimesinin yerine ise tamamen farklı kelime olan *yağmur* kelimesini yazmış, dolayısıyla öğrenci bu kelimeleri algılayamamıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci *son* kelimesini *soğuk* kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır.

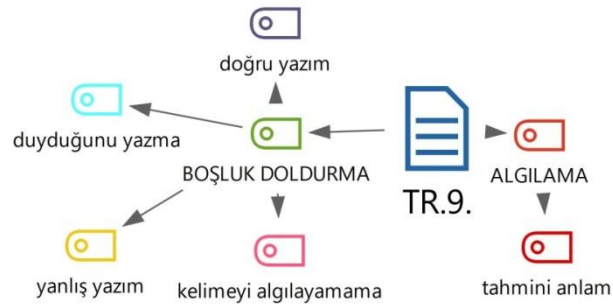


Şekil 13. TR.12. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda söz konusu olan öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin bazı kelimeleri doldurmada eksikliklerinin olmasının dışında dinleme metnindeki ana bilgileri kavradığı da ortaya çıkmıştır.

TR.9. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 14.), öğrencinin boşluk doldurmada bazı kelimeleri doğru, bazılarını ise yanlış doldurduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin öğrenci *bulutlu-bülütta*, *burası-borası*, *yağışlı-yaşı*, *sıcaklık-sacıklı*, *hava durumuna* ifadesini *havadan duruma* şeklinde yanlış yazmıştır. Bununla birlikte,

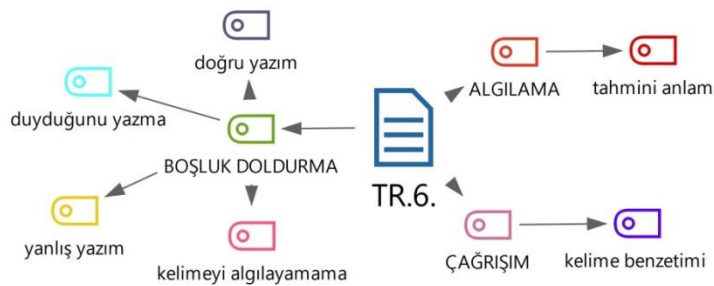
öğrenci *yağışlı* kelimesini *yaşı* şeklinde duyduğunu yazmaya çalışmış, *sıcaklık* kelimesini de *sacıklı* biçiminde yazarak kelimeyi algılayamamıştır.



Şekil 14. TR.9. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi

TR.9. öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna umumiy olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme/izleme sürecinde dinleme metnin içeriğini tahmini olarak anladığı tespit edilmiştir.

Son olarak TR.6. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve analiz sonucunda (Şekil 15.), öğrencinin boşluk doldurmada kelimelerin bazılarını doğru, bazılarını yanlış yazdığı, bazı kelimeleri ise algılayamadığı ortaya çıkmıştır. Örnek olarak, öğrenci *parçalı* kelimesini *parçıla*, *gündüz* kelimesini *gunzuz* şeklinde yanlış ve duyduğu gibi yazmıştır. Ayrıca, öğrencinin *kar yağışlı* ifadesini *kar yaşaz*, *havanın durumuna* ifadesini de *havanın doğrama* şeklinde yazması onun kelimeleri anlayamadığı anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencinin *karışık* kelimesini *kırışik* kelimesine benzeterek çağrışım yaptığı saptanmıştır.



Şekil 15. TR.6. öğrencinin hava durumu konusuyla ilgili dinleme analizi

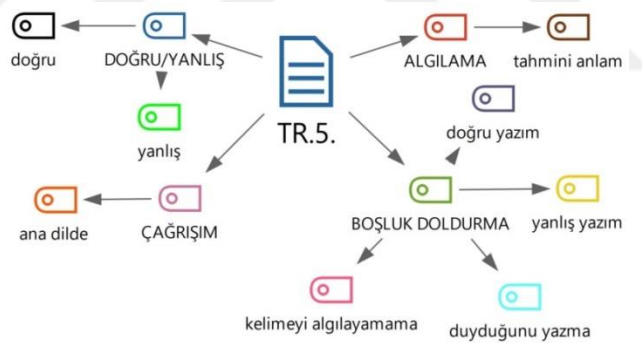
Yukarda adı geçen öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakılırsa, öğrencinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak anladığı gözlemlenmiştir.

Hava durumu konusuyla ilgili öğrencilerin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin sonucunda, katılmış olan öğrencilerin yarısının dinleme metninin içeriğini iyi

anladıkları, yarısının ise metnin bazı yerlerini anlamadıkları ancak genel olarak bağlamını algıladıkları farkedilmiştir.

Filenin Sultanları konusunda öğrencilerden Türkiye kadın voleybol takımının Avrupa şampiyonluğu hakkında videoyu izlemeleri istenmiştir. Video ile ilgili boşluk doldurma ve doğru/yanlış etkinlikleri hazırlanmıştır. Doğru/yanlış etkinliğinde dört soru verilmiş, bunlardan üçü bilgi basamağına dayalı, biri de kavrama basamağından sorulmuştur. Bu konuya ilişkin dinleme etkinliğinde TR.5., TR.3., TR.9., TR.4. ve TR.12. öğrencileri çalışmıştır.

İlk olarak TR.5. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 16.), öğrencinin doğru/yanlış sorularından bilgiye dayalı üç soruya doğru, kavramaya dayalı bir soruya yanlış yanıt verdiği saptanmıştır. Boşluk doldurmada ise öğrenci *kadını* kelimesini *kadeni*, *nefes* kelimesini *nefesi* şeklinde yanlış yazmış, ayrıca, *mücadele* kelimesini *mucadle* şeklinde kelimeyi algılayamadığı için duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra, *gurur* kelimesi A2 düzeyinde yeni olmasına rağmen öğrencinin ana dilinde de olduğu için doğru biçimde doldurmuştur.

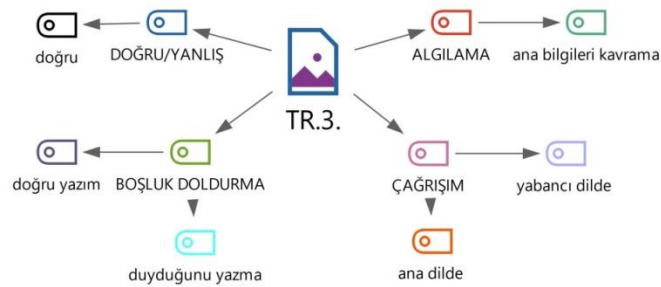


Şekil 16. TR.5. öğrencinin *Filenin Sultanları* konusundaki dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin dinleme etkinliğine genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metninin içeriğini ortalama düzeyde anladığı belirlenmiştir.

TR.3. öğrencinin dinleme etkinliğinin analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 17.), öğrencinin doğru/yanlış sorularının tamamına doğru cevap verdiği, boşluk doldurmada ise kelimelerin bazılarını doğru doldurduğu, bazı kelimeleri duyduğu gibi yazmaya çalıştığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, *finale* kelimesini *fenale* şeklinde duyduğu gibi (işittiğini) yazmıştır. Ayrıca öğrencinin *nefesini* kelimesini *nefasını* şeklinde ana dilinde çağrışım yaparak yazdığı belirlenmiştir. Ancak bunun yanı sıra, *mücadele* ve

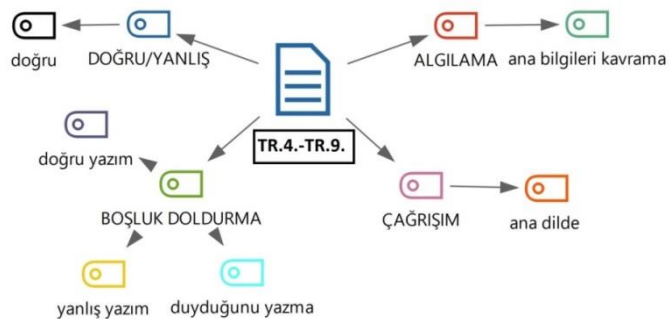
gurur kelimeleri öğrencinin yabancı veya ikinci dilinden (Arapça) kelimeler olduğu için, öğrenci söz konusu kelimeleri doğru yazmıştır.



Şekil 17. TR.3. öğrencinin Filenin Sultanları konusuyyla ilgili dinleme analizi

TR.3. öğrencinin Filenin Sultanları konusuyyla ilgili dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metninin içeriğini bağlamsal açıdan algıladığı ve metnin ana bilgilerini kavradığı tespit edilmiştir.

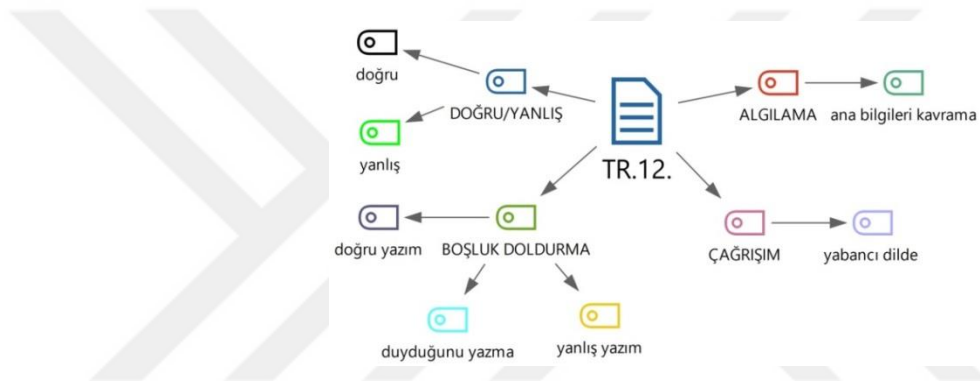
TR.4. ve TR.9. öğrencilerin dinleme etkinliği analiz sonucu aynı kodlamalar çerçevesinde meydana çıktığı için aynı şekil üzerinde verilmesi munasip bulunmuştur. Ancak öğrencilerin dinleme etkinliği sonucunda içerikleri ayrı biçimde değerlendirilmiştir. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 18.), öğrencilerin doğru/yanlış sorularının tamamını doğru yanıtladıkları, boşluk doldurmada kelimelerin bazılarını doğru, bazılarını yanlış doldurdıkları, üstelik bazı kelimeleri duyduğu gibi yazdıkları tespit edilmiştir. Örneğin, TR.4. öğrenci *nefesini* kelimesini *mefsini* şeklinde, TR.9. öğrenci ise *finale* kelimesini *finali*, şeklinde hem yanlış hem de duyduğu gibi yazmış, ayrıca *karşılaştı* kelimesini *karşılaştırdı* şeklinde yanlış doldurmuştur. Bunun yanı sıra her iki öğrenci de, *mücadele* ve *gurur* kelimeleri ana dilinde (Arapça) bulunduğundan doğru doldurmuştur.



Şekil 18. TR.4. ve TR.9. öğrencilerin Filenin Sultanları konusuyyla ilgili dinleme analizi

TR.4. ve TR.9. öğrencilerin dinleme etkinliğinde verdikleri cevaplardan yola çıkarak, öğrencilerin dinleme metnindeki ana bilgileri kavradıkları ve genel olarak metnin bağlamını anladıkları gözlemlenmiştir.

Son olarak TR.12. öğrencinin dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 19.), öğrencinin doğru/yanlış sorularından üç bilgi basamağına dayalı soruya doğru, bir kavrama basamağı sorusuna yanlış yanıt verdiği saptanmıştır. Ayrıca, öğrenci boşluk doldurmada kelimelerin birinin dışında hepsini doğru doldurmuştur. Örneğin bu öğrenci nefesini kelimesini nefese şeklinde yanlış ve duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Ancak bununla birlikte *mücadele* ve *gurur* kelimelerini bildiği dil olan Arapçadan dolayı doğru yazmıştır.



Şekil 19. TR.12. öğrencinin Filenin Sultanları konusundaki dinleme analizi

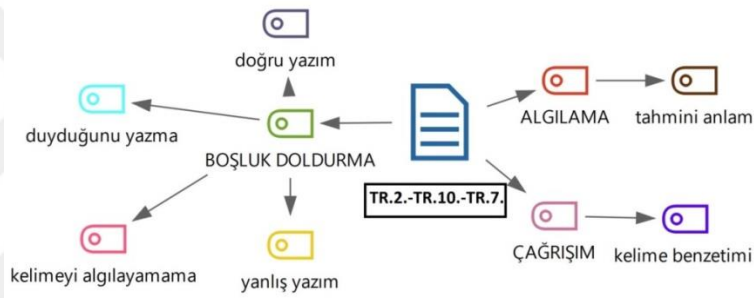
Yukarıda bahis konusu olan öğrencinin Filenin Sultanları konusuna ilişkin dinleme etkinliğinde verdiği yanıtlara bakıldığında, öğrencinin dinleme metni içeriğinin ana bilgilerini kavradığı belirlenmiştir.

Filenin Sultanları konusundaki dinleme etkinliğinin sonucunda, öğrencilerin yaptıkları ufak tefek yanlışlarına rağmen, dinleme metninin bağlamını iyi anladıkları ve dinleme sürecinde metni (videoyu) anlamaları için tekrar tekrar dinledikleri ve izledikleri gözlemlenmiştir.

Mektup konusundaki öğrencilere Nilüfer'in 'Çok uzaklarda' şarkısı dinletilmiştir. Ardından şarkıyla ilgili etkinlik hazırlanarak öğrencilerin yabancı/ikinci dil kültürü ve sanatına olan ilgilerinin artırılmasının sağlanması hedeflenmiştir. Öğrenciler için boşluk doldurma etkinliği hazırlanmış ve öğrencilerden şarkıyı dinleyerek boşlukları doldurmaları istenmiştir. Şarkının melodisi hoşlarına gittiği için sözlerini özenle

dinledikleri farkedilmiştir. Bu konuya ilişkin etkinlikte altı (TR.2., TR.10., TR.7., TR.3., TR.11., TR.8.) öğrenci çalışmıştır.

TR.2., TR.10. ve TR.7. öğrencilerin dinleme etkinlik sonucu kodlamalara göre aynı çıkmış ancak içeriğinde farklılıklar meydana gelmiştir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin dinleme etkinliği analizi aynı kodlamalar altında verilmiş fakat öğrencilerin etkinlik yanıtları farklı değerlendirilmiştir. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliğinde vermiş oldukları cevaplandırmalar analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 20.), TR.2. öğrencinin *yağmurlar-yağmur var, uzanmaz -uzamaz, üşüyormuş* kelimesini *uşuyoruz* şeklinde hem yanlış yazdığı hem de duyduğu gibi yazmaya çalıştığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci *bir tanem* ifadesini algılayamadığı için *bitelim* şeklinde yazmış, ayrıca *ağlıyormuş* kelimesini *alıyormuş* kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır.

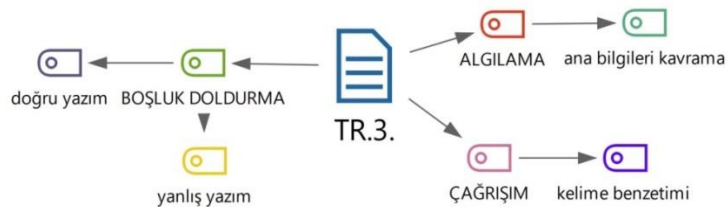


Şekil 20. TR.12., TR.10. ve TR.7. öğrencilerin mektup konusuyla ilgili dinleme analizi

TR.10. öğrenci ise, *rüzgar* kelimesini *ruzkar*, *yağmurlar* kelimesini *yemarlal* şeklinde kelimeleri algılayamadığından duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci *sessiz – sesis, uzaklarda-uzaklur, geçerdi-gecer, mektubunda* kelimesini *mektupumda* şeklinde yanlış yazmış, ayrıca *ağlıyormuş* kelimesini *atıyormuş* kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır. TR.7. öğrenci ise, *yağmurlar* kelimesini *yoğmur var* şeklinde duyduğu gibi yazmaya çalışmış, ayrıca, *uzanmaz* kelimesini algılayamadığı için *ozelmas* şeklinde doldurmuştur. Bununla birlikte, öğrenci *bir tanem* ifadesini *bir tan*, *üşüyormuş* kelimesini de *uşuyormuz* şeklinde yanlış, üstelik *ağlıyormuş* kelimesini *oluyormuş* kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır.

Yukarıda bahsedilen öğrencilerin boşluk doldurma etkinliğinde vermiş olduğu cevaplandırmalara bütünsel bakıldığında, öğrencilerin dinleme metninin içerğini ortalama düzeyde kavradıkları, ancak metnin bağlamını genel olarak algıladıkları farkedilmiştir.

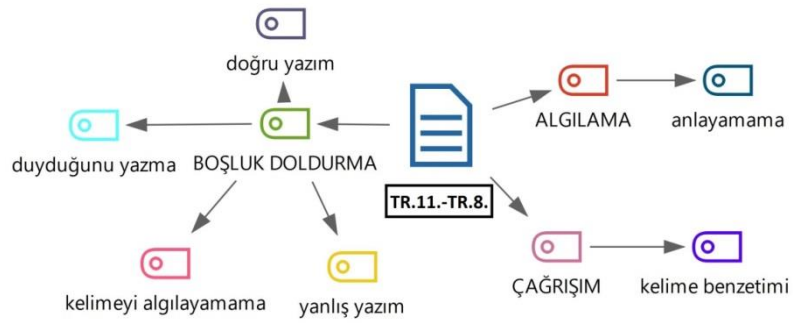
TR.3. öğrencinin mektup konusuyla ilgili dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 21.), öğrencinin iki-üç kelimenin dışında bütün kelimeleri doğru doldurduğu saptanmıştır. Örneğin, öğrencinin yağmurlar kelimesini diğer öğrenciler gibi yağmur var, sessiz kelimesini sesiz şeklinde yanlış yazdığı, üstelik *ağlıyormuş* kelimesini *alıyormuş* kelimesine benzeterek çağrışım yaptığı belirlenmiştir.



Şekil 21. TR.3. öğrencinin mektup konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin boşluk doldurma etkinliğinde verdiği yanıtlara genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metninde ana bilgileri kavradığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencinin fazla yanlışının olmadığı dinleme sürecinde şarkıyı tekrar tekrar dinlediğinden ve daha önce şarkıyı bildiğinden kaynaklanmaktadır.

TR.11. ve TR.8. öğrencilerin de dinleme etkinliğinin sonuçları aynı kodlamalara dayanmış ve içerikleri farklı değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin boşluk doldurma etkinliği cevaplandırmaları analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 22.), TR.11. öğrencinin üşüyormuş kelimesini ozalmaz, şimdi kelimesini sımdı şeklinde yanlış yazdığı ve duyduğu gibi yazmaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrenci bir tanem ifadesini biritalim şeklinde kelimeyi algılamadan yazmıştır. Ayrıca, *ağlıyormuş* kelimesini *alıyormuş* kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır. TR.8. öğrencinin doğru cevaplarından yanlış doldurduğu kelimeler fazla olmuştur. Örneğin, *yağmurlar* kelimesini hiç algılayamadığı için *arasında* kelimesini, *mektubunda* kelimesini ise *dogunda* şeklinde yazmıştır. Burada öğrencinin daha çok boşluğu boş bırakmamak amacıyla dinlemeye odaklanmaksızın işittiğini veya art bilgilerinde bulunan kelimeyi yazdığı farkedilmektedir. Bunun dışında, öğrenci geçerci kelimesini geçardi şeklinde yanlış, bir tanem ifadesini bitalim, üşüyormuş kelimesini işuyoruz şeklinde kelimeleri algılayamadığından duyduğu gibi yazmış, üstelik diğer öğrenciler gibi *ağlıyormuş* kelimesini *alıyormuş* kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır.



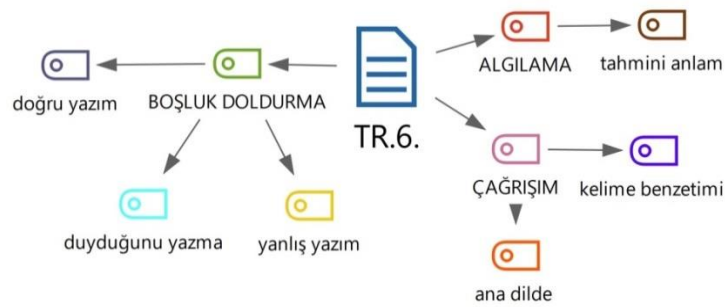
Şekil 22. TR.11. ve TR.8. öğrencilerin mektup konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıdaki öğrencilerin mektup konusuna ilişkin dinleme etkinliğinde verdikleri cevapların sonucuna göre, her iki öğrencinin de şarkının sözünü iyi algılayamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerden TR.11. öğrenci daha önce haberler konusuna katılmış, TR.8. öğrenci ise sadece bu konuya iştirak etmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin dinleme becerilerinin zayıf kalması, katıldığı derslerin az olduğundan kaynaklanmış ve bunun için de söz konusu öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmenin zorluğunu dikkate almak gerekmektedir.

Mektup konusuna ilişkin dinleme etkinliğinin değerlendirilmesi sonucunda, şarkının sözlerinin kolay olması ve şarkıda tekrara fazla yer verilmesine rağmen öğrencilerin bazı ifadeleri algılamada zorlandıkları ve daha önce depolanmış art bilgileriyle çağrışım yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Kargo konusuyla ilgili PTT kargo reklam videosu kullanılmış ve videoya ilişkin boşluk doldurma etkinliği hazırlanmıştır. Bu konuyla ilgili etkinliğe sekiz (TR.6., TR.13., TR.15., TR.4., TR.1., TR.9., TR.11., TR.7.) öğrenci iştirak etmiştir.

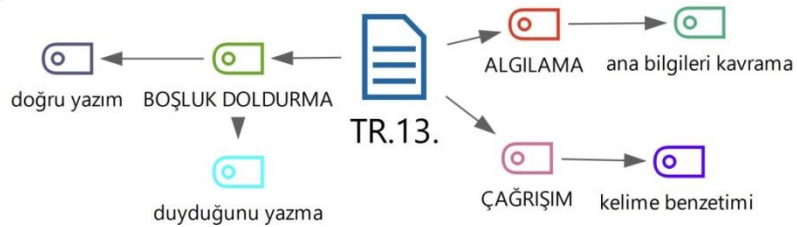
İlk olarak TR.6. öğrencinin dinleme etkinliğinin cevapları analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 23.), öğrencinin boşluk doldurmada bazı kelimeleri doğru bazı kelimeleri yanlış yazdığı, bazılarını ise algılayamadığı saptanmıştır. Örneğin, öğrencinin *bizleri* kelimesini *bizderi*, *derslerim* kelimesini *testerimi*, *buraya* kelimesini *boraya* şeklinde yanlış yazmış, ayrıca *yerden* kelimesini *yardım*; *yeğenim* kelimesini *yanında* şeklinde duyduğu gibi yazdığı ve kelime benzetimi çağrışımını yaptığı belirlenmiştir. Bunun yanında, öğrenci *mektubu* kelimesini *maktube* şeklinde ana dilinden çağrışım yaparak boşluğu doldurmuştur.



Şekil 23. TR.6. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi

TR.6. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme etkinliğinde verdiği cevaplarına genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metni içeriğini tahmini olarak anladığı ancak dinleme sürecinde öğrencinin videoyu tekrar tekrar izleyerek bağlamı kavramaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

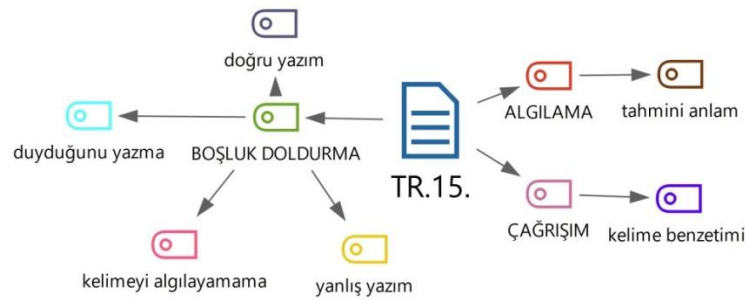
TR.13. öğrencinin kargo konusuna ilişkin boşluk doldurma etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 24.), öğrencinin üç kelime dışında bütün kelimeleri doğru şekilde dordurduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğrenci *yerden* kelimesini *yardım*, *yeğenim* kelimesini *yeni*, *sürpriz* kelimesini *sıfır* şeklinde duyduğu gibi yazarak ve art bilgilerinde bulunan kelimelere benzeterek çağrışım yapmıştır.



Şekil 24. TR.13. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda adı geçen öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme sürecinde videonun içeriğine daha çok odaklandığından dinleme metnindeki ana bilgileri kavradığı gözlemlenmiştir.

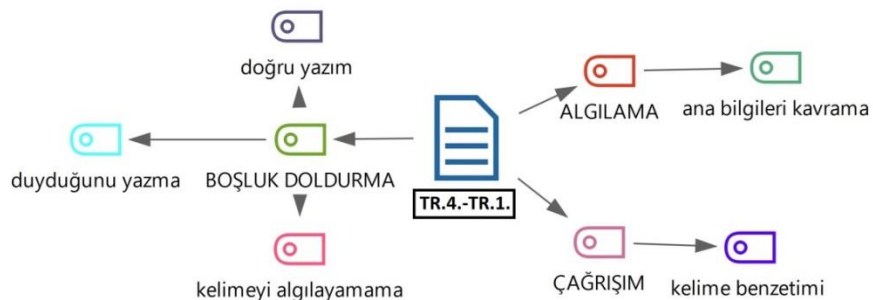
TR.15. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 25.), öğrencinin *bizleri* kelimesini *izleri* şeklinde kelimeyi algılayamadığı için duyduğu gibi yazmaya çalıştığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci *özlüyorum* ifadesini *üzüyorum*, *yeğenim* kelimesini *yanıda*, *şeyleri* kelimesini *eşyaları* kelimesine benzeterek çağrışım yapmış, ayrıca *buraya* kelimesini *boraya* şeklinde yanlış yazmıştır.



Şekil 25. TR.15. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi

TR.15. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme etkinliği cevaplarının sonucuna göre, öğrenci dinleme metnin içeriğini tahmini olarak kavramış, fakat dinleme esnasında videoyu anlamak için sıkça dinlemiş/izlemiştir.

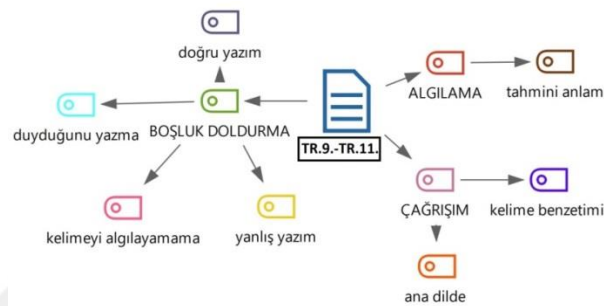
TR.4. ve TR.1. öğrencilerin dinleme etkinliği sonuçları kodlamalara göre, aynı olduğu için aynı şekil üzerinde sunulmuş, içeriği öğrencilerin cevaplarına göre değerlendirilmiştir. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 26.), TR.4. öğrenci videoda geçen **bizleri soracak olursan** ifadesindeki bizleri kelimesinin yerine **izlerisi olacak** şeklinde sonraki (soruyacak) kelimesinden etkilenecek yazmış, **sürpriz** kelimesini **sıfır** şeklinde kelimeyi algılayamadan duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin **yeğenim** kelimesini **yerinde** kelimesiyle benzeterek çağrışım yaptığı saptanmıştır. TR.1. öğrenci ise memnun kelimesini algılayamadan Mehmet kelimesiyle, ayrıca yeğenim kelimesini yanında, sürpriz kelimesini sıfır kelimesine benzeterek çağrışım yapmış ve duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır.



Şekil 26. TR.4. ve TR.1. öğrencilerin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda bahis konusu olan öğrencilerin dinleme etkinliği sonucuna umumiy olarak bakıldığında, öğrencilerin dinleme metninde ana bilgileri kavradıkları ve dinleme sürecinde videoyu dikkatle dinledikleri gözlemlenmiştir.

Aynı şekilde TR.9. ve TR.11. öğrencilerin dinleme etkinlik analizleri birlikte ele alınmış ve sonucunda (Şekil 27.), TR.9. öğrencinin yerden kelimesini yirden, buraya kelimesini boraya şeklinde (bu kelimeyi ana dilinden esinlendiği için çağrışım yapmış olabilir) yanlış yazdığı, üstelik kesin kelimesini kısım, özlüyorum ifadesini üzülüyorum, şeyleri kelimesini eşyaları kelimesine benzeterek çağrışım yaptığı belirlenmiştir. Bunun dışında, çabuk kelimesini algılayamadığı için çuik şeklinde boş bırakmamak için duyduğunu yazmaya çalışmıştır.

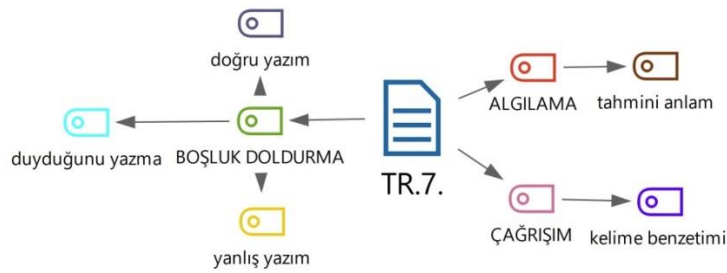


Şekil 27. TR.9. ve TR.11. öğrencilerin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi

TR.11. öğrenci ise bizleri-bizde, çabuk - çavuk, derslerim kelimesini teslerim şeklinde yanlış yazmış, ayrıca memnun- mamnon, buraya kelimesini boraya şeklinde ana dilinden esinlenerek çağrışım yapmıştır. Bununla birlikte, kesin kelimesini algılayamadan kasınye şeklinde doldurmuş, üstelik, yeğenim kelimesini yanında kelimesiyle çağrışım yaparak duyduğu gibi yazmıştır.

TR.9. ve TR.11. öğrencilerin dinleme etkinliği cevaplarından yola çıkarak, öğrencilerin dinleme metnini ortalama düzeyde algıladıkları fakat metnin bağlamını genel olarak kavradıkları farkedilmiştir.

Son olarak TR.7. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 28.), öğrencinin evin kelimesini even, kesin kelimesini kasıngı, özlüyorum ifadesini özleyorum, sürpriz kelimesini sırfız şeklinde yanlış ve duyduğu gibi yazdığı, ayrıca, derslerim kelimesini dersteyim, yeğenim kelimesini yanında kelimesine benzeterek çağrışım yaptığı saptanmıştır.



Şekil 28. TR.7. öğrencinin kargo konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin dinleme etkinliğinde vermiş olduğu cevaplara göre, öğrencinin dinleme metni içeriğini tahmini olarak algıladığı, fakat dinleme sürecinde metnin bağlamını genel olarak kavradığı gözlemlenmiştir

Bu konuda izleme/dinleme ile ilgili oluşturulan etkinlik sonucunda öğrencilerin yine de bağlamını algılamalarına rağmen metinde verilen cümlelerin anlamlarına ve biçimlerine dikkat etmedikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin dinleme sürecinde cümlelerin anlamını göz ardı etmemeleri için dinleme becerisiyle ilgili etkinliklerin sadece derste değil dersin dışında da uygulanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, bireysel çalışma istasyonunda öğrencilerin dinleme etkinliklerinde dinleme metninin bağlamına, cümlelerin anlamına fazla dikkat etmedikleri görülmüştür. Bu durum, daha önce dinleme etkinliklerine çok yer verilmediği düşüncesine bizleri götürmektedir. Bunun dışında öğrencilerin boşluk doldurmada özellikle kelimeleri yanlış yazmalarının asıl nedeni temel seviyede dikte alıştırmalarının yapılmaması ve öğrencilere dinlerken metnin bağlam ve anlamını göz ardı etmemeleri gerektiğinin anlatılmamasındandır. Bunlara rağmen bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinin değerlendirilmesi sonucunda, uygulamanın sonuna doğru öğrencilerin bireysel olarak çalışmaya alıştıkları ve dinleme becerisine dair etkinlikleri yapmaya özen göstermeleri olumlu bir tutum olarak gözlemlenmiştir.

3.1.1.2. İkili Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular

İstasyon rotasyon modelinin ikinci istasyonu olan ikili çalışma istasyonunda; adı üstünde öğrencilerin ikiyeşerli gruplar halinde çalışmalarına dair etkinlikler hazırlanmıştır. İkili çalışma istasyonunda; konuşma becerisiyle ilgili yani öğrencilerin karşılıklı konuşmaları ve kendilerini ifade etmelerini sağlamak için etkinlikler oluşturulmuştur.

İkili çalışma istasyonunda karşılıklı konuşma etkinlikleri; aynı şekilde ders kitabından seçilen konular çerçevesinde hazırlanmıştır. Karşılıklı konuşma ve kendini ifade etme becerilerine dair konulara uygun olarak sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulama sırasında ikişer kişiden oluşan öğrenci gruplarına soru kartları dağıtılarak öğrencilerin bir biriyle konuşarak sorulara cevap vermesi beklenmiştir.

Öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek ve değerlendirmek için onların karşılıklı olarak konuşurken ses kaydını yapmaları istenmiştir. Ses kaydı, sadece ölçme ve değerlendirme için değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi ve konuşma becerisini geliştirmesine yarar sağlamak açısından da yapılmıştır. Karşılıklı konuşma konuları aynı şekilde ders kitabındaki seçilmiş olan konularla ilgili olmuş ve onlarla ilgili soru kartları hazırlanmıştır. Öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerini ve sosyal hayatlarını karşılıklı olarak bir-birine anlatmaları için hazırlanmış olan sorular *niçin? neden? nasıl?* gibi sorular çerçevesinde olmuş ve değerlendirme esnasında bu soruların cevaplarına önem verilmiştir. Çünkü bu tür sorular, öğrencilerin yabancı/ikinci dilde konuşma becerilerini geliştirmede ve düşüncelerini ifade etmede önemli rol oynamaktadır. Özellikle bilgi ve kavrama basamağından olan soruların dışında öğrencilerin düşüncelerine dayalı sorular, en etkin sorular olarak tanımlanabilir çünkü bu çeşit sorular, ister istemez öğrencilerin analiz ve sentez yeteneklerini geliştirerek konuşmaya itmektedir.

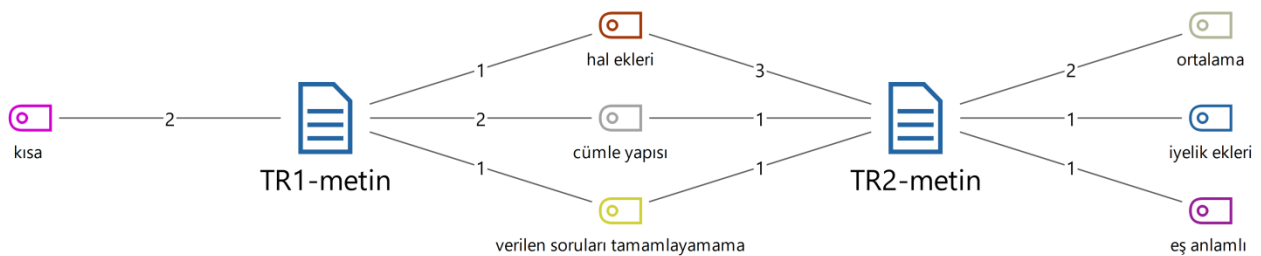
Öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının ses kayıtları konulara göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Karşılıklı konuşmaların değerlendirilmesi için konuşma kodları oluşturulmuştur. Konuşma kodları öğrencilerin yaptıkları diyalogların içeriğine göre belirlenmiştir. Konuşma kodları; dilbilgisi, kelime bilgisi, soruları cevaplandırma, ses ve telaffuz, diyalogu sürdürme, akıcılık kodları olarak nitelendirilmiştir. Böylece ikili çalışma istasyonunun etkinlikleri, öğrencilerin karşılıklı konuşmalarını analitik açıdan, önce kodlara göre parçalara ayrılarak değerlendirilmiş sonra ise sentez yapılarak bütüncül değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının değerlendirilmesinde; önce yazılıya dökülmüş olan diyaloglar dilbilgisi, kelime bilgisi, soruları cevaplandırma ve diyalogu sürdürme kodlarına göre yapılmıştır. Ardından da ses kayıtlarının değerlendirilmesi ses, telaffuz ve akıcılık kodlamalarına göre nitelendirilmiştir.

Haberler konusunda öğrencilere karşılıklı konuşma için soru kartları verilmiştir. Sorular şu şekilde oluşturulmuştur:

- 1) Televizyonda veya internette haberler izliyor musun? Niçin?
- 2) Ne tür haberler ilgini çekiyor? (*spor, magazin, günlük olay, politika*)
- 3) Ülken ile ilgili haberleri takip ediyor musun? Neden?

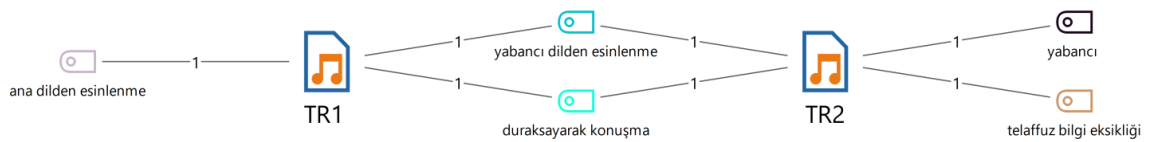
Karşılıklı konuşma başlamadan önce, öğrencilerin birbirleriyle bahsedilen soruların dışına çıkarak daha geniş kapsamda konuşmaları beklenmiştir. Ayrıca soru soran öğrenciye, diyalogu sürdürmek için akranının verdiği cevaptan farklı soru çıkarması gerektiği anlatılmıştır. Ancak maalesef, yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin konuşmalarının kısa ve verilen soruların dışına çıkmadıkları, hatta bazı öğrencilerin verilen soruların tamamını sormadıkları tespit edilmiştir.

Haberler konusuyla ilgili toplam sekiz öğrenci birbirleriyle karşılıklı konuşmuştur. TR.1. ve TR.2.; TR.6. ve TR.10.; TR.11. ve TR.12.; TR.13. ve TR.14. öğrencileri karşılıklı olarak konuşmuştur. Bu öğrencilerin konuşmaları önce tek tek, sonra ikili olarak ve ortak kodlamaları ele alınarak analiz edilmiştir. İlk olarak TR.1. ve TR.2. öğrencilerinin diyalogları (Şekil 29.) analiz edilmiştir.



Şekil 29. TR.1. ve TR.2. öğrencilerin diyalog analizi

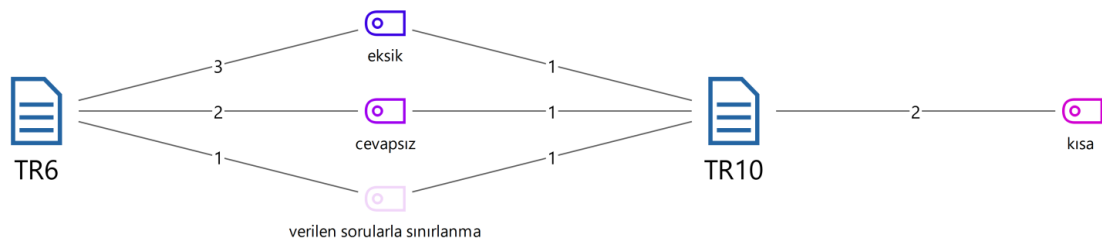
Grafikte görüldüğü gibi TR.1. ve TR.2. öğrencilerinin ortak yanlışları hal eklerinde, cümle yapısında ve ikisinin de kartta verilmiş soruların tamamını sormadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, TR.1. öğrencinin sorulan sorulara çok kısa cevap verdiği ve TR.2. öğrencinin sorulara ortalama cevap verdiği, dilbilgisinde iyelik eklerinde yanlış olduğunu ve kelime bilgisinde eş anlamlı kelimeleri aynı yerde kullandığı görülmektedir.



Şekil 30. TR.1. ve TR.2. öğrencilerin ses analizi

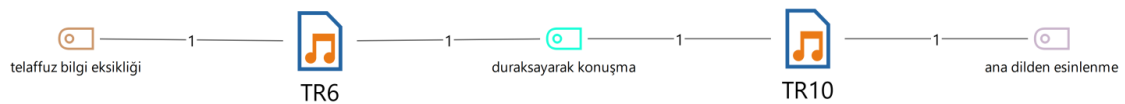
Yapılan ses kaydı analizinde (Şekil 30.) TR.1. öğrenci konuşurken bazı kelimelerin telaffuzunu ana dilden yani Arapçadan ve bildiği yabancı dilden yani İngilizceden esinlenerek konuştuğu tespit edilmiştir. TR.2. öğrencinin ise telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu örneğin, *çünkü* kelimesini *çunku* şeklinde telaffuz ettiği ve bazı kelimelerin telaffuzunda yabancı dilden esinlendiği ortaya çıkmıştır. Bunun dışında hem TR.1. hem de TR.2. öğrencilerinin konuşurken duraksayarak konuştukları görülmektedir.

TR.6. ve TR.10. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 31.) dilbilgisel ve kelime bilgisi konusunda öğrencilerin hiçbir yanlışı olmadığı tespit edilmiştir. TR.6. ve TR.10. öğrencilerin bir birine verdikleri soruları eksik veya cevapsız bıraktıkları, ayrıca sadece verilen sorular çerçevesinde kaldıkları tespit edilmiştir. TR.10. öğrencinin ise bazı sorulara kısa cevap verdiği görülmektedir.



Şekil 31. TR.6. ve TR.10. öğrencilerin diyalog analizi

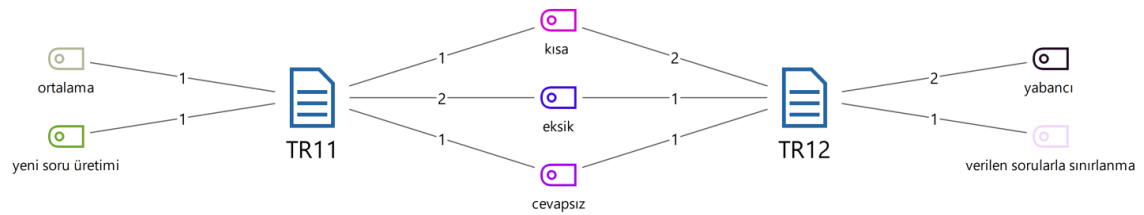
Aynı öğrencilerin ses kaydının analiz sonucunda (Şekil 32.) her iki öğrencinin de yavaş ve duraksayarak konuştukları ortaya çıkmıştır.



Şekil 32. TR.6. ve TR.10. öğrencilerin ses analizi

TR.6. öğrencinin *politaka* kelimesini *politike* olarak yanlış telaffuz ettiği ve TR.10. öğrencinin ise *haberleri* kelimesini *habarleri* şeklinde ana dilden (Arapça) esinlenerek telaffuz ettiği görülmektedir.

TR.11. ve TR.12. öğrencilerinin diyalog analizi sonucunda (Şekil 33.) cevaplandırmalarının kısa, eksik veya cevapsız olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 33. TR.11. ve TR.12. öğrencilerin diyalog analizi

Bunun yanı sıra TR.11. öğrencinin diyalogu sürdürme amacıyla yeni sorular ürettiği ancak TR.12. öğrencinin sadece verilen sorularla sınırlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, TR.12. öğrenci konuşma esnasında yabancı kelime kullanmıştır.

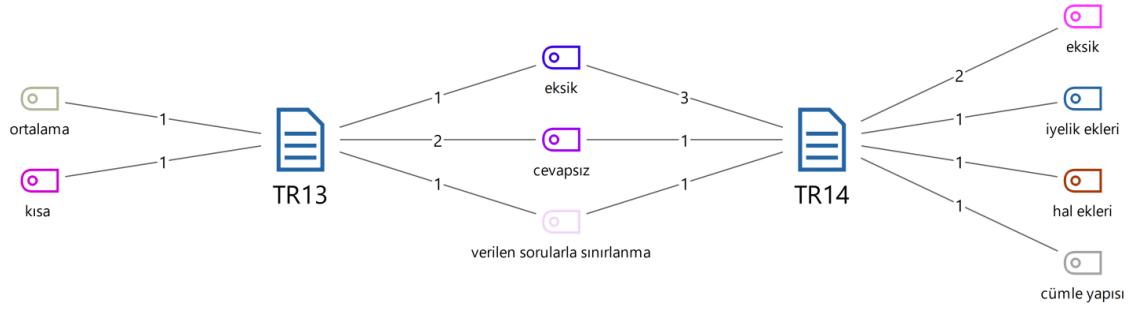
TR.11. ve TR.12. öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 34.); ikisinin de duraksayarak konuştukları tespit edilmiştir.



Şekil 34. TR.11. ve TR.12. öğrencilerin ses analizi

TR.11. öğrencinin *çocuklarım* kelimesi yerine *cucuklarım* kullanması kendi ana dilinden yani Arapçadan esinlenerek telaffuz ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, *çizgi film* kelimesi yerine *karton* yani, yabancı dilden esinlenerek İngilizce kelime kullanmıştır. TR.12. öğrenci ise, Türkçe *uydu seti* (televizyon kanallarını göstermek için kullanılan yuvarlak alet) kelimesi yerine İngilizce *satellite* kelimesini kullanmış, Türkçe *kanal* kelimesi yerine İngilizce *channel* olarak telaffuz etmiştir. Ses kayıtlar incelendiğinde, öğrencilerin konuşma esnasında yabancı kelimeler kullanmasına rağmen konuşmayı sürdürmek ve düşüncelerini karşısındaki arkadaşına aktarmak istedikleri belirlenmiştir.

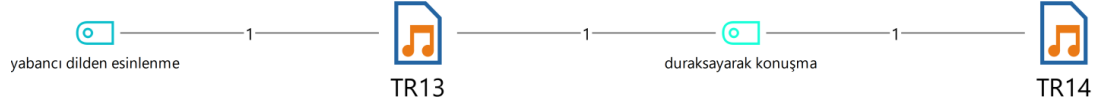
TR.13. ve TR.14. öğrencileri (Şekil 35.) kendilerine verilen sorular çerçevesinin dışına çıkmamıştır. Ayrıca birbirilerine sordukları *neden?* *niçin?* sorularını cevapsız bırakmış, soruların bazılarını eksik cevap vermiştir.



Şekil 35. TR.13. ve TR.14. öğrencilerin diyalog analizi

TR.13. öğrenci konuşmasında dilbilgisi ve kelime bilgisi yanlışları olmaksızın doğru düzgün konuşmuştur ancak, bazı soruları kısık ve ortalama cevaplamıştır. TR.14. öğrencisi ise konuşma esnasında iyelik ekleri, hal ekleri ve cümle yapısında bazı yanlışlara yol vermiştir ayrıca öğrencinin kelime bilgi eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir.

TR.13. ve TR.14. öğrencilerin ses kaydının incelenmesi sonucunda (Şekil 36.) akıcılık konusunda ikisinin de biraz duraksayarak konuştukları, TR.13. öğrencinin Türkçe magazin kelimesini İngilizce magazine olarak telaffuz ettiği saptanmıştır.



Şekil 36. TR.13. ve TR.14. öğrencilerin ses analizi

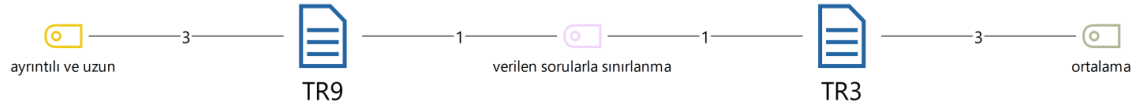
İkili çalışma istasyonunun haberler konusu ile ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşma sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşmada bazı eksiklerinin olmasına rağmen, arkadaşlarıyla daha rahat bir biçimde konuştukları tespit edilmiştir. Verilen sorular öğrencilerin kendileriyle ilişkili olduğu için psiko-sosyolojik açıdan öğrencilerin kendilerini anlatma çabalarının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kitap dünyası konusu ile ilgili öğrencilere karşılıklı konuşmaları için kitaplar hakkında sorular hazırlanmıştır. Sorular aşağıdaki gibidir:

- 1) Kitap okumayı seviyor musun? Neden?
- 2) En sevdiğin usta kalem (yazar) kim? Hangi eserini seviyorsun? Niçin?
- 3) En sevdiğin roman veya hikâye nedir? Niçin?

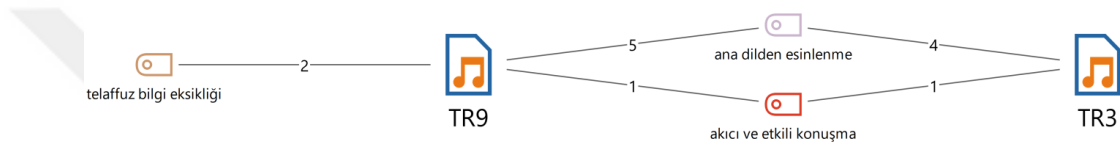
Bu konuyla ilgili sadece TR.9. ve TR.3.; TR.2. ve TR.14. öğrencileri konuşmuştur. TR.9. ve TR.3. öğrencilerinin diyalog analizi sonucunda (Şekil 37.) her iki öğrencinin

konuşmaları kartta verilerin sorularla sınırlandırıldığı ancak hiçbir dil bilgisi ve kelime bilgisi sorunlarının olmadığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 37. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin diyalog analizi

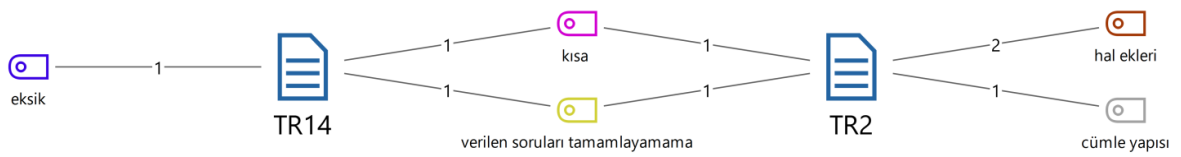
Yukarıda görüldüğü gibi TR.9. öğrencinin konuşması ayrıntılı ve uzun, TR.3. öğrencinin yanıtları da ortalama düzeyde olmuştur. Aynı öğrencilerin ses kayıtlarının incelenmesi sonucunda (Şekil 38.) konuşmalarının uzun sürdüğü ortaya çıkmıştır.



Şekil 38. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin ses analizi

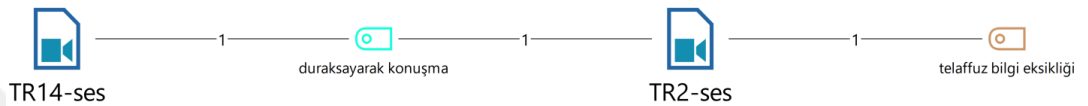
TR.9. öğrencinin ayrıntılı ve uzun konuşmasına rağmen ses kaydının analizi sonucunda çok ilgi çekici saptanmalar ortaya çıkmıştır. TR.9. öğrenci çizgi film kelimesi yerine çizgi film, yoğun kelimesi yerine yorun kelimelerini kullanmıştır. Bu ise TR.9. öğrencinin telaffuzunda bilgi eksikliğinin olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra TR.9. öğrencinin konuşması sırasında bazı kelimelerin (*çok geniş-çok giniş, teşekkür ederim-teşekkür iderim, bana çok- mana çok, geniş-giniş, sihir koydu-seher koydu*) telaffuzunda ana dilden (Arapça-Türkmence) esinlendiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda TR.3. öğrencinin de konuşma esnasında bazı kelimelerin (*zaten-zotan, gecelerde-gicalerde, onun eserini- onun asarini, hikaye-hikoya*) telaffuzu ana dilinden (Farsçadan) kaynaklanmıştır. Yine de bu iki öğrencinin konuşmalarına genel olarak bakıldığında akıcı ve etkili konuştukları, konuşma esnasında kendilerini daha rahat ifade ettikleri, konuşma becerisine daha çok yatkın oldukları saptanmıştır.

TR.14. ve TR.2. öğrencilerinin karşılıklı konuşmalarının sonucunda (Şekil 39.) çok kısa konuştukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra her iki öğrencinin de kartta verilen soruların tamamını birbirine sormadıkları ortaya çıkmıştır.



Şekil 39. TR.14. ve TR.2. öğrencilerin diyalog analizi

TR.14. öğrencinin *En sevdiğin roman veya hikâye nedir? Niçin?* sorusundaki niçin? sorusuna cevap vermediği, dolayısıyla soruyu eksik cevaplandığı ortaya çıkmıştır. TR.2. öğrencinin ise cümle yapısında ve hal eklerinde bazı yanlışlıkları olmuştur. Aynı öğrencilerin ses analizleri sonucu (Şekil 40.) aşağıda verilmiştir:



Şekil 40. TR.14. ve TR.2. öğrencilerin ses analizi

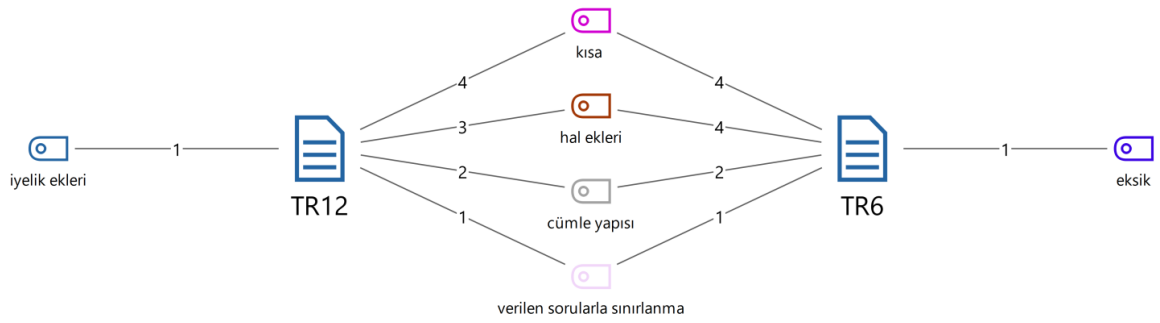
TR.14. öğrencinin herhangi bir telaffuz yanlışlıkları olmamıştır. Ancak konuşurken duraksayarak konuşmuştur. TR.2. öğrenci çünkü kelimesi çünkü olarak telaffuz etmiştir. Bu ise onun telaffuzunda bilgi eksikliğinin olduğunu göstermektedir. Genel olarak bakıldığında TR.14. ve TR.2. öğrencilerinin diyalogları kısa sürdüğü için detaylı bir şekilde değerlendirilmesi olasılığın dışında kalmıştır.

Sonuç olarak, kitap dünyası konusuyla ilgili konuşan öğrencilerin sayısının az olduğu, ayrıca TR.9. öğrencinin dışında öğrencilerin cevaplandırmalarının kısa olduğu tespit edilmiştir. Diyalogların kısa sürmesi ise öğrencilerin değerlendirilmesine fazla etkide bulunmamıştır.

Hava durumu konusunda öğrenciler hava durumu hakkında konuşmuşlar. Konuşma esnasında onlar şu tür soruları birbirine sormuştur:

- 1) Nasıl bir hava durumu hoşuna gidiyor? Niçin?
- 2) Hangi mevsimi daha çok seversin? Niçin?
- 3) Yağmurlu günleri seviyor musun? Niçin?
- 4) Senin memleketinde kışın kar yağıyor mu? Seviyor musun karı?

Hava durumu konusuyla ilgili karşılıklı olarak toplam dört (TR.12. ve TR.6., TR.9. ve TR.3.) öğrenci konuşmuştur. TR.12.ve TR.6 öğrencilerinin karşılıklı konuşmalarının sonucu (Şekil 41.) aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 41. TR.12. ve TR.6. öğrencilerin diyalog analizi

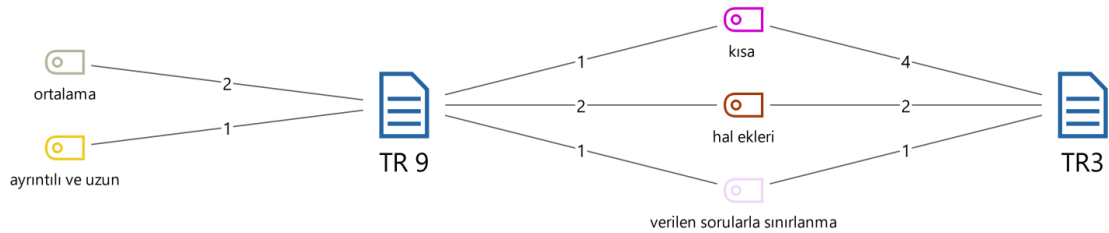
TR.12. ve TR.6 öğrencilerin soruları cevaplandırmaları kısa olmasına rağmen diyalogu uzun bir şekilde sürdürmeye çalıştıkları saptanmıştır. TR.12. öğrenci iyelik eklerinde yanlışlık yapmış, TR.6. öğrenci ise soruların birini eksik cevaplandırmıştır. Bunun yanı sıra, her iki öğrenci de sorulara kısa cevap vermiş, hal eklerinde ve cümle yapısında bazı aksaklıkları olmuş ve sadece kartta verilen sorular çerçevesinde sınırlı kalmıştır. TR.12. ve TR.6 öğrencilerin ses kayıtlarının incelenmesi sonucunda (Şekil 42.) TR.12. öğrencinin konuşma esnasında bazı kelimeleri yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği ortaya çıkmıştır.



Şekil 42. TR.12. ve TR.6. öğrencilerin ses analizi

TR.12. öğrencinin *ekvator* kelimesini *ikvador* şeklinde, *genellikle* kelimesini *cenellikle* olarak telaffuz etmesi daha çok İngilizceden esinlendiğinin belirtisi olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, TR.12. öğrencinin *çünkü* kelimesini *cungu* olarak telaffuz etmesi de telaffuzunda bilgi eksikliğinin olduğunu göstermektedir. TR.6. öğrencinin de aynı şekilde *kuzey* kelimesini *kuzay*, *genellikle* kelimesini ise *genelikli* olarak telaffuz etmesi telaffuzunda bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Aynı öğrencinin ana dilinden (Arapça) esinlendiği bazı (kış kelimesini kiş, çünkü kelimesini cunku olarak telaffuz etmiştir) kelimeler göze çarpmaktadır. TR.12. ve TR.6. öğrencilerinin genel olarak konuşmalarının akıcılık ve hız konusunda her ikisinin de duraksamalı ve tutuklu bir şekilde konuştukları tespit edilmiştir. Yine de öğrencilerin diyaloglarının sürdürülmesinin konuya göre yerinde olduğu ve öğrencilerin konuya biraz da olsa ilgili olduklarını göstermektedir.

TR.9. ve TR.3. öğrencilerinin konuşmaları (Şekil 43.) oldukça geniş ve ayrıntılı şekilde gerçekleşmiştir. Özellikle TR.9. öğrenci soruları ortalama, ayrıntılı ve uzun şekilde cevaplandırmıştır. Bu ise onun konuşma esnasında bazı yanlışlıklar (hal ekleri) yapmasına rağmen konuşmaktan ve kendini anlatmaktan hoşlandığı anlamına gelmektedir.



Şekil 43. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin diyalog analizi

TR.3. öğrencinin soruları cevaplandırması kısık ve bazı hal eklerde yanlışları olmasının yanında detaylı ve özgün bir şekilde anlattığı tespit edilmiştir. Her iki öğrenci de diyaloglarını kartta verilen sorularla sınırlandırmakla yetinmiştir. Aynı öğrencilerin ses kaydının analizi sonucu (Şekil 44.) şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 44. TR.9. ve TR.3. öğrencilerin ses analizi

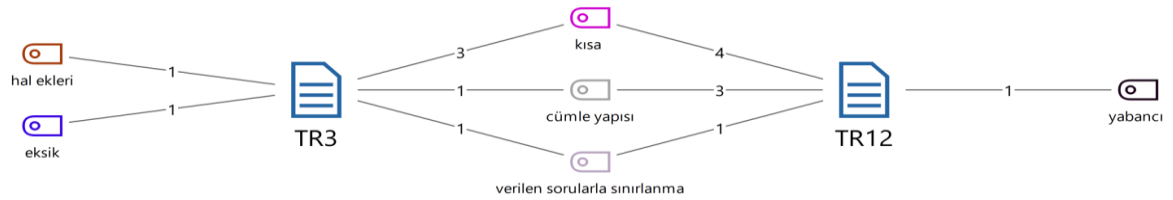
TR.9. öğrenci *sana* kelimesinin *sene*, *var* kelimesini *uar*, *mevsim* kelimesini *mausim* şeklinde ana dilden (İrak Türkmencesi) esinlenerek tellafuz etmiştir. TR.3. öğrenci ise *kış* kelimesi yerine *kiş*, *gezmek istiyorum* kelimesini *gizmek istiyorum* şeklinde tellaffuz etmesi o öğrencinin tellaffuz bilgi eksikliğinin olduğunu belirtmektedir. Bunlara rağmen her iki öğrencinin konuşma esnasında akıcı ve etkili şekilde sohbet ettikleri tespit edilmiştir.

İkili çalışma istasyonunun hava durumu konusuyla ilgili karşılıklı konuşmaların sonucunda öğrencilerin önceki konulara (haberler ve kitap dünyası) göre daha etkili konuştukları ve atrık yavaş yavaş konuşma becerilerini geliştirmeye başladıkları saptanmıştır.

Filenin sultanları konusunda öğrenciler spor hakkında karşılıklı olarak konuşmuşlardır. Konuşma sırasında onlara soru kartları verilmiştir. Sorular şu şekilde hazırlanmıştır:

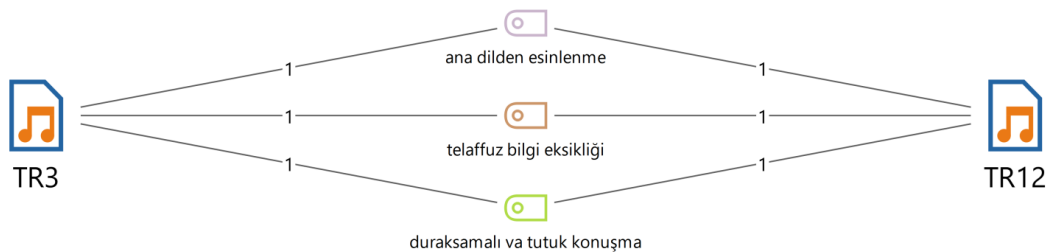
- 1) Hangi tür sporu çok seviyorsun? Niçin?
- 2) Her sabah spor egzersizlerini yapıyor musun?
- 3) Voleybol oynamayı seviyor musun? Niçin?
- 4) Futbol maçını seyrediyor musun? Niçin?

Bu konuyla ilgili toplam altı öğrenci (TR.3. ve TR.12.; TR.9. ve TR.5.; TR.13. ve TR.4.) karşılıklı konuşmuştur. TR.3. ve TR.12. öğrencilerinin diyalog analizi sonucunda (Şekil 45.) TR.3. öğrencinin hal eklerinde yanlış olmuş ve bir soruyu eksik yanıtlamıştır. Soruyu eksik yanıtlama durumu burada TR.3. öğrencinin verilen sorunun dışına çıkamaması, çok kısa cevaplandırmasıyla sonuçlanmıştır.



Şekil 45. TR.3. ve TR.12. öğrencilerin diyalog analizi

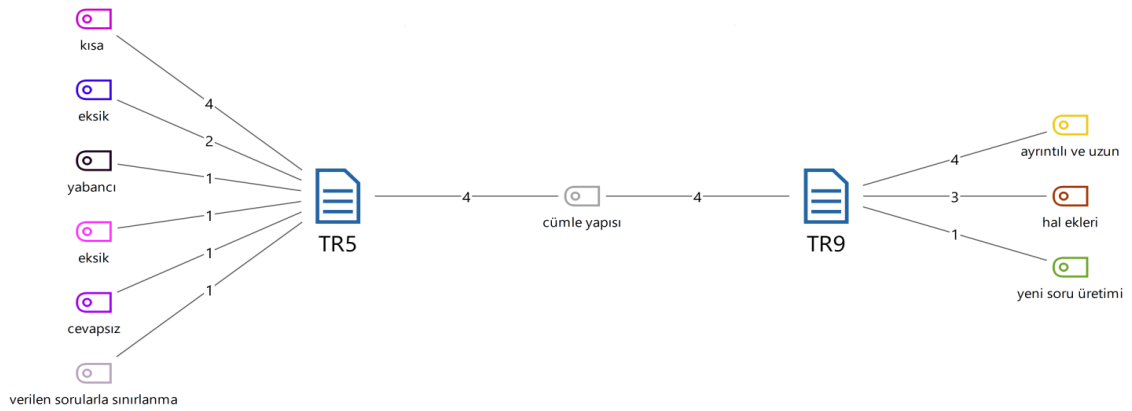
TR.12. öğrencinin ise konuşma esnasında bilmediği Türkçe kelimenin yerine yabancı dil (İngilizce) kullanması, o öğrencinin henüz Türkçe düşünememesi tam tersi bildiği yabancı dil veya ana dilinde düşündüğünden kaynaklanmıştır. Her iki öğrencinin konuşmaları incelendiğinde ikisinin de soruları kısa şekilde yanıtladıkları, cümle yapısında sıkıntılarının olduğu ve konuşmaları için verilen karttaki soruların dışına çıkmadıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin konuşmalarını detaylı bir şekilde incelenmesi için ses analizi yapılmıştır (Şekil 46.):



Şekil 46. TR.3. ve TR.12. öğrencilerin ses analizi

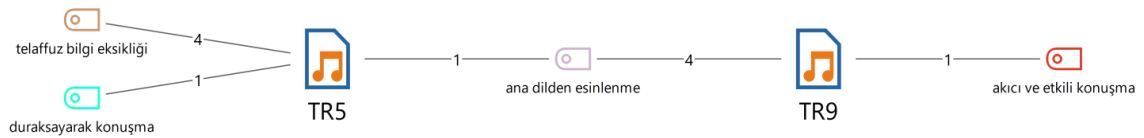
TR.3. ve TR.12. öğrencilerin ses analizi sonucunda, akıcılık konusunda her ikisinin de duraksayarak konuştukları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında her iki öğrencinin ortak yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. TR.3. öğrenci *öğreniyoruz* kelimesi yerine *organiyoruz* kullanması onun ana dilinden (Farsça) etkinlenmesinden kaynaklanmıştır. *Çok yorucu* kelimesi yerine *çok yurucu* olarak telaffuz etmesi ise TR.3. öğrencinin telaffuz bilgi eksikliğinin olduğunu belirtmektedir. TR.12. öğrencinin ise *çünkü* kelimesi yerine *cungu* olarak telaffuz etmesi onun ana dilinden (Yorubaca) esinlendiği kanaatini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra TR.12. öğrencinin *oynuyorum* kelimesini *oynayorum* olarak telaffuz etmesi onun telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu veya şimdiki zaman ekinin telaffuzuyla ilgili sıkıntılarının olduğu tahmin edilmektedir.

TR.5. ve TR.9. öğrencilerinin diyalog analizi (Şekil 47.) sonucunda, her iki öğrencinin konuşma esnasında cümle yapısında yanlışlıklarının olduğu, ancak TR.9. öğrencinin hal eki yanlışları olmasına rağmen ayrıntılı ve uzun anlattığı tespit edilmiştir. Bunun dışında TR.9. öğrencinin karşıdaki arkadaşıyla sohbet ederken kartta verilen soruların dışına çıkarak yeni soru ürettiği ve diyalogu uzun sürdürmeye çalıştığı belirlenmiştir.



Şekil 47. TR.5. ve TR.9. öğrencilerin diyalog analizi

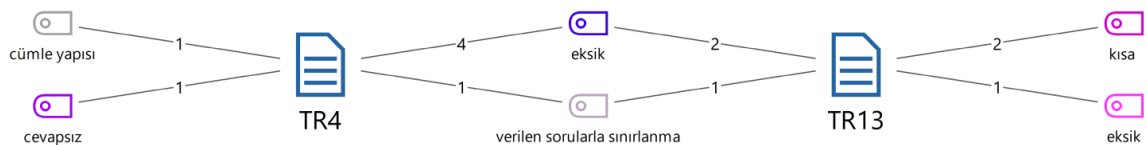
TR.5. öğrencinin sorulan soruları kısa, eksik cevaplandığı ve hatta bir soruyu cevapsız bıraktığı saptanmıştır. Ayrıca bu öğrencinin konuşma sırasında *beden* kelimesi yerine İngilizce *body* kelimesini kullanması öğrencinin verilen soruyu anladığı ancak cevaplandırırken kelime dağarcığının az olduğunu ve bunlara rağmen konuşmayı sürdürdüğü iyi gösterge olarak değerlendirilebilir.



Şekil 48. TR.5. ve TR.9. öğrencilerin ses analizi

Aynı öğrencilerin (TR.5. ve TR.9) ses analizi (Şekil 48.) sonucunda, ikisinin de ana dilden kaynaklanan telaffuz yanlışları olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, TR.5. öğrenci *heyecan* kelimesi yerine *hayacan* şeklinde ana dilden (Arapça) esinlenerek telaffuz etmiştir. Bunun yanı sıra, TR.5. öğrencinin *spor* kelimesini *sibor*, *seyrediyorum* kelimesi yerine *serdiyorum*, *çünkü* kelimesini *cunku* şeklinde telaffuz etmesi onun telaffuz bilgi eksikliğinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca TR.5. öğrencinin duraksayarak konuşmasına rağmen konuşmaya ilgisinin arttığı da görünmüştür. TR.9. öğrencinin ise *beraber* kelimesini *biraber*, *ben* kelimesini *man*, *küçüğüm* kelimesi yerine *küçükman* ve *sana* kelimesini *sena* olarak telaffuz etmesi onun ana dilinden (Irak Türkmencesi) etkilenecek konuştuğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, TR.9. öğrencisinin sohbet esnasında akıcı ve etkili konuştuğu ve konuşma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

TR.4. ve TR.13. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının sonucunda (Şekil 49.), her iki öğrencinin verilen sorularla sınırlı kaldıkları ve bazı soruları eksik cevaplandıkları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, TR.4. öğrenci konuşma esnasında cümle yapısını yanlış kurmuş ve sorulan bir soruyu cevapsız bırakmıştır. TR.13 öğrenci ise sorulan sorulara kısa cevap vermiş ve *oyun* kelimesi yerine *oyna* kelimesini kullanarak isim ve fiili karıştırmıştır.



Şekil 49. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin diyalog analizi

Bu iki öğrencinin konuşmaları çok kısa sürmüştür . Onların ses analizi sonucunda ise (Şekil 50.), her ikisinin de duraksayarak konuştukları ve TR.13.öğrencinin *sebep yok* kelimesi yerine ana dilden (Arapça) esinlenerek *sibib yok* kullandığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 50. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin ses analizi

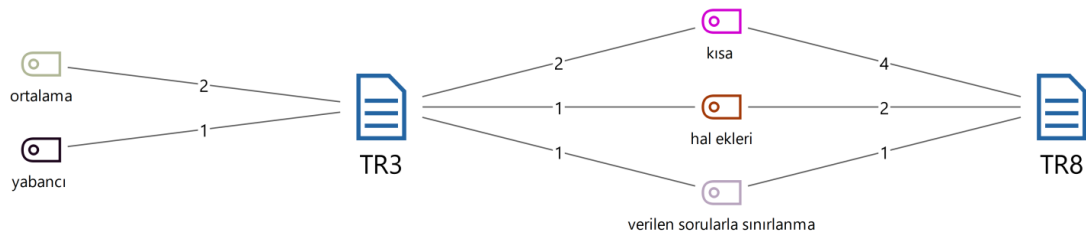
TR.4. öğrencinin ise *çünkü* kelimesinin *çunku*, *oynuyoruz* kelimesini *oynayoruz* ve *sıkıcı* kelimesi yerine *sikici* şeklinde telaffuz ederek telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu veya ü ve ı harflerini telaffuz etmede zorlandığı söylenebilir. Ayrıca, genel olarak bakıldığında, TR.4. ve TR.13. öğrencilerinin karşılıklı konuşmalarının çok kısa sürmesi onların konuşmaya meyilli olmadıkları veya spor konusunun ilgilerini çekmediğini göstermektedir. Öte yandan, öğrencilerin diyalogunun kısa sürmesi onların konuşmalarını değerlendirme açısından da kolaylık sağlayamamaktadır.

Filenin sultanları konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşma değerlendirmelerinin sonucunda, bazı öğrenciler (TR.4. ve TR.13 hariç.) konuyla ilgilendikleri ve konuşma becerilerini ilerlettikleri farkedilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin konuşma becerisinin ilerlemesi onu daha çok yabancı dil öğrenmeye teşvik edebilmektedir.

Mektup konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşmaları için çağdaş iletişim ve onun kullanımı hakkında sorular hazırlanmıştır:

- 1) Ailenle internet (Facebook, Whats'App, vb.) veya telefonla arayıp konuşuyor musun? Ne sıklıkta?
- 2) Ailene görüntülü mu arıyorsun yoksa sesli mesaj mı gönderiyorsun?
- 3) Ülkedeki arkadaşlarınla nasıl iletişim kuruyorsun? Onlarla ne hakkında konuşuyorsun?
- 4) Sence insanlarla internette iletişim kurmak mı iyi yoksa mektup yazmak mı?

Mektup konusuyla ilgili altı öğrenci (TR.3. ve TR.8.; TR.7. ve TR.2.; TR.11. ve TR.10.) karşılıklı olarak konuşmuştur. TR.3. ve TR.8. öğrencilerin konuşmalarını (Şekil 51.) ele alacak olursak, onların sadece verilen sorular çerçevesinde konuştukları, soruları kısa yanıtladıkları ve konuşma esnasında hal eklerinde yanlış yaptıkları saptanmıştır.



Şekil 51. TR.3. ve TR.8. öğrencilerin diyalog analizi

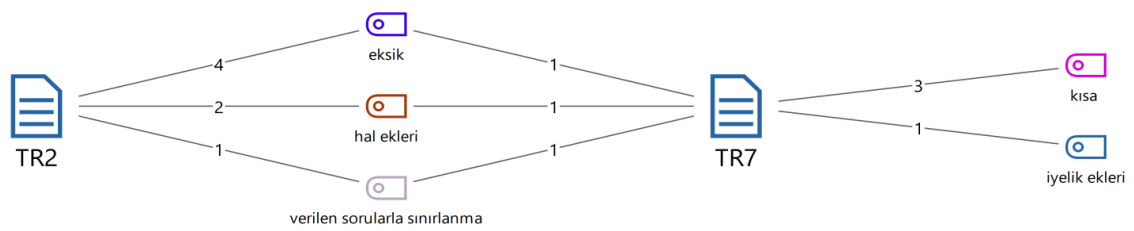
TR.3. öğrencinin bazı yerlerde İngilizce kelime (*sesli mesaj* yerine *voice mesaj*) kullandığı ancak sorulara ortalama düzeyde yani ayrıntıya girerek kendini anlattığı tespit edilmiştir. TR.3. ve TR.8. öğrencilerin ses analizinin sonucunda (Şekil 52.) her iki öğrencinin telaffuzunda bilgi eksikliği olmuştur. Örneğin, TR.3. öğrenci *görüntülü* kelimesi yerine *gürüntülü*, *iletişim* kelimesini *eletişim* olarak; TR.8. öğrenci ise aynı kelimeyi *iltişim* şeklinde telaffuz etmiştir. TR.3. öğrencinin *ailemle* kelimesini *oilamla* şeklinde telaffuz etmesi onun ana dilinden (Özbekçe) etkilenecek konuşmasının belirtisidir.



Şekil 52. TR.3. ve TR.8. öğrencilerin ses analizi

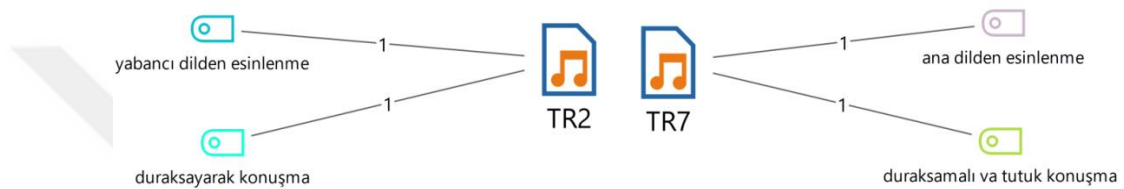
Konuşmanın akıcılık bakımından TR.8. öğrenci duraksamalı ve tutuk; TR.3. öğrenci diğerinden bir derece ileri olsa da duraksayarak konuşmuştur. Genel olarak değerlendirirsek, öğrencilerin konuşmaları onların yapmış oldukları yanlışlara rağmen konuşmaya eğilimli ve konuya ilgili oldukları belirtmektedir.

TR.2. ve TR.7. öğrencilerin konuşmalarının incelenmesi sonucunda (Şekil 53.), her iki öğrencinin verilen sorularla sınırlı bir şekilde konuştukları ayrıca, bazı sorulara eksik yanıt verdikleri ve konuşma esnasında hal eklerinde yanlışlıkları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, TR.7. öğrencinin sorulara kısa cevap verdiği ve konuşma sırasında iyelik ekini kullanmada yanlışının olduğu belirlenmiştir.



Şekil 53. TR.2. ve TR.7. öğrencilerin diyalog analizi

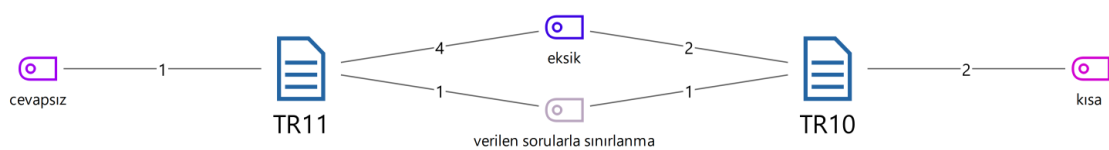
Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 54.) TR.2. öğrencinin *sesli mesaj* kelimesini İngilizceden esinlenerek *sesli message* şeklinde; TR.7. öğrencinin ise *üç* kelimesinin ana dilinden (Arapça) esinlenerek *uc* olarak telaffuz ettiği saptanmıştır.



Şekil 54. TR.2. ve TR.7. öğrencilerin ses analizi

TR.2. ve TR.7. öğrencilerin konuşma esnasında akıcılık konusuyla ilgili TR.2. öğrenci duraksayarak, TR.7. öğrenci ise duraksamalı ve tutuk konuşmuştur. Genel olarak bu öğrencilerin konuşmalarına bakıldığında, isteksiz bir şekilde konuştukları hatta vermiş oldukları cevapların sorulan sorulardan daha kısık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu isteksizliklerinin nedeni ders esnasında yapılan gözlemlere göre, onların sonuç odaklı düşündükleri, bir istasyon etkinliğini bitirdikten sonra hemen diğerine geçme acelesinde oldukları ve nihayetinde konuya olan ilgisiz oldukları izlenimini uyandırmışlardır.

Aynı konuyla ilgili TR.11. ve TR.10. öğrencilerin konuşmaları (Şekil 55.) incelenmiştir. Görüldüğü gibi, TR.11. öğrenci bir soruyu cevapsız bırakmış, TR.10. öğrenci ise iki soruya kısık cevap vermiştir. Her iki öğrenci bazı soruları eksik cevaplamakla birlikte diyaloglarını verilen sorular çerçevesinde sınırlamıştır.



Şekil 55. TR.11. ve TR.10. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses kaydına alınan konuşmaları (Şekil 56.) analiz edilmiştir. Konuşma esnasında TR.11. öğrenci duraksamalı ve tutuk, TR. 10. öğrenci ise duraksayarak konuşmuştur.



Şekil 56. TR.11. ve TR.10. öğrencilerin ses analizi

TR.11. öğrenci konuşurken *görüntülü* kelimesini *guruntulu* şeklinde ana dilinden (Arapça) esinlenerek telaffuz etmiştir. Aynı kelimeyi TR.10. öğrenci *gürültülü* olarak yanlış telaffuz etmiştir. Türkçede bir birine benzer kelimeler çok olduğu için bu tür kelime yanlışlarına özellikle yabancı öğrencilerde çok raslanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında TR.11. ve TR.10. öğrencilerin duraksayarak konuşmalarına rağmen, konuşma esnasında onların etkileşimli şekilde konuştukları ve neşeli oldukları tespit edilmiştir.

Mektup konusyla ilgili konuşma becerisine dair etkinliğin sonucunda öğrencilerin konuşmaları sadece verilen sorular çerçevesinde olmasına ve bazı yanlışları içermesine rağmen konunun öğrencilerin ilgisini çektiği ve olumlu etkileşimle öğrencilerin konuştuğu gözlemlenmiştir.

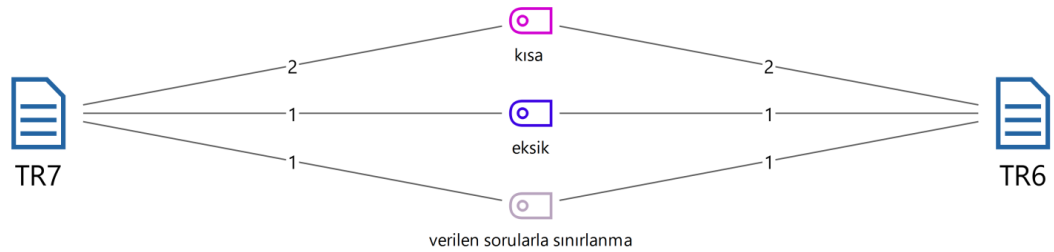
Kargo konusunda öğrenciler alışveriş ve kargo hizmetleri hakkında karşılıklı konuşmuşlardır. Sorular öğrencilerin sosyal hayatlarını da kapsayacak şekilde oluşturulmuştur:

- 1) Alışverişi market veya mağazalardan mı yoksa internetten mi yapıyorsun?
- 2) Kargo hizmetlerinden yararlanıyor musun?
- 3) Arkadaşlarına kargo ile hediye veya mektup göndermiş miydin? Ne göndermiştin?

Kargo konusyla ilgili toplam sekiz (TR.7. ve TR.6.; TR.9. ve TR.15.; TR.4. ve TR.13.; TR.1. ve TR.11.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

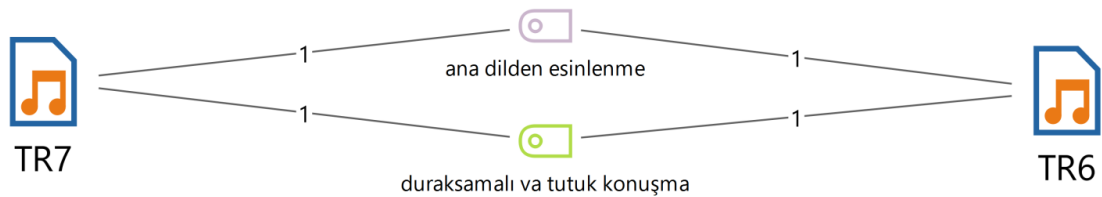
TR.7. ve TR.6. öğrencilerinin diyalog analizi sonucunda (Şekil 57.) her iki öğrencinin konuşmaları kartta verilen sorular çerçevesinde sürmüştür. Bunun yanı sıra, ikisi de aynı

şekilde soruları kısa ve eksik yanıtlamıştır. Dolayısıyla, bu öğrencilerin konuya ilgi göstermedikleri veya konuşmaya eğilimli olmadıkları söylenebilir.



Şekil 57. TR.7. ve TR.6. öğrencilerin diyalog analizi

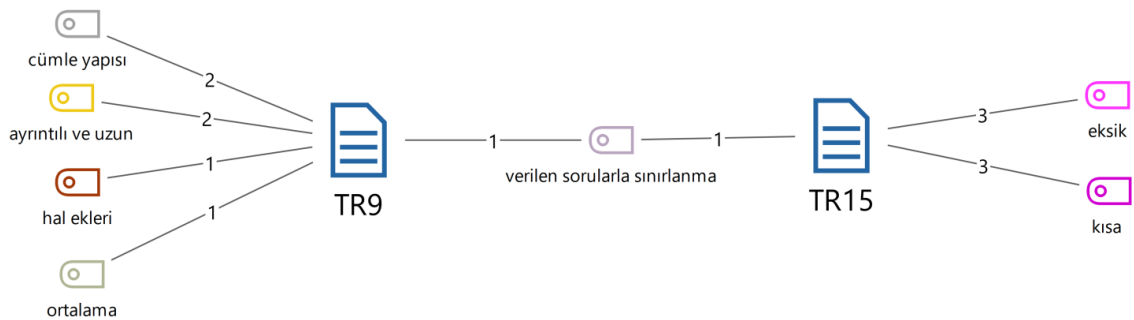
Aynı öğrencilerin ses kayıtları incelendiğinde (Şekil 58.) her ikisinin de duraksamalı konuştukları tespit edilmiştir. Ayrıca, *çünkü* kelimesini hem TR.7. öğrencinin, hem de TR.6. öğrencinin *cunku* şeklinde ana dillerinden (Arapça) esinlenerek ifade ettikleri saptanmıştır.



Şekil 58. TR.7. ve TR.6. öğrencilerin ses analizi

Genel olarak bakıldığında bu öğrencilerin konuşurken çok kısa ve eksik şekilde konuşmaları onların kelime hazinelerinin zayıf olmasından ve konuya hakim olamadıklarından kaynaklanmaktadır.

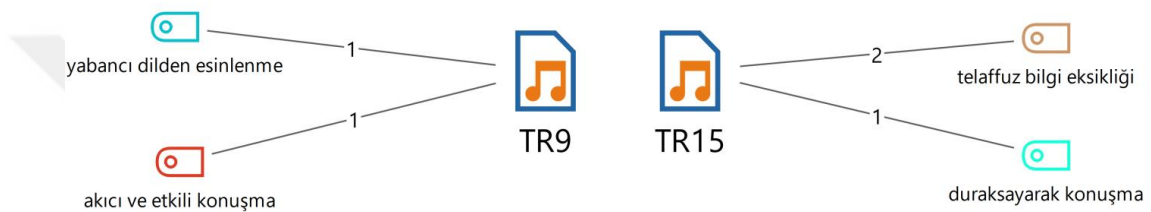
TR.9. ve TR.15. öğrencilerinin konuşmaları verilen sorularla sınırlanmasına rağmen (Şekil 59.) diyaloglarını uzun sürdükleri tespit edilmiştir.



Şekil 59. TR.9. ve TR.15. öğrencilerin diyalog analizi

TR.9. öğrencinin cümle yapısı ve hal eklerinde yanlışlıklarının yanında soruları ayrıntılı ve uzun yanıtladığı görülmektedir. TR.15. öğrencinin sorulara kısa cevap verdiği, ayrıca kelime bilgisiyle ilgili bazı eksikliklerinin ortaya çıktığı saptanmıştır. Örneğin: *bazen* kelimesini *bazenleri* olarak kullanmıştır.

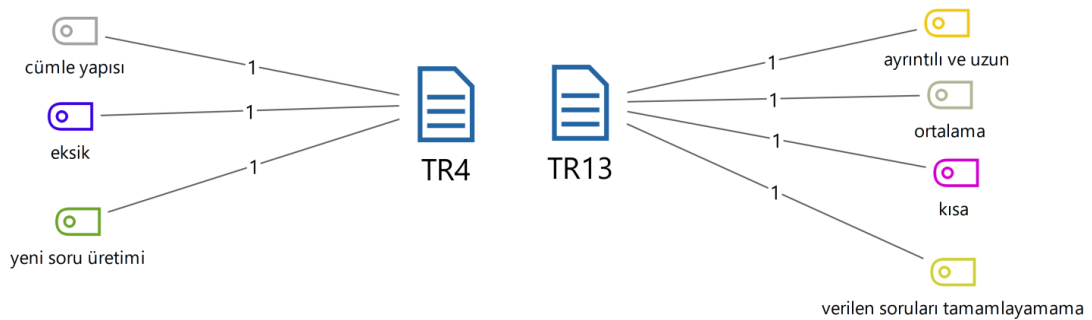
Aynı öğrencilerin ses analizleri sonucunda (Şekil 60.), TR.9. öğrenci akıcı ve etkili konuşmuş, bunun yanı sıra, *parfüm* kelimesini *parfume* şeklinde yabancı dilden esinlenerek telaffuz etmiştir. TR.15. öğrenci ise konuşma esnasında duraksayarak konuşmuş, ayrıca, *yararlanıyorum* kelimesi yerine *yararıyorum*; *kazak* kelimesini *kızak* şeklinde yanlış telaffuz etmiştir.



Şekil 60. TR.9. ve TR.15. öğrencilerin ses analizi

Genel olarak TR.9. ve TR.15. öğrencilerinin konuşmalarına bakıldığında onların karşılıklı etkileşim içinde konuştukları, TR.9. öğrencinin konuşmaya yatkın olduğu, TR.15. öğrencinin ise dinlerken ‘Hmm, Evet, Haklısın’ gibi kelimeleri kullanarak karşıdaki arkadaşını onayladığı ve desteklediği ortaya çıkmıştır.

TR.4. ve TR.13. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 61.), TR.4. öğrencinin ancak bir soruya cevap verdiği, bu bir cevabını da eksik ve cümle yapısında yanlış yaparak yanıtladığı görülmektedir. Ancak bunlara rağmen TR.4. öğrencinin karşıdaki arkadaşına soru sorarken yeni soru ürettiği tespit edilmiştir.



Şekil 61. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin diyalog analizi

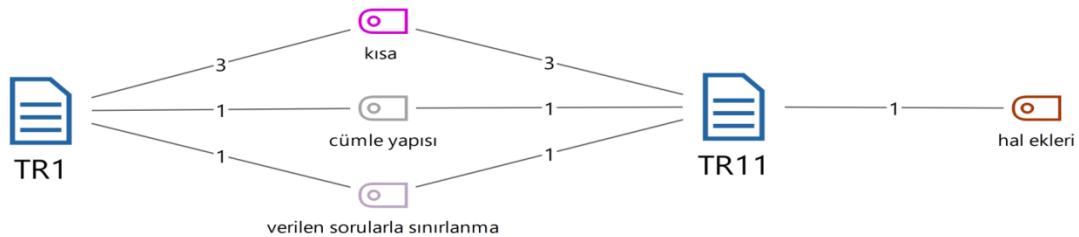
TR.13. öğrenci ise kartta verilen soruların tamamını TR.4. öğrenciye sormamıştır. Bunun dışında kendisine verilen üç sorunun birine kısa, birine ortalama ve son soruya ise ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir. Aynı öğrencilerin ses kaydının incelenmesi sonucunda (Şekil 62.), her iki öğrencinin telaffuz bilgi eksikliği olmuştur. Örneğin, TR.4. öğrenci *kargo* kelimesi yerine *karago* şeklinde, TR.13. öğrenci ise *onu gönderdim* yerine *ünü günderdim* şeklinde yanlış telaffuz etmiştir. Bunun yanı sıra, TR.4. öğrenci duraksamalı ve tutuk, TR.13 öğrenci duraksayarak konuşmuştur. Bu ise onların konuşmaya ilgilerinin olmadığı anlamına gelmemektedir, aksine konuşma esnasında konuya uygun kelimeleri bulmak için onların düşünmelerine ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir.



Şekil 62. TR.4. ve TR.13. öğrencilerin ses analizi

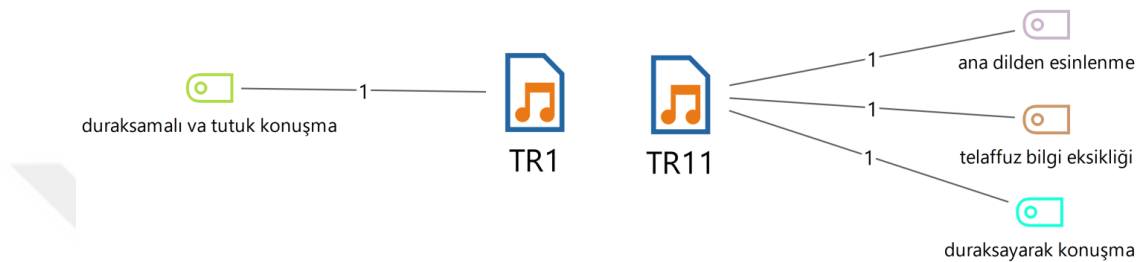
Sonuç olarak, TR.4. ve TR.13. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarına bakıldığında, TR.4. öğrencinin alışveriş veya kargo işleriyle fazla ilgilenmediğinden soruya kısa cevap verdiği, TR.13. öğrencinin ise alışverişi çok sevdiği için daha güdülenmiş bir şekilde ve istekli anlattığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin konuşmalarının kısa sürmesini sadece kelime hazinesine bağlamaksızın, onların ilgilendikleri konular, alanlar ve hatta öğrencinin o günkü moralinin olup olmaması, hastalık, vb. faktörler hesaba katılarak değerlendirilmelidir.

TR.1. ve TR.11. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları esnasında (Şekil 63.), her iki öğrencinin kartta verilen sorularla sınırlı kaldıkları, ayrıca sorulara kısa cevap verdikleri ve cümle yapısında yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, TR.11. öğrencinin hal eklerinde sıkıntısının olduğu görülmektedir.



Şekil 63. TR.1. ve TR.11. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 64.), TR.1. öğrencinin duraksamalı ve tutuk konuşmasına rağmen telaffuzunun düzgün olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak TR.11. öğrencinin ana dilden esinlenerek ve yanlış telaffuzunun olduğu da saptanmıştır. Örneğin, *kiyafet* kelimesini *kıyafat* şeklinde telaffuz ederek ana dilinden (Irak Türkmençe) esinlenmiş, veya kelimesinin yerine *viya* olarak yanlış telaffuz etmiştir. Ayrıca TR.11. öğrenci uygun cümleler kurmak için düşünerek ve duraksayarak konuşmuştur.



Şekil 64. TR.1. ve TR.11. öğrencilerin ses analizi

TR.1. ve TR.11. öğrencilerin konuşmalarına genel olarak bakıldığında, TR.1. öğrencinin isteksiz bir şekilde soruları cevapladığı, TR.11. öğrencinin ise daha ilgili bir şekilde cevapladığı tespit edilmiştir. Bu tür tespitler öğrencilerin konuşma hızları, ses tonları ve vurgulamalarına bakılarak yapılmıştır.

Kargo konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda bazı öğrencilerin konuyla ilgilerinin olmadığı bazılarının ise (özellikle kız öğrencilerin) alışveriş yapmayı sevdikleri ve kargo hizmetlerinden çok yararlandıkları için daha çok konuya ilgi gösterdikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak, ikili çalışma istasyonu ile ilgili hazırlanan karşılıklı konuşma etkinliğinde öğrencilerin anlatımlarına dayalı olduğu için daha aktif ve etkileşimli oldukları tespit edilmiştir. Bu tespitler ders esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere göre ortaya konulmuştur. Oysa ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin tümü derse katılmalarına rağmen, karşılıklı konuşma esnasında onların konuşmalarının ses kaydına alınmasını istemeyen bazı öğrenciler olmuştur. Özellikle Orta Doğu ülkelerinden gelen öğrenciler ses kayıtlarının alınmasına, fotoğraf ve videoya çekilmelerine muhalif bir tavır sergilemişlerdir. Bunun sebebi de, ülkelerinde görmüş oldukları sıkıntılar, sosyal ve kültürel baskılar, görmüş oldukları eğitim ve düşünce yapılarından kaynaklanmaktadır. Genel olarak, yapılan değerlendirmelerin sonucunda öğrencilerin, konuşma becerilerini

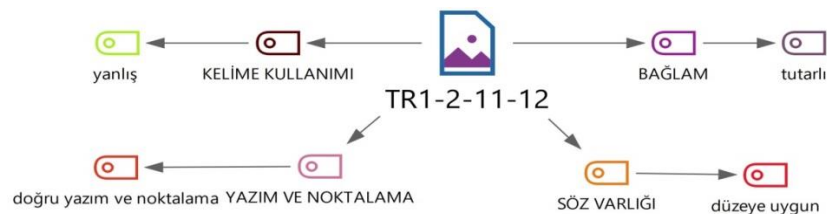
az da olsa geliştirdikleri, özellikle akranlarıyla konuşurken daha rahat ve neşeli oldukları, kendi fikir ve düşüncelerini ifade ederken konuşma cesaretini kazandıkları söylenebilir. Ayrıca, karşılıklı konuşmada öğrenciler sadece konuşmakla yetinmeyip, karşısındaki akranını dikkatle dinlemeyi, onu onaylamayı veya kendi fikirlerini ilave ederek arkadaşını desteklemeyi öğrenmiştir. Dolayısıyla ikili çalışma istasyonu; öğrenciler için konuşma ve dinleme becerilerinin yanında, karşısındaki arkadaşına saygı gösterme, onu daha yakından tanıma ve en önemlisi kendini onun yerine koyma gibi duyuşsal becerilerinin gelişimine de imkan tanımıştır.

3.1.1.3. Grupla Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Grupla çalışma istasyonunda Gazi TÖMER öğrencileri toplu yazma, diyalog oluşturma, harita çizme ve anlatma, resim çizme ve form oluşturma gibi etkinlikler üzerinde çalışmıştır. Grupla çalışma istasyonunda da öğrenciler diğer istasyonlardaki gibi altı konu üzerinde çalışmıştır. Konular tek tek analiz edilmiş, öğrenciler ise takım halinde çalıştıkları için grup olarak değerlendirilmiştir.

Haberler konusuyla ilgili öğrencilerden toplu halde haber yazmaları beklenmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenciler iki grup (birinci grup: TR.1.-TR.2.-TR.11-TR.12.; ikinci grup: TR.6.-TR.10.-TR.13.-TR.14.) şeklinde çalışmıştır.

Birinci grup (TR.1.-TR.2.-TR.11-TR.12.) öğrencilerinin haber konusuyla ilgili yazdıkları metin analizi sonucunda (Şekil 65.), öğrenciler bazı kelmeleri yanlış kullanmıştır. Örneğin, *iki gün önce* ifadesini kullanmanın yerine *geçen gün önce*; *şampiyon oldu* yerine *şampiyon aldı* şeklinde kullanımlar söz konusudur. Ancak bununla birlikte metinde doğru yazım ve noktalama olduğu tespit edilmiştir.

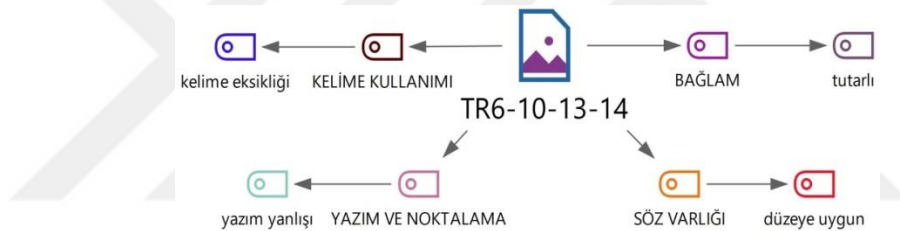


Şekil 65. Birinci grubun 'Ankara'da Futbol Maçı' adlı haberi analizi

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi birinci grup öğrencilerin yazdıkları metinde söz varlığı düzeye uygun ve bağlam tutarlı şekilde sunulmuştur. Ayrıca, uygulama sırasında

araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere göre, öğrenciler haberleri önce internetten okumuş ve araştırmıştır. Dolayısıyla bu tür etkinlikler öğrencilerin hem bireysel hem işbirlikçi öğrenmelerini ve yeni fikirler, ürünler ortaya koymalarına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen öğrencilere haberlerin nasıl yazılacağı ve nasıl sunulacağı hakkında önce internetten bilgi edinmeleri gerektiğini anlatmış, ayrıca öğrencilere haberleri kendilerinin oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir.

İkinci grup (TR.6.-TR.10.-TR.13.-TR.14.) öğrencileri ‘Ankara’da Yangın Kazası’ adlı haber yazmıştır. Bu haberin analizi sonucunda (Şekil 66.), öğrencilerin bazı kelimeleri eksik bıraktığı ortaya konmuştur. Örneğin, *Kızılay AVM’de yandı* ifadesini kullanmış ancak burada nesneyi belirtmemiştir. Bunun dışında, *rahmet eylesin* ifadesindeki *rahmet* kelimesini *rahmat* şeklinde yanlış yazmıştır. Ancak bu yanlışların yanında öğrencilerin metinde düzeye uygun söz varlığı kullandığı saptanmıştır. Ayrıca, metin bağlamı tutarlı şekilde düzenlenmiştir.



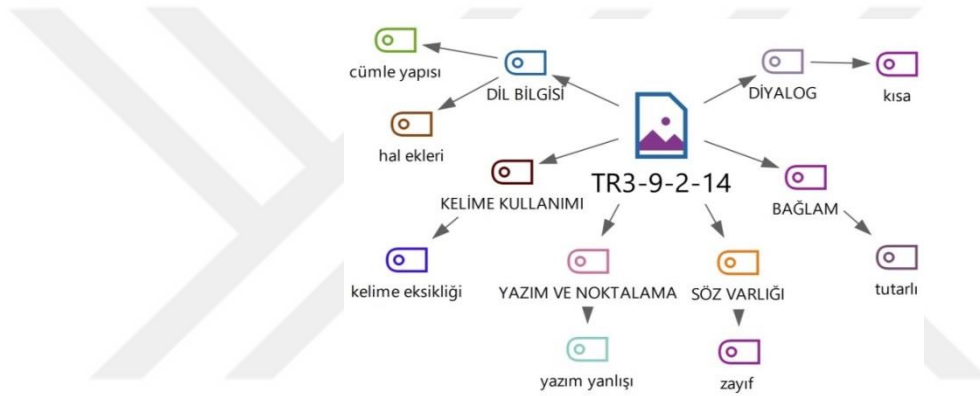
Şekil 66. İkinci grubun ‘Ankara’da Yangın Kazası’ adlı haber analizi

İkinci grup öğrencilerin haber metni analizi sonucuna genel bakıldığında, haberin sunum şekline uygun, bağlam açısından düzenli halde yazılmıştır. Bununla birlikte uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, öğrenciler görevi yerine getirmek için birbirine yardımcı oldukları, internetten bilgileri birlikte araştırdıkları ve fikirlerini birbiriyle paylaştıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin grup halinde çalışması ister aktif halde ister pasif halde olsun onların fikir ve düşüncelerini geliştirmede, dilin öğrenim aşamasından çok edinme aşamasına geçmesinde önemli rol oynamaktadır.

Usta kalem konusu ile ilgili öğrencilerden diyalog oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin fikir oluşturma için diyalog oluşturmada kullanabilecekleri bazı kelimeler aşağıdaki kutuda şu şekilde sunulmuştur:

usta kalem, kitapçılarda yeni kitap çıkmak, kitapçılarda yerini almak, ...yıl aradan sonra, yeniden=tekrar=bir daha=yine, usta dili, hayal gücü, farklı dünya, yeni bir yolculuk

Bu konuyla ilgili sadece bir grup (TR.3.-TR.9.-TR.2-TR.14.)öğrenci diyalog oluşturmuştur. Bu grubun oluşturduğu diyalogu analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 67.), öğrencilerin dil bilgisel açıdan cümle yapısı ve hal eklerinde bazı eksikleri olmuştur. Örneğin, *kitapçılarda yeni kitabım çıktı* cümlesi yerine *kitapçılarda yeni kitap çıkmak* şeklinde yazmıştır. Bunun nedeni de öğrencilerin yazma esnasında kendi ana dillerinde veya bildikleri diğer dillerde düşündüklerinden olabilir. Ayrıca hal eklerini kullanırken de aynı şekilde İngilizceden esinlendikleri tespit edilmiştir.



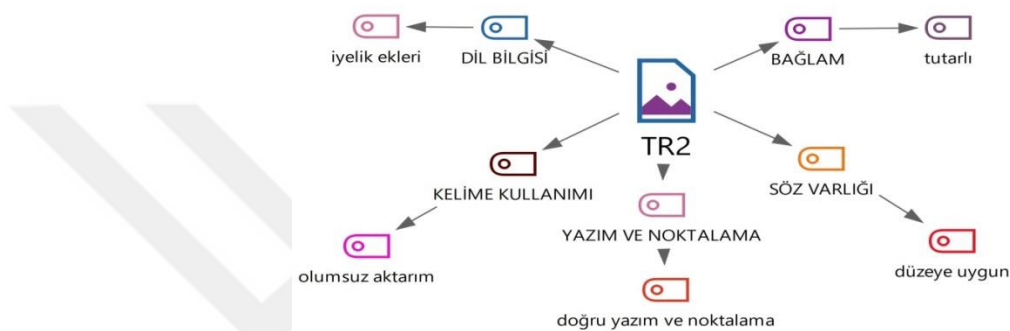
Şekil 67. Öğrencilerin 'Usta Kalem' konusuylla ilgili oluşturdukları diyalog analizi

Öğrenciler cümlelerinde bazı kelimeleri eksik kullanmışlardır, mesela, '*yeni dünya*' adlı (*kitabı*) *yeniden okurlarıyla buluştu* şeklinde cümle oluşturmuştur. Burada parantez içindeki *kitabı* kelimesini eksik bırakmıştır. Üstelik oluşturdukları diyalogda yazım yanlışları vardır. Ayrıca diyalogun söz varlığı zayıf kalmıştır. Ancak öğrenciler bağlam açısından diyalogu tutarlı düzende oluşturmuşlardır. Etkinlik esnasında yapılan gözlemlere göre öğrencilerden TR.9. ve TR.2. öğrencilerinin daha aktif katılım sağladıkları, TR.3. ve TR.14. öğrencilerinin ise pasif şekilde konuya az odaklandıkları izlenmiştir.

Hava Durumu konusuylla ilgili öğrencilerden ülkelerinin haritalarını çizmeleri ve bölgelere göre hava durumlarını çizdikleri haritanın üzerine yazmaları ve en sonunda arkadaşlarına atlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin bazıları aynı ülkeden geldikleri için onlar birlikte bir ürün ortaya koymuş, ancak farklı ülkelere gelen öğrenciler ise bireysel olarak görevi yerine getirmiştir. Bu konuyla ilgili TR.2. öğrenci Pakistan'daki,

TR.12. öğrenci Nijeriya'daki hava durumu hakkında bilgiler hazırlamıştır. TR.5.-TR.9.-TR.10. ve TR.11. öğrencileri birlikte Irak'la, TR.14.-TR.1. ve TR.15. öğrencileri ise Filistin'le ilgili hava durumu haberlerini yazmıştır.

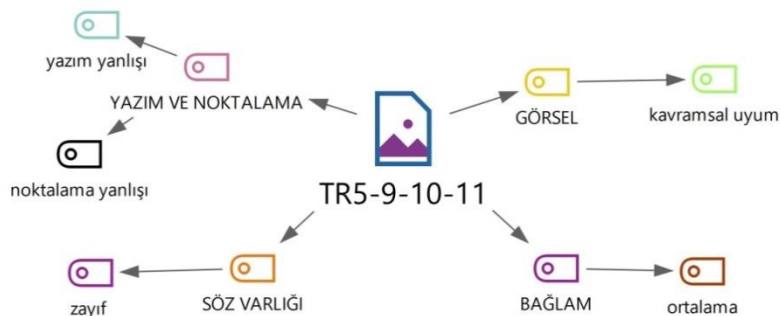
İlk olarak TR.2. öğrencinin hazırladığı hava durumu haberi analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 68.), TR.2. öğrenci iyelik eklerini: *Benim ülkemde 5 bölge var* cümlesinde 5 *bölgesi var* şeklinde kullanmıştır. Ayrıca kelime kullanımında (*orada sıcaklık eksi derece var* şeklinde) olumsuz aktarım yapmıştır. Ancak öğrencinin yazım ve noktalaması doğru olmuştur.



Şekil 68. Pakistan ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi

TR.2. öğrencinin yazdığı hava durumu haberinde kullandığı söz varlığı düzeye uygun, bağlamı tutarlı şekilde düzenlenmiştir. Üstelik yapılan gözlemlere göre TR.2. öğrenci hem bireysel hem de grup çalışma istasyonlarında faal olarak katıldığı tespit edilmiştir.

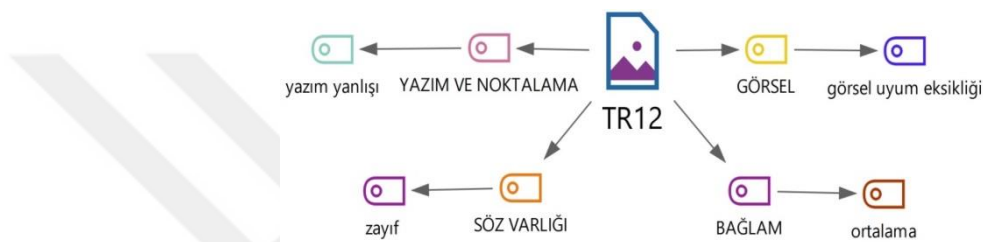
Irak ülkesiyle ilgili hava durumu haberini TR.5.-TR.9.-TR.10 ve TR.11. öğrencileri hazırlamış ve bu haberin analizi sonucunda (Şekil 69.), öğrencilerin dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikleri olmamış ama bazı kelimelerde yazım ve noktalama yanlışlıkları yaptıkları görülmüştür. Ayrıca haberde kullandıkları söz varlığı zayıf kalmış ve bağlamsal düzende bazı kopukluklar meydana gelmiştir.



Şekil 69. Irak ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi

Öğrenciler görsel olarak Irak haritasını çizmiş ve şehir isimleriyle birlikte o bölgelerin hava durumunu harita üzerinde belirtmişlerdir, dolayısıyla çizilmiş harita yazdıkları haber ile kavramsal olarak uyum sağlamaktadır. Bunun dışında uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, bu öğrenciler görevi yerine getirmek için etkin bir şekilde işbirlikçi olarak çalışmışlardır.

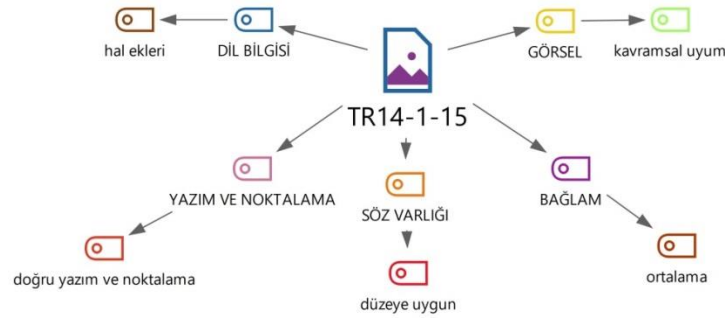
TR.12. öğrenci Nijeriya ülkesi hakkında hava durumu haberini hazırlamış ve bunun analiz sonucunda (Şekil 70.), öğrencinin dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikleri olmamasına rağmen bazı yerlerde yazım yanlışları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kullanmış olduğu söz varlığı zayıf kalmış ve bağlamsal açıdan bazı kopulukları gözlemlenmiştir.



Şekil 70. Nijeriya ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi

TR.12. öğrenci Nijeriya'nın haritasını çizmiş ancak bu görselin yazdığı haberle uyum eksiklikleri vardır. Uygulama sırasında yapılan gözleme göre, TR.12. öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda faal olduğu ama ikili ve grup çalışma istasyonunda daha pasif çalıştığı tespit edilmiştir.

Filistin ülkesiyle ilgili hava durumu haberi TR.14.-TR.1. ve TR.15. öğrencileri hazırlamıştır. Bu haberin analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 71.), öğrencilerin dilbilgisi hal eklerinde yanlış olmuştur. Örneğin, *Rafah'ta fırtına var* ifadesini *Rafah'ta fırtınaya var* şeklinde yazmıştır. Ancak haberin yazım ve noktalamaları doğru, söz varlığı da düzeylerine uygundur. Yazılan hava durumu haberinin bağlamsal bazı kopuklukları vardır yalnız bununla birlikte çizdikleri harita yazdıkları haber ile uyum sağladığı ortaya çıkmıştır.

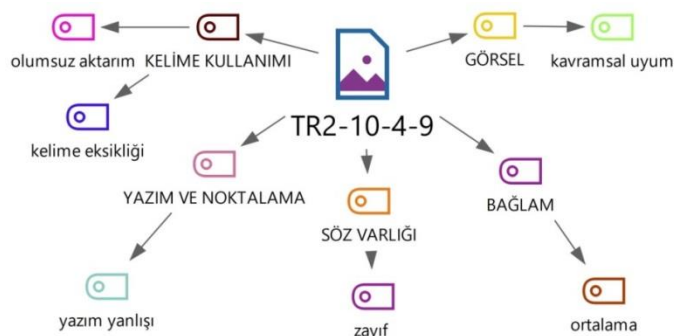


Şekil 71. Filistin ülkesi ile ilgili hava durumu haber analizi

Uygulama sürecinde yapılan gözlemlere göre, TR.14.-TR.1. ve TR.15. öğrencileri hava durumu haberini hazırlarken özellikle TR.14. ve TR.1. öğrencileri etkinliğe faal olarak katılmış, TR.15. öğrenci ise sadece izleyici olarak katılım sağlamıştır. Yalnızca izleyici ve pasif rolde kalan öğrencilerin öğrenim süreci yavaş olmasına rağmen daha çok edinimsel süreçten geçebilecekleri unutulmamalıdır.

Filenin Sultanları konusuyla ilgili öğrencilerin bir spor türünü seçmeleri ve seçtikleri spor faaliyetinin kurallarını yazmaları ve resmini çizmeleri gerektiği anlatılmıştır. Bu konuya ilişkin iki grup (birinci grup: TR.2.-TR.10-TR.4-TR.9.; ikinci grup:TR.7.-TR.12.-TR.14.-TR.6.) öğrenci çalışmıştır.

İlk olarak birinci grup öğrencilerinin ürünü incelenmiş ve sonucunda (Şekil 72.), öğrencilerin yazısında kelime kullanımıyla ilgili şu şekilde olumsuz aktarım olmuş: *her kim önce o puan yendi, o kazandı*. Ayrıca bazı yerlerde kelime eksikliği ve yazım yanlışları vardır.

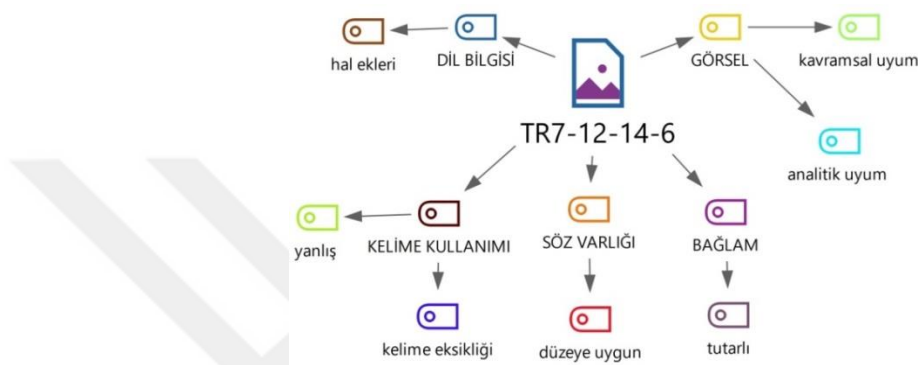


Şekil 72. Birinci grup öğrencilerin 'Badminton' adlı metin analizi

Öğrenciler yazılarında düzeyinden düşük söz varlığıyla sınırlı kalmış, bağlamsal açıdan da bazı kopukluklar gözlemlenmiştir. Ancak çizdikleri badminton resmi yazdıkları

yazıyla uyum sağlamıştır. Bunun yanı sıra yapılan gözleme göre, öğrencilerden TR.4. öğrencinin dışında bütün öğrenciler etkinliğe faal olarak katılmıştır.

İkinci grup öğrencileri futbol oyununun kuralları hakkında yazmış ve resmini çizmiştir. Onların bu ürünü analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 73.), öğrencilerin hal eklerinde bazı eksikleri, kelime kullanımında kelime eksikliği olmuş ayrıca *dünya finali* ifadesini *dünya fincanı* şeklinde yanlış yazmıştır. Ancak öğrencilerin yazısında düzeylerine uygun söz varlığını kullanılmış ve tutarlı bağlam düzenlenmiştir.



Şekil 73. İkinci grup öğrencilerin 'Futbol Maçı' adlı metin analizi

Söz konusu öğrencilerin çizdikleri futbol sahasının yazdıkları açıklamalarla uyumlu (kavramsal uyum) olduğu ve tanımlamalarla (analitik uyum) açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Üstelik gözlemlere göre bütün öğrenciler etkinlik sırasında çok faal halde olmuş ayrıca birbirine görevi yerine getirmek için destek ve uyum sağlamıştır.

Mektup konusu daha çok bireysel çalışmaya uygun konu olduğu için burada öğrencilerin mektubu bireysel olarak yazmaları ve gruptaki arkadaşlarına yazdıkları mektubu okuyarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuyla ilgili görev aşağıda kutuda şu şekilde sunulmuştur:

Siz Türkiye’de okuyorsunuz ve yurtdışındaki hayatınızı anlatmak için ailenize mektup yazınız.

Bu konuda öğrenciler iki grup olarak çalışmıştır. Birinci grupta TR.2.-TR.3.-TR.8. öğrencileri; ikinci grupta TR.11.-TR.10.-TR.7. öğrencileri birlikte değerlendirme yapmıştır. Ancak öğrenciler mektubu ayrı ayrı yazdıkları için mektupları ayrı şekilde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

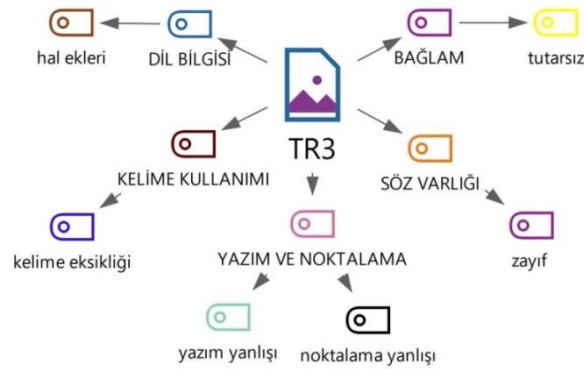
İlk olarak birinci gruptan TR.2. öğrencinin mektubu analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 74.), öğrenci *seni özledim* ifadesi yerine *sana özledim* şeklinde kullanarak hal ekini yanlış kullanmıştır. Ayrıca, *Sen ailemin benim salam söyle.* cümlesini yazmış, bu hem iyelik eklerinin yanlış kullanımı hem de olumsuz aktarım şeklinde değerlendirilebilir. Büyük ihtimalle bu cümleyi yazarken öğrenci daha çok kendi ana dilinde düşünerek yazmıştır. Ancak bununla birlikte öğrencinin mektubunda yazım ve noktalama yanlışları bulunmamıştır.



Şekil 74. TR.2. öğrenci mektubunun analizi

TR.2. öğrenci mektubunda düzeyine uygun söz varlığını kullanmış, üstelik bağlam açısından mektubunu tutarlı şekilde düzenlemiştir. Mektubun içeriğine psikolojik ve sosyo-kültürel açıdan bakılacak olursa, öğrenci ailesine olan özlemini anlatmış ardından da Türkiye'deki hayatı, hava durumu, yemek kültürü, insanları hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencinin mektubunda onun yurtdışında yaşadıklarını, fikir ve düşüncesini öğrendiği dilde (Türkçede) aktarmaya çalışması hem dilsel hem sosyo-kültürel açılardan önem taşımaktadır.

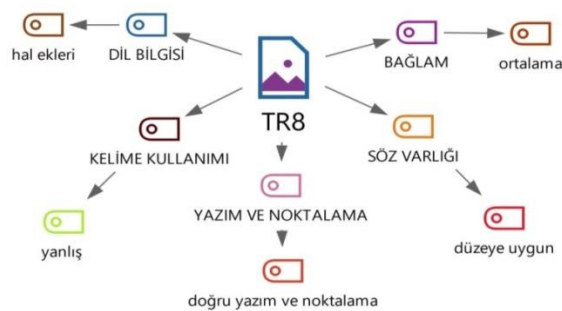
TR.3. öğrencinin mektup analizi sonucunda (Şekil 75.), öğrenci *onlara çok alıştım* ifadesini *olarla çok alıştım* şeklinde kullanarak hal eki kullanımında yanlış yapmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci *çok (iyi) insanlar var* ifadesindeki parantes içindeki *iyi* kelimesini eksik bırakmıştır. Ayrıca öğrencinin mektubunda yazım ve noktalama yanlışlarının olduğu saptanmıştır. Üstelik mektupta kullanılan söz varlığı zayıf kalmış ve bağlam açısından tutarsız şekilde düzenlenmiştir.



Şekil 75. TR.3. öğrenci mektubunun analizi

Söz konusu öğrenciyle ilgili uygulama sırasında yapılan gözleme göre, öğrencinin maalesef bireysel çalışma etkinlikleri dışında ikili ve grup çalışma istasyonlarında pasif olarak çalıştığı ortaya çıkmıştır. Bunun dışında, annesine yazdığı mektubuna genel bakıldığında, öğrencinin yeni geldiği ülkede bazı insanlarla karşılaştığı sorunları, bazılarıyla ise mutluluğunu paylaştığı anları açıklamaya çalışması öğrencinin daha çok insan odaklı düşünmeye, psikolojik ve kültürel açıdan etkilenmeye başladığı anlamına gelmektedir.

TR.8. öğrencinin mektubu analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 76.), öğrencinin hal eklerinde yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Örneğin, *Çankaya’da kalıyorum* ifadesini *Çankaya kalıyorum* şeklinde yazmıştır. Bunun yanı sıra, *A1 temel düzeyini bitirdim* yerine *yaptım* şeklinde yanlış kelime kullanmıştır. Ancak bunun yanında, öğrencinin yazım ve noktalamada hataları yoktur.

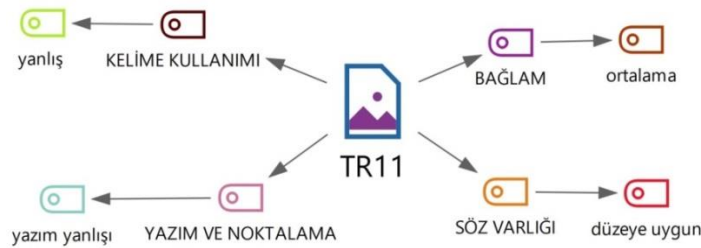


Şekil 76. TR.8. öğrenci mektubunun analizi

Sözü geçen öğrenci mektubunda düzeye uygun söz varlığını kullanmış ancak yine de bağlamsal açıdan bazı kopukluklar meydana gelmiştir. Ayrıca yapılan gözleme göre, TR.8. öğrenci bütün istasyonların sadece mektup konusuyla ilgili etkinlik görevlerini yerine getirmiştir. Dolayısıyla bu öğrenci bireysel, ikili ve grup çalışma istasyonlarında

yeterli performans gösterememiş bu sebeple TR.8. öğrenciyi bahsedilmiş istasyonlarda değerlendirmek kolay olmamıştır.

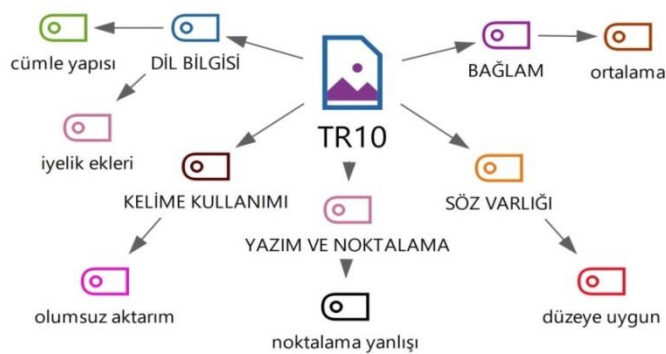
TR.11. öğrencinin yazdığı mektubun analiz sonucunda (Şekil 77.), öğrencinin *genellikle* kelimesini *gendikle* şeklinde yanlış kullandığı, ayrıca bazı kelimelerin yazım yanlışları olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 77. TR.11. öğrenci mektubunun analizi

TR.11. öğrencinin yukarıda bahsedilen yanlışlarına rağmen mektubunda düzeye uygun söz varlığını kullandığı, ancak anlatımda, bağlamsal kopukluklar meydana geldiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan gözleme göre, TR.11. öğrenci bütün istasyonlarda faal olarak katılmıştır. Dolayısıyla bu öğrencinin istasyon rotasyon modeline olan ilgisi verdiği performansa yansımıştır.

TR.10. öğrencinin mektubu analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 78.), öğrencinin mektubunda cümle yapısında ve iyelik ekinde yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, *senin yemeğini* ifadesini *seni yemeğini* şeklinde yazmış, ayrıca *çabuk gel* ifadesini *çabuk kal* şeklinde olumsuz aktarmıştır.

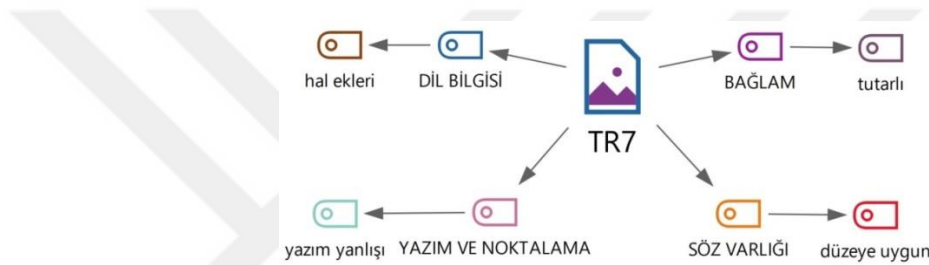


Şekil 78. TR.10. öğrenci mektubunun analizi

Söz konusu öğrenci mektubunun bazı yerlerinde noktalama yanlışları meydana çıkmıştır. Fakat öğrencinin mektubunda düzeye uygun söz varlığı kullanılmış, üstelik mektup bağlamında bazı kopukluklar saptanmıştır. Mektubun içeriğine dikkat edilecek

olursa, öğrenci yazdığı mektubunda annesini çok özlediğini, Ankara’da yurda yerleştiğini ve annesinin ne zaman geleceğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencinin mektubunda somut ifadelerle birlikte artık soyut ifadeleri de katması onun Türkçe düşünmeye başladığının bir belgesi olarak değerlendirilebilir.

TR.7. öğrencinin babasına yazdığı mektubu incelenmiş ve sonucunda (Şekil 79.), öğrenci mektubunda *kısa zamanda* ifadesini *kısa zaman*; *ben seni özliyorum* ifadesini *ben sana özliyorum* şeklinde yazarak hal eklerini yanlış kullanmıştır. Bunun yanında, *arabanın lastiğini değiştirmedim* cümlesini *arba lastik değişmedim* şeklinde yanlış yazmıştır. Fakat bunların dışında, öğrenci mektubunda düzeye uygun söz varlığı kullanmış, bağlamını tutarlı şekilde düzenlemiştir.

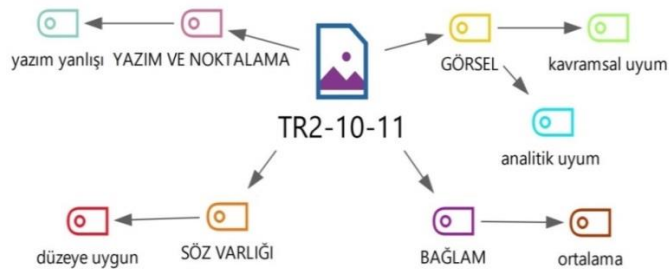


Şekil 79. TR.7. öğrenci mektubunun analizi

Yukarıda bahis konusu olan öğrencinin babasına yazdığı mektubun içeriğinde, öğrenci babasını ve ailesini özlediğini, aile üyelerinin sağlığı, onların nasıl beslendiği, Ankara’da hava durumu ve henüz arabasının lastiklerini değiştirmediğini anlatmıştır. Öğrencinin mektubunda bazı yazım yanlışları olmasına rağmen, öğrenci mektubunu bağlamsal açıdan çeşitli durumlar ve açıklamalarla süslemeye çalışmıştır.

Kargo konusunda öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte kargo gönderi formunu oluşturmuş ve sonunda bu formu kendi aralarında değerlendirmiştir. Bu konuyla ilgili iki grup (birinci grup:TR.2.-TR.10.TR.11.; ikinci grup: TR.3.-TR.8.-TR.7.) öğrenci çalışmıştır.

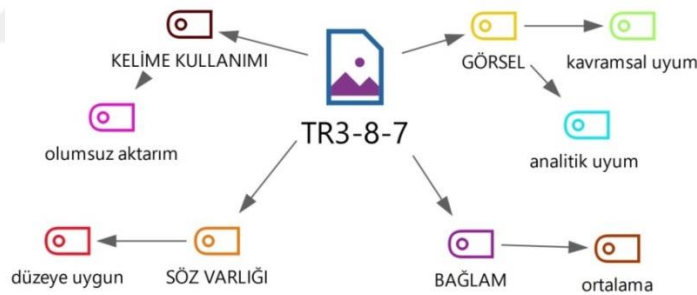
Birinci grup öğrencileri ‘En Hızlı ve Kaliteli Taşımacılık’ adlı form hazırlamıştır. Bu formun analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 80.), öğrencilerin hazırladıkları formda dil bilgisel ve kelime bilgisel sorunları olmamasına rağmen bazı yazım yanlışları olmuştur. Ancak öğrenciler yazdıkları formda bazı bağlamsal kopuklukların dışında düzeylerine uygun söz varlığını kullanmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin hazırladıkları form görsel açıdan değerlendirilmiş ve görselde kavramsal (yazılarla uyumlu halde) ve analitik (tanımlamalar ve açıklamalar mevcuttur) uyum sağlanmıştır.



Şekil 80. Birinci grup öğrencilerin kargo form analizi

Bahsedilen öğrencilerin kargo formunu hazırlama esnasında yapılan gözlemlere göre, öğrenciler görevi yerine getirmek için internetten kargo formlarını incelemiş, gerekli bilgiler üzerinde fikir alışverişi yapmış ve böylece birbirine uyum sağlamışlardır.

İkinci grup öğrencileri FcDex kargo logolu form hazırlamıştır. Formun analizi sonucunda (Şekil 81.), öğrenciler formda not için sadece nesne isimlerini şu şekilde sıralamıştır: Not: ayakkabılar, çantalar, şal, baharatlı, tatlı, aksesuar ve makyaj. Halbuki, not kısmında bazı uyarılar ve öneriler yazılır, bu nesnelerin sıralaması için **içindekiler** yazılması daha uygun olurdu. Ayrıca, öğrencilerin hazırladıkları formda bağlamsal kopukluğun dışında düzeye uygun söz varlığını kullanılmıştır.



Şekil 81. İkinci grup öğrencilerin kargo form analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerin formu görsel açıdan değerlendirilmiş ve görselde kavramsal ve analitik uyum sağlandığı tespit edilmiştir. Bunun dışında yapılan gözlemlere göre, TR.8. öğrenci kargo formu hakkında internetten bilgileri araştırdığı ve arkadaşlarına aktardığı, TR.3. ve TR.7. öğrencilerinin ise formu oluşturdukları saptanmıştır. Dolayısıyla bütün öğrencilerin kargo formunu hazırlama etkinliğine faal olarak iştirak ettikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak grupta çalışma istasyonunda öğrenciler ekip olarak çalışma, birbirine yardımcı olma ve arkadaşlarını destekleme, fikir alışverişi yapma ve kendi hayal

gücünü, yaratıcılığını kullanma gibi becerileri edinmişlerdir. Ayrıca grupta çalışma esnasında arkadaşlarının fikirlerini dikkatlice dinlemeyi, onları değerlendirmeyi, üstelik kendini ifade etmeyi ve kendi yeteneklerini farketmeyi öğrenmişlerdir. Dolayısıyla grupta çalışma istasyonu öğrencinin teoride aldığı bilgileri uygulamaya aktarma istasyonu olarak nitelendirilebilir. Bunun yanı sıra, grupta çalışma istasyonu; öğrencinin sadece dil öğrenim açısından değil, dil öğrenim süreci vasıtasıyla sosyopsikolojik ve kültürel farkındalıklar açısından gelişimine hizmet etmektedir.

3.1.4. Uygulama Süresince Bireysel, İkili ve Grup İstasyonlarında Öğrencilerin Bireysel Olarak Değerlendirilmesi

Daha önce işlediğimiz konularda istasyon rotasyon modelinin bütün istasyonlarında çalışan öğrencilerin etkinlikleri her konuya göre tek tek değerlendirilmiştir. Bu konu başlığında, öğrencilerin uygulama sürecinde her istasyondaki değerlendirilmelerinin bireysel olarak yapılması uygun görülmüştür. Burada her öğrencinin ayrı şekilde ele alınarak değerlendirilmesi, uygulama sürecinde öğrencinin her istasyondaki gelişmesi ve hangi istasyonda ne kadar etkili çalıştığını göstermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca, bireysel ve ikili çalışma istasyonlarında öğrencilerin etkinlikleri ayrı şekilde, grupta çalışma istasyonunda ise grup halinde analiz edildiği için öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi bireysel ve ikili çalışma istasyonlarının etkinlikleri tablolarla, grupta çalışma istasyonunun etkinlikleri ise uygulama esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler vasıtasıyla yorumlanmıştır. Uygulamaya Gazi TÖMER’de on beş öğrenci katılmış ve bu öğrencilerin değerlendirilmesi sırayla sunulmuştur. Öğrencilerin tamamı maalesef bütün konulara iştirak etmemiş, hatta bazıları sadece bir bazıları ise iki konuya katılmıştır. Dolayısıyla, uygulama sürecinde az konuya katılan öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi zor olmaktadır.

İlk olarak **TR.1.** öğrencinin bireysel çalışma etkinlikleri ele alınmış ve sonucunda (Tablo 5.), öğrencinin altı konunun içinde sadece iki konuya katıldığı saptanmıştır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, TR.1. öğrenci haberler konusunun doğru/yanlış ve çoktan seçmeli sorularında bütün sorulara doğru cevap vermiş, kargo konusunda ise boşluk doldurma sorularının çoğunu doğru yanıtlamıştır. Bu iki konuda öğrencinin dinleme metinlerinin ana bilgileri algıladığı ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	TR.1.haberler	TR.1.kargo
DOĞRU/YANLIŞ		
doğru		
ÇOKTAN SEÇMELİ		
doğru seçim		
BOŞLUK DOLDURMA		
doğru yazım		
duyduğunu yazma		
kelimeyi algılayamama		
ÇAĞRIŞIM		
kelime benzetimi		
ALGILAMA		
ana bilgileri kavrama		

Tablo 5. TR.1. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Aynı öğrencinin ikili çalışma istasyonunun karşılıklı konuşma becerisine dair etkinlikleri analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 6.), öğrencinin dil bilgisinde en çok cümle yapısında yanlış yaptığı, ancak ikinci konuda (kargo) cümle yapısı yanlışının azaldığı, ayrıca ilk konuda (haberler) hal eklerinde yanlış olmasının dışında ikinci konuda hiç yanlışının olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin karşılıklı konuşma esnasında kelime bilgisinde eksikliğinin olmadığı, fakat arkadaşı tarafından yöneltilen sorulara kısa cevap verdiği ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	haberler-TR1	haberler-TR1-ses	kargo-TR1	kargo-TR1-ses
DİL BİLGİSİ				
iyelik ekleri				
hal ekleri				
cümle yapısı				
KELİME BİLGİSİ				
eş anlamlı				
yabancı				
eksik				
CEVAPLANDIRMA				
ayrıntılı ve uzun				
ortalama				
kısa				
cevapsız				
eksik				
SES VE TELAFFUZ				
ana dilden esinlenme				
telaffuz bilgi eksikliği				
yabancı dilden esinlenme				
AKICILIK				
akıcı ve etkili konuşma				
duraksayarak konuşma				
duraksamalı ve tutuk konuşma				

Tablo 6. TR.1. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Aynı konuşmada ses ve telaffuzu incelendiğinde, öğrencinin konuşma esnasında ana dilinden ve yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği ve konuşmasının akıcılığına göre,

ilk konuda duraksayarak, ikinci konuda duraksamalı ve tutuk konuştuğu ortaya çıkmıştır.

Grupla çalışma istasyonunda söz konusu öğrenci haberler ve hava durumu konusundaki etkinliklere iştirak etmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan gözleme göre, öğrenci haberler konusunda internetten haberleri araştırmış, hava durumu konusunda ise Filistin'in hava durumunu anlatmak için ülkenin haritasını çizmiştir. Dolayısıyla öğrencinin grupla çalışma esnasında arkadaşlarıyla birlikte görevleri yerine getirmek için faal olarak katıldığı tespit edilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin uygulanması sürecinde TR.1. öğrencinin gelişimine genel olarak bakıldığında, öğrencinin diğer istasyonlara göre bireysel çalışma istasyonunda aktif olduğu, grupla çalışma istasyonundaki etkinliklere de faal katıldığı ayrıca ikili çalışma istasyonunda bazı eksikliklerinin olmasına rağmen konuşma becerisini az da olsa geliştirdiği belirtilmiştir.

TR.2. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda (Tablo 7.), model ile ilgili altı konudan sadece üç konuyla ilgili görevleri yerine getirmiştir. Öğrenci haberler konusunda doğru yanlış ve çoktan seçmeli soruların tamamına doğru cevap vermiş, dolayısıyla dinleme metninin ana bilgilerini kavramıştır. Usta kalem ve mektup konularında öğrenci boşluk doldurma sorularında kelimelerin bazılarını yanlış yazmış, bazılarını ise algılayamadığından duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Bundan dolayı öğrenci dinleme metnin içeriğini tahmini olarak algılamıştır. Bununla birlikte, öğrenci dinleme esnasında bazı kelimeleri yazarken ana dilinden esinlenerek, bazılarını ise daha önce öğrendiği kelimelere benzeterek çağrışım yapmıştır.

Kod Sistemi	TR.2.-haberler	TR.2.-usta kalem	TR.2.-mektup
DOĞRU/YANLIŞ			
doğru			
ÇOKTAN SEÇMELİ			
doğru seçim			
BOŞLUK DOLDURMA			
doğru yazım			
duyduğunu yazma			
kelimeyi algılayamama			
yanlış yazım			
ÇAĞRIŞIM			
ana dilde			
kelime benzetimi			
ALGILAMA			
ana bilgileri kavrama			
tahmini anlam			

Tablo 7. TR.2. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda bahsedilen öğrencinin ikili çalışma istasyonunda karşılıklı konuşma becerisine dair etkinliklerinin analizi sonucunda (Tablo 8.), öğrencinin haberler konusundaki etkinliğinde dil bilgisi kodlamasına ilişkin en çok hal ekleriyle ilgili, ayrıca iyelik ekleri ve cümle yapısında eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Sonraki konularda da öğrencinin hal ekleri ve cümle yapısı eksikliklerinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Kelime bilgisinde ise öğrenci ilk konuda eş anlamlı ve yabancı kelimeler kullanmış, soruları cevaplandırmada ise başta ortalama düzeyde yanıt verirken, sonraki konularda soruları kısa ve hatta eksik cevaplandırmıştır. Nitekim tabloda, öğrencinin konuyla ilgili konuşması uzun sürdüğüne göre onun dilbilgisel ve kelime bilgisel yanıtlarının çok olduğu, aksine öğrenci kısa konuştuğunda da dilbilgisel ve kelime bilgisel yanıtlarının az olduğu görülmektedir.

Kod Sistemi	haberler-TR2	haberler-TR2-ses01	haberler-TR2-ses02	usta kalem-TR2	usta kalem-TR2-s	mektup-TR2	mektup-TR2-ses
▲ DİL BİLGİSİ							
● iyelik ekleri	■						
● hal ekleri	■			■		■	
● cümle yapısı	■			■			
▲ KELİME BİLGİSİ							
● eş anlamlı	■						
● yabancı		■					
● eksik							
▲ CEVAPLANDIRMA							
● ayrıntılı ve uzun							
● ortalama	■						
● kısa				■			
● cevapsız							
● eksik						■	
▲ SES VE TELAFFUZ							
● ana dilden esinlenme		■			■		
● telaffuz bilgi eksikliği			■				
● yabancı dilden esinlenme		■	■				■
▲ AKICILIK							
● akıcı ve etkili konuşma		■			■		■
● duraksayarak konuşma							
● duraksamalı ve tutuk konuşma							

Tablo 8. TR.2. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.2. öğrencinin ses kaydında konuşmasının telaffuzu ve akıcılığı incelendiğinde ise, ilk konularda telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu, son konuda doğru telaffuz ettiği, fakat bütün konularda bazı kelimeleri yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği görülmüştür. Bunun nedeni de öğrencinin ders dışında sürekli İngilizce konuşması, hatta Türkçe konuşurken İngilizce düşünerek kendini izah etmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca konuşma esnasında öğrencinin bütün konularda duraksayarak, monoton şekilde konuştuğu onun kendini ifade edeceği düşünceleri önce kendi ana diliyle (Urduca), sonra İngilizceyle düşünerek Türkçeye aktardığı gözlemlenmiştir.

Söz konusu öğrenci grup çalışmasının bütün konularında faal olarak katılmış, ayrıca uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, öğrencinin arkadaşlarıyla kaynaşarak işbirlikçi çalışmaya daha çok meyilli olduğu, ancak onlara kendi fikirlerini iletirken İngilizce açıkladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin Türkçede kendi fikir ve düşüncelerini rahatlıkla aktarması için ilk önce onun Türkçenin dilsel özelliklerinin farkındalığına ulaşmasına ve yavaş yavaş o dilde düşünmesi konusunda teşvik edilmelidir.

İstasyon rotasyon modelinin uygulanması sürecinde TR.2. öğrencinin istasyonlardaki performanslarına genel olarak bakıldığında, öğrencinin en çok grup çalışmasında etkili çalıştığı, fakat dinleme ve konuşma becerilerinde öğrencinin daha çok pratik yapması gerektiği saptanmıştır. Ayrıca, öğrencinin istasyon rotasyon modelinde konuların tamamına katılmadığından onun uygulama süresince gelişimini izlemek ve değerlendirmek zor olmuştur.

TR.3. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda altı konunun içinde dört konuya ilişkin etkinliklerde çalışmıştır. Öğrencinin katıldığı etkinlikleri incelendiğinde (Tablo 9.), filenin sultanları konusunda doğru/yanlış soruların tamamına doğru cevap verdiği, ayrıca boşluk doldurmada kelimelerin çoğunu doğru yazdığı, duyduğu gibi yazma ve yanlış yazımları ise ilk başta fazla iken sonuna doğru azaldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci boşluk doldurmada en çok yabancı dil ve ana dilinde çağrışım yaparak kelimeleri yazdığı ortaya çıkmıştır. Üstelik art bilgisinde yer alan kelimelerle benzeterek çağrışım yapması ilk konuda fazlayken son konularda azalmaya başlamıştır. Genel olarak öğrencinin bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinde dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı, diğer konularda ise ana bilgileri kavradığı tespit edilmiştir.

Kod Sistemi	TR.3.usta kalem	TR.3.hava durumu	TR.3.FS	TR.3.mektup
DOĞRU/YANLIŞ				
doğru				
BOŞLUK DOLDURMA				
doğru yazım				
duyduğunu yazma				
yanlış yazım				
ÇAĞRIŞIM				
ana dilde				
yabancı dilde				
kelime benzetimi				
ALGILAMA				
ana bilgileri kavrama				
tahmini anlam				

Tablo 9. TR.3. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Bahsedilen öğrencinin ikili çalışma istasyonunda üzerinde çalıştığı etkinlikler incelendiğinde (Tablo 10.), öğrencinin ilk konuda dilbilgisel yanlışları görülmezken, hava durumu, filenin sultanları ve mektup konularında hal eklerinde eksikliklerinin olduğu, ayrıca filenin sultanları konusunda cümle yapı yönünden yanlış konuştuğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin kelime bilgisel eksiklikleri görülmezken sadece mektup konusunda yabancı kelime kullandığı belirlenmiştir. Karşılıklı konuşma esnasında öğrenci arkadaşı tarafından verilen soruları ilk ve son konuda ortalama düzeyde yanıtlamış, diğer konularda ise kısa, filenin sultanları konusunda bir soruyu eksik cevaplamıştır. Tablodaki öğrencinin dinamik göstergeleri, onun aradaki konularda fazla konuşmaktan çok karşısındaki arkadaşını dinlemeyi tercih ettiğinden ve o konulara fazla ilgi duymadığından kaynaklanmaktadır.

Kod Sistemi	usta kalem-TR3	usta kalem-TR3-ses	hava d-TR3	hava d-TR3-ses	FS-TR3	FS-TR3-ses	mektup-TR3	mektup-TR3-ses
DİL BİLGİSİ								
iyelik ekleri								
hal ekleri								
cümle yapısı								
KELİME BİLGİSİ								
eş anlamlı								
yabancı								
eksik								
CEVAPLANDIRMA								
ayrıntılı ve uzun								
ortalama								
kısa								
cevapsız								
eksik								
SES VE TELAFFUZ								
ana dilden esinlenme								
telaffuz bilgi eksikliği								
yabancı dilden esinlenme								
AKIÇILIK								
alıcı ve etkili konuşma								
duraksayarak konuşma								
duraksamalı ve tutuk konuşma								

Tablo 10. TR.3. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.3. öğrencinin bütün konulara dair ses kaydı analiz edilmiş ve sonucunda, öğrencinin ilk konuda ana dilinden esilenerek telaffuz ettiği kelimeler çokken sonraki konularda ise azalmaya başladığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencinin telaffuz bilgi eksikliği aksine son konulara doğru çoğalmıştır. Konuşma akıcılığına göre ise, öğrencinin birinci ve ikinci konularda akıcı ve etkili, üçüncü konuda duraksamalı ve tutuk, dördüncü konuda ise duraksayarak konuştuğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin karşılıklı konuşma becerisine dair etkinliklerin sonucunda böyle gelişim göstermesi, onun konulara göre anlatım içerikleri, konuya olan ilgisi veya sonraki istasyona geçme isteği gibi etkenlerden kaynaklanmış olabilir. Bunun nedenini de öğrencinin ikili çalışma istasyonu ile ilgili görüşünden ortaya çıkarmak mümkündür.

Söz konusu öğrencinin grupla çalışma istasyonunda sadece usta kalem ve mektup konularına iştirak ettiği, bununla birlikte her iki konuya da pasif olarak katıldığı saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencinin grupla çalışma istasyonunda fazla etkin olmadığı, onun arkadaşlarıyla çalışırken daha çok onlara arkasını yaslanması ve onların fikirlerine edilgen şekilde katılmasından kaynaklanmaktadır. Yine de, bu hipotezlerin doğruluğunu öğrencinin grupla çalışma istasyonu ile ilgili görüşleriyle isbat etmek mümkündür.

İstasyon rotasyon modelinin uygulanması sürecinde TR.3. öğrencinin bütün istasyonlardaki çalışmaları sonucunda, diğer istasyonlara göre bireysel çalışma istasyonunda daha faal olarak katıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni de öğrencinin bireysel çalıştığında kendine olan güveninin daha çok olduğu ve aksine arkadaşlarıyla konuşurken veya birlikte çalışırken yanlış yapmaktan endişele etmesindendir. Ancak ikili çalışma istasyonunda öğrenci her ne kadar içe kapanık bir karaktere sahip olsa da, karşısındaki akranıyla etkileşime girmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

TR.4. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda sadece iki konuya katılmış (Tablo 11.), dolayısıyla öğrencinin uygulama sürecindeki gelişimini izlemek ve değerlendirmek zor olmuştur. Öğrenci filenin sultanları konusunda doğru/yanlış sorularının tamamına doğru cevap vermiş, ayrıca boşluk doldurma etkinliklerinde de her iki konuda da kelimelerin çoğunu doğru yazmış, bazı kelimeleri duyduğu gibi yazmış, üstelik filenin sultanları konusunda bazı kelimeleri yanlış yazmış ve kargo konusunda ise bir kelimeyi algılayamamıştır. Bunun yanı sıra, boşluk doldurmada kelimeleri yazarken, öğrenci ilk konuda ana dilinden esinlenerek, sonraki konuda ise art bilgilerindeki kelime

birikiminin benzetimi yoluyla çağrışım yapmıştır. Bütün bunlara rağmen, genel olarak gelişimine bakıldığında öğrencinin, dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı saptanmıştır.

Kod Sistemi	TR.4. FS	TR.4.kargo
DOĞRU/YANLIŞ		
doğru		
BOŞLUK DOLDURMA		
doğru yazım		
duyduğunu yazma		
kelimeyi algılayamama		
yanlış yazım		
ÇAĞRIŞIM		
ana dilde		
kelime benzetimi		
ALGILAMA		
ana bilgileri kavrama		

Tablo 11. TR.4. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Aynı öğrenci ikili çalışma istasyonunda da iki konuya iştirak etmiş ve bu konular üzerinde çalıştığı etkinlikleri analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 12.), öğrenci her iki konuda da arkadaşı tarafından verilen sorulara eksik cevap vermiştir. Bunun dışında, öğrenci filenin sultanları konusunda bir soruyu cevapsız bırakmış, bu nedenle öğrencinin herhangi bir dilbilgisel ve kelime bilgisel yanlışlarının olması mümkün olmamakta, fakat dilbilgisel açıdan konuşmasının cümle yapısında yanlışları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öğrencinin konuşma esnasında verdiği cevaplandırmalardan yola çıkarak, onun konuşmaya meyilli olmadığı görünmektedir.

Kod Sistemi	FS-TR4	FS-TR4-ses	kargo-TR4	kargo-TR4-ses
DİL BİLGİSİ				
iyelik ekleri				
hal ekleri				
cümle yapısı				
KELİME BİLGİSİ				
eş anlamlı				
yabancı				
eksik				
CEVAPLANDIRMA				
ayrıntılı ve uzun				
ortalama				
kısa				
cevapsız				
eksik				
SES VE TELAFFUZ				
ana dilden esinlenme				
telaffuz bilgi eksikliği				
yabancı dilden esinlenme				
AKICILIK				
akıcı ve etkili konuşma				
duraksayarak konuşma				
duraksamalı ve tutuk konuşma				

Tablo 12. TR.4. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.4. öğrencinin aynı konular üzerinde konuşmalarının ses kaydı incelendiğinde, öğrencinin en çok kelimeleri yanlış telaffuz ettiği, bundan dolayı telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir. Konuşmasının akıcılığına göre ise, ilk konuda duraksayarak, sonraki konuda ise duraksamalı ve tutuk konuştuğu saptanmıştır. Öğrencinin bu şekilde performans göstermesi, yukarıda bahsedildiği gibi, onun konuşma becerisinin zayıf olduğu, öğrencinin kendi ana dilinde fazla konuşmamasından kaynaklanmaktadır.

Grup çalışmasında ise TR.4. öğrencinin sadece filenin sultanları konusuna iştirak ettiği belirlenmiştir. Grupla çalışma sürecinde yapılan gözleme göre, bu öğrencinin çok pasif katıldığı ve sadece edilgen rolünde izleyici olarak kaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin istasyon rotasyon modelinde sadece bireysel çalışma istasyonunda faal olduğu, diğer istasyonlarda ise daha çok katılım sağlaması gerektiği ve ancak o zaman konuşma ve işbirlikçi çalışma becerilerinin gelişeceği ortadadır.

TR.5. öğrenci bireysel ve ikili çalışma istasyonlarında sadece bir konuya katılmış (Tablo 13.), dolayısıyla öğrencinin uygulama sürecindeki değerlendirilmesi maalesef etkili olmamıştır. Öğrenci filenin sultanları konusunda doğru/yanlış sorularının çoğuna doğru, bazılarına yanlış cevap vermiştir. Boşluk doldurmada ise, doğru yazdığı kelimeler bununla birlikte duyduğu gibi ve yanlış yazdığı kelimelerin oranı aynı olmuş, bazı kelimeleri ise algılayamamış ve bazı kelimeleri ana dilinden esinlenerek çağrışım yapmıştır. Bu nedenle de öğrencinin dinleme metinlerini tahmini olarak algıladığı ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	TR.5. FS
DOĞRU/YANLIŞ	
doğru	
yanlış	
BOŞLUK DOLDURMA	
doğru yazım	
duyduğunu yazma	
kelimeyi algılayamama	
yanlış yazım	
ÇAĞRIŞIM	
ana dilde	
ALGILAMA	
tahmini anlam	

Tablo 13. TR.5. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda sözü edilen öğrencinin grupla çalışma istasyonundaki çalışmaları incelendiğinde (Tablo 14.), öğrencinin konuşmasında dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklerin yanı sıra, verilen soruların bazılarını kısa, bazılarını eksik cevaplandığı,

bazılarını ise cevapsız bıraktığına göre, onun konuşma becerisinde de pasif kaldığı söylenebilir. Ayrıca öğrencinin ses kaydının analizinde de onun konuşmasında telaffuz bilgi eksikliğinin fazla olduğu, akıcılığına göre ise duraksayarak konuştuğu saptanmıştır.

Kod Sistemi	FS-TR5	FS-TR5-ses
DİL BİLGİSİ		
iyelik ekleri		
hal ekleri		
cümle yapısı		
KELİME BİLGİSİ		
eş anlamlı		
yabancı		
eksik		
CEVAPLANDIRMA		
ayrıntılı ve uzun		
ortalama		
kısa		
cevapsız		
eksik		
SES VE TELAFFUZ		
ana dilden esinlenme		
telaffuz bilgi eksikliği		
yabancı dilden esinlenme		
AKICILIK		
akıcı ve etkili konuşma		
duraksayarak konuşma		
duraksamalı ve tutuk konuşma		

Tablo 14. TR.5. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.5. öğrenci grupla çalışma istasyonunda sadece hava durumu konusuna iştirak etmiş ve çalışma esnasında yapılan gözleme göre öğrenci arkadaşlarıyla birlikte etkin halde performans göstermiştir. Dolayısıyla, öğrencinin sadece bir konuda katılım sağlamasına rağmen, genel olarak grupla çalışma istasyonunda faal çalıştığı, diğer istasyon becerilerinin gelişimi için daha çok konular üzerinde çalışması gerektiği belirlenmiştir.

TR.6. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda üç konu üzerinde çalıştığı etkinliklerin sonucunda (Tablo 15.), öğrencinin doğru/yanlış ve çoktan seçmeli soruların tamamına doğru yanıt verdiği saptanmış dolayısıyla dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ortaya çıkmıştır. Ancak boşluk doldurmada öğrencinin kelimelerin çoğunu doğru yazmasına rağmen, duyduğu gibi yazmaya çalıştığı ve yanlış yazdığı, hatta bazı kelimeleri algılayamadığı, ayrıca art bilgisinde birikmiş kelimeleri benzetim yoluyla ve ana dilinden esinlenerek çağrışım yaptığı tespit edilmiştir. Bu sebeple öğrenci dinleme metinlerin içeriğini tahmini olarak algılamıştır.

Kod Sistemi	TR.6.-haberler	TR.6.-hava durumu	TR.6.-kargo
DOĞRU/YANLIŞ			
doğru	■		
ÇOKLU SEÇMELİ			
doğru seçim	■		
BOŞLUK DOLDURMA			
doğru yazım		■	■
duyduğunu yazma		■	■
kelimeyi algılayamama		■	■
yanlış yazım		■	■
ÇAĞRIŞIM			
ana dilde			■
kelime benzetimi		■	■
ALGILAMA			
ana bilgileri kavrama	■		■
tahmini anlam		■	■

Tablo 15. TR.6. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Söz konusu öğrencinin ikili çalışma istasyonunda da (Tablo 16.) bireyseldeki gibi üç konu üzerinde arkadaşıyla karşılıklı olarak konuştuğu belirlenmiştir. Öğrencinin arkadaşıyla konuşma esnasında ilk konuda soruları eksik ve cevapsız bıraktığı, fakat ilerideki konularda kısa da olsa cevaplar vermeye çalıştığı tespit edilmiştir. Öğrencinin sadece hava durumu konusunda hal eklerinde ve cümle yapısında eksiklikleri meydana çıkmış, ancak kelime bilgisel yanlışları olmamıştır. Nitekim, öğrenci soruları eksik hatta cevapsız bırakmasıyla bu tür eksikliklerin olmaması gayet doğaldır. Çünkü öğrencinin soruları eksik veya cevapsız bırakması eksikliğin göstergesidir.

Kod Sistemi	haberler-TR6	haberler-TR6-ses	hava durumu-TR6	hava durumu-TR6-ses	kargo-TR6	kargo-TR6-ses
DİL BİLGİSİ						
iyelik ekleri			■			
hal ekleri			■			
cümle yapısı			■			
KELİME BİLGİSİ						
eş anlamlı						
yabancı						
eksik						
CEVAPLANDIRMA						
ayrıntılı ve uzun						
ortalama						
kısa			■		■	
cevapsız	■		■		■	
eksik	■		■		■	
SES VE TELAFFUZ						
ana dilden esinlenme				■		■
telaffuz bilgi eksikliği		■		■		■
yabancı dilden esinlenme				■		■
AKICILIK						
alsıcı ve etkili konuşma						
duraksayarak konuşma		■				
duraksamalı ve tutuk konuşma				■		■

Tablo 16. TR.6. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Aynı öğrencinin ses kaydının analizi sonucunda ise, onun ana dilinden esinlenerek ve bazı kelimeleri yanlış telaffuz ettiği, üstelik konuşmasının akıcılığına göre ilk konuda

duraksayarak konuştuğu, sonraki konularda ise duraksamalı ve tutuk konuştuğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni de öğrencinin konuşurken uzun uzun düşünmesi, karşıdan gelen soruyu önce algılamaya çalışıp, kendi dilinde oluşan düşüncelerini hedef dile çevirerek aktarmaya çalışmasındandır.

Grupla çalışma istasyonu etkinliklerinde TR.6. öğrencinin arkadaşlarıyla birlikte aktif şekilde çalıştığı saptanmıştır. Ayrıca, grupla çalışma esnasında yapılan gözlemlere göre, öğrencinin bazen fikirlerini kendi ana dilinde açıklamasına rağmen onun konuşmaya ve birlikte çalışmaya istekli olduğu gözlemlenmiştir.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili uygulamada TR.6. öğrencinin gelişimine genel olarak bakıldığında, onun en çok grupla çalışma istasyonunda etkin olduğu, bunun yanı sıra bireysel çalışma istasyonunda da iyi performans gösterdiği, ikili çalışmada ise konuşma becerisine dair bol pratik yapma ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

TR.7. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda sadece iki konu üzerinde (Tablo 17.) çalışmıştır. Öğrenci her iki konunun dinleme etkinliklerinde aynı derecede sonuç göstermiştir. Örneğin boşluk doldurmada kelimelerin çoğunu doğru, bazılarını duyduğu gibi, bazılarını ise yanlış yazdığı ayrıca kelime benzetimi yoluyla çağrışım yaptığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğrenci bu konularla ilgili dinleme metnin içeriğini tahmini olarak algılamıştır.

Kod Sistemi	TR.7.mektup	TR.7.kargo
BOŞLUK DOLDURMA		
doğru yazım	■	■
duyduğunu yazma	■	■
kelimeyi algılayamama	■	■
yanlış yazım	■	■
ÇAĞRIŞIM		
kelime benzetimi	■	■
ALGILAMA		
tahmini anlam	■	■

Tablo 17. TR.7. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Bahsedilen öğrenci ikili çalışma istasyonunda da iki konuya iştirak etmiş ve bu konularla ilgili karşılıklı konuşmaları analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 18.), öğrencinin ilk konuda iyelik ve hal eklerinde eksikliklerinin olduğu, ancak sonraki konuda ise dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikleri yapmadığı saptanmıştır. Arkadaşı tarafından verilen soruları cevaplamada ise öğrenci her iki konuda da kısa ve eksik yanıt vermiştir. Ses kaydı incelendiğinde öğrencinin ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği,

konuşmanın akıcılığına göre, duraksamalı ve tutuk konuştuğu ortaya çıkmıştır. Ancak bunlara rağmen öğrencinin karşılıklı konuşmada az da olsa gelişim sağladığını görmekteyiz.

Kod Sistemi	mektup-TR7	mektup-TR7-ses	kargo-TR7	kargo-TR7-ses
▲ DİL BİLGİSİ				
● iyelik ekleri	■			
● hal ekleri	■			
● cümle yapısı				
▲ KELİME BİLGİSİ				
● eş anlamlı				
● yabancı				
● eksik				
▲ CEVAPLANDIRMA				
● ayrıntılı ve uzun				
● ortalama				
● kısa	■		■	
● cevapsız				
● eksik	■		■	
▲ SES VE TELAFFUZ				
● ana dilden esinlenme		■		■
● telaffuz bilgi eksikliği				
● yabancı dilden esinlenme				
▲ AKICILIK				
● akıcı ve etkili konuşma				
● duraksayarak konuşma		■		■
● duraksamalı ve tutuk konuşma				

Tablo 18. TR.7. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma esnasında yapılan gözlemlere göre, TR.7. öğrencinin bütün konulara arkadaşlarıyla birlikte etkin şekilde katıldığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin grupla çalışma istasyonunun konularına en etkin halde iştirak ettiği, bireysel istasyonu etkinliklerinde de ortalama düzeyde gelişim gösterdiği, ikili çalışma istasyonunda fazla konuşma becerisine dair daha çok pratiğe ihtiyacının olduğu söylenebilir.

TR.8. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda maalesef sadece bir konuya (Tablo 19.) katılmıştır. Öğrencinin mektup konusuyla ilgili boşluk doldurmada kelimeleri doğru yazdığı, duyduğu gibi yazmaya çalıştığı ve algılayamadığı kelimeler aynı oranda olmuştur. Ayrıca bazı kelimeleri yanlış yazdığı, bazılarını ise art bilgisinde birikmiş kelimelere benzeterek çağrışım yaptığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin bireysel çalışma istasyonu çalışmasına genel olarak bakıldığında, onun dinleme metninin içeriğini algılayamadığı ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	TR.8.mektup
BOŞLUK DOLDURMA	
doğru yazım	
duyduğunu yazma	
kelimeyi algılayamama	
yanlış yazım	
ÇAĞRIŞIM	
kelime benzetimi	
ALGILAMA	
anlayamama	

Tablo 19. TR.8. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda adı geçen öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki performansının sonucunda (Tablo 20.), onun konuşma esnasında dilbilgisel yapılardan hal eklerinde yanlışları olduğu, verilen sorulara ise kısa şekilde yanıt verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci ses kaydının analizi yapıldığında, onun konuşmasında telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu, ayrıca konuşmasının akıcılığına göre, duraksamalı ve tutuk konuştuğu belirlenmiştir. Öğrencinin konuşma sırasında duraksamalı ve tutuk konuşması, onun kendi ana dilinde de yavaş konuştuğu veya konuşmaya meyilli olmadığından, ayrıca karakter olarak kendine kapanık birisi olduğundan kaynaklanmış olabilir.

Kod Sistemi	mektup-TR8	mektup-TR8-ses
DİL BİLGİSİ		
iyelik ekleri		
hal ekleri		
cümle yapısı		
KELİME BİLGİSİ		
eş anlamlı		
yabancı		
eksik		
CEVAPLANDIRMA		
ayrıntılı ve uzun		
ortalama		
kısa		
cevapsız		
eksik		
SES VE TELAFFUZ		
ana dilden esinlenme		
telaffuz bilgi eksikliği		
yabancı dilden esinlenme		
AKICILIK		
akıcı ve etkili konuşma		
duraksayarak konuşma		
duraksamalı ve tutuk konuşma		

Tablo 20. TR.8. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.8. öğrenci grupta çalışma istasyonunda mektup konusuyla ilgili çalıştığında arkadaşlarıyla birlikte değil bireysel olarak mektup yazmıştır. Mektubunda bazı

bağlamsal kopukluklar ve dilbilgisel yanlışların olmasına rağmen, öğrencinin kelime kullanımını düzeyine uygun biçimde yazdığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin diğer istasyonlarda eksiklerinin olmasının yanı sıra, yazma becerisinde az da olsa gelişiminin olduğu gözlemlenmiştir. Yine de, bu öğrenci bireysel, ikili ve grup çalışma istasyonlarında yeterli performans gösteremediğinden, öğrenciyi yeterli şekilde değerlendirmek zor olmaktadır.

TR.9. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda dört konu (Tablo 21.) üzerinde çalışmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, öğrenci doğru/yanlış soruların tamamını doğru işaretlemiş, bütün konularla ilgili boşluk doldurma etkinliklerinde de kelimelerin çoğunu doğru yazmıştır. Ayrıca, öğrencinin duyduğu gibi yazdığı kelimeler ilk konuda fazla iken sonraki konularda azalmaya başlamış, üstelik hava durumu konusunda diğer konulara nispeten daha çok yanlış yazdığı kelimeler meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci boşluk doldurmada kelimeleri yazarken en çok ana dilinden esinlenerek çağrışım yapmıştır. Bununla birlikte, son konuda öğrenci aynı şekilde kelimeleri yazarken art bilgisinde depolanmış kelimelere benzeterek çağrışım yapmıştır. Öğrencinin boşluk doldurmada hava durumu ve kargo konularında bazı kelimeleri algılayamadığı ortaya çıkmış, bunun için bu konularda öğrenci dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamıştır. Ancak diğer konularda öğrenci dinleme metnin ana bilgilerini kavramıştır. Genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme becerisine dair etkinliklerde iyi derecede gelişiminin olduğu saptanmıştır.

Kod Sistemi	TR.9.usta kalem	TR.9.hava durumu	TR.9. FS	TR.9.kargo
DOĞRU/YANLIŞ				
doğru				
BOŞLUK DOLDURMA				
doğru yazım				
duyduğunu yazma				
kelimeyi algılayamama				
yanlış yazım				
ÇAĞRIŞIM				
ana dilde				
kelime benzetimi				
ALGILAMA				
ana bilgileri kavrama				
tahmini anlam				

Tablo 21. TR.9. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.9. öğrenci ikili çalışma istasyonunda da aynı şekilde dört konuya (Tablo 22.) iştirak etmiştir. Bu konular analiz edildiğinde, öğrencinin konuşma esnasında hava durumu konusunda hal ekleriyle ilgili eksiklikleri fazla iken sonraki konularda azalmaya

başladığı, cümle yapılarında ise bu son konularda cümle yapısında yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencinin kelime bilgisiyle ilgili hiçbir eksiklik meydana gelmemiştir. Bununla birlikte öğrencinin ilk konularda arkadaşı tarafından verilen sorulara ayrıntılı ve uzun biçimde cevapladığı, fakat son konulara doğru daha fazla ayrıntılara girerek uzun konuştuğu saptanmıştır.

Kod Sistemi	usta kalem-TR9	usta kalem-TR9-ses	hava durumu-TR 9	hava durumu-TR9-ses	FS-TR9	FS-TR9-ses	kargo-TR9	kargo-TR9
DİL BİLGİSİ								
• iyelik ekleri								
• hal ekleri								
• cümle yapısı								
KELİME BİLGİSİ								
• eş anlamlı								
• yabancı								
• eksik								
CEVAPLANDIRMA								
• ayrıntılı ve uzun								
• ortalama								
• kısa								
• cevapsız								
• eksik								
SES VE TELAFFUZ								
• ana dilden esinlenme								
• telaffuz bilgi eksikliği								
• yabancı dilden esinlenme								
AKICILIK								
• akıcı ve etkili konuşma								
• duraksayarak konuşma								
• duraksamalı ve tutuk konuşma								

Tablo 22. TR.9. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda bahsedilen öğrencinin uygulama süresince konuştuğu ses kaydı analiz edilmiş ve sonucunda, onun kelimeleri en çok ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencinin ilk konuda telaffuz bilgi eksikliği varken sonraki konularda ortaya çıkmamış, son konuda bazı kelimeleri yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği görülmüştür. Konuşmanın akıcılığına göre, öğrencinin bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin kendi düşünce ve fikirlerini etrafındakilere aktarmaktan hoşlandığı için konuşmaya yatkın olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrencinin konuşma becerisinde iyi derecede gelişiminin olduğu saptanmıştır. Üstelik onun konuşmaya yatkınlığı sosyal bir karaktere sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

TR.9. öğrencinin grupta çalışma istasyonunda sadece iki konuya katıldığı ve bu konuyla ilgili etkinliklere de faal olarak iştirak ettiği belirlenmiştir. Öğrencinin istasyon rotasyon modeliyle ilgili çalışmalarının analizine genel olarak bakıldığında, onun en çok ikili çalışma istasyonuna içtenlikle istekli şekilde katıldığı, bireysel ve grupta çalışma istasyonlarında da ortalama düzeyde performans sergilediği fark edilmiştir.

TR.10. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda sadece iki konu üzerinde (Tablo 23.) çalışmıştır. Öğrenci haberler konusunda doğru/yanlış ve çoktan seçmeli soruların tamamını doğru işaretlemiş, dolayısıyla dinleme metninin ana bilgilerini iyi derecede kavramıştır. Boşluk doldurma etkinliğinde ise doğru ve yanlış yazdığı kelimelerin oranı aynı olmuş, üstelik bazı kelimeleri duyduğu gibi yazmış, bazılarını ise algılayamamıştır. Ayrıca, boşluk doldurmada bazı kelimeleri daha önce öğrenmiş olduğu kelimelere benzeterek çağrışım yapmıştır. Bu nedenle de, son konunun dinleme metnini tahmini olarak algılamıştır.

Kod Sistemi	TR.10.-haberler	TR.10.-mektup
DOĞRU/YANLIŞ		
doğru	■	
ÇOKTAN SEÇMELİ		
doğru seçim	■	
BOŞLUK DOLDURMA		
doğru yazım		■
duyduğunu yazma		■
kelimeyi algılayamama		■
yanlış yazım		■
ÇAĞRIŞIM		
kelime benzetimi		■
ALGILAMA		
ana bilgileri kavrama	■	
tahmini anlam		■

Tablo 23. TR.10. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Söz konusu öğrenci ikili çalışma istasyonunda da aynı şekilde iki konuya iştirak (Tablo 24.) etmiştir. Öğrenci bütün konularda dilbilgisi ve kelime bilgisi ile ilgili hiçbir yanlışı olmamış, çünkü öğrencinin konuşması gayet düzgün olmuş, fakat verilen sorulara kısa ve eksik yanıt vermiştir. Ayrıca öğrenci konuşma esnasında bazı kelimeleri ana dilinden esinlenerek ve bazılarını ise yanlış telaffuz etmiştir. Bunun yanı sıra, konuşmanın akıcılığına göre, öğrenci duraksamalı ve tutuk konuşmuştur. Öğrencinin duraksamalı ve tutuk konuşması ise onun konuşma esnasında yanlış yapmamak için önce kendi dilinde düşünerek hedef dile aktarmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin ikili çalışma istasyonunda performansına genel olarak bakıldığında, onun daha çok konulara iştirak etmesi ve konuşma becerisine dair etkinliklere fazla zaman ayırt etmesi ve pratik yapmasıyla konuşma becerisini geliştirebileceği söz konusudur.

Kod Sistemi	haberler-TR10	haberler-TR10-ses	mektup-TR10	mektup-TR10-ses
▲ DİL BİLGİSİ				
● iyelik ekleri				
● hal ekleri				
● cümle yapısı				
▲ KELİME BİLGİSİ				
● eş anlamlı				
● yabancı				
● eksik				
▲ CEVAPLANDIRMA				
● ayrıntılı ve uzun				
● ortalama				
● kısa	■		■	
● cevapsız	■			
● eksik	■		■	
▲ SES VE TELAFFUZ				
● ana dilden esinlenme		■		
● telaffuz bilgi eksikliği				■
● yabancı dilden esinlenme				
▲ AKTİCİLİK				
● akıcı ve etkili konuşma				
● duraksayarak konuşma		■		■
● duraksamalı ve tutuk konuşma				

Tablo 24. TR.10. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda TR.10. öğrenci daha fazla konulara iştirak etmiş, üstelik o konularda etkin olarak katılım sağlamıştır. Grupla çalışma esnasında yapılan gözlemlere göre, TR.10. öğrencinin arkadaşlarıyla birlikte işbirlikçi olarak çalıştığı, verilen görevle ilgili kendi fikirlerini ve düşüncelerini onlara aktardığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinde söz konusu öğrencinin en çok grupla çalışma istasyonunda faal olduğu saptanmıştır. Bireysel ve ikili çalışma istasyonlarında gelişim sağlaması için ise daha fazla uygulamaya ihtiyaç duymaktadır.

TR.11. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda üç konu üzerinde (Tablo 25.) çalışmıştır. Haberler konusunun doğru/yanlış sorularında öğrencinin hem yanlış hem de doğru işaretlediği, çoktan seçmeli sorularının tamamını doğru yanıtladığı, bu nedenle de dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı saptanmıştır. Diğer konuların boşluk doldurma etkinliklerinde ise öğrencinin cevaplarının oranı hemen hemen aynı şekilde olduğu ortaya çıkmıştır. Sadece mektup konusunda öğrencinin duyduğu gibi yanlış yazdığı kelimelerin sayısı fazla olduğundan onun dinleme metnini anlayamadığı fark edilmiştir. Kargo konusunda ise öğrencinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak kavradığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda daha çok çalışması, dinleme becerisini geliştirmek için anlamaya yönelik etkinlikler üzerinde pratik yapması gerekmektedir.

Kod Sistemi	TR.11.haberler	TR.11.mektup	TR.11.kargo
DOĞRU/YANLIŞ			
doğru	■		
yanlış	■		
ÇOKTAN SEÇMELİ			
doğru seçim	■		
BOŞLUK DOLDURMA			
doğru yazım		■	■
duyduğunu yazma		■	■
kelimeyi algılayamama		■	■
yanlış yazım		■	■
ÇAĞRIŞIM			
ana dilde			■
kelime benzetimi		■	■
ALGILAMA			
tahmini anlam	■		■
anlayamama		■	

Tablo 25. TR.11. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda adı geçen öğrenci ikili çalışma istasyonunda da aynı şekilde üç konuya (Tablo 26.) iştirak etmiştir. Öğrencinin sadece kargo konusunda dilbilgisel açıdan hal ekleri ve cümle yapısında eksiklikleri olmuş, ayrıca öğrenci haberler konusunda konuşurken yabancı kelime kullanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci haberler konusunda arkadaşı tarafından verilen soruların birine ortalama düzeyde, birine kısa yanıt vermiş, ayrıca birini cevapsız bırakmış, bazı soruları ise eksik cevaplamıştır. Bununla birlikte öğrenci ikinci konuda soruların çoğuna eksik cevap vermiş, son konuda ise çoğu sorulara kısa cevap vermiştir.

Kod Sistemi	haberler-TR11	haberler-TR11-ses	mektup-TR11	mektup-TR11-ses	kargo-TR11	kargo-TR11-ses
DİL BİLGİSİ						
iyelik ekleri						
hal ekleri					■	
cümle yapısı					■	
KELİME BİLGİSİ						
eş anlamlı						
yabancı		■				
eksik						
CEVAPLANDIRMA						
ayrıntılı ve uzun						
ortalama	■					
kısa	■				■	
cevapsız	■		■			
eksik	■		■			
SES VE TELAFFUZ						
ana dilden esinlenme		■		■		■
telaffuz bilgi eksikliği						■
yabancı dilden esinlenme						
AKICILIK						
akıcı ve etkili konuşma		■				■
duraksayarak konuşma				■		
duraksamalı ve tutuk konuşma						

Tablo 26. TR.11. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Aynı öğrencinin konuşma esnasında yapılan ses kaydı analizi sonucunda, onun ilk konuda ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği kelimelerin çok olduğu, sonraki konularda ise azalmaya başladığı, ayrıca en son konuda ise telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Konuşmanın akıcılığına göre, öğrenci ilk konuda ve son konuda duraksayarak, ikinci konuda ise duraksamalı ve tutuk konuşmuştur. Öğrencinin konuşma becerisine dair çalışmalarına genel olarak bakıldığında, onun duraksayarak konuşmasına rağmen, arkadaşıyla karşılıklı olarak konuşurken onun konuşma isteğinin ve çabasının olduğu gözlemlenmiştir.

Grupla çalışma istasyonunda TR.11. öğrenci görevleri yerine getirmek için arkadaşlarıyla birlikte etkinliklere aktif olarak katılmıştır. İstasyon rotasyon modeline dair öğrencinin çalışmalarının analizi sonucunda, onun en çok grupla çalışma istasyonunda etkin olarak katıldığı, ikili çalışma istasyonunda bazı eksikliklerine rağmen konuşma isteği ve ilgisinin olduğu, bireysel çalışma istasyonunda daha çok zamana ve pratiğe ihtiyacının olduğu gözlemlenmiştir.

TR.12. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda üç konu etkinliğine (Tablo 27.) katılmıştır. Öğrencinin haberler konusunda doğru/yanlış ve çoktan seçmeli sorularının tamamını doğru işaretlediğinden dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ortaya çıkmıştır. Son konuda ise öğrenci doğru/yanlış sorularından bir soruyu yanlış, kalan soruları doğru cevaplamıştır. İkinci ve üçüncü konuların boşluk doldurma sorularında öğrencinin doğru doldurduğu ve duyduğu gibi yanlış yazdığı kelimelerin oranı yaklaşık aynı olmuş, ancak hava durumu konusunda öğrenci bir kelimeyi algılayamamıştır. Boşluk doldurma etkinliği esnasında öğrenci kelimeleri yabancı dilde ve kelime benzetimi yoluyla çağrışım yapmıştır. Bunlara rağmen bütün konularda öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı saptanmıştır.

Kod Sistemi	TR.12.-haberler	TR.12.-hava durumu	TR.12. FS
DOĞRU/YANLIŞ			
doğru	■		■
yanlış			■
ÇOKTAN SEÇMELİ			
doğru seçim	■		
BOŞLUK DOLDURMA			
doğru yazım		■	■
duyduğunu yazma		■	■
kelimeyi algılayamama		■	
yanlış yazım		■	■
ÇAĞRIŞIM			
yabancı dilde			■
kelime benzetimi		■	
ALGILAMA			
ana bilgileri kavrama	■	■	■

Tablo 27. TR.12. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.12. öğrencinin uygulama süresince ikili çalışma istasyonu etkinliğinin analizi sonucunda (Tablo 28.), öğrencinin hava durumu konusunda dilbilgisel açıdan iyelik ekinde, cümle yapısında ve en çok hal eklerinde, filenin sultanları konusunda cümle yapısında eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencinin haberler konusunda konuşma esnasında yabancı kelime kullanmasının çok olduğu ve bunun son konuda ise azalmaya başladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci ilk konuda soruları kısa, eksik yanıtlayıp bir soruyu cevapsız bırakırken son konularda ise sorulara sadece kısa cevap vermiştir.

Kod Sistemi	haberler-TR12	haberler-TR12-ses	hava-durumu-TR12	hava durumu-TR12-ses	FS-TR12	FS-TR12-ses
DİL BİLGİSİ						
iyelik ekleri			■			
hal ekleri			■			
cümle yapısı			■		■	
KELİME BİLGİSİ						
eş anlamlı						
yabancı	■				■	
eksik						
CEVAPLANDIRMA						
ayrıntılı ve uzun						
ortalama						
kısa	■		■		■	
cevapsız	■					
eksik	■					
SES VE TELAFFUZ						
ana dilden esinlenme						■
telaffuz bilgi eksikliği		■		■		■
yabancı dilden esinlenme		■		■		
AKICILIK						
akıcı ve etkili konuşma						■
duraksayarak konuşma		■				
duraksamalı ve tutuk konuşma				■		■

Tablo 28. TR.12. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Bahsedilen öğrencinin konuşma esnasında alınan ses kayıtları incelendiğinde, onun konuşurken kelimeleri en çok yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği, üstelik telaffuz

bilgi eksikliğinin olduğu belirlenmiştir. Konuşmanın akıcılığına göre ise, öğrenci ilk konuda duraksayarak, sonraki konularda duraksamalı ve tutuk konuşmuştur. Öğrenci konuşma esnasında her ne kadar yanlışlara izin vermişse de, onun konuşmaya olan ilgi ve isteğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Sadece burada öğrencinin konuşma becerisine dair daha fazla pratiğe ve zamana ihtiyacının olduğu unutulmamalıdır.

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre, TR.12. öğrencinin daha çok edilgen rol üstlenerek etkinliklere iştirak ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin grupla çalışma istasyon etkinliklerinde daha çok arkadaşlarını dinlediği ve izlediği, bazı yerlerde İngilizce olarak fikirlerini onlara aktardığı gözlemlenmiştir. Söz konusu öğrencinin istasyon rotasyon modelindeki performanslarının analizi sonucunda, onun en çok bireysel çalışma etkinliklerine faal iştirak ettiği, ikili çalışma istasyonunda daha çok pratiğe ihtiyacının olduğu, grupla çalışmada ise pasif halde katılım sağladığı saptanmıştır.

TR.13. öğrencinin bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinin analizi sonucunda (Tablo 29.), öğrencinin haberler ve filenin sultanları konusunda doğru/yanlış ve ilk konuda çoktan seçmeli sorularının tamamını doğru işaretlediği ortaya çıkmıştır. İkinci ve üçüncü konuların boşluk doldurma etkinliğinde öğrencinin doğru ve duyduğu gibi yazdığı kelimelerin oranı yaklaşık aynı olmuş, ikinci konuda algılayamadığı ve yanlış yazdığı kelimeler görülürken son konuda bu tip hataların olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencinin boşluk doldurmada ana dilinde çağrışım yaptığı kelimeler ve bildiği kelimeye benzetme gibi çağrışımlar göze çarpmaktadır. Bütün bunlara rağmen öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı tespit edilmiştir.

Kod Sistemi	TR.13.-haberler	TR.13.-FS	TR.13.-kargo
DOĞRU/YANLIŞ			
doğru	■	■	
ÇOKTAN SEÇMELİ			
doğru seçim	■		
BOŞLUK DOLDURMA			
doğru yazım		■	■
duyduğunu yazma		■	■
kelimeyi algılayamama		■	
yanlış yazım		■	
ÇAĞRIŞIM			
ana dilde		■	
kelime benzetimi			■
ALGILAMA			
ana bilgileri kavrama	■	■	■

Tablo 29. TR.13. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.13. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliklerinin analizi sonucunda (Tablo 30.), bütün konularda öğrencinin konuşma esnasında hiçbir dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikleri olmadığı, sadece filenin sultaları konusunda bazı kelimeleri eksik kullandığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, karşı taraftan verilen sorulara ilk konuda ortalama düzeyde, kısa, eksik cevap verirken ve hatta cevapsız bırakırken, sonraki konularda ayrıntılı ve uzun, ortalama düzeyde ve kısa yanıtlar vermiştir. Bununla birlikte öğrencinin ses kaydı incelendiğinde, ilk konuda kelimeleri yabancı dilden, ikinci konuda ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği, üçüncü konuda ise telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu belirlenmiştir. Konuşmanın akıcılığına göre, öğrencinin bütün konularda duraksayarak konuştuğu, bunun ise yanlış konuşmamak için önce kendi ana dilinde düşünerek hedef dile aktarmasından kaynaklandığı sonucuna varılmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin bu performansı hedef dilde düzgün konuştuğunun bir göstergesidir.

Kod Sistemi	haberler-TR13	haberler-TR13-ses	FS-TR13	FS-TR13-ses	kargo-TR13	kargo-TR13-ses
DİL BİLGİSİ						
• iyelik ekleri						
• hal ekleri						
• cümle yapısı						
KELİME BİLGİSİ						
• eş anlamlı						
• yabancı						
• eksik						
CEVAPLANDIRMA						
• ayrıntılı ve uzun						
• ortalama						
• kısa						
• cevapsız						
• eksik						
SES VE TELAFFUZ						
• ana dilden esinlenme						
• telaffuz bilgi eksikliği						
• yabancı dilden esinlenme						
AKICILIK						
• akıcı ve etkili konuşma						
• duraksayarak konuşma						
• duraksamalı ve tutuk konuşma						

Tablo 30. TR.13. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre, TR.13. öğrencinin görevini yerine getirmek için arkadaşlarıyla kendi fikir ve düşüncelerini paylaştığı ve etkinliklerde aktif olarak katıldığı tespit edilmiştir. İstasyon rotasyon modelinin sonucunda TR.13 öğrencinin en çok bireysel ve grup çalışmasında faal olduğu, ikili çalışma istasyonunda konuşmaya meyilli olduğu fakat biraz daha pratiğe ihtiyacının olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öğrencinin temel dil becerilerini geliştirmek için

farklı teknik ve stratejiler uygulayarak ona hedef dilde farkındalıklar oluşturmak açısından önem taşımaktadır.

TR.14. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda iki konu üzerinde (Tablo 31.) çalışmıştır. Haberler konusunun doğru/yanlış sorularında öğrenci yalnızca bir soruyu yanlış işaretlemiştir. Çoktan seçmeli soruların yarısını doğru, yarısını yanlış seçmiş olması, öğrencinin bu konuda dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığını ortaya koymaktadır. Usta kalem konusunda ise, öğrenci boşluk doldurma etkinliğinde bütün kelimeleri doğru yazmış, bu nedenle dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavramıştır.

Kod Sistemi	TR.14.-haberler	TR.14.-usta kalem
DOĞRU/YANLIŞ		
doğru		
yanlış		
ÇOKTAN SEÇMELİ		
doğru seçim		
yanlış seçim		
BOŞLUK DOLDURMA		
doğru yazım		
ALGILAMA		
ana bilgileri kavrama		
tahmini anlam		

Tablo 31. TR.14. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda sözü edilen öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki performansı incelendiğinde (Tablo 32.), öğrencinin haberler konusunda iyelik, hal ekleri ve cümle yapısında eksikliklerinin olduğu, ayrıca aynı konuda eksik kelime kullandığı, fakat sonraki konuda hiçbir dilbilgisel ve kelime bilgisel yanlışlarının olmadığı tespit edilmiştir.

Kod Sistemi	haberler-TR14	haberler-TR14-ses	usta kalem-TR14	usta kalem-TR14-ses	usta kalem-TR14-ses2
DİL BİLGİSİ					
iyelik ekleri					
hal ekleri					
cümle yapısı					
KELİME BİLGİSİ					
eş anlamlı					
yabancı					
eksik					
CEVAPLANDIRMA					
ayrıntılı ve uzun					
ortalama					
kısa					
cevapsız					
eksik					
SES VE TELAFFUZ					
ana dilden esinlenme					
telaffuz bilgi eksikliği					
yabancı dilden esinlenme					
AKICILIK					
akıcı ve etkili konuşma					
duraksayarak konuşma					
duraksamalı ve tutuk konuşma					

Tablo 32. TR.14. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.14. öğrenci haberler konusunda verilen soruları eksik yanıtlamış, üstelik bazı soruları cevapsız bırakmış, sonraki konuda ise kısa ve eksik şekilde soruları yanıtlamıştır. Bunun dışında öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, onun hedef dilde düzgün şekilde konuştuğu, konuşmanın akıcılığına göre ise duraksayarak konuştuğu saptanmıştır. Bunun nedeni de, öğrencinin kendi ana dilinde de uzun uzun düşünerek yavaş konuşmasından kaynaklanmaktadır.

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre, TR.14. öğrencinin faal olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin istasyon rotasyon modelindeki çalışmalarının sonucunda, en çok bireysel ve grupla çalışma istasyonlarında etkin olarak çalıştığı, ikili çalışma istasyonunda da ortalama düzeyde performans gösterdiği fakat karşılıklı konuşmaya isteksiz veya ilgisizce iştirak ettiği belirlenmiştir. Bunun nedeni de katıldığı konuların öğrencinin ilgisini çekmediği veya içine kapanık bir karaktere sahip olmasındandır.

TR.15. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda sadece bir konuya (Tablo 33.) iştirak etmiş ve onun çalışmasının analizini değerlendirmek kolay olmamıştır. Üzerinde çalıştığı konuya dair boşluk doldurma etkinliğinde öğrenci kelimelerin çoğunu doğru, bazı kelimeleri duyduğu gibi, bir kelimeyi yanlış yazmış, ayrıca bir kelimeyi algılayamamıştır. Bunun yanı sıra, boşluk doldurmada öğrenci bazı kelimeleri daha önce öğrendiği kelimelere benzeterek çağrışım yapmıştır. Dolayısıyla öğrencinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	TR.15.kargo
BOŞLUK DOLDURMA	
doğru yazım	
duyduğunu yazma	
kelimeyi algılayamama	
yanlış yazım	
ÇAĞRIŞIM	
kelime benzetimi	
ALGILAMA	
tahmini anlam	

Tablo 33. TR.15. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

TR.15. öğrencinin ikili çalışma istasyonunda kargo konusuyla ilgili çalıştığı etkinlik analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 34.), öğrencinin dilbilgisel yanlışlarının olmadığı, fakat konuşma esnasında bazı kelimeleri eksik kullandığı, ayrıca verilen sorulara kısa şekilde yanıt verdiği saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin ses kaydı incelendiğinde,

onun telaffuz bilgi eksikliklerinin olduğu, konuşma akıcılığına göre duraksayarak konuştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin konuşma becerisine dair gelişme görünmemesine karşın ikili çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre yine de ilgili ve istekli olarak konuştuğu gözlemlenmiştir.

Kod Sistemi	kargo-TR15	kargo-TR15-ses
▲ DİL BİLGİSİ		
iyelik ekleri		
hal ekleri		
cümle yapısı		
▲ KELİME BİLGİSİ		
eş anlamlı		
yabancı		
eksik	■	
▲ CEVAPLANDIRMA		
ayrıntılı ve uzun		
ortalama		
kısa	■	
cevapsız		
eksik		
▲ SES VE TELAFFUZ		
ana dilden esinlenme		
telaffuz bilgi eksikliği		■
yabancı dilden esinlenme		
▲ AKICILIK		
akıcı ve etkili konuşma		
duraksayarak konuşma		■
duraksamalı ve tutuk konuşma		

Tablo 34. TR.15. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonu sürecinde yapılan gözlemlere göre, TR.15. öğrencinin etkinliğe sadece izleyici olarak katılım sağladığı ortaya çıkmıştır. Modelin uygulama süresince öğrencinin performansına bakılacak olursa, onun sadece bir konudaki katılımıyla ne yazık ki elde edilebilir sonuca ulaşılmadığı görülmüştür. Ancak yine de, öğrencinin bireysel ve ikili çalışma istasyonlarında biraz da olsa çaba gösterdiği orta çıkmıştır. Grupla çalışma istasyonunda sadece pasif şekilde kalması onun öğrenim sürecinin yavaş olması ve daha çok edinimsel süreçten geçmesinden kaynaklanmaktadır.

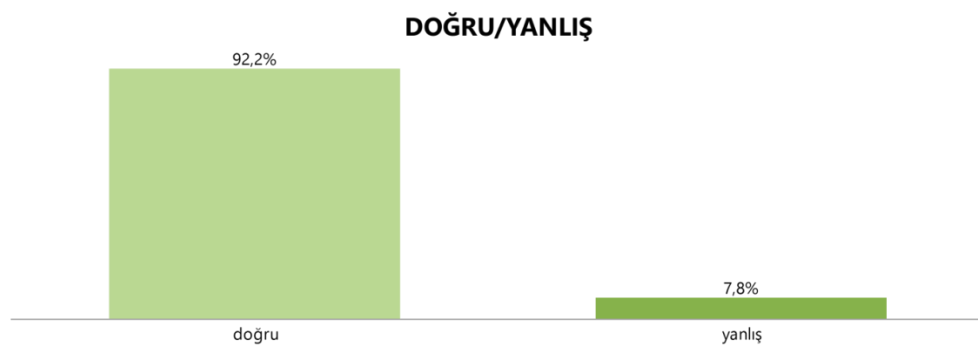
Gazi TÖMER’de uygulanan istasyon rotasyon modelinin bütün istasyonlarında öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin çok az sayıda konuya katıldıkları, dolayısıyla onların model ile ilgili gelişiminin izlenmesinde zorlukların ortaya çıktığını belirtmek gerekmektedir. Yine de bu modelde öğrencilerin grupla çalışma ve bireysel çalışma istasyonlarında az da olsa gelişim sağladıkları tespit edilmiştir. İkili çalışma istasyonunda ise öğrencilerin daha çok konuşmaları için bol bol

pratiğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Dolayısıyla, istasyon rotasyon modelinde her öğrencinin gelişimini sağlamak için daha fazla konu üzerinde çalışılması ve uzun sürece dayalı uygulama yapılması gerekmektedir. Ancak Gazi TÖMER’de modelin uygulanması sadece iki hafta sürmüş, bununla birlikte öğrencilerin çoğu derse gelseler de konuşma esnasında ses kayıtlarının alınması veya fotoğraf/videoya çekilmesi konusunda zorluklar yaşanmıştır. Bunun nedeni de öğrencilerin yaklaşık tamamının Orta Doğu ülkelerinden gelmiş olması ve kültürel, sosyal ve ekonomik alt yapılarından kaynaklandığını göstermektedir.

3.1.5. İstasyon Rotasyon Modelinde ğrencilerin Genel Olarak Değerlendirilmesi

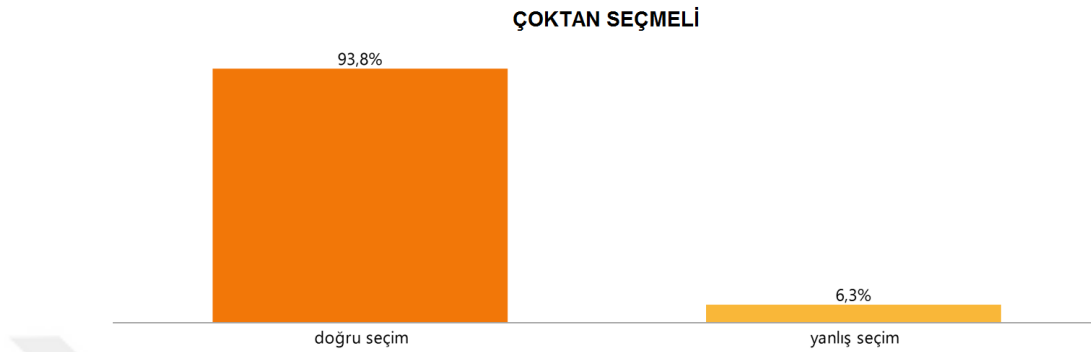
İstasyon rotasyon modelinin bireysel, ikili ve grupla istasyonlarında çalışan öğrencilerin değerlendirilmesi daha önceki konularda tek tek yorumlanmıştır. Bu konu başlığı altında Gazi TÖMER ğrencilerinin etkinliklerinin analizi esnasında her istasyona göre oluşturulan kodlamalar ve alt kodlamaların sonuçları frekans ölçümünde ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu konuda istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının nihai neticesi sunulmaya çalışılmıştır.

İstasyon rotasyon modelinin bireysel çalışma istasyonunda doğru/yanlış, çoklu/seçmeli, boşluk doldurma, çağırışım ve algılama kodlamaları oluşturulmuş ve burada bütün öğrencilerin bireysel çalışma istasyonu etkinliğinin sonuçları sergilenmiştir. İlk olarak doğru/yanlış kodlaması ele alınmış ve neticesinde (Şekil 82.), ğrencilerin 92,2%-si sorulara doğru, 7,8%-i yanlış yanıt vermiştir. Dolayısıyla ğrencilerin dinleme becerisine dair doğru/yanlış sorularında çok iyi performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.



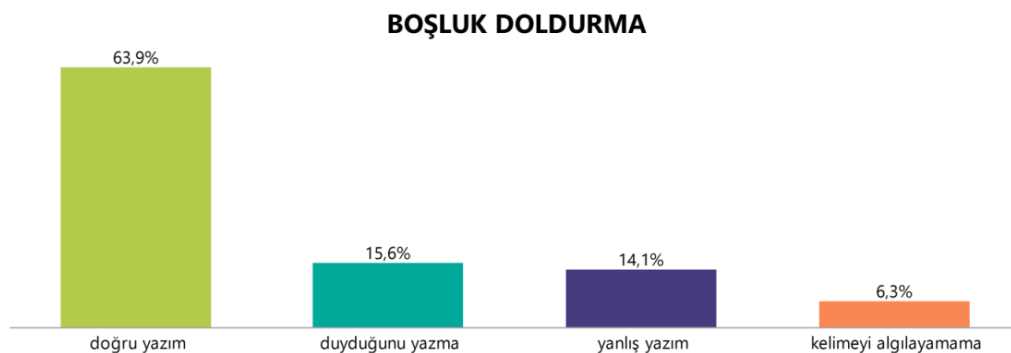
Şekil 82. Bireysel alışma istasyonunun doğru/yanlış kodlamasının sonucu

Çoktan seçmeli kodlamasının analizi sonucunda ise (Şekil 83.), öğrencilerin 93,8%-inin doğru seçim, 6,3%-ünün yanlış seçim yaptıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin çoktan seçmeli etkinliğinde çoğu soruya doğru cevap verdikleri için iyi sonuç göstermiştir.



Şekil 83. Bireysel çalışma istasyonunun çoklu seçmeli kodlamasının sonucu

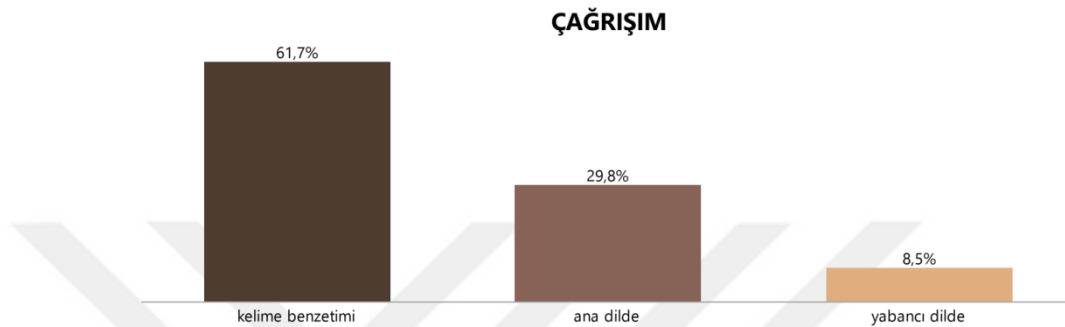
Doğru/yanlış ve çoktan seçmeli sorularında öğrencilerin yapması gereken şey sadece iki seçimin birini seçmeye odaklandıkları için çoğu sorunun cevabını doğru seçtikleri belirlenmiştir. Ancak boşluk doldurma etkinliğinde öğrencilerin kelimeleri doğru şekilde yazmaları gerektiğinden farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Boşluk doldurma kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 84.), öğrencilerin 63,9% -unun kelimeleri doğru, 15,6%-sının duyduğu gibi ve 14,1%-inin yanlış yazdıkları, ayrıca 6,3%-ünün kelimeleri algılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine de öğrencilerin boşluk doldurma etkinliklerinde iyi performans gösterdikleri görülmektedir.



Şekil 84. Bireysel çalışma istasyonunun boşluk doldurma kodlamasının sonucu

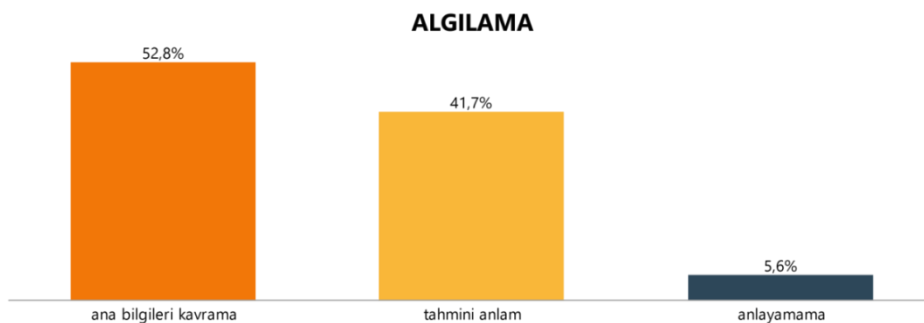
Çağrışım kodlaması boşluk doldurma etkinlikleriyle iç-içe bağlantılı olup, öğrencilerin boşluk doldurmada kelimeleri yazarken nasıl çağrışım yaptıklarıyla ilişkili olarak belirlenmiştir. Çağrışım kodlaması incelendiğinde (Şekil 85.), öğrencilerin 61,7%-sinin

kelimeleri yazarken art bilgilerinde bulunan kelimelere benzeterek, 29,8%-inin ana dilinden etkilenecek, 8,5 %-inin ise yabancı dilden esinlenerek çağrışım yaptıkları saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğu dinleme esnasında daha önce öğrenmiş oldukları kelimelere benzeterek çağrışım yaptıkları görülmektedir. Bu durum ise Türkçede yazılışı veya okunuşu birbirine yakın olan kelimelerin fazla olmasından ya da öğrencilerin dinleme esnasında dikkatlice dinlememelerinden kaynaklanabilir.



Şekil 85. Bireysel çalışma istasyonunun çağrışım kodlamasının sonucu

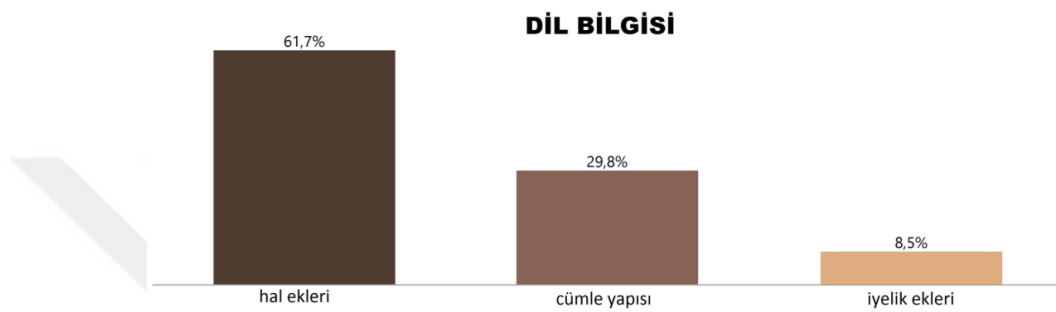
Algılama kodlaması bütün dinleme metnlerine dayalı olduğu için etkinliklerin tamamında geçerli olmuştur. Bu kodlama analiz edildiğinde (Şekil 86.), öğrencilerin 52,8%-inin dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavradıkları, 41,7%-sinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladıkları, 5,6%-sının ise dinleme metnini anlayamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Nitekim öğrencilerinin yarısından fazlası dinleme metninin içeriğini iyi kavradıkları, onların dinleme esnasında metnin içeriğine dikkatlice odaklanmaya çalıştıkları fark edilmektedir.



Şekil 86. Bireysel çalışma istasyonunun algılama kodlamasının sonucu

Sonuç olarak, bireysel çalışma istasyonunda öğrenciler dinleme becerisinde bazı eksikliklerine rağmen dinleme metnin bağlamını ve içeriğini kavradıkları, ancak yine de dinleme becerisini geliştirmek için fazla pratiğe ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiştir.

İkili çalışma istasyonunda öğrencilerin karşılıklı konuştukları diyaloglarının içeriğine göre dil bilgisi, kelime bilgisi, cevaplandırma, diyalog sürdürme, ses ve telaffuz, akıcılık kodlamaları oluşturulmuştur. İlk olarak dil bilgisi kodlaması ele alındığında (Şekil 87.), konuşma esnasında öğrencilerin 61,7%-sinin hal eklerinde, 29,8%-inin cümle yapısında, 8,5%-inin işe iyelik eklerinde yanlışlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Bu tür yanlışlıkları öğrencilerin çoğunun ana dillerinden veya yabancı dilden esinlenerek yaptıkları da görülmüştür.



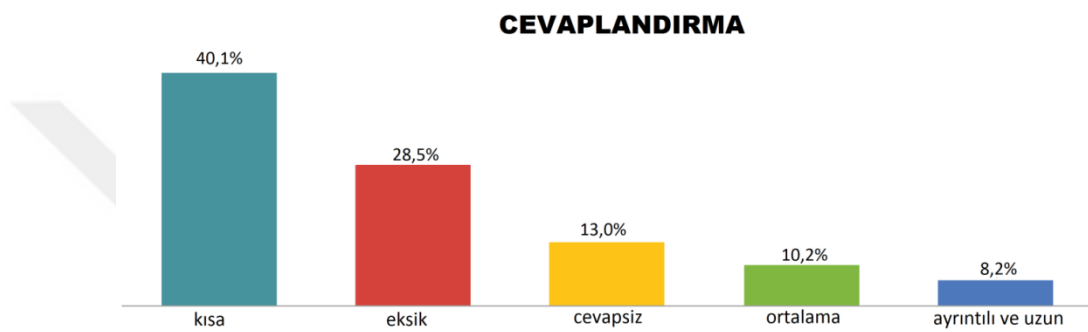
Şekil 87. İkili çalışma istasyonunun dil bilgisi kodlamasının sonucu

Kelime bilgisi kodlaması incelendiğinde (Şekil 88.), öğrencilerin 61,9%-unun konuşma esnasında yabancı dil kelimeleri, 23,8%-inin kelimeleri eksik, 14,3%-ünün eş anlamlı kelimeleri yanyana kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin Türkçe konuşma sırasında fikirlerinin tamamını Türkçede açıklayamadıklarından en çok yabancı dilde kelimeleri kullanarak açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığının zayıf olması sınıf içinde Türkçe öğretiminde yabancı dilin veya ana dilin kullanımına izin verilmesi ve homojen sınıflarda öğrencilerin birbiriyle anlaşması yabancı dilde gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle hedef dilin öğretilmesinde aracı dilin kullanılması öğrencilerin hedef dilde düşünmesini ve konuşmasını engellemektedir.



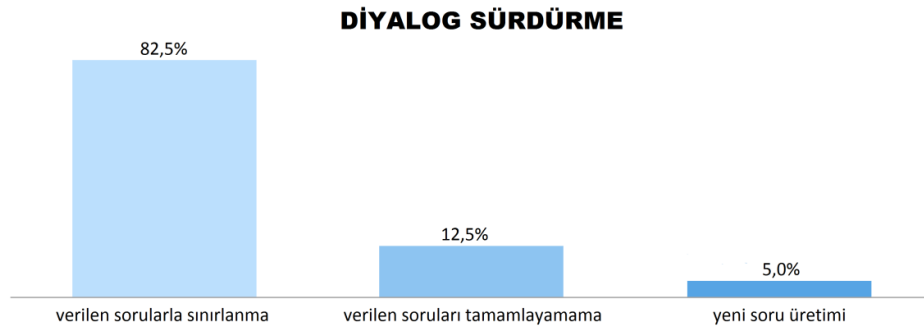
Şekil 88. İkili çalışma istasyonunun kelime bilgisi kodlamasının sonucu

İkili çalışma istasyonunda karşılıklı konuşma becerisine dair sorular verildiği için öğrencilerin soruları cevaplandırmaları açısından da incelemeler yapılmıştır. Cevaplandırma kodlamasının analizi yapıldığında (Şekil 89.), konuşma esnasında öğrencilerin 40,1%-inin sorulara kısa şekilde, 28,5%-inin eksik yanıt verdiği, 13%-ünün soruları cevapsız bıraktığı, 10,2%-sinin ortalama düzeyde, 8,2%-sinin ayrıntılı olarak uzun cevap verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğu konuşma esnasında fazla konuşmadıkları, çok az sayıda ayrıntılı ve uzun konuştukları görülmektedir.



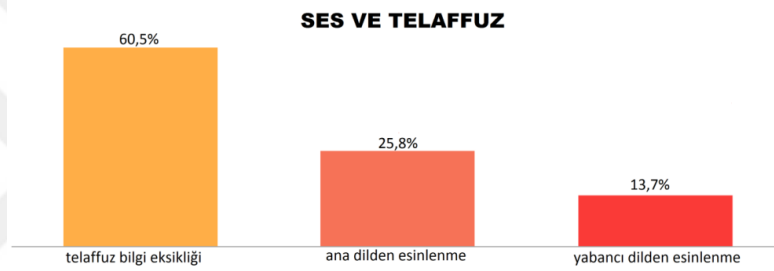
Şekil 89. İkili çalışma istasyonunun cevaplandırma kodlamasının sonucu

İkili çalışma esnasında öğrenciler birbirine kartta verilen soruları sormuştur. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin diyalogu sürdürmesi açısından değerlendirilmiştir. Diyalog sürdürme kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 90.), öğrencilerin 82,5%-inin karşısındaki arkadaşına yönelttiği soruları kartta verilen sorularda sınırlı kaldığı, 12,5%-inin verilen soruların tamamını sormadığı, 5%-inin ise verilen soruların dışına çıkarak yeni sorular ürettikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum öğrencilerin diyalogunun fazla uzun sürmediğini, konuşma becerisinde ilerlemeleri iyi derecede sonuçlanmadığı ancak yine de öğrencilerin belli bir oran da olsa gelişme sergilediklerini açıklamaktadır.



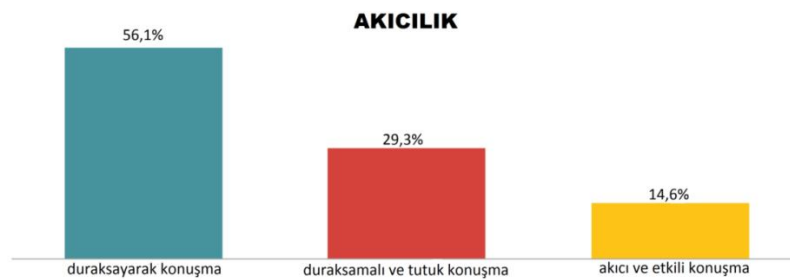
Şekil 90. İkili çalışma istasyonunun diyalog sürdürme kodlamasının sonucu

Öğrencilerin diyalogları dilbilgisel, kelime bilgisel açılarına, cevaplarının uzunluğu ve sorularına göre analizi yapıldıktan sonra onların konuşmasının ses kayıtları analiz edilerek ses ve telaffuzlarına ve konuşmasının akıcılığına göre değerlendirilmiştir. Ses ve telaffuz kodlaması ele alındığında (Şekil 91.), öğrencilerin 60,5%-inin konuşma esnasında kelimeleri yanlış, 25,8%-inin ana dilinden esinlenerek, 13,7%-sinin ise yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettikleri sonuçları tespit edilmiştir. Buradan yola çıkıldığında, öğrencilere hedef dilin öğretimi esnasında Türkçenim fonetiği üzerinde fazla durulmadığı ve kelimelerin doğru telaffuzu hakkında farkındalıklar oluşturulmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ana dilinden veya yabancı dilinden esinlenerek telaffuz etmemeleri için hedef dilde çok pratik yapmaları ve hedef dili sık sık kullanmaları gerekmektedir.



Şekil 91. İkili çalışma istasyonunun ses ve telaffuz kodlamasının sonucu

Öğrencilerin konuşmasının akıcılığına ve hızına göre (Şekil 92.), diyalog esnasında onların 56,1%-inin duraksayarak, 29,3%-ünün duraksamalı ve tutuk, 14,6%-sının ise akıcı ve etkili konuştukları saptanmıştır. Burada öğrencilerin yarısından fazlasının hedef dilde duraksayarak konuşması onların soruları önce kendi ana dillerinde düşünerek sonra Türkçeye aktarmaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeleri için hedef dilde çok konuşmaları ve pratik yapmaları gerekmektedir.



Şekil 92. İkili çalışma istasyonunun akıcılık kodlamasının sonucu

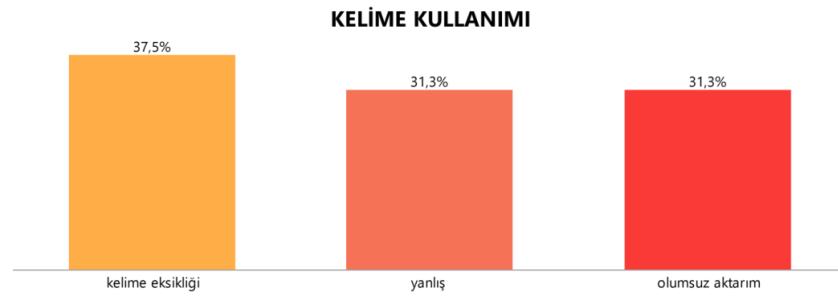
Sonuç olarak, ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin çoğunun teferruata girmeden kısa şekilde konuştukları, ayrıca telaffuz bilgi eksikliklerinin olduğu ve uzun uzun düşünerek hedef dilde duraksamalı şekilde konuştukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin derse olan tutumları, hazırbulunuşlukları ayrıca çoğu öğrencinin az konuya iştirak etmesi ve uygulanan konu sayısının ve zamanın kısıtlı olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu istasyonda öğrencilerin çok az kısmı konuşma becerilerini geliştirebildikleri ortaya çıkmıştır.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin takım halde ortaya her konuda ayrı şekilde ürün çıkardıkları için, bu ürünlerin içeriğine göre dilbilgisi, kelime kullanımı, yazım ve noktalama, söz varlığı, bağlam, diyalog ve görsel gibi kodlamalar oluşturulmuştur. Burada görsel kodlamayla öğrencilerin çizdikleri resimler, haritalar ve formlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin ürünleri çoğunlukla toplu şekilde haber yazma, harita çizme, mektup yazma, form oluşturma, resim çizme gibi görevlerden oluşmuştur. İlk olarak dil bilgisi kodlaması ele alındığında (Şekil 93.), öğrencilerin 68,8%-inin yazılarında hal eklerinde, 18,8%-inin iyelik eklerinde, 12,5%-inin ise cümle yapısında yanlış yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu tür dilbilgisel yanlışları çoğunlukla kendi ana dillerinden ve bildikleri yabancı dilden esinlenmelerinden kaynaklanmıştır.



Şekil 93. Grupla çalışma istasyonunun dil bilgisi kodlamasının sonucu

Öğrencilerin oluşturdukları ürünler kelime kullanımı açısından incelendiğinde (Şekil 94.), yazılarda onların 37,5%-inin kelime eksikliğinin olduğu, 31,3%-ünün kelimeleri yanlış kullandıkları, 31,3%-ünün ise ana dilinden esinlenerek olumsuz aktarım yaptıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencilerin yazma becerisinin zayıf olduğu ve bunun nedeni de sınıf içinde veya sınıf dışında yazma ile ilgili etkinliklere fazla yer verilmemesindendir.



Şekil 94. Grupla çalışma istasyonunun kelime kullanımı kodlamasının sonucu

Öğrencilerin yazılarının yazım ve noktalamaları analiz edildiğinde (Şekil 95.), 61,9%-unun kelimelerde yazım yanlış, 23,8%-inin doğru şekilde yaptıkları ve 14,3%-ünün noktalama yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Burada öğrencilerin yazılarında yazım yanlışlarının fazla olması onların yazma becerisinin zayıf olmasından ve dil öğretiminde dikte yazma etkinliklerine çok önem verilmemesinden kaynaklanmaktadır.



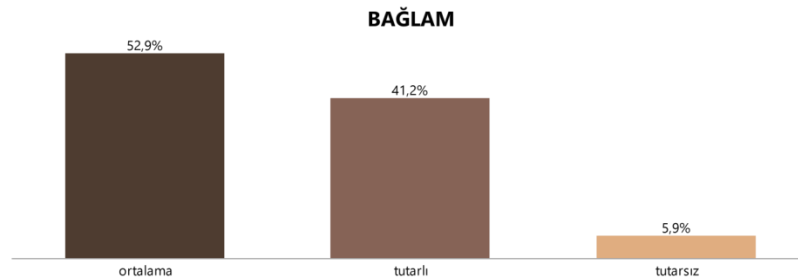
Şekil 95. Grupla çalışma istasyonunun yazım ve noktalama kodlamasının sonucu

Grupla çalışma istasyonunda ürünlerin içeriğindeki söz varlığı araştırıldığında (Şekil 96.), öğrencilerin 70,6%-sının yazılarındaki kelime varlığı düzeye uygun, 29,4%-ünün ise zayıf olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazılarında yazım yanlışlarının fazla olmasına rağmen düzeylerine uygun kelimeleri iyi derecede öğrenmeye çalıştıkları fark edilmektedir.



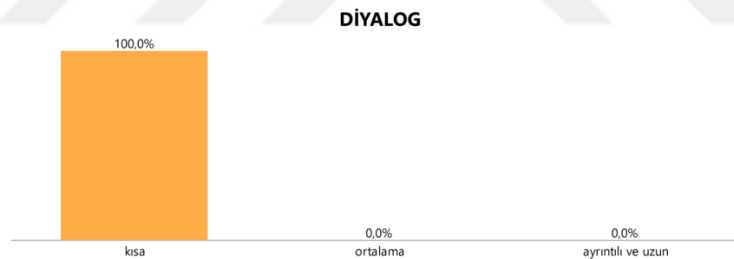
Şekil 96. Grupla çalışma istasyonunun söz varlığı kodlamasının sonucu

Toplu şekilde yazılan yazılar bağlamsal açıdan analiz edildiğinde (Şekil 97.), öğrencilerin 52,9%-unun yazılarında bağlamsal kopuklukların ortaya çıktığı, 41,2%-sinin bağlamı tutarlı, 5,9%-unun ise bağlamı tutarsız şekilde düzenledikleri sonucu elde edilmiştir.



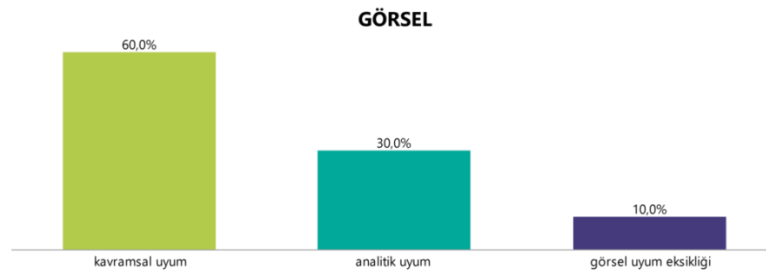
Şekil 97. Grupla çalışma istasyonunun bağlam kodlamasının sonucu

Öğrencilerin ürünleri incelendiğinde (Şekil 98.), sadece bir grup öğrencinin diyalog oluşturduğu ve bu diyalogu da kısa şekilde yazdıkları fark edilmiştir. Burada öğrencilerin dil öğretiminde diyalog oluşturma veya canlandırma gibi görevlere çok yer verilmediği de görülmektedir. Öğrencilerde bu tür becerilerin kazanılması için sınıf içi etkinliklerde diyaloga ve canlandırmaya fazla önem verilmesi gerekmektedir.



Şekil 98. Grupla çalışma istasyonunun diyalog kodlamasının sonucu

Son olarak ürünlerin içeriğinde verilen görseller ele alındığında (Şekil 99.), öğrencilerin 60%-ının çizdikleri görsel ile yazdıkları yazının kavramsal uyumda, 30%-unun görsellerine isim verip konuyla ilişkilendirerek analitik uyumda oluşturdukları, 10%-unun ise görselleri ile yazılarının arasında uyum eksikliğinin olduğu belirlenmiştir.



Şekil 99. Grupla çalışma istasyonunun görsel kodlamasının sonucu

Sonuç olarak, grupla çalışma istasyonunda toplu halde yazma becerisine dair ve form oluşturma, harita çizme gibi etkinlikler verildiğinde öğrencilerin yazma becerisinin zayıf olduğu ve bu beceriyi geliştirmeleri için dikte yazma, diyalog oluşturma, kompozisyon yazma gibi etkinliklere fazla önem verilmesi gerektiği saptanmıştır. Ancak öğrencilerin resim çizme, form oluşturma ve harita çizme gibi etkinliklerde faal olarak çalıştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çoğu grupla çalışma istasyonunda birbirine destek vererek, uyumlu halde işbirlikçi olarak çalıştıkları da gözlemlenmiştir.

Gazi TÖMER’de istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonucunda, öğrencilerin bireysel çalışma istasyonunda iyi derecede gelişim gösterdikleri, ikili çalışma istasyonunda bazı eksiklikler olmasına rağmen az da olsa ilerleme sergiledikleri, grupla çalışma istasyonunda ise yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Temel dil becerilerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin düzeylerine uygun olduğu, konuşma ve yazma becerisinde ise çok pratiğe ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. İstasyon rotasyon modelinin söz konusu öğrencilere uygulanması genel olarak etkili olduğu, fakat öğrencilerin derse gelmemesi, bazı konulara veya istasyonlara katılmaması, uygulama için zamanın az olması, kurum sisteminin modele uygun olmaması gibi faktörlerin tesiri altında kaldığı da görülmüştür.

İstasyon rotasyon modelinde istasyonların etkinliklerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinden sonra, modelin etkili olup olmadığına ilişkin öğrencilerin görüşlerinden toplanan verilerin incelenmesi sonraki bölümde sunulmuştur.

3.1.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde istasyon rotasyon modelinin uygulanmasından sonra model ile ilgili öğrencilerin görüşleri

alınmıştır. İstasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için öğrencilerin uygulama esnasında sergiledikleri performanslarla görüşlerinin örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymak mümkündür. Görüşmenin yürütülmesi için öğrencilere İngilizce veya Türkçe dil seçimleri sunulmuş ve öğrencilerin tamamı İngilizcede görüşlerini ifade edeceklerini açıklamıştır. Görüşme esnasında öğrencilerden izin alınarak onların model ile ilgili düşünceleri ve görüşleri ses kaydına alınmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi esnasında istasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencilere yönlendirilen sorular tek tek incelenmiştir.

Yapılan araştırma kapsamında 15 öğrenciden sadece 10 öğrencinin görüşmeye katılabileceğini, kalanının ise görüşlerini bildirmek istemediklerini açıklamıştır. Öğrencilere uygulanan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular, görüşme sorularına göre aşağıda verilen altı kategoride toplanmış ve bu kategoriler alt başlıklarıyla birlikte sunulmuştur:

İstasyon rotasyon modelinin olumlu özellikleri;

- İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimi
- İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyon

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları;

- İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin zorlandığı istasyon;

Grupla çalışma istasyonunun türkçe öğretiminde yararları;

- Grupla çalışma istasyonunun faydaları
- Grupla çalışma istasyonunda yaratıcılık

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgisi;

- İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesi

İstasyon rotasyon modeli uygulamasının derse yönelik genel görüşler;

- İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkı
- İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisi

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretiminde kullanılması;

- İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılması

Yukarıda sunulan kategoriler tek tek ele alınmış ve öğrencilerin bu kategorilere göre verdikleri cevapları değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşmenin yorumlanmasının kolaylaştırılması açısından kategoriler çerçevesinde oluşturulan her alt başlıkta öğrencilerin yanıtlarına göre kodlamalar ortaya konulmuştur. Görüşmede öğrenciler tarafından verilen yanıtların değerlendirilmeleri yapıldığında ise, öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları dikkate alınarak görüşleriyle birlikte sebep sonuç ilişkileri sunulmuştur. Bu doğrultudan istasyon rotasyon modelinin her öğrencide ne tür etki bıraktığı, genel olarak modelin ne kadar etkili olup olmadığı hakkında sonuçlar ortaya konulmuştur.

3.1.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modelinin olumlu özellikleri kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modelinde *modelin temel dil becerilerinin gelişimi* ve *en çok beğenilen istasyonla* ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğrenciler istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında modelin hangi dil becerilerinde gelişim sağladığı ve en çok hangi istasyonu veya etkinliği beğendiklerine dair görüşleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

3.1.2.1.1. İstasyon Rotasyon Modelinde Temel Dil Becerilerinin Gelişimi

Sence istasyon-rotasyon modeli ile ders yaparken dil becerilerin gelişti mi? sorusu çerçevesinde *istasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimi* adlı alt başlığı oluşturulmuştur. Bu alt başlığa uygun olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği analiz edilmiş ve **karşılıklı konuşma, dinleme/izleme, dinleme ve konuşma, bütün beceriler ve uygulama yetersizliği** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ayrı ayrı ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle uygun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimine yönelik verilerin incelenmesi sonucunda en çok **karşılıklı konuşma** kodlaması saptanmıştır. Bu kodlamaya dayalı öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

TR.3.: *“Kesinlikle dil becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Özellikle konuşma becerimin geliştirdiğini düşünüyorum.”* diyerek görüşünü açıklamıştır. TR.3. öğrenci konuşma becerisine dair ilk konularda iyi derecede performans gösterirken son konulara doğru heyecanlanarak yanlışlarının çoğaldığı tespit edilmişti, ancak yine de az da olsa konuşmasını geliştirdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin görüşü ile konuşmaya dayalı etkinliklerinin sonucu uyusmaktadır.

TR.10.: *“Evet gelişti. Konuşmamın daha iyi geliştiğini düşünüyorum. Eskiden çok yanlış yapıyordum Türkçe konuşurken şimdi azalmaya başladı.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Söz konusu öğrencinin karşılıklı konuşmaya dayalı daha fazla pratiğe ihtiyacının olduğu fakat yine de az da olsa konuşmasını geliştirdiği gözlemlenmiştir. Burada da öğrencinin görüşü ile etkinlik sonucunun birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

TR.12.: *“İlk başta bu model bize tamamen farklı gelmişti. Zamanla alışmaya başladık. Özellikle konuşma becerisi daha çok etki bıraktı. Burada soru kartları vardı ve ben çoğunlukla soruya cevap vermekten kaçıyordum, tam tersi soru sormak benim hoşuma gidiyordu. Bence bu benim çok konuşmama karakterime özeldir. Ancak bu etkinlikler beni yine de konuşmaya itti”* demiştir. Bu öğrencinin içe kapanık bir karaktere sahip olduğu için karşılıklı konuşma esnasında daha çok karşısındaki arkadaşını dikkatle dinlediği, diyalogu sürdürmek için arkadaşına daha çok soru yönlendirmeye çalıştığı, kendisi ise çok kısa konuştuğu bu nedenle konuşmada daha çok pratiğe gereksinim duyduğu gözlemlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimine ilişkin bir öğrencinin yanıtından yola çıkılarak **dinleme/izleme** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencinin görüşü aşağıda incelenmiştir:

TR.9.: *“Evet, mesela benim dinleme becerim iyi değildi ve bu modelde ben daha çok dinleme becerimi geliştirebildim ve ifadeleri ve cümleleri dikkatli dinlemeye başladım.”* biçiminde görüşünü bildirmiştir. Bu öğrencinin dinleme becerisini son konulara doğru geliştirdiği gözlemlenmiş, dolayısıyla onun görüşü ile performansının uyum içinde olduğu görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimine dair öğrencilerin görüşlerinin içeriğine göre **dinleme ve konuşma** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

TR.2.: *“Bence yazma becerisinde senin düşünmek için, grameri düzeltmek için zamanın olması gerekiyor ve ben bunu burada önemli diye düşünmüyorum. Ama dinleme ve konuşma tam bu modele göre ve en önemli beceriler olduğu için bu modelin daha çok yararını gördüm.”* diyerek düşüncesini açıklamıştır. Söz konusu öğrenci model ile ilgili konuların çoğuna katılmamış, bu nedenle konuşma ve dinleme becerilerine dair pratiğe ihtiyacının olduğu saptanmıştır. Yine de öğrenci bahsedilen becerilerin yararını fark ettiğini ifade etmiştir.

TR.14.: *“Evet. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerimin geliştiğini görüyorum. Çalışırken kimse bana yardım etmedi kendim çabaladım.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Söz konusu öğrencinin dinleme becerisinde çok iyi performans sergilediği, konuşma becerisinde ise içe kapanık karaktere sahip olduğu için daha az konuştuğu gözlemlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimine ilişkin öğrencilerin yanıtlarlarından **bütün beceriler** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir:

TR.6.: *“Başka derslerle karşılaştırırsak bu derste dil becerilerinin tamamını içeren ders olduğunu gördüm. Özellikle karşılıklı etkileşimin daha güçlü olduğunu gördüm. Bence bu modelde biz kendimiz için dil becerilerine dayalı farklı dil öğrenme stratejilerini kazandık.”* demiştir. Bu öğrencinin en çok toplu yazma ve dinleme becerisinde iyi performans sergilediği ancak konuşma becerisinde ise fazla pratik yapması gerektiği tespit edilmiştir. Yine de öğrencinin görüşü ile uygulama etkinliklerinin sonucunun uyumlu halde olduğu fark edilmektedir.

TR.11.: *“Evet düşünüyorum, çünkü metinde mesela sadece kelimeler öğrenebiliyoruz ama bu modelde hem dinlemeyi hem konuşmayı hem de arkadaşlarla çalışmayı öğreniyoruz. Mesela çocuklarımla çizgi film izleyerek Türkçe öğrenmeye başladım.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu öğrencinin en çok grupta çalışmaya etkin olarak katıldığı, konuşmada bazı eksikliklerine rağmen konuşma isteği ve ilgisinin olduğu,

dinlemede ise daha çok zamana ve pratiğe ihtiyacının olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin görüşüyle performansının uyumlu olduğu söylenebilir.

TR.13.: “Evet, çünkü öğretmen sınıfın dışına çıktığında veya benimle muhattap olmadığında ben özellikle arkadaşlarımla konuşurken kendimi daha rahat hissettim. Kısacası ben bütün becerilerin etkisini görebildim.” demiştir. TR.13. öğrencinin en çok bireysel ve grup çalışmasında faal olduğu, ikili çalışma istasyonunda konuşmaya meyilli olduğu fakat biraz daha pratiğe ihtiyacının olduğu ortaya çıkmıştır. Burada öğrencinin öğretmenin sınıfın dışına çıktığında onun arkadaşlarıyla rahat konuşması durumu onun öğretmenden utanma veya endişelenme gibi kaygılarının olduğu görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimine ilişkin bir öğrencinin yanıtından yola çıkılarak **uygulama yetersizliği** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya dayalı olarak öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

TR.1.: “Ben bütün dil becerilerinin sonuçlarını görebiliyorum diye düşünüyorum, ancak 5-6 konu çerçevesinde kaldık ve ben bunun devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Değişiklerin olması gelişmeye yol açmaktadır.” demiştir. Burada öğrenci uygulama sürecinin yeterli olmadığını vurgulamakta ve anlamlı bir gelişimin olması için daha çok zamana ihtiyaç bulunduğundan bahsetmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde temel dil becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerde öğrencilerin çoğu karşılıklı konuşma becerisini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin istasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyonuyla ilgili görüşlerini incelemek de uygun görülmüştür.

3.1.2.1.2. İstasyon Rotasyon Modelinde En Çok Beğenilen İstasyon

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasında en çok hangi istasyon etkinliklerini beğendin? sorusu çerçevesinde **istasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyon** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **ikili çalışma, bireysel çalışma, ikili ve grupla çalışma, bütün istasyonlar, bireysel ve ikili çalışma, grupla çalışma** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca

öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği ortaya konulmuştur.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin öğrencilerin görüşlerinden en fazla **ikili çalışma** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

TR.1.: *“Arkadaşlarla konuşma benim için daha ilgi çekiciydi, çünkü yanımdaki arkadaşım her zaman yanımdadır ve sınıfta öğretmenle yardımcısı diğer öğrencilerle uğraşırken yanımdaki arkadaşla her zaman sohbet etme fırsatı oluyor. Özellikle yanımdaki arkadaşımın dil seviyesi benden bir tık daha yüksek olduğunda benim için gelişme daha da verimli oldu.”* demiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama esnasında konuşma eksikliklerine rağmen istekli olarak konuştuğu ve az da olsa gelişim sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak öğrenci çok az konulara katılmış, belki daha fazla konulara iştirak etmiş olsaydı konuşmasını anlamlı şekilde geliştirme fırsatı olabilirdi.

TR.13.: *“Bütün istasyonları beğendim çünkü her bir istasyonun kedine özgü özellikleri vardı ve hepsinden etkilendim. En çok etkilendiğim beceri konuşma oldu çünkü karşılıklı konuşmada, konuşmak zorunda oluyorsun ve bu ister istemez gelişim sağlıyor. Mesela sözcükleri biliyordum ama kullanamıyordum ve bu etkinlik sayesinde onları kullanmaya başladım.”* biçiminde düşüncesini açıklamıştır. Öğrencinin en az karşılıklı konuşmada gelişiminin olmasına rağmen en çok beğendiği beceri olduğu görülmektedir. Ayrıca bu modelin kullanılması sayesinde öğrencinin pasif kelime hazinesinin aktif hale dönüştüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için farklı teknik ve stratejileri de uygulayarak ona hedef dilde farkındalıklar oluşturmak önem taşımaktadır

TR.14.: *“İkili çalışma istasyonunda çalışmayı beğendim. Mesela karşımdaki arkadaşın bilmediği yerlerde ben yardım ettim, benim bilmediğim yerlerde o yardım etti.”* diyerek konuşma becerisine dair etkinlikleri en çok beğendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla burada ikili çalışma esnasında öğrencinin arkadaşıyla konuşurken birbirlerini tamamladıkları ve fikir alışverişinde bulundukları fark edilmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin öğrencilerin yanıtlarından **bireysel çalışma** kodlaması incelenmiştir. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

TR.11.: “*Dinleme becerisine ait etkinlikleri çok beğendim çünkü dinlemede çok kelime öğrendim.*” demiştir. Söz konusu öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda daha çok zamana ve pratiğe ihtiyacının olduğu gözlemlenmiş ancak görüşüne bakıldığında onun en çok bu istasyonu beğendiği ve ilgi duyduğu görülmektedir.

TR.12.: “*En çok dinlemeyi sevdim çünkü dinlemedeki konuşmalar ilerledikçe daha iyi anlamaya başladım. Geleneksel yöntemde öğretmen dinleme metinlerini daha çok sadeleştirmeye çalışır ve sen dil öğrendiğini zannediyorsun. Ve sana daha çok güç sarf etmene gerek kalmıyor. Ancak bu modelde öyle bir şey yoktur çünkü konuşmalar daha çok sosyal hayattan alınmış ve daha gerçekçidir. Evet tam burada dil öğrenmeye başlıyorsun.*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bu öğrencinin en çok bireysel çalışma etkinliklerine faal iştirak ettiği tespit edilmiş dolayısıyla öğrenci dinleme esnasında daha çok odaklanmaya çalıştığı görülmüştür.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona dair öğrencilerin yanıtlarının içeriğine göre **ikili ve grupla çalışma** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur:

TR.6.: “*Grupla çalışmayı çok sevdim çünkü bu istasyonda herkes kendi fikrini açıklıyor. Mesela birisi yazarken, birisi resim çiziyor, birisi kendi fikirleri açıklıyor birisi ise verilmiş görevin organize işleriyle uğraşıyor. Konuşmayı da çok sevdim çünkü karşımdaki arkadaşımın konuşmalarını daha iyi dinlemeye çalıştım ve kendi fikirlerimi de ona benzer şekilde ifade ettim.*” diyerek görüşünü bildirmiştir. Bu öğrencinin en çok grupla çalışma istasyonunda etkin olduğu, ikili çalışmada ise konuşma becerisine dair bol pratik yapma ihtiyacının olduğu belirlenmiştir.

TR.9.: “*En çok ikili çalışma istasyonundaki etkinlikleri sevdim, özellikle karşımdaki arkadaşımdan çok şey öğrendim. Grup çalışmasındaki tartışmalı konular güzeldi.*” demiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama esnasında hem ikili hem de grupla çalışmada başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin görüşü ile uygulamadaki performanslarının ötüştüğü görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin elde edilen verilerden **bütün istasyonlar** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

TR.10.: *“Bütün istasyonda çalışmayı çok beğendim.”* demiştir. Bu öğrencinin en çok grupta çalışma istasyonunda faal olduğu, bireysel ve ikili çalışma istasyonlarında gelişim sağlaması için ise daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Fakat görüşünde bütün istasyonlarda çalışmayı beğendiğini belirtmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona dair görüşlerin içeriği incelenmesi sonucunda **bireysel ve ikili çalışma** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlama çerçevesinde öğrencinin görüşü aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

TR.2.: *“Dinleme ve konuşma çünkü bunlar çok önemli becerilerdir.”* diyerek görüşünü bildirmiştir. Öğrencinin uygulama esnasında dinleme ve konuşma becerilerinde öğrencinin daha çok pratik yapması gerektiği saptanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona yönelik elde edilen verilerden **grupta çalışma** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya ilişkin bir öğrencinin görüşü tespit edilmiş ve aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

TR.3.: *“Benim için grupta çalışma istasyonu daha etkili idi, çünkü grupta çalışmada gerçek hayata dönük durumlar vardı ve bunun benim için faydalı olduğunu gördüm. Ayrıca, bu istasyonda öğrendiğimiz bütün bilgileri uygulamada kullanma fırsatları bulunuyordu, özellikle fikir alverişinin daha yararlı olduğunu düşünüyorum.”* demiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama sürecinde grupta çalışmaya faal olarak katıldığı tespit edilmiş, bu nedenle onun görüşü ile performansının uyumlu olduğu görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona dair öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesinin ardından modele ilişkin öğrencilerin zorluklarına yönelik bulguların incelenmesi uygun görülmüştür.

3.1.2.2. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Zorluklarına Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları kategorisinde görüşme sırasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modelinde *en çok zor olan*

istasyon hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinde en çok zorlandıkları istasyonla ilgili görüşleri detaylı olarak aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

3.1.2.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencinin En Çok Zorlandığı İstasyon

İstasyon rotasyon modelinde en çok zorlandığın istasyon hangisi oldu? sorusu kapsamında ***istasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyon*** adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içerikleri incelenmesi sonucunda **dinleme/izlemede zorluklar, karşılıklı konuşmada zorluklar ve dinleme/izleme ve karşılıklı konuşmada zorluklar** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği tespit edilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona dair verilerin analizi sonucunda en çok **dinleme/izlemede zorluklar** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır:

TR.1.: “Dinleme, benim için çok zordu, çünkü bence bunu çok dinlediğim zaman anlayabiliyordum. Ve bunda sadece %40- %50’sini anlayabiliyordum. Dinlemeler çok hızlıydı, ama bunu doğru buluyorum” demiştir. Burada öğrencinin dinleme becerisinde zorlanmasına rağmen dinleme etkinliklerinin sonucunda çok başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin dinleme sürecinde daha çok odaklanarak çalıştığı ve sonucunda da çok iyi perfonması sergilediği görülmektedir.

TR.2.: “Dinleme çünkü biz her zaman sadece yavaş ve seviyemize uygun olarak konuşan öğretmeni dinlemeyi öğrenmiştik. Ancak bu modelde dinleme daha hızlı ve akıcı bir şekilde verilmişti ve bunları dinlediğimizde aslında dili henüz öğrenmediğimizi fark ettik.” diyerek görüşünü bildirmiştir. Öğrencinin dinleme becerisinde daha çok pratik yapması gerektiği saptanmıştır.

TR.3.: “Benim için zor olan istasyon dinleme becerisi idi, ancak bu model sayesinde bu becerimin de geliştiğini fark ettim. Artık Türkçe şarkıları da sık sık dinlemeye başladım ve bu model sayesinde dil öğrenimimi geliştirdim. Karşılıklı konuşma ve grup çalışma istasyonlarında ise arkadaşlarımla etkileşimde olduğumu ve bu nedenle konuşma becerimin de geliştirebildiğimi fark ettim.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu öğrencinin diğer istasyonlara göre bireysel çalışma istasyonunda daha iyi gelişim sergilediği ortaya çıkmış, dolayısıyla öğrencinin dinleme becerisinde zorlanmasına rağmen daha çok odaklanarak çalıştığı fark edilmektedir.

TR.6.: “Video izlemede ilk başta zorlandım ancak bunun da faydalı olduğunu düşünüyorum” demiştir. Öğrenci bireysel çalışma etkinliklerinin sonucunda ortalama düzeyde gelişim sergilemiştir. Bu nedenle öğrencinin ilk konularda zorlandığına dair görüşüyle performansının uyum içinde olduğu gözlemlenmiştir.

TR.10.: “Biraz dinleme zor oldu, çünkü çok hızlı idi” diyerek düşüncesini açıklamıştır. Öğrencinin uygulama sürecinde dinlemede daha çok pratiğe ihtiyacının olduğu gözlemlenmiştir.

TR.12.: “Dinleme etkinlikleri en zor ama en yararlı etkinlik diye düşünüyorum.”

TR.13.: “Bireysel çalışma istasyonunda zordu ama bu benim bireysel olarak çalışmama neden oldu”

TR.14.: “Dinleme becerisi diye düşünüyorum. İlk başlarda videoyu izlemek benim için zordu, insanlar hızlı konuşuyorlardı. Sonradan alıştım” diyerek öğrenciler görüşlerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin dinleme becerisine dair etkinliklerde çok başarılı oldukları saptanmış, dolayısıyla dinleme sürecinde zorlanmalarına rağmen daha çok odaklanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyonuyla ilgili verilerin içeriğinden **karşılıklı konuşmada zorluklar** kodlaması ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak değerlendirilmiştir:

TR.11.: “Konuşma becerisi en zor oldu benim için, yine de az da olsa konuşmam gelişti diye düşünüyorum” demiştir. Söz konusu öğrencinin ikili çalışma istasyonunda bazı eksikliklerine rağmen konuşma isteği ve ilgisinin olduğu saptanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona dair sadece bir öğrencinin görüşünden yola çıkılarak **dinleme/izleme ve karşılıklı konuşmada zorluklar** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

TR.9.: “*En başlarda dinleme etkinlikleri çok zordu, bir dinlemeyi on kere dinlemek zorunda kalıyordum, sonra ikili çalışma istasyonunda sorulara cevap vermek benim için zor oldu. Ancak şimdi dinleme ve konuşma becerilerimin geliştiğini görüyorum.*” demiştir. Öğrencinin uygulama etkinliklerinin sonucunda dinleme ve konuşma becerilerinde çok yi gelişim sergilediği gözlemlenmiş, bu nedenle öğrencinin söz konusu becerilerde zorlanmasına rağmen daha çok odaklanarak çalıştığı görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona yönelik verilerin incelenmesinde öğrencilerin en çok dinleme/izleme becerilerinde zorlandığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin bu beceride sıkıntıları olmasının aksine daha çok odaklanarak çalıştıkları belirlenmiştir. İstasyon rotasyon modelinde öğrencilerin zorluklarının incelenmesinden sonra grupta çalışma istasyonunun Türkçe öğretiminde yararlarına dair öğrencilerin görüşleri sonraki başlıkta incelenmiştir.

3.1.2.3. Grupta Çalışma İstasyonunun Türkçe Öğretiminde Yararlarına Yönelik Bulgular

Grupa çalışma istasyonunun Türkçe öğretiminde yararları kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak *grupa çalışma istasyonunun faydaları ve grupta çalışma istasyonunda yaratıcılık* doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında grupta çalışma istasyonunun Türkçe öğrenme ve yaratıcılık becerilerini geliştirip geliştirmediğiyle ilgili görüşleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur.

3.1.2.3.1. Grupta Çalışma İstasyonunun Faydaları

Grupa çalışma istasyonundaki etkinlikler senin Türkçe öğrenme becerini geliştirdi mi? sorusu çerçevesinde **grupa çalışma istasyonunun faydaları** adlı alt başlık

oluşturulmuştur. Grupla çalışma istasyonundaki etkinlikler işbirlikçi çalışma olduğu için öğrenciler arasında ne kadar birlikteliğin sergilendiğine ve onların nasıl katılım sağladıklarına dair görüşlerini incelemek önem taşımaktadır. Ayrıca grupla çalışma istasyonundaki etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenme becerilerini geliştirip geliştirmediğiyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlarının içeriğine göre **bilişsellik, farkındalık ve yeni bakış açısı** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Grupla çalışma istasyonunun faydalarına dair görüşlerin içeriği incelendiğinde en çok **bilişsellik** kodlamasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu kodlama çerçevesinde öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

TR.3.: *“Evet grupla çalışmada ben daha çok insanlarla etkileşimde olmayı ve sıkı bir iletişim kurmayı öğrendim”*

TR.12.: *“Çoğunlukla yeni fikir üretmede ve arkadaşlarımla yeni fikirlerini kabul etmede yararlı olduğunu düşünüyorum”* diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin grupla çalışma esnasında daha çok izleyici olarak katılım sağladıkları, bazı yerlerde fikirlerini İngilizce ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Yine de söz konusu öğrencilerin grup çalışmasındaki farklılığın onlar için değişiklik oluşturduğu söylenebilir.

TR.9.: *“Evet, arkadaşlarımla beraber çalışmak benim Türkçe öğrenme becerimi geliştirdi diye düşünüyorum.”*

TR.10.: *“Evet bu istasyonda arkadaşlarla fikir alışverişleri yaptık, birbirimizi iyi anlamaya çalıştık.”*

TR.11.: *“Evet bu istasyonda diyalog oluşturduk arkadaşlarla ve fikirlerimizi paylaşıyorduk.”*

TR.13.: *“Evet, çünkü diğerleriyle çalışmak benim için bir tecrübe oldu.”* demişlerdir. Bu öğrencilerin grupla çalışma etkinliklerine faal olarak iştirak ettikleri ve işbirlikçi

olarak çalıştıkları saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin görüşlerinin performanslarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Grupla çalışma istasyonunun faydalarına yönelik elde edilen verilerden **farkındalık** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

TR.1.: *“Evet. Bu çok önemli bir etkinlikti. Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerde özgürlük vardı. Her zaman ‘Google translate’ kullandık ancak konuşmaktan daha az etkiliydi çünkü grup içinde etkileşimin öğrenciler arasındaki denge aynı değildi”*

TR.2.: *“Bence bireysel olarak çalışma daha verimliydi çünkü grup içinde kalabalık olunca arkadaşların bazıları çalışıyor bazıları da çalışmak istemediklerini gördüm. İki ve üç kişiden fazla olduğu için grup çalışmalarında görevler verimli olarak yerine getiremediler”*

TR.14.: *“Evet ancak grupla çalışmada öğrencilerin tamamı eşit derecede çalışmadı. Yine de çalışanlar yeni fikirler üretiyorlardı”* diyerek grupla çalışmada öğrencilerin tamamı eşit derecede aktif çalışmadıklarını belirtmiştir. Ancak söz konusu öğrencilerin kendilerinin grupla çalışmada faal katılım sağladıkları gözlemlenmiştir.

Grupla çalışma istasyonunun faydalarına ilişkin bir öğrencinin yanıtından yola çıkılarak **yeni bakış açısı** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir:

TR.6.: *“Evet. bu model ne kadar uzun zaman uygulanırsa o kadar çok etkisini görünüz. Özellikle bu istasyonda bazı etkinlikler sınıf dışında yapılması için verilirse daha çok faydalı olur diye düşünüyorum”* diyerek grupla çalışma istasyonuna yeni bakış açısından bakmaya çalışmıştır.

Grupla çalışma istasyonunun faydalarına yönelik verilerin incelenmesinin ardından grupla çalışmada yaratıcılığın gelişip gelişmediğiyle ilgili öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir.

3.1.2.3.2. Grupla Çalışma İstasyonunda Yaratıcılık

Grupla çalışmada yaratıcılık becerin geliştiğini düşünüyor musun? sorusu kapsamında **grupla çalışma istasyonunda yaratıcılık** adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlığa ilişkili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriklerine göre **fikir üretimi ve paylaşımı, birlikte çalışma, yanlışları bulma, özgür düşünme, becerilere dayalı gelişim ve katılım sağlayamama** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği saptanmıştır.

Grupla çalışma istasyonunda yaratıcılığa dair verilerin analizi sonucunda en çok **fikir üretimi ve paylaşımı** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır:

TR.2.: “Evet çünkü burada daha çok fikir üretiliyordu.”

TR.9.: “Evet, çünkü yeni bilgileri araştırmayı ve o bilgilerin üzerinde yeni fikirler üretmeyi ve onları not etmeyi öğrendiğimi fark ettim.”

TR.10.: “Evet gelişti, çünkü arkadaşlarla fikirlerimizi paylaştıkça daha çok bilgi öğreniyorduk” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin grupla çalışma esnasında etkinliklere aktif olarak katıldıkları ve arkadaşlarıyla fikirlerini paylaştıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin görüşleriyle performanslarının uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Grupla çalışma istasyonunda yaratıcılığa ilişkin öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak **birlikte çalışma** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

TR.1.: “Evet, bu model sıradan bir ders yöntemi değildir, onun için burada birlikte çalışarak yaratıcılığımızı geliştirdiğimizi görüyorum”

TR.6.: “Evet çünkü her derste ben farklı kişilerle çalıştım ve farklı fikirler ve yaratıcılıkları keşfettim” diyerek öğrenciler görüşlerini bildirmişlerdir. Söz konusu öğrencilerin grupla çalışma esnasında etkinliklere faal olarak iştirak ettikleri ve

arkadaşlarıyla işbirlikçi olarak çalıştıkları gözlemlenmiş, bu nedenle birlikte çalışarak yaratıcılıklarını geliştirdikleriyle ilgili görüşlerini bildirmişlerdir.

TR.3.: *“Tabi ki, mesela geleneksel öğretim sınıflarında biz sadece edilgen halde katılım sağlıyorduk ve öğretmeni dinlemekle geçiriyorduk, ancak grupta çalışmada ben başkalarıyla birlikte çalışmayı, onlarla fikir alışverişi yapmayı öğrendim”* demiştir. Bu öğrencinin grupta çalışma esnasında bazı etkinliklere pasif bazılarına ise aktif olarak katıldığı saptanmış, burada onun dinamik performansları sergilemesi konulara olan ilgisinden veya arkadaşlarıyla uyum sağlamasından kaynaklanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin görüşüyle performanslarının kısmen örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Grupa çalışma istasyonunda yaratıcılığa dair sadece bir öğrencinin görüşünden **yanlışı bulma** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

TR.11.: *“Evet, kendi yanlışıma kendimiz buluyorduk ve bu bizim yaratıcılık becerimizi geliştirdi.”* diyerek düşüncesini belirtmiştir. TR.11. öğrencinin grupta çalışma esnasında etkin olarak çalıştığı saptanmış, bu nedenle onun görüşüyle uygulama sonuçlarının uyumlu olduğu görülmektedir.

Grupa çalışma istasyonunda yaratıcılığa ilişkin bir öğrencinin yanıtından **özgür düşünme** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir:

TR.12.: *“Evet, inanıyorum çünkü bu istasyonda daha çok imgeleme yetini kullanmaya çalışırsın. Bu istasyonda hiçbir sınır olmadan özgür bir şekilde düşünüyorsun ve çalışıyorsun. Grupa çalışmada herkes kendi başına lider ve istediği her şeyi ve her fikri açıkça ifade ediyor. Bazen böyle yapmak zordur ama bence bizim yaratıcılığımızı geliştiriyor.”* demiştir. Bu öğrenci grupta çalışma istasyonunda arkadaşları çalışırken sadece izleyici olarak katıldığı, bazı konularda bireysel olarak resim veya harita çizimleriyle uğraştığı, dolayısıyla öğrencinin grupta birlikte çalışmadan ziyade bireysel olarak çalışmada daha iyi çalıştığı gözlemlenmiştir.

Grupa çalışma istasyonunda yaratıcılığa dair bir öğrencinin yanıtından **becerilere dayalı gelişim** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

TR.13.: “Evet, grupla çalışmada daha çok konuşma ve anlama becerimi geliştirebildim diye düşünüyorum” diyerek görüşünü bildirmiştir. Söz konusu öğrencinin grupla çalışma esnasında etkinliklere aktif olarak iştirak ettiği tespit edilmiş, bundan dolayı öğrencinin performanslarıyla görüşünün uyumlu olduğu söylenebilir.

Grupla çalışma istasyonunda yaratıcılığa yönelik öğrencilerin yanıtlarından son olarak **katılım sağlayamama** kodlaması ortaya konulmuştur. Sacede bir öğrencinin görüşünden hareketle söz konusu kodlama oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

TR.14.: “Evet bazı fikirler edindim ancak ben tam olarak katılım sağlayamadım gruba, çünkü ben daha çok bireysel ve ikili çalışmayı daha çok sevdim” demiştir. Bu öğrencinin grupla çalışma sürecinde arkadaşlarıyla etkileşimde olduğu ve etkinliklere faal olarak katıldığı, fakat bazı konularda sadece gözlemci olarak arkadaşlarını izlediği fark edilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin görüşüyle uygulama sonuçlarının kısmen uyduğu görülmektedir.

Grupla çalışma istasyonunda yaratıcılığa ilişkin bulguların incelenmesi sonucunda, öğrencilerin en çok birlikte çalışma, fikir üretme ve paylaşma yeteneklerini geliştirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin grupla çalışma istasyonunun Türkçe öğrenmelerinde yararlarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesinin ardından istasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgilerine dayalı görüşlerinin incelenmesine yer verilmiştir.

3.1.2.4. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin İlgisine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgisi kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili *istasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin dil öğrenmeye olan güdülenmesine* dair veriler elde edilmiştir. Öğrenciler istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisinin artıp artmadığı ile ilgili düşünceleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur.

3.1.2.4.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Kullanımında Öğrencilerin GÜDÜLENMESİ

İstasyon-rotasyon modelinin kullanımında dil öğrenmeye olan güdülenme derecesinin arttığını düşünüyor musun? sorusu kapsamında *istasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesi* adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriğine göre **duyuşsallık, farkındalık, geleceğe yönelik plan, yargılanmama duygusu ve yeni alışkanlık** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği ortaya konulmuştur.

İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde en fazla kodlamanın **duyuşsallık** şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

TR.11.: *”Evet arttı, bizim için yani A2 düzeyinde kullanılması daha iyi oldu.”*

TR.13.: *“Evet, çünkü bu model korkularımı yenmemde yardımcı oldu, eskiden konuşurken veya yazarken yanlış yapmaktan korkuyordum ancak şimdi yanlışlarımı düzeltmeye cesaretimin çok olduğunu farkettim.”*

TR.14.: *“Klasik derslere göre daha eğlenceli buldum bu modeli ve birazcık motivasyonum arttı, evet.”* diyerek model ile ilgili görüşlerini duyuşsal açıdan ifade etmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesine dayalı öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin içeriğinden **farkındalık** kodlaması oluşturulmuştur. Söz konusu kodlamaya göre öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

TR.3.: *“Şüphesiz evet derim, çünkü ilk TÖMER sınıfına geldiğimde benim için yeni dil yeni dünya idi ve her derste ben yüzde yüz anlayamıyordum ve bu model ile ders yapmak benim için farklı tecrübe kazandırdı ve bu modelde bolca partik yaparak Türkçemin daha iyi geliştiğini görüyorum”*

TR.9.: “Tabii, her zaman yeni teknikler ve modeller kendi içinde öğrenci için değişikliği sağlıyor. Ben anlamada çok zorlanıyordum şimdi anlamak için daha çok odaklanmaya çalışıyorum ve anlıyorum.”

TR.12.: “Kesinlikle. Bu modeli uygulamadan önce sadece ders kitabındaki metinlerle sınırlı kalıyordum. Metni okuyup bitiriyorsam dil öğrendiğimi zannediyordum, meğerse sosyal hayatın dışında kaldığımızı bu modelin uygulanmasından sonra anladım. Yani metin dışında daha çok farklı açıdan güç sarf etmem gerektiğini anladım.” diyerek öğrenciler dil öğreniminde gelişimlerinin farkına modelin uygulanması sayesinde vardıklarını belirtmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesine dair bir öğrencinin yanıtından **geleceğe yönelik plan** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

TR.1.: “Bence ben çok dinlemeliyim ve bol bol konuşmalıyım, çünkü bu geleneksel yöntemlerden çok uzak. Onun için evet diyebilirim.” diyerek öğrenci dil öğrenimini geliştirmek için yapması gerekenler hakkında görüşlerini açıklamıştır.

İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesine ilişkin bir öğrencinin yanıtından **yargılanmama duygusu** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir:

TR.2.: “Kesinlikle çünkü burada bir disiplin var. Sıradan olduğu için eğitimde yararı oluyor. Çünkü burada herkes yanlış yapıyor ve öğretmen tarafından yargılanmıyoruz.” diyerek öğrenci modelin kullanımı esnasında öğrenmen tarafından yargılanmadıklarını bildirmiş dolayısıyla bu modelde daha rahat ve endişesiz çalıştıkları anlaşılmaktadır.

İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesine dair sadece bir öğrencinin görüşünden **yeni alışkanlık** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

TR.6.: “Tabi ki, çünkü daha önceki derslerde önümüzde verilen metni dikkatli okumuyordum, şimdi ise bireysel olarak çalıştığımız için daha dikkatli okumaya ve dinlemeye özen göstermeye başladım. Bir de daha çok Türkçe konuşmaya başladım.” diyerek öğrenci dil öğrenmede yeni alışkanlıklar edinmeye başladığını

açıklamıştır. Bu ise istasyon rotasyon modelinin öğrenci üzerinde olumlu etki bıraktığı anlamına gelmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin kullanımında öğrencilerin güdülenmesine ilişkin bulguların değerlendirilmesinden sonra model ile ilgili öğrencilerin genel görüşlerine dayalı verilerin incelenmesi uygun görülmüştür.

3.1.2.5. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Genel Görüşlerine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin genel görüşleri kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modeliyle *geleneksel öğretimin farkı ve modelin Türkçe öğretiminde etkisi* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında modelin geleneksel öğretime göre farkları ve Türkçe öğretiminde modelin nasıl bir etki bıraktığıyla ilgili görüşleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda değerlendirilmiştir.

3.1.2.5.1. İstasyon Rotasyon Modeli İle Geleneksel Öğretimin Farkı

Geleneksel derslerle istasyon-rotasyon modeliyle ilgili ders arasındaki farkı görebildin mi? sorusunun kapsamında ***istasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkı*** adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlığa göre öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenerek **bilişsellik, etkileşim ve öz yönetim, duyuşsallık ve yeni tecrübe** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin içeriklerinde benzerlik ve farklılıklarına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına ilişkin öğrencilerin görüşlerinden en fazla **bilişsellik** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya ait öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

TR.1.: “Evet, bu model diğer geleneksel yöntemlere göre bayağı etkili. Burada daha çok etkileşim vardır. Bence bu en önemli sebeplerinden birisidir. Ana dilim Arapçanın

dışında bildiğim yabancı dillerin öğreniminde de benim için daha çok konuşma becerisi önemlidir. Bence akademik amaçta eğitim almak isteyenler için yazma becerisi de önemlidir. Ancak dil öğrenme sadece akademik amaçla olmuyor, onun için konuşma ve sosyalleşme daha çok önemlidir, özellikle dil öğreniminde Facebook, YouTube gibi sosyal medyaların etkisi daha yüksektir. Dolayısıyla bu model, daha çok konuşma çerçevesinde yürütülüyor. Özellikle karşılıklı konuşmanın etkisi daha yüksek diye düşünüyorum.”

TR.10.: *“Evet gördüm, konuşmamız, dinlememiz ve yazmamız bu model uygulamasında daha iyi oldu.”*

TR.11.: *“Evet var, çünkü Türkçede en zor beceri konuşmadır. Bu modelin en çok konuşma becerisine ağırlık verdiğini fark ettim. Bu modelin kullanılması benim için çok faydalı oldu”*

TR.12.: *“Bence geleneksel model daha pasiftir çünkü yapılacak işlerin çoğunu öğretmen yapıyor ve öğrenciler sadece dinliyor ve anlamadıkları durumda soru soruyorlar. İstasyon-rotasyon modelinde ise öğrenciler arasında daha çok karşılıklı etkileşim oluyor. Dolayısıyla onların anlamaları daha kolay oluyor. Bunun dışında sadece öğrencilerin etkileşimi kendi aralarında değil öğretmenle de etkileşim daha güçlü oluyor. Yanılmıyorsam öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimin daha çok olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere çok yardım etti ve onların sorularını yanıtladı. Öğrenciler bu modelde birbirine daha çok yakın oldular. Uygulamanın ilk başlarında zordu ama sonradan daha alışkanlık haline geldi.”* şeklinde model ile ilgili görüşlerini bilişsel açıdan açıklamışlardır. Bu görüşler doğrultusunda, öğrencilerin geleneksel öğretiminde edilgen olarak öğrendikleri bilgi birikimlerini istasyon rotasyon modelinde uygulamaya aktardıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin uygulanması söz konusu öğrencilerde olumlu etki bıraktığı ve anlamlı gelişim sergilediği görülmektedir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dayalı elde edilen verilerin içeriğinden **etkileşim ve öz yönetim** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

TR.3.: *“Tabi ki fark vardır. Çünkü geleneksel öğretimde öğretmen sana bilgileri aktarır, anlamamızı sağlar ama bu model ise aldığımız bilgileri değerlendirmemizi ve*

kullanmamızı sağlamaktadır. Geleneksel öğretimde öğretmen merkezdedir ve kitaptan okuyor ve anlamadığımız yerleri anlatmaya çalışır ancak bunun verimli olabilmesi için öğrencilerin arasında etkileşime ihtiyaç vardır. Ve buradaki öğrenciler sadece sınıf dışında az da olsa etkileşimde bulunuyorlardı. Bu modelde ise hatta sınıf içinde etkileşimde olma fırsatını yakaladık.”

TR.6.: *“Evet, geleneksel yöntemde öğretmen öğrencilerin önünde anlatıyor ve böylece ders yapıyor. İstasyon-rotasyon modeli ise iki hafta içerisinde hepimizin etkileşimde olmamızı sağlayarak farklı etkinliklerle yapılan derstir.”*

TR.14.: *“Tabi ki farkı var. Klasik modelde öğretmen tarafından yönetiliyorsun, istasyon rotasyon modelinde ise biz kendi kendimizi yönettik.”* şeklinde öğrenciler geleneksel öğretimle istasyon rotasyon modelinin farkını etkileşim ve öz yönetim açısından görüşlerini bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına ilişkin verilerin içeriğinden **duyuşsallık** kodlaması ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak değerlendirilmiştir:

TR.2.: *“Açıkçası geleneksel yöntemlerle yapılan dersler sıkıcı, anlaşılması zor olarak görünüyor. Bu model daha çekici ve eğlencelidir. Mesela dinlemede sokakta konuşulan konuşmalar veriliyordu ve çok çok hızlıydı. Başka derslerdeyse dinleme öğretmen tarafından yönetiliyordu ve daha çok kolaylaştırıyordu. Ancak burada daha doğal bir şekilde yapılan konuşmalar vardı.”* diyerek model ile ilgili görüşünü duyuşsal açıdan açıklamıştır.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dair sadece bir öğrencinin görüşünden yola çıkılarak **yeni tecrübe** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

TR.9.: *“Benim için rotasyon modeli yeni deneyim oldu ve bence bu çok iyi bir model çünkü grup içinde etkileşim daha fazla oluyordu. Mesela benim arkadaşlarımla konuşurken anlamadığım kelimeleri veya ifadelerin anlamını soruyordum. Bunun dışında öğretmenin küçük grupları yönetmesi daha kolay olduğunu, öğrencilere daha çok yardım edebildiğini gördüm.”* diyerek modelin onun için yeni bir deneme ve tecrübe olduğunu bildirmiştir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına yönelik bulguların değerlendirilmesinin ardından istasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretiminde etkisiyle ilgili öğrencilerin görüşlerinin incelenmesine yer verilmiştir.

3.1.2.5.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Öğretimine Etkisi

Ders esnasında devamlı öğretmenle çalışmanın yerine hem bireysel hem ikili hem de grup çalışmaları dil öğrenmeni geliştiriyor mu? sorusu çerçevesinde **istasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisi** adlı alt başlığı oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriğine göre **bütünsellik, farkındalık, duyuşsallık** ve **dilbilgisi** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrenci görüşleri benzerliği ve farklılığına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisine dair öğrencilerin görüşlerinden en fazla **bütünsellik** kodlaması ortaya konuşmuştur. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin düşünceleri aşağıda açıklanmıştır:

TR.3.: “Öğretmenle çalışmayı tamamen reddetmek istemiyorum ancak bu model ile öğretmenle çalışmanın birbirini tamamlayarak verilmesini isterdim. Çünkü öğretmenle çalıştığımda ben dil öğreniminde önemli bilgileri öğreniyorum, bu modelde çalıştığımda ise öğretmenden aldığım bilgileri uygulamaya aktarma fırsatım oluyor.”

TR.6.: “Bence öğretmenle çalışmaya ihtiyacımız da oluyor çünkü bazı dil kurallarının anlatılmasında ve bizim yönlendirilmemizde daha çok öğretmene ihtiyacımız oluyor aynı anda bu etkinliklerde yararı vardır çünkü bu etkinlikler bizim karşılıklı etkileşimde bulunmamızı sağlıyor. Dolayısıyla %50 öğretmenle %50 diğer istasyon etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

TR.9.: “Ben öğretmenle çalışmaya alışmıştım ancak yeni modelle benim dil becerilerimin daha çok geliştiğini gördüm. Yine de ikisinin de olması iyidir, çünkü bazen öğretmen yardımına ihtiyacımız oluyor. Bence %50 geleneksel %50 bu model veya farklı modellerin kullanılması iyi olur.”

TR.10.: “Evet, Bence ikisinin de olması daha iyi olur bence, mesela yarı yarıya olabilir.”

TR.11.: “Evet ama bence ikisi de yani hem öğretmenle çalışma hem de model uygulaması kullanılmalı diye düşünüyorum”

TR.12.: “Bence ikisinin de katkıları vardır. Bireysel çalışma daha çok uzun zamanı alıyor. Ancak bazen öğretmene ihtiyacımız oluyor çünkü öğretmen tecrübeli olduğu için öğrenmenin sürecini daha da kolaylaştırıyor. Bence bu ikisini de birleştirmek lazım: hem öğretmenden bilgilerin en iyilerini alırsın hem de kendi yetilerini geliştirmeye çalışırsın.” diyerek öğrenciler genekselleştirme ile istasyon rotasyon modelinin bir bütün olarak kullanılmasının yana olduklarını açıklamışlardır. Burada öğrencilerin modelin kullanılmasını bu şekilde istemeleri gayet doğaldır, çünkü A2 düzeyinde öğrenciler dilin özelliklerini anlamak için onları yönlendirmede öğretmene ihtiyaç duymaktadırlar.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisine ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda **farkındalık** kodlaması oluşturulmuştur. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak değerlendirilmiştir:

TR.13.: “Evet, özellikle geleneksel derslerde diğerlerini ve hocayı dinlemekle geçiyordu, kelimeleri anlıyordum ama kullanmasını bilmiyordum ancak bu modelde daha çok etkileşim olduğunu ve kelimeleri kullanmaya başladığımı gördüm.” demiştir. Burada öğrencinin art bilgisinde birikmiş olan pasif kelime hazinesini modelin uygulanması esnasında etkin hale getirerek kullanmaya başladığı anlaşılmaktadır.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisiyle ilgili verilerin içeriğinden **duyusallık** kodlaması ortaya konuşmuştur. Kodlamaya ait olan bir öğrencinin görüşü bulunmuş ve onun düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

TR.14.: “Evet, bazen öğretmenle çalışırken sıkıcı olabiliyor ayrıca Türkçe üzerinde çok pratik yapamıyoruz. Ancak bu modelde kendi kendimizi değerlendirebiliyoruz, denemeler aracılığıyla kendimizin ne kadar dil öğrendiğimizi fark edebiliyoruz.” diyerek istasyon rotasyon modelinin Türkçeye etkisini duyuşsal açıdan ifade etmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisine yönelik verilerin içeriğinden **dilbilgisi** kodlaması ortaya konuşmuştur. Kodlamaya ait olan bir öğrencinin görüşü bulunmuş ve onun düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

TR.2.: “*Kesinlikle çünkü öğretmen bazı gramer yapılarına odaklanmamızı istiyor. Ancak dışarıda birisiyle iletişime girdiğimizde o gramer yapılarının önemi kalmıyor.*” şeklinde görüşünü dilbilgisi açısından bildirmiştir. Burada öğrenci görüşünde sosyal hayattaki iletişimde dilbilgisi öneminin kalmadığından bahsetmiş fakat burada dil öğretiminde dilbilgisinin amaç oralar değil araç olarak kullanılması gerektiğine dair farkındalıklar oluşturulması oldukça önemlidir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisiyle ilgili olarak verilerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin en fazla geneksel öğretim ile istasyon rotasyon modelinin bir bütün olarak ve birbirini tamamlayarak kullanılmasının gerektiğiyle ilgili görüşlerini bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu aşamaya kadar öğrencilerin istasyon rotasyon modeline dair genel görüşleri değerlendirilmiş, son başlıkta ise bu modelin Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerinin incelenmesi ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

3.1.2.6. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılması kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon *modelin Türkçe derslerinde kullanılması* doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında modelin Türkçe derslerinde kullanıp kullanılmamasına dair görüşleri detaylı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda yorumlanmıştır.

3.2.2.6.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanımı

Sence bundan sonra istasyon rotasyon modeli Türkçe derslerinde kullanılmalı mı? Niçin? soruların kapsamında *istasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde*

kullanılması adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlıkla ilgili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **destekleme, bilişsellik, yeni öneri, farkındalık** ve **duyuşsalılık** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrenci görüşlerinin benzerliği ve farklılığına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına ilişkin öğrencilerin yanıtlarının içeriğine göre **destekleme** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

TR.3.: *“İstemekten ziyade kullanılmasında ısrar ediyorum, çünkü yabancı öğrencilerin ancak bu tarzda bolca uygulamalar içeren yeni modeller ve stratejiler sayesinde dil öğrenme fırsatı olacaktır”*

TR.9.: *“Evet, derslerimizde bu modelin kullanılmasını istiyorum. Çünkü sınıfımızda öğrenci sayısı çok değil onun için bu tür modelin kullanılması daha kolay olabilir. Gelecekte bu tür model çeşitlerinin çok kullanılmasını destekliyorum.”*

TR.10.: *“Evet istiyorum, iyi olur bizim için.”* diyerek öğrenciler istasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretiminde kullanılmasını desteklediklerini bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına dair verilerin içeriğinden **bilişsellik** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

TR.1.: *“Evet. Çünkü burada üç farklı etkinlikte dört becerinin tamamını görmüş oluyoruz. Mesela dinleme etkinliklerinde oradaki konuşmacılar çok hızlı konuşuyorlar ve bu bizim seviyemizin üstündedir, onun için bu tür dinlemeler bizi geliştirebilir diye düşünüyorum. Konuşma becerisinde ise elimize kart verildi ve bu kartlarda sosyal hayatla ilgili en önemli konular çerçevesinde 4-5 soru verildi. Bu bizim Türkiye’deki yaşamamız için daha da önemli etken oluşturdu.”*

TR.2.: *“Evet çünkü bu zamana kadar dil öğretiminde çok teknikler kullanıldı ancak bu model gibi verimli olduğunu düşünmüyorum. Ve benim konuşma becerim gelişti.”* şeklinde öğrenciler modelin Türkçe derslerinde kullanılmasını bilişsel açıdan desteklediklerini ifade etmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına ilişkin verilerin içeriğine göre **yeni öneri** kodlaması oluşturulmuştur. Söz konusu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin düşünceleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

TR.6.: *“Evet. Kesinlikle kullanılmalı. Daha da farklı ve eğlenceli etiklikler de ilave edilebilir.”*

TR.12.: *“Bence bu modelin devamlı uygulanması zor olabilir ama kesinlikle kullanılmasını isterdim. Bence bizim gibi yabancılara Türkçe konuşan öğretmen asistanı lazım. Bu asistan bizi sınıf dışında yapılacak olan uygulamalara yönlendirebilir. Mesela bizimle bir sinemaya, tiyatroya, gezilecek yerlere gidebilir. Bu tür etkinlikler sınıf içinde yapılan etkinliklerin daha çok yararlı olacağına inanıyorum”* biçiminde öğrenciler istasyon rotasyon modeline dair farklı fikir ve önerilerini sunmuşlardır.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik öğrencilerin yanıtlarından **farkındalık** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

TR.13.: *“Evet, bu model sayesinde dil öğrenme becerilerimin geliştirdiğimi fark ettim.”*

TR.14.: *“Tabi ki, klasik öğretime de ihtiyacımızın olduğunu biliyorum ancak bu model ile de kendimizi tanıma kendimizi değerlendirme fırsatının olduğunu gördüm. Bence yarı yarıya olması daha iyi olur bence.”* demiştir. Bu öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sayesinde dil öğrenme becerilerini geliştirdikleri ve özdeğerlendirme fırsatlarının olduğunu farkettilerini açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasıyla ilgili verilerin içeriğinden **duyuşsallık** kodlaması ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak sunulmuştur:

TR.11.: *“Evet çok istiyoruz, çünkü rutin derslerden bazen sıkılıyoruz ve yeni model ve tekniklerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde bu modelin Türkçe derslerinde kullanılmasını duyuşsal açıdan desteklediğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin istasyon rotasyon modelin uygulanmasının Türkçe derslerinde etkisini gördükleri, temel dil becerilerini geliştirdikleri, kelime hazinelerinin

arttığıyla ilgili görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. Bununla birlikte grupla çalışma istasyonunda arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı, fikirler üretmeyi ve paylaşmayı öğrendikleri, yaratıcılıklarını geliştirdiklerine dair düşüncelerini açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrenciler bireysel çalışmada kendi yanlışlarını bulmayı, bireysel olarak çalışmayı ve kendini değerlendirmeyi öğrendiklerini bildirmiştir. İkili çalışmada ise öğrenciler arkadaşıyla karşılıklı olarak konuşarak etkileşimde bulunduklarını, birbirine yardım ettiklerini ve kendini ifade etmeyi öğrendikleriyle ilgili görüşlerini aktarmışlardır. Bunların dışında istasyon rotasyon modelinde zorlandıkları istasyonlar ve uygulama sürecinin yetersiz olduğuna dair fikirlerini de belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin istasyon rotasyon modeline yönelik çoğu görüşleriyle uygulama etkinlikleri sonuçlarının uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkili olduğunu da görmek mümkündür.

Çalışmanın bu basamağına kadar istasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında öğrenciler tarafından yapılan etkinlikler ve uygulamanın sonucunda model ile ilgili öğrencilerin görüşlerine dair verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiştir. İstasyon rotasyon modeline uygulayıcı açısından bakmak amacıyla bir sonraki başlıkta model ile ilgili öğretmen görüşünün incelenmesi ve değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

3.1.3. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmen Görüşünün Değerlendirilmesi

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencilerin görüşleri değerlendirildikten sonra modeli uygulayan öğretmenin görüşlerinin incelenmesine yer verilmiştir. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde istasyon rotasyon modelini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilere uygulayan öğretmene görüşmede genel olarak dil öğretimiyle ve istasyon rotasyon modeliyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenle görüşme Türkçe olarak yürütülmüş ve görüşme esnasında öğretmenin konuşması ondan izin alınarak yazılı olarak not şeklinde alınmıştır. Görüşmede elde edilen veriler araştırma yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi esnasında istasyon rotasyon modeliyle ilgili öğretmene sorulan sorular tek tek ele alınmıştır.

Araştırma çerçevesinde öğretmenle yapılan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, görüşme sorularına göre öğretmenin genel olarak dil öğretimine ilişkin bulgular ve istasyon rotasyon modeline ilişkin bulgular olarak iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler tek tek ele alınarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Böylece istasyon rotasyon modelinin ne kadar etkili olup olmadığıyla ilgili sonuçlar uygulacıyı bakış açısından da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2.3.1. Genel Olarak Dil Öğretimiyle İlgili Öğretmenin Görüşüne Yönelik Bulgular

Öğretmenle görüşme esnasında ilk olarak dil öğretimiyle ilgili sorular çerçevesinde konuşulmuştur. Öğretmen dil öğretiminde öğrenmeyi öğretme, yaklaşım, yöntem ve teknikler, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim, sınıf içinde yardımcı öğretmen ile ilgili konular çerçevesinde görüşlerini bildirmiştir. Öğretmene yönlendirilen sorular kapsamında elde edilen veriler aşağıda detaylı şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Dil öğretiminde öğrenmeyi öğretebilir miyiz? Nasıl? sorusu kapsamında öğretmen şu düşüncelerini açıklamıştır: “Evet öğretebiliriz. Zaten ders esnasında öğretmenin öğrencilere yönelik kullandığı bazı stratejiler oluyor. Bu stratejiler çerçevesinde öğrenci dili öğrenmeye başlıyor. Ben anlama becerisi dersine girdiğim için derslerim daha çok okuma anlama ağırlıklı olmaktadır. Öğrencilere anlamayı sağlamak uzun zaman almaktadır, bu nedenle ben ters yüz sınıfını çok kullanıyorum. Okunması gereken metni bir gün önceden öğrencilerden evde okuyup, anlamadıkları kelimeleri sözlüklerden istifade ederek öğrenmelerini istiyorum. Derse geldiklerinde öğrencilerin daha iyi anlamaları için önce ben okuyorum ve anlamadıkları yeni kavramları ve kelimeleri anlatıyorum. Bu strateji öğrencilerin daha kolay bir şekilde anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca sınıf içinde metni anlatırken bazı kavramları sosyal hayattan örneklendirerek açıklamaya çalışıyorum. Dolayısıyla öğrenci öğretmenin öğretim biçimlerinden dili öğrenmeye çalışır, bazen öğretmen öğrencilerin öğrenmeleri için yönlendirmeler yapar ve bu tür yönlendirmeler onların dil öğrenmelerine yararlı olabilir.” Burada öğretmenin harmanlanmış öğrenme modellerinden ters yüz sınıf modelini yüz-yüze öğretimde kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin yüz-yüze öğretimle yaptığı ders esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere

göre, öğretmenin farklı stratejileri kullanarak ve öğrencilerin durumları ve ihtiyaçlarını, ayrıca müfredat ve kazanımları dikkate alarak ders yürüttüğü gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenin öğrencilere öğrenmeyi öğretirken kendisinin sınıf içi durumlara göre oluşturduğu stratejileri kullandığı fark edilmektedir. Öğretmenin bu tür strateji ve modelleri kullanmasından dil öğretiminin öğrenci merkezli olarak yürütülmesine önem verdiği anlaşılmaktadır.

Dil öğretiminde bazı geleneksel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden yararlandığınız anlar oluyor mu? Evet ise nerede? sorularına öğretmen kendi görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Evet kullandığım anlar oluyor mesela öğrencilere metni sesli olarak okutuyorum bazen de kendi başlarına okutuyorum. Sınıf içinde sadece hedef dil kullanıyorum ve bazen öğrencilerin bazı kavramları anlamadıkları anlarda öğrencilerin çoğu Orta Doğudan geldikleri için Arapça veya İngilizceye başvuruyorum. Dolayısıyla derslerimde doğrudan ve dilsel-işitsel yöntemleri çok kullanıyorum. Ancak en çok öğrencilerimin durumuna ve ihtiyaçlarına göre kendim oluşturduğum stratejileri kullanıyorum.”* Öğretmenin ders esnasında sadece hedef dil kullanması hem öğrenci açısından hem öğretmen açısından kolaylık sağlamaktadır. Öğrencinin hedef dili öğrenirken o dilde iletişim kurması onu hedef dilde düşünmeye itmekte, öğretmen açısından ise onun derste başka dillere başvurmaksızın sadece hedef dil kullanması temel düzeylerde zor olmasına rağmen ileri seviyelerde öğrencilerinin dersi anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Yüz yüze öğretimde sık sık kullanılan yöntemlerden doğrudan yöntem gücünü öğrencinin ana diline başvurmaksızın, gösteri ve görsel yardımlar aracılığıyla doğrudan hedef dilde aktarılacağı gerçeğinden almaktadır (Brown ve Lee, 1994 , s.775). Bununla birlikte dilsel-işitsel yöntem dinleme becerisini geliştirmede güçlü bir etki bırakmakta ve bu yöntemle günümüzde dijital dünyamıza dönüşen teknolojik aletlerle istediğimiz yerde istediğimiz yabancı dilde sesli kitaplar, şarkılar, radyo kanalları seçme ve dinleme avantajımızın olduğunu belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla söz konusu yöntemlerin yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılması teknolojinin yoğun kullanıldığı çağımızda da etkili olduğu görülmektedir.

Sizce dersler öğrenci merkezli mi öğretmen merkezli mi olmalı? Niçin? sorularına öğretmen kendi düşüncelerini şöyle belirtmiştir: *“Bence bazı durumlarda öğretmen merkezli bazı durumlarda öğrenci merkezli olmalı. Örneğin, anlamaya dayalı becerilerde öğrencinin öğretmenin desteğine ihtiyaçları olmaktadır. Öğrencilerin*

okuma veya dinleme metinlerini daha iyi anlamaları için öğretmenin anlatmasına gereksinim duymaktadırlar. Özellikle Türkiye'ye eğitim almaya gelen dil öğrencileri bütün dilsel yapıların kuramsal yönlerini sınıf içinde öğreniyor, sınıf dışında ister istemez Türkçeye maruz kalmaktadırlar. Dolayısıyla dil öğretim kurumlarının çoğunda öğretmen merkezli öğretim yürütülmektedir. Temel düzeylerde öğrencilerin daha çok öğretmenin anlatımına ihtiyaçları olduğu için öğretmen merkezli olmalı, ileri düzeylerde ise öğretmen öğrencinin anlamadığı durumlarda yönlendirici ve destekleyici rolleri üstlenmesi lazım.” Öğretmen dil öğretiminin öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli olmasının bazı durumlardan kaynaklandığını açıklamıştır. Yabancı dil öğrenimi her zaman etkin hâlde olmayı ve yabancı dil öğretimi ise yönlendirmeye ve öğrenmeyi isteklendirmeye dayalı olmayı gerektiren süreçtir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi esnasında öğrencinin faal olarak sahnede (merkezde) olmasını sağlayan öğretmenin sahnede değil ders sürecinde öğrencileri gözlemleyip onlara yön veren ve onların dil öğrenmeleri için imkânları sunan ve yaratan sahne arkası yapımcı, senarist ve yönetmen gibi rolleri üstlenmesi gerekmektedir.

Dersinizde yardımcı öğretmen adayının olmasını ister misiniz? Niçin? sorularına öğretmen kendi görüşlerini şu biçimde açıklamıştır: *“İsterim ancak yardımcı öğretmen adayının da öğretmenin de kendi görevlerinin sınırlarını bilmeleri lazım. Bu görevlerin belirlenmesi için sistemin buna izin vermesi gerekiyor ve öğretmenler yardımcı öğretmen adayı ile sıkı bir iletişimde ve etkileşimde olması lazım.”* Öğretmen burada hem öğretmenin hem de yardımcı öğretmen adayının kendi görevlerinin sınırlarını bilmeleri gerektiğinden bahsetmiştir. Ancak ders esnasında görevleri belirleyecek olan öğretmendir. Yardımcı öğretmen adayı öğretmene derste yardımcı olmak için katılım sağlamak ve bu hem öğretmen, hem yardımcı öğretmen adayı hem de öğrenciler açısından yararlı olmaktadır. Ders sırasında öğrencilerin dil öğrenmelerinde etkileşim ve iletişime dayalı etkinliklerde öğretmen ile yardımcı öğretmen adayı birlikte çalışabilir ve öğrencilere model olabilir. Yardımcı öğretmen adayının yabancı dil olarak Türkçe öğretim derslerinde katılımıyla ilgili fikri ilk olarak Erol Barın ortaya koymuştur. Barın (2010), öğretimin büyük bir kısmı nitelikli bir öğretmenin becerisi ve uzmanlığını gerektirirken bazı etkinlikler, nitelikli öğretmen vasfı taşımayan yeni öğretmenler tarafından deneyimli öğretmenin gözetiminde yürütülebileceğiyle ilgili görüşlerini açıklamıştır. Ayrıca ona göre, nitelikli öğretmenler, etkili öğrenme ve öğretme için

bütün sorumluluğu üzerlerine almalıdırlar. Dolayısıyla Yılların tecrübesine sahip olan öğretmenin yardımcı öğretmen adayı ile birikimlerini paylaşması yabancı dil öğretim alanında ilerlemeler ve gelişmelere yol açmaktadır.

Genel olarak dil öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesinin sonucunda, öğretmenin doğrudan ve dilsel/işitsel yöntemlerden istifade ettiğinin yanı sıra kendi oluşturduğu dil öğretim stratejilerini kullandığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenin öğrenci merkezli öğretiminin gerçekleştirilmesi için kurum sisteminin buna göre uygun olması gerektiği hakkında fikirlerini bildirmiştir. Dil öğretimine ilişkin öğretmenin görüşleri değerlendirildikten sonra uygulayıcı olarak istasyon rotasyon modeliyle ilgili görüşlerini incelemek uygun görülmüştür.

3.1.3.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmenin Görüşüne Yönelik Bulgular

Öğretmene yönlendirilen görüşme sorularının ikinci kategorisinde istasyon rotasyon modeliyle ilgili veriler elde edilmiştir. Görüşme esnasında öğretmene istasyon rotasyon modeliyle geleneksel öğretim yöntemleri ve tekniklerinin farkları, modelin uygulama sürecindeki zorluklar, öğrencilerin rahat hissettikleri veya zorlandıkları istasyonlar, modelin dil becerilerine etkisi, modelin kullanımında öğrencilerin derse olan ilgileri, modelin ileride derslerde kullanımı, modele ilave edilecek fikirler ve araştırmacı için verilecek öneriler çerçevesinde sorular yönlendirilmiştir. Bu sorular tek tek ele alınmış ve birbiriyle ilişkili olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Uyguladığınız istasyon rotasyon modeli ile her zaman kullandığınız yöntemler ve teknikler arasında ne tür farklar gördünüz? sorusuna öğretmen görüşlerini şu biçimde açıklamıştır: *“Evet, çok farklar var. Bizim kurum her beceriye yönelik ayrı hocaların ders yürüttüğü sistem üzerine kurulu olduğu için bazı avantajlarıyla birlikte dezavantajları da oluyor. Öğrenciler farklı hocalardan ders öğrenme fırsatını bulmuşken diğer yandan bazı öğretmenlerin anlatım tarzına alışamayan öğrencilerin becerileri farklı oranda gelişmeye başlar. Burada bir dersin içinde becerilerin tamamının bir bütün olarak sunulması öğrencilerin dil becerilerini bir arada entegre ederek kullanmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu modelin daha çok uygulamaya ve becerilerin bütün olarak verilmesine dayalı olduğu görülmektedir.”* Öğretmen modelin kullandıkları yöntem ve tekniklerden farkını anlatırken kurumun sisteminden söz

etmektedir. Her dil öğretim kurumunun kendine ait sistemi vardır ve bu sistemin zamana ve öğrenci kitlesine göre güncellenmesi gerekmektedir. Dil öğretimin temel ilkelerinden biri de dil becerilerinin bir bütün olarak öğretilmesidir. Öğrencilere farklı öğretmenlerin ders vermesini sağlamanın farklı yolları da olabilir, örneğin seviyelere göre farklı öğretmenler ders verebilir ve derse giren öğretmenler birbirleriyle sıkı bağlantıda ve uyum içinde çalışmalıdırlar.

İstasyon rotasyon modelinde rotasyonları yönetme sürecinde zorluklarla karşılaştınız mı? Evet ise örneklendiriniz sorusuna öğretmen görüşünü şöyle bildirmiştir: “İlk başta model istasyonlarının içinde öğretmenle çalışma istasyonu da vardı. Normalde yüz yüze olan anlatma dersinin istasyon olarak verilesi beklenmişti, fakat ilk denemede öğretmen olarak bir kere anlatacağım durumda döngüsel olarak üç dört kere öğretmek zorunda kalmıştım. Sadece o durumda biraz tekrar anlatımlardan dolayı sıkılmıştım fakat zorluk çekmedim. Sonra araştırmacıyla biz öğretmenle çalışma istasyonunu ders tasarımı ve taslagından kaldırdık ve sadece bireysel, ikili ve grupla çalışma istasyonları olarak uygulamaya devam ettik. Modelin uygulanması sırasında ise zorluklarla karşılaşmadım, öğrencileri yönetmeye ve bazı durumlarda desteklemeye çalıştım.” Uygulamadan önce oluşturulan tasarım ders kitabındaki etkinlikleri de içerecek şekilde tasarlanmıştı fakat uygulama öncesi yapılan gözlem sonucunda tasarımın içeriği değiştirilmiştir. İstasyonların içinde öğretmenle çalışma istasyonu da vardı ve ilk derste öğretmenle çalışma istasyonunda tekrarlara başvurma sorunu çıkabileceği araştırmacı tarafından öngörülmemişti. Dolayısıyla sorunu hemen gidermek için öğrencilerin ve öğretmenin durumuna göre öğretmenle çalışma istasyonunun kaldırılması kararı alınmıştır.

Hangi istasyonda öğrenciler kendilerini rahat hissettiler? sorusuna öğretmen modelin uygulanmasında öğrencileri hakkında gözlemlerini şu şekilde açıklamıştır: “Öğrenciler bütün istasyonlarda rahat hissettiler özellikle ikili çalışmada daha özgür şekilde konuştuklarını ve arkadaşlarıyla etkileşimde olduklarını fark ettim. Grupla çalışmada tabi ki bazı öğrenciler ilgili bir şekilde çalıştılar ancak bazı öğrencilerin çalışmaya ilgisiz olarak davrandıklarını gördüm, yani denge kurmak zordu grupla çalışmada. Bireysel çalışmada öğrenciler iyiydiler fakat ikili ve grupla çalışmada çalışan öğrencilerin seslerinden rahatsız olduklarını fark ettim.” Öğretmenin bu görüşlerine paralel olarak uygulama esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde de öğrencilerin en çok ikili çalışmada rahat hissettikleri, grupla çalışmada ise öğrenciler

arasında çalışma oranının dengesiz olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca model ile ilgili öğrencilerin görüşlerine göre de, onların en çok beğendikleri istasyonun ikili çalışma olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinde en etkili ikili çalışma istasyonu yani karşılıklı konuşma becerisine dair etkinliklerin olduğu söylenebilir.

Hangi istasyonda etkinlik yapmak öğrenciler için daha zor oldu? sorusuna öğretmen gözlemini şu biçimde açıklamıştır: “Öğrenciler en çok bireysel çalışmadaki videoları anlamada zorluk çektiler, çünkü videodaki konuşmalar çok hızlıydı ve seviyelerinin çok üstündeydi. Normal derslerimizde biz dinleme metinlerini düzeylerine uygun biçimde sunuyoruz ve detaylı olarak anlamalarını sağlıyoruz. Ancak bu modelde videoları üst düzeyde olması onların anlamalarını kısıtladı diye düşünüyorum.” Öğretmen bireysel çalışma istasyonunda videoların hızlı olmasının öğrencilerin anlamalarını kısıtladığıyla ilgili görüşlerini bildirmiş fakat model ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin bireysel çalışma istasyonunda yani dinleme/izleme becerisine dair etkinliklerde zorlandıklarını ancak bunun onlar için yararlı olduğunu açıklamışlardır. Bireysel çalışma etkinliklerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin dinleme/izleme becerilerine dair etkinlikleri çok iyi derecede yaptıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bireysel çalışma istasyonundaki videoların öğrencilerin anlamalarını kısıtlamasından ziyade kulak alışkanlığı yaparak öğrencilerin dile maruz kalmalarını sağladığı fark edilmektedir.

İstasyon rotasyon modelini kullanınca öğrencilerinizin dil kullanım becerilerinde olumlu bir değişiklik gözlediniz mi? sorusuna öğretmen şöyle yanıt vermiştir: “Evet, öğrencilerin konuşmaları gelişti. Daha önce de öğrencilerim iyi konuşuyorlardı, bu modelin uygulanmasından sonra daha rahat şekilde kendileri ifade ettiklerini fark ettim.” Öğretmenin bu yanıtına paralel olarak, istasyon rotasyon modelinin etkinliklerinin analizi sonucunda öğrencilerin konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisini de geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca modelle ilgili öğrencilerle yapılan görüşmenin sonucunda, öğrenciler en çok konuşma becerilerini geliştirdiklerini açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modeli ile ders yapılırken öğrencilerinizin derse yönelik güdülenme derecesi arttı mı? sorusuna öğretmen şu şekilde görüşünü bildirmiştir: “Gerçi benim öğrencilerimin dil öğrenmeye olan ilgileri vardı ve bu modelin de yararının olduğunu

ve öğrencilerimin ilgilerini artırdığını düşünmüyorum değilim.” Öğretmenin bu düşüncesinin paralelinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de, öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgilerinin arttığını, hatta dili daha iyi öğrenebilmeleri için yeni alışkanlıklar edinmeye başladıklarını bildirdikleri saptanmıştır.

Bundan sonra derslerinizde istasyon rotasyon modelini kullanmak istiyor musunuz?

Niçin? sorusunu öğretmen şöyle cevaplamıştır: “Kesinlikle istiyorum fakat kurumun sistemi de buna göre ayarlanması lazım. Ders kitapları, öğretmenlerin hazırbulunuşlukları, müfredat ve kazanımlar, ders saatleri, materyaller bütün bunların iyi bir şekilde planlanması lazım. Bu model daha çok uygulamaya dayalıdır ve bunun kullanılabilmesi için sağlam bir altyapı hazırlanması gerekiyor. Bu modelin bizim kurumda kullanılması zor olabilir. Bazı dil öğretmenlerin uzun zamandır alışkanlık hale gelen kullandıkları öğretim biçimleri vardır ve bunlardan kolay kolay vazgeçmek istemiyorlar. Bu model kullanılabilir, mesela haftada 30 ders saati varsa onun 8 veya 10 ders saati bu modelin uygulanmasına ayrılabilir. Ancak bu ders saatlerinin çok iyi planlanması gerekir. Ayrıca Türkiye’ye gelen öğrencinin zaten sınıf dışında uygulamaya yönelik dil edinme süreci olduğu için bu modelin Türkiye dışında kullanılmasının daha etkili olacağını düşünüyorum. Türkiye’nin dışında dil öğrenen öğrencilerin sadece sınıf içinde hedef dili duydukları için uygulamaya oralarda daha çok gereksinim olacağını düşünüyorum.” Öğretmen burada çalıştığı kurumun sistemiyle bu modelin uygulanmasının zorluğundan bahsetmiştir. Modelin uygulanmasından önce ders tasarımı ve taslak oluşturmada aksaklıkların ortaya çıkmıştı ancak modelin taslağı ve tasarımı esnek olarak hazırlandığı için kurum sistemine göre ayarlanmaya çalışılmıştı. Ancak modelin uygulanması esnasında örneğin anlama dersinin haftalık ders saati ve öğrencilerin dersten sonraki zamanlarından istifade edilmesi söz konusu olmuştur. Dolayısıyla öğretmenin görüşlerine göre kurum işlevlerinin ayrıntılarına kadar dikkat edilerek modelin tasarım ve taslağı oluşturulmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmen modelin uygulanması daha çok yurt dışında hedef dili öğrenenler için etkili olabileceğinden söz etmiştir. Öğretmenin bu görüşünde gerçeklik payı vardır ancak Türkiye’nin içinde de modelin uygulanması iyi derecede etki bırakabilir. Bu modelin Gazi TÖMER’de uygulanması sonucunda ders esnasında her ne kadar sorunlar ve aksaklıklar çıksa da öğrencilerin dil öğrenmelerinde gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin ders

içerikleri, teknoloji temini ve ders planlaması çok iyi derecede hazırlanırsa nerede uygulanırsa uygulansın öğrencide olumlu etki bırakabilir.

Mesela hazırlanmış olan taslağa ilave edilecek veya yeniden bir taslak oluştursanız nasıl yapardınız? sorusuna öğretmen düşüncelerini şu biçimde açıklamıştır: “*Tabi ki eklenebilir fakat daha önce söylediğim gibi bunun için kurumun sistemi de değiştirilmesi gerekmektedir. Model daha çok uygulamaya dayalı olduğu için kurumun durumuna ve öğrenci kitlesine göre farklı istasyonlar eklenebilir ve içeriği zenginleştirilebilir.*” Öğretmen için kurumun sistemini değiştirmek zor olabilir fakat modeli uygulamak istiyorsa bahsettiği gibi kurumun durumuna göre harekete geçebilir. Bu model öğretmenin dil öğretiminin temel ilkeleri yani küresel ilkeleri ve yerel durumları dikkate alarak uygulayabileceği bir modeldir. Dolayısıyla her ne kadar kurum sisteminin sorunları olsa da, yetenekli öğretmen, dil öğrenmelerini sağlamak için öğrencilerinin durumları, ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre yeni stratejiler ve yolları denemekten kaçınmamalıdır.

Araştırmacı için genel olarak verecek önerileriniz var mı? sorusuna öğretmen araştırmacıya önerisini şöyle açıklamıştır: “*Evet, araştırmacı ileride bu modelin veya farklı yeni modellerin uygulanmasını analiz etmek istiyorsa ilk olarak uygulama yapacağı kurumun sistemini iyi derecede öğrenmesi ve ona göre modelin içeriğini geliştirmesi lazım. Ayrıca yeni model veya yöntemi uygulamak için dersi sınıf içi ve sınıf dışı bütün ayrıntılarına kadar düşünmesi lazım.*” Öğretmenin araştırmacıya bu önerileri uygulamadan önce kurumun sistemiyle ve sınıf içi ortamıyla ilgili bazı aksaklıkların çıkmasından dolayı yönlendirdiği görülmektedir. Araştırmacının uygulamadan önce hazırladığı ders tasarımı ve taslağı kurum sistemine göre ayarlanmış fakat araştırmacı burada bir beceri değil dört beceriyi kapsayan öğretmenlerin derslerine göre, yani bir öğretmen değil dört öğretmenle modelin uygulanacağını hesaplayarak tasarlamıştı. Ancak araştırmacı dört öğretmenin derslerinde modelin uygulanması uygun olmayacağını öğrenince sadece anlama becerisi öğretmenin derslerini diğer becerilerle tamamlamak için modelin tasarımını ve taslağını oluşturmuştur. Dolayısıyla öğretmenin araştırmacıya önerdiği bu fikirler hesaba katılıp ileride modeli uygulamadan önce bütün görüşler dikkate alınarak değerlendirilecektir.

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yurt dışından gelen öğrencilere istasyon rotasyon modelini uygulayan öğretmenin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda, dil öğretim derslerinde geleneksel yöntem ve tekniklerden öğretmenin özellikle doğrudan ve dilsel/işitsel yöntemlerden istifade ettiği yanı sıra ders esnasında öğrencilerin durumları ve ihtiyaçlarına göre kendisinin oluşturduğu stratejileri de kullandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen, öğrenci merkezli öğretimin yürütülmesi için ilk olarak kurum sisteminin buna uygun olarak planlanması gerektiğini, bazı durumlarda öğrencilerin öğretime gereksinimleri olacağını, dolayısıyla öğretmen merkezli öğretimin de olması gerektiğini açıklamış ayrıca yardımcı öğretmen adayının ve öğretmenin ders sürecinde kendi görevlerinin sınırlarını bilmeleri gerektiğine dair görüşlerini açıklamıştır. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğretmenin görüşlerinin olumlu olduğu ve ileride modelin kullanılması için kurum sistemine göre içeriklerinin hazırlanması gerektiğini ancak o zaman bu modelin öğrenciler için etkili olacağını bildirmiştir. Buradan yola çıkılarak istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

İstasyon rotasyon modelinin Gazi TÖMER’de uygulanmasının ardından aynı model Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Sonraki bölümde Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde istasyon rotasyon modelinin uygulanmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

3.2. İSTASYON ROTASYON MODELİNİN YESEVİ ÜNİVERSİTESİNDE YAPILAN UYGULAMASIYLA İLGİLİ BULGULAR

Bu başlık altında; Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde yapılan istasyon rotasyon modelinin uygulanmasıyla ilgili uygulama süresinde öğrenciler tarafından yapılan istasyon rotasyon etkinlikleri, araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. İlk önce istasyon etkinliklerinin değerlendirilmesi gözlem ile beraber ele alınmış sonra gözlem ile

görüşmeler birlikte değerlendirilerek, en sonunda bütün verilerden elde edilen bulguların bir biriyle örtüşüp örtüşmediği ortaya konulmuştur.

3.2.1. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Etkinlikler

Yesevi Hazırlık Fakültesinde de aynı Gazi TÖMER'deki gibi istasyon rotasyon modelinin uygulamasında üç istasyondan (bireysel, ikili, grupta çalışma istasyonu) oluşmuştur. İstasyon rotasyon modelinin bu kurumda oluşturulan üç istasyonu, dört temel becerileri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) kapsamaktadır. Bireysel çalışma istasyonunda dinleme ve okuma becerileri, ikili çalışma istasyonunda karşılıklı konuşma ve kendinin ifade etme, grupta çalışma istasyonunda yazma becerisi ve yaratıcılığa dayalı becerileri geliştirmek için etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikleri hazırlamak için aşağıda gösterilen on konu başlığı Yesevi ders kitabından alınmıştır:

- *Yurt*
- *Üniversite*
- *Yol tarifi*
- *Acil durum*
- *Hayati durumlar*
- *Sağlık*
- *Mutluluk*
- *Duygular*
- *Geziler*
- *Yaz tatili*

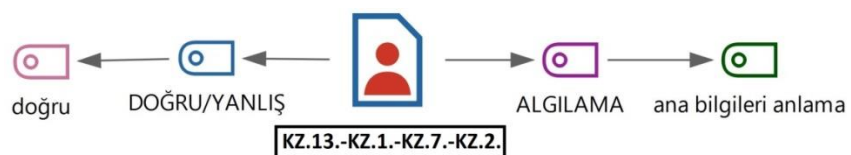
Seçilmiş olan bu konu başlıklarla ilgili hazırlanan etkinlikler istasyon rotasyon dersinde kullanılmıştır. Ancak bundan önce yüz-yüze yapılan derste tamamen ders kitabından yararlanılmıştır. Yüz yüze ders müfredata uygun bir şekilde devam etmiş olup ilk iki ders saatinde yapılmıştır. Kalan iki ders saati istasyon rotasyon dersi için ayırt edilmiştir. İstasyon rotasyon modelinin uygulama sırasında öğrenciler tarafından yapılan istasyon etkinlikleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıca her öğrencinin üç (bireysel, ikili ve grupta çalışma) istasyonda bütünsel olarak gelişimi izlenmiştir. Sonunda ise her öğrencinin uygulama süresince gelişimi ve bütün sınıf olarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.2.1.1. Bireysel Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bireysel çalışma istasyonunda dinleme ve okuma becerilerine dair etkinlikler hazırlanmıştır. Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde dinleme becerisine ilişkin (doğru/yanlış, var/yok, çoklu seçmeli ve boşluk doldurma) etkinliklerin yanı sıra, dikte yazma, izleyip anladığını kendi ses kaydını yaparak anlatma, sorulara cevap verme gibi etkinlikler uygulanmıştır.

Yüz-yüze öğretim dersinde ders kitabında okuma metinlerine çok yer verildiği için bireysel çalışma istasyonunda sadece iki konu ile ilgili okuma becerisine dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. Okuma becerisinde okuma metinlerine ilişkin sorulara cevap verme, eşleştirme gibi sorular oluşturulmuştur. Uygulama süresince bireysel çalışma istasyonunda öğrenciler tarafından yapılan dinleme ve okuma becerilerine dayalı etkinlikler semantik (anlam,bağlam ve işlev) ve teknik (yazım hataları, dilbilgisi vb.) kriterilere göre bilgisayar programında kodlamalar oluşturularak analiz edilmiştir.

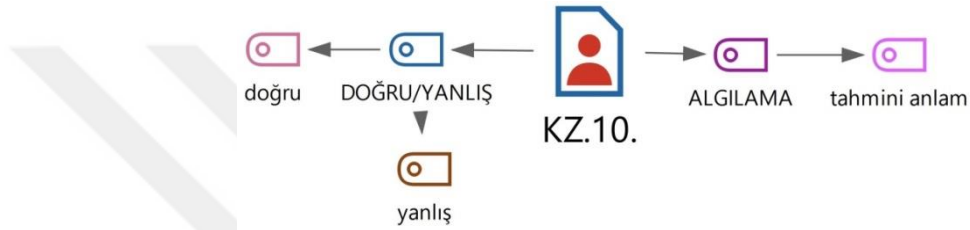
Yurt konusu ile ilgili KYK kız öğrenci yurdunda oda tanıtımı hakkında YouTube kanalından alınan videodan yararlanmıştır. dakikalık bu video, öğrencilerin dinleyip izlemeleri için WhatsApp uygulaması üzerinden onlara gönderilmiştir. Video izleniminden sonra öğrencilerden video ile ilgili doğru/yanlış ve var/yok sorularını cevaplamaları beklenmiştir. Doğru/yanlış sorularından biri kavrama basamağına dayalı, diğerleri bilgi basamağına dayalı sorular; var/yok sorularından da biri kavrama, diğerleri bilgi basamağına dayalı olarak hazırlanmıştır. Doğru/yanlış ve var/yok sorularının ölçülmesi doğru ve yanlış kriterilerine dayandığı için aynı kodlama (doğru/yanlış) altında değerlendirilmiştir. Bu konuya ilişkin etkinliğe on iki (KZ.13., KZ.1., KZ.7., KZ.2., KZ.10., KZ.12., KZ.3.,KZ.5., KZ.11., KZ.6., KZ.8. ve KZ.4.) öğrenci katılmıştır. KZ.13., KZ.1., KZ.7. ve KZ.2. öğrencilerin dinleme etkinliğinin analiz sonucu aynı çıkmış (Şekil 100.) , dolayısıyla analizin değerlendirmesi de aynı şekilde yorumlanmıştır.



Şekil 100. KZ.13., KZ.1., KZ.7. ve KZ.2. öğrencilerin yurt konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencilerin etkinlik analizi sonucunda, öğrencilerin doğru/yanlış ve var/yok sorularının tamamını doğru yanıtladıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme metninde ana bilgileri anladıkları ve metnin bağlamını da iyi kavradıkları belirlenmiştir.

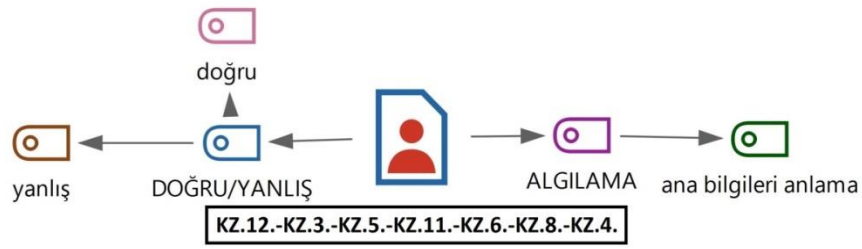
KZ.10. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 101.), öğrencinin doğru/yanlış sorularını işaretlemeye kavrama basamağına dayalı soruyu yanlış yanıtladığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin dinleme esnasında dikkatli odaklanarak dinlemediğinden veya iki seçeneği (doğru/yanlış, var/yok sorularını) karıştırdığından bilgi basamağına dayalı soruları da yanlış işaretlediği ortaya çıkmıştır.



Şekil 101. KZ.10. öğrencinin yurt konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda bahsedilen öğrencinin dinleme etkinliğinin sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin verdiği cevaplarda kavramaya dayalı sorunun dışında bilgi basamağına dayalı soruları da yanlış yanıtlamasından metnin içeriğini ortalama düzeyde algıladığı gözlemlenmiştir.

KZ.12., KZ.3., KZ.5., KZ.11., KZ.6., KZ.8. ve KZ.4. öğrencilerin dinleme etkinlik sonucu kodlamalara göre aynı çıkmış, dolayısıyla bu öğrencilerin değerlendirilmesi onların etkinlik yanıtlarına göre yorumlanmıştır. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 102.), KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin dışında bütün öğrencilerin doğru/yanlış sorularından kavrama basamağına dayalı soruya yanlış cevap verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamı dinleme esnasında dikkatlice odaklanarak dinlemediklerinden var/yok sorularında bilgi basamağına dayalı soruları yanlış yanıtlamıştır.



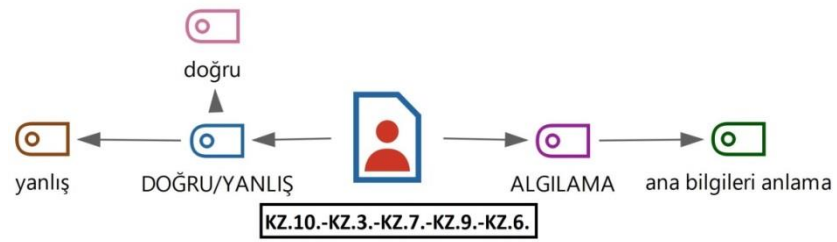
Şekil 102. Öğrencilerin yurt konusuyla ilgili dinleme analizi

Adı geçen öğrencilerin dinleme etkinliğinde verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin dinleme metninde ana bilgileri kavradıkları, dolayısıyla metnin bağlamını da iyi anladıkları gözlemlenmiştir.

Bireysel çalışma istasyonunda yurt konusuna ilişkin etkinliğin sonucunda, öğrencilerin bazı yanlışlarının dışında, dinleme metnin içeriğinde ana bilgileri kavradıkları, metnin bağlamını iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları ve ileride uygulamaları için, bu konuda verilen video ile (yurtta oda tanıtımı) ilgili öğrencilere sınıf dışı görev verilmiştir. Söz konusu görevde yurtta kalan öğrencilerden ikişer kişi olarak yurt odasını tanıtma videosunu (CD diskte sunulmaktadır) hazırlamaları istenmiş ve öğrenciler kendi yaratıcılıklarını kullanarak görevi yerine getirmişlerdir.

Üniversite konusunda İstanbul'da üniversite öğrencilerinden alınan röportaj kullanılmıştır. dakikalık bu röportajla ilgili doğru/yanlı ve var/yok sorularına dair etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinlikte (doğru/yanlış ve var/yok sorularında) de hem kavrama hem bilgi basamağına dayalı sorular oluşturulmuştur. İşbu konuya ilişkin dinleme etkinliğine altı (KZ.10., KZ.3., KZ.7., KZ.9., KZ.6. ve KZ.4.) öğrenci iştirak etmiştir.

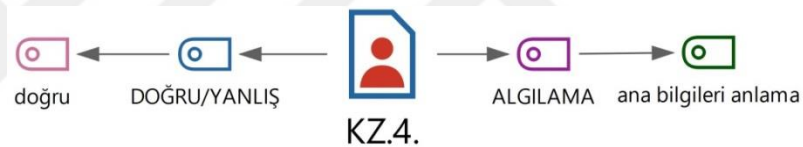
KZ.10., KZ.3., KZ.7., KZ.9. ve KZ.6. öğrencilerin dinleme/izleme etkinliğinin sonucu aynı kodlamalara dayanmaktadır ancak farklı sorularda yanlışları olmaktadır. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 103.), KZ.10., KZ.9. ve KZ.6. öğrencileri doğru/yanlış sorularından kavrama basamağına dayalı soruyu yanlış işaretlemiştir. KZ.3. ve KZ.7. öğrencileri ise var/yok sorularından kavrama basamağına dayalı soruya yanlış cevap vermiştir. Ayrıca bütün öğrenciler, dinleme esnasında doğru/yanlış sorularında kafa karışıklığı yaşadıklarından bilgi basamağına dayalı soruları yanlış işaretlemiştir.



Şekil 103. Öğrencilerin üniversite konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıdaki öğrencilerin dinleme etkinliğinin cevaplarına genel olarak bakıldığında, bu öğrencilerin dinleme metninin içeriğinde ana bilgileri kavradıkları, dinleme sürecinde de metnin bağlamını algıladıkları belirlenmiştir.

KZ.4. öğrencinin üniversite konusuna ilişkin dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 104.), öğrencinin doğru/yanlış ve var/yok sorularının tamamına doğru cevap verdiği saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrenci dinleme metnindeki ana bilgileri ve metnin bağlamını iyi anlamıştır.



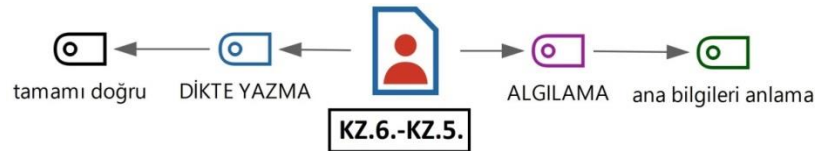
Şekil 104. KZ.4. öğrencinin üniversite konusuyla ilgili dinleme analizi

Üniversite konusuna ilişkin bireysel çalışma etkinliği sonucunda, öğrencilerin tamamı dinleme metninin bağlamını iyi algıladıkları ve soruların çoğunu doğru işaretledikleri ortaya çıkmıştır.

Yol tarifi konusunda öğrencilerin bireysel olarak dikte yazmaları istenmiştir. Dikte metni olarak ta şarkı seçilmiştir. Şarkı dinlerken; şarkının müziği akılda kalıcı olması, müziğinin taşıdığı mesajın insan hislerine ve estetik anlayışına dokunması oldukça önemlidir. Bunun dışında şarkıda geçen sözcüklerin tekrarlanması yabancı/ikinci dil öğreniminde öğrencileri dil öğrenmeye güdülemektedir. Dolayısıyla dinleme yoluyla dikte yazma, öğrencilerin; duyduklarını algılayıp onu yazmaya çalışmaları onların hem yazma hep dinleme hem de konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadır. Şarkının sözlerini yazmada öğrencilerin internet kullanmamalarına (yani şarkının sözlerini internetten kopya yapmamaları) dikkat edilmiştir. Sözleri tekrara dayalı ve daha kolay olması açısından Eylem Aktaş'ın 'Söyleyemedim' şarkısı

seçilmiştir. Bu konuya ilişkin etkinlikte sekiz (KZ.6., KZ.5., KZ.4., KZ.10., KZ.2., KZ.13., KZ.7. ve KZ.12) öğrenci dikte yazmıştır.

KZ.6. ve KZ.5. öğrencilerin dikte etkinliği kodlamalara göre aynı sonucu göstermiş, dolayısıyla öğrencilerin etkinlik analizi aynı şekilde değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin dikte yazma etkinliği analizinin sonucunda (Şekil 105.), öğrencilerin şarkı sözlerinin tamamını doğru yazdığı belirlenmiştir.



Şekil 105. Öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.6. ve KZ.5. öğrencilerin dikte yazmalarının sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencilerin şarkı sözlerini iyi algıladıkları belirlenmiştir. Ancak şarkı sözlerinin içinde öğrencilerin bilmedikleri *hummalı* kelimesi mevcuttur. Bu kelimeyi de söz konusu öğrenciler doğru yazmış fakat onların kelimeyi anlamaksızın duyduğu gibi yazmaya çalışmalarına rağmen hatasız yazdıkları saptanmıştır.

KZ.4. öğrencinin yol tarifi konusuna ilişkin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 106.), öğrencinin şarkı sözlerini yazarken oysa kelimesini olsan, nefesini-efe, şiirler-çirler, büyüttüm kelimesini büyüttüm şeklinde yanlış yazdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci şarkı sözlerine odaklanmaya çalışmasına rağmen söz konusu kelimeleri duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır.

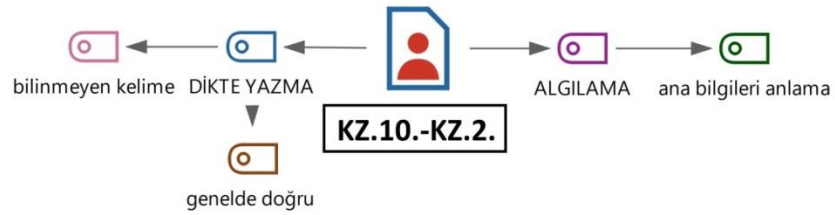


Şekil 106. KZ.4. öğrencinin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.4. öğrencinin dikte etkinliğindeki cevaplara göre, öğrenci şarkı sözlerini anlamadığı ancak genel olarak şarkının ne hakkında olduğunu kavradığı gözlemlenmiştir.

KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin dikte etkinliğinin sonucu aynı kodlamalara dayanmış, dolayısıyla aynı şekilde analiz edilmiştir. Bu öğrencilerin dikte yazısı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 107.), KZ.10. öğrencinin şarkı sözlerinin içinde öğrenciler için yeni

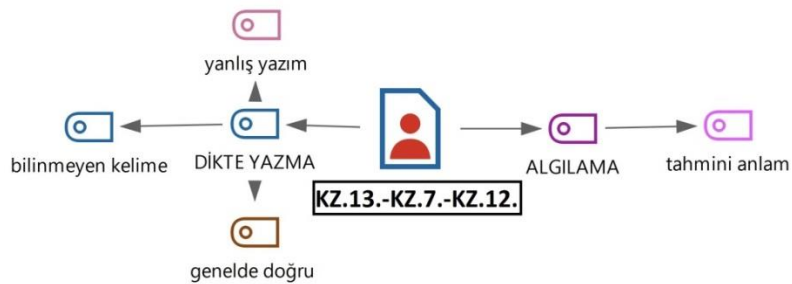
kelime olan hummalı kelimesini gumalı, KZ.2. öğrencinin ise bulmadı şeklinde yazdığı, bundan dolayı dikte yazısı genel olarak doğru olduğu saptanmıştır.



Şekil 107. Öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerin dinleme etkinliği sonucuna umumi olarak bakıldığında, öğrencilerin şarkının sözlerinde ana bilgileri kavradıkları ve şarkının bağlamını algıladıkları tespit edilmiştir.

KZ.13., KZ.7. ve KZ.12. öğrencilerin dinleme etkinliği sonucu aynı kodlamalar altında analiz edilmiş fakat metin içeriği farklı sonuçlara dayandığından ayrı değerlendirilmiştir. Söz konusu öğrencilerin dikte yazıları incelenmiş ve sonucunda (Şekil 108.), KZ.13 öğrencinin şiirler kelimesini şiriler, KZ.7. öğrencinin sihirler kelimesine ve KZ.12. öğrencinin şeyler kelimesine benzeterek çağrışım yaptığı ve bütün öğrencilerin duyduğu gibi yazarak yanlış yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca KZ.7. öğrenci nefesini-fesini, oysa kelimesini olsa, KZ.12. öğrenci öptüm ifadesini öktüm şeklinde yanlış yazmıştır.



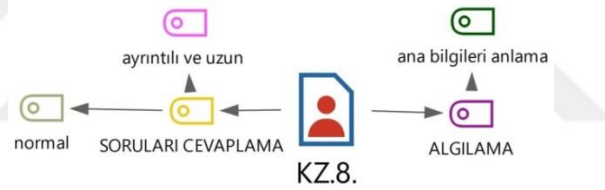
Şekil 108. Öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili dinleme analizi

Bahsedilen öğrencilerin etkinlik sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencilerin dikte yazısının genel olarak doğru olduğu, ancak diktesindeki bazı eksikliklerinden dinleme metnini tahmini olarak algıladıkları fakat metnin bağlamını kavradıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin dikte yazmada fazla eksikliklerinin olmadığı ve genel olarak etkinlikler değerlendirildiğinde öğrencilerin dikte yazma becerilerinin A2 seviyesinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Acil durum konusu ile ilgili öğrencilere, Türkiye’de acil durum esnasında aranacak telefon numaralar hakkında bilgiler sunulan video verilmiştir. Öğrencilerden videoyu izleyerek acil durum numaraları açıklamalarıyla yazması istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerçek hayata dönük bilgilerinin olması ve onların bilgiye ulaşması gerektiği amacıyla Kazakistan’da acil durum numaralarını internetten araştırıp bularak, açıklamalarıyla yazmaları istenmiştir. Bu konuya ilişkin etkinlikte şekiz (KZ.8., KZ.1., KZ.6., KZ.10., KZ.9., KZ.3., KZ.11. ve KZ.12.) öğrenci çalışmıştır.

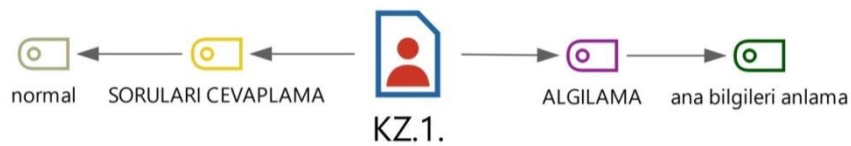
İlk olarak KZ.8. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 109.), öğrenci videoda izlediği acil durumlarla ilgili Türkiye telefon numaralarına dair açıklamaları ayrıntılı ve uzun şekilde yazmış, Kazakistan’da acil durum numaralarını ise ortalama düzeyde açıklamıştır.



Şekil 109. KZ.8. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin video içeriğindeki ana bilgileri kavradığı ve dinleme/izleme sürecinde metnin bağlamını iyi algıladığı gözlemlenmiştir.

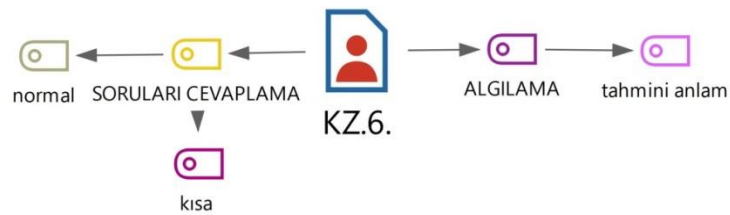
KZ.1. öğrencinin dinleme etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 110.), öğrencinin Türkiye’deki ve Kazakistan’daki acil durum numaralarını ortalama düzeyde açıkladığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin açıklamalarında dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikler bulunmamıştır.



Şekil 110. KZ.1. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda adı geçen öğrencinin dinleme etkinliğindeki açıklamalara göre, öğrencinin video içeriğinde ana bilgileri anladığı ve videonun bağlamını iyi algıladığı belirlenmiştir.

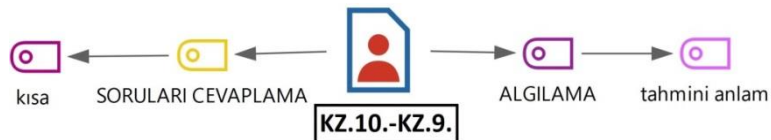
KZ.6. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 111.), öğrencinin Türkiye’deki acil durum numaralarını ortalama düzeyde açıkladığı, Kazakistan’daki acil durum numaralarını ise fazla teferruata girmeden sadece telefon numaraları yazarak açıkladığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 111. KZ.6. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi

Genel olarak bahsedilen öğrencinin dinleme etkinliği sonucunda, öğrencinin video içeriğinde önemli bilgileri anlamasına rağmen, Kazakistan’daki acil durum numaralarının açıklamalarıyla yazılması gerektiği görevini algılayamadığından metnin içeriğini tahmini düzeyde kavradığı gözlemlenmiştir.

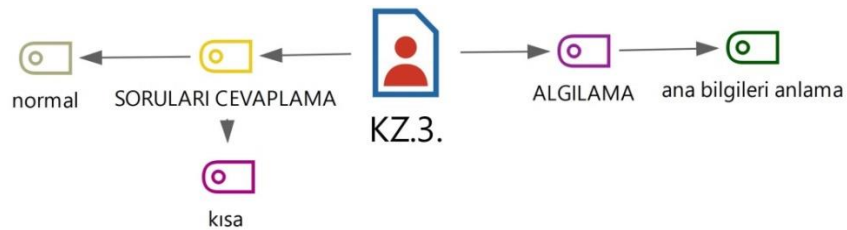
KZ.10. ve KZ.9. öğrencilerin dinleme etkinliği sonucu aynı kodlamalara dayanmış, dolayısıyla bu öğrencilerin değerlendirmeleri aynı şekilde yorumlanmıştır. Bu öğrencilerin dinleme etkinlikleri ele alınmış ve sonucunda (Şekil 112.), öğrencilerin hem Türkiye hem de Kazakistan acil numaralarının açıklamalarını kısa ve ayrıntısız yazdıkları saptanmıştır. Ayrıca KZ.9. öğrenci *ambulans* kelimesini *ambulance* şeklinde İngilizceden esinlenerek yazmıştır.



Şekil 112. KZ.10. ve KZ.9. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıdaki öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, bu öğrencilerin video içeriğini tahmini olarak algıladıkları bunun yanı sıra video metninin bağlamını kavradıkları belirlenmiştir.

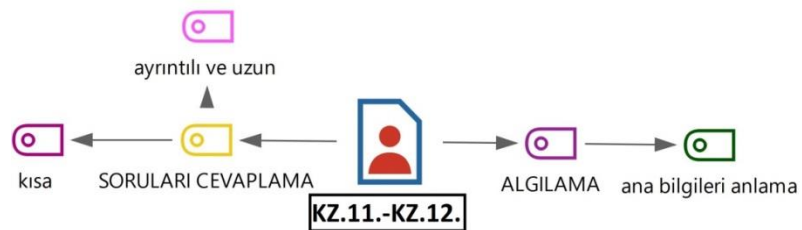
KZ.3. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 113.), öğrencinin Türkiye acil durum numaralarını açıklamalarıyla birlikte ortalama düzeyde yazdığı, Kazakistan acil durum numaralarını ise, fazla detaylar vermeden kısa şekilde açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin açıklamalarında dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikler bulunmadığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 113. KZ.3. öğrencinin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.3. öğrencinin dinleme etkinliğindeki açıklamalarına göre, video içeriğindeki ana bilgileri ve verilen görevi iyi anladığı, ayrıca videonun bağlamını kavradığı gözlemlenmiştir.

KZ.11. ve KZ.12. öğrencilerin dinleme etkinliklerinin sonucu aynı kodlamalar çerçevesinde ortaya çıkmış ve öğrencilerin etkinliklerinin değerlendirilmesi aynı şekilde yorumlanmıştır. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliğinin analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 114.), öğrencilerin Türkiye'deki acil durum numaralarını açıklamalarıyla birlikte ayrıntılı ve uzun ifade ettikleri, Kazakistan'daki acil durum numaralarını ise detaya girmeden sadece telefon numaralarını kısa şekilde açıkladıkları tespit edilmiştir.



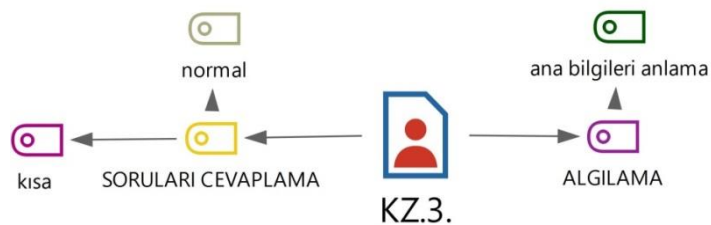
Şekil 114. KZ.11. ve KZ.12. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.11. ve KZ.12. öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki açıklamalarına bakıldığında, öğrencilerin video içeriğindeki ana bilgileri anladıkları ve bağlamını iyi algıladıkları fark edilmiştir.

Acil durumu konusuna ilişkin dinleme/izleme etkinliğinin sonucunda, öğrencilerin dinleme metninin içeriğini ve bağlamını iyi anladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Kazakistan'daki acil durum numaralarını internette araştırarak açıklamaları, bilgiye ulaşmak için onların iyi bir araştırmacı olarak kendilerini yetiştirmeleri ayrıca analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından önemli olmuştur.

Hayati durumlar konusunun sosyal hayatta önemli rolü olduğu için daha geniş olarak ele alınması gerektiği göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu konuyla ilgili acil durumlardan biri olan deprem anında; insanlar tarafından uyulması gereken önemli kurallar hakkında bilgilendirici video kullanılmıştır. Deprem videosuyla ilgili hazırlanan dinleme/izleme etkinliğinde bilgi basamağına dayalı sorular kullanılmıştır. Bu konuya ilişkin etkinliğe on (KZ.3., KZ.7., KZ.13., KZ.10., KZ.4., KZ.9., KZ.6., KZ.12., KZ.8., KZ.1.) öğrenci iştirak etmiştir.

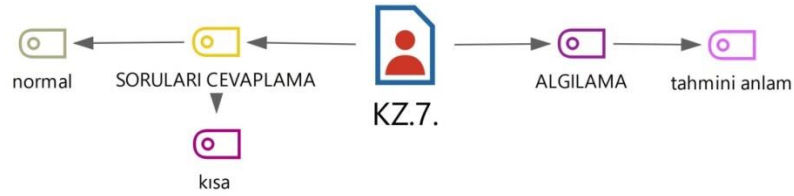
İlk olarak KZ.3. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 115.), öğrencinin etkinlikte verilen altı sorunun dördüne ortalama şekilde, ikisine de kısa yanıt verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin cevaplarında *yanımızda* kelimesini *yanımızza* şeklinde Kazakça hal eklerinden veya Kazakçadaki Kiril alfabesinden esinlenerek yazdığı fark edilmiştir.



Şekil 115. KZ.3. öğrencinin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin dinleme etkinliğindeki soruları cevaplamalarına genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini anladığı ve video bağlamını iyi algıladığı gözlemlenmiştir.

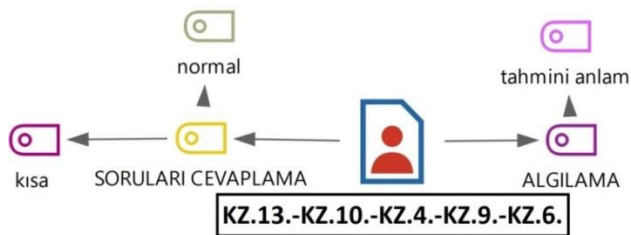
KZ.7. öğrencinin dinleme etkinliğinin incelenmesi sonucunda (Şekil 116.), öğrencinin verilen soruların yarısına kısa, yarısına ortalama düzeyde cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin *depemden* kelimesini *depemnen* şeklinde Kazakça hal eklerinde düşünerek, üstelik *toplu* kelimesini *toplı* şeklinde yanlış yazdığı belirlenmiştir.



Şekil 116. KZ.7. öğrencinin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.7. öğrencinin etkinlikte verdiği yanıtlara göre, öğrencinin dinleme metnini tahmini olarak anladığı, bununla birlikte dinleme metnin bağlamını kavradığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencinin yazdığı cevapların noktalama ve yazım stiline Kazakçaya göre yazıldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin bu şekilde yazması onun Türkçe dinlemesine rağmen düşünmeyi Kazakça yapmasından kaynaklanmaktadır.

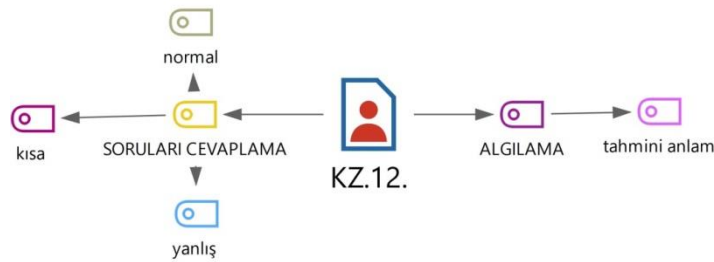
KZ.13., KZ.10., KZ.4., KZ.9. ve KZ.6. öğrencilerin dinleme etkinliğinin sonucu kodlamalara göre aynı çıkmış, ancak içeriğinde farklılıklar meydana gelmiştir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin dinleme etkinliğinin analizi aynı şekil altında verilmiş fakat öğrencilerin etkinlik yanıtları farklı olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu öğrencilerin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 117.), KZ.13., KZ.4., ve KZ.6. öğrencilerin verilen soruların yarısını kısa, yarısını ortalama düzeyde, KZ.10. öğrencinin soruların dördünü kısa, ikisini normal ve KZ.9. öğrencinin ise bir sorunun dışında bütün soruları kısa yanıtladığı belirlenmiştir. Ayrıca KZ.13. öğrencinin *masanın* kelimesini *masayın*; *saklan* kelimesini *saktan*; KZ.10. öğrencinin ise *yanımızda* kelimesini *yanımızga*; *üstümüze* kelimesini *üstimizge*; KZ.9. öğrencinin *otobüsler* kelimesini *otobuslar*; KZ.6. öğrencinin *depremden* kelimesinin *depremnen* şeklinde Kazakçadan esinlenerek yazdıkları tespit edilmiştir.



Şekil 117. Öğrencilerin hayati durumlar konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencilerin video içeriğini tahmini olarak anladıkları bunun yanı sıra dinleme metninin bağlamını kavradıkları gözlemlenmiştir.

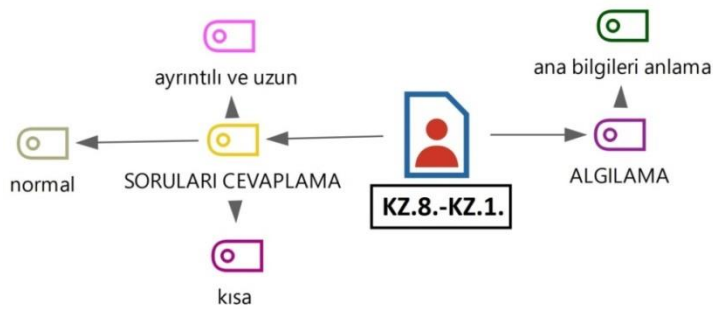
KZ.12. öğrencinin hayati durumlar konusuna ilişkin soruları cevaplama etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 118.), öğrencinin verilen soruların yarısına ortalama düzeyde, ikisine kısa ve bir soruya yanlış cevap verdiği saptanmıştır. Öğrenci, *deprem sırasında neler yapılmalı?* sorusuna: *masanın altına sakla* şeklinde yanıt vermiştir. Burada öğrencinin yanıtı anlam açısından yanlış ve öğrenci *altına* kelimesini *astına* şeklinde Kazakça düşünerek yazmıştır.



Şekil 118. KZ.12. öğrencinin hayati durumlar konusulu ilgili dinleme analizi

KZ.12. öğrencinin soruları cevaplama etkinliği sonucuna umumiy olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metni içeriğini tahmini olarak anladığı fakat verdiği cevaplarındaki bazı eksikliklere rağmen videonun bağlamını algıladığı gözlemlenmiştir.

KZ.8. ve KZ.1. öğrencinin dinleme etkinliğinin incelenmesi aynı sonuca götürmüş, dolayısıyla öğrencilerin etkinlik değerlendirilmesi aynı şekil altında yorumlanmıştır. Sözü edilen öğrencilerin soruları cevaplama etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 119.), öğrencilerin verilen soruların yarısına ortalama düzeyde yanıt verdikleri, KZ.8. öğrencinin iki soruyu ayrıntılı ve uzun, bir soruyu kısa, KZ.1. öğrencinin ise bir soruyu ayrıntılı ve uzun, iki soruyu kısa cevapladığı tespit edilmiştir. Bunun dışında, öğrencilerin herhangi dilbilgisel ve kelime bilgisel eksikliklerinin olmadığı ortaya çıkmıştır.



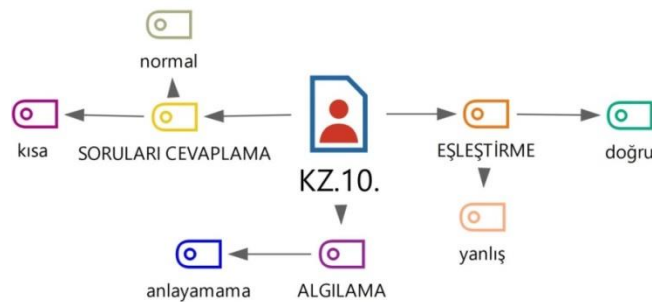
Şekil 119. KZ.8. ve KZ.1. öğrencilerin hayati durumlar konusulu ilgili dinleme analizi

Bahsedilen öğrencilerin dinleme etkililiğiyle ilgili verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin dinleme metnindeki ana bilgileri anladıkları, videonun bağlamını iyi olagıldıkları ve bundan dolayı soruların bazılarına aytıntılı şekilde cevap verdikleri gözlemlenmiştir.

Hayati durumlar konusuna ilişkin soruları yanıtlama etkinliğinin sonucunda, bazı öğrencilerin dilbilgisel, yazım ve biçimsel yanlışlarının dışında, öğrencilerin soruları video içeriğinin anlamına ve bağlamına uygun olarak yanıtladıkları saptanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin cevaplarda anlam kayması veya bağlam oluşturmama gibi yanlışlar rastlanmamıştır.

Sağlık konusuyla ilgili 'Sağlıklı Beslenme Öğretimi' adlı okuma metni verilmiştir. Okuma metniyle ilgili eşleştirme ve soruları cevaplama etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu konuya ilişkin etkinlikte sekiz (KZ.10.,KZ.6., KZ.12., KZ.7., KZ.2., KZ.5., KZ.4. ve KZ.3.) öğrenci çalışmıştır.

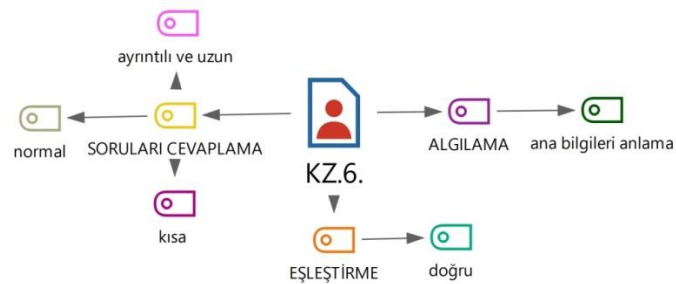
KZ.10. öğrencinin okuma metni etkinlikleri analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 120.), öğrencinin okuma metniyle ilgili soruların yarısını kısa yarısını ortalama düzeyde yanıtladığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencinin yanıtlarında bazı cümlelerin yapılarında yanlışların olduğu fark edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin eşleştirme etkinliğinde kelimelerin yarısından fazlasını yanlış eşleştirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin okuma metninin içeriğini anlayamadığı ve metnin bağlamını algılamada zorluk çektiği fark edilmiştir.



Şekil 120. KZ.10. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi

Yukarıda söz konusu öğrencinin okuma becerisine dair etkinliğinin sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin okuma metnine iyi odaklanmadığı ve sonuç odaklı düşünerek sonraki istasyon etkinliğine geçmek için aceleyle hızlı bir şekilde bitirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

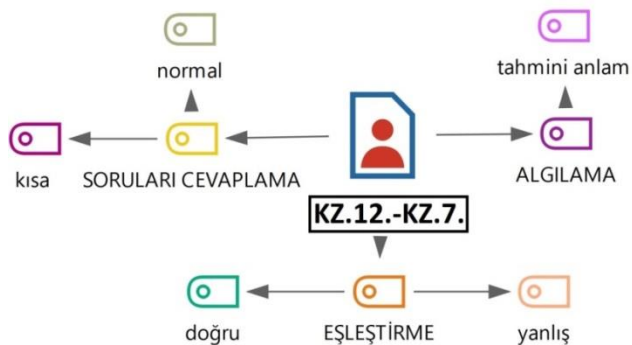
KZ.6. öğrencinin okuma becerisiyle ilgili etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 121.), öğrencinin soruları cevaplama etkinliğinde dört soruya ortalama düzeyde, bir soruya kısa, bir soruya ayrıntılı ve uzun şekilde yanıt verdiği saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin eşleştirme etkinliğinde kelimelerin tamamını doğru eşleştirdiği ortaya çıkmıştır.



Şekil 121. KZ.6. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi

KZ.6. öğrencinin okuma becerisine dair etkinliğinde vermiş olduğu yanıtlardan yola çıkıldığında, öğrencinin okuma metninde ana bilgileri algıladığı ve okuma metninin bağlamını iyi kavradığı, üstelik eşleştirmede kelimelerin tamamına doğru yanıt verdiği göz önüne alındığında kelime bilgisini geliştirmiş olduğu anlaşılmaktadır.

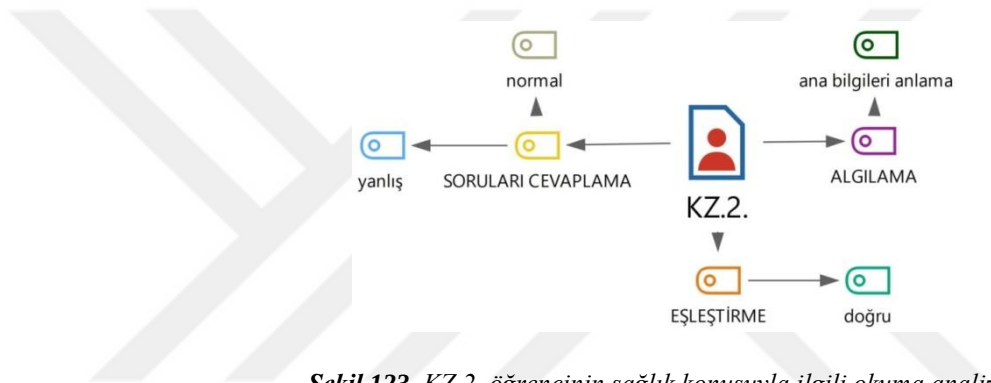
KZ.12. ve KZ.7. öğrencilerin okuma becerisine dair etkinlik sonucu aynı kodlamalara dayanmış, dolayısıyla öğrencilerin yanıtlarının analizi aynı şekil altında değerlendirilmiştir. Sözü edilen öğrencilerin etkinliğinin analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 122.), öğrencilerin okuma metnine dair verilen soruların yarısına kısa, yarısına ortalama düzeyde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bunun dışında, kelimeleri eşleştirme sorularından ikisinin dışında tamamını doğru işaretledikleri ortaya çıkmıştır.



Şekil 122. KZ.12. ve KZ.7. öğrencilerin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerin okuma etkinliğinin sonucuna genel olarak ele alındığında, öğrencilerin bazı soruların yanıtlarını kısa ve eksik cevaplandırmalarından yola çıkarak okuma metnin içeriğini tahmini olarak anladıkları fakat genelde metnin bağlamını kavradıkları gözlemlenmiştir.

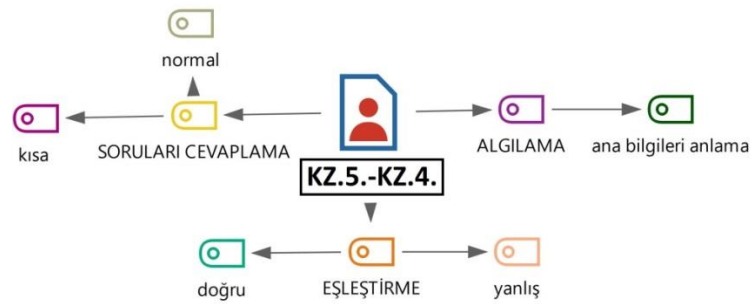
KZ.2. öğrencinin okuma etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 123.), öğrencinin okuma metniyle ilgili soruları cevaplama etkinliğinde bir sorunun dışında tamamını ortalama düzeyde yanıtladığı saptanmıştır. Bir soruyu ise cevapsız bırakmış dolayısıyla bu sorunun cevabı yanlış olarak kodlanmış ve değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, öğrenci eşleştirme etkinliğinde kelimelerin tamamını doğru işaretlemiş, dolayısıyla öğrencinin kelime bilgisinin düzeyine uygun olduğu fark edilmiştir.



Şekil 123. KZ.2. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi

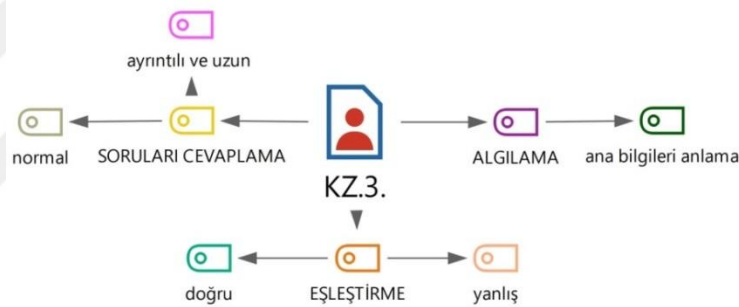
Söz konusu öğrencinin okuma becerisine dair etkinliğinde verdiği cevaplara göre, öğrencinin okuma metninin ana bilgilerini ve bağlamını iyi algıladığı gözlemlenmiştir.

KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin okuma becerisine dair etkinlik analizi sonucu aynı kodlamalara dayandırılmış, dolayısıyla öğrencilerin etkinlik analizinin değerlendirilmesi aynı şekil üzerinde yorumlanmıştır. Bu öğrencilerin okuma etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 124.), KZ.5. öğrencinin soruları cevaplama etkinliğinde bir sorunun dışında, KZ.4. öğrencinin iki sorunun dışında bütün soruları ortalama düzeyde yanıtladıkları saptanmıştır. Bunu yanı sıra, öğrencilerin eşleştirme etkinliğinde iki kelimenin dışında kelimelerin tamamını doğru eşleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin genel olarak okuma metnindeki ana bilgileri kavradıkları ve metnin bağlamını iyi anladıkları belirlenmiştir.



Şekil 124. KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi

Son olarak KZ.3. öğrencinin okuma becerisine ilişkin etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 125.), öğrencinin soruları cevaplama etkinliğinde bir soruya ayrıntılı ve uzun cevap verdiği, kalan soruları ise ortalama düzeyde yanıtladığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencinin eşleştirme etkinliğinde iki kelime dışında bütün kelimeleri doğru eşleştirdiği fark edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin okuma metninde ana bilgileri anladığı ve metnin bağlamını genel olarak kavradığı gözlemlenmiştir.



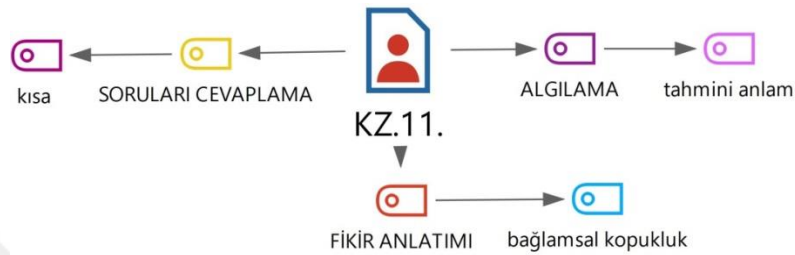
Şekil 125. KZ.3. öğrencinin sağlık konusuyla ilgili okuma analizi

Sağlık konusuyla ilgili okuma becerisine dair etkinliğin sonucunda, öğrencilerin çoğunun okuma metnin içeriğini iyi kavradıkları için etkinlikleri doğru şekilde yanıtladıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni de, metinleri her an okuyabilme imkanlarının olmasıyla birlikte okuma etkinliklerinin dinleme etkinliklerine göre biraz daha kolay olması ihtimalinden kaynaklanabilmektedir. Bunun dışında, sınıf içi derslerde dinleme becerisine nazaran okuma becerisi daha fazla kullanılmaktadır.

Mutluluk konusuna ilişkin bu istasyonda öğrencilere video gönderilmiş ve öğrencilerden videoyu izleyip orada ne anladıkları hakkında ses kaydına alarak açıklamaları istenmiştir. Ses kaydına alınan öğrencilerin açıklamalarının değerlendirilmesi için WhatsApp üzerinden araştırmacı ve öğretmene gönderilmiştir. Bu konuyla ilgili etkinliğe sekiz (KZ.11., KZ.8., KZ.3., KZ.6., KZ.9., KZ.4., KZ.10.,

KZ.7.) öğrenci iştirak etmiştir. Öğrencilerin analizi onların yaptıkları açıklamaların uzunluklarına göre soruları cevaplama kodlamasıyla yapılmış, ayrıca öğrencilerin açıklamalarının tutarlılığına göre fikir anlatımı kodlaması oluşturularak analiz edilmiştir.

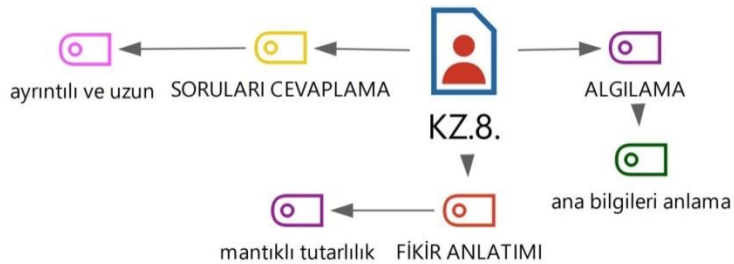
KZ.11. öğrencinin mutlulukla ilgili video anlatımı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 126.), öğrencinin video açıklamasının çok kısa olduğu, ayrıca fikir anlatımına göre bağlamsal kopukluk meydana geldiği saptanmıştır.



Şekil 126. KZ.11. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi

Bahsedilen öğrencinin video açıklamasının analizi sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin video bağlamını iyi algılamasına rağmen, video içeriğine detaylı odaklanamadığından anlatım konusunda eksiklerinin olduğu gözlemlenmiştir.

KZ.8. öğrencinin video açıklaması incelenmiş ve sonucunda (Şekil 127.), öğrencinin videodan anladıklarını ayrıntılı ve uzun şekilde anlattığı ve açıklamasına genel olarak bakıldığında anlatımı mantıklı tutarlılıkla tasarlandığı saptanmıştır.

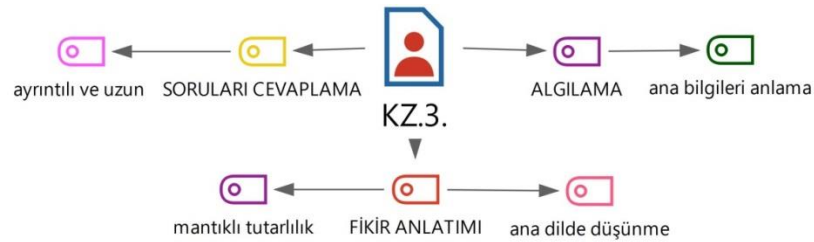


Şekil 127. KZ.8. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi

Yukarıda sözü geçen öğrencinin video açıklaması sonucuna genel olarak bakıldığında, videonun bağlamını ve içeriğini iyi anladığı belirlenmiştir.

KZ.3. öğrencinin mutlulukla ilgili video anlatımı incelenmiş ve sonucunda (Şekil 128.), öğrencinin video açıklamalarını ayrıntılı ve uzun şekilde anlattığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenci kendi fikrini anlatırken, *verdi* kelimesini *berdi* şeklinde ve *iyilik*, *bir*,

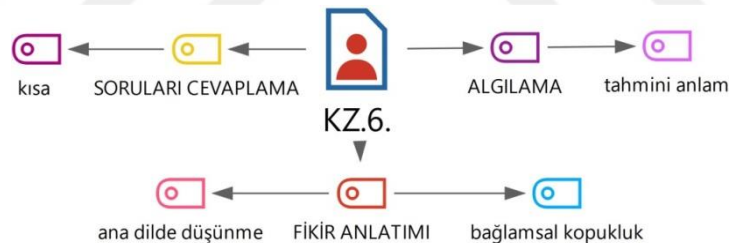
kişi kelimelerini Kazakçadan esinlenerek telaffuz ettiği fark edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin açıklaması mantıklı tutatlılıkla tasarlanmıştır.



Şekil 128. KZ.3. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi

KZ.3. öğrencinin mutlulukla ilgili video açıklamasına genel olarak bakıldığında, öğrencinin video içeriğini iyi anladığı ve bundan dolayı kendi fikrini ayrıntılı şekilde açıkladığı gözlemlenmiştir.

KZ.6. öğrencinin video açıklaması ele alınmış ve sonucunda (Şekil 129.), öğrencinin videoda anladıklarını kısa şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencinin köpeğe kelimesini köpekke, *sana* kelimesini *sağan* şeklinde Kazakçadan esinlenenerek kullandığı, ayrıca *bir*, *iyilik* gibi kelimeleri Kazakça telaffuz ettiği fark edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencinin video açıklamasında bağlamsal kopukluk meydana gelmiştir.

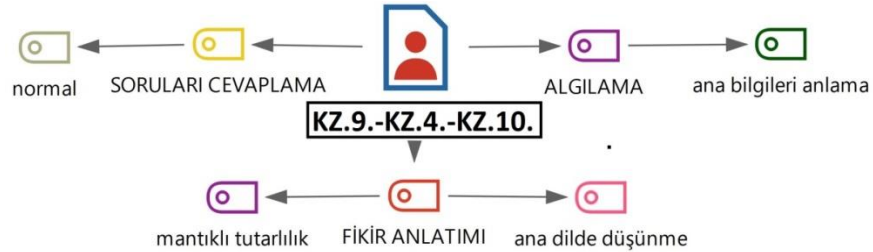


Şekil 129. KZ.6. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi

Adı geçen öğrencinin video açıklamasının sonucunda, öğrencinin video içeriğine detaylı odaklanmadığından anlatımında bazı eksiklerinin olduğu, üstelik öğrenci açıklamasında bazı bağlamsal tutarsızlıklar ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

KZ.9., KZ.4. ve KZ.10. öğrencilerin video anlatımının sonucu kodlamalara göre aynı çıkmış ancak içeriğinde farklılıklar meydana gelmiştir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin video açıklamasının analizi aynı kodlamalar altında verilmiş fakat öğrencilerin etkinlik yanıtları farklı biçimde değerlendirilmiştir. Sözü edilen öğrencilerin video açıklamaları incelenmiş ve sonucunda (Şekil 130.), öğrencilerin tamamının videoda izlediklerini ortalama biçimde açıkladıkları saptanmıştır. Bununla birlikte, KZ.9. öğrencinin

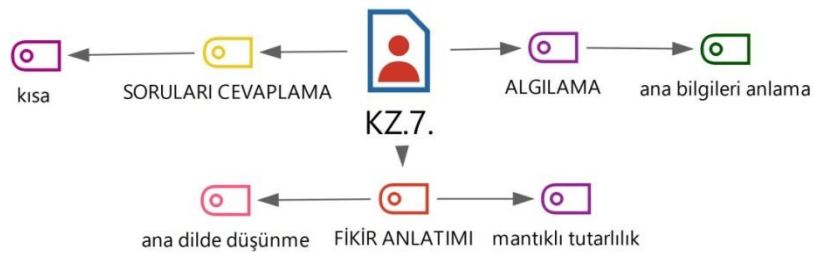
başkalarına ifadesini *başqalarına*, *ihtiyacı* kelimesini *ihtiyajı*; KZ.10. öğrencinin *paranın* (nazal n); KZ.4. öğrencinin ise *sokaktaki* ifadesini *sokaktağı* şeklinde Kazakçadan esinlenerek telaffuz ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, bütün öğrencilerin video açıklamalarında fikir anlatımı mantıklı tutarlılıkla tasarlanmıştır.



Şekil 130. Öğrencilerin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi

Yukarıda bahsedilen öğrencilerin video açıklamalarının sonucuna umumiy olarak bakıldığında, öğrencilerin konuşmalarında bazı eksiklikleri olmasının yanı sıra, açıklamalarının tutarlı olması dolayısıyla videonun ana mesajını algıladıkları belirlenmiştir.

Son olarak KZ.7. öğrencinin video açıklamaları ele alınmış ve sonucunda (Şekil 131.), öğrencinin video açıklamalarını kısaca anlattığı ve *yardım* kelimesinin Kazakça karşılığı olan *gömek* kelimesini kullandığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencinin video açıklaması mantıklı tutarlılıkla tasarlanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin video açıklaması sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin videodaki mesajı iyi anladığı belirlenmiştir.



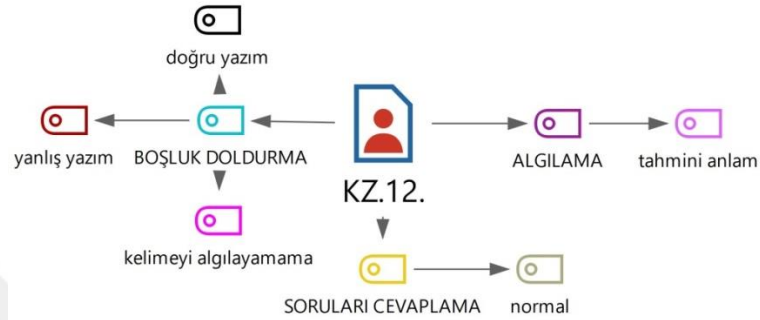
Şekil 131. KZ.7. öğrencinin mutluluk konusuyla ilgili anlatım analizi

Mutluluk konsuyla ilgili öğrencilerin video açıklamalarının sonucunda, bazılarının dışında videodan anladıklarını özgür biçimde anlattıkları ve fikirlerini tutarlı olarak ilettikleri fark edilmiştir.

Duygular konusuyla ilgili öğrencilere duyguları anlatan video verilmiştir. Video ile ilgili dinleme/izleme becerisine dair boşluk doldurma ve bir soruyu cevaplama etkinliği

hazırlanmıştır. Bu konuya ilişkin etkinlikte sekiz (KZ.12., KZ.4., KZ.2., KZ.13., KZ.11., KZ.9., KZ.7., KZ.10) öğrenci çalışmıştır.

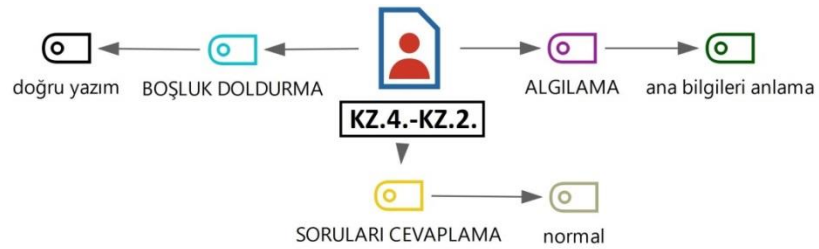
İlk olarak KZ.12. öğrencinin boşluk doldurma etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 132.), öğrencinin *üzüntü* kelimesini *iginci* şeklinde kelimeyi algılayamadığından yanlış yazdığı, kalan bütün kelimeleri ise doğru şekilde doldurduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci verilen soruya ortalama düzeyde yazılı cevap vermiştir.



Şekil 132. KZ.12. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi

Adı geçen öğrencinin dinleme etkinliği analizi sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı bununla birlikte metnin bağlamını kavradığı gözlemlenmiştir.

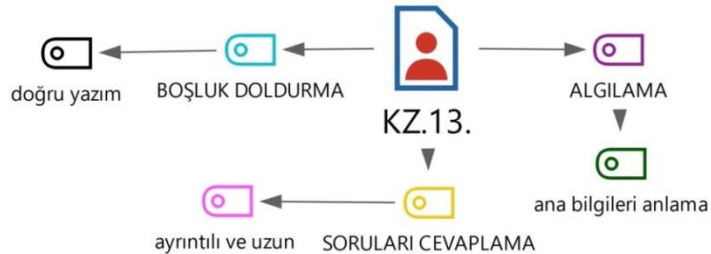
KZ.4. ve KZ.2. öğrencilerin dinleme/izleme etkinliği sonucu aynı kodlamalara dayandığı için aynı şekil altında değerlendirilmiştir. Dinleme etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 133.), öğrencilerin boşluk doldurmada bütün kelimeleri doğru yazdıkları ve verilen bir soruyu ortalama düzeyde yanıtladıkları saptanmıştır.



Şekil 133. KZ.4. ve KZ.2. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda bahsedilen öğrencilerin duygularla ilgili dinleme etkinliğinde verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin dinleme metninin içeriğindeki ana bilgileri kavradıkları ve metnin bağlamını iyi düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

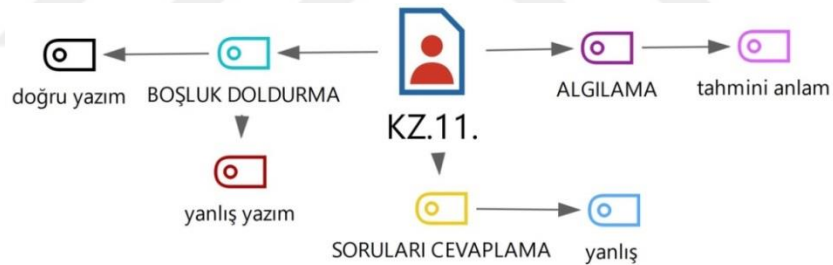
KZ.13. öğrencinin dinleme etkinliğinin incelenmesi sonucunda (Şekil 134.), öğrencinin boşluk doldurma etkinliğinde kelimelerin tamamını doğru doldurduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin soruları cevaplama etkinliğinde soruyu ayrıntılı ve uzun şekilde yanıtladığı gözlemlenmiştir.



Şekil 134. KZ.13. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.13. öğrencinin dinleme etkinliğindeki cevaplardan yola çıkarak, öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ve metnin bağlamını iyi anladığı tespit edilmiştir.

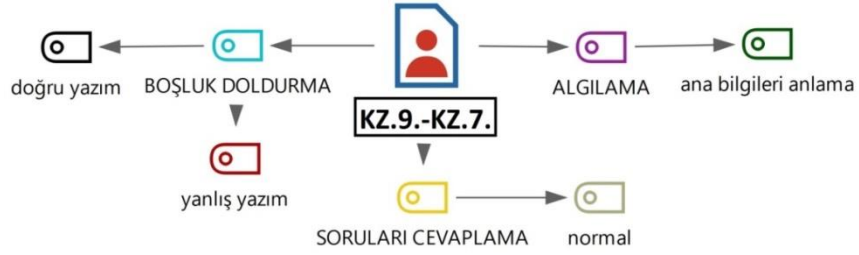
KZ.11. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 135.), öğrencinin boşluk doldurmada hor görme ifadesini hör gorme şeklinde yanlış yazdığı meydana çıkmıştır. Bunun yanında, öğrenci verilen soruya yanlış cevap vermiştir.



Şekil 135. KZ.11. öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin duygular konusuyla ilgili dinleme etkinliği cevaplarına genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metnin içeriğini tahmini olarak algıladığı gözlemlenmiştir.

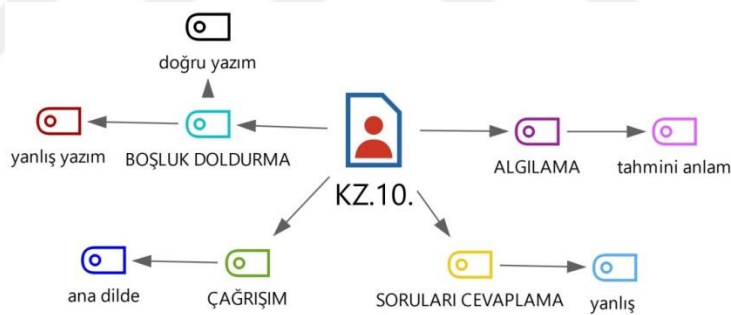
KZ.9. ve KZ.7. öğrencilerin dinleme etkinliği sonucu kodlamalara göre aynı çıkmış ancak içeriğinde farklılıklar meydana geldiği için öğrencilerin etkinlikte yazdıkları cevaplara göre farklı değerlendirilmiştir. Dinleme etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 136.), KZ.7. öğrencinin şaşkınlık kelimesini şaşkunluk; KZ.9. öğrencinin korkunç kelimesini korkınç şeklinde yanlış yazdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin verilen soruyu ortalama düzeyde yanıtladıkları saptanmıştır.



Şekil 136. KZ.9. ve KZ.7. öğrencilerin duygular konusuylla ilgili dinleme analizi

Yukarıda sözü edilen öğrencilerin dinleme etkinliği sonucuna umumi olarak bakıldığında, öğrencilerin dinleme metninde ana bilgileri anladıkları ayrıca metnin bağlamını iyi kavradıkları belirlenmiştir.

KZ.10. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 137.), öğrencinin boşluk doldurmada şaşkınlık kelimesini şaşkındık şeklinde yanlış yazmış, ayrıca bu kelimeyi yazarken ana dilden çağrışım yaptığı saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrenci verilen soruya yanlış cevap vermiştir. Dolayısıyla, öğrencinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı fakat metnin bağlamını genel olarak kavradığı belirlenmiştir.

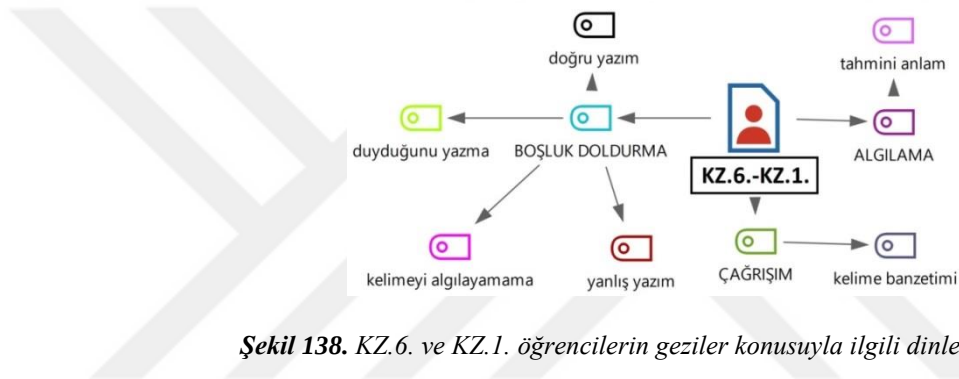


Şekil 137. KZ.10. öğrencinin duygular konusuylla ilgili dinleme analizi

Duygular konusuna ilişkin dinleme etkinliğinin sonucunda, öğrencilerin bazı dilbilgisel ve kelime bilgisel yanlışlarının olmasına rağmen, dinleme metnin bağlamını genel olarak kavradıkları gözlemlenmiştir.

Geziler konusunda **‘İstanbul’da gezilecek yerler’** adlı video secilmiştir. Video ile ilgili öğrenciler boşluk doldurma etkinliği üzerinde çalışmıştır. Bu konuyla ilgili etkinliğe on (KZ.6., KZ.1., KZ.4., KZ.11., KZ.3., KZ.10., KZ.9., KZ.12., KZ.2., KZ.13.) öğrenci iştirak etmiştir.

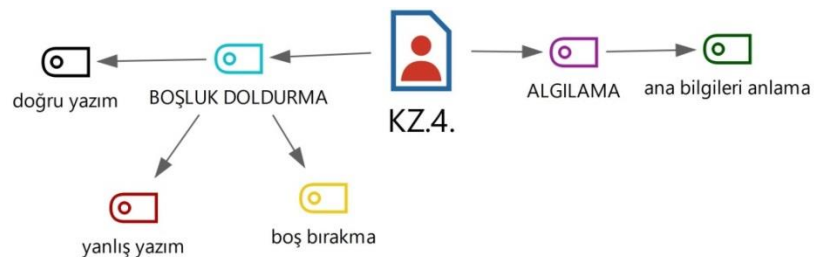
KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin dinleme etkinliğinin sonucu aynı kodlamalara dayandırılmış ve analiz edilmiş, ancak öğrencilerin etkinliğinin içeriği farklı olarak değerlendirmiştir. Bu öğrencilerin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 138.), öğrencilerin boşluk doldurma etkinliğinde *ilçesinde* kelimesini *içesinde*, *camii* kelimesini *canı*; KZ.1. öğrencinin *teleferik* kelimesini *telefi*; KZ.6. öğrencinin *telefif* şeklinde kelimeleri algılayamadığından hem yanlış, hem duyduğu gibi yazdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler *sevimli* kelimesini bilmelerine rağmen *sevin* şeklinde yanlış duyduğu gibi yanlış yazmıştır. Bunun dışında, KZ.6. öğrenci *bütün* kelimesini *butun*, *doğayı* kelimesini *dua* şeklinde yanlış doldurmuştur. KZ.1. öğrenci ise şehir adı olan *İstanbul* kelimesini *Stambul* şeklinde Kazakçadan etkilenecek yanlış yazmıştır.



Şekil 138. KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin geziler konusuyula ilgili dinleme analizi

Bahsedilen öğrencilerin boşluk doldurma etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencilerin dinleme metnin bağlamını algılamalarına rağmen cümlelerin anlamına dikkat etmedikleri dolayısıyla analiz sürecinde öğrencilerin algılamaları tahmini anlam olarak düşünülmesi uygun görülmüştür.

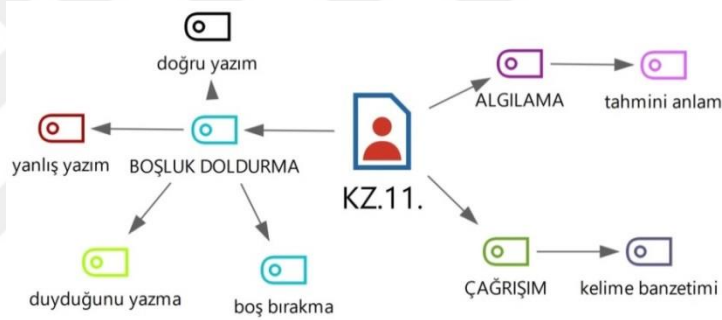
KZ.4. öğrencinin geziler konusuna ilişkin dinleme etkinliğinin incelenmesi sonucunda (Şekil 139.), öğrencinin boşluk doldurmada bir kelimeyi yanlış yazdığı ve iki kelimeyi boş bıraktığı saptanmıştır. Örneğin, *doğayı* kelimesini *doğay* şeklinde yanlış yazmış, ayrıca *camii* ve *masal* kelimelerinin yerini boş bırakmıştır.



Şekil 139. KZ.4. öğrencinin geziler konusuyula ilgili dinleme analizi

KZ.4. öğrencinin dinleme etkinliğinde verdiği cevapları dikkate alındığında, öğrencinin dinleme metnin ana bilgilerini anladığı, dolayısıyla metnin bağlamını iyi algıladığı gözlemlenmiştir.

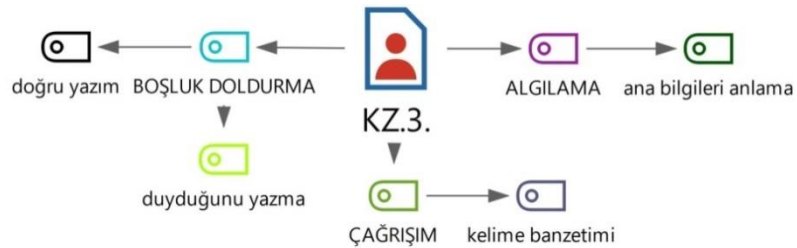
KZ.11. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 140.), öğrencinin boşluk doldurmada bir kelimeyi boş bıraktığı, bazı kelimeleri duyduğu gibi yazarak yanlış doldurduğu, bazılarını ise art bilgisinde bulunan kelimelere benzeterek çağrışım yaptığı saptanmıştır. Örneğin öğrenci *huzurlu* kelimesini *hüzürlü*, *damat* kelimesini *dumat*, *doğayı* kelimesi *duğal*, *masal* kelimesini *mısal* şeklinde duyduğu gibi yanlış yazmıştır. Bununla birlikte, öğrenci *sevimli* kelimesini *sevdi*, *camii* kelimesini *yeni* kelimesine benzeterek çağrışım yapmış, üstelik *hayal* kelimesinin yerini boş bırakmıştır. Bunların dışında öğrenci kalan bütün kelimeleri doğru şekilde doldurmuştur.



Şekil 140. KZ.11. öğrencinin geziler konusyla ilgili dinleme analizi

Sözü geçen öğrencinin dinleme etkinliğinde vermiş olduğu cevaplara göre, öğrencinin dinleme metninin içeriğini tahmini olarak anlamasına rağmen genel olarak metnin bağlamını kavradığı belirlenmiştir.

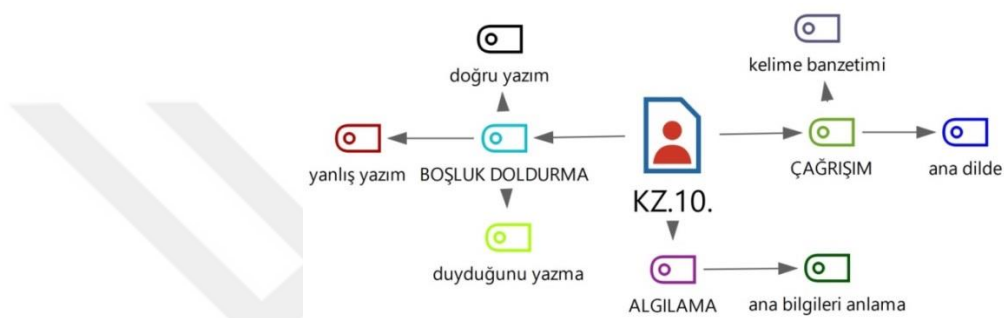
KZ.3. öğrencinin dinleme etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 141.), öğrencinin *ilçesine* kelimesini *içesine* şeklinde duyduğu gibi yazdığı, ayrıca *doğayı* kelimesini *dua* kelimesine benzeterek çağrışım yaptığı belirlenmiştir.



Şekil 141. KZ.3. öğrencinin geziler konusyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda adı geçen öğrencinin dinleme etkinliği analizi sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin dinleme metninin içeriğinde ana bilgileri kavradığı, ayrıca metnin bağlamını iyi algıladığı gözlemlenmiştir.

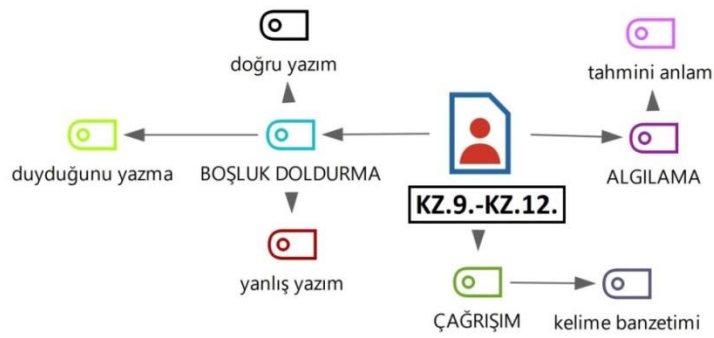
KZ.10. öğrencinin geziler konusuna ilişkin dinleme etkinliği incelenmiş ve sonucunda (Şekil 142.), öğrencinin boşluk doldurmada ilçesini kelimesini içesini; teleferik kelimesini telefrik şeklinde duyduğu gibi yanlış doldurmuştur. Bunun yanı sıra, sevimli kelimesini sevmi kelimesine benzeterek; cami kelimesini ise jani şeklinde yazarak ana dilinde çağrışım yapmıştır.



Şekil 142. KZ.10. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi

Söz konusu öğrencinin geziler konusuna ilişkin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin bazı kelime bilgisel eksiklerinin olmasına rağmen dinleme metninin ana bilgilerini anladığı ayrıca metnin bağlamını iyi kavradığı fark edilmiştir.

KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin dinleme etkinliğinin sonucu aynı kodlamalar üzerinde oluşturulmuş, dolayısıyla öğrencilerin etkinlik analizi aynı şekil çerçevesinde sunulmuştur. Ancak, öğrencilerin boşluk doldurmada farklı kelimelerde eksiklikler yaptığı için etkinlik değerlendirilmesi ayrı ayrı yorumlanmıştır. Bu öğrencilerin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 143.), boşluk doldurmada KZ.9. öğrencinin teleferik kelimesini telefile, huzurlu kelimesini uzurluk, damat kelimesini dalmak şeklinde duyduğu gibi yanlış yazdığı saptanmıştır. KZ.12. öğrencinin ise teleferik kelimesini telefrik, damat kelimesini doğman şeklinde duyduğu gibi yazdığı, ayrıca bütün kelimesini butun şeklinde yanlış yazdığı tespit edilmiştir. Bunun dışında, öğrenciler sevimli kelimesini sevd, cami kelimesini canlı kelimesine benzeterek çağrışım yapmıştır.



Şekil 143. KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi

Bahsedilen öğrencilerin dinleme etkinliği analizi sonucunda, öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak onların dinleme metninin içeriğini tahmini olarak anladıkları fakat genel olarak metnin bağlamını iyi kavradıkları gözlemlenmiştir.

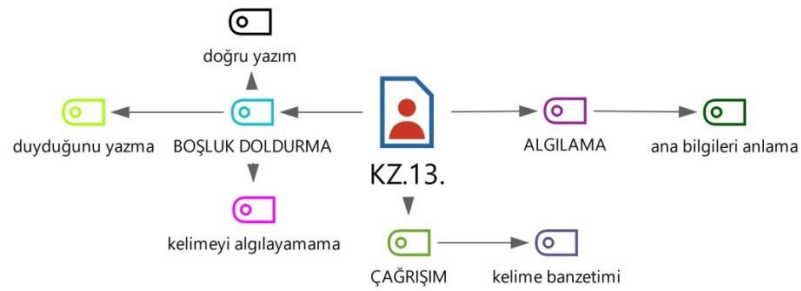
KZ.2. öğrencinin dinleme etkinliğinin incelenmesi sonucunda (Şekil 144.), öğrencinin boşluk doldurmada iki üç kelimenin dışında bütün kelimeleri doğru yazdığı saptanmıştır. Örneğin, öğrenci *teleferik* kelimesini *telefer*, *doğayı* kelimesini *doğay* şeklinde duyduğu gibi yazmaya çalışmış, ayrıca *sevimli* kelimesini *sevin* kelimesine benzeterek çağırışım yapmıştır.



Şekil 144. KZ.2. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.2. öğrencinin dinleme etkinliğinde vermiş olduğu cevaplara göre, öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı üstelik metnin bağlamını iyi algıladığı tespit edilmiştir.

KZ.13. öğrencinin dinleme etkinliği analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 145.), öğrencinin üç kelimenin dışında bütün kelimeleri doğru şekilde doldurduğu belirlenmiştir. Örneğin öğrenci *ilçesinde* kelimesini *içesinde* şeklinde kelimeyi algıyamadığı için duyduğu gibi yazmaya çalışmıştır. Ayrıca, öğrenci *teleferik* kelimesini *tehlikeli* şeklinde yazarak kelime benzetimi yoluyla çağırışım yapmıştır.



Şekil 145. KZ.13. öğrencinin geziler konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda sözü edilen öğrencinin dinleme etkinliği sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencinin cevaplarına göre dinleme metninin ana bilgilerini algıladığı ve metin bağlamını iyi kavradığı ortaya çıkmıştır.

Geziler konusuna dair öğrencilerin dinleme etkinliklerinin sonucunda, videoda yeni kelimeler geçtiği ve boşluk doldurma metni uzun olduğu için etkinlik sonucunda öğrencilerin yeni ifadeleri farklı bir şekilde doldurdıkları tespit edilmiştir. Ancak bunlara rağmen öğrencilerin dinleme metninin bağlamını genel olarak kavradıkları ancak bazı cümlelerin anlamına fazla odaklanmadıkları gözlemlenmiştir.

Yaz tatili konusuyla ilgili ‘Türkiye’de yaz tatili yapılacak yerler’ adlı video seçilmiştir. Bu videoyla ilgili dinleme/izleme etkinliği hazırlanmıştır. Etkinlikte öğrencilerin boşlukları doldurmaları beklenmiştir. Boşluk doldurma etkinliğinde öğrencilerden özel yer isimleriyle birlikte bazı yeni ifadeleri doldurmaları beklenmiştir. Bu konuya ilişkin etkinliğe altı (KZ.6., KZ.5., KZ.3., KZ.8., KZ.4. ve KZ.7.) öğrenci iştirak etmiştir.

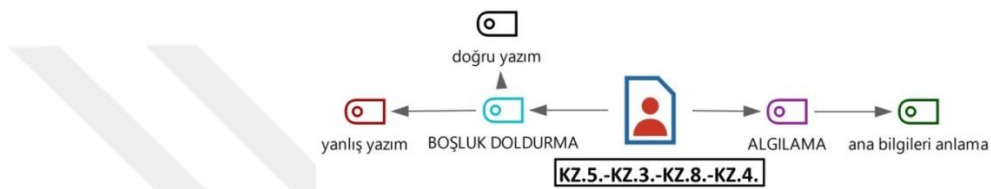
İlk olarak KZ.6. öğrencinin dinleme etkinliği ele alınmış ve sonucunda (Şekil 146.), öğrencinin boşluk doldurmada özel isim olan Behramkale kelimesi yerine Behramle; Gökçe Ada kelimesini Gökcad şeklinde duyduğu gibi yazmaya çalıştığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrenci çağdaş kelimesini çağlas şeklinde yanlış doldurmuştur.



Şekil 146. KZ.6. öğrencinin yaz tatili konusuyla ilgili dinleme analizi

KZ.6. öğrencinin dinleme etkinliğindeki vermiş olduğu cevapların sonucuna göre, öğrencinin dinleme metninin içeriğini iyi algıladığı, fakat bazı özel isimlerin yazımında yanlışlarının olduğu fark edilmiştir.

KZ.5., KZ.3., KZ.8. ve KZ.4. öğrencilerin dinleme etkinliğinin sonucu aynı kodlamalara dayandırılmış, dolayısıyla öğrencilerin etkinlik analizi aynı şekil üzerinde değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin dinleme etkinliğinin incelenmesi sonucunda (Şekil 147), öğrencilerin bir kelime dışında bütün kelimeleri doğru şekilde doldurdıkları saptanmıştır. Örneğin, öğrenciler *mimari* kelimesinin yerine *köyü* şeklinde farklı kelimeyi yazmıştır.



Şekil 147. Öğrencilerin yaz tatili konusuyla ilgili dinleme analizi

Yukarıda bahsedilen öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin dinleme metninin içeriğini ve bağlamını iyi kavradıkları tespit edilmiştir.

KZ.7. öğrencinin yaz tatili konusuna ilişkin dinleme etkinliğinin analizi sonucunda (Şekil 148.), öğrencinin boşluk doldurmada bütün kelimeleri doğru biçimde doldurduğu, dolayısıyla öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ve metnin bağlamını iyi algıladığı fark edilmiştir.



Şekil 148. KZ.7. öğrencinin yaz tatili konusuyla ilgili dinleme analizi

Yaz tatili konusuna ilişkin dinleme etkinliğinin analiz sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrencilerin bazı özel isimlerin dışında (yeni ifadeleri bilmedikleri için duydukları gibi yazmaya çalışmaları gayet doğal karşılanmalıdır) bütün kelimeleri doğru yazdıkları, dinleme metninin içeriğini ve bağlamını iyi kavradıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde uygulanan istasyon rotasyon modelinin bireysel çalışma istasyonunda öğrencilerin bireysel olarak çalışmaları özellikle okuma becerisinin dinleme beresine göre gayet iyi olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni de, ders kitaplarında okuma metinlerine fazla yer verildiğinden ve öğretmenin de yüz yüze öğretiminde okumaya daha fazla zaman ayırdığından kaynaklanmaktadır. Dinleme becerisine dair yapılan değerlendirmelere göre öğrencilerin, dinleme/izleme metinlerin bağlamını ve cümle yapısının anlamlarını iyi kavradıkları ancak bazı dilbilgisi (özellikle hâl ekleri) kurallarını Kazakçadan esinlenerek algıladıkları keşfedilmiştir. Bunun giderilmesi için, özellikle Türksoylu öğrencilere, dilbilgisi sunulurken kendi dillerindeki dil yapılarıyla karıştırmamaları için farkındalıklar oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerde farkındalıklar oluşturmak için ise karşılaştırmalı stratejiler kullanılmalı ve hedef dilin edinim amacıyla etkin hale getirilmesi için temel dil becerileri ile entegre edilerek sunulmalıdır.

3.2.1.2. İkili Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular

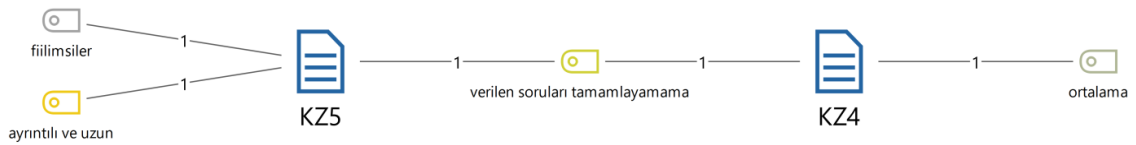
Uygulama esnasında araştırmacı tarafından yapılmış olan gözleme göre öğrenciler konuşmalarını ses kaydına almadan önce hazırlık yapmış; verilen sorular üzerinde neler konuşacakları hakkında düşünmüş ve kendi düşüncelerini ifade etmek için kelimelerin karşılıklarını bulmada sözcüklere başvurmuştur. Öğrencilerin bu tür hazırlıkları, bir yandan onların ses kaydı konuşmalarını daha kaliteli yapma düşüncesi olsa da, diğer yandan öğrencilerin konuşma konuları üzerinde detaylı düşünmelerini ve fikirlerini ifade etmek için tekrar yapmalarını sağlamıştır.

Yurt konusuyla ilgili öğrencilere karşılıklı konuşmaları için soru kartları dağıtılmıştır. Sorular öğrencilerin daha detaylı konuşmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır:

1. Yurdunuzun veya evinizin nasıl olmasını istersiniz?
2. Arkadaşınıza yurdunuzun şartlarını anlatınız.

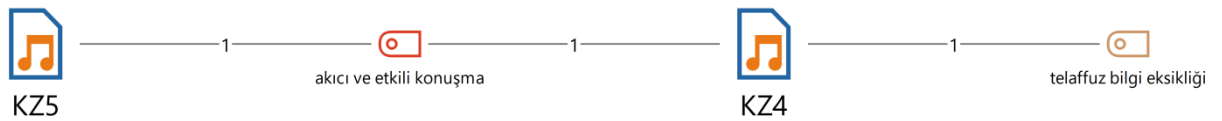
Yurt konusu ile ilgili toplam on iki (KZ.5. ve KZ.4.; KZ.6. ve KZ.7.; KZ.8. ve KZ.11.; KZ.3. ve KZ.10.; KZ.12. ve KZ.1.; KZ.2. ve KZ.13.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

KZ.5. ve KZ.4 öğrencilerinin konuşmalarını ele alacak olursak(Şekil 149.), her ikisinin de kartta verilen soruların tamamını birbirine sormadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, KZ.4. öğrencinin dilbilgisi ve kelime bilgisi yanlışları olmamış ve verilen soruya ortalama düzeyde yanıt vermiştir. KZ.5. öğrenci ise filimsilerde yanlış yapmasına rağmen soruya ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir.



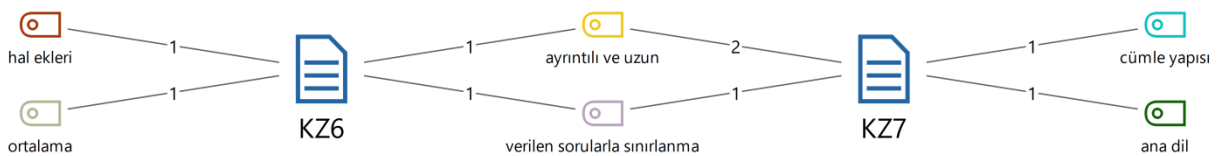
Şekil 149. KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi incelendiğinde (Şekil 150.), hem KZ.5. öğrenci hem de KZ.4. öğrencinin konuşma hızına göre, akıcı ve etkili konuştukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, KZ.4. öğrenci üç katlı kelimesinin yerine üç kağıtlı olarak yanlış telaffuz etmiştir.



Şekil 150. KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

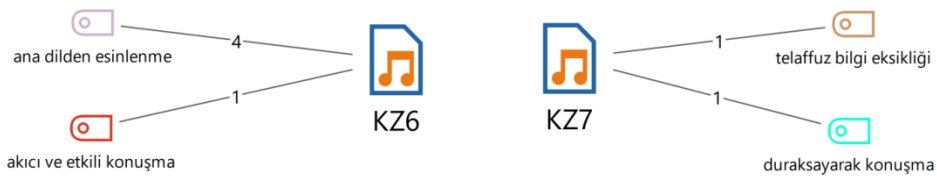
KZ.5. ve KZ.4. öğrencilerin yurt konuluyla ilgili karşılıklı olarak konuşmalarına genel olarak bakıldığında, her iki öğrencinin konuşmadan zevk aldıkları, konuya ilgi gösterdikleri ve ev hayallerini neşeli ve mutlu bir şekilde anlattıkları saptanmıştır. Bu saptanmalar, öğrencilerin ses tonu ve konuşmalarının akıcılığından kaynaklanmaktadır. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 151.), her iki öğrenci de konuşma esnasında kartta verilen sorular çerçevesinde konuşmuş ancak sorulara ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir.



Şekil 151. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi

KZ.6. öğrencinin hal ekinde bir yanlışı olmuş ve soruların birine ortalama düzeyde cevap vermiştir. KZ.7. öğrencinin ise cümle yapısında sıkıntısı olmuş ve konuşma

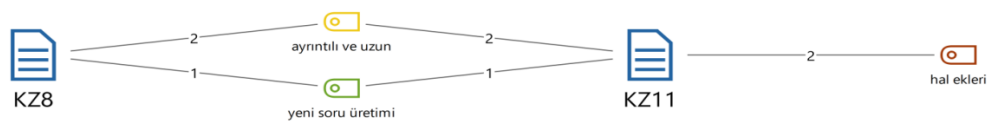
esnasında karşısındaki arkadaşına Kazakça (Basqa ne aytam? Başka ne söyleyeyim?) soru sormuştur. Aynı öğrencilerin ses analizi (Şekil 152.) incelendiğinde, KZ.6. öğrencinin ana dilden esinlendiği kelimeler çok olmuştur. KZ.6. öğrencinin ana dilden esinlenerek konuştuğu durum daha çok hal ekleri ve bazı kelimeleri Kazakçalaştırmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin: *bir* ve *kişilik* kelimelerini Kazakça, *gelecekteki* ve *yurttaki* kelimelerini ise *gelecektegi* ve *yurttağı* olarak telaffuz etmiştir. Ayrıca dört kelimesini de dört şeklinde Kazakça teşaffuz etmiştir. Ancak bunlara rağmen KZ.6. öğrenci konuşma hızına göre akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 152. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi

KZ.7. öğrenci ise gelecekte kelimesi yerine gelecekte olarak yanlış telaffuz etmiş, ayrıca duraksayarak konuşmuştur. Genel olarak KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin konuşmaları ve özellikle onların ses tonları incelendiğinde, KZ.6. öğrencinin daha resmi şekilde ve monoton bir sesle konuştuğu saptanmıştır. KZ.7. öğrenci gelecekteki ev hayalini anlatırken sevinçli ve mutlu bir ifadeyle anlatmıştır. Bunun yanı sıra, bu öğrenci kendi yaşadığı evini arkadaşına anlatırken detaylı bir şekilde açıklamıştır.

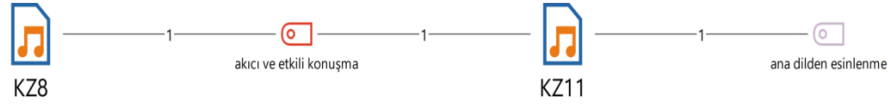
KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları (Şekil 153.) daha etkili bir şekilde gerçekleşmiştir. KZ.8. öğrencinin Türkçe bilgisinin A2 seviyesinden daha yüksek olduğu ve hatta o öğrencinin seviyesi B2 seviyesinin sonu veya C1 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Çünkü bu öğrenci konuşma esnasında hiçbir yanlış yapmadığı hatta diğer becerilerde de yüksek seviyede performans gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 153. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi

KZ.8. ve KZ.11. öğrencileri konuşma esnasında kartta verilen soruların dışına çıkıp yeni soruları üreterek diyaloglarını sürdürmüştür. Ayrıca, KZ.11. öğrencinin hal eklerinde yapmış olduğu sıkıntıların dışında her iki öğrenci de soruları ayrıntılı ve uzun anlatmıştır. Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 154.), KZ.11. öğrencinin

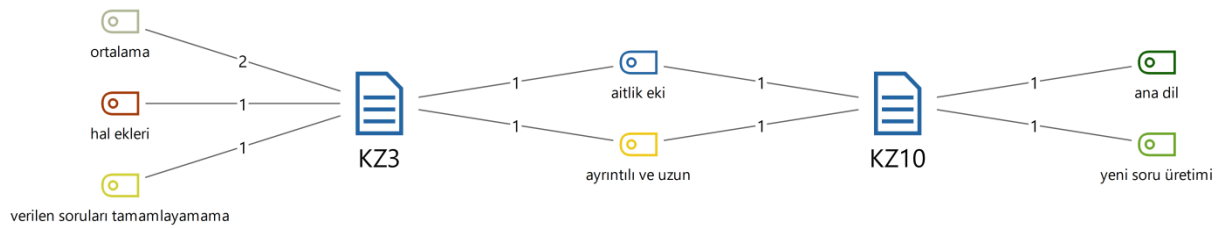
Türkçedeki hal eklerini Kazakça hal ekleriyle karıştırarak ana dilinin olumsuz aktarım yaptığı belirlenmiştir. Örneğin: evimin – evimnin (n-nazal) şeklinde telaffuz ederek ana dilinden esinlenmiştir. Ancak, hem KZ.8. öğrenci hem de KZ.11. öğrencinin konuşmaları akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 154. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin ses analizi

KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin yurt konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarındaki ses tonları dikkate alındığında ikisinin de daha samimi ve içten konuştukları, bununla beraber soruları severek yanıtladıkları tespit edilmiştir.

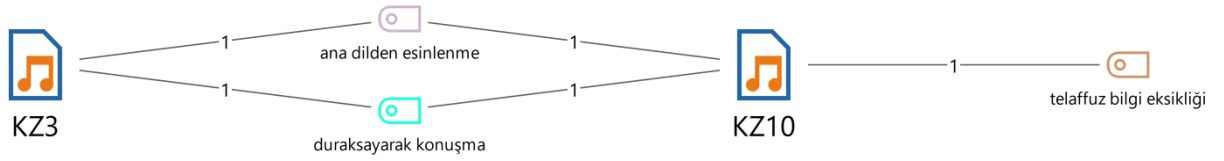
KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog incelemeleri sonucunda (Şekil 155.), her iki öğrencinin konuşma esnasında aitlek ekinde yanlışları bulunmaktadır. Bunun dışında, KZ.3. öğrencinin hal eklerini kullanmada Kazakçadan esinlendiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, *evin* kelimesini- *evdin* olarak kullanmıştır. Ek olarak, KZ.3. öğrenci kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır. KZ.10. öğrenci ise aksine, verilen soruların dışına çıkıp yeni sorular üreterek diyalogu sürdürmüştür. Ancak bu öğrenci kendisi konuşurken *evimde bahçe bolğanın (olmasını) istiyorum* cümlesindeki *olmasını* kelimesinin yerine *bolğanın* yani Kazakça karşılığını kullanmıştır. Bütün bunlara rağmen KZ.3. ve KZ.10. öğrencileri konuşma sırasında soruları ayrıntılı ve uzun yanıtlamıştır.



Şekil 155. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin telaffuz ve akıcılıklarını incelemek amacıyla ses kaydına alınmış konuşmaları analiz edildiğinde (Şekil 156.), her iki öğrencinin duraksayarak konuştukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, hem KZ.3. öğrenci hem de KZ.10. öğrenci *hayalimdeki* kelimesinin yerine *hayalimdeği* şeklinde ana dillerinden

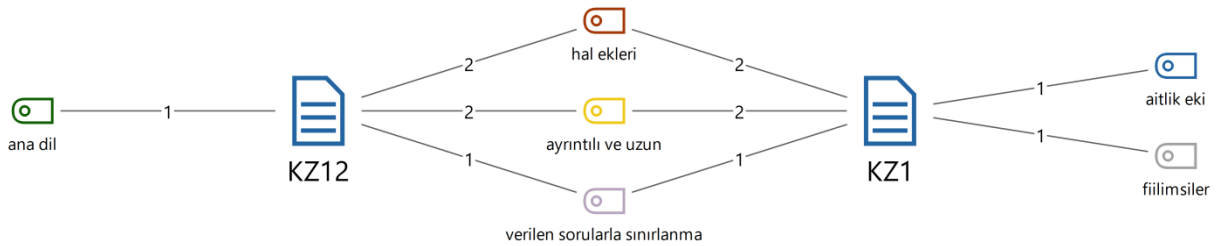
esinlenerek telaffuz etmiştir. Ayrıca, KZ.10. öğrenci çeşitli kelimesini *seçli* olarak yanlış telaffuz etmiştir.



Şekil 156. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi

Yurt konusuyla ilgili KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarına umumi olarak bakıldığında, her iki öğrencinin duraksayarak konuşmalarının yanında, sorulara heyecanlı bir şekilde cevap verdikleri, karşılıklı sohbet etmekten hoşlandıkları saptanmıştır.

KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizinin sonucunda (Şekil 157.), her iki öğrencinin verilen sorular çerçevesinde konuştukları, Türkçe hal eklerini kazakçalaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, KZ.12. öğrenci altmış kelimesinin yerine alıpş şeklinde Kazakça kullanmıştır. KZ.1. öğrenci ise *benim* kelimesini *benin* diyerek aitlik ekinde yanlışlık yapmış ve *olmasını* kelimesini *olmağın* şeklinde söylemiştir. Bütün bunların yanında, her iki öğrenci sorulara ayrıntılı ve uzun cevaplandırarak diyalogu sürdürmüştür.



Şekil 157. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi

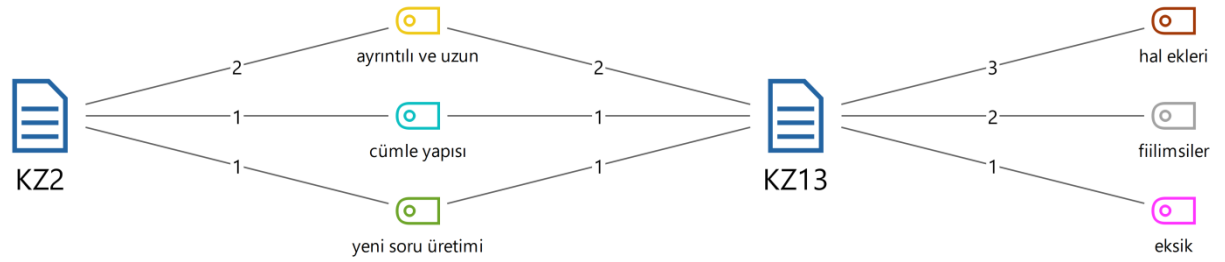
KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi sonucunda ise (Şekil 158.), her iki öğrenci konuşmalarında kelimeleri ana dilden esinlenerek telaffuz etmiştir. Örneğin, KZ.12. öğrenci *giriş* kelimesini, KZ.1. öğrenci *birinci* kelimesini *birinşi* şeklinde Kazakçadan esinlenerek telaffuz etmiştir. Bununla birlikte, KZ.12. öğrenci *evim* kelimesini *yevim* olarak yanlış telaffuz etmiş ve konuşma esnasında duraksayarak ancak KZ.1. öğrenci akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 158. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi

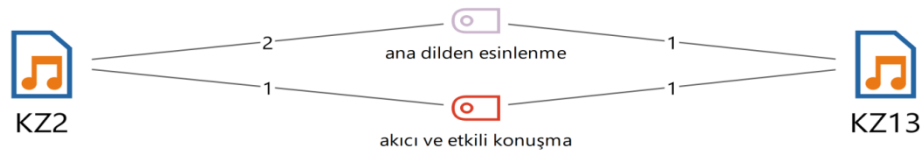
Her iki öğrencinin bu konuyla ilgili konuşmalarının sonucuna genel bakıldığında, öğrencilerin konunun ilgilerini çektiği ve bundan dolayı sorulara detaylı bir şekilde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 159.), KZ.13. öğrencinin hal eklerinde, fiilimsilerde ve konuşurken cümle içinde bazı kelimeleri eksik kullandığı gözlemlenmiştir. Ancak sorulara cevap verirken ayrıntılı ve uzun bir şekilde diyalogu sürdürmüştür. Ayrıca konuşma esnasında verilen soruların dışına çıkıp yeni sorular üretirken konuşmanın devam edilmesini sağlamıştır. KZ.2. öğrenci ise cümle yapısında yaptığı yanlışın dışında soruları ayrıntılı ve uzun yanıtlamış ve diyalogu sürdürmek için yeni sorular üretmiştir.



Şekil 159. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses kayıtlarının analizi sonucunda (Şekil 160.) KZ.2. öğrencinin *kişilik* kelimesini Kazakça telaffuz ettiğini ve *birinci* kelimesini Kazakçadan esinlenerek *birinşi* şeklinde telaffuz ederek ana dilinin etkisinde kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca KZ.13. öğrenci de *ne için* kelimesini *ne işin* şeklinde Kazakçadan esinlenerek telaffuz etmiştir. Ancak her iki öğrencinin konuşması akıcı ve etkili olmuş ve bu onların kendi ana dillerinde de akıcı konuştuklarının izlenimini oluşturmaktadır.



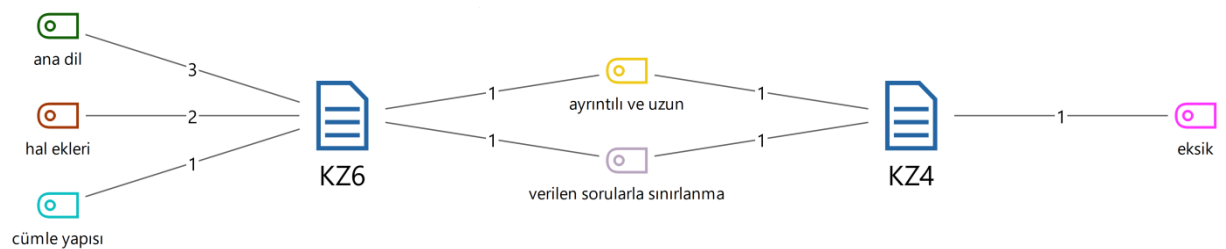
Şekil 160. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi

KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerinin yurt konusuyla ilgili yaptıkları konuşmanın sonucunda her iki öğrencinin bazı dilbilgisi ve telaffuz yanlışlarına rağmen konuşmalarının detaylı ve etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşmaya yatkın, konuya daha çok ilgili oldukları ve kendilerini ifade etmekte özgür hissettikleri görülmüştür.

Sonuç olarak yurt konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşmaları gayet iyi netice göstermiştir. Onlar konuşma esnasında kendilerini özgürce ifade etmiş, fikirleri ve düşüncelerinin açık anlatmıştır. Bu ise öğrencilerin çekinme, utanma ve kendi içine kapanma gibi psikolojik sorundan uzak olduklarının göstergesidir.

Üniversite konusuyla ilgili derste öğrencilerin okulun ilk gününde neler yaptıkları ve üniversite hayatı hakkında detaylı bir şekilde anlatmaları istenmiştir. Bu konu ile ilgili toplam altı (KZ.6. ve KZ.4.; KZ.7. ve KZ.9.; KZ.3. ve KZ.10.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

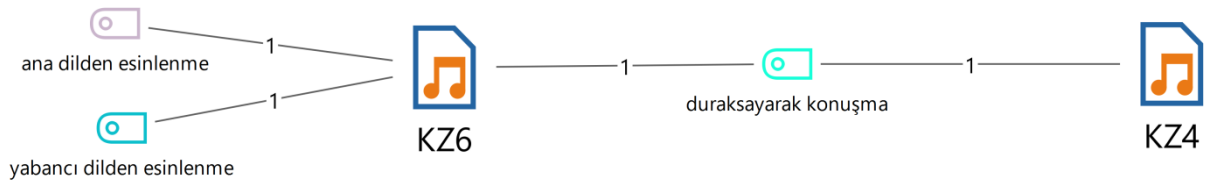
KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerinin diyalog analizi sonucunda (Şekil 161.), KZ.6. öğrencinin hal eklerinde ve cümle yapısında bazı yanlışları olmuştur. Ayrıca aynı öğrenci *yanına* kelimesinin yerine Kazakça *kasına* kelimesini, *üç yüz on beş* sayısını da *üş cüz on bes* şeklinde, *verdi* kelimesini Kazakça *berdi* kelimesini kullanmıştır. KZ.4. öğrenci ise şu cümlede altı çizili kelimeyi kullanmamıştır: ...sınıfımı aradım buldum ve şimdiye kadar okuduğum 315 sınıfa girdim.



Şekil 161. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

KZ.6. ve KZ.4. öğrenciler konuşma esnasında kartta verilen sorularla sınırlayarak diyaloglarını sürdürdüğü halde her iki öğrenci de birbirine vermiş oldukları sorulara ayrıntılı ve uzun şekilde detaylı cevap vermiştir.

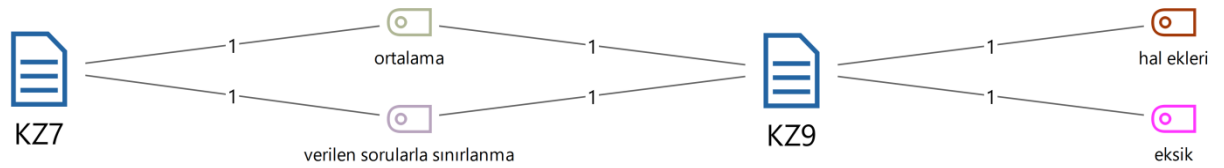
Aynı öğrencilerin ses analizi ele alındığında (Şekil 162.), KZ.6. öğrenci *Ayım*'ın kelimesi yerine *Ayım*'nın şeklinde ana dilden esinlenerek, *üniversite* kelimesini ise *university* olarak İngilizceden etkilenecek telaffuz etmiştir.



Şekil 162. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

Her iki öğrenci konuşma esnasında duraksayarak konuşmuştur. Ancak genel olarak diyaloglarına bakıldığında konuya ilgi göstererek, ayrıntılı şekilde konuştukları, sohbet etmekten zevk aldıkları saptanmıştır.

KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 163.), KZ.9. öğrencinin hal eklerinde yanlış olmuş, bunun dışında, *Joldas ile tanıştım** ve *onunla bir arkadaş oldum* cümlesinde altı çizili kelimeyi kullanmamıştır. Bunun yanı sıra KZ.7. ve KZ.9. öğrencileri verilen sorulara ortalama düzeyde cevap vermiş ve konuşma esnasında kartta verilen sorularla diyalogu sınırlamıştır.



Şekil 163. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 164.), KZ.7. öğrencinin kat kelimesini kağıt olarak yanlış telaffuz ettiği, KZ.9. öğrencinin ise ilk başta ifadesini ilk basta olarak; biraz kelimesini Kazakçadan esinlenerek telaffuz ettiği tespit edilmiştir. Ancak her iki öğrencinin konuşmaları hızlı ve aynı anda akıcı ve etkili konuştukları saptanmıştır.

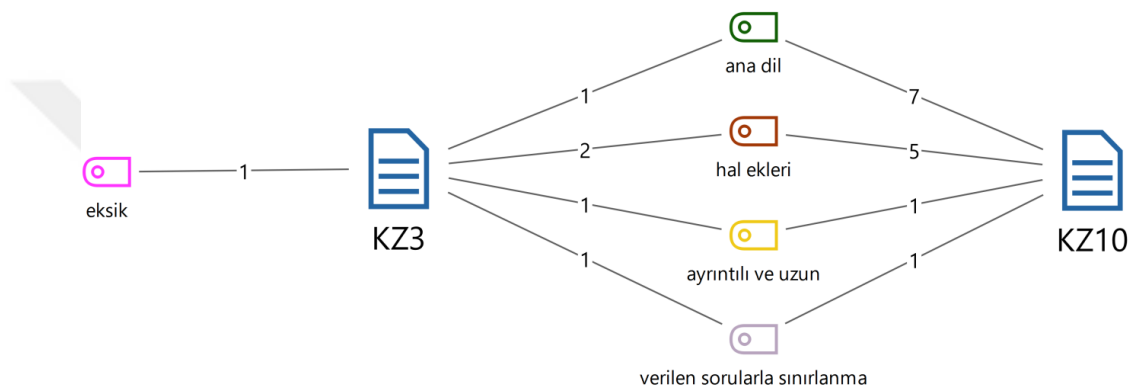


Şekil 164. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin ses analizi

KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin üniversite konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında her iki öğrenci konuyu yeterince açmamış ancak etkili bir şekilde anlatmaya çalışmıştır.

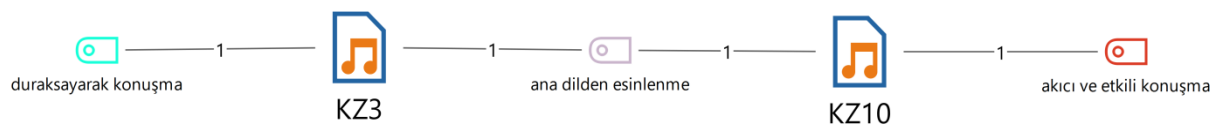
KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 165.), her iki öğrencinin değerlendirilmesinde ortak başlıklara (kodlamalar) başvurulmuş, ayrıca

KZ.3. öğrencinin konuşma esnasında kelime eksikliği olmuştur. Aynı öğrenci *aradım* kelimesi yerine *izdedim* kelimesini yani ana dilindeki kelimeyi kullanmıştır. KZ.10. öğrenci de aynı şekilde Kazakça kelimeler (*özimnin – kendimin; körsetti-gösterdi; kirdim-girdim; suradım-sordum vb.*) kullanmıştır. Bunun yanı sıra, her iki öğrenci hal eklerinde bazı yanlışlıklar yapmıştır. Hal eklerinin yapmış oldukları yanlışlar daha çok Kazakçadan kaynaklanmaktadır. Yani Türkçe aynı anlama gelen hal eklerini Kazakça düşünerek kullanmıştır. Bunun dışında her iki öğrenci verilen soruların çerçevesinde kalarak diyalogu sürdürmüştür. Ancak, hem KZ.3. hem de KZ.10. öğrenci karşısındaki akranı tarafından sorulan sorulara ayrıntılı ve uzun şekilde cevap vermiştir.



Şekil 165. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses kayıt analizleri sonucunda (Şekil 166.), KZ.3. ve KZ.10 öğrenci *biz* kelimesini Kazakça telaffuz etmiştir. KZ.3. öğrenci konuşma esnasında duraksayarak, KZ.10. öğrenci ise akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 166. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi

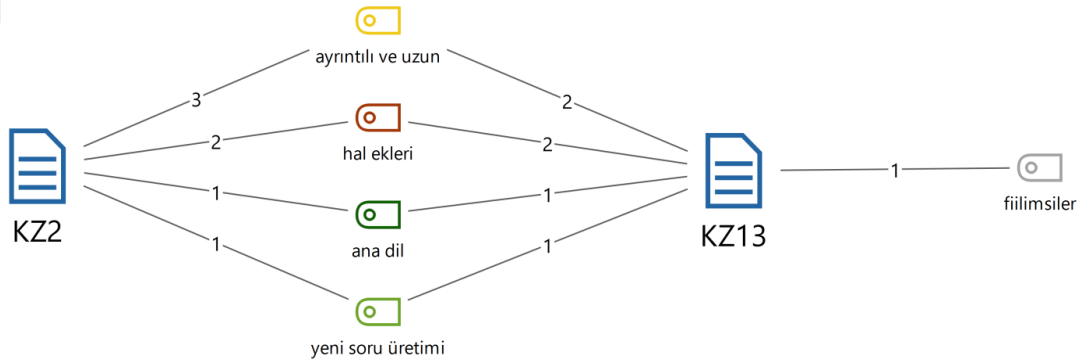
KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog sonuçlarına genel bakıldığında, her iki öğrencinin dilbilgisel, kelime bilgisel yanlışları olmasına rağmen, sohbet etmeyi severek, konuya ilgi göstererek istekli konuştukları görülmüştür. Bu öğrencilerin ses tonları incelendiğinde içtenlikle konuştukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ikili çalışma istasyonunda faal olarak görevleri yerine getirdikleri şüphesizdir.

Yol tarifi konusu ile ilgili öğrencilere karşılıklı konuşmaları için her gün gittikleri mekanların yol tarifini anlatmaları için sorular hazırlanmıştır:

1. Arkadaşınıza okulunuza ve evinize/yurdunuza nasıl gidiyorsunuz anlatınız.
2. Kentav'da veya kendi şehrinizde sürekli gittiğiniz yerlere (kafe, park, spor salonu, vb.) nasıl gidilir arkadaşınıza tarif ediniz.

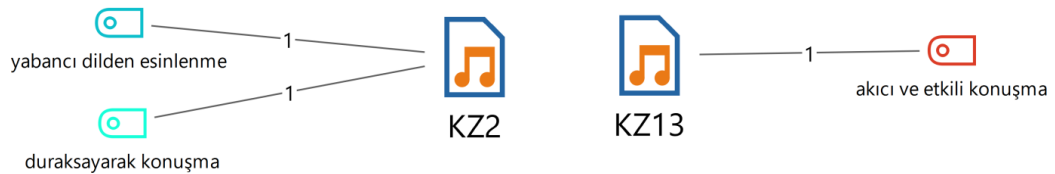
Yol tarifi konusuyla ilgili toplam on (KZ.2. ve KZ.13.; KZ.3. ve KZ.10.; KZ.5. ve KZ.7.; KZ.6. ve KZ.4.; KZ.1. ve KZ.12.) öğrenci karşılıklı konuşmuştur.

KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının sonucunda (Şekil 167.), KZ.13. öğrenci fiilimsilerde, hal eklerinde yanlışlarının dışında *hafta* kelimesini *apta* şeklinde Kazakça kullanmıştır. KZ.2. öğrenci de hal eklerinde ve *boş zamanımda* yerine *bos uaktımda* olarak Kazakça şeklini kullanmıştır. Bunlara rağmen, hem KZ.2. hem KZ.3. öğrenci karşılıklı konuşmaları esnasında diyalogu sürdürmek için yeni sorular üretmiş, bunun yanı sıra birbirlerine verdikleri sorulara ayrıntılı ve uzun cevaplar vermiştir.



Şekil 167. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi

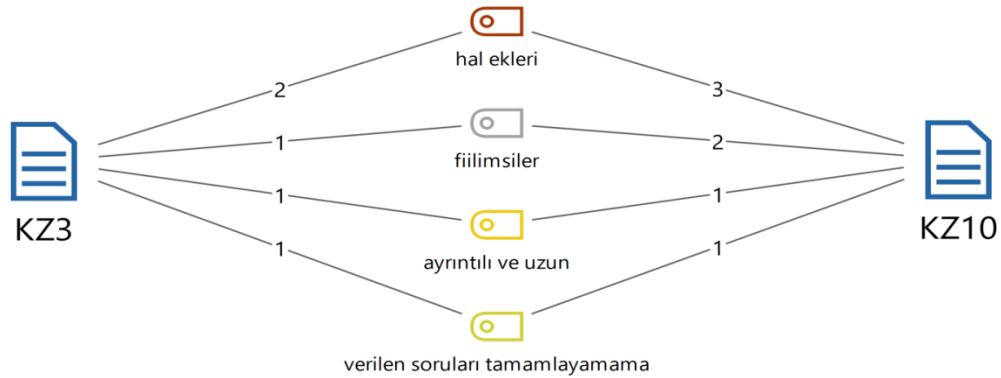
Aynı öğrencilerin ses kayıtlarının analizi sonucunda (Şekil 168.), KZ.2. öğrenci üniversite kelimesini İngilizceden esinlenerek telaffuz etmiş ve konuşma esnasında duraksayarak konuşmuştur. KZ.13. öğrencinin telaffuz eksikliği olmamış, konuşma esnasında akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 168. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi

KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerinin yol tarifi konusuyla ilgili karşılıklı konuşmaları sonucunda her ikisinin de konuyu ayrıntılı anlattıkları, sürekli gezdikleri yerlerin yol tarifini özenle anlattıkları ve ses tonları analiz edildiğinde birbirlerine konuşma esnasında uyum sağladıkları tespit edilmiştir.

KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 169.), iki öğrencinin kod değerlendirilmesi ortak olmuştur. KZ.3. ve KZ.10 öğrencilerinin hal eklerinde, fiilimsilerde bazı yanlışlıkları olmuş, kartta verilen soruların tamamını birbirlerine sormamışlardır. Ancak her iki öğrenci, verilen soruları ayrıntılı ve uzun yanıtlamıştır.



Şekil 169. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi

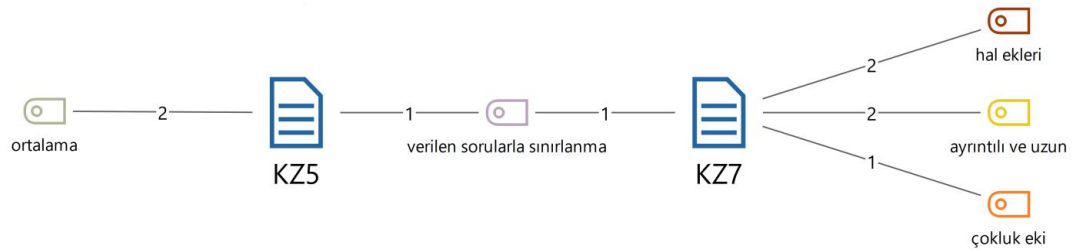
KZ.3. ve KZ.10 öğrencilerin ses analizinin sonucunda ise (Şekil 170.), KZ.3. öğrenci konuşma esnasında duraksayarak konuşmuş ve *ondan* kelimesi yerine *odan* şeklinde ana dilden etkilenecek telaffuz etmiştir. KZ.10. öğrenci de aynı şekilde *ondan sonra* ifadesini *onan son* biçiminde Kazakça, bunun dışında *merdiven* kelimesini *mardivan* olarak yanlış telaffuz etmiştir. Bunlara rağmen KZ.10. öğrencinin konuşması akıcı ve uzun olmuştur. Dolayısıyla, konuşma esnasında öğrencilerin konuşmaya yatkın olmaları, konuya ilgi göstermeleri konuşma becerisini geliştirmenin önemli faktörleridir.



Şekil 170. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi

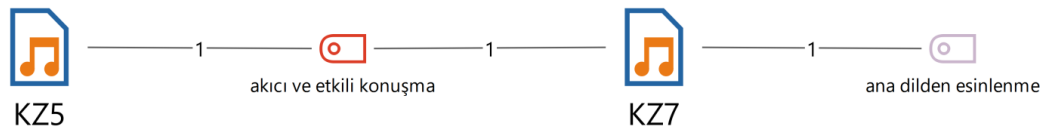
Aynı öğrencilerin yol tarifi ile ilgili karşılıklı konuşmaları esnasında ses tonlarına dikkat edildiğinde, KZ.3. öğrencinin biraz mükemmelliyetçi bir karaktere sahip olduğu için, yanlış yapmaktan endişelenerek konuştuğu, soruları uzun uzun düşünerek cevapladığı, KZ.10. öğrencinin ise yanlış yapma kompleksine kapılmadığı için hiç tereddüt etmeden, teferruatlı, uzun, akıcı ve etkili konuştuğu tespit edilmiştir.

KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 171.), KZ.5. öğrenci sorulara ortalama cevap vermiş, KZ.7. öğrenci ise hal ekleri ve çokluk eklerinde yanlışlar yapmış ancak verilen soruları ayrıntılı ve uzun şekilde yanıtlamıştır. Her iki öğrenci de konuşma esnasında kartta verilen sorularla sınırlı kalmıştır.



Şekil 171. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi

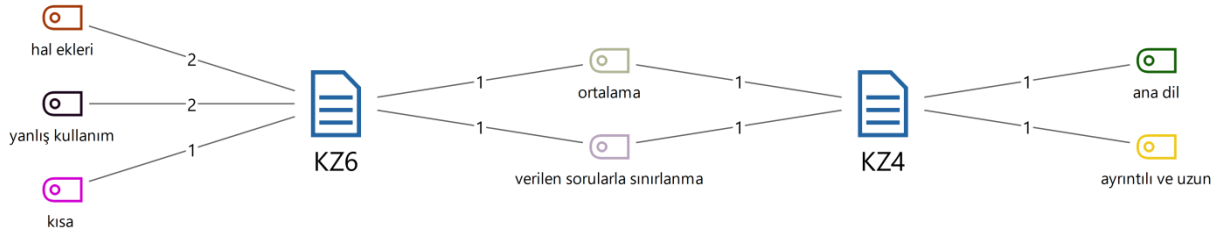
Aynı öğrencilerin ses kaydı incelenmiş ve sonucunda (Şekil 172.), KZ.7. öğrenci altı yüz sayısını Kazakça telaffuz etmiş ancak konuşması akıcı ve etkili olmuştur. KZ.5. öğrencinin hiçbir telaffuz yanlışlığı olmamış üstelik akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 172. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi

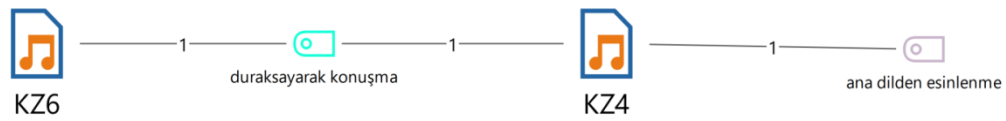
KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında ve özellikle ses tonları analiz edildiğinde, KZ.5. öğrenci konuşma esnasında kendini rahat ifade etmiş, bunun yanı sıra öğrencinin konuşması düzgün ve etkili olmuştur. KZ.7. öğrenci de bazı yanlışlıkların dışında kendini ifade ederken biraz acele ederek hızlı konuşmaya çalışmıştır. Bunun sebebi de yapılan gözlemlere göre, KZ.7. öğrencinin kendi ana dilinde de hızlı konuştuğu ve bazı harfleri yuttuğu da tespit edilmiştir. Ancak bu öğrencinin konuşmasının zayıf olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine öğrencinin yabancı dilde konuşması kendi ana dilinde düzgün konuşmasına katkı sağlaması anlamına gelmektedir.

KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog incelenmesi sonucunda (Şekil 173.), her iki öğrenci birbirine vermiş oldukları sorulara ortalama düzeyde cevap vermiş, bunun dışında konuşma esnasında kartta verilen sorularla sınırlı kalmıştır. Üstelik KZ.6. öğrenci soruların birine kısa cevap vermiş, hal eklerinde yanlışlık yapmış ve *ileriye yürüyüp* ifadesini *ilerle yürüp* olarak; *trafik lambasından* ifadesini ise *tarif lambasından* şeklinde yanlış kullanmıştır. KZ.4. öğrenci *senin solunda* kelimesini Kazakça *sonında* (n-pelte) olarak kullanmış, ancak verilen sorulardan birine ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir.



Şekil 173. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

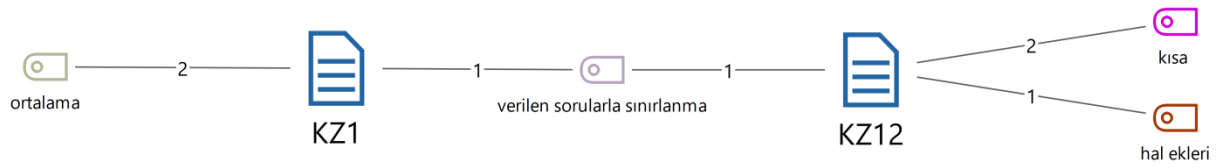
Aynı öğrencilerin ses kayıtları analizi incelendiğinde (Şekil 174.), KZ.4. öğrencinin biraz kelimesini Kazakçadan etkilenecek telaffuz ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca KZ.6. ve KZ.4. öğrenciler konuşma sırasında biraz düşünerek ve duraksayarak konuşmuştur.



Şekil 174. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin bu konuyla ilgili karşılıklı konuşmaları incelendiğinde, her iki öğrencinin konuşma esnasında 'aıı; hmm' gibi duraksamalarının nedeni diyalogu sürdürmek için düşündükleri ve doğru cevap vermek için çabaladıklarındandır. Yine de öğrencilerin karakterleri açısından kendi ana dillerinde konuştukları gözlemlere göre monoton konuştukları, dolayısı ile Türkçede de konuşmaları monoton şekilde olduğu ortaya çıkmıştır.

KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 175.), her iki öğrenci kartta verilen sorularla sınırlı kalmış, bunun dışında KZ.12. öğrencinin hal eklerinde yanlışları olmuş ve sorulara kısa cevaplar vermiştir. Ancak KZ.1. öğrenci arkadaşının verdiği sorularını ortalama düzeyde cevaplamış ve konuşma sırasında dilbilgisel ve kelime bilgisel yanlışları olmamıştır.



Şekil 175. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 176.), KZ.1. öğrenci *üniveriste* kelimesini İngilizceden esinlenerek telaffuz etmiş ancak konuşma sürecinde akıcı ve etkili konuşmuştur. KZ.12. öğrenci ise *ilerliyorum* kelimesini *ilerleyim*; *kavşak* kelimesini *kavçük* olarak yanlış telaffuz etmiş, ayrıca konuşma esnasında duraksayarak konuşmuştur.



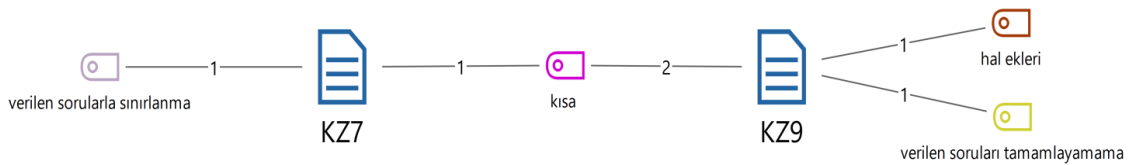
Şekil 176. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin ses analizi

KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin yol tarifi konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında, KZ.1. öğrenci kendini rahat bir şekilde ifade etmiş, diyalogu dilbilgisel, kelimesel yanlışlardan uzak sürdürmeye çalışmıştır. KZ.12. öğrenci duraksayarak bazen de tutuk olarak konuşmasının sebebi kendi ana dilinde tutuklu konuştuğu ancak ses tonunun incelenmesi sonucunda, Türkçe konuşurken daha heyecanlı ve kendini mutlu bir şekilde ifade etmeye çalıştığı saptanmıştır. Bu durum öğrencinin yabancı dilde konuşabilme farkındalığına varmasından ve bunun için kendini başarılı hissetmesinden kaynaklanmaktadır.

İkili çalışma istasyonunda yol tarifi konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı olarak konuşmalarının sonucunda, öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmeye başladığı, daha da önemlisi öğrencilerin bu gelişimin farkına vardıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ilerideki konuların içerikleri öğrencilerin konuşma becerilerinin ilerlemesinde önemli rol oynamaktadır.

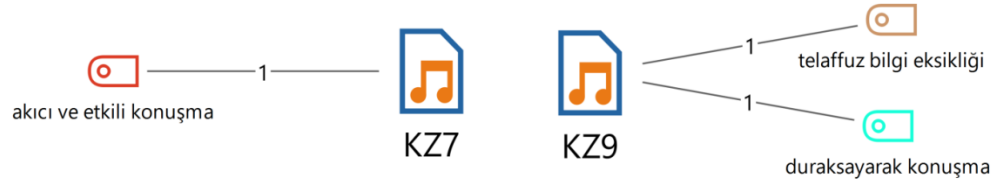
Acil durum konusunda öğrencilerin birbirine karşılıklı olarak acil durumun açıklamasını, ayrıca onların veya yakın tanıdıklarının (aile üyeleri, arkadaşlar vb.) hayatlarında gerçekleşen acil durum olaylarını anlatmaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili toplam sekiz (KZ.7. ve KZ.9.; KZ.8. ve KZ.11.; KZ.10. ve KZ.3.; KZ.12. ve KZ.1.) öğrenci karşılıklı konuşmuştur.

KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 177.), KZ.7. öğrencinin konuşma esnasında kartta verilen sorularla sınırlı kaldığı ayrıca arkadaşının verdiği soruya kısa cevap verdiği ortaya çıkmıştır. KZ.9. öğrenci hal eklerinde yanlış yapmış üstelik konuşma sırasında kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır. Bunun yanı sıra karşı taraftan gelen sorulara da kısa cevap vermiştir.



Şekil 177. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi

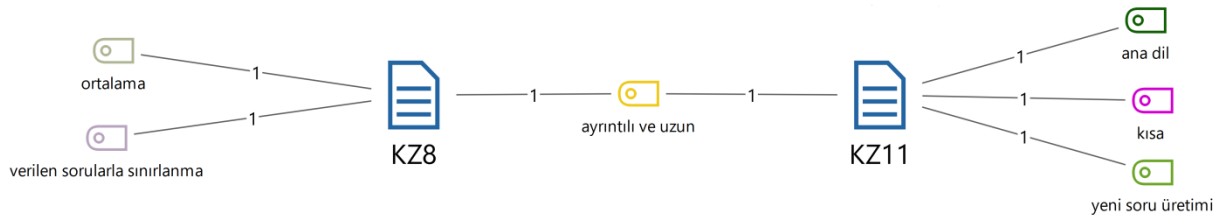
Aynı öğrencilerin ses kayıt analizinin sonucunda (Şekil 178.), KZ.9. öğrenci şimdi kelimesini şimdi olarak yanlış telaffuz etmiş ayrıca konuşma akıcılığına göre duraksayarak konuşmuştur. KZ.7. öğrenci kısa konuşmasında rağmen akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 178. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin ses analizi

KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili konuşmalarına genel olarak bakıldığında, KZ.7. öğrencinin soruya kısa cevap verdiği, bunun dışında ses tonu analizine göre, hızlı ve akıcı konuştuğu tespit edilmiştir. KZ.9. öğrenci daha yavaş konuşmuş ve sorulara cevap verirken karşısındaki akranının cevabını kopyalamaya çalışmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin daha önceki konuşara göre daha az ilgili oldukları ancak konuşma esnasında birbirine uyum sağladıklarını dikkate almak gerekmektedir.

KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizinin sonucunda (Şekil 179.), KZ.8. öğrenci arkadaşı tarafından verilen soruların birine ortalama cevap vermiş ayrıca konuşma sırasında kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürmüştür. KZ.11. öğrenci karşıdan gelen soruya kısa cevap vermiş, üstelik söyledim kelimesinin Kazakça (ayttım) karşılığını kullanmıştır. Bunun yanı sıra, diyalogu sürdürmek için konuşma esnasında arkadaşının verdiği cevaptan yeni sorular üretmiştir. Bunun dışında hem KZ.8. hem KZ.11. öğrenci birbirine sordukları sorulara ayrıntılı ve uzun şekilde cevap vermiştir.



Şekil 179. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi

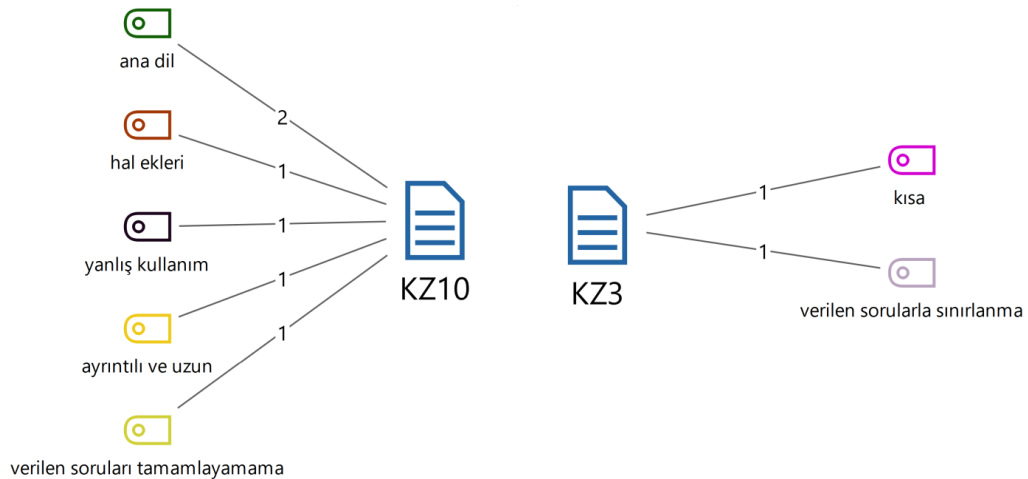
Söz konusu öğrencilerin ses kayıt analizi sonucunda (Şekil 180.), KZ.8. öğrenci konuşmanın akıcılığı ve hızına göre, akıcı ve etkili, KZ.11. öğrenci ise duraksayarak konuşmuştur. Ayrıca her iki öğrenci hiçbir telaffuz yanlışlıkları olmaksızın etkili bir şekilde konuşmuştur.



Şekil 180. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin ses analizi

KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarının sonucunda her ikisinin de konuya ilgili oldukları, konuşmayı sevdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ses tonları incelendiğinde konuşmaya duygu ve hissiyatlarını kattıkları, birbirini dinlerken dikkatlice dinledikleri, ‘hmm, anladım’ gibi destekleyici ifadeler kullandıkları, hatta arkadaşını talihsiz durumlara sokan insanlara da ‘Allah belasını versin!’ gibi beddualar söylediği ortaya çıkmıştır. Bu tür söylemlerin diyalog esnasında kullanılması, öğrencilerin yabancı dili ne kadar kavradıkları, artık yabancı dilde düşünmeye başladıklarının delilidir.

KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının sonucunda (Şekil 181.), öğrencilerin bağlantısız kod değerlendirmeleri olmuştur. KZ.10. öğrenci hal eklerinde yanlış olmuş, ayrıca *o sebeple* ifadesini *sol sepepten* şeklinde Kazakça kullanmış ve *enjeksiyon yaptı* ifadesini *ecza itti* olarak söylemiştir. Üstelik kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır ancak kendisine verilen soruyu ayrıntılı ve uzun yanıtlamıştır. KZ.3. öğrenci kendisine verilen soruya kısa cevap vermiş, ayrıca konuşma esnasında kartta verilen sorularla sınırlı kalmıştır. Ancak bu öğrencinin dilbilgisel ve kelime bilgisel sorunları olmamıştır.



Şekil 181. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin diyalog analizi

Yukarıda bahsedilen öğrencilerin ses analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 182.), KZ.10. öğrenci *getirdi* kelimesini *gitirdi* olarak yanlış telaffuz etmiş ancak konuşma akıcılığı ve

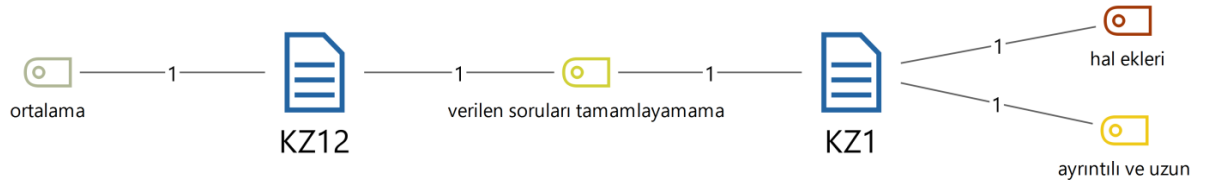
hızına göre, akıcı ve etkili konuşmuştur. KZ.3. öğrenci acil kelimesini açıl şeklinde yanlış telaffuz etmiş ve konuşma esnasında duraksayarak konuşmuştur.



Şekil 182. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin ses analizi

KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına umumi bakıldığında, KZ.3. öğrencinin yanlışlardan kaçınmaya çalışarak dikkatli konuştuğu, KZ.10. öğrencinin diğer öğrenciye göre aksine yanlış yapmaktan korkmaksızın daha çok kendini ifade etmekten hoşlanarak konuşmayı ileri sürdüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu iki öğrencinin diyalogu, KZ.3. öğrencinin karşısındaki arkadaşını dikkatli dinlemesi, KZ.10. öğrenci ise konuşmaktan zevk almasından ibaret olmuştur.

KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 183.), KZ.12. öğrenci verilen soruya ortalama cevap vermiştir. KZ.1. öğrenci ise hal eklerinde yanlış olmuş ancak verilen soruya ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir. Üstelik her iki öğrenci de konuşma esnasında kartta verilen soruların tamamını sormamıştır.



Şekil 183. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses kayıt analizinin sonucunda (Şekil 184.), KZ.12. öğrenci *acil* kelimesini *açıl* şeklinde yanlış; KZ.1. öğrenci *otobüs* kelimesini Kazakçadan esinlenerek *avtobus* olarak telaffuz etmiştir. Ayrıca her iki öğrenci de konuşmanın akıcılığı ve hızına göre duraksayarak konuşmuştur.



Şekil 184. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi

KZ.12 ve KZ.1. öğrencilerin acil durum konusuyla ilgili konuşmalarına genel olarak bakıldığında, KZ.1. öğrenci konuşma sırasında kendini rahat ifade etmiş, KZ.12. öğrenci konuşurken biraz telaşlı ve heyecanlı olmuştur. Ayrıca her iki öğrencinin ses

tonları ve konuşma akıcılığı incelendiğinde, bu öğrencilerin birbirini dikkatle dinlediği ve uyum sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Acil durum konusunun ikili çalışma istasyonu etkinliğinin sonucunda öğrenciler birbirini dikkatle dinlemeyi öğrenmiş ve konuşma esnasında diyalogu etkili etmek için destekleyici ifadeleri kullanmaya başlamıştır. Ancak acil durum konusunun sosyal hayatla doğrudan sıkı ilişkisi olmasına rağmen, öğrencilerin daha önceki konulara göre daha kısa ve ilgisiz konuştukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu (acil durum) konuyu daha teferruatlı işlemek için sonraki konuda hayattaki olaylar ve olgularla ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Hayat durumları konusunda öğrencileri düşünmeye ve çözüm üretimine itecek durum soruları hazırlanmıştır. Bu tür durum sorular, öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarına ve problem çözmeye sevk etmektedir:

1. Evde televizyon izliyorsunuz, bir ses geldi ve pencereden hemen baktınız. Karşı evin binasında yangın gördünüz ve bu durumda ne yaparsınız?

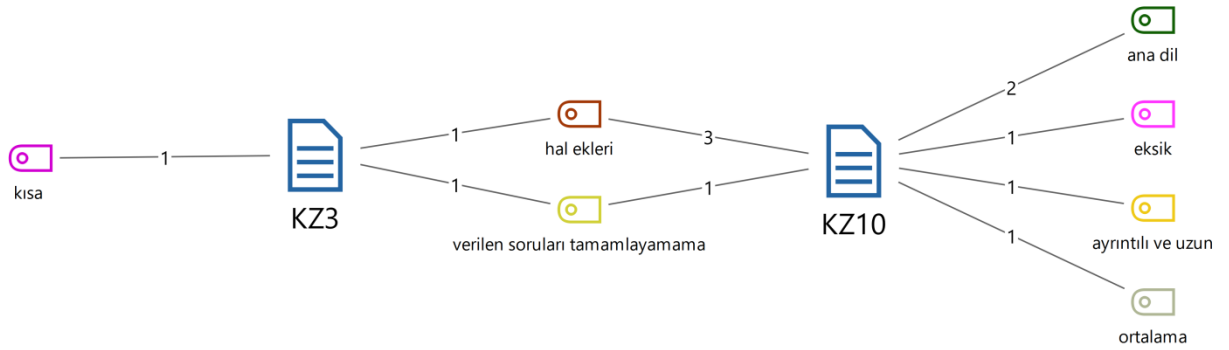
2. Lokantada aşçısınız. Sabah iş yerine geldiniz ve sizden başka kimse gelmemiş daha. Mutfakta gaz kesilmiş ve yemeği şimdi yapmaya başlamazsanız müşterileriniz için öğlen yemeğini yetiştiremezsiniz. Bu durumda ne yaparsınız?

3. Yabancı bir ülkede okuyorsunuz. Arkadaşınızla otobüsle okula gittiniz. Otobüs çok kalabalık ve okulun önünden indiriz. Cebinize elinizi koydunuz ve cep telefonunuzun çalındığını fark ettiniz. Bu durumda ne yaparsınız?

Hayat durumları konusu daha önce çalışılmış olan acil durum konusuyla iç-içedir. Yesevi Türkçe ders kitabında acil durum konusuyla ilgili önce acil durum numaraları daha sonra acil durumla ilgili çeşitli olaylar verildiği ve hayatı olaylarla ilişkili olduğu için bu konu *hayat durumları* olarak adlandırılmıştır. Bu konuyla ilgili toplam on (KZ.3. ve KZ.10.; KZ.6. ve KZ.4.; KZ.7. ve KZ.9.; KZ.8. ve KZ.11.; KZ.1. ve KZ.12.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

İlk olarak KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerinin karşılıklı konuşmaları ele alınmış ve analiz sonucunda (Şekil 185.), her iki öğrenci kartta verilen soruların tamamını birbirine sormamış, ayrıca hal eklerinde yanlışları olmuştur. KZ.3. öğrenci arkadaşı tarafından verilen soruya kısa cevap vermiştir. KZ.10. öğrenci olduğu için ifadesini Kazakça bolğandıktan olarak kullanmış; konuşmanın bazı yerlerinde kelimeleri eksik

kullanmıştır. Ancak karşı taraftan gelen sorulara ortalama, akıcı ve uzun cevap vermiştir.



Şekil 185. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin diyalog analizi

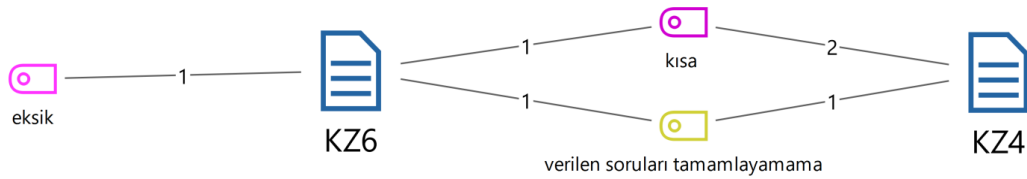
Yukarıda söz konusu öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 186.), her iki öğrencinin hiçbir telaffuz yanlışlıkları olmaksızın, konuşma akıcılığı ve hızına göre akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 186. KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerin ses analizi

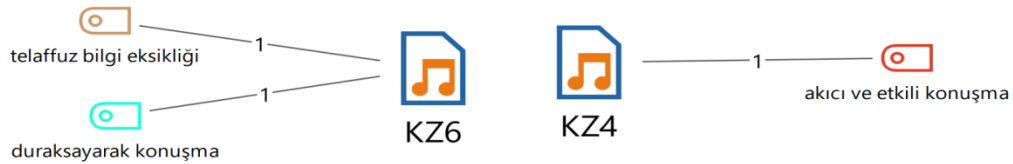
KZ.3. ve KZ.10. öğrencilerinin hayat durumları konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında, KZ.3. öğrencinin konuşma hızı ve akıcılığında gelişme olmuş, ayrıca ses tonları incelendiğinde hem KZ.3. hem de KZ.10. öğrencileri, konuyla ilgili hayati durumları kendileriyle iç-içe ve hayatlarında yaşanmış olaylarla ilişkili olduğu için daha samimi, içtenlikle anlatmıştır.

KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 187.), KZ.6. öğrenci *gaz arızası hismeti(ni) arıyorum* cümlesindeki hal ekini kullanmamıştır. Üstelik, hem KZ.6. hem KZ.4. öğrencileri birbirlerine verdikleri sorulara kısa cevap vermiş, ayrıca kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır.



Şekil 187. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

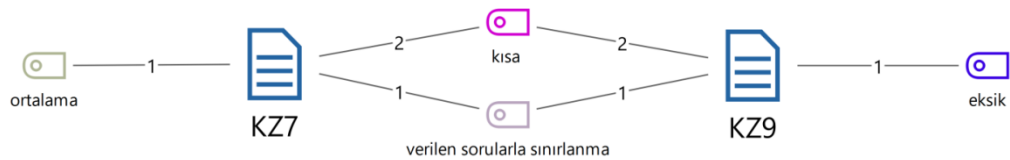
Aynı öğrencilerin ses kaydı incelendiğinde (Şekil 188.), KZ.6. öğrenci çünkü kelimesini şunku olarak yanlış telaffuz etmiş ayrıca konuşma akıcılığı ve hızına göre duraksayarak konuşmuştur. Ancak KZ.4. öğrencinin hiçbir telaffuz eksikliği olmamıştır üstelik akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 188. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin bu konuyla ilgili konuşmalarının sonucunda, her iki öğrenci monotonlu konuşmuş, ses tonları incelendiğinde de aralarında fazla kaynaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bunlara rağmen konuşma esnasında hiçbir dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikleri farkedilmemiştir.

KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 189.), KZ.7. öğrenci verilen soruların birine ortalama, KZ.9. öğrenci ise eksik cevap vermiştir. Ayrıca her iki öğrenci kalan soruları kısa şekilde yanıtlamış ve konuşma esnasında kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüştür.



Şekil 189. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin diyalog analizi

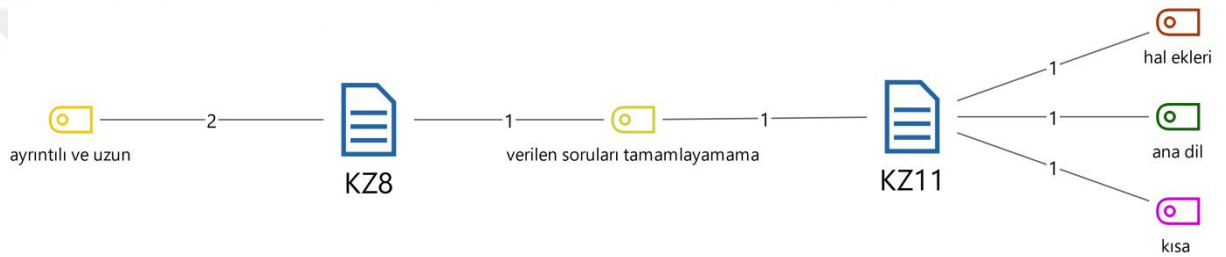
Yukarıda bahsedilen öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 190.), KZ.7. öğrenci haber kelimesini Kazakçadan etkilenecek habar şeklinde telaffuz etmiş ancak buna rağmen akıcı ve uzun konuşmuştur. KZ.9. öğrenci ise konuşma hızına ve akıcılığına göre duraksamalı ve tutuk konuşmuştur. Ancak Türkçe telaffuzu düzgün şekilde olmuştur.



Şekil 190. KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin ses analizi

KZ.7. ve KZ.9. öğrencilerin karşılıklı konuşma sonucuna göre, her iki öğrencinin dilbilgisel ve kelime bilgisel sorunları olmamıştır. Ayrıca ses tonları incelendiğinde öğrenciler enerjili ve içten konuşmuş ve konuşurken birbirine uyum sağlayarak diyalogu sürdürmüştür. Dolayısıyla bu öğrencilerin kısa konuşmalarına rağmen ileride konuşma becerilerini daha ileriye götürebileceğine emin olunabilir.

KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 191.), öğrenciler kartta verilen soruların tamamını birbirine sormamıştır. Ayrıca KZ.11. öğrenci soruların birini kısa yanıtlamış, hal eklerinde yanlış olmuş, bunun dışında *onlar* kelimesinin Kazakça karşılığı *olar* şeklinde kullanmıştır. KZ.8. öğrenci dilbilgisel ve kelime bilgisel sorunları olmaksızın arkadaşı tarafından verilen sorulara ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir.



Şekil 191. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin diyalog analizi

Söz konusu öğrencilerin ses kaydı incelendiğinde (Şekil 192.), öğrencilerin hiçbir telaffuz eksiklikleri olmamış, KZ.11. öğrenci konuşmanın akıcılığı ve hızına göre, biraz duraksayarak; KZ.8. öğrenci ise akıcı ve etkili konuşmuştur.

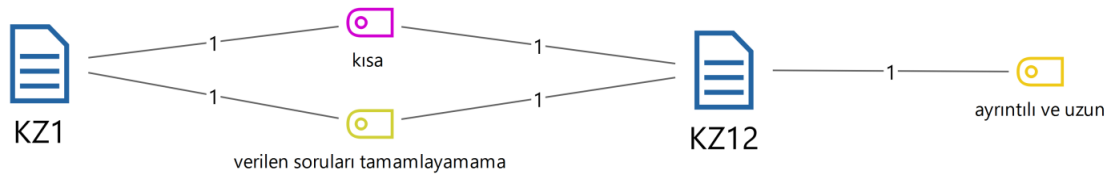


Şekil 192. KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin ses analizi

KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin hayat durumları konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında, KZ.8. öğrenci ileri seviye derecesinde; KZ.11. öğrencinin yanlışlarına rağmen gayet başarılı şekilde konuştuğu saptanmıştır. Ses tonları analiz edildiğinde, ikisi de birbirine destek vererek, uyum sağlayarak ve karşısındaki arkadaşını dikkatle dinleyerek diyalogu sürdürmüştür.

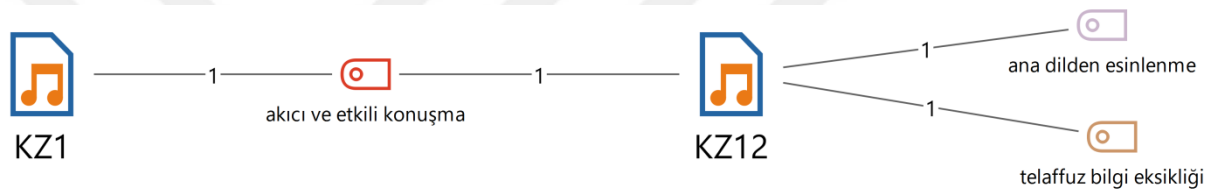
KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları (Şekil 193.) dilbilgisel ve kelime bilgisel sorunlarından uzak olmuş, ancak konuşma esnasında kartta verilmiş olan

soruların tamamını birbirine sormamış, ayrıca karşı taraftan gelen sorulara kısa cevap vermiştir. KZ.12. öğrenci ise soruların birini ayrıntılı ve uzun yanıtlamıştır.



Şekil 193. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi yapıldığında (Şekil 194.), KZ.12. öğrencinin *çünkü* kelimesini *şünki* şeklinde ana dilinden esinlenerek; *üzgün* kelimesini *yüzgün* olarak yanlış telaffuz ettiği ortaya çıkmıştır. Ancak bunlara rağmen hem KZ.1. hem de KZ.12. öğrenci konuşma esnasında akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 194. KZ.1. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi

KZ.1 ve KZ.12. öğrencilerin hayat durumları konusuyla ilgili konuşmaları sonucunda, her iki öğrencinin konuşma akıcılığı ve hızında gelişme olmuştur. Ayrıca öğrencilerin ses tonları incelendiğinde, istekli konuşmaya çalıştıkları görünmüştür. Bu durum öğrencilerin önceki tekdüze konuşmalarından konuya göre farklılık tanıtılabileceğinin bir belgesidir.

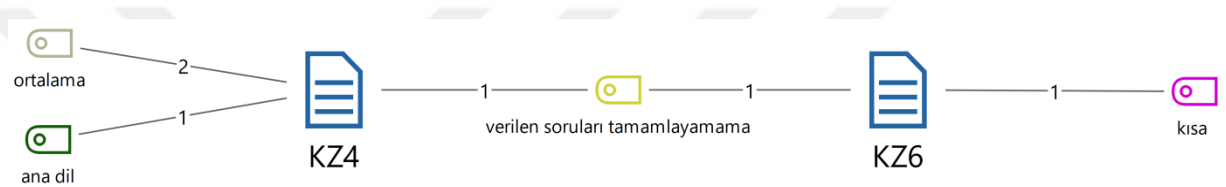
Genel olarak hayat durumları konusu sosyal hayatın içinde oluşan olaylarla ilgili olduğu için, bu konuyla ilgili öğrenciler daha çok kendi çevreleriyle bağdaştırmaya çalıştıkları, duyguları ve düşüncelerini katarak konuştukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, işlenecek olan konular, öğrencinin çevresi, ilgi alanı ve sosyal ve psikolojik durumlarıyla ilişkilendirildiği zaman daha etkili sonuçlar çıkacağını belirtmek gerekir.

Sağlıklı yaşam konusuyla ilgili öğrencilere sağlıkla ilgili soru kartları sunulmuştur:

1. Sağlıklı olmak için neler yapıyorsun?
2. Devamlı spor yapıyor musun? Niçin?
3. Yurt ortamında sağlıklı beslenmek mümkün mü sence? Niçin?

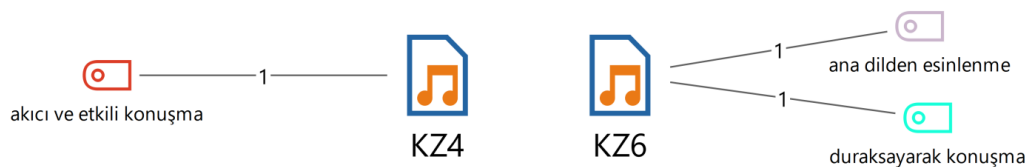
Sağlıklı yaşam konusu herkesi ilgilendiren ve en önemli konularda birisi olduğu için bu konu da daha geniş ve kapsamlı alınmıştır. Dolayısıyla bu konu spor, beslenme, yaşam tarzı vb. gibi konuları da içine almaktadır. Bu konuyla ilgili toplam sekiz (KZ.4. ve KZ.6.; KZ.7. ve KZ.5.; KZ.10. ve KZ.3.; KZ.2. ve KZ.12.) öğrenci karşılıklı konuşmuştur.

İlk olarak KZ.4. ve KZ.6. öğrencilerin diyalogu analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 195.), öğrencilerin ikisi de kartta verilen soruların tamamını birbirlerine sormamıştır. Ayrıca, KZ.6. öğrenci soruların birine kısa cevap vermiş, KZ.4. öğrenci *bozuluyor diye* ifadesini *buzıladı dep* şeklinde Kazakça kullanmıştır. Üstelik, KZ.4. öğrenci arkadaşı tarafından verilen sorulara ortalama cevap vermiştir.



Şekil 195. KZ.4. ve KZ.6. öğrencilerin diyalog analizi

Bahsedilmiş öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 196.), KZ.6. öğrenci *çünkü* kelimesini Kazakçadan etkilenererek *şunku* şeklinde telaffuz etmiş ve konuşma akıcılığı ve hızına göre duraksayarak konuşmuştur. KZ.4. öğrenci ise konuşma esnasında telaffuz yanlışları olmaksızın akıcı ve etkili konuşmuştur.

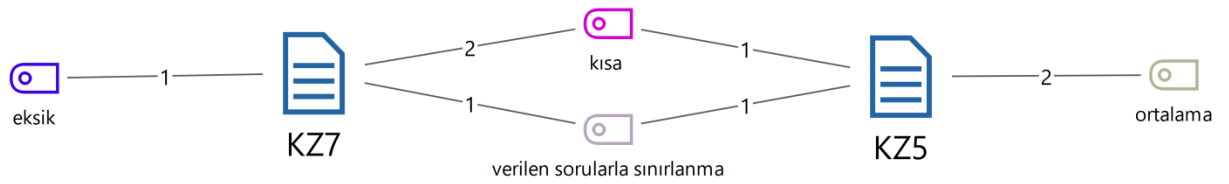


Şekil 196. KZ.4. ve KZ.6. öğrencilerin ses analizi

KZ.4. ve KZ.6. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında, KZ.4. öğrenci KZ.6. öğrenciye göre daha uzun ve detaylı konuşmuş, yine de ses tonu incelendiğinde tekdüze ve ilgisiz şekilde konuşmuştur. KZ.6. öğrenci de aynı şekilde isteksizce konuşarak kısa cevaplarla diyalogu tamamlamıştır.

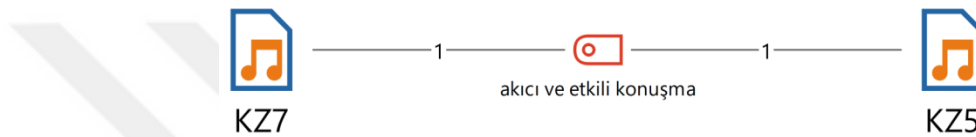
KZ.7. ve KZ.5. öğrencilerin karşılıklı konuşma analizi sonucunda (Şekil 197.), öğrenciler birbirlerine sordukları soruların bazılarına kısa cevap vermiş ayrıca konuşma

sırasında kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüştür. Bununla birlikte, KZ.7. öğrenci soruların birini eksik, KZ.5. öğrenci ise ortalama yanıtlamıştır.



Şekil 197. KZ.7. ve KZ.5. öğrencilerin diyalog analizi

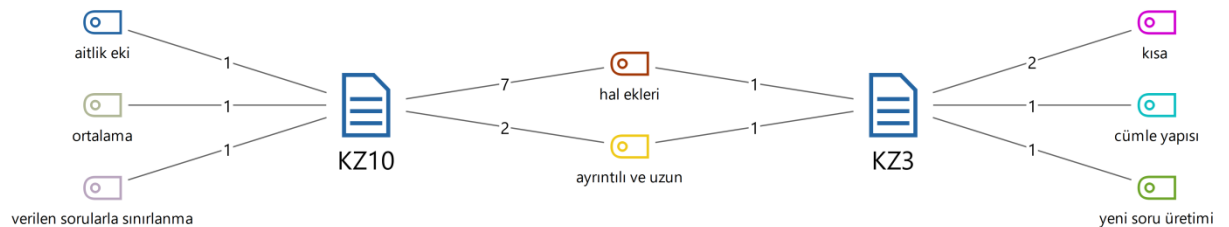
Aynı öğrencilerin ses kaydı incelenmiş ve sonucunda (Şekil 198.), her iki öğrenci telaffuz eksikleri olmaksızın akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 198. KZ.7. ve KZ.5. öğrencilerin ses analizi

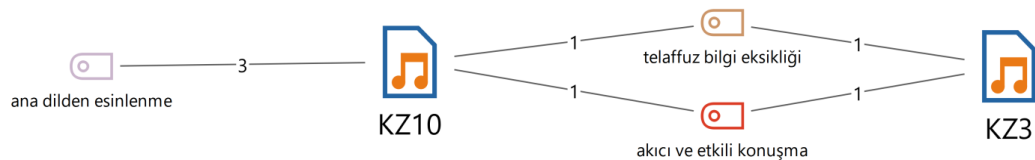
Genel olarak KZ.7. ve KZ.5. öğrencilerin sağlıklı yaşam konusurla ilgili konuşmalarına bakıldığında, her iki öğrencinin konuşmaları kısa olmasına rağmen dilbilgisel, kelime bilgisel ve telaffuz eksiklikleri olmamış üstelik akıcı konuşmuştur.

KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerinin diyalog analizi sonucunda (Şekil 199.), öğrenciler hal eklerinde yanlış yapmış ancak karşı taraftan gelen soruların bazılarını ayrıntılı ve uzun yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra, KZ.10. öğrenci konuşma esnasında aitlik ekinde sorunu olmuş, soruların birine ortalama cevap vermiş ayrıca kartta verilen sorular çerçevesinde konuşmasını sınılandırmıştır. KZ.3. öğrenci ise soruların bazılarını kısa cevap vermiş, cümle yapısında yanlış olmuş ancak diyalog esnasında arkadaşının verdiği cevaplardan yeni sorular üretmiştir.



Şekil 199. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin diyalog analizi

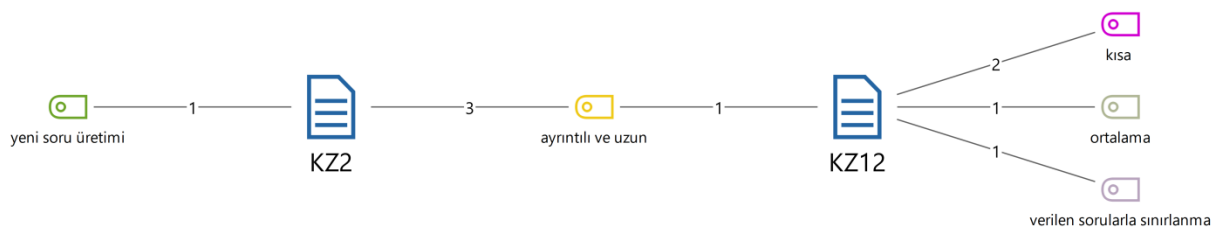
Söz konusu öğrencilerin ses kaydı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 200.), KZ.10.öğrenci *yürüyüş* kelimesini *yüriş*; *ondan* kelimesini *odan*; *erken* kelimesini *yerken* şeklinde Kazakçadan etlilenecek telaffuz etmiştir. Ayrıca bu öğrenci *akşam* kelimesini *akçam*; KZ.3. öğrenci ise *erken* kelimesini *erkan* olarak yanlış telaffuz etmiştir. Ancak her iki öğrencinin konuşması akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 200. KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin ses analizi

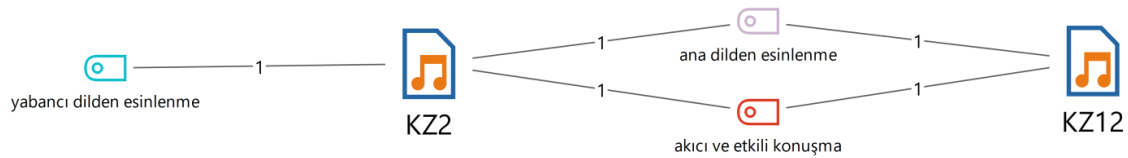
KZ.10. ve KZ.3. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarına umumi bakıldığında, her iki öğrencinin dilbilgisel ve telaffuz yanlışlarının olmasına rağmen konuşmayı sevdikleri ve diyalogu etkili olarak sürdürdükleri saptanmıştır.

KZ.2. ve KZ.12. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları incelenmiş ve sonucunda (Şekil 201.), öğrencilerin dilbilgisel ve kelime bilgisel eksikleri olmamış, ayrıca KZ.2. öğrenci arkadaşının verdiği cevaptan yeni sorular üreterek, KZ.12. öğrenci ise kartta verilen sorular çerçevesinde sınırlı olarak diyalogu sürdürmüştür. Bunun yanı sıra KZ.12. öğrenci soruların birine ortalama, bazılarını kısa cevap vermiştir. Ancak KZ.2. öğrenci soruların tamamını, KZ.12. öğrenci soruların birini ayrıntılı ve uzun şekilde yanıtlamıştır.



Şekil 201. KZ.2. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi

Yukarıda söz konusu olan öğrencilerin ses analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 202.), KZ.2. öğrenci *organik* kelimesini Rusçadan esinlenerek *arganik* şeklinde, *saat* kelimesini Kazakçadan etkilenecek *sagat* olarak telaffuz etmiştir. KZ.12. öğrenci ise *çorba* kelimesini *şorpa* şeklinde ifade ederek ana dilinden etkilenmiştir. Yalnızca her iki öğrenci de konuşma akıcılığı ve hızına göre akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 202. KZ.2. ve KZ.12. öğrencilerin ses analizi

KZ.2. ve KZ.12. öğrencilerin karşılıklı konuşma sonucuna genel bakıldığında, KZ.2. öğrencinin anlatım tarzı ve konuşmasındaki söylemsel bağlamı uyumlu olmuştur. KZ.12. öğrenci daha önceki konularla ilgili konuşmalarına göre daha akıcı ve etkili olmuş, konuşma esnasında konuya daha çok ilgili şekilde yaklaşmıştır.

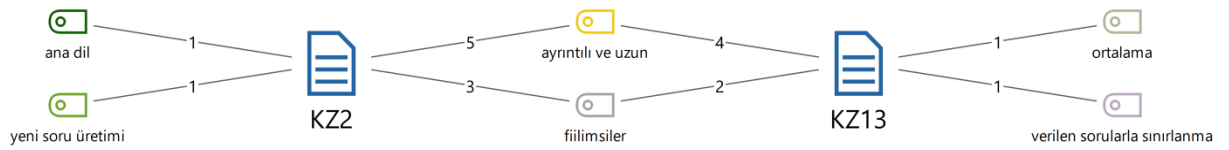
Sağlıklı yaşam konusuyla ilgili karşılıklı konuşmanın sonucunda, öğrencilerin diyalogu sürdürmek için yeni sorula ürettiği, akranıyla konuşurken artık kendilerini daha rahat ve özenli olarak ifade ettikleri saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencinin daha çok konuşmasını sağlamak ve onun psikolojik özelliklerini incelemek açısından sonraki konu soruları daha çok öğrencinin hissiyatları ve bireysel fikirlerine dair hazırlanmıştır.

Mutluluk konusunda öğrenciler mutluluk hakkında karşılıklı olarak konuşmuştur. Konuşma esnasında birbirine şu tür soruları sormuştur:

1. Mutluluk sence nedir?
2. Kendini ne zaman mutlu hissediyorsun?
3. En son ne zaman çok mutlu oldun?
4. Seni mutlu eden şeyler nelerdir? Niçin?
5. Çocukluğunda seni neler mutlu ediyordu?

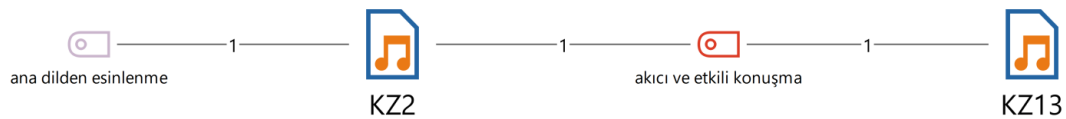
Mutluluk konusuyla ilgili toplam on (KZ.2. ve KZ.13.; KZ.6. ve KZ.4.; KZ.5. ve KZ.7.; KZ.12. ve KZ.1.; KZ.9. ve KZ.3.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin konuşmaları analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 203.), öğrencilerin fiilimsilerde yanlışları olmuş ancak soruları ayrıntılı ve uzun cevap vererek anlatmıştır. Bununla birlikte, KZ.2. öğrenci mutlu eden ifadesini mutlu etken şeklinde Kazakça düşünerek ifade etmiş, ama yine de bu öğrenci arkadaşına soru sorarken onun cevabından yeni sorular üreterek diyalogu sürdürmüştür. KZ.13. öğrenci ise ona verilen soruların birine ortalama cevap vermiş, üstelik kendisi kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu devam etmiştir.



Şekil 203. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi

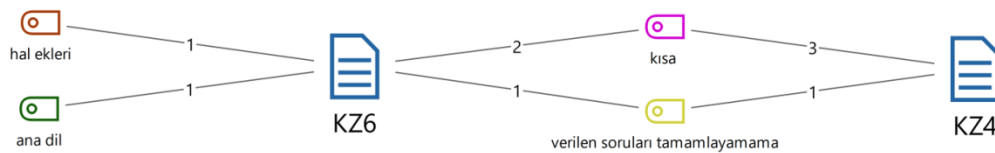
Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 204.), KZ.2. öğrenci birisine kelimesini Kazakça telaffuz etmiştir. Ancak hem KZ.2. hem de KZ.13. öğrencisi diyalogun akıcılığı ve hızına göre, akıcı ve etkili konuşma yapmıştır.



Şekil 204. KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi

KZ.2. ve KZ.13. öğrencilerin mutluluk konusuyla ilgili karşılıklı konuşma sonuçlarına genel bakıldığında, öğrencilerin diyalogu uzun, teferruatlı ve zevkli olmuştur. Ses tonları incelendiğinde, her iki öğrenci de içten istekli, güzel anılarını anlatarak gülererek konuşmuştur. Özellikle çocukluklarını andıklarında daha çok mutlu oldukları tespit edilmiştir.

KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 205.), söz konusu öğrencilerin birbirlerine sorduları sorulara kısa cevap verdikleri, ayrıca kartta verilen soruların tamamını sormadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, KZ.6. öğrenci hal eklerinde yanlışı olmuş ve *mutlu eden* ifadesini *mutlu etetin* şeklinde ifade ederek Kazakçadan etkinlenmiştir.



Şekil 205. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

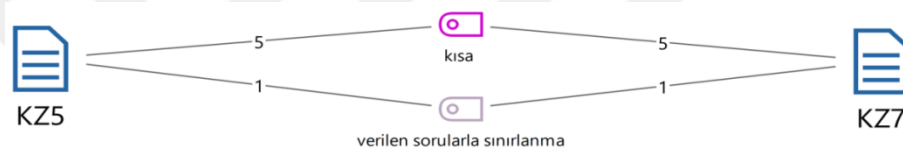
Bahsedilen öğrencilerin ses kaydı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 206.), KZ.6. öğrenci *arkadaşlarımla* ifadesini *arkadaşlarımmen* şeklinde; *buluşması* ifadesi yerine *buluşu* şeklinde Kazakça ek kullanarak söylemiştir. KZ.4. öğrenci *oyuncaklar* kelimesini Kazakçadan esinlenerek *oyuncıktar* şeklinde telaffuz etmiştir. Bunun dışında her iki öğrenci diyalogun akıcılığı ve hızına göre duraksayarak konuşmuştur.



Şekil 206. KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

KZ.6. ve KZ.4. öğrencilerin mutluluk konusuyla ilgili konuşmaları sonucunda her ikisi öğrencinin konuşmayı tamamlamak için aceleci davranarak diyalogu çok kısa şekilde bitirdikleri ortaya çıkmıştır.

KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 207.), ikisinin dilbilgisel ve kelime bilgisel eksikleri olmamasına rağmen soruları kısa yanıtladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, hem KZ.5. hem KZ.7. öğrenci konuşma esnasında kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüştür.



Şekil 207. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerin ses kaydı analiz edilmiş ve onun sonucunda (Şekil 208.), KZ.7. öğrenci vakit geçirmek ifadesini uaktı geçirmek şeklinde ana dilinden esinlenerek telaffuz etmiş, ayrıca konuşma hızı ve akıcılığına göre, duraksayarak konuşmuştur. KZ.5. öğrenci konuşma sırasında akıcı ve etkili konuşmuştur.

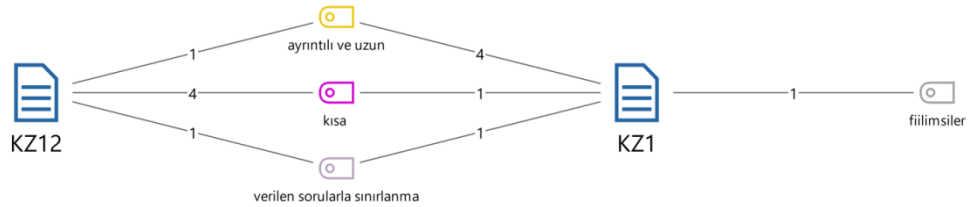


Şekil 208. KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi

KZ.5. ve KZ.7. öğrencilerin bu konuyla ilgili konuşmalarına genel bakıldığında, öğrencilerin diyalogu kısa sürdükleri, ses tonlarının tekdüze şeklinde olduğu saptanmıştır.

KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi yapılmış ve neticesinde (Şekil 209.), KZ.1. öğrencinin fiilimsilerde eksiği olduğu, soruların birine kısa cevap verdiği ve kartta verilen soruların çerçevesinde diyalogu devam ettiği ortaya çıkmıştır. KZ.12. öğrenci de

aynı şekilde soruların bazılarını kısa yanıtlamış ve kartta verilen sorularla sınırlı kalmıştır. Ancak her iki öğrenci birbirine sordukları soruların bazılarını ayrıntılı ve uzun anlatmıştır



Şekil 209. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi

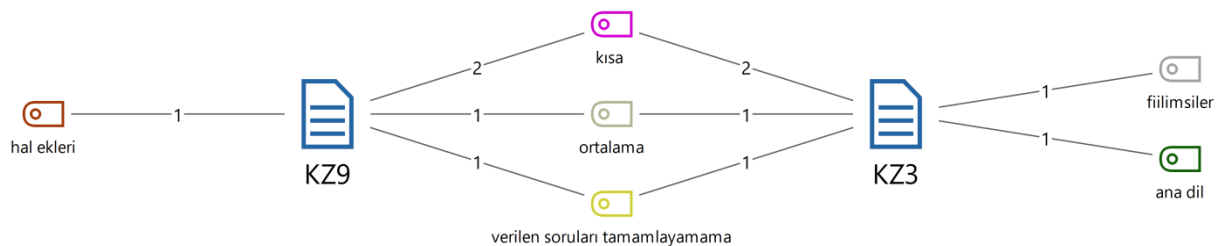
Aynı öğrencilerin ses kaydı incelemesi sonucunda (Şekil 210.), KZ.1. öğrenci *oyuncağı* kelimesini *oyunşağı* şeklinde Kazakçadan etkilenecek telaffuz etmiş, ayrıca konuşmanın akıcılığı ve hızına göre, duraksayarak konuşmuştur. KZ.12. öğrencinin konuşması akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 210. KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi

KZ.12. ve KZ.1. öğrencilerinin mutluluk konusuyla ilgili diyalogu gayet etkili, uzun ve anlamlı olmuştur. Öğrencilerin ses tonları incelendiğinde, çok heyecanlı, içtenlikle kendilerini ifade etmiş, hatıralarını gülerек, gecirdiği güzel anılarını anlatmıştır.

KZ.9. ve KZ.3. öğrencilerin diyalogu incelendiğinde (Şekil 211.), KZ.9. öğrencinin hal eklerinde, KZ.3. öğrencinin fiilimsilerde eksikleri olmuş, ayrıca *babamın sağlığı* ifadesi yerine *babamın saulığı* şeklinde Kazakçadan esinlenerek kullanmıştır. Üstelik her iki öğrenci de, verilen sorulara kısa ve ortalama yanıt vermiş, kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır.



Şekil 211. KZ.9. ve KZ.3. öğrencilerin diyalog analizi

Söz konusu öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 212.), her iki öğrenci telaffuz eksiklikleri olmaksızın konuşma esnasında akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 212. KZ.9. ve KZ.3. öğrencilerin ses analizi

KZ.9. ve KZ.3. öğrencilerinin mutluluk konusuyla ilgili karşılıklı konuşma sonucuna genel olarak bakıldığında, öğrenciler akıcı ve etkili konuşmalarına rağmen kısa ve aceleci konuşmuştur. Onlar için önemli olan zevkli sohbet oluşturmak değil, önlerinde verilen soruları hızlıca yanıtlamak olmuştur.

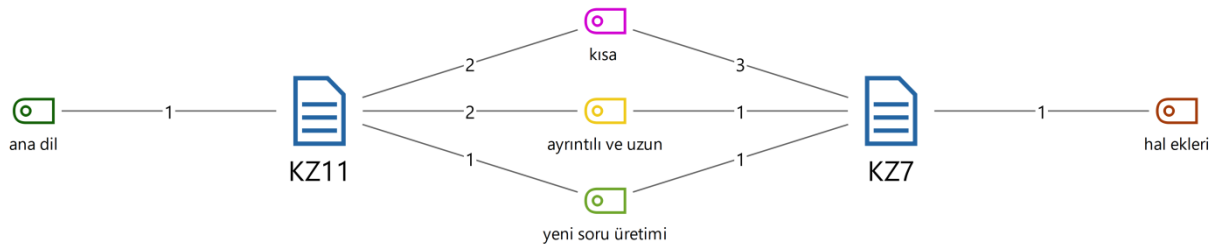
Mutluluk konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı olarak konuşmalarının sonucunda, öğrencilerin her birinde dinamik değerlerin olduğu, bazılarılarında konuşma isteğinin olduğu, sohnet ederken zevk aldıkları, bazılarının ise kartta verilmiş olan soruları bitirmek için aceleyle konuşmayı bitirdikleri saptanmıştır.

Duygular konusuyla ilgili öğrencilere duygu ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Bu tür sorular özellikle öğrencilerin kendi psikolojik durumları, duyguları, davranışları ve karakterleri hakkında anlatmalarına dayalı oluşturulmuştur:

1. En son ne zaman içten kahkahalar atarak gülmüştün?
2. En çok ne zaman hüzünlü oluyorsun?
3. Seni çok ağlatan şeyler nelerdir?
4. Sinirli olduğunda kendini nasıl tutuyorsun?

Duygular konusuyla ilgili toplam sekiz (KZ.11. ve KZ.7.; KZ.9. ve KZ.2.; KZ.10. ve KZ.4.; KZ.12. ve KZ.13.) öğrenci karşılıklı konuşmuştur.

KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin diyalogu incelenmiş ve sonucunda (Şekil 213.), KZ.11. öğrenci onlar kelimesini Kazakça olar şeklinde ifade etmiş, KZ.7. öğrencinin hal eklerinde eksiği olmuştur. Ayrıca her iki öğrenci soruların bazılarına kısa yanıt vermiş, bazılarına ise ayrıntılı ve uzun yanıtlar vermiştir. Ancak bunlara rağmen ikisi de konuşma sırasında cevaplardan yeni soru üreterek diyalogu sürdürmüştür.



Şekil 213. KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi

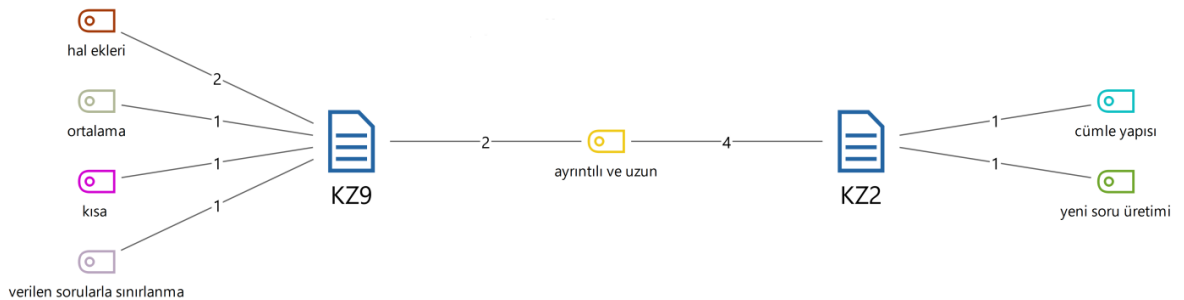
Aynı öğrencilerin ses kaydı analizi sonucunda (Şekil 214.), KZ.11. öğrenci kavga kelimesini kafka şeklinde yanlış telaffuz etmiş ancak hem KZ.11. hem de KZ.7. öğrencinin konuşması akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 214. KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi

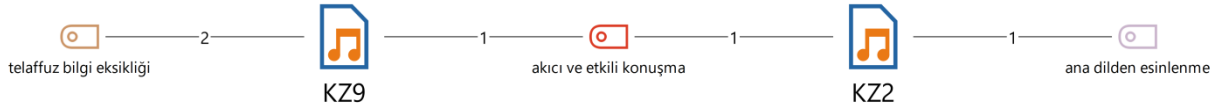
KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili diyaloguna genel bakıldığında, öğrencileri birbirine konuşma sırasında uyum sağlamış, 'hmm, anladım, güzel' gibi destekleyici ifadeleri kullanarak sohbete renk katmaya çalışmıştır. Ses tonları incelendiğinde, öğrenciler daha samimi içten konuştukları tespit edilmiştir.

KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları araştırılmış ve sonucunda (Şekil 215.), KZ.9. öğrenci hal eklerinde eksiklikleri olmuş, ayrıca arkadaşı tarafından verilen soruların birine ortalama birine kısa yanıt vermiştir. Bunun dışında, kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüştür. KZ.2. öğrenci cümle yapısında bir eksikliği olmuş, ancak konuşma esnasında arkadaşının cevabından yeni sorular üreterek diyalogu uzun sürdürmüştür. Bunların dışında KZ.9. ve KZ.2. öğrencileri birbirlerine sormuş oldukları soruları ayrıntılı ve uzun yanıtlamıştır.



Şekil 215. KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin diyalog analizi

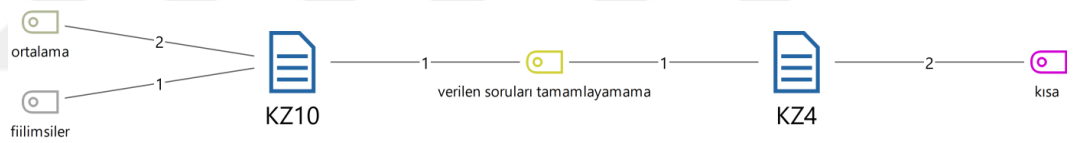
Yukarıda bahsedilmiş öğrencilerin ses kayıt analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 216.), KZ.9. öğrenci geceleri kelimesini giçeleri; sakın kelimesini sakın şeklinde yanlış; KZ.2. öğrenci ise bir kelimesini Kazakçadan esinlenerek telaffuz etmiştir. Ancak bunlara rağmen her ikisi de konuşma esnasında akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 216. KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin ses analizi

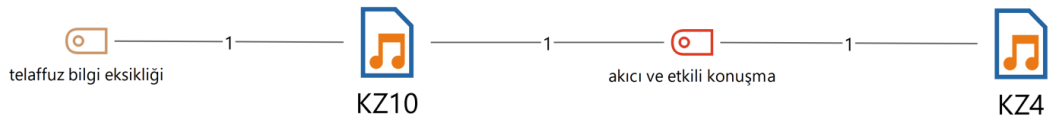
KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili diyalogunun sonucunda, öğrencilerin konuşma esnasında birbirine uyum sağladıkları, dertkleyici ifadelerle sohbe renk kattıkları tespit edilmiştir.

KZ.10. ve KZ.4. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları sonucunda (Şekil 217.), öğrenciler kartta verilen soruları tamamlayamamış, ayrıca KZ.4. öğrenci sorulara kısa, KZ.10. öğrenci ise ortalama yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra KZ.10. öğrenci fiilimsilerin kullanımında yanılmıştır.



Şekil 217. KZ.10. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

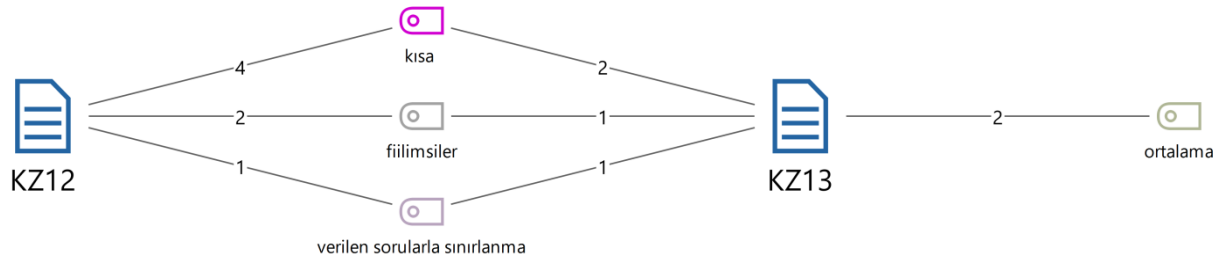
Aynı öğrencilerin ses kaydı analiz edilmesinin sonucunda (Şekil 218.), KZ.10. öğrenci çalışırım kelimesini çalışırım şeklinde yanlış telaffuz etmiştir. Ancak hem KZ.10. öğrenci hem de KZ.4. öğrencinin diyalogu akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 218. KZ.10. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

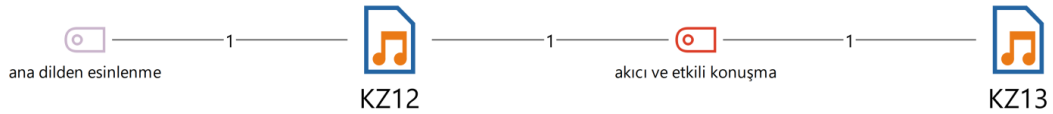
KZ.10. ve KZ.4. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili karşılıklı konuşmalarına genel bakıldığında, KZ.4. öğrenci konuşma esnasında tekdüze konuşmuş, KZ.10. öğrenci ise daha heyecanla kendini ifade etmiştir. Üstelik öğrencilerin diyalogu kısa sürmelerine rağmen konuşma esnasında birbirine uyum sağlamıştır.

KZ.12. ve KZ.13. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının analizi sonucunda (Şekil 219.), öğrenciler kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüş, filimsilerde yanlışları olmuş ayrıca birbirlerine sormuş oldukları sorulara kısa cevap vermiştir. Bunun yanı sıra, KZ.13. öğrenci arkadaşı tarafından verilmiş soruların bazılarını ortalama şekilde yanıtlamıştır.



Şekil 219. KZ.12. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerin ses kaydı analizi sonucunda (Şekil 220.), KZ.12. öğrenci sinirli kelimesini Kazakça telaffuz etmiştir. Ancak hem KZ.12. hem de KZ.13. öğrenci konuşmanın akıcılığına ve hızına göre, akıcı ve etkili sohbet etmiştir.



Şekil 220. KZ.12. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi

KZ.12. ve KZ.13. öğrencilerin duygular konusuyla ilgili sohbetinin sonucuna genel bakıldığında, öğrencilerin daha enerji dolu, istekli olarak konuştukları ortaya çıkmıştır.

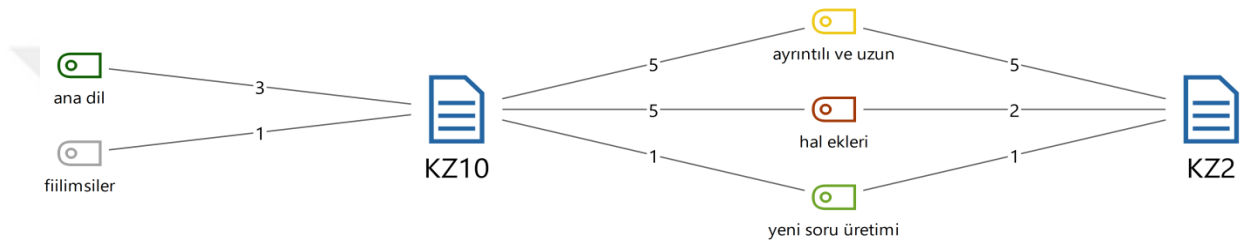
Duygular konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı olarak konuşmalarının sonucunda öğrencilerin bazılarının (KZ.4.; KZ.9.) tekdüze ve isteksizce konuştukları, bazılarının ise daha içten, ayrıntılı ve etkili konuştukları saptanmıştır.

Geziler konusunda öğrenciler karşılıklı olarak birbiriyle gittikleri geziler hakkında konuşmuştur. Öğrenciler konuşma sırasında aşağıdaki soruları sormuştur:

1. Genelde hafta sonları neler yapıyorsun?
2. Gezmeyi seviyor musun? Niçin?
3. Ülkende hangi şehirleri gezdin? Nerelere gittin?
4. Sence çok gezen mi çok yaşayan mı hayatı iyi anlar? Niçin?

Geziler konusuyla ilgili toplam on (KZ.10. ve KZ.2.; KZ.3. ve KZ.13.; KZ.6. ve KZ.1.; KZ.11. ve KZ.4.; KZ.9. ve KZ.12.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 221.), KZ.10. öğrenci ondan kelimesini odan; medeniyet kelimesini madeniyet; giyimleri kelimesini kiyimleri şeklinde Kazakça ifade etmiş, ayrıca filimsileri kullanırken Kazakçadan etkilenmiştir. Bunun yanı sıra KZ.10. ve KZ.2. öğrencileri hal eklerinde yanlışları olmuş ancak birbirlerine sordukları sorulara ayrıntılı ve uzun yanıtlar vermiştir. Bunun dışında, her iki öğrenci de kartta verilen soruların dışına çıkarak, karşıdaki arkadaşının vermiş olduğu cevaplardan yeni sorular üreterek diyalogu sürdürmüştür.



Şekil 221. KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin ses analizi

Bahsedilen öğrencilerin ses kayıt analizi sonucunda (Şekil 222.), KZ.10. öğrenci *Paris*, *Londra* gibi coğrafik isimleri *Parij*, *London* şeklinde Rusçadan esinlenerek, *kadar* kelimesinin *deyin* olarak; *yemeğin* kelimesini Kazakça telaffuz etmiştir. KZ.2. öğrenci yemek kelimesini emek şeklinde yanlış ifade etmiştir. Ancak bunlara rağmen öğrenciler, akıcı ve etkili konuşmuştur.

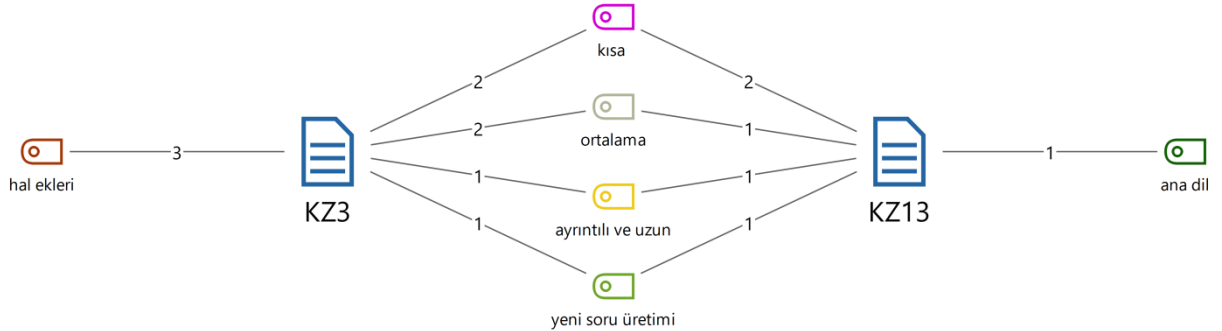


Şekil 222. KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin ses analizi

KZ.10. ve KZ.2. öğrencilerin geziler konusuyla ilgili karşılıklı konuşmaları sonucuna genel olarak bakıldığında, her iki öğrenci konuşma esnasında birbirine uyum sağlamış, “Ayy ne güzel”, “ehh keşke benim de arkabalarım orada yaşasaydı” “bence de öyle” gibi yorumlarla sohbele renk katmıştır. Ses tonları incelendiğinde, hatıralarını ve hayallerini anlatırken gülerek, neşeli bir şekilde konuştukları tespit edilmiştir.

KZ.3. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 223.), KZ.3. öğrencinin hal eklerinde eksiklikleri olmuş, KZ.13. öğrenci için kelimesi yerine Kazakça üşin

şeklinde ifade etmiştir. Bunun dışında, öğrencilerin birbirlerine sordukları sorulara kısa, ortalama ve ayrıntılı ve uzun yanıt vermiş, ayrıca kartta verilen soruların dışına çıkarak yeni sorular üretmiştir.



Şekil 223. KZ.3. ve KZ.13. öğrencilerin diyalog analizi

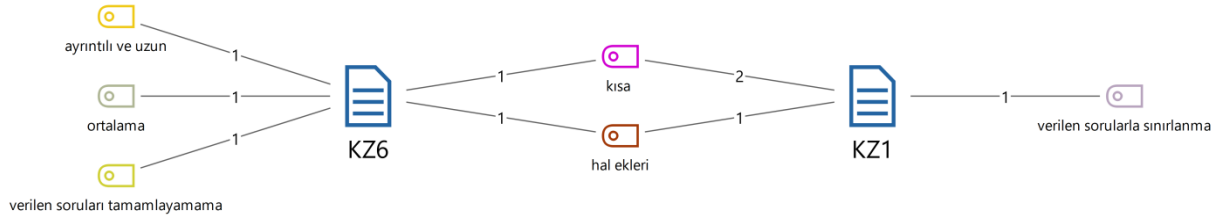
Söz konusu öğrencilerin ses kayıtları incelenmesi sonucunda (Şekil 224.), her iki öğrenci de telaffuz eksiklikleri olmaksızın, konuşma esnasında skıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 224. KZ.3. ve KZ.13. öğrencilerin ses analizi

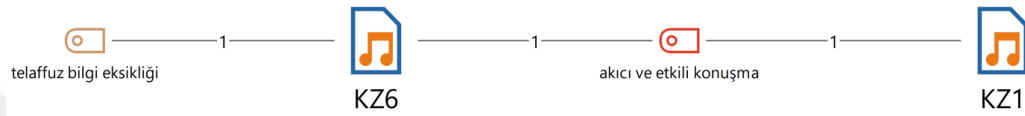
KZ.3. ve KZ.13. öğrencilerin bu konu ğzerinde karşılıklı konuşmaları sonucunda, KZ.3. öğrencisi kendini ifade etmekten zevk almış, daha samimi ve iöten konuşmuştur. KZ.13. öğrencinin ise daha çok arkadaşı hakkında meraklı olduğu, onu konuşturmak için sorular sorarak yakından tanımaya çalıştığı tespşt edilmiştir.

KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları analiz edilmesi sonucunda (Şekil 225.), öğrencilerin hal eklerinde eksikleri olmuş, birbirine sordukları soruların bazılarına kısa yanıt vermiştir. Bunun dışında KZ.1. öğrenci kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüş, KZ.6. öğrenci ise soruların tamamını sormamıştır. Ancak KZ.6. öğrenci arkadaşının sorduğu soruların birini ortalama, birini ayrıntılı ve uzun şekilde cevaplamıştır.



Şekil 225. KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin diyalog analizi

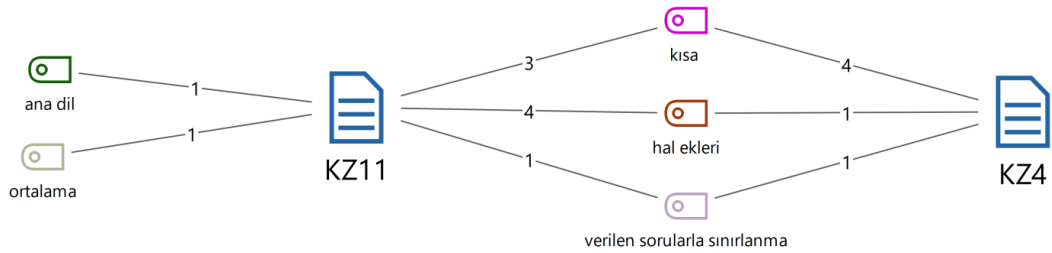
Aynı öğrencilerin ses kaydı analizinin sonucunda (Şekil 226.), KZ.6. öğrenci çünkü kelimesini şunku şeklinde yanlış ifade etmiştir. Ancak her iki öğrencinin konuşması akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 226. KZ.6. ve KZ.1. öğrencilerin ses analizi

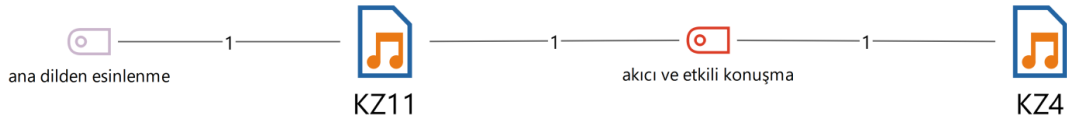
KZ.6. ve KZ.1. öğrenciler, konuşma esnasında daha çok içten ve samimi sohbet etmiş, üstelik karşıdaki arkadaşını dikkatle ve saygıyla dinlemiş ve sohbet ederken birbirine uyum sağlamıştır.

KZ.11. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 227.), öğrenciler birbirlerine sordukları sorulara kısa yanıt vermiş, hal eklerinde yanlışları olmuş, ayrıca kartta verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürmüştür. Bunun dışında, KZ.11. öğrenci *başından geçirdi* ifadesini *basınan keşirdi* şeklinde Kazakça kullanmıştır. Bunun yanı sıra, KZ.11. öğrenci soruların birine ortalama şekilde cevap vermiştir.



Şekil 227. KZ.11. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

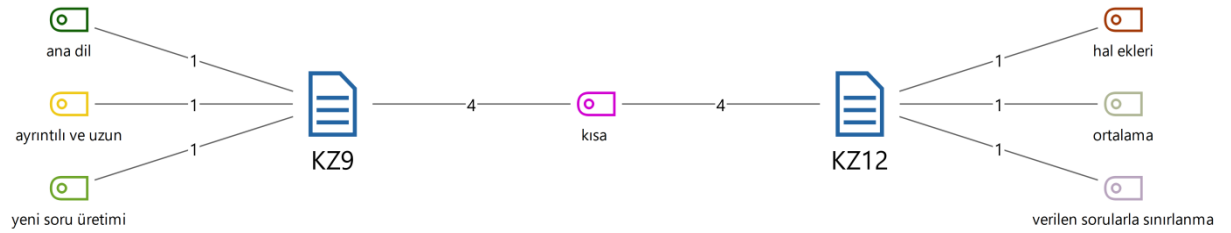
Yukarıda sözü geçen öğrencilerin ses analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 228.), KZ.11. öğrenci Astana'yı kelimesini Kazakçadan etkilenerek Astana'nı şeklinde telaffuz etmiş, ancak hem KZ.11. hem de KZ.4. öğrencinin konuşmaları akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 228. KZ.11. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

KZ.11. ve KZ.4. öğrencilerin diyalogu genelde kısa sürmüştür ancak her iki öğrenci konuşma esnasında birbirlerine uyum sağlamış, destekleyici ifadeler kullanmıştır.

KZ.9. ve KZ.2. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 229.), öğrenciler sorulara kısa cevap vermiştir. Ayrıca, KZ.12. öğrenci hal eklerinde bir eksiği olmuş, karşıdan gelen soruların birine ortalama cevap vermiş ve kendisi de kartta verilen sorularla sınırlı kalarak diyalogu sürdürmüştür. KZ.9. öğrenci ise *türbe* kelimesini Kazakça karşılığı olan *kesene* kelimesini kullanmış, ancak soruların birine ayrıntılı ve uzun şekilde yanıt vermiş ve konuşma esnasında arkadaşına yeni sorular sorarak diyalogu sürdürmüştür.



Şekil 229. KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi sonucunda (Şekil 230.), öğrencilerin hiçbir telaffuz yanlışlıkları olmaksızın, konuşma esnasında akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 230. KZ.9. ve KZ.12. öğrencilerin ses analizi

Geziler konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının sonucunda, öğrencilerin konuşma becerisinin ilerlediği, birbiriyle konuşurken kendilerini rahat hissettikleri, anılarını veya gezdikleri yerleri anlatırken daha neşeli ve mutlu oldukları, gezdikleri yerlerde başlarından geçirdikleri komik olayları gülererek anlattıkları ortaya çıkmıştır.

Yaz tatili konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı konuşmaları için yaz tatili ve geziler hakkında sorular hazırlanmıştır:

1. Bu yaz tatilinde nereleri gezeceksin?

2. Tarihi yerleri ziyaret etmeyi seviyor musun? Niçin?

Yaz tatili konusu geziler konusuyla iç-içe ilişkilidir, dolayısı ile bu konuyla ilgili öğrencilerin daha çok anlatmak istediklerini tamamlamak açısından sorular hazırlanmıştır. Bu konuyla ilgili toplam sekiz (KZ.3. ve KZ.4.; KZ.6. ve KZ.7.; KZ.10. ve KZ.8.; KZ.12. ve KZ.5.) öğrenci karşılıklı olarak konuşmuştur.

KZ.3. ve KZ.4. öğrencilerin diyalogu incelenmesinin sonucunda (Şekil 231.), KZ.3. öğrencinin hal eklerinde yanlışları olmuş, KZ.4. öğrenci soruların birine ortalama yanıt vermiş. Üstelik her iki öğrenci sorulara ayrıntılı ve uzun cevaplar vermiş ayrıca konuşma esnasında yeni sorular üreterek diyalogu uzun sürdürmüştür.



Şekil 231. KZ.3. ve KZ.4. öğrencilerin diyalog analizi

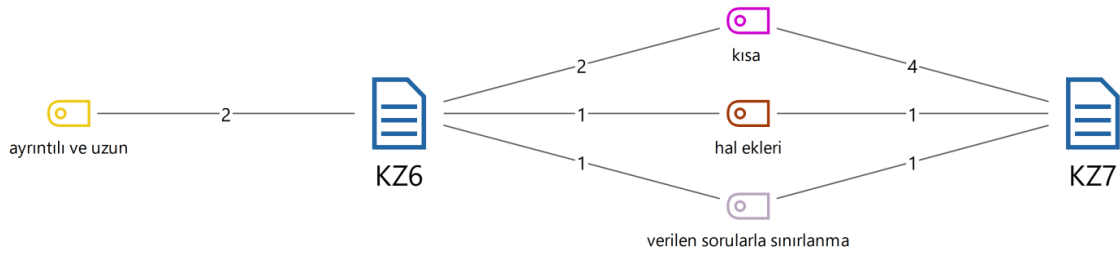
Aynı öğrencilerin ses kaydı analizi sonucunda (Şekil 232.), KZ.3. öğrenci o sebeple ifadesini o sebepti; KZ.4. öğrenci ise Kaspi Gölü tamlamasını Kazakçada esinlenerek Kaspi Köli şeklinde telaffuz etmiştir. Ancak iki öğrenci de diyalogun akışı ve hızına göre akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 232. KZ.3. ve KZ.4. öğrencilerin ses analizi

KZ.3. ve KZ.4. öğrencilerin karşılıklı konuşmalarına genel olarak bakıldığında, öğrencilerin uzun sohbet ettikleri, konuşma sırasında birbirine uyum sağladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler ülkesinde ve Orta Asya'da tarihi yerlere ziyaret ettikleri hakkında anlatmış, üstelik Türkiye'nin tarihi yerleri ve şehirleri hakkında da bilgiler vermiştir. Öğrencilerin bu tür konular hakkında konuşmaları sadece dilsel açıdan değil sosyo kültürel etkileşim açısından yarar sağlamaktadır.

KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin karşılıklı konuşmaları incelenmiş ve sonucunda (Şekil 233.), öğrenciler birbirlerine sordukları sorulara kısa yanıt vermiş, hal eklerinde bazı yanlışları olmuş ve kartta verilen sorularla sınırlı kalarak diyalogu devam ettirmiştir. Üstelik, KZ.6. öğrenci arkadaşı tarafından verilen soruları ayrıntılı ve uzun cevaplandırmıştır.



Şekil 233. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin diyalog analizi

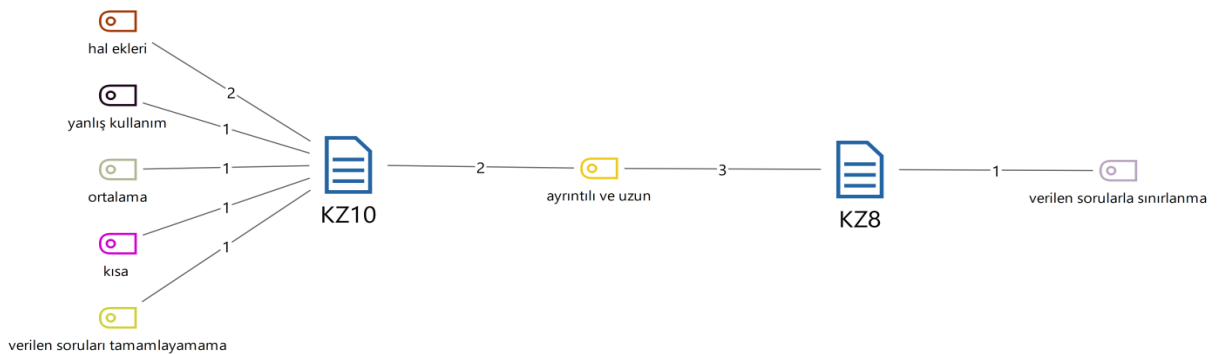
Söz konusu öğrencilerin ses kaydı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 234.), KZ.6. öğrenci *çünkü* kelimesini *şunku*, *Haziran* kelimesini *Hazran* şeklinde yanlış; üç kelimesini Kazakçada etkilenecek üş şeklinde telaffuz etmiştir. Ancak hem KZ.6. hem de KZ.7. öğrencinin diyalogu akıcı ve etkili olmuştur.



Şekil 234. KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin ses analizi

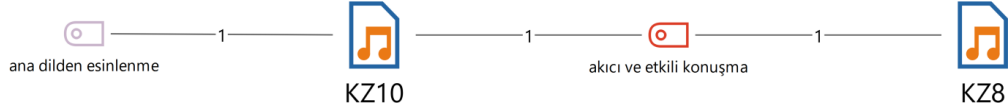
KZ.6. ve KZ.7. öğrencilerin konuşmalarına genel bakıldığında, öğrenciler kendi fikirlerini açık ve net bir şekilde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin zevkleri tamamen zıt (biri tarihi yerleri ziyaret etmeyi çok sever, diğeri ise tarihi yerleri hiç sevmez) olsa bile, birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak, tam tersi 'hmm', 'anladım' gibi destekleyici ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir.

KZ.10. ve KZ.8. öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 235.), KZ.10. öğrenci hal eklerinde bazı yanlışları olmuş, tırmandık kelimesini tırmaladık şeklinde yanlış kullanmış, ayrıca soruların bazılarına kısa ve ortalama yanıt vermiştir, kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır. KZ.8. öğrenci ise karşı taraftan verilen soruların birine ortalama cevap vermiştir. Ancak her iki öğrenci de soruların çoğunu ayrıntılı ve uzun yanıtlamıştır.



Şekil 235. KZ.10. ve KZ.8. öğrencilerin diyalog analizi

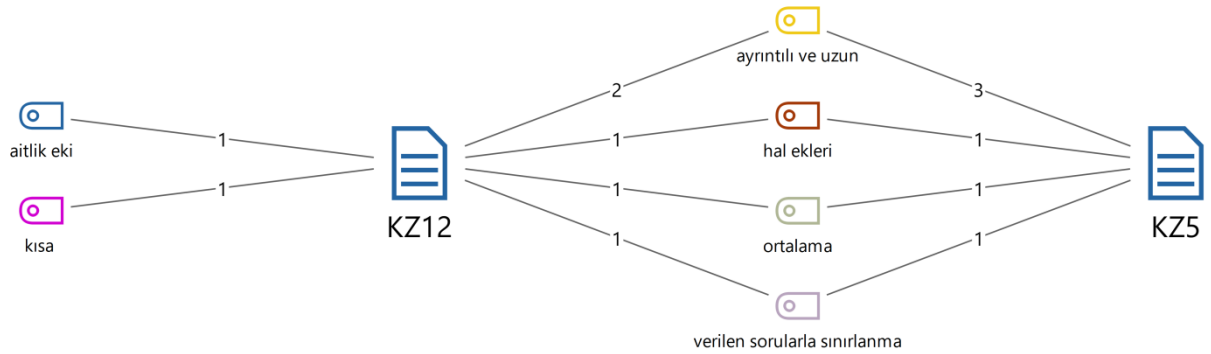
Bahsedilmiş öğrencilerin ses kaydı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 236.), KZ.10 öğrenci ziyaret kelimesini Kazakçadan esinlenerek ziyaret şeklinde telaffuz etmiştir. Ancak hem KZ.10. hem de KZ.8. öğrenci akıcı ve etkili konuşma yapmıştır.



Şekil 236. KZ.10. ve KZ.8. öğrencilerin ses analizi

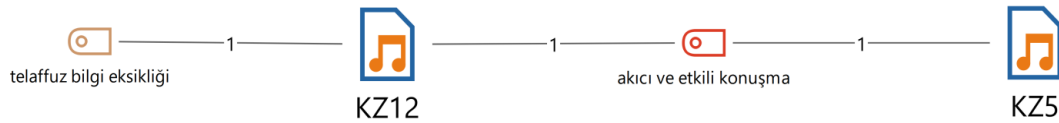
KZ.10. ve KZ.8. öğrencilerinin karşılıklı konuşmalarının sonucuna genel bakıldığında, her iki öğrenci de konuşma sırasında birbirine uyum sağlamış, ‘güzel, harika, sana iyi tatiller’ gibi destekleyici ifadeleri kullanmıştır. Bunun dışında, öğrencilerin ses tonları incelenmiş ve bunun sonucunda öğrencilerin istekli, içten ve neşeli olarak konuştukları tespit edilmiştir.

Son olarak KZ.12. ve KZ.5. öğrencilerinin diyalogu analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 237.), KZ.12. öğrenci aitik ekini Kazakçadan etkilenerek kullanmış, soruların birine kısa yanıt vermiştir. Bununla beraber KZ.12. ve KZ.5. öğrencileri kartta verilen sorular çerçevesinde konuşmuş, soruların birine ortalama yanıt vermiş ve hal eklerinde bazı eksiklikleri olmuştur. Ancak her iki öğrenci soruların çoğunu ayrıntılı ve uzun cevaplandırmıştır.



Şekil 237. KZ.12. ve KZ.5. öğrencilerin diyalog analizi

Aynı öğrencilerin ses analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 238.), KZ.12. öğrenci fırsat kelimesini fırsat şeklinde yanlış telaffuz etmiştir. Ancak her iki öğrenci de diyalog süresinde akıcı ve etkili konuşmuştur.



Şekil 238. KZ.12. ve KZ.5. öğrencilerin ses analizi

KZ.12. ve KZ.5. öğrencilerin diyaloguna genel bakıldığında, her iki öğrencinin geniş kapsamlı konuştukları tespit edilmiştir. Özellikle, Kazakistan'daki tarihi yerlerin dışında, Türkiye'deki gezilecek tarihi yerleri anlatmıştır. Burada öğrenciler öğrenmekte oldukları dili, dilsel becerilerin dışında sosyo-kültürel ve coğrafik bilgileri kapsamında bütünselleştirdikleri görünmektedir.

Yaz tatili konusuyla ilgili öğrencilerin karşılıklı olarak konuşmaları sonucunda, öğrencilerin konuşma becerilerinin ilerlemesiyle birlikte, coğrafik ve kültürel bilgilere ulaşmak için konuşmaya başlamadan önce internet araştırmaları yaptıkları onların daha etkili ve ayrıntılı şekilde konuşmalarına neden olmuştur.

Sonuç olarak ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin karşılıklı olarak konuşma konuları nesnellikten çok öznelliğe dayalı olduğun için, her öğrenci kendi fikir-düşüncelerini özgürce rahat ifade etme ve karşısındaki arkadaşını diikatllice dinleme ve onun fikir-düşüncelerine saygı duyma becerilerini edinmiştir. Dolayısıyla, öğrenci yüzyüze öğretimde ayrıntılı konuşamadığı konular üzerinde ikili çalışma istasyonunda arkadaşıyla serbestçe konuşarak konuşma becerisini geliştirmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci öğretmen ile konuştuğunda yanlışlık yapabilme kaygısıyla psikolojik olarak çekingenlik ve rahatsızlık hissedebilir, akranıyla konuştuğunda ise öğrenci kendini rahat hisseder, ayrıca yanlış yapma korkusuna kapılmadan, farketmeksizin konuşma becerisini geliştirir.

3.1.1.3. Grupla Çalışma İstasyonu Etkinliklerine İlişkin Bulgular

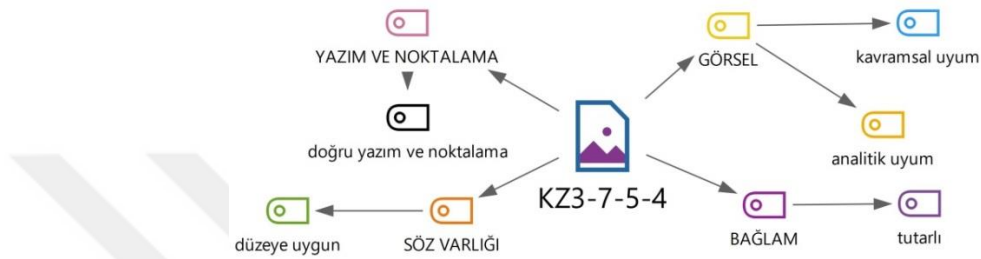
Yesevi Üniversitesinin Hazırlık Fakültesi öğrencileri grupla çalışma istasyonunda reklam hazırlama, canlandırma, harita çizme, metni tamamlama, video slayt oluşturma vb. gibi etkinlikler üzerinde çalışmışlardır. Bu istasyonda da diğer istasyonlardaki gibi on konu islenmiştir. Konular ayrı ayrı analiz edilmiş ve incelenmiş ayrıca öğrenciler grup halinde görevleri yerine getirdikleri için yaptıkları çalışmalar takım olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Yurt konusuyla ilgili öğrencilerden aşağıda kutucuk içinde açıklanan görevi yerine getirmeleri istenmiştir:

Reklam şirketinde çalışıyorsunuz. Müşteriniz özel yurt açmak üzeredir. Onun için özel yurt reklamını hazırlayınız.

Bu konuya ilişkin üç grup (birinci grup: KZ.3.-KZ.7.-KZ.5.-KZ.4.; ikinci grup: KZ.6.-KZ.12.-KZ.1.; üçüncü grup: KZ.10.-KZ.11.-KZ.8.-KZ.9.) öğrenci özel yurt reklamını hazırlamıştır.

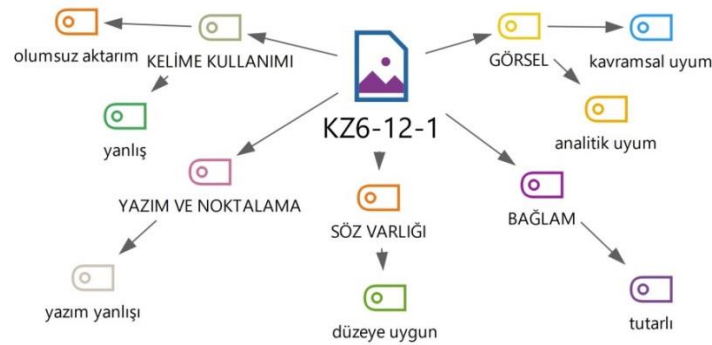
İlk olarak birinci grup öğrencilerinin hazırladıkları çalışma ele alınmış ve sonucunda (Şekil 239.), öğrencilerin reklam metninde yazım ve noklama doğru ve kullandığı söz varlığı düzeye uygundur. Üstelik reklam metninin bağlamının tutarlı, reklam görselinin ise kavramsal ve analitik açıdan uyumlu olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 239. Birinci grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi

Birinci grup öğrencilerin özel yurt reklamını hazırlama aşamasında yapılan gözleme göre, bütün öğrencilerin etkin şekilde katıldıkları, KZ.5. öğrencinin görsel ile uğraştığı, KZ.3. ve KZ.7. öğrencinin metin içeriğini hazırladığı ve KZ.4. öğrencinin ise reklam tasarımlarını internetten incelediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler reklam hazırlamak için görsel olarak daha çok (sigara içmek yasağı, wifi internet, spor aletleri vb.) simgeleri çizmişler ve bunları çizme aşamasında kağıt ve renkli kalemler kullanmıştır.

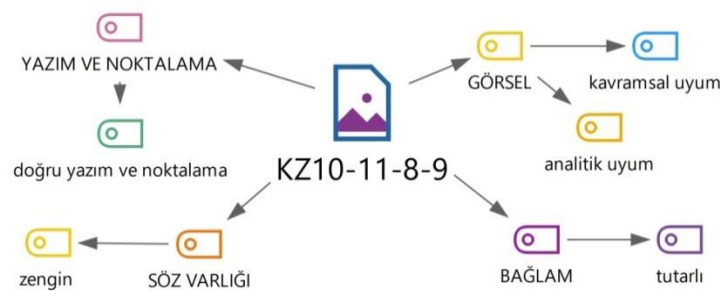
İkinci grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi sonucunda (Şekil 240.), öğrencilerin *bozmak* kelimesini *buzmak* şeklinde Kazakçadan esinlenerek olumsuz aktardıkları, *devretmek* kelimesini *devrik etmek* şeklinde yanlış kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca *çıkış* kelimesini *çikiş* şeklinde yanlış yazmışlardır. Ancak bunun yanında öğrencilerin reklam metninde kullandıkları söz varlığı düzeylerine uygun, bağlam açısından ise tutarlı olmuştur. Üstelik görsel olarak metinle kavramsal uyumda, tematik açıdan ise analitik uyum içinde olmuştur.



Şekil 240. İkinci grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi

İkinci grup öğrencilerinin yurt konusuyla ilgili çalıştıkları etkinlik süresinde yapılan gözleme göre, öğrenciler grup çalışma etkinliğinde faal oldukları, KZ.6. ve KZ.12. öğrencilerin reklam metnini hazırladıkları, KZ.1. öğrenci ise reklamın tasarımı ve görselini çizdiği müşahade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler reklamında yurdun kuralları, imkanları ve yurt fiyatını açıklamış ve görsel olarak da simgeler (wifi, yasak, vb.), mobilya, kitaplar ve saat gibi esyaların resimlerini çizmiş ve bu reklamı hazırlamak için kağıt ve renkli kalemler kullanmıştır.

Üçüncü grup öğrencilerin özel yurt ile ilgili hazırladıkları reklam analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 241.), öğrencilerin reklam metni yazım ve noktalama açısından doğru, metnin söz varlığı zengin ve bağlamı tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca reklam görselinin analitik ve kavramsal uyumda olduğu saptanmıştır.



Şekil 241. Üçüncü grup öğrencilerin özel yurt reklam analizi

Bahsedilen grup öğrencilerin takım olarak çalışma esnasında yapılan gözlem sonucunda, bazı öğrencilerin faal katıldıkları, bazılarının ise sadece pasif şekilde izleyici oldukları ortaya çıkmıştır. Söz gelimi, KZ.8. ve KZ.11. öğrencilerin reklam metnini hazırladıkları, KZ.10. öğrencinin reklamın tasarım ve görsel kısmıyla ilgilendiği, KZ.9. öğrencinin ise konuya fazla ilgi göstermediği, sadece edilgen bir rol üstlendiği gözlemlenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin özel yurt reklamı içeriğinde yurdun

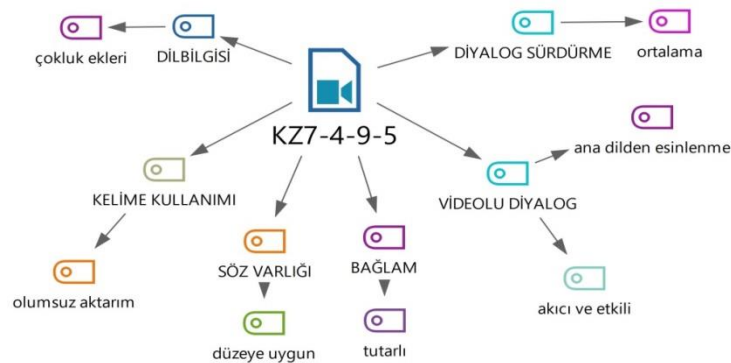
imkanları, kuralları, adresi, iletişim numarası gibi bilgileri sunulmuş, ayrıca görsel olarak oda görünüşü ve halı saha çizilmiş ve bunların hepsi hazırlarken öğrenciler kağıt ve kara kalem kullanmıştır.

Üniversite konusuyla ilgili öğrencilerden aşağıda kutuda verilen ifadeleri kullanarak üniversite tanıtımı ile ilgili diyalog oluşturmaları istenmiştir. Onu takiben diyalogu arkadaşlarınızla canlandırmaları ve canlandırma sırasında videoya çekmeleri gerektiği anlatılmıştır.

Spor salonu, uluslararası diploma, iki dil öğrenme imkanı, filoloji fakültesi, öğrenci yurdu, öğrenci yemekhanesi, kütüphane, kültür merkezi, değişim programları, Türk hocalardan ders alma imkanı....

Bu konuya ilişkin üç grup (birinci grup: KZ.7.- KZ.4.- KZ.9. – KZ.5.; ikinci grup: KZ.8.-KZ.3.-KZ.11.-KZ.10.; üçüncü grup: KZ.12.-KZ.1.-KZ.13-KZ.2.;) öğrenci çalışmıştır. Bu grupların tamamı üniversiteyle ilgili kendi aralarında diyalog oluşturmuş, konuşma esnasında canlandırma yapmış ve bu canlandırma videoya çekilmiştir.

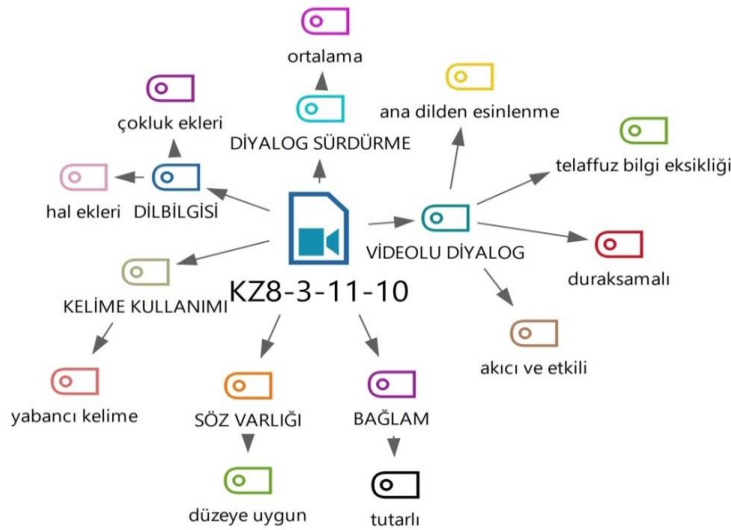
İlk olarak birinci grup öğrencilerin diyalogları incelenmiş ve sonucunda (Şekil 242.), KZ.5. öğrenci hem dil bilgisel açıdan çokluk ekiyle ilgili yanlış hem de kelime kullanımında Kazakçadan etkilenecek olumsuz aktarım yapmıştır. Örneğin bu öğrencinin *nasılsınız?* sorusunu *nasılsındar?* şeklinde kullanması hem çokluk eki hem bu çokluk ekini Kazakçadan etkilenecek söylediği, ayrıca telaffuz olarak ta ana dilinden esinlendiği ortaya çıkmıştır. Ancak diyaloglarının söz varlığı düzeye uygun, bağlamsal açıdan tutarlı, konuşmalarının akıcılığı yönünden de akıcı ve etkili ve diyalogun sürdürülmesinde ise ortalama düzeyde olduğu saptanmıştır.



Şekil 242. Birinci grup öğrencilerin üniversite ile ilgili diyalog analizi

Söz konusu grubun üniversite tanıtımıyla ilgili diyaloguna genel olarak bakıldığında, öğrenciler birbirine neden Yesevi üniversitesini tercih ettikleri hakkında açıklamalarda bulunmuştur. KZ.8. öğrenci uluslararası diploma alabileceği ve çeşitli değişim programları olduğu için tercih ettiğini açıklamıştır. KZ.4. öğrenci üniversitede iki dil öğretildiği, KZ.9. öğrenci üniversitenin spor salonu, kütüphanesi ve yemekhaneleri çok büyük olduğu, KZ.5. öğrenci ise üniversitede yurdun ve öğrencilik hayatın güzel olduğu için tercih ettiklerini söylemiştir. Konuşma esnasında öğrenciler birbirine uyum sağlamış, karşısındaki arkadaşlarının yanıtlarını tamamlamaya çalışmış ayrıca birbirlerine saygı göstererek dikkatli dinlemişlerdir.

İkinci grup öğrencilerin diyalog analizi sonucunda (Şekil 243.), KZ.10. öğrenci arkadaşlarına sorular sormuş ve aynı öğrencinin dilbilgisel açıdan yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, *nasılsınız?* sorusunu *nasılsındar?*, *tanıtabilir misiniz?* sorusunu da *tanıtabilir misinder?* şeklinde Kazakçadan etkilenecek çokluk ekini kullanmıştır. Bunun yanı sıra KZ.10. öğrenci soruları yanıtlama esnasında *rehber* anlamına gelen Rusçadaki *kurator* kelimesini kullanmıştır. KZ.3. öğrenci ise hal eklerini kullanmada yine ana dilinden esinlenerek *hocaları* kelimesini *hocalardı* şeklinde söylemiştir. Ancak bunların yanında öğrencilerin diyalogtaki söz varlığı düzeye uygun, bağlamı tutarlıdır.

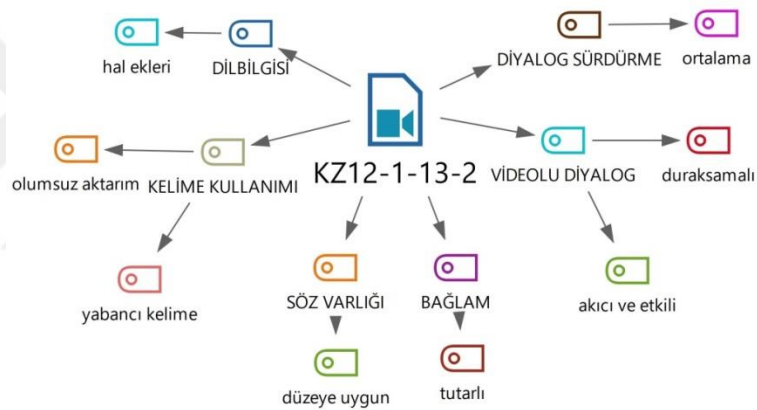


Şekil 243. İkinci grup öğrencilerin üniversite ile ilgili diyalog analizi

Yukarıdaki söz konusu olan öğrencilerin bazılarının (KZ.8. ve KZ.10.) konuşmaları akıcı ve etkili, bazılarının ise (KZ.11. ve KZ.3.) duraksamalı olduğu belirlenmiştir.

Üstelik KZ.10. öğrencinin konuşması uzun olmasına rağmen bazı ifadeleri ana dilinden esinlenerek, bazılarını ise yanlış tellaffuz ettiği saptanmıştır. Genel olarak bu grup öğrencilerin diyalogu ortalama düzeyde sürdürülmüştür. Bunun dışında öğrenciler diyalog esnasında birbirlerine uyum sağlamış ve birbirlerini dikkatle dinlemiştir. Diyalogun içeriği incelendiğinde, öğrenciler ilk olarak kendilerini tanıtmış, ardından üniversitesini tanıtmış ve üniversitenin avantajları hakkında bilgiler sunmuştur.

Üçüncü grup öğrencilerin diyalog analiz sonucunda (Şekil 244.), KZ.1. öğrencinin kültür merkezini ifadesini kültür merkezin şeklinde Kazakçadan esinlenerek hal eklerinde yanlış kullandığı saptanmıştır. Aynı öğrencinin diplomasını ifadesini Kazakça diplomını şeklinde ifade ettiği ve programı kelimesini Rusçadan esinlenerek programması olarak kullandığı ortaya çıkmıştır. Ancak bunlara rağmen öğrencilerin oluşturdukları diyalogun söz varlığı düzeye uygun, bağlamsal açıdan tutarlıdır.

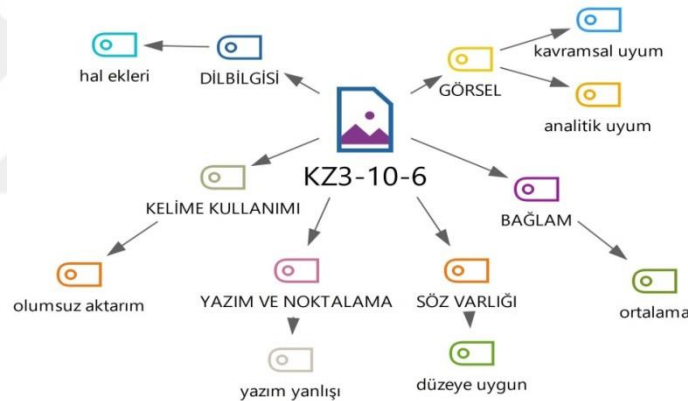


Şekil 244. Üçüncü grup öğrencilerin üniversite ile ilgili diyalog analizi

Bahsedilen öğrencilerden KZ.13., KZ.1. ve KZ.2. öğrenciler akıcı ve etkili, KZ.12. öğrenci ise duraksamalı konuşmuştur. Genel olarak öğrencilerin diyalogu ortalama düzeyde sürdürülmüştür. Bu grubun oluşturduğu videonun özelliği de öğrencilerin soruları videoya yazılı olarak yansıtılmaları olmuş, dolayısıyla diyalog esnasında net olarak hangi soruların sorulduğu görülmüştür. Diyalogun içeriği, öğrencilerden nerede okudukları, hangi fakültede ve bölümde okudukları, neden Yesevi üniversitesini tercih ettikleri hakkında sorular çerçevesinde oluşmuştur. Cevaplandırma olarak öğrenciler kısa ve net yanıtlamış, ayrıca konuşma esnasında birbirleriyle uyumlu halde etkileşimde bulunmuştur.

Yol tarifi konusuna ilişkin öğrencilerden eğitim aldıkları üniversitenin kampüs haritasını çizmelerini ve fakültelere, yemekhaneye, rektörlük vb. yerlere nasıl gidileceği hakkında yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili üç grup (birinci grup: KZ.3.-KZ.10-KZ.6.; ikinci grup: KZ.4.-KZ.12.-KZ.1.; üçüncü grup: KZ.5.-KZ.7.-KZ.2.-KZ.13.) öğrenci çalışmıştır.

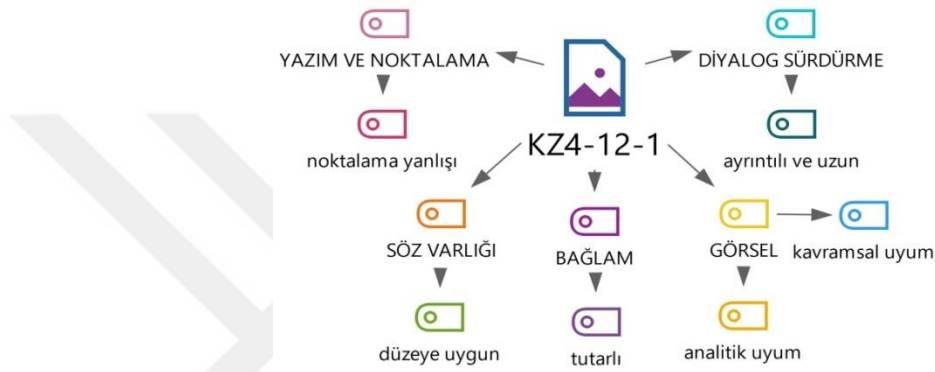
Birinci grubun yol tarifiyle ilgili çizdiği haritanın analizi yapılmış ve sonucunda (Şekil 245.), öğrencilerin hastanenin sağında ifadesini hastanenin sağa şeklinde hal ekini yanlış yazdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yurt kelimesini Kazakçadan esinlenerek yatakhane olarak, üstelik salonu kelimesini salanı şeklinde yanlış yazmıştır. Ancak bunlarla beraber öğrencilerin haritada yazılan yol tarifi açıklamalarındaki söz varlığı düzeyine uygun olmuş ve bağlamsal açıdan ise bazı kopukluklar meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra haritada, görsel olarak kavramsal (metinle uyum içinde) ve analitik (tematik açıkamalı) uyum sağlanmıştır.



Şekil 245. Birinci grup öğrencilerin yol tarifi analizi

Birinci grup öğrencileri üniversite kampüsü ile ilgili haritayı hazırlamada renkli kalemler ve yapışkan renkli kağıtları kullanmıştır. A4 format kağıdın yukarı kısmına üniversite haritasını çizmiş, alt kısmına ise güzergahları açıklamışlardır. Etkinlik sırasında yapılan gözleme göre, bu grup öğrencilerin tamamı faal katılmıştır. KZ.3. ve KZ.6. öğrenci harita çizimiyle meşgul olmuş, KZ.10. öğrenci ise stikerlere güzergahların açıklamalarını yazmıştır. Bununla birlikte öğrenciler grup çalışmasında kendi aralarında görevlerini ilk baştan belirleyerek birbirlerine uyum sağlayarak çalışmıştır.

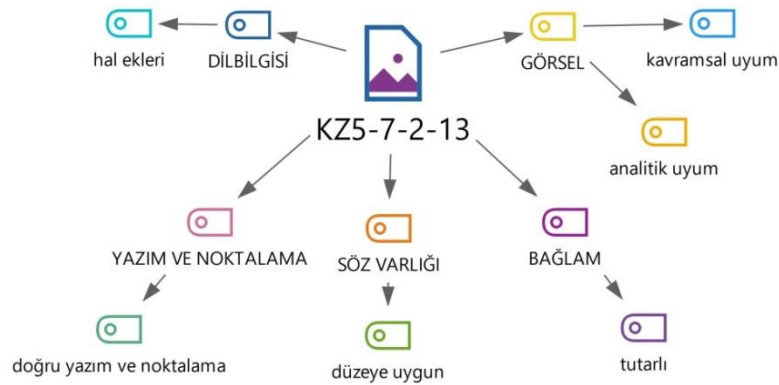
İkinci grup öğrencileri yol tarifi ile ilgili yapmış oldukları üründe A4 format kağıdın yukarı kısmına harita çizmiş, alt kısmına ise diyalog yazmıştır. Öğrencilerin bu ürünü analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 246.), öğrencilerin diyalogunda yazım yanlışı ortaya çıkmıştır. Ancak bununla birlikte diyalogun söz varlığı düzeye uygun, bağlamı tutarlıdır. Ayrıca diyalogun sürdürülmesi açısından iki kişi arasında oluşan sohbeti ayrıntılı ve uzun şekilde anlatılmıştır. Bunun dışında, çizilen haritayı görsel açıdan değerlendirilecek olursa, yazılan diyalog ile kavramsal uyum içinde olmuş, üstelik haritada yapılan açıklamalarla analitik uyum sağlanmıştır.



Şekil 246. İkinci grup öğrencilerin yol tarifi analizi

Yukarıda bahsedilen grubun çalışmasına genel olarak bakılırsa, öğrencilerin haritayı hazırlamada sadece açıklama yapmaktan çok diyalog ile zenginleştirme fikrinde olmaları onların daha çok konuşmaya yatkın olduklarını göstermektedir. Bunun sebebi, etkinlik esnasında yapılan gözleme göre öğrencilerin işbirlikçi çalışmada birbirleriyle karşılıklı olarak danıştıkları, birbirlerini dikkatle dinleyip fikirlerini değerlendirdikleri ve uyum sağladıkları saptanmıştır.

Üçüncü grup öğrencileri yol tarifiyle ilgili ürününü A4 format kağıdın bir tarafına güzergah açıklamalarını yazarak, diğer tarafına ise üniversite haritasını çizerek ortaya koymuştur. Bu ürün analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 247.), öğrencilerin güzergah açıklamalarında *sağ tarafında* ifadesini *sağa tarafında* şeklinde yazarak hal eklerinde eksiklikleri meydana çıkmıştır. Ancak bunların dışında yazılarında yazım ve noktalama yanlışı olmamış, bunun yanınd yazının söz varlığı düzeye uygun, bağlamı tutarlı şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin çizdikleri harita görsel açıdan incelendiğinde analitik ve kavramsal uyum sağlandığı belirlenmiştir.



Şekil 247. Üçüncü grup öğrencilerin yol tarifi analizi

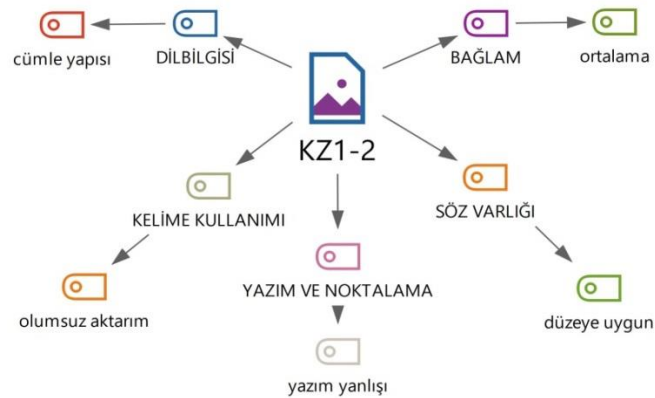
Adı geçen grup öğrencilerin çalışmalarına genel bakıldığında, öğrenciler güzergah açıklamalarını sıralama şeklinde oluşturmuş, ayrıca yön simgeleri ile metni daha anlaşılır hale getirmeye çalışmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin Gardner'in(1999) belirlediği gibi, zeka türlerinden mantıksal-matematiksel zeka türüne daha çok yatkın oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları harita görsellik ve süslemeden daha çok sistematik şekilde oluşturulduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin tamamı etkinlik sırasında faal olarak katıldıkları, çalışmanın her ayrıntısında birbirleriyle danıştıkları ve titizlikle çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Acil durum konusu ile ilgili öğrencilerin aşağıda kutuda sunulmuş olan metni arkadaşlarıyla birlikte tamamlamaları gerektiği açıklanmıştır.

Dün akşam kütüphaneden yurda geldim. Kantinde yemeğimi yedim sonra odaya girdim. Ayşe'yi yatağında gördüm...

Bu konu, metni tamamlamaya dayalı etkinlik türü olduğu için öğrenciler burada ikişer kişi olarak metni yazmıştır. Acil durum konusuyla ilgili metni tamamlama etkinliğine dört grup (birinci grup: KZ.1.ve KZ.2.; ikinci grup: KZ.7. ve KZ.9.; üçüncü grup: KZ.8. ve KZ.11.; dördüncü grup: KZ.10. ve KZ.3.) öğrenci katılmıştır.

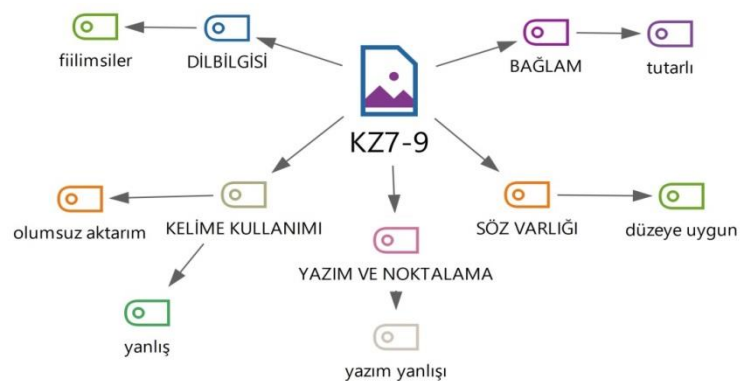
Birinci grubun acil durumla ilgili metni analizi edilmiş ve sonucunda (Şekil 248.), öğrencilerin cümle yapısında yanlış olmuş, ayrıca *hastalandı* kelimesini Kazakçadan esinlenerek *ağrıdı* şeklinde yazmıştır. Ayrıca *Ayşe iyiydi* ifadesini *Ayşe iyidi* olarak yanlış yazmıştır. Öğrencilerin tamamladıkları metnin bağlamında bazı kopukluklar olmasına rağmen metinde kullandığı söz varlığı düzeye uygundur.



Şekil 248. Birinci grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi

Söz konusu grup öğrencilerin yazdıkları metnin içeriğine dikkat edilecek olursa, hasta olan Ayşe için ambulans çağrıldığından, Ayşe'nin hastaneye götürüldüğünden, doktorla Ayşe arasında oluşan diyalogdan söz edilmiştir. Bunun yanı sıra, metni yazmadan önce öğrenciler kendi aralarında metnin bağlamını tasarlamak için uzun uzun konuştukları, metni yazma esnasında ise KZ.1. öğrencinin metni yazdığı, KZ.2. öğrenci ise arkadaşına bazı fikirleri danışarak dikte ettiği gözlemlenmiştir.

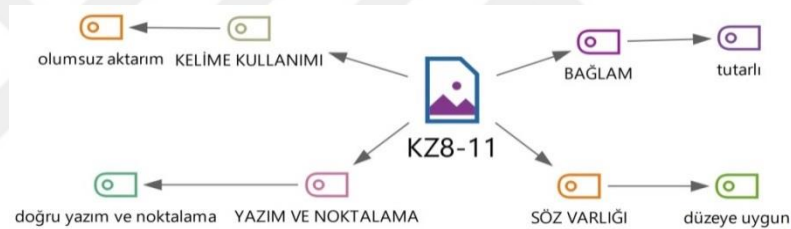
İkinci grup öğrencilerin metni analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 249.), öğrencilerin *benim yaptığım şeyler* ifadesini *ben yapkan şeyler* şeklinde Kazakçadan etkilenecek fiilimsilerde yanlış yazdıkları belirlenmiştir. Üstelik *hastalandı* kelimesini *ağrıdı*, *burnu* kelimesini *murnu*, *gösterdim* ifadesini *görsettim* şeklinde Kazakçadan esinlenerek olumsuz aktarmış ayrıca *ağladı* kelimesi *anladı* şeklinde yanlış kelime kullanmıştır. Bunun yanı sıra bazı kelimelerin yazımını yanlış yazmıştır. Ancak bununla birlikte metnin söz varlığı düzeye uygun, bağlamı tutarlı olmuştur.



Şekil 249. İkinci grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi

Öğrencilerin yazdıkları metnin içeriği incelendiğinde, arkadaşının Ayşe'ye ilk yardım sunmaya çalıştığı, ancak o yardımın işe yaramadığı sonra ambulans çağırdığı, Ayşe'de kan yetmezliği olduğu ve kan arandığı, bir hafta sonra Ayşe'nin iyileştiği hakkında bilgiler sunulmuştur. Metin yazma esnasında yapılan gözleme göre, KZ.7. öğrencinin metni arkadaşıyla danışarak tamamlamaya çalıştığı, KZ.9. öğrencinin ise metni tamamlamak için fikirlerini Kazakça açıklamaya çabaladığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla metin içeriğinde daha çok Kazakçadan esinlenerek olumsuz aktarmaların olduğu saptanmıştır.

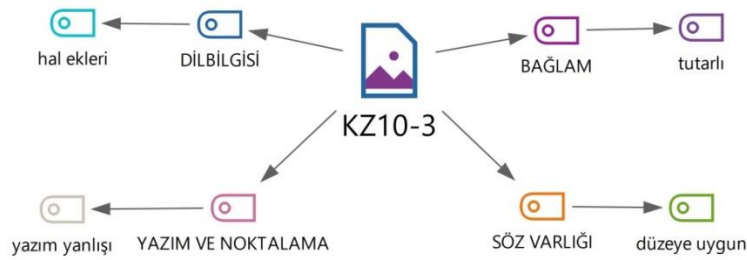
Üçüncü grup öğrencilerin metni analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 250.), öğrenciler kelime kullanımında *diye sordum* kalıbını *deyip sordum* şeklinde olumsuz aktarma yapmıştır. Ancak bunun dışında metinde yazım ve noktalama yanlışları olmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrenciler metinde düzeye uygun söz varlığını kullanmış, bağlamsal açıdan ise tutarlı şekilde düzenlemiştir.



Şekil 250. Üçüncü grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi

Bahsedilen grubun metin içeriği incelendiğinde, Ayşe'nin ateşinin yükseldiği, arkadaşının ona yardım ettiği ve ambulans çağırdığı, Ayşe'nin hastalanma sebebi gibi açıklamalar yapılmıştır. Metin yazımında daha çok KZ.8. öğrencinin faal olduğu, metni kendi başına yazdığı, ancak KZ.11. öğrencinin arada bir Kazakça açıklamalar yaptığı, onun dışında derse pasif katıldığı ve sadece izleyici olarak kaldığı saptanmıştır.

Dördüncü grup öğrencilerin yazdıkları metin incelenmiş ve sonucunda (Şekil 251.), öğrencilerin *acil servisi aradık* ifadesini *sağlık hizmetiye aradık* şeklinde hal eklerinde yanlış yazdıkları meydana çıkmıştır. Bunun dışında öğrenciler *taksiyle* kelimesini *taksile* şeklinde yanlış yazmış, ancak metinde düzeye uygun söz varlığı kullanmış ve metnin bağlamını tutarlı olarak düzenlemiştir.



Şekil 251. Dördüncü grup öğrencilerin acil durumla ilgili metin analizi

Yukarıdaki grubun metin içeriği incelendiğinde, Ayşe'nin karın ağrısı, baş ağrısı ve bayılması, ardından hastaneye götürülmesi, apandisit hastalığından dolayı ameliyat olması gibi bilgiler verilmiştir. Etkinlik sırasında yapılan gözleme göre, KZ.3. öğrenci metni yazmakla meşgul olmuş, KZ.10. öğrenci ise kendi fikirlerini arkadaşına dikte etmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişleri yapmış, metnin bağlamını düzenlemek için bazı notları yazmışlar, Türkçe bazı kavramları öğrenmek için sözlükten yararlanmışlardır.

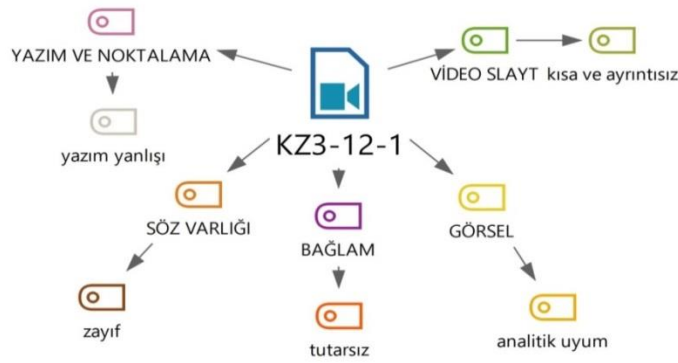
Hayati durumlar konusu acil durum konusuyla sıkı bağlantılıdır. Dolayısıyla bu konuda öğrencilere ilk yardımla ilgili aşağıda kutuda verilen görev sunulmuştur:

Okuldaki bütün öğrencilerle beraber dağa pikniğe gittiniz. Birkaç kişi dağa tırmandınız ve arkadaşınızdan biri kayalardan yukarıya çıkarken ayağı kaydı ve düştü. Arkadaşınızın ayağı kırıldı, bu durumda ilk yardımı nasıl vereceksiniz?

Bu durumla ilgili ilk yardım maddelerini yazınız sonra bu olayla ilgili görselleri internetten bularak slayt oluşturunuz

Hayati durumlar konusuna ilişkin üç grup (birinci grup: KZ.3.-KZ.12.-KZ.1.; ikinci grup: KZ.6.-KZ.4.-KZ.10.; üçüncü grup: KZ.8.-KZ.11.-KZ.7.-KZ.9.) öğrenciler iştirak etmiştir.

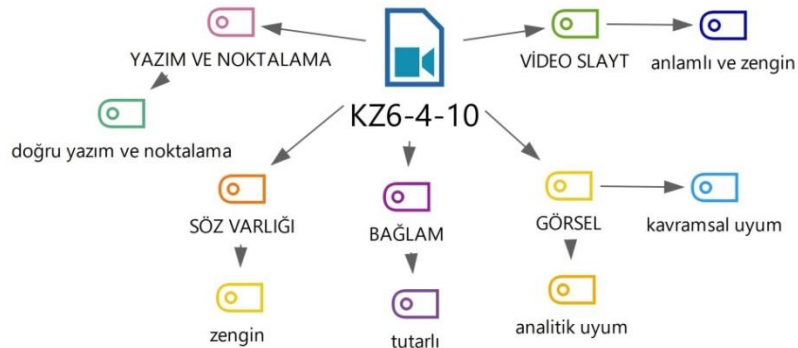
Birinci grup öğrencileri ayak kırığında ilk yardım hakkında slayt hazılamışlar ve bu slaydın analizi sonucunda (Şekil 252.), öğrenciler görsellerin altında bazı açıklamalar yazmış ve orada vereceksiniz ifadesini verecek siniz şeklinde ayrı yazmıştır. Ayrıca slaytta yazılmış açıklamanın söz varlığı zayıf, bağlamı ise tutarsız olmuştur. Üstelik slaytta secilmiş olan görseller analitik uyum sağlamasına rağmen genel olarak slayt kısa ve ayrıntısız oluşturulmuştur.



Şekil 252. Birinci grup öğrencilerin ilk yardım analizi

Söz konusu grubun çalışma esnasında yapılan gözleme göre, slayt oluşturmak için KZ.12. öğrencisi açıklamaları yazmış, KZ.1. öğrenci ise internetten gerekli görselleri seçmiş, KZ.3. öğrenci ise slayt yapma uygulamalarını incelemiştir. Ancak bu öğrencilerde, slaydı özenle yapmanın yerine hızlıca bitirip sonraki istasyona geçme arzularının olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerde normalde bu tür davranışlar, grupta çalışma istasyon etkinliğini sevmedikleri veya konuya ilgili olmadıkları ya da bireysel veya ikili çalışmaya yatkın oldukları için ortaya çıkabilmektedir.

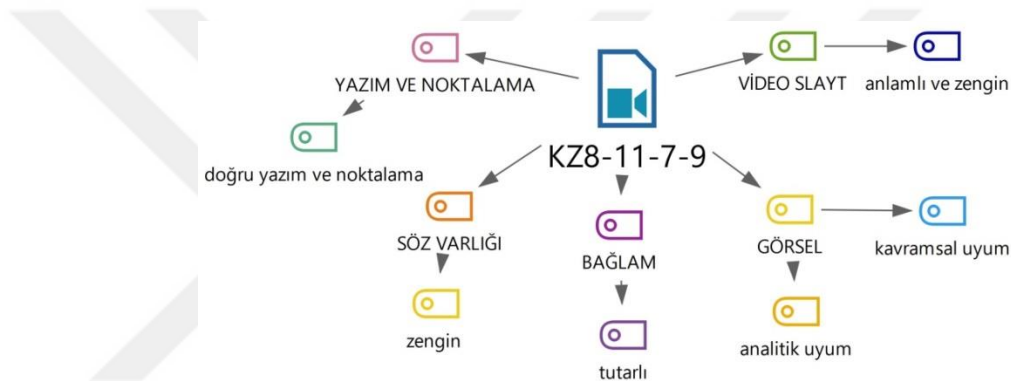
İkinci grup öğrencileri hazırladıkları slayt görsellerini numaralandırmış ve görselin altında açıklamalar yazmıştır. Öğrencilerin ortaya koydukları slaydı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 253.), öğrencilerin açıklamalarında yazım ve noktalama yanlışı yapmadıkları, ayrıca yazılarında zengin söz varlığı kullandıkları ve tutarlı bağlam düzenledikleri belirlenmiştir. Bunun dışında, slaytın görselleri analitik ve kavramsal uyum içinde seçilmiş ve genel olarak slayt anlamlı ve zengin içerikte ortaya konulmuştur.



Şekil 253. İkinci grup öğrencilerin ilk yardım analizi

Bahsedilen grubun ilk yardımla ilgili slayt analizi sonucuna genel bakıldığında, KZ.4. öğrencinin açıklamaları yazmakla meşgul olduğu, KZ.10. öğrencinin slayt için görselleri seçmekle görevli olduğu, KZ.6. öğrenci uygulama içinde bütün bilgileri bir araya getirdiği gözlemlenmiştir. Çalışma esnasında öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişi yapmış, görselleri seçmede danışarak birbirine uyum sağlamıştır.

Üçüncü grup öğrencileri hikaye bazında slayt oluşturmuş ve bu slayt analizinin sonucunda (Şekil 254.), öğrencilerin ilk yardım açıklamalarında yazım ve noktalama doğru, söz varlığı zengin, bağlamı tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca slaytın görselleri analitik ve kavramsal açılarından uyumlu halde seçilmiştir. Genel olarak slayt anlamlı ve zengin şekilde ortaya konulmuştur.



Şekil 254. Üçüncü grup öğrencilerin ilk yardım analizi

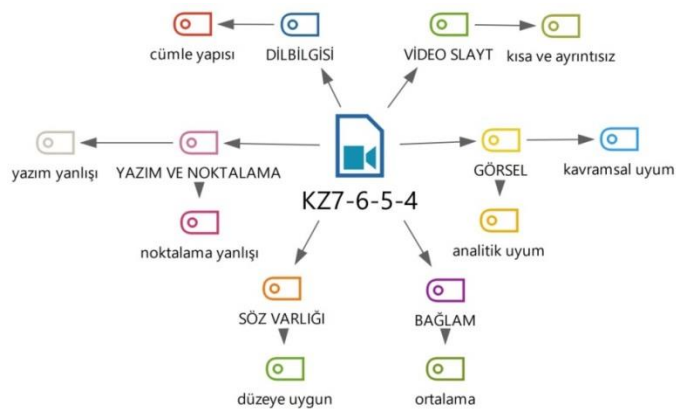
Yukarıda adı geçen grup öğrencilerinden KZ.8., KZ.11. ve KZ.7. öğrencilerin grupla çalışma esnasında faal olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. KZ.8. ve KZ.11. öğrencileri ilk yardım açıklamalarıyla ilgili bilgileri yazmakla meşgul olmuş, KZ.7. öğrenci ise internetten görselleri seçmiş ve slayt oluşturmak için uygulamada bilgileri bir arada tasarlamıştır. KZ.9. öğrencinin ise sadece izleyici olarak, pasif kaldığı, ancak yine de konuyla ilgili kendi fikirlerini Kazakça konuşarak anlattığı bu sebeple konuya ilgisiz kalmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve araştırmacı derste pasif kalan bu tür öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmak amacıyla farklı yolları araştırmaya karar vermişlerdir.

Sağlık konusuyla ilgili öğrencilerden modern (bilimsel) ve alternatif (geleneksel) tıbbın avantajları ve dezavantajları hakkında bilgileri değerlendirerek bir video slayt oluşturmaları istenmiştir. Bu konuya ilişkin etkinlikte üç grup (birinci grup: KZ.7.-

KZ.6.-KZ.5.-KZ4.; ikinci grup: KZ.10.-KZ.3.; üçüncü grup: KZ.12-KZ.2.) öğrenci çalışmıştır.

Bu konuyla ilgili dersten itibaren öğretmen ve araştırmacı, gruba çalışma istasyonunda grup yöneticisini seçmeye karar vermişlerdir. Grup yöneticisi olarak ta sınıfta pasif kalan öğrencileri seçmenin doğru olduğu kanaatinde olmuşlardır. Çünkü normalde derse pasif katılan öğrenciler derse ilgisiz oldukları için değil derse faal katılan öğrencilerden biraz yavaş algıladıkları için kendilerini boşlukta hissetmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilere konuyla ilgili sorumluluklar yüklendiğinde derse olan ilgilerinin artacağı umularak grubu yönetmeleri istenmiştir.

Birinci grup öğrencileri ilk önce modern tıp ardından alternatif tıp hakkında bilgiler sunarak slayt ortaya koymuştur. Bu grubun ürünü ele alınmış ve analiz edilmesi sonucunda (Şekil 255.), öğrencilerin sundukları bazı bilgilerin cümle yapısında eksiklikler meydana gelmiştir. Ayrıca fayda kelimesini faida şeklinde yanlış yazmış üstelik bazı yerlerde noktala yanlışları belirlenmiştir. Ancak bunların dışında yazdıkları bilgilerin söz varlığı düzeylerine uygun kullanılmış ve bağlamsal açıdan bazı kopukluklar oluşmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin slayt için seçtikleri görsellerde kavramsal ve analitik uyum olduğu görülmüştür. Ama yine de öğrencilerin hazırladıkları slayta genel bakıldığında kısa ve ayrıntısız biçimde olduğu görülmektedir.

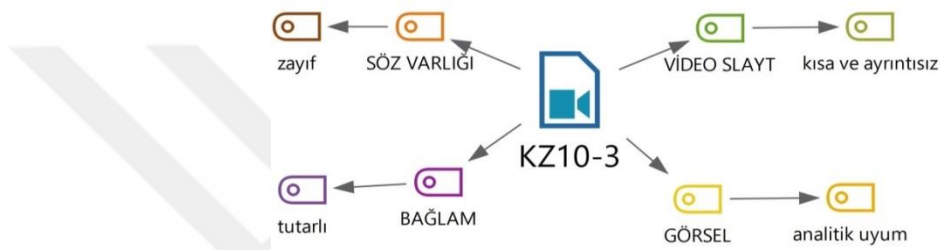


Şekil 255. Birinci grup öğrencilerin sağlıkla ilgili slayt analizi

Slayt hazırlama esnasında yukarıda söz konusu olan grup öğrencilerin tamamı slayt hazırlama çalışmasına faal iştirak etmiştir. KZ.6. öğrenci grup yöneticiliğini yapmış ve arkadaşlarına neler yapılması gerektiği hakkında görevleri vermiş, onları kontrol etmiş,

kendisi de KZ.7. öğrenci ile internetten görselleri seçmiştir. KZ.5. öğrenci ise bilgileri yazmakla meşgul olmuş, KZ.4. öğrenci slayt oluşturmak için uygulamada bütün bilgileri bir araya getirmiştir.

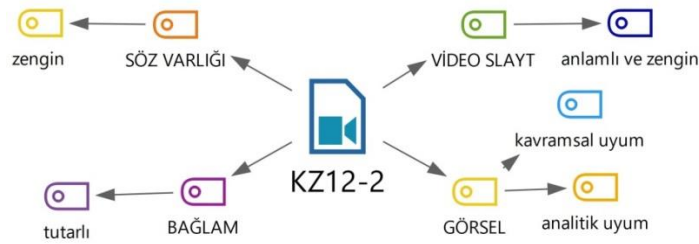
İkinci grup öğrencilerin sağlıkla ilgili oluşturdukları slayt analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 256.), öğrencilerin görsellerden slayt hazırladıkları ve o görselleri açıklamadan sadece görsellerin isimlerini yazdıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla slaytta yazılı bilgiler az olması nedeniyle söz varlığı da zayıf kalmıştır. Ancak bunun dışında, slayt bağlamsal açıdan tutarlı tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra, slayt görsellerinde analitik uyum sağlanmıştır. Genel olarak slayt kısa ve ayrıntısız ortaya konulmuştur.



Şekil 256. İkinci grup öğrencilerin sağlıkla ilgili slayt analizi

Grupla çalışma esnasında ikinci grup öğrencilerinden KZ.10. öğrenci grup yöneticiliği yapmış ve KZ.3. öğrencisiyle birlikte slayt hazırlamışlardır. Ancak etkinlik esnasında yapılan gözleme göre, her iki öğrenci de slaytı hızlıca bitirmeye çalıştıkları ve sonraki istasyona geçmek istedikleri gözlemlenmiştir. Çünkü bu iki öğrencide grupla çalışma etkinliklerinden daha çok karşılıklı konuşma istasyonunda faal oldukları fark edilmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin oluşturdukları slayt çok kısa ve ayrıntısız şekilde tasarlanmıştır.

Üçüncü grup öğrencilerin ürünü analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 257.), öğrencilerin slayt arkasında sağlıkla ilgili bilgileri seslendirdikleri ve görselleri bilgilere uyumlu halde tasarladıkları saptanmıştır. Ayrıca seslendirilen bilgilerde zengin söz varlığı kullanılmış, bağlamsal açıdan tutarlı düzenlenmiştir. Bununla birlikte, slaytta seçilen görsellerde analitik ve kavramsal uyum sağlanmıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan video slayta genel olarak bakıldığında, anlamlı ve zengin tasarlandığı tespit edilmiştir.

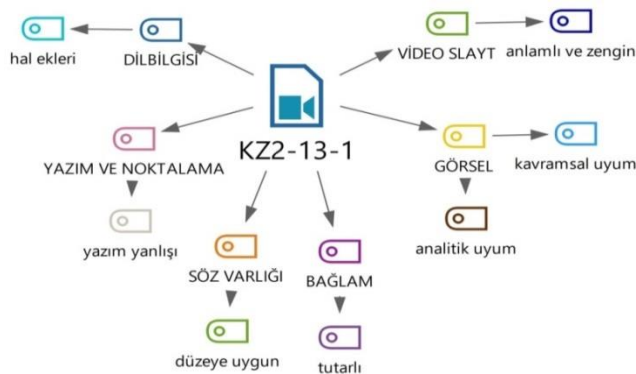


Şekil 257. Üçüncü grup öğrencilerin sağlıkla ilgili slayt analizi

Bahsedilen grup öğrencilerinden KZ.12. öğrenci grup yöneticisi olmuş ve sağlıkla ilgili görselleri internetten araştırarak seçmiştir. KZ.2. öğrenci ise sağlıkla ilgili bilgileri hazırlamış ve slaytta o bilgileri seslendirmiştir. Öğrenciler çalışma esnasında birbirleriyle kendi fikirlerini paylaşarak danışmış, ayrıca birbirini dikkatle dinleyerek uyum sağlamıştır.

Mutluluk konusunda öğrencilerden “Mutlu olmanın 10 yolu” konusunda arkadaşlarıyla beraber kompozisyon yazmaları ardından bu konuyla ilgili video slayt oluşturmaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili etkinliğe üç grup (birinci grup: KZ.2.-KZ.13.-KZ.1.; ikinci grup: KZ.6.-KZ.4.-KZ.7.-KZ.5.; üçüncü grup: KZ.9.-KZ.3.-KZ.12.) öğrenci iştirak etmiştir.

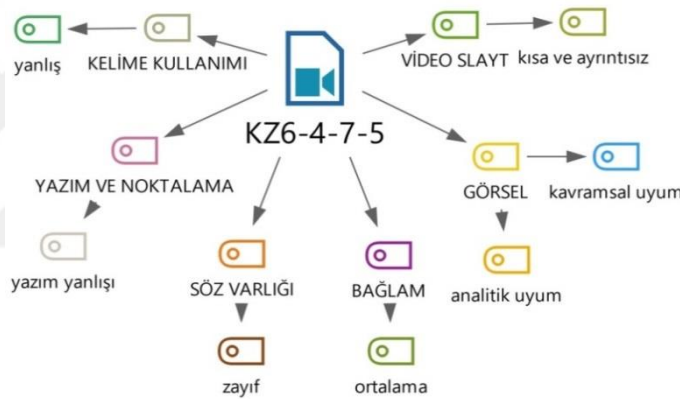
Birinci grup öğrencilerin mutlulukla ilgili slaytı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 258.), öğrencilerin slaytta yazdıkları açıklamalarda *kendini(zi) mutlu hissetmeye çalışın* cümesinde parantes içindeki eki yazmamıştır. Ayrıca *mucize* kelimesini *mucise* şeklinde yanlış yazmıştır. Ancak bununla birlikte bilgilerde düzeye uygun söz varlığı kullanılmış, üstelik bağlamı tutarlı düzenlenmiştir. Slaytta seçilen görsellerde analitik ve kavramsal uyum sağlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra oluşturulan slayta genel olarak bakıldığında anlamlı ve zengin içerik taşıdığı görülmektedir.



Şekil 258. Birinci grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı slayt analizi

Yukarıda bahsedilen grup öğrencilerinden KZ.1. öğrenci grup yöneticiliğini yapmış, internetten görselleri inceleyerek uygun olanları slayt için seçmiştir. KZ.2. öğrenci mutlulukla ilgili bilgileri hazırlamış, KZ.13. öğrenci ise uygulamada bütün bilgileri ve görselleri bir araya getirerek slaytı tasarlamıştır. Çalışma esnasında öğrencilerin birbiriyle konuyla ilgili bilgilerini paylaştıkları, fikir alışverişi yaptıkları ve işbirlikçi olarak faal katıldıkları gözlemlenmiştir.

İkinci grup öğrencilerin mutluluk konusuyla ilgili hazırladıkları ürün analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 259.), öğrenciler slayt bilgilerinde *şükredin* kelimesini *şurkedin* şeklinde; *çocuklarım* kelimesini *çocuk larım* şeklinde hem ayrı hem de yazılışını yanlış yazmıştır. Bunun dışında bilgilerin söz varlığı zayıf, bağlamında bazı kopukluklar olmuştur. Ancak bunun yanında slaytta seçilen görsellerde analitik ve kavramsal uyum sağlanmıştır. Genel olarak slayt içeriği kısa ve ayrıntısız şekilde tasarlanmıştır.

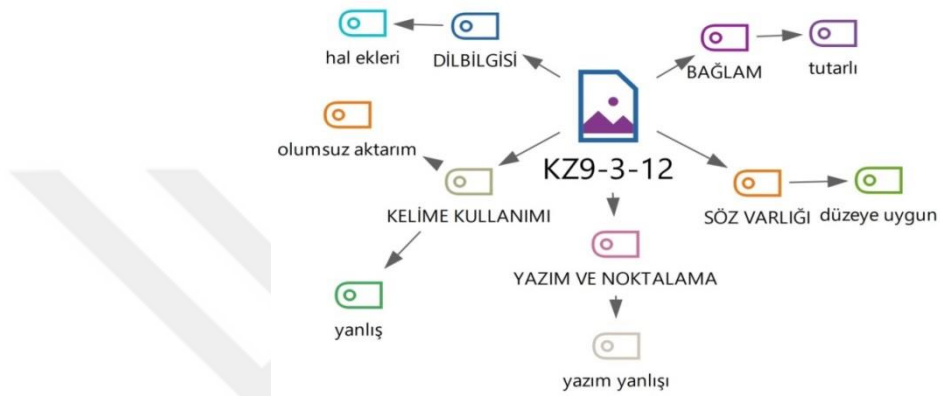


Şekil 259. İkinci grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı slayt analizi

Söz konusu grup öğrencilerinden KZ.7. öğrenci grubun yöneticisi olmuş ve arkadaşlarına gerekli yapılacak görevleri yüklemiş ancak kendisi çalışmanın içine dahil olmamıştır. Bunlara rağmen bu öğrencinin arkadaşlarının yaptıklarını kontrol etmesi ve onları yönlendirmesi açısından yöneticilik yeteneğine sahip olduğu söylenebilir. KZ.5. ve KZ.6. öğrencileri slaytın görsellerini seçmek için internette araştırma yapmışlardır. KZ.4. öğrenci ise slayta yazılacak olan bilgileri hazırlamıştır. Çalışma esnasında öğrencilerin slaydı kısa ve ayrıntısız içerikte hazırlamalarının yanında görevi yerine getirmek için fikir paylaşımları yaparak birbirine uyum sağladıkları gözlemlenmiştir.

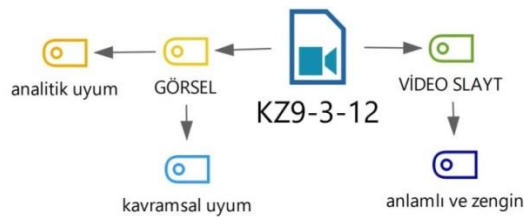
Üçüncü grup öğrencileri önce mutlu olmanın yolları adlı öneriler hakkında bilgiler yazmıştır ardından onunla ilgili slayt hazırlamışlardır. İlk olarak öğrencilerin yazdıkları

yazısı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 260.), öğrenciler *her şeyi* ifadesini *her şeydi* şeklinde Kazakçadan etkilenecek hal ekini yanlış yazmıştır. Ayrıca *en değerli insanlar* ifadesini *en pahalı insanlar* şeklinde ana dilden esinlenerek; üstelik *hak ediyoruz* ifadesini *tak ediyoruz* şeklinde kullanmıştır. Bunu yanı sıra, bazı yerlerde yazım yanlışları ortaya çıkmış, örneğin *yaşayacağız* kelimesi *yaşar yacağız* şeklinde yazılmıştır. Ancak bunlarla birlikte yazılan bilgilerde düzeye uygun söz varlığı kullanılmış, bağlamsal açıdan tutarlı düzenlenmiştir.



Şekil 260. Üçüncü grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı yazı analizi

Yukarıdaki söz konusu grubun video slaydı ele alınmış ve analiz edilmesi sonucunda (Şekil 261.), öğrencilerin hazırladıkları slayt görsellerde tematik açıklamalar bulunduğu için analitik; yazılar önerilerle örtüştüğü için kavramsal uyum sağlanmıştır. Genel olarak bakıldığında video slayt anlamlı ve zengin içerik taşımaktadır.



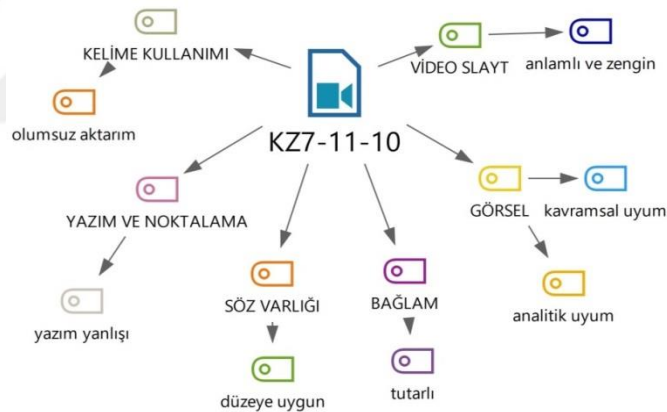
Şekil 261. Üçüncü grup öğrencilerin “Mutlu olmanın 10 yolu” adlı slayt analizi

Çalışma esnasında üçüncü grup öğrencilerinden KZ.9. öğrenciye grup yöneticisi görevi verilmiştir. KZ.9. öğrenci yöneticinin sorumluluklarını iyi seviyede yerine getirmiş, çalışmadan önce kimin ne yapacağı hakkında görevleri arkadaşlarına dağıtmış ardından kendisi de onlarla birlikte etkinliğe faal olarak katılmıştır. KZ.3. ve KZ.12. öğrencileri mutlulukla ilgili önerileri birlikte yazmış, KZ.9. öğrenci ise slayt oluşturmak için görselleri internetten seçmiş, uygulamada bütün toplanmış bilgileri (öneriler ve

görseller) bir araya getirerek slayt oluşturmuştur. Dolayısıyla ürünün bazı yerlerinde eksiklikler görülmekle birlikte öğrencilerin tamamı işbirlikçi olarak faal katıldıklarından anlamlı ve zengin içerik ortaya konulmuştur.

Duygular konusuyla ilgili öğrencilerden duyguları anlatan video slayt hazırlaması gerektiği açıklanmıştır. Bu konuya ilişkin etkinlikte üç grup (birinci grup: KZ.7.-KZ.11.-KZ.10.; ikinci grup: KZ.9.-KZ.12.-KZ.13.; üçüncü grup: KZ.10.-KZ.4.) öğrenci çalışmıştır.

Birinci grup öğrencilerin duygularla ilgili açıklamalı video slaytı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 262.), öğrencilerin slayttaki açıklamada *yakınlaştığı zaman* ifadesini Kazakçadan esinlenerek *yakındaştığı zaman*; ayrıca *derdin* yok ifadesini *dertin* şeklinde yanlış yazdıkları tespit edilmiştir. Ancak bunların yanı sıra, öğrencilerin duygularla ilgili açıklamalarında düzeye uygun söz varlığı kullanılmış, üstelik bağlamı tutarlı düzenlenmiştir. Slayt için seçilen görsellerde ise kavramsal ve analitik uyum sağlandığı görülmüştür. Genel olarak video slayt anlamlı ve zengin içerik taşımaktadır.

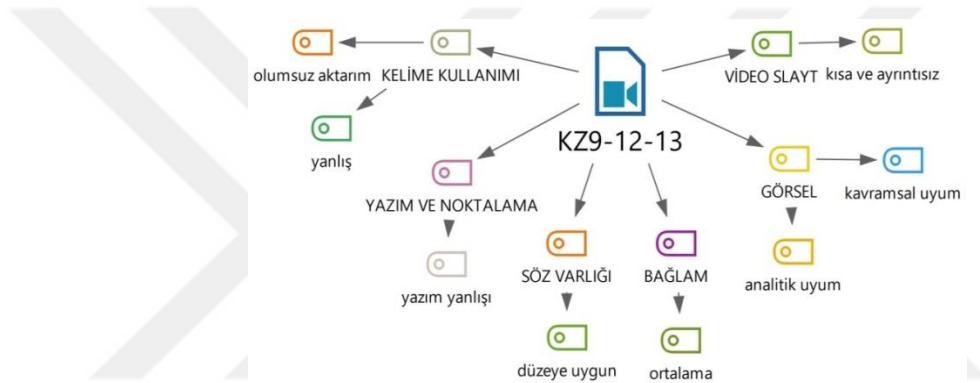


Şekil 262. Birinci grup öğrencilerin duygularla ilgili slayt analizi

Bahsedilen grup öğrencilerinden KZ.10. öğrenci grup yöneticiliği yapmış, çalışmaya başlamadan önce arkadaşlarıyla neler yapılması gerektiği hakkında fikirlerini paylaşmıştır. Çalışma esnasında yapılan gözleme göre, KZ.11. ve KZ.10. öğrencileri duygularla ilgili açıklamaları hazırlamış, KZ.7. öğrenci ise slayt için görselleri internet sayfalarından inceleyerek seçmiştir. En sonunda grup yöneticisi bütün bilgileri (açıklamalar ve görseller) kontrol ederek ve mobil uygulamayı kullanarak slaytı tasarlamıştır. Öğrenciler hazırladıkları video slaytta duygularla ilgili bebek ve çocukların görsellerini kullanarak açıklamalar yapmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin,

insanın davranış ve değişik duygularını (sinirli, mutlu, güler yüzlü, yorgun vb.) bebekler ve çocukların komik halleriyle anlatması, durumları oyunlaştırarak dili daha kolay anladıklarının göstergesidir.

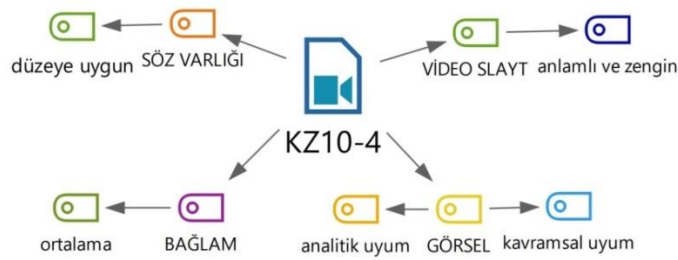
İkinci grup öğrencilerin duyguları anlatan slaytı incelenmiş ve sonucunda (Şekil 263.), öğrenciler slayt açıklamasında *o sebepten* ifadesini Kazakçadan esinlenerek *şu sebepti*; ayrıca *sinirliyim* kelimesini *sınıriyım* şeklinde yanlış yazmış, üstelik, *şimdi* kelimesini *şımdı* şeklinde yazarak yazım yanlışları yapmıştır. Ancak bunların dışında, slayt açıklamalarında düzeye uygun söz varlığı kullanılmış, ama yine de bağlamsal açıdan bazı kopukluklar meydana gelmiştir. Slayt görsellerinde ise analitik ve kavramsal uyum sağlanmış fakat genel olarak video slayt kısa ve ayrıntısız içerikle tasarlanmıştır.



Şekil 263. İkinci grup öğrencilerin duygularla ilgili slayt analizi

Çalışma esnasında ikinci grubun yöneticisi KZ.9. öğrenci olmuş ve diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışma öncesi görevleri paylaşmıştır. Yapılan gözleme göre, KZ.13. öğrenci duygularla ilgili açıklamalar hazırlamış, KZ.12. öğrenci internetten slayt için gerekli görselleri seçmiş, KZ.9. öğrenci ise bütün bilgileri bir araya toplayarak mobil uygulamasında slayt oluşturmuştur. Ayrıca slaytın kısa ve ayrıntısız içerikle tasarlanmasının yanında, öğrenciler çalışma esnasında birbirlerinin yaptıklarını destekleyip, fikirlerini dikkatle dinleyerek ve değerlendirerek çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Üçüncü grup öğrencilerin hazırladıkları slayt analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 264.), öğrenciler slayt açıklamasında düzeye uygun söz varlığı kullanmış, ancak bağlamsal açıdan slaytta bazı kopukluklar olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte slaytın görselleri analitik ve kavramsal uyumda olmuş, üstelik genel olarak video slayt anlamlı ve zengin içerikle tasarlanmıştır.



Şekil 264. Üçüncü grup öğrencilerin duygularla ilgili slayt analizi

Bahsedilen grubun yöneticisi çalışma esnasında KZ.4. öğrenci olmuş ve arkadaşıyla birlikte görevi yerine getirmek için önceden fikir alışverişi yapmıştır. Ardından, KZ.10. öğrenci görselleri seçmek için internette incelemeler yapmış, KZ.4. öğrenci ise duygularla ilgili açıklamaları hazırlamış, en sonunda ikisi birlikte uygulamada araştırdıkları bilgileri bir araya toplayarak slaytı tasarlamışlardır. Çalışma sırasında, öğrencilerin yaptıkları işten zevk alıp, yeni fikirleri birbiriyle paylaşarak neşeli şekilde çalıştıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin grupta çalışmasında kendilerini özgür hissedebilmeleri ve ilgilerini çekecek konular üzerinde çalışabilmeleri için yeni strateji ve tekniklerin ortaya konulması gerekmektedir.

Gezi konusuna ilişkin öğrencilerden arkadaşlarıyla birlikte hafta sonu gezi planı hakkında diyalog yazmaları takiben diyalogu canlandırmaları istenmiştir. Canlandırma yaparken videoya çekmeleri gerektiği açıklanmıştır. Bu konuyla ilgili etkinliğe üç grup (birinci grup: KZ.6.-KZ.3.-KZ.13.-KZ.4.; ikinci grup: KZ.9.-KZ.12.-KZ.8.-KZ.5.; üçüncü grup: KZ.10.-KZ.11.-KZ.2.-KZ.1.) öğrenci iştirak etmiştir. Birinci ve üçüncü grup öğrencileri hem gezi hakkında diyalog yazmış hem de yazdıkları diyalogu canlandırmış, üstelik canlandırma sırasında kendilerini videoya çekmişlerdir. İkinci grup öğrencileri ise sadece canlandırmış ve canlandırma esnasında video çekimi yapmışlardır.

İlk olarak birinci grubun gezi planıyla ilgili diyalogu incelenmiş ve sonucunda (Şekil 265.), öğrencilerin *Çimkent'e gidecekmisiniz* sorusunu *Çimkent'te gidecekmisiniz* şeklinde hal eki kullanımını yanlış yazdıkları, *yapacaksınız* kelimesini *yapacaksınızlar* biçiminde Kazakçadan esinlenerek çokluk ekiyle ilgili yanlışlıkları yaptıkları görülmüştür. Ayrıca *hepsimiz birlikte* ifadesini *hepim birlikte* biçiminde yanlış yazmışlardır. Ancak bunların dışında diyalogta düzeye uygun söz varlığı kullanılmış,

bağlamsal açıdan tutarlı düzenlenmiş, üstelik diyalogun sürdürülmesi ne kısa ne ayrıntılı ve ne de uzun olmuştur.



Şekil 265. Birinci grup öğrencilerin gezi planı analizi

Sonraki aşamada söz konusu grubun diyalogu canlandırma videosu ele alınmış ve analiz sonucunda (Şekil 266.), KZ.4. öğrencinin canlandırma esnasında *birlikte* kelimesini; KZ.6. öğrencinin ise *vakit* kelimesini *uakit* şeklinde Kazakçadan etkilenecek telaffuz ettikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bunlarla birlikte konuşmanın akıcılığına göre bütün öğrenciler akıcı ve etkili konuşmuşlardır.

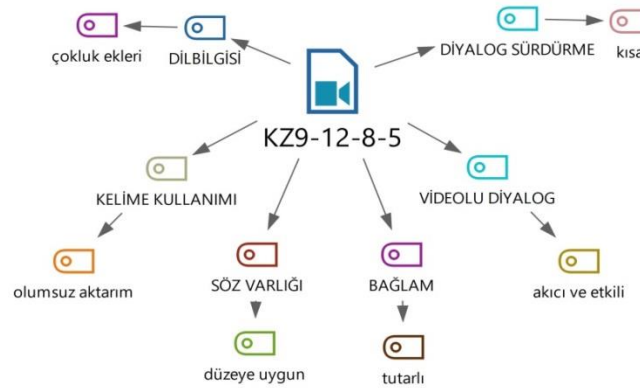


Şekil 266. Birinci grup öğrencilerin gezi planı video analizi

Birinci grup öğrencilerin gezi ile ilgili hazırladıkları video genel olarak, öğrencilerin hafta sonu Çimkent şehrine gitmeyi planladıkları, orada alışveriş merkezleri ve parkları gezecekleri yerlerle ilgili bilgiler içermektedir. Diyalogu yazma ve canlandırma uygulamasına bütün öğrenciler faal olarak katılmıştır. KZ.6. öğrenci grup yöneticisi olmuş ve diyalogu yazmak için kendi fikirlerini arkadaşlarına aktarmıştır. Ayrıca öğrencilerin gezi planını oluşturmada ve konuşma esnasında birbirlerine uyum sağladıkları gözlemlenmiştir.

İkinci grup öğrencileri sadece gezi planıyla ilgili canlandırma yapmış ve kendilerini videoya çekmiştir. Bu video analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 267.), KZ.9. öğrenci *nasılsınız* sorusunu *nasılsındar* şeklinde ifade ederek çokluk eki kullanımında yanlış yapmış, üstelik aynı öğrenci *ders* kelimesini *sabak* şeklinde Kazakçadaki karşılığını

söyleyerek olumsuz aktarım yapmıştır. Ancak öğrencilerin diyalogunda düzeylerine uygun söz varlığı kullanılmış ve diyalog bağlamsal açıdan tutarlı olmuştur. Ayrıca diyalogta öğrencilerin tamamı akıcı ve etkili konuşmuş fakat diyalogu kısa sürdürmüşlerdir.



Şekil 267. İkinci grup öğrencilerin gezi planı video analizi

Yukarıda adı geçen öğrencilerden KZ.9. öğrenci grubu yönetmiş, videoya çekilmeden önce arkadaşlarıyla neleri konuşacağı hakkında danışmıştır. Öğrencilerin diyalog içeriği dikkate alınacak olursa, onlar Çimkent'e gitmek istediklerinin ama dersleri ve sınavlarından dolayı gidemeyecekleri, yalnız hafta sonu Türkistan şehri daha yakın olduğu için orayı gezebilecekleriyle ilgili olarak biriyle konuşmuşlardır. Konuşma esnasında öğrencilerin birbirlerini saygıyla ve dikkatlice dinledikleri, birbirine uyum sağladıkları ve birbirleriyle fikirlerini destekleyerek konuştukları gözlemlenmiştir.

Üçüncü grup öğrencileri önce gezi planları hakkında diyalog oluşturmuştur ve bunun analizi sonucunda (Şekil 268.), öğrencilerin *komik film çıkmış* ifadesini *komik filmi çıkmış* şeklinde hal ekinde yanlış yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler diyalogta *doğum günüm* ifadesini Kazakçadan esinlenerek *doğan günüm* şeklinde olumsuz aktarmıştır. Fakat bunların dışında diyalogun yazım ve noktalaması doğru, söz varlığı ise düzeye uygundur. Bunun yanı sıra, diyalogun bağlamı tutarlı düzenlenmiş, sürdürülmesi de ayrıntılı ve uzun şekilde devam etmiştir.



Şekil 268. Üçüncü grup öğrencilerin gezi planı analizi

Söz konusu grup öğrencileri gezi planıyla ilgili diyalogu canlandırmış ve video çekimi yapmıştır. Bu video analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 269.), KZ.11. öğrenci konuşma esnasında *vaktim var* ifadesini *uaktım bar* şeklinde Kazakçadan etkilenecek telaffuz etmiştir. Bunun dışında bütün öğrenciler konuşmanın akıcılığına göre etkili ve akıcı konuşmuştur.

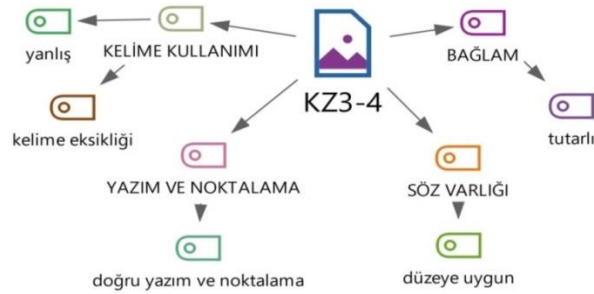


Şekil 269. Üçüncü grup öğrencilerin gezi planı video analizi

Üçüncü grubun yöneticisi KZ.11. öğrenci olmuş ve çalışmaya başlamadan önce arkadaşlarıyla birlikte konuya ilişkin neleri yazabilecekleri ve diyalogun bağlamını nasıl düzenleyecekleri hakkında konuşmuştur. Diyalogu KZ.2. öğrenci yazmış diğer öğrenciler ona fikirlerini açıklayarak kabul görünen fikri dikte etmişlerdir. Diyalogun sürdürülmesi esnasında ise öğrenciler birbirleriyle içten samimi ve neşeli şekilde konuşmuşlardır.

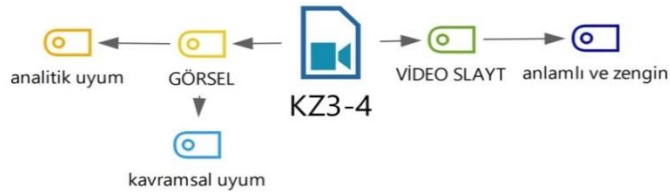
Yaz tatili konusunda öğrencilerden Türkiyeli öğrenciler için ‘Yaz okulu organizasyonu’ adlı gezi programını düzenlemeleri ve video slayt hazırlamaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili etkinlikte üç grup (birinci grup: KZ.3.-KZ.4.; ikinci grup: KZ.5.-KZ.7.-KZ.6.; üçüncü grup: KZ.8.-KZ.10.-KZ.12.) öğrenci çalışmıştır. Birinci grup öğrencileri Türkiyeli öğrenciler için gezi programını yazmış ardından video slaytını hazırlamıştır. İkinci ve üçüncü grup öğrencileri ise sadece video slayt oluşturmuşlardır.

İlk olarak birinci grubun hazırladığı gezi programı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 270.), öğrenciler yazdıkları programda *geldikten sonra* ifadesini *gelmeden sonra* şeklinde yanlış kullanmıştır. Ayrıca *onları otele yerleştireceğiz* ifadesinde hangi otele yerleştireceklerini açıklamamış, dolayısıyla burada kelime eksikliği gözlemlenmiş, fakat bunlara rağmen, öğrencilerin yazısında yazım ve noktalama yanlışı olmamış, üstelik düzeye uygun söz varlığı kullanılmış ve bağlamı tutarlı olarak düzenlenmiştir.



Şekil 270. Birinci grup öğrencilerin 'Yaz okulu organizasyonu' adlı gezi programı analizi

Aynı öğrencilerin video slaytı incelenmiş ve sonucunda (Şekil 271.), slayt görsellerinde tematik açıklamalarla analitik ve gezi programına ilişkin yazıyla kavramsal uyum sağlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin oluşturdukları video slayt anlamlı ve zengin içerikle tasarlanmıştır.

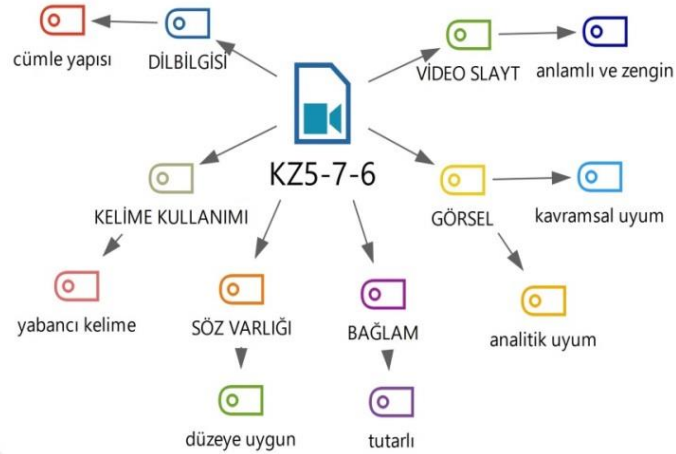


Şekil 271. Birinci grup öğrencilerin 'Yaz okulu organizasyonu' adlı slayt analizi

Birinci grup öğrencilerin hazırladıkları gezi program içeriğinde, Kazakistan'ın üçüncü en büyük şehri Çimkent'in gezilecek yerleri, Türkistan şehri ve Arslanbab Türbesine gezi hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Ayrıca çalışma esnasında yapılan gözleme göre, gezi programının hazırlanması ve video slaytın oluşturulmasında bütün öğrencilerin faal olarak katıldıkları tespit edilmiştir.

İkinci grup öğrencilerin 'Yaz okulu organizasyonu' adlı video slaytı analiz edilmiş ve sonucunda (Şekil 272.), öğrencilerin slayttaki açıklamalarının bazı yerlerinde cümle yapısı yanlışı olduğu gözlemlenmiştir. Bunun dışında, öğrenciler açıklamada *gezgin* kelimesinin İngilizce karşılığı *backpacker* kelimesini kullanmışlardır. Ancak bunların

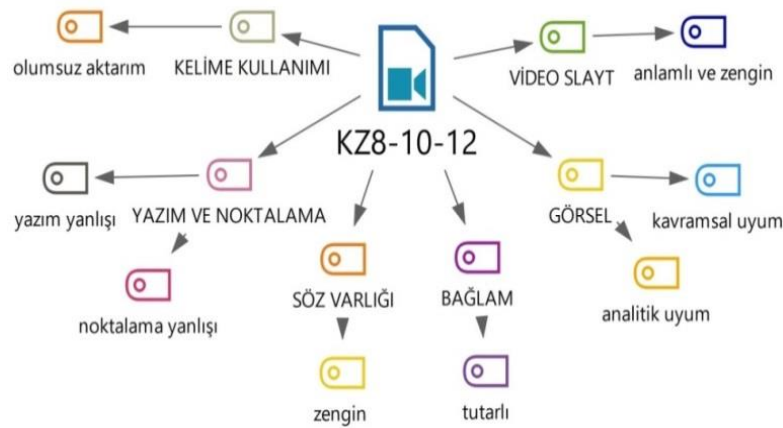
yanında, açıklamada düzeye uygun söz varlığı kullanılmış ve bağlamı tutarlı düzenlenmiştir. Ayrıca, slayttaki görsellerde kavramsal ve analitik uyum sağlanmış, genel olarak video slayt anlamlı ve zengin biçimde tasarlanmıştır.



Şekil 272. İkinci grup öğrencilerin 'Yaz okulu organizasyonu' adlı slayt analizi

Yukarıda bahsedilen grubun çalışması esnasında KZ.7. öğrenci grup yöneticiliği yapmış, arkadaşlarına yapılacak görevleri anlatmıştır. KZ.5. öğrenci slayt açıklamalarıyla ilgilenmiş, KZ.6. öğrenci slayt için eskiden gittikleri kayak merkezinin fotoğraflarını seçmiş, grup yöneticisi ise açıklamaları ve görselleri bir araya toplayarak video slayt oluşturmuştur. Çalışma sırasında yapılan gözleme göre, etkinlikte bütün öğrenciler birbirlerine yardım ederek ve destekte bulunarak faal performans göstermişlerdir.

Üçüncü grup öğrencilerin slayt analizi sonucunda (Şekil 273.), öğrencilerin slayt açıklamasında *soğuk* kelimesini Kazakçadan etkilenecek *suyuk* şeklinde olumsuz aktarım yaptıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, slayt açıklamasında bazı noktalama yanlışlarıyla birlikte, yazım (*burası* kelimesini *buası*) yanlış meydana gelmiştir. Fakat açıklamada zengin söz varlığı kullanılmış, bağlamı tutarlı düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra, slayt için seçilen görsellerde kavramsal ve analitik uyum sağlanmıştır. Genel olarak öğrenciler tarafından hazırlanan video slayt anlamlı ve zengin içerikle tasarlanmıştır.



Şekil 273. Üçüncü grup öğrencilerin 'Yaz okulu organizasyonu' adlı slayt analizi

Söz konusu gruptaki öğrenciler çalışma esnasında KZ.12. öğrenci grup yöneticisi olmuş ve kendisi slayt için görselleri internetten inceleyerek seçmiştir. KZ.8. öğrenci gezi programı için açıklamaları hazırlamış, KZ.10. öğrenci ise mobil uygulamayı kullanarak bütün bilgileri ve görselleri bir araya getirip slayt oluşturmuştur. Etkinlik sırasında öğrencilerin birbirlerine yardım ettikleri, fikir alışverişi yaptıkları ve kendi hayal güçlerini kullanarak işbirlikçi tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Sonuç olarak grupta çalışma istasyonu etkinlikleri, öğrencilerin ekip olarak özgüven içinde özgün çalışmalarına, birbiriyle sıkı iletişim kurmaları ve arkadaşlarını yakından tanımalarına, kendi hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine, sosyo-psikolojik açıdan farkındalık oluşmasına imkan sağlamıştır. Öğrencilerin grupta çalışma istasyonundaki görevlerini yerine getirirken kendi aralarında fikir alışverişi yaparak birbirine saygı gösterdikleri, dikkatle dinledikleri, kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve en önemlisi yöneticilik yeteneklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler teknolojik aletleri doğru yerde kullanmak, dijital dünyanın imkanlarını elde etmek, özgün fikirleri oluşturabilmek için çeşitli önerilere ulaşmak gibi yeni beceriler edinmişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin daha önce öğretmenle yüzyüze öğrendikleri teorik bilgiler yanında, bireysel ve ikili çalışma istasyonunda öğrendikleri pratik bilgilerle artık grupta çalışma istasyonunda işbirlikçi olarak yeni ürün yaratmaları, kendi yeteneklerini keşfederek ortaya özgün bir performans koymaları beklenmiştir.

3.2.1.4. Uygulama Süresince Bireysel, İkili ve Grup İstasyonlarında Öğrencilerin Bireysel Olarak Değerlendirilmesi

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde uygulanan istasyon rotasyon modelinin bütün istasyonlarında çalışan öğrencilerin etkinlikleri her konuya göre tek tek değerlendirilmiştir. Bu konu başlığı altında, öğrencilerin uygulama sürecinde her istasyondaki değerlendirilmelerinin bireysel olarak yapılması uygun görülmüştür. Burada her öğrencinin ayrı şekilde ele alınarak değerlendirilmesi, uygulama sürecinde öğrencinin her istasyondaki gelişmesi ve hangi istasyonda ne kadar etkili çalıştığını göstermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca, bireysel ve ikili çalışma istasyonlarında öğrencilerin etkinlikleri ayrı şekilde, grupla çalışma istasyonunda ise grup halinde analiz edildiği için öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi bireysel ve ikili çalışma istasyonlarının etkinlikleri tablolarla, grupla çalışma istasyonunun etkinlikleri ise uygulama esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler vasıtasıyla yorumlanmıştır. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili uygulamaya Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinden on üç öğrenci iştirak etmiş ve bu öğrencilerin değerlendirilmesi sırayla sunulmuştur. Öğrencilerin tamamı maalesef bütün konulara iştirak etmemiş, ancak Gazi TÖMER öğrencilerine nazaran öğrencilerin daha çok konulara katıldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, uygulama sürecinde öğrencilerin gelişimini izlemek mümkün olmuş ve onların değerlendirmesi açısından anlamlı yorumlar yapılmıştır.

KZ.1. öğrenci bireysel çalışma istasyonunda uygulanan on konunun içinde dört konunun (Tablo 35.) etkinliklerinde çalışmıştır. Bireysel çalışmada dinleme/okuma becerisine dair etkinliklerin içeriğine göre kodlamalar oluşturulduğu için öğrencileri değerlendirmede konuların tamamını kapsayan ortak kodlamaya (algılama) dikkat edilmiştir. Ayrıca bireysel çalışma istasyonunun analizi yapılırken tablolarda fazla yer kaplamamak için konuların adlarını yazmanın yerine numaralandırılarak sunulmuştur. KZ.1. öğrenci ilk konuda doğru/yanlış sorularının tamamını doğru işaretlemiş, bu sebeple de dinleme metninin ana bilgilerini kavramıştır. Dördüncü ve beşinci konularda soruları cevaplama etkinliğini yapmış ve dördüncü konuda ortalama düzeyde soruları yanıtlarken, beşinci sorularda ayrıntılı ve uzun, ortalama düzeyde ve kısa şekilde cevap vermiştir. Öğrenci söz konusu iki konunun da dinleme metninin ana bilgilerini kavramıştır. Dokuzuncu konuda ise öğrenci dinleme esnasında boşlukları doldurmuş ve

bu etkinlikte kelimelerin çoğunu doğru, bazılarını duyduğu gibi yazmıştır. Ayrıca bir kelimeyi algılayamamış, bir kelimeyi ise yanlış yazmış, üstelik boşluk doldurmada bir kelimeyi art bilgisinde bulunan kelimeye benzeterek çağrışım yapmıştır. Dolayısıyla öğrenci bu konuda dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamıştır.

Kod Sistemi	1.KZ.1.	4.KZ.1.	5.KZ.1.	9.KZ.1.
DOĞRU/YANLIŞ				
doğru				
yanlış				
BOŞLUK DOLDURMA				
doğru yazım				
duyduğunu yazma				
kelimeyi algılayamama				
yanlış yazım				
ÇAĞRIŞIM				
kelime benzetimi				
SORULARI CEVAPLAMA				
ayrıntılı ve uzun				
normal				
kısa				
ALGILAMA				
ana bilgileri anlama				
tahmini anlam				

Tablo 35. KZ.1. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda bahsedilen öğrencinin ikili çalışma istasyonu ele alınmış ve sonucunda (Tablo 36.), dilbilgisi kodlaması altındaki alt kodlamalara göre, öğrencinin ilk konuda hal ekleriyle ilgili eksiklikleri fazla iken son konulara doğru azalmaya başladığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin aitlik ekiyle ilgili eksikliği ilk konuda varken sonraki konularda hiç olmamış, bununla birlikte fiilimsilerle ilgili eksiklikleri ilk konuda ve mutluluk konusunda olmuştur. Öğrencinin bütün bu dilbilgisel eksikliklerine rağmen konuşma esnasında hiçbir kelime bilgisel yanlışları olmamıştır. Ayrıca öğrencinin konuşma esnasında arkadaşı tarafından verilen sorulara ayrıntılı olarak uzun, ortalama düzeyde ve kısa cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencinin verdiği bu cevaplar konunun içeriğine, öğrencinin konuyla ve soruyla ilgili bildiklerine göre değişmektedir. Dolayısıyla öğrenci mutluluk konusunda hem ayrıntılı ve uzun konuştuğu halde, hayati durumlar ve gezi konularında sadece kısa konuşmuştur. Diyalogu sürdürmede ise, öğrenci karşısındaki arkadaşına soru yöneltirken çoğunlukla kartta verilen sorularla sınırlı kalmış, fakat acil durum ve hayati durumlar konularında kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır.

Öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde ise, onun konuşma esnasında çoğu konularda bazı kelimeleri ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği, sadece yol tarifi konusunda

yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği tespit edilmiştir. Konuşmanın akıcılığına göre, öğrencinin acil durum ve mutluluk konularının dışında, çoğu konularda akıcı ve etkili konuştuğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencinin ikili çalışma istasyonunda da faal şekilde olduğu ve konuşma becerisini geliştirebildiği fark edilmiştir.

Kod Sistemi	yurt...	KZ1...	yol t...	KZ1...	acil ...	KZ1...	hay...	KZ1...	mut...	KZ1...	gezi...	KZ1...
DİL BİLGİSİ												
• çokluk eki												
• hal ekleri												
• aitlik eki												
• fiilimsiler												
• cümle yapısı												
KELİME BİLGİSİ												
• ana dil												
• yanlış kullanım												
• eksik												
CEVAPLANDIRMA												
• ayrıntılı ve uzun												
• ortalama												
• kısa												
• eksik												
DİYALOG SÜRDÜRME												
• yeni soru üretimi												
• verilen sorularla sınırlanma												
• verilen soruları tamamlayamama												
SES VE TELAFFUZ												
• ana dilden esinlenme												
• telaffuz bilgi eksikliği												
• yabancı dilden esinlenme												
AKICILIK												
• akıcı ve etkili konuşma												
• duraksayarak konuşma												
• duraksamalı ve tutuk konuşma												

Tablo 36. KZ.1. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere göre, KZ.1. öğrencinin bütün konulara faal olarak katıldığı ve bu istasyonda işbirlikçi olarak grupla çalışma becerilerini ilerlettiği saptanmıştır. İstasyon rotasyon modelinin uygulanması sonucunda KZ.1. öğrencide bireysel, ikili ve grupla çalışma istasyonların tamamında anlamlı bir ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla KZ.1. öğrenci bütün istasyonlarda temel dil becerilerini ve proje tabanlı üretme, birlikte çalışma, teknoloji kullanımı gibi destekleyici becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir.

KZ.2. öğrencinin bireysel çalışma istasyonunun etkinliklerinin uygulama süresince analiz edilmesi sonucunda (Tablo 37.), öğrencinin ilk konuda doğru/yanlış sorularının tamamını doğru işaretlediği tespit edilmiştir. Yol tarifi konusunda öğrencilere dikte yazdırılmış ve KZ.2. öğrenci burada onun için yeni olan kelimeyi yanlış yazmış ve genelde diğer kelimelerin tamamını doğru yazmıştır. Sağlık konusunda ise öğrenci soruları ortalama düzeyde cevaplamış ve bir soruya yanlış yanıt vermiştir. Ayrıca söz

konusu konuda öğrenci eşleştirme etkinliğinde kelimelerin tamamını doğru seçmiştir. Duygular konusunun boşluk doldurma etkinliğinde öğrenci kelimelerin tamamını doğru doldurmuş, ayrıca verilen bir açık uçlu soruya da ortalama düzeyde cevap vermiştir. Gezi konusunda da boşluk doldurma etkinliği verilmiş ve öğrenci kelimelerin çoğunu doğru yazmış, bir kelimeyi duyduğu gibi, birini de yanlış yazmış, ayrıca bir kelimeyi daha önce bildiği farklı kelimeye benzeterek çağrışım yapmıştır. KZ.2. öğrenci genel olarak bütün konulardaki dinleme metnin ana bilgilerini kavramıştır. Bunun nedeni de öğrencinin dinleme becerisine dair etkinliklerde iyi performans göstermesi onun dinleme esnasında daha çok konuya odaklanması ve dinlemeden önce etkinliğin yönergesini ve içeriğini dikkatlice incelemesidir.

Kod Sistemi	1.KZ.2.	3.KZ.2.	6.KZ.2.	8.KZ.2.	9.KZ.2.
DOĞRU/YANLIŞ					
doğru	■				
BOŞLUK DOLDURMA					
doğru yazım				■	■
duyduğunu yazma					■
yanlış yazım					■
ÇAĞRIŞIM					
kelime banzetimi					■
DİKTE YAZMA					
bilinmeyen kelime		■			
genelde doğru		■			
SORULARI CEVAPLAMA					
normal			■	■	
yanlış					■
EŞLEŞTİRME					
doğru			■		
ALGILAMA					
ana bilgileri anlama	■	■	■	■	■

Tablo 37. KZ.2. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.2. öğrencinin ikili çalışma istasyonunun uygulama sürecine ilişkin tablo incelenmiş ve sonucunda (Tablo 38.), öğrencinin karşılıklı konuşma esnasında dilbilgisel açıdan en çok hal eklerinde eksikliklerinin olduğu, fakat son konuya doğru bu eksikliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Fiilimsilerde sadece mutluluk konusunda yanlış, cümle yapısıyla ilgili eksiklikleri de yurt konusu ve duygular konusunda yapmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin konuşma sırasında kelime bilgisel açıdan ana dilindeki kelimeleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Soruları cevaplama ise, öğrenci bütün konularda ayrıntılı ve uzun konuşmuştur. Buradan yola çıkarak, öğrencinin fikir ve düşüncelerini anlatmakta kendini rahat hissettiği ve konuşmaya yatkın olduğu açıkça belli olmaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin konuşma esnasında karşısındaki arkadaşına kartta verilen soruların dışına çıkıp yeni sorular üreterek diyalogu daha uzun sürmeye çalıştığı belirlenmiştir.

KZ.2. öğrenci konuşmasının ses kaydı analiz edildiğinde, öğrencinin konuşma sırasında konuların çoğunda bazı kelimeleri ana dilinden, yol tarifi ve sağlık konularında bazı kelimeleri yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği saptanmıştır. Sadece son konuda, öğrencinin konuşmasında telaffuz bilgi eksikliği tespit edilmiştir. Konuşmanın akıcılığına göre, öğrencinin yol tarifi konusunun dışında bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğrencinin ikili çalışma istasyonuna da etkin olarak katıldığı belirlenmiş bunun nedeni de öğrencinin konuşmaya meyilli ve kendini ifade etmeye istekli olduğundandır.

Kod Sistemi	yurt...	KZ2...	yol t...	KZ2...	sağl...	KZ2...	mut...	KZ2...	duy...	KZ2...	gezi...	KZ2...
DİL BİLGİSİ												
çokluk eki												
hal ekleri												
aitlik eki												
filimsiler												
cümle yapısı												
KELİME BİLGİSİ												
ana dil												
yanlış kullanım												
eksik												
CEVAPLANDIRMA												
ayrıntılı ve uzun												
ortalama												
kısa												
eksik												
DİYALOG SÜRDÜRME												
yeni soru üretimi												
verilen sorularla sınırlanma												
verilen soruları tamamlamama												
SES VE TELAFFUZ												
ana dilden esinlenme												
telaffuz bilgi eksikliği												
yabancı dilden esinlenme												
AKICILIK												
akıcı ve etkili konuşma												
duraksayarak konuşma												
duraksamalı ya tutuk konuşma												

Tablo 38. KZ.2. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre, KZ.2. öğrencinin iştirak ettiği bütün konulara arkadaşlarıyla birlikte faal olarak katıldığı, onlarla işbirlikçi olarak ve fikir-düşüncelerini paylaşarak çalıştığı tespit edilmiştir. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili etkinliklerin sonucunda KZ.2. öğrencinin bütün istasyonlarda iyi derecede performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni de öğrencinin dil öğrenmeye olan ilgisinin ve yeniliklere açık olduğundandır.

KZ.3. öğrencinin bireysel çalışma istasyonundaki etkinlik analizi sonucunda (Tablo 39.), on konudan sekizi üzerinde çalıştığı saptanmıştır. Öğrencinin yurt ve üniversite konularında doğru/yanlış sorularından birinin dışında tamamını doğru yanıtladığı

belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci diğer konularda sorulara ilk başlarda ortalama düzeyde ve kısa yanıt verirken sonraki konularda ayrıntılı ve uzun cevap vermiştir. Sağlık konusunda öğrenci eşleştirme etkinliğinde iki kelime dışında bütün kelimeleri doğru eşleştirmiş, üstelik mutluluk konusunda öğrenci fikirlerini mantıklı tutarlılıkla fakat ana dilinde düşünerek anlatmıştır. Gezi ve yaz tatili konularında boşluk doldurma etkinliği verilmiş ve bu etkinlikte öğrenci çoğu kelimeyi doğru yazmıştır. Ayrıca aynı konularda öğrenci duyduğu gibi yanlış yazmış ve boşluk doldurma esnasında dolduracağı kelimeyi art bilgilerinde bulunan kelimeye benzeterek çağrışım yapmıştır. Bireysel çalışma istasyonunun sonucunda, KZ.3. öğrencinin bütün konularda dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin dinleme becerisine dair etkinliklerin sürecinde konuya odaklı olduğu ve dinleme/anlama becerilerini iyi derecede geliştirdiği görülmektedir.

Kod Sistemi	1.KZ.3.	2.KZ.3.	4.KZ.3.	5.KZ.3.	6.KZ.3.	7.KZ.3.	9.KZ.3.	10.KZ.3.
DOĞRU/YANLIŞ								
doğru	■	■						
yanlış	■	■						
BOŞLUK DOLDURMA								
doğru yazım							■	■
duyduğunu yazma							■	■
yanlış yazım							■	■
ÇAĞRIŞIM								
kelime benzetimi							■	
SORULARI CEVAPLAMA								
ayrıntılı ve uzun								
normal			■	■	■			
kısa			■	■	■			
EŞLEŞTİRME								
doğru					■			
yanlış					■			
FİKİR ANLATIMI								
mantıklı tutarlılık						■		
ana dilde düşünme						■		
ALGILAMA								
ana bilgileri anlama	■	■	■	■	■	■	■	■

Tablo 39. KZ.3. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Söz konusu öğrencinin ikili çalışma istasyonu etkinlikleri incelendiğinde (Tablo 40.), konuşma esnasında onun dilbilgisel açıdan en çok hal eklerinde, aitlik ekinde sadece yurt konusunda, cümle yapısında sağlık konusunda, fiilimsilerde ise yol tarifi ve sağlık konularında eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Kelime bilgisi açısından öğrenci konuşma esnasında bazı kelimeleri ana dilde aktarmış, üniversite konusunda ise bazı kelimeleri eksik kullanmıştır. Bunun yanında, öğrencinin ilk konularda arkadaşı tarafından verilen sorulara ayrıntılı ve uzun cevapları az iken son konulara doğru

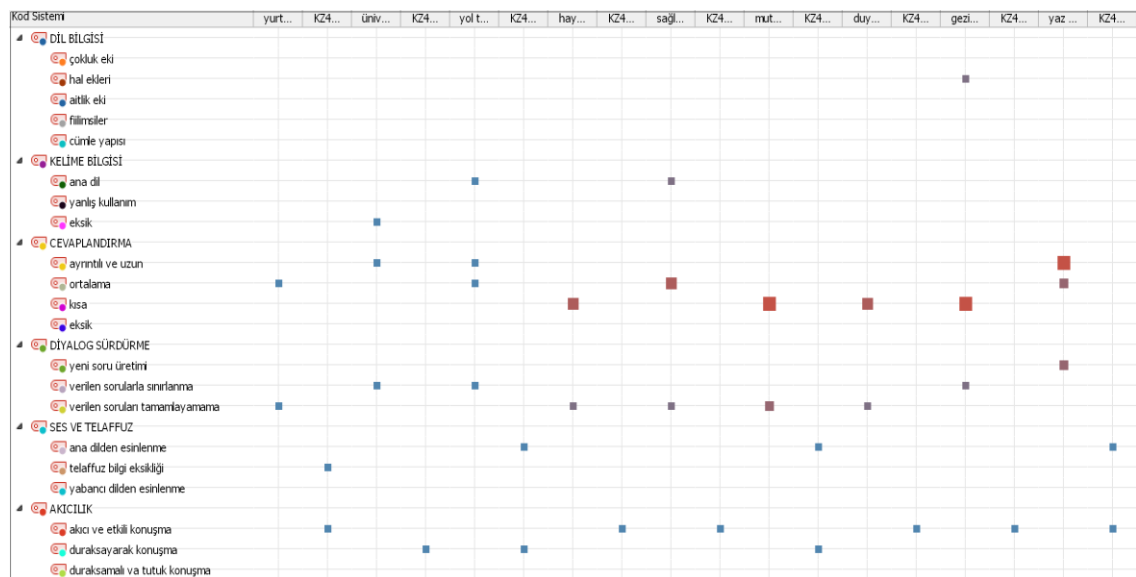
KZ.4. öğrencinin bireysel çalışma istasyonundaki etkinlikleri ele alınmış ve sonucunda (Tablo 41.), öğrencinin yurt konusunda doğru/yanlış sorularının birinin dışında tamamına doğru, üniversite konusunda ise bütün soruları doğru işaretlediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu iki konuda öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ortaya çıkmıştır. Yol tarifi konusunda ise öğrenciler dikte yazmış ve bu konuda KZ.4. öğrencinin yanlış yazımların çok olduğu, bu nedenle dinleme metninin içeriğini anlayamadığı saptanmıştır. Bunun sebebi de öğrencilere dikte yazma ile ilgili etkinliklerin uygulanmaması veya dikte yazmaya fazla zaman ayrılmamasındandır. Ayrıca acil durum konusunda öğrencinin soruları ortalama düzeyde ve kısa şekilde verdiği cevapları aynı olmuş, üstelik öğrenci dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamıştır. Sağlık konusunda öğrenci soruları cevaplama etkinliğinde bazı soruların dışında bütün sorulara ortalama düzeyde yanıt vermiş, eşleştirme etkinliğinde ise iki kelimenin dışında bütün kelimeleri doğru eşleştirmiştir. Mutluluk konusunda öğrencinin kendi fikrini ortalama düzeyde, mantıklı tutarlılıkla ve bazı ifadeleri Kazakça düşünerek aktardığı belirlenmiştir. Duygular konusunda boşluk doldurma etkinliğinde kelimelerin tamamını doğru yazmış, ayrıca verilen açık uçlu soruyu ortalama düzeyde yanıtlamıştır. Kalan son iki konuda ise öğrenci boşluk doldurmada kelimelerin çoğunu doğru, gezi ve yaz tatili konularında birer kelimeyi yanlış yazmış, ayrıca gezi konusunda bir kelimenin yerini boş bırakmıştır. Söz konusu konularda öğrenci dinleme metninin ana bilgilerini kavramış, dolayısıyla öğrencinin çoğu konuda dinleme becerisine dair etkinliklerinde iyi sonuç gösterdiği saptanmıştır.

Kod Sistemi	1.KZ.4.	2.KZ.4.	3.KZ.4.	5.KZ.4.	6.KZ.4.	7.KZ.4.	8.KZ.4.	9.KZ.4.	10.KZ.4.
DOĞRU/YANLIŞ									
doğru	■	■							
yanlış	■								
BOŞLUK DOLDURMA									
doğru yazım							■	■	■
yanlış yazım								■	■
boş bırakma								■	■
DIKTE YAZMA									
yanlış yazım			■						
SORULARI CEVAPLAMA									
normal				■	■	■	■	■	■
kısa				■	■	■	■	■	■
EŞLEŞTİRME									
doğru					■	■	■	■	■
yanlış					■	■	■	■	■
FIKİR ANLATIMI									
mantıklı tutarlılık						■	■	■	■
ana dilde düşünme						■	■	■	■
ALGILAMA									
ana bilgileri anlama	■	■		■	■	■	■	■	■
tahmini anlam				■	■	■	■	■	■
anlayamama			■						

Tablo 41. KZ.4. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Yukarıda bahsedilen öğrencinin ikili çalışma istasyonunun uygulama süresince işlenen konuların incelenmesi sonucunda (Tablo 42.), öğrencinin konuşma esnasında dilbilgisel açıdan sadece gezi konusunda bazı kelimelerin hal eklerinde yanlış yaptığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencinin kelime bilgisel açıdan da sadece yol tarifi ve sağlık konularında ana dilinde, üniversite konusunda bazı kelimeleri ise eksik kullandığı saptanmıştır. Öğrencinin arkadaşı tarafından verilen soruları ilk başlarda ayrıntılı ve uzun üstelik ortalama düzeyde açıkladığı cevaplar az iken, son konulara doğru çoğalmaya başladığı, ayrıca soruların çoğunu kısa şekilde yanıtladığı tespit edilmiştir. Arkadaşıyla diyalog esnasında ise, öğrenci ilk konularda kartta verilen soruların tamamını sormamışken veya sadece verilen sorularla sınırlı kalmışken son konuya doğru arkadaşına yeni sorular üreterek diyalogu uzun sürdürmeye çalışmıştır.

Söz konusu öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, konuşma esnasında ilk konuda telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu ve sonraki konularda bazı ifadeleri ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği gözlemlenmiştir. Konuşmanın akıcılığına göre ise öğrenci yurt konusunda akıcı ve etkili konuşurken üniversite ve yol tarifi konularında duraksayarak, hayati durumlar ve sağlık konusunda akıcı ve etkili konuşurken mutluluk konusunda duraksayarak, diğer konularda ise akıcı ve etkili konuşmuştur. Öğrencinin konuşmasında bu iniş çıkışlı değişikliklerin ortaya çıkması konunun içeriği, daha önce öğrenilmiş art bilgileri, kelime dağarcığı ve öğrencinin fikirlerinin beyinde işlenmesi vb. gibi etkenlerden kaynaklanabilir.



Tablo 42. KZ.4. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre, KZ.4. öğrencinin bütün konularda arkadaşlarıyla birlikte görevleri yerine getirmek için etkin şekilde çalıştığı gözlemlenmiştir. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili ise öğrencinin en çok grupla çalışma ve bireysel çalışma istasyonlarında iyi derecede sonuç gösterdiği, ikili çalışma istasyonunda da oldukça anlamlı gelişim sağladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla KZ.4. öğrencinin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonucunda iyi performans sergilediği söylenebilir.

KZ.5. öğrencinin bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinin analizi sonucunda (Tablo 43.), yurt konusunda doğru/yanlış sorularının birinin dışında tamamına doğru cevap verdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, sağlık konusunda öğrencinin soruların çoğuna ortalama düzeyde, bazılarına kısa yanıt verdiği, eşleştirme etkinliğinde ise iki kelimenin dışında bütün kelimeleri doğru eşleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci son konunun boşluk doldurma etkinliğinde kelimelerin bazılarını yanlış, çoğunu doğru yazmıştır. Öğrencinin bireysel istasyonda çalıştığı bütün konularda dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavradığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda az konuya iştirak etmesine rağmen dinleme becerisinde iyi gelişim gösterdiği söylenebilir.

Kod Sistemi	1.KZ.5.	6.KZ.5.	10.KZ.5.
DOĞRU/YANLIŞ			
doğru	■		
yanlış	■		
BOŞLUK DOLDURMA			
doğru yazım			■
yanlış yazım			■
DİKTE YAZMA			
tamamı doğru			
SORULARI CEVAPLAMA			
normal		■	
kısa		■	
EŞLEŞTİRME			
doğru		■	
yanlış		■	
ALGILAMA			
ana bilgileri anlama	■	■	■

Tablo 43. KZ.5. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.5. öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki diyaloglarının analizi sonucunda (Tablo 44.), konuşma esnasında dilbilgisel açıdan sadece yurt konusunda fiilimsilerde, yaz tatili konusunda ise hal eklerinde eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencinin

KZ.6. öğrencinin bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinin neticesinde (Tablo 45.), yurt ve üniversite konularında doğru/yanlış sorularının birinin dışında tamamına doğru cevap verdiği, yol tarifi konusunda ise, diktenin tamamını doğru şekilde yazdığı, dolayısıyla bu konularda dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavradığı belirlenmiştir. Bunun dışında, acil durum ve hayati durumlar konusunda öğrencinin sorulara ortalama ve kısa şekilde yanıt verdiği, bu nedenle dinleme metninin içeriğini tahmini olarak anladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sağlık konusunda öğrenci soruların birine kısa, birine ayrıntılı ve uzun şekilde, diğer sorulara ise ortalama düzeyde cevap vermiş, üstelik eşleştirme etkinliğinde kelimelerin tamamını doğru işleştirmiştir. Bu sebeple öğrenci bu konuda dinleme metninin ana bilgilerini kavramıştır. Mutluluk konusunda ise öğrenci verilen açık uçlu soruya kısa şekilde cevap vererek, üstelik kendi fikirlerini ana dilinde düşünerek bazı bağlamsal kopukluklarla anlatmıştır. Gezi ve yaz tatili konularında öğrenci boşluk doldurma sorularının çoğunu doğru, bazılarını duyduğu gibi, bazılarını ise yanlış yazmıştır. Ayrıca gezi konusunda öğrenci bir kelimeyi algılayamamış, bazı kelimeleri ise daha önce öğrendiği kelimelere benzeterek çağrışım yapmıştır. Dolayısıyla son üç konuda KZ.6. öğrencinin dinleme metnlerinin içeriğini tahmini olarak algıladığı tespit edilmiştir. Öğrencinin dinleme becerisine dair etkinliklerinin sonucunda dinamik gelişimlerin ortaya çıkması konuların içeriği, etkinlik sorularının çeşitliliği, öğrencinin odaklanma gücü vb. etkenlerin tesirinden kaynaklanmaktadır.

Kod Sistemi	1.KZ.6.	2.KZ.6.	3.KZ.6.	4.KZ.6.	5.KZ.6.	6.KZ.6.	7.KZ.6.	9.KZ.6.	10.KZ.6.
DOĞRU/YANLIŞ									
doğru									
yanlış									
BOŞLUK DOLDURMA									
doğru yazım									
duyduğunu yazma									
kelimeyi algılayamama									
yanlış yazım									
ÇAĞRIŞIM									
kelime benzetimi									
DİKTE YAZMA									
tamamı doğru									
SORULARI CEVAPLAMA									
ayrıntılı ve uzun									
normal									
kısa									
EŞLEŞTİRME									
doğru									
FİKİR ANLATIMI									
ana dilde düşünme									
bağlamsal kopukluk									
ALGILAMA									
ana bilgileri anlama									
tahmini anlama									

Tablo 45. KZ.6. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.6. öğrencinin ikili çalışma istasyonu etkinliklerinin uygulama süresince analiz edilmesi sonucunda (Tablo 46.), öğrencinin konuşma esnasında dilbilgisel açıdan ilk konularda hal eklerinde çok yanlış yaptığı fakat son konulara doğru bu hataların azaldığı saptanmış, ayrıca sadece üniversite konusunda cümle yapısında yanlışının olduğu ortaya çıkmıştır. Kelime bilgisel açıdan ise üniversite konusunda öğrencinin ana dilinde kullandığı kelimeler fazlayken mutluluk konusunda az olmaya başladığı, üstelik yol tarifi konusunda bazı kelimeleri yanlış, hayati durumlar konusunda ise kelimelerin bazılarını eksik kullandığı tespit edilmiştir. Akranı tarafından sorulan sorulara ise öğrencinin ilk konularda ayrıntılı ve uzun yanıtladığı sorular az iken son konulara doğru daha çok ayrıntılara girerek cevapladığı, bununla birlikte bazı sorulara ortalama düzeyde ve kısa olarak yanıt verdiği saptanmıştır. Konuşma esnasında öğrencinin arkadaşına yönelttiği sorular ilk konularda kartta verilen sorularla sınırlı kalırken sonraki konularda verilen soruların tamamını sormadığı, ancak son konuda tekrar kartta verilen sorularla sınırlı kalarak diyalogu sürdürmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Bahsedilen öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, konuşma esnasında ilk konularda ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği ifadeler fazla iken son konulara doğru azalmaya başladığı, telaffuz bilgi eksikliğinin ise aksine ilk başlarda azken son konulara doğru çoğalmaya başladığı, ayrıca üniversite konusunda bazı ifadeleri yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettiği göze çarpmaktadır. Konuşmasına akıcılık yönünden bakıldığında, öğrenci ilk konuda akıcı ve etkili konuşurken sonraki konularda duraksayarak konuşmuş fakat son iki konuda akıcı ve etkili konuşmuştur. Karşılıklı konuşmanın neticesinde öğrencideki bu performansların dinamikliği konuların içerikleri, öğrencinin hazırbulunuşluğu, tutumu ve akranlarıyla konuşma sırasında uyumluluğu gibi etkenlerden kaynaklanabilir.

Kod Sistemi	yurt...	KZ6...	üniv...	KZ6...	yol t...	KZ6...	hay...	KZ6...	sağl...	KZ6...	mut...	KZ6...	gezi...	KZ6...	yaz ...	KZ6...
DİL BİLGİSİ																
• boşluk eki																
• hal ekleri																
• aitlik eki																
• fiimsiler																
• cümle yapısı																
KELİME BİLGİSİ																
• ana dil																
• yanlış kullanım																
• eksik																
CEVAPLANDIRMA																
• ayrıntılı ve uzun																
• ortalama																
• kısa																
• eksik																
DİYALOG SÜRDÜRME																
• yeni soru üretimi																
• verilen sorularla sınırlanma																
• verilen sorularla tanımlanma																
SES VE TELAFFUZ																
• ana dilden esinlenme																
• telaffuz bilgi eksikliği																
• yabancı dilden esinlenme																
AKTİCİLİK																
• alıcı ve etkili konuşma																
• duraksayarak konuşma																
• duraksamalı ve tutuk konuşma																

Tablo 46. KZ.6. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunun etkinlik neticeleri ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere göre, KZ.6. öğrencinin bütün konularda faal olarak çalıştığı, özellikle teknoloji kullanarak slayt oluşturma, video montaj yapma ve teknolojik uygulamalar kullanma gibi becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin istasyon rotasyon modellerinde en çok grupla çalışma istasyonunda iyi performans gösterdiği, bireysel ve ikili çalışmalarda da gelişim sağladığı tespit edilmiştir.

KZ.7. öğrencinin bireysel çalışma istasyonunun uygulama süresince konu etkinlikleri incelenmiş ve neticesinde (Tablo 47.), dinleme esnasında yurt ve üniversite konularında doğru/yanlış sorularının hemen hemen tamamına doğru yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Yol tarifi konusunda öğrencinin dikte yazarken bilinmeyen kelime dahil yanlış yazdığı kelimeler ortaya çıkmış, fakat yazdığı dikte genelde doğru biçimde yazılmıştır. Hayati durumlar ve sağlık konularında öğrenci sorulara ortalama düzeyde ve kısa şekilde verdiği yanıtlar aynı oranda olmuş, üstelik sağlık durumları konusunda eşleştirme etkinliğinde iki kelime dışında tamamını doğru eşleştirmiştir. Öğrencinin bahsedilen son konularda dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ortaya çıkmıştır. Mutluluk konusunda verilen açık uçlu soruya öğrencinin cevabı ortalama düzeyde ve mantıklı tutarlılıkla fakat ana dilde düşünerek açıkladığı saptanmıştır. Duygular konusunda öğrenci boşluk doldurmada bir kelimenin dışında hepsini doğru yazmış ve verilen bir soruyu ortalama düzeyde cevaplamış, bunun dışında son konuda boşluk doldurmada bütün kelimeleri doğru yazmıştır. Dolayısıyla bu son konularda öğrencinin dinleme

mentninin ana bilgilerini iyi kavradığı belirlenmiştir. Genel olarak öğrencinin dinleme becerisine dair etkinlik sonucuna bakıldığında, bazı yanlışlarının yanı sıra, dinleme metinlerinin bağlamını iyi algıladığı tespit edilmiştir.

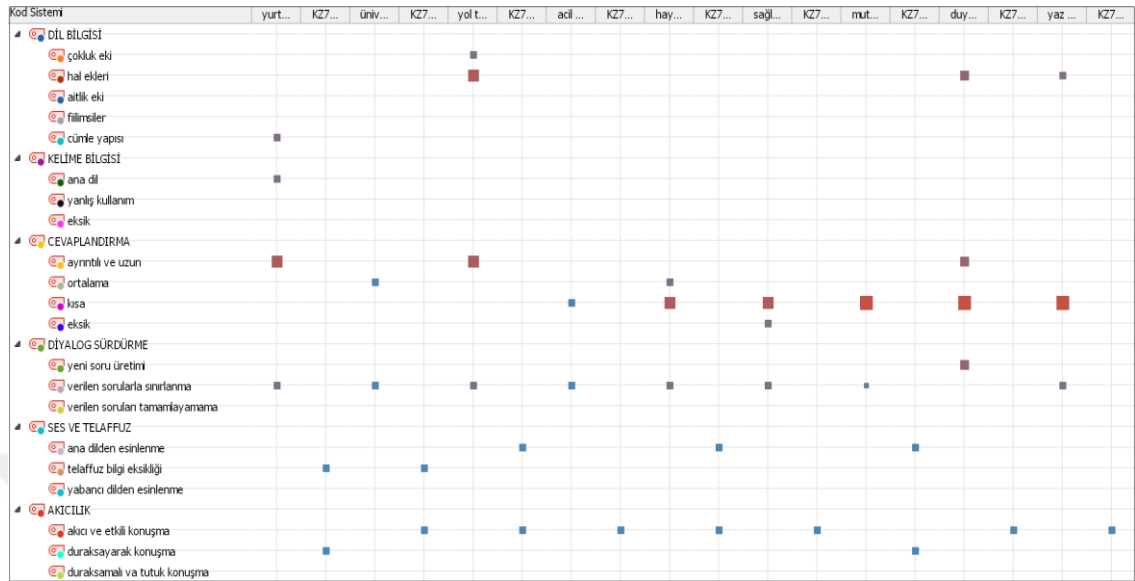


Tablo 47. KZ.7. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.7. öğrencinin ikili çalışma istasyonunun uygulama süresince konu etkinlikleri analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 48.), konuşma esnasında öğrencinin ilk konularda dilbilgisel açıdan hal eklerinde yanlışları çok iken son konulara doğru azalmaya başladığı, bununla birlikte yol tarifi konusunda çokluk eklerinde, yurt konusunda cümle yapısında eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Kelime bilgisel açıdan ise öğrenci sadece yurt konusunda bazı ifadeleri ana dilinde kullanmıştır. Arkadaşı tarafından sorulan sorulara öğrenci ilk konularda ayrıntılı ve uzun verdiği cevaplar fazla iken son konulara doğru azalmaya başladığı, aksine kısa şekilde verdiği cevapların sonuna doğru çoğaldığı belirlenmiştir. Konuşma sırasında öğrencinin akranıyla yazılı olarak verilen sorular çerçevesinde diyalogu sürdürdüğü fakat duygular konusunda ise yeni soru ürettiği fark edilmiştir.

Söz konusu öğrencinin ses kaydı incelendiğinde, konuşma esnasında ilk konularda telaffuz bilgi eksikliği varken sonraki konularda bazı ifadeleri ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği gözlemlenmiştir. Konuşmasına akıcılık yönünden bakıldığında, öğrencinin yurt ve duygular konularının dışında bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin ikili çalışma istasyonunda konuşma

becerisini iyi derecede geliştirdiği ve konuşmaya ilgisinin daha da arttığı gözlemlenmektedir.



Tablo 48. KZ.7. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonundaki konu etkinlikleri sonucunda ve yapılan gözlemlere göre, KZ.7. öğrencinin etkinliklere faal olarak katıldığı, özellikle internet araştırmaları ve uyumlu görseller seçme gibi becerilerini iyi derecede geliştirdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinde KZ.7. öğrenci en çok grupla çalışma istasyonunda aktif olarak çalışmış, ikili çalışma istasyonunda da anlamlı gelişim sağlamıştır. Bireysel çalışma istasyonunda ise öğrencinin az da olsa gelişiminin olduğu fakat yine de daha fazla dinleme pratiği ihtiyacı içinde olduğu gözlemlenmiştir.

KZ.8. öğrencinin bireysel çalışma istasyonundaki performansı ele alınmış ve analizinin neticesinde (Tablo 49.), yurt konusunda doğru/yanlış sorularının birinin dışında tamamına doğru cevap verdiği saptanmıştır. Bunun dışında öğrencinin acil durum ve hayati durumlar konularıyla ilgili etkinlikte verilen soruları ayrıntılı olarak uzun ve ortalama düzeyde, ayrıca hayati durumlar konusunda kısa şekilde yanıtladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra mutluluk konusunda etkinlikte verilen açık uçlu soruya kendi fikrini ayrıntılı ve uzun şekilde mantıklı tutarlılıkla açıklamıştır. Son konuda boşluk doldurma etkinliğinde öğrenci bir kelime dışında bütün kelimeleri doğru şekilde yazmıştır. Dolayısıyla, bireysel çalışma istasyonu konularında öğrencinin bütün konuların dinlem metinlerinin ana bilgilerini ileri derecede kavradığı fark edilmektedir.

Kod Sistemi	1.KZ.8.	4.KZ.8.	5.KZ.8.	7.KZ.8.	10.KZ.8.
DOĞRU/YANLIŞ					
doğru					
yanlış					
BOŞLUK DOLDURMA					
doğru yazım					
yanlış yazım					
SORULARI CEVAPLAMA					
ayrıntılı ve uzun					
normal					
kısa					
FİKİR ANLATIMI					
mantıklı tutarlılık					
ALGILAMA					
ana bilgileri anlama					

Tablo 49. KZ.8. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.8. öğrencinin ikili çalışma istasyonunun uygulama süresince diyalogları analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 50.), konuşma esnasında hiçbir dilbilgisel ve kelime bilgisel eksiklikleri olmamıştır. Bu da öğrencinin Türkçeyi düzgün konuştuğuna delildir. Ayrıca arkadaşının sorularına hemen hemen bütün konularda ayrıntılı ve uzun yanıtlar vermiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci ilk konuda kartta verilen soruların dışına çıkıp, yeni sorular üreterek diyalogu sürdürürken, sonraki konularda verilen sorularla sınırlı kalmış, üstelik hayati durumlar konusunda verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır.

Yukarıda adı geçen öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, konuşurken hiçbir telaffuz ve ses yanlışlarının olmadığı hatta Türkçe vurgulamaları da düzgün kullandığı saptanmıştır. Konuşmama akıcılık yönünden bakıldığında ise, bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin ikil çalışma istasyonundaki karşılıklı konuşma becerisine dair etkinliklerde iyi derecede performans gösterdiği hatta A2 seviyesinden daha yüksek seviyede Türkçe bildiği fark edilmiştir.

Kod Sistemi	yurt-KZ8	KZ8-ses	acil durum-KZ8	KZ8-ses	hayat durumlan-KZ8	KZ8-ses	yaz tatili-KZ8	KZ8-ses
DİL BİLGİSİ								
çocukluk eki								
hal ekleri								
aitlik eki								
filimsiler								
cümle yapısı								
KELİME BİLGİSİ								
ana dil								
yanlış kullanım								
eksik								
CEVAPLANDIRMA								
ayrıntılı ve uzun								
ortalama								
kısa								
eksik								
DİYALOG SÜRDÜRME								
yeni soru üretimi								
verilen sorularla sınırlanma								
verilen soruları tamamlamama								
SES VE TELAFFUZ								
ana dilden esinlenme								
telaffuz bilgi eksikliği								
yabancı dilden esinlenme								
AKTİCİLİK								
akıcı ve etkili konuşma								
duraksayarak konuşma								
duraksamalı ve tutuk konuşma								

Tablo 50. KZ.8. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözleme göre, KZ.8. öğrencinin bütün konulara faal olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencinin resim çizme ve açıklamalar yazma gibi etkinliklerde çok yetenekli olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, istasyon rotasyon modeliyle ilgili KZ.8. öğrencinin bütün istasyonlarda ileri derecede performans gösterdiği tespit edilmiştir. Bu öğrencinin modelin uygulanması öncesinde yapılan gözleme göre, derslere çok etkin olarak katıldığı ve başarılı olduğu saptanmıştır.

KZ.9. öğrencinin bireysel çalışma istasyonundaki dinleme etkinlikleri incelenmiş ve sonucunda (Tablo 51.), üniversite konusunda öğrencinin doğru/yanlış sorularında ikisinin dışında tamamına doğru yanıt verdiği, bundan dolayı dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci acil durum konusunda etkinlik sorularına kısa, hayati durumlar konusunda ortalama düzeyde ve kısa şekilde cevap vermiş, bununla birlikte dinleme metninin içeriğini tahmini olarak anlamıştır. Ayrıca mutluluk konusunda öğrenci kendi fikrini ortalama düzeyde mantıklı tutarlılıkla fakat ana dilde düşünerek açıklamıştır. Bununla birlikte geziler konusunda öğrenci boşluk doldurmada bir kelimenin dışında bütün kelimeleri doğru yazmış, ayrıca bir soruya ortalama düzeyde yanıt vermiştir. Bu nedenle sözü edilen konularda öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı belirlenmiştir. Yaz tatili konusunda ise öğrenci boşluk doldurma etkinliğinde çoğu kelimeleri doğru yazmış, ayrıca duyduğu gibi ve yanlış yazdığı kelimelerin oranı aynı olmuştur. Bunun dışında, boşluk doldurmada bazı kelimeleri daha önce öğrendiği art bilgilerde bulunan kelimelerle

çağrışım yaptığı tespit edilmiştir. Bu sebeple öğrencinin yaz tatili konusunda dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. KZ.9. öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda dinleme becerisine dair etkinliklerde bazı eksikliklerine rağmen az da olsa gelişme geçterdiği gözlemlenmiştir. Sadece burada öğrencinin daha çok dinleme ile ilgili pratiğe ihtiyacının olduğu ve dinleme esnasında daha çok odaklanması gerektiği söylenebilir.

Kod Sistemi	2.KZ.9.	4.KZ.9.	5.KZ.9.	7.KZ.9.	8.KZ.9.	9.KZ.9.
DOĞRU/YANLIŞ						
doğru						
yanlış						
BOŞLUK DOLDURMA						
doğru yazım						
duyduğunu yazma						
yanlış yazım						
ÇAĞRIŞIM						
kelime banzetimi						
SORULARI CEVAPLAMA						
normal						
kısa						
FİKİR ANLATIMI						
mantıklı tutarlılık						
ana dilde düşünme						
ALGILAMA						
ana bilgileri anlama						
tahmini anlam						

Tablo 51. KZ.9. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.9. öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki diyaloglarının analizi neticesinde (Tablo 52.), konuşma esnasında dilbilgisel açıdan hal eklerinde yaptığı yanlışlar ilk konularda azken son konuya doğru çoğaldığı saptanmıştır. Kelime bilgisel açıdan ise öğrenci üniversite konusunda eksik, geziler konusunda ana dilinden kelimeler kullanmıştır. Akranı tarafından sorulan sorulara öğrencinin ilk konularda ayrıntılı ve uzun cevapları azken son konulara doğru daha ayrıntılı şekilde yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin ortalama düzeyde ve kısa biçimde verdiği cevaplar da ortaya çıkmıştır. Öğrencin arkadaşıyla konuşurken ilk konularda kartta verilen sorularla sınırlı kalmışken veya verilen soruların tamamını arkadaşına sormamışken, son konuda yeni soruları da dahil ederek diyalogu sürdürdüğü tespit edilmiştir.

Yukarıda adı geçen öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, konuşma sırasında üniversite konusuyla ilgili anlatımında bazı kelimeleri ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği, ayrıca telaffuz bilgi eksikliği acil durum konusunda az iken duygular konusunda çoğaldığı fark edilmiştir. Konuşmasına akıcılık yönünden bakıldığında, öğrencinin ilk konuda akıcı ve etkili, acil durum konusunda duraksayarak, hayati durumlar konusunda

duraksamalı ve tutuk konuştuğu, fakat sonraki konularda akıcı ve etkili konuştuğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin ikili çalışma istasyonunda konuşma becerisini iyi derecede geliştirdiği göze çarpmaktadır.

Kod Sistemi	Üniversite-KZ9	KZ9-ses	acil durum-KZ9	KZ9-ses	hayat durumları-KZ9	KZ9-ses	mutluluk-KZ9	KZ9-ses	duygular-KZ9	KZ9-ses	geçerli-KZ9	KZ9-ses
DİL BİLGİSİ												
• çokluk eki												
• hal ekleri												
• atik ekleri												
• fiilimsiler												
• cümle yapısı												
KELİME BİLGİSİ												
• ana dil												
• yanlış kullanım												
• eksik												
CEVAPLANDIRMA												
• ayrıntı ve uzun												
• ortalama												
• kısa												
• eksik												
DİYALOG SÜRDÜRME												
• yeni soru üretimi												
• verilen sorularla sınırlanma												
• verilen soruları tamamlamama												
SES VE TELAFFUZ												
• ana dilin esinlenme												
• telaffuz bilgi eksikliği												
• yabancı dilin esinlenme												
AKCİLİK												
• akıcı ve etkili konuşma												
• duraksayarak konuşma												
• duraksamalı ve tutuk konuşma												

Tablo 52. KZ.9. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözleme göre, KZ.9. öğrencinin ilk konularda pasif kaldığı ve sadece edilgen rolünde arkadaşlarını izlediği, ancak sonraki konularda grup yöneticiliğini yaptığı andan itibaren etkinliklere faal olarak katılmaya başladığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin grupla çalışma istasyonunda da gelişim sağlayabilmesi söz konusudur. İstasyon rotasyon modelinin uygulanması neticesinde ise, öğrencinin en çok ikili çalışma istasyonunda iyi gelişim sağladığı, grupla çalışma istasyonunda da son konulara doğru iyi performans gösterdiği, bireysel çalışma istasyonunda ise daha çok pratiğe ihtiyacının olduğu tespit edilmiştir.

KZ.10. öğrencinin bireysel çalışma istasyonundaki performansı incelendiğinde (Tablo 53.), yurt konusuyla ilgili doğru/yanlış etkinliğinde soruların yarısını doğru yarısını yanlış işaretlediği, bu sebeple dinleme metnini tahmini olarak algıladığı saptanmıştır. Üniversite konusunda doğru/yanlış sorularından iki sorunun dışında tamamına doğru yanıt vermiş, ayrıca yol tarifi konusunda dikte yazmada bilinmeyen kelimenin dışında metnin tamamını doğru yazmıştır. Dolayısıyla öğrenci bu iki konuyla ilgili dinleme metinlerinin ana bilgilerini kavramıştır. Acil durum konusunda öğrenci soruları kısa şekilde cevaplarken hayati durumlar konusunda sorulara ortalama düzeyde ve kısa yanıtlar vermiş, bu nedenle bu konuların dinleme metninin içeriğini tahmini olarak anlamıştır. Sağlık konusuyla ilgili soruları cevaplama öğrencinin ortalama düzeyde ve

kısa şekilde verdiği yanıtlar aynı oranda olmuş, eşleştirme erkinliğinde ise yanlış eşleştirdiği kelimelerin sayısı doğru eşleştirdiği kelimelerden fazla olmuş, bu durum öğrencinin dinleme metninin içeriğini tam anlayamadığına işaretler. Mutluluk konusuna dair açık uçlu soruyu öğrenci kendi fikrini ortalama düzeyde mantıklı tutarlılıkla fakat ana dilinde düşünerek açıklamış, burada dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavramıştır. Duygular konusuna ilişkin boşluk doldurma etkinliğinde öğrenci kelimelerin ikisi dışında tamamını doğru yazmış, bazı kelimeleri ise ana dilinden esinlenerek çağrışım yapmış, bunun nedeni de dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamasındandır. Gezi konusunda ise boşluk doldurmada öğrenci bazı kelimeleri duyduğu gibi bazılarını yanlış yazmış, üstelik bazı kelimeleri ana dilinde ve kelime benzetimiyle çağrışım yapmış, bütün bunlara rağmen, öğrenci dinleme metninin ana bilgilerini algılamıştır. Bireysel çalışma istasyonu ile ilgili öğrencinin performansında dinamik sonuçların ortaya çıkması konuların içeriği, öğrencinin hazırbulunuşluğu, tutumu ve odaklanmasından kaynaklanabilir. Yine de bu tür tahminlerin geçerliğini ancak öğrencinin bireysel çalışma istasyonu hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak daha net açıklamak mümkündür.



Tablo 53. KZ.10. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.10. öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki diyalogları incelenmiş ve neticesinde (Tablo 54.), dilbilgisel açıdan en çok hal eklerinde, ayrıca fiilimsilerde ilk konularda

fazla yanlış yaparken son konulara doğru azaldığı, üstelik aitlik eklerinde eksiklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Konuşma esnasında öğrencinin kelime bilgisel yanlışları da belirlenmiştir. Örneğin öğrenci en çok ana dilinde kelimeler kullanma tutumu içindeyken bazı yerlerde ifadeleri yanlış ve eksik kullanmıştır. Ancak bunlara rağmen öğrenci arkadaşları tarafından sorulan sorulara hemen hemen bütün konularda akıcı ve etkili konuşmuştur. Hatta ilk konularda ayrıntılı ve etkili şekilde verdiği cevaplar azken son konulara doğru çoğalmaya başladığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra ortalama düzeyde verdiği yanıtlar da olmuş, üstelik sadece son konuda bir kısa cevabı olmuştur. Arkadaşına yönlendirdiği sorularda ise öğrenci sadece yurt ve geziler konularında yeni sorular ürettiği, ayrıca üniversite ve sağlık konularında kartta verilen sorularla sınırlı şekilde diyalogu sürdürmüş, kalan konularda ise kartta verilen soruların tamamını arkadaşına sormamıştır. Demek ki buradan yola çıkıldığında, öğrencinin karşısındaki arkadaşını dinlemekten ziyade kendini dinlettirmeyi yani konuşmayı çok sevdiği fark edilmektedir.

Bahsedilen öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, konuşma esnasında ifadeleri en çok ana dilinde esinlenerek telaffuz ettiği, bunun yanı sıra telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu saptanmıştır. Konuşmanın akıcılığına göre ise ilk konunun dışında bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ikili çalışma istasyonunda öğrencinin konuşma becerisinde yaptığı birçok yanlışla rağmen konuşmaya meyilli olduğu ve yanlış yapmaktan çekinmeden kendi düşüncelerini rahatça anlattığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin konuşma esnasındaki bu tür tutumu kendi karakterinden ve sosyal ortamda özgürce davranışından ve yeniliklere açık olmasından kaynaklanmaktadır.

Kod Sistemi	yurt...	KZ1...	üniv...	KZ1...	yol t...	KZ1...	acı...	KZ1...	hay...	KZ1...	sağl...	KZ1...	duy...	KZ1...	gezi...	KZ1...	yaz...	KZ1...
DİL BİLGİSİ																		
• çokluk eki																		
• hal ekleri																		
• aitlik eki																		
• fiilimsiler																		
• cümle yapısı																		
KELİME BİLGİSİ																		
• ana dil																		
• yanlış kullanım																		
• eksik																		
CEVAPLANDIRMA																		
• ayrıntılı ve uzun																		
• ortalama																		
• kısa																		
• eksik																		
DİYALOG SÜRDÜRME																		
• yeni soru üretimi																		
• verilen sorularla sınırlanma																		
• verilen soruları tamamlamama																		
SES VE TELAFFUZ																		
• ana dilden esinlenme																		
• telaffuz bilgi eksikliği																		
• yabancı dilden esinlenme																		
AKICILIK																		
• akıcı ve etkili konuşma																		
• duraksayarak konuşma																		
• duraksamalı ve tutuk konuşma																		

Tablo 54. KZ.10. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözlemlere göre, KZ.10. öğrencinin bazı konuların etkinliklerine etkin, bazılarında ise edilgen olarak iştirak ettiği belirlenmiştir. Öğrencinin edilgen olarak katıldığı durumlarda, görevi aceleyle bitirmek ve sonraki istasyonlara (bireysel ve ikili) geçmek istediği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin grupla çalışma istasyonundaki performanslarında onun tutumu ve görevin içeriğine göre değişiklikler sergilemiştir. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencinin çok fazla eksiklikleri olmasına rağmen en çok ikili çalışma istasyonunda faal katılım sağladığı, grupla çalışma istasyonunda öğrencinin daha çok tutmununa ve görevlerin içeriğine göre değiştiği, bireysel çalışma istasyonunda ise daha çok pratiğe ihtiyacının olduğu tespit edilmiştir.

KZ.11. öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda uygulama süresince etkinlikleri analiz edilmiş ve sonucunda (Tablo 55.), yurt konusuyla ilgili doğru/yanlış etkinliğinde bir sorunun dışında tamamını doğru işaretlediği görülmüş, bunun nedeni de dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavramasındandır. Acil durumu konusunda ise öğrenci soruları ayrıntılı olarak uzun ve kısa yanıtladığı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencinin dinleme metninin ana bilgilerini anladığını ortaya koymaktadır. Mutluluk konusundaki açık uçlu soruya ise öğrenci kendi fikirlerini bağlamsal kopuklukla kısa şekilde açıklamış ve dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamıştır. Duygular konusunun boşluk doldurma etkinliğinde öğrenci bazı soruların dışında çoğu kelimeleri doğru doldurmuş ancak yine de dinleme metnin içeriğini tahmini olarak algılamıştır.

Gezi konusunda ise öğrenci kelimenin birini duyduğu gibi, bazılarını yanlış yazmış, ayrıca bir kelimenin yerini boş bırakmış ve bir kelimeyi art bilgisinde bulunan kelimeyle benzetim yaparak çağrışım yapmıştır. Dolayısıyla öğrenci bu konuda da dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamıştır. Öğrencinin bireysel çalışma istasyonu etkinliklerine genel olarak bakıldığında, onun boşluk doldurma ve fikir anlatımı gibi etkinliklerde fazla odaklanamadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencinin dinleme becerisinin geliştirilmesi için de daha çok dinlemeye dair pratiğe gereksiniminin olduğu görülmektedir.

Kod Sistemi	1.KZ.11.	4.KZ.11.	7.KZ.11.	8.KZ.11.	9.KZ.11.
DOĞRU/YANLIŞ					
doğru					
yanlış					
BOŞLUK DOLDURMA					
doğru yazım					
duyduğunu yazma					
yanlış yazım					
boş bırakma					
ÇAĞRIŞIM					
kelime benzetimi					
SORULARI CEVAPLAMA					
ayrıntılı ve uzun					
kısa					
FIKİR ANLATIMI					
bağlamsal kopukluk					
ALGILAMA					
ana bilgileri anlama					
tahmini anlam					

Tablo 55. KZ.11. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.11. öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki diyalogları ele alınmış ve neticesinde (Tablo 56.), karşılıklı konuşma esnasında dilbilgisel açıdan hal eklerinde eksikliklerinin olduğu, kelime bilgisel açıdan da ana dilde kelimeleri kullandığı saptanmıştır. Arkadaşı tarafından sorulan sorulara ise öğrenci ayrıntılı olarak uzun ve kısa şekilde yanıtlar vermiş, ayrıca sadece geziler konusunda soruları ortalama düzeyde cevaplamıştır. Bunun yanı sıra, diyalog esnasında öğrenci arkadaşına soruları yönelttiğinde çoğu konularda kartta verilen soruların dışına çıkarak yeni sorular üretmiş, sadece geziler konusunda kartta verilen sorularla sınırlı kalmış, hayati durumlar konusunda ise verilen soruların tamamını sormamıştır. Bunlara rağmen öğrencinin arkadaşıyla diyalogu uzun sürdürmeye çalıştığı, ayrıca kendisi de arkadaşına düşüncelerini teferruatlı şekilde açıkladığı görülmüştür.

Yukarıda adı geçen öğrencinin ses kaydı analiz edildiğinde, konuşma sırasında kelimeleri en çok ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği, yalnız duygular konusunda

telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu saptanmıştır. Konuşma akılcılığına göre ise, öğrencinin acil durum ve hayati durumlar konularının dışında bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin ikili çalışma istasyonunda konuşma becerisini iyi derecede geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	yurt-KZ11	KZ11-ses	acil durum-KZ11	KZ11-ses	hayat durumları-KZ11	KZ11-ses	duygular-KZ11	KZ11-ses	geziler-KZ11	KZ11-ses
DİL BİLGİSİ										
• çokluk eki										
• hal elderi										
• atlık eki										
• fiiller										
• cümle yapısı										
KELİME BİLGİSİ										
• ana dil										
• yanlış kullanım										
• eksik										
CEVAPLANDIRMA										
• ayrıntılı ve uzun										
• ortalama										
• kısa										
• eksik										
DİYALOG SÜRDÜRME										
• yeni soru üretimi										
• verilen sorularla sınırlanma										
• verilen soruları tamamlamama										
SES VE TELAFFUZ										
• ana dilden esinlenme										
• telaffuz bilgi eksikliği										
• yabancı dilden esinlenme										
AKIÇILIK										
• akıcı ve etkili konuşma										
• duraksayarak konuşma										
• duraksamalı ve tutuk konuşma										

Tablo 56. KZ.11. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda etkinliklerin sonucuna ve yapılan gözleme göre, KZ.11. öğrencinin ilk konularda pasif olarak katılım sağladığı, ancak son konulara doğru grup yöneticiliği yaptığı için takım içinde sorumluluk hissettiğinden faal olarak iştirak etmeye başladığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin grupla çalışma istasyonunda da gelişim sağlayabildiği, arkadaşlarıyla uyumlu halde işbirlikçi olarak çalışmayı öğrendiği tespit edilmiştir. Böylece istasyon rotasyon modeliyle ilgili KZ.11. öğrencinin en çok ikili çalışmada etkin olarak çalıştığı, grupla çalışma istasyonunda da ilerlemesinin olduğu, bireysel çalışma istasyonunda ise daha çok dinleme becerisine dair uygulamaya gereksiniminin olduğu fark edilmiştir.

KZ.12. öğrencinin bireysel çalışma istasyonundaki etkinlikleri incelenmiş ve sonucunda (Tablo 57.), yurt konusuna dair doğru/yanlış sorularından birinin dışında tamamını doğru işaretlediği, bu sebeple dinleme metninin ana bilgilerini kavradığı ortaya çıkmıştır. Yol tarifi konusunda ise öğrenci dikte yazmış ve çoğu kelimeyi yanlış yazmış, dolayısıyla dinleme metnini tahmini olarak algılamıştır. Acil durum konusunda ise öğrenci sorulara ayrıntılı olarak uzun ve kısa cevaplar verdiğine göre dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavramıştır. Hayati durumlar konusunda öğrenci soruları ortalama

düzeyde, kısa ve bir soruyu yanlış yanıtlamıştır. Sağlık konusunda öğrencinin sorulara ortalama düzeyde ve kısa şekilde verdiği yanıtlar aynı oranda olmuş, ayrıca eşleştirme etkinliğinde iki kelimenin dışında tamamını doğru eşleştirmiştir. Duygular konusunda öğrenci boşluk doldurma etkiliğini yapmış ve burada bir kelimeyi algılayamamış, bir kelimeyi yanlış yazmış ve diğer kelimelerin tamamını doğru yazmış, ayrıca verilen açık uçlu soruyu ortalama düzeyde cevaplamıştır. Geziler konusunda ise öğrenci boşluk doldurmada bir kelimeyi duyduğu gibi, bir kelimeyi yanlış, kalan bütün kelimeleri doğru yazmış, ayrıca bir kelimeyi daha önce öğrendiği kelimeye benzeterek çağrışım yapmıştır. Öğrencinin sözü edilen son dört konuda dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algıladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin dinleme becerisini ilerletmek ve geliştirmek için bolca pratik yapması gerektiği göze çarpmaktadır.



Tablo 57. KZ.12. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.12. öğrencinin ikili çalışma istasyonunda diyalogları incelenmiş ve neticesinde (Tablo 58.), konuşma esnasında dilbilgisel açıdan ilk konularda hal ekleriyle ilgili eksiklikleri fazlayken son konulara doğru azalmaya başladığı, ayrıca fiilimsilerde sadece duygular konusunda yanlış yaptığı saptanmıştır. Kelime bilgisel açıdan ise öğrencinin konuşma esnasında sadece yurt konusunda ana dilde bazı kelimeleri kullandığı belirlenmiştir. Akranı tarafından verilen sorulara öğrencinin ayrıntılı olarak uzun ve ortalama düzeyde yanıt verdiği, özellikle en çok kısa şekilde verdiği cevaplar

ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenci arkadaşına acil durumu ve hayati durumlar konularında kartta verilen soruların tamamını sormamış, diğer konuların tamamında verilen sorular çerçevesinde sınırlı kalarak diyalogu sürdürmüştür.

KZ.12. öğrencinin ses kaydı ele alındığında, konuşma esnasında çoğu kelimeleri ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği ve telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu fark edilmiştir. Ancak konuşmanın akıcılığına göre, öğrencinin ilk üç konuda duraksayarak konuştuğu, kalan konuların tamamında akıcı ve etkili konuştuğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ikili çalışma istasyonunda öğrenci konuşma becerisini iyi derecede geliştirmiş ve konuşma akıcılığını hızlandırmıştır.

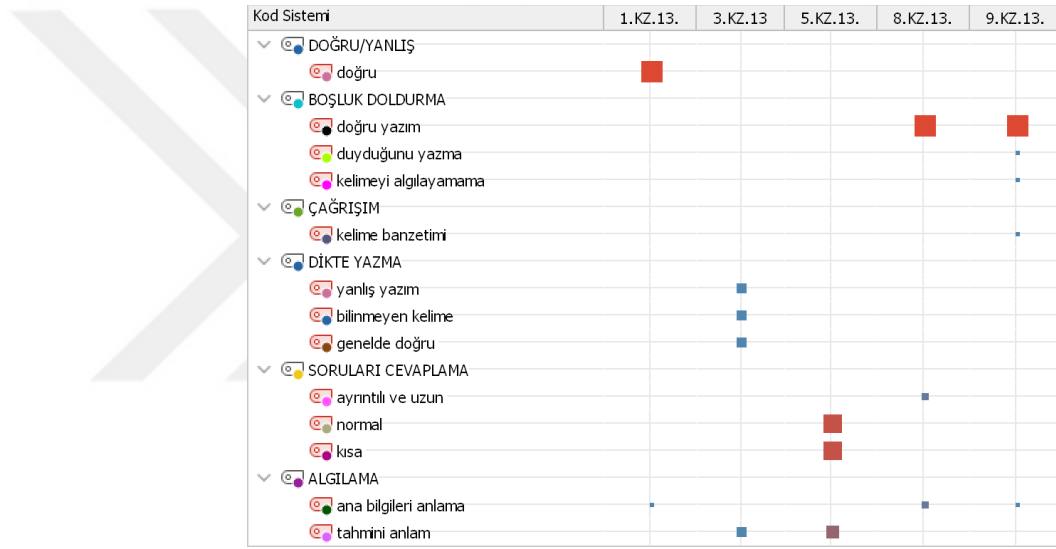
Kod Sistemi	yurt...	KZ1...	yol t...	KZ1...	acil ...	KZ1...	hay...	KZ1...	sağl...	KZ1...	mut...	KZ1...	duy...	KZ1...	gezi...	KZ1...
DİL BİLGİSİ																
• çokluk eki																
• hal ekleri																
• aitlik eki																
• fiilimsiler																
• cümle yapısı																
KELİME BİLGİSİ																
• ana dil																
• yanlış kullanım																
• eksik																
CEVAPLANDIRMA																
• ayrıntılı ve uzun																
• ortalama																
• kısa																
• eksik																
DİYALOG SÜRDÜRME																
• yeni soru üretimi																
• verilen sorularla sınırlanma																
• verilen soruları tamamlamama																
SES VE TELAFFUZ																
• ana dilden esinlenme																
• telaffuz bilgi eksikliği																
• yabancı dilden esinlenme																
AKICILIK																
• akıcı ve etkili konuşma																
• duraksayarak konuşma																
• duraksamalı ve tutuk konuşma																

Tablo 58. KZ.12. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonundaki etkinliklerin sonucu ve yapılan gözlemlere göre, etkinlik sırasında KZ.12. öğrencinin arkadaşlarıyla uyumlu halde işbirlikçi olarak çalıştığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrenci en çok grupla çalışma istasyonunda ileri derecede çalışmış, ikili çalışma istasyonunda konuşma becerisini geliştirmiş ancak bireysel çalışma istasyonunda ise öğrencinin dinleme becerisine dair fazla pratik yapması gerekmektedir.

KZ.13. öğrencinin bireysel çalışma istasyonunda uygulama süresince etkinlikleri incelenmiş ve sonucunda (Tablo 59.), yurt konusuyla ilgili doğru/yanlış sorularının tamamını doğru işaretlediği, bu nedenle dinleme metninin ana bilgilerini iyi kavradığı gözlemlenmiştir. Yol tarifi konusuna dair öğrenci dikte yazdığında bazı kelimeleri

yanlış, fakat genel olarak doğru yazmıştır. Hayati durum konusunda öğrencinin sorulara ortalama düzeyde ve kısa şekilde verdiği yanıtlar aynı oranda olmuştur. Bu sebeple öğrenci yukarıda bahsedilen konularda dinleme metninin içeriğini tahmini olarak algılamıştır. Duygular konusunda ise doğru/yanlış sorularının tamamını doğru işaretlemiş, üstelik açık uçlu bir soruya da ayrıntılı ve uzun şekilde cevap vermiştir. Gezi konusuyla ilgili boşluk doldurma sorularında öğrenci bir kelimeyi algılayamamış, bir kelimeyi yanlış yazmış, bununla birlikte bir kelimeyi art bilgisinde bulunan kelimeye benzeterek çağrışım yapmıştır. Bu son konularda öğrenci dinleme metninin ana bilgilerini iyi şekilde kavramıştır. Öğrencinin bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinde bazı eksikliklerine rağmen dinleme becerisini genel olarak geliştirdiği tespit edilmiştir.



Tablo 59. KZ.13. öğrencinin bireysel çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

KZ.13. öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki diyalogları incelenmiş ve sonucunda (Tablo 60.), konuşma esnasında dilbilgisel açıdan ilk konularda hal eklerinde ve fiilimsilerde yapmış olduğu eksiklikler fazlayken son konulara doğru azalmaya başladığı, ayrıca sadece yurt konusunda cümle yapısında yanlışının olduğu saptanmıştır. Kelime bilgisel açıdan öğrenci sadece yurt konusunda eksik kelime kullanırken, diğer konularda ana dilindeki kelimelerden istifade etmiştir. Arkadaşı tarafından sorulan sorulara ise öğrencinin çoğu konuya ayrıntılı olarak uzun, son konularda ise ortalama düzeyde ve kısa cevaplar verdiği belirlenmiştir. Konuşma esnasında arkadaşına öğrencinin yönettiği sorularda çoğu konuda yeni sorular üreterek diyalogu sürdürdüğü, yalnızca mutluluk ve duygular konusunda kartta verilen sorularla sınırlı kaldığı tespit

edilmiştir. Bu durumda öğrencinin hem kendi fikirlerini arkadaşına detaylı bir şekilde aktardığı hem de arkadaşını dikkatlice dinlediği ve onunla diyalogu sürdürmek için yeni sorular yönelttiği görülmektedir.

Yukarıda adı geçen öğrencinin ses kaydı incelendiğinde, konuşma esnasında sadece yurt konusunda bazı kelimeleri ana dilinden esinlenerek telaffuz ettiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin konuşmasına akıcılık yönünden bakıldığında, bütün konularda akıcı ve etkili konuştuğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin ikili çalışma istasyonunda iyi performans gösterdiği, üstelik konuşma becerisini ileri derecede geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kod Sistemi	yurt-KZ13	KZ13-ses	yol tanıfı-KZ13	KZ13-ses	mutluluk-KZ13	KZ13-ses	duygular-KZ13	KZ13-ses	geziler-KZ13	KZ13-ses
DİL BİLGİSİ										
• çokluk eki										
• hal ekleri										
• atlık eki										
• fiilimsiler										
• cümle yapısı										
KELİME BİLGİSİ										
• ana dil										
• yanlış kullanım										
• eksik										
CEVAPLANDIRMA										
• ayrıntılı ve uzun										
• ortalama										
• kısa										
• eksik										
DIYALOG SÜRDÜRME										
• yeni soru üretimi										
• verilen sorularla sınırlanma										
• verilen sorularla tamamlanamama										
SES VE TELAFFUZ										
• ana dilden esinlenme										
• telaffuz bilgi eksikliği										
• yabancı dilden esinlenme										
AKICILIK										
• akıcı ve etkili konuşma										
• duraksayarak konuşma										
• duraksamalı ve tutuk konuşma										

Tablo 60. KZ.13. öğrencinin ikili çalışma istasyon etkinliğinin analiz sonucu

Grupla çalışma istasyonunda yapılan gözleme göre, KZ.13. öğrencinin bütün konulara faal olarak iştirak ettiği ve arkadaşlarıyla uyumlu halde işbirlikçi olarak çalıştığı gözlemlenmiştir. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili KZ.13. öğrencinin en çok grupla ve ikili çalışma istasyonlarında gelişim sergilediği, bireysel çalışma istasyonunda bazı eksikliklerine rağmen az da olsa ilerleme gösterdiği fakat dinleme becerisine dair pratiğe ihtiyacının olduğu belirlenmiştir.

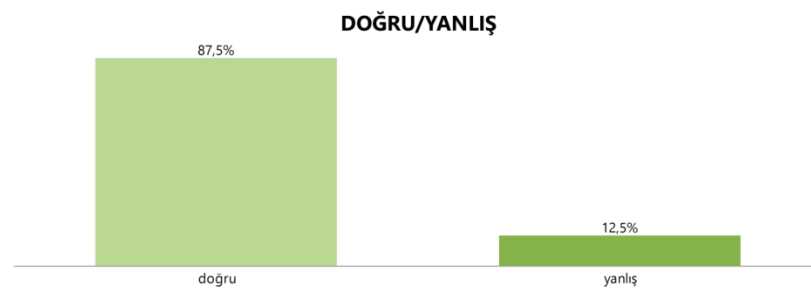
Sonuç olarak, istasyon rotasyon modelinin uygulama süresince her öğrencinin değerlendirilmesine bakıldığında, öğrencilerin hemen hemen tamamı başarılı oldukları, temel dil becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin proje tabanlı çalışma, teknoloji kullanma, canlandırma, diyalog üretme, slayt hazırlama vb. becerilerini de edindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sürecinde

birlikte çalışmayı, birbirlerine destek vermeyi, birbirlerini saygıyla dinlemeyi, kendi fikirlerini rahatça açıklamayı ve arkadaşlarıyla paylaşmayı öğrendikleri fark edilmektedir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin uygulanması Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerde anlamlı gelişim sergilediği ve etkili iz bıraktığı, üstelik öğrencilerin hem bireysel olarak çalışmaya özen gösterdikleri, hem arkadaşlarıyla daha rahat şekilde ikili olarak konuşmayı daha uygun gördükleri, hem de grupla çalıştıklarında teoride aldıkları bilgilerle yeni ürünler ortaya koyarak ve arkadaşlarıyla eğlenerek çalıştıkları saptanmıştır.

3.2.1.5. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencilerin Genel Olarak Değerlendirilmesi

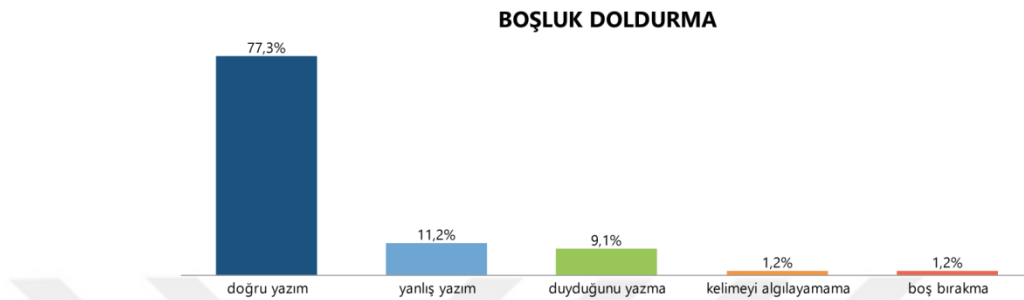
İstasyon rotasyon modelinin bireysel, ikili ve grupla çalışma istasyonlarında çalışan öğrencilerin değerlendirilmesi daha önceki konularda tek tek yorumlanmıştır. Bu konu başlığı altında Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesindeki öğrencilerin etkinliklerinin analizi esnasında her istasyona göre oluşturulan kodlamalar ve alt kodlamaların sonuçları aşağıda verilen şekillerde frekans ölçümüyle ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu konuda istasyon rotasyon modelinin uygulanmasında bütün öğrencilerin son sonuçları sunulmaya çalışılmıştır.

İstasyon rotasyon modelinin bireysel çalışma istasyonunda doğru/yanlış, boşluk doldurma, çağrışım, dikte yazma, soruları cevaplama, eşleştirme, fikir anlatımı ve algılama kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar dinleme ve okuma becerilerine dair etkinliklerin çeşidine ve içeriğine göre yapılmıştır. İlk olarak doğru/yanlış kodlaması ele alınmış ve neticesinde (Şekil 274.), öğrencilerin 87,5%-i sorulara doğru, 12,5%-i yanlış cevap vermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme becerisine dair doğru/yanlış sorularında çok iyi performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.



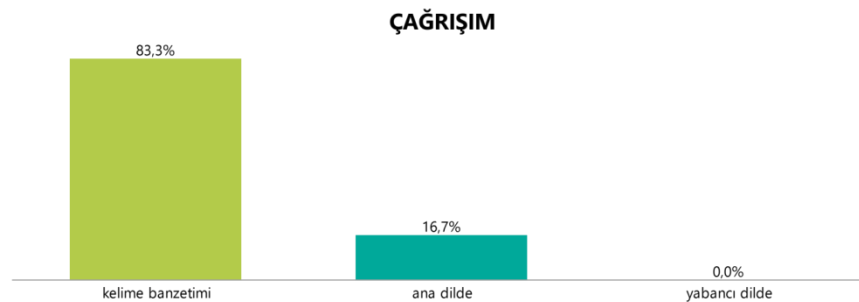
Şekil 274. Bireysel çalışma istasyonunda doğru/yanlış kodlamasının sonucu

Boşluk doldurma kodlaması incelendiğinde (Şekil 275.), öğrencilerin 77,3%-ünün kelimeleri doğru, 11,2%-sinin yanlış ve 9,1%-inin duyduğu gibi yazdıkları, ayrıca 1,2%-sinin kelimeleri algılayamadıkları ve 1,2 %-sinin kelimeleri boş bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine de öğrencilerin boşluk doldurma etkinliklerinde iyi performans gösterdikleri görülmektedir.



Şekil 275. Bireysel çalışma istasyonunda boşluk doldurma kodlamasının sonucu

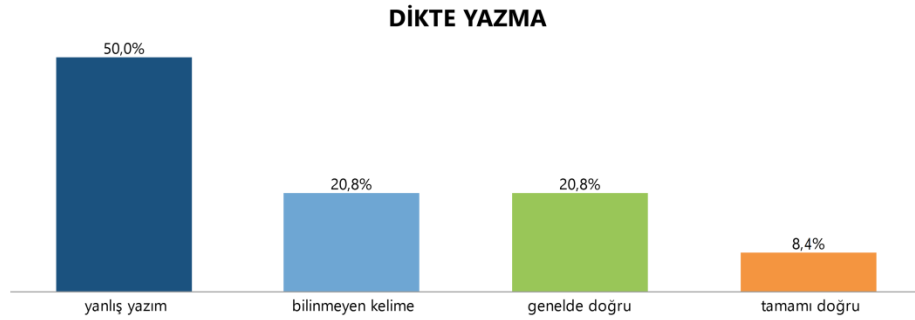
Çağrışım kodlaması boşluk doldurma etkinliğine bağlantılı olduğu için öğrencilerin kelimeleri yazarken çağrışımı yönünden analiz edilmiştir. Çağrışım kodlaması ele alındığında (Şekil 276.), öğrencilerin 83,3%-ünün kelimeleri yazarken art bilgilerinde bulunan kelimelere benzeterek, 16,7,8%-inin ise ana dilinden etkilenecek çağrışım yaptıkları saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin daha önce öğrendiği kelimelerle benzeterek çağrışım yaptıkları onların dinleme esnasında çok odaklanamamalarından veya Türkçede birbirine benzeyen kelimelerin fazla olmasından kaynaklanmıştır.



Şekil 276. Bireysel çalışma istasyonunda çağrışım kodlamasının sonucu

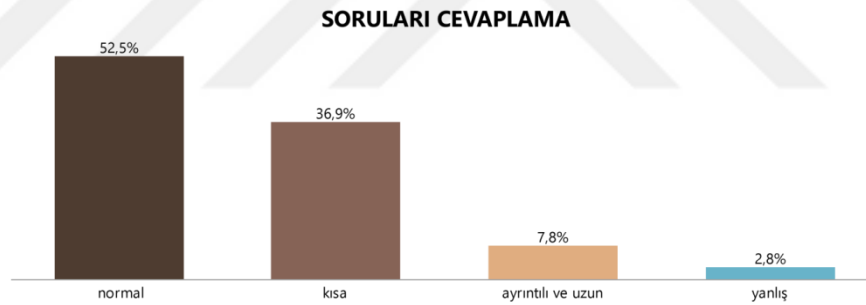
Yol tarifi konusunda öğrencilere dikte yazma etkinliği verilmiştir. Dikte yazma kodlaması incelendiğinde (Şekil 277.), öğrencilerin 50%-sinin yanlış, 20,8-inin daha önce öğrenmedikleri yeni kelimeleri yanlış, 20,8%-inin dikteyi genelde doğru, 8,4%-ünün ise diktenin tamamını doğru yazdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla

öğrencilerin dikte yazmada yanlış yazımının olmaması için yazma becerisini geliştirmeleri gerektiği görülmüştür.



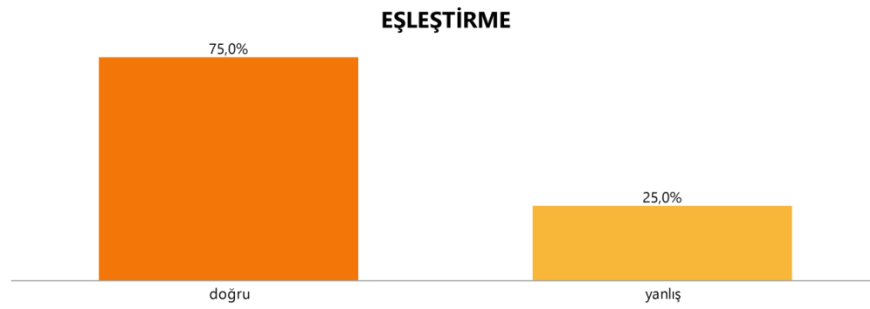
Şekil 277. Bireysel çalışma istasyonunda dikte yazma kodlamasının sonucu

Bireysel çalışma istasyonunun bazı konularında soruları cevaplama etkinlikleri verilmiş ve sonucunda (Şekil 278.), öğrencilerin 52,5%-inin sorulara ortalama düzeyde, 36,9%-unun kısa, 7,8%-inin ayrıntılı olarak uzun ve 2,8%-inin ise yanlış cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin cevaplama iyi performans sergiledikleri görülmektedir.



Şekil 278. Bireysel çalışma istasyonunda soruları cevaplama kodlamasının sonucu

Bireysel çalışmada konuların birinde eşleştirme etkinliği verilmiş ve bu etkinliğin analizi sonucunda (Şekil 279.), öğrencilerin 75%-inin kelimeleri doğru, 25%-inin ise yanlış eşleştirdikleri saptanmıştır. Burada öğrencilerin kelime bilgilerinin iyi derecede olduğu ve düzeylerine uygun kelimeleri bildikleri görülmektedir.



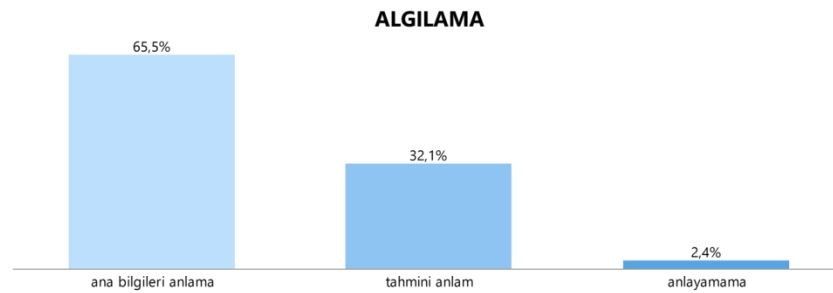
Şekil 279. Bireysel çalışma istasyonunda eşleştirme kodlamasının sonucu

Mutluluk konusunda öğrencilere bir video verilmiş ve bu videoyu izleyerek kendi fikirlerini ses kaydına alarak anlatmaları istenmiştir. Bu konuyla ilgili fikir anlatımı kodlaması incelendiğinde (Şekil 280.), öğrencilerin 50%-sinin ana dilinden etkilenecek, 37,7%-sinin mantıklı tutarlılıkla, 12,5%-inin ise bağlamsal kopukluklarla fikirlerini açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Burada öğrencilerin yarısının ana dilinden etkilendikleri onların bazı ifadeleri Kazakça telaffuz etmeleri ve Kazakça kelimeleri kullanmalarından kaynaklanmıştır. Dolayısıyla Türksoylu öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde ses bilgisinin ve kelime bilgisinin öğretilmesinde farkındalıklar oluşturulması için karşılaştırmalı stratejiler uygulanmalı ve bu konu üzerinde daha fazla pratik yapılmalıdır. Bağlamsal kopuklukla fikirlerini açıklayan öğrencilerin ise daha çok Rusça veya İngilizceden etkilenecek cümle yapılarını eksik kurdukları gözlemlenmiştir.



Şekil 280. Bireysel çalışma istasyonunda fikir anlatımı kodlamasının sonucu

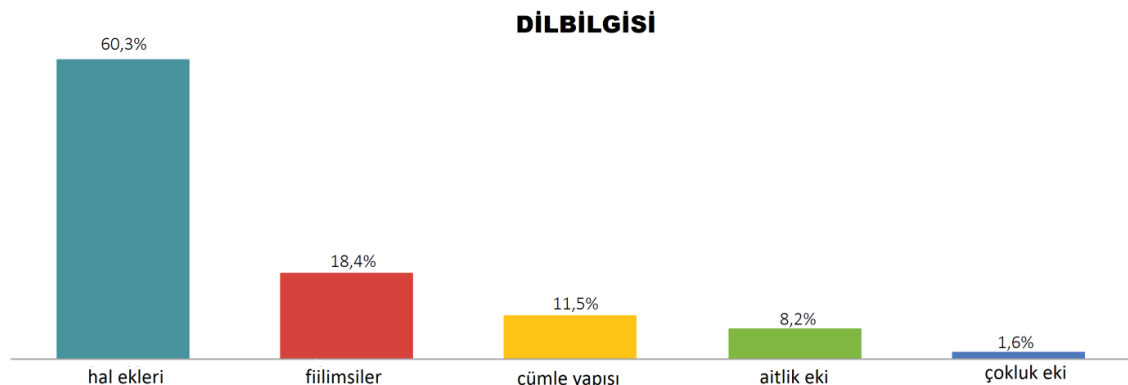
Algılama kodlaması bütün dinleme metinlerine dayalı olduğu için etkinliklerin tamamında geçerli olmuştur. Bu kodlamanın analizi yapıldığında (Şekil 281.), öğrencilerin 65,5%-inin dinleme metnin ana bilgilerini kavradıkları, 32,1%-inin dinleme metnin içeriğini tahminin olarak algıladıkları, 2,4%-ünün ise dinleme metnini anlayamadıkları sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dinleme becerisine dair etkinliklerde başarılı oldukları gözlemlenmektedir.



Şekil 281. Bireysel çalışma istasyonunda algılama kodlamasının sonucu

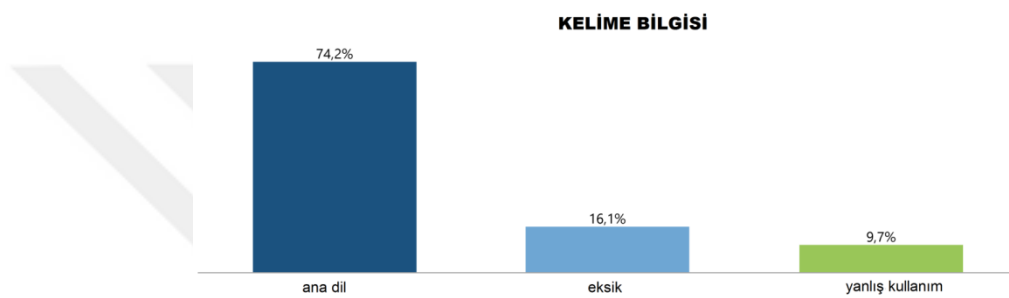
Sonuç olarak, bireysel çalışma istasyonunda öğrencilerin iyi gelişim sağladıkları, dinleme ve okuma becerilerinde ilerleme sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dinleme ve okuma esnasında öğrencilerin konuya dikkatlice odaklanarak çalıştıkları ve bireysel çalışmada kendi kendini yönetme gibi yetisini edindikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu istasyonda iyi performans göstermesi dil öğrenmesinin olumlu şekilde etkilemesi söz konusudur.

İkili çalışma istasyonunda öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının içeriğine göre dilbilgisi, kelime bilgisi, diyalog sürdürme, cevaplandırma, ses ve telaffuz, akıcılık kodlamaları oluşturularak analiz edilmiştir. Konuşma esnasında dilbilgisi yapıları analiz edildiğinde (Şekil 282.), öğrencilerin 60,3%-ünün hal eklerinde, 18,4%-ünün fiilimsilerde, 11,5-inin cümle yapısında, 8,2%-sinin aitlik ekinde ve 1,6%-sının ise çokluk ekinde yanlış yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma esnasında dilbilgisel açıdan yaptıkları yanlışların tamamında kendi ana dilinden esinlendikleri fark edilmiştir.



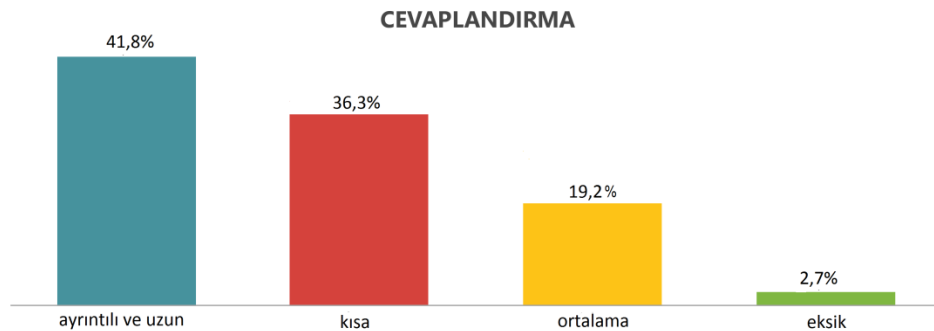
Şekil 282. İkili çalışma istasyonunda dilbilgisi kodlamasının sonucu

Diyaloglar kelime bilgisel açıdan incelendiğinde (Şekil 283.), öğrencilerin 74,2%-sinin konuşma esnasında bazı ifadeleri ana dilden esinlenerek , 16,1%-inin eksik kelimeler kullandığı, 9,7%- sinin ise bazı kelimeleri yanlış kullandığı saptanmıştır. Burada öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı açıklayamadıkları ifadeleri Kazakça açıklamaları, karşısındaki arkadaşının bunun konuşmasını anlayacağına emin olarak konuşmalarından kaynaklanmıştır. Ayrıca ders esnasında yapılan gözlemlere göre, öğrencilerin Türkçe konuştuklarında Kazakça ifadeleri birebir düz çeviri yaptıkları ve bu tutumlarının doğru olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir. Bu tür sorunların giderilmesi için öğrencilerde dilsel farklılığı bilinci geliştirilmelidir.



Şekil 283. İkili çalışma istasyonunda kelime bilgisi kodlamasının sonucu

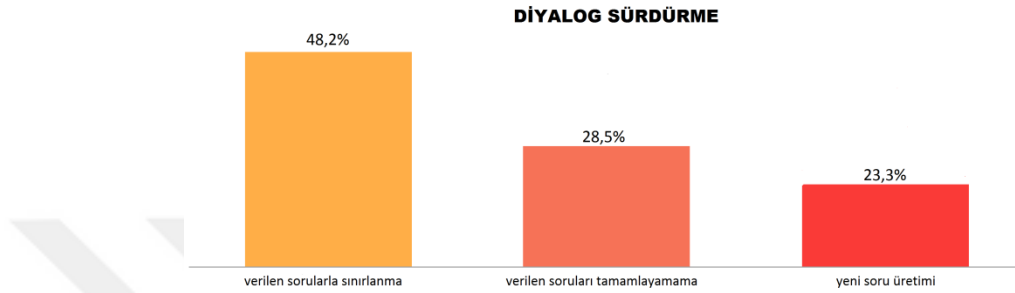
Öğrencilerin diyalogları ele alındığında onların verdikleri cevapların uzunluğu ve ayrıntısına göre de incelemeler yapılmıştır. Cevaplandırma kodlaması ele alındığında (Şekil 284.), öğrencilerin 41,8%-inin soruları ayrıntılı ve uzun, 36,3%-ünün kısa, 19,2%-sinin ortalama düzeyde, 2,7%-sinin ise eksik yanıtladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin konuşma becerisini iyi derecede geliştirdikleri görülmektedir.



Şekil 284. İkili çalışma istasyonunda cevaplandırma kodlamasının sonucu

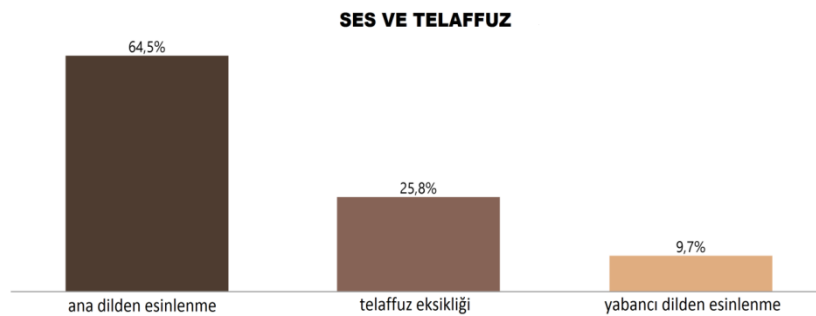
Konuşma esnasında öğrenciler birbirlerine kartta verilen soruları sorarak diyalog oluşturmuştur. Bu sorular çerçevesinde diyalogu sürdürme kodlaması oluşturulmuş ve

bunun analizi sonucunda (Şekil 285.), öğrencilerin 48,2%-sinin kartta verilen sorularla sınırlı kalarak, 28,5%-inin verilen soruları tamamını arkadaşına sormayarak, 23,3%-ünün ise yeni sorular üreterek diyalogu sürdürdükleri saptanmıştır. Dolayısıyla burada öğrencilerin çoğu diyalogu ortalama düzeyde sürdürdükleri az oranda olsa da bazı öğrencilerin arkadaşlarını yakından tanımak için yeni sorular üreterek diyalogu uzun sürdürmeye çalıştıkları fark edilmektedir.



Şekil 285. İkili çalışma istasyonunda diyalog sürdürme kodlamasının sonucu

Öğrencilerin diyalogları dilbilgisel, kelime bilgisel, cevaplarının uzunluğu ve sorularına göre analizi yapıldıktan sonra onların konuşmasının ses kayıtları incelenerek ses ve telaffuzlarına ve konuşma akıcılığına göre değerlendirilmiştir. Ses ve telaffuz kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 286.), öğrencilerin 64,5%-inin konuşma esnasında bazı ifadeleri Kazakçadan, 9,7%-sinin yabancı dilden esinlenerek telaffuz ettikleri, 25,8%-inin ise telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türksöylü öğrencilerin burada da ana dilinden çok etkilendikleri dilsel yapılarının aynı olmasına rağmen ses bilgisel farklılıklarına dikkat etmedikleri görülmektedir.



Şekil 286. İkili çalışma istasyonunda ses ve telaffuz kodlamasının sonucu

Diyalogun akıcılığı ve hızı yönünden incelendiğinde (Şekil 287.), öğrencilerin 74,7%-sinin konuşma esnasında akıcı ve etkili, 24,3%-ünün duraksayarak, 1%-inin ise duraksamalı ve tutuk konuştukları sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğrencilerin

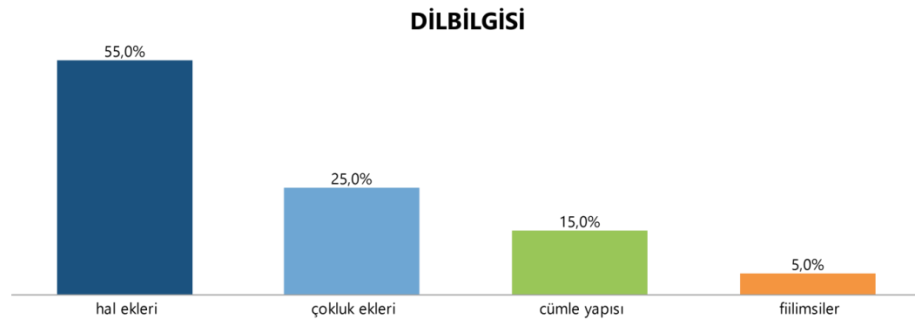
konuşmaya meyilli oldukları, arkadaşlarıyla konuşurken daha rahat kendilerini ifade ettikleri, ayrıca konuşma becerisinde ileri derecede gelişim seğıledikleri görülmektedir.



Şekil 287. İkili çalışma istasyonunda akıcılık kodlamasının sonucu

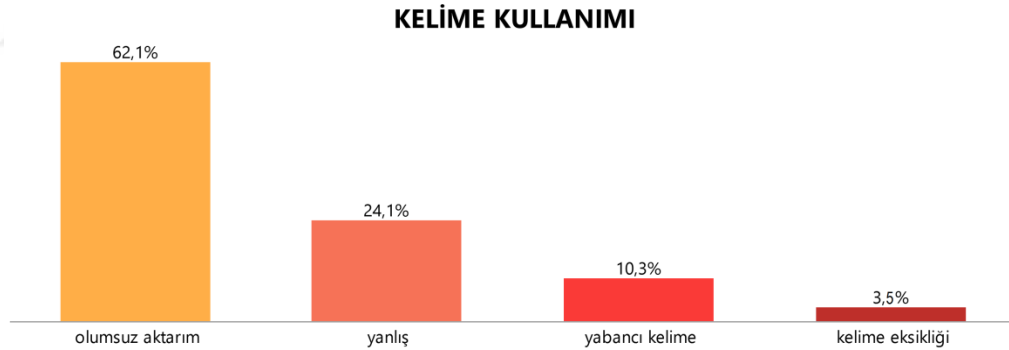
Sonuç olarak, ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin konuşma esnasında en çok ana dillerinden etkilenmelerine rağmen konuşma becesinde iyi performans gösterdikleri ve gelişim sağladıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, birbirlerine sordukları sorulara detaylı şekilde yanıt verdikleri, ayrıca karşısındaki arkadaşını dikkatlice, saygı duyarak dinledikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin konuşma becerisinin düzeylerine uygun olduğu ve ileri düzeylerde de konuşma ile ilgili fazla sıkıntılarının ortaya çıkmayacağı görülmektedir.

Grupla çalışma istasyonunda öğrenciler takım halinde çalışarak ortaya her konuya göre bir ürün koymuştur. Öğrencilerin bu ürünlerinin içeriklerine göre dilbilgisi, kelime kullanımı, yazım ve noktalama, söz varlığı, bağlam, görsel, videolu diyalog, diyalog sürdürme ve video slayt gibi kodlamalar oluşturulmuştur. Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin ürünleri reklam hazırlama, canlandırma, harita çizme, metni tamamlama, video slayt oluşturma vb. gibi etkinlikler üzerinde olmuştur. İlk olarak dilbilgisi kodlaması ele alındığında (Şekil 288.), öğrencilerin 55%-inin yazılarında hal eklerinde, 25%-inin çokluk eklerinde, 15%-inin cümle yapısında, 5%-inin ise fiilimsilerde eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin dilbilgisel açıdan yaptıkları yanlışları onların ana dilinden etkilendiklerini fark etmek mümkündür.



Şekil 288. Grupla çalışma istasyonunda dilbilgisi kodlamasının sonucu

Öğrencilerin ortaya yazılı olarak koydukları ürünler incelendiğinde kelimeleri nasıl kullandıkları açısından da analiz edilmiştir. Kelime kullanımı kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 289.), öğrencilerin 62,1 %-inin yazılarında ana dillerinden esinlenerek olumsuz aktardıkları, 24,1%-inin yanlış, 10,3%-ünün yabancı kelime kullandıkları, 3,5%-inin ise kelime eksikliğinin olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla Türkçe ile Kazakçanın dilsel akrabalıklarının olmasına rağmen yukarıdaki sonuçlarda öğrencilerin en çok ana dilinden etkilendikleri, dillerin arasındaki farklılıklar oluşturulmamasından kaynaklanmaktadır.



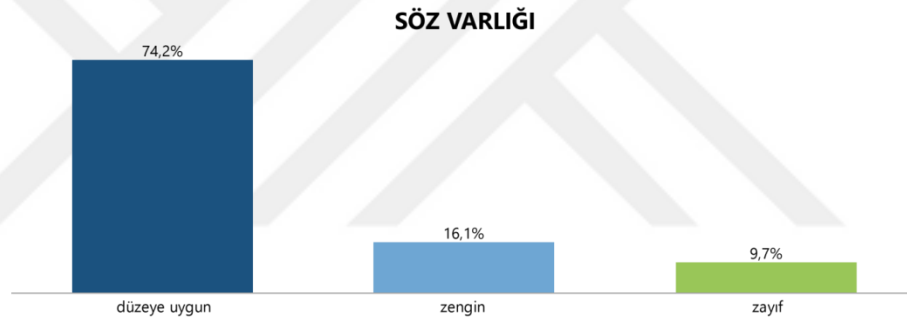
Şekil 289. Grupla çalışma istasyonunda kelime kullanımı kodlamasının sonucu

Öğrencilerin toplu halde yazdıkları yazılar ele alındığında yazım ve noktalama açısından da analiz edilmiştir. Yazım ve noktalama kodlaması incelendiğinde (Şekil 290.), öğrencilerin 64,5%-inin yazım yanlışı, 25,8%-inin doğru yazım ve noktalama, 9,7%-inin ise noktalama yanlısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğrencilerin hedef dilin öğretimiyle birlikte o dilin yazım kılavuzları hakkında da bilgilerin verilmesi gerektiği görülmektedir.



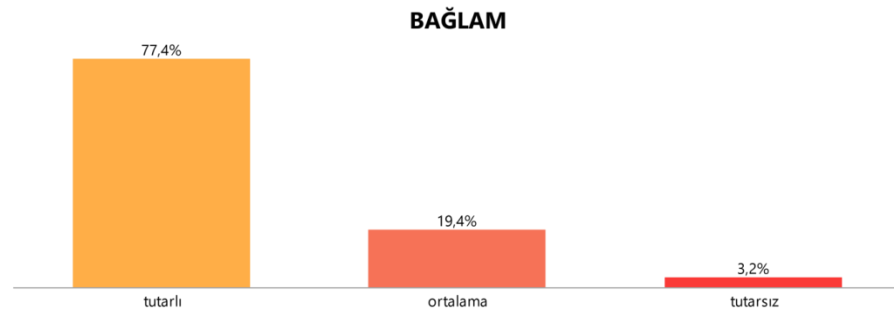
Şekil 290. Grupla çalışma istasyonunda yazım ve noktalama kodlamasının sonucu

Öğrencilerin yazıları söz varlığı açısından da analiz edilmesi uygun bulunmuştur. Söz varlığı kodlaması incelendiğinde (Şekil 291.), öğrencilerin 74,2%-sinin yazılarında düzeye uygun, 16,1%-inin zengin, 9,7%-sinin ise zayıf söz varlığı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda hedef dili öğrenmeye olan merakları ve ilgilerinin olduğu öğrencilerin zengin ve düzeylerine uygun söz varlığını kullanmasından anlaşılmaktadır.



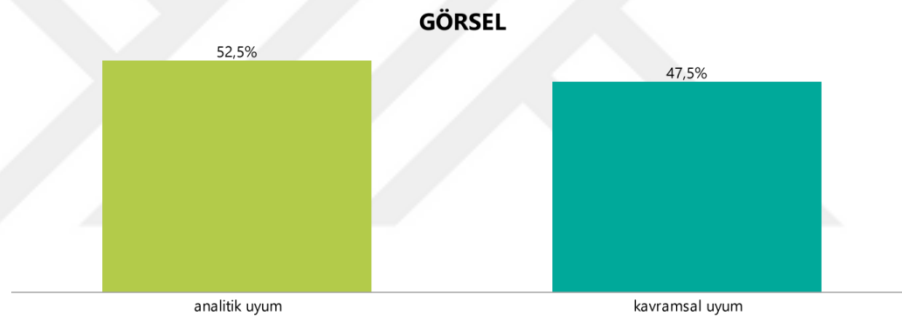
Şekil 291. Grupla çalışma istasyonunda söz varlığı kodlamasının sonucu

Öğrencilerin yazılarına bütünsel olarak bakılması için bağlamsal açıdan değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bağlam kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 292.), öğrencilerin 77,4%-ünün yazılarını tutarlı şekilde, 19,4%-ünün bazı kopukluklarla, 3,2%-sinin ise tutarsız biçimde düzenledikleri saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin çoğunun yazılarında bağlamı tutarlı şekilde düzenlemesi onların yazma becerisinde de başarılı olduklarının göstergesidir. Yazılarında bazı kopukluklarla bağlamı düzenleyen öğrencilerin ise yazarken ana dilinden etkilendiklerinin yanı sıra Rusçanın ve İngilizcenin tesiri altında kaldıkları da fark edilmektedir.



Şekil 292. Grupla çalışma istasyonunda bağlam kodlamasının sonucu

Öğrencilerin yaptıkları ürünlerde yazdıkları yazının dışında harita, güzergah ve tasarım gibi çizimleri görsel açıdan değerlendirilmiştir. Görsel kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 293.), öğrencilerin 52,5%-inin çizdikleri ile yazıları ilişkili olduğundan analitik uyum, 47,5%-inin ise çizdikleri ürünün adlandırması konu ile ilişkili olduğundan kavramsal uyum içinde ortaya konulduğu belirlenmiştir.



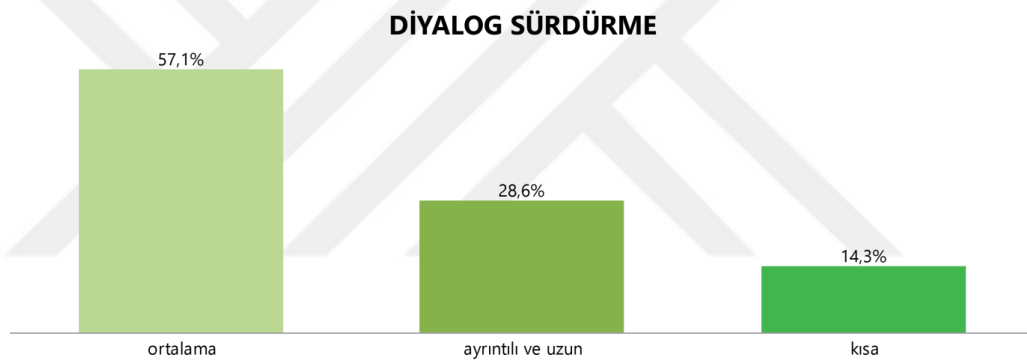
Şekil 293. Grupla çalışma istasyonunda görsel kodlamasının sonucu

Bazı konularda öğrencilerden diyalog oluşturup onu canlandırmaları ve canlandırma esnasında videoya çekmeleri istemiştir. Videolu diyaloglar kodlaması analiz edildiğinde (Şekil 294.), öğrencilerin 41,2%-sinin konuşma esnasında ana dilden esinlenerek, 35,3%-ünün akıcı ve etkili, 11,8%-inin duraksamalı konuştukları ve 11,8%-inin ise telaffuz bilgi eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir. Burada öğrencilerin ana dilinden etkilenecek konuşmasında onların dilbilgisel yapılarda özellikle hal eklerini Kazakça ile karıştırdıkları, ayrıca bazı ifadeleri telaffuz ederken Kazakçadan esinlendikleri söz konusu olmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konuşma esnasında duraksamalı konuşmaları onların düşündüklerini zihinlerinde önce Kazakça oluşturdukları sonra Türkçeye aktarmaları gerçeğinden kaynaklanmaktadır.



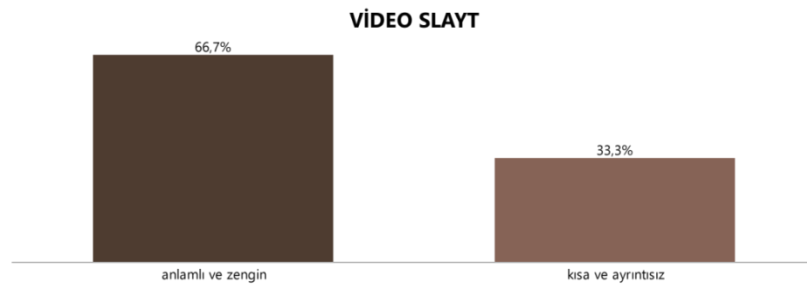
Şekil 294. Grupla çalışma istasyonunda videolu diyalog kodlamasının sonucu

Öğrencilerin canlandırdıkları diyalogların uzunluğuyla ilgili incelemeler yapılmıştır. Diyalog sürdürme analiz edildiğinde (Şekil 295.), öğrencilerin 57,1%-inin ortalama düzeyde, 28,6% -inin ayrıntılı ve uzun ve 14,3%-inin ise kısa şekilde konuştukları saptanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin diyalog oluşturmada ve canlandırmada konuşma becerilerinin iyi derecede olduğu görülmektedir.



Şekil 295. Grupla çalışma istasyonunda diyalog sürdürme kodlamasının sonucu

Bazı konularda öğrencilerden internetten bilgileri ve görselleri araştırılarak slayt oluşturmaları istenmiştir. Video slayt kodlamaları analiz edildiğinde (Şekil 296.), öğrencilerin 66,7%-sinin anlamlı ve zengin içerikle, 33,3%-ünün kısa ve ayrıntısız içerikle slayt oluşturdıkları sonucu elde edilmiştir.



Şekil 296. Grupla çalışma istasyonunda video slayt kodlamasının sonucu

Sonuç olarak, grupta çalışma istasyonunda öğrencilerin ürünleri ele alındığında, metni tamamlama, açıklamalar yazma, diyalog oluşturma gibi yazma becerilerine dair etkinliklerde iyi performans gösterdikleri, ayrıca video slayt oluşturma, güzergah çizme, canlandırma gibi etkinliklerde de başarılı oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla grupta çalışma istasyonunda öğrencilerin toplu yazma, işbirlikçi olarak çalışma, teknoloji kullanma ve araştırmacılık gibi becerilerini de geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde istasyon rotasyon modelinin Türkçe öğrenen Kazak öğrencilere uygulanması sonucunda, öğrencilerin bireysel, ikili ve grupta çalışma istasyonlarının tamamında ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Temel dil becerilerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin bütün becerilerde gelişim sergiledikleri, ayrıca işbirlikçi olarak çalışma, kendi kendine çalışma ve arkadaşlarıyla bilgi paylaşımı gibi becerileri de edindikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendini yönetme ve fikirlerini açıklama, arkadaşını dikkatle ve saygıyla dinleme, ona yardım etme ve destekleme, eleştirel ve analitik düşünme gibi sosyo-psikolojik becerileri de uygulama esnasında kullandıkları gözlemlenmiştir.

3.2.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının ardından model ile ilgili öğrencilerin görüşleri elde edilmiştir. Bu görüşler çerçevesinde öğrencilerin uygulama esnasında sergiledikleri performanslarla görüşlerinin örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerle görüşme onların ana dilinde (Kazakça) yürütülmüştür. Görüşme esnasında öğrencilerden izin alınarak onların model ile ilgili düşünceleri ve görüşleri ses kaydına alınmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi esnasında istasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencilere yönlendirilen sorular tek tek ele alınmıştır.

Yapılan araştırma kapsamında 13 öğrenciye uygulanan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, görüşme sorularına göre aşağıda verilen altı kategoride toplanmış ve bu kategoriler alt başlıklarıyla birlikte sunulmuştur:

İstasyon rotasyon modelinin olumlu özellikleri;

- İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyon

- İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararı

İstasyon rotasyon modelinin olumsuz özellikleri;

- İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyon
- İstasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafı

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları;

- Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımı;
- İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin zorlandığı istasyon;

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgisi;

- İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisi

İstasyon rotasyon modeli uygulamasının derse yönelik genel görüşler;

- İstasyon rotasyon model ile ilgili öğrencinin genel olarak görüşü
- İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkı
- Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisi

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin fikirleri;

- İstasyon rotasyon modelinde farklı istasyonların ilavesi
- İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılması

Yukarıda sunulan kategoriler tek tek ele alınmış ve öğrencilerin bu kategorilere göre verdikleri cevapları sebepleriyle birlikte yorum yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşmenin yorumlanmasının kolaylaştırılması açısından kategoriler çerçevesinde oluşturulan her alt başlıkta öğrencilerin yanıtlarına göre kodlamalar ortaya konulmuştur. Görüşmede öğrenciler tarafından verilen yanıtların değerlendirilmeleri yapıldığında ise, öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları dikkate alınarak görüşleriyle birlikte sebep sonuç ilkeleri sunulmuştur. Buradan yola çıkarak istasyon rotasyon modelinin her öğrencide ne tür etki bıraktığı, genel olarak modelin ne kadar etkili olup olmadığı hakkında sonuçlar ortaya konulmuştur.

3.2.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Olumlu Özelliklerine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modelinin olumlu özellikleri kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modelinde *en çok beğenilen istasyon ve modelin temel dil becerilerine yararları* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında en çok hangi istasyonu veya etkinliği beğendikleri ve modelin hangi dil becerilerine yararının olduğuyla ilgili düşünceleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

3.2.2.1.1. İstasyon Rotasyon Modelinde En Çok Beğenilen İstasyon

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasında en çok hangi istasyon etkinliklerini beğendin? sorusu çerçevesinde *istasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyon* adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **karşılıklı konuşma, dinleme/izleme ve grupla çalışma** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin öğrencilerin yanıtlarında en fazla kodlamanın **karşılıklı konuşma** şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KZ.3.: “*Karşılıklı konuşma. Arkadaşlarla, kendi yaşitlarıyla konuşmak daha rahat oluyor ve kendini sıkıyorsun.*”diyerek yanıt vermiştir. KZ.3. öğrencinin karşılıklı konuşma esnasında gösterdiği performansa göre ise, onun anlamlı gelişim sağladığı ve konuşmada başarılı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin karşılıklı konuşmada segilediği başarı onun daha çok akranıyla rahatça konuşmasından kaynaklanmaktadır.

KZ.4.: “*Başka bir öğrenciyle, arkadaşım ile konuşmak. Mesela arkadaşım ile konuştuğum zaman yanlışlıklar çok oluyor ancak rahat konuşuyorum ve utanmıyorum. Ama öğretmenimizle konuştuğumda biraz çekiniyorum veya düşündüğümü doğru ifade*

edebilir miyim diye endişeleniyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Söz konusu öğrencinin karşılıklı konuşmada dinamik göstergeler sergilediği ve son konulara doğru konuşma becerisini geliştirebildiği görülmüştür. Bu nedenle öğrenci yanlışlıklarının fazla olmasına rağmen akranıyla rahat konuştuğu görünüşü bildirmiştir.

KZ.6.: *“Karşılıklı konuşma istasyonunu. Arkadaşınla konuşmak genel olarak daha rahat.”* biçiminde yanıt vermiştir. Bu öğrencinin uygulama esnasında akranıyla konuşurken fazla eksiklikler yaptığı ancak kendini rahat hissettiği gözlemlenmiştir. Burada da öğrencinin görüşü ile uygulamada gösterdiği performansının örtüştüğünü görmekteyiz.

KZ.9.: *“Karşılıklı konuşma. Arkadaşımınla diyalog kurduğumuzda biz birimize yardım ettik. Bilmediğimiz şeyleri birbirimize sorduk. Arkadaşımınla daha rahat konuşuyorum.”* diyerek kendi görüşünü açıklamıştır. KZ.9. öğrencinin uygulama esnasında en çok ikili çalışma istasyonunda iyi gelişim sergilediği tespit edilmiş, dolayısıyla bu tespitin karşılıklı konuşma becerilerine dair öğrencinin görüşüyle uyumlu olduğu görülmektedir.

KZ.10.: *“Karşılıklı konuşmayı sevdim. Başka alıştırmalara göre daha kolaydı ve bizim birbirimizi daha iyi tanımamızı sağladı.”* şeklinde fikrini açıklamıştır. Uygulama esnasında yapılan gözleme bu öğrencinin diğer istasyonlara göre en çok ikili çalışma istasyonunda yani karşılıklı konuşmada faal olduğu, ayrıca konuşma sırasında yanlış yapmaktan endişelenmeksizin rahat konuştuğu ve konuşma etkinliklerinde çok iyi gelişim sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin ikili çalışma istasyonundaki etkinlik sonuçları ile görüşlerinin örtüştüğü fark edilmektedir.

KZ.11.: *“Karşılıklı konuşmayı beğendim. Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlandım. Çünkü arkadaşlarımla konuşurken rahat davranıyorum ve utanmıyorum.”* diyerek yanıt vermiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama sonucunda en çok ikili çalışma istasyonunda faal olduğu belirlenmiş, ayrıca uygulama esnasında yapılan gözleme göre öğrencinin akranıyla konuşurken rahat ve doğal davrandığı gözlemlenmiştir.

KZ.12.: *“Karşılıklı konuşma ve grupla çalışma”* demıştır. Bu öğrencinin uygulamada gösterdiği performanslara göre, ikili çalışmada (karşılıklı konuşma) biraz gelişim gösterdiği, grupla çalışmada ise faal olarak istirak ettiği gözlemlenmiştir.

KZ.13.: “Arkadaşımla konuşmak. Çünkü çok konuşarak pratik yaptık. Buna kendimizi alıştırdık.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Bu öğrencinin ikili çalışma istasyonunda iyi performans gösterdiği, üstelik konuşma becerisini ileri derecede geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencinin performansı ile görüşünün uyumlu olduğu belirlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin öğrencilerin görüşlerinden ikinci olarak **grupla çalışma** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

KZ.2.: “Grupla çalışma istasyonu. Çünkü birlikte yeni bir video ortaya koyuyoruz, fikirlerimizi paylaşıyoruz.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu öğrencinin uygulama esnasında grupla çalışma istasyonunun etkinliklerine faal olarak iştirak ettiği gözlemlendiğine göre, onun grupla çalışma istasyonu hakkındaki görüşünün gösterdiği performansla uyum içinde olduğu görülmektedir.

KZ.5.: “Grup çalışmasını en çok beğendim. Çünkü her derste hoca bizim yerimizi değiştiriyor ve biz arkadaşlarımızla etkileşimde oluyoruz. Daha önce iyi tanımadığımız iletişimde fazla olmadığımız sınıf arkadaşlarla her gün grup çalışmasında beraber proje ürettik. Beraber çalışmamız bize bir birimizi yakından tanımaya olanak sağladı ve bir birimizle fikir paylaşımımız olumlu etki yarattı.” biçiminde görüşünü bildirmiştir. Uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, bu öğrencinin karakter olarak içine kapanık olduğundan ilk başlarda modele uyum sağlaması zor olduğu ancak sonraki derslerde daha neşeli şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içinde çalıştığı gözlemlenmiştir. Nitekim öğrencinin grupla çalışma istasyonunda çalışmayı daha çok sevdiğine dair görüşü uygulama esnasında yapılan gözlemlerle uyum sağlamaktadır.

KZ.7.: “Grupla çalışma istasyonu. Çünkü düşündüğüm şeyleri uygulamaya koyma fırsatı buldum.” demiştir. Uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, KZ.7. öğrencinin en çok grupla çalışma istasyonunda aktif olarak çalıştığı, özellikle internet araştırmaları ve uyumlu görseller seçme gibi becerilerini iyi derecede geliştirdiği gözlemlenmiştir. Buradan söz konusu öğrencinin grupla çalışma istasyonunda daha rahat ve özgürce çalışma fırsatını yakaladığı görülmektedir.

KZ.8.: “Grup çalışmasını beğendim çünkü orada biz sadece Türkçe seviyemizi değil, yaratıcılığımızı da kullanabildik” şeklinde fikrini iletmiştir. Bu öğrencinin grupla

çalışma esnasında resim çizme yeteneğini iyi kullandığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin yaratıcılığını kullanmasına ilişkin görüşü ile yapılan gözlemin örtüştüğü belirlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin öğrencilerin yanıtlarından son olarak **bireysel çalışma** kodlaması incelenmiştir. Sacede bir öğrencinin görüşünden yola çıkılarak söz konusu kodlama oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

KZ.1.: “*Video izleme ve dinleme. Videolar çok zevkliydi. Çok şey öğrendik.*” biçiminde kendi görüşünü belirtmiştir. Bu öğrencinin uygulamasonucunda bütün istasyonlarda etkin olduğu görülmüş, bu nedenle onun dinleme becerisini en çok beğenmesi ile performansı uyum içinde olmuştur.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilen istasyona ilişkin öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, en çok karşılıklı konuşma becerisinin beğenildiği görülmüştür. Beğenilen istasyonun öğrenciye göre yararlı olduğu ve modelle de uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin olumlu özelliklerinin çerçevesinde modelin temel dil becerileri geliştirme açısından yararları tespit edilmiştir.

3.2.2.1.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Temel Dil Becerilerine Yararı

Bu model senin konuşma, yazma, dinleme, anlama becerilerinden hangisi için faydalı oldu? Niçin? sorusu kapsamında **istasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararı** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre **bütün temel dil becerileri, konuşma ve dinleme/anlama, karşılıklı konuşma, dinleme/anlama** ve **grupla çalışma** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği ortaya konulmuştur.

İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararlarına ilişkin öğrencilerin yanıtlarında en fazla kodlamanın **bütün temel dil becerileri** şeklinde olduğu

belirlenmiştir. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.1.: “Grup çalışması, dinleme, konuşma hepsi de bizi geliştirdi.”

KZ.4.: “Hepsinin artırdığını düşünüyorum. Çünkü konuşmada da dinleme de her şeye iyice dikkat ettiğimiz zaman bütün becerilerimizin gelişeceğini düşünüyorum.”

KZ.11.: “Bence hepsi için faydalı oldu. Çünkü üç hafta içinde değiştiğimi hissettim.”

KZ.12.: “Dinleme, yazma ve konuşma. Hepsine de faydası oldu.” şeklinde öğrenciler görüşlerini belirtmişler. Bu öğrencilerin uygulama etkinliklerinin analizi sonucunda iyi gelişim sergilerdikleri tespit edilmiş ve bu nedenle onların görüşleriyle performanslarının uyumlu halde olduğu görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararlarına ilişkin öğrencilerin yanıtlarının içeriğine göre **konusma ve dinleme/anlama** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.3.: “Konuşma ve anlama. Bu modelin olumlu etkisini son hafta, yani üçüncü hafta fark ettim.” diyerek farkına vardığını açıklamıştır. Söz konusu öğrencinin etkinliklerinin analizi sonucunda, anlama becerisinde başarılı olduğu, konuşma becerisinde ise son konulara doğru daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin modelin olumlu etkisini son haftalara doğru fark etmesi gayet normaldir.

KZ.6.: “Konuşma ve dinleme. Eskiden konuşmaya çekiniyordum.” diyerek sonradan farkına vardığını açıklamıştır.

KZ.7.: “Dinleme ve konuşma. Son derslerde hiç yanlış yapmadan konuşmaya başladım. Orada anladım.” demiştir. Bu öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerine dair etkinliklerde daha az yanlış yaptığı görülmüş, bu nedenle onun becerilere dair görüşleri performansıyla uyumaktadır.

KZ.10.: “Grup çalışması dışında her şey benim için faydalı oldu.” şeklinde kendi görüşünü bildirmiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama esnasında gerçekten grupla çalışma dışında bütün istasyonlarda faal olduğu saptanmıştır. Grupla çalışmada ise edilgen halde sadece çalışmanın gidişatını izlemiştir. Bu da onun grupla çalışma istasyonuna içtenlikle dahil olmadığı, bu istasyonu beğenmediği ve çalışmaya uyum sağlayamamasından kaynaklanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararlarına ilişkin öğrencilerin yanıtlarının içeriğine göre **konuşma** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.8.: *“En yararlı, konuşmaydı. Çünkü ben arkadaşlarımla daha hiç konuşmadığım konularla ilgili çok kelime öğrendim.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

KZ.13.: *“Konuşma. Arkadaşlarla konuşurken hata yapmaktan korkmuyorsun, utanmıyorsun.”* demiştir. Bu öğrencinin arkadaşıyla konuşurken rahat bir şekilde kendini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple onun görüşü ile performansının örtüştüğü fark edilmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararlarına ilişkin öğrencilerin yanıtlarından **dinleme/anlama** kodlaması incelenmiştir. Sacede bir öğrencinin görüşünden söz konusu kodlama oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

KZ.2.: *“Anlama. Bunu Türkçe film izlerken bu farkı hissettim. Eskiden Türkçe filmleri çok iyi anlayamıyordum. Şimdiyse daha iyi anlıyorum.”* diyerek anlama becerisinin yararını sonradan farkına vardığını açıklamış, ayrıca buna uygun olarak söz konusu öğrencinin dinleme becerisine dair etkinliklerin tamamında başarılı olduğu belirlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararlarına ilişkin öğrencilerin yanıtlarından son olarak **grupla çalışma** kodlaması incelenmiştir. Öğrencilerin görüşünden yola çıkılarak söz konusu kodlama oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

KZ.9.: *“Ben en çok grup çalışmayı beğendim. Grupta arkadaşlarımızla birlikte çalıştık. Onlarla fikir alışverişinde bulunduk ve bol bol konuştuk.”* demiştir. KZ.9. öğrencinin grupla çalışma etkinliklerinin analizi sonucuna bakıldığında, çalışma esnasında sadece izleyici rolde olduğu ve pasif katıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencinin bu istasyonu beğenmesi onun gözlemci olarak arkadaşlarını izlemesinden kaynaklanmaktadır.

KZ.5.: *“Hepsi faydalı oldu ama en çok grupla çalışma etkinliklerinin benim için çok faydası oldu diye düşünüyorum. Gördüğünüz gibi ben sınıfta tek başıma bir köşede oturuyorum. Ben kendi fikrimi söylesem de bazen duyulmuyordu, belki benim sesim yavaş ondandır, tabi o benim doğam öyledir. Fikirlerimi diğerleriyle fazla*

paylaşamıyordum, bir köşede oturarak kendi fikrim kendimde kalırdı. Ama bu modelde grup çalışmasında beraber oturuyoruz, kim ne düşünüyor her şey ortada yani susarak oturmaman lazım, işin amacını anlamak için sen de herkes gibi çalışmalısın. Onun için ben de kendi fikrimi söyledim, ben de çalıştım.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Söz konusu öğrencinin grupta çalışma istasyonunda daha enerjik ve neşeli şekilde çalıştığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu öğrencinin grupta çalışma istasyonunda arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatını bulduğu ve onlarla sıkı bir şekilde etkileşimde olduğu görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin temel dil becerilerine yararlarına dair görüşlerin analizi sonucunda, öğrencilerin çoğu modelin bütün becerilerde, bazılarının konuşma becerisinde, bazılarının ise grupta çalışmada yararını fark ettiklerini açıklamıştır. Böylece istasyon rotasyon modelinin olumlu özelliklerine dair öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiş ve sonraki konu başlığında bu modelin olumsuz özellikleri incelenmiştir.

3.2.2.2. İstasyon Rotasyon Modelinin Olumsuz Özelliklerine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modelinin olumsuz özellikleri kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modelinde *en çok beğenilmeyen istasyon* ve *modelin en gereksiz tarafı* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrenciler istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında en çok hangi istasyonu veya etkinliği beğenmedikleri ve modelin en gereksiz tarafıyla ilgili düşünceleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

3.2.2.2.1. İstasyon Rotasyon Modelinde En Çok Beğenilmeyen İstasyon

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasında en çok hangi istasyon etkinliklerini beğenmedin? sorusu çerçevesinde ***istasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyon*** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **grupla çalışma, bütün istasyonları beğenme, karşılıklı konuşma** ve **yeni bakış açısı** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin

görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyona ilişkin öğrencilerin yanıtlarından en fazla **grupla çalışma** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.2.: “Ben grupla çalışma istasyonunda bazı öğrencilerin çalışmaya katılım göstermemelerinden hoşlanmadım.” diyerek kendi görüşünü bildirmiştir. Bu öğrencinin grupla çalışmaya faal olarak iştirak ettiği gözlemlenmiş fakat öğrencinin grupla çalışmayla ilgili görüşünden anlaşılıyor ki diğerlerine göre grupta hep veya sadece onun aktif katılımı onu rahatsız etmiştir.

KZ.3.: “Grupla çalışma. Çünkü grupta bazıları aktif oluyor, bazıları geride kalıyor. Denge yok.” şeklinde yanıtlamıştır. Bu öğrencinin grupla çalışma esnasında bazı konularda görevi yerine getirmek aceleyle bitirip sonraki istasyona geçmek istediği gözlemlenmiştir. Burada öğrencinin performansı ile görüşünü bir arada değerlendirecek olursak onun grupla çalışmada sıkıldığını da görmek mümkündür.

KZ.11.: “Grup çalışmayı beğenmedim. Grupta hepimiz aynı oranda çalışmıyoruz. Aramızda tembel öğrenciler de var.” şeklinde endi düşüncelerini aktarmıştır. Söz konusu öğrencinin grupla çalışmada kendisinin de ilk konularda pasif sonra yöneticilik rolünü üstlendikten sonra sorumluluk hissederek faal katılım sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin görüşü ile performansının sebep sonuç ilişkisinin ortada olduğu fark edilmektedir.

KZ.4.: “Grupla çalışma istasyonu. Ben video oluşturmayı beceremedim ve bunu yapmak bana ilginç gelmedi.”

KZ.10.: “Grupla çalışmayı sevmedim. Bu istasyondaki etkinliklerde zorlandım. Grupta 4 kişiydik. Biri yazıyor, biri resim çiziyor, biri internetten bilgi arıyordu. Ben ise bu çalışmaya katılamıyordum.”

KZ.12.: “Slayt hazırlamak. Aklındaki resimleri internetten bulamıyorsun ve istediğin gibi bir çalışma ortaya koyamıyorsun.” diyerek öğrencileri görüşlerini bildirmiştir.

Burada öğrenciler grupla çalışmada diğer arkadaşlarından dolayı değil kendilerinin zorlandıkları ve katılım sağlayamadıklarını açıklamaktadır.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyona ilişkin öğrencilerin görüşlerinden ikinci olarak **bütün istasyonları beğenme** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

KZ.1.: “Her şeyi beğendim.”

KZ.5.: “Beğenmediğim istasyon olmadı. Hepsi yer yerindeydi”

KZ.9.: “Hepsini beğendim. Ama bazen görevler çok olduğu için uygun zamanda yetiştiremedim.” diyerek bütün istasyon etkinliklerini beğendiklerini bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyona ilişkin öğrencilerin görüşlerinin içeriğine göre **karşılıklı konuşma** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

KZ.7.: “Ben soru-cevap bölümünü beğenmedim. Çünkü sorular kolaydı” demiştir. Öğrenci konuşma esnasında iyi performans göstermesine rağmen sorunun kartta verilen soruları kolay bulduğu için beğenmediğini açıklamıştır.

KZ.8.: “En az ikili konuşmayı beğendim çünkü karşımdaki öğrenciyi ses kaydı yapmadan önce iyice hazırlanmam gerekiyordu. O zaman ikimizin de işimizi kolaylaştırırdı. Mesela Türkçeyi iyi bilen bazı öğrencilerle çok rahat konuşup ses kaydını ilk denemede yapardık ama Türkçe öğrenmekten zevk almayan bazı öğrencilerle çok zorlandım.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu öğrenci konuşma esnasında çok iyi derecede konuşmuş ancak bu istasyonu sevmemesinin nedeninin karşısındaki arkadaşından kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade etmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyona ilişkin öğrencilerin yanıtlarından son olarak **yeni bakış açısı** kodlaması ortaya konulmuştur. Sadece bir öğrencinin görüşünden yola çıkılarak söz konusu kodlama oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

KZ.13.: “Aslında hepsi güzel. Ama grup çalışmasında bazı düzenlemeler yapılabilir. Mesela durumu iyi olan öğrenciler ayrı, durumu zayıf olan öğrenciler ayrı çalıştırılırsa daha iyi olur.” şeklinde fikrini bildirmiştir. Grupla çalışma esnasında söz konusu

öğrenci faal olarak katılım sağlamış ancak bu istasyonu beğenmemesinin nedeni grupta pasif olan arkadaşlarından kaynaklandığı görülmekte ve bununla ilgili farklı çözüm olabileceğini açıklamıştır.

İstasyon rotasyon modelinde en çok beğenilmeyen istasyon hakkında görüşler incelendikten sonra bu modelin en gereksiz tarafıyla ilgili görüşler değerlendirilmiştir.

3.2.2.2.2. İstasyon Rotasyon Modelinin En Gereksiz Tarafı

İstasyon rotasyon modelinin sence en gereksiz yönü neydi? Niçin? sorusu kapsamında *istasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafı* adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **gereksiz yönleri yok, grupla çalışma, farkındalık ve yeni bakış açısı** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği saptanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafına ilişkin öğrencilerin yanıtları incelenmiş ve en çok **gereksiz yönleri yok** kodlamasının olduğu tespit edilmiştir. Bu kodlamaya dayalı öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.1.: “Hayır, yok.”

KZ.2.: “Bence bu modelin gereksiz tarafları yoktu. Her etkinlik bizim yeni şeyler öğrenmemizi sağladı.”

KZ.3.: “Hayır, bence gayet iyi. Gereksiz bir tarafı yok.”

KZ.4.: “Bence gereksiz tarafı yok. Bunların hepsi (öğrenciler için) önemli şeyler. Bence hepsi gerekli diye düşünüyorum.”

KZ.6.: “Hayır, yok.”

KZ.12.: “Hayır, olmadı.”

KZ.13.: “Gereksiz bir şey yok bence” şeklinde öğrenciler modelin gereksiz tarafının olmadığını belirtmişlerdir. Buna paralel olarak,

KZ.9.: “Hayır, yok. Sadece bazen alıştırmalar uzun oldu ve ben gerekli zaman içinde onları yetiştirmedim.” biçiminde modelin gereksiz tarafının olmadığını fakat bazı alıştırmalarda sıkıntılarının olduğunu açıklamıştır.

İstasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafına ilişkin öğrencilerin yanıtlarlarından **grupla çalışma** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı şekilde incelenmiştir:

KZ.8.: “Doğrusunu isterseniz, video çekmekti. Çünkü ben kendimi çekmekten çok utanırım.” demiştir. Burada öğrenci modelin grupla çalışma istasyonlarından video çekme etkinliğinin gereksiz olduğunu açıklamış ve bunun videoya çekilmekten kendisinin utandığını bildirmiştir. Burada öğrencinin görüşünü nesnel açıdan değil öznel açıdan bildirildiği görülmektedir.

KZ.11.: “Bence grup çalışmasıydı. Bazı öğrenciler grup çalışmasına hiç katılmadı.” diyerek fikrini açıklamıştır. Söz konusu öğrencinin bazı öğrencilerin grup çalışmasına katılmamaları görüşünde “bazı öğrenciler”in içinde kendisinin de bulunduğunu belirtmek gerekir, çünkü grupla çalışma istasyonunun etkinliklerinin bazılarında kendisinin de pasif olduğu gözlemlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafına ilişkin bir öğrencinin yanıtından **farkındalık** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

KZ.5.: “Modelin gereksiz yeri yok. Her şey güzeldi. Örneğin ben ilk başta video izlemeyi gereksiz diye düşünüyordum. Video izliyorsak demek ki zaman kaybı olacak diye düşündüm ama sonradan bunun çok faydalı olduğunu fark ettim. Grup çalışmasında da yaratıcılığımızı kullandık ve sadece eğlenmek için yapılıyor diye düşünüyordum meğerse bu etkinlikler bizi düşündürmeye itiyormuş, ben bunları modelin ikinci haftasından itibaren fark ettim.” diyerek görüşünü bildirmiştir. Söz konusu öğrenciyle ilgili uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, onun ilk konularda daha çekingen, içe kapanık bir tutumda olduğu fakat sonraki konulardan itibaren daha aktif ve neşeli şekilde derse katıldığı gözlemlenmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin en gereksiz tarafına ilişkin sadece bir öğrencinin görüşünden **yeni bakış açısı** kodlaması oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde verilmiştir:

KZ.10.: “Aslında üçü de birbirini tamamlıyor. Konuşma, dinleme ve grup çalışması. Bunların dışında oyunlar eklenebilir. Ama ben sizin kullandığınız yöntemleri doğru buluyorum.” demiştir. KZ.10. öğrenci daha önce ortaya koyduğu görüşünde grupta çalışma istasyonunu beğenmediğini bildirmesine rağmen burada her üç istasyonun birbirini tamamladığını açıklamıştır. Ayrıca bu modelin etkinliklerine oyunların da ilave edilebileceği hakkında fikrini ifade etmiştir.

3.2.2.3. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Zorluklarına Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modelinde *grupta çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımı* ve *modelde en çok zor olan istasyon* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında grupta çalışma istasyonundaki katılım ve modelde en çok zorlandıkları istasyonla ilgili görüşleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda değerlendirilmiştir.

3.2.2.3.1. Grupta Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Katılımı

Sence istasyon rotasyon modelinde grupta çalışma istasyonunda bütün arkadaşların eşit derecede katkı sağladı mı? Yoksa belli kişiler mi çalıştı? sorusu çerçevesinde **grupta çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımı** adlı alt başlığı oluşturulmuştur. Grupta çalışma istasyonundaki etkinlikler işbirlikçi çalışma olduğu için öğrenciler arasında ne kadar birlikteliğin sergilendiğine ve onların nasıl katılım sağladıklarına dair görüşleri incelemek önem taşımaktaydı. Bu alt başlıkla ilgili elde edilen verilere göre öğrencilerin grupta çalışmalarında bazı aksaklıkların ortaya çıktığı saptanmış ve bu nedenle söz konusu alt başlığın istasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin zorlukları kategorisi altında icelenmesi ve değerlendirilmesi uygun bulunmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlarının içeriğine göre kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın **sorunlar, sorumluluk, eşitlik, bilişsellik ve duyuşsallık** değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki

performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği saptanmıştır.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımına dair görüşlerin içeriği incelendiğinde en çok **sorunlar** kodlamasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu kodlama çerçevesinde öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

KZ.6.: “Hayır, grup çalışması iyi geçmedi. Grup olmadık. Herkes kendi başına hareket etti. Grup çalışmasında bir grup başkanı evet oldu. Başkanlar iyi çalıştı.”

KZ.7.: “Herkes katılmadı. Bence bazı öğrenciler yeterince çalışmadı. Grup yöneticileri , grubu iyi yönetmediler. Yapılması gereken şeyleri biz kendi aramızda konuşup kararlaştırdık.”

KZ.8.: “Bazı öğrenciler tembellik yaptı ve hiç ilgi göstermedi.” diyerek öğrenciler grupla çalışmada zorlukların başka arkadaşlarının yeterince çalışmadıklarından kaynaklandığını açıklamışlardır. Buna paralel olarak,

KZ.10.: “Grupta 4 kişiydik. Biri yazıyor, biri resim çiziyor, biri internetten bilgi arıyordu. Ben ise bu çalışmaya katılamıyordum. Grup arkadaşlarımızla fikir farklılıkları yaşadık. Bu da verimli çalışmamızı engelledi.” diyerek grupla çalışmada kendisinin arkadaşlarıyla fikir farkındalıkları yaşadığını ve bunun için çalışmaya katılamadığını belirtmiştir. Ayrıca,

KZ.11.: “Grup çalışmasını beğenmedim. Grupta hepimiz aynı oranda çalışmıyoruz. Aramızda tembel öğrenciler de var. Grup yöneticisini dinlemeyenler oldu. Ve bazı şeyler yöneticinin kontrolü dışında gelişti.” diyerek çalışma esnasında kendisi dahil aynı oranda çalışmadıklarını bunun dışında grup yöneticiliğini yaptığı anlarda arkadaşlarının onu dinlemediklerini kastetmektedir.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımına dair elde edilen verilerden **sorumluluk** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

KZ.9.: “Evet, herkes bir iş yaptı. Herkes bu çalışmalara bir şekilde katkı sağladı. Yöneticiler, çalışmalarda herkesin yapması gereken işi belirledi. Onların olması iyiydi. Çok çalıştılar. Üzerlerinde çok sorumluluk vardı.” diyerek grup çalışmasında herkesin iyi derecede çalıştığını açıklamış, ancak grupla çalışma esnasında yapılan gözlemlere

göre söz konusu öğrencinin bazı konularda pasif olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin görüşü ile performansı birbirine uymamaktadır. Buna karşılık,

KZ.2.: “Evet, bütün öğrenciler aktif bir şekilde bu çalışmaya katılmadı. Grup lideri bizim bir video yapmamız gerektiği zaman o bize “Biriniz video için resimler bulacaksınız, bir diğeriniz video resimlerinin üzerine yazmak için internetten bilgiler bulacaksınız ve diğeriniz bütün bilgileri birleştireceksiniz.” gibi görevler verdi. O kendisini grup içinde sorumlu hissetti”

KZ.4.: “(Normalde) Hepsi katıldı ama bazen bazıları grup çalışmasına yeterince katılmadı. Aslında seyrek olarak sadece bir kişi grup çalışmasına yeterince katılmadı. Grup yöneticisi, sorumluluk aldı. Bizim aramızda iş bölümü yaptı. O açıdan bir grup yöneticisi olması bence iyi oldu. Mesela grup yöneticisi olmadığı zamanlarda iş bölümü farklı yollarla oluyordu.” demiştir. Burada söz konusu öğrenciler, bazı arkadaşlarının çalışmaya aktif şekilde katılmadıklarını ancak grup yöneticisinin sorumluluk sahibi olduğunu açıklamıştır. Bunun aksine ise,

KZ.3.: “Yönetici sorumluluk almadı. Çalışmayı iyi yönetmediler. Çalışma için iyi katkı yapmadılar.” diyerek grup yöneticileri ile ilgili kendi görüşünü bildirmiştir.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımıyla ilgili onların görüşlerinin içeriği incelenerek **eşitlik** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda teferruatlı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.5.: “Benim çalıştığım grupta herkes eşit derecede çalıştı. Herkes kendi görevini iyi biliyordu. Grup yöneticisi de yönetirken diğer arkadaşlarla kendisi de eşit derecede katıldı ve yöneticilikte sorumluluğu oldu.”

KZ.12.: “Evet, herkes bir katkıda bulundu. Yönetici herkesin gruptaki görevini belirledi ve herkese paylaştırdı.” diyerek gruptaki herkesin eşit derecede çalıştıklarını açıklamıştır.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımına ilişkin bir öğrencinin yanıtından **bilişsellik** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencinin görüşü aşağıda ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir:

KZ.1.: “Farklı durumlar oldu. Öğrencilerin bazıları aktif, bazıları değildi. Böyle olması normal bence. Grup çalışmasında, grup yöneticileri her şeyi kontrol altında tuttu.

Ödevlerin zamanında ve doğru yapılmasını sağladılar.” diyerek grupla çalışmada öğrencilerin dinamik şekilde çalıştıklarını gayet doğal olarak gözlemlemiştir.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımına dair sadece bir öğrencinin görüşünden **duyusallık** kodlaması oluşturulmuş ve aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

KZ.13.: *“Hayır. Bazı öğrenciler utandı ve çalışmaya katılmadı. Bu tür öğrenciler için çalışma zor oldu. Bazı gruplarda grup yöneticileri gerçekten iyi iş çıkardılar. Ancak bazı gruplarda ise çalışmadılar.”*diyerek bazı öğrencilerin grupla çalışmada zorlandıklarını ve utandıklarını, yöneticilerin ise iyi çalıştıklarını açıklamıştır. Söz konusu öğrenci de grup çalışmasında iyi performans sergilemiş ve bu görüşlerini grupla çalışmadaki gözlemleri olarak nitelendirilebilir.

Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin katılımına ilişkin görüşlerinin çoğunluğu nesnel açıdan, bazılarının öznel açıdan olduğu görülmüştür. Yani grupla çalışma esnasında oluşan zorlukları bazı öğrenciler arkadaşlarının katılımından kaynaklandığını açıklamış, bazı öğrenciler ise grupla çalışmada kendilerinin katılımında zorluklar çektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla sonraki başlıkta istasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyon hakkında verilerin incelenmesi uygun görülmüştür.

3.2.2.3.2. İstasyon Rotasyon Modelinde Öğrencinin En Çok Zorlandığı İstasyon

İstasyon rotasyon modelinde en çok zorlandığın istasyon hangisiydi? sorusu çerçevesinde *istasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyon* adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlığa ilişkili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriklerine göre **dinleme/izlemede zorluklar, video hazırlamada zorluklar, karşılıklı konuşma ve dinleme/izlemede zorluklar, grupla çalışmada zorluklar ve ilk başta bütün istasyonlarda zorluklar** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği saptanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona dair verilerin analizi sonucunda en çok **dinleme/izlemede zorluklar** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır:

KZ.2.: *“Dinleme. Çünkü videolarda bazı yeni kelimeler vardı. Başlangıçta ben onları anlayamadım. Bu yüzden bazen cümlelerin genel anlamını çıkaramadım. Kelimenin anlamını bilmesem de nasıl yazılması gerektiğini anlamaya çalıştım. Tekrar tekrar dinleyerek kelimeyi doğru yazmaya çalıştım. Sonrasında o sözcüğü sözlükte aradım ve cümleyi anlamlı hale getirmeye çalıştım. Arkadaşlarımla konuşurken bazı kelimelerin Türkçesini bilmiyordum. O yüzden bazı fikirlerimi ifade edemedim. Ben iyi resim çizebiliyorum. Bu yüzden grupta çalışmada resimleri genellikle ben çizdim. Ve videoları da ben hazırladım.”*

KZ.3.: *“Çok zorluk çekmedim. Başlangıçta videodaki kelimeleri iyi anlayamadığım zamanlar oldu. Bu durumda videoyu birkaç kez tekrar dinledim.”*

KZ.8.: *“Dinleme yaparken zorlandığım zamanlar oldu. Birkaç kez metindeki boşluğu dolduramadığım zaman sizden yardım istemiştım. Videodaki insanların hızlı konuşması, mesela her dilde böyle bir şey var: insanlar hızlı konuşmak için kelimeleri biraz farklı şekilde söylüyorlar ve bazı harfleri hiç telaffuz etmiyorlar.”* diyerek dinleme becerisine dair etkinliklerde zorlandıklarının olduğunu açıklamıştır. Ancak yukarıda bahsedilen öğrencilerin dinleme etkinliklerinin çok iyi sonuç sergilerikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin anlamada zorlanmaları onların daha çok dinlemeye odaklanmalarını sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla dinlemede sunulmuş olan videoların zor olmasının öğrencilerin yararına çalıştığı fark edilmektedir.

KZ.6.: *“Video izleyip sorulara cevap vermek zordu. Çünkü anlamakta zorlandım.”*

KZ.9.: *“Benim için dinleme zor oldu. Videodaki insanlar hızlı konuşuyordu. Onların konuşmalarını takip etmek zordu. Sonra yavaş yavaş daha iyi anlamaya başladım.”* şeklinde öğrenciler dinlemeyle ilgili çektikleri sıkıntıları belirtmişlerdir. Söz konusu öğrencilerin dinleme becerisine dayalı etkinliklerinin sonucunda daha çok pratiğe ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin görüşleriyle performanslarının uyumlu olduğu saptanmıştır.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona ilişkin öğrencilerin görüşlerinden **video hazırlamada zorluklar** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

KZ.1.: *“Video hazırlamak. Ama bunu şu an geliştirdim. Çok video çektik.”*

KZ.4.: *“Başlangıçta video oluşturmak benim için zordu. Ama şimdi o kadar zor görünmüyor.”* diyerek öğrenciler grupla çalışma istasyonda video hazırlama etkinliğinde zorlandıklarını bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyonuyla ilgili verilerin içeriğinden **karşılıklı konuşma ve dinleme/izlemede zorluklar** kodlaması ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak değerlendirilmiştir:

KZ.5.: *“Başlangıçta zorlandığım anlar oldu özellikle karşılıklı konuşmada kendi fikrimi iletemiyordum. Sonradan alıştım. Örneğin video izlemeler ilk başlarda videolar kısa idi sonra biraz uzun süren ve zor olan videoları izledik. Evet, burada videoyu takip etmek zordu ama benim için bunlar yararlı oldu.”* şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Söz konusu öğrencinin uygulama esnasında hem konuşma hem de dinlemede çok başarılı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla burada öğrencinin bahsedilen becerilerde zorlanması onun daha çok çalışmaya odaklanmasına itmiştir.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona dair sadece bir öğrencinin görüşünden **ilk başta bütün istasyonlarda zorluklar** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

KZ.11.: *“Zor olan başkan olmaktı. Grubun sorumluluğunu almak zor bir şey. Dinlemede bazen zorlandım. Bazı kelimeleri anlayamadım. Ama bu, daha çok kelime ezberlemediğim için oldu. Konuşmada ilk birkaç gün konuşmak zor oldu. Ama sonra konuşmalar için bazı hazırlıklar yaptım. Kendimi geliştirdim.”* demiştir. Söz konusu öğrencinin grupla çalışmada grup yöneticiliği yaptığı esnada zorlandığı ancak yine de sorumluluk hissettiği, ikili çalışmada çok iyi performans sergilediği ve bireysel çalışmada ise dinleme becerisine dair pratiğe ihtiyacının olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin görüşleriyle performansları birbiriyle örtüşmektedir.

İstasyon rotasyon modelinde öğrencinin en çok zorlandığı istasyona yönelik verilerin değerlendirilmesinden sonra bu modelle ders yaparken öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgilerinin artıp artmadığı hakkında bilgiler incelenmiştir.

3.2.2.4. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin İlgisine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin ilgisi kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak *istasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisi* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrenciler istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında derste öğrencilerin Türkçe öğrenmeye olan ilgisinin artıp artmadığı ile ilgili düşünceleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

3.2.2.4.1. İstasyon Rotasyon Modeliyle Yapılan Derste Öğrencinin Türkçe Öğrenmeye Olan İlgisi

İstasyon rotasyon modeliyle ders yaparken senin Türkçe öğrenmeye olan ilgin arttı mı? sorusu kapsamında ***istasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisi*** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlarının içeriğine göre **motivasyon**, **geleceğe yönelik plan**, **yeni fikir** ve **yeni alışkanlık** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşleri bireysel olarak incelenmiş, ayrıca öğrencilerin uygulama esnasındaki performansları ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler dikkate alınarak öğrencilerin görüşleriyle örtüşüp örtüşmediği ortaya konulmuştur.

İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde en fazla kodlamanın **motivasyon** şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KZ.6.: “*Motivasyon zaten vardı*”

KZ.8.: “Aslında bende her zaman dil öğrenmeye motivasyon var. Benim için yeni bir dili öğrenmek hayata yeni bir sayfadan başlamakla aynıdır. Çünkü konuştuğum her dil benim sesimi ve karakterimi değiştiriyor gibi ve ben yabancı dili konuşunca kendimi çok iyi hissedirim.” diyerek derse yönelik motivasyonlarının daha önce de bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunların dışında,

KZ.1.: “Evet. Yaptığın ödevlerden iyi puan alınca daha çok çalışmak istersin. Yaptıklarının başka gruplardan daha iyi ve güzel olmasını istersin.”

KZ.11.: “Biz birbirimizle yarıştık ve önde olmak için daha çok çalıştık.”

KZ.13.: “Evet bizim isteğimiz arttı.” diyerek modelle ders yaparken çalışmaya olan ilgilerinin arttığını açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisine dayalı öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin içeriğinden yola çıkılarak **geleceğe yönelik plan** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya göre öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

KZ.3.: “Evet, ben Türkiye’de okumak ve iyi bir hoca olmak istiyorum.”

KZ.5.: “Evet, her gün sıkıcı derste oturmakdan aktif bir şekilde arkadaşlarla beraber etkileşimde bulunarak dil öğrenmek daha iyidir. Bu modeli çoğunlukla dinlemiyorsun dinletiyorsun onun için sevdim. Bende konuşmaya, diğerlerini saygıyla dinlemeye ve fikir üretmeye olan ilgim çok arttı. Benim hatta gelecekteki amacıma olumlu etki bıraktı. Sebebi ben artık İngilizce öğretmeni değil Türkçe öğretmeni olmak istiyorum. Çünkü Türkçe çok güzel ve kulağa hoş gelen bir dildir. Benim bu dili öğrenme ilgimin diğer dillere göre çok yüksek olduğunu fark ettim. Ben bu dili kendim de iyice öğrenip başkalarına da öğretebilirim diye düşünüyorum” diyerek modelle ders yapmak ilgilerinin artmasının dışında geleceğe yönelik planlar yapmaya başladıklarını bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisine dair verilerin içeriğinden **yeni fikir** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır:

KZ.2.: “Evet, arkadaşımınla konuşurken benim de aklıma yeni fikirler geldi”

KZ.4.: “Evet oldu. Sonrasında bu modelin devam etmesinin iyi olacağını düşündüm. Böyle bir modelle daha da iyi bir şekilde dil öğrenebilir miyiz diye düşündüm.” şeklinde model ile ilgili yeni fikirler üretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisine dair sadece bir öğrencinin görüşünden **yeni alışkanlık** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

KZ.10.: “Evet, film izlemeye başladım. İlginçti. Eskiye göre daha iyi anlayabiliyorum.” diyerek dil öğrenmeyle ilgili yeni alışkanlıklar edindiğini bildirmiştir.

İstasyon rotasyon modeliyle yapılan derste öğrencilerin Türkçe öğrenmeye olan ilgisinin arttığı, geleceğe yönelik planlar yaptıkları, yeni fikirler ve yeni alışkanlıklar oluşturmaya başladıkları hakkında görüşleri değerlendirilmiştir. Bundan sonraki adımda ise öğrencilerin istasyon rotasyon modeliyle ilgili genel görüşlerinin incelenmesi sunulmuştur.

3.2.2.5. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Genel Görüşlerine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin genel görüşleri kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modeliyle ilgili *genel görüşler, modelin geleneksel öğretimden farkı ve Türkçe öğretiminde etkisi* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında genel olarak modeli nasıl buldukları, modelin geleneksel öğretime göre farklılıkları ve Türkçe öğretiminde modelin nasıl etki bıraktığıyla ilgili görüşleri ayrıntılı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda değerlendirilmiştir.

3.2.2.5.1. İstasyon Rotasyon Model İle İlgili Genel Görüşler

Sence bu modelle ders yapmak nasıldı? Niçin? Bu konudaki görüşlerin nelerdir? soruların çerçevesinde ***istasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencinin genel olarak görüşü*** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **bilişsellik, yeni tecrübe, duyuşsallık,**

farkındalık ve **dilbilgisel önem** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrencilerin görüşlerinin benzerliği ve farklılığına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili genel görüşlere dair verilerin içeriğinden en çok **bilişsellik** kodlamasının olduğu belirlenmiştir. Bu kodlamaya ait öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KZ.10.: “İyi geçti. Ben beğendim. Çünkü biz konuşmada ilerledik ve video izleyerek dinlememizi de geliştirdik. Benim için zor olan grupla çalışmaktı. Çünkü grup içinde çok alıştırma yapmadım. Tek başına çalışmak iyiydi”

KZ.12.: “İyi geçti. Yeni kelimeler öğrendik. Hızlı konuşmaya ve konuşulanı anlamaya başladık”

KZ.6.: “İyi geçti. Çünkü farklı yöntemlerle çalıştık, konuştuk, dinledik, grupla çalıştık”

KZ.4.: “İyi geçti. Benim hoşuma gitti. Grup çalışması ve karşılıklı konuşma hoşuma gitti. Türkçe konuşmak bu model sayesinde benim için kolay oldu. (Bence bu) model bundan sonra da (derslerde) kullanılmalı diye düşünüyorum” diyerek öğrenciler istasyon rotasyon modeli ile ilgili görüşlerinin genel olarak iyi olduğunu, yeni kelimeler öğrendiklerini ve dinleme becerilerini geliştirdiklerini bilişsel açıdan bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili genel görüşlere dayalı elde edilen verilerin içeriğinden **yeni tecrübe** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya göre öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

KZ.1.: “Bizim için yeni bir şey oldu. Eskiden böyle pratik dersler yapmamıştık. Yeni bir tecrübeydi bizim için. Türkçemizin geliştiğini düşünüyorum.”

KZ.2.: “Bizim için özel bir dönem oldu. Bu modelle ders yapılmasını destekliyorum. Bu şekilde ders yapmak bizim için ilginç bir deneyimdi. Grupla çalışıyoruz, video yapıyoruz, Türkçe yeni kelimeler öğreniyoruz. Türkçe anlama becerimiz gelişiyor.”

KZ.9.: “İyiydi. Yeni kelimeler, gramer konuları öğrendik ve konuşmada ilerledik. Benim için güzel bir deneyimdi. Başka öğrenciler için de ileride faydalı olabilir” diyerek modelin onların için yeni bir deneme ve tecrübe olduğunu bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili genel görüşlere dair verilerin içeriğinden **duyuşsallık** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır:

KZ.7.: “Bence iyiydi. Ders çok hızlı geçti ve biz hiç sıkılmadık”

KZ.11.: “İyiydi. Bence derslerde böyle modern yöntemler kullanılmalı. Böylece dersleri kolay ve zevkle öğreniyoruz. Bu modelle ders yapılmasını destekliyorum. Daha önce gittiğim İngilizce ek derslerinde buna benzer bir model kullanılıyordu” şeklinde model ile ilgili görüşlerini duyuşsal açıdan açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili genel görüşlere ilişkin verilerden **farkındalık** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya dayalı öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

KZ.3.: “Önce bu modeli beğenmedim. Bana başlangıçta sıkıcı geldi. Ama zamanla iyi olduğunu düşünmeye başladım. Düzgün cümleler kurmaya başladık. Yeni kelimeler öğrendik”

KZ.5.: “Bence bu modelde ders yapmak çok iyi geçti, bizim konuşma becerimizi, düşünme becerimizi, kendi fikrimizi açıklama kabiliyetimizi ve grupla çalışma becerimizi geliştirdi. Aslında ben böyle olacağını beklememiştim, çok beğendim bu tarz ders yapmayı” diyerek önce model ile ilgili önyargılı tutumda olduklarını fakat modelin faydasını sonradan farkettilerini açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili genel görüşlere dair sadece bir öğrencinin yanıtından **dilbilgisel önem** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

KZ.8.: “Bence harikaydı. Ezberleyerek değil, eğlenerek geçirdiğimiz dersleri çok beğendim. Olumlu ama ara sıra her zamanki dersleri de yapmamız lazım. Çünkü bu tekniği kullanırken biz daha az gramer yapılarını öğrendik diye düşünüyorum.” demiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama esnasında çok iyi çalışmasına rağmen görüşünde dilbilgisi yapılarının verilmediğini vurgulamıştır. Nitekim yabancı dil öğrencilerinin her zaman dilbilgisi yapılarını araç olarak değil amaç olarak görme kaygılarının olması da söz konusudur. Halbuki öğrenciler temel dil becerileri ile ilgili çeşitli etlinliklerle uğraşırken dilbilgisel yapıları otomatik olarak kodladıklarının

farkında olmamaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin bu şekilde dilbilgisini öğrenmeye istekli olmaları kurumda uygulanan dilbilgisi ağırlıklı sınavlardan da kaynaklanmaktadır.

3.2.2.5.2. İstasyon Rotasyon Modeli İle Geleneksel Öğretimin Farkı

Sence istasyon-rotasyon modeli ile ders yapmanın normal ders yapmakla arasındaki fark nedir? sorunun kapsamında ***istasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkı*** adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlığa göre öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenerek **dilbilgisel önem, duyuşsallık, bilişsellik, temel dil becerileri, destekleme ve teknik fark** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin içeriklerinde benzerlik ve farklılıklarına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına ilişkin öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak **dilbilgisel önem** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya ait öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KZ.3.: “Bu model bize sadece grameri öğretmiyor. Birkaç yönden bizi geliştiriyor. Yani tek yönlü değil. Karşılıklı konuşmalar yaptık ve grupla da çalıştık.”

KZ.9.: “Klasik yöntemde biz, kitaba göre gidiyoruz. Çok gramer konusu var. Modelde ise farklı durumlarda kendimizi deniyoruz. Birinden yardım istemek, birine yardım etmek gibi hayata yönelik önemli şeyleri öğreniyoruz.”

KZ.13.: “Normalde derslerimizde daha çok gramere odaklanıyoruz. Asıl konu ise açılmıyor. Pratik yapmak bizim için güzel oldu.” diyerek geleneksel öğretimle modelin farkını daha çok dilbilgisel açıdan açıklamaya çalışmışlardır.

KZ.8.: “Bence hiç benzerliği yoktu. Klasik derslerde biz daha çok metin okuduk, yazı yazdık ve gramer yapılarını öğrendik ama bu ders açık ders gibi geçti.” demiştir. Burada da aynı öğrencinin geleneksel öğretimde dilbilgisi yapılarını öğrendikleri hakkında vurgulama yapmış, ayrıca model ile ilgili dersin açık ders olduğunu belirtmiştir. Açık ders, uygulamalı yarışmaya ve oyunlara dayalı ders türüdür. Bu

doğrultuda söz konusu öğrenci açık derse yani oyunlara dayalı dersleri ciddiye almaksızın eğlenceyle geçirilecek ders olarak algılamaktadır.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dayalı elde edilen verilerin içeriğinden **duyuşsallık** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

KZ.6.: *“Klasik öğretimle ders yapmak bazen sıkıcı olabiliyor. Zaman zaman yeni modelle ders yapılırsa iyi olur.”*

KZ.7.: *“Derslerde vaktin nasıl geçtiğini anlayamadık. Çok eğlenceliydi. Bence normal derse göre en büyük farkın bu olduğunu düşünüyorum.”*

KZ.10.: *“Evet, var. Burada kitapta olmayan, onun dışındaki mevzular hakkında konuştuk. Birbirimizi farklı yönleriyle tanıdık. Bizim için zevkli geçti.”* diyerek model ile ilgili görüşlerini duyuşsal açıdan ifade etmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dair verilerin içeriğinden **bilişsellik** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı olarak yorumlanmıştır:

KZ.1.: *“Normal derslerimizde yaptıklarımızda serbest değiliz. Kendimiz bir şey ekleyemiyoruz. Modelde ise kendi fikirlerimizi kullanabiliyoruz.”*

KZ.5.: *“Evet, çok fazla fark var. Normal derslerde bizde etkileşim ve iletişim olmuyor, bizim iletişim sadece hoca ile ve hocayı dinlemekle sınırlıdır. Bu modelde ise sorular oldu ve onlara kendi fikrimizi anlatarak cevap verdik, bir de bunu kendi arkadaşlarımıza anlattık ve onları da karşılıklı olarak dinledik. Normal derslerde de fikrimizi söylüyoruz ama orada bizden talep ediyor. Burada ise bizde düşünmemize zaman veriliyor ve biz özgür bir şekilde fikrimizi açıklıyoruz, yanlış konuştuk diye endişelenmiyoruz. Önemlisi birlikte çalışarak bir birimize yardım ediyoruz. Bu dersler onun için çok hoşuma gitti.”* şeklinde model ile ilgili görüşlerini bilişsel açıdan açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dayalı öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin içeriğinden **temel dil becerileri** kodlaması oluşturulmuştur. Bu kodlamaya göre öğrencilerin düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

KZ.2.: “İstasyon-rotasyon modeliyle ders yapmakla normal ders metotları arasında farklar var. Bu modelle ders yapmak, bizim anlama, dinleme, yazma becerilerimizi geliştirdi.”

KZ.4.: “Farkları çok. Mesela (bu modelde) çok konuşma (imkânı) var. Yeni konular, yeni sözcükler öğrenmek mümkün. (En önemli) farkı bu diye düşünüyorum.” diyerek modelin kullanımında temel dil becerilerini geliştirdikleri hakkında görüşlerini bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına ilişkin verilerin içeriğinden **destekleme** kodlaması ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak değerlendirilmiştir:

KZ.11.: “Bizim derslerimizde klasik yöntemlerle ders yapılıyor. Ben farklı ve modern yöntemlerin kullanılmasını istiyorum.” diyerek modelin kullanılmasını desteklediğini açıklamıştır.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dair sadece bir öğrencinin görüşünden **teknik fark** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

KZ.12.: “Evet, var. Klasik derste, kitaba bağlı bir şekilde yapılıyor. Modelde ise video izliyoruz” şeklinde model ile geleneksel ders arasındaki farkı teknik açıdan belirtmiştir.

İstasyon rotasyon modeli ile geleneksel öğretimin farkına dair öğrencilerin görüşleri incelendikten sonra modelin Türkçe öğretiminde etkileri doğrultusunda verilerin değerlendirilmeleri yapılmasına karar verilmiştir.

3.2.2.5.3. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Öğretimine Etkisi

Bu modelle ders yapmanın senin Türkçeni geliştirdiğini düşünüyor musun?Evet ise bunu ne zaman fark ettin? soruların çerçevesinde **İstasyon rotasyon modelinin Türkçe öğretimine etkisi** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriğine göre **konuşmada özgüven, dinleme ve konuşmada etki, bütün istasyonların etkisi, yazma ve konuşmada etki ve akranla konuşmada etki** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her

kodlamanın analizi esnasında öğrenci görüşleri benzerliği ve farklılığına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisine ilişkin öğrencilerin görüşlerinden en fazla **konuşmada özgüven** kodlaması ortaya konuşmuştur. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin düşünceleri aşağıda açıklanmıştır:

KZ.4.: *“Evet, geliştirdi. Geçmişle kıyaslandığında daha çok sözcük öğrendim. Utanmadan Türkçe konuşmayı öğrendim. Bu model kullanılmaya başlandıktan iki gün sonra fark ettim.”*

KZ.5.: *“Evet, daha önceki durumuma göre bayağı geliştirdi diye düşünüyorum. Eskiden kendi fikrimi söylemeye utanıyordum, doğru söyleyemiyordum diye endişeleniyordum ama şimdi hiç endişem yok, fikrimi açık söyleyebilirim. Bir de bu modelde fikirlerimizi söylemek için konular çok oldu ve bir birine çok yakın ve bağlantılı idi onun için fikrimizi geniş kapsamda söyleyebildik”*

KZ.8.: *“Evet, bu model sadece benim dil bilgimi değil, özgüvenimi de geliştirdi diye düşünüyorum. Genellikle ben yabancı birisiyle Türkçe konuşmaktan çok utanırdım ama şimdi öyle değil, kendimi çok rahat hissediyorum.”*

KZ.9.: *“Evet, geliştirdi. Birçok yeni şey öğrendim. Bir, iki hafta sonra fark ettim. Arkadaşlarla ders esnasında konuşma yaptığımızda bunu hissettim.”* diyerek öğrenciler daha önce Türkçe konuşmada utanma, endişelenme gibi hisslerinin olduğunu ancak bu modelde konuşma özgüvenini kazandıklarını bildirmişlerdir.

Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisine dair verilerin içeriğinden **dinleme ve konuşmada etki** kodlaması oluşturulmuştur. Söz konusu kodlamaya dair öğrencilerin fikirleri aşağıda yorumlanmıştır:

KZ.11.: *“Dinlemede daha çok anlamaya başladım. İyi konuşmaya başladım. Evet, klasik derslerimizde konuşma azdı. Şimdi bu modelle yapılan derslerden sonra Türkçeyi rahat konuşmaya başladım”*

KZ.12.: *“Evet, geliştirdiğini düşünüyorum. Beş, altı ders geçince daha iyi konuştuğumu ve anladığımı fark ettim”*

KZ.13.: “Evet. Sadece kelime ezberlemeden, anlayarak ders yaptım. İlk derslerden sonra fark ettim.” şeklinde dinleme ve konuşma becerilerinde gelişmelerinin olduğunu açıklamışlardır.

Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisiyle ilgili öğrencilerin yanıtlarından **bütün istasyonların etkisi** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin düşünceleri aşağıda incelenmiştir:

KZ.1.: “Evet, düşünüyorum. Her gün bunu hissettim. Yazarken, konuşurken ve video izlerken.”

KZ.3.: “Evet, hepsi etkinliklerin etkisi oldu ve bunu çalışmanın sonunda doğru bu farkı hissetmeye başladım.”

KZ.10.: “Evet, öyle düşünüyorum. Model etkinliklerinin tamamı gelişim sağladı. Bu gelişmeyi ikinci haftadan itibaren ilk kez hissettim” diyerek modelin bütün istasyonları Türkçe öğrenmede etki bıraktığını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisine ilişkin verilerin incelenmesi sonucunda **yazma ve konuşmada etki kodlaması** oluşturulmuştur. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak değerlendirilmiştir:

KZ.6.: “Evet, geliştirdi. Yazarken, konuşurken eskisi kadar zorlanmıyorum.” diyerek yazma ve konuşma becerilerine dayalı etkinliklerde artık zorlanmadığını fark etmiştir.

Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisine dair verilerin içeriğinden **akranla konuşmada etki** kodlaması ortaya konuşmuştur. Kodlamaya ait olan bir öğrencinin görüşü bulunmuş ve onun düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

KZ.2.: “Evet, arkadaşlarımla konuşmak benim Türkçemi geliştirdi. Videolarla biz Türkiye hakkında birçok bilgi sahibi olduk. Ben her gün arkadaşlarımla konuşmaya başladığım zaman konuşmamın gelişmeye başladığını anladım. Gelişmeyi genel olarak ilk haftadan sonra fark ettim.” diyerek arkadaşlarıyla konuşken Türkçesinin geliştiğini fark etmiştir.

Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin etkisine yönelik öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, onların özellikle temel dil becerilerini geliştirdikleri, dil öğrenmeye olan özgüveninin arttığı ve arkadaşlarıyla etkileşimde oldukları saptanmıştır.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin istasyon rotasyon modeline dair genel görüşlerinin olumlu ve modelin Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla son başlıkta istasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerde kullanılması ve modele ilişkin fikirleri ve önerileri hakkındaki görüşleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

3.2.2.6. İstasyon Rotasyon Modeline İlişkin Öğrencilerin Fikirlerine Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modeline ilişkin öğrencilerin fikirleri kategorisinde görüşme esnasında sorulan sorularla ilgili olarak istasyon rotasyon modelin *Türkçe derslerinde kullanılması* ve *modele farklı istasyonların ilavesi* hakkında veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonrasında bundan sonra modelin Türkçe derslerinde kullanılıp kullanılmaması ve modele ne tür istasyonların eklenebileceğine dair görüşleri detaylı şekilde aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

3.2.2.6.1. İstasyon Rotasyon Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanılması

Sence bundan sonra istasyon rotasyon modeli Türkçe derslerinde kullanılmalı mı? Niçin? soruların kapsamında *istasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılması* adlı alt başlık ortaya konulmuştur. Bu alt başlığa ilişkili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **yarı yarıya kullanım, haftada iki üç defa kullanım, 70% - normal ders/ 30% modelin kullanımı, 60%- modelin/ 40% normal dersin kullanımı** ve **sürekli kullanım** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrenci görüşlerinin benzerliği ve farklılığına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına ilişkin öğrencilerin yanıtlarının içeriğine göre en fazla **yarı yarıya kullanım** kodlaması belirlenmiştir. Bu kodlamaya göre öğrencilerin görüşleri aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.1.: “Evet, isterim. Yüzde elliye, yüzde elli olsun bence. Önce teorik ders sonra pratik.”

KZ.3.: “En az iki, üç kez olsun isterim. Bence yüzde 50’ye, yüzde 50 olabilir. Yani derslerimizin yarısı bu modelle, yarısı eski modelle yapılabilir.”

KZ.6.: “Evet, yüz yüze öğretim dersleriyle yeni model dersleri sırayla olsun. Yani yarı yarıya”

KZ.12.: “Haftada üç kez olsun. Yüzde elliye yüzde elli olsun bence, yani yarısı teori yarısı pratik.”

KZ.13.: “Evet ama her gün değil. Ben yarı yarıya olsun isterdim.” diyerek öğrencilerin çoğu Türkçe derslerin yarısında geneleksen öğretim yarısında istasyon rotasyon modelinin kullanılmasıyla ilgili görüşlerini bildirmişlerdir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına dair verilerin içeriğinden **haftada iki üç defa kullanım** kodlaması ortaya çıkmıştır. Bu kodlamaya ait olan öğrencilerin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

KZ.4.: “Evet, bu modelde biraz sıkıcı olduğu zamanlar olabilir. Ancak haftada bir defa değil, iki hatta üç gün kullanılsa daha iyi olur. Çünkü bazen bu model sıkıcı olsa eskisi gibi derse devam edebiliriz.”

KZ.8.: “Bence bu modeli haftada 2 kere yapıp, kalan derslerde de gramer öğrenmeliyiz çünkü pratik ve teoriyi dengede tutmak çok önemlidir.” şeklinde öğrenciler modelin Türkçe öğretiminde haftada iki üç defa kullanılmasıyla ilgili görüşlerini bildirmiştir. Burada onların iki üç defa demesi Türkçe derslerinin hesabıyla yaklaşık yarısı geleneksel yarısı modelin uygulaması anlamına gelmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına ilişkin verilerin içeriğine göre **70% - normal ders/ 30% modelin kullanımı** kodlaması oluşturulmuştur. Söz konusu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin düşünceleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

KZ.10.: “Evet, uygulansa iyi olur. Haftada iki kez kullanılsa yeterli olur bence.

Kitaptaki dersler yüzde 70, bu modelle ders yüzde 30 olabilir”

KZ.11.: “Yüzde 70 eski model, yüzde 30 bu model iyi bence. Ve video izleme de uygulanmalı bence.” diyerek görüşlerini açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasına dair sadece bir öğrencinin görüşünden **60%- modelin/ 40% normal dersin kullanımı** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde verilmiştir:

KZ.2.: “Ben normal ders programıyla da ders yapılması gerektiğine inanıyorum. Çünkü bu modelle yapılan derslerde dil bilgisi öğrenmiyoruz. Yüzde 60 bu modelle, yüzde 40 normal düzende ders yapsak bence iyi olur.” diyerek öğrenci istasyon rotasyon modelinde dilbilgisi yapılarını öğretilmediği için geleneksel öğretime ihtiyaç duyulduğu şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasıyla ilgili verilerin içeriğinden **sürekli kullanım** kodlaması ortaya çıkmıştır. Sadece bir öğrencinin görüşünün içeriğine göre söz konusu kodlama oluşturulmuş ve öğrencinin düşüncesi aşağıda teferruatlı olarak sunulmuştur:

KZ.5.: “Bence sürekli kullanılmalı. Bunun olumlu etkilerini çok gördük. Bunun dışında bizim görmediğimiz yeni modeller de kullanılabilir, yeter ki bize yararlı olsun. Bizim daha donanımlı olmamız için çeşitli yollar denenebilir. Bunlar insanın öğrenmeye olan sevgisini artırır ve hayata olan bakış açısını geliştirir. Bizim bu çeşit modellerde ders yapmamızda acaba bizi şimdi ne bekliyor, şimdi ne yapacağız, hangi konu olacaktı gibi düşüncelerin ve merakımızın oluşması bizi ileriye götürür diye düşünüyorum.” diyerek istasyon rotasyon modelinin sürekli kullanılmasının desteklediği görüşünün ileri sürmüştür.

İstasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasıyla ilgili öğrencilerin çoğunun Türkçe derslerinin yarısında geleneksel öğretim yarısında modelin kullanılmasını destekledikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu görüşleri incelendikten sonra son olarak öğrencilerin istasyon rotasyon modeline farklı istasyonların eklenmesi hakkında fikir ve önerilerine yer verilmiştir.

3.2.2.6.2. İstasyon Rotasyon Modeline Farklı İstasyonların İlavesi

Sence bu model için başka hangi istasyonlar eklenebilir? Başka neler yapılabilir? Sen bir öğretmen olsaydın başka neler yapmak isterdin? soruların çerçevesinde **istasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesi** adlı alt başlık oluşturulmuştur. Bu alt

başlığa dayalı olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların içeriği incelenmiş ve **oyunlar, yarışma, resimle metin oluşturma, okuduğunu anlatma, karşılıklı değerlendirme, kısa filmler ve ana dil kullanıcılarıyla konuşma** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek ele alınmış ve her kodlamanın analizi esnasında öğrenci görüşleri benzerliği ve farklılığına göre bazen bireysel olarak, bazen de grup halinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine yönelik öğrencilerin görüşlerinde en fazla kodlamanın **oyunlar** şeklinde olduğu belirlenmiştir. Kodlamaya ait olan öğrencilerin düşünceleri aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

KZ.10.: *“Aslında üçü de birbirini tamamlıyor. Konuşma, dinleme ve grup çalışması. Bunların dışında oyunlar eklenebilir. Ama ben sizin kullandığınız yöntemleri doğru buluyorum.”*

KZ.11.: *“Herkesin çok çalışmasını sağlamak gerekiyor. Oyunları kullanarak yeni kelimeler öğrenebiliriz. Film ve dizilerden çeşitli bölümler alınabilir. Bunlar öğrencilerin dikkatini çeker.”*

KZ.13.: *“Türk öğrencilerle ders yapmak ve dersle ilgili tiyatro gibi sahne oyunları iyi olurdu.”* diyerek istasyon rotasyon modeline oyunların ilave edilebileceğiyle ilgili fikirlerini belirtmişlerdir.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine dair öğrencilerin yanıtlarından **yarışma** kodlaması ortaya konulmuştur. Bu kodlamaya kaynaklık eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KZ.6.: *“Gruplar birbiriyle yarıştırılabilir belki”*

KZ.9.: *“Farklı konular üzerinde tartışma ve fikir yarışması yapılabilir. Herkese ayrı ayrı sorular sorulabilir. Böylece kimin konuyu ne kadar anladığı ortaya çıkar.”* şeklinde modelin etkinliklerinin yarışma tarzı yapılabileceğine dair düşüncelerini açıklamışlardır.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine ilişkin verilerin içeriğinden **resimle metin oluşturma** kodlaması oluşturulmuştur. Sadece bir öğrencinin fikrinden yola çıkılarak söz konusu kodlama meydana gelmiş ve aşağıda öğrencinin düşüncesiyle ilgili bilgiler verilmiştir:

KZ.3.: “Resimler ekleyebiliriz bence, bir resme bakıp metin veya diyalog oluşturmak gibi.”diyerek resimlere bakıp metin veya diyalog oluşturma etkinliklerinin eklenebileceğiyle ilgili fikirlerini bildirmiştir.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine dair bir öğrencinin görüşünden yola çıkılarak **okuduğunu anlatma** kodlaması oluşturulmuş ve bu görüşü aşağıda detaylı şekilde yorumlanmıştır:

KZ.4.: “Mesela, bir konuyu veya bir metni alıp öğrencilere dağıtsak, öğrenciler bunu okuduktan sonra diğer öğrencilere veya birbirlerine anlatsa bence onların okuma-anlaması ve sözlü anlatım becerisi gelişir”diyerek kendi fikrini açıklamıştır. Okuduğunu anlatma post Sovyet ülkelerinin tamamında kullanılan bir teknik olarak bilinmektedir. Söz konusu teknik özellikle öğrencinin anlatma becerisini geliştirmekle birlikte eşitirel ve analitik düşünmesine de yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla KZ.4. öğrenci Türkçenin öğretiminde de bu tekniğin kullanılmasını önermiştir.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine yönelik verilerin içeriğine göre **karşılıklı değerlendirme** kodlaması oluşturulmuştur. Söz konusu kodlamaya kaynaklık eden sadece bir öğrencinin düşünceleri aşağıda teferruatlı şekilde değerlendirilmiştir:

KZ.5.: “Bence grup çalışmasının projesi bittikten sonra projeyi hoca tarafından değil karşı gruplar tarafından değerlendirilse iyi olurdu. Yarışma şeklinde olsa daha iyi olurdu. İnsanda neden o iyi biliyor da ben bilmiyorum, benim de öğrenmem lazım gibi düşünceler oluyor. Onun için yarışmanın ve tartışmanın olumlu etkileri oluyor.” diyerek modelin uygulanması esnasında öğrencilerin kendi aralarında birbirlerini kontrol etmesinin iyi sonuç gösterebileceğiyle ilgili fikrini sunmuştur.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine dair verilerin içeriğinden **kısa filmler** kodlaması ortaya konuşmuştur. Kodlamaya ait olan bir öğrencinin görüşü bulunmuş ve onun düşünceleri aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

KZ.7.: “Bilmiyorum. Kısa metrajlı ve alt yazılı filmler izletirdim.”şeklinde model uygulamasında kısa filmler izletme gibi önerisini bildirmiştir.

İstasyon rotasyon modeline farklı istasyonların ilavesine ilişkin verilerden son olarak **ana dil kullanıcılarıyla konuşma** kodlaması incelenmiştir. Sadece bir öğrencinin

görüşünden yola çıkılarak söz konusu kodlama oluşturulmuş ve aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur:

KZ.12.: *“Türklerle konuşmalar yaptırırdım. Türkçe şarkılar söylettirirdim derslerde.”* diyerek ana dili kullanıcılarıyla konuşma etkinliğinin yapılabileceği hakkında fikirlerini açıklamıştır. Herhangi yabancı dilin öğretiminde veya öğreniminde ana dili konuşurlarıyla konuşmak ve etkileşime girmek her zaman güçlü bir etki bırakmıştır. Ayrıca Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesinde eğitim gören Türkiyeli öğrencilerle Türkçe öğrenmekte olan Kazak öğrencilerinin arasında temel seviyelerden itibaren karşılıklı sıkı bir bağ kurmak için kurum veya dil öğretmenleri tarafından çeşitli stratejiler oluşturulması gerekmektedir. Ancak o zaman hem Türkiyeli hem de Kazakistanlı öğrencilerin dil öğrenmeleri daha kolay hale gelebilir.

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin gerçekten bu modelin etkisini gördükleri, temel dil becerilerini geliştirdikleri ve Türkçe derslerinde kullanılmasının yönelik görüşlerini sundukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışma esnasında arkadaşlarını daha yakından tanıdıkları, onlarla etkileşimde bulundukları ve kendilerinin analitik ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirdikleri, bununla birlikte yaratıcılıklarını kullanarak özgür bir şekilde çalıştıkları ve dil öğrenmeye olan özgüvenlerinin arttığına dair düşüncelerini açıkladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin istasyon rotasyon modeline yönelik çoğu görüşleriyle uygulama esnasında gösterdikleri performanslarının uyumlu olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymak mümkündür.

Çalışmanın bu aşamasına kadar istasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında öğrenciler tarafından yapılan etkinlikler ve uygulamanın sonucunda model ile ilgili öğrencilerin görüşlerine dair verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiştir. İstasyon rotasyon modeline uygulayıcı açısından bakmak amacıyla bir sonraki başlıkta model ile ilgili öğretmen görüşünün incelenmesi ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

3.2.3. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmen Görüşünün Değerlendirilmesi

İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğrencilerin görüşleri değerlendirildikten sonra modeli uygulayan öğretmenin görüşlerinin incelenmesi uygun görülmüştür. Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde istasyon rotasyon modelini A2 düzeyindeki Kazak öğrencilerine uygulayan öğretmenle görüşmede ona genel olarak dil öğretimiyle ve istasyon rotasyon modeliyle ilgili sorular yönlendirilmiştir. Öğretmenle görüşme Türkçe olarak yürütülmüş ve görüşme esnasında öğretmenin konuşması ondan izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Görüşmede elde edilen veriler araştırma yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi esnasında istasyon rotasyon modeliyle ilgili öğretmene sorulan sorular tek tek ele alınmıştır.

Çalışma çerçevesinde öğretmenle yapılan görüşme sorularının analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, görüşme sorularına göre öğretmenin genel olarak dil öğretimine ilişkin bulgular ve istasyon rotasyon modeline ilişkin bulgular olarak iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin sorulan sorulara verdiği yanıtların uzunluğu veya kısalığına göre kodlamalar oluşturularak yorumlanmaya çalışılmıştır. Böylece istasyon rotasyon modelinin ne kadar etkili olup olmadığıyla ilgili sonuçlar uygulayıcı bakış açısından da ortaya konulmuştur.

3.2.3.1. Genel Olarak Dil Öğretimiyle İlgili Öğretmenin Görüşüne Yönelik Bulgular

Öğretmenle görüşme esnasında onunla ilk olarak dil öğretimiyle ilgili sorular çerçevesinde konuşulmuştur. Öğretmen dil öğretiminde öğrenmeyi öğretme, yaklaşım, yöntem ve teknikler, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim, sınıf içinde yardımcı öğretmen ile ilgili konular çerçevesinde kendi düşüncelerini bildirmiştir. Öğretmene yönlendirilen sorular kapsamında elde edilen veriler aşağıda detaylı şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Dil öğretiminde öğrenmeyi öğretebilir miyiz? Nasıl? soruları çerçevesinde elde edilen verilerin içeriğinden yola çıkılarak ***sorumluluk duygusu, metin ve dikte yazdırma, metin okutma, gramer öğretimi ve dinleme*** kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar tek tek incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Öğrenmeyi öğretmek için ilk olarak öğrencilere **sorumluluk duygusu** vermenin önemini öğretmen: *“Elbette öğretmek mümkün. Bunu nasıl yapacağınız ve hangi yöntemlerle yapacağınız önemli. Bence üniversite öğretiminin asıl amaçlarından birisi öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmeniz bu çok çok önemli. Bu size neyi sağlayacak? Öğretmene bağımlılığı azaltacaktır. İkincisi de öğrencinin kendisinde bir otokontrol duygusu oluşturmamız, bunu da verirsiniz aslında öğrenciye bir özerklik kazandırmış olursunuz. Tabii ki öğrenmeyi öğretmenin yollarından birisi de öğrenciye bir sorumluluk duygusu aşılamamız gerekir. Tabii ki bütün bunların ortaöğretim ayağı da var, oradan da hazırlıklı gelmiş olması lazım. Yani öğrencinin kendi yanlısını kendisinin nasıl bulacağını bilmesi hem bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır hem de dil öğretim sürecini sağlıklı bir zemine oturtur ve öğretmene bağımlılığı da azaltır. Yani öğrenmeyi öğretmek diye bir şey gerçekten var...”* şeklinde açıklamıştır. Burada öğretmen bilgiye ulaşma, otokontrol duygusu, özerklik kazanımı ve sorumluluk duygusu gibi önemli noktalara değinmektedir. Teknoloji çağımızın insanı bilgilere boğmasının yanında bizim bilgiyi kolay elde edebilmemiz açısından dışarıdan bakınca sorunsuz gibi gelebilir ancak insanda özerklik ve otokontrol kazanılmadıkça sorumluluk duygusu oluşmadıkça ve zihniyeti değişmedikçe bu bilgilerin her ne kadar ulaşılması kolay olsa da insanın kendini yönetmesi zor duruma gelmektedir. Bunun yanı sıra bilgi dünyası insanı o kadar çok uyarılarla boğuyor ki artık insanın onlara verecek tepkileri sifıra inmektedir. Ayrıca insanın hem bireysel olarak çalışabilmesi hem de başkalarıyla etkileşimde olabilmesi ve her şeyini paylaşabilmesi çocukluğundan geliştirilmesi gereken alışkanlıklar olmalıdır. Dolayısıyla dil öğretiminde öğrencilerin kendi kendine çalışabilmesi veya kendi yanlısını bulabilmesi ve başkalarıyla etkileşimde olabilmesi en çok özerklik ve sorumluluk duygularının kazanılmasıyla oluşmaktadır. Bunun için üniversiteye gelmiş öğrencinin artık geleceğe yönelik planlarla gelmesi gerekmektedir ki bunları öğrenci geçmişte kazanamamışsa da öğretmenin yol göstermesi, öğrencinin yoluna ışık tutması ve onu hayatta ayakta durması için güdülemesi oldukça önem taşımaktadır.

Dil öğretiminde öğrenmeyi öğretmenin nasıl yapıldığına dair öğretmen kendi dersinde neleri nasıl yaptığıyla ilgili olarak bilgileri sunmuştur. Bu bilgilerin içinde ilk olarak **metin ve dikte yazdırma** stratejilerini kullandığına dair açıklamalarda bulunmuştur: *“...Bunu nasıl yapabiliriz? Derslerimde de uyguladığım bir şekilde öğrenci belli bir düzeye geldikten sonra ona kendi yanlısını kendisinin bulmasını öğretmeniz lazım.*

Mesela bir yazılı metin yazdırdınız, başlangıçta siz yanlışları düzeltebilirsiniz. Öğrenci bu sisteme alışır, ama yavaş yavaş bunu ortadan kaldırmanız gerekir çünkü öğrenci hem kolaylığa alışır hem de size bağımlı hale gelir. Bir süre sonra öğrenciye sorumluluk verip kendi yanlışını kendisinin bulması istemeniz lazım tabii ki bunu yaparken de kontrolü elden bırakmayacaksınız öğrenciden her zaman geri dönüş bekleyeceksiniz. Altını çizersiniz ilgili cümlelerin veya kelimenin ve bunu arkadaşları ile müzakere edip yanlışının ne olduğunu açıklamalıdır ve ikisini de anlatmasını beklersiniz, bu olabilir. Mesela benim derslerim uyguladığım bir diğer yöntem te şu idi, her zaman olumlu olduğunu söyleyemeyeceğim ama bir dikte yazdırdıktan sonra öğrencilerin kağıtlarını en zayıf ve en tembel arasında değiştiriyordum ve birbirlerinin yanlışlarını bulmasını istiyordum ve en çok yanlış bulana bir ödül vereceğimi söylüyordum. Kelime üstünde kesinlikle bir düzeltme yapmamalarını gerektiğini ve sadece o söylemin veya kelimenin altını çizmeleri gerektiğini ve numaralandırmaları gerektiğini söylüyordum. Bunun da nispeten bir faydası var. Hem yanlış bulmaya odaklanıyor hem de bunun sonucunda bir ödül kazanacak. Diktede kâğıt değiştirmenin bir faydası var. Bunu nasıl yapacaksınız dikte konusunu bir gün önce verirsiniz öğrenci biraz daha hazırlıklı geliyor ama bu sefer metni ezberliyor ve otomatik yazmaya başlıyor. Sınıfta hazırlıksız dikte yazdırmanın faydası bu olabilir...” Öğretmenin bahsettiği bu stratejilerin uygulanması araştırmacı tarafından da gözlemlenmiş ve bu stratejilerin gerçekten verimli olduğu görülmüş; öğrencilerin kendi yanlışlarını kendileri veya arkadaşlarıyla birlikte yanlışlarını bulmaları, onların yazma becerisinde ilerleme kaydetmiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dil öğretmenleri tarafından kullanılan bu tür stratejilerin yararları veya eksiklikleri bilimsel açıdan ispatlanıp dil öğretimi alanındaki kitlelere sunulması gerekmektedir.

Dil öğretiminde öğrenmeyi öğretmenin nasıl yapıldığına ilişkin öğretmenin diğer bir görüşü de **metin okuma** stratejisiyle ilgili olmuştur: “...İkinci öğrenmeyi öğretmenin yolu şu olabilir: bir metin okutuyorsunuz öğrenciye, metni okurken düzeltmesini önce kendiniz yaparsınız, bir süre sonra öğrenci yanlış okuduğunda onu kesersiniz ve bir dakika dersiniz arkadaşlarına sorarsınız doğrusu ne idi yanlış ne yaptı. Bu konudaki fikirlerini neler olabilir diye öğrenciye sorarsınız. Bir süre sonra öğrenci okuma sürecinde kendi yanlışını fark etmeye başlar yanlıştan hemen sonra düzeltme yoluna gidebilir...” Bu stratejide öğrencinin yanlış ilk başta başkalarına değil kendisine

yaptırılabilir ayrıca bu durumlarda öğrencinin yanlışının anında düzeltilmesi gerekmektedir çünkü öğrencinin yanlış anında düzeltilmediği takdirde o yanlış doğru olarak algılayabilir. Bu stratejinin yanı sıra öğrencinin birkaç kez okuma yaparak en son sesli olarak metin okuması esnasında okumasını ses kaydına alması istenebilir. Bununla birlikte aynı strateji daha sonra ileri seviyeye gelince roman okumalarında da kullanılabilir. Bu tür stratejilerin öğrencinin hedef dilde doğru telaffuz etmesinde ve dinleme-konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yararları oldukça yüksektir.

Dil öğretiminde öğrenmeyi öğretmenin nasıl yaptığına yönelik öğretmen **gramer öğretimi** ile ilgili görüşlerini aktarmıştır: “...Üçüncü yöntem mesela gramer öğretiyorsanız tablo oluşturma yöntemini kullanabilirsiniz. Mesela bazı dillerde ya da Türkçeye yakın olan dillerde bazı ekleri getirmek zor olabiliyor. Bir süre sonra yani gramerde bir süre ilerledikten sonra öğrenciye şunu söyleyebilirsiniz şu kelimelere bazı ekler getirmekte zorlanıyorsan haydi tahtaya küçük bir tablo yap ve oraya doğrusunu yazmaya çalış yanlış yapmaktan korkma yeter ki fikrini yaz, fikirlerin önemlidir. Bunu yavaş yavaş yaparsanız öğrenci buna da otomatik olarak alışır. Siz de takipte olursanız, kendi yanlışının nasıl düzeltilmesi gerektiğini yani bu konuda nasıl öğrenmesi gerektiğini anlayabilir...” Burada öğretmenin tablo oluşturma yöntemi dediği tahtanın bir köşesine o günkü dersle ilgili gramer yapılarını yazarak ilk önce gramer yapılarının anlamını açıklaması ve öğrencinin bu yapılarla ilgili cümle yazması veya o yapıların ne anlama geldiğini sormasıdır. Bu stratejinin ne kadar etkili olduğunu bilmek güçtür fakat uygulanmış olan istasyon rotasyon modeli sonucunda öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine dair etkinliklerde en çok dilbilgisel yapılarda ana dilinden kaynaklanan olumsuz aktarımlar yaptıklarıyla ilgili bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla bu stratejinin kullanım esnasında Türksoylu öğrencilere dilbilgisel yapılarını anlatırken karşılaştırmalı biçimde açıklamak daha yararlı olabilir. Durmuş ve Kılınç (2021), Kazaklara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı öğretim yaklaşımının kullanılması yararlı olabileceğinden bahsetmişlerdir. Onlara göre, karşılaştırmalı öğretim yaklaşımında, hedef dile dair izole edilmiş yepyeni dilsel ve dil dışı yapılar inşa etmek yerine öğrencilerin mevcut bilgilerinden yola çıkmak öğrenmeyi kolaylaştırabilir; hata analizinde yararlı olabilir ve hedef dile ve o dilin de içerisinde yer aldığı kültüre dair daha fazla farkındalık geliştirebilir. (Durmuş ve Kılınç, 2021, s. 22) Buna paralel olarak Barın (2004, s. 26), lehçe farklılıklarından kaynaklanan değişiklikleri doğru tespit edip Türkiye Türkçesinde

kullanılan biçimlerini yerleştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmesi gerektiğini ve başta ortak kültür miraslardan hareket ederek metinler yoluyla anlamlar üzerinde durarak karşılaştırmalar yapmak gerektiğini vurgulamıştır.

Dil öğretiminde öğrenmeyi öğretmenin nasıl yapıldığına dair öğretmen **dinleme** becerisine dair strateji hakkında bilgilerini sunmuştur: “...Ayrıca dinlemede bir şey öğretmek istiyorsanız bunu derslerde de uygulardım. Kendim dil öğrenirken de bunu uyguluyorum, anlamadığını sürekli tekrar etmesini istersiniz öğrenciden, kelimeyi hemen vermezsiniz ve o ilk önce belki kelimenin bir kısmını yanlış yazabilir ama bunun yanlış bir şey olmadığını bunun başlangıçta böyle olması gerektiğini öğrenciye izah edersiniz. Bu neyi değiştirecek? O kelimeyi kafasında düşünce dünyasına yerleştirecek, daha sonra bunu kendisi bulamazsa, ki bence bulur sözlükten ifade etmesi lazım. Sözcük neyi öğretiyor? Bu Google Translate’ten söz etmiyorum, sözlükte kelimenin nasıl doğru yazıldığını bulacak. Biraz zahmetli ve zaman alır ama zaten dil öğretimi uzun bir süreç gerektirir ve o emekleri vermeden de gerçek öğrenmeyi gerçekleştiremeyiz. Başka nasıl öğrenebiliriz? Kendisi ders dışı gözlemlerde bulunabilir yani dili canlı olarak yaşaması gerekiyor öğrencinin, o öğrenmeyi öğrenmesi için ve bir amaca ulaşmak için neler yapması gerekiyor hangi metodlar uygulaması lazım? Yani demek istediğim şey öğrenmeyi öğretmenin şartlarından biride öğrencinin o amaca giderken nelerle karşılaşacağı konusunda birazcık sorgulayıcı bir anlayışa sahip olması gerekir. Kendisini test edecek, ben neyi öğrenebilirim, ne yapabilirim? Bu konuda bir yeterlilik duygusuna sahip olması gerekir diye düşünüyorum.” Bu stratejide öğrencinin dinlemeyi tekrar tekrar dinlemesi onun yeni kavramları ve kelimeleri anlamada yararlı olmaktadır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin uygulanmasında dinleme becerisine dair etkinliklerde öğrenciler boşluk doldurma alıştırmalarını yapmışlar ve dinleme etkinliklerinin sonucunda öğrencilerin çok iyi sonuçlar elde ettikleri saptanmıştır.

Dil öğretiminde bazı geleneksel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden yararlandığınız anlar oluyor mu? Evet ise nerede? sorular kapsamında öğrenmenin görüşünden yola çıkılarak **dilbilgisi yöntemi, yeni kelimelerle cümle kurma, çeviri yöntemi** kodlamaları ortaya konulmuş ve bu kodlamalar tek tek analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Dil öğretiminde geleneksel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili soruda öğretmen **dilbilgisi yöntemini** kullandığı hakkındaki görüşlerini bildirmiştir: *“Elbette oluyor, yani daha doğrusu biz ağırlıklı olarak zaten geleneksel yöntemler üzerine kurulu bir dil öğretim yöntemi anlayışını benimsiyoruz. Bunun çeşitli şartları var, yani bizi bu şartlara zorlayan, öğretmenden, öğrenciden ve sistemden kaynaklı bir takım değiştirilmesi güç alışkanlıklar var. Bunu mecburen de yapıyoruz, bazen kolay olduğu için de yapıyoruz. Bu konuda çok tecrübeye sahip olmamanın da bir etkisi olabiliyor. Çünkü başlangıçta zaten öğretmen odaklı bir dil eğitimi yapmamız gerekiyor, yani A1 seviyesinde. Bunu yaparken mesela dilbilgisine ağırlık vermek gerekebiliyor. Bu öğrencinin durumuna, diller arası yakınlığa veya uzaklığa bağlı olarak değişebilir. Ben dersin bir dilbilgisi dersine dönmemesi için uğraşıyorum ama bazen bunu yapmak zor oluyor çünkü sınıf homojen olmuyor. Bazı öğrenciler hemen ilerleme kaydedebiliyor ama bazıları kaydedemiyor ve dilbilgisi üzerinde gereğinden fazla durmak gerekiyor. Yani dilbilgisi yöntemini kullanıp cümle oluşturma yöntemini kullanmamız gerekir ve dilbilgisi müfredatını belirli bir sırayla vermek zorunda kalabiliyoruz...”* Burada öğretmen dilbilgisi üzerinde gereğinden fazla durulması gerektiğinden bahsediyor ancak dil öğretiminde dilbilgisinin bir amaç olarak değil araç olarak kullanılması gerektiğini de vurgulamak gerekir. Dilbilgisi yapılarının dil öğretiminde temel dil becerileriyle birlikte öğrencilere hissettirilerek sunulmasıyla öğrencilerin dil öğrenmedeki asıl amacına ulaşması mümkün olmaktadır. Herhangi bir dil öğrencisi için hedef dili anlayabilmesi ve o dilde anlatabilmesi önemlidir. Dolayısıyla dilbilgisi yapılarının anlama ve anlatma becerileriyle birlikte uygulama yapılarak verilmesi önemlidir.

Dil öğretiminde geleneksel öğretimde yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımıyla ilgili öğretmenin **yeni kelimelerle cümle kurdurma** tekniğine dair görüşleri şu şekilde olmuştur: *“...Aynı şey kelime öğretiminde de geçerli oluyor. Ben sınıflarımda daha çok doğru veya yanlış olup olmadığı konusunda emin değilim. Öğrencinin bilmediği kelimeleri tahtanın bir köşesini yazıyorum ama bunun da söyle bir dezavantajı oluyor yani öğrenci sizi sözcük gibi kullanmaya başlıyor. Bu kelime öğretiminde mesela kelimedenden cümle kurdurmaya çalışıyorum. Geleneksel yöntem olarak kabul edilebildiğini bilmiyorum. Çünkü her zaman inandığım gibi dil öğrenirken kelime değil bağlamı kopyalıyoruz ve ben kelime öğretiminde uygun bir bağlamda o kelimeyi uygun*

bir şekilde kullanabilmesi için cümle kurma metodunu uyguluyorum, çeviri yaptırıyorum. Bunun için belli bir seviyeye ulaşması gerekiyor öğrencinin bence...” Bu teknik her zaman dil öğretiminde kendi etkisini bırakmakta ayrıca bu tekniğin yanı sıra kelime öğretimi stratejilerinden birisi olan anlamsal olarak yakın olan kelimelerin öğretimi ve zıt anlamlı kelimelerin öğretimi de her zaman etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra A2 düzeyinin sonuna doğru öğrencilerden yeni kelimelerden öznel açıdan (yani kendileriyle bağdaşma kurarak) kompozisyonlar yazdırılabilir. Bu strateji öğrencinin yeni kelimeleri öğrenmesinden ziyade bağlam oluşturma, hikâye yazma, yazılı anlatım ve yaratıcılık gibi becerilerini de geliştirmektedir.

Dil öğretiminde geleneksel öğretimde yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dair öğretmen **çeviri yöntemi** hakkında görüşlerini belirtmiştir: “...Gerek hedef dilinden ana diline çeviri metotlarını uyguluyorum bunun kısmen faydası var, en azından sentaks bilgisini geliştiriyor bana sorarsanız. Hani çeviriden çok verim aldığımı söyleyemem, çünkü yetersiz öğrencilerde iyi sonuç alamıyorsunuz.” Öğretmenin dediği gibi çeviri yönteminin kısmen faydası olabilir ancak dil öğretiminde bazen bu yöntem çok etkili olmamaktadır. Dil öğretiminde öğrencinin çeviri yapmasının bir yandan onun kendi diliyle çağrışım yapması açısından yararının olmasına rağmen öte yandan öğrencinin hedef dilde düşünmesini engelleyebilir çünkü öğrenci çeviri yaptığı anda yine de kendi ana dilinde düşünmeye devam eder ve hedef dilde konuşurken ana dilinden olumsuz aktarımlar yapar.

Sizce dersler öğrenci merkezli mi öğretmen merkezli mi olmalı? Niçin? soruları kapsamında öğretmenin görüşlerinden yola çıkılarak **öz yeterlilik kazandırma ve bütünsellik** kodlamaları oluşturulmuş ayrıca bu kodlamalar tek tek incelenerek değerlendirilmiştir.

Dil öğretiminde derslerin öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli olması açısından öğretmen **öz yeterlilik kazandırma** ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Şimdi tabi ki bir öğretmen olarak fikrimi sorsanız öğrenci merkezli olması gerektiğini söylerim, yani modern dil öğretim metotlarını göz önüne aldığımızda. Ancak bunu her zaman yapmanız mümkün olmuyor, yani tamamen öğrenci merkezli olsun dersiniz bunun için hazırlığınız olması gerekir. Öğrenci merkezli dil öğretimi yapabilmeniz için önce o öğrenciye öz yeterlilik kazandırmanız gerekir. Başlangıçta siz öğrenciye belli bir şeyleri vereceksiniz sonrasında öğrencinin üstündeki denetiminizi çekeceksiniz. O anda

öğrenci ne yapacağını bilmesi gerekir, yani siz buna hazırlayabiliyorsanız, kazanımları aldığını düşündükten sonra öğrenciyi serbest bırakabilirsiniz. Tabii ki bu durumda da evde çok çalışmanız gerekir, hazırlıklı olmamız gerekir, öğrenciye sadece yol gösterici olmanız için ve nasıl yol göstereceğinizi bilmeniz gerekiyor. Tabii ki evde daha çok çalışacaksınız işte alıştırmalar hazırlayacaksınız. Siz yetenekli bir öğretmenseniz eğer, öğrencinin bir şeyi veya başka bir şeyi gerek yazılı gerek sözlü olarak nasıl anlatabileceğini bilmeniz gerekir ve bunu öğreteceksiniz. Bunu öğrenciye öğretebiliyorsanız bir süre sonra o ne yapacağını bilir sizin nerede ondan desteğinizi çekeceğinizi, nerede devreye gireceğinizi nasıl yönlendireceğinizi bilir ve yavaş yavaş kendisi bunları yapmaya başlar...” Burada öğretmen öğrenci merkezli öğretimin oluşması için ilk önce öğrenciye öz yeterliliğin kazandırılması gerektiğinden bahsetmektedir. Tabii ki bunun yapılması için ilk olarak yükümlülük öğretmene düşmektedir. Ayrıca kurumların yıllardır aynı şekilde kullandığı ve öğretmenlere uygulamasını önerdiği sistemin içinde bağımsız olarak çalışması öğretmen için daha zor olmaktadır. Bunun yanı sıra kurumlarda çalışan öğretmenin sisteme bağlı müfredatı ve ders planlarını dönem sonuna kadar yetiştirme kaygısının olması da burada etkilidir. Dolayısıyla öğretmenin öğrenci merkezli bir öğretim yürütebilmesi için ilk olarak kurum tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Dil öğretiminde geleneksel öğretimde yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dair öğretmen öğrenci ve öğretmen odaklı öğretimin **bütünsel** bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği görüşünü bildirmiştir: “...Belki de söyle demek daha doğru olur, öğrenci ve öğretmen odaklı yerine bunlar nerede öğretmen odaklı ve nerede öğrenci odaklı olmalı? Bunu bir bütün olarak düşünürsek, bunu ayarlamasını çok iyi yapıyorsanız bence öğretmen odaklı olmasın öğrenci odaklı olsun demek yanlış gibi gelir bana. Gerekli yerde siz odaklı olacak ders gerekli yerde öğrenci odaklı olacak. Ama belli bir seviyelerden sonra siz sadece yönlendirici olursunuz ve öğrenci sizin sisteminize alışır ve ağırlığı öğrenmen kendisi ayarlar.” Bu doğrultuda öğretmen öğrenci ve öğretmen merkezli öğretimin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamakta ve haklı olarak dili yeni öğrenmeye başlayan öğrencinin daha çok öğretmene ihtiyacı olmaktadır. Ancak temel seviyelerde bile öğretmen kendini model tutarak ders yaparken kendini arka plana geçirmesi ve öğrencileri kendi aralarında etkileşimde bulundurmak için onların ön plana çıkmasını sağlaması gerekmektedir. Özellikle dil öğretiminin temel

seviyelerinden itibaren öğretmenin pedagojik muhakeme becerileri büyük rol oynamaktadır. Durmuş (2019, s. 120-115), öğreticinin geliştirdiği muhakeme becerisi sayesinde, belirli problematik durumlara yönelik hazırlıklı olabileceğini ve çözümler üretebileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğretmenin ders esnasında öğrencilerinin dil öğrenmeleri için imkanlar yaratmalı ve sorunların çözümlerini üretmede edindiği pedagojik muhakeme becerilerine başvurmalıdır.

Dersinizde yardımcı öğretmen adayının olmasını ister misiniz? Niçin? soruları çerçevesinde öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “*Dersimde yardımcı öğretmen adayını şöyle isterim, bizim yani öğretmenle o yardımcı öğretmenin dünya görüşlerimiz, ders atlatma metotlarımız, öğrenciye bakış açımız, bütün bunların bir paralellik göstermesi gerekir. Yardımcı öğrenmenin bakış açısı önemlidir, çünkü mesela bir yardımcı öğretmenim olursa ve ben kendi işlerimi kendim yapmak isterim. Bana doğrudan çok bir faydası olmaz, ama mesela birkaç metot veya model uyguluyorsam, mesela istasyon rotasyon modeli gibi, orada mutlaka bir yardımcı hocanın olması iyi olur. Yani etkinlik hazırlamada, sınıfı yönetmekte ve yönlendirmekte, sınıf içi etkinlikleri gözlemleyip, bu süreci analiz etmekte, not almakta mutlaka bir faydası olur. Tabi ki yardımcı öğretmenin öğretmenle de ders dışı bir zaman geçirmesi ve ortak birtakım şeyler geliştirmesi gerekir. Yani tasarım oluşturmada ve ders planlamada faydası olabilir. Ancak geleneksel yöntemlerde ders yapıyorsanız yani sadece öğretmenin yetişmesi anlamında tabi siz iyi hocaysanız, o sizi model alır ve sizin bir örneğiniz olarak öğretim hayatına başlayabilir.*” Öğretmen bu görüşünde yardımcı öğretmen adayına sadece birkaç metot veya modelin uygulanması esnasında ihtiyaç duyulabilmesiyle ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Ancak yardımcı öğretmen adayının geleneksel öğretimde de aktif olarak katılım sağlaması özellikle temel dil seviyesinde dersin akışı, öğrencilerin etkileşime girmesi, öğretmen için kolaylık ve yardımcı öğretmen adayı için dil öğretim alanında bir tecrübe kazanma gibi açılardan yararlı olmaktadır. Geleneksel öğretimde çoğunlukla stajyerlerin sınıfın arkasına geçerek dersin akışını gözlemlemeleri, pasif bir katılım olduğu için etkisini tam olarak gösterememektedir. Yardımcı öğretmen adayının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin olarak katılımıyla ilgili Barın (2010), öğretmenlerin sınıf içinde takım çalışmasını gündeme getireceğini ve başarılı bir takım öğretiminde öğretmenler profesyonel gelişim kazanacaklarını belirtmiştir. Barın’a (2010) göre, öğretmenler ilham

alacakları ve öğretimleriyle ilgili yapıcı geri besleme sağlayacak bir yardımcıya sahip olacaktır ayrıca öğrenciler yükselen ders kalitesinden ve düşük öğrenci-öğretmen oranından yararlanabilecektir.

Genel olarak dil öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesinin sonucunda, öğretmenin hem geleneksel yöntem ve tekniklerden istifade ettiği hem de kendi dil öğretim stratejilerini oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenin öğrenci merkezli öğretiminden yana olduğunu fakat bunun için öğrenciye özerkliğin kazandırılması gerektiği hakkında fikirlerini bildirmiştir. Dil öğretimine ilişkin öğretmenin görüşleri değerlendirildikten sonra uygulayıcı olarak istasyon rotasyon modeliyle ilgili görüşlerini incelemek uygun görülmüştür.

3.2.3.2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Öğretmenin Görüşüne Yönelik Bulgular

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasının ardından öğrencilerin yanı sıra uygulayıcının bakış açısını incelemek amacıyla öğretmenin görüşleri elde edilmiştir. Görüşme esnasında öğretmene istasyon rotasyon modeliyle geleneksel öğretim yöntemleri ve tekniklerinin farkları, modelin uygulama sürecindeki zorluklar, öğrencilerin rahat hissettikleri veya zorlandıkları istasyonlar, modelin dil becerilerine etkisi, modelin kullanımında öğrencilerin derse olan ilgileri, modelin ileride derslerde kullanımı, modele ilave edilecek fikirler ve araştırmacı için verilecek öneriler çerçevesinde sorular yönlendirilmiştir. Bu sorular tek tek ele alınmış ve birbiriyle ilişkili olarak incelenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Uyguladığınız istasyon rotasyon modeli ile her zaman kullandığınız yöntemler ve teknikler arasında ne tür farklar gördünüz? sorusuna ilişkin öğretmen şöyle açıklamalarda bulunmuştur: “Şimdi istasyon rotasyon modelini işin gerçeği çok fazla bilmiyordum, sizinle birlikte uygulayana kadar. Kafamda bazı şeyler az çok var ama uygulama esnasında bunun normal derse olumlu yönde bir katkı yaptığını fark ettim. Yani derse bir dinamizm getirdiği aşikâr. Öğrenci odaklı derse geçiş, öğrenciye özgüven kazandırma, özerklik kazandırma, en önemlisi de hani utanmadan kendisini ifade etme, çekinme duygusunu azaltıyor ve özgüven duygusunu artırıyor. Öğrencide bir fikri yanlış ya da doğru olsa da rahatça ortaya koyma duygusunu geliştiriyor, yaratıcı fikirler geliştirmesine katkısı oluyor. Tabii bunu yapmak için de bence yine

dersi ikiye bölmeniz lazım. Yani siz bir üniteyi öğretiyorsunuz, tema ne olursa olsun bununla ilgili yeterli altyapı oluşturmanız lazım ve bu istasyon rotasyon modeli de geleneksel öğretimin eksiklerini kapatan model olmalı. Yani bunu bir süreci takip ediyorsanız yapabilirsiniz. Mesela şöyle olur, siz bir öğretmensiniz ve Türkçe öğrenecek grup gelir karşınıza ve siz onlara ölçme değerlendirme yaparsınız, onların dil yeterliliğini test edersiniz. Bakarsınız öğrenci kitlesi B1 grubunda ve sizin herhangi bir şey yapmadan doğrudan bu modeli müfredatınıza göre uygulayabilirsiniz, ama A1 den başladığınızda önce gerekli kazanımları vereceksiniz sonra öğrenenleri pekiştirmek ve dersi zenginleştirmek anlamında istasyon rotasyon modelini uygulayabilirsiniz diye düşünüyorum.” Öğretmen görüşünde vurguladığı gibi istasyon rotasyon modelinin geleneksel öğretimin eksiklerini kapatma özelliğinin olduğu bir gerçek, çünkü istasyon rotasyon modeli yüz yüze öğretimle çevrimiçi öğretimlerin karışımı olarak bilinen harmanlanmış öğrenmenin bir modeli olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca istasyon rotasyon modelinin dil öğretiminde kullanılması temel dil becerilerine dayandığı için uygulamada olumlu katkı bırakmış ve gelişim sağlamıştır.

İstasyon rotasyon modelinde rotasyonları yönetme sürecinde zorluklarla karşılaştınız mı? Evet ise örneklendiriniz sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir: “Çok fazla zorluklarla karşılaşmadım öğrenciler özellikle bireysel ve ikili çalışma istasyonunda herhangi bir zorluk çıkarmadılar. Yönergeleri takip ettiler çok fazla bizden de destek almadılar zaten, çünkü kendileri ne yapacaklarını bildiler. Sadece grupta çalışma istasyonunda birtakım sıkıntılar oldu, bunun birkaç sebebi olabilir. Bunun en büyük sebebi öğrencilerin yeterince sorumluluk duygusuna sahip olmamasıydı. Yani öğrencilerin genel olarak talepte bir sıkıntısı vardı. Orada grupta çalışma anını olumlu değerlendirip bir kazanıma dönüştürmekte bazıları zorlanıyorlar. Onlar birtakım uyumsuzluklar gösterebiliyor ve onlara telkinde bulunmanız gerekiyor. Sen nasıl bir fikir geliştirdin niye arkadaşlarına bir katkıda bulunmuyorsun gibi. İkinci şey de şu olabilir yani istasyonlarda aynı tema yerine belki farklı temalar oluşturulabilir. Bir temadan sıkılan öğrencinin o sıkılma şeyini azaltmak mümkün olabilir belki.” Uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, öğretmen görüşünde belirttiği gibi modelin kullanımında grupta çalışma istasyonlarında bazı öğrencilerin sorumluluk hissetmemeleri, diğerleriyle fikir birliği yapamamaları gibi sıkıntılar çıkmıştır. Öğretmen öğrencilerin talepte bir sıkıntısının olduğunu açıklamıştır. Bunların

tamamının diğerk bir nedeni de geleneksel öğretim esnasında grupla çalışma görevlerinin verilmemesi ve öğrencilerin buna alışmamasıdır. Ayrıca sadece dil öğretiminde değil diğerk derslerde de öğrencilerin takım olarak çalışmasına dair etkinlikler ve görevlerin verilmemesi, dolayısıyla öğrencilerin de grupla çalışmada nasıl davranılması ve çalışılması gerektiğine ilişkin alışkanlıklar edinemedikleri de fark edilmektedir.

Hangi istasyonda öğrenciler kendilerini rahat hissettiler? sorusuna öğretmen şu şekilde yanıt vermiştir: *“Bence bireysel istasyonda ve özellikle ikili konuşma istasyonunda çok rahat hissettiler çünkü orada onlara o rahat hareket etme duygusunu verdik. Yanlış yapmamaya özen gösterin demedik sadece ana dilinden kelimeler eklemekten mümkün olduğunca hedef dilde konuşmaya çalışın dedik. Böyle olunca öğrenci de kendisini rahat hissetti ve sürekli bir denetim altında hissetmediler. Bence en çok ikili çalışma istasyonunda rahat hissettiler.”* Öğretmenin öğrencilerin rahat hissettikleri hakkındaki görüşüne uygun olarak uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre, ikili çalışma istasyonunda öğrencilerin diğerk istasyonlara nispeten daha rahat ve özgür çalıştıkları gözlemlenmiştir. İkili çalışma istasyonunda öğrencilere karşılıklı konuşma becerilerine dair sorular verilmiş ve bu sorular öğrencilerin öznelliğine, sosyal hayata ait fikir ve düşüncelerine dayalı olarak hazırlanan konular çerçevesinde ortaya konulmuştur. Herhangi bir insan etkileşime girdiği anda kendi düşüncelerini karşısındakine iletme ister; dolayısıyla dil öğretiminde karşılıklı konuşma becerisinin etkisi daha da yaralı olmaktadır. Ayrıca karşılıklı konuşmada öğrenciler öğretmene göre akranlarıyla konuştuklarında daha rahat, endişesiz özgür şekilde konuşurlar. Bu sebeple öğrenci konuşma esnasında her ne kadar yanlış yaparsa yapsın kendi düşüncelerini rahat bir şekilde açıklaması ve karşısındaki arkadaşıyla etkileşimde olması çok önemlidir.

Hangi istasyonda etkinlik yapmak öğrenciler için daha zor oldu? sorusuna dair öğretmen görüşünü şu şekilde bildirmiştir: *“Aslında bence hiçbir de zor değildi bana sorarsanız, sadece ne yapması gerektiğini yeterince kavrayamayan öğrenci vardı. Belki biraz grupla çalışma diyebilirim, o da sadece zayıf öğrenciler için biraz güçlükler oldu. Grupla çalışmanın faydaları var tabi ki, ben dil öğretiminin sadece yazma konuşma olmadığını düşünüyorum ya da dinleme. Resim yaptırmanın öğrenciler için bir faydası var yani onlar diyor ki yani bizim dil öğrenmemize bir katkısı olmaz. Aslında o bir rahatlatma, ders içerisinde sanki herhangi bir hobiye yerine getirme gibi yani bütün öğrencileri resim yapın demedik sadece oraya bir fikir geliştirin, bir fikir ortaya koyun*

dedik. Video tasarlamak ve bir afiş ya da resim çizme bunlar öğrenciyi rahatlatan şeyler. Evet doğrudan belki bir dil öğretimine ne katkısı olabilir diye düşünülebilir ama biz öğrencilerin psikolojik durumlarını da biraz göz önünde bulundurmalıyız ve sürekli ders yüklemesi yapmak da öğrencisi sıkar. Mesela öğrenci resim çizemiyorsa video yapabilir video yapamıyorsa görüşme yapabilir ya da onların hoşuna gidecek grup çalışmasında başka şeyler planlanabilir yani bunların faydalı olduğunu düşünüyorum.” Öğretmenin görüşüne göre, istasyon rotasyon modelinde bazı zayıf öğrencilerin grupla çalışma istasyonuna katılım sağlamalarının biraz güç olduğunu açıklamıştır. Uygulama esnasında yapılan gözlemlere göre de grupla çalışmada bazı öğrencilerin uyum sağlayamama gibi sıkıntılarının olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmelere göre, en çok öğrenciler bireysel çalışmada yani dinleme/izleme becerilerine dair etkinliklerde zorlandıklarını bildirmişler fakat bireysel çalışma istasyonu etkinliklerinin sonucuna göre ise öğrencilerin çok iyi başarı sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelindeki çalışmalar öğrenci merkezli olduğu için onların zorlandıkları istasyonun her öğrenciye göre değiştiğini vurgulamak gerekmektedir.

İstasyon rotasyon modelini kullanınca öğrencilerinizin dil kullanım becerilerinde olumlu bir değişiklik gözlediniz mi? sorusuna öğretmen kendi gözlemleri hakkında bahsetmiştir: *“Oldu kesinlikle yani soruya tereddütsüz evet diye cevap verebilirim. İyi öğrenci daha iyi oldu, zayıf öğrenci biraz daha bağımsız bir şekilde konuşabileceğini kavradı. Hani şunu söyleyemem bu zaten olabilecek de bir şey değil, yani bir öğrenciyi A2 seviyesinden alıp B1 seviyesi üzerine getirmedik zaten bunun olması düşünülemez. Ama onların kendi yeterlilikleri içerisinde ilerlemeler kaydettiğini ben gördüm, yazıları çok gelişti konuşmaları çok gelişti birbirleriyle uyumlarında birbirleri ile diyalog kurmadaki rahatlıklarında iyi yönde gelişme oldu.”* Öğretmenin gözlemlerine göre, öğrencilerin en çok konuşmaları ve yazmalarında ilerlemenin olduğu, ayrıca öğrencilerin diyalog kurmasında ve konuşmasında rahatlık ve gelişme kaydetmişlerdir. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinde öğrencilerin en etkili olarak ikili çalışma istasyonu yani karşılıklı konuşma becerisinde gelişim sergiledikleri görülmektedir.

İstasyon rotasyon modeli ile ders yapılırken öğrencilerinizin güdülenme derecesi arttı mı? sorusuna öğretmen şu biçimde cevap vermiştir: *“Tabi arttı, dediğim gibi burada da bir önemli detay var, tembel olabiliyor öğrencisiniz. Tembel öğrenciyle geleneksel*

yöntemde de ders yapsanız istasyon rotasyon modeliyle de ders yapsanız, onlardan istediğiniz veriyi almanız az oluyor. Tabi ki bunun aile terbiyesi ile ilgisi var, orta öğretimden gelen alışkanlıklarla ilgisi var, üniversitede geleceğe bakış acısıyla ilgisi var. Bu öğrencileri kazanmak zor oluyor ama bence birazcık geleceğe yönelik planları olan konuda çalışması gerektiğine yönelik olan her öğrencinin derse olan ilgisi arttı.” Öğretmenin bu görüşünde bazı tembel öğrencilerin dışında çoğu öğrencinin bu modelin kullanımında derse olan ilgilerinin arttığını vurgulamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre de öğrenciler derse olan ilgilerinin arttığından bahsetmiştir. Burada tembel öğrencilerin derse olan ilgilerinin az olduğu görülebilir fakat o öğrencilerin derse katılımlarını güçlendirmek için onların ilgi alanlarını iyice araştırmak ve onlara göre görevler ve etkinlikler hazırlamak gerekmektedir.

Bundan sonra derslerinizde istasyon rotasyon modelini kullanmak istiyor musunuz? Niçin? sorusuna öğretmen fikrini şu şekilde belirtmiştir: *“Elbette kullanmak istiyorum, tabi ki burada ders yükümlülüğü çok fazla bu sene için. Eğer yeterli zamanım olursa, yazın bir tasarım yapıp onu kullanmak istiyorum. İkinci dönem için de ara tatilde zamanım olursa çeşitli tasarımlarla istasyonlar oluşturmayı ve öğrencilere bu modeli uygulamayı düşünüyorum. İstasyonlar zenginleştirilebilir ama dil öğretiminde bunun bir zorluğu var ve bu zorluğa katlanmak lazım. Dil öğrenmek süreç ve emek gerektiriyor. Yani öğrencinin isteğine bırakırsanız, on tane model geliştirirseniz yüzde yüz çok iyi demezsiniz ama mesela bir süre geleneksel yöntemi kullanabilirsiniz çok az. Sonra istasyon rotasyon modelini kullanabilirsiniz ve istasyonlara yeni eklemeler yapabilirsiniz. Yani sadece model değiştirmekle bir ilgili değil elinizdeki mevcut modeli başka fikirlerle zenginleştirebilirsiniz ya da daha başka bir daha model koyabilirsiniz. Öğrenci sıkılıyor diye düşünüyoruz ama öğrenciler geleneksel yöntemle derste de sıkılıyordu ki bu çok eğlenceli bana sorarsanız. Model zenginleştirilebilir diyeyim başka modeller de uygulanabilir.”* Öğretmen görüşünde istasyon rotasyon modelinin geleneksel öğretimle entegre edilerek yürütülebileceği ve istasyon etkinliklerinin daha da zenginleştirilerek kullanılabileceğine dair görüşlerini bildirmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de aynı şekilde geleneksel öğretimle bu modelin birlikte kullanılmasıyla ilgili bilgiler elde edilmiştir. İşbu modelin zaten bir harmanlanmış öğrenme olduğuna göre, yüz yüze öğretimle entegre edilerek yürütülmesi gereken bir özelliğe sahip olduğunu belirtmek lazımdır. Dolayısıyla bu model sınıfın ve öğrencilerin

durumuna, düzeyine ve ihtiyaçlarına, ayrıca materyal ve teknolojinin durumuna göre esnek bir şekilde kullanılabilir.

Mesela hazırlanmış olan taslağa ilave edilecek veya yeniden bir taslak oluştursanız nasıl yaptınız? sorusuna yönelik öğretmen kendi düşüncelerini şöyle sunmuştur: “Yani şimdi ben bu taslakta çok büyük sıkıntılar görmedim, bizim Yesevi Türkçe kitabına göre tasarlanmış. Eğer bizim temel almamız gereken kitap oysa buraya sadece bazı eklemeler yapılabilir ama hani baştan bunun yerine şu tasarımı koyardım diye bir şey yok bence yeterliydi uygulanan taslak. Ne olabilir? Şimdi mesela ben şöyle düşünüyorum diyelim ki siz herhangi bir konuda bir uygulama yapacaksınız üniversite teması olabilir yurt teması olabilir daha çok somut şeyler bunlar. Bir görselliğe önem vermemiz gerekiyor yani öğrenci görselliği hem görecektir hem kendi kendine nasıl yapabilirim diye soru soracak. Bunu da nasıl yapabilir? Video oluşturabilir veya afiş yapabilir. İkincisi metin varsa ortada bunun da diyalog ve düz metin şeklinde olması gerekir. Diyalog demek bir başkasıyla konuşmak demektir. Öğrenci hem okuyacak hem diyalog oluşturacak hem de bunu canlandıracak, hatta düz metin bile yazdırabilirsiniz. Sonra şöyle bir şey yaptırabilirsiniz. Öğrenciye diyalog yaptırarsınız, diyalogu seslendirtirsiniz ve ölçme değerlendirme sorularını öğrencinin kendisi oluşturmasını isteyebilirsiniz. Bu onun soru sorma kabiliyetini o soruya nasıl cevap verilmesi gerektiğini biraz daha geliştirebilir diye düşünüyorum. Bunu yaptıktan sonra kendi ses kaydının bir değerlendirmesini ya da videosunun bir değerlendirmesini de öğrenciye yaptırabilirsiniz. Bunun ne faydası olacak? Bir özgüven duygusunu geliştirecek, kendisi test edecek, iki ses kaydında yaptığı gerek gramer gerek cümle düzenindeki yanlışlarını az çok fark etmesini sağlayacak. Ayrıca gramer konusunda gramerin de gerekli olduğunun kanaatindeyim eğer çok fazla ölçüyü kaçırmıyorsanız. Orada mesela bireysel çalışma istasyonunda gramerle ilgili bir şeyler eklenebilir. Fiil ve kelime eşleştirmesi yapılabilir, doğru/yanlış eşleştirmesi yapılabilir. Grameri de çok hissettirmeden çok da sıkıcı olmadan oralara bir yere yerleştirmeniz lazım. Grupla çalışma istasyonuna eklenebilir mesela bu. Bu süreçte geri dönüş almak için gerek sizin öğrencilere gerek öğrencilerin size vereceği dönüşlerde sınıfta mutlaka bir süreç değerlendirme formunun olması lazım. Bunun ne faydası olacak? Bu öğrencinin süreç içerisinde gelişim kaydedip kaydetmediğini, hangi öğrencinin hangi istasyonunda daha çok ilgi gösterdiğini ve aynı istasyon içerisinde öğrencinin süreç içerisinde hangi yanlışları

daha çok yaptığını nerede yetersiz olduğunu size söyleyecektir. Yani mutlaka bir süreç değerlendirme formunun olması lazım ve bunu çok iyi planlamanız lazım. Her şeyi yani test edecek bir şeyimiz olacak. Bu süreci daha sonra 3 ay geçtikten sonra öğrencinin durumuna bakacaksınız bu öğrenci bireysel çalışma istasyonunda aksıyor ve şu konuda aksıyor, grup çalışmasına yeterince katkıda bulunmamış ya da az katkıda bulunmuş, bunları da notlandırmanız lazım, böylece süreci kontrol edebilirsiniz.” Öğretmenin istasyonları zenginleştirmek için önerdiği fikirlerden video veya afiş oluşturma, metin ya da diyalog yazma görüşleri hakikaten çok yararlı olabilecek stratejilerdir. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin oluşturdukları malzemeye göre ölçme değerlendirme için kendilerine soruları hazırlatmak da çok faydalı olabilecek fikirlerdir fakat bu stratejiyi A2 düzeyinde değil B1 seviyesinden itibaren yaptırmak daha uygun olabilir. Bununla birlikte öğretmen modelin uygulama sürecinde değerlendirme formunun kullanılmasıyla ilgili görüşünü bildirmiştir. Öğretmenin bu fikri istasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında gerçekten yararlı olabilir çünkü uzun süreli kullanım olsun veya kısa süreli kullanım olsun bütün dil öğretim derslerinde kullanılabilecek formdur. Burada her öğrencinin adı soyadının yanında temel dört becerideki öğretmenin gözlemleriyle birlikte değerlendirmeleri kayda alınır. Bu ilerde öğrencinin yeterliliğini ölçmede faydalı olabilir. Ayrıca bu tür değerlendirme formlarından elde edilen sonuçlar bilimsel olarak yayımlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmen gramerle ilgili etkinliklerin eklenebileceğiyle ilgili fikrini açıklamıştır. Ancak gramer daha önce de belirttiğimiz gibi bir amaç değil araçtır. Öğrencinin yabancı dil öğrenirken gramerdeki isimlendirmeleri (isim, fiil, yüklem, özne vb.) her ne kadar iyi kavrasa da o dili sosyal hayatta bunları fazla kullanmamaktadır. Öğrenci için amaç öğrendiği hedef dilde derdini anlatabilme ve başkalarını anlayabilmedir. Dolayısıyla dilbilgisi yapılarını temel dil becerileriyle entegre ederek ki temel dil becerilerinin de dil öğretiminde bütünsel olarak verilmesi öğrenciyi her açıdan geliştirmektedir.

Araştırmacıya model ile ilgili vereceğiniz önerileriniz var mı? sorusu çerçevesinde öğretmen araştırmacı için şu önerilerde bulunmuştur: *“Araştırmacı için bazı önerilerim var. Tabi ki bazı eksiklikleri gidermeye yönelik de olabilir. Şimdi araştırmacı bunu ilerleyen dönemde bir yerde kullanacaksa ya da bir ders sürecinde kullanacaksa sınıfının homojen yapıya sahip olması gerektiğini düşünüyorum ya da biraz daha zaman harcayacak ve sınıfı ayırıp düzeyi düşük öğrenciler için başka çalışmalar planlayacak.*

Özellikle grup çalışması için her öğrencinin aktif olarak katılması için bir yol çizilmesi gerektiğini, ders saati planlamasının iyi yapılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerle mutlaka yapılan çalışmalarla ilgili bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu değerlendirmenin de bir süresi oluyor, onun da iyi planlanması gerekiyor. Bütün bunlar iyi planlanırsa modelin uygulanması daha rahat bir şekilde geçecek diye düşünüyorum.” Öğretmenin burada sınıfın homojen yapıya sahip olmasıyla bahsettiği şey öğrenciler arası düzeyin farklı olmamasıdır. Bunun nedeni de o modeli uyguladığımız sınıf genel olarak A2 düzeyi olsa da bazı öğrencilerin B1 hatta B2 düzeyinde bazılarının ise A1 düzeyinde olmalarıdır. Durumun böyle olması kurumun sisteminden kaynaklanmaktadır. Öğrenci kitleleri seviyelerine göre değil bölümlerine göre yani bir sene sonra okuyacakları bölümlere göre sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla modelin uygulama esnasında dil seviyeleri yüksek veya A2 seviyesindeki öğrencilerin görevleri rahatlıkla yaparken seviyeleri düşük öğrencilerin zorlandıkları gözlemlenmiş ve bu durum da gayet doğaldır. Oysa sınıflandırmalar seviyelere göre ayrı olmalıdır. Ayrıca öğretmen öğrencilerle yapılan çalışmalarla ilgili değerlendirmelerin yapılmasını önermiştir. Uygulama esnasında araştırmacı tarafından gözlemlerle birlikte değerlendirmeler de yapılmış fakat zamanın kısıtlı olması nedeniyle öğrencilere geri dönüş yapılamamış, bu sebeple öğrenciler yaptıkları çalışmalarda nelerin eksik nelerin doğru olduğuyla ilgili bilgi edinememişlerdir. Öğretmenin araştırmacıya önerdiği bu fikirler hesaba katılarak ve ileride modeli uygulamadan önce bütün görüşler dikkate alınarak değerlendirilecektir.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerine istasyon rotasyon modelini uygulayan öğretmenin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda, dil öğretim derslerinde geleneksel yöntem ve tekniklerinden istifade edilmesinin yanı sıra öğretmenin kendisinin oluşturduğu stratejileri de kullandığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretime bir bütün olarak bakılması gerektiği kanaatinde olduğunu açıklamış ayrıca yardımcı öğretmen adayının modele sadece yeni model veya metotların kullanımında etkin şekilde katılabileceğini ve geleneksel öğretimlerde ise öğretmeni model almasının yeterli olduğunu belirtmiştir. İstasyon rotasyon modeliyle ilgili öğretmenin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir ve ileride modeli kullanacağı hakkında görüşlerini bildirmiştir. Ayrıca öğretmen istasyon rotasyon modeline ne tür

etkinliklerin eklenebileceğiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak istasyon rotasyon modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur.



SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin uygulanması hem Gazi TÖMER’de hem de Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi’nde yapıldığı için bu iki kurumdan elde edilen bütün verilerden ortaya çıkan bulguların sonuçları aşağıda iki ana başlıkta teferruatlı şekilde sunulmuştur.

Gazi TÖMER Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonucunda veriler istasyon etkinlikleri, öğrencilerin ve öğretmen görüşleri ve araştırmacının gözlemi açılarından elde edildiği için istasyon rotasyon modelinin etkili olup olmadığıyla ilgili sonuçlar bu konular çerçevesinde verilmiştir.

Uygulama Etkinliklerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

İki hafta boyunca istasyon rotasyon modelinin Gazi TÖMER’de uygulanmasında öğrenciler tarafından yapılan istasyon etkinlikleri konulara göre teker teker değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucunda öğrencilerin dinleme becerisine dair çalıştıkları bireysel çalışma istasyonunda iyi derecede başarı sergiledikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin karşılıklı olarak konuştukları ikili çalışma istasyonunda kısa ve bazı dilbilgisel yapılarda eksikliklerle konuştukları, ayrıca bazı öğrencilerin telaffuz bilgi eksiklikleri yaşadığı ve kelime bilgilerinin az olduğu görülmüştür. Ancak bunlara rağmen öğrencilerin konuşmaya olan endişelerini yendikleri ve özgüven kazandıkları fark edilmiştir. Bunun yanı sıra grupta çalışma istasyonunda daha önce bazı öğrencilere yüz yüze derslerde takım olarak çalışma etkinliklerinde fazla yer verilmediği için bazı öğrencilerin modele uyum sağlayamadıkları göze çarpmış ayrıca yazma becerilerinin geliştirilmesi için daha çok pratiğe ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır. Nitekim istasyon rotasyon modelinin Gazi

TÖMER öğrencilerine uygulanması istasyon etkinliklerinden ortaya çıkan sonuçlarda az da olsa etkili olduğu anlaşılmıştır fakat bu modelin etkisini öğrencilerin bakış açılarından değerlendirmek de önem taşımaktadır.

Öğrencilerin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

İstasyon rotasyon modelinin uygulanmasının ardından model ile ilgili öğrencilere sorular yönlendirilerek onların görüşleri elde edilmiş ve sonucunda, öğrencilerin en çok ikili ve bireysel çalışma istasyonunda çalışmaktan memnun oldukları, grupla çalışma istasyonunda ise öğrencilerin bazılarının modele uyum sağlayamadıkları ve bazılarının ise yeni fikirler ürettikleri, yaratıcılıklarını geliştirdikleri, dolayısıyla arkadaşlarıyla etkinliklere faal olarak katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra istasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında dinleme/izleme videolarının çok hızlı olması nedeniyle öğrencilerin en çok bireysel çalışmada zorlandıkları, fakat bu durumunun onlar için dinleme-anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğu görüşleri tespit edilmiştir. Bunların dışında, öğrencilerin istasyon rotasyon modeliyle ilgili görüşlerinin genel olarak iyi olduğunu ve modelin onların Türkçe öğrenmelerini etkilediğini bildirdikleri, ayrıca istasyon rotasyon modelinin Türkçe derslerinde kullanılmasını istedikleri saptanmıştır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin öğrencilerin görüşlerine göre etkili olduğu görülmüş fakat modelin uygulayıcı açısından da etkisini öğrenmek için öğretmen görüşünün sonuçlarına başvurmak uygun görülmüştür.

Modeli Uygulayan Öğretmen Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

İstasyon rotasyon modelini uygulayan öğretmen görüşlerinin sonucunda, öğretmenin modeli genel olarak olumlu değerlendirdiği, kendisinin de yüz-yüze ders esnasında ters yüz sınıf modelini kullandığı, bunun yanı sıra dil öğretiminin yerine göre hem öğrenci hem de öğretmen merkezli olması gerektiğine yönelik bilgileri açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen istasyon rotasyon modelini uygulanması için kurum sisteminin buna izin vermesi gerektiğini ve modelin çok iyi şekilde planlanması durumunda öğrencilerin dil öğrenmelerinde anlamlı etkisinin olabileceği hakkında düşüncelerini bildirmiştir. Bununla birlikte öğretmenin bundan sonra istasyon rotasyon

modelinin kullanımını ders içeriği, kurum sistemi ve öğrenci kitlesinin durumuna göre düzenli olarak tasarlandığında destekleyeceğini ve öğrencilerine uygulayacağını belirttiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin uygulayıcı açısından da etkili olduğu görülmektedir.

Çalışmayı başından sonuna kadar yürüten ve uygulama esnasında gözlemlerde bulunan araştırmacının gözlemlerinden ortaya çıkan sonuçlar sonraki başlıkta değerlendirilmiştir.

Araştırmacının Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

İstasyon rotasyon modelinin uygulanması öncesi ders tasarımı ve taslaklarının oluşturulması için araştırmacı sınıf içi gözlemlerde bulunmuştur. İstasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında ise ortaya koyduğu ders tasarımı ve taslağının ne kadar yararlı olduğuyla ve genel olarak modelin ne kadar etki olup olmadığıyla ilgili gözlemler yapmıştır. İstasyon rotasyon modelinin ilk derslerinde sınıf içi düzenlemeleri ile öğrencilerin oturumunda ve modele alışmalarında zaman kaybının olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca ders tasarımı için her ders saati 50 dakika olarak düzenlendiğinden bir süre sonra 40 dakikaya indirilen modelin uygulanmasında öğrencilerin ders dışındaki zamanlarından istifade edilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı öğrencilerin sınıf içi düzenini oluşturma, teknoloji aletlerini ve etkinlik kâğıtlarını dağıtma ve dersi genel olarak gözlemleme gibi faaliyetleri yapan yardımcı öğretmen adayı rolünde olmuştur. Modelin uygulanması esnasında öğrencilerin bireysel çalışmada sessiz şekilde etkinlikleri yapmaya giriştikleri onların yüz yüze derslerinde de bireysel olarak çalışmalarından kaynaklanmaktadır. İkili çalışma istasyonunda ise öğrencilerin arkadaşlarıyla karşılıklı konuşurken daha istekli ve heyecanlı tutumda oldukları, ayrıca sorular öğrencilerin kendi düşüncelerine ve sosyal hayata dönük olduğu için bazı öğrencilerin konuşmayı daha uzun sürdürmek istedikleri ve içe kapanık karaktere sahip öğrencilerin ise daha çok karşılarındaki arkadaşının fikirlerini dikkatle ve saygı duyarak dinledikleri saptanmıştır. Grupla çalışma esnasında öğrencilerin bazılarının etkinliklerde faal, bazılarının ise sadece izleyici oldukları, bazı öğrencilerin çalışmaya uyum sağlayamadıkları gözlemlenmiştir. Bunun nedeni de yüz yüze öğretim derslerinde takım çalışmasında öğrencilerin

yöneticilik ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesine dair grupla çalışma etkinliklerine yer verilmemesidir. Bunun dışında uygulamanın grupla çalışma esnasında etkinliğe pasif olarak katılan öğrencilerden grup yöneticileri seçilebilirdi fakat bunun farkına ancak uygulamanın sonunda varılmış, bu taktik daha sonra Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Ayrıca Gazi TÖMER’de modelin uygulanmasında öğrencilerin bazılarının ders konularının çoğuna iştirak etmedikleri, bazılarının uygulama sonrası model ile ilgili görüşlerini bildirmek istemedikleri, bazı öğrencilerin ise uygulama esnasında ses kaydının alınması veya fotoğraf/videonun çekilmesi gibi etkinliklerin yapılmasına karşı oldukları istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının aksaklıkları olarak değerlendirilebilir.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi’nde de istasyon rotasyon modelinin uygulanmasının sonuçları uygulama etkinlikleri, öğrencilerin model ile ilgili görüşleri, modeli uygulayan öğretmen görüşleri ve çalışmayı yürüten araştırmacının gözlemlerinden ortaya çıkan sonuçlar aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

Uygulama Etkinliklerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

İstasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında öğrenciler tarafından yapılan istasyon etkinliklerinin analizi ve değerlendirilmesinin sonucunda, öğrencilerin bütün istasyonlarda anlamlı olarak gelişim sergiledikleri tespit edilmiştir. Bireysel çalışma istasyonunda yani dinleme ve okuma becerilerine dair doğru/yanlış, var/yok, eşleştirme gibi etkinliklerde çok başarılı oldukları, ayrıca dikte yazma, boşluk doldurma ve soruları cevaplama gibi etkinliklerde de son konulara doğru iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. İkili çalışma istasyonunda yani karşılıklı konuşmada öğrencilerin konuşmalarının bazı olumsuz aktarım ve dilbilgisel yapı eksikliklerine rağmen uygulamanın sonuna doğru çok iyi ilerlediği gözlemlenmiştir. Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini kullanarak video slayt, canlandırma, gezi organizasyonu, röportaj yapma gibi çeşitli görevleri çok iyi derecede oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin etkinliklerinden ortaya çıkan

sonuçlara göre öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra kendini yönetme, birlikte çalışma ve akranla etkileşimde olma gibi becerilerini de geliştirdikleri görülmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin etkililiğini öğrencilerin bakış açılarından ortaya çıkan sonuçlar sonraki başlıkta açıklanmıştır.

Öğrencilerin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinin uygulanmasıyla ilgili görüşlerinin sonucunda, temel dil becerilerini geliştirdikleri, genel olarak modelin kullanımını olumlu buldukları, arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatlarının olduğu, birlikte çalışarak yaratıcılık yeteneklerini geliştirdiklerine dair bilgiler sundukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunun en çok ikili çalışma istasyonunu yani karşılıklı konuşmaya dayalı etkinlikleri beğendikleri ve bazı öğrencilerin ise en çok grupta çalışma istasyonunu beğenmediklerini bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok bireysel çalışma istasyonunda yani dinleme/izleme becerilerine dair etkinliklerde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak bütün bunlara rağmen öğrenciler üzerinde modelin çok iyi etki bıraktığı, modelin bundan sonra kesinlikle kullanılması gerektiği, bununla birlikte istasyonlara başka farklı etkinliklerin ilave edilebileceğiyle ilgili önerilerini sundukları belirtilmiştir. Dolayısıyla burada da istasyon rotasyon modelin Kazak öğrencilere uygulanmasının etkili olduğu fark edilmektedir.

İstasyon rotasyon modelinin etkisi uygulayıcı açısından değerlendirilen öğretmen görüşlerinin sonucu sonraki başlıkta açıklanmıştır.

Modeli Uygulayan Öğretmen Görüşlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

İstasyon rotasyon modelini uygulayan öğretmen görüşlerinin sonucunda, öğretmenin modeli genel olarak olumlu değerlendirdiği, yardımcı öğretmen adayının bu tür modellerin kullanımında katılabileceği, dil öğretiminin yerine göre hem öğrenci hem de öğretmen merkezli olması gerektiğine yönelik bilgileri açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen istasyon rotasyon modelinin çok iyi planlanması durumunda anlamlı etkisinin olabileceği, modelin içeriğinin zenginleştirilerek farklı istasyonların eklenebileceği hakkında düşüncelerini bildirmiştir. Bununla birlikte öğretmenin bundan

sonra istasyon rotasyon modelini tasarım ve taslak oluşturarak ve farklı etkinlikleri ilave ederek öğrencilerine uygulayacağını belirttiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla istasyon rotasyon modelinin uygulayıcı açısından da etkili olduğu görülmektedir.

Çalışmayı başından sonuna kadar yürüten ve uygulama esnasında gözlemlerde bulunan araştırmacının gözlemlerinden ortaya çıkan sonuçlar sonraki başlıkta sunulmuştur.

Araştırmacının Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Sonuçlar

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde istasyon rotasyon modelinin uygulanması Gazi TÖMER'den sonra olduğu için bazı aksaklıkların olmamasını dikkate alarak araştırmacı daha tedbirli davranmıştır. Ayrıca Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde model, temel dil becerilerinin bütün olarak öğretilmesi sistemine dayalı olduğu için uygulama için hazırlanan tasarım ve taslağın kullanılması daha kolay olmuştur. İstasyon rotasyon modelinin uygulanması esnasında araştırmacı gözlemlerde bulunmuş bunun yanı sıra sınıf içinin düzenlenmesi, etkinlik kâğıtlarının dağıtımı, teknoloji aletlerinin ayarlanması gibi görevleri yaparak yardımcı öğretmen adayı rolünü üstlenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin bireysel çalışmada yani video izlerken sessiz şekilde çalıştıkları, bazı anlamadıkları durumlarda öğretmenden veya araştırmacıdan yardım istedikleri, bazı öğrencilerin ise videonun çok hızlı olmasına yönelik tepkilerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin anlamadıkları videoları tekrar tekrar izleyerek dinleme etkinliğini yaptıkları görülmüştür. İkili çalışma istasyonunda ise öğrenciler akranıyla konuşurken çok rahat, neşeli ve samimi bir tutumda fikir alışverişi yaptıkları gözlemlenmiştir. Grupla çalışma istasyonunda uygulamanın ortasında geldiğinde gruba pasif olarak katılan öğrencilerin grup yöneticiliğini yapmalarıyla ilgili karar verilmiştir. Burada çalışmaya ilgisiz olan öğrencilere grubun yöneticiliğini yapmalarına dair görev verildiğinde söz konusu öğrencilerin sorumluluk hissederek görevi yerine getirmek için modele faal olarak katıldıkları, arkadaşlarına görev dağıtımı yaparak onları kontrol ettikleri ve liderlik yeteneklerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde Kazak öğrencilerine istasyon rotasyon modelinin uygulanması sonucunda, öğrencilerin dinleme becerisinde zorlanmalarına rağmen bu etkinliklerde çok iyi başarı sergiledikleri, karşılıklı konuşmada özgüven kazandıkları, grupla çalışmada ise

yaratıcılık, iş birliği içinde çalışma, liderlik, teknoloji kullanımı gibi becerilerini ilerlettikleri saptanmıştır. Böylece araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda, modelin Kazak öğrencilerine uygulanması olumlu ve anlamlı etki bıraktığı belirtilmiştir.

Sonuç olarak, istasyon rotasyon modelinin hem Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde hem de Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi'nde uygulanması istasyon etkinlikleri, model ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre etkili olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Harmanlanmış öğrenme modellerinden istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur. Bu öneriler özellikle yabancı dil öğreten öğretmenlere, dil öğretim kurumlarına ve dil öğretiminde materyal geliştiren kitlelere yöneliktir:

- İstasyon rotasyon modelinin uygulanması için ilk olarak uygulanacak olan kitlenin durumu, ihtiyaçları ve ilgi alanları iyice gözlemlenmelidir.
- Model içeriğinin hazırlanmasında dil öğretim ders kitapları incelenmeli veya yeni modele göre yeni müfredat ve kazanımlar yazılmalı, ardından ders planlaması ve tasarımı oluşturulmalıdır.
- Model ile ilgili ders tasarımı öğrenci kitlesinin durumu, seviyesi, ihtiyaçları ve ilgilerine göre tasarlanmalı ardından modelin içeriğine dair taslak oluşturulmalıdır.
- Modelin içeriğini hazırlamada kurum sisteminin bütün ayrıntıları dikkate alınmalı ve ders tasarımı ona göre esnek bir şekilde ortaya konulmalıdır.
- Model taslağı Kumaravadivelu'nun (2006, s.201-208) post metot pedagoji stratejilerinde sunduğu öğrencilerin dil öğrenme fırsatlarını çoğaltma, etkileşimi kolaylaştırma, algısal uyumsuzlukları azaltma, sezgisel duyguları etkinleştirme, dil farkındalıklarını teşvik etme, dilsel girdiyi ilişkilendirme, dil becerilerinin bütünleştirme, öğrenci özerkliğini destekleme, sosyal uygunluğu sağlama ve kültürel bilinci artırma gibi makro stratejileri dikkate alınarak tasarlanmalıdır.

Ayrıca modelin taslağı, uygulama esnasında bazı aksaklıkların olmasını engellemesi ve herhangi bir durumda uygulanması amacıyla esnek olarak düzenlenmelidir.

- Modelde istasyon ve etkinliklerin sayıları sınıf içinde öğrenci sayısına ve temel dil becerilerine göre ayarlanmalı, ayrıca model istasyonlarının etkinlikleri seçilmiş konuya göre ilişkili olmalı ve bir istasyon etkinliğinin içeriği ikincisiyle, ikincisi ise üçüncü istasyon etkinliğiyle bağlantılı olmalıdır.
- Modelin uygulanmasından önce sınıf için düzenlenmesi, öğrencilerin oturum şekli, teknolojik aletlerin ayarlanması, etkinlik kâğıtlarının dağıtımı ve toplanması gibi teknik işlemler için zaman ayarlanması iyi şekilde planlanmalıdır.
- Model uygulamasını öğretmen sınıf içinde istasyonlarının sayısına ve öğrenci sayısına göre sınıfı yönlendirme ve yönetmek için yardımcı öğretmen adayı ile birlikte yürütmelidir.
- Öğretmen yardımcı öğretmen adayıyla kendi tecrübelerini paylaşmalı ve onu eğitmeli, ayrıca ona dersin incelikleri ile ilgili bilgi vermelidir.
- Uygulama esnasında yardımcı öğretmen adayı dersin akışını detaylı şekilde gözlemler yaparak not almalı, ayrıca teknolojik aletlerin kullanımında veya dağıtımında, internet ağının kontrolünde ve öğrencilere etkinliklerini ulaştırmada çok titiz davranmalıdır.
- Uygulama esnasında öğretmen öğrencileri yönlendirmeli, derste aksaklıklar çıktığı durumlarda onları ortadan kaldırmak için pedagojik muhakeme yeteneğini kullanmalıdır.
- Dil öğretiminde öğretmen bir orkestra şefi gibi dersi yönlendirmeli, uygulamanın merkezinde öğrenci olmalıdır.
- Öğretmen istasyon rotasyon modelini uygulamadan önce öğrencilerin derse katılması gerektiği, katılmadığı sürede uygulama esnasında öğrenecekleri konuları anlayamayacakları ve dil becerilerini geliştiremeyecekleriyle ilgili bilgiler sunmalıdır.
- Öğrencilerin kendini yönetme ve bağımsız olarak çalışmalarını için bireysel olarak çalışacakları istasyonlarda konulara göre anlama ve anlatma becerilerine dayalı etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Bireysel çalışma istasyonunda en çok dinleme ve okuma becerilerine dair etkinlikler ve bireysel yazma becerisine ilişkin kısa kompozisyon konuları verilmelidir.
- İkili çalışma istasyonu etkileşime dayalı istasyon olduğu için daha çok karşılıklı konuşma, iki kişilik diyalog oluşturarak canlandırma veya röportaj yapma gibi becerilere dair etkinlikler yani iki kişinin yapabileceği görev türleri sunulmalıdır.
- İkili çalışma esnasında öğretmenin öğrencilerin konuşmasını değerlendirmesi ve öğrencilere geri dönüş yapması için ayrıca öğrencilerin kendi yanlışlarını, telaffuz bilgi eksikliklerini fark etmesi, konuşmalarını daha da ilerletmeleri amacıyla onların konuşmaları ses kaydına alınmalıdır.
- İkili çalışma istasyonunda öğrencilerin konuşmaları için hazırlanan sorular sosyopsikolojik açıdan onların hayatları, kendi fitratı ve fikirlerine dayalı olarak hazırlanmalı, yani nesnel konulardan ziyade öznel konulara değinilmelidir.
- Grupla çalışma istasyonunda öğrenciler proje tabanlı iş birliği içinde ve canlandırma, toplu yazma, röportaj yapma, animasyon, video ve slayt oluşturma, resim çizme gibi yaratıcılığa dayalı etkinlik görevleri sunulmalı yani takım olarak çalışılabilecek etkinlikler yapılmalıdır.
- Grupla çalışma esnasında öğrencilerin katılımında denge kurmak için çalışmaya pasif olarak katılan öğrenciye yöneticilik sorumluluğu yüklenmelidir.
- Grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin ortaya koydukları ürünler değerlendirilmeli ve kesinlikle öğrencilere geri dönüş yapılmalıdır.
- Öğrencilerin güdülenmesi ve yaratıcılıklarına dayalı olarak daha çok gelişim sağlanması için grupla çalışma istasyonları kendi aralarında yarışdırılmalıdır.
- İstasyon rotasyon modeli yüz yüze öğretimle birlikte entegre edilerek uygulanmalı, bunun yanı sıra öğretmenin bazı dilsel yapıları açıklaması, model ile ilgili öğrencilerin ürünleriyle ilgili geri dönütleri, öğretmen ve öğrencilerin genel olarak konu ile ilgili tartışmaları ve görüşleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde özel veya genel yorumları, gelişmeleri ve geleceğe yönelik planları gibi işlemler yüz yüze öğretim esnasında yürütülmelidir.

Yukarıda sunulan istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına dayalı önerilerin yanı sıra bu modelin uzaktan eğitime uyarlanmasıyla ilgili bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- İstasyon rotasyon modelinin uzaktan eğitimde etkili olması için ilk olarak internet bağlantısının iyi derecede çalışması sağlanmalı ve teknik açıdan aksaklıklar en aza indirilmelidir.
- Uzaktan eğitimde istasyon rotasyon modelinin ders tasarımı ve taslağı dâhil bütün materyalleri dijital ortamda hazırlanmalıdır.
- Herhangi bir eğitim platformundan yapılan derste istasyon rotasyon modelini uygulamak için önce derse katılacak olan öğrenci sayısı, ders materyali, konu başlıkları ve içerikleri belirlenmelidir.
- Platformda modelin kullanılması için ilk ders olarak eşzamanlı olarak yüz yüze ders yürütülmeli ve orada öğrenciler istasyonlara ayrılarak kendi görevleri açıklanmalıdır.
- Yüz yüze yapılan eşzamanlı derste öğretmen öğrencilere genel olarak dilsel yapıları temel dil becerileriyle bütünleştirerek bol bol etkinlikler yaptırmalı ve öğrencilerin anlamadıkları durumlarda açıklamalar yapmalıdır.
- Dersin model kısmına geçmeden önce öğretmen öğrencileri istasyon rotasyon modeli hakkında genel olarak bilgilendirmeli ve onların bu modelde neler yapmaları gerektiğine dair açıklamalar yapmalıdır.
- Öğrencilerin istasyon rotasyon modelinde bireysel olarak çalışmalarını için onların bireysel olarak yapabilecekleri herhangi bir etkinlik veya görev türü sunulmalı ve öğrenciler yaptıkları etkinlikleri değerlendirmesi için öğretmene dijital ortamda göndermelidir.
- Öğrencilerin ikili çalışma istasyonunda çalışmalarını için öğretmen öğrencileri ikişer kişi olarak ayırmalı ve onlara konuyla ilgili soruları internet ortamında göndermelidir.
- Öğrenciler platform ortamında ikili olarak çalışma esnasında konuşmalarını kayda almalı ve konuşmalarını değerlendirmesi için öğretmene göndermelidir.
- Grupla çalışma istasyonunda ise öğretmen, öğrencilerin üçer veya dörder kişi olarak çalışmalarını ve çalışma sürecini değerlendirmek ve gözlemlemek, ayrıca onların grup içindeki davranışları ve tutumlarını görmek amacıyla görüntü kaydı almaları gerektiği hakkında onları bilgilendirmelidir.

- Grupla çalışma istasyonunda öğrenciler ortaya koydukları ürünü öğretmene dijital ortamda göndermelidir.
- Öğretmen istasyon rotasyon modelinde bütün etkinlikleri değerlendirdikten sonra en son tekrar platformda öğrencilerin tamamıyla bir araya gelerek çalıştıkları etkinliklerin üzerinde tartışmalar yapmalı ve fikir alışverişlerini yürütmelidir.
- Geleneksel öğretimlerde bile birçok eksiklik ortadayken uzaktan eğitimde ders yürütmek hem kurum hem öğretmen hem de öğrenci açısından zor olmaktadır. Bunun ilk nedenlerinden biri toplum zihniyetinin uzaktan eğitime hazır olmamasıdır. Uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için iyi planlamalar ve hazırlıklar olmalıdır. Ayrıca uzaktan eğitimde öğretmenin omzundaki yükler daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla ilk olarak uzaktan eğitimde öğretmen ders malzemelerini bol miktarda hazırlamalı ve dersin içeriğini iyi şekilde tasarlamalıdır.
- Öğretmen uzaktan dil öğretimi esnasında dilsel yapıları verirken dilbilgisi yapılarını açık olarak öğretmekten uzak durmalı, dilbilgisini amaç olarak değil araç olarak kullanmalıdır.
- Öğretmenler dil öğretiminde dilbilgisi öğretimini amaca dönüştürerek ve derslerde dilbilgisine ağırlık vererek öğretilmeleri gibi algılardan kurtulmadığı sürece, yeni model veya stratejilerin sağlıklı bir şekilde uygulanması kolay olmamaktadır. Dolayısıyla dil öğretiminde öğretmenlere yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili hizmet edecek eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (1997). Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality. Wiley.
- Akbari, R. (2008). Postmethod discourse and practice. *TESOL quarterly*, 42(4), 641-652.
- Al Zumor, A. W. Q., Al Refaai, I. K., Eddin, E. A. B., & Al-Rahman, F. H. A. (2013). EFL Students' perceptions of a blended learning environment: Advantages, limitations and suggestions for improvement. *English Language Teaching*, 6(10), 95.
- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language teaching research*, 7(2), 113-141.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık, 7-253.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English language teaching*, 17(2), 63-67.
- Aran, E. (2015). An analysis of blended learning activities for learning management systems (LMSs) in efl course books (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Arslan, A. (2017). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media
- Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.
- Bağcı, H., & Yalın, H. İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 562-585.
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. TR.

- Balcı, E. (2017). Perceptions on blended learning: a study on student and instructor experiences in an English preparatory program (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Banados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO journal*, 533-550.
- Barın, E. (2004). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde deyimler ve atasözlerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(2004), 22-26.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metodoloji. III. Uluslar Arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 12-16.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliği ve Yardımcı Öğretmen Kavramı, II. Uluslar arası Türk Dünyası Kültür Kongresi, Çeşme, 19-25 Nisan.
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible?. *TESOL quarterly*, 37(2), 325-336.
- Benek, İ., & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 1(3), 8-18.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Boyacıoğlu, S. (2015). The evaluation of blended learning in a private course, (Master's thesis, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Brown, H. D., & Lee, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1, p. 994). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Personal Education.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Can, N. (2009, December). Post-method pedagogy: Teacher growth behind walls. In Proceedings of the 10 th METU ELT Convention.
- Caroline Unnathamani, K., & Sumanjari, S. (2020). Station Rotation Model As A Teaching Methodology For English Language In Primary Classrooms Of India. *Journal of Critical Reviews*, 7(19), 3183-3189.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.
- Cohen, L. (2007). Research methods in education 6th ed.
- Çakıldere, B. (2016). The effects of the European language portfolio use on learner autonomy and motivation in blended learning practices (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı dil öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dondemir, Ç. (2018). Blended learning und ihre anwendungsmöglichkeiten in den lehrwerken im daf-unterricht. (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe Öğretimi ve Söz Edimsel Bir Karşılaştırma. *Bilig*, (97), 1-28.
- Durmuş, M. (2019). Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi.
- Durmuş, M. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretimi (2. Baskı), Ankara: Grafiker Yayınları
- Drożdżał-Szelest, K. (2013). Methods in Language Teaching: Do We Still Need Them?. In *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching* (pp. 177-197). Springer, Berlin, Heidelberg
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C.(2006). e-Öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme - Öğretme – Değerlendirme. 17 Eylül 2019 tarihinde http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf adresinden erişilmiştir.

- Ekmekçi, E. (2014). Flipped writing class model with a focus on blended learning. Unpublished PhD Dissertation. Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language learning education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education 2006. Mc Grawall Hill.
- Funk, H., Gerlach, M., & Spaniel-Weise, D. (Eds.). (2017). *Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings*. Peter Lang.
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences* (Vol. 5, p. 56). Minnesota Center for Arts Education.
- Gülbahar, Y. (2009). e-Öğrenme. Pegem Akademi, Ankara
- Günday, R. (2015). Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri. *Ankara: Favori Yayınları*.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, S. (2018). Asynchronous Distance Learning And Blended Learning In Terms Of Learner Autonomy, Motivation And Academic Success In Teaching English.
- Gözütok, F. D. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri (İkinci Baskı). *Ekinoks Kitabevi. Ankara*.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 1, 3-21.
- Grgurovic, M. (2011). Blended learning in an ESL class: A case study. *Calico Journal*, 29(1), 100.
- Grgurović, M. (2014). An application of the Diffusion of Innovations theory to the investigation of blended language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 155-170.
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*

- Hiatt, B. (2017). An examination of blended learning and the traditional classroom using achievement scores.
- İrgin, P. (2018). Exploring The Role Of Strategy Training In Second Language Listening Comprehension In A Blended Learning Environment.
- Istifci, I. (2017). Perceptions of Turkish EFL students on online language learning platforms and blended language learning. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 113-121.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma ve Teknikleri*. Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kessler, G. (2007). Formal and informal CALL preparation and teacher attitude toward technology. *Computer Assisted Language Learning*, 20(2), 173-188.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press..
- Kudysheva, A. A., & Kudyshev, A. N. (2013, January). The model of blended learning and its use at foreign language teaching. In *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology* (No. 73, p. 1). World Academy of Science, Engineering and Technology (WASET).
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Kurt, G. (2017). Implementing the flipped classroom in teacher education: Evidence from Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 211-221.
- Lee, N., & Brown, S. (1994). Otherness and the actor network: the undiscovered continent. *American Behavioral Scientist*, 37(6), 772-790.
- Levy, M. (2002). *CALL by design: Discourse, products and processes*. *ReCALL*, 14(1), 58-84.
- Lim, S. (2015). A Blended Learning Case Study: The Application of Station Rotation Model in ELT Listening and Speaking Class at Phayao Pittayakhom School. In *International Conference on Language, Literature, Culture and Education*.

- MacDonald, J. (2006). *Blended learning and online tutoring: A good practice guide*. Gower.
- Mahalli, J. N., Mujiyanto, J., & Yuliasri, I. (2019). The Implementation of Station Rotation and Flipped Classroom Models of Blended Learning in EFL Learning. *English Language Teaching*, 12(12).
- Marriott, R. (Ed.). (2008). *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition*. IGI Global
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 22-26.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- McCollum, T. (2019). *A Comparison of a Station Rotation Blended Learning Classroom to a Traditional Classroom Using NWEA MAP* (Doctoral dissertation, McKendree University).
- McGlashan, G. S. (1992). *Towards a cognitive linguistic approach to language comprehension* (Doctoral dissertation, University of Edinburgh).
- Nagy, A. H., & Mohammed, N. (2018). The Effect of Using the Station Rotation Model on Preparatory Students' Writing Performance. *Online Submission*.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning—parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178.
- Nisa, I. (2018). The Effectiveness Of Using Station Rotation Model To Improve Students' reading Skill In Recount Text (A Quasi Experimental Research at the Tenth Grade Students of MA NU Mu'allimat Kudus). *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 5(1), 6.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge University Press.
- Ogude, B. A., & Chukweggu, C. O. (2019). The Effects of Station Rotation Model (SRM) and Lecture Method on Blended learning on Secondary School Students'

- Performance on Reading Comprehension. Scholars Middle East Publishers, Dubai, United Arab Emirates Oct 2019; 3(10): 376-383
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed?. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
- Oral, B. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. *Pegem Atıf İndeksi*, 39-53
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-33.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies. *New York*, 3.
- Oxford, R. L., Hollaway, M., & Horton-Murillo, D. (1992). Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL. *EFL Classroom. Alabama*, (4), 439.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International review of applied linguistics in language teaching*, 41(4), 271-278.
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Taylor & Francis.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* (Doctoral dissertation, Saint-Étienne).
- Pham, L. (1994). Infant dual language acquisition revisited. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 185–210.
- Picciano, A. G., & Seaman, J. (2007). *K-12 online learning: A survey of US school district administrators*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

- Pimpiban, S. (2016). *Effects Of Using Station Rotation Model In Blended Learning On English Speaking Ability Of Thai Efl Primary School Students* (Doctoral dissertation, Chulalongkorn University).
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., García-Peñalvo, F. J., & Casillas-Martín, S. (2017). Students' perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language. *Computers in Human Behavior*, 72, 632-643.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Sahin-Kizil, A. (2014). Blended instruction for EFL learners: Engagement, learning and course satisfaction. *Jalt Call Journal*, 10(3), 175-188.
- Sarria, A., & Molina, E. C. (2012). An innovation sensation: shifting charter schools from traditional to blended learning models. *Florida: Broward College*.
- Satar, H. M., & Akcan, S. (2018). Pre-service EFL teachers' online participation, interaction, and social presence. *Language Learning & Technology*, 22(1), 157-183.
- Selma, K. A. R. A. (2018). Blended learning: A model to enhance engagement in reading class. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-970.
- Shahrokni, S. A., & Talaeizadeh, A. (2013). Learning Processes in Blended Language Learning: A Mixed-Methods Approach. *TESL-EJ*, 17(3), n3.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2008). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.
- Skolastika, I. M. P. (2020). Boosting Students' Participation Through the Implementation of Virtual Station Rotation Model. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5(2), 51-58.
- Smalls, L. (2019). *Effectiveness of The Station Rotation Model and Flipped Classroom Model in The Middle School Setting in Increasing Students' Scores on Classroom and District Assessments* (Doctoral dissertation, Brenau University).
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]. ANI Yayıncılık.

- Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of Emerging Models*. *Innosight Institute*.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. *Innosight Institute*.
- Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., & Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.
- Stern, H. H., & Allen, J. P. B. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press, USA.
- Sulistyorini, S. (2018). *Infusing Active Learning Strategies into Station Rotation Model in English Classroom*. In *10th International Conference on Language, Education, and Innovation 14th–15th April*.
- Tayşlı, E. (2017). *An investigation into university efl students' and instructors' perceptions of using a learning managements system in a blended learning context (The sample of Fırat university) (Master's thesis)*.
- Thang, S. M., Mustaffa, R., Wong, F. F., Noor, N. M., Mahmud, N., Latif, H., & Aziz, M. S. A. (2013). A quantitative inquiry into the effects of blended learning on English language learning: The case of Malaysian undergraduates. *International Education Studies*, 6(6), 1.
- Tosun, S. (2015). The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 641-647.
- Tudini, V. (2018). Interactivity in the teaching and learning of foreign languages: what it means for resourcing and delivery of online and blended programmes. *The Language Learning Journal*, 46(2), 132-145.
- Twigg, C. (2003). Improving learning and reducing costs. *Educause review*, 38(5), 28-38.
- Walne, M. B. (2012). *Emerging blended-learning models and school profiles*. *Houston: Community Foundation*. Retrieved from www.edustart.org.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.

- Watson, J. (2008). Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. *North American Council for Online Learning*.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 291-316). Springer, Boston, MA.
- Wilson, D., & Smilanich, E. M. (2005). *The other blended learning: a classroom-centered approach*. John Wiley & Sons.
- Winstead, S.: 6 disadvantages of blended learning you have to cope with (2016) (Blog) 20 Ağustos 2019 tarihinde <https://myelearningworld.com/6-disadvantages-of-blended-learning/> adresinden erişilmiştir.
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Qualitative research methods in social sciences) Ankara: Seckin Yayınları
- Ziafar, M., & Namaziandost, E. (2019). Critical look at post-method pedagogy. *International Journal of English Language Studies*, 1(2), 29-34.

EK 1. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Ders Tasarımı

Tasarım Planı

‘Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme: İstasyon Rotasyon Modeli’ başlıklı tez konu ile ilgili uygulama yapılmadan önce ders planı oluşturarak istasyon rotasyon modelinin tasarımını hazırlanması uygun görülmüştür. Aşağıda istasyon rotasyon modelinin sınıf içindeki düzeni verilmiştir. Burada görüldüğü gibi bireysel çalışma, ikili çalışma ve grupla çalışma olarak üç grup belirlenmiştir. İçerikler ise post metot pedagoji stratejilerinin makro stratejileri (*öğrenme fırsatlarını üst seviyeye çıkarmak, müzakere edilmiş etkileşimi kolaylaştırmak, algısal uyumsuzlukları en aza indirmek, sezgisel keşfi etkinleştirmek, dil farkındalığını teşvik etme, dilsel girdiyi ilişkilendirmek, dil becerilerini bütünleştirmek, öğrencinin özerkliğini desteklemek, sosyal uygunluğu sağlamak, kültürel bilinci arttırmak*) dikkate alınarak tasarlanması göze alınmıştır.

- 1) **Bireysel çalışma istasyonunda** özellikle dinleme becerisine dair (kulaklık kullanılacak) etkinlikler verilmiştir;
- 2) **İkili çalışma istasyonunda** konuşma (kendini ifade etme ve karşılıklı konuşma) etkinlikleri hazırlanmıştır;
- 3) **Grupla çalışma istasyonunda** toplu yazma, üretime dayalı diyalog oluşturma, canlandırma, resim çizerek kompozisyon yazma vb. etkinlikler tasarlanmıştır.

Yukarıda verilen istasyonların düzeni çerçevesinde etkinlikler hazırlamak için AODÇM dikkate alınarak aşağıdaki maddeler sıralanmıştır:

- 1) Sosyal hayatta kullanılacak olan kalıp ifadeler;
- 2) Kültür öğretimi (şarkı, masal, şiir, hikâye ve tarihi kültürel bilgileri öğretmek);
- 3) Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi (özellikle öğrencilerin telaffuzları üzerinde çalışmaları için çeşitli stratejilerin verilmesi gerekmektedir);
- 4) Öğrencilere durum soruları sormaya öğretmek;
- 5) Kelime stratejilerinin kullanılması;

- 6) Öğrencilerin üretimde bulunmaları için kullanabilecek araç gereçlerin sunulması;
- 7) *Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilmesi* CEFR için bu konular çerçevesinde etkinliklerin işlenmesi;
- 8) Kısa, açık ve basit mesajlar ve duyurular CEFR verilmesi;
- 9) Konuşma etkinliklerini hazırlamada basit günlük durumlarda sınırlı bilgi alışverişi yapabilmek için, kısa sözcük kümelerini, konuşma kalıplarını ve temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanması CEFR dikkate alınmalıdır;
- 10) Dinleme etkinlikleri öğrencilerin kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilmeleri CEFR için hazırlanmalıdır.
- 11) Sosyal hayatta kullanabilecek basit kalıp ifadelerle ilgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre ile ilgili kompozisyon yazmaları için örnek modellerinin etkinliklerde verilmesi
- 12) Metinlerin (algılama, üretim, etkileşim ya da dil aktarımıyla) işlenmesi CEFR.

Gazi TÖMER Ders Tasarımı

Ders Uygulaması İçin Kullanılan Materyaller:

- 1) Ders kitabı (Gazi)
- 2) Tahta
- 3) Akıllı Telefonlar – Mobil
- 4) Aplikasyonlar + Ses kaydı cihazları
- 5) Laptop

Ders kitabında konuların sıralanması:

Bölüm /ÜNİTE	Konular
1. HABERİN VAR MI?	1. Haberler 2. Usta Kalem 3. Hava Durumu

	4. Filenin Sultanları
2. BU BENİM DÜNYAM	1. Mektup 2. Kargo

Gazi Yabancılar Türkçe Öğretim Ders kitabı konularına ilişkin program planı:

Toplam iki haftada 12 saat ders işlenmiştir. Haftada üç gün 2'şer ders saati için bir tasarım yapılmıştır. Bu durumda toplam 6 ders tasarımı hazırlanmıştır.

Model tasarımıyla ilgili detaylı bilgiler:

Her ders 40 dakikadan oluşmuştur. İstasyon rotasyon modelin tasarımını planlamak için iki ders saati yani 80 dakikalık taslak hazırlanması uygun bulunmuştur. 80 dakikalık dersimiz de bir tasarım yani bir taslak olarak planlanmıştır. 80 dakikalık zamanı üç ana başlıklarla belirlenmiştir: *bireysel çalışma istasyonu, ikili çalışma istasyonu, grupta çalışma istasyonu*. Her istasyon için etkinlikler yaklaşık 20-25 dakika olarak tasarlanmıştır. Modelin uygulanmasında önce öğretmen öğrencileri üç istasyona (*bireysel çalışma istasyonu, ikili çalışma istasyonu, grupta çalışma istasyonu*) ayırmıştır. İstasyonlarda etkinlikleri bitirir bitirmez grup üyeleri gruplarını değiştirmiştir. Örneğin, bireysel çalışma istasyon öğrencileri dinlemeye dayalı etkinliği bitirdikten sonra ikili çalışma istasyonuna, ikili çalışma istasyonundaki öğrenciler karşılıklı olarak konuştuktan sonra grupta çalışma istasyonuna ve grupta çalışma istasyonundaki öğrenciler projeye dayalı görevlerini yaparak döngüsellik oluşturmuşlardır. Bu geçişler denetleyici olması açısından öğretmen tarafından yapılmıştır. Böylece ders esnasında üç istasyon döngü (rotasyon) oluşturmuştur.

Ders başlamadan önce sınıf içi oturum düzeni yapılmıştır. Öğrenci sayısı 14-15 (bu sayı duruma ve sınıfa göre değişebilir) arasındır. Öğrenciler A, B ve C olarak gruplardan oluşmuştur. Bu üç grup ders esnasında üç (bireysel çalışma, ikili çalışma ve grupta çalışma) istasyonda döngüsel olarak hareket etmişlerdir. Bu istasyonların işlevleri aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

1. Bireysel çalışma istasyonu

Bireysel çalışma istasyonunda A grubunun öğrencileri bireysel olarak çalışmışlardır. Aynı zamanda, B grubunun öğrencileri ikili çalışma istasyonunda, C grubunun öğrencileri grup çalışma istasyonunda yer almıştır. Bireysel çalışmada öğrenciler

dinleme becerisine dair etkinlikleri yapmışlardır. Dinleme becerisi için videolar YouTube kanallarından konulara uygun olarak seçilmiş, bazı konularda araştırmacı sesli metinleri ardından onlara dair etkinlikleri hazırlamıştır.

2. İkili çalışma istasyonu

İkili çalışma istasyonuna A grubu öğrenciler birbirleriyle kendini ifade etme veya karşılıklı konuşma etkinliklerini yapmıştır. Bu süreçte, B grubunun öğrencileri grupla çalışma istasyonuna, C grubunun öğrencileri bireysel çalışma istasyonuna geçiş yapmışlardır. Öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmek için öğretmen öğrencilerden konuşma sırasında cep telefonlarındaki ses cihazını kullanarak ses kaydı yapmalarını ve bu ses kayıtlarını öğretmene göndermelerini istenmiştir.

3. Grupla çalışma istasyonu

Grupla çalışma istasyonuna A grubu öğrencileri geçtikleri anda, B grubunun öğrencileri bireysel çalışma istasyonuna, C grubunun ikili çalışma istasyonuna geçmişlerdir. Grupla çalışmada öğrencilerden yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak üretime dayalı projeler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin projeleri o günkü konuyla ilişkili olmuştur. Öğrencilere proje üretmelerinde özgürlük verilmiştir ancak bazı yönlendirmeler, fikirler, tavsiyeler ve ipuçları öğretmen tarafından verilmiştir. Öğrenciler proje üretmede resim çizme, form oluşturma gibi görevleri yapmışlardır. Grupla çalışma istasyonunda öğrenciler birlikte çalışmış, grup üyeleri birbirini tamamlayabilmiş ve işbirlikçi öğrenmeye açık olmuşlardır. Öğretmen grupla çalışma istasyonunda öğrencilerden ortaya tek ürün koymalarını istemiştir.

Bu modelin kullanılması dersin zaman açısından ve öğrencilerin çeşitli oturum şekillerinde konuya daha da etkili olarak hâkim olmalarını sağlamak amacıyla öğretmenin ve araştırmacının esnek olarak davranmaları beklenmiştir.

Yesevi Üniversitesi Hazırlık Fakültesi Ders Tasarımı

Ders Uygulaması İçin Kullanılacak Materyaller:

- 1) Ders kitabı (Yesevi ders kitabı)
- 2) Akıllı Telefonlar – Mobil
- 3) Uygulamalar + Ses kaydı cihazları

- 4) Laptop
- 5) Bilgisayar

Ders kitabında ünitelere göre model tasarımında konuların sıralanması:

ÜNİTE	Konular
1. HAYATIN İÇİNDEN	1. Yurt 2. Üniversite 3. Yol tarifi 4. Acil Durum 5. Hayati Durumlar
2. DURUMLAR	1. Sağlık 2. Mutluluk 3. Duygular 4. Gezi 5. Yaz Tatili

Yesevi Türkçe Öğretim Ders kitabı konularına ilişkin program planı:

Toplam üç haftada 24 saat ders işlenmiştir. Haftada dört gün 2'şer bazen 3'er ders saati için bir tasarım yapılmış ve toplam 10 ders tasarımı hazırlanmıştır.

Model tasarımıyla ilgili detaylı bilgiler:

Her ders 50 dakikadan oluşmuştur. İstasyon rotasyon modelin tasarımını planlamak için iki ders saati yani 100 dakikalık taslak hazırlanması uygun bulunmuştur. 100 dakikalık dersimiz de bir tasarım yani bir taslak olarak planlanmıştır. 100 dakikalık zamanı üç ana başlıklarla belirlenmiştir: *bireysel çalışma istasyonu, ikili çalışma istasyonu ve grupta çalışma istasyonu*. Her istasyon için etkinlikler etkinliklerin içeriklerine göre esnak olmuş fakat yine de yaklaşık 25-30 dakika olarak tasarlanmıştır. Dersin kalan 10 dakikası sınıf içi düzenlemeler, etkinlik kağıtlarının dağıtımı, öğrencilerin hazırlığı vb gibi çalışmalara ayırılmıştır. Her istasyonda etkinliklerini bitiren grup üyeleri yani öğrenciler istasyonlarını değiştirmiştir. Örneğin, bireysel çalışma istasyon öğrencileri etkinliğini bitirdikten sonra ikili çalışma istasyonuna, ikili çalışma istasyonundaki öğrenciler grupta çalışma istasyonuna ve en

son da grupla çalışma istasyonu tekrar bireysel çalışma istasyonuna geçmişlerdir. Bu geçişler denetleyici olması açısından öğretici tarafından yapılmıştır. Böylece ders esnasında üç istasyon döngü (rotasyon) oluşturmuştur.

Ders başlamadan önce sınıf içi oturum düzeni yapılmıştır. Öğrenci sayısı 13 ve bu sayı bazı durumlara göre değişmiştir. Öğrenciler A, B, C ve D olarak gruplardan oluşmuştur. Bu üç grup ders esnasında üç (bireysel çalışma, ikili çalışma ve grupla çalışma) istasyonda döngüsel olarak hareket etmişlerdir.

1. Bireysel çalışma istasyonu

Bireysel çalışma istasyonunda A grubunun öğrencileri bireysel olarak çalışmışlardır. Aynı zamanda, B grubunun öğrencileri ikili çalışma istasyonunda, C grubunun öğrencileri grup çalışma istasyonunda yer almışlardır. Bireysel çalışmada öğrenciler okuma ve dinleme becerilerine dair etkinlikleri yapmışlardır. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından konuya uygun olarak ortaya konuşmuştur. Bireysel çalışma grubunun etkinlikleri YouTube veya farklı web sitelerinden seçilmiştir. Okuma metinlerinde yeni kelimelerin açıklamaları (bazı somut kelimelerin görselleriyle) verilmiştir.

2. İkili çalışma istasyonu

İkili çalışma istasyonuna A grubunun öğrenciler birbirleriyle kendini ifade etme veya karşılıklı konuşma becerisine dair etkinlikleri yapmışlardır. Konuşma etkinliklerinde öğrencilere sosyal hayatla ve öğrencilerin kendileriyle ilgili soru kartları hazırlanmıştır. Bu süreçte, B grubunun öğrencileri grupla çalışma istasyonuna, C grubunun öğrencileri bireysel çalışma istasyonuna geçmişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmek için öğretmen öğrencilerden konuşma sırasında cep telefonlarındaki ses cihazını kullanarak ses kaydı yapmaları ve bu ses kayıtlarını öğretmene göndermeleri istenmiştir.

3. Grupla çalışma istasyonu

Grupla çalışma istasyonuna A grubunun öğrencileri geçtiklerinde, B grubunun öğrencileri bireysel çalışma istasyonuna ve C grubunun öğrencileri ikili çalışma istasyonuna geçmişlerdir. Grupla çalışmada öğrencilerden yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak üretime dayalı projeler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin projeleri o günkü konuyla ilişkili olmuş ve öğrencilere proje üretmelerinde özgürlük

verilmiş ancak bazı yönlendirmeler, fikirler, tavsiyeler ve ipuçları öğretmen tarafından verilmiştir. Öğrenciler proje üretmede çeşitli animasyon, görüntüleme ve slayt oluşturma mobil uygulamaları kullanmalarıyla ilgili öneriler verilmiştir. Ayrıca diyalog oluşturma ve oyunlaştırarak canlandırma tarzı performansları da göstermeleriyle ilgili bilgiler sunulmuştur. Grupla çalışma istasyonunda öğrenciler birlikte çalışmış, grup üyeleri birbirini tamamlayabilmiş ve işbirlikçi öğrenmeye açık olmuşlardır. Öğretmen grupla çalışma istasyonunda öğrencilerden ortaya tek ürün koymalarını istmiştir.

Bu modelin kullanılması dersin zaman açısından ve öğrencilerin çeşitli oturum şekillerinde konuya daha da etkili olarak hâkim olmalarını sağlamıştır.

EK 2. İstasyon Rotasyon Modeliyle İlgili Ders Taslağı

Gazi TÖMER Ders Taslağı

Tasarımı olmuş olan derslerin her biri için bir taslak hazırlanmıştır. Bu taslak dersin daha da net bir şekilde anlaşılır olmasını sağlamakla birlikte öğretmen için ipucu kaynağı olmuştur. Aşağıda her tasarım için taslak oluşturulmuştur:

1. Ders Taslağı

Konu: Haberler



1. Bireysel çalışma istasyonu: Haberlerle ilgili video ve etkinlik

Etkinlikler: A. İzlediğiniz habere göre işaretleyiniz: *Doğru /Yanlış*

Kaza Bursa'nın İznik ilçesinde gerçekleşti	
Kazada kamyonet ile araba çarpıştı	
Motosiklet sürücüsü genç kadın idi	
Motosiklet sürücüsü hafif yaralandı	
Yaralı genç kadın İstanbul devlet hastanesine sevk edildi.	

B. Doğru cevabı seçiniz

1) *Motosiklet sürücüsü kim?*

- a) çocuk
- b) genç

- c) orta yaşlı
- d) yaşlı

2) *Motosiklet sürücüsüne....*

- a) herhangi bir müdahale yapılmadı
- b) ilk müdahaleyi kamyonet şoförü yaptı
- c) ilk müdahale sağlık ekiplerince yapıldı
- d) olay yerindeki insanlar tarafından yapıldı.

<https://www.youtube.com/watch?v=aLrSyzfwjp8>

Video konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu: Konuşma konuşma soruları

1. Televizyonda veya internette haberleri izliyor musun? Niçin?
2. Ne tür haberler ilgini çekiyor? (*spor, magazin, günlük olay, politika*)
3. Ülken ile ilgili haberleri takip ediyor musun?



3. Grupla çalışma istasyonu: Kim? Ne? Kiminle? Ne zaman? Nerede? Ne yapıyor? Ne oldu? sorularını kullanarak arkadaşlarınızla beraber istediğiniz konuda haber yazınız. Haber yazarken aşağıdaki sözcüklerden ve tabloda verilen eş anlamlı kelimelerden yararlanabilirsiniz.

mücadele etmek, puan almak, ikinci olmak, bahşış almak, yardımcı olmak, takım tutmak, yardım etmek, yardım almak, mutlu etmek, mutlu olmak, merak etmek, harçlık almak, destek olmak, destek almak, ders almak, ders işlemek, maaş almak, şampiyon olmak, takip etmek, ödül almak, muayene olmak, muayene etmek, tedavi etmek, tedavi görmek.

deprem ardından = deprem sonrası;

politikanın yanında = politikayla birlikte;

yollamak= göndermek;

oldukça= çok fazla;

meydana gelmek= olmak

Etkinlikteki sözcükler çalışma kitabından alınmıştır ancak etkinliğin kuralları istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretimi çalışma kitabı, Ankara 2017/ 8 s

2. Ders Taslağı

Konu: Usta Kalem



1. Bireysel çalışma istasyonu: Dinleme etkinliği

Metni dinleyiniz ve boşlukları dolduralım

Türk edebiyatının usta İpek Ongun'un son romanı yerini aldı. Romandaki genç kız, yurt dışındaki bir üniversiteden ödül istiyor. Bunun için ediyor. Sonunda, ... kazanıyor. Ailesine ödül töreninin gönderiyor. Ailesi de ödül İçin kızlarıyla beraber yurt dışına gidiyor. Yazar, genç farklı dünyalarda yeni bir yolculuğa çıkarıyor. Yazarın dilini bu de çok beğeneceksiniz.

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretimi çalışma kitabı, Ankara 2013/ 15 s

Etkinlikte ses kaydı istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır.



2. İkili çalışma istasyonu: Karşılıklı konuşma

Kitap okumayı seviyor musun? Neden?

En sevdiğin usta kalem (yazar) kim? Hangi eserini seviyorsun? Niçin?

En sevdiğin roman veya hikâye nedir?

Sorular istasyona bağlı olarak araştırma tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Aşağıdaki kelimeleri kullanarak yeni diyalog oluşturunuz.

usta kalem, kitapçılarda yeni kitap çıkmak, kitapçılarda yerini almak, ...yıl aradan sonra, yeniden=tekrar=bir daha=yine, usta dili, hayal gücü, farklı dünya, yeni bir yolculuk

Etkinlik istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3. Ders Taslağı

Konu: Hava Durumu



1. Bireysel çalışma istasyonu: Video ve etkinlik

Boşlukları dolduralım

Merhaba ilk gününde A Haber ekranlarında hava durumlarıyla karşınızdayız. bölgesiyle başlıyoruz. Bölge bugün , İstanbul'da en yüksek sıcaklık derece, en düşüğe İç Anadolu'da da tablo değişmeyecek parçalı bulutlu, başkentte sıcaklık değerlerine bakalım 10 dereceyi gösterecek, ... ise -1 dereceyi. Ege'ye geçelim şimdi, parçalı bulutlu , İzmir'de sıcaklık değerleri gündüz 14 dereceyi gösterecek, gece ise 7. Akdeniz hem hem de , Antalya ise parçalı bulutlu değerleri 19/12. Karadeniz'de yağış hâkim. rakamlar 12/10. Doğu Anadolu'ya bakalım şimdi, bugün de hâkim, Erzurum'da sıcaklık değerleriyse gündüz dereceyi gösterecek, gece dereceyi. Van'a bakalım bir de orada ne rakamlar? Karla yağmur bekleniyor burada, sıcaklık değerleriyse 8/-1. Güney Doğu, ... bölgemiz ve yağışlı. Gaziantep'te sıcaklık değerleriyse

Havanın notlarını aktardık sizlere, tekrar görüşünceye denk, önce kendinize sonra da evden çıkmadan iyi bakın!

https://www.youtube.com/watch?v=qMb_TVmvo_Y

Video konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu: Karşılıklı konuşma

- 1) Nasıl bir hava durumu hoşuna gidiyor? Niçin?
- 2) Hangi mevsimi daha çok seviyorsun? Niçin?
- 3) Yağmurlu günleri seviyor musun? Niçin?
- 4) Senin memleketinde kışın kar yağıyor mu? Seviyor musun karı?

Etkinlik istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Kendi ülkenizin haritasını çizin ve bölgelere göre hava durumlarını haritanın üzerine yazın. En sonda arkadaşlarınıza atlatın.

Görev istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

4. Ders Taslağı

Konu: Filenin Sultanları



1. Bireysel çalışma istasyonu: dinleme/izleme

A) Boşlukları dolduralım

En azından bir haberde Türk hak ettiği yerde omuzlar üzerinde! Gururumuz Filenin Sultanları 16 yıl sonra adını yazdırdı. Final maçında da Avrupa ve Dünya Şampiyonu Sırbistan'la Başa baş geçen maçı Türkiye tutarak izledi. Millilerimiz ikincisi oldu! Ama gösterdikleri ile hepimizin gönlünün Şampiyonu onlar ülkemize büyük yaşattılar.

B) İzlediğiniz habere göre işaretleyiniz. Doğru/Yanlış

1	Filenin Sultanları 16 yıl sonra Avrupa ikincisi oldular	
2	Filenin Sultanları son seti aldı ama üst üste iki seti kazandı	
3	Nefes nefese devam eden maçın kaderini yapılan büyük hatalar belirledi	
4	Cumhurbaşkanı Erdoğan'dan teşekkür mesajı geldi	

<https://www.youtube.com/watch?v=oguiY4jhObM>

Video konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu: Sporla ilgili karşılıklı konuşma soruları

- 1) Hangi tür sporu çok seviyorsun? Niçin?
- 2) Her sabah spor egzersizlerini yapıyor musun?
- 3) Voleybol oynamayı seviyor musun? Niçin?
- 4) Futbol maçını seyrediyor musun? Niçin?

Etkinlik istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Arkadaşlarınızla bir spor türünü seçiniz ve o spor oyununun kurallarını yani nasıl oynuyoruz onu yazınız. Spor oyununu tarif ederken o sporun görünüş resmini de çizebilirsiniz.

Etkinlik istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

5. Ders Taslağı

Konu: Mektup



1. Bireysel çalışma istasyonu: dinleme: boşluk doldurma

Nilüfer – Caddelerde rüzgâr

Caddelerde aklımda aşk var
 Gece yarısında eski
 Şarkı söylüyorlar usulca
 Özlediğim şimdi çok

Deli dolu günler güzeldi
 Kahkahalarıyla günler
 Ellerim dokunamam ki
 Özlediğim çok uzaklarda

O da özlüyormuş benim
 Çok ben olmayınca
 Öyle yazıyor son
 O da özlüyormuş benim
 Hep ben olmayınca
 Öyle yazıyor son

Etkinlik istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



2. İkili çalışma istasyonu: Karşılıklı konuşma soruları

1. Ailenle internet (Facebook, Whats' App, vb.) veya telefonla arayıp konuşuyor musun? Ne sıklıkta?
2. Ailene görüntülü mu arıyorsun yoksa sesli mesaj mı gönderiyorsun?
3. Ülkedeki arkadaşlarınla nasıl iletişim kuruyorsun? Onlarla ne hakkında konuşuyorsun?
4. Sence insanlarla internette iletişim kurmak mı iyi yoksa mektup yazmak mı?

Etkinlik istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Siz Türkiye'de okuyorsunuz ve yurtdışındaki hayatınızı anlatmak için ailenize mektup yazınız.

Örnek:

Merhaba anneciğim,

Ben Ankara 'ya yerleştim.....

Etkinlik istasyona bağı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

6. Ders Taslağı

Konu: Kargo



3. Bireysel çalışma istasyonu: Video ve boşluk doldurma etkinliği.

Sevgili amcacığım,

Nasılsın? İyi misin? soruyacak olursan, bizler çok iyiyiz. nasıl?
Halinden musun? Aşkale öyle bildiğin gibi, postacılarla çobanlar dışında bizim
..... önünden geçen yok. Herkesten, her uzağız. çok iyi,
öğretmenimiz sorduğu soruları hep biliyorum. Okuldan sonra gönderdiğin uçurtmayı
..... Çok güzel uçtu. Babama bu yazdığımı söylemedim. Ama
..... görmüştür. Arık hemen barışın istiyorum çünkü müjdem i isterim,
bir yeğenin oluyor.

Canım yeğenim Rıdvan,

Oraları, sizi ne kadar bilemezsin. Sen de okumaya geldiğin
zaman beni daha iyi anlarsın. O toprağın, suyun, ... kıymetini bil. Bir
..... daha olacağı için çok sevinçliyim. İnşallah, o da senin gibi mert bir
..... olur. Doğacak yeğenim ve senin için ufak tefek aldım, onları
gönderiyorum. Bir de abim için küçük bir Biz etle tırnağız, elbet bu
dargınlık böyle kalmaz, ... geçer. Birbirimize eskisi gibi sarılacağımız günler
yakındır, ... çünkü aramız o kadar da değil.

<https://www.youtube.com/watch?v=iOzYyuKy8A>

Video konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu: Soru kartı

- 1) Alışverişi market veya mağazalardan mı yoksa internetten mi yapıyorsun?
- 2) Kargo hizmetlerinden yararlanıyor musun?
- 3) Arkadaşlarına kargo ile hediye veya mektup göndermiş miydin? Ne göndermiştin?

Etkinlik istasyona bağı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Kendine göre kargo gönderi formu hazırla, sonra bu formları arkadaşın değerlendirsin. Eksik bilgiler varsa birlikte düzeltilsin.

Etkinlik istasyona bağı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Yesevi Üniveristesi Hazırlık Fakültesinin Ders Taslağı

Tasarımı olmuş olan derslerin her biri için bir taslak hazırlanmıştır. Bu taslak dersin daha da net bir şekilde anlaşılır olmasını sağlamakla birlikte öğretmen için ipucu kaynağı olmuştur. Aşağıda her tasarım için taslak oluşturulmuştur:

1. Ders Taslağı

Konu: Yurt



1. Bireysel çalışma istasyonu: Türkiye’de KYK kız/erkek yurduyla ilgili videoyu izleyiniz ve aşağıdaki etkinlikleri yapınız

İşaretleyelim (X, √)

1. *Beyza yurdunu tanıtırken önce koridorlarını gösterdi*
2. *Beyza yurdunda ilk çalışma odasını tanıttı.*
3. *Beyza’nın odasında yurdun kuralları yoktur.*
4. *Beyza’nın yatak odası ferah, sakın ve hoştur.*
5. *Beyza’nın yurdunda internet çok hızlı*

İşaretleyelim (Var/Yok)

1. *Beyza yurdunun yemekhanesini gösterdi.*
2. *Beyza yemekhanedeki yemeklerden bahsetti*
3. *Beyza yurdun spor alanları hakkında anlattı*
4. *Beyza’nın yurdunda televizyon odaları mevcuttur.*
5. *Yurttaki en büyük şans, oda arkadaşlar.*

<https://www.youtube.com/watch?v=6vMS0HJNz8Y> Video 2 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Video konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu: Karşılıklı konuşma (soru kartları verilmiştir)

Yurdunuzun veya evinizin nasıl olmasını istersiniz?

Arkadaşınıza yurdunuzun şartlarını anlatınız

Etkinlik konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Reklam şirketinde çalışıyorsunuz. Müşteriniz özel yurt açmak üzeredir. Onun için özel yurt reklamını hazırlayınız.

Etkinlik istasyona ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2. Ders Taslağı

Konu: Üniversite



1. Bireysel çalışma istasyonu: Üniveristede öğrenci olmak ile ilgili video izleyiniz ve aşağıdaki etkinlikleri yapınız

İşaretleyelim (X, ✓)

1. Video İstanbul'da çekilmiştir
2. Lale Yıldız Teknik üniversitesinde Mühendislik Fakültesinde okuyor.
3. Derya farklı kültürlerden arkadaşlar edindi.
4. Asya Üsküdar üniversitesi Konuşma Terapisi Bölümünde öğrenci
5. İstanbul'da okumak videodaki öğrencilerin hepsinin hayallerini karşılamadı.
6. Öykü Boğaziçi üniversitesinde öğrenci
7. Asya hep İstanbul'da yaşadı

İşaretleyelim (Var/Yok)

1. İstanbul'da üniversite okumanın avantajı ve dezavantajı.
2. Lale'ye göre İstanbul'da çok eğlenecek yerler var
3. İstanbul çok kalabalık ve orada yaşam hayatı zor
4. İstanbul'da çalışma imkânları, part taym işleri bulunur.
5. Öykü'nün bölümüyle alakalı her şey İstanbul'da vardır.

<https://www.youtube.com/watch?v=1u42uW8wC8k> Video 2 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır

Etkinlik istasyona ve konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



2. İkili çalışma istasyonu: Okulun ilk gününde neler yaptığınız hakkında arkadaşınıza anlatınız.



3. Grupla çalışma istasyonu: Aşağıda kutuda verilen ifadeleri kullanarak üniversite tanıtımı ile ilgili diyalog oluşturunuz. Diyaloğu arkadaşlarınızla canlandırınız. Canlandırma sırasında videoya çekiniz.

Spor salonu, uluslararası diploma, iki dil öğrenme imkanı, filoloji fakültesi, öğrenci yurdu, öğrenci yemekhanesi, kütüphane, kültür merkezi, değişim programları, Türk hocalardan ders alma imkanı....

Etkinlik soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3. Ders Taslağı

Konu: Yol Tarifi



1. Bireysel çalışma istasyonu: Eylem Aktaş'ın "Söyleyemedim" şarkısını dinleyerek sözlerini yazınız.

<https://www.youtube.com/watch?v=YzH9-qlqEMo> video 3 Aralık 2019 tarihinde seçilmiştir.

Video konuya bağlı olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu:

3. Arkadaşınıza okula ve evinize/yurdunuza nasıl gidiyorsunuz anlatınız.
4. Kentav'da veya kendi şehrinizde sürekli gittiğiniz yerlere (kafe, park, spor salonu, vb.) nasıl gidilir arkadaşınıza tarif ediniz.

Etkinlik konusu araştırmacı tarafından belirlenmiştir.



3. Grupla çalışma istasyonu: Üniversitenizin kampüs haritasını çizin ve fakültelere, yemekhaneye, rektörlük vb. yerlere nasıl gidilir yazılı şekilde anlatınız.

Etkinlik konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

4. Ders Taslağı

Konu: Acil Durum



1. Bireysel çalışma istasyonu: Videodaki acil durum numaralarını açıklamalarıyla yazınız.

Örnek: sağlık problemi yaşayan insanlar için - Acil Sağlık Hizmetleri -112

Kazakistan'da acil durum numaralarını açıklamalarıyla yazınız.

<https://www.youtube.com/watch?v=MfHxQQREr-g> Video 4 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Video konuya bağlı olarak araştırmacı tarafından seçilmiş olup etkinlik istasyona ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



2. İkili çalışma istasyonu: Acil durum sizce nedir? Arkadaşınıza hayatınızda olan acil durum olaylarını anlatınız.

Etkinlik konuya ve istasyona ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Acil durum metninin devamını yazınız

Dün akşam kütüphaneden yurda geldim. Yemeğimi yedikten sonra odaya girdim. Ayşe'yi yatağında gördüm...

Etkinlik kuralı konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

5. Ders Taslağı

Konu: Hayati Durumlar



2. Bireysel çalışma istasyonu: Videoyu izleyiniz ve etkinlik sorularını cevaplayınız

Cevaplayalım

1. Acil durum çantası nedir?
2. Mobilyalar neden sabitlenmelidir?
3. Deprem sırasında neler yapılmalıdır?
4. Artçı deprem nedir?
5. Tsunami nerelerde oluyor?
6. Toplu taşıma araçları neden çalışmıyordu?

<https://www.youtube.com/watch?v=OJtmO737jFw> Video 5 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Video konuya bağlı olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.



2. İkili çalışma istasyonu: Acil durum ile ilgili durum sorular sormak örn: böyle durumda ne yapardınız, vb. (karşılıklı konuşma)

- 1) Evde televizyon izliyorsunuz, bir ses geldi ve pencereden hemen baktınız. Karşı evin binasında yangın gördünüz ve bu durumda ne yaparsınız?
- 2) Lokantada aşçısınız. Sabah iş yerine geldiniz ve sizden başka kimse gelmemiş daha. Mutfakta gaz kesilmiş ve yemeği şimdi yapmaya başlarsanız müşterileriniz için öğlen yemeğini yetiştiremezsiniz. Bu durumda ne yaparsınız?
- 3) Yabancı bir ülkede okuyorsunuz. Arkadaşınızla otobüsle okula gittiniz. Otobüs çok kalabalık ve okulun önünden indiniz. Cebinize elinizi koydunuz ve cep telefonunuzun çalındığını fark ettiniz. Bu durumda ne yaparsınız?

Etkinlik konuya ve istasyona ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: Okuldaki bütün öğrencilerle beraber dağa pikniğe gittiniz. Birkaç kişi dağa tırmandınız ve arkadaşınızdan biri kayalardan yukarıya çıkarken ayağı kaydı ve düştü. Onun ayağı kırıldı, bu durumda ilk yardımı nasıl vereceksiniz?

Bu durumla ilgili ilk yardım maddelerini yazınız sonra bu olayla ilgili görselleri internetten bularak slayt oluşturunuz

Etkinlik konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

6. Ders Taslağı

Konu: Sağlık



1. Bireysel çalışma istasyonu: ‘Sağlıklı beslenme öğretimi’ metnini okuyunuz.

Sağlıklı olabilmemiz için nasıl beslenmemiz gerekiyor biliyor muyuz? Yaşamamızı sürdürebilmek için beslenmemiz gerektir. Sağlıklı büyümek ve gelişebilmek, hastalıklardan korunabilmek için de doğal ve dengeli beslenmemiz gerekiyor.

Vücudumuzun ihtiyacı olan besinlerden yeteri kadar tüketmeye dengeli beslenme denir. Dengeli beslenmek için üç ana öğünü asla atlamamamız gerektir. Bunlar sabah kahvaltısı, öğle yemeği ve akşam yemeğidir. Bu öğünlerin arasında bir de ara öğünler vardır. Ara öğünlerde de meyve, yoğurt ve annemizin yaptığı kek ve kurabiyeler tüketilebilir.

Vücudumuzun ihtiyacı olan besinlerden en fazla tahılları, sebze ve meyveleri sonra süt ve süt ürünlerini daha sonra ise et grubunu, en az ise yağ ve şeker grubunu tüketmemiz gerekir. Besinler hayvansal besin ve bitkisel besin olarak ikiye ayrılır. Hayvansal besinlere örnek olarak et, süt ve yumurta verilebilir. İnek, koyun, balık gibi hayvanlardan et, inek, koyun keçi gibi hayvanlardan süt, tavuk, hindi, kaz, ördek gibi hayvanlardan ise yumurta elde edilir.

Bitkisel besinlere geçelim. Gün içinde sıklıkla tükettiğimiz meyve ve sebzeler var. Bunlara örnek verecek olursak elma, armut, üzüm, muz, nar, portakal, mandalina gibi meyveler bu meyvelerin ağaçlarından elde edilir. Ispanak, marul, lahana, domates, salatalık, maydanoz, soğan bunlar ise birer sebzedir. Artık nasıl sağlıklı ve dengeli besleneceğimizi biliyoruz.

Gelin sağlıksız besinler nelermiş onlara bakalım. Asitli içecekler, kızartılmış yiyecekler, şekerlemeler, fastfood ürünleri, paket gıdalar ve alkollü içecekler sağlıksız besinlere örnek olarak verilebilir. Bunları gereğinden fazla tüketmek vücut sağlığımızı bozar.

Metin Youtube kanalında video gösterisinden dinlenerek yazılı şekilde alınmıştır.

<https://www.youtube.com/watch?v=KEgHcLFDDVE>

1. Sözcüklerin eş anlamlarını bulunuz

sürdürmek	gereksinim	
korunmak	azık	
tüketmek	devam etmek	
vücut	yemek	vakti
ihtiyaç	kullanmak	
besin	sakınmak	
öğün	beden	

2. Cevaplayalım

1) Dengeli beslenme nedir?

2) Üç ana öğün nedir?

3) Vücudumuzun ihtiyacı olan besinler nelerdir?

4) Hayvansal besinler nelerdir?

5) Bitkisel besinler nelerdir?

6) Sağlıksız besinler nelerdir?

Etkinlikler metne uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



2. İkili çalışma istasyonu: karşılıklı konuşma

1. Sağlıklı olmak için neler yapıyorsun?

2. Devamlı spor yapıyor musun? Niçin?

3. Yurt ortamında sağlıklı beslenmek mümkün mü sence? Niçin?

Etkinlik sorusu istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



3. Grupla çalışma istasyonu: 1) Modern (bilimsel) tıp ve alternatif (geleneksel) tıp alanlarının avantajları ve dezavantajları – yazmak;

Modern tıp: kimyasal ilaçlar, doktor reçetesi, muayene süreci vb.

Alternatif tıp: doğal bitkilerden yapılmış ilaçlar, Tibet tıbbı, yoga vb.

2) Bu konuyla ilgili bilgi videosunu hazırlamak;

Etkinlik konusu ders kitabından alınmış olup etkinlik kuralları araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Yesevi Türkçe, A2 Temel Düzey, Ders Kitabı, Ankara 2016 / 54 s

7. Ders Taslağı

Konu: Mutluluk



1. Bireysel çalışma istasyonu: Mutluluk hakkında video izleyiniz ve bu video size ne anlatıyor kendi fikrinizi söyleyiniz. Fikrinizi söylerken ses kaydı cihazınızı kullanınız.

<https://www.youtube.com/watch?v=-XaYri3biDA> video 5 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Video konuya bağlı olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir



2. İkili çalışma istasyonu: karşılıklı konuşma

1. Mutluluk sence nedir?
2. Kendini ne zaman mutlu hissediyorsun?
3. En son ne zaman çok mutlu oldun?
4. Seni mutlu eden şeyler nelerdir? Niçin?
5. Çocukluğunda seni neler mutlu ediyordu?

Etkinlik sorusu konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir.



3. Grupla çalışma istasyonu: “Mutlu olmanın 10 yolu” konusunda arkadaşlarınızla beraber kompozisyon yazınız. Ardından bu konuyla ilgili video oluşturunuz.

Etkinlik konusu araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

8. Ders Taslağı

Konu: Duygular



1. Bireysel çalışma istasyonu: Videoyu izleyin ve etkinliği yapınız

Doğru cevabı bulalım

- 1) *Kaşlar yukarı kalkar, kaşın altındaki cilt gerilir, göz kapakları ve ağız açılır.....*
- 2) *Kaşlar yukarı kalkar, üst gözkapakları açılır, alt gözkapakları gerilir ve yukarıya doğru çekilir*
- 3) *Korku ve şaşkınlık farkı nedir?.....*
.....
- 4) *Dudak kenarları açılır ve göz kenarlarında kırışıklıklar bilinir, yanaklar yukarı kalkar.....*
- 5) *Kaşlar aşağıya iner, gözler parlar, sert bakar, burun delikleri genişlenir*
- 6) *Dudak kenarları aşağıya doğru iner, alın kırışır, gözün odak noktası kaybolur*
- 7) *Üst dudak yukarı kalkar, burun kasılır, göz kapakları bir birine yaklaşır*
- 8) *Dudağın bir kenarı yukarı kalkar, dudak sıkı hale getirilir.....*

<https://www.youtube.com/watch?v=XP53C-iBntw> video 6 aralık 2019 tarihinde alınmıştır. Video duygular konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.

Etkinlik araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



2. İkili çalışma istasyonu: Duygularla ilgili soruları karşılıklı olarak cevaplamak;

- 1) En son ne zaman içten kahkahalar atarak gülmüştün?
- 2) En çok ne zaman hüzünlü oluyorsun?
- 3) Seni çok ağlatan şeyler nelerdir?
- 4) Sinirli olduğunda kendini nasıl tutuyorsun?

Etkinlik soruları konuya bağlı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır



3. Grupla çalışma istasyonu: Duyguları anlatan belgesel video hazırlayınız.

Etkinlik konusu istasyona bağlı olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.

9. Ders Taslağı

Konu: Hafta Sonu



1. Bireysel çalışma istasyonu:

İstanbul'da Gidilecek Yerler

Büyük Ada

_____ sevgilinizle gidebileceğiniz yerlerin başında Büyük Ada geliyor. Sevgilinizle keyifli zaman geçireceğiniz ve yolculuğunuzun başından sonuna kadar _____ ve martıların sizinle birlikte olacağı bu gezinti romantik zaman geçirmek isteyenler için birebir. Büyük Ada'da vapur iskelesine iner inmez sizi birbirinden _____ evler karşılayacak. Motorlu araç kullanmanın yasak olduğu bu yerde İstanbul trafiğinden bir sürede olsa uzaklaşmak emin olun size _____ gelecek. Adada yapacaklarınızın _____ fayton gezintisi geliyor. Aynı zamanda _____ kiralayarak adanın tamamını bisikletle gezebilirsiniz. Güneşin batışını Dilburnu Tabiat Parkından sevgilinizle izlemek ve bolca _____ çekerek bu anı ölümsüzleştirmek yine olmazsa olmazlardan biri.

Ortaköy

İstanbul'da güzel vakit geçirebileceğiniz yerlerin en önemlilerinden biri olan Ortaköy'e vardığınızda sizi _____ boğaz manzarası karşılayacak. Sahilde bulunan mekânlarda kahvenizi yudumlarırken eşsiz manzaranın güzelliğine güzellik katan Ortaköy _____ ve boğaz manzarası size huzur verecektir.

Emirgan Korusu

Rengârenk çiçeklerle dolu bir yer ve bu çiçeklerin kokusunun tutam tutam burnunuza geldiğini _____ edin. Ya da hayal etmeyin Emirgan korusunu _____ edin. Özellikle sevgilisiyle fotoğraf çektirmeye bayılanların uğramadan edemediği bir yer Emirgan korusu. Koru içerisinde bulunan sarı köşkte enfes bir _____ yapabilirsiniz. Zamanın nasıl geçtiğini anlamayacak geri _____ istemeyeceksiniz.

Pierre Lotti

Fransız bir şairden ismini alan Pierre Lotti İstanbul'un Eyüp _____ yer alıyor. 2004 yılından itibaren buraya _____ ile ulaşım sağlanabiliyor. Haliç'in

manzarasına dalıp gideceğiniz bu _____ turistlerin de vazgeçilmez mekânlarından biri. İstanbul'a bu _____ ile bir kez daha âşık olacağınıza emin olabilirsiniz.

Çamlıca Tepesi

Âşıklar tepesi olarak bilinen Çamlıca _____ eşsiz bir manzaraya sahiptir. Adeta _____ ayaklarına almışçasına. Yeşille mavinin birleştiği bu tepede _____ sıkıntılarınızı unutacak ve kendinizi inanılmaz _____ hissedeceksiniz. Özellikle _____ burayı ziyaret ederseniz kendinizi toplu düşün töreninde zannedebilirsiniz. Çamlıca tepesi her zaman _____ ve _____ fotoğraf çekimleri için vazgeçilmez bir yer olmuştur.

Gülhane Parkı

İstanbul'un _____ bolca çiçek ve yemyeşil bir _____ düşünün. Doğayla iç içe bu mekânda _____ yapmak istiyorsanız doğru adresin Gülhane Parkı olduğundan _____ olabilirsiniz.

Kız Kulesi

Denizin ortasında bir _____. Neredeyse her aşk dizisine görseli kullanılan eşsiz bir _____ sahip bir yer. Şehir _____ yanı başınızda ama siz o şehirden tamamen bağımsız denizin ortasındasınız. _____ hikâyesi nedeniyle aşkları için her şeyi göze almış ve alacak olanlar için _____ bir mekân.

Galata Kulesi

Tarihi seven çiftlerin çok güzel bir _____ geçireceği mutlaka uğraması gereken yerlerin başında gelen bir _____ Galata kulesi. Adeta _____ kitaplarından fırlamış gibi duran bu mekân İstanbul'u İstanbul yapan ender bir yapı.

<https://www.youtube.com/watch?v=noYTtaCmH0q4> video 6 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.



2. İkili çalışma istasyonu: (karşılıklı konuşma)

1. Bu hafta sonu planın nedir?
2. Genelde hafta sonları neler yapıyorsun?
3. Gezmeyi seviyor musun? Niçin?
4. Ülkende hangi şehirleri gezdin? Nerelere gittin?
5. Sence çok gezen mi çok yaşayan mı hayatı iyi anlar? Niçin?

Etkinlik sorusu konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



3. Grupla çalışma istasyonu: Arkadaşlarınızla beraber hafta sonu gezi planı hakkında diyalog yazınız ve canlandırınız. Canlandırma yaparken videoya çekiniz.

Etkinlik konusu araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

10. Ders Taslağı

Konu: Yaz Tatili



1. Bireysel çalışma istasyonu: videoyu izleyiniz ve aşağıda boşlukları doldurunuz

Doğru cevabı bulalım ve dolduralım

1. Çanakkale'nin Ayvacık ilçesinde ve Yunanistan'ın Midilli adasının tam karşısında yer alıyor
2. Uygun fiyatta pansiyonlar köyünde bulunmaktadır.
3. 1970'li yıllarda orta sınıf Türk ailelerinin en çok tercih ettiği tatil yeri
4. İzmir'in sahilli ilçelerinden olan, Ege kıyısının popüler kasabaları Ayvalı ve Alaçatı gibi çok fazla tanınmayan yer.....
5. Türkiye'nin en büyük adası
6. Zeytinli, Kaleköy ve Tepeköy ile dikkat çekiyor.
7. Gurme turlarının en popüler adreslerinden birisi
8. Dünyanın en büyük mozaik müzesi bulunmaktadır.
9. Gaziantep'te en önlü baklava şirketi adı.....
10. Türkiye'de hayatın yavaş aktığı kenti balık lokantalarıyla büyük ilgi görüyor.
11. üç bin yıllık tarihi, yemyeşil ormanlık alanları, mimariyle ilgi gören Karadeniz bölgesi
12. Apolyon tapınağının kalıntıları Aydın ilinin ilçesinde bulunmaktadır.

<https://www.youtube.com/watch?v=r9ok8T9S7Fo> Video 7 Aralık 2019 tarihinde seçilmiştir.

Etkinlik videoyla ilgili olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.



2. İkili çalışma istasyonu: karşılıklı konuşma

1. Bu yaz tatilinde nereleri gezeceksin?
2. Tarihi yerleri ziyaret etmeyi seviyor musun? Niçin?

3. Hayatında en güzel tatilin nasıl ve nerede yapmıştın?
4. Sende bir fırsat olursa yaz tatilini nerede yapardın? Niçin?

Etkinlik soruları konuya ilişkin olarak araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

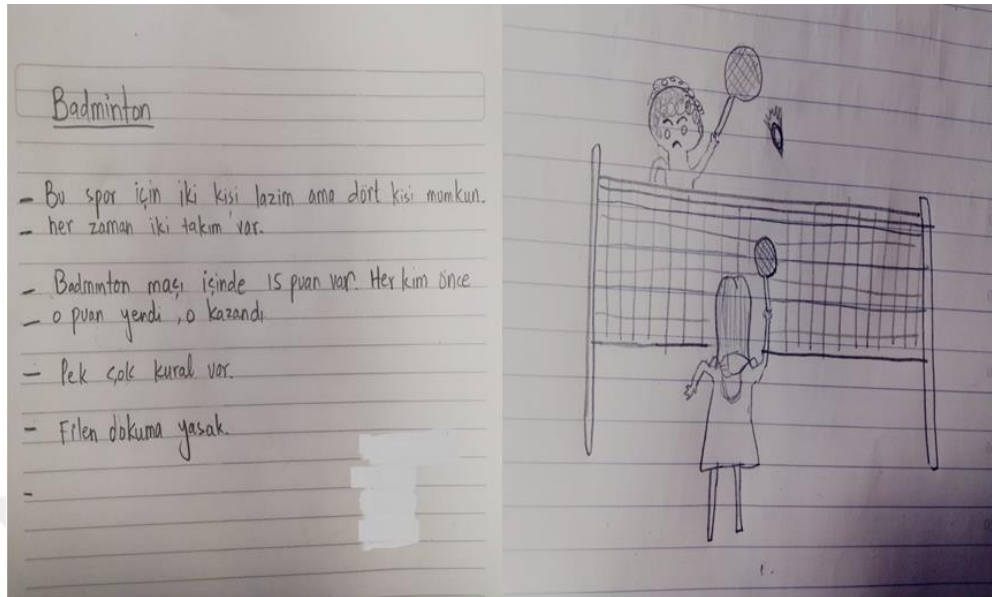


3. Grupla çalışma istasyonu: ‘Yaz okulu organizasyonu’ Türkiyeli öğrenciler için gezi programını hazırlamak ve slayt hazırlamak;

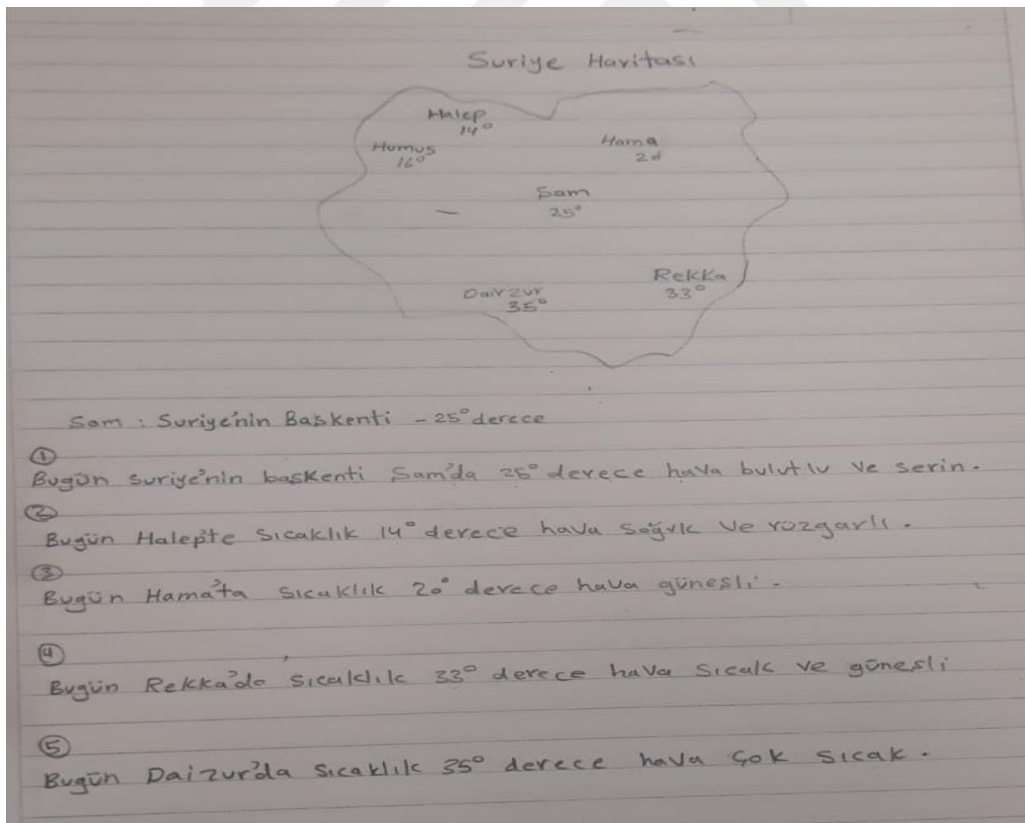
Bu sene üniversite yönetimi Türkiyeli öğrencileri yaz okuluna davet etmek için proje düzenliyor. Üniversite yönetimi Türkiyeli öğrenciler için gezi programını sizin grubunuzun düzenlemesini istiyor. Bu programı nasıl hazırlarsınız?

Etkinlik konusu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

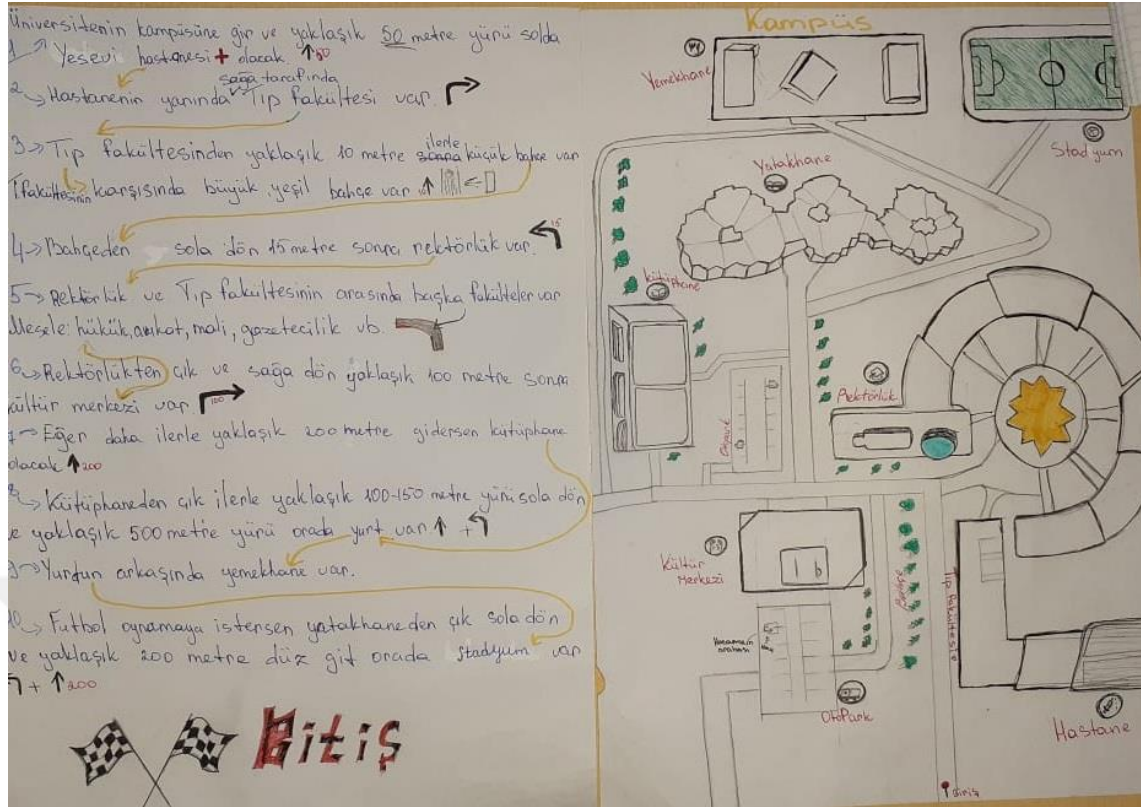
EK 3. Grupla Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Hazırladıkları Ürünler



Gazi TÖMER Öğrencilerinin Spor Konusuna Dair Ürünü



Gazi TÖMER Öğrencilerinin Haberler Konusuna Dair Ürünü



Yesevi HF Öğrencilerinin Üniversite Konusuna Dair Ürünü

Sıcak Yuva

- Kendi evine benzer yuva
- Ücretsiz kahvaltı, öğlen yemeği ve akşam yemeği
- İki veya üç kişilik odalar
- Her odada banyo ve tuvalet var.
- Her katta mutfak ve internetli çalışma odaları ve caması var
- 24/7 sıcak su
- Temizlik hizmetleri (sabah ve akşam)
- Her odada televizyon var
- Spor salonu
- Havuz
- Her odada balkon var.
- Sigara içmek için özel bir oda var.

Yasak

- Hayvan getirmek ;
- Alkol içmek ;
- Yurdu mallarını bozmak ;
- Gece saat 11'den sonra gürültü yapmak ;
- Komşuları rahatsız etmek

Fiyat
bir ay -50 bin
bir yıl -500 bin

Yesevi HF Öğrencilerinin Yurt Konusuna Dair Ürünü

EK 4. Gazi TÖMER Uygulaması Esnasında Çekilen Fotoğraflar



Bireysel Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Çalışmaları



Bireysel Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Karişiklik Konuşmaları



Grupla Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Çalışması

K 5. Yesevi HF Uygulaması Esnasında Çekilen Fotoğraflar



Bireysel Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Çalışmaları



İkili Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Karşılıklı Konuşması



Grupla Çalışma İstasyonunda Öğrencilerin Çalışmaları

EK 6. Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Ziyoda KHALMATOVA (Etik Komisyon İzni)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkîyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden Ziyoda KHALMATOVA'nın Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme: İstasyon Rotasyon Modeli" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 17 Aralık 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Menal NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK 7. Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA
Tarih: / /
Tez Başlığı / Konusu: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME: İSTASYON ROTASYON MODELİ Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 496 sayfalık kısmına ilişkin, 16/11/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 3 'tür. Uygulanan filtrelemeler: 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim. Tarih ve İmza Adı Soyadı: _____ Öğrenci No: _____ Anabilim Dalı: _____ Programı: _____ Statüsü: ☐ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr. _____
<u>DANIŞMAN ONAYI</u> UYGUNDUR _____ (Unvan, Ad Soyad, İmza)

EK 8. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME: İSTASYON ROTASYON MODELİ

ORJİNALLIK RAPORU

%3	%3	%1	%2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Cumhuriyet University Öğrenci Ödevi	<%1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
3	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<%1
6	David M. Fountain. "Seismic Structure of the Continental Crust Based on Rock Velocity Measurements From the Kapuskasing Uplift", Journal of Geophysical Research, 1990 Yayın	<%1
7	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1