



**T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İSTASYON TEKNİĞİ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERDE AKADEMİK BAŞARIYA,
TUTUMA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Aysel ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT**

**SİVAS
2017**

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İSTASYON TEKNİĞİ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERDE AKADEMİK BAŞARIYA,
TUTUMA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Aysel ARSLAN

**Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı İçin Öngördüğü**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.**

Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT

**SİVAS
Ocak 2017**

KABUL VE ONAY

Aysel ARSLAN'ın hazırlamış olduğu “Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı bu çalışma, 13.01.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı”nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Jüri Başkanı)



Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Hatice YILDIZ (Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Doç. Dr. Hakan KOÇ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun olarak Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT danışmanlığında hazırladığım "Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında;

- ✓ Bilimsel etik değerlere, kurallara uygun olarak özgün olduğumu,
- ✓ Kullandığım bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- ✓ Kullandığım görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi, belgeler ile elde ettiğim sonuçları bilimsel etik çerçevesinde sunduğumu,
- ✓ Kullandığım bütün eserlere kurallara uygun bir şekilde atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tamamını kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Kullandığım bilgilerin tamamının doğru ve tam olduğunu, çalışma sonucunda elde ettiğim verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı beyan ederim.

Aysel ARSLAN



13.01.2017

ÖZET

ARSLAN, Aysel. Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans, Sivas, 2017.

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 6. Sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak ve ders öğretmeni ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Sivas il merkezinde bulunan Süleyman Demirel Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki şubede yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu; deney grubunda 18, kontrol grubunda ise 17 öğrenci olmak üzere toplamda 35 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda istasyon tekniği, kontrol grubunda ise mevcut programdaki uygulama kullanılmıştır. Yapılan uygulama, 6. Sınıf Türkçe dersinde yer alan “Atatürkçülük” ünitesi kapsamında 6 hafta boyunca toplamda 12 ders saati içerisinde yürütülmüştür.

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi” ve Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDTÖ)”; nitel boyutuna ilişkin verileri toplamak için de görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Nitel boyutta ise uygulama sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı ve uygulamada görev alan öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süresince araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır.

Nicel verilerin toplanmasında kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi 33 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin ortalama güçlüğü ,51 olarak hesaplanmıştır. Başarı testine ilişkin KR-21 güvenilirlik katsayısı ,88 ve Gutmans L2

güvenirlilik katsayısı ,88 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDTÖ)” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek; 10 olumlu, 10 olumsuz madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 22 paket programından ve istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel veriler ise NVIVO 10 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; Türkçe dersinde istasyon tekniğinin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık puanlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol grubunun son test ve kalıcılık puanları karşılaştırıldığında; deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin hem de mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarında olumlu artışın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları karşılaştırıldığında; deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda; istasyon tekniği uygulamasına ilişkin beş tema belirlenmiştir. Bu temalar; istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığı, uygulama sonrasında ortaya çıkan duyuşsal durum, istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkıları, uygulamada problem yaşanan durumlar ve Türkçe dersinde istasyon tekniğinin tekrar kullanılma isteğidir. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları birlikte incelendiğinde; sonuçların birbirini desteklediği ve tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, istasyon tekniği uygulamasını genel anlamda faydalı bulmuş ve uygulamaya ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamalarına daha fazla yer verilmesi, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde kullanılması önerilmiştir. İstasyon tekniğinin Türkçe ve diğer derslerde uygulanmasının öğrencilerin derslere karşı daha olumlu bir tutum kazanmalarını destekleyeceği ifade edilerek bu tekniğin uygulanmasına ilişkin öğretmenlere bilgi

verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca benzer araştırmaların Türkçe dersinde ve diğer derslerde farklı konularda da yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İstasyon tekniği uygulamasından en üst düzeyde yararın sağlanabilmesi için öğretmenlere teknikle ilgili gerekli bilgilerin verilmesi ve okullarda fiziki öğrenme ortamları oluşturulurken ağdaş ğretim yöntem ve tekniklerinin özelliklerinin yetkililer tarafından dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe ğretimi, İstasyon tekniği, İşbirlikli ğrenme, Akademik başarı, Tutum.



ABSTRACT

ARSLAN, Aysel. The Effect of Station Technique on Academic Success, Attitude, and Retention in Turkish Language Teaching. Master Thesis, Sivas, 2017.

The purpose of this study is to identify the effect of the station technique, used in the Turkish class of the 6th grade in an elementary school, on the students' academic success and on their attitudes towards the Turkish class, and to make observations about the implementation and to reveal views of the teacher and the students about the practice.

The research was carried out with the participation of the 6th grade students at Süleyman Demirel Middle School in Sivas city center during the 2015-2016 Fall Semester. The research was carried out in two areas, designated as the experimental group and the control group. The study group comprised 35 students in total, of which 18 students were in the experimental group and 17 were in the control group. The station technique was implemented in the experimental group and the current programme was used in the control group. The Kemalism unit of the 6th grade Turkish class was carried out in 12 hour-long classes, completed over a six week period.

In the study, the mixed method, which covers both quantitative and qualitative data, was used. The Achievement Test, developed by the researcher and the Attitude Scale Related to the Turkish Class (ASRTC), developed by Acat (2000), were used in order to collect data on the quantitative extent of the research; the interviews and observation forms were used to collect data on the qualitative dimension. An experimental design with a pretest-posttest control group was preferred in the experimental part of the research. In the qualitative part at the end of the application, all the students in the experimental group and the teacher who played a role in the practical implementation were interviewed. In addition, the researcher conducted observations during the implementation process.

The achievement test developed by the researcher, which was used for the collection of quantitative data, consisted of 33 questions. The average difficulty of the achievement test was calculated as 51. For the achievement test, the KR-21 reliability coefficient was determined as .88 and the Gutmans L2 reliability coefficient as 88. In order to reveal the students' attitudes regarding the Turkish class the Attitude Scale Related to Turkish Class, which was developed by Acat (2000), was used. The scale, prepared in the five point Likert type, consisted of 20 items: 10 positive and 10 negative. The quantitative data obtained from the research was analyzed using the SPSS 22 packet program and statistical methods. For collecting the qualitative data, the researcher used previously prepared interview and observation forms and qualitative data obtained from the interviews and observations were analyzed by using the NVIVO 10 program.

The results of the study indicated that using a station technique in the Turkish class positively affected the academic achievement and the retention scores of the experimental group. There was no significant difference in the academic achievement and the retention scores of the students in the control group, in which the current programme was implemented. In a comparison of the posttest and retention scores of the experimental and control groups, the research showed that the experimental group students were more successful. The study has also shown that the attitude scores of both the experimental group students, using the station technique, as well as the control group students, using the current programme, have increased positively. In terms of the comparison between the attitude scores of the students in the experimental group and the students in the control group, the research indicated that the scores of the students in the experimental group were higher. In the qualitative part of the research, five themes related to the implementation of the station technique were identified. These themes included: how to implement the station technique, the emotional situation following the implementation, the benefits/contributions of the station technique, the problematic situations during the implementation, and the wish to reuse the station technique in the Turkish class. When the quantitative and qualitative results of the research are examined together, the results support each other and show consistency. The students found the station technique to be useful in general terms and expressed positive views about its practice.

In line with the results, the research suggests that teachers should implement the station technique more often in Turkish classes, as well as at various education levels and grades. The research also proposes that the implementation of the station technique in Turkish classes and other classes will help students gain a more positive attitude towards the class, and teachers should be advised how to implement this technique. The results also suggest that similar studies regarding Turkish classes and different subjects in other classes will contribute to the field. In order to get the highest level of benefit from the application of the station technique, it is suggested that teachers should be given the necessary information about the technique. Moreover, it is important that the authorities should take into consideration features of contemporary teaching methods and techniques when they establish physical learning environments in schools.

Key Words: Turkish Language Teaching, Station technique, Peer Learning, Academic success, Attitude.

ÖNSÖZ

İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir

Sen kendini bilmezsen, ya nice okumaktır.

Yunus EMRE

Tez çalışması boyunca benden desteğini hiç esirgemeyen, tezimin her aşamasında bütün yazdıklarımı sabırla okuyan, bildiklerini öğretmek için çaba gösteren, her zaman kendisine minnet ve şükran duyacağım çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT'a tez çalışmama yaptığı katkılar ve süreç içindeki her şey için gönülden teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda her zaman yanımda olan ve beni destekleyen eşim Hamdi ARSLAN, “Herkesin hayata tutunmak için bir nedeni var, seninki de araştırmak, öğrenmek ve keşfetmek” diyen çocuklarım Mahmut Sami ARSLAN ve Ahmet ARSLAN'a gösterdikleri sabırdan dolayı gönülden teşekkür ederim.

Tez çalışmasında gerek duyduğum her zaman benden yardımlarını esirgemeyen hocam Arş. Gör. Ahmet Salih ŞİMŞEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Aysel ARSLAN

SİVAS, 2017

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY.....	
ETİK SÖZÜ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	IX
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar.....	7
1.2.1.1. Araştırmanın Denenceleri ve Amaçları.....	7
1.2.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler.....	7
1.2.1.1.2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Amaçlar.....	8
1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar.....	8
1.2.2.1. Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Görüşler.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıltılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	12

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Eğitim ve Öğretim.....	13
2.2. Türkçe Öğretim Programı.....	17
2.2.1. Programın Temel Yaklaşımı.....	18
2.2.2. Programın Yapısı.....	18
2.2.2.1. Genel Amaçlar.....	18
2.2.2.2. Temel Beceriler.....	19
2.2.2.3. Öğrenme Alanları.....	21
2.2.2.3.1. Dinleme.....	21
2.2.2.3.2. Konuşma.....	22

2.2.2.3.3. Okuma.....	24
2.2.2.3.4. Yazma.....	25
2.2.2.3.5. Dil Bilgisi.....	26
2.2.2.4. Kazanımlar.....	27
2.2.2.5. Etkinlikler.....	28
2.2.2.6. Açıklamalar.....	29
2.2.2.7. Ara Disiplinler.....	29
2.2.2.8. Atatürkçülük.....	29
2.2.2.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	30
2.3. İşbirlikli Öğrenme.....	30
2.3.1. Temel İlkeleri.....	33
2.3.1.1. Olumlu Bağlılık.....	34
2.3.1.2. Grup Ödülü.....	34
2.3.1.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim	34
2.3.1.4. Bireysel Değerlendirilebilirlik	35
2.3.1.5. Kişilerarası ve Grup Becerileri.....	35
2.3.1.6. Eşit Başarı Fırsatı	35
2.3.1.7. Grup Süreci.....	36
2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri.....	37
2.3.2.1. Birlikte Öğrenme.....	37
2.3.2.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)	37
2.3.2.3. Takım-Oyun Turnuva (TOT).....	38
2.3.2.4. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB).....	38
2.3.2.5. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)....	38
2.3.2.6. Grup Araştırmaları	39
2.3.2.7. İşbirliği-İşbirliği	39
2.3.2.8. Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ).....	40
2.3.2.9. Jigsaw (Birleştirme) Teknikleri.....	40
2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Avantajları.....	41
2.3.4. İşbirlikli Öğrenme Dezavantajları.....	41
2.4. İstasyon Tekniği.....	42
2.4.1. İstasyon Tekniğinin Tarihsel Gelişimi.....	44
2.4.2. İstasyon Tekniğinin Aşamaları	46
2.4.2.1. İstasyon Tekniğinin Hedeflerinin Belirlenmesi.....	47
2.4.2.2. İstasyonların İçeriklerinin Planlanması ve Düzenlenmesi.....	47
2.4.2.3. İstasyonlarda Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi.....	48
2.4.2.3.1. İstasyonlardaki Etkinliklerin Planlanması.....	48
2.4.2.3.2. İstasyonlarda Kullanılan Araç ve Gereçlerin Düzenlenmesi.....	49
2.4.2.3.3. Grupların Belirlenmesi.....	50
2.4.2.3.4. Zaman Kullanımının Düzenlenmesi.....	52
2.4.2.3.5. İstasyon Tekniğinin Uygulanması.....	53

2.4.2.4. İstasyon Tekniğinin Değerlendirilmesi.....	54
2.4.3. İstasyon Tekniğinin Uygulanmasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü...	55
2.4.3.1. Öğretmenin Rolü.....	55
2.4.3.2. Öğrencinin Rolü.....	57
2.4.4. İstasyon Tekniğinin Çeşitleri.....	58
2.4.4.1. Standart İstasyon	59
2.4.4.2. Sabit İstasyon	59
2.4.4.3. Dış İstasyon	60
2.4.4.4. Lokomotif (Ara /Tampon) İstasyon.....	60
2.4.4.5. Kontrol ve Servis İstasyonu	61
2.4.4.6. Değişken Öğrenme İstasyonları.....	61
2.4.4.7. Seçme İstasyon, Görev İstasyonu, Çift Çember	62
2.4.4.8. Mantıksal-Sistemik Öğrenme İstasyonu	62
2.4.4.9. Paralel İstasyonlar.....	63
2.4.5. İstasyon Tekniğinin Avantajları.....	63
2.4.6. İstasyon Tekniğinin Dezavantajları.....	65
2.4.7. İstasyon Tekniğiyle İlgili Yapılan Araştırmalar	66
2.4.7.1. İstasyon Tekniğiyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	67
2.4.7.2. İstasyon Tekniğiyle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar....	83

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	100
3.1. Araştırmanın Yaklaşımı.....	100
3.2. Araştırmanın Modeli.....	101
3.3. Çalışma Grubu.....	105
3.3.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	106
3.3.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	110
3.4. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler.....	110
3.4.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Çalışmalar.....	110
3.4.2. Uygulama Sırasında Yürütülen Çalışmalar.....	114
3.4.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar.....	118
3.5. Veri Toplama Süreci	119
3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	119
3.5.1.1. Başarı Testi.....	119
3.5.1.2. Tutum Ölçeği.....	124
3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	124
3.5.2.1. Görüşme.....	125
3.5.2.2. Gözlem.....	128
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	131
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	131
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	132

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	139
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	139
4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	139
4.1.2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	145
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular.....	148
4.2.1. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Bulgular.....	149
4.2.1.1. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Nasıl Yapıldığına İlişkin Çözümlemeler.....	149
4.2.1.2. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümlemeler.....	153
4.2.1.2.1. Uygulama Öncesi Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümlemeler	154
4.2.1.2.2. Uygulama Sonrası Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümlemeler	157
4.2.1.3. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Faydaları / Katkılarına İlişkin Çözümlemeler.....	161
4.2.1.3.1. İstasyon Tekniği Uygulamasının Bilişsel Açıdan Faydaları/Katkıları.....	162
4.2.1.3.2. İstasyon Tekniği Uygulamasının Derse Yönelik Bakış Açısından Faydaları/Katkıları.....	167
4.2.1.3.3. İstasyon Tekniği Uygulamasının Sosyal İlişkiler Açısından Faydaları/Katkıları.....	168
4.2.1.4. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Çözümlemeler.....	171
4.2.1.4.1. Gruptan Kaynaklanan Problemler	172
4.2.1.4.2. Ortamdan Kaynaklanan Problemler	175
4.2.1.5. İstasyon Tekniği Uygulamasının Tekrar Kullanılmasına İlişkin Çözümlemeler.....	177
4.2.1.5.1. İstasyon Tekniğinin Türkçe Dersinde Kullanılması...	178
4.2.1.5.2. İstasyon Tekniğinin Diğer Derslerde de Kullanılması..	179

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	182
5.1. Sonuç.....	182
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	182
5.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar.....	182
5.1.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....	183
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	183
5.2. Tartışma.....	186
5.3. Öneriler.....	192

KAYNAKÇA	195
EKLER	209
ÖZGEÇMİŞ	274



ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa no
Çizelge 1. İstasyon tekniğine yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar.....	77
Çizelge 2. İstasyon tekniğine yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar.....	93
Çizelge 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı.....	107
Çizelge 4. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları.....	108
Çizelge 5. Yansızlık ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	108
Çizelge 6. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	109
Çizelge 7. Başarı testine sorularına ilişkin madde analizi sonuçları.....	121
Çizelge 8. Madde güçlük indeksi değerleri.....	122
Çizelge 9. Madde ayırıcılık gücü indeksi değerleri.....	123
Çizelge 10. Tutum ölçeğine ilişkin puan aralıkları.....	124
Çizelge 11. Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları.....	140
Çizelge 12. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları.....	141
Çizelge 13. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları.....	142
Çizelge 14. Deney grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları.....	142
Çizelge 15. Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları.....	143
Çizelge 16. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları.....	144
Çizelge 17. Deney grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları.....	145
Çizelge 18. Kontrol grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları.....	146
Çizelge 19. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları.....	147
Çizelge 20. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	149
Çizelge 21. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına yönelik öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	154
Çizelge 22. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	161
Çizelge 23. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	171
Çizelge 24. İstasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	177
Çizelge 25. Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar.....	222
Çizelge 26. Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar.....	223
Çizelge 27. Deney grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest kalıcılık puanları.....	224
Çizelge 28. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest kalıcılık puanları.....	225
Çizelge 29. Deney grubunun tutum ölçeğinden aldığı öntutum-sontutum puanları.....	226
Çizelge 30. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı öntutum-sontutum puanları.....	227

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa no
Şekil 1. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin model.....	150
Şekil 2. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına yönelik duyuşsal duruma ilişkin model.....	154
Şekil 3. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin model.....	162
Şekil 4. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin model.....	172
Şekil 5. İstasyon tekniğinin tekrar kullanılmasına ilişkin model.....	177



EKLER LİSTESİ

	Sayfa no
EK 1. Araştırma İzin Belgesi.....	209
EK 2. Türkçe Dersi Başarı Testi.....	210
EK 3. Dilbilgisi Konularına İlişkin Kazanımlar.....	217
EK 4. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	218
EK 5. Öğrenci Görüşme Formu.....	219
EK 6. Öğretmen Görüşme Formu.....	220
EK 7. Gözlem Formu.....	221
EK 8. Grupların Oluşturulmasında Kullanılan Ölçütlere İlişkin Öğrenci Puanları...	222
EK 9. Grupların Başarı Testi ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.....	224
a. Başarı testi puanları.....	224
b. Tutum puanları.....	226
EK 10. Uygulamada Kullanılan Yönergeler.....	228
Yönerge 1. Eşleştirme masası yönergesi.....	228
Yönerge 2. Yapboz masası yönergesi.....	229
Yönerge 3. Paragraf oluşturma masası yönergesi.....	230
Yönerge 4. Kesme masası yönergesi.....	232
Yönerge 5. Metin tamamlama masası yönergesi.....	233
EK 11. Uygulamada Kullanılan Çalışma Kâğıtları.....	234
Çalışma Kâğıdı 1. Eşleştirme masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı.....	234
Çalışma Kâğıdı 2. Yapboz masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı.....	236
Çalışma Kâğıdı 3. Paragraf oluşturma masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı.....	238
Çalışma Kâğıdı 4. Kesme masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı.....	240
Çalışma Kâğıdı 5. Metin tamamlama masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı.....	241
EK 12. İstasyon Tekniği Uygulamasında Metin Tamamlama Masasında Kullanılan Metinler	242
1. Hafta. “Atatürk ve Türkçe” metni.....	242
2. Hafta. “Unutulmayan Hafta” metni.....	245
3. Hafta. “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” metni.....	248
4. Hafta. “Atatürk ve Bilim” metni.....	250
5. Hafta. “Atatürk’ün Okuttuğu Mustafa” metni.....	252
6. Hafta. “Mustafa Kemal Atatürk” metni.....	255
EK 13. İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Materyal Fotoğrafları.....	258
Fotoğraf 1. Eşleştirme masası materyalleri.....	258
Fotoğraf 2. Paragraf oluşturma masası materyalleri.....	259
Fotoğraf 3. Yapboz masası materyalleri.....	260
Fotoğraf 4. Kesme masası materyalleri.....	260
Fotoğraf 5. Metin tamamlama masası materyalleri.....	261

EK 14.	Uygulamanın Yürütülmesine İlişkin Fotoğraflar.....	262
Fotoğraf 6.	Eşleştirme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	262
Fotoğraf 7.	Eşleştirme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	262
Fotoğraf 8.	Eşleştirme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	263
Fotoğraf 9.	Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	263
Fotoğraf 10.	Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	264
Fotoğraf 11.	Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	264
Fotoğraf 12.	Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	265
Fotoğraf 13.	Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	265
Fotoğraf 14.	Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	266
Fotoğraf 15.	Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	266
Fotoğraf 16.	Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	267
Fotoğraf 17.	Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	267
Fotoğraf 18.	Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	268
Fotoğraf 19.	Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	268
Fotoğraf 20.	Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	269
Fotoğraf 21.	Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	269
Fotoğraf 22.	Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	270
Fotoğraf 23.	Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	270
Fotoğraf 24.	Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	271
Fotoğraf 25.	Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek.....	271
Fotoğraf 26.	İstasyon tekniği uygulamasında sınıfın genel durumuna örnek.....	272
Fotoğraf 27.	İstasyon tekniği uygulamasında sınıfın genel durumuna örnek.....	272
Fotoğraf 28.	İstasyon tekniği uygulamasında sınıfın genel durumuna örnek.....	273

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim, toplumların öncelikli konularından biridir. Hızla gelişen teknoloji, artan bilgi, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler eğitime verilen önemin günden güne artmasına neden olmaktadır (Çalık, 2006: 14). Çağdaş toplumlar sürekli değişim halinde bir yandan yenileşirken, bir yandan da kendi mekanizmalarının yeni durumlara adapte olmasının önünü açmak için bu değişime ayak uyduracak bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır (Akınoğlu, 2005: 32). Değişen dünyada toplumların yapı taşı konumundaki bireylerde aranan yeterlilikler ve nitelikler de sürekli olarak değişmektedir. Bilgiye en kısa sürede ulaşabilen, bilgiyi ayıklayabilen, sunabilen ve en önemlisi üretebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Şahan, 2011: 239). Bireylerin aynı zamanda değişimi sürekli takip ederek kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bugünün eğitim sistemi hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de günün ihtiyaç duyduğu bu bireyleri yetiştirmek mecburiyetindedir (Başbay, 2011: 67).

Sönmez (2009a: 19) Türkiye'nin gelişen bir ülke olduğunu ve gelişmiş çağdaş devletler arasında yerini alarak onları geçmeyi hedeflediğini, bunu gerçekleştirebilmek için de ileri teknolojiye sahip bilgi toplumu haline gelmesinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'deki eğitim sisteminin bu hedeflere uygun olarak planlaması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının da sürekli olarak değerlendirilerek geliştirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Geleneksel eğitim sistemleri çağın gereklerini yerine getirememekte ve istenilen özelliklere uygun bireyler yetiştirememektedir (Açıkgöz, 2004: 4; Akınoğlu, 2005: 32; Külahoğlu, 2006: 77). Hâlbuki bir toplumun geleceği; bireylerin hayata hazırlanması ve nitelikli bir hayat sürmesi, eğitim sürecinin kaliteli olması ile doğru orantılı olmaktadır. Bu durum, öncelikle eğitim kurumlarını ve dolayısıyla da eğitimcileri yakından ilgilendirmektedir (Bozpolat, 2012: 1).

Türkiye'nin de bu gelişmeleri dikkate alarak eğitim programlarında gerekli yenilik ve değişikliklere yöneldiği görülmektedir (Akınoğlu, 2005: 32). Daha önce

uygulanmakta olan davranışçı eğitim yaklaşımından vazgeçilerek,2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırıcı eğitim anlayışına geçilmiştir (Şahin, 2007: 47). Yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak eğitimi geliştirmek, daha ileriye götürmek için Türkiye'deki eğitimciler ve ilgili diğer tüm kurumlar araştırmalara başlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım; önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak kabul edilmekle birlikte 20. yüzyılın başından itibaren gelişerek eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, sosyal bilimlerden aile terapisine kadar çok farklı alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde de özellikle eğitim alanındaki uygulamalar için kavramsal bir çerçeve kabul edilmektedir. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması süreci, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2004: 60-61). Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı; her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğu ilkesinden yola çıkarak, eğitim süreci ve etkinliklerinin de sürekli bir değişim içinde olması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim, toplumsal değişimin itici gücü olarak gösterilmekte ve eğitim yaşantılarının sürekli olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Topses, 2006: 32).

Yapılandırmacılık, bireyin bilgiye ulaşma yollarını keşfederek öğrenmesini amaçlayan bir kuram olduğu için öğrenme-öğretme süreçleri ile fazla ilgilenmemektedir (Açıkgöz, 2004: 64). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında ne öğretildiği değil neden ve nasıl öğretildiği önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002: 83). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında kalıcı öğrenmeler sağlayacak üst düzey becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin öğretimin merkezinde yer alması, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve en önemlisi öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenir. Böylece bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını, kendi öğrenme yollarını ve zorluklarını keşfeder. Bu yaklaşımda; öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf içi etkin katılımı önem kazanırken, öğretmen öğrenciye rehberlik etmektedir (Gözütok, 2007: 180).

Tüm öğrencilerin benzer özellikte olduğu inancını benimseyen geleneksel eğitim yaklaşımının tersine, yapılandırmacı eğitim yaklaşımında öğrencilerin bireysel farklılıkları önemsenmektedir. Sınıftaki eğitim durumları açısından bakıldığında; eğitim-öğretim faaliyetleri planlanırken ve uygulanırken öğrencilerin tümünün faydalanabilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınması, heterojen bir yapıda

hazırlanması gerekmektedir (Kurt ve Ekici, 2013: 45). Sınıf içinde etkili bir eğitimin yapılabilmesi için yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun model, yöntem ve tekniklerin seçilmesi önemlidir (Ocak, 2008: 215). Bu modellerin başında; işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme gelmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013: 1). Bu modellerden biri olan işbirlikli öğrenme, sıradan bir grup çalışması değildir (Açıkgöz, 1998: 297). Öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük heterojen gruplar halinde çalıştığı (Açıkgöz, 1998: 296; Ekinci, 2011: 94), kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve arkadaşlarına bilgi aktardıkları (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004: 103) aktif öğretime yönelik bir yaklaşımdır (Gözütok, 2007: 178). İşbirlikli öğrenmede, grup çalışmalarında öğrenciler hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışırlar. Grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerinin kazanımlarının toplamından daha fazladır (Açıkgöz, 1998: 297).

İşbirlikli öğrenme modeline uygun olarak geliştirilmiş pek çok teknik bulunmaktadır. Öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, işbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon, takım destekli bireyselleştirme, karşılıklı sorgulama, birleştirme, istasyon tekniği bunlardan birkaçıdır (Senemoğlu, 2007: 501). İstasyon tekniği belirli bir konunun çeşitli açılardan kollektif şekilde ele alınarak sürecin sonunda ortak bir ürünün ortaya çıkmasını (Hesapçioğlu, 2008: 330), öğrencilerin zorunlu veya seçmeli derslerdeki kazanımları etkinlikler aracılığıyla edinmelerini amaçlamaktadır. Bu etkinlikler için hazırlanacak merkezler ayrı ayrı odalar şeklinde tasarlanabileceği gibi sınıf içinde etkinlik masaları şeklinde de hazırlanabilir (Ocak, 2008: 250). İstasyon tekniği uygulanan etkinlikler sayesinde, bütün sınıfın her aşamaya katılarak bir grubun yaptığı işi sonraki grubun daha da ileriye taşımamasını amaçlamaktadır (Gözütok, 2007: 255). Grupla çalışma sürecinde; öğrencilerin işbirliği, yaratıcılık, iletişim, başlanan bir işi bitirme veya katkı sağlama, kurallara uyma vb. becerileri gelişmekte (Komisyon, 2014: 112), öğrenciler belirli bir konu üzerinde birlikte derinlemesine düşünerek üst düzey zihinsel becerilerini kullanmayı, soruna ortak bir çözüm üretmeyi öğrenmektedir (Hesapçioğlu, 2008: 330). İstasyon tekniği pek çok farklı ders için tasarlanabilir. Ocak (2008: 251) istasyon tekniğinin planlamasında dikkatli davranıldığı takdirde; Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, dil eğitimi gibi pek çok farklı alanda başarıyla uygulanabilecek bir teknik olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada, çalışma alanı olarak Türkçe dersi tercih edilmiştir. İstasyon tekniğinin

öğrencilerin Türkçe ders başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

1.1. Problem

Türkiye’de uzun yıllar davranışçı eğitim yaklaşımı kullanılarak eğitim verilmiş ve bu yaklaşımın gereği olan davranışların öğrencilere öğretilmesi öngörülmüştür (Güneş, 2009b: 7). Ancak dünyada davranışçı eğitim yaklaşımının yerini yapılandırmacılık yaklaşımının almasıyla birlikte Türkiye’de bu değişimden etkilenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim yaklaşımını merkeze aldığı eğitim programını uygulamaya koymuştur (Güneş ve Akyol, 2005: 14; Güneş, 2009b: 2; Gömleksiz, Sinan ve Demir: 2011: 170). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı dikkate alınarak Türkçe dersine yönelik 2005 yılında ilköğretimin birinci kademedede “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)” (MEB, 2005) ve 2006 yılında ilköğretim ikinci kademedede “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)” (MEB, 2006) yürürlüğe girmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) temelde; öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu programlar; öğrencilerin okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmelerini, duyu, düşünce ve izlenimlerini belli bir hedefe yönelik olarak yazıyla ifade edebilmelerini, dinleme, konuşma, okuma, yazma, becerilerini geliştirmelerini, Türkçenin tüm imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi güzel, etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 3; MEB, 2006: 2).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (6, 7, 8. Sınıflar); öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara hassasiyet, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri öğretimi, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi vb. çeşitli yaklaşım ve modellerden faydalanılmış; öğrencilerin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme (Güneş, 2009b: 3), tartışma, fikirlerini savunma, hipotez kurma ve fikirleri paylaşma gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmiştir (Karadüz, 2010: 138). Türkçe öğretimini oluşturan bu beceri ve kazanımların

tamamı birbirini destekleyici ve tamamlayıcıdır (Dolunay, 2007: 18). Her iki programda da öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlanır ve öğrenciler aktif olarak değerlendirilir. Programlar aracılığı ile öğrencilere dil sevgisi ve bilinci kazandırılarak öğrenme sürecinin daha verimli hale gelmesi, öğrencilerin hayata ve geleceğe ilişkin daha donanımlı olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır (MEB, 2005: 3; MEB, 2006: 2). Bu doğrultuda; Türkçe öğretiminde istenen kazanımlara ulaşılması için yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenci merkezli, aktif öğrenme-öğretme modellerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanılması gereklilik haline gelmiştir. Buluş yoluyla öğrenme, çoklu zekâ kuramı, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, 5E modeli, aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb. yaklaşımlar; kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, istasyon tekniği, soru-cevap yöntemi, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası vb. yöntem ve teknikler bunlara örnek verilebilir. Aktif öğrenmenin temel alındığı, öğrencilerin sınıfta işbirlikli ve dönüşümlü olarak çalışmasını sağlamaya yönelik olarak tasarlanan tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. Maden ve Durukan (2010: 310) tarafından yürütülen çalışmada; istasyon tekniğinin dil öğretiminde kullanılabileceği ve bu tekniğin tüm eğitim kademelerinde uygulanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencinin Türkçe dersindeki başarısını olumlu etkilediği ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Demir (2008: 26), istasyon tekniğini, Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı"yla desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracı olarak tanımlamaktadır. Manuel (1974: 1) istasyon tekniğini, öğrencilerin belirli bir hedefi gerçekleştirmesi amacıyla önceden planlanmış, mantıklı ve ardışık direktiflerin öğrenciye verildiği, birçok öğrencinin aynı anda öğrenme ortamına katılımının sağlandığı bir teknik olarak ifade etmiştir. Hepp (1996) ise istasyon tekniğini öğrencilere işbirlikli veya özerk olarak küçük gruplarla farklı istasyonlarda çalışma fırsatının sunulduğu çağdaş bir eğitim tekniği olarak tanımlamıştır (Akt: Sturm ve Bogner, 2007). Ocak (2008: 251) istasyon tekniğinde gruplar oluşturulurken; öğrencilerin farklı özelliklerinin dikkate alınarak heterojen bir yapı oluşturulması gerektiğini ve bu sağlandığı takdirde farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelerek birbirlerinin birikiminden faydalanabileceğini, görüşünü geliştirebileceğini ve öğrenme niteliğini artırabileceğini ifade etmektedir.

İstasyon tekniğinin; işbirliği, yaratıcılık, katılımdan keyif alma, kurallara uyma, özel yetenekleri ve iletişim becerisini geliştirme gibi öğrenciye olumlu katkı sağlayan yönleri vardır. Öğrenciler işbirliği ve etkileşim aracılığıyla; birbirleriyle birikimlerini paylaşarak yeni özellikler kazanırlar (Üstündağ, 2011; Benek ve Kocakaya, 2012: 10). Ayrıca bu süreç sosyal paylaşımın gerçekleşmesini de beraberinde getirir (Morgil, Yılmaz ve Yavuz, 2002; Güneş, 2009a: 8). İstasyon tekniğinin olumlu yönlerinden biri de öğrencilerin karşılaştırma, çıkarım yapma, yorumlama, problem çözme vb. üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesidir (Morgil vd., 2002; King-Sears, 2005: 138; Sönmez, 2009a: 261; Yabaş ve Altun, 2009: 202; Güneş, 2009a: 8). Bu bağlamda yapılan birçok araştırma istasyon tekniğinin farklı derslerde öğrenmeyi olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde; Matematik (Howatson, 1971; Porter, 2004), Dil Eğitimi (Vacca ve Vacca, 1976; Strauber, 1981), Jeoloji (Tofte, 1982); Fen ve Teknoloji (Roberts, 1999; Eilks, 2002; Morgil vd., 2002; Bulunuz, 2006; Demirörs, 2007; Güneş, 2009a; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Sürücü, Baştürk ve Özdemir, 2013; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015), Kimya (Norman ve Toddonio, 1990; Morgil vd., 2000), Hayat Bilgisi (Demir, 2008), İngilizce (Tseng, 2008; Avcı, 2015); Sosyal Bilgiler (Alacapınar, 2009; Mergen, 2011), Çevre Eğitimi (Köseoğlu, Soran ve Storer, 2009; Genç, 2013), Türkçe (Maden ve Durukan, 2010), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Batdı ve Semerci, 2012), Fizik (Korsacılar ve Çalışkan, 2015) derslerinde istasyon tekniğinin uygulandığı ve olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanıldığı Maden ve Durukan (2010) tarafından yürütülen “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı çalışmada olumlu sonuçlar alındığı görülmüş, ancak bu çalışma dışında başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İstasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmamış olması mevcut çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin başarısını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 6. sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısı ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak ve ders öğretmeni

ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nicel ve nitel boyutta yürütülen araştırmanın amaçları iki alt boyutta ele alınmıştır.

1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik verilerin toplanması için deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenin uygulanması sürecinde öğrencilerin başarısı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarında oluşabilecek değişimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2.1.1. Araştırmanın Denenceleri ve Amaçları

Bu başlık altında; başarı testine ilişkin denenceler ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin amaçlar yer almaktadır.

1.2.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler

1. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Türkçe öğretiminde mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Türkçe öğretiminde mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

6. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Amaçlar

1. Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği (TDTÖ)’nden aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ’nden aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ’nden aldıkları sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Nitel boyutun temel amacı, Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasına yönelik olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, uygulamaya ilişkin alt amaçlara aşağıda yer verilmiştir.

1.2.2.1. Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Görüşler

1. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

4. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
5. İstasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin büyük bir kısmı sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf ortamının niteliği, öğrenme ve öğretme süreçlerinin önemli bir belirleyicisidir (Gömlüksiz, 1993: 61). Sınıf ortamının pozitif özellikler taşıması; hem sınıf içinde güvenli, destekleyici ve sağlıklı iletişimin kurulmasını hem de öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır. Bu durum, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme, grup bağlılığı ve güvenin oluşturulmasını da beraberinde getirmektedir (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro ve Guffey, 2013: 3). Öğrenciler duygusal, çevresel, sosyal, fiziksel vb. alanlarda birbirlerini etkilerler. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde motivasyon, sorumluluk, sabırlı olma gibi duygusal etkenlerin yanı sıra ışık, ısı, sıcaklık, sınıf düzeni vb. pek çok çevresel etken de etkili olmaktadır (Avcı, 2015: 27).

Öğrenciler eğitim programlarının en önemli ögesidir ve birbirinden farklı özellikler taşırlar (Gömlüksiz, 1993: 61). Sınıf ortamına birbirinden farklı kültürel geçmişler, öğrenme stilleri ve ilgilerle gelmektedir (Kurt ve Ekici, 2013: 44). Öğrenciler ancak öğrenme sürecine etkin bir biçimde katıldıklarında bu farklılıklarını ortaya koyabilirler (Gömlüksiz, 1993: 61). Öğrencilerin bir kısmı bireysel öğrenmeyi tercih ederken, bir kısmı da grupla öğrenmeyi tercih etmektedir (Avcı, 2015: 27). Öğrenciler işbirlikli öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan grup çalışmalarında; karşılıklı etkileşim içinde daha etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenmekte ve üst düzey düşünce süreçlerini kullanabilmektedir (Borich, 2014: 355). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının birlikte öğrenme, takım-oyun-turnuva, birleştirme, takım destekli bireyselleştirme vb. birçok farklı tekniği bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri de istasyon tekniğidir. İstasyon tekniği; öğrencileri araştırma ve keşfetmeye teşvik ederek onlara zengin yaşantılar sunan, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesini amaçlayan, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlayan, özgün ve ortak grup ürünlerinin oluşturulmasına imkân veren ve öğretmen

rehberliğinde bilginin yapılandığı bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Benek ve Kocakaya, 2012: 9). Gözütok (2007: 257) istasyon tekniğini; öğrencilere birlikte çalışma, birbirini tanıma, özel yeteneklerini ortaya çıkarma, yaratıcılıklarını geliştirme, başlanmış bir işe katkı sağlamayı öğrenme vb. pek çok beceriyi kazandırarak kendilerini geliştirme imkânı sunan öğrenci merkezli bir teknik şeklinde ifade etmiştir.

İstasyon tekniğinin uygulamasına bakıldığında; heterojen bir şekilde oluşturulan grupların bütün istasyonlardaki etkinliklere katkı sağlayarak önceki grubun yaptıklarını daha ileri götürmek amacıyla yürütülen bir etkinlik olduğu görülmektedir (Demirörs, 2007: 255-256; Batdı ve Semerci, 2012: 191; Benek ve Kocakaya, 2012: 10). Kendi görevlerinin farkında olan gruplar, belirlenen sürelerin sonunda yer değiştirerek sürecin tamamına etkin olarak katılmaktadırlar (Güneş, 2009a: 24; Batdı ve Semerci, 2012: 191). İstasyonlarda aynı konu farklı etkinliklerle tekrar edilebileceği gibi istasyonlar birbirinin tamamlayıcısı olarak da hazırlanabilmektedir (Ocak, 2008: 251). İstasyonların sınıf içinde yerleşimi yapılırken öğrencilerin sınıf içindeki hareketliliği göz önünde bulundurulmalı ve rahatça hareket edebilmeleri sağlanmalıdır.

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde; istasyon tekniğinin kullanıldığı birçok araştırmaya rastlanılmıştır: (Howatson, 1971; Day ve Hunt, 1974; Vacca ve Vacca, 1976; Sunday, 1979; Strauber, 1981; Cohen ve Anthony, 1982; Fraling, 1982; Tofte, 1982; Wakefield ve Richards, 1988; Norman ve Toddonio, 1990; Roberts, 1999; Hall ve Zentall, 2000; Eilks, 2002; Morgil, Yılmaz ve Yavuz, 2002; Morgil Yılmaz ve Yörük, 2002; Farkas, 2003; Porter, 2004; Lebak, 2005; Bulunuz, 2006; Demirörs, 2007; Furutani, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Güneş, 2009a; Köseoğlu, Soran ve Storer, 2009; Maden ve Durukan, 2010; Ocak, 2010; Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt, 2011; Geier ve Bogner, 2011; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Sürücü, Özdemir ve Baştürk, 2013; Erdağı, 2014; Avcı, 2015; Erdağı ve Önel, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015).

Türkiye’de ve yurtdışında istasyon tekniğinin farklı derslerde kullanıldığı birçok araştırma bulunmakla birlikte istasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik yapılan araştırmaların sonucunda Maden ve Durukan’ın (2010) “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı

çalışmasının dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada istasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin etkisinin araştırılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Yapılan bu araştırma ile temelini işbirlikli öğrenmenin oluşturduğu istasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol gruplarında uygulamayı yürüten öğretmen, uygulamayı kendisinden beklenen şekilde uygulamıştır.
2. İstenmedik değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı biçimde etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2015-2016 eğitim-öğretim güz yarısında, Sivas il merkezinde bulunan Süleyman Demirel Ortaokulu 6F ve 6G şubeleri öğrencileriyle,
2. Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinin “Atatürkçülük” ünitesiyle,
3. Deney grubunda kullanılan istasyon tekniği yöntemiyle ve
4. Çalışma gruplarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İşbirlikli (kubaşık) öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettikleri (Açıkgöz, 1998: 296), özgüvenlerini arttırdıkları, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Bayrakçeken vd., 2013: 2).

İstasyon tekniği: Bütün sınıfın ortaya konulan işin her aşamasına katılmasını sağlamak yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını daha ileriye götürmeyi öğreten (Gözütok, 2007: 255) bir tekniktir.

DeneySEL yöntem: İstasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin etkinliklerin yürütüldüğü işleyiş.

Mevcut program: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP)'na uygun olarak 6. sınıf Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler kapsamında yürütülen işleyiş.

1.7. Kısaltmalar

TÜDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TDÖ: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği



2. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal çerçeveye yönelik olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Çalışma alanı olarak Türkçe dersinin seçildiği araştırmada, öncelikle eğitim ve öğretim, sonrasında ise TÜDÖP hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Çalışmada üzerinde durulan bir diğer konu işbirlikli öğrenme olmuştur. İşbirlikli öğrenmenin çağdaş yaklaşımlar arasındaki yeri, önemi ve uygulama şekillerinden bahsedilmiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden istasyon tekniğinin kullanılmasından dolayı, istasyon tekniği ve uygulanaşına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Son olarak istasyon tekniği kullanımına ilişkin yapılmış yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar hakkında bilgi sunulmuştur.

2.1. Eğitim ve Öğretim

İnsanları diğer bütün canlılardan ayıran en temel olgulardan biri olan eğitim, toplumların gelişimiyle birlikte yeni içerik ve tanımlar kazanmıştır (Benek ve Kocakaya, 2012: 8-9). En genel anlamıyla eğitim bir kültürleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2009b: 5). Ertürk (1973: 13) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır. Hesapçioğlu (2008: 43) eğitimi, insanın bugünkü ve yarınki hayatına yönelik bir müdahale olarak tanımlarken; Çalık (2006: 15) eğitimi, var olan kültürü yeni kuşaklara aktaran ve onları hayata hazırlayan, toplumun standartlarını, normlarını ve yaşama şekillerini içselleştirmelerini sağlayan sosyal süreçler olarak ifade etmiştir. Sönmez (2005: 2) ise eğitimin, fiziksel uyarımlar sonucu bireyin beyinde meydana gelen biyokimyasal değişiklikler olduğunu söylemektedir. Eğitim hakkında yapılan tanımların ortak noktası, eğitimin insanı hayata hazırlayarak insanla hayat arasında köprü görevi görmesi (Benek ve Kocakaya, 2012: 9) ve bir süreç olmasıdır (Ertürk, 1973: 12; Çalık, 2006: 15).

Eğitim; zaman ve mekân yönünden kapsamlı, sürekli ve çok boyutlu olup bir süreçtir (alık, 2006: 15). Ancak bu süreç; sadece okulda verilen planlı, programlı bir süreci kapsamaz. Okulların dışındaki kurumlar ve toplumsal yapının bireye kazandırdıkları da eğitimin içindedir (Varış, 1988: 13; Sönmez, 2009b: 8; Demirel, 2011: 10). Eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olarak iki başlık altında değerlendirilmektedir. İnfomal eğitim bireyin doğduğu andan itibaren tüm yaşamı boyunca devam etmektedir (Ocak, 2008: 10). Bu sebeple; informal eğitimde yaş unsuru bir önem taşımamakta ve hem kuşaklar içi hem de kuşaklararası etkileşimden söz edilebilmektedir (Varış, 1988: 13). Bireyin hayatın akışı içinde yeni Şeyler öğrenmesini sağlayan durumlar, içinde yaşadığu toplumun üyeleriyle kurduğu ilişki ve etkileşimler (Küçükahmet, 2006: 17; Fidan, 2012: 5) informal eğitimin bir parçasıdır. Ancak birey informal olarak öğrendiklerinin bir kısmını ya hiç anımsamaz ya da kısa bir süre içinde öğrendiklerini unuttur. Bireyin toplum içinde yaşarken informal olarak ğrendiğu yeni bilgiler, toplumsal yaşam içinde sürekli karşılaştığu türden bilgilerdir. Birey bu bilgileri süreç içinde zmsere ve yeterli yaşantı düzeyine ulaştığu zaman da onu içselleştirerek davranışlarına yansıtır (Başaran, 1984: 19). Bu tür öğrenmeler daha çok geçmişe bakınca fark edilebilir ve örtük öğrenme olarak da ifade edilmektedir (Taşpınar, 2009: 4). Sözü edilen özelliklerden de anlaşılacağu gibi, bu tür öğrenmeler plansız ve düzensiz olduğu için istenen sonuçların yanı sıra istenmeyen sonuçları da doğurabilir (Küçükahmet, 1986: 2; Fidan, 2012: 5; Komisyon, 2014: 5). Taşpınar (2009: 4) bireyin hayatı boyunca öğrendiklerinin % 80'ini oluşturan bu tür öğrenmelerin ölçülmesi ve gözlenmesinin zor olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, informal öğrenmelerin olumsuz sonuçlarının önüne geçmek için öğrenilenlerin daha planlı ve programlı bir çerçevede ele alınmasının bir gereklilik olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Formal eğitim; planlı, programlı, örgütlü ve kontrollü olarak yrtlen eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Belirli bir amaç doğrultusunda, önceden belirlenmiş ve düzenlenmiş bir meknda, amaca uygun materyallerin kullanıldığu ve uzman kişilerin rehberliğinde yrtlen faaliyetlerdir (alık, 2006: 18; Fidan, 2012: 4). Bu faaliyetlerin amacı; öğrenme-öğretme ortamlarında yapılan düzenlemelerle bireyde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirebilmek, bireyin istenilmeyen davranışlarının değiştirilmesini sağlamaktır (alık, 2006: 18). Bunun gerekleşiş gerçekleşmediğini belirlemek için formal eğitimin belli aşamalarında değerlendirme işlemleri yapılmaktadır (Fidan, 2012: 4).

Öğretim; amaçlı, planlı, programlı ve destekli bir süreç olup (Küçükahmet, 1986: 1; Varış, 1988: 18; Çalık, 2006: 15; Çoban, 2008: 13) öğretme ve öğrenmeyi kapsayıcı niteliktedir (Komisyon, 2014: 4). Bu süreçten istenilen verimi alabilmek için planlama ve organizasyonunun iyi yapılması etkili ve farklı metotların kullanılması, öğretim ve öğrenme ilkelerine riayet edilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 1986: 2). Öğretim en genel anlamıyla ele alındığında; öğrencilerin öğrenme isteklerini tatmin etmek, bireysel ve toplumsal yaşantılarını düzenlemek, zorunlu ihtiyaçlarını kendi çabalarıyla gidermelerine yönelik bilgi ve becerilerle donanmalarını sağlamak ve okul içindeki yaşantılarından başlayarak onları iyi bir vatandaş olacak şekilde yetiştirmek amacıyla yürütülen planlı, programlı etkinliklerdir (Aytuna, 1974: 239-240). Varış (1988: 19) öğretimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan tüm süreçler; Taşpınar (2009: 5), önceden hazırlanmış bir program doğrultusunda planlanan, uygulanan ve değerlendirilen, amacı bireyin etkin öğrenmesini gerçekleştirmek olan ve çoğunlukla ders vb. uygulamaları içeren etkinlikler olarak ifade ederken; Çalık (2006: 16) ve Sönmez (2009: 9) ise belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç-gereçleri sağlama ve rehberlik etme süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre öğretim; önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı, programlı ve kontrollü olarak okullarda yürütülen (Çoban, 2008: 13); bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel alanlardaki gelişimlerini sağlayarak yaşadıkları toplumun bireylere ilişkin beklentilerini karşılamaya yönelik faaliyetlerin tümü olarak ifade edilebilir (Açıkgöz, 2004: 4).

Zaman içerisinde okullardaki öğretim anlayışlarında; toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikte insan yetiştirilebilme, verilen öğretimden işe yarar sonuçlar elde edebilme ve öğretimin kalitesini arttırılabilme amacıyla değişimler olmuştur (Öksüzoğlu, 2006: 10; Karadağ, 2012: 97). Günümüzde bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişim ve değişimler bireylere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin farklılaşmasına sebep olmuştur. Artık bilen değil bilgiyi kullanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece değişen insan ihtiyacıyla birlikte okulların da niteliği değişmiş, okullar öğreten değil öğrenciye öğrenme imkânı sunan kurumlar haline gelmiştir (Erdem ve Demirel, 2002: 82-83). Türkiye’de de bu gelişmelerin yansımaları görülmüş ve 2004 yılına kadar sürdürülen geleneksel eğitim anlayışı yerine 2005-2006

eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. (Adıgüzel, 1997: 82; Karadağ, 2012: 97).

Yapılandırıcılık; ilk olarak bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi ne şekilde öğrendiklerine yönelik bir kavram olan yapılandırıcılık, zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde ne şekilde yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür (Demirel, 2014: 221). Yapılandırıcılık yaklaşımının özünde, bilginin karşılaşılan yeni durumlara transfer edilerek yeniden yapılandırılması, yani öğrenenin bilgiyi yapılandırarak uygulamaya koyması yer almaktadır (Perkins, 1999: 8). Yapılandırıcılık eğitim-öğretim anlayışında bireyler sürekli etkileşim halindedir. Öğretim sürecine öğretmen, öğrenci, çevre vb. pek çok etken dâhil olmaktadır. Bilgi birey tarafından özgün bir şekilde yeniden yapılandırılarak anlamlı bir şekilde öğrenilir. Bu sayede bilgileri kalıp olarak ezberleyen veya bilen bireyler değil araştıran, keşfeden ve karşılaştıkları problem durumlarına kendi çözüm yollarını üretebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Arslan, 2007: 47-48; Sönmez, 2009b: 145; Yurdakul, 2011: 41). Bu doğrultuda; bireylerin yeni bir bilgiyle veya problem durumuyla karşılaştığında, bu durumu tanımlamak ve açıklamak için zihninde var olan bilgileri kullanması veya duruma özgü yeni çözüm yolları oluşturması beklenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999: 9; Perkins, 1999: 7; Arslan, 2007: 47-48). Yani yapılandırıcılıkta birey, çevre ile zihni arasında güçlü bir bağ kurarak bilgiyi her yeni duruma uygun şekilde yeniden yapılandırmaktadır (Şaşan, 2002: 49; Sönmez, 2011: 97). Bu durumda; bilgi sürekli değişmekte, bireyin zihnindeki bilgiye ilişkin şemalar da sürekli yeniden yapılandırılmaktadır (Sönmez, 2009b: 145; Yurdakul, 2011: 41).

Yapılandırıcılık eğitim anlayışında geleneksel yaklaşımda kullanılan okuma ve dinleme becerilerinin yanı sıra tartışma, eleştirme, fikirleri savunma, hipotez kurma, savunma, bilgiyi paylaşma vb. becerilerin de öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun için de öğretimde, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını destekleyen strateji ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Perkins, 1999: 7). Okullarda verilen öğretim aracılığıyla; öğrencilerin bilgiyi alıp saklayan değil değişimin farkında olan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyler olmaları istenmektedir (Arslan, 2007: 47-48; Sönmez, 2009b: 145; Yurdakul, 2011: 41). Bunu gerçekleştirmek için de öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri,

arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim içinde bulunabilecekleri ortamlarda yer almaları önemsenmektedir (Yaşar, 1998: 596; Perkins, 1999: 7). Yani öğrenmenin bilişsel olduğu kadar sosyal süreçleri de içine aldığı kabul edilerek öğrencilerin birlikte öğrenmeleri desteklenmektedir (Akinoğlu, 2012: 153).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında eğitim ortamlarına gelen öğrencilerin bireysel olarak birbirinden farklı özellikleri olduğu kabul edilerek her öğrencinin aynı şekilde öğrenemeyeceği dikkate alınmaktadır (Gün, 2004: 1963; Gömleksiz ve Kan, 2007: 60; Öztürk, 2010: 67; Kaya, 2011: 74; Kurt ve Ekici, 2013: 44). Öğrencilerin zekâ, cinsiyet, yaş, önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları, hazırbulunuşluk düzeyleri vb. özelliklerinin onların öğrenmelerini doğrudan etkileyen faktörler olduğu kabul edilmektedir (Brooks ve Brooks, 1999: 10). Öğrencilerin tüm bu faktörler çerçevesinde bilgiyi kendilerine göre yapılandığı ve her bir birey için bu yapının farklı olabileceği ifade edilmektedir (Akinoğlu, 2012: 153). Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak; eğitim ortamlarının tasarlanmasının, öğretim materyallerinin ve yöntem-tekniklerinin belirlenmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı

İlköğretim düzeyinde Türkçe dersi için 2005 yılında ilköğretim birinci kademeye yönelik “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)” (MEB, 2005), 2006 yılında da ilköğretim ikinci kademeye yönelik “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)” (MEB, 2006) yürürlüğe konulmuştur. Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminin öğrencilere okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak kazandırması beklenmektedir. Bir sonraki aşamayı oluşturan ortaöğretimde ise Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişiminin, özelliklerinin ve ürünlerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda İlköğretimin ikinci kademesinde yer alan 6, 7 ve 8. sınıfların ilköğretim birinci kademe ile ortaöğretim arasında yer alan bir geçiş dönemi olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu dönemde, 1-5. sınıflarda öğrendiklerini, seviyelerine uygun olarak seçilen Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirerek kendi anlam dünyalarını

yapılandırmaya başlamaktadır. Bu sebeple 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu bütünlük ve devamlılık göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (MEB, 2006: 2).

2.2.1. Programın Temel Yaklaşımı

2006 yılında hazırlanan TUDÖP (6-8. sınıflar); öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını hedeflemektedir. Program bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal olarak geliştirmeleri, etkili iletişim kurma becerisi kazanmaları, Türkçe sevgisi ile istekli bir şekilde okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2006: 3).

TUDÖP’da kazanılan bilgi ve becerilerin daha etkin ve verimli kullanılabilmesi, kalıcılığının sağlanabilmesi için farklı etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde; etkili iletişim becerisini kazanmaları, grup çalışmalarında yer almaları, öğrendikleri bilgileri aşamalı bir şekilde zihinlerinde yapılandırmaları programın temel yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006: 3).

2.2.2. Programın Yapısı

TUDÖP; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına ilişkin belirlenmiş kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2006: 3).

2.2.2.1. Genel Amaçlar

TUDÖP’da Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4).

2.2.2.2. Temel Beceriler

TÜDÖP’da temel beceriler; öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle ilişkili, yatay olarak bir ders yılı sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayatlarının sonuna kadar kullanacakları becerilerdir. TÜDÖP içerdiği kazanımlarla öğrencilerin hedeflenen temel beceriler olan “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma”, “Eleştirel düşünme”, “Yaratıcı düşünme”, İletişim kurma”, “Problem çözme”, “Araştırma”, “Karar verme”, “Bilgi teknolojilerini kullanma” ve “Girişimcilik” becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (MEB, 2006: 5).

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi; öğrencilerin okuduğunu, dinlediğini ve gördüğünü doğru, eksiksiz ve hızlı bir şekilde anlayabilmeleri; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık, net ve anlaşılır bir biçimde tam olarak anlatabilmeleri; Türkçenin kurallarına uygun cümle kurmaları, zengin söz varlığına sahip olmaları ve estetik bir bakış açısına sahip olmaları şeklinde ifade edilen alt becerileri içermektedir (MEB, 2006: 3). Eleştirel düşünme becerisi; gerçeği aramak,

açık fikirlilik, sistematiklik, analitik düşünmek, olgunluk, meraklılık ve özgüveni içermektedir (Ernst ve Monroe, 2004: 509; Angeli ve Valenides, 2009: 322). Üstündağ (2011: 107) eleştirel düşünme becerisini; düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren, belli ölçütlere dayanan zihinsel bir süreç şeklinde ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi; bireylerin yeni, özgün ürünler ortaya koymalarını, karşılaştıkları problemlere yeni çözümler bulmalarını ve farklı bileşenleri kullanarak bir senteze ulaşmalarını sağlamaktadır (Emir, 2001: 35). Yaratıcı düşünme becerisi hayal gücü gerektirmekte, bireyleri pek çok farklı yanıt, çözüme ve düşünceye ulaştırmaktadır (Üstündağ, 2011: 105). İletişim, insanların duygu, düşünce ve isteklerini diğer insanlarla paylaşma sürecidir. İletişim becerisi; bireylerin sözel (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ve sözel olmayan (vücut dili, işaret dili vb.) iletişim becerilerini etkili ve buldukları ortama uygun olarak kullanabilmelerini sağlamaktadır (Öz, 2001: 41-43; Güneş, 2007: 64-66). İletişim becerisi; bireylerin, gruplar ve kurumlar arasında ilişki kurulmasını kolaylaştırmaktadır (Yaman, 2011: 15). Problem çözme becerisi; bireylerin bir sorunu çözebilmek için kendi deneyim ve tecrübelerini kullanarak öğrendikleri basit kuralların ötesinde yeni çözüm yolları üretebilmeleridir (Korkut, 2002: 177). Araştırma becerisi; bireylerin doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etmeleri, kavramaları; soruna çözüm bulabilmek için neyi, nasıl yapması gerektiğine ilişkin araştırma planlaması yapmaları; sonuçları tahmin etmeleri, çıkabilecek sorunları göz önüne alarak sonucu test etme ve yeni fikirler geliştirmelerini kapsamaktadır (Öz, 2001: 41-43; Güneş, 2007: 64-66). Karar verme becerisi, karar vermeyi gerektiren bir durumla karşılaşıldığında; bu duruma uygun olarak amaçların belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanarak bu bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ilişkin seçeneklerin oluşturulması ve en uygun seçeneğin belirlenmesi sürecini ifade etmektedir (Güçray, 2001: 107). Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılarak bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesi amacıyla teknolojiyi kullanabilme şeklinde ifade edilmiştir (Öz, 2001: 41-43; Güneş, 2007: 64-66). Girişimcilik becerisi; bireylerin hayatlarında önlerine çıkan fırsatları görebilme, yeni fikirler üretme, fırsatları takip ederek gerekli kaynakları bulma, yeni yapılanmalara açık olma, yaratıcı ve eleştirel bir biçimde düşünerek harekete geçme becerisi olarak ifade edilmektedir (Raposo ve Do Paço, 2011: 455-456).

2.2.2.3. Öğrenme Alanları

Okullarda yürütülen Türkçe öğretiminin amacı, öğrencilerin hem dilin temel becerilerini hem de dil bilgisi alanındaki becerilerini eşit bir şekilde geliştirmesini ve işlevsel bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır (Demir, 2013: 168). 6-8. sınıflar için hazırlanan TUDÖP; dinleme-izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisi şeklinde oluşturulmuştur (MEB, 2006: 5; Karadağ, 2012: 101).

2.2.2.3.1. Dinleme/İzleme

Anlama ve anlatmaya dayalı dil becerileri arasında üzerinde en az durulanı dinlemedir. Bunun sebebi; bireyin doğduğu andan itibaren üzerinde düşünmeden kullandığı dinleme becerisinin eğitimle geliştirilebileceğinin farkında olunmamasıdır. Dinleme bu açıdan gerek eğitim sürecinde gerekse toplumsal hayat içerisinde ihmal edilmiş bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Çifçi, 2001: 166; Ünal, 2006: 50; Yılmaz, 2007: 48; Akyol, 2012: 1; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 88).

Her işitmenin dinleme olduğu söylenemez. Çünkü dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir ve bu süreçte işitilen seslerin anlamı çözülmeye çalışılır (Robertson, 2002: 57; Özbay, 2009: 48; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 88). Birey dinleme sürecinde işittiği birçok sestten istediğini seçerek algılar ve değerlendirir (Yalçın, 2006: 124). Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz bir şekilde anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepki verebilme etkinliğidir (Demirel, 2002: 70; MEB, 2006: 5). Bu doğrultuda; işitmenin bireyin doğuştan getirdiği bir yetenek olduğu, dinlemenin ise sonradan öğrenilen ve geliştirilen bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Ünal, 2006: 50).

Öğrenciler okul döneminde öğrendiklerinin büyük bir kısmını dinleyerek edinmektedirler (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 88). Dinleme becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin, dinlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma vb. üst düzey becerileri gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2006: 5). Bu yüzden, dinleme eğitimi çok küçük yaşlardan itibaren sistematik ve planlı bir biçimde yapılarak geliştirilmelidir. Özellikle temel eğitimin ilk aşamasında; öğrencilere dinlediklerini doğru kavrama bilinci verilmeli, dinlediklerinin ne kadarını doğru kavradıkları, ne kadarını

kavrayamadıkları belirlenmeli ve bunun nedenleri üzerinde durulmalıdır (Yılmaz, 2007: 49).

TÜDÖP’da dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici olabilmelerini sağlamak amacıyla, düzeylerine uygun kazanımlar ve bu kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanmış etkinliklerden oluşmaktadır. Programın dinleme alanına yönelik amaçları; “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde belirlenen kazanımların ve bu kazanımları destekleyecek biçimde hazırlanan etkinliklerin öğretim ortamında uygulanması gerekmektedir. Bu sayede; öğrencilerin, etkili iletişim kurabilen, toplum hayatına aktif bir şekilde katılabilen bireyler olması beklenmektedir. Dinleme süreci aşamalı olarak planlanmış ve bu sürecin başarılı olabilmesi için yapılan tüm dinleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 5).

2.2.2.3.2. Konuşma

Konuşma; bireyin kendisini ifade edebilmesi açısından önemli, diğer öğrenme alanları ile yakından ilişkili bir dil becerisidir (MEB, 2006: 6; Akyol, 2012: 23). En yalın anlamıyla bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılmasıdır (Demirel, 2002: 90; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012: 1). Sever (2000: 19) konuşmayı, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra dinleyenlere sözlü olarak aktarılması olduğunu söylemektedir. Konuşma, bireyler arasında en önemli iletişim yolu olup bireylerin sözlü paylaşım gereksinimlerini gidermesi açısından yaşamsal önem taşımaktadır (Ünalın, 2006: 89). Bireysel ve toplumsal yaşamda büyük önemi olan konuşma beceresi; okul, iş ve toplum hayatında bireylerin başarılı ya da başarısız olmalarını belirleyen en önemli etmenlerin başında gelmektedir (Sever, 2000: 19; Temizyürek vd., 2012: 200).

Konuşma çalışmalarının öncesinde, öğrencilere çeşitli sorular sorarak ve örnekler vererek öğrencilerin konuşmanın amacını, konusunu, yöntemini ve sınırlarını kavramalarına yardımcı olunmalıdır. Bu sayede, öğrenciler konuşmaya zihinsel anlamda hazırlanırlar. Sonrasında; önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bir açıklık içinde ifade etme, farklı düşünmeye yönlendiren

ifadeler kullanma, karşılaştırmalar yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi anlama ve zihinsel becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır (Yılmaz, 2007: 88).

TÜDÖP’da öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle; Türkçenin estetik zevkine vararak ve söz varlığından yararlanarak kendilerini doğru, rahat ve etkin bir biçimde ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları problemleri konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri hedeflenmektedir. Bunun için programda yer alan konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir (MEB, 2006: 6). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde tartışma, panel, açıkoturum, piyes, dramatizasyon vb. öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinliklere yer verilmelidir. Özellikle oyunlaştırarak canlandırmanın yapıldığı dramatizasyonla öğretim oldukça etkili olmaktadır (Ünalın, 2006: 89). Dramatizasyon yönteminde öğrenciler bir duygu, düşünce, olay, problem vb. durumları grup önünde canlandırmakta, sadece dinlemek ya da tartışmak yerine olayı daha derinlemesine algılama fırsatı bulmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin dikkat, dinleme, konuşma, anlatım, algılama ve yorumlama becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Kavcar, 1985: 36-37). Öğrenciler aktif olarak süreçte yer aldıkları için daha etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenmektedirler (Ünalın, 2006: 89).

TÜDÖP’da konuşma öğrenme alanına yönelik olarak “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin buldukları çevre ile iletişim kumaları, işbirliği yapmaları, kararları birlikte vermeleri, karşılaştıkları problemleri çözmeleri açısından da oldukça önemlidir. Bunun için öğretmen, konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin ayrı ayrı söz almalarına fırsat vererek çalışmalara katılmalarını sağlamalıdır (MEB, 2006: 6).

2.2.2.3.3. Okuma

Okuma, birey için bütün hayatı boyunca kullanacağı en önemli eğitim ve öğretim aracıdır (Baymur, 1949: 5). Okuma; bir yazıdaki kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle yazıyı bütün olarak görme, algılama, kavrama (Kavcar, Oğuzkan ve Sever,1995: 41; Ünalın, 2006: 62); ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanması, değerlendirmesi ve anlamlandırması sürecidir (MEB, 2005: 5; Yılmaz, 2007: 63). Öz (2001: 193) okumayı; gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek anlamlarını kavrama ve seslendirme olarak ifade etmiştir. Akyol (2012: 33) ise yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir biçimde iletişim kurmayı zorunlu kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma, insanın kavrama ve düşünme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir (Özbay, 2011: 2). Çünkü okuma, zihnin gelişimine katkı sağlayan en önemli öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde görülen semboller, zihinsel kavramlara çevrilerek anlamlandırılmakta ve değerlendirilmektedir (Demirel, 2002: 77; Yılmaz, 2007: 64).

Günümüzdeki eğitim sistemi daha çok okuma becerisi üzerine kurulmuş olup sadece Türkçe dersi için değil diğer derslerin tamamı için de oldukça önemlidir. İyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin başarılı olabilmesi oldukça zordur (Ünalın, 2006: 62; Özbay, 2011: 3). Bu yüzden, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde çok önemlidir. Okuma becerisinin geliştirilmesi; öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesi, anlayışlar kazanması, hayaller oluşturarak yaratıcılığını geliştirmesi, ufuklarını genişleterek derinleştirmesi (Akyol, 2012: 33), öğrenme kavrayışlarının güçlenmesi ile analiz, sentez, yorumlama yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Özbay, 2011: 2).

TÜDÖP'da yer alan okuma öğrenme alanının amacı; öğrencilerin karşılaştıkları her türlü yazılı metni doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleridir. TÜDÖP'da öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılan metinlerin Türkçeyi bütün zenginlikleriyle temsil edebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, derslerde işlenecek metinlerin sahip olması

gereken özellikler TUDÖP’da belirtilmiştir. TUDÖP’da yer alan okuma öğrenme alanında; “okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesi”ne yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2006: 6).

2.2.2.3.4. Yazma

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilere yazılı anlatım becerisi kazandırmaktır. Bu beceri dört temel beceriden oluşan halkanın son zinciridir (Ünalın, 2006: 99). Yazma; bireyin düşünce, istek, olay ve durumları yazı ile anlatmasıdır (Demirel, 2002: 102; Karagül, 2010: 41). Yazma; düşünce gücüne sahip olan bireylerin görüşlerini, fikirlerini, gözlem, deney ve tecrübelerini, seçtikleri konuyla ilgili olarak planlayarak dilin kurallarına uygun biçimde anlatması (Göçer, 2010: 179), yani zihinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülmesidir (Gömlüksüz, Sinan ve Demir, 2010: 1137; Karagül, 2010: 41).

Yazma; sözün kalıcılığını sağlayarak zamana ve mekâna yayılmasına hizmet etmekte (Baymur, 1948: 7), bireylerin iletişim kurmalarına ve öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007: 70). Öğrencilerin bu beceriyi etkin olarak kullanabilmeleri, anlama ve anlatma becerilerinin birlikte yeteri kadar geliştirilmesine bağlıdır (Karatay, 2011: 21). Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, yazılı anlatım konusunda öğrendikleri bilgileri uygulama imkânı bulmaları sayesinde öğrendiklerinin de ötesine geçmeleri sağlanabilir (Belet ve Yaşar, 2007: 70).

Yazma bir süreçtir ve bu süreç zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlamaktadır. Bu şekilde; yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bu bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel analizlerden geçirilip düzenlenerek yazıya geçirilmektedir (Karagül, 2010: 41). Yazılı anlatımda öğrenciden beklenen başarı düzeyinin sağlanabilmesi için; öğrencilerin sağlam ve zengin bir söz varlığına sahip olmaları, bol bol kitap okumaları, iyi bir gözlemci olmaları, başarıyı isteyerek azimli ve gayretli olmaları, dilin inceliklerinin ve

olanaklarının farkında olmaları, dili etkili kullanabilmeleri, yaratıcı hayal gücüne sahip olmaları, duygu ve düşüncelerini mantıklı ve ahenkli bir düzen içinde özgün olarak anlatabilmeleri gerekmektedir (Deniz, 2003: 242; MEB, 2006: 7; Bağcı, 2011: 87).

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alındığında; bu sürecin dinleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda TÜDÖP’da yazma becerisine yönelik olarak “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Öğretmen yazma becerisine ilişkin kazanımları öğrencilerin edinebilmeleri için farklı yöntemler kullanılmalı ve bu yöntemlere uygun etkinlikleri seçerek yazmayı öğrenciler için zevkli hale getirmelidir. Öğretmen, gerektiğinde öğrencilerine yardımcı olarak onları başarılı oldukları türlerde yazmaları için cesaretlendirmeli, onların yazma alışkanlığı kazanmalarını desteklemelidir (MEB, 2006: 7).

2.2.2.3.5. Dil Bilgisi

Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri ve cümleleri incelemekte, daha doğru ve daha kusursuz düşünmeyi sağlamaktadır. Bireyin kendisini sözlü ve yazılı olarak doğru ifade etmesine olanak vermektedir (Kavcar vd., 1995: 74; Demirel, 2002: 112). Dil bilgisi alanı, diğer temel dil becerileri olan “okuma, yazma, konuşma ve dinleme”den farklı olarak “dil kuralları manzumesi” biçiminde tanımlanabilir. Dört temel dil becerisinin dil bilgisi kurallarına uygun olması zorunluluğu, dil bilgisi öğretimi hepsinin merkezine yerleştirmektedir (Yılmaz, 2007: 127; Aytaş ve Çeçen, 2010: 78; Demir, 2013: 169). Yani dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, amaca ulaşmak için yararlanılması gereken dille ilişkili bir çalışma alanıdır (Öz, 2001: 259; Dolunay, 2010: 278). Bir dilin dört temel becerisinin kazandırılması ve işlevsel bir şekilde kullanılmasının sağlanması için dil bilgisi kurallarının doğru bir şekilde öğretilmesinin önemi büyüktür (Göçer, 2008: 102; Demir, 2013: 169).

Dil bilgisi kuralları, öğrencilere ezberleterek değil sezdirilerek kavratılmalıdır (Kavcar vd., 1995: 80; İşcan ve Kolukısa, 2005: 300). Dil bilgisi; bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama becerisiyle birlikte yürütülmeli ve dil bilgisi ile ilgili

çalışmalar diğer dil becerilerini geliştirecek, Türkçeyi doğru bir şekilde kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasına zemin hazırlayacak nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin dil bilgisinde yaptıkları yanlışları fark etmeleri için yeterli sayıda alıştırmayı yaptırılmalıdır (Kavcar vd., 1995: 80; Sever, 2000: 25; Demirel, 2002: 115; İşcan ve Kolukısa, 2005: 300; MEB, 2006: 7; Ünal, 2006: 119). Bu sayede öğrenciler için dil bilgisi soyut bir alan olmaktan çıkarılarak somutlaştırılabilir ve onların dili doğru ve etkin bir şekilde kullanma başarıları artırılabilir (İşcan ve Kolukısa, 2005: 302).

TÜDÖP’da dilbilgisi öğretiminde kolaydan zora ilerleyen aşamalı bir sıra izlenmiş ve konuların birbiriyle ilişkili olarak sarmal bir şekilde örneklerden hareket edilerek öğretilmesi esas alınmıştır. Dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, ilgili becerilerin kazandırılmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma alanlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 8). Dil bilgisinin başarılı bir şekilde öğretimi; kullanılan dile ilişkin yanlışların azaltılmasına, zihnin gelişmesine, etkili iletişim kurmaya, dile yönelik özgüven ve hoşgörünün kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Yapıcı, 2004: 36; Dolunay, 2010: 279-280). Bir dilin sözlü ve yazılı kullanımındaki yanlışlıklar ancak dil bilgisi kurallarının doğru öğretilmesiyle giderilebilmektedir. İnsanlarla olan iletişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi de dilin doğru kullanılmasına bağlıdır (Dolunay, 2010: 279-280).

2.2.2.4. Kazanımlar

Kazanımlar; bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri amaçlanan bilgi ve becerilerdir. Öğrenme sürecinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır (MEB, 2006: 8; Yılmaz, 2007: 127). Dil bilgisi, yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olarak ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı bir şekilde düzenlenmiştir. Diğer öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında bu yaklaşım gözetilmemiştir (MEB, 2006: 8). Kazanımlara verilen sıra numaraları öncelik-sonralık veya önem derecesi ifade etmemektedir. Yani birinci kazanımın onuncu kazanımdan daha önemli ve daha öncelikli bir kazanım olduğu anlamına gelmemektedir (Yılmaz, 2007: 127).

TÜDÖP’da yer verilen ve öğretmenler tarafından sınıf içi etkinlik ve ders anlatımlarıyla gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımların öğrencilere uygulama seviyesinde aktarılması gerekmektedir. Bu sebeple kazanımların anlaşılabilirliği, öğrenci düzeyine uygunluğu, uygulama yapılacak fiziki mekân ve kullanılacak materyallerle gerçekleştirilebilirliği, öğretmenin uygulamada yeterliliği, genel amcalarla tutarlılığı, programın genel hedefleriyle uyumluluğu ve uygulama sonrası değerlendirme yapmaya uygunluğu önemli görülmektedir (Durukan, 2013: 3).

2.2.2.5. Etkinlikler

TÜDÖP’da yer alan kazanımların öğrenciler tarafından edinilerek hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, tutum ve alışkanlıkların öğrencilere kazandırılması amacıyla programda çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006: 8). Bu etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğinde olup öğretmenler bu etkinlikleri aynen kullanabilecekleri gibi ekleme-çıkarma yaparak da uygulayabilmektedir (Yılmaz, 2007: 128). Öğretmen, bir ders saatinde bir kazanıma ilişkin birden çok etkinliğe yer verebildiği gibi bir etkinliği birden çok kazanıma yönelik olarak da hazırlayabilir. Etkinlikler, öğrenci seviyesine uyarlanarak farklı sınıf düzeylerinde uygulanabilmektedir. Yeni etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğuna (MEB, 2006: 8; Kaya, 2011: 74) ve çevresel özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2007: 128).

TÜDÖP’da yer alan etkinlikler, öğretmenlere uygulamada yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Bu etkinlikler öğrencinin sürece aktif olarak katılmasını sağlayacak özellikte, öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. TÜDÖP’a uygun olarak hazırlanacak ders kitaplarında da bu özellik dikkate alınarak farklı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2006: 8). Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin sadece kitap okuyarak ya da öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi ve beceri geliştirmesi yerine sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, öğrendiklerini sorgulayarak, diğer arkadaşlarıyla iletişimde bulunarak öğrenme sürecine katılmaları hedeflenmiştir. TÜDÖP’da öğrencilerin birbirleri ve öğretmenle etkileşimde bulunmaları, birbirlerine açık uçlu sorular sormaları ve araştırma yapmalarına ilişkin etkinliklere de yer verilmiştir (Yılmaz, 2007: 128). Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle sürekli olarak etkileşimde

bulunmaları, etkinliklere aktif katılmaları programın uygulanması açısından oldukça önemlidir (MEB, 2006: 8).

2.2.2.6. Açıklamalar

TÜDÖP’da kazanım ve etkinlik örnekleriyle birlikte açıklamalar bölümü de bulunmaktadır. Açıklamalar bölümünde; önemli görülen noktalar, ölçme ve değerlendirme konularında kullanılan işaretlerin kullanılışları gösterilmektedir. Türkçenin diğer derslerle ilişkilendirilmesinin temalara göre zümre öğretmenlerince yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006: 8).

2.2.2.7. Ara Disiplinler

TÜDÖP’da yer alan ara disiplinler: “afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, rehberlik ve psikolojik danışma, özel eğitim, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim, kariyer bilinci geliştirme” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006: 8). Belirlenen bu ara disiplinlerin Türkçe dersinin amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir rol oynadığı unutulmaması (Kanatlı ve Çekici, 2013: 224; Kansızoğlu, 2014: 75), bunlara yönelik kazanımların Türkçe dersinde işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 8).

2.2.2.8. Atatürkçülük

TÜDÖP’da her sınıfta Atatürkçülükle ilgili zorunlu bir temaya yer verilmiştir. Atatürk teması, TÜDÖP’da yer alan Atatürkçülükle ilgili konular doğrultusunda ilgili olduğu belirli gün ve haftalarda işlenecektir (MEB, 2006: 9).

Türkçe dersi için belirlenen Atatürkçülük konularının metinden hareket edilerek verilmesi gerekmektedir. Ancak konulara ilişkin açıklamaların gerçekleştirilmesinde bilgi notu, özdeyiş, soru vb. de kullanılabilir. Atatürkçülük konuları, metinden hareket edilerek ve uygun yöntem kullanılarak konuşma ve yazma çalışmalarında da işlenebilmektedir (MEB, 2006: 51).

2.2.2.9. Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öğrenci beceri ve davranışlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde ölçme-değerlendirmenin önemli bir yeri bulunmaktadır (Kavcar vd., 1995: 103; Demirel, 2002: 122; MEB, 2006: 214). Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin başında, sürecinde ve sonunda kullanılmakta olup temel amacı; sistemin doğru işleyip işlemediğini belirleyerek sistemdeki eksikliklerin tamamlanması ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır (MEB, 2006: 214). Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, neyi bildiklerini belirlemeyi amaçlamakta; elde edilen öğrenme ürünlerinin yanı sıra öğrenme sürecini de değerlendirilerek gerektiğinde sınıf etkinlikleri, yöntem ve tekniklerde değişiklikler yapılabilmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2007: 128-129).

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme için uygulanan sistem çoklu değerlendirme olup; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Değerlendirme sürecinde öğretmen ve öğrenci birlikte yer almakta farklı yöntemlerin birlikte kullanılması daha yararlı olmaktadır (MEB, 2006: 214). Türkçe dersinde başarıyı ortaya çıkarmak için kullanılan belli başlı yöntemler; kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri, açık uçlu maddeler, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje ödevi (Demirel, 2002: 123-124; MEB, 2006: 214; Yılmaz, 2007: 129-133) şeklinde sıralanabilir.

2.3. İşbirlikli Öğrenme

Günümüz eğitim anlayışında; öğrencilerin düşünme yeteneğini, yaratıcılığını desteklemeyen ve onları ezberciliğe yönelten geleneksel öğretim yaklaşımı tercih edilmemekte (Şimşek, Doymuş ve Şimşek: 2008: 124), öğrencilerin bireysel düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerine değer vererek dinleyebildikleri çağdaş öğretim yaklaşımları kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların başında; işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme (Bayrakçeken vd., 2013: 1), aktif öğrenme vb. yer almaktadır (Açıkgöz, 2004: 1). Bu yaklaşımlar arasında yer alan işbirlikli öğrenme; öğrencilerin ortak bir hedefi

gerçekleştirmek için küçük karma gruplar halinde çalıştığı bir yaklaşımdır. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin geleneksel yöntemlerdeki gibi birbirleriyle rekabet ederek değil, birlikte çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmenin gerçekleştirildiği, sonuçta da grup başarısının ödüllendirildiği bir yaklaşımdır (Sharan, 1980: 242; Açıkgöz, 1998: 296; Goodwin, 1999: 29; Açıkgöz, 2004: 172; Slavin, 2008: 152; Cottell, 2010: 12; Ekinci, 2011: 94; Komisyon, 2014: 92). İşbirlikli öğrenmenin etkin kullanılmasıyla geleneksel eğitimde ihmal edilen öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma vb. birçok kazanım elde edilebilir (Açıkgöz ve Güngör: 2006: 485).

İşbirlikli öğrenme grup temelli bir yaklaşımdır. İşbirlikli öğrenmede yapılan grup çalışmalarını sıradan grup çalışmalarından (küme çalışmalarından) ayıran en önemli nokta, çalışmaya katılan öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır (Slavin, 1983: 432; Johnson ve Johnson, 1990: 30; Açıkgöz, 1998: 296; Açıkgöz, 2004: 172; Millis, 2010: 5). Bu uygulamada; farklı yetenekleri, gereksinimleri ve öğrenme stratejileri olan öğrenciler bir araya gelerek çalışır (Doymuş vd., 2004: 104; Senemoğlu, 2007: 501; Sönmez, 2009b: 131; Cottell, 2010: 13) ve yapılan etkinliğin sorumluluğunu alır (Cohen, 2010: 72; Ekinci, 2015: 95). İşbirlikli öğrenmede, öğretmen sadece rehberlik yaparken öğrenci sürece aktif olarak katılmaktadır (Sharan, 1999: 336; Bilgin ve Gelici, 2011: 42). Öğretmen işbirlikli öğrenme sürecine başlamadan önce; öğretimin nasıl yürütüleceğine ilişkin planlamaları yaparak öğrencilere işbirlikli öğrenmenin yapısını açıklamalı, öğrencilerin görevlerini anlatmalı ve sonuçları nasıl değerlendireceği hakkında bilgi vermelidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: 40; Sharan, 1999: 336).

İşbirlikli öğrenmede, grupların heterojen olarak oluşturulması önemli görülmektedir. Heterojen olarak oluşturulan gruplarda yer alan akademik başarısı düşük öğrencilerin gelişmesine imkân yaratılarak, öğrencilerin kendilerine güven duygusunun artması, birlikte çalıştıkları arkadaşlarını daha iyi tanımaları, arkadaşlık, dostluk, dayanışma, yardımlaşma, empati vb. duygularının gelişmesinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Sharan, 1999: 337; Taşpınar, 2009: 187; Yeşilyurt, 2009: 163).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının kuramsal temelleri oldukça geniştir. Bu temeller; sosyal bağlılık teorisi (Johnson ve Johnson, 1990: 31), sosyal öğrenme kuramı,

bilişsel gelişim kuramı ve davranışçı öğrenme kuramı olarak ifade edilmektedir (Avcı ve Fer, 2004: 62).

İşbirliğine dayalı öğrenme üzerine etki yapan en önemli teori, sosyal bağlılık teorisi (Johnson ve Johnson, 1990: 30). Sosyal bağlılık teorisi işbirliğini; bireylerin ortak amaçları doğrultusunda pozitif dayanışma yapması olarak tanımlamakta (Yılmaz, 2001: 597), işbirlikçi çabaların bireylerin bu ortak amacı gerçekleştirmeye yönelik adanmışlıklarının sağladığı bir iç motivasyondan destek aldığını savunmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 55; Saban, 2009: 188). Sosyal bağlılık teorisine göre sosyal bağlılığı arttırmanın yolu; bireylerin nasıl etkileşimde bulunduğunun ve bu etkileşime bağlı olarak da sonucun nasıl olacağını belirlenmesidir (Saban, 2009: 188). Bireyler arasındaki pozitif etkileşim, bireylerin birbirlerinin öğrenme amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım ettiği destekleyici dayanışmanın; negatif etkileşim ise bireylerin birbirlerinin öğrenme amaçlarını gerçekleştirmelerini desteklemediği karşıt dayanışmanın ortaya çıkmasıyla sonuçlanmaktadır (Yılmaz, 2001: 598). Bu doğrultuda; olumlu bağlılık, gruptaki bireylerin çalışmalarını destekleyerek onlara cesaret vermekte ve birbirleriyle etkileşimlerini geliştirmektedir. Olumsuz bağlılık ise bireylerin başarmak için verdikleri çabayı görmezden gelerek cesaretlerini kıran karşıt bir etkileşim ile sonuçlanmaktadır (Yılmaz, 2001: 598; Saban, 2009: 188).

Bir diğer kuram, sosyal öğrenme kuramıdır. Bandura, sosyal öğrenme kuramında davranışa dönüşen bilgi üzerinde yoğunlaşarak insanlar arasındaki etkileşime önem vermiş, bireylerin davranışlarının başkasının geçirdiği yaşantıdan etkilendiğini söylemiştir (Değer, 2010: 470). Bandura, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesinin gereksiz olduğunu, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de pek çok konuda bilgi sahibi olunabileceğini savunmaktadır. Gözlemlenen modeller, genelde saygın ve yüksek statüye sahip kişilerdir. Öğrenme ortamlarında da öğrenciler genel olarak başarılı arkadaşlarını model alma eğilimindedir (Senemoğlu, 2007: 233).

Bilişsel gelişim kuramının temellerini oluşturan Piaget'e göre birey bilginin pasif alıcısı olmayıp, öğrenirken aktif durumdadır. Piaget bireyin farklı yaşlarda farklı algı durumlarına sahip olduğunu savunmuş ve bunun nedenini dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçlerindeki değişime bağlamıştır. Öğrenme ortamı iletişimi kolaylaştıracak şekilde düzenlendiğinde, öğrenciler arasında etkileşim kolaylaşarak

öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanacaktır. Sınıf içerisinde etkileşim halinde olan öğrenciler benmerkezcilikten uzaklaşacak, kendilerini daha rahat ifade edecek (Senemoğlu, 2007: 32-33) ve süreç içerisinde ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır (Saban, 2009: 189).

Davranışçı öğrenme kuramına göre, öğrencinin ödüllendirilmesi öğrenmesi üzerinde olumlu ve hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Öğrencinin olumlu davranışlarının herhangi bir şekilde ödüllendirilmesi daha çok çalışmasını sağlayabilmektedir (Yılmaz, 2001: 598). İşbirlikli öğrenmedeki grup ödülü de davranışçı öğrenme kuramındaki bu teoriye dayanmaktadır (Avcı ve Fer, 2004: 62). Grup pekiştirmelerinin ve ödülleri öğrenme sürecine etkisi üzerinde durmaktadır. Davranışın oluşumunu desteklemek için pekiştirme koşullarının düzenlenmesi gerektiği, birincil pekiştireçlerin yanında (Saban, 2009: 189) ikincil pekiştireçlerin de kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2007: 169-172). Pekiştireçlerin etkili olabilmesi için zamanında ve bireysel farklılıklara dikkat edilerek kullanılması önemlidir (Yılmaz, 2010: 415).

2.3.1. Temel İlkeleri

İşbirlikli öğrenmenin, öğrenme amacına hizmet etmesi için belli kriterlere dayalı olarak uygulanması gerekmektedir (Ekinci, 2011: 95). Çünkü işbirlikli öğrenme sadece öğrencileri bir araya getirerek grup oluşturma ve birbirlerine yardım etmeleri gerektiğini söylemekten ibaret değildir (Uysal, 2009: 122). İşbirlikli öğrenme yaklaşımını, etkin olarak uygulamak için yaklaşımın temel ilkelerine dikkat etmek gerekmektedir. Bu ilkelere dikkat edilmezse, grup süreci ve grup çalışmalarının olumsuz etkilenebileceği ifade edilmektedir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımını, sınıf içinde uygularken dikkat edilecek temel ilkeler şu şekilde sınıflandırılmaktadır: (1) olumlu bağlılık, (2) grup ödülü, (3) yüz yüze destekleyici etkileşim, (4) bireysel değerlendirilebilirlik, (5) kişiler arası ve sosyal beceriler, (6) eşit başarı fırsatı ve (7) grup süreci (Johnson ve Johnson ve Holubec, 1994: 26; Açıkgöz, 2004: 174; Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007: 621-622; Ekinci, 2011: 95).

2.3.1.1. Olumlu Bağımlılık

Olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenmenin kalbini oluşturmaktadır (Saban, 2009: 191). İşbirlikli öğrenmede öğrenciler grup olarak çalışmalarını gerektiğini, derste elde edecekleri başarının veya başarısızlığın gruba ait olduğunu bilerek hareket etmektedir (Açıkgöz, 1998: 300; Senemoğlu, 2007: 497; Saban, 2009: 191; Ekinci, 2011: 96). Olumlu bağımlılık, gruptaki her bir üyenin öğrenmesi için tüm üyelerin sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir (Bayrakçıken vd., 2013: 3). Olumlu bağımlılık, bireylerin ortak amaç ve ödül için birlikte çalışacakları bir durum yaratmaktadır (Açıkgöz, 2004: 175). Öğrenciler grup görevinin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için gruptaki her bir üyeye ihtiyaç duyulduğunun farkında olarak (Yılmaz, 2001: 603; Jolliffe, 2007: 3) çalışmalara katılmaktadır.

2.3.1.2. Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenmedeki grup ödülü, davranışçı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Avcı ve Fer, 2004: 62). Grup ödülünün yapısı; gruptaki öğrencilerin grubun amaçları doğrultusunda ortak ürün ortaya koymalarını ve sonuçta grup olarak ödüllendirmelerini gerektirmektedir (Açıkgöz, 1998: 300; Ekinci, 2011: 96). Davranışın oluşumunu desteklemek için pekiştirme koşullarının düzenlenmesi gerektiğini birincil pekiştiricilerin yanında (Saban, 2009: 189) ikincil pekiştiricilerin de kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2007: 169-172). Pekiştiricilerin zamanında ve bireysel farklılıklara dikkat edilerek kullanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2010: 415).

2.3.1.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin çabasını desteklemesi ve süreci kolaylaştırmasına dayanmaktadır (Açıkgöz, 2004: 176; Ekinci, 2011: 96). Öğrencilerin grubun başarısını yükseltmek amacıyla; diğer grup üyelerinin çalışmalarını desteklemesi, cesaretlerini arttırması, onlara güvenerek yönlendirmesi, birbirlerine yardımcı olması gerekmektedir (Açıkgöz, 1998: 303; Yılmaz, 2001: 603; Saban, 2009: 193; Bayrakçıken vd., 2013: 5). Yüz yüze destekleyici etkileşim grup içinde ilişkileri olumlu etkileyerek sosyal becerilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Ekinci, 2011: 96). Akademik başarısı düşük olan öğrenciler gruptaki diğer üyelerden

düzeltilici ve tamamlayıcı destek olarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Bayrakçeken vd., 2013: 5).

2.3.1.4. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik; grup başarısının gruptaki her bir öğrencinin başarılı olmasına bağlı olması şeklinde ifade edilmektedir (Açıkgöz, 1998: 302; Bayrakçeken vd., 2013: 3). Gruptaki üyelerin birlikte öğrenerek tek başlarına performans sergilemelerini ifade etmektedir (Ekinci, 2011: 97). Öğrencilerin bireysel başarılarının sonuçları hem bireysel hem de grup başarılarına yansımaktadır (Bayrakçeken vd., 2013: 3). Bu yüzden grup üyelerinin kendi paylarına düşen sorumlulukları yerine getirmesi zorunlu olmaktadır (Ekinci, 2011: 97; Borich, 2014: 359). Öğretmenin gruptaki öğrencilerin düzeylerini belirlemesi (Açıkgöz, 2004: 176), kimin daha çok yardıma, desteğe ve teşvike ihtiyacının olduğunu bilmesi (Borich, 2014: 367), grup üyelerinin başkalarının sırtından geçinemeyeceklerinin farkına varmasını sağlaması gerekmektedir (Sabancı, 2009: 194; Ekinci, 2011: 97). Öğretmenin bunu sağlayamaması durumunda grubun başarısının tehlikeye düşebileceği belirtilmektedir (Jolliffe, 2007: 3).

2.3.1.5. Kişiler Arası ve Grup Becerileri

Öğrencilere kişilerarası ilişkilerin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi verilerek öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerinin sağlanması önemli görülmektedir (Açıkgöz, 1998: 303; Açıkgöz, 2004: 176). Grup üyelerinin ortak amaçları gerçekleştirmek için birbirlerine güvenmeleri, açık ve etkili iletişim kurmaları, birbirlerini kabul ederek desteklemeleri ve olası çatışmaları yapıcı bir şekilde çözümleyebilmeleri gerekmektedir (Saban, 2009: 194; Ekinci, 2011: 97). Bu durum, grup üyelerinin birlikte çalışmayı öğrenmelerini sağlayarak grup çalışmalarının daha verimli olmasını desteklemektedir (Bayrakçeken vd., 2013: 34).

2.3.1.6. Eşit Başarı Fırsatı

Yapılan çalışmalarda grup başarıya ulaşmış olsa bile bütün öğrencilerin bu çalışmadan eşit ölçüde yararlandığını söylemek zor olmaktadır (Senemoğlu, 2007: 500). Bunun için bütün öğrencilerin bildiklerini göstermek üzere grup etkinliklerine

katılımının sağlanması gerekmektedir (Borich, 2014: 359). Yapılan etkinliklerde öğrencilerin performanslarını ortaya koyarak, gruplarına katkıda bulunmaları için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir (Slavin, 1995: 5). Ayrıca katkı sağlayan öğrencilerin çabalarının değerlendirilmesi de önemli görülmektedir (Açıkgöz, 1998: 303; Açıkgöz, 2004: 177).

2.3.1.7. Grup Süreci

Grup süreci; grubun yaptığı etkinliklerin verimliliği hakkında bizzat grup üyelerinin değerlendirme yapması şeklinde ifade edilmektedir. Bu değerlendirme hem bireysel hem de grubun tamamı tarafından yapılmaktadır (Yılmaz, 2001: 604; Saban, 2009: 196). Bu değerlendirmelerin periyodik şekilde yapılarak hangi üye davranışlarının yararlı veya yararsız olduğunun tanımlanması ve hangi davranışların sürdürülmesinin ya da terk edilmesinin doğru olacağına karar verilmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2004: 176; Saban, 2009: 196; Ekinci, 2011: 97). Bu şekilde yapılan değerlendirmeler; grup üyelerinin öğrenme etkinliklerinden en üst düzeyde verim almalarını sağlayacağı gibi, grup bilincine sahip olmalarını ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarını da desteklemektedir (Yılmaz, 2001: 604).

Ekinci (2011: 97) grup süreçlerinin küçük grup ve büyük grup olmak üzere iki düzeyi bulunduğunu söylemektedir. Küçük grup sürecinde, öğretmenin grupta yer alan her bir üyenin ne kadar etkin çalıştığını belirlemek için zaman ayırması gerekmektedir. Bu şekilde grup üyeleri arasında kimin ne kadar çalıştığını tespit ederek hangi etkinliklerin devam ettirileceğine ya da sonlandırılacağına karar vermektedir. Küçük grup süreci çalışmaları; grup üyelerinin ilişkilerini geliştirmede, işbirlikli öğrenme becerilerini arttırmada, sürece dönük katkılarına ilişkin dönüt almalarında, bilişötesi düşüncelerinin gelişmesinde, olumlu davranışlarının pekiştirilmesinde onlara yardımcı olmaktadır (Gözütok, 2007: 110; Ekinci, 2011: 98). Büyük grup çalışmalarında; belirli aralıklarla, her grup sınıfta aynı anda çalışmaktadır. Öğretmen masalar arasında gezerek gözlem yaparak tüm gruplara dönüt vermektedir. Tüm sınıfı içeren oturumlar yapılmaktadır. Öğretmen gözlemlerinin sonuçlarını sınıfla paylaşmaktadır. Öğretmenin yanı sıra her gruptan bir gözlemcinin de görüşlerini paylaşabileceği ifade edilmektedir. Bu süreç; öğrencilerin başarı duygusunu hissetme, takdir etme-edilme, saygı görme,

öğrenmeye adanmışlık, işbirlikli gruplarda çalışmaya isteklilik ve yeterlilik algılarını geliştirme şeklinde yararlar sağlamaktadır (Gözütok, 2007: 109; Ekinci, 2011: 98).

2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Literatür incelendiğinde; işbirlikli öğrenme içerisinde kullanılan birçok teknik olduğu görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri aşağıda verilmiştir (Açıkgöz, 2004: 177; Bayrakçeken vd., 2013: 11):

- ✓ Birlikte Öğrenme
- ✓ Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)
- ✓ Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
- ✓ Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)
- ✓ Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)
- ✓ Grup Araştırmaları
- ✓ İşbirliği-İşbirliği
- ✓ Birlikte Sorulum Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)
- ✓ Jigsaw (Birleştirme) Teknikleri

2.3.2.1. Birlikte Öğrenme

Bu teknik, Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Birlikte Öğrenme; grupların heterojen bir şekilde oluşturulması, bu gruplara görev ve rollerinin dağıtılması, öğretmenin süreç içerisinde gruplara rehberlik yapması ve sürecin sonunda yapılan değerlendirmeden oluşmaktadır (Komisyon, 2014: 95). Uygulama aşamasında 4-5 kişilik gruplar konularını çalışarak birbirlerine yardımcı olmaktadır (Taşpınar, 2009: 190). Birlikte öğrenme tekniğinin en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve materyallerin paylaşılması, iş bölümü yapılması ve grup ödülü olarak ifade edilmiştir (Açıkgöz, 2004: 177).

2.3.2.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği, öğrencilerin akademik konuları işbirlikli çalışarak öğrenmeleri düşüncesi üzerinde temellendirilmiştir (Slavin, 1994: 3). Öğrenme malzemesi öğretmen tarafından çeşitli teknikler kullanılarak sınıfa

sunulmaktadır. Öğrenciler heterojen olarak gruplara ayrılarak uygulama için gerekli materyaller gruplara dağıtılmaktadır. Grup üyeleri bu materyalleri kullanarak birlikte çalışmakta, anlaşılmayan yerlerde birbirlerine yardım etmektedir. Çalışmanın sonunda grup üyeleri bireysel sınava girmektedir. Öğrencilerin sınavdan bireysel olarak aldıkları puanlar grup puanlarını da etkilemektedir. Gruptaki öğrencilerin puanları toplanmakta ve grup puanına dâhil edilmektedir. En yüksek puanı toplayan grup ödüllendirilmektedir (Slavin, 1994: 6-7; Açıköz, 2004: 185-186; Senemoğlu, 2007: 501-504; Borich, 2014: 369; Komisyon, 2014: 95).

2.3.2.3. Takım-Oyun-Turnuva (TOT)

DeVries ve Slavin tarafından geliştirilen (Komisyon, 2014: 95) bu teknikte öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğindeki gibi öğretmen sunumları ve takım çalışması yapılmaktadır. Ancak kısa sınavlar haftalık turnuvalarla değişmektedir. Bu turnuvalara katılan grup üyeleri grup puanlarına katkı sağlamak için takımın diğer üyeleriyle beraber akademik oyunlar oynamaktadır (Açıköz, 2004: 192; Senemoğlu, 2007: 505; İkinci, 2011: 102; Borich, 2014: 369; Komisyon, 2014: 95). Oyunların sonunda en yüksek puanı toplayan grup ödüllendirilmektedir (Taşpınar, 2009: 188).

2.3.2.4. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)

Takım destekli bireyselleştirmede, sınıfta heterojen gruplar oluşturularak her öğrencinin kendi seçeceği başka bir öğrenciyle çalışması sağlanmaktadır. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra önce konuyla ilgili küçük bir test, sonra konunun tamamına yönelik bir izleme testi uygulanmaktadır. Birlikte çalışan öğrenciler birbirlerinin testlerini puanlamaktadır. Gruptaki üyelerin puanları toplanarak grup puanı belirlenmekte, önceden belirlenen standart puanı aşan bütün gruplar ödüllendirilmektedir. Bu teknikte gruplar arası rekabet yoktur. Gruplar belirlenen standart puanı aşmak için çalışmaktadır (Açıköz, 2004: 198; Senemoğlu, 2007: 507; İkinci, 2011: 102; Bayrakçeken vd., 2013: 18; Borich, 2014: 370).

2.3.2.5. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)

İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımına uygun olarak Slavin tarafından

geliştirilmiştir (Açıkgöz 2004: 201; Bayrakçeken vd., 2013: 18). Bu teknikte öğretmen romanları ya da temel okuma kaynaklarını kullanmaktadır. Öğrenciler farklı okuma düzeylerinden seçilerek heterojen gruplara ayrılmaktadır. Öğrencilerin anlamlı okuma ve yazma becerilerini geliştirilmesi için farklı etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrenciler etkinlikler sırasında grup içinde birbirlerinin hatalarını düzeltmektedir (Senemoğlu, 2007: 506; Ekinci, 2011: 102). Grup etkinliklerinde sırasıyla; öğretmen sunumu, takım alıştırmaları, bağımsız alıştırma, arkadaş ön değerlendirmesi, ek alıştırma ve sınav durumları bulunmaktadır (Bozpolat, 2012: 78).

2.3.2.6. Grup Araştırmaları

Temelleri Dewey tarafından atılan grup araştırmaları; bireylerarası diyaloga dayalı olup, öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine önem verilmektedir. Seçilen konu grubun olumlu bağımlılığını ve işbölümünü sağlayıcı biçimde düzenlenerek alt konulara ayrılmaktadır (Açıkgöz, 2004: 204). Öğrenciler arasında çok boyutlu iletişim ve etkileşimin oluşturulmasına özen gösterilmektedir. Grup araştırmaları sürecinde öğrenciler kendilerine verilen konuyla ilgili araştırma yapmakta, planlarını uygulayarak gerekli bilgileri toplamaktadır. Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri grup içinde çok yönlü bir problemin çözümü için kullanarak sentezlere ulaşmaları desteklenmektedir. Son aşamasında ise öğrenciler araştırma sonuçlarını sınıfa sunmaktadır (Açıkgöz, 2004: 204; Bayrakçeken, vd., 2013: 19). Grupların çalışması öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir (Taşdemir, 2009: 190). Öğretmen kaynak kişi ve kolaylaştırıcı olarak tüm bu süreçte gruplara rehberlik etmektedir (Açıkgöz, 2004: 204).

2.3.2.7. İşbirliği-İşbirliği

Kagan tarafından geliştirilen işbirliği-işbirliği (Açıkgöz, 2004: 206) tekniği takım-oyun-turnuva ve öğrenci takımları başarı bölümleri tekniklerinin avantajlı yanlarını birleştirmektedir. Bu teknikte; öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı bir ortam hazırlanması amaçlanmakta, bunun için de öğrencilerin önce kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlamalarını sonra da deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için işbirliği yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmaktadır (Açıkgöz, 2004: 206-207; Bayrakçeken, vd., 2013: 21).

2.3.2.8. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)

Açıkgöz tarafından geliştirilen birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğinde; öğrencilerin grup çalışmalarına katılmadan arkadaşlarının yaptıkları işten pay almalarının engellenmesi yani grup çalışmalarında hazıra konma etkisinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Bu teknikte işbirlikli öğrenme yaklaşımının olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü, grup ödülü ve yüz yüze etkileşim ilkelerine önem verilmektedir (Açıkgöz, 2004: 214; Bayrakçeken vd., 2013: 21). Öncelikle gruplar heterojen olarak oluşturularak bütün gruplara okuma parçası dağıtılmaktadır. Gruptaki öğrenciler önce okuma parçasını tek başlarına okuyarak soru hazırlanmakta, sonra bir araya gelerek öğrencilerin bireysel olarak hazırladığı sorulardan yola çıkarak grup soruları hazırlamaktadır. Hazırlanan sorular seçilen başka bir gruba gönderilerek soruların cevaplanması istenmektedir. Sınıftaki diğer gruplar verilen cevapları değerlendirerek cevaplayan gruba puan vermektedir. Bütün sürecin sonunda, öğretmen özetleme yaparak sınıfta konuyla ilgili tartışma başlatmaktadır (Komisyon, 2014: 96). Sınıftaki tüm öğrenciler bireysel olarak sınava girmektedir. Öğrencilerin aldıkları puanlar, sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlarla toplanarak grup puanı elde edilmektedir. En yüksek puanı alan grup ödüllendirilmektedir (Açıkgöz, 2004: 218).

2.3.2.9. Jigsaw (Birleştirme) Teknikleri

Eliot Aranson ve meslektaşları tarafından geliştirilen bu teknik Slavin tarafından tekrar düzenlenmiştir (Komisyon, 2014: 95). Bu teknikte, gruplar heterojen olarak oluşturulmakta ve konu bölümleri gruplara dağıtılmaktadır. Farklı gruplarda aynı bölümleri seçen öğrenciler bir araya gelerek çalışmakta ve uzmanlaşarak gruplarına dönmektedir. Gruplarına dönen öğrenciler öğrendiklerini gruptaki arkadaşlarına öğretmektedir. Konunun tamamen öğrenilebilmesi için gruptaki bütün öğrenciler birbirine gereksinim duymakta, her öğrenci hem öğretene hem de öğrenene konumunda yer almaktadır. Bütün gruplar konunun tamamından sorumlu olarak sınava girmekte ve öğrencilerin bireysel olarak aldıkları puanlar toplanarak grup puanı elde edilmektedir. En yüksek puanı alan grup ödüllendirilmektedir (Johnson vd., 1994: 63; Açıkgöz, 2004: 210-211; Senemoğlu, 2007: 508; Ekinci, 2011: 103; Bayrakçeken vd., 2013: 24-27; Borich, 2014: 370-371; Komisyon, 2014: 95).

2.3.3. İşbirlikli Öğrenme Avantajları

İşbirlikli öğrenmenin akademik, sosyal, psikolojik, ölçme ve değerlendirme alanlarında öğrencilerin başarılarını desteklediği, yapılan birçok bilimsel araştırma ile ortaya konulmuştur (Senemoğlu, 2007: 498; Saban, 2009: 204-205; Ekinci, 2011: 94-95; Bayrakçeken, vd., 2013: 29-40; Borich, 2014: 374; Komisyon, 2014: 94):

İşbirlikli öğrenme,

1. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir.
2. Eleştirel düşünme stratejilerinin kullanılmasını teşvik ederek oluşturulan tartışma ortamlarında, öğrencilerin özgürce düşüncelerini açıklama fırsatı sağlar.
3. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlayarak dikkatlerini sürdürebilmelerine yardımcı olur.
4. Öğrenme yeteneği düşük olan öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olur.
5. Öğrencilere dünyayı ve olayları başkalarının gözünden görme yetisi kazandırır. Bu sayede diğer insanların farklılıklarını kabul edebilmelerine ve onları anlayarak kabul edebilmelerine destek verir.
6. Öğrencilere başkalarının düşünme biçimlerine saygı duymayı öğretir. Bu sayede, öğrenciler demokratik yaşam becerilerini kazanarak hoşgörülü olmayı öğrenir.
7. Öğrencilerin özyeterlik ve özsaygı duygularının gelişimini sağlar.
8. Öğrencilere grup halinde çalışma imkânı sunarak hata yapma kaygılarının azalmasını sağlar. Böylece öğrencilerin öğrenme ve öğretme etkinliklerine daha etkin katılmalarını sağlar.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerinin ve aidiyet duygularının gelişmesini sağlar. Arkadaşlarını rakip olarak değil takım arkadaşı olarak görmelerini sağlar.
10. Öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekler ve okula devam sorununun azalmasına yardımcı olur.

2.3.4. İşbirlikli Öğrenme Dezavantajları

İşbirlikli öğrenme dikkatli bir uygulama süreci gerektirir. Öğrencilerin bir araya getirilerek yapılan her çalışmanın işbirlikli çalışma olduğunu düşünmek doğru değildir.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında süreç iyi takip edilemezse istenilen verim elde edilememektedir. Bu süreçte karşılaşılabilen olumsuz durumlar şu şekilde sıralanabilir (Açıkgöz, 1998: 299; Açıkgöz, 2004: 173-174):

1. Gruptaki bazı öğrencilerin grup çalışmalarına çok fazla katkı sağlamadıkları halde grup başarısına ortak olması (hazıra konma etkisi),
2. Grup içinde çoğu işleri belirli kişilerin yapması,
3. Grup çalışmalarında yetenekleri üst seviyede olan öğrencilerin ön plana çıkarak daha fazla yarar sağlarken, düşük yetenekli öğrencilerden istenen başarının elde edilememesi,
4. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük öğrencilerin fikirlerine ve önerilerine değer vermemesi.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının amaçlarına uygun olarak geliştirilen tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. İstasyon tekniğinde sınıf içinde oluşturulan öğrenme merkezleri öğrencilerde merak uyandırarak onların ve araştırma ve keşfetme becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Böylece öğretim süreci ilginç, anlamlı, sosyal etkileşime dayalı bir hale gelmektedir. Öğrenciler işbirlikli gruplar oluşturarak çalışmakta, birbirlerinin öğrenmelerine ve öğrenme eksikliklerini tamamlamalarına yardımcı olmaktadır (Cosgrove, 1992: 1).

2.4. İstasyon Tekniği

Eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte programa giren istasyon tekniği, kısaca yapılan bir işi kaldığı yerden daha ileriye götürmek olarak tanımlanabilmektedir (Gözütok, 2007: 256; Geier ve Bogner, 2011: 5; Batdı ve Semerci, 2012: 191; Erdağı, 2014: 11; Komisyon, 2014: 112). İstasyon tekniği; öğrencilerin öğretmen rehberliğinde grup olarak çalıştığı, kendi öğrenme yaşantılarından sorumlu olduğu, araştırma ve keşfetme fırsatlarıyla karşılaştığı, zengin öğrenme deneyimleri sağladığı, değişik etkinlikler yaparak ve farklı materyalleri kullanarak öğrendiği, öğrendiklerini pekiştirdiği, öğrendiklerini sorguladığı, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduğu çağdaş bir öğretim tekniğidir (Benek ve Kocakaya: 2012: 9). İstasyon tekniği; öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışmalarına imkân sağlayan, onlara bol miktarda araç-gereç kullanma olanağı veren, onları

geleneksel yöntemin monotonluğundan kurtaran, bilgilerin kalıcı öğrenilmesine hizmet eden modern bir tekniktir (Demirörs, 2007: 4). İstasyon tekniği, güvenilir ve aktif öğrenme fırsatları oluşturarak, eğitimi çok boyutlu uygulamalar yoluyla geleneksel eğitimin daha ilerisine taşımayı amaçlamaktadır (Ocak, 2008: 250). Sönmez (2009: 253) istasyon tekniğini, herhangi bir konuda belli aşamalardan geçerek etkinliklerin tamamlanmasını sağlayan ve bu sayede grupların görüş geliştirmesine yardımcı olan bir öğretme-öğrenme tekniği olarak ifade ederken, Hesapçioğlu (2008: 330) belirli bir konunun çeşitli açılardan kollektif bir şekilde ele alınarak ortak bir ürünün oluşturulduğu bir öğrenme tekniği şeklinde tanımlamıştır. Benek (2012: 8) ise temelinde işbirlikli öğrenme olan, çoklu zekâ ve aktif öğrenme yaklaşımlarından da yararlanılarak öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsatlar sunan çağdaş yaklaşıma uygun bir teknik şeklinde tanımlamıştır.

Robertson (2003: 1), öğrencilere öğretmen tarafından öğretilen bilgilerin kalıcı olması için öğrencilerin bilgileri tekrar etmeleri gerektiğini ve yapılan tekrarın pratiği güçlendireceğini ifade etmektedir. Öğrencilerden bir kısmı için geleneksel eğitimdeki öğretimin yetersiz olduğunu belirterek; istasyon tekniği ile yapılan tekrarların, grup arkadaşlarının desteğinin, bu öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve onları yetkin hale getirdiğini söylemektedir. Bu durum, her zaman bu tür öğrencilerle birebir çalışma imkânı bulamayan öğretmenlerin yükünü de azaltmaktadır. İstasyon tekniği, aynı zamanda geleneksel öğrenme ortamının sıkıcılığını ortadan kaldırarak öğrencilerin öğrenme ortamına daha olumlu bakmalarını sağlamaktadır. Bu yöntem, özellikle süreç temelli öğretim yöntemlerinde daha etkili kullanılmaktadır (Hesapçioğlu, 2008: 330).

İstasyon tekniği; öğrenme ortamında uygulanmaya başlamadan önce iyi bir planlama yapılması, bu planlamalar çerçevesinde etkinliklerin hazırlanarak gerçekleştirilmesi ve sürecin sonunda uygulamaya ilişkin değerlendirme yapılması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Güneş, 2009a: 7-8). İstasyon tekniği uygulanırken öğretim etkinliklerinin yapıldığı belli öğrenme alanları hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu öğrenme alanları “istasyon merkezi” veya “öğrenme istasyonu” olarak adlandırılmaktadır. Sınıf içi veya sınıf dışında yer alan bu alanlarda (laboratuvar, atölye, salon vb.) öğrencilere grup çalışmaları ve kendi çabalarıyla konuları yaparak-yaşayarak

öğrenmeleri için fırsatlar sunulmaktadır (Cosgrove, 1992: 2; Bulunuz, 2006: 278; Demirörs, 2007: 9; Tseng, 2008: 16; Benek, 2012: 8).

İstasyon tekniğinde, konu daha küçük parçalara ayrılmakta ve bu parçaların her biri bir istasyona karşılık gelmektedir. Her istasyon, öğrencilerin farklı ve çeşitli öğrenme etkinliklerini uygulayabilecekleri merkezleri temsil etmektedir. İstasyonlardaki etkinliklerin öğrencilerin öğretmen yardımı olmadan yapabilecekleri şekilde düzenlenmesi ve (Demirörs, 2007: 14-15; Köseoğlu vd., 2009: 211) uygulama öncesinde öğrenme alanlarına uygulamayı gerçekleştirmek için gerekli olan ders araç ve gereçlerinin hazırlanması gerekmektedir (Cosgrove, 1992: 1; Bulunuz, 2006: 278; Demirörs, 2007: 9; Tseng, 2008: 12; Benek, 2012: 8). Heterojen olarak oluşturulan gruplar bütün istasyonları sırasıyla dolaşarak hazırlanan bu materyaller aracılığıyla etkin öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Böylece gruptaki her öğrencinin hem kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi hem de arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olması amaçlanmaktadır (Cosgrove, 1992: 1; Ocak, 2008: 251; Tseng, 2008: 12). İstasyon tekniği genel olarak küçük sınıflarda kullanılmakla birlikte uygulama öncesinde iyi bir planlamanın yapılması halinde kalabalık sınıflarda da rahatlıkla kullanılabilir (Güneş, 2009a: 9; Sönmez, 2009b: 254).

2.4.1 İstasyon Tekniğinin Tarihsel Gelişimi

İstasyon tekniğinin temeli Helen Parkhust tarafından geliştirilmiş olan “Dalton Planı”na dayandırılmaktadır (Fox, 2004: 6; Demirörs, 2007: 14; Ocak, 2008: 250). Helen Parkhust Dalton Planı’nda; öğrencileri kendi kendilerini yetiştirme malzemeleri ve doğrudan verilen iş talimatlarıyla derse ilişkin konuları işlemeye özendirmiş, onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekleri ve sürece ilişkin kontrolü sağlayabilecekleri öğrenme odaları hazırlamıştır (Demirörs, 2007: 14). Dalton Planı’na göre; her bir öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu, bunun için bütün öğrencilere aynı şekilde ders anlatmanın doğru olmadığı ve verilecek eğitimin zenginleştirilmiş şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir. Dalton Planı’nda öğretim ortamlarının her ders veya branş için ayrı ayrı hazırlanması, hazırlanan bu ortamlara ders veya branşla ilgili gerekli araç-gereçler bırakılması ve her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre belirli bir süre içerisinde öğrenebilmelerine imkân sağlanması gerekmektedir (Benek, 2012: 10).

Demir (2008: 26) istasyonlarda öğrenmenin 1900'li yılların başında Montessori ile başladığını, zamanla Dewey'in eğitim felsefesiyle şekillenerek Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık görüşlerinden etkilendiğini, 1960-1970'lerde de bir teknik olarak tanındığını söylemektedir. Porter (2004: 27) ise öğrenme istasyonlarının temelini; Piaget'in bireylerin kendi öğrenmelerini yapılandırma sorumluluğunu alarak bilgiyi kendilerinin yapılandırması gerektiği anlayışına ve Dewey'in kurucusu olduğu kişinin anlamlı yaşantılar ve deneyimler yoluyla kendi ilgi, ihtiyaç ve ön öğrenmeleri doğrultusunda bütün duyu organlarını etkin olarak kullanabilmesine olanak sunan ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışına dayandığını ifade etmektedir. Demirörs (2007: 14), istasyon tekniğinin çıkış noktasını öğretim programlarındaki konu alanları olarak gösterirken, Fox (2004: 6), öğrenme merkezleri olduğunu söylemektedir. Cosgrove (1992: 2) ise istasyon tekniğinin Pestalozzi'nin ana sınıflarındaki oyunu önceleyen eğitim anlayışına dayandığını belirtmektedir.

Benek (2012: 11) günümüzdeki istasyon tekniğinin, Washburn'un Chicago'da uyguladığı eğitim sistemine dayandığını söylemektedir. Washburn'un "Winnetka Planı" adını verdiği eğitim sistemi; sınıftaki bütün öğrencilerin tek hedef etrafında toplandığı katı sınıf sistemini savunan okul anlayışını reddederek, öğretimin öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda esnekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Winnetka Planı'na göre öğrenciler grup çalışmalarına katılarak kendi yetenek ve hızlarına uygun şekilde verilen görevleri yerine getirmektedir. Verilen görevi zamanında yerine getiren öğrenci bir sonraki aşamaya geçmektedir. Öğrenciler gerekli çalışmaları yaptıktan sonra öğretmenden bağımsız bir şekilde ödevler ve etkinlikler almaktadır. Öğretmen öğrencilere sadece gerçekten ihtiyaç duydukları yerlerde yardım etmektedir. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarını takip ederek bir dosyada toplamakta ve yapılan öğretimin amacına ulaşmış olup olmadığını konuyla ilgili hazırladığı bir test aracılığıyla kontrol etmektedir. Winnetka Planı'nda bir konuyu bitiren grup veya öğrenci diğer konuya geçebilmektedir.

Gardner, sadece dil ve matematik zekâsını önemseyen anlayışı yıkarak insanlarda farklı zekâ alanlarının farklı düzeylerde bulunduğunu savunan çoklu zekâ anlayışını oluşturmuştur (Gözütok, 2007: 90; Saban, 2009: 42). Zekânın çok boyutluluğunu savunan Gardner bu boyutları sekiz başlık altında toplamıştır. Bunlar: bedensel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, sosyal zekâ, mantıksal zekâ, ritmik zekâ, sözel

zekâ, özedönük zekâ ve doğal zekâ'dır. Gardner bu zekâ türlerinin arasında kopukluk olmadığını tam tersine çok sıkı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. (Sönmez, 2009b: 159). Gardner, zekâ türlerine ilişkin oluşturduğu bu yeni yaklaşımla sadece matematik ya da dil alanlarında başarılı olanların değil; spor, müzik, resim, dans, iletişim, doğa alanlarında yeteneği olanların da zeki olduğunu ortaya koymuştur (Demirel, 2011: 129). İstasyon tekniğinde farklı zekâ türlerine göre hazırlanmış etkinliklerle karşılaşan öğrenciler hem baskın zekâ alanlarını kullanarak arkadaşlarına yardımcı olmakta hem de arkadaşlarından yeni beceriler öğrenerek baskın olmayan zekâ alanlarını geliştirme fırsatı bulmaktadır (Ocak, 2008: 251).

Genel olarak bakıldığında istasyon tekniğinin Dewey'in eğitim felsefesi, Piaget'in bilişsel ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramlarından etkilenecek geliştirildiği söylenebilir. Günümüzde ise bu teknik çoklu zekâ kuramı ile desteklenerek farklılaştırılmış bir öğretim tekniği olarak kullanılmaktadır (Demir, 2008: 31; Erdağı ve Önel, 2015: 29).

2.4.2. İstasyon Tekniğinin Aşamaları

İstasyon tekniği, aşamalar halinde düzenlenmiş öğrenci merkezli bir tekniktir. Gruplar her aşamada bir önceki grubun yaptıklarını daha ileriye götürmektedir (Gözütok, 2007: 256; Sönmez, 2009b: 253). İstasyon tekniğinin istenilen sonuca ulaşabilmesi için, her aşamanın dikkatle hazırlanması ve uygulamada titizlik gösterilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hedeflere uygun şekilde çalışabilmesini sağlamak için istasyonların önceden hazırlanması, etkinliklerin iyi tasarlanması gerekmektedir. Bunun için uygulayıcının çok dikkatli bir ön hazırlık süreci geçirmesi ve yaratıcılığını kullanması önemlidir (Güneş, 2009a: 9). İstasyon tekniğinin aşamaları: istasyon tekniğinin hedeflerinin belirlenmesi, istasyonların planlanması ve düzenlenmesi, istasyonlardaki etkinliklerin planlanması, istasyonlarda kullanılan araç ve gereçlerin düzenlenmesi, grupların belirlenmesi, zaman kullanımının düzenlenmesi, istasyon tekniğinin uygulanması ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Schmidt ve Harriman, 1998; Erdağı, 2014: 14). İstasyon tekniğinin aşamalarının eğitim programının aşamaları gibi hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ana başlıkları altında incelenebileceği ifade edilmektedir (Güneş, 2009a: 9; Avcı, 2015: 32).

2.4.2.1. İstasyon Tekniğinin Hedeflerinin Belirlenmesi

İstasyon tekniğinde; öncelikle uygulanacak olan konunun hedeflerinin belirlenmeli, daha sonra hedeflere uygun olarak istasyonların hazırlanma aşamasına geçilmelidir (Güneş, 2009a: 9; Benek, 2012: 13). İstasyon tekniğinde; hedeflerin en az uygulama düzeyinde ve uygulamaya katılacak öğrencilerin de uygulama seviyesinde olması gerekmektedir (Alacapınar, 2009: 138; Sönmez, 2009b: 253).

İstasyon tekniğinde; hedefler dersin içeriği, konunun yapısı ve öğrenci sayısına göre farklılıklar göstermektedir. Her istasyonun tek hedefi olabileceği gibi birden fazla hedefi olan istasyonlarda tasarlanabilir. Ayrıca bir hedef için birden fazla istasyonda etkinlikler de hazırlanabilir (Güneş, 2009a: 10; Benek, 2012: 13). Öğrencilerin başarı durumları, öğrenme hızları vb. sebepler dikkate alınarak istasyonun hedefleri değiştirilebilir. Öğrenme hızları yavaş veya hızlı olan öğrenciler için ayrı istasyonlar tasarlanabilir ve bu istasyonların hedefleri birbirinden farklılık gösterebilir (Tseng, 2008: 15).

Öğrencilerin öğrenme istasyonlarında etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, istasyonların hedeflerini ve etkinliklerini önceden bilmeleri ve çalışmalarında ona göre yönlendirilmeleri gerekmektedir (Sönmez, 2009b: 251). Hedeflerin öğrenci tarafından önceden bilinmesi, öğrenciyi öğrenme sürecinde daha aktif hale getirmektedir (Güneş, 2009a: 10; Benek, 2012: 13).

2.4.2.2. İstasyonların İçeriklerinin Planlanması ve Düzenlenmesi

İstasyonların hedefleri belirlendikten sonra, öğrencilerin bu hedef ve kazanımlara ulaşabilmeleri için istasyonlardaki çalışmaların içeriklerinin (etkinlik, deney, ürün oluşturma vb.) planlanması gerekmektedir (Cosgrove, 1992: 4; Benek, 2012: 14; Avcı, 2015: 33). İstasyonlar, konunun özelliğine göre birbirini takip edecek şekilde aşamalı olarak planlanabileceği gibi birbirinden bağımsız olarak da planlanabilir (Demirörs, 2007: 8).

İstasyonlar planlanırken ve düzenlenirken; öğrencilerin eğitim seviyesi, farklılıkları, konunun özellikleri, sınıfın fiziki koşulları vb. unsurlar dikkate alınarak etkinliklerin hazırlanması ve gruplamaların yapılması gerekmektedir (Cosgrove, 1992:

2; Porter, 2004: 32). İstasyonlar planlanırken; gruptaki bütün öğrencilerin aynı anda tüm becerileri elde edemeyeceği dikkate alınmalı, öğrencilerin ihtiyaç, istek, öğrenme stillerine dikkat edilmeli, istasyonlar öğrencilerin özgün düşünme ve yaratıcılıklarını geliştirecek nitelikte olmasına önem verilmelidir (Tofte, 1982: 14; Cosgrove, 1992: 3; Tseng, 2008: 12). İstasyon tekniğinin uygulanmasından önce sınıf içinde özgürlük ve disiplin arasında bir denge kurularak sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir (Demir, 2008: 16). Öğrenciler kendi belirledikleri kurallara daha kolay uyarken kurallara uymayan arkadaşlarını ikaz etmektedir. Bu da sürecin daha rahat ilerlemesini desteklemektedir.

2.4.2.3. İstasyonlarda Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

İstasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin hedeflerin ne olduğu ve bu hedefleri gerçekleştirmek için yapılacak uygulamaların içeriklerinin belirlenmesinden sonra eğitim durumları belirlenmelidir. İstasyon tekniği uygulamasındaki eğitim durumları aşaması; etkinliklerin planlanması, istasyonlarda kullanılan araç ve gereçlerin düzenlenmesi, grupların belirlenmesi, zaman kullanımının düzenlenmesi ve istasyon tekniğinin uygulaması olarak ifade edilebilir.

2.4.2.3.1. İstasyonlardaki Etkinliklerin Planlanması

İstasyonlardaki etkinliklerin planlanması aşamasında; öğretmenin öğrencilere kazandırmak istediği amaç-kazanımların neler olduğu, istasyon merkezlerinin amaçlarının neler olduğu, hangi etkinliklerin bu amaç-kazanımlara uygun olduğu, hangilerinin öğrenciler tarafından uygulanabileceği (Benek, 2012: 16), öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır (Avcı, 2015: 33). İstasyonlardaki etkinlikler, belirlenen hedeflere uygun şekilde hazırlanmış ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak öğretmen tarafından yapılandırılmalıdır. Her istasyonda farklı etkinliklere yer verilmeli, öğrenciler bu istasyonlar arasından kendilerini geliştirecek nitelikte olanları seçebilmelidir (Cosgrove, 1992: 4; Furutani, 2007: 13).

İstasyon tekniğini öğretim ortamlarında kullanmanın temel amacı, yeni öğrenilmiş becerilerin uygulanması ve geliştirilmesidir. Bu amaçla; merkezlerdeki etkinlikler öğrencilerin seviyelerine uygun, öğretmen yardımı olmadan bağımsız olarak tamamlayabilecekleri özellikte olmalıdır (Tofte, 1982: 14; Furutani, 2007: 13; Demir vd., 2011: 384). İstasyon merkezlerinde tasarlanan tüm etkinlikler öğrenciyi etkin kılacak şekilde düzenlenmeli (Cosgrove, 1992: 4; Tseng, 2008: 12; Benek, 2012: 14), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalı ve istasyon tekniğinin uygulanacağı dersin öğretim programında yer alan konu alanı ile ilişkilendirilmelidir (Cosgrove, 1992: 3; Tseng, 2008: 13; Güneş, 2009a: 10). İstasyonlarda öğrencilerin birlikte çalıştıkları göz ardı edilmemeli ve etkinlikler öğrenci farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Etkinlikler öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımını sağlamalı, yeni beceriler kazanmalarına desteklemeli, önceki öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamalı ve öğrendikleri becerileri yeni durumlara uygulayabilmeleri için onlara fırsat vermelidir (Cosgrove, 1992: 4; King-Sears, 2007: 140). İstasyon tekniğinde grupların bütün istasyonlarda sırasıyla çalışacağı göz önüne alınarak istasyonların yerleşim düzenlerinin gruplara rahat hareket etme imkânı verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Cosgrove, 1992: 1; Ocak, 2008: 251; Sürücü vd., 2013: 54).

2.4.2.3.2. İstasyonlarda Kullanılan Araç ve Gereçlerin Düzenlenmesi

Öğrenciler bilgiyi, konuyla ilgili materyalleri kullanarak kendi deneyimlerini yaşama şansı buldukları ortamlarda daha kalıcı şekilde öğrenmektedirler (Hallet, 1997: 1229; Dewey, 1916; Akt: Vadeboncoeur, 1997: 19). İstasyon tekniğine uygun olarak hazırlanan öğrenme merkezlerinde, merkezin kazanımlarına uygun olarak belirlenen, öğrencilerin rahatça kullanabileceği özellikteki araç-gereçler hazırlanmalıdır (Gözütok, 2007: 256; Ocak, 2008: 250; Benek, 2012: 19). Bu araçların niteliği ve çeşidi bilişsel gelişimi ve öğretimin kalitesini belirlemektedir (Peters, 2004: 9). Araç-gereçler; birden çok duyuya hitap etmeli, öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek nitelikte olmalı (Tofte, 1982: 14), konuyu daha kolay kavranmalarını ve öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamalıdır (Cosgrove, 1992: 1; Tseng, 2008: 16). Özellikle kullanılan araç-gereçler öğrenilen konuyu somutlaştırarak öğrencilerin daha kolay öğrenmesini desteklemelidir (Benek, 2012: 19; Korsacılar ve Çalışkan, 2015: 386). Ayrıca istasyonlarda kullanılan araç-gereçlerin faydaları arasında; zamandan tasarruf sağlaması, öğretim ortamını zenginleştirilmesi, karmaşık düşünce ve fikirleri basite indirilmesi, ortama canlılık

katması, öğrencilerin etkileşimini ve öğrenme isteğini arttırarak öğrenmeyi kolaylaştırması sayılabilmektedir (Benek, 2012: 20).

İstasyon tekniğinde kullanılan araç gereçler kullanıldıkları derse göre farklılık göstermekle birlikte, genel olarak taşınması gereken özellikler bulunmaktadır. Bunlar: tüm çalışma boyunca kullanılacağı için dayanıklı olmalı, karmaşık değil basit olmalı, kolayca elde edilebilmeli, farklı zekâ türlerine hitap etmeli, bilimsel amaçlara uygun olmalı, öğrencinin öğretmenden bağımsız bir şekilde kullanabileceği özellikte olmalı şeklinde sıralanabilmektedir (Tofte, 1982: 14; Demir, 2008: 35; Benek, 2012: 20).

İstasyonlarda kullanılan araç-gereçlerin sınıftaki öğrenci sayısı kadar değil, oluşturulan istasyon sayısı kadar olması yeterli görülmektedir (Maden ve Durukan, 2010: 301). Kullanılan araç-gereçlerin bir sonraki grup için hazır olacak şekilde bırakılması gerekmektedir. İstasyonlarda etkinliğin nasıl yürütüleceğine ve araç-gereçlerin ne şekilde kullanılacağına ilişkin yönergelerin bulunması gerekmektedir. Bu yönergelerde etkinliğin bütün basamaklarının sırasıyla açık ve anlaşılır bir dil ile anlatılması uygulamanın öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve kolayca yürütülmesini destekleyecektir. İstasyonlarda uygulama sırasında herhangi bir sorun çıkmaması için, gruptaki bir öğrencinin önceden süreçle ilgili bilgilendirilerek istasyonlarda görevlendirilebileceği belirtilmektedir (Breyfogle, Nelson, Pitts ve Santrich, 1976: 4; Dosch, 1988: 9; Demir, 2008: 37-38).

2.4.2.3.3. Grupların Belirlenmesi

İstasyon tekniğinde öğrenciler, sınıf içi veya sınıf dışında hazırlanan istasyonlarda grup olarak birlikte çalışırlar (Güneş, 2009a: 14; Ocak, 2010: 147; Benek ve Kocakaya, 2012: 10). İstasyon merkezlerinde çalışacak gruplar oluşturulurken; kaç istasyonun kurulacağı, sınıftaki öğrenci sayısı, konunun yapısı ve etkinliğin amacı dikkate alınmalıdır (King-Sears, 2007: 138; Güneş, 2009a: 15; Sönmez, 2009b: 255; Maden ve Durukan, 2010: 302; Komisyon, 2014: 112). Öğrencilerin zekâ türleri, öğrenme stilleri, cinsiyetleri, başarı seviyeleri vb. göz önüne alınarak grupların heterojen özellikte oluşturulmasına özen gösterilmelidir (Demirörs, 2007: 25; Ocak, 2008: 250; Benek, 2012: 14; Erdağı, 2014: 14). İstasyon merkezlerinde aynı grupta çalışacak öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve öğrenme seviyelerinin birbirinden farklı

olması birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlayarak birbirleriyle olan etkileşimlerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Demirörs, 2007: 25; King-Sears, 2007: 137; Benek, 2012: 14). Grupların istasyon tekniğinin özelliklerine uygun olarak oluşturulması, istasyonlarda oluşabilecek sorunları en aza indirecek ve daha etkili bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayacaktır (Demir, 2008: 37).

Öğretmenin grupları oluştururken; bir arada çalışmalarının verimli olacağını düşündüğü öğrencileri bir araya getirebileceği, uygulama sürecinde bir arada çalışan öğrencilerin birbirlerinin dikkatlerini sürekli dağıttıkları durumlarda gruptaki öğrencileri birbirinden ayırabileceği ifade edilmektedir (Demirörs, 2007: 25). Gruplar, konuyu öğrenerek bu konu hakkında daha fazla bilgi öğrenmek için araştırma yapmaya hazır olan öğrencilerden ya da konu hakkında daha fazla tekrar ve alıştırmaya ihtiyacı olan öğrencilerden oluşturulabilmektedir (King-Sears, 2007: 137; Güneş, 2009a: 14). Bazen de öğretmen sınıf içinde dışlanmış ya da kendisini sınıftan izole etmiş öğrencileri sosyalleştirmek ve kendilerine olan güvenlerinin artmasını desteklemek için grupları uygun şekilde düzenleyebilmektedir. Öğretmen işbirlikli çalışabilen, arkadaşlarına yardımcı olan ve liderlik özelliğine sahip öğrencileri gruplara eşit şekilde dağıtmayı tercih edebilmektedir (Demirörs, 2007: 25). İşbirliği temelinde oluşturulan gruplar, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerine destek vermektedir. Öğrencilerin bu gruplarda sosyalleşerek sorumluluk almayı öğrenmesi, fikir alışverişinde bulunması ve grup arkadaşlarıyla birlikte çalışması ve öğrendiklerini birbirleriyle paylaşması beklenmektedir (Güneş, 2009a: 14; Ocak, 2010: 147; Demir vd., 2011: 384; Benek, 2012: 15).

Oluşturulacak grup sayısı ve gruplardaki öğrenci sayıları hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Sönmez (2009: 253), Batdı ve Semerci (2012: 191) grup sayılarının üç dört ya da beş olması gerektiğini ve beşin üzerine çıkılmaması gerektiğini söylemektedir. Erdağı (2014: 16) ideal istasyon sayısının dört-beş olduğunu, Ocak (2008: 251) beş istasyon kurulabileceğini, Güneş (2009a: 15) ise grup sayısının öğrenci sayısına göre belirleneceğini ifade etmektedir. Gruplardaki öğrenci sayısı için Sönmez (2009: 255) ve Ocak (2008: 251) bu sayının en fazla beş olması gerektiğini, Demirörs (2007: 13) üçten fazla olmasının anlamlı olmadığını ve en verimli çalışma gruplarının üçer kişilik gruplar olduğunu, Alacapınar (2009: 138) altıyı geçmemesi gerektiğini, Mergen (2011: 13) iki-üç kişilik grupların uygun olduğunu, Tseng (2008: 15) beş-dokuz

arasında olabileceğini, Erdağı (2014: 14) ise en ideal sayının dört-beş kişiden oluşması gerektiğini söylemektedir. Sönmez (2009a) grup sayılarının tek sayı olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun sebebini; grup içinde bir konu hakkında karar alırken 3-3, 4-4 gibi karşıtlıkların ortaya çıkmasının karar almayı zorlaştıracağı, tek sayıların tercih edilmesiyle grup içinde yaşanacak olası çelişki durumlarını engelleyeceği şeklinde ifade etmektedir. Gruplar oluşturulduktan sonra; öğrencilerin öğrenmelerinde sınıfta tek bir öğretmenin rehber olabileceği gibi, imkânlar doğrultusunda her istasyonda bir öğretmenin rehber olması da sağlanabilir (King-Sears, 2007: 138).

2.4.2.3.4. Zaman Kullanımının Düzenlenmesi

İstasyon tekniğinde süreyi verimli olarak kullanmanın ilk kuralı olarak zaman planlamasının iyi yapılması gösterilmektedir (Erdağı, 2014: 15). Grupların istasyon merkezlerinde ne kadar süre ile çalışacağı, konu alanına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak belirlenmektedir. Öğretmenlerin zaman planlamasını öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir şekilde yapması gerekmektedir (Breyfogle vd., 1976: 5; Demir, 2008: 34; Erdağı, 2014: 15). İstasyonlardaki etkinliklerin süresini belirlemek için etkinliğin niteliği, grup (Sönmez, 2009b: 255) ve istasyon merkezlerinin sayısının dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin süreyi etkin kullanabilmeleri için; etkinliklerden önce istasyonlar hakkında öğrencilere bilgi verilmesi (Ocak, 2008: 251) ve istasyonlar için belirlenen sürenin sınıfa duyurulması gerekmektedir (Alacapınar, 2009: 139; Erdağı, 2014: 16). Gözütok (2007: 256), Sönmez (2009: 254) ve Komisyon (2014: 112) istasyonlarda çalışma süresini on dakika olarak ifade etmektedirler. Alacapınar (2009: 139) bu sürenin ilkökul 2. ve 3. sınıflar için gelişim özellikleri dikkate alınarak on dakikanın altında olmaması gerektiği, daha sonraki sınıflar içinse yedi-sekiz dakika olarak düzenlenebileceğini belirtirken; Hesapçıoğlu (2008: 330) bu sürenin on-on beş dakika olabileceğini ifade etmiştir. Zaman kullanımı konusundaki görüşler değerlendirildiğinde; bu sürenin esnek olduğu, etkinlik sayısına, kullanılacak ders saatine, konunun özelliklerine, etkinliğin niteliğine, öğrenci özelliklerine göre değişkenlik gösterebileceği söylenebilmektedir. Belirlenen sürenin sonunda gruplar, istasyonlarını değiştirerek yeni istasyonda bir önceki grubun kaldığı yerden etkinliği devam ettirmektedir.

2.4.2.3.5. İstasyon Tekniğinin Uygulanması

İstasyon tekniği, sunulacak içerik yapısına, öğrenci sayısı ve ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Uygulama süreci; öğretmenin bilgisi, içerik yapısı ve eldeki materyallere göre değişkenlik göstermektedir (Ocak, 2008: 251).

Ders başlamadan önce, sınıfa istasyon tekniği ve uygulaması hakkında bilgi verilmesi ve uygulama için gerekli hazırlıkların yapılmış olması gerekmektedir (Erdağı, 2014: 16; Avcı, 2015: 36). Sınıftaki öğrenciler konunun özellikleri ve öğrenci sayısına göre gruplara bölünerek istasyonlar kurulmaktadır (Alacapınar, 2009: 138; Sönmez, 2009b: 254; Komisyon, 2014: 112). Bu tekniğin kullanımı için sayının otuzu geçmemesi arzu edilirse de kalabalık sınıflarda da iyi bir planlama yapılması halinde uygulanabilmektedir (Gözütok, 2007: 256; Alacapınar, 2009: 138; Sönmez, 2009b: 253). Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilere çalışmanın denemesi yaptırılarak varsa aksayan yönlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu denemenin aynı zamanda öğrenciler için, uygulama sürecini görmelerini sağlayan bir oryantasyon çalışması olarak da düşünülebileceği belirtilmektedir (Howatson, 1971: 21).

İstasyonlar kurulduktan sonra derse ve konuya göre istasyonlara isim verilmektedir (slogan bulma, afiş yazma, şiir yazma, hikâye okuma, bilmece-bulmaca, örnek olay vb.). Kaç tane istasyon kurulmuşsa o kadar istasyon şefi belirlenerek her istasyona bir de yazıcı seçilmektedir. İstasyonlara gidecek öğrencilerin rastgele seçilmesi ve öğrencilerin sırasıyla bütün istasyonlarda görev almasının sağlanması gerekmektedir. Grupların istasyonlardaki etkinliği belirtilen süre içerisinde yaparak sürenin bitiminde her grubun bir sonraki istasyona geçmesi sağlanmaktadır. Her bir istasyona gelen grup bir önceki grubun yaptıklarını dikkate alarak kaldığı yerden etkinliği devam ettirmektedir. Süre bitince gruplar tekrar yer değiştirmekte ve böylece tüm grupların bütün istasyonlarda çalışması sağlanmış olmaktadır. Her grup çalışmasını bitirdikten sonra istasyon şefleri yapılanları öğretmene getirerek gerekli açıklamaları yapmaktadır. Uygulamanın sonunda grupların yaptıkları ürünler sınıfa sunulurken veya sergilenerek etkinlikler bitirilmektedir (Morgil, vd., 2002; Gözütok, 2007: 257; Hesapçioğlu, 2008: 330; Ocak, 2008: 251; Alacapınar, 2009: 138; Sönmez, 2009b: 254; Erdağı, 2014: 17; Komisyon, 2014: 112-113; Erdağı ve Önel, 2015: 29). Öğretmen uygulama bittikten sonra öğrencilerin öğrenilenler hakkında konuşmalarını,

tartışmalarını sağlayarak onların uygulama sürecinde neler öğrendiklerini kendilerinin keşfetmeleri için fırsatlar oluşturabilmektedir (Lebak, 2005: 91).

Alacapınar (2009: 138), Sönmez (2009: 254), Maden ve Durukan (2010: 301) ve Erdağı (2014: 17) istasyon tekniğinin uygulama aşamalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Öncelikle konunun özelliğine öğrenci sayısına göre gruplar oluşturularak istasyon sayısı belirlenir. Öğrenciler istasyonlara dağıtılır. İstasyon şefleri ve grup yazıcıları görevlendirilir.
2. İstasyonlarda grupların çalışması sağlanır ve çalışma boyunca öğretmen rehberlik eder. Belirlenen sürenin sonunda gruplar yer değiştirir ve istasyonlara gelen gruplar bir önceki grubun bıraktığı yerden etkinliği devam ettirir.
3. Tüm istasyonlardaki çalışma bitince istasyon şefleri ürünleri öğretmene götürür. Öğretmen konuyla ilgili bir tartışma başlatır. Daha sonra ürünler sınıfa sunulur sergilenir.

2.4.2.4. İstasyon Tekniğinin Değerlendirilmesi

Tüm grupların istasyonlardaki çalışmaları bittikten sonra yapılan çalışmaların değerlendirilerek bir sonuca ulaşılması gerekmektedir (Güneş, 2009a: 15). İstasyon tekniğinde öğrencilerin farklı istasyonlarda, farklı projelerde ve etkinliklerde çalışması, değerlendirme yapılırken problem oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme yapabilmek için uygulama sürecinde merkezler arasında dolaşarak, öğrencilerin etkinliklerde ne kadar ilerlediğini ve öğrenme seviyelerini gözlem yoluyla belirlemeye çalışmaktadır (Porter, 2004: 25). Ancak öğretmenlerin uygulamaya ilişkin daha nesnel bir değerlendirme yapabilmesi için daha kapsamlı verilere ihtiyacı bulunmaktadır. Bunun için istasyonlarda yapılan çalışmaların tamamının kaydedilerek değerlendirmeye dâhil edilmesi gerekmektedir. Yapılan değerlendirmeler, grup için yapılabileceği gibi gruptaki her bir birey için ayrı olarak da yapılabilmektedir (Cosgrove, 1992: 1; Benek, 2012: 18). Değerlendirme sürecinde; uygulamada oluşturulan ürünler, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar, tamamlanan görevler, çalışma kâğıtları, tutulan notlar vb. değerlendirmeye yarayacak her türlü materyal öğretmene sonucu belirleme ve öğrencilere geri bildirim verebilmesi için yardımcı olmaktadır (Schmidt ve Harriman, 1998: 5; Demir, 2008: 55; Gregory ve Hammerman,

2008: 11; Güneş, 2009a: 15; Benek, 2012: 18). İstasyon tekniğinde; öğrencilerin öz değerlendirme formları, başarı testleri ve çalışma boyunca tuttıkları günlükler aracılığıyla öğrendiklerini göstermesi gerekmektedir. Ayrıca her istasyon için çalışma kâğıtları oluşturularak öğrencilerden bu kâğıtları doldurmaları istenebilmektedir (Kryza, Stephens ve Duncan, 2007: 9; Demir, 2008: 55; Erdağı, 2014: 16). Böylece öğretmen, istasyonlardaki çalışmaların verimliliğini çok boyutlu olarak gözden geçirerek daha nesnel değerlendirmeler yapabilmekte ve sonraki çalışmalar için gerekli düzeltmeleri yapabilmektedir (Demir, 2008: 55; Benek, 2012: 18).

2.4.3. İstasyon Tekniğinin Uygulanmasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

İstasyon tekniğinin istenilen verimlilikte gerçekleştirilebilmesi için öğretmen ve öğrencilere düşen sorumluluklar bulunmaktadır. İstasyon tekniği öğrenciyi merkeze alarak aktif kılan bir tekniktir. Öğrenciler istasyonlarda kendi öğrenme yaşantılarını sürdürürken öğretmen de süreç boyunca öğrencilere rehberlik etmektedir.

2.4.3.1. Öğretmenin Rolü

İstasyon tekniği uygulama sürecinde; öğretmenin sınıfta değişen rolü ve daha önceki uygulamalara göre sınıf tutumundaki farklılığı öğrencilerin kafalarının karışmasına neden olabilmektedir. Olumlu iletişim, saygı ve güven ortamının kurulduğu sınıflarda çalışmak, bu açıdan daha elverişli bulunmaktadır. Öğretmenin olumlu iletişim kurduğu sınıflarda öğrenciler, uygulama sürecinde öğretmeni dikkatle dinleyerek yapılması gerekenleri yerine getirmekte istekli davranmaktadır (Lebak, 2005: 49).

İstasyon tekniğinde öğretmenin en önemli görevi; öğretim sürecini iyi planlayarak, öğrencilerin istasyonlarda kullandıkları araç-gereçleri hazırlamak ve öğrencilerin görevlerini açıklayarak, tekniğin etkili kullanılması için altyapı oluşturmaktır. Öğretmenin uygulamayı daha etkin hazırlayabilmesi için bilgisi ve deneyiminin önemli olduğu ifade edilmektedir (Cosgrove, 1992: 3; Bulunuz, 2006: 278; Ocak, 2008: 250-251). Öğretmenin sınıfta kullanacağı öğretim tekniğini iyi bilmesi, uygulamaya başlamadan önce sınıftaki öğrenci sayısını, konuyu, ders saatini dikkate alarak iyi bir planlama yapması gerekmektedir (Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2006: 25).

İstasyon tekniğinin özellikle hazırlık aşamasında öğretmene oldukça fazla görev düşmektedir (Fehrle ve Schulz, 1977: 12; Benek, 2012: 22). Öğretmenin istasyon tekniğini uygulamaya başlamadan önce; öğrencilere teknik ve uygulanma süreci hakkında bilgi vermesi, uygulama yapılacak sınıfın fiziki imkânlarını belirleyerek sınıfı istasyon tekniğine uygun olarak hazırlaması, etkinlikler için gerekli araç-gereçleri istasyonlara yerleştirmesi ve uygulama sürecinde oluşabilecek karmaşayı engellemek için gerekli tedbirleri alması gerekmektedir (Cosgrove, 1992: 3; Tseng, 2008: 16; Sönmez, 2009b: 254; Erdağı, 2014: 23).

İstasyon tekniğinin uygulama aşamasında, öğretmen öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir (Oğuzkan, 1989: 95; Bulunuz, 2006: 277; Tseng, 2008: 16; Güneş, 2009a: 16; Maden ve Durukan, 2010: 301; Demir vd., 2011: 383; Benek, 2012: 22). İstasyon tekniğinde öğretmen rehber konumunda bulunmasına karşın, geleneksel yaklaşımla ders işleyen öğretmene göre daha fazla sorumluluk almakta ve aktif olarak sürece katılmaktadır (Fehrle ve Schulz, 1977: 12; Oğuzkan, 1989: 95; Benek, 2012: 22). Hostetler ve Carpenter (1973: 252) öğretmenin uygulama sürecinde çok dikkatli ve istekli olması gerektiğini, öğretmenin olumlu enerjisinin üst düzeyde olmasının öğrencilerin de motivasyonunu arttırdığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere bireysel çabalarının değerli olduğunu hissettirmesinin de süreci olumlu etkilediğini belirtmektedir. İstasyonlar, yeni bir konunun öğretimine yönelik olarak oluşturulmuş ise öğretmenin öğrencilere ipucu vererek öğrencileri öğrenme sürecinde teşvik edebileceği, ancak istasyonlar daha önce öğrenilmiş bir konunun tekrarı ve pekiştirilmesi için oluşturulmuş ise öğretmenin daha az ipucu vermesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğrencilerden bir kısmı yeni bir konuyu öğrenirken öğretmenin verdiği ipuçlarını kullanarak konuyu kolayca öğrenebilirken bir kısmı öğrenmekte zorlanabilmektedir. Öğretmenin zorlanan öğrencileri dikkate alarak yeni istasyonlar oluşturması ve farklı etkinlikler hazırlaması gerekmektedir. Öğretmenin istasyon tekniğinin uygulama öncesi ve sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olması ve istasyonları bu ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturmasının gerektiği ifade edilmektedir (Fehrle ve Schulz, 1977: 12; King-Sears, 2007: 140). Öğretmenin bütün istasyonları takip etmesi, gerekli gördüğü yerlerde öğrencilere dönüt vermesi ve öğrencilerin varsa yanlışlarını düzeltmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin istasyonlar arasında dolaşarak öğrencilere sorular sorması, öğrencilerin sorularına yanıt vermesi, öğrencileri süreçte

cesaretlendirmesi, görevleri tamamlamaları için onlara yardımcı olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Öğrenmenin daha kolay ve etkin olmasına odaklanan öğretmenin, öğrencilerin bağımsız çalışmalarını ve grup içindeki çalışmalarını desteklemesi gerekmektedir (Tofte, 1982: 15; Porter, 2004: 21; Benek, 2012: 23).

Öğretmenin istasyon tekniği uygulamasının sonunda, öğrencilerin gelişimlerini ve ortaya koydukları ürünleri çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirmesi gerekmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005: 61). Ayrıca öğretmenin öğrenme sürecini değerlendirerek eksikleri belirlemesi (Fehrle ve Schulz, 1977: 12; Kryza vd., 2007: 8; Gregory ve Hammerman, 2008: 11) ve öğrencilere gerekli dönütleri vermesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Tseng, 2008: 16; Güneş, 2009a: 15; Benek, 2012: 18).

2.4.3.2. Öğrencinin Rolü

Öğrenciler istasyon merkezlerinde çalışırken ne yapacakları, ne zaman yapacakları ve istasyon değişimleri hakkında bilgilendirilmelidir. Öğrencilere, istasyonlarda öğrenilen konularla ilgili yapılacak etkinlikler, kullanılacak yöntem ve teknikler, araç-gereçlerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı, uygulama sürecinin genel özellikleri, zaman çizelgesi ve değerlendirmeye yönelik olarak gerekli bilgiler verilmelidir (King-Sears, 2007: 141).

İstasyon tekniğinde öğrenciler aktif olarak çalışmakta ve öğrenmek için çaba göstermektedir. Bu süreçte öğrenciler grup olarak çalışmakla birlikte; kendi öğrenmelerinden, zamanı etkin olarak kullanmaktan, grup arkadaşlarıyla gerektiğinde yardımlaşmaktan sorumludur (Tofte, 1982: 15; Demir, 2008: 52; Tseng, 2008: 12; Benek, 2012: 24; Erdağı, 2014: 24). İstasyonlarda çalışan öğrenciler bilgiyi etkin olarak öğrenme amacıyla olmalı, öğrenme sürecini takip etmelidir. Öğrenciler, istasyon merkezlerindeki etkinliklerde üzerine düşen görevleri yerine getirmeli (Schmidt ve Harriman, 1998: 5; Tseng, 2008: 15; Benek, 2012: 24; Erdağı, 2014: 24), iletişime açık ve öğrenmeye istekli davranmalı, kendi öğrenmelerini yapılandırmak için çabalamalı, arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kurarak etkileşim halinde olmalı, istasyonlarda bulunan araç ve gereçleri amacına uygun bir şekilde kullanmalı ve korumalı, ihtiyaç

duyduğu durumlarda öğretmenden ve arkadaşlarından yardım istemelidir (Benek, 2012: 24).

Öğrenciler öğrenme merkezlerinde; öğretmenin koyduğu kurallara ve yönergelere uymalı, demokratik sınıf ikliminin oluşmasına yardımcı olmalı, kendi problemleriyle baş edebilmeyi öğrenmelidir. Yeni konuları, becerileri öğrenmeye, materyalleri kullanmaya ve araştırarak, sorgulayarak, keşfederek öğrenmeye istekli olmalıdır (Demir, 2008: 53). Öğrenciler grup içinde yapılan görev dağılımına uygun şekilde davranmalı, istasyon merkezlerinde yaptıkları çalışmalar hakkında not almalı, rapor hazırlamalı ve istasyonlarda verilen çalışma kâğıtlarını titizlikle doldurmalı (Benek, 2012: 24), zamanı uygun şekilde kullanılmalıdır (Demir, 2008: 52).

Hazırlanan istasyonları grup olarak sırasıyla dolaşmalı, istasyonlardaki etkinlikleri yapmalı ve bir istasyondaki görevlerini gerçekleştirdikten sonra bir sonraki istasyona dikkatli bir şekilde geçmelidir (Schmidt ve Harriman, 1998: 5; Güneş, 2009a: 17; Erdağı ve Önel, 2015: 29). Öğrenciler, uygulama sürecinde herhangi bir karışıklığın yaşanmaması ve sınıf düzeninin bozulmaması için istasyonlar arasında alakasız bir şekilde dolaşmamalı ve diğer istasyonlarda çalışan gruplarla ilgilenmemelidir (Benek, 2012: 24). Öğrenme istasyonlarında grubun ortak hedeflerini gerçekleştirmek için arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalıdır (Demirörs, 2007: 7; Erdağı, 2014: 24).

2.4.4. İstasyon Tekniğinin Çeşitleri

İstasyon tekniği, konunun yapısı ve içeriğine, öğrenci sayısına ve ihtiyaçlarına, okulun ve sınıfın imkânlarına göre farklı şekillerde uygulanabileceği gibi (Demirörs, 2007: 18; Ocak, 2008: 251; Tseng, 2008: 15) öğretmenin bilgisine ve eldeki materyallere göre de değişebilir (Ocak, 2008: 251; Tseng, 2008: 15).

İstasyon tekniğinde istasyonlar; konunun yapısı da dikkate alınarak her bir istasyon bir öncekinin devamı ve tamamlayıcısı olarak hazırlanabileceği gibi birbirinden bağımsız istasyonlar olarak da tasarlanabilir. Birbirinin devamı olan istasyonlarda ortaya çıkan ürünler tüm sınıfın ortak ürünü olarak oluşturulurken, bağımsız istasyonlardaki ürünler ilgili gruba ait olmaktadır (Kryza vd., 2007; Ocak, 2008: 251; Sönmez; 2008: 253).

İstasyon merkezlerinin farklı uygulama çeşitleri bulunmaktadır. Araştırmacı veya öğretmen istasyon tekniğini uygulayacağı dersi, konu içeriğini, öğrenci sayısını ve ihtiyaçlarını, sınıfın fiziki imkânlarını, kullanılabilir materyalleri vb. özellikleri dikkate alarak istasyon tekniğinin çeşitleri arasından en uygun olanını belirlemeli ve istasyon merkezlerini hazırlamalıdır. İstasyon tekniğinin çeşitleri: standart istasyon, sabit istasyon, dış istasyon, lokomotif (ara/tampon) istasyon, kontrol ve servis istasyonu, değişken öğrenme istasyonları, seçme istasyon (görev istasyonu, çift çember), mantıksal-sistemik öğrenme istasyonu, paralel istasyonlar olarak ifade edilmiştir.

2.4.4.1. Standart İstasyon

Standart istasyonlar; öğrencilerin kendi kendilerine çalışabilmelerine imkân verecek şekilde hazırlanmaktadır. Öğrenciler kendilerine sunulan materyallere göre aynı konuda farklı çalışmalar yapmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin daha fazla alıştırmaya yaparak konuyu daha iyi anlamaları ve yanırlarını daha kolay fark etmeleri, çalışmalarını ve öğrenmelerini kontrol etmeleri sağlanmaktadır. Öğrencilere sunulan materyallerin öğrencilerin gözlerini korkutarak çalışma isteklerini azaltacak şekilde kapsamlı, karmaşık yapıda hazırlanmaması ve seviyelerinin üstünde özellikler taşımaması gerekmektedir. Öğrenci özellikleri dikkate alınarak iyi bir şekilde yapılandırılan materyallerin; öğrencilere yapacakları görevleri net olarak göstermesi, onları eğitim ortamında karmaşaya sürüklememesi gerekmektedir. Standart istasyonlar, eğitimsel açıdan gerekli özen gösterilerek nitelikli hazırlanmaları halinde öğrenciler için bilgi kaynakları haline gelmektedir. (Ocak, 2008: 251).

2.4.4.2. Sabit İstasyon

Dersin içeriğine veya konuya göre hazırlanması gereken bazı istasyonlar için sabit bir yerin olması gerekmektedir. Örneğin: Elektrik bağlantısı olan bir deney için ya da su hattı geçmesi gereken bir bağlantı için, sabit bir yer olması zorunlu olmaktadır. Bu şekilde hazırlanan istasyonlara sabit istasyon denilmektedir. Sabit istasyonların kurulmasının gerekli olduğu durumlarda sınıfın belli bir köşesi öğrenme merkezi olarak hazırlanmaktadır (Demirörs, 2007: 18). Ancak öğrencilerin rahat hareket edebilmeleri için sınıftaki serbest alanın yeterli büyüklükte olması zorunlu olmaktadır. Bu sebeple

sabit istasyonlar genel olarak öğrenci sayısının az olduğu, bütün öğrencilerin çalışmalara rahatlıkla katılabileceği sınıflarda kurulmaktadır. Küçük sınıflarda sabit istasyonların kurulması gerektiğinde, istasyonlar genellikle sınıfın köşelerine ya da öğretmenin hareket alanını düşünerek uygun göreceği yerlere kurulmaktadır. Hareket alanının daha ciddi sorun oluşturduğu durumlarda yazı tahtası veya duvar kartları da sabit istasyon olarak hazırlanabilmektedir. Öğrencilerin bu istasyonlarda çalışmalarını şart olmayıp hazırlanan materyalleri alarak kendi yerlerinde de çalışmalarına imkân verilmektedir (Demirörs, 2007: 18; Ocak, 2008: 252).

2.4.4.3. Dış İstasyon

Öğrencilerin daha çok bilgi toplayabilmesi için istasyonların sınıf dışında farklı mekânlarda da kurulabileceği belirtilmektedir. İstasyon merkezlerinin okulun koridorlarında, kütüphanesinde ya da bahçesinde kurulabileceği gibi konunun özelliklerine göre okul dışındaki mekânlarda da kurulabileceği ifade edilmektedir. Okul ile gerçek yaşam arasında köprü kurulabilmesi için dış istasyonların etkin şekilde kullanılabilmesi söylenmektedir (Demirörs, 2007: 18; Ocak, 2008: 252). Örneğin; Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerini geliştirmek için okulun bahçesinde röportaj istasyonu, gözlem becerilerini geliştirmek için çevrede gördüklerini hikâye olarak yazabileceği hikâye istasyonu vb. kurulabileceği ifade edilmektedir.

2.4.4.4. Lokomotif (Ara / Tampon) İstasyon

Sınıf ortamında her öğrencinin çalışma ve öğrenme hızı birbirinden farklı olduğu için özellikle belli bir sırası ve düzeni olan istasyon uygulamalarında tıkanmalar oluşabilmektedir. Bu durumun oluşmasını önleyebilmek için lokomotif (ara) istasyonlar kurulmaktadır. Lokomotif istasyonların kurulmasının amacının öğrencilerin iki istasyon arasında beklemelerinin önlenmesi olduğu ifade edilmektedir. Öğrenciler çalışmalarını erken bitirdikleri durumlarda lokomotif istasyonlarda çalışabilmektedir. Bu istasyonlarda bulunan çalışma materyalleri diğer masalardaki materyallerden daha farklı şekillerde hazırlanmaktadır. Hazırlanan çalışma materyalleri, sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılan boşluk doldurma testleri, bulmacalar vb. olabilmektedir. Ancak materyallerin öğrenci sayısı kadar çoğaltılmasının masraflı olduğu durumlarda öğretmenin lokomotif istasyonlar yerine öğrencilerin bekledikleri istasyonların

paralellerini kurarak da uygulamayı devam ettirebileceği ifade edilmektedir (Demirörs, 2007: 20; Ocak, 2008: 253).

2.4.4.5. Kontrol ve Servis İstasyonu

Öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin doğru ve yanlışlarını kontrol edebilmeleri amacıyla kontrol istasyonları kurulmaktadır. Öğrenciler bu istasyonlara geldiklerinde hazırlanmış oldukları faaliyetlerin doğruluğunu kontrol ederek yanlışlarını düzeltme fırsatı bulmaktadır. Kontrol istasyonlarında öğrencilerin sonuçları karşılaştırabilmeleri için örnek sonuçların bulunması gerekmektedir. Öğrencilerin kontrol istasyonlarındaki sonuçlardan kopya çekmelerini engellemek için sonuçların özel bir istasyonda tutulabileceği belirtilmektedir. Öğrenme istasyonları kurulurken öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaları ve kendilerini geliştirmeleri amacıyla servis istasyonlarının kurulabileceği ifade edilmektedir. Servis istasyonlarında öğrencilerin, önceden hazırlanan bilgi kartları, kitap vb. materyaller aracılığıyla bilgi temin edebilecekleri, bireysel olarak ödevlerini yapabilecekleri belirtilmektedir (Demirörs, 2007: 20; Ocak, 2008: 253).

2.4.4.6. Değişken Öğrenme İstasyonları

Araştırmacılar ya da uygulama öğretmenleri tasarladıkları öğrenme istasyonlarının uygulamanın yapılacağı sınıf, ders, konu ve öğrenci özelliklerine uygun hale gelebilmesi için bazı noktalarda değişiklik yapmaktadır. Örneğin; tasarlanan bir istasyonun aynı düzeydeki iki sınıf için farklı etkenler sebebiyle uygun olmadığı durumlarda bazı noktalarında değişiklik yapılarak kullanılması gerekmektedir. Bazı istasyonların ise öğrencilerin altyapılarına uygun olabilmesi için büyük oranda değiştirilmesi gerekmektedir. Böyle durumlarda gerekli değişiklikler yapılarak eski istasyonun temel özelliklerini de taşıyan yeni öğrenme istasyonları oluşturulmaktadır. Yeni kurulan istasyonun önceki istasyonun uygulama sürecinde ortaya çıkan eksik taraflarını da tamamlaması ve öğrencilerin öğrenme başarılarını arttırması beklenmektedir (Demirörs, 2007: 20; Ocak, 2008: 253).

2.4.4.7. Seçme İstasyon, Görev İstasyonu, Çift Çember

Öğrenme istasyonu uygulamalarının bir kısmında konunun temel kısımlarına ilişkin etkinliklerin bulunduğu ve öğrencilerin zorunlu görev yaptıkları “esas istasyonlar” ve öğrencilerin özel ilgi ve yeteneklerine yönelik olarak tasarlanmış seçme yaparak çalışabilecekleri “özel istasyonlar” hazırlanmaktadır. Hazırlanan esas istasyonlar sınıfın merkezi noktalarına, özel istasyonlar ise bu esas istasyonların etrafına kurulmaktadır. Esas istasyonlar “iç çember”, özel istasyonlar ise “dış çember” olarak da adlandırılmaktadır. Bu istasyonların her ikisine birden ise “çift çember istasyonlar” denilmektedir. Bu istasyon uygulamasında önemli olan noktanın; esas öğrenme istasyonlarında bütün öğrencilerin çalışmak zorunda olması, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun şekilde hazırlanan ve farklı etkinliklerin bulunduğu özel öğrenme istasyonları arasından öğrencinin çalışmak istediği istasyonu kendisinin seçebilmesi olarak ifade edilmektedir (Demirörs, 2007: 21; Ocak, 2008: 253).

2.4.4.8. Mantıksal-Sistemik Öğrenme İstasyonu

Matematik, fen bilimleri gibi konularla ilgili çalışmalara yönelik olarak kurulan öğrenme istasyonlarında, elde edilen bilginin mantıksal ve sistemik olması ve öğrencilerin belli bir düzen içerisinde sırasıyla çalışması gerekmektedir. Bu nedenle istasyonlarda oluşabilecek sıkışıklıklara yönelik tedbirler önceden alınmalıdır. İstasyonlarda konu ile ilgili etkinlikler aşamalı olarak tasarlanır ve konuyla ilgili en basit aşamaya yönelik etkinlikler ilk masada en zor etkinlikler ise son masada yer almaktadır. Başarılı öğrencilerin onlar için kolay olan 1. istasyondan başlamak zorunda olmadıkları, seviyelerine göre 2. veya daha sonraki istasyonlardan başlayabilecekleri şekilde düzenlemelerin yapılabileceği belirtilmektedir. Öğrenme istasyonlarının son basamağında özellikle üstün yetenekli öğrencilerin çalışabilecekleri üst düzey faaliyetlerin yer aldığı istasyonların hazırlanabileceği ifade edilmektedir. Bu sayede öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve yeteneklerine göre ilk istasyonları atlayarak uygulamayı sürdürebilecekleri söylenmektedir. Ancak sınıftaki konuyla ilgili bilgilerinde eksiklikleri olan bütün öğrencilerin ilk istasyonlarda zorunlu olarak çalışmasının sağlanması ve konunun içeriğine hâkim olmalarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Demirörs, 2007: 21-22; Ocak, 2008: 254).

2.4.4.9. Paralel İstasyonlar

Paralel öğrenme istasyonları; aynı konuyla ilgili ama farklı etkinliklerin bulunduğu öğrenme istasyonları olarak ifade edilmektedir. Daha çok kalabalık sınıflarda etkinliklerini erken bitiren öğrencilerin beklerken çalışabileceği şekilde hazırlanmaktadır. Öğrenciler paralel istasyonlarda aynı konuya yönelik faaliyetlere katılarak konuyu öğrenmekte ve öğrendiklerini pekiştirmektedir. Bu istasyonların bir kısmı farklı anlamlar ve farklı faaliyetlere göre tasarlanmaktadır. Bu sayede istasyonlara gelen öğrencilerin ilgi ve öğrenme yeteneklerine daha iyi hitap edilmektedir. İstasyonlardaki öğrenme materyalleri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın tekrar tekrar öğrencilere sunulmaktadır. Bu yapılmadığı takdirde paralel öğrenme istasyonlarının diğer istasyonlardan daha çok ilgi çekebileceği ve öğrencilerin çoğunluğunun sadece bekleme sürecinde değil süreç boyunca burada çalışmak istemesinden dolayı sıkıntıların yaşanabileceği düşünülmektedir (Demirörs, 2007: 19; Ocak, 2008: 252).

2.4.5. İstasyon Tekniğinin Avantajları

Manuel (1974: 2) öğrenme istasyonlarının sınıftaki öğretimle paralel hazırlanabileceğini ve öğrenme istasyonlarındaki zengin öğrenme ortamlarının öğretim programının daha etkili yürütülebilmesini desteklediğini belirtmektedir. Öğrenme istasyonları teori ile pratik arasında hızlı bir şekilde bağlantının kurulmasına yardımcı olmakta (Ocak, 2008: 256), karmaşık olan konunun içeriğini basitleştirerek parçalar halinde sunulmasını ve kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Demirörs, 2007: 22; Ocak, 2008: 256; Erdağı, 2014: 23). Öğrenme istasyonlarında farklı istasyonlarda aynı konuya yönelik etkinliklerin yapılmasıyla öğrenilen bilgiler kalıcı hale gelmekte, öğrencilere eş zamanlı bir şekilde öğrenme fırsatı sunulmakta ve ders sürecinin daha verimli hale gelmesi sağlanmaktadır (Fraling, 1982: 34; Demirörs, 2007: 23; Ocak, 2008: 256-257; Tseng, 2008: 10; Erdağı, 2014: 22).

İstasyon tekniği farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin bir arada öğrenmelerine fırsat sunmaktadır (Fraling, 1982: 34; Demirörs, 2007: 23; Ocak, 2008; Tseng, 2008: 10; 256; Benek, 2012: 25; Erdağı, 2014; 22). İstasyonlarda, öğrencilerin birden çok duyu organına hitap eden etkinlikler oluşturularak öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerine olanak tanınmaktadır (Demirörs, 2007: 23; Ocak, 2008: 256; Tseng, 2008:

11). Derse karşı öğrencilerin ilgilerini arttırarak dersin daha canlı bir hale gelmesine yardımcı olmakta uygulamaya katılan öğrencileri yapısal ve kavramsal düşünceye ulaştırmaktadır (Fraling, 1982: 34; Fox, 2004; Demirörs, 2007: 22; Ocak, 2008: 257).

Farklı düzeydeki öğrencilerin ilerlemelerine ve öğrenmelerine yardımcı olarak başarısı düşük öğrencilerin de başarılı olabilmeleri için onlara fırsatlar sunmaktadır (Schmidt ve Harriman, 1998: 4; Kryza vd., 2007: 10; Demirörs, 2007: 23; Ocak, 2012: 257). Fraling (1982: 34) istasyon tekniğinde; yüz yüze yapılan konuşmaların öğrencilerin zorlandıkları alanlarda onlara yardımcı olduğunu, bireysel hedeflerini gerçekleştirmek için odaklanmalarını sağlayarak başarılarına katkı sağladığını belirtmektedir. Hostetler ve Carpenter (1973: 252) öğrencilerin bireysel çabalarının değerli olduğunu fark etmelerinin, onları öğrenme konusunda istekli hale getirdiğini ve başarılı olmalarını desteklediğini ifade etmektedir.

İstasyon tekniği öğrencilerin akademik başarılarını arttırmanın yanı sıra; kendilerine olan güvenlerini arttırma, kendine yetebilirlik, özgür çalışma, sorumluluk bilincini geliştirme (Morgil vd., 2002: 5; Demirörs, 2007: 23; Ocak, 2008: 257; Tseng, 2008: 12; Alacapınar, 2009: 139), özdenetim, özyeterlik, özdeğerlendirme, yaratıcılık, empati, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, uzun süre dikkati koruma, daha iyi motivasyon sağlama (Hostetler ve Carpenter, 1973: 253; Burden, 1982: 5) ve derse karşı daha olumlu bir tutuma sahip olma gibi akademik alanları doğrudan etkileyen becerilerinin gelişmesini de desteklemektedir (Geier ve Bogner, 2011: 5). İstasyon tekniği; öğrencilerin bireysel öğrenmelerine, kendi öğrenme çıktılarını kontrol etmelerine, sorumluluk bilincinin gelişmesine, bilgiyi yapılandırmasına (Fox, 2004; Ocak, 2008: 256; Tseng, 2008: 13; Alacapınar, 2009: 139; Demir vd., 2011: 384; Benek, 2012: 25), grup çalışması yoluyla sosyalleşmelerine, işbirliği yapmalarına, fırsat vererek iletişim becerilerini arttırmalarına yardımcı olmaktadır (Gözütok, 2007: 257; Ocak, 2008: 257; Benek, 2012: 25; Erdağı, 2014: 22; Komisyon, 2014: 112). Grup ilişkileri sayesinde bireysel rekabeti azaltarak akran ilişkilerinin daha sağlıklı olmasına katkı sunmaktadır (Hostetler ve Carpenter, 1973: 251). Öğrencinin grup içerisinde olumlu fikir tartışmaları yapmaları için imkân vererek (Ocak, 2008: 257) demokratik tutum becerilerinin gelişmesini desteklemekte, hoşgörü, saygı gibi toplumsal hayatı pozitif etkileyen özellikleri kazanmasına yardımcı olmaktadır (Batdı ve Semerci, 2012: 191). İstasyon tekniğinde öğrenciler belirli bir konuyu farklı bakış açılarından ele alıp

konunun üzerinde birlikte düşünerek soruna ortak bir çözüm üretmeyi öğrenmektedir (Hesapçıoğlu, 2008: 330; Tseng, 2008: 12).

Öğretim materyallerinin etkili ve çok yönlü kullanılmasına olanak vermektedir. Öğrenme içeriğinin parçalar halinde sunulmasına imkân vererek bilginin parçalar halinde öğrenmeye uygun hale gelmesini sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler bilgiyi daha kolay yapılandırarak öğrenme imkânı bulmaktadır. Sosyal etkileşim ve materyallerin bireysel kullanımını sağlayarak öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme ortamına dâhil olmasını, yaparak yaşayarak edindikleri deneyimler sayesinde kendi bilgilerini özgün bir şekilde yapılandırmalarını sağlamaktadır (Ocak, 2008: 256-257; Tseng, 2008: 12; Güneş, 2009a: 18; Benek, 2012: 25).

Ayrıca öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmelerine olanak vererek kazanımlara ilişkin seviyelerini kendilerinin fark etmelerine yardımcı olduğunu söylemektedir (Fraling, 1982: 34). Öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde aktif olarak çalışması sağlayarak öğretmenin bütün öğrencilerin öğrenme seviyelerini daha kolay ve doğru bir şekilde belirleyebilmesini sağlamaktadır (Ocak, 2008: 257; Tseng, 2008: 13). Öğrenciler istasyon tekniği uygulamalarıyla konuya ilişkin bilgileri daha iyi öğrendikleri için konuya ilişkin olarak verilen sınıf dışına yönelik ödevleri ve görevleri daha kolay bir şekilde yerine getirebilmektedirler (Hall ve Zentall, 2000: 124). Robertson (2003: 1) öğrencilerin geleneksel yöntemde sürekli oturarak sıkıldıklarını ve derse karşı ilgilerinin azaldığını ancak istasyon tekniğiyle yapılan derslerin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından daha rahat ve öğretici geçtiğini belirtmektedir.

2.4.6. İstasyon Tekniğinin Dezavantajları

İstasyon tekniğinin pek çok avantajının yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. İstasyon tekniğinde; öğrenme istasyonlarının yapılandırılması ve öğrencilere anlatılması, etkinliklerin kavranması çok zaman almakta ve emek istemektedir (Demir, 2008: 57; Ocak, 2008: 257; Erdağı, 2014: 23). Hazırlık aşamasında; istasyonlar, öğrencilerin görevleri, konunun sınırı ve içeriği, gerekli araç-gereçler, öğrencilerin bakış açıları (Demirörs, 2007: 23; Ocak, 2008: 257), seviyeleri ve beklentileri iyi belirlenmezse uygulama sürecinde sıkıntılar yaşanabilmektedir. Öğrenme merkezlerindeki etkinliklerin öğrenme hedeflerine yönelik olarak

hazırlanması önemli noktalardan biridir. Öğretmenlerin dersin hedeflerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru belirlemeden uygulama yapması durumunda; etkinliği hazırlamada, uygulama sürecinde ve zamanı etkin kullanmada sorun yaşanabilmektedir (King-Sears, 2007: 141).

Zor ve karmaşık konularda uygulaması halinde her zaman istenilen sonuç alınamamaktadır (Benek, 2012: 25). Öğretmen uygulamayla ilgili öğrencilerini bilgilendirmez ve yönlendirmeleri doğru zamanda yapmazsa öğrenciler ne yapacaklarını tam olarak kavrayamayabilirler. Bu durumda ilk uygulamalarda karışıklık ve kargaşa yaşanabilir (Demirörs, 2007: 23; Kryza vd., 2007; 11; Ocak, 2008; 257). Öğrencilerden uygulamayı sevmeyen, etkin katılmayan (Fehrle ve Schulz, 1977; 5; Demir, 2008: 57), sıkılarak bir süre sonra ilgisini kaybedenler olabilir (Ocak, 2008: 257). Öğrencilerden bir kısmı çalışırken bir kısmı çalışmadıkları halde arkadaşlarının yaptıklarına ortak olabilir (Alacapınar, 2009: 139).

Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir ve sınıf disiplinini sağlamakta öğretmenler zorlanabilir (Demir, 2008: 57; Benek, 2012: 25; Erdağı, 2014: 23). Uygulama sırasında gürültü olabilir (Gözütok, 2007: 257) ve okul binası uygun özellikte değilse bu durum diğer sınıfları rahatsız edebilir. Fiziksel olarak çok küçük sınıflarda öğrenme merkezlerinin kurulması öğrencilerin hareket etmelerini kısıtladığı için uygun olmayabilir (Benek, 2012). Öğrenme istasyonları için gerekli materyallerin sağlanamaması, yetersizliği veya etkili olarak kullanılamaması, etkinliklerin uzun sürmesi, öğretmenlerin çok boyutlu olan bu uygulamayı değerlendirme için çok fazla zamana ihtiyaçlarının olması da bu tekniğin olumsuz yanları arasında yer almaktadır (Demir, 2008: 57).

2.4.7. İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan literatür taraması sonucu ulaşılan istasyon tekniği ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ulaşılan bu kaynaklarda istasyon tekniğinin özellikleri, uygulanması ile ilgili bilgiler olduğu görülmüştür. Araştırma sürdürülürken istasyon tekniği ile aynı anlamda kullanılan “öğrenme merkezleri” ve “öğrenme istasyonları” başlığı altındaki yayınlar da incelenmiştir.

2.4.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, yurtiçinde istasyon tekniği ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ulaşılan araştırmalar araştırmacı tarafından genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002) tarafından yürütülen “Fen Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme ile İlgili Bir Uygulama” isimli çalışmada; 7. sınıf Fen Bilgisi dersi “Madde ve özellikleri” ünitesinde yer alan konuların öğretiminde istasyon tekniği uygulanmıştır. Araştırmaya ilköğretim 7. sınıfa devam eden 30 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın amacı; öğrencilerin duyu organlarıyla maddeleri tanıyabilmesi ve deneylerle öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının sağlanması üzerine istasyon tekniğinin etkisinin ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında, yedi farklı istasyon tasarlanmıştır. Tasarlanan bu istasyonların tamamı zorunlu istasyon olarak düzenlenmiş ve istasyonlarda çalışacak gruplar üçer öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrenciler uygulamanın sonunda, uygulamaya ilişkin düşüncelerini ifade ettikleri birer ödev hazırlayarak öğretmene teslim etmişlerdir. Öğrencilere ders başarılarını belirlemeye ilişkin olarak hazırlanan kimya başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin sonuçlarına göre istasyon tekniğinin Fen Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İstasyon tekniğiyle yapılan öğrenme etkinliklerinin nitel sonuçları incelendiğinde; öğrenme sürecinde ders içeriğinin korunarak öğrencilerin öğrenme güdüsünün arttığı, öğrenmesi daha zor olan konuların öğretilmesinde kolaylık sağladığı ve öğrenci psikolojisini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Morgil, Yılmaz ve Yavuz (2002) tarafından yapılan “Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli” isimli araştırmada, kimya bölümünde okumakta olan üniversite öğrencilerine kimya dersinde gördükleri elementlerin okunması; semboller, değerlik, formül yazma; formül okuma ve reaksiyon eşitliğini yazma konularının öğretiminde istasyon tekniğini uygulanmışlardır. Araştırmaya Kimya bölümünde okumakta olan 30 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarına kimya öğretiminde yeni uygulamalara ilişkin örnekler yaptırmak ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında, 10 farklı istasyon merkezi tasarlanmıştır. Tasarlanan bu istasyonların tamamı zorunlu istasyon olarak hazırlanmış ve istasyonlarda çalışacak

gruplar üçer öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında; istasyon tekniğinin; öğrencilerin derse ilgilerini arttırdığı, uygulamayı dikkat çekici bulmalarını sağladığı ve onları yönlendirdiği belirlenmiştir.

Demirörs'ün (2007) yapmış olduğu “Lise 1. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması” başlıklı tez çalışmasında; “Ohm Yasası” konusunda geliştirilen öğrenme istasyonlarının öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını ne şekilde etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya lise 1. sınıfa devam eden beş sınıftaki 155 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerden 55 öğrenci iki sınıf halinde deney grubunu oluştururken; 100 öğrenci üç sınıf halinde kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Ohm Yasası” konusuna ilişkin başarı testi ve istasyonlarda çalışmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; ortaöğretim fen alanında istasyon tekniği kullanılmasının öğrencilerin başarı ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre tutum puanlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri analiz edildiğinde; öğrencilerin istasyonlarda çalışmaktan zevk aldıkları, öğrendiklerinin kalıcı olacağına inandıkları ve bu tarz çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Demir (2008) tarafından yapılan “İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi” adlı tez çalışmasında, istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilköğretim 1. sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Benim Eşsiz Yuvam” ünitesi seçilmiş ve bu üniteye yer alan konulara uygun olarak birbirini takip eden 6 istasyon tasarlanmıştır. Araştırmaya 1. sınıfa devam eden 74 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 37’si deney, 37’si de kontrol grubunu oluşturmuştur. On hafta süren uygulamada, deney grubunda yer alan öğrencilere haftada bir veya iki kez istasyon tekniğine uygun hazırlanmış istasyonlarda öğretim yapılmıştır. Araştırma verileri başarı testi, değerlendirme formu ve görüşmeler kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, istasyon tekniği kullanmanın öğrencilerin üst düzey erişim düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin

veriler analiz edildiğinde; modelde kullanılan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, öğrencilerin grup olarak çalışmaktan zevk aldıkları, geleneksel oturma düzenini sıkıcı buldukları, işbirlikli grup çalışmalarında yeni bilgiler öğrendikleri, konuşup tartışarak kendilerini ifade ettikleri ve haftada bir kez istasyonlarda çalışmak istedikleri belirtilmiştir. Ayrıca istasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin demokratik davranışlarını ve sosyal becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alacapınar (2009) tarafından yürütülen “İstasyon Tekniği ile Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmada; derslerde istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarında oluşturduğu davranış farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara’daki bir ilköğretim okulundan random usulü seçilmiş, 5. sınıf düzeyinde 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde toplamda dört saat sürdürülen çalışma için Yeşilay konusunda afiş, slogan, şiir, öykü, problem ve bilmece-bulmaca şeklinde altı istasyon hazırlanmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Yapılan bu görüşmeler analiz edildiğinde; öğrencilerin istasyon tekniğiyle etkin bir şekilde ders işledikleri, derse katılmaktan zevk aldıkları, eğlenerek öğrendikleri ve bu şekilde ders işlemeyi sevdiğikleri belirlenmiştir. Ayrıca istasyon tekniğinin; öğrencilerin derse güdülenmelerini arttırdığı, yaratıcılıklarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, uygulama yapılan konu ile diğer dersler arasında bağlantı kurabilmelerini sağladığı ve grup olarak işbirliği içinde çalışmalarına imkân verdiği tespit edilmiştir.

Güneş’in (2009) yaptığı olduğu “Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği ile Yapılan Öğretimin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi” adlı tez çalışmasının amacı; Fen ve Teknoloji dersinde istasyon tekniğine uygun şekilde tasarlanan günlük planlarla, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek ve derse etkin katılımlarını sağlayarak yapılan öğretimin erişmeye ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet okulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 90 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 45’i deney grubunu, 45’i de kontrol grubunda yer almıştır. Verilerin toplanmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada istasyon tekniğini uygulanabilmesi için 6 farklı istasyon oluşturulmuştur. Uygulama, 8 hafta boyunca haftada 4 ders saati

olarak devam ettirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılık düzeyini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Köseoğlu, Soran ve Storer (2009) tarafından yapılan “Developing Learning Stations for The Purification of Waste Water” adlı araştırmada; lise öğrencilerinin çevre eğitimi dersinde yer alan atık su arıtma konusunda istasyon tekniğinin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Almanya’nın Reinland-Pfalz eyaletindeki bir lisede okuyan 4 Türk öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde; istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin daha kolay anlamasını, derslere daha aktif katılmasını, dersi günlük hayatla ilişkilendirmesini, işledikleri konuları daha ilginç hale getirerek öğrencilerdeki merak unsurunun ön plana çıkmasını sağladığı ve öğrencilerin bu şekilde çalışmaktan zevk aldıkları tespit edilmiştir.

Ocak (2010) tarafından yapılan “The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School Students” adlı araştırmanın amacı; istasyon tekniği uygulamasının Fen ve Teknoloji eğitiminde akademik başarı ve kalıcılık düzeyi üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu çalışma deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum’da 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda 20 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler iki farklı şubede öğrenim görmekte olup bu şubeler deney ve kontrol grupları olarak random şekilde atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler heterojen şekilde beş farklı gruba ayrılmıştır. Beş öğrenme istasyonunun oluşturulduğu uygulamada, grupların bütün istasyonlarda dönüşümlü olarak çalışması sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği uygulamasının geleneksel yöntemle göre öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık düzeylerini daha olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Maden ve Durukan (2010) tarafından yürütülen “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı araştırmada, istasyon tekniği ile yapılan öğretimin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri

ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya, 6. sınıfa devam eden 47 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin 25'i deney grubunu 22'si de kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve MEB (EARGED) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler heterojen olarak 5 farklı gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin kendi hayal ve isteklerini yazmaları için yaratıcılıklarını geliştirecek özellikte 5 ayrı konu verilmiştir. Uygulama Türkçe dersinde haftada 3 ders saati olmak üzere iki hafta süreyle yürütülmüştür. Toplamda 6 ders saati süren uygulama sürecinde 4 saat yazma çalışmaları yürütülmüş, 2 saat ise uygulama için önbilgiler verilmiş, öntest ve sontest uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; istasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt (2011) tarafından yapılan “Station Technique: A Sample Lesson Activity on Cells” isimli araştırmanın amacı; Fen ve Teknoloji dersinde istasyon tekniği kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya'nın Selçuklu ilçesinde 6. sınıfta öğrenim gören 8 kız, 12 erkek olmak üzere toplamda 20 öğrenci yürütülmüştür. Beş farklı istasyon kurulduğu araştırmada, öğrencilerin her bir istasyonda onar dakika çalışması sağlanmıştır. Uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin istasyon tekniğini sevdikleri, eğlenceli buldukları, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerden bir kısmının orijinal fikir üretmedikleri, grup tartışmalarına katılmak istemedikleri için istasyon tekniğini sevmedikleri tespit edilmiştir.

Mergen (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmada, istasyon tekniği ile yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun için “Bölgemizi Tanıyalım” ve “Ürettiklerimiz” üniteleri kapsamında dörder istasyon kurulmuştur. Araştırmaya, toplamda 38 öğrenci dâhil edilmiştir. “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi için bu öğrencilerin 21'i deney, 17'si kontrol grubuna;

“Ürettiklerimiz” ünitesi için de 17’si deney, 21’i kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları analiz edildiğinde; istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Batdı ve Semerci (2012) tarafından yapılan “Derslerde İstasyon Tekniği Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması” adlı araştırmanın amacı; istasyon tekniğinin dersin başı, esnası ve sonunda kullanılmasına ilişkin gözlemlerin neler olduğu, uygulama sonrasında çıkarımların neler olabileceği, istasyon tekniğinin olumlu/olumsuz yönleri, öğreticilik boyutu ve eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu araştırmaya, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinden “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini alan 42’si kız, 44’ü erkek 86 öğrenci dâhil edilmiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, durum çalışması çerçevesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri ve literatür taraması desteğiyle hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin derse ön hazırlık yapma, planlama, ders esnasında edinilen bilgilerle hataları düzeltme, yarım kalan işi tamamlama, bireysel ve grupta çalışabilme, grup olarak tartışabilme ve düşünebilme, özgün fikirler üretme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, öğrencilerde bilgiyi yeniden yapılandırmayı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmektedir.

Benek’in (2012) “İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi” adlı tez çalışmasında istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 7. sınıfa devam eden 79 öğrenci dâhil edilmiş, bu öğrencilerin 30’u deney grubu, 49’u ise 25 ve 24 kişiden oluşan iki kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma iki hafta ve sekiz ders saati sürdürülmüş, uygulama için 11 farklı istasyon hazırlanmıştır. İstasyon tekniğinin öğrenci başarıları ve kalıcılığı üzerindeki etkisini ölçmek için “İstasyon Gözlem Formu”, “İstasyon Tekniği Görüşme Formu” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarını ve kalıcılığı olumlu etkilediği belirlenmiştir. Görüşme ve gözlem formlarından elde edilen verilerin

analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasını basit, anlaşılır ve faydalı buldukları, sevdikleri, istasyon tekniğinin konuları öğrenmelerini kolaylaştırdığını düşündükleri, eğitimdeki kaliteyi arttırdığına inandıkları, fen dersinin başka konularında ve diğer derslerde kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Benek ve Kocakaya (2012) tarafından yapılan “İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin istasyon tekniğine yönelik algılarını belirlemektir. Bunun için 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi konuları arasında bulunan “Işık” ünitesi seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde 7. Sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler heterojen şekilde 3-4 kişiden oluşan sekiz gruba ayrılmış, hazırlanan 11 istasyonda 15-20 dakikalık sürelerle dönüşümlü olarak iki hafta süreyle toplamda sekiz ders saati çalışmışlardır. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek için, 13 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve çalışma bittikten sonra bir ders saati süresinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin istasyon tekniğini faydalı buldukları, etkinliklere katılmaktan keyif aldıkları, grup olarak çalışmanın yararlı olduğunu düşündükleri, uygulanış şeklini beğendikleri, konuları kolaylıkla anladıkları, eğitimde kaliteyi attırdığına inandıkları, diğer derslerde de uygulanmasının yararlı olacağına inandıkları ve bu şekilde ders işlemenin kolay olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Genç (2013) tarafından yapılan “Çevre Eğitiminde İstasyon Tekniğinin Kullanılması Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme grupları ile istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’ne devam eden ve “Çevre Eğitimi” dersini alan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama için 4 farklı istasyon kurulmuş, öğrenciler beşer kişilik sekiz gruba ayrılmış ve bütün istasyonlarda dönüşümlü olarak çalışmalarını sağlamıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden istasyon tekniği ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde; öğrencilerin tekniği faydalı buldukları, başka derslerde de uygulanması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler istasyon tekniğini; eğlenceli, aktif katılımı destekleyen, yaratıcı ve hayal gücünü arttıran bir teknik olarak tanımlamış, öğretmen olduklarında girdikleri derslerde bu tekniği kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Sürücü, Özdemir ve Baştürk (2013) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Başarılarına İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Etkisi” adlı araştırmada, istasyon tekniğinin Genel Kimya Laboratuvarı I dersinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram başarılarını arttırmada etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği’nde öğrenim görmekte olan, “Genel Kimya Laboratuvar I” dersini alan 47 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 25’i deney grubunu, 22’si kontrol grubunu oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde; öğrencilerin kavram başarılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; istasyon tekniğinin araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının kavram başarısı üzerinde olumlu etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdağı (2014) tarafından yapılan “İstasyon Tekniğinin Fen ve Teknoloji Dersinin Akademik Başarısına Etkisi” adlı tez çalışmasının amacı; istasyon tekniğinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarıları üzerindeki etkisi ile uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerin istasyon tekniği hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 7. sınıfa devam eden 21’i kız, 29’u erkek olmak üzere toplamda 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 25’i deney grubuna, 25’i de kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşamımızdaki Elektrik” konusyla ilgili 20 sorudan oluşan “Başarı Testi” ile görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencinin akademik başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu etkilediği, öğrencilerin istasyon tekniği ile yapılan öğretimden ve etkinliklerden zevk aldıkları, işbirliği içinde çalışmaktan hoşlandıkları tespit edilmiştir.

Avcı (2015) tarafından yapılan “İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi” adlı tez çalışmasının amacı; yabancı dil eğitiminde istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları, başarılarının kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkisini ve öğrencilerin istasyon tekniği uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki bir ortaokulda 6. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan deney grubunda 15, kontrol grubunda 13

olmak üzere 28 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama 12 ders saati yürütülmüş, uygulamaya ilişkin veriler; “Başarı Testi”, “İngilizce Tutum Ölçeği” ve “Görüşme Soruları” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı ve kalıcılık düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu, İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde ise herhangi bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler analiz edildiğinde; istasyon tekniğiyle ders işlenmenin dersi eğlenceli hale getirerek öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini sağladığı, derslere etkin katılımı arttırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sıkıcı buldukları ve zamanı yetiştirememekten dolayı kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Erdağı ve Önel (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı; istasyon tekniğinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin görüş ve performansları üzerindeki etkisini belirlemektir. Uygulama, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 16 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin istasyon tekniğine ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan 11 sorudan oluşan görüşme formu, öğrenci performanslarını belirlemek için de 9 sorudan oluşan dördümlü likert tipi gözlem formu kullanılmıştır. İstasyon tekniği üç haftada toplam dört ders saatinde deney grubuna uygulanmıştır. Tekniğin uygulanma sürecinde öğrenciler gözlemlenerek veriler gözlem formuna aktarılmıştır. Görüşme testi ve gözlem formundan elde edilen veriler analiz edildiğinde; öğrencilerin istasyon tekniğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, öğrencilerin etkinliği uygulamaktan zevk aldıkları, işbirliği içinde çalışmayı öğrendikleri, istasyon tekniği ile ders işlemeyi verimli buldukları belirlenmiştir.

Korsacılar ve Çalışkan (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı; istasyon tekniği ile Türkiye’deki lise düzeyi fizik öğretim programında yer alan yaşam temelli öğretimin öğrencilerin fiziğin doğası ile ilgili temel bilgilere ilişkin ders başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir’de bir devlet okulunda 3 farklı şubede öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin sayısı, 39 kız ve 45 erkek olmak üzere toplamda 84’tür. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada istasyon tekniğinin uygulandığı grup (n=28), yaşam temelli öğretimin uygulandığı grup (n=28) ve kontrol grubu (n=28) olmak üzere üç grup oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı olarak “Fiziğin Doğası” ünitesindeki temel bilgilere ilişkin ders başarılarını ölçmek için “Fiziğin Doğası Ünitesi Klasik Sınavı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; istasyon tekniğinin uygulandığı grubun başarısının diğer iki gruba göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, her üç gruptaki öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve gruplar karşılaştırıldığında öğrenmelerin kalıcılıkları açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

İstasyon tekniğinin kullanılmasına ilişkin yurtiçinde yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde; Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Çevre Eğitimi, Kimya, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İngilizce ve Fizik derslerinde istasyon tekniğinin uygulamasının kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği, öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, istasyon tekniğinin uygulamasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, derse karşı ilgilerini ve özgüvenlerini arttırdığı, sosyal ilişkilerini olumlu etkilediği, işbirlikli çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, istasyon tekniğinin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, öğrenmeye ilişkin istekliliklerini arttırdığı ve derse daha aktif katılmalarına imkân verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İstasyon tekniğinin yurt içinde kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2002	İ. Morgil A. Yılmaz S. Yavuz	Makale	Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli	Araştırmanın amacı; öğretmen adaylarına kimya öğretiminde yeni uygulamalara ilişkin örnekler yaptırmak ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir.	İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin derse ilgilerini arttırdığı, uygulamayı dikkat çekici bulmalarını sağladığı ve onları yönlendirdiği belirlenmiştir.
	2002	İ. Morgil A. Yılmaz S. Yörük	Makale	Fen Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenmeyle İlgili Bir Uygulama	İstasyon tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin duyu organlarıyla maddeleri tanıyabilmesi ve deneylerle öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının sağlanması üzerindeki etkisi ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniğinin fen dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısının artmasını sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda; öğrenme sürecinde ders içeriğinin korunarak öğrencilerin öğrenme güdüsünün arttırdığı, öğrenmesi daha zor olan konuların öğretilmesinde kolaylaştırdığı ve öğrenci psikolojisini olumlu etkilediği belirlenmiştir.
	2007	F. Demirörs	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	Lise 1. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	Ohm Yasası” konusunda geliştirilen öğrenme istasyonlarının lise 1. sınıf öğrencilerinin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını ne şekilde etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği kullanılmasının öğrencilerin başarı ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği, kız öğrencilerde anlamlı farkın daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda; öğrencilerin istasyonlarda çalışmaktan zevk aldıkları, öğrendiklerinin kalıcı olacağına inandıkları ve bu tarz çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.
2008	M. R. Demir	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi	İstasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği kullanmanın öğrencilerin üst düzey erişim düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. İstasyon tekniğinde kullanılan etkinliklerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, öğrencilerin grup olarak çalışmaktan zevk aldıkları, işbirlikli grup çalışmalarında yeni bilgiler öğrendikleri, konuşup tartışarak kendilerini ifade ettikleri ve haftada bir kez istasyonlarda çalışmak istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca istasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin demokratik davranışlarını ve sosyal becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir.	

Çizelge 1'in devamı

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2009	F. Alacapınar	Makale	İstasyon Tekniği İle Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri	İstasyon tekniğinin derslerde uygulanmasıyla; ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal alanlarında ne gibi değişikliklerin olduğu, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda oluşun davranış farklılıklarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasıyla öğrencilerin; etkin bir şekilde ders işlemekten ve derse katılmaktan zevk aldıkları, ders işlemeyi sevdikleri belirlenmiştir. Ayrıca istasyon tekniğinin; öğrencilerin derse güdülenmelerini arttırdığı, yaratıcılıklarını, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, uygulama yapılan konu ile diğer dersler arasında bağlantı kurabilmelerini sağladığı ve onları birlikte grup olarak işbirliği içinde çalışmaya yönlendirdiği, onları birlikte grup olarak işbirliği içinde çalışmaya yönlendirdiği tespit edilmiştir.
	2009	E. Güneş	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği İle Yapılan Öğretimin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi	Fen ve Teknoloji dersinde istasyon tekniğine uygun şekilde tasarlanan günlük planlarla, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek ve derse etkin katılımlarını sağlayarak yapılan öğretimin erişkiye ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılık düzeyini olumlu etkilediği belirlenmiştir.
	2009	P. Köseoğlu, H. Soran J. Storer	Makale	Developing Learning Stations For The Purification Of Waste Water	Lise öğrencilerinin çevre eğitimi dersinde yer alan atık su arıtma konusunda, istasyon tekniğinin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin daha kolay anlamasını, derslere daha aktif katılmasını, dersi günlük hayatla ilişkilendirmesini, işledikleri konuları daha ilginç hale getirerek öğrencilerdeki merak unsurunun ön plana çıkmasını sağladığı ve öğrencilerin bu şekilde çalışmaktan zevk aldıkları tespit edilmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2010	G. Ocak	Makale	The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School Students	Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarını ve kalıcılık düzeylerini geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediği belirlenmiştir
	2010	S. Maden M. Durukan	Makale	İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi	İstasyon tekniği ile yapılan öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır.	İstasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.
	2011	R. Demir T. Kartal G. Ekici N. Öztürk E. Bozkurt	Makale	Station Technique: A Sample Lesson Activity On Cells	Fen ve Teknoloji dersinde istasyon tekniği kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemeyi sevdikleri, eğlenceli buldukları, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerden bir kısmının orijinal fikir üretmedikleri, grup tartışmalarına katılmak istemedikleri için istasyon tekniğini sevmedikleri tespit edilmiştir.
	2011	H. H. Mergen	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi	İstasyon tekniği ile yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır.	İstasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 1'in devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	2012	V. Batdı Ç. Semerci	Makale	Derslerde İstasyon Tekniği Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması	İstasyon tekniğinin dersin başı, esnası ve sonunda kullanılmasına ilişkin gözlemlerin neler olduğu, uygulama sonrasında çıkarımların neler olabileceği, istasyon tekniğinin olumlu / olumsuz yönleri, öğreticilik boyutu ve eksikliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin derse ön hazırlık yapma, planlama, ders esnasında edinilen bilgilerle hataları düzeltme, yarım kalan işi tamamlama, bireysel ve grupla çalışabilme, grup olarak tartışabilme ve düşünebilme, özgün fikirler üretme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, öğrencilerde bilgiyi yeniden yapılandırmayı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmektedir.
	2012	İ. Benek	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi	İstasyon tekniği uygulamasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin başarıları ve kalıcılık üzerinde olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, istasyon tekniğini faydalı bir teknik olarak gördükleri, istasyon merkezlerindeki etkinliklere katılmaktan keyif aldıkları, uygulamayı basit ve anlaşılır buldukları, bu teknik sayesinde konuları kolaylıkla anladıkları ve istasyon tekniğinin eğitimdeki kaliteyi arttırdığına inandıkları tespit edilmiştir.
	2012	İ. Benek S. Kocakaya	Makale	İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin istasyon tekniğine yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.	Öğrencilerin istasyon tekniğini faydalı buldukları, etkinliklere katılmaktan keyif aldıkları, grup olarak çalışmanın yararlı olduğunu düşündükleri, uygulama şeklini beğendikleri, konuları kolaylıkla anladıkları, eğitimde kaliteyi attırdığına inandıkları, diğer derslerde de uygulanmasının yararlı olacağına inandıkları ve bu şekilde ders işlemenin kolay olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Çizelge 1'in devamı

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2013	M. Genç	Makale	Çevre Eğitiminde İstasyon Tekniğinin Kullanılması Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri	İşbirlikli öğrenme grupları ile istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.	Öğrencilerin tekniği faydalı buldukları, başka derslerde de uygulanması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler istasyon tekniğini; eğlenceli, aktif katılımı destekleyen, yaratıcı ve hayal gücünü arttıran bir teknik olarak tanımlamış, öğretmen olduklarında girdikleri derslerde bu tekniği kullanacaklarını ifade etmişlerdir.
	2013	A. Sürücü H. Özdemir R. Baştürk	Makale	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Başarılarına İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Etkisi	İstasyon tekniğinin Genel Kimya Laboratuvarı I dersinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram başarılarını arttırmada etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniğinin Fen Bilgisi ve Teknoloji Bölümü'nde okumakta olan öğretmen adaylarının kavram başarısını arttırmada etkili olmadığı tespit edilmiştir.
	2014	S. Erdağı	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	İstasyon Tekniğinin Fen ve Teknoloji Dersinin Akademik Başarısına Etkisi	İstasyon tekniğinin 7. sınıf öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerin istasyon tekniği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencinin akademik başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu etkilediği, öğrencilerin istasyon tekniği ile yapılan öğretimden ve etkinliklerden zevk aldıkları, işbirliği içinde çalışmaktan hoşlandıkları tespit edilmiştir.
	2015	H. Avcı	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi	Yabancı dil eğitiminde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları, başarılarının kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkisi ve öğrencilerin istasyon tekniği uygulaması hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı ve kalıcılık üzerinde anlamlı şekilde olumlu etkisinin bulunduğu, İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde ise herhangi bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler analiz edildiğinde; istasyon tekniğiyle ders işlenmenin dersi eğlenceli hale getirerek öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini sağladığı, derslere etkin katılımı arttırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sıkıcı buldukları ve zamanı yetiştirememekten dolayı kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Çizelge 1'in devamı

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2015	S. Erdağı A. Önel	Makale	İstasyon Tekniğinin Uygulandığı Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Öğrenci Görüş ve Performanslarının Değerlendirilmesi	İstasyon tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin görüş ve performansları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Öğrencilerin istasyon tekniğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, öğrencilerin etkinliği uygulamaktan zevk aldıkları, işbirliği içinde çalışmayı öğrendikleri, istasyon tekniği ile ders işlemeyi verimli buldukları belirlenmiştir.
2015	S. Korsacılar S. Çalışkan	Makale	Yaşam Temelli Öğretim ve Öğrenme İstasyonları Yönteminin 9. Sınıf Fizik Ders Başarısı ve Kalıcılığa Etkileri	İstasyon tekniği ile Türkiye'deki lise düzeyi fizik öğretim programında yer alan yaşam temelli öğretimin öğrencilerin fiziğin doğası ile ilgili temel bilgilere ilişkin ders başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	İstasyon tekniğinin uygulandığı grubun başarısının diğer iki gruba göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, her üç gruptaki öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve gruplar karşılaştırıldığında öğrenmelerin kalıcılıkları açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.	

2.4.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Howatson (1971) tarafından yapılan “An Attempt to Evaluate A Work Centers Approach to Teaching at the Second-Grade Level” isimli tezin amacı; öğrenme merkezleri yaklaşımı ile yapılan öğretimin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık, sosyal gelişim, benlik algısı ve okula ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, 1970-1971 eğitim-öğretim yılında Newyork’da bulunan bir ilkökulda 2. sınıfa devam eden 25 öğrenciyle başlanmış bir yıl boyunca yürütülmüştür. Uygulama süresince 14 erkek ve 7 kız öğrenci sabit kalmış, diğer öğrencilerden süreç devam ederken uygulamadan ayrılanlar, uygulamaya katılmayanlar olmuştur. Uygulamanın öğrencilerin üzerindeki değişimlerini daha iyi belirleyebilmek için veliler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrenciler heterojen olarak beş gruba ayrılmıştır. Matematik, dil, okuma, çalışma ve proje olmak üzere beş farklı öğrenme istasyonu oluşturulmuştur. Araştırmayla ilgili verileri elde edebilmek için “Başarı Testleri”, “Tutum Ölçeği” ve “Veli Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin akademik başarılarının ulusal normlara göre daha üst düzeyde olduğu, benlik algılarında pozitif yönde değişim olduğu belirlenirken, diğer değişkenler açısından bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Day ve Hunt (1974) tarafından yapılan “Verbal Interaction Across Age, Race and Sex in the Variety of Learning Centers in an Open Classroom Setting” adlı çalışmada; istasyon tekniğinin 5 yaşındaki çocukların cinsiyet, ırk ve yaş grubu faktörlerini dikkate alarak kurdukları iletişim davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dâhil olan çocuklar random olarak seçilmiştir. Bu çocuklara yönelik olarak sınıftaki etkinlikler; matematik, drama, oyun blokları, resim, okuma, dinleme, fen, bahçe oyunu ve oyunlardan oluşan 9 öğrenme merkezi şeklinde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda; öğrencilere öğrenme merkezlerindeki etkinlikleri serbestçe seçebilecekleri belirtilmiş ve bu merkezler 55 dakikalık süreçlerde gözlenmiştir. Öğrencilerin merkez tercihleri, merkezlerde geçirdikleri süre, cinsiyet, yaş ve ırka göre iletişim tercihleri, akran etkileşimleri veri olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler 5 yaş grubundaki herhangi bir çocuğu temsil edebilecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin aynı ırk ve cinsiyete mensup arkadaşlarıyla iletişimi tercih ettikleri, grup çalışmalarında heterojenliğe dikkat etmenin grup içi iletişimi garantilemediği belirlenmiştir.

Vacca ve Vacca (1976) tarafından yürütülen “Learning Stations: How to in the Middle Grades” adlı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerine yönelik stratejilerin geliştirilmesinde istasyon tekniğinin kullanımı anlatılmaktadır. Yapılan çalışmada; istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği, bu becerilerin gelişimine ilişkin olarak kendi ilerlemelerini görmelerine ve değerlendirmelerine olanak sağladığı, istasyonlarda yapılan çeşitli etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan farklı materyallerin öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ederek onları süreç içerisinde etkin hale getirdiği, öğretmenin geleneksel yöntemlerdeki gibi öğrenmenin merkezinde olmayıp öğrencilere süreç içerisinde rehber konumunda olduğu belirtilmiştir.

Sunday (1979) “An Investigation of Learning Stations for Elementary Art” adlı çalışmasında, ilkokul düzeyindeki öğrenciler için istasyon tekniğini kullanarak sanat istasyonları tasarlamış ve bunun uygulanabilirlik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma için iki farklı sınıfta 55 öğrenci ve 2 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma bir yıl boyunca iki dönem olarak sürdürülmüştür. Çalışmanın aşamaları; sanatsal etkinliklerin uygulanabilirliği, istasyonların gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre gerekli düzenlemelerin yapılması vb. olarak sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda; istasyon tekniğinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, öğretim programlarının uygulanmasına katkı sağladığı, anlama problemi olan öğrencilerin merkezlerde bulunan yazılı yönergeleri okudukları ancak anlamakta sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Strauber (1981) “Language Learning Stations” adlı araştırmada; istasyon tekniğinin ilkokul ve ortaokulda düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında; kelime, dilbilgisi, konuşma, dinleme, okuma ve kültür istasyonları tasarlanmış, bu istasyonlarda kullanılan materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulama aşamasında; istasyonlarda çalışmalara katılan öğrencilerin davranış sorunları, istasyonların kayıt altına alınması ve verimliliklerinin test edilmesi, istasyonların yönetimine yönelik tartışmalar sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda; İstasyon tekniğinde hazırlanan etkinliklerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğretim sürecine etkin olarak katılmalarını sağladığı, öğrencilerin grupta öğrenebilmenin yanı sıra bireysel olarak öğrenebilmesine de imkân sunduğu ifade edilmiştir. Geleneksel öğretim programlarında istasyon tekniğinin etkin olarak kullanılabilmesi için önerilerin yanı sıra geleneksel

eğitimde sık kullanılan ürüne odaklı sonuç değerlendirme testlerinden ziyade süreçteki öğrenci çabalarını da dikkate alan süreç değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına yönelik öneriler de sunulmuştur.

Cohen ve Anthony (1982) tarafından yapılan “Expectation States Theory and Classroom Learning” adlı çalışmanın amacı; ABD, California’da bulunan 5 farklı okulda 2, 3, ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 307 İspanyol kökenli öğrencinin sosyal yapıları, sınıf içi iletişimleri ve ders başarıları üzerinde istasyon tekniğiyle yapılan öğretimin etkisini belirlemektir. Öğrenciler beş kişilik gruplara ayrılmıştır. Gruplar; düşünme becerileri, matematik ve fen bilgisi konularının öğretimi için farklı şekillerde tasarlanmış öğrenme merkezlerinde on beş hafta boyunca günde birer saat dönüşümlü olarak çalışmışlardır. Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için, “Başarı Testi” ve “Gözlem Formları” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal becerileri üst düzeyde ve İngilizcenin dilbilgisi kurallarına daha hâkim olan öğrencilerin düşünme becerileri, matematik ve fen bilgisi konularında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim kurma, birlikte çalışma becerilerini etkin kullanan öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olduğu, grup içinde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. İstasyon tekniğinin öğrenci başarıları, akran iletişimi ve derse etkin katılım konularında daha etkili olabilmesi için öğrencilerin sosyal yapılarından gelen etkilerin dikkate alınmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Fraling (1982) “A Study to Improve Comprehension Skills through the Study of Prepared Reading Learning Stations” adlı tez çalışmasında; okuma istasyonları ve temel öğretim yönteminin kullanımının öğrencilerin kelime anlamını belirleme, kelime yapısı, sözlü düşünme, çıkarımsal ve eleştirel düşünme vb. okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilkokul 3. sınıfta eğitim gören 12’si deney 12’si ise kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere yönelik olarak 20 farklı istasyon tasarlanmış, öğrenciler bu istasyonlarda 6 ay süresince haftada 2 gün çalışmışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel eğitim yönteminin kullanılmasına devam edilmiştir. Çalışmaya ilişkin veriler, her istasyon sonrası uygulanan başarı testleri ve öğretmen gözlem raporlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin başarılarını arttırdığı ve öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tofte (1982) tarafından yapılan “The Comparative Effectiveness of Learning Center and Traditional Approaches for College Introductory Geology Laboratory Course” adlı tez çalışmasının amacı; istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretim ve geleneksel eğitimin öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 72 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler rastlantısal olarak 2 deney ve 2 kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma haftada 1 gün olmak üzere 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler; günlük, uygulanan testler, çalışmanın tamamlanmasından sonra yapılan genel sınav ve tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya ilişkin veriler günlük verileri incelendiğinde; istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde arttırdığı, kısa süreli belleklerini geliştirdiği, derse karşı tutumlarını olumlu şekilde etkilediği ancak uzun süreli bellek gelişiminde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda yapılan genel sınavda da deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Jeoloji dersine ilişkin olarak hazırlanan tutum ölçeğinin verileri incelendiğinde; istasyon tekniği uygulamasıyla öğretim yapılan öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının geleneksel yöntemle öğretim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Wakefield ve Richards (1988) tarafından yapılan “To Play or Not To Play: The Case for Free Play in Kindergarten” adlı araştırmada; öğrenme istasyonlarının okul öncesi öğrencilerinin sayma ve sınıflama becerileri üzerindeki etkisi belirlemeye çalışılmıştır. Uygulama kapsamında, toplamda 99 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerden 50’si ile asıl uygulama öncesinde pilot uygulama yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre öğrenme istasyonları tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 49 öğrenciye öntest ve sontest uygulanmıştır. Ön test sonrasında öğrencilerin sayma ve sınıflama becerisi ölçülerek sayma ve sınıflama becerisi gösterebilenler, becerilerden birini gösterebilenler ve becerilerden her ikisini de gösteremeyenler şeklinde 3 gruba ayrılmıştır. Öğrenciler iki hafta boyunca haftanın dört günü ve günlük bir saatlik sürelerle öğrenme istasyonları olarak hazırlanan sayı tablolarıyla çalışmışlardır. Çalışma sonrasında uygulanan sontest verileri analiz edildiğinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Grupların öğrenme merkezlerinde verilen görevleri bitirme süreleri karşılaştırıldığında ise her iki beceriyi de gösterebilen öğrencilerin görevlerini diğer gruplara göre daha hızlı bir şekilde tamamladıkları saptanmıştır.

Norman ve Toddonio (1990) tarafından yapılan “An Exploratory Study of the Effectiveness of a Play Based Center Approach for Learning Chemistry In An Early Childhood Program” adlı araştırmada; kimya dersine uygun olarak hazırlanan öğrenme istasyonlarının okul öncesi öğrencilerinin öğretimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için kimya dersindeki basit konuların yer aldığı yedi oyun tabanlı öğrenme merkezi oluşturulmuştur. Öğrenme merkezlerinde tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin duygusal, bilişsel ve dil öğrenmelerini geliştirici nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Her istasyonda öğrencilerin onar dakika çalışması sağlanmıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen özerklik, sebat, işbirliği, coşku ve merak vb. sosyo-duygusal becerilere ilişkin araştırma verilerinin toplanmasında; öğretmen notları ve görüntülü kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğretmen notlarının ve kayıt cihazı ile elde edilen görüntülerin çözümlenmesi sonucu elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi eğitimde öğrenme merkezi uygulamasının öğrencilerin duygusal, bilişsel ve dilsel gelişimlerini olumlu etkilediği ancak bazı istasyonların beklenen etkililiği göstermediği belirlenmiştir.

Roberts (1999) “Effects of Multisensory Resources on the Achievement and Science Attitudes of Seventh-Grade Suburban Students Taught Science Concepts on and Above Grade Level” adlı araştırmasında; farklı duylara yönelik tasarlanmış materyallerin kullanıldığı öğrenme istasyonlarının 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yedinci ve onuncu sınıf fen dersindeki kavramları öğrenmeleri, ders başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya, 74 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda öğrenme istasyonları uygulaması yürütülürken; kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler, heterojen olmasına özen gösterilerek dört kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin farklı duylarını kullanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmış beş öğrenme merkezi hazırlanmıştır. Ayrıca; bu istasyonlara öğrencilerin konuyla ilgili olarak ihtiyaç duyduklarında kullanabilecekleri ses kasetleri, konuya ilişkin hazırlanmış farklı senaryo örnekleri bırakılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak algılama ve tutum ölçekleri ile başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; fen bilgisi dersine ilişkin kavramların öğretiminde farklı duyların kullanımını sağlayacak şekilde hazırlanan öğrenme istasyonlarının, yedinci sınıfa ilişkin kavramların öğretilmesinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ancak onuncu sınıf kavramlarının öğretilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; istasyon tekniğinin

öğrencilerin hem yedinci sınıf kavramlarının hem de onuncu sınıf kavramlarının öğretimine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Hall ve Zentall (2000) tarafından yapılan “The Effects of a Learning Station on the Completion and Accuracy of Math Homework for Middle School Students” adlı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ödevlerini tamamlamalarında istasyon tekniği uygulamasının etkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya bir sınıf öğretmeni ve yedinci sınıf düzeyinde dikkat eksikliği problemi bulunan üç öğrenci dâhil edilmiştir. Uygulama bir yıl boyunca yürütülmüştür. Öğretmenlerden her çocuk için bir “Davranış Derecelendirme Ölçeği” ve “Kapsamlı Öğretmen Derecelendirme Ölçeği” doldurması istenmiştir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesine göre ödevlerini üç kat daha fazla yaptıkları belirlenmiştir.

Eilks (2002) tarafından yapılan “Learning at Stations in Secondary Level Chemistry Lessons” adlı araştırmanın amacı, istasyon tekniğinin 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin Kimya dersine ilişkin başarıları üzerindeki etkisini ve öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, Kimya dersi kapsamındaki “Madde ve Halleri” ünitesini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Almanya’da 7. sınıfta öğrenim gören yedi öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle “Madde ve Halleri” ünitesini geleneksel yöntemle işlemiş olan bu öğrencilerin derse yönelik düşünceleri alınmıştır. Daha sonra bu öğrencilere istasyon tekniği ile aynı konu tekrar öğretilmiş ve derse yönelik düşünceleri tekrar alınmıştır. Araştırma sonucunda Kimya dersinde istasyon tekniği kullanmanın yararları; öğrenci başarısını ve motivasyonunu yükseltme, öğrencilerin derslere etkin katılımını destekleme, işbirlikli öğrenmeyi sağlama, öğrenme sorumluluğunu alma, iletişim ve empati becerilerini artırma, çekingen öğrencileri derse katılma konusunda motive etme, öğrencilere bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamı sunma olarak belirlenmiştir. Ancak istasyon tekniği ile ders işlemenin; çok uzun ünitelerde monotonlaşmaya yol açması, ünitelerdeki materyal kullanımının sıkıntı oluşturması, uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin zorlanmaları, öğrencilerin detaylara odaklanarak ana amacı gözden kaçırmaları gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu da tespit edilmiştir.

Farkas (2003) tarafından yapılan “Effects of Traditional Versus Learning -Styles Instructional Methods on Middle School Students” adlı çalışmanın amacı; birden fazla

duyuya uygun olarak tasarlanan öğrenme istasyonlarının 7. sınıf öğrencilerinin başarı puanları, öğretim yaklaşımları, empati gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırma, toplamda 105 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap edebilecek şekilde tasarlan beş istasyon hazırlanmıştır. Araştırma ile ilgili verilerin elde edilmesi amacıyla; öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Dunn ve Dunn'un "Öğrenme Stili Envanteri", tutumsal farklılıklarını belirlemek için Pizzo'nun "Semantik Farklılık Ölçeği", empatik farklılıklarını belirlemek için Mehrabain'in "Dengeli Duygusal Empati Ölçeği" ve derse ilişkin başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; birden fazla duyuya hitap edecek şekilde tasarlanan istasyon tekniğiyle ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, empati ve tutum puanlarında geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Porter (2004) "Classroom Learning Centers: Study of a Junior High School Learning Assisted Program in Mathematics" adlı tez çalışmasında, öğrenme istasyonlarının lise Matematik dersinde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma için beş ayrı öğrenme merkezi hazırlanmıştır. Yapılan uygulama ile ilgili verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Testi", röportaj soruları ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada öntest-sontest deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda; istasyon tekniğinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan röportajlar ve görüşme sorularından elde sonuçlara göre; öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sevdiğini, eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin sınıf içindeki davranış problemlerinde azalmayı sağladığı ifade edilmiştir.

Lebak (2005) tarafından yapılan "Connecting Outdoor Field Experiences to Classroom Learning: A Qualitative Study of the Participation of Students and Teachers in Learning Science" adlı tez çalışmasında; okul dışı (informal) ortamlarda hazırlanan öğrenme merkezlerinde uygulanan eğitim ve yapılan etkinliklerin, öğrencilerin Fen Bilgisi dersine ilgileri ve derse katılımları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya; araştırmacı dışında üç danışman öğretmen, en az iki yıl öğretmenlik yapmış üç Fen Bilgisi öğretmeni ve onların sorumlu oldukları sınıflarda

farklı eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Hazırlanan ders dışı öğrenme merkezlerinde öğretmenler öğrencilere eğitim vermiştir. Çalışmaya ilişkin verileri toplamak için öğretmen gözlemleri, araştırmacı gözlemleri, öğrenci görüşme formları, ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ders dışı öğrenme merkezlerinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik ilgi ve katılımlarını arttırdığı, arkadaşları ve öğretmenleriyle daha etkili iletişim kurmalarını sağladığı tespit edilmiştir.

Bulunuz (2006) tarafından yapılan “Understanding of Earth and Space Science Concepts: Strategies for Concept-Building in Elementary Teacher Preparation” adlı tez çalışmasının amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel kavramları öğrenmeleri ve kavram yanlışlarını üzerinde kavram haritaları, kitap okuma çalışmaları ve öğrenme istasyonlarının etkisini belirlemektir. Araştırma; 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ABD'nin güneyinde bir kent üniversitesinde 52 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Gruplar haftanın farklı günlerinde çalışmaya katılmışlardır. Çalışma haftada iki gün süreyle bir dönem boyunca uygulanmıştır. Fen bilgisi ile ilgili belirlenen üç üniteye ilişkin ikişer konu seçilmiştir. Bu konudaki kavramlar tespit edilmiş ve kavramların zorluk derecelerinin denkleştirilmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Bu kavramların öğretiminde gruplara dönüşümlü olarak farklı öğretim tekniği uygulanmıştır. Yani bir gruptaki öğrenciler iki konuya ilişkin kavramları istasyon tekniği, iki konuya ilişkin kavramları kavram haritaları ve diğer iki konuya ilişkin kavramları da kitap okuma çalışmaları yaparak öğrenmiştir. Uygulamaya ilişkin veriler açık uçlu anketler, kavram haritaları ve araştırmacı gözlemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenme istasyonlarının öğrencilerin Fen Bilgisi kavramlarını öğrenmeleri ve kavram yanlışlarını gidermeleri üzerinde diğer iki yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Furutani (2007) “How Does One Successfully Implement Learning Centers At the Third Grade Level?” adlı tez çalışmasının amacı; öğrenme merkezlerinin ilköğretim üçüncü sınıfta nasıl daha etkili bir şekilde uygulanabileceğini belirlemektir. Çalışma araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda kendi sorumlu olduğu sınıflarda yürütülmüştür. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 18 öğrenci olmak üzere toplamda 39 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grubuna yönelik olarak 10 farklı öğrenme istasyonu hazırlanmıştır. Çalışmalar bir öğretim yılı boyunca haftada iki gün olarak

yapılmıştır. Uygulamaya ilişkin veriler anketler ve gözlem formları ile toplanmıştır. Araştırmada; öğrenme merkezlerinin öğrencilerin akademik başarısını, akranlarıyla etkili iletişim kurmalarını, derse etkin katılmalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılrken, grupta çalışmanın başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarının yükselmesine yardım ettiği ve uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği tespit edilmiştir.

Tseng (2008) “Effects of Using the Learning Station Model as a Phonics Remedial Program in an Elementary School” adlı tez çalışmasında; istasyon tekniğinin İngilizce dersinde kullanımının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları, tutumları, farkındalıkları, telaffuz ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan İngilizce dersindeki başarıları normalin altında olduğu belirlenen 10 öğrenci ile 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Uygulamaya ilişkin veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi başarı testi, motivasyon ve tutum ölçekleri, röportajlar, görüşme ve gözlem formları, ev ödevleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin farkındalıkları, tutumları, yazma ve telaffuz becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutundaki veriler incelendiğinde; öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi daha çok sevdiğileri, derse daha etkin katıldıkları, İngilizceyi öğrenebileceklerine ilişkin kendilerine daha çok güvendikleri, derse ilişkin daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Geier ve Bogner (2011) “Learning at Workstations Students’ Satisfaction, Attitudes Towards Cooperative Learning and İntrinsic Motivation” adlı araştırmasında, istasyon tekniği uygulamasıyla öğrencileri sigaranın tehlikelerine karşı bilgilendirmeyi, istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin işbirlikli çalışma ve içsel motivasyon üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, Almanya’nın Bavyera eyaletinde bir okulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 194 öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrenciler kendi sınıflarında ikili ve üçlü gruplar olarak çalışmışlardır. Okuldaki tüm şubeler çalışmaya dâhil edilmiş öğretmenlerden uygulama öncesinde konuyla ilgili olarak öğrencilere herhangi bir öğretimde bulunmamaları istenmiştir. Öğrencilerin sigara kullanımının zararlarını fark etmelerine yönelik olarak on istasyon ve hızlı hareket eden gruplar için de üç lokomotif istasyon tasarlanmıştır. Lokomotif istasyonlardaki veriler analize dâhil edilmemiştir. Hazırlanan istasyonlardaki çalışmalar

her grup için toplamda 130 dakika sürmüştür. İstasyonlarda hazırlanan sigara karşıtı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sigaranın zararlarına karşı bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Araştırmaya ilişkin verileri toplamak için standartlaşmış (PISA, 2003) “İşbirlikli Öğrenme Ölçeği” ve Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen “İçsel Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca istasyonlarda çalışan gruplardan istasyonların her biri için 1= çok beğendim, 5= hiç beğenmedim arasında memnuniyet derecelendirmesi yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin istasyonlardaki sigara karşıtı etkinliklere katılmaktan memnuniyet duyduğu belirlenmiştir. İstasyon tekniğinin işbirlikli öğrenme ve içsel motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında ise kız öğrencilerin bütün değerlendirmelerde erkek öğrencilere göre daha olumlu yanıtlar verdiği ve puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

İstasyon tekniğinin kullanılmasına ilişkin yurtdışında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde; Fen Bilgisi, Matematik, İngilizce, Kimya, Çevre Eğitimi, Jeoloji, Dil Eğitimi derslerinde istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama, dil becerileri, davranış değişimleri, iletişim kurma tercihleri, ödevlerini tamamlamaları, sanatsal etkinliklere yönelik yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin duygusal, bilişsel, sosyal, devinışsel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda, istasyon tekniği uygulamasında karşılaşılan sorunlara da yer verilmiştir. İstasyon tekniği uygulaması gerçekleştirilirken; heterojenliğe dikkat etmenin grup içi iletişimi garantilememesi, öğrencilerin istasyon merkezlerindeki yazılı yönergeleri anlamakta sıkıntı yaşamaları, istasyon tekniği ile ders işlemenin çok uzun ünitelerde monotonlaşmaya yol açması, uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin zorlanmaları, öğrencilerin detaylara odaklanarak ana amacı gözden kaçırmaları vb. bu sorunlardan bazılarıdır.

Yurtdışında yapılan çalışmaların özeti Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	1971	G. B. Howatson	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	An Attempt To Evaluate A Work Centers Approach To Teaching At The Second-Grade Level	Öğrenme merkezleri yaklaşımı ile yapılan öğretimin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık, sosyal gelişim, benlik algısı ve okula ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	Öğrenme merkezleri uygulamasının yapıldığı öğrencilerin akademik başarılarının ulusal normlara göre daha üst düzeyde olduğu, benlik algılarında pozitif yönde değişim olduğu, diğer değişkenler açısından bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
	1974	B. Day G. H. Hunt	Makale	Verbal Interaction Across Age, Race and Sex in the Variety of Learning Centers in an Open classroom Setting	İstasyon tekniğinin 5 yaşındaki çocukların cinsiyet, ırk ve yaş grubu faktörlerini dikkate alarak kurdukları iletişim davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin aynı ırk ve cinsiyete mensup arkadaşlarıyla iletişimi tercih ettikleri, grup çalışmalarında heterojenliğe dikkat etmenin grup içi iletişimi garantilemediği ifade edilmiştir.
	1976	J. A. L. Vacca R. T. Vacca	Makale	Learning Stations: How to in the Middle Grades	Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerine yönelik stratejilerin geliştirilmesinde istasyon tekniğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.	İstasyon tekniğinin; öğrencilerin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği, bu becerilerin gelişimine ilişkin olarak kendi ilerlemelerini görmeleri ve değerlendirmelerine olanak sağladığı, istasyonlarda yapılan çeşitli etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan farklı materyallerin öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ederek onları süreç içerisinde etkin hale getirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin geleneksel yöntemlerdeki gibi öğrenmenin merkezinde olmayıp öğrencilere süreç içerisinde rehber konumunda olmasını sağladığı belirtilmiştir.
	1979	B. A. Sunday	Makale	An Investigation of Learning Stations for Elementary Ar	İlkokul düzeyindeki öğrenciler için istasyon tekniğini kullanarak tasarlanan sanat istasyonlarının uygulanabilirlik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniğinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, öğretim programlarının uygulanmasına katkı sağladığı, anlama problemi olan öğrencilerin merkezlerde bulunan yazılı yönergeleri okudukları ancak anlamakta sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	1981	S. K. Strauber	Makale	Language Learning Stations	İstasyon tekniğinin ilkökul ve ortaokulda düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır	İstasyon tekniğinde hazırlanan etkinliklerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğretim sürecine etkin olarak katılmalarını sağladığı, öğrencilerin grupla öğrenebildiği gibi bireysel olarak da öğrenebilmesine imkân sunduğu ifade edilmiş ve geleneksel öğretim programlarında da istasyon tekniğinin etkin olarak kullanılabilmesi için öneriler sunulmuştur.
	1982	E. G. Cohen B. Anthony	Makale	Expectation States Theory And Classroom Learning	İstasyon tekniğiyle yapılan öğretimin ABD, California'da bulunan 5 farklı okulda 2, 3, ve 4. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 307 İspanyol kökenli öğrencinin sosyal yapıları, sınıf içi iletişimleri ve ders başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Sosyal becerileri üst düzeyde ve İngilizcenin dilbilgisi kurallarına daha hâkim olan öğrencilerin düşünme becerileri, matematik ve fen bilgisi konularında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim kurma, birlikte çalışma becerilerini etkin kullanan öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olduğu, grup içinde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. İstasyon tekniğinin öğrenci başarıları, akran iletişimi ve derse etkin katılım konularında daha etkili olabilmesi için öğrencilerin sosyal yapılarından gelen etkilerin dikkate alınmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir.
	1982	C. C. Fraling	Yayımlanmamış Doktora Tezi	A Study to Improve Comprehension Skills through the Study of Prepared Reading Learning Stations	Okuma istasyonları ve temel öğretim yönteminin kullanımının öğrencilerin kelime anlamını belirleme, kelime yapısı, sözlü düşünme, çıkarımsal ve eleştirel düşünme vb. okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin başarılarını arttırdığı ve öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	1982	W. L. Tofte	Yayımlanmamış Doktora Tezi	The Comparative Effectiveness of Learning Center and Traditional Approaches for College Introductory Geology Laboratory Course	İstasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretim ve geleneksel eğitimin öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde arttırdığı, kısa süreli belleklerini geliştirdiği, derse karşı tutumlarını olumlu şekilde etkilediği, uzun süreli bellek gelişimine yönelik anlamlı bir fark sağlamadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının geleneksel yöntemle öğretim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.
	1988	A. P. Wakefield H. C. Richards	Makale	To Play or Not to Play: The Case for Free Play in Kindergarten	Öğrenme istasyonlarının okul öncesi öğrencilerinin sayma ve sınıflama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasında; gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Grupların öğrenme merkezlerinde verilen görevleri bitirme süreleri karşılaştırıldığında ise her iki beceriyi de gösterebilen öğrencilerin görevlerini diğer gruplara göre daha hızlı bir şekilde tamamladıkları saptanmıştır.
	1990	J. T. Norman T. E. Toddonio	Makale	An Exploratory Study of the Effectiveness of a Play Based Center Approach for Learning Chemistry In An Early Childhood Program	Kimya dersine uygun olarak hazırlanan öğrenme istasyonlarının okul öncesi öğrencilerinin öğretimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Okul öncesi eğitimde öğrenme merkezi uygulamasının öğrencilerin duygusal, bilişsel ve dilsel gelişimlerini olumlu etkilediği ancak bazı istasyonların beklenen etkililiği göstermediği belirlenmiştir.
	1996	P. H. Roberts	Yayımlanmamış Doktora Tezi	Effects Of Multisensory Resources On The Achivement And Science Attitudes Of Seventh-Grade Suburban Students Taught Science Concepts On And Above Grade Level	Çoklu algıya uygun olarak hazırlanan öğrenme istasyonlarının 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yedinci ve onuncu sınıf fen dersindeki kavramları öğrenmeleri, ders başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Fen bilgisi dersine ilişkin kavramların öğretiminde farklı duyuların kullanımını sağlayacak şekilde hazırlanan öğrenme istasyonlarının, yedinci sınıfa ilişkin kavramların öğretilmesinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ancak onuncu sınıf kavramlarının öğretilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; istasyon tekniğinin öğrencilerin hem yedinci sınıf kavramlarının hem de onuncu sınıf kavramlarının öğretimine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	2000	A. M. Hall S. S. Zentall	Makale	The Effects of a Learning Station on the Completion and Accuracy of Math Homework for Middle School Students	Ortaokul öğrencilerinin ödevlerini tamamlamalarında istasyon tekniği uygulamasının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Uygulama sonrasında araştırmaya katılan öğrencilerin önceki durumlarına göre ödevlerini üç kat daha fazla yaptıkları belirlenmiştir.
	2002	I. Eilks	Makale	Learning at Stations in Secondary Level Chemistry Lessons	İstasyon tekniğinin 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kimya dersine ilişkin başarıları üzerindeki etkisi ve öğrencilerin istasyon tekniği uygulaması hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği uygulamasının yararları; öğrenci başarısını ve motivasyonunu yükseltme, öğrencilerin derslere etkin katılımını destekleme, işbirlikli öğrenme, öğrenme sorumluluğunu alma, iletişim ve empati becerilerinin artması, çekingen öğrencileri derse katılma konusunda motive etme, öğrencilere bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamı sunma olarak belirlenmiştir. Ancak istasyon tekniği ile ders işlemenin; çok uzun ünitelerde monotonlaşmaya yol açtığı, ünitelerdeki materyal kullanımının sıkıntı oluşturabildiği, uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin zorlanmaları, öğrencilerin detaylara odaklanarak ana amacı gözden kaçırmaları gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu da tespit edilmiştir.
	2003	R. D. Farkas	Makale	“Effects of Traditional Versus Learning - Styles Instructional Methods on Middle School Students”	Birden fazla duyuya uygun olarak tasarlanan öğrenme istasyonlarının 7. sınıf öğrencilerinin başarı puanları, öğretim yaklaşımları, empati gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Birden fazla duyuya hitap edecek şekilde tasarlanan istasyon tekniğiyle ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, empati ve tutum puanlarında geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
	2004	E. J. Porter	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	Classroom Learning Centers: Study of a Junior High School Learning Assisted Program in Mathematics	Öğrenme istasyonlarının lise matematik dersinde uygulanabilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniğinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan röportajlar ve görüşme sorularından elde sonuçlara göre; öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sevdiğini, eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin sınıf içindeki davranış problemlerinde azalmayı sağladığı ifade edilmiştir.
	2005	K. Lebak	Yayımlanmamış Doktora Tezi	Connecting Outdoor Field Experiences To Classroom Learning: A Qualitative Study Of The Participation Of Students And Teachers In Learning Science	Ders dışı (informal) ortamlarda hazırlanan öğrenme merkezlerinde uygulanan eğitim, faaliyet yapıları ve etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Ders dışı öğrenme merkezlerinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik ilgi ve katılımlarını arttırdığı, arkadaşları ve öğretmenleriyle daha etkili iletişim kurmalarını sağladığı tespit edilmiştir.
	2006	N. Bulunuz	Yayımlanmamış Doktora Tezi	Understanding of Earth and Space Science Concepts: Strategies for Concept-Building in Elementary Teacher Preparation	Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel kavramları öğrenmeleri ve kavram yanılgılarını gidermeleri üzerinde kavram haritaları, kitap okuma çalışmaları ve öğrenme istasyonlarının etkisini belirlemektir.	Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel kavramları öğrenmeleri ve kavram yanılgılarını gidermeleri üzerinde öğrenme istasyonlarının diğer iki yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	2007	S. S. Furutani	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	How Does One Successfully Implement Learning Centers Atthe Third Grade Level?	Öğrenme merkezlerinin ilkököl üçüncü sınıfta nasıl daha etkili bir şekilde uygulanabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrenme merkezlerinin öğrencilerin akademik başarı, akranlarıyla etkili iletişim kurma, derse etkin katılmalarını olumlu etkilediği, grupla çalışmanın başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarının yükselmesine yardım ettiği ve uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği belirlenmiştir.

Çizelge 2'nin devamı

	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	2008	Y. Tseng	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	Effects of using the learning station model as a phonics remedial program in an elementary school.	İstasyon tekniğinin İngilizce dersinde kullanımının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları, tutumları, farkındalıkları, telaffuz ve yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır.	İstasyon tekniği kullanımının öğrencilerin farkındalıkları, tutumları, yazma ve telaffuz becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi daha çok sevdiğileri, derse daha etkin katıldıkları, İngilizceyi öğrenebileceklerine ilişkin kendilerine daha çok güvendikleri, derse ilişkin daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.
	2011	C. S. Geier F. X. Bogner	Makale	Learning at Workstations Students' Satisfaction, Attitudes Towards Cooperative Learning and Intrinsic Motivation	İstasyon tekniği uygulamasıyla öğrencileri sigaranın tehlikelerine karşı bilgilendirilmesi, istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin işbirlikli çalışma ve içsel motivasyon üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Öğrencilerin istasyonlardaki sigara karşıtı etkinliklerden memnuniyet duyduğu belirlenmiştir. İstasyon tekniğinin işbirlikli öğrenme ve içsel motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında kız öğrencilerin bütün değerlendirmelerde erkek öğrencilere göre daha olumlu yanıtlar verdiği ve puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yurtiçi ve yurtdışı yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında; genel olarak araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarla; istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, kalıcılık puanları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlama, grupta çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirme, sorumluluk almalarını sağlama, özgüven duygusunun gelişimini destekleme, derse karşı ilgilerini artırma vb. üzerinde de olumlu etkisi olduğu sonuçları ulaşılan ortak sonuçlar arasındadır. Yurtiçinde yapılan çalışmalar sınıf ortamında hazırlanan istasyonlarda gerçekleştirilirken; yurtdışı yapılan çalışmalarda hem sınıf ortamında hem de sınıf ortamı dışında hazırlanan istasyon tekniği uygulamaları gerçekleştirilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın yaklaşımı, modeli çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama süreci, toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ve istasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Bilimsel araştırmalarda kullanılan araştırma yaklaşımları araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını göstermektedir (Ekiz, 2009: 7; Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 14). Her bilim dalının amacı, kendi alanına giren konuları saptamak ve açıklamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 150). Herhangi bir konudaki bir şeyin araştırılabilmesi için orada araştırmaya değecek bir problem durumunun bulunması gerekir (Kaptan, 1973: 4). Problem durumuyla karşılaşıldığında ise karşılaşılan problem durumu tanımlanır ve çözüm aranır. Bu süreçte, değişik bilgi kaynaklarından yararlanılır. Bunlar genellikle önceki uygulamalar, otorite figürleri, deneyimler ve bilimdir (Karasar, 2014: 5). Bilgi kaynakları arasında yer alan bilim; karşılaşılan problem durumlarını çözümlenme çabasında, olguları betimleme ve açıklama yollarına başvurur (Büyüköztürk vd., 2014: 6).

Bilimin temeli bilimsel yöntemeye dayanmaktadır. Bilimsel yöntem; nitelikli problem çözmenin, bilim üretmenin, bilinen ve belirli süreçleri bulunan en güvenilir yolu olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2014: 12). Bilimsel yöntem, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını içinde barındıran bir yönüyle eylemsel diğer yönüyle de düşünsel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 7). Bilimsel yöntem, en doğru, gerçek ve mutlak sonuca gidecek yolun kendisi olduğunu iddia etmemekte ve bunlara kesin bir şekilde ulaşılabilceğini de savunmamaktadır. Aynı zamanda gerçeği arama, bilgiyi üretme yolu olarak bilimsel yöntem oldukça zor ve zaman alan bir süreçtir. Fakat bilimsel yöntem, diğer yöntemlere göre çok daha sağlam ve güvenilir bir yol olarak kabul edilmektedir (Kaptan, 1973: 62).

Literatür incelendiğinde, yapılan bilimsel araştırmaların farklı ölçütler temel alınarak kategorilere ayrıldıkları görölmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 35). Temele aldıkları felsefe ve bakış açısına göre araştırmalar, nicel ve nitel olarak iki grupta ifade edilmektedir. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında var olan gerçekliğin nesnel olarak gözlenip, ölçölüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist bakış açısı, nicel araştırmaları tanımlamaktadır. Bu araştırmalar, tek gerçeklik düşüncesinden hareketle nicel verilen toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalarlardır. Genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçları bulunmaktadır. 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 vd., 2014: 12). Araştırmalardaki nitel bulgular; sayıların arka planındaki kişileri aydınlatmakta, istatistiklere kimlik kazandırmakta ve bu sayede araştırmayı derinleştirmektedir (Patton, 2014: 10). Bu görüşler ışığında, bu araştırmada çalışmanın niteliğini arttırmak için pozitivist bakış açısının nesneliliğinin ve anti-pozitivist bakış açısının özneliliğinin bir arada kullanılmasının uygun olacağı düşünölmüştür. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla farklı veri kaynakları, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerinin kullanılmasına imkân verilmiştir. Böylece araştırmanın inandırıcılığının arttırılması ve daha doğru sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bir sistemin temsilcisi olan modeller, temsil ettikleri sisteme göre daha yalındırlar. Modeller ideal bir ortamın temsilcisi olarak sadece önemli görölen değişkenleri içine alacak şekilde, gerçek durumun özeti durumundadırlar. Araştırma modeli; araştırma amacına uygun ve ekonomik bir şekilde verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerek duyulan koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2014: 76). Araştırmacı; amacına, ele aldığı probleme, betimlenen evrene, kullanılacak örnekleme şekline, veri türüne, ölçme tekniklerine ve analiz yöntemlerine göre kullanacağı en uygun modeli belirlemelidir (Kaptan, 1973: 155). Araştırmacının kullanabileceği modeller, tarama ve deneme modelleri olmak üzere temelde iki grupta incelenmektedir (Karasar, 2014: 76). Tarama modeli; bir grubun belirli özelliklerini incelemek

(Büyüköztürk vd., 2014: 15), geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Karasar, 2014: 77). Deneysel modelde ise değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin bulunması amaçlanmaktadır (Kaptan, 1973: 198). Eğer araştırmacı, gelecekte neler olabileceğini yordamak istiyorsa yani yeni ve farklı şeyler keşfetmek, mevcut şartları değiştirmek istiyorsa deneysel modeli tercih etmelidir. Bu modeller ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi birlikte de kullanılabilir. İki yöntemin birlikte kullanılmasına karma yöntem denilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 76; Baki ve Gökçek: 2012: 3). Johnson ve Onwuegbuzie (2004: 14) karma yöntem araştırmalarını; bir çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Creswell, Shope, Clark ve Green (2006: 1) karma yöntemi, bir araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması ve analiz edilmesi şeklinde açıklamaktadır. Creswell ve Clark (2007: 388) karma yöntem araştırmasının; felsefi varsayımları açıklamanın yanı sıra sorgulama yöntemleriyle de ele alan bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca karma yöntem araştırmalarında; bir problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek kullanılmasının, bu yöntemlerin tek başına kullanılmasına oranla problemin çözümünde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada da, sonuçların güvenilirliğini arttırmak için karma yöntem kullanılmıştır. Böylece, nicel yöntemlerle elde edilen verilerin nitel verilerle nedenlerinin saptanmasına da çalışılmıştır.

Araştırmaya ilişkin nicel verilerin elde edilmesinde, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Grup oluştururken herhangi bir seçme yapılmayan (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 59) öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır (Kaptan, 1973: 229; Büyüköztürk vd., 2014: 204; Karasar, 2014: 97). Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin, iki temel avantajı bulunmaktadır. Birincisi, aynı katılımcılar üzerinde ölçüm yapıldığı için farklı deneysel işlem koşulları altındaki ölçümlerde genel olarak yüksek düzeyde ilişki bulunmasıdır. Bu durum, hata oranını düşürecek ve bunun neticesinde de istatistiksel gücü artıracaktır. İkinci avantajı ise daha az katılımcı gerektirmesidir. Böylece her işlemde aynı katılımcıları test etmenin sonucunda harcanan zaman ve çabada ekonomiklik sağlanacaktır (Büyüköztürk vd., 2014: 205). Öntest-sontest kontrol gruplu

deneysel desenin, avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Araştırma sürecinde ölçme, test etme ile deneysel değişken ya da değişkenler arasında karşılıklı etkileşim olabilmektedir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende, dış geçerlik öntestin katılımcılar üzerindeki uyarıcı etkisiyle bir miktar düşüş göstermektedir (Kaptan, 1973: 205; Büyüköztürk vd., 2014: 205). Bu nedenle, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseni kullanan araştırmacının titiz çalışması, hata oranını ve riskleri en aza düşüren tedbirleri alması gerekmektedir.

Öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanımında şu aşamalar yer almaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 275; Karasar, 2014: 97):

- ✓ Deney ve kontrol gruplarına katılımcıların yansız bir şekilde atanması,
- ✓ Deneyin başlangıcında deney ve kontrol gruplarına öntest ölçümleri yapılarak veri elde edilmesi,
- ✓ Sadece deney grubuna bağımsız değişkenin alınması,
- ✓ Deney ve kontrol gruplarının her ikisinden de sontest ölçümlerinin alınması
- ✓ Yapılan ölçümler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir fark bulunup bulunmadığının karşılaştırılması.

Bu araştırma kapsamında, bir deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

G_D	R	O_{1,1}	X	O_{1,2}
G_K	R	O_{2,1}		O_{2,2}

G_D : İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu

G_K : Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu

R : Katılımcıların gruplara yansız atanması

X : İstasyon tekniği ile yapılan öğretim

O_{1,1} – O_{1,2} : Deney grubunun öntest - sontest ölçümleri

O_{2,1} – O_{2,2} : Kontrol grubunun öntest - sontest ölçümleri

Araştırmanın nitel boyutunda ise eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması deseni; araştırmacıların, öğretmenlerin, yönetici ve denetimcilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan (Glanz, 1999: 302), sosyal durum içindeki eylemin

niteliğinin geliştirilmesini sağlayan sosyal durum çalışması olarak ifade edilmektedir (Elliot, 1991: 69). Bu desen; uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, araştırmacıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla gerçekleşmektedir (Beverly, 1993; Calhoun, 2002: 18; O'Brien, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 78; Patton, 2014: 221). Eylem araştırması deseninin kullanıldığı araştırmaların amacı; var olan uygulamanın eleştirel bir şekilde değerlendirmesinin yapılarak mevcut durumu iyileştirmek için gerekli önlemleri belirlemektir (Kaptan, 1973: 158; Büyüköztürk vd., 2014: 20; Karasar, 2014: 27).

Eylem araştırması deseni, süreç odaklı bir araştırma yöntemidir. Belirli bir süreç içerisinde araştırılan problem durumunun kendi ortamında uzun süre çalışılması ve probleme ilişkin veri toplanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 78; Patton, 2014: 221). Eylem araştırma deseninde yaygın olarak kullanılan araştırma yöntem ve teknikleri arasında; günlük tutma, gözlem, görüşme, belgesel tarama, anket ve örnek olay bulunmaktadır (O'Brien, 2003). Eylem araştırmasında kullanılan yöntemler dikkate alındığında; genel olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmakla birlikte, geliştirilmek veya değiştirilmek istenilen problem durumuna göre ilgili verilerin toplanması ve analiz edilmesinde çeşitli nicel yöntemler ve teknikler de sürece dâhil edilebilmektedir (Aksoy, 2003: 484). Kock (1997: 75) eylem araştırması için seçilecek yöntemin, araştırmacının yetişmişlik seviyesi ve konunun özelliklerine göre belirlenmesi gerektiğini ve duruma göre nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılabileceğini belirtmiştir. Eylem araştırması deseninin önemli özelliklerden biri, araştırmacının veri toplama sürecine doğrudan dâhil olarak süreci daha iyi tanıması, daha derinlemesine bilgi elde etmesi ve sonrasında da problemin çözümü için çalışmasıdır (Patton, 2014: 221).

Eylem araştırması, araştırmacının var olan bir sorunu fark ederek bunun iyileştirilmesine yönelik çözüm yolları aramasıyla başlamaktadır (Kaptan, 1973: 158; Büyüköztürk vd., 2014: 20; Karasar, 2014: 27; Patton, 2014: 221). Problemin niteliğine göre uygun yöntem ve teknik seçilmektedir (Aksoy, 2003: 484). Çözüm yolu belirlendikten sonra araştırmacı uygulamaya geçilmektedir (Patton, 2014: 221). Problem durumunu iyileştirmek ya da değiştirmek için uygulamaya aktarılan ilk eylemin başarılı olması zaman alabilmektedir. Yapılan değerlendirmeler ve gözlemler neticesinde ortaya çıkan sonuçta problemler tespit edilmişse, araştırmacı duruma göre genel eylem planında bazı değişikliklere gidebilmektedir. Gözden geçirilen eylem

araştırması yeniden uygulamaya aktarılarak var olan durum çözülmeye kadar bu süreç devam ettirilmektedir (Aksoy, 2003: 484).

Bu araştırmada çalışmalar, eylem araştırması deseninin teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Bu desende amaç; daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçevedeki bir uygulamayı test etmek veya değerlendirmektir. Belirlenen kuramsal çerçeveye hâkim olan bir araştırmacının rehberliğinde, uygulayıcı yeni bir yaklaşımı ortaya koyabilmekte ve bu süreçte olanlar araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilmektedir. Araştırmacı ve uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim bulunmaktadır. Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar araştırmacıya iletilmektedir. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde uygulayıcıya sorunun çözümüne yönelik bilgiler vermektedir. Uygulayıcı süreci, bu önerilere uygun olarak sürdürmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 296).

3.3. Çalışma Grubu

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. Örneklem seçiminde yansızlık ilkesine uyulması ve her elemanın örneklem için seçilme şansının eşit olması gerekmektedir (Kaptan, 1973: 148-149). Fakat bazı araştırmalarda olasılığa dayalı olan örneklemlerin kullanımı gerekli olmayabilir. (Özen ve Gül 2007: 412). Bu durumda, şans faktörüne dayalı olmayan ve yansızlık kuralına göre seçilmeyen gruplara “örneklem” kavramı yerine “çalışma grubu” kavramı kullanılmasının daha doğru olacağı söylenmektedir (Balcı, 2006: 81). Bu sebeple, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubu seçimine gidilmiştir.

Bu doğrultuda; mevcut araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme olasılıklı olmayan seçkili bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine ve detaylı araştırma yapılmasına olanak sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 106; Büyüköztürk vd., 2014: 90; Patton, 2014: 230). Amaçlı örneklemede araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 90). Amaçlı örnekleme uygulanırken araştırmacı

araştırma konusuna uygun olarak çalışma grubuna kimleri seçeceğine karar vermektedir. Burada amaçlanan; araştırmacının tecrübelerini kullanarak amaca en uygun bireylerin gruba dâhil etmesini sağlamaktır (Patton, 2014: 230). Bu amaçla; öncelikle uygulama yapılacak okulun tespiti için çalışmalara başlanmış ve okulların seçiminde dikkate alınan ölçütler aşağıdaki sıralanmıştır:

- ✓ Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için uygulama sürecini okul yönetimi ve personelinin desteklemesi,
- ✓ Araştırmanın birlikte yürütüleceği Türkçe öğretmenin sürece katılmaya gönüllü olması ve araştırmacıya destek olması,
- ✓ Araştırmayı yürütecek olan Türkçe öğretmenin aynı düzeyde birden fazla şubenin dersine giriyor olması,
- ✓ Araştırmanın yürütüleceği dersliğin yapılacak uygulamalar için hazır duruma getirilebilmesi.

Bu ölçütlere uygun okul ve sınıf tespiti yapıldıktan sonra, araştırmanın yürütülebilmesi için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (**EK 1**).

Bu işlemler sonucunda; araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Süleyman Demirel Ortaokulu'nda eğitim görmekte olan öğrencilerden seçilmiştir. Bu okulda bulunan 6. sınıf şubeleri arasından belirlenen iki şube, araştırma kapsamına alınmıştır. Bu şubelerden biri araştırmanın deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenci mevcudu 27 olan deney grubundan 18 öğrenci, öğrenci mevcudu 26 olan kontrol grubundan ise 17 öğrenci olmak üzere toplam 35 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerde öğrenci ve öğretmen isimleri gizlenerek kodlama yapılmış ve araştırma raporu oluşturulmuştur. Deney grubunun bulunduğu sınıfta öğrencilerden üç tane beşer kişilik iki tane de altı kişilik grup oluşturulmuştur.

3.3.1. Deneysel İşlemler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Deneysel desene uygun yürütülen araştırmada, öğrencilerin yansız ataması yapılmıştır. Yansız atamanın gerçekleştirilmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

- ✓ Öğrencilerin 5. sınıf genel not ortalamaları,
- ✓ Öğrencilerin 5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları,

- ✓ Öğrencilerin 5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- ✓ Öğrencilerin 5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- ✓ Öğrencilerin öntest puanları (yansızlığı kontrol için).

Yansız atamayı sağlayabilmek için elde edilen veriler, kümeleme analizi (cluster analysis) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kümeleme analizinin temel amacı, birey veya nesnelerin temel özelliklerini dikkate alarak onları gruplara ayırmaktır (Kalaycı, 2014: 349). Benzer şekilde Çelik ve Kahyaoğlu (2007: 573) kümeleme analizinin amacını, kompleks veri setleri içindeki yapıları ortaya çıkarmaya yarayan, birbirinden görece farklılıkları bulunan veya aralarında yüksek derecede doğal ortaklık bulunan veri ya da değişkenleri gruplandırmak olarak ifade etmiştir. Kümeleme analizi yapılırken K-Means tekniği kullanılmıştır. İkili, üçlü ve dörtlü atamalar yapılarak en çok üyesi olan atama belirlenmiştir. Yapılan bütün atamalarda, en çok üyeye ikili atamada ulaşılmış ve 35 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizlerin sonucunda, oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci dağılımları Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	
Deney	7	38,9	11	61,1	18
Kontrol	10	58,8	7	41,2	17

Çizelge 3’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete değişkenine göre dağılımları bulunmaktadır. Çizelge 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sayıları arasında belirgin bir sayısal farklılık olmamasına rağmen araştırmanın yansızlık ölçütlerine ilişkin bir değerlendirme yapılması gerekli görülmüştür. Bu sayede araştırmada gruplar oluşturulurken yansızlık kriterlerine ne ölçüde uyulduğunun belirlenmesi mümkün olacaktır (**EK 8**). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının yansızlık kriterlerine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında kullanılan ölçütlerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Deney (n=18) ve kontrol (n=17) grubunda yer alan öğrenci sayılarının 50’den az olması sebebiyle Shapiro-Wilk testinin kullanılması uygun görülmüştür. Shapiro-Wilk testi normallik varsayımını değerlendirmek için kullanılan testlerden biri olup (Kalaycı, 2014: 212), bu testte hesaplanan p değerinin $p > ,05$

çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010: 42; Alpar, 2011: 117). Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin $p < ,05$ olması durumunda ise çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak araştırmanın normalliği hakkında karar verilmektedir. ($,05$) anlamlılık düzeyi için çarpıklık değerinin $-1, +1$, basıklık değerinin ise $-1,96, +1,96$ aralığında olması halinde normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmektedir (Kalaycı, 2014: 212). Bu doğrultuda yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda ortaya çıkan bulgulara Çizelge 4'te yer verilmiştir.

Çizelge 4. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları

Ölçütler	Gruplar	S-W	p	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
5. sınıf genel not ortalamaları	Deney	,940	,286	-,682	-,127
	Kontrol	,933	,247	,509	-,752
5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	Deney	,932	,208	-,355	-1,176
	Kontrol	,909	,095	,796	-,212
5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	Deney	,941	,301	-,041	-1,142
	Kontrol	,916	,124	,631	-,464
5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	Deney	,890	,038	-,971	,017
	Kontrol	,958	,595	,225	-,601

Yapılan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarında p değeri ve çarpıklık, basıklık katsayıları incelendiğinde; 5. sınıf genel not ortalamaları, 5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları, 5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları ve 5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamalarına ilişkin değerlerin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak, ilgili kriterlerine ilişkin parametrik testler arasında yer alan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 5. Yansızlık ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçütler	Gruplar	n	X	ss	sd	Levene testi		t	p
						F	p		
5. sınıf genel not ortalamaları	Deney	18	83,98	8,79	33	,079	,781	,001	,999
	Kontrol	17	83,98	7,92					
5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	Deney	18	83,23	9,14	33	,218	,644	,892	,379
	Kontrol	17	80,49	9,03					
5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	Deney	18	81,00	9,24	33	,000	,993	,284	,778
	Kontrol	17	80,09	9,72					
5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	Deney	18	85,46	9,76	33	,001	,982	1,380	,177
	Kontrol	17	80,89	9,84					

Araştırmada yansızlık kriteri olarak belirlenen, “5. sınıf genel not ortalamaları” [$t_{(33)}= ,001$; $p=,999$], “5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları” [$t_{(33)}= ,892$; $p=,379$], “5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları” [$t_{(33)}= ,284$; $p=,778$] ve 5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları [$t_{(33)}=1,380$; $p=,177$] ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yansızlık kriterleri için kullanılan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçlarının anlamlı çıkmaması, grupların 5. sınıf genel not ortalamaları, 5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları, 5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları ve 5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları oluşturulurken yansızlık kriterlerine uygun davranıldığı şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının yansız olarak oluşturulduğunu ve birbirlerine denk olduğunu belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinden aldıkları öntest puanları karşılaştırılmıştır. Öntest puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının tespiti için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öntest puanlarının [$S-W=,948$; $p=,400$], kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının ise [$S-W=,931$; $p=,225$] olduğu belirlenmiş ve normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest puanlarını karşılaştırmak için parametrik testlerden bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çizelge 6’da grupların başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları bulunmaktadır.

Çizelge 6. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	X	ss	sd	Levene testi		t	p
					F	p		
Deney	18	21,11	6,26	33	6,488	,016	-,746*	,462
Kontrol	17	19,82	3,70					

* $p>,05$

Çizelge 6’da yer alan deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [$t_{(33)}= -,746$; $p=,462$] belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları açısından da benzerlik gösterdiğini ve yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

3.3.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu oluşturulurken, öğrencilerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Nitel görüşmeye alınan öğrencilerin tamamı, kendileriyle görüşme yapılması konusunda istekli ve gönüllü davranmıştır. Böylece, deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı ile görüşme yapılmıştır. Yapılan uygulama kapsamında yer alan öğrencilerle görüşme yapılması, araştırmacıya uygulama sürecine ilişkin derinlemesine bilgi toplama imkânı sunmuştur.

3.4. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Araştırma sürecindeki işlemler; uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası olmak üzere üç farklı kategoride ifade edilmiştir. Bu süreçlerde yaşanan durumların anlatılması araştırma sürecinin daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

3.4.1. Uygulama Öncesi Yürütülen Çalışmalar

Bu başlık altında, araştırmaya başlamadan önceki süreçte karşılaşılan durumlar anlatılmıştır. Uygulamanın yapılacağı okul, sınıf ve öğretmenin belirlenmesi, karşılaşılan olumlu-olumsuz durumlar, uygulama öncesi okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırma sürecinde kullanılan materyallerin temini ve hazırlanması, sınıf ortamının uygulanan tekniğe uygun bir şekilde düzenlenmesi vb. öğelere yer verilmiştir. Son olarak uygulamaya başlamadan önce başarı testinin öntest olarak uygulanması ve Türkçe tutum ölçeğinin öntutum olarak uygulanması anlatılmıştır.

Araştırma sürecinin en başında uygulamanın yapılacağı okulu belirlemek için farklı okullar araştırılmış ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Uygun olduğu düşünülen okullarda; önce yöneticilerle görüşülmüş ve uygulamanın amacı, kapsamı ve süresi hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticiler genelde olumlu yaklaşmışlar ve öğretmenlerden uygulamaya katılmayı kabul eden olursa kendileri için sorun olmadığını belirterek desteklemişlerdir. Bunun üzerine bu okullarda görev yapmakta olan toplamda beş Türkçe öğretmeni ile görüşülmüş ve onlara da çalışma ile ilgili gerekli bilgiler verilerek uygulama anlatılmıştır. Görüşülen öğretmenlerden biri 6. sınıf seviyesinde girdiği sınıf sayısının az olduğu, biri de normal ders programında aksamalar olacağı ve ailelerin itiraz edecekleri gerekçesiyle uygulama sürecinde yer almak istememişlerdir. Diğer üç öğretmenden olumlu yanıt alınmıştır. Bu öğretmenlerden bir tanesini, eğitim verdiği 6.

sınıf şube sayısının fazla olması ve kendisinin uygulamaya gönüllü olması gerekçeleriyle tercih edilmiştir. Öğretmenin girdiği şube sayısının fazla olması, uygulamada sağlanması gereken gruplar arası denkliğin elde edilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflar arasında denkliğin sağlanamaması ihtimali bulunmaktadır. Şube sayısının fazla olması bu riski azaltmaktadır. Bu risk gerçekleştiği takdirde tüm sürecin en başından yineleneyeceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda tekrar okul yönetimi ile görüşülerek bilgi verilmiş ve Sivas Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvuru yapılmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra okul yönetimi ile görüşülmüş ve araştırmada kullanılmak üzere 6. sınıf öğrencilerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler, öğrenci gruplarının denkleştirilmesi ve deney grubunun kendi içerisinde heterojen bir şekilde belirlenmesi için kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için uygun sınıflar belirlenmiştir. Türkçe dersi branş öğretmenlerinin girdiği bir ders olduğu için her iki sınıfa da aynı öğretmenin girmesine dikkat edilmiştir. Uygulamada meydana gelebilecek her türlü sorun için öğretmenle görüşülmüş ve kendisinin sorduğu sorulara titizlikle yanıt verilmiştir. Ayrıca uygulanacak tekniğin ayrıntılı olarak açıklaması yapılmış; sürecin nasıl ilerleyeceği, süresi, sınıf düzeni, materyaller vb. konularda da bilgi verilmiştir. Uygulamaya katılacak öğretmenin ders planı incelenerek deney grubuna iki ders saati üst üste girdiği günler belirlenmiş, okulun Türkçe ders programı incelenerek hangi haftalarda hangi ünitelerin işleneceği ve bu ünitelerde yer alan kazanımlara ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Bu araştırmada belirlenen uygulama süresinde ders planında yer alan “Atatürkçülük” ünitesi çalışma için seçilmiştir. Atatürkçülük ünitesinin işleme süresi altı haftadır ve bunun araştırmanın süresine uygun olduğu düşünülmüştür. Öğretmen ile de görüşülerek ünitenin uygun olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Ünite seçimi yapıldıktan sonra üniteye yer alan dilbilgisi kazanımları belirlenmiştir (**EK 3**). Belirlenen bu kazanımlara yönelik olarak 46 maddelik bir başarı testi farklı kaynaklar taranarak geliştirilmiş, Sivas il merkezinde bulunan altı ortaokulda 7. Sınıfa devam etmekte olan toplamda 293 öğrenciye uygulanmış ve yapılan analiz sonucunda 33 maddenin uygulama için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (**EK 2**).

İstasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencinin başarı, tutum ve kalıcılığına etkisinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada Acat (2000) tarafından

geliştirilen “*Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği*”nin kullanılmasına karar verilmiştir (EK 4). İnternet üzerinden elektronik posta yoluyla ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır. Ancak bu ölçek daha önce 6. sınıflarda kullanılmadığı için 6. sınıfa yönelik olarak kullanımının sağlanabilmesi için geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenebilmesi gerekmektedir. Bunun için Sivas il merkezinde bulunan 6 okulda uygulama yapabilmek için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen okullarda öğrenim gören 453 6. sınıf öğrencisine uygulamaya başlamadan önce ölçek uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde ölçeğin 6. sınıf seviyesinde kullanımının uygun olduğu görülmüştür.

Uygulama yapılacak olan “Atatürkçülük” ünitesindeki dilbilgisi kazanımları göz önünde bulundurularak beş farklı çalışma masası hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu masalarda yer alacak materyallerin geliştirilmesi için araştırmalar yapılmıştır. Bu materyaller hazırlanırken öğrencilerin yaş, seviye ve ilgilerinin yanı sıra materyallerin derste yer alan kazanımları gerçekleştirecek nitelikte, dayanıklı ve öğrenciler tarafından kolayca kullanılabilir olmasına özen gösterilmiştir (EK 13). Geliştirilen materyaller hakkında uygulama öncesi uygulama öğretmeni ile de görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Uygulama öncesi yürütülen bu çalışmalar, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılından itibaren gerçekleştirilmeye başlanmış ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminin 6. haftasında uygulamaya konulmuştur. Uygulama altı hafta süreyle devam etmiştir.

Uygulama başlamadan önce deney grubuna yönelik olarak iki ders saati boyunca istasyon tekniği ve uygulama aşamaları hakkında bilgi verilmiş ve örnek uygulama yapılmıştır. Örnek uygulamada materyallere yönelik olarak uygulama sürecinde sorun olup olmadığına dikkat edilmiş ve aksayan tarafların süreç başlamadan telafi edilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu uygulamayla öğrencilerin materyalleri tanınması ve istasyon tekniğiyle yapılacak uygulama süreci hakkında belirli bir fikirlerinin oluşması amaçlanmıştır. Örnek uygulamanın sonunda öğrencilerin soruları cevaplanmıştır.

Uygulamada kullanılacak olan çalışma kâğıtları hazırlanırken uygulama masalarındaki etkinlikler ve hedeflenen kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Eşleştirme masasında; “*birleşik kelimeyi kavrar*” ve “*basit ve türemiş kelimeyi kavrar*,

yapboz masasında; *“birleşik kelimeyi kavrar”* kazanımlarına yönelik olarak etkinlikler uygulanmıştır. Paragraf masasında; *“kök ve eki kavrar”, isim kökü ve fiil kökünü ayırt eder”, “yapım ekini ve çekim ekini ayırt eder”, “basit ve türemiş kelimeyi kavrar”, “yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar”* ve *“gövdeyi kavrar”* kazanımlarına ilişkin etkinlik yürütülmüştür. Kesme masasında; *“kök ve eki kavrar”, “isim kökü ve fiil kökünü ayırt eder”, “yapım ekini ve çekim ekini ayırt eder”, “gövdeyi kavrar”* ve *“basit ve türemiş kelimeyi kavrar”* kazanımlarına yönelik etkinlik uygulanmıştır. Metin tamamlama masasında ise *“kök ve eki kavrar”, isim kökü ve fiil kökünü ayırt eder”, “yapım ekini ve çekim ekini ayırt eder”* ve *“yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar”* kazanımlarına dair etkinlik yürütülmüştür. Öğrencilere etkinlikleri uygulamada yardımcı olacak yönergeler hazırlanarak, masadaki bütün öğrencilerin görebileceği bir noktaya yerleştirilmiştir (**EK 10**). Her bir istasyon masası için etkinliğe uygun olarak çalışma kâğıtları hazırlanmıştır (**EK 11**). İstasyon masalarındaki tüm etkinlikler, yönergeler ve çalışma kâğıtları hazırlanırken; 6. Sınıf TUDÖP, içerik, öğrencilerin yaş ve seviyeleri, ilgileri, dil ve anlatımın açık olması, kazanımlar vb. hususlar göz önünde bulundurulmuş, uzman ve öğretmen görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca altı haftalık süreç planlanmış, her bir uygulama haftasına yönelik olarak istasyon masalarındaki materyallerde ve çalışma kâğıtlarında gereken değişiklikler yapılmıştır.

Uygulama başlamadan önce deney grubunun kullanacağı çalışma yaprakları, kalem, silgi, makas vb. öğrenci sayısı dikkate alınarak temin edilmiştir. İstasyon tekniğine uygun masa düzeni ve öğrencilerin rahatça hareket edebileceği boşlukların oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca masaların bir araya getirildiğinde kaymaması için masalar ayaklarından sabitlenmiştir. Sınıfın fiziki şartları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin etkinliği rahatça görüp uygulayabilmesi için masa düzeni ve oturuş düzeni sağlanmıştır. Böylece uygulamanın sorunsuz bir şekilde yapılabilmesi için gerekli ortam oluşturulmuştur.

Uygulama başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarının her ikisine de tutum ölçeği öntutum ve başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Bir gün her iki sınıfa da başarı testi bir sonraki gün de her iki sınıfa tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen ve öğrencilere bilgi verilerek bütün öğrencilerin sınıfta bulunması

sağlanmıştır. Uygulamalar için öğrencilere yeterli süre verilmiş ve araştırmacı uygulama sırasında sınıfta bulunmuştur.

İstasyon tekniğinin uygulanması için öğrenciler beş gruba ayrılmıştır. Bu grupların oluşturulması için öğretmenle görüşülmüş ve gerekli bilgiler alınmıştır. Gruplar oluşturulurken; öğrencilerin cinsiyet, başarı vb. özellikler yönünden heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde oluşturulan grupların kimlerden oluştuğu belirlenmiş ve öğrencilere bilgi verilmiştir.

Uygulama öncesinde; sınıfın kullandığı sıra düzeninden bu grupların çalışması için uygun olan küme düzenine çevrilmesi ve materyallerin yerleştirilmesi için gerekli vakit göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için deney grubunun sabah ilk iki ders saatinde Türkçe dersi yaptıkları gün belirlenmiş ve bir önceki gün okulun ders saatlerinin bitiminde, okul yönetiminden izin alınarak sınıf araştırmacı tarafından uygulama için hazırlanmıştır.

3.4.2. Uygulama Sırasında Yürütülen Çalışmalar

Deney grubunda, istasyon tekniği dersin sorumlu öğretmeni tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmenin ders işlemesine araştırmacı tarafından müdahale edilmemiştir. Araştırmacının bu süreç içerisindeki rolü; yöntem sırasında kullanılacak materyalleri her hafta gerekli düzenlemeler yaparak hazırlamak (çalışma kâğıtları, formlar, materyaller vb.), materyallerin dağıtılması ve toplanmasına yardım etmek, öğrenciler masa değiştirirken onlara rehberlik etmek ve uygulama sürecini gözlemlemektir. Uygulamanın yürütüldüğü sınıfta araştırmacı, sınıfta dersin normal ilerleyişinin devamını sağlayabilmek ve öğrencilerin dikkatlerini dağıtmamak için gerekli özeni göstermiştir.

Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda sınıfın ders planı da dikkate alınarak uygulama haftada iki saat olarak planlanmış ve toplamda altı hafta süreyle yürütülmüştür. Uygulamanın yürütüldüğü sınıfta uygulamanın yapıldığı ilk hafta içerisinde belirlenen aksaklıklar not alınarak düzeltilmiştir. Sınıftaki öğrencilerin beş farklı masadaki beş farklı etkinliği her bir masada onar dakikalık sürelerle yapmaları, sürenin bitiminde ise yaptıkları etkinliği bırakarak diğer masalara geçişleri sağlanmıştır. Bu masalardaki etkinlikler bir önceki grubun bıraktığı yerden sürdürülmüştür. Bu

şekilde sırasıyla bütün grupların hazırlanan beş masada da çalışması gerekliliği yerine getirilmiştir. Bu süreç içerisinde yapılan uygulamalar şöyledir:

Eşleştirme masasında; öğrencilerin basit, türemiş ve birleşik kelimeleri kavramasına yönelik olarak bir etkinlik uygulanmıştır. Üç adet kumbara alınmış ve her birinin üzerine bir kelime türünün adı (basit, türemiş, birleşik) yazılmıştır. Kumbaraların üzerinde birer kilit bulunmaktadır. Bu kilitlere uygun olarak altışar adet anahtar yaptırılmıştır. Bir adet mantar pano alınmış ve üzerine harita raptiyeleri batırılarak anahtarların asılabileceği bir hale getirilmiştir. Doğru ve yanlış kutusu olmak üzere iki adet kutu hazırlanmıştır. Her bir kelime türünden ayrı ayrı altı kelime belirlenmiş ve aynı türdeki kelimeler aynı kilidi açan anahtarın ucundaki plastik isimlik şeklindeki anahtarlığa yazılmıştır. Her kelime türünden altışar kelimenin belirlenme sebebi, bir grupta en fazla altı öğrencinin bulunmasıdır. Anahtarlar mantar panoya karışık olarak asılmıştır. Öğrenciler panodan sırasıyla rastgele anahtar seçerek anahtarlıkta yazılı olan kelimenin türünü söylemekte ve ait olduğu kumbarayı açmaktadır. Eğer kumbara açılıyorsa öğrencinin doğru bildiği anlaşılmakta ve anahtarı doğru kutusuna atmaktadır. Eşleştirme masasındaki öğrenciler, hep beraber bu kelimenin içinde bulunduğu bir cümle kurarak çalışma kâğıtlarına yazmaktadırlar. Öğrenci eğer kelime türünü bilememişse, anahtarı yanlış kutusuna atmaktadır. Bu şekilde panodaki tüm kelimeler süre içerisinde öğrenciler tarafından bitirmeye çalışılmaktadır. Yeni grup masaya oturmadan önce anahtarlar araştırmacı tarafından karıştırılarak tekrar panoya asılmakta ve çalışma kâğıtları toplanarak yenileri masaya dağıtılmaktadır. Her hafta kelimelerin tamamı yenileriyle değiştirilerek etkinlik devam ettirilmektedir.

Yapboz masasında; öğrencilerin birleşik kelimeleri kavramasına yönelik olarak bir etkinlik yürütülmüştür. Bunun için hazır yapbozlar alınmıştır. Yapbozların satır olarak kullanılan kısmı yedişer, sütun olarak kullanılan kısmı ise sekizer parçadan oluşmaktadır. Aynı satırı oluşturan yapboz parçaları aynı renk el işi kâğıtlarıyla kaplanmış ve her bir satır farklı renkten oluşmuştur. Hangi satırda hangi rengin olduğuna yönelik olarak satırın kenarına işaret konulmuştur. Her satırdaki iki yapboz parçası beyaz el işi kâğıdıyla kaplanmış. Satırlardaki beyaz el işi kâğıdıyla kaplanan parçalar her satırda yan yana seçilmiş ancak her satırda farklı yerlerden seçilmiştir. Aynı satırdaki beyaz yapboz parçalarının üzerine iki parça halinde birleşik kelime yazılmış, diğer parçaların üzerine bir şey yazılmamıştır. Çalışma kâğıtlarında, her bir satırdaki

kelimeye yönelik olarak bir soru sorulmuştur. Öğrenciler, sorulan sorunun doğru yanıtını bulmak için ilgili satırın rengindeki yapboz parçalarını satıra yerleştirerek, kalan boşluklara uygun beyaz yapboz parçalarının arasından doğru cevabı bulmuşlardır. Sonrasında birleşik kelime satırın kaçınıcı parçalarına denk geliyorsa dikkat ederek hep birlikte bir cümle kurmuşlardır. Kurdukları cümleyi önce satırdaki parçaların üzerine, daha sonra ise çalışma kâğıdındaki sorulan sorunun altındaki kısma yazmışlardır. Öğrenciler bir sonraki soruya geçerek etkinliği devam ettirmişlerdir. Süre bitince gelen grup arkadaşlarının kaldığı yerden etkinliği sürdürmüştür. Yapbozlar bittikçe yenileriyle değiştirilmiş ve her gruba yeni çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Her hafta sorular değiştiği için farklı yapbozlar ve farklı çalışma kâğıtları hazırlanmıştır.

Paragraf oluşturma masasında; öğrencilerin kök ve eki, basit ve türemiş kelimeleri öğrenmesine, yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavramasına, isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini ayırt edebilmesine yönelik bir etkinlik uygulanmıştır. Bunun için iki farklı pano oluşturulmuş ve panoların birine isim ve fiil kökleri, diğerine yapım ve çekim ekleri karışık olarak yerleştirilmiştir. Öğrencilerin paragraf yazabilmeleri için uygun özellikte çalışma kâğıdı planlanmış ve A3 boyutunda çıkartılarak yıpranmaması için sert kartona yapıştırılmıştır. Öğrencilere ayrıca çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Dağıtılan çalışma kâğıtlarında, öğrencilerden farklı özellikteki kelime kök ve eklerini birleştirmeleri istenmektedir. İstenilen özellikler şöyledir: Birinci kelime “*isim kökü + yapım eki*”, ikinci kelime “*isim kökü + çekim eki*”, üçüncü kelime “*fiil kökü + yapım eki*”, dördüncü kelime “*fiil kökü + yapım eki + çekim eki*”, beşinci kelime ise “*isim kökü + yapım eki + yapım eki*” şeklindedir. Öğrenciler bu özelliklere göre kök ve ek panolarından uygun kelime ve ekleri seçerek yazmışlardır. Oluşturulan bu kelimeler kullanılarak her grup en az beşer cümlelik bir hikâye metni oluşturmuş ve A3 boyutundaki çalışma kâğıdına yazmışlardır. Her gelen grup panodan farklı kelimeler seçerek kelimeleri oluşturmuş ve A3 boyutundaki hikâye metnini bir önceki grubun bıraktığı yerden önceki yazılanlara uygun olarak devam ettirmiştir. Süre bitince çalışma kâğıtları toplanmış ve gelen gruba yenileri dağıtılmıştır.

Kesme masasında; öğrencilerin kök ve eki, kelime gövdesini, basit ve türemiş kelimeyi kavramasına; isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini ayırt edebilmesine yönelik bir etkinlik yürütülmüştür. Beş farklı kutu hazırlanmıştır. Bu kutulardan biri

kelimelerin bulunduğu kelime kutusudur. Diğer kutular ise kesilen kelimelerin kök ve eklerinin atılacağı kutulardır. Bu kutuların üzerinde isim kökü, fiil kökü, yapım eki ve çekim eki yazmaktadır. Çekim eki ve yapım eki almış kelimelerden oluşan kelime fişleri hazırlanmış ve kelime kutusuna konulmuştur. Öğrenciler, kelime kutusundan sırasıyla bir kelime fişi seçmiştir. Seçtikleri kelimenin kök ve ekinin türünü söylemiş, kelimeye gelen eki kökten keserek ayırt etmiştir. Kökün türüne göre ya isim kökü ya da fiil kökü kutusuna, ekin türüne göre de ya yapım eki ya da çekim eki kutusuna atmıştır. Çalışma kâğıtlarında kesilen kelimenin kök ve ek durumuna göre ilgili kutucukları işaretleyerek diğer kelimeye geçmişlerdir. Süreç bu şekilde sürdürülmüş ve süre bitince çalışma kâğıtları toplanarak gelen gruba yenileri dağıtılmıştır. Bir sonraki grup kalan kelimelerle etkinliği devam ettirmiştir.

Metin tamamlama masasında; öğrencilerin kök ve eki, yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavramasına; isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini ayırt edebilmesine yönelik bir etkinlik yürütülmüştür. “Atatürkçülük” ünitesine uygun olarak seçilen metin, bilgisayar ortamına aktarılmıştır (**EK 12**). Metindeki kelimelerin yapım ve çekim eklerinden bir kısmı silinerek yerlerine kutucuklar getirilmiş ve A3 kâğıdı olarak çıktısı alınmıştır. Metin çıktısının dayanıklılığını arttırmak ve kullanım kolaylığını sağlamak için sert karton üzerine yapıştırılmıştır. Üzerinde yapım ve çekim eklerinin bulunduğu bir pano hazırlanmıştır. Öğrencilere etkinliğe uygun olarak hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler metni grup olarak okumaya başlamışlar ve her kutucukta olması gereken eki ve ekin türünü sırasıyla bir öğrenci bulmuştur. Bulunan ek ve ekin türü, çalışma kâğıdındaki uygun yerlere yazılmıştır. Sürenin bitiminde çalışma kâğıtları toplanmış ve gelen gruba çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Gelen grup bir önceki grubun kaldığı yerden metni okuyarak aynı şekilde etkinliği devam ettirmiştir. Her hafta yeni bir metin hazırlanarak süreç yürütülmüştür.

Uygulama her hafta iki ders saati olarak planlanmıştır. Bir ders saati kırk dakikadır ve toplamda seksen dakikalık bir zaman diliminde çalışılmıştır. Öğrenciler her bir masada on dakika toplamda ise elli dakika çalışmışlardır. Öğrencilerin masa değiştirmesi, çalışma kâğıtlarının dağıtılması, toplanması vb. nedenlerle geçen süre dikkate alınmamıştır. Bu yüzden, kalan sürenin bir kısmı bu tür nedenlerle geçmiştir. Kalan sürenin bir kısmında ise araştırmacı öğrencilerin uygulamaya ilişkin sorularını

yanıtlamış ve yaptıkları çalışmalar hakkında öğrencilere dönüt vermiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde teneffüs süresini kullanmak istememiştir. Bu da yapılan uygulamanın, öğrencilerin derse katılımlarına yönelik istekliliklerini arttırdığını göstermektedir. Hatta bazı öğrenciler hasta olmalarına rağmen etkinliğe katılmak için okula gelmiştir.

Altı haftalık uygulama sırasında önceden öngörülemeyen kimi durumlar da meydana gelmiştir. Bunlardan bir tanesi kar tatilinin uygulama gününe denk gelmesidir. Bu aksaklık, okul yönetimi ve öğretmenle görüşülerek dersin bir başka günde yapılmasıyla giderilmiştir. Dersin başka bir gün yapılmasında okul yönetiminin ve uygulama öğretmenin anlayışlı olmaları etkili olmuştur.

Okulda uygulanan ortak sınavlardan bir tanesi de uygulama gününe denk gelmiş ve sınav yapan öğretmenle görüşülerek sınavın bir ders sonraya ertelenmesiyle sorun çözümlenmiştir. Sınavın bir ders sonraya ertelenmesinde sınav yapacak olan öğretmenin yapılan çalışmanın önemli olduğunu düşünmesi ve uygulama öğretmenin çalışmayı desteklemesi etkili olmuştur. Genel anlamda uygulama sırasında önemli bir sorunla karşılaşılma ve süreç rahat bir şekilde devam ettirilmiştir.

Mevcut programın kullanıldığı kontrol grubundaki ders işlenişine müdahalede bulunulmamış ve öğretmenden normal ders işlenişini devam ettirmesi istenmiştir. Dersler, TÜDÖP kapsamı ve okuldaki Türkçe öğretmenlerinin hazırladığı Türkçe ders planı çerçevesine uygun işlenmiştir. Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler planlandığı şekilde yürütülmüştür. Mevcut program uygulaması ile kontrol grubundaki bu süreç kast edilmektedir. Araştırmacı süreç içerisinde kontrol grubunda yapılan uygulamalar hakkında gözlemlerde bulunmuş ve sürecin program doğrultusunda yürütüldüğünü belirlemiştir.

3.4.3. Uygulama Sonrasında Yürütülen Çalışmalar

Altı hafta süren uygulamanın tamamlanmasından sonra, her iki gruba başarı testi, son test ve tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulama iki günde tamamlanmıştır. Her iki gruba da ilk gün başarı testi, sonraki gün ise tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra istasyon tekniğinin uygulandığı sınıfta uygulamayı yürüten öğretmen ve sınıfta bulunan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Hem öğretmen hem de öğrencilerle yapılan bu görüşmeler öğretmen ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda ses

kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin tamamı ile yapılan görüşmeler toplamda dört günde tamamlanmıştır. Uygulama bittikten sonra altı haftalık bir sürecin geçmesinin ardından deney ve kontrol gruplarına başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Son olarak süreç boyunca yapılan tüm uygulamaların nitel ve nicel verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler toplanırken, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından Türkçe dersi başarı testi geliştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi için de Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.5.1.1. Başarı Testi

Öğrencilerin başarılarını belirlemek için, öncelikle araştırılan konudaki öğrenci kazanımlarını kapsayan iyi hazırlanmış ölçme araçlarına gereksinim vardır (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011: 42; Gültekin, 2012: 170). Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Bunun için araştırmacının dikkatli çalışması ve her türlü veri kaynağını taraması gerekmektedir. Başarı testi geliştirilirken, öncelikle 2006 yılında hazırlanan (6, 7, 8. sınıflar) TUDÖP’da yer alan dilbilgisine ilişkin kazanımlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan bu incelemelerde; ünitelerde yer alan kazanımlar, kazanımların yoğunluğu ve ünitelerin programda işleniş süreleri göz önünde bulundurulmuştur. Uzman görüşleri de alınarak dilbilgisine ait kazanımlara yönelik olarak çoktan seçmeli soru ile ölçülebilecek kazanımlar belirlenmiştir. Çoktan seçmeli maddeler yanıtı seçme gerektiren testler arasında en yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu maddeler tekniğine uygun olarak hazırlandığı takdirde sadece hatırlama düzeyinde değil kavrama, uygulama ve analiz gibi üst düzey zihinsel basamakları da ölçebilmektedir (Gültekin, 2012: 192).

Başarı testi geliştirmeye başlanmadan önce, ilgili alan yazın taranmış ve test maddelerinin nasıl oluşturulacağına ilişkin ön bilgiler elde edilmiştir (Gültekin, 2012: 170). Bu tarama sonucunda elde edilen bilgiler, başarı testi maddeleri oluşturulurken dikkate alınmıştır. Başarı testi hazırlanırken öğrenci sınıf ve seviyesine uygun farklı kaynaklar araştırılmıştır. Bu kapsamda; Talim Terbiye Kurulu'nca onaylanmış ilköğretim ders ve çalışma kitapları, öğretmen kılavuzu, test kitapları, internet dokümanları, Türkçe dersi kaynak kitapları, tezler ve çıkmış sınav soruları (MEB tarafından hazırlanmış) ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öğrenci seviyesi dikkate alınarak farklı soru tiplerinde sorular yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca sorunun anlaşılabilirliğini kolaylaştıran görsel unsurlar için de inceleme yapılmıştır. Hangi tip soru için hangi görsel öğelerin kullanılmasının uygun olabileceği hakkında ön bilgi alınmıştır. Elde edilen bu bilgiler kullanılarak her bir kazanım için en az altı soru olmak üzere her biri dört seçeneqli olan toplamda 46 soru hazırlanmıştır. Turgut ve Baykul (2011: 217) testteki ölçülecek kazanımlara yönelik olarak her bir madde için üç katı soru hazırlanmasını önermektedir. Bunun nedenini de ön uygulama sonrası uygun olmayan soruların elenmesi durumunda kazanımı yoklayacak sayıda soru bulunabilmesi şeklinde ifade etmektedir. Testlerin kapsam geçerliğinin sağlanması için, testteki maddelerin dersteki konuların içeriğini örneklemesine ve kapsadığı maddelerin her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine (Tekin, 2004: 44) özen gösterilmiştir.

Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden bir Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Yrd. Doç. Dr. ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan dört Türkçe öğretmeni soruları incelemişlerdir. Uzmanlar, hazırlanan soruları Türkçe Dersi Öğretim Programına uygunluk, öğrenci sınıf ve seviyesine uygunluk, bilimsel doğruluk, dil ve anlatım, içerik, soru yazma tekniğine uygunluk, ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygunluk vb. alanlarda inceleyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Bu görüşler ve öneriler doğrultusunda, gerekli düzeltmeler yapılmış ve başarı testi ön uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Geliştirilen başarı testi Sivas il merkezinde bulunan altı ortaokulda toplamda 301 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinin ön uygulaması için gerekli grup büyüklüğüne ilişkin olarak alan yazında farklı

sayılar verilmektedir. Özçelik (2010: 118) grup büyüklüğü için gerekli sayının 120 ile 400, Guilford (1956) ve Kline (1986) en az 200; Nunally (1978) en az 300; Thorndike ve Hagen (1977) ile Baykul (2000) ise en az 400 olması gerektiğini (Akt. Kan, 2010: 248) ifade eden görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşler dikkate alındığında, ön uygulama için ulaşılan sayının uygun olduğu düşünülmüştür. Uygulanan testlerin sekiz tanesi gerekli özellikleri taşımadığı için geçersiz sayılmıştır. Böylece başarı testinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizler kalan 293 veri üzerinden jMetrik 4.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Testteki her bir soru “1” puan olacak şekilde hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi işlemleri sonucunda, her bir maddeye ait madde güçlük ve ayırıcılık indeksi Çizelge 7’de yer almaktadır.

Çizelge 7. Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi sonuçları

Madde No	pj	rix madde
1	,5119	,3934
4	,3003	,4164
5	,4539	,5697
6	,5256	,3774
7	,4096	,3787
9	,5324	,5271
10	,6280	,5090
11	,6724	,4006
13	,4915	,4853
14	,6177	,4810
15	,3720	,4922
16	,4164	,4197
17	,4471	,4773
18	,4027	,5986
19	,4232	,5095
20	,4983	,5895
23	,3003	,3763
25	,5836	,5522
26	,3993	,4776
27	,3549	,4295
28	,5973	,6062
29	,5904	,6216
30	,6724	,6483
31	,7850	,6015
32	,6007	,5328
34	,4915	,3767
35	,5666	,7410
37	,5973	,5247
38	,5734	,5766
40	,4744	,5885
42	,5427	,5086
43	,4744	,5303
45	,4130	,6156

Çizelge 7 incelendiğinde, başarı testinin madde analiz sonuçlarına ilişkin değerler görülmektedir. Madde güçlük indeksi (p), her bir maddenin doğru cevaplanma oranını göstermektedir. Madde güçlük indeksi “0” ve “1” arasında değer alabilir. Her bir maddeye ilişkin p değerinin bire yaklaşması maddenin kolay, sıfıra yaklaşması maddenin zor olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tekin, 2004: 246-247; Turgut ve Baykul, 2011: 225-226). Başarı testlerinde madde güçlük indeksinin ,50 değerine yakın olması tercih edilmektedir. Maddenin güçlük indeksinin ,50 değerine yakın olması ortalama bir güçlük düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak ortalama güçlük düzeyinde bulunan testlerin güvenilirlik düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır (Bayrakçeken, 2008: 265). Madde güçlüğü; maddenin iyi ya da kötü olduğunun göstergesi değildir, maddenin güçlüğü ile bilgi vermektedir. Maddenin bilenle bilmeyeni ayırt etmesi istenmektedir (Kilmen, 2012: 368). Madde güçlük indeksine ilişkin değerlendirme, Çizelge 8’de belirtildiği gibi olmalıdır (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2013: 3).

Çizelge 8. Madde güçlük indeksi değerleri

(P) Madde güçlüğü	Maddenin değerlendirilmesi
,81 ve üzeri	Çok kolay bir madde
,61-,80 arası	Oldukça kolay bir madde
,41-,60 arası	Orta düzeyde bir madde
,21-,40 arası	Oldukça zor bir madde

Madde ayırt edicilik indeksi, bir maddenin başarı düzeyleri yüksek (üst grup) ve başarı düzeyleri düşük (alt grup) öğrencileri birbirinden ayırt etme derecesidir (Bayrakçeken, 2008: 265; Gönen vd., 2011: 44). Madde ayırt edicilik indeksi bu durumun göstergesi olarak kullanılır ve -1 ile +1 arasında değer alır. Madde ayırt edicilik indeksinin +1’e yaklaşması maddenin alt ve üst grubu birbirinden ayırt ediciliğinin yüksek, -1’e yaklaşması ise alt ve üst grubu birbirinden ayırt ediciliğinin düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gönen vd., 2011: 44; Kilmen, 2012: 368). Madde ayırt edicilik indeksinin -1’e yaklaşması istenmeyen bir durum olmakla birlikte, alt gruptakilerin doğru yanıtı üst gruptakilerin ise çeldiricilere yöneldiklerinin göstergesidir (Kilmen, 2012: 368) ve böyle bir maddenin testten çıkarılması gerekmektedir (Bayrakçeken, 2008: 265). Çizelge 9’da bir maddenin ayırtıcılık gücü indeksinin nasıl olması gerektiği gösterilmiştir (Tekin, 2004: 249; Kan, 2010: 261):

Çizelge 9. Madde ayırtıcılık gücü indeksi değerleri

Madde ayırt etme indeksi (r)	Madenin değerlendirilmesi
,40 ve üstü	Çok iyi bir madde-Ayırt edici bir madde / Olduğu gibi kullanılabilir.
,30 ile ,39 arası	Oldukça iyi bir madde / Düzeltme yapmadan ya da küçük düzeltmeler yaparak kullanılabilir.
,20 ile ,29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde/ Düzeltildikten sonra teste alınabilir.
,19 ve altı	Çok zayıf bir madde / Testten çıkarılmalı.

Madde ayırt edicilik indeksine yönelik bilgiler dikkate alınarak, ön uygulama yapılan başarı testinin maddeleri incelenmiştir. Testte yer alan 4 sorunun (12, 22, 36 ve 39. maddeler) madde ayırt edicilik indeksinin ,19 ve altında olduğu, 9 sorunun (2, 3, 8, 21, 24, 33, 41, 44 ve 46. maddeler) ise ,20 ile ,29 arasında bulunduğu belirlenmiştir. Yeterli sayıda soru bulunduğundan bu soruların çıkarılmasının testin kapsam geçerliliğini etkilemediği görülmüş ve testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan soruların ayırt edicilik indekslerinin ,30 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Testin madde analiz işlemleri tamamlandığında 33 maddelik bir test elde edilmiştir. Testin ortalama güçlüğü ise ,51 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen test maddelerine ilişkin ölçme sonuçlarının hatasız olduğunu veya test maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını belirlemek için testin güvenilirliğine bakılması gerekmektedir (Bozpolat, 2012: 111). Bu doğrultuda, Kuder Richardson-21 (KR-21) hesaplamasından yararlanılmıştır. KR-21 tek uygulamaya dayanan kapsam örnekleme hatasına ve madde heterojenliğine duyarlı olan güvenilirlik yöntemidir (Köse, 2012: 105). KR-21 formülü test puanları ortalaması, standart sapması ve madde sayısına bağlı olarak hesaplandığından madde analizi yapılmamış testlere de uygulanabilmektedir (Özen, Gülaçtı ve Kandemir, 2006: 85). KR-21 formülünden elde edilen güvenilirlik değerleri genel olarak iki yarım güvenilirlik yönteminden daha düşük, test-tekrar-test güvenilirlik yönteminden yüksek çıkmaktadır (Özguven, 1994: 92; Köse, 2012: 105). KR-21 formülünün tek uygulamaya dayanan pratik bir yöntem olması, madde veya cevapları hatırlama gibi taşıma etkisini ortadan kaldırması (Köse, 2012: 105), testin güvenilirliğinin yüksek çıkmasını desteklemektedir. Testin güvenilirliğinin yüksek çıkması, teste karışan hata miktarının az olduğu; düşük çıkması ise teste karışan hata miktarının fazla olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Özçelik, 2010: 113-114). Yapılan

analizler sonucunda; başarı testinin hem KR-21 değerinin hem de Guttman's L2 değerinin ,88 olduğu ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

3.5.1.2. Tutum Ölçeği

Bohner ve Wanke (2002: 5) tutumu “insan bireyselliğinin merkez parçası” olarak ifade etmişlerdir. Tutum, bir nesneye veya olguya yönelik ilişkin duygu, düşünce ve davranış boyutlarından oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Uzun ve Sağlam: 2006: 240; Temizkan, 2008: 462). Bireylerin bir nesne, olay ya da bir kişi ile ilişkiye geçerken sahip olduğu ya da içinde yer aldığı değer sistemi, onun ilişki biçiminin oluşmasını önemli ölçüde etkilemektedir (Erden, 1995: 99; Temizkan, 2008: 462). Tutum olumlu ise nesne, olay veya kişiye karşı olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler görülmekte; tutum olumsuz ise olumsuz duygular, değerlendirmeler ve eğilimler söz konusu olmaktadır (Temizkan, 2008: 463).

Bu araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Acat (2000) tarafından geliştirilmiş olan “*Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği*” (TDTÖ) araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek; 10 olumlu ve 10 olumsuz madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır ve maddeler “tamamen katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “kısmen katılıyorum=2”, “katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddeler (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 ve 20) ters kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .81'dir.

Çizelge 10. Tutum ölçeğine ilişkin puan aralıkları

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Olumlu	Olumsuz
Tamamen katılıyorum	4,21-5,00	1,00-1,80
Katılıyorum	3,41-4,20	1,81-2,60
Kararsızım	2,61-3,40	2,61-3,40
Kısmen katılıyorum	1,81-2,60	3,41-4,20
Katılmıyorum	1,00-1,80	4,21-5,00

3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, nitel verilerin toplaması ve verilerin toplanmasında kullanılan görüşme ve gözlem formlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.2.1. Görüşme

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen (Kaptan, 1973: 241; Büyüköztürk vd., 2014: 150; Karasar, 2014: 165) ve kişilerin belli konuda duygu ve düşüncelerinin alındığı tekniktir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108). Görüşme tekniği; hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinde etkin bir şekilde kullanılmakla birlikte (Kaptan, 1973: 241; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108), ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinde tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119). Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlayan oldukça esnek bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014: 150). Genel olarak görüşmenin üç temel amacı vardır. Bunlar:

1. İşbirliğini sağlamak veya sürdürmek
2. Araştırmacının kendine olan güvenini artırmak (sağaltım)
3. Araştırma verisi toplamak (Karasar, 2014: 466).

Görüşme tekniği kullanılarak kişilerin bir konu ya da duruma ilişkin deneyim, tutum, düşünce, niyet, yorum, zihinsel algı ve tepkileri belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 120; Patton, 2014: 341). Araştırmacı yapılan görüşme aracılığıyla; tüm bu durumların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu, çelişkilerini ve tutarlılıklarını ortaya koymaya yönelik bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 151).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: 341). Araştırmacı; verilerin toplanacağı örnekleme belirlemeli, gerek duyulan bilgiye göre soruları hazırlamalı, görüşme yeri ve zamanını ayarlamalı, görüşmeyi kimin yapacağını saptamalı, görüşme şeklini açıklamalı, görüşme sonuçlarının geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etmelidir (Kaptan, 1973: 243).

Görüşmeler kendi içinde birçok farklı kategoriye ayrılarak incelenebilmektedir. Kişi sayısına göre yapılan görüşmeler; bireysel görüşme ve grup görüşmesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireysel görüşmede, tek bir kaynak kişi bulunurken; grup görüşmesinde, birden fazla kişiyle aynı anda görüşme yapılmaktadır (Karasar, 2014: 166). Yapılış biçimine göre görüşmeler ise yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı

yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşme ve odak görüşmesi olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 151).

Yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden her türlü planlamayı yaparak soruları hazırladığı, standartlaşmış görüşmelerdir (Kaptan, 1973: 246; Büyüköztürk, 2014: 151; Karasar, 2014: 167). Yapılan görüşmelerde soru listesinin dışına çıkmayarak (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 101) görüşülen kişiden seçeneklerden birini seçmesi istenir (Büyüköztürk, 2014: 151). Bu görüşme türündeki temel amaç, görüşülen kişilerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptayarak buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 120). *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 sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 120; Çokluk vd., 2011: 101; Karasar, 2014: 168). Görüşmelerde standartlaşmış soruların kullanılmaması, araştırmacıya konuyla ilgili olabilecek soruların sorulmasında büyük rahatlık sağlamaktadır (Kaptan, 1973: 247; Büyüköztürk, 2014: 152). Bu tekniğin en önemli sınırlılığı; toplanan verilerin analiz edilmesi için çok zaman ve emek gerektirmesidir (Türnüklü, 2000: 546). *Yarı yapılandırılmış görüşme*; hem sabit seçenekli cevaplama hem de derinlemesine irdelemeyi birleştirmektedir (Büyüköztürk, 2014: 152). Bu nedenle bu görüşme yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme türlerinin avantaj ve dezavantajlarını içermektedir (Büyüköztürk, 2014: 152; Karasar, 2014: 168). Yarı yapılandırılmış görüşme, verilerin analizinde kolaylık sağlama, görüşülene kendini ifade edebilme fırsatı verme, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları sağlarken; kontrolün kaybedilebilmesi, önemsiz konularda zaman harcanması, görüşme yapılan kişilere standartları tam belli olmayan sorular sorulması nedeniyle güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları da içinde barındırmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 152). Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanmış olan sorular üzerinde katılımcının düzeltme ve düzenleme hakkı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacı ve katılımcı birlikte bazı soruları yeniden düzenleyebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108).

Etnografik görüşme; esasen yapılandırılmamış görüşmelere girmekle birlikte yapılandırılmamış görüşmenin sınırlarını ortadan kaldırarak katılımcıların soruları

özgürce cevaplamalarına olanak sağlar. Bu tür görüşmelerin amacı, katılımcıların kültürel yapılarını ve bu yapıları oluşturan davranış ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk, 2014: 152; Patton, 2014: 242). *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: 108; Büyüköztürk, 2014: 152). Çalışılan konu kişisel ve hassas değilse ve araştırmacı bu yöntemin kullanılmasıyla toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşünüyorsa, odak grup görüşmesi tercih edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 151). Bu tekniğin kullanılmasının temel amacı, karmaşık davranış ve düşüncelerin grup etkileşimiyle ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 109).

Bu araştırmada uygulamaya ilişkin görüşmeler, öğretmenle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere yönelik olarak birbirine paralel iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (**EK 5-6**). Formlar hazırlanırken öncelikle uygulama sürecine ilişkin sekiz sorudan oluşan bir soru listesi hazırlanmış ve uzman (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir Yrd. Doç. Dr.) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda; iki sorunun görüşme formundan çıkarılmasına ve diğer sorularla ilgili gerekli düzeltmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu hazırlandıktan sonra, görüşmelerin sağlıklı yürütülebilmesi için sessiz bir ortamın gerekliliği göz önünde bulundurularak okul yönetimiyle görüşülmüş ve okulun seminer salonunun kullanılması için izin istenmiştir. Okul yönetimi talebi uygun görmüş ve gerekli izni vermiştir. Görüşmeler öğrencilerle gönüllülük ilkesine göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerinin görüşmelerin niteliği üzerinde önemli etkilere sahip olduğu (Kaptan, 1973: 248) gerçeğinden hareketle katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bu durum görüşmelerin rahat ve güvenilir bir ortamda gerçekleşmesini sağlamıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerden en üst düzeyde verim alınabilmesi için görüşmenin amacı hakkında bilgi vermenin faydalı (Büyüköztürk, 2014: 161; Karasar, 2014: 171) olacağı gerekçesiyle öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerle bireysel

gerçekleştirilen görüşmeler 8-10 dakika sürmüştür. Deney grubunda yer alan tüm öğrenciler görüşmeye gönüllü katılmış ve yapılan görüşmeler dört günde tamamlanmıştır. Araştırmacının uygulama süreci boyunca sınıftaki derslere katılmış olması, öğrencilerle kurulan iletişimin olumlu olması, öğrencilerin uygulama sürecine istekle katılmış olmaları, öğrencilerin görüşme formundaki soruları içtenlikle yanıtlamaları yönünde etkili olmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra, öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşme uygulama öncesi ve uygulama esnasında kurulan iletişimin olumlu yönde olması sebebiyle rahat ve içten bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, yansızlık ilkesinin gereklerine özen gösterilerek (Kaptan, 1973: 251; Büyüköztürk, 2014: 160) yapılmıştır. Yansızlık ilkeleri doğrultusunda; öğrenci görüşmelerinin grup olarak yapılması halinde gruptaki öğrencilerin düşüncelerini açıklarken arkadaşlarının verdikleri cevaplardan etkilenebileceği (Büyüköztürk vd., 2014: 160) olasılığında hareketle, öğrenci görüşmeleri bireysel olarak yapılmıştır. Araştırmacı, görüşme sürecinde öğrencilerin yanıtlarını etkileyebilecek onları yönlendirebilecek sözel veya sözel olmayan davranışlarda bulunmamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 144; Yıldırım, 2010: 81).

Araştırmacı soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkin bir hale getirmek için (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 147; Karasar, 2014: 172) öğretmen ve öğrencilerden izin alarak yapılan görüşmeleri ses kaydına almıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanması amacıyla; yapılan tüm görüşmelerin birbiriyle karşılaştırması yapılarak uyumuna bakılmış, bu veriler bilgisayar ortamına aktararak çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014: 169). Görüşme verileri çözümlenirken gizlilik ilkesine uyularak katılımcıların isimleri kullanılmamış ve her biri kodlanmıştır. Elde edilen gözlem verilerinin çözümlenmesinde de bu kodlama sistemi kullanılmıştır.

3.5.2.2. Gözlem

Gözlem; araştırmacıya verileri ilk elden ulaşma imkânı veren, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 169). Gözlem tekniği; araştırma sürecinde ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum, doğa gibi

belli hedeflere odaklanılarak, çıplak gözle ya da bir araç kullanılması suretiyle toplanmasıdır(Büyüköztürk vd., 2014: 140).

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: 169; Patton, 2014: 262). Araştırmacı gözlem sürecinde; görme, işitme, hissetme gibi bütün duyu organlarını kullanarak verileri elde etmeye çalışır (Kaptan, 1973: 254). Gözlemlenenler doğal ve açık yöntemlerle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2014: 140). Bu süreci Kaptan (1973: 254) şu şekilde aşamalandırmıştır: Araştırmacı: (1) doğal olayları gözlemler, (2) olup bitenlere ilişkin bir görüş kazanır ve karara varır, (3) bu görüşlerin ışığında denenceleri ya da hangi sonuçların hangi olaylardan etkilenmiş olduğunu belirtmeye çalışır, (4) kurduğu denenceleri test ederek (5) olaylar arasındaki ilişkileri ve durumların nedenlerini açıklayacak teorileri geliştirmeye çalışır. Gözlenen durumların anlamlılığı ve geçerliği, araştırmacının becerisi ve deneyimi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 170; Büyüköztürk vd., 2014: 142). İyi bir gözlemci, süreç içerisinde elde ettiği verilerden, neyin önemli neyin önemsiz olduğunun ayırımına varır ve dikkatini gözlemlemesi gereken durumlara yöneltir.

Gözlem tekniği daha çok tarama ve deneysel araştırmalarda kullanılmaktadır (Kaptan, 1973: 256). Araştırma için gözlem tekniğini seçen araştırmacının tekniğe ilişkin güçlü ve zayıf yönleri bilmesi gerekmektedir. Gözlem tekniğinin güçlü yönlerini yapılan çalışmaya yansıtmak, doğru ve nitelikli veri elde edilebilmesi için önemlidir (Bozpolat, 2012: 125). Gözlem tekniğinin güçlü yönleri arasında; gözlem konusu olan kişi ve olguların doğal ortamında değerlendirilmesi (Kaptan, 1973: 254; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 173; Büyüköztürk vd., 2014: 140; Karasar, 2014: 165), sözel olmayan davranışlarının gözlemlenebilmesi, analizde zaman sınırının olmaması (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 173), daha yansız veri toplama imkânı sunması (Karasar, 2014: 165), gözlemden elde edilen verilerin var olanı ortaya koymayı sağlaması (Şahin, 2010: 158) vb. sayılabilir. Gözlem tekniğinin zayıf yönleri arasında ise derinliğine bilgi elde edilememesi (Kaptan, 1973: 257), kontrolün olmaması, elde edilen verilerin sayısallaştırılmasının güçlüğü, örneklem sayısının az olması, kapalı toplumlarda güveni kazanmanın zorluğu, gizliliğin sürdürülememesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 174),

gözlemin uzun bir süre gerektirmesi, iyi yetişmiş gözlemcilerin az olması, maddi güçlüklerin olabilmesi (Karasar, 2014: 165), tanımlamalarda güçlükler olması, ne gözleneceğinin, nerede ve nasıl gözleneceğinin saptanmasında güçlükler olması (Kaptan, 1973: 206) vb. sayılabilir.

Araştırmalarda daha doğru ve nitelikli bilgi elde edebilmek için gözlem ve görüşme tekniklerinin birlikte kullanılması önerilmektedir. Araştırmacının gözlem ve görüşme tekniklerini birbirlerini destekleyici ve birbirinin zayıf kalan yanlarını tamamlayıcı olarak kullanmasının araştırmaya ilişkin daha iyi neticeler vereceği vereceği (Bozpolat, 2012: 126) ifade edilmektedir.

Gözlem, yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmamış gözlem olarak temelde iki gruba ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 140). Yapılandırılmış gözlem, gözlenecek kişi veya olgularla ilgili olarak daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım içermektedir (Cohen vd., 2007: 306; Büyüköztürk vd., 2014: 141). Gözlem yapılmaya başlanmadan önce gözlemcinin bilgi toplaması ve topladığı bilgileri kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sistemi bulunmaktadır. Yapılandırılmış gözlem yoluyla veri toplamanın geçerlik ve güvenirliği olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 141). Yapılandırılmamış gözlemde gözlemcinin elinde herhangi bir standartlaştırılmış bir gözlem aracı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 172). Bu teknik araştırmacıya veri toplama ve topladığı verileri kaydetmede özgürlük sağlamaktadır. Gözlemcinin verileri sentezleme, soyutlama ve organize etmesini gerektiren yapılandırılmamış gözlem tekniği görecelilik taşır ve karmaşık olabilir (Büyüköztürk vd., 2014: 141).

Bu araştırmada, gözlemler sınıf ortamında yapılandırılmış gözlem tekniğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gözlemcinin rolü, mevcut uygulamayı takip ederek müdahale etmeden gözlemlediklerini gözlem formuna kaydetmektir (Gay, 1987: 206; Büyüköztürk vd., 2014: 144). Bu amaçla, yapılandırılmış gözlem tekniğine uygun olarak bir gözlem formu hazırlanmıştır (**EK 7**). Hazırlanan gözlem formu iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Formun birinci boyutunda derse ve ortama ilişkin gözlemler, ikinci boyutunda ise istasyon tekniğinin uygulanmasına yönelik olarak yapılan gözlemler yer almaktadır. Bu şekilde hazırlanmış bir gözlem formu kullanılması, hem derse hem de istasyon tekniğinin uygulanışına

ilişkin gözlemlerin ve sürecin daha sistematik bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Yapılan gözlemler, anında gözlem formuna kaydedilmiştir. Elde edilen gözlem verileri düzenli bir şekilde her hafta bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Uygulama sürecinde; öğrencilerin dikkatini dağıtmamaya özen gösterilerek uygulama masalarına, fiziksel ortama ve gözlemlenen davranışlara ilişkin ara sıra fotoğraf çekimleri yapılmıştır (**EK 14**).

3.6. Verilerin Çözülmesi

Bu başlık altında, araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler, nicel verilerin çözümlenmesi ve nitel verilerin çözümlenmesi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Çözülmesi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde, SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Kişisel verilerin analizinde, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinin ön uygulaması sonrasında elde edilen verilerin analizinde; madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, testin güvenilirliği ve testin madde güçlüğü hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi için Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçeğin çalışma grubuna uygunluğu Lisrel programı kullanılarak DFA ile doğrulanmıştır.

TDTÖ ve başarı testine ilişkin olarak deney ve kontrol grupları kendi içlerinde ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır (**EK 9**). Öncelikle elde edilen puanların normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi grup büyüklüklerinin 50'nin altında olduğu durumlar için tercih edilen bir testtir. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p > ,05$ olması durumunda, normallik varsayımını karşılandığı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010: 42; Alpar, 2011: 117). Shapiro-Wilk testi sonucunda hesaplanan değere bağlı olarak parametrik veya nonparametrik testler arasında hangisinin kullanılması gerektiğine karar verilir. Bu doğrultuda, aynı gruptaki farklı iki ölçüm verisinin arasındaki farklılık Shapiro-Wilk testi sonucundaki hesaplanan değere göre parametrik ise bağımlı (ilişkili) gruplar t testi, nonparametrik ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmalıdır

(Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011: 211). İki bağımsız (ilişkisiz) grup arasındaki karşılaştırma parametrik ise bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi, nonparametrik ise Mann-Whitney U (MWU) testi ile ölçülmelidir (De Vaus, 2002: 75; Büyüköztürk vd., 2011: 201-211; Baştürk, 2010: 63; Büyüköztürk, 2010: 145). Bu doğrultuda araştırma verileri bu görüşler dikkate alınarak çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, verilerin tamamının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve analizde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda; TDTÖ ve başarı testi analizlerinde bağımlı (ilişkili) gruplar t testi ve bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi kullanılmıştır.

3.6.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Araştırma sonucunda, nitel boyutta elde edilen verilerin çözümlenmesi için bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Bilgisayar destekli nitel veri analizinin gerçekleştirilmesi ve ortaya çıkan durumun modellenmesinde, QSR NVIVO 10 programından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nitel analiz, araştırma sonucunda elde edilen verileri, bulgulara çevirme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2010: 328). Nitel analiz; çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik gerektirmekte (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 221) ve yapılan her bir araştırma için özgünlüğünü korumaktadır (Patton, 2014: 432). Nitel veri analizlerinde standartlaşmanın olması; araştırmada elde edilen verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesini olumsuz yönde etkileyecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 221). Çünkü nitel araştırmalarda analiz yapılmasının nedeni standartlaşmış kalıplara uygun veriler elde etmek değil şablonları, düşünceleri açıklamaları ve anlamları keşfetmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227; Büyüköztürk, 2014: 246).

Nitel veri analizleri yapılırken fenomenolojik analiz, betimsel analiz, söylem analizi ve içerik analizi en sık kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Nitel veri analizlerinde sıklıkla kullanılan içerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollar kullanılarak çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir ve özellikle de sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 246). Krippendorff içerik analizini, bir mesajın içinde bulunan verilerden yinelenen ve

değerli çıkarımlarda bulunma; Holsti ve Stone, bir metinde özelleştirilmiş olan karakterlerin nesnel ve dizgeli bir şekilde kimlikleştirilmesiyle çıkarımlarda bulunma; Berelson ise iletişimin açıklanan içeriğinin yansız, dizgeli sayısal tanımlarını yapma amacıyla kullanılan bir teknik olarak tanımlamışlardır (Aziz, 2010: 121). Büyüköztürk ve arkadaşları ise (2014: 246) içerik analizini, araştırmada elde edilen verilerin belirli kurallara dayalı kodlamalarla kategorilere ayrıldığı, objektif şekilde çıkarımların yapıldığı, sistematik ve yinelenbilir özelliklere sahip bir teknik şeklinde tanımlamışlardır.

İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Bunun için metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimeler veya kavramlar belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2014: 246). Bu amaçla; toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ise ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir. İçerik analizi yapılırken sırasıyla; veriler kodlanır, temalar bulunur, kodlar ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Kodlama aşamasında, konunun boyutları mümkün olduğunca net bir şekilde tanımlanır ve araştırmayla ilgili kategoriler belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227; Büyüköztürk, 2014: 246; Patton, 2014: 465). Belirlenen bu kategoriler iç homojenlik ve dış heterojenlik olmak üzere iki kıstasa göre değerlendirilir. İç homojenlik, kategorideki verilerin ne kadar bütünlük sağladığı ya da ne kadar anlamlı bir şekilde benzeştiği ile ilgilidir. Dış heterojenlik ise kategoriler arasındaki farkların ne derece belirgin ve net olduğu ile ilgilidir (Patton, 2014: 466). Daha sonra kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturduğu belirlenen veriler isimlendirilir yani kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 228; McMillan ve Schumacher, 2006: 368). Toplanan veriler kodlandıktan sonra bu kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toparlayan temalar bulunur. Tematik kodlamayı araştırmanın niteliğine göre birkaç düzeyde yapmak gerekebilir. Yani kodları bir araya getiren temalar bulunur. Ancak ortaya birden çok tema çıkmışsa, bu temaların birbiriyle ilişkilerinden yola çıkılarak bir üst düzey kodlama daha yapılabilir. Eldeki veriler düzenlenerek okuyucunun anlayabileceği şekilde tanımlanır. Son olarak da ayrıntılı olarak tanımlanan bu veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 228). Yorumlama, araştırma sürecinde

karşılaşılan durumlara ve toplanan verilere göre sürekli olarak yapılır ve gözden geçirilir (Büyüköztürk, 2014: 250). Araştırmacı yorum yaparken elindeki verilere önem atfeder, bulguları anlamlandırır, açıklamalar getirir, sonuç çıkarır, çıkarımlar yapar ve anlamları değerlendirir (Patton, 2014: 480).

Bu araştırmada nitel verilerin analizi için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin yanı sıra yapılan gözlemler de birlikte değerlendirilmiştir. Aynı ayrı analizleri yapılan verilerin birbirlerine benzeyen ve benzemeyen noktaları bir araya getirilerek tek şablon üzerinde birleştirilmiştir. Bu şekilde verilerin benzerlik ve farklılıklarının görülebilmesi daha kolay hale gelmiştir. Yapılan analizler, görüşmeler ve gözlemden elde edilen verilerin büyük oranda örtüştüğünü göstermektedir.

Görüşme analizlerine daha çok veriyi ihtiva etmesinden dolayı öğrenci görüşmelerinden başlanmıştır. Daha sonra öğretmenle yapılan görüşme analiz edilmiş ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizine geçilmiştir. Ses kayıt cihazındaki her bir görüşme doküman haline getirilmiş daha sonra görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir görüşme için ayrı ayrı dosya oluşturulmuş ve QSR NVIVO 10 programına yüklenmiştir. Bu işlemde sonra ilk kodlama işlemleri gerçekleştirilmiş ve serbest kod listesi belirlenmiştir. Serbest kodlar sistematik bir şekilde gruplandırılarak ilk kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Kategoriler tekrar gözden geçirilerek gereken düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda temalar belirlenmiş, bu işlemlerden sonra tekrar gözden geçirme için çalışmaya iki hafta ara verilmiştir. Tekrar gözden geçirme sırasında dikkatli bir şekilde ilişkiler tespit edilmiştir. Bazı temalar birleştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan temalar bir uzmanla beraber tekrar incelenmiş, uzman önerileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde yapılan analizin daha derinlemesine, sağlıklı ve doğru olması, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerlik ve tutarlılığına katkıda bulunulması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 268).

Nitel araştırmalara karşı yönlendirilen en önemli eleştirilerden biri, geçerlik ve güvenilirlik sorunudur. Yapılan nitel çalışmalarda nicel çalışmalardaki gibi tanım, test ve yöntem kullanılmayışı geçerlik ve güvenilirlik konusunda bu eleştirileri de beraberinde getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 255). Kaliteyi yargılama yetkisi kesinlikle

ölçütler gerektirir ve verilen yargının niteliği de ölçütlere bağlı bulunmaktadır (Patton, 2014: 542). Geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için bazı önlemler alınmalıdır. Geçerliği sağlamak için alınabilecek önlemler arasında; araştırmacının esnek olması, araştırma sürecinde gerektiğinde yeni stratejilerini kullanması, görüşmeye yeni sorular eklemesi, planlamadığı yeni görüşmeler yapması, elindeki verileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama araçları kullanması sayılabilir. Ayrıca araştırmacının araştırma alanına yakınlığı, doğal ortamda yaptığı gözlemler, topladığı verileri ayrıntılı bir şekilde raporlaştırması ve sonuçlara nasıl ulaştığını anlatması da geçerliği sağlamada alınabilecek önlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 256-257). Nitel araştırmanın geçerliğini sağlamada kullanılan bu önlemler dikkate alınarak süreç yürütülmüş ve bu çerçevede iç ve dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlı bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 251). Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla farklı veri kaynakları, veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen veriler teyit edilmiş ve verilerin kendi içinde tutarlılığının detaylı bir şekilde açıklanması (Cresswell, 2005: 259; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 257; McMillan ve Schumacher, 2006: 325) yoluna gidilmiştir. Araştırma sürecinde görüşme ve gözlem olmak üzere iki farklı veri kaynağı kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda önemli olan noktalardan biri de dış geçerliğin sağlanmasıdır. Dış geçerliğin sağlanmasıyla araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin benzer gruplara ve durumlara aktarılabilirliğini sağlamak hedeflenmektedir (Yıldırım, 2010: 83). Nitel araştırmalarda geniş bir örneklem grubuyla çalışılmadığı, yapılan araştırmalar duruma özgü olduğu için genellenilebilirlikleri düşük olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 252). Nitel araştırmaların amacı, belli bir olgunun derinlemesine analiz edilerek anlaşılmasının sağlanması olduğu için önemli olan seçilen örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil yapılacak araştırmaya uygun olmasıdır (Maxwell, 1992: 279). Bu yüzden, nitel araştırmalarda genelleme kavramı yerine aktarılabilirlik kavramının kullanılması; benzer ortamlara araştırma sonuçlarının genellenemeyeceği, ancak sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılar ve test edilebilecek denenceler oluşturulmasının daha doğru olacağı anlamına gelmektedir.

Dış geçerliği yani aktarılabirliği sağlamının yollarından biri de örnekleme çeşitlendirme yoluna gidilmesidir. Nitel araştırmalarda aktarılabirliği arttırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bu olay ve olguların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak maksadıyla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 270-271). Araştırmanın dış geçerliğini arttırmak amacıyla amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemleri arasından maksimum çeşitlilik örnekleme biçiminin seçilmesinin uygun olacağı düşünölmüştür. Böylece, görece olarak küçük bir örnekleme grubu oluşturmak ve bu örnekleme grubundaki araştırılan problem durumuna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 108; McMillan ve Schumacher, 2006: 320). Dış geçerliği sağlamının farklı bir yolu da araştırma sorularının ilgili konunun kuramsal boyutuyla tutarlı olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 259). Bu amaçla; araştırma konusuna yönelik olarak kapsamlı ve detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama, araştırmanın ikinci ve beşinci bölümünde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Dış geçerliği sağlamak için kullanılan bir diğer yöntem de ayrıntılı betimlemedir. Burada araştırmacı araştırma sürecine ilişkin olarak izlediği yolları detaylı bir şekilde anlatır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 159). Bu sebeple; dış geçerliği arttırmak için araştırma sürecinde yapılan işlemlere dair açıklamalar, uygulama öncesi, uygulama esnasında ve uygulama sonrası yapılan işlemler olmak üzere ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda elde edilen verilere dair modeller sunulmuştur. Yapılan çözümlemeler sonucunda; ortaya çıkan kodlamalar belirtilerek çözümlemelere kaynaklık eden alıntılar üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan, tırnak içerisinde italik yazı stiliyle metin içerisinde sunulmuştur. Kimlik gizliliğine özen gösterilerek alıntılarının alındığı yeri belirten açıklayıcı kısaltmalar kullanılmıştır.

Örneğin:

Görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarının başına, “Gr-Ö1-K” biçiminde açıklayıcı bir ifade yazılmıştır. Bu ifade içerisinde yer alan kısaltmaların açılımı aşağıda belirtilmiştir:

“Gr” = Görüşme (Veri kaynağı)

“Ö1” = Öğrenci-1 (Kaynak kişi ve sırası)

“K” = Kız (Öğrencinin cinsiyeti – Kız, Erkek)

Aynı şekilde, öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen doğrudan alıntılarının başına, “**Gr-Öğrt**” ifadesi yazılmıştır. Bu ifadenin açıklaması aşağıdaki gibidir:

“**Gr**” = Görüşme (Veri kaynağı)

“**Öğrt**” = Öğretmen (Kaynak kişi)

Gözlemlere ilişkin alıntılarının başına “**Gz-02.12.2015**” gibi bir ifade kullanılmıştır. İfadenin açıklaması aşağıda yer almaktadır.

“**Gz**” = Gözlem (Veri kaynağı)

06.11.2015 = Tarih (Gözlemin yapıldığı tarih)

Araştırmada önemli olan noktalardan biri de araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasıdır. Nicel araştırmaların güvenilirliğini sağlayan bazı etkenler nitel araştırmalar için söz konusu olmamaktadır. Nitel araştırmaların temel özellikleri arasında olan algıların önemi, doğal ortama duyarlılık güvenilirlik konusunda sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelere biri de; gerçeklerin bireylerin ve yaşanan durumlara göre sürekli bir değişim içinde olduğu, aynı araştırma benzer gruplarda yapılsa bile farklı sonuçların alınabileceğinin baştan kabulüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 259). Nitel araştırmalarda araştırmacılar davranıştaki tutarlılığa bakmak yerine daha çok yaptıkları gözlemlerin doğruluğuna bakarlar. Bu nedenle, güvenilirliği sağlamak için çalışılan ortamdaki meydana gelen her şeyin kaydedilmesi önemlidir (Büyüköztürk vd., 2014: 251). Nitel araştırmaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla; iç güvenilirliği sağlarken tutarlılık, dış güvenilirliği sağlarken ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 270).

İç güvenilirliğin sağlanması için araştırma sürecinde kullanılan biri araştırma sürecinde gözlem yoluyla elde edilen verilerin görüşme yoluyla elde edilen verilerle örtüşmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 263; Büyüköztürk vd., 2014: 251). Bu amaçla, hem öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler hem de yapılan gözlemler kullanılarak iç güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Alıntılarının olduğu gibi aktarılması iç güvenilirliği arttırmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 251). Buna riayet edilerek görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler, herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılarla metinde sunulmuştur. Araştırmada tutarlılık; araştırmaya dışardan bir gözle bakılması ve araştırmacının araştırmanın tüm süreçlerinde tutarlı davranıp davranmadığının ortaya konulmasıyla sağlanmaktadır. Bu tutarlılık; veri toplama

araçlarının oluşturulması, veri toplama ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir. Veri toplama araçları birbiriyle tutarlı olmalı ve benzer şeyleri ölçebilmelidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 272). Çünkü farklı veri toplama araçları, oldukça farklı sonuçlar sunabilmektedir (Patton, 2014: 556). Yapılan tüm görüşme ve gözlemler kayıt altına alınmalıdır. Bu sayede araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması sağlanarak araştırmacının; veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinin tamamında tutarlı davranıp davranmadığı belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 272). Bu doğrultuda araştırmada, dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış güvenilirliğin sağlanmasında; araştırmacının kendi konumunu, veri kaynağı olan kişileri ve verilerin elde edildiği ortam ve durumları açık bir şekilde tanımlaması ve kavramsal çerçevenin ayrıntılı bir biçimde bilinmesi önemlidir. Ayrıca görüşme ve gözlemlerin nasıl yapıldığı, hangi araçlar kullanılarak kaydedildiği, hangi yöntemler kullanılarak analiz edildiği, sonuçların nasıl birleştirilerek sunulduğuna ilişkin veri toplama süreçleri ve kullanılan analiz yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgilerin verilmesi; dış geçerliliği arttıran faktörlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 260-261).

Dış güvenilirliği sağlamak için dikkate alınan bir diğer faktör de teyit edilebilirliktir. Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların gerçeği yansıtması ve araştırmacının öznel yargılardan uzak olması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda tam olarak nesnelliğin mümkün olmadığı ve bu sebeple nesnellik yerine teyit edilebilirlik kavramının kullanılmasının daha uygun olacağı ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için dışarıdan bir uzmanın veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasındaki kodlamalar ve raporlaştırma süreci ile ilgili incelemeler yapması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 272). Bu amaçla; araştırma sürecinde elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından çözümlenmiş, sonrasında aynı işlemler uzman kişi (tez danışmanı) ile birlikte tekrarlanmıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın dış güvenliğini sağlayabilmek için gereken önlemler alınmış ve uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular; nicel boyutta elde edilen bulgular ve nitel boyutta elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Önce nicel boyuta ilişkin bulgular, daha sonra nitel boyuta ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel boyuta ilişkin bulgular başlığı altında, başarı testi ve tutum ölçeğine dair bulgulara yer verilmiştir. Denenceler ve amaçlar doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular

Denence 1: Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak olan testi belirlemek için, öncelikle öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının [S-W=,977; p=,912] normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda; deney grubu öğrencilerinin başarı testinden elde edilen öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, parametrik testlerden bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 11’de yer almaktadır.

Çizelge 11. Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Deney grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	18	21,11	6,26	17	-3,154*	,006
Sontest	18	24,28	5,15			

*p<,05

Çizelge 11 incelendiğinde, istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonucunda, öğrencilerin öntest ($\bar{x}=21,11$) ve sontest ($\bar{x}=24,28$) puanları arasında, istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(17)}=-3,154$; $p=,006$]. Bu sonuç, istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin arttığı biçiminde yorumlanabilir. Elde edilen bulgulara göre, *denence 1* doğrulanmıştır.

Denence 2: Türkçe öğretiminde mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak testi belirlemek için, öncelikle öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının normallik varsayımına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının [$S-W=,931$; $p=,229$] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçlarına Çizelge 12’de yer verilmiştir.

Çizelge 12. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Kontrol grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	17	19,82	3,70	16	-,229	,822
Sontest	17	20,06	6,39			

Çizelge 12’de, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımlı (ilişkili) gruplar t testi analizi bulgularına göre öğrencilerin öntest ($\bar{X}=19,82$) ve sontest ($\bar{X}=20,06$) puanları arasında sontest lehine bir artışın olduğu ancak bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(16)}=-,229$; $p=,822$]. Yani mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Elde edilen bulgulara göre, *denence 2* doğrulanamamıştır.

Denence 3: Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak testi belirlemek için, öncelikle öğrencilerin sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, hem deney grubu öğrencilerinin ($S-W=,976$; $p=,897$) hem de kontrol grubu öğrencilerinin ($S-W=,911$; $p=,103$) son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest puanlarının karşılaştırılması için parametrik testlerden bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları Çizelge 13’te yer almaktadır.

Çizelge 13. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene testi		t	p
					F	p		
Deney	18	24,28	5,15	33	1,522	,226	-2,156*	,038
Kontrol	17	20,06	6,39					
Toplam	35							

*p<,05

Çizelge 13'te yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(33)}=-2,156$; $p=,038$]. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; deney grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=24,28$) kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=20,06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda uygulanan istasyon tekniği uygulamasının öğrenci başarı puanlarında artışa neden olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre, *denence 3* doğrulanmıştır.

Denence 4: Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak testi belirlemek için, öncelikle öğrencilerin sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının ($S-W=,968$; $p=,759$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılması amacıyla, parametrik testlerden olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 14’te sunulmuştur.

Çizelge 14. Deney grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Deney grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sontest	18	24,28	5,15	17	-2,297*	,035
Kalıcılık	18	25,78	3,59			

*p<,05

Çizelge 14’te yer alan istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin analiz sonucuna göre, öğrencilerin sontest ($\bar{x}=24,28$) ve kalıcılık puanları ($\bar{x}=25,78$) arasında istatistiksel açıdan kalıcılık lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir [$t_{(17)}=-2,297$; $p=,035$]. Bu sonuçlara göre, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerde kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Kalıcılık puanında artış olması; uygulama sürecinin dönem bitmeden tamamlanmış olması, sontest ve kalıcılık testi arasında derslerin devam etmesi ve bu süreçte öğrenmenin pekiştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Elde edilen sonuçlara göre, *denence 4* doğrulanmıştır.

Denence 5: Türkçe öğretiminde mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak testi belirlemek için, öncelikle öğrencilerin sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının (S-W=,929; $p=,209$) normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Buna bağlı olarak kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında yer alan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 15’te yer almaktadır.

Çizelge 15. Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Kontrol grubu	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sontest	17	20,06	6,39	16	-,085	,933
Kalıcılık	17	20,18	8,07			

Çizelge 15’te, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi ortalamalarına incelendiğinde; öğrencilerin sontest ($\bar{x}=20,06$) ve kalıcılık ($\bar{x}=20,18$)

puanları arasında kalıcılık lehine bir artışın olduğu, ancak bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir [$t_{(16)}=-,085$; $p=,933$]. Bu durum, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinde kalıcı öğrenmenin sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuçlara göre, *denence 5* doğrulanamamıştır.

Denence 6: Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Testi”nden aldıkları kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanlarının karşılaştırılması için kullanılacak teste karar vermek amacıyla, öncelikle her iki grupta bulunan öğrencilerin kalıcılık puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucuna göre, hem deney grubu öğrencilerinin [$S-W=,952$; $p=,465$] hem de kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının [$S-W=,912$; $p=,110$] normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanlarının karşılaştırılması amacıyla, parametrik testler arasında yer alan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları Çizelge 16’da yer almaktadır.

Çizelge 16. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene testi		t	p
					F	p		
Deney	18	25,78	3,59	33	15,975	,000	2,626*	,015
Kontrol	17	20,18	8,07					
Toplam	35							

* $p<,05$

Çizelge 16’da yer alan deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonucuna göre, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(33)}=2,626$; $p=,015$]. Öğrencilerin kalıcılık testi ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puan ortalamasının ($\bar{x}=25,78$) kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puan ortalamasından ($\bar{x}=20,18$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, deney

grubunda gerçekleştirilen istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin kalıcı öğrenmesinde daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre, *denence 6* doğrulanmıştır.

Yapılan analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek seviyede başarı gösterdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulanan istasyon tekniğinin mevcut program uygulamasına göre öğrenci başarısını daha olumlu etkilediği söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Amaç 1. Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutum Ölçeği (TDTÖ)'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek amacıyla, öncelikle öğrencilerin öntutum ve sontutum puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uygulanan Shapiro-Wilk testi sonucuna göre, deney grubunun öntutum ve sontutum puan ortalamalarının [S-W=,913; p=,098] normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılması amacıyla, parametrik testler arasında yer alan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılması uygun görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 17'de sunulmuştur.

Çizelge 17. Deney grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Deney grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntutum	18	81,11	10,16	17	-6,489*	,000
Sontutum	18	91,50	5,18			

*p<,05

Çizelge 17'de, deney grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları bulunmaktadır. Aritmetik

ortalamları incelendiğinde, öğrencilerin öntutum ($\bar{x}=81,11$) ve sontutum ($\bar{x}=91,50$) puanlarında istatistiksel açıdan sontutum lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(17)}=-6,489$; $p=,000$]. Bu sonuçlara göre, istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Amaç 2. Türkçe dersinde mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek için, öncelikle öğrencilerin öntutum ve sontutum puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, kontrol grubunun öntutum ve sontutum puan ortalamalarının ($S-W=,904$; $p=,080$) normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Normallik sonuçlarına bağlı olarak, kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılması için parametrik testler arasında bulunan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18. Kontrol grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Kontrol grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntutum	17	80,70	9,34	16	-3,008*	,008
Sontutum	17	86,88	7,72			

* $p<,05$

Çizelge 18'de, mevcut programın uygulandı kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel işlemlere göre; kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(16)}=-3,008$; $p=,008$]. Öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları öntutum ve sontutum puanları incelendiğinde; öntutum ($\bar{x}=80,70$) ve sontutum ($\bar{x}=86,88$) puanları arasındaki farklılığın sontutum lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum,

uygulanan mevcut programın kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 3. Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları sınav puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları sınav puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için, öncelikle öğrencilerin sınav puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda; deney grubu öğrencilerinin sınav puanlarının [S-W=,939; p=,275] normal dağılım gösterdiği, ancak kontrol grubu öğrencilerinin sınav puanlarının [S-W=,891; p=,047] normal dağılım göstermediği görülmüştür. Kontrol grubu için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık ($C_K=-,902$) ve basıklık ($B_K=-,061$) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Her iki grupta normallik varsayımını karşılamasına bağlı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TDTÖ'den aldıkları sınav puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testler arasında yer alan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin TDTÖ'den aldıkları sınav puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) t testi sonuçları Çizelge 19'da yer verilmiştir.

Çizelge 19. Deney ve kontrol gruplarının sınav puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene testi		t	p
					F	p		
Deney	18	91,50	5,18	33	3,048	,090	2,089*	,045
Kontrol	17	86,88	7,72					
Toplam	35							

*p<,05

Çizelge 19'da yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(33)}=2,089$; p=,045]. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin sınav puan ortalamasının ($\bar{X}=91,50$) kontrol grubu öğrencilerinin sınav puan ortalamasından ($\bar{X}=86,88$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olması, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde istasyon tekniğinin

olumlu etkisinin mevcut program uygulamasına göre daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; hem istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öntutum ve sontutum puanlarında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontutum puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre; hem istasyon tekniğinin hem de mevcut programın kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği; ancak istasyon tekniğinin mevcut program uygulamasına göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde daha olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulguları çözümlmek için NVIVO 10 programı kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken öğrenci ve öğretmen görüşleri ile gözlemlerden elde edilen bulgular ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıntılı analizleri yapılan bulgular bir arada değerlendirilmiştir. Bulguların birbirlerini destekledikleri ve desteklemedikleri noktalar belirlenerek aynı şablon üzerinde birleştirilmiştir. Bu şekilde görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulguların benzerlik ve farklılıklarını görmek kolaylaşmıştır. Bulgular çözümlenirken, öncelikle bir kod listesi oluşturulmuştur. Sonrasında bu kod listesinin içindeki bulgular, kendi içlerinde tutarlı olmalarına dikkat edilerek ana kodlara ve bu ana kodlara ait alt kodlara ayrılarak frekansları belirlenmiştir. Bu sayede, kodlanan veriler arasındaki ilişkinin daha rahat görülmesi sağlanmıştır. Kodlanan veriler ve frekansları tablo haline getirilerek sunulmuştur. Tablo üzerinde verilere ilişkin frekans değerlerinin verilmesindeki amaç, nitel verilerin nicel olarak ifade edilmesinden ziyade çözümlenen bulguların hangi noktalarda yoğunlaştığını göstermektir (Akbulut, 2010: 2).

4.2.1. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin nitel verilerin çözümlenmeleri sunulmuştur. Yapılan çözümlenmeler; uygulama sonrasında öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ile gözlemci tarafından kaydedilen

gözlemlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Yapılan çözümlenmelerde, veri kaybını önlemek ve çözümlenmelerin daha nesnel olabilmesini sağlamak amacıyla çözümlenmelere kaynaklık edebileceği düşünülen doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Doğrudan alıntıların başında veri kaynağının kimliğinin gizli tutulması amacıyla düzenlenen kısaltmalar kullanılmış ve alıntıların hangi tür veri kaynağından alındığı belirtilmiştir.

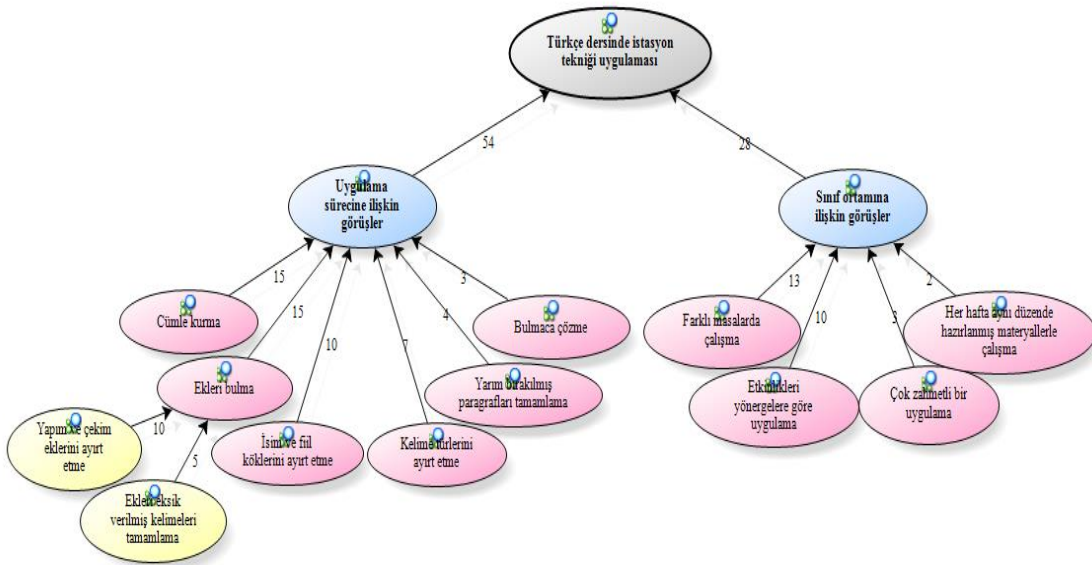
4.2.1.1. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Nasıl Yapıldığına İlişkin Çözümlenmeler

Nitel veri kaynakları analizi sonucunda elde edilen serbest kod listesinde, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin ifadeler tespit edilmiş ve bu veriler bir araya getirilmiştir. Bu şekilde “**Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulaması**” teması oluşturulmuştur. Yapılan ayrıntılı incelemeler sonucunda bu ana temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir. Oluşturulan alt temalar istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 20. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Veri kaynağı			Toplam
	Görüşme		Gözlem	
	Öğrenci	Öğretmen	f	
	f	f	f	f
Uygulama sürecine ilişkin görüşler	41	6	7	54
-Cümle kurma	13	1	1	15
-Ekleri bulma	11	2	2	15
-Yapım ve çekim eklerini ayırt etme	8	1	1	10
-Ekleri eksik verilmiş kelimeleri tamamlama	3	1	1	5
-İsim ve fiil köklerini ayırt etme	8	1	1	10
-Kelime türlerini ayırt etme	5	1	1	7
-Yarım bırakılmış paragrafları tamamlama	2	1	1	4
-Bulmaca çözme	2	-	1	3
Sınıf ortamına ilişkin görüşler	21	3	4	28
-Farklı masalarda çalışma	11	1	1	13
-Öğretmenin hazırladığı etkinlikleri yönergelere göre uygulama	9	-	1	10
- Çok zahmetli bir uygulama	1	1	1	3
-Her hafta aynı düzende hazırlanmış materyallerle çalışma	-	1	1	2
Toplam	62	9	11	82

Çizelge 20 incelendiğinde, bu ana temaya ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile gözlemlerden yüklemeler yapıldığı görülmektedir. Görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen kodlamalar benzer özellikleri dikkate alınarak tekrar değerlendirilmiş ve istasyon tekniğinin uygulama sürecine ilişkin iki alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alt temalar, “**uygulama sürecine ilişkin görüşler**” ve “**sınıf ortamına ilişkin görüşler**” olarak ifade edilmiştir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin uygulama sürecinde neler yapıldığına ve sınıf ortamının düzenine ilişkin olarak farkındalıklarının ortaya konduğu söylenebilir. “Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulaması” temasına ilişkin oluşturulan model Şekil 1.’de yer almaktadır.



Şekil 1. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin model

Şekil 1’de yer alan modelde; ana tema, alt temalar ve temalara ilişkin olarak yapılan yükleme sayıları sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile gözlemlerden elde edilen kodlamalar bir araya getirilerek, istasyon tekniği uygulamasında neler yapıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu temaya ilişkin örnek cümleler verilmiştir. Verilen cümleler genel olarak paragraflarda bütün halinde sunulmuştur. Bu cümleler parça parça düşünüldüğünde, alt temaların vurgulandığı ve alt temalara uygun yüklemelerin yapıldığı görülmektedir.

İstasyon tekniği uygulamasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “Farklı hazırlanmış masalar vardı. Her birinde farklı şeyler yapıyorduk. Öğretmenimiz bize kâğıtları dağıtıyordu. Biz yapmaya başlıyorduk. Sonra

yazıyorduk. Kesme masasında da makasla kestiğimiz kelimenin isim mi fiil mi, kelimedeki eklerin yapım mı çekim mi olduğunu tartışıyorduk. Sonra karar vererek buna göre ilerliyorduk. Sonra öğretmenimiz bize sürenin bittiğini söylüyordu biz de elimizdekini kutuya bırakıp başka masaya geçiyorduk.” şeklinde hem sürecin nasıl ilerlediğini hem de süreçte neler yaptıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci,

Gr-Ö3-K “Öğretmenimiz bize en başta açıklama yaptı. Hepsinde farklı şeyler yapmamız için hazırlanmış masalar vardı bir de hepimiz için ayrı ayrı kâğıtlar. Biz masaları değiştirdikçe öğretmenimiz bize bu kâğıtları dağıtıyordu. Biz masalarda çalışmaya başlıyorduk. Sonra öğretmen bitti deyince öbür masaya geçiyorduk. Kelimeleri köklerine ve eklerine göre makasla kesip farklı kutulara koyduk. Ekleri eksik verilmiş bir yazıdaki uygun ekleri bulduk. Sonra yapboz masasında bulmaca çözdük ve birleşik kelimeleri öğrendik. İstedığımız kelimeleri seçerek yazı yazdık. Bir de eşleştirme masasında kelime türlerini ayırt ettik. Bir sürü cümle kurduk. Masadan kalkarken kâğıtları kutuya bıraktık.” şeklinde süreci ve yapılanları özetlemiştir. Bir başka öğrenci de,

Gr-Ö7-K “Sırasıyla kesme, eşleştirme, paragraf, yapboz ve metin tamamlama masalarında çalıştık. Sonra her hafta bir sonrakinden başladık. Bu biraz kafamızı karıştırdı ama öğretmenimiz tahtaya şekil çizdiği için masalarımızı bildik. Yapboz masasında önce çok fazla birleşik kelimeleri bulamıyorduk ve cümle de kuramıyorduk. Ama zaman ilerledikçe herkes kelimeleri bulmaya ve cümle kurmaya başladı. Kesme masasında da isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini, kelimelerin çeşidini daha iyi ayırt ettik. Türkçe dersine katılmayan arkadaşlar bu aralar eklerle ilgili derslere katılmaya başladılar. Paragraf masasında da önceki arkadaşlarımızın yarım bıraktığı yazıyı yazıyorduk.” diyerek süreç içerisinde yapılanları anlatmıştır. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö9-K “Sınıfta öğretmen biz gelmeden önce masaları hazırlıyordu ve üzerine kullanacağımız şeyleri koyuyordu. Bence onları hazırlamak zordur. Biz gelince tahtada yazılanlara göre yerimize oturuyorduk. Hangi masadan başlamışsak orada çalışıyor sonra öğretmen tamam deyince diğer masaya geçiyorduk. Bütün masalardaki çalışmalar bitince de ders bitiyordu. Bu masalarda çalışırken kelimeleri eklerine ve köklerine ayırdık. Kelimeleri bulduk ama bu kelimeleri herkes sırasıyla söyledi.” şeklinde süreci ve yapılan işlemleri anlatmıştır. Yine bir başka öğrenci,

Gr-Ö15-E “Öğretmenimiz bizim beraber çalışmamızı ve kâğıtlara yazarken ortak karar vermemizi istedi. Biz de kelimeleri keserken sırasıyla kestik. Kutulara attık. Cümle kurduk. Sonra eşleştirme masasında basit, türemiş ve birleşik kelimeleri bulduk ve yine cümle kurduk. Metin tamamlama masasında eksik eklerin neler olabileceğini tartıştık ve ek tablosundan bulup yazdık. Yapboz masasında sorulan birleşik kelimeyi bulduk ve cümle kurduk. Paragraf masasında tablodan kelimeler seçtik ve uygun ekleri de yine diğer tablodan seçerek cümle kurduk. Ama önceki grubun yazdığına uygun cümle kurmakta biraz zorlandık.” diyerek süreçte neler yaptıklarını özetlemiştir.

Öğrencilerle yapılan bu görüşmeler doğrultusunda; sürecin nasıl ilerlediği ve süreçte neler yapıldığına ilişkin olarak ortak düşüncede oldukları söylenebilir. Öğretmenle yapılan görüşme bulgularının analiz edilmesiyle de uygulamanın işleyişi hakkındaki ifadelerin öğrencilerin görüşleriyle tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “Bu uygulamada araştırmacı önceden tüm materyalleri hazırlamıştı. Her hafta aynı şekilde yeniden materyal hazırladı. Sınıftaki öğrenciler cinsiyet ve başarılarına göre heterojen olarak gruplara ayrıldı. Her masada farklı bir kazanıma yönelik etkinlik tasarlanmıştı. Etkinlik için gerekli yönergeler de masalara yerleştirilmişti. Tahtaya da öğrencilerin değiştirecekleri masaların sırası yazılmıştı. Öğrenciler hazırlanan masalarda belirli sürelerde çalıştıktan sonra diğer masaya geçtiler. Her hafta başladıkları masa değişti. Bu masalarda kelime ek ve köklerini ayırt etmeyi, eksik kelimeleri uygun eklerle tamamlamayı, birleşik kelimeleri bularak cümle içinde kullanmayı, kelime köklerine uygun ekler getirerek paragraf oluşturmayı ve kelime türlerini ayırt etmeyi öğrendiler. İlk haftalarda çocuklar ne yapacaklarını kavramakta biraz zorlandılar. Kavradıktan sonra kendi kendilerine yapmaya başladılar. Doğru oranları da git gide arttı diye düşünüyorum. Sıkılanlar da oldu. Oldukça zahmetli bir uygulamaydı.” şeklinde hem sürecin aşamalarını hem de süreçte yapılanları anlatmıştır.

İstasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin veriler yapılan gözlemlerle de belirlenmiştir. Gözlem verileri birleştirildiğinde uygulama sürecinin aşamalarına ve süreçte yapılanlara yönelik bilgiler ortaya konulmaktadır. Gözlemler tarih sırasına göre sunulmuş ve gözlemlerden elde edilen bulgular paragraf şeklinde verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan gözlemlere aşağıda yer verilmiştir:

Gz-06.11.2015 “Öğrenciler her masada sırasıyla çalıştılar. Masaları değiştirirken tahtada yazılı olan sıralamayı dikkate aldılar ve öğretmen de onlara yardımcı oldu. Hazırlanan etkinlikleri yaparken zorlandıklarında uygulama öğretmeninden yardım istediler.” **Gz-13.11.2015** “Öğrenciler bu hafta uygulamayı biraz daha rahat uyguladılar. Hazırlanan masalarda çalışırken etkinlikleri daha kolay yaptılar. Materyalleri daha etkin kullandılar. Paragraf oluşturma masasında hikâye oluştururken sanki biraz zorlandılar ancak yazdılar.” **Gz-20.11.2015** “Uygulama sürecinde masalar değiştirilirken öğrenciler daha hızlı hareket ederek materyallerin dağıtımında öğretmene yardımcı oldular. Yapılan çalışmalarını değerlendiren konuşmalar yaptılar. Çalışma kâğıtlarındaki küçük yanlışlıkları uygulama öğretmeni düzelterek sınıfa dönüt verdi.” **Gz-27.11.2015** “Öğrenciler kesme masasındaki kelimeleri keserken artık ne eki diye sormadan kesiyorlar. Cümleleri daha rahat kurabiliyorlar. Aynı şekilde eşleştirme masasında kelime türlerini de kolaylıkla ayırt edebiliyorlar.” **Gz-4.12.2015** “Öğrenciler grup içinde daha sessiz ve düzenli çalışıyorlar. Öğretmen birleşik kelimelere ilişkin öğrencilerin sordukları soruları yanıtladı. Grup içinde yardımlaşma ön plana çıkıyor. Birbirlerinin yanlışlarını düzelterek doğru olan bilgiyi söylüyorlar.”

Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile gözlemlerden verilen örneklerden de görülebileceği gibi, öğrencilerin istasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin fikir sahibi oldukları ve süreci kavradıkları söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirlerini destekleyecek nitelikte olması, öğrencilerin yaptıkları işlemleri ve uygulama sürecini dikkatle takip ettiklerini göstermektedir. Gözlemlerden elde edilen bulgular da görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemektedir.

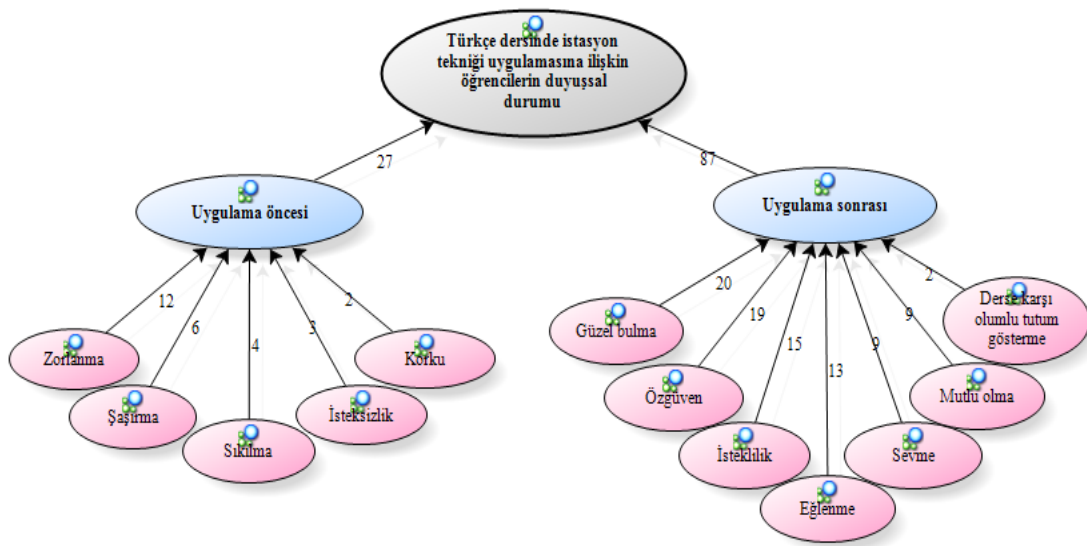
4.2.1.2. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümler

Nitel veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin uygulama öncesine ilişkin duyuşsal durumunu gösteren kodlamalar belirlenmiştir. Bu sayede “**Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumu**” teması oluşturulmuştur. Çizelge 21’de bu ana tema içerisinde yer alan alt temalar, temaların ve alt temaların yükleme sayıları ve yüklemelerin elde edildiği veri kaynakları sunulmaktadır.

Çizelge 21. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına yönelik öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Veri kaynağı			Toplam
	Görüşme		Gözlem	
	Öğrenci	Öğretmen		
	f	f	f	f
Uygulama öncesi	19	5	3	27
-Zorlanma	10	1	1	12
-Şaşırma	4	1	1	6
-Sıkılma	3	1	-	4
-İsteksizlik	1	1	1	3
-Korku	1	1	-	2
Uygulama sonrası	75	6	6	87
-Güzel bulma	18	1	1	20
-Özgüven	17	1	1	19
-İsteklilik	13	1	1	15
-Eğlenme	11	1	1	13
-Mutlu olma	9	-	-	9
-Sevme	7	1	1	9
-Derse karşı olumlu tutum gösterme	-	1	1	2
Toplam	94	11	9	114

Çizelge 21’de, duyuşsal durum ana temasına yönelik olarak öğrenci ve öğretmen görüşmelerinin yanı sıra gözlemlere ilişkin kodlama ve yüklemeler yer almaktadır. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasının öncesi ve sonrası ile ilgili olarak çeşitli duyuşlar içerisinde buldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, duyuşsal duruma ilişkin ana tema içerisinde “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” şeklinde iki alt tema oluşturulmuştur. Böylece “Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumu” ana teması ve alt temalara ilişkin olarak oluşturulan model Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına yönelik duyuşsal duruma ilişkin model

Şekil 2’de yer alan istasyon tekniği uygulamasına ilişkin oluşan duyuşsal duruma yönelik olarak oluşturulan modelde; ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları sunulmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlemler bir bütün olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasına yönelik duyuşsal durumlarını daha belirgin hale getirmek amacıyla yapılan kodlamalar uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki farklı kategoride oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, oluşturulan ana tema ve alt temalar aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

4.2.1.2.1. Uygulama Öncesi Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümlemeler

İstasyon tekniği uygulamasına yönelik duyuşsal durumu ortaya koymak amacıyla yapılan ilk değerlendirme, uygulama öncesindeki duyuşsal duruma ilişkindir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin istasyon tekniği uygulaması yapılacağını öğrendiklerinde hissettiklerine ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Uygulama öncesi duyuşsal duruma yönelik yapılan kodlamalar; “zorlanma”, “şaşıрма”, “sıkılma”, “isteksizlik” ve “korku” şeklinde sıralanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma yönelik olarak en fazla kodlama “zorlanma” alt temasına ilişkindir. Öğrenciler Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasını yapacaklarını öğrendiklerinde tekniği uygularken zorlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri ifadelerden örneklere aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “Bize ilk anlatıldığında uygulamayı yaparken zorlanacağımı düşündüm... Sanki hiç bilmediğimiz şeyler gibi geldi...” diyerek duygularını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de,

Gr-Ö6-E “Öğretmen sınıfta yapacaklarımızı söyledi ama çok değişik geldi ve sanki çok zorlanacağımız bir ders gibi düşündüm. Arkadaşlarım da öyle dediler.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yine bir başka öğrenci,

Gr-Ö10-K “İlk başta ben çok çekindim bu şekilde ders işlemekten ve zor olacağını sandım.” demiştir. Bir başka öğrenci de,

Gr-Ö18-K “Anlatılanları anlamakta ilk başta zorlandım ve nasıl olacağını anlamadım. Alıştığımızdan farklı bir şey sonuçta. Arkadaşlarım da böyle düşünüyorlardı.” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin ikinci en çok kodlanan alt tema “şasıırma” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrencilerin ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö10-K “*Bu şekilde ders işleyeceğimizi duyunca çok şasıırdım. Ama sonra alıştım.*” diyerek duygularını paylaşmıştır. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö13-E “*Uygulama oldukça şasıırtıcı geldi. Daha önce hiç duymamıştım ve ne olacağını ve nasıl yapacağımızı anlamadım.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yine bir başka öğrenci de,

Gr-Ö17-E “*Önce hepimiz çok şasıırdık ve ne yapacağımızı bilemedik. Ama yapınca öğrendik. Farklı farklı şeyler yaptık.*” diyerek uygulamayla ilgili duygularını ifade etmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema “sıkılma” olarak ifade edilmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “*Önceden bazı şeyleri yapamadığım için çok katılmak istemiyordum ve derste sıkılıyordum. Hatta Türkçe dersine gelmeyi hiç istemiyordum. Bu uygulamanın da sıkıcı olacağını düşündüm.*” demiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö6-E “*Türkçe dersine yönelik bazen çok gergin oluyordum. Özellikle de yapamayacağımı düşündüğüm konularda sıkılıyordum. Yine aynı olacağını düşündüm ama şimdi aynı düşünmüyorum.*” şeklinde uygulamaya ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci de,

Gr-Ö18-K “*Önce grupla çalışacağımızı duydum ve bunun çok sıkıcı olacağını düşündüm. Sevmediğim kişilerle çalışmayı istemiyordum. Ama öyle olmadı.*” diyerek kendi duygularını paylaşmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin bir başka alt tema da “isteksizlik” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci,

Gr-Ö16-E “*Bazı arkadaşlarla konuşunca bu şekilde ders işlemeyi istemediklerini duydum. Ben de nasıl olacağını bilmediğim için çekindim ve istemedim açıkçası.*” diyerek uygulama öncesinde isteksiz olduğunu ifade etmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin son alt tema “korku” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci,

Gr-Ö7-K “*Yapamayacağımı düşünüp korktum. İlk başta bu yüzden pek fazla katılmıyordum ama sonra etkinlikleri yaptıktan sonra yapamam bile yanlış söylesem*

bile yine de yapmak istiyorum.” diyerek uygulama öncesinde yapamayacağına ilişkin korkusu olduğunu belirtmiştir.

Uygulama öncesi duygusal durum ilişkin elde edilen bu veriler öğrencilerin ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri için karmaşık duygular içinde olduklarını göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin istasyon tekniği uygulaması hakkında önceden bilgi sahibi olmamaları ve sınıfta bu tarz etkinlikleri yapmamaları gösterilebilir.

4.2.1.2.2. Uygulama Sonrası Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümlemeler

İstasyon tekniği uygulamasına ilişkin duyuşsal duruma yönelik diğer alt tema da, uygulama sonrası duyuşsal durumu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda; öğrencilerin istasyon tekniği uygulaması sonrasında neler hissettiklerine ilişkin olarak öğrenci ve öğretmen görüşleri ile gözlemler analiz edilmiştir. Çözümlemeler sonrasında yedi alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar kodlama frekansları dikkate alınarak sıralanmıştır. Belirlenen temalar: **“güzel bulma”**, **“özgüven”**, **“isteklilik”**, **“eğlenme”**, **“mutlu olma”**, **“sevme”**, **“derse karşı olumlu tutum gösterme”** şeklinde ifade edilmektedir.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin olarak en fazla kodlanan alt tema **“güzel bulma”** olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamı uygulamayı güzel bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö5-E *“Bu şekilde ders yaptıktan sonra ders daha bir güzelime gitti.”* derken bir başka öğrenci,

Gr-Ö12-K *“Uygulama çok güzeldi. En çok eşleştirme masası hoşuma gitti.”* şeklinde uygulamaya ilişkin duygularını dile getirmiştir. Yine bir öğrenci de,

Gr-Ö14-E *“Etkinlikler çok güzeldi. Bilmecelerle öğrenmek çok hoşuma gitti. Diğerleri de güzeldi.”* diyerek, başka bir öğrenci,

Gr-Ö18-K *“Çok hoşuma gitti. Özellikle eşleştirme masası ve paragraf masası çok zevkli ve çok güzeldi.”* şeklindeki sözleriyle uygulamayı güzel bulduklarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Uygulama sonrasına yönelik olarak belirlenen alt temalardan biri de “**özgüven**” olarak belirlenmiştir. Bu alt temanın da neredeyse bütün öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö2-K “*Önceden parmak falan kaldırmıyordum. Bilmediğim için çekiniyordum. Şimdi kaldırıyorum ve kendime güveniyorum.*” diyerek, diğer bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “*...soruları kolayca yapabiliyorum. Güvenim arttı kendime...*” diyerek uygulama sonrasına ilişkin özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö8-E “*Derse katılım konusunda güvenimi arttırdı. Çok iyi oldu bu konuda benim için.*” demiştir. Yine başka bir öğrenci,

Gr-Ö10-K “*Önceden daha fazla çekiniyordum. Öğrendikçe çekingenliğim azaldı. Kendime güvenim arttı.*” diyerek uygulamaya ilişkin düşüncelerini belirtmiştir. Uygulamaya yönelik olarak başka bir öğrenci de,

Gr-Ö13-E “*Önceden derse çok fazla katılmıyordum. Şimdi daha fazla parmak kaldırıyorum eklerde, köklerde falan. Kendime güvenim yerine geldi.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen görüşmesinde de “**özgüven**” alt temasına ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Bu alt temaya yönelik olarak uygulama öğretmeninin,

Gr-Öğrt “*Kendilerine güven olarak ‘yapabiliyorum’ hissini algıladılar. Bu onların özgüvenlerini geliştirdi.*” şeklindeki ifadesi bulguyu destekler niteliktedir. Yine bu alt temaya ilişkin olarak gözlemci notları arasında da,

Gz-11.12.2015 “*Öğrenciler artık kendi başlarına uygulamayı yapıyorlar ve öğretmenin sınıfa yönelttiği sorularda daha fazla parmak kaldırarak söz alıyorlar. Kendilerine güvenleri arttı. Kendilerinden emin olarak ve genelde de konuyla ilgili soruları yanıtıyorlar.*” şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

Uygulama sonrasına ilişkin duygusal durum için kodlanan alt temalardan bir diğeri “**isteklilik**”tir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “*Önceden bazı şeyleri yapamadığım için çok katılmak istemiyordum. Şimdi bunları öğrendiğim için derse katılmak için daha çok istek duyuyorum.*” diyerek, diğer bir öğrenci,

Gr-Ö16-E “Bazı arkadaşlar çalışmak istemiyorlardı. Etkinlikleri gittikçe istediler. Ben de başlangıçta çok katılmıyordum ama sonra katılma isteğim oluştu.” diyerek derse katılmaya daha istekli olduklarına ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede de bu alt temaya yönelik olarak verilere rastlanmıştır. Öğretmenin,

Gr-Öğrt “Öğrenciler önceden derse daha az katılıyorlardı ve kendilerine soru sormamı istemiyorlardı. Uygulama sonrasında sınıfta konuyla ilgili soru sorduğumda daha fazla öğrenci cevap vermek için parmak kaldırıyor ve söz hakkı istiyor.” şeklindeki ifadesi öğrencilerin derse katılma isteklerinin arttığına ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Uygulama sonrasına ilişkin duygusal durumun belirlenmesi için kodlanan alt temalardan bir diğeri “**eğlenme**”dir. Bu alt temaya ilişkin olarak öğrenci ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrencinin,

Gr-Ö10-K “Öğrenme açısından daha eğlenceliydi ve zevk alarak yaptık.” şeklindeki ifadesi, başka bir öğrencinin,

Gr-Ö13-E “Hem çok keyifli hem de çok eğlenceli bir şekilde öğrendik.” şeklindeki ifadesi, bir diğer öğrencinin

Gr-Ö14-E “Eşleştirme masası benim için çok eğlenceliydi. Diğerleri de zevkliydi” ve başka bir öğrencinin de,

Gr-Ö17-E “Çok zevk aldım ve çok eğlendim. Bu şekilde ders işlemek çok eğlenceliydi.” şeklindeki ifadesi öğrencilerin uygulama sürecinde eğlendikleri bulgusuna kaynaklık etmektedir. Uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt “Öğrenciler istasyon tekniği uygulamasında farklı etkinliklerle eğlenerek öğreniyorlar.” sözleri ile gözlemci notları arasında rastlanan,

Gz-27.11.2015 “Öğrenciler yapılan etkinlikleri yaparken çok neşeliler ve eğleniyorlar.” ifadesi öğrencilerin uygulama sürecinde eğlendikleri bulgusunu desteklemektedir.

Uygulama sonrasına ilişkin duygusal duruma ilişkin kodlamalar arasında yer alan bir diğer alt tema da “**mutlu olma**”dır. Bu alt temaya yönelik olarak öğrenci ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci

Gr-Ö5-E “Çok iyi vakit geçirdik ve ben çok mutluluk duydum.” diyerek bir başka öğrenci de,

Gr-Ö14-E “Ben çok mutlu oldum bu şekilde ders işlemekten dolayı.” diyerek uygulama sonrasında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt “Öğrenciler bu şekilde ders işlemekten dolayı gerçekten mutlu oldular. Farklı bir deneyimdi onlar için.” ifadesi ve gözlemci notları arasında yer alan,

Gz-04.12.2015 “İstasyon tekniği uygulaması ilerledikçe öğrencilerin uygulamayı daha iyi kavryor ve bu şekilde ders işlemekten dolayı daha mutlu oluyorlar. Bu sürece açıkça yansıyor.” ifadesi öğrencilerin uygulama sürecinde mutlu oldukları bulgusunu desteklemektedir.

Uygulama sonrası duygusal duruma yönelik bir başka alt tema “**sevme**”dir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “Önceden Türkçeyi hiç sevmiyordum. Ama şimdi seviyorum.” diyerek bir başka öğrenci,

Gr-Ö9-K “Türkçe dersini daha çok sevmemizi sağladı.” diyerek bir başka öğrenci,

Gr-Ö16-E “Bu şekilde öğrenmeyi sevdim. Keşke diğer konuları da böyle öğreseydik” diyerek duygularını ortaya koymuştur. Uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt “Öğrenciler bu şekilde ders işlemeyi daha çok sevdiler.” şeklindeki ifadesi öğrencilerin uygulamayı sevdikleri görüşünü desteklemektedir. Benzer şekilde gözlemcinin notları arasında da,

Gz-27.11.2015 “Öğrenciler etkinliklerle ders işlemeyi sevdiklerini ve Türkçeyi bu şekilde öğrenmenin daha kolay olduğunu söylüyorlar.” **Gz-11.12.2015** “Öğrenciler dersin işlenirken daha uyumlular ve istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sevdiklerini ifade ediyorlar.” şeklinde ifadeler yer almaktadır.

Uygulama sonrası duygusal duruma ilişkin son alt tema “**derse karşı olumlu tutum gösterme**” olarak tespit edilmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak öğretmen ve gözlemci görüşü aşağıda sunulmuştur. Öğretmenin uygulama sonrasına ilişkin,

Gr-Öğrt “Öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini söyleyebilirim.” şeklindeki görüşü ile gözlemcinin,

Gz-04.12.2015 “Öğrenciler derse karşı daha dikkatli yaklaşıyorlar ve öğrendikçe daha olumlu bir tutum sergiliyorlar. Öğretmen de bunu destekleyecek dönütleri sınıfta sergiliyor.” şeklindeki gözlem notları paralellik göstermektedir.

İstasyon tekniği uygulamasına yönelik duygusal duruma ilişkin öğrenci görüşlerine genel olarak bakıldığında; uygulama öncesinde daha önce böyle bir etkinlikle karşılaşmadıkları için karmaşık duygular içinde oldukları, uygulama sonrasında ise öğrencilerin olumlu duygular içinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu şekilde ders işlemekten dolayı duygularının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

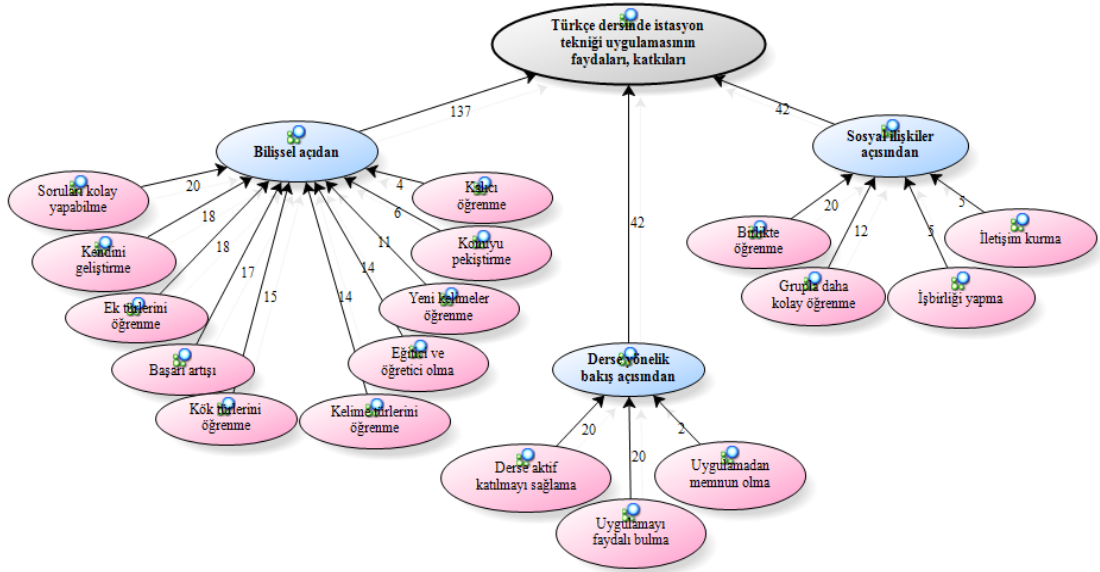
4.2.1.3. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Çözümlemeler

Araştırmada elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına yönelik kodlamalar tespit edilmiştir. Bu kodlar “Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkıları” ana teması altında birleştirilmiştir. Bu ana tema içerisinde alt temalar ve kodlamaları yapılmıştır.

Çizelge 22. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Veri kaynağı			Toplam
	Görüşme		Gözlem	
	Öğrenci	Öğretmen	f	
	f	f	f	f
Bilişsel açıdan	120	10	7	137
-Soruları kolay yapabilme	18	1	1	20
-Kendini geliştirme	17	1	-	18
-Ek türlerini öğrenme	16	1	1	18
-Başarı artışı	15	1	1	17
-Kök türlerini öğrenme	13	1	1	15
-Kelime türlerini öğrenme	12	1	1	14
-Eğitici ve öğretici olma	12	1	1	14
-Yeni kelimeler öğrenme	9	1	1	11
-Konuyu pekiştirme	5	1	-	6
-Kalıcı öğrenme	3	1	-	4
Derse yönelik bakış açısından	37	3	2	42
-Derse aktif katılmayı sağlama	18	1	1	20
-Uygulamayı faydalı bulma	18	1	1	20
-Uygulamadan memnun olma	1	1	-	2
Sosyal ilişkiler açısından	34	4	4	42
-Birlikte öğrenme	18	1	1	20
-Grupla daha kolay öğrenme	10	1	1	12
-İşbirliği yapma	3	1	1	5
-İletişim kurma	3	1	1	5
Toplam	191	17	13	221

Çizelge 22 incelendiğinde; öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile gözlemlerden elde edilen verilerin istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin ana teması altında “**bişsel açıdan**”, “**derse yönelik bakış açısından**” ve “**sosyal ilişkiler açısından**” olmak üzere üç farklı alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Bu alt temalar, en çok kodlama yapılandan en az kodlama yapılanına doğru sıralanmıştır. İstasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkıları temasına yönelik olarak oluşturulan modele aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin model

Şekil 3 incelendiğinde; istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin modelde ana tema, alt temalar, alt kodlamalar ve yapılan yükleme sayılarına yer verildiği görülmektedir. Bu ana tema, alt tema ve alt kodlamalar yönelik ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.3.1. İstasyon Tekniği Uygulamasının Bilişsel Açıdan Faydaları/Katkıları

İstasyon tekniğinin bilişsel açıdan faydaları/katkıları alt teması ayrıntılı olarak analiz edilmiş ve kendi içerisinde on alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu alt gruplar yükleme sayılarına göre; “**soruları kolay yapabilme**”, “**kendini geliştirme**”, “**ek türlerini öğrenme**”, “**başarı artışı**”, “**kök türlerini öğrenme**”, “**kelime türlerini öğrenme**”, “**eğitici ve öğretici olma**”, “**yeni kelimeler öğrenme**”, “**konuyu pekiştirme**” ve “**kalıcı öğrenme**” olarak sıralanmaktadır. Bu doğrultuda

istasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik olarak belirlenen kodlamalara ilişkin ayrıntılı veriler aşağıda sunulmuştur.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin olarak en fazla kodlamanın “**soruları kolay yapabilme**” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “*Testleri tamamen yapamıyordum. Bu yüzden fazla yanlışım çıkıyordu. Bu istasyon tekniğiyle daha az yanlışım çıktı. Artık soruları daha kolay ve doğru yapabiliyorum.*” diyerek, başka bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “*Uygulamadan önce kursa gidiyordum yine de karıştırdım. Yapamadığımız soruları sora sora öğrendik.*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Yine bir başka öğrenci,

Gr-Ö17-E “*Test ve sınavlarda soruları daha kolay yapabiliyorum.*” diyerek, bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö18-K “*Test çözerken işlediğimiz konuları daha rahat yapabiliyorum. Hatta sınav olduk. Kolayca yaptım.*” diyerek soruları daha kolay yapabildiklerini belirtmişlerdir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik olarak alt gruplamalardan biri “**kendini geliştirme**” olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu alt gruba ilişkin görüşlerinden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö4-K “*Öğrendiklerimiz bizim gelişmemizi sağladı.*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö7-K “*Bu etkinlikle bayağı fazla konularla ilgili çalıştığımız için geliştiğimi düşünüyorum.*” diyerek bir diğer öğrenci,

Gr-Ö11-K “*Kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Arkadaşlarımın desteğiyle tabii.*” diyerek süreçte geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen veriler arasında kendini geliştirme alt temasını destekler nitelikte ifadelere rastlanmıştır. Öğretmenin,

Gr-Öğrt “*Öğrendiklerini yavaş yavaş oturtuyorlar ve gelişiyorlar. Bu uygulamanın onları geliştirdiğini, düşünüyorum ve bunu elbette yedinci ve sekizinci sınıflarda görecekleri konular da tamamlanınca daha net anlayacaklar. Bu bir süreç*

sonuçta. Diğer şubelere göre daha rahat gideceklerine ve başarılı olacaklarına inanıyorum.” şeklindeki sözleri de öğrencilerin süreçte kendilerini geliştirdikleri bulgusunu desteklemektedir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik olarak tespit edilen alt gruplardan biri “**ek türlerini öğrenme**”dir. Belirlenen bu alt gruba yönelik öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Gr-Ö3-K “*Ekleri öğrendim... Kelimelere ek getirmeyi öğrendim... Yapım ve çekim eklerini tam olarak anladım.*” diyerek ek konusunda sürecin kendisine olan katkısını anlatmıştır. Diğer bir öğrenci,

Gr-Ö15-E “*Ekleri daha iyi anlıyorum. Hangi eklerin geleceğini tahmin edebiliyorum ve yapım-çekim eklerini de ayırt edebiliyorum.*” diyerek bir başka öğrenci de,

Gr-Ö18-K “*Fazla çekim eklerini falan yapamıyordum. Onları daha iyi yapabilmemi sağladı ve gelen eklerin ne eki olduğunu anladım.*” diyerek ekleri öğrendiklerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşleri arasında benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmen,

Gr-Öğrt “*Yapım eklerinin yeni bir kelime oluşturduğunu algıladılar. Eklerin türünü de daha kolay ayırt edebiliyorlar.*” diyerek öğrencilerin ek konusundaki gelişmelerine yönelik düşüncesini açıklamıştır.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin olarak belirlenen alt temalardan bir diğeri de “**başarı artışı**”dır. Bu alt temaya yönelik olarak örnek öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Başarısının arttığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “*İlk baştaki notum düşüktü. Bu uygulamadan sonra yükselmeye başladı. Bu da başarımız için çok iyi bir şey.*” diyerek, diğer bir öğrenci,

Gr-Ö6-E “*Yazılılarda çok faydasını gördüm. Başarıma etkisi oldu.*” diyerek, bir diğer öğrenci,

Gr-Ö15-E “*Fuilleri yapamam diye düşünüyordum ancak şimdi yapabiliyorum hatta deneme sınavında ve diğer sınavlarda puanım ez an 10 puan arttı. Genelde herkesin ders notu yükseldi.*” diyerek başarı artışına ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin bir diğer alt tema “**kök türlerini öğrenme**”dir. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “Normalde evde test kitaplarından test çözdüğüm için isim ve fiil köklerini anlamıyordum. Şimdi isim ve fiil köklerini anladım.” sözleriyle, diğer bir öğrenci,

Gr-Ö9-K “İsim-fiil kökünü bilmiyordum daha iyi öğrendim. Kesme masasında fiil-isim köklerinin farkını öğrendim.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Yine bu alt temaya ilişkin olarak başka bir öğrenci de,

Gr-Ö15-E “Kelime köklerini artık daha rahat ayırt edebiliyorum. Fiilleri yapamam diye düşünüyordum ancak şimdi yapabiliyorum.” diyerek kök türlerini öğrendiklerini belirtmiştir. Bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik olarak öğretmen görüşmesinde de öğrenci görüşlerine benzer ifadeler bulunmaktadır. Öğretmen,

Gr-Öğrt “Bu uygulama sonrasında isim ve fiil köklerini daha rahat ayırt edebiliyorlar.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik alt temalardan biri “**kelime türlerini öğrenme**” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden ifadeler aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “Kelime türlerini birbirinden ayırmayı öğrendim. Birleşik kelimelerin nasıl olduğunu öğrendim.” diyerek uygulamanın kelime türlerine yönelik kendisine yaptığı katkıyı ifade etmiştir. Benzer bir ifadeyle başka bir öğrenci,

Gr-Ö4-K “Türemiş ve basit kelimeleri karıştırıyordum ama şimdi böyle bir sorunum yok.” diyerek, bir diğer öğrenci,

Gr-Ö7-K “Topluluk isimleriyle birleşik isimleri karıştırıyordum sürekli ama şimdi karıştırmıyorum.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö12-K “Kelime türlerinde de çok faydası oldu. Sorularda da daha iyi yapabiliyorum. Yapboz masasında biraz zorlandım ama birleşik kelimelere yönelik bilgimi arttırdı.” sözleriyle kelime türlerini öğrenmede uygulamanın faydalı olduğuna ilişkin düşüncesini açıklamıştır. Benzer şekilde kelime türlerini öğrenme alt temasına ilişkin olarak gözlemci notları arasında da,

Gz-11.12.2015 “Öğrenciler eşleştirme masasında çalışırken daha seri bir şekilde kelime türlerini birbirinden ayırt ediyorlar. Bir öğrenci bir kelime söylediğinde

hemen hemen tüm grup türünü rahatlıkla belirleyebiliyor. İlk başlarda öğrenciler kelimelerin türünü sürekli karıştırıyorlardı.” şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik tespit edilen alt temalardan biri de “**eğitici ve öğretici olma**”dır. Bu alt temaya yönelik görüşlerden örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-Ö6-E “*Eğitici ve öğretici bir uygulamaydı bence. Hem arkadaşlarımız hem de ben çok iyi öğrendik.*” diyerek bir başka öğrenci,

Gr-Ö18-K “*Normal derste gördüğümüzden farklı bir şekilde öğrendik. Öğretici ve eğitici bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.*” diyerek uygulamanın eğitici ve öğretici olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin olarak oluşturulan alt temalardan bir diğeri “**yeni kelimeler öğrenme**” şeklinde kodlanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “*Anlamadığım kelimeleri anladım ve hiç duymadığım kelimeleri de öğrendim.*” diyerek, benzer sözlerle bir başka öğrenci,

Gr-Ö10-K “*Kelime bilgim arttı. Daha önce hiç bilmediğim değişik kelimeleri öğrendim.*” diyerek istasyon tekniği uygulamasının yeni kelimeler öğrenme konusunda kendisine yaptığı katkıyı dile getirmiştir. Yine bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö15-E “*Kelimelerden bazısını hiç duymamıştım ve bilmiyordum ama artık biliyorum.*” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik belirlenen alt temalardan biri “**konuyu pekiştirme**” olarak kodlanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci,

Gr-Ö15-E “*Konuları sürekli olarak tekrar tekrar yaptığımız için pekiştirdim. Önceden bildiğim şeyleri de daha iyi pekiştirdim.*” sözleriyle, başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö17-E “*Kesme masasında sürekli ekleri ayırt etmek bunu zihnimde pekiştirmemi sağladı.*” sözleriyle bu temaya ilişkin görüşünü ortaya koymaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkıları konusunda oluşturulan bir başka alt tema “**kalıcı öğrenme**”dir. Bu alt temaya yönelik olarak ifade edilen görüşler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-Ö7-K “Öğrendiklerimi unutmuyorum. Konularla ilgili soru çıkınca hemen aklıma geliyor.” diyerek kalıcı öğrenme alt temasına ilişkin sağladığı katkıyı dile getirmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö11-K “Öğrendiklerim bence daha kalıcı oldu.” diyerek kalıcı öğrenme ile ilgili görüşünü belirtmiştir.

4.2.1.3.2. İstasyon Tekniği Uygulamasının Derse Yönelik Bakış Açısından Faydaları/Katkıları

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına ilişkin olarak veriler detaylı olarak incelenmiş ve üç alt grup belirlenmiştir. Bu alt gruplar “**derse aktif katılmayı sağlama**”, “**uygulamayı faydalı bulma**” ve “**uygulamadan memnun olma**”dır. Bu alt gruplara yönelik olarak ifade edilen görüşler aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına ilişkin belirlenen alt temalardan biri “**derse aktif katılmayı sağlama**”dır. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “Derse daha aktif katılıyorum.” diyerek, başka bir öğrenci,

Gr-Ö8-E “Daha çok söz almaya başladım. Daha aktif katılıyorum.” diyerek derse katılımının arttığını belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak diğer bir öğrenci,

Gr-Ö12-K “Normalde Türkçe dersinde parmak kaldırmıyordum şimdi daha aktif katılıyorum.” diyerek, başka bir öğrenci de,

Gr-Ö16-E “Daha aktiftik. Önceden derse çok katılım yoktu. Hepimizin katılımını arttırdı.” sözleriyle derse katılımlarının öncekine göre arttığını belirtmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına ilişkin belirlenen bir diğer alt tema da “**uygulamayı faydalı bulma**”dır. Belirlenen bu alt temaya ilişkin görüşlere örnek olabilecek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden biri,

Gr-Ö1-E “Bu uygulama bizim için bence çok faydalı oldu.” diyerek, bir başka öğrenci,

Gr-Ö4-K “Derslerimizde çok faydası oldu.” diyerek, bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö11-K “*Türkçe dersinde hepimize çok katkısı oldu, bizim için çok faydalı bir şey.*” diyerek istasyon tekniği uygulamasının faydalı olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerle benzer şekilde öğretmen görüşmesinde de bulguyu destekler ifadelerle rastlanmıştır. Öğretmenin,

Gr-Öğrt “*Öğrencilere pek çok konuda faydası oldu elbette. Öğrencilerin bu şekilde farklı etkinlikler ve materyaller kullanarak öğrenmelerinin onların ilgisini çekerek daha etkili öğrenmelerini sağladığını ve onlara çok faydasının olduğunu düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesi öğrencilerin uygulamadan olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına yönelik kodlanan alt temalardan bir diğeri “**uygulamadan memnun olma**” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö15-E “*Ben çok memnun kaldım böyle bir uygulamaya katılmaktan...*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu konuda uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “*Bu uygulamanın benim girdiğim bir sınıfta uygulanmış olmasından çok memnunum.*” sözleriyle bu alt temaya ilişkin görüşünü belirtmiştir.

4.2.1.3.3. İstasyon Tekniği Uygulamasının Sosyal İlişkiler Açısından Faydaları/Katkıları

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına ilişkin olarak bulgular ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve dört alt grup tespit edilmiştir. Belirlenen bu alt gruplar “**birlikte öğrenme**”, “**grupla daha kolay öğrenme**”, “**işbirliği yapma**” ve “**iletişim kurma**”dır. Bu alt temalara yönelik kodlanan ifadeler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına ilişkin en çok yükleme yapılan alt tema “**birlikte öğrenme**”dir. Bu alt temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-Ö4-K “*Birbirimizin yanlışlarını düzelttik. Arkadaşlarımızla beraber çalıştık. Bizim grupta kızlar da vardı erkekler de vardı.*” diyerek süreçte birlikte çalıştıklarını anlatmıştır. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “Arkadaşlarla çalışırken biraz zorlandım ama alıştım ve birlikte çok şey öğrendik.” sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-Ö10-K “Arkadaşlarımızla beraber yaptık. Yapmayan arkadaşlarımız bile birlikte çalışınca yapmaya başladı.” sözleriyle birlikte öğrenme alt temasına kaynaklık etmiştir. Bu alt temaya ilişkin bir öğrencinin,

Gr-Ö11-K “Bazı arkadaşlarımın durumu daha iyi oldu. Eskiye göre düzeldi. Arkadaşlarımızın desteğiyle tabii. Ben de önceden yaparken zorlanıyordum. Arkadaşlarımızla birlikte yaptık ve benim de başarıım arttı.” şeklindeki ifadesi birlikte çalışmanın hem kendinin hem de arkadaşlarının öğrenme sürecine olan olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde bir öğrencinin,

Gr-Ö17-E “Arkadaşlarımla birlikte çalışmayı ve dayanışmayı öğrendim. Bir arkadaşımın gruptaki başarısı ondan beklemediğimiz kadar iyi ilerleme gösterdi. Daha çok kendilerini geliştirenler oldu ama tüm sınıf aslında gelişti.” şeklindeki görüşü birlikte öğrenmenin önemini ortaya koymuştur. Bu alt temaya ilişkin olarak uygulama öğretmenin de,

Gr-Öğrt “Birlikte çalıştılar ve ilk başta buna alışmakta zorlandılar ama sonra anlaşmayı öğrendiler. Süreç ilerledikçe birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrendiler.” sözleri öğrencilerin ifadelerini desteklemektedir. Uygulama sürecine ilişkin gözlem notlarına bakıldığında gözlemcinin de,

Gz-27.11.2015 “Öğrenciler ilk haftalara göre birlikte çalışmayı öğrendiler ve birbirlerine yardımcı oluyorlar.” **Gz-04.12.2015** “Bir öğrenci yapamadığında arkadaşları ona yardımcı oluyor ve yanlısının nerede olduğunu söylüyor.” **Gz-11.12.2015** “Artık aynı grupta olmak istemeyenler bile birbirine destek olabiliyor.” şeklindeki ifadelerinin bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir.

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına yönelik kodlanan bir diğer alt tema ise “**grupla daha kolay öğrenme**”dir. Bu alt tema ile ilgili görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bu temaya kaynaklık eden bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “Biz grup olarak çalıştık. Bu iyi bir grup çalışması oluyor. Önce arkadaşlarımızla tabloya bakarak kâğıtlara ne yazmamız gerektiğine karar veriyorduk. Bu benim daha kolay öğrenmemi sağladı.” sözleriyle, bir başka öğrenci,

Gr-Ö7-K “Grup içinde birbirimize öğrettiğimiz şeyler de oldu. Grup çalışması faydalıydı bu yönden. Grup arkadaşlarımızla beraber yaptık ve herkes katılınca da

birbirimizin yanlışlarını gördük ve düzelttik. Grup içinde çalışınca doğrusunu öğreniyorum.” sözleriyle ve benzer şekilde bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö18-K *“Arkadaşlarla aynı grupta çalışmak güzeldi. Ayrıca konular açık ve anlaşılır bir şekilde öğretildi. Teşekkür ederim. Grup olarak çalıştık ve normal derste gördüğümüzden farklı bir şekilde öğrendik. Bu daha kolaydı.”* sözleriyle grupla daha kolay öğrendiklerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bu konuda uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt *“Grup olarak çalışmayı biraz öğrendiler. Çünkü birçok şey grupla beraber yapılıyordu. Grup çalışmaları güzeldi. Aynı grupta olmak istemeyen öğrenciler bile bu etkinlikle bir arada çalışmayı öğrendiler. Sürecin başında birlikte çalışmak istemeyenler vardı. Ancak sonraki haftalarda bu sorun aşıldı. İlk başta daha isteksizdiler ancak öğrendikçe başaracaklarına daha fazla inandılar. Bu da grup olarak çalışmalarının daha kolay olduğunu anlamalarıyla gerçekleşti.”* diyerek öğrencilerin grupla daha iyi öğrendiğine ilişkin görüşünü belirtmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak gözlemci görüşlerinde de benzer ifadeler bulunmaktadır. Aynı şekilde gözlemcinin,

Gz-27.11.2015 *“Öğrenciler bir arada çalışmayı ve grup olmayı öğreniyorlar. Öğretmen bir soru sorduğunda grup olarak karar verip söylüyorlar. Bir arada olunca grubu benimsediler ve daha kolay öğreniyorlar.”* **Gz-04.12.2015** *“Gruptakiler birbirlerine yardımcı oluyorlar...”* **Gz-11.12.2015** *“İlk haftalarda bir arada olmak istemediğini belirten öğrenciler birbirlerine yardımcı oluyor ve grupta beraber çalışıyorlar ve öğreniyorlar.”* şeklindeki ifadesi elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına ilişkin alt temalardan bir diğeri **“işbirliği yapma”**dır. Bu alt temaya kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci bu alt temaya ilişkin olarak,

Gr-Ö8-E *“Arkadaşlarımızla işbirliğiyle çalıştık. Önceden herkes tek başına çalışıyordu ve kimse kimseye yardımcı olmuyordu.”* sözleriyle, başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö17-K *“Arkadaşlarım bana yardımcı olduğu için daha doğru yapabiliyorum. Benim bilmediklerimi bana söylediler. Ben de bazen onlara bildiklerimi söyledim. İşbirliği yaparak daha kolay anlıyorum.”* sözleriyle işbirliği yapmanın önemini vurgulamıştır.

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına yönelik belirlenen son alt tema ise “iletişim kurma”dır. Bu alt tema ile ilgili belirtilen görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerden birinin,

Gr-Ö9-K “Arkadaşlarımızla konuştuğumuzda birbirimizi anladık. Ben bazı şeyleri duyunca şaşırırım. Önceden bilmiyordum.” sözleri ve bir diğer öğrencinin,

Gr-Ö14-E “Daha önce doğru dürüst konuşmadığım bir arkadaşımın aynı gruptaydık. Onu daha iyi tanıdım ve konuştuk.” şeklindeki sözleri iletişim kurma alt temasına kaynaklık etmiştir.

4.2.1.4. Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Çözümler

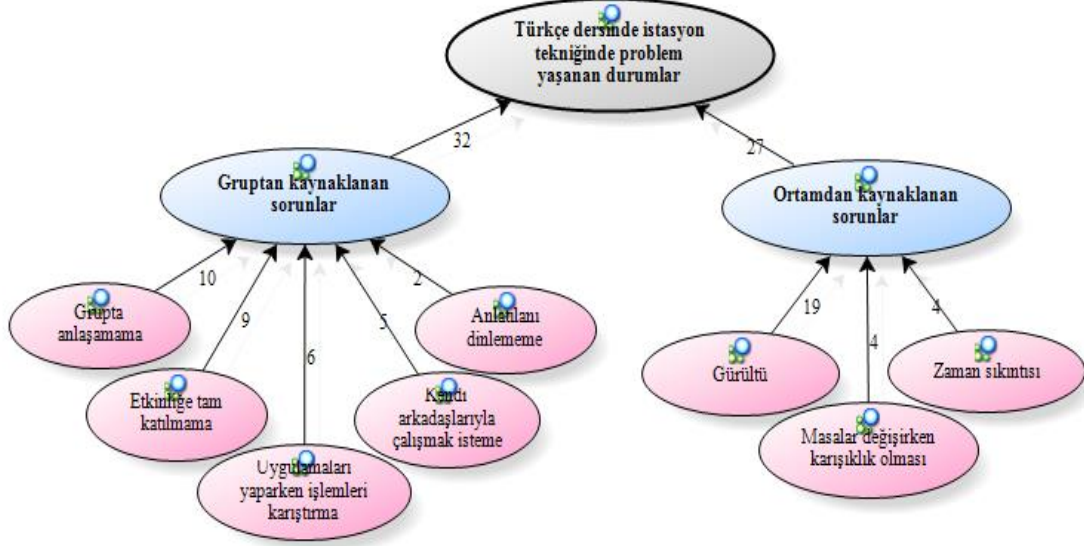
Araştırmanın nitel verilerine ilişkin veriler analiz edildiğinde, istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara yönelik kodlamalar tespit edilmiştir. Bu kodlamalar dikkate alınarak “Türkçe dersinde istasyon tekniğinde problem yaşanan durumlar” teması oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleriyle gözlemlerden elde edilen bulguların ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesiyle bu temanın iki alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir.

Çizelge 23: Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Veri kaynağı			Toplam
	Görüşme		Gözlem	
	Öğrenci	Öğretmen		
	f	f	f	f
Gruptan kaynaklanan sorunlar	23	5	4	32
-Grupta anlaşamama	8	1	1	10
-Etkinliğe tam katılmama	7	1	1	9
-Uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma	4	1	1	6
-Kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme	3	1	1	5
-Anlatılanı dinlememe	1	1	-	2
Ortamdan kaynaklanan sorunlar	21	3	3	27
-Gürültü	17	1	1	19
-Zaman sıkıntısı	2	1	1	4
-Masalar değişirken karışıklık olması	2	1	1	4
Toplam	44	8	7	59

Çizelge 23 incelendiğinde, problem yaşanan durumlar temasına ilişkin iki alt temanın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda belirlenen bu alt temalar “gruptan

kaynaklanan sorunlar” ve **“ortamdan kaynaklanan sorunlar”** şeklinde oluşturulmuştur. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin oluşturulan model aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin model

Şekil 4’te, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlar ilişkin olarak oluşturulan modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Yapılan ayrıntılı analizlerde en çok yükleme yapılan alt temanın **“gruptan kaynaklanan sorunlar”** olduğu belirlenmiştir. Alt temalara ve onunla ilgili alt gruplamalara ilişkin yapılan detaylı analizler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.4.1. Gruptan Kaynaklanan Problemler

Nitel verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, gruptan kaynaklı problemlerin beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar yapılan yükleme sayılarına göre **“grupta anlaşamama”**, **“etkinliğe tam katılmama”**, **“uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma”**, **“kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme”**, ve **“anlatılanları dinlememe”** şeklinde sıralanmıştır.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler arasında en çok yükleme yapılan alt tema **“grupta anlaşamama”**dır. Belirlenen bu alt temaya örnek olabilecek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “Grup oluşturmada ve grupta anlaşmakta sorun oldu. Daha önceden anlaşamadığımız arkadaşlarımızla çalıştık. Başlangıçta çalışırken şu yapım eki şu çekim eki diye tartışıyorduk.” sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-Ö7-K “Önceden hiç geçinemiyorduk. Sürekli kavga ediyorduk. Laf yarışına giriliyordu.” sözleriyle, bir başka öğrenci,

Gr-Ö13-E “Grup arkadaşlarımızla anlaşmakta başlangıçta zorlandık ama sonra düzeldi.” sözleriyle başlangıçta anlaşmakta sorun yaşadıklarını ama zamanla düzeldiğini ifade etmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda da elde edilen,

Gr-Öğrt “Öğrenciler aynı grupta çalışırken problemler oluştu ve uygulamanın başlarında anlaşmakta birbirlerini kabul etmekte zorlandılar.” şeklindeki öğretmen görüşü de karşılaşılan sorunu desteklemektedir.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler ilişkin oluşturulan alt temalardan biri “**etkinliğe tam katılmama**”dır. Bu alt temaya kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö11-K “Grupta bazı arkadaşlar katılmak istemedi.” diyerek, bir başka öğrenci,

Gr-Ö17-E “Grup içinde bazı arkadaşlar başlangıçta yapmak istemedi.” diyerek bazı öğrencilerin etkinliğe katılmamasına ilişkin sorunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt “İlk başta daha isteksizdiler ve etkinliklere katılmakta zorlandılar. Ancak öğrendikçe başaracaklarına daha fazla inandılar.” şeklindeki ifadesi ile gözlemci notlarında yer alan,

Gz-06.11.2015 “Bazı öğrenciler etkinlikler yapılırken yaparmış gibi davranıyor.” **Gz-13.11.2015** “Öğrencilerin bir kısmı masadaki etkinliklere daha aktif katılırken bir kısmı geriden davranıyor. Uygulama öğretmeni birkaç öğrenciyi uyardı ve daha aktif olarak grubu desteklemelerini istedi.” **Gz-27.11.2015** “Öğrenciler ilk haftalardaki kadar geriden davranmıyorlar ve etkinliklere daha iyi katılıyorlar ama arada yine de bir iki öğrenci var tam katılmayan...” şeklindeki gözlemci ifadeleri bu sorunun varlığını desteklemektedir.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan bir diğer alt tema “**uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma**” şeklinde

belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “İlk başlangıçta etkinlikleri yaparken karıştırdık ve şaşırdık biraz. Daha sonra alıştık.” diyerek, yine bir diğer öğrenci,

Gr-Ö8-E “Fiil kökünü ayırırken sorun yaşadık ve kökleri karıştırdık ama sonra düzeldi. Başka da bir sorun olmadı.” diyerek uygulamaları yaparken işlemleri karıştırdıklarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan bir diğer alt “**kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme**”dir. Bu alt temaya kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrencinin,

Gr-Ö9-K “Herkesin samimi arkadaşıyla çalışmak istemesi...” diyerek, yine bir diğer öğrencinin,

Gr-Ö14-E “Herkes kendi arkadaşının bulunduğu farklı bir gruba geçmek istedi ve bunda sorun oldu.” sözleri öğrencilerin kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme sorununu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu görüşlerine ek olarak uygulama öğretmenin de,

Gr-Öğrt “Öğrencilerin sınıf içinde daha iyi anlaştığı ve uzun süredir yakın olarak arkadaşlık kurduğu kişiler var. Her öğrenci kendi yakın olduğu ve anlaştığı öğrenciyle çalışmak istedi. İlk gruplar oluşturulduğu zaman öğrencilerin çoğu bunu istemedi ama süreç içinde diğerleriyle de çalışmayı öğrendiler.” şeklindeki sözleri ilgili sorunu gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda gözlemcinin de,

Gz-06.11.2015 “Öğrencilerden birlikte çalışacakları grup arkadaşlarını kabul etmek istemeyenler ve itiraz edenler oldu. Bu konuda öğretmenle konuşanlar olumsuz yanıt alınca üzüldüler. Herkes kendi samimi arkadaşını grubunda istedi. Bu da sanırım başlangıçta normal...” şeklindeki gözlem notu mevcut sorunun varlığını ortaya koymaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan son alt tema “**anlatılanları dinlememe**”dir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci,

Gr-Ö6-E “Arkadaşlarımızın bazıları dinlemediği için etkinliği başlangıçta yanlış yaptı ve ben bilirimlik tasladıkları için hatalar yaptık.” diyerek bu konuda yaşanan problemi ifade etmiştir. Benzer şekilde uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “Öğrenciler yapılan açıklamaları çok iyi dinlemedikleri için ilk başlarda sürekli olarak aynı şeyleri sorup durdular.” şeklindeki görüşü öğrencilerin başlangıçta anlatılanları tam dinlemediği görüşünü desteklemektedir.

İstasyon tekniğinin uygulamasında gruptan kaynaklanan problemlerin yanı sıra ortamdan kaynaklanan problemlerde yer almıştır. Ortamdan kaynaklanan problemler detaylı bir şekilde incelenerek aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.4.2. Ortamdan Kaynaklanan Problemler

İstasyon tekniğinin uygulamasında yaşanan problem durumlarının alt temalarından bir diğeri “**ortamdan kaynaklanan problemler**”dir. Bu alt temanın “**gürültü**”, “**zaman sıkıntısı**” ve “**masalar değişirken karışıklık olması**” olmak üzere üç alt gruba ayrıldığı görülmüştür..

İstasyon tekniği uygulanırken ortamdan kaynaklanan problem durumlarına ilişkin olarak en çok yükleme yapılan alt tema “**gürültü**”dür. Bu alt temaya kaynaklık eden ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Gürültü sorununu dile getiren bir öğrenci,

Gr-Ö7-K “Biraz gürültü oldu ve ses bizi rahatsız etti. Bu daha çok masaları değiştirirken oldu.” sözleriyle, bir diğer öğrenci,

Gr-Ö16-E “Gürültü oldu. Bağırarak çalışanlar oldu.” sözleriyle, başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö17-E “Gürültü ve ses problemi oldu. Sınıfın biraz daha sessiz olması gerekiyordu.” şeklinde sözleriyle yaşanan problem durumunu ifade etmiştir. Bu konuda uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “Gürültü. Uygulama açısından yer değiştirirken çok gürültü oluyor. Yoksa öğrenciler yapıyorlar. Bence bu tek problemdi. Aslında bu bana göre de problem değil ancak okul, idari sistem ve bina uygun olmadığı için buna mecburuz. Yoksa olması gereken bu.” şeklindeki sözleriyle gürültünün problem olduğuna ilişkin görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde gözlemci raporlarında da gürültü sorununa ilişkin ifadeler belirlenmiştir. Gözlemcinin,

Gz-13.11.2015 “Öğrenciler masalarda çalışırken çok fazla gürültü oluyor. Aslında grup içinde yeni çalışmaya başladıkları için de biraz fazla gibi. Henüz tam uyum sağlayamadılar. Yan sınıfta da öğrenciler ders görüyor ve bu yüzden ara sıra

öğretmen bu konuda öğrencileri uyarıyor.” **Gz-27.11.2015** “Gürültü var biraz özellikle de masalar değişirken çok fazla oluyor.” şeklindeki ifadeleri araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

İstasyon tekniği uygulanırken ortamdaki kaynaklanan problem durumlarından bir diğeri de “**zaman sıkıntısı**”dır. Kodlanan bu alt temaya kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bu konuda görüşünü belirten bir öğrenci,

Gr-Ö10-K “Süreyi başlangıçta tam yetiştiremiyorduk ama sonra hızlandık.” şeklindeki sözleri ve bir başka öğrencinin,

Gr-Ö16-E “Zamanı başlarda kullanamadık ve yetiştiremedik ama sonra daha iyi kullandık.” şeklindeki sözleri başlangıçta yaşanan zaman sorununu gözler önüne sermektedir. Uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt “Öğrenciler ilk başta etkinlikleri yetiştiremiyorlardı. Son haftalarda çok rahat yetiştirdiler.” sözleri de uygulamanın başlarında yaşanan sorunun varlığını ortaya koymaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasında ortamdaki kaynaklanan problemler arasında yer alan son alt tema “**masalar değişirken karışıklık olması**”dır. Bu konuyla ilgili görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrencinin

Gr-Ö4-K “Masalar değişirken sorun ve karışıklıklar oldu.” ifadesi ile bir diğer öğrencinin de,

Gr-Ö7-K “Daha çok masaları değiştirirken sorun oldu. Karışıklıklar oldu biraz.” şeklindeki ifadesi masalar değişirken karışıklık olduğuna ilişkin sonuna kaynaklık etmektedir. Bu problem durumuyla ilgili olarak uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “Masalar değişirken karışıklıklar oldu. Öğrenciler uygulamayı kavramakta ilk başta zorlandılar. Sıralamaları karıştırdılar.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Uygulama süreci genel olarak değerlendirildiğinde, bazı problemlerin yaşandığı görülmektedir. Bu problemlerin daha çok sürecin başında yaşandığı ve süreç ilerledikçe azaldığı öğrenci, öğretmen ve gözlemci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

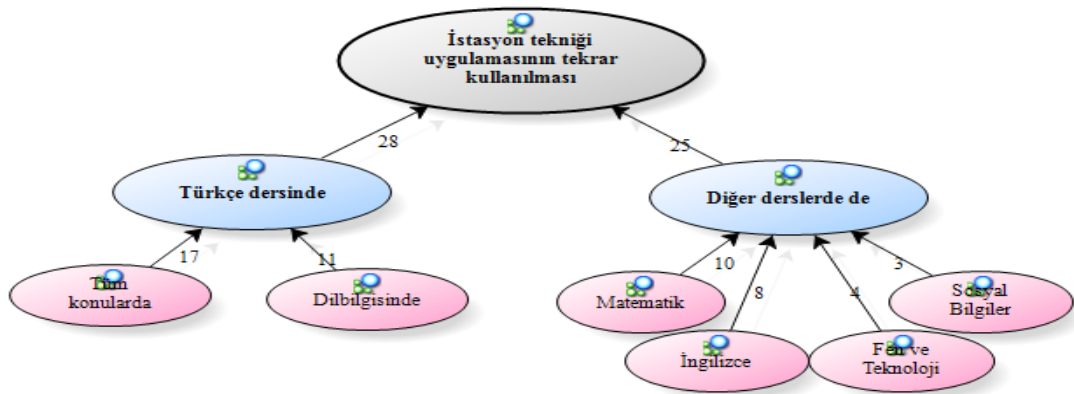
4.2.1.5. İstasyon Tekniği Uygulamasının Tekrar Kullanılmasına İlişkin Çözümler

Araştırma kapsamındaki nitel veriler ayrıntılı şekilde analiz edilmiş ve belirlenen kod listesinde istasyon tekniği uygulamasının Türkçenin farklı konularında ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin veriler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda “**İstasyon tekniğinin uygulamasının tekrar kullanılması**” teması oluşturulmuştur. Verilerin ayrıntılı analizi sonucunda bu temanın da alt temalara ayrıldığı görülmüştür.

Çizelge 24: İstasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

Alt temalar	Veri kaynağı			Toplam
	Görüşme		Gözlem	
	Öğrenci	Öğretmen		
Türkçe dersinde	f	f	f	f
-Tüm konularda	24	2	2	28
-Dilbilgisinde	15	1	1	17
Diğer derslerde de	f	f	f	f
- Matematik	9	1	1	11
-İngilizce	15	5	5	25
-Fen ve teknoloji	8	1	1	10
-Sosyal Bilgiler	4	2	2	8
-Fen ve teknoloji	2	1	1	4
-Sosyal Bilgiler	1	1	1	3
Toplam	39	7	7	53

Çizelge 24 incelendiğinde, istasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanılması temasının iki alt temalara ayrıldığı görülmektedir. Bunlar, “**Türkçe dersinde**” ve “**diğer derslerde de**” alt temalarıdır. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü istasyon tekniğini Türkçe dersinin farklı konularında kullanmak istediklerini belirtirken, yine büyük bir kısmı diğer derslerde de kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ana tema ve alt temalara ilişkin yapılan yükleme sayılarını gösteren model aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 5. İstasyon tekniğinin tekrar kullanılmasına ilişkin model

Şekil 5 incelendiğinde, öğrencilerin istasyon tekniğini hem Türkçe dersinde hem de “**Matematik**”, “**İngilizce**”, “**Fen ve Teknoloji**” ve “**Sosyal Bilgiler**” olmak üzere diğer derslerde de kullanmak istedikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin olarak yapılan detaylı analiz verilerine aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.5.1. İstasyon tekniğinin Türkçe dersinde kullanılması

Nitel verilerin ayrıntılı olarak analiz edilmesi sonucunda, öğrencilerin istasyon tekniğini Türkçe dersinde tekrar kullanmak istediklerini belirten ifadeler bulunmuştur. Bu veriler “**Türkçe dersinde**” alt temasında birleştirilmiştir. Bu alt temanın kendi içerisinde “**tüm konularda**” ve “**dilbilgisinde**” şeklinde iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin istasyon tekniğini “**Türkçe dersinde**” kullanmalarına yönelik olarak en çok yüklemeyi “**tüm konularda**” alt grubuna yaptıkları görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-E “*Türkçe dersinin tüm konularında uygulanması çok güzel olur. Belirli bir günde belirli bir grup çalışması yaparsak bilgilerimiz daha da ilerler.*” diyerek, başka bir öğrenci,

Gr-Ö4-K “*Bunun Türkçe dersinin tüm konularında olmasını isterim. Bu şekilde çalışmayı isterim. Bence çok güzel bir etkinlik.*” diyerek, yine bir diğer öğrenci,

Gr-Ö16-E “*Türkçede uygulanmalıdır. Çok güzel olur. Çünkü bazı konuları bilmiyoruz ve bu da bazen sıkıntılar oluşturuyor. Dersi tam anlayamıyoruz. Çünkü öğrendiklerimi unutmuyorum. Tekrar uygulanmasını çok isterim.*” diyerek istasyon tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasını istediğini belirtmiştir. düşüncelerini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin uygulama öğretmeninin görüşüne bakıldığında da,

Gr-Öğrt “*Türkçe dersinde kullanılması elbette çok iyi olur. Öğrenci derse aktif olarak katılıyor. Kendisinin bir şeyler yaparak öğrenmesi olması gereken şey ve bu etkinlik buna yönelik olarak hazırlanmıştı. Türkçe de tüm konularda faydası olabileceğine inanıyorum. Gayet başarılı bir sistem...*” sözleriyle istasyon tekniğini Türkçe dersinin başka konularında uygulanmasının faydalı olacağına inandığı görülmektedir.

İstasyon tekniği uygulamasının Türkçe dersinde kullanılmasına yönelik alt temalardan bir diğeri de “**dilbilgisinde**”dir. Bu alt tema ile ilgili görüşlerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö2-K “Dilbilgisinde uygulanmasını isterim. Çok zor öğreniyorum.” diyerek, bir diğer öğrenci ise

Gr-Ö9-K “Dilbilgisinde kullanılırsa katkı sağlar. Başarımız artar. Bu uygulama çok güzeldi.” diyerek, bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö17-E “Faydası çok fazla olur. Özellikle bence dilbilgisinde konuları pekiştirmeye yarayan faydalı ve öğretici bir etkinlik...” diyerek istasyon tekniği uygulamasının Türkçenin dilbilgisi konusunda kullanılmasını istediğini belirtmektedir. Uygulama öğretmeni de benzer şekilde,

Gr-Öğrt “Türkçenin özellikle dilbilgisi konusunda uygulanmasının faydası olacağına inanıyorum. Çünkü dilbilgisi çocukların zihinlerinde biraz soyut kalıyor ve bu etkinlikle somutlaştırabilirler.” sözleriyle görüşünü ortaya koymaktadır.

4.2.1.5.2. İstasyon tekniğinin diğer derslerde de kullanılması

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan analizler sonucunda “**Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanımı**”na ilişkin temanın alt temalarından bir diğeri de “**diğer derslerde de**” kullanılmasıdır. Öğrenciler bu uygulamayı farklı derslerde de kullanmak istediklerini ve faydalı olabileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak oluşturulan bu alt temada “**Matematik**”, “**İngilizce**”, “**Fen ve Teknoloji**” ve “**Sosyal Bilgiler**” olmak üzere dört alt grup belirlenmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesiyle istasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin alt temalardan biri “**Matematik**”tir. Bu bulguya kaynaklık eden görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

İstasyon tekniğinin matematik dersinde kullanılmasını isteyen bir öğrenci,

Gr-Ö6-E “Matematikte yapılırsa daha başarılı olurduk. Ben de aynı şekilde daha başarılı olurdum.” diyerek, diğer bir öğrenci,

Gr-Ö18-K “Matematikte olabilir. Çünkü matematik biraz daha zor. Bu şekilde öğretilse daha iyi olur.” diyerek görüşünü bildirmiştir. Matematik dersinde özellikle de işlemler konusunda kullanılmasını isteyen bir başka öğrenci de,

Gr-Ö7-K “Bence matematikte çok büyük bir faydası olur. Mesela sınavlarda matematik yapamazsanız bile mantık yürüterek Türkçe yapabiliyorsunuz. Matematikte işlemleri öğrenirseniz bütün her şeyi yapabilirsiniz. Bu şekilde sürekli yapma olacağı

için kolaylıkla öğreniriz.” diyerek görüşünü ortaya koymuştur. Bununla ilgili olarak uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt *“Matematikte uygulanırsa verimli olabilir. Ancak her sınıfa uygulamak zor. Ayrı ayrı her ders ve konu için yapmak çok zor, uğraştırıcı ve yorucu. Elbette ki öğrencilerin öğrenmesine önemli katkıları var ve yapılırsa iyi olur.”* diyerek, Matematik dersinde kullanılmasının faydalı olacağı görüşünü desteklemektedir.

Yapılan detaylı incelemelerde istasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin alt temalardan bir diğeri **“İngilizce”**dir. Bu alt temaya kaynaklık eden ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. İstasyon tekniğinin İngilizce dersinde kullanılmasını isteyen bir öğrenci,

Gr-Ö13-E *“İngilizcede uygulanması daha iyi olur. Kelimeleri öğrenirken bize katkı sağlayacağına inanıyorum.”* sözleriyle İngilizce dersinde özellikle kelime öğretilirken kullanılmasının kendilerine katkı sağlayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö5-E *“İngilizcede olsa daha iyi olur. Özellikle İngilizce de bir dil olduğu için dilbilgisini daha kolay öğrenmemizi sağlar. Çok iyi bir şey.”* diyerek istasyon tekniğinin İngilizce dersinde kullanılmasını istediğini, dilbilgisinin öğrenilmesinin böylece kolaylaşacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Yapılan detaylı analizler sonucunda, istasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin alt temalardan birinin **“Fen ve Teknoloji”** olduğu görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

İstasyon tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılmasını isteyen bir öğrenci,

Gr-Ö18-K *“Fen dersinde olabilir. Bu derste de katkı sağlayabilir.”* diyerek görüşünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde uygulama öğretmenin de,

Gr-Öğrt *“Fen ve teknoloji dersinde de kullanılabilir. Deneylere dayalı bir ders olduğu için farklı masalarda farklı deneyler hazırlanabilir.”* şeklindeki görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

İstasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin son alt tema **“Sosyal Bilgiler”**dir. Bu temanın oluşmasına kaynaklık eden bir öğrencinin,

Gr-Ö10-K “*Sosyal bilgiler dersinde de kullanılabilir. Farklı masalarda dersle ilgili farklı etkinlikler hazırlanabilir.*” şeklindeki ifadesi öğrencinin istasyon tekniğini Sosyal Bilgiler dersinde kullanmak istediğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde de istasyon tekniği uygulamasının devam etmesini istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin istasyon tekniği kullanılarak ders işlemenin kendilerine yararlı olacağına inandıklarına ilişkin görüşler yapılan çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen istasyon tekniği uygulamasının öğrenci üzerinde olumlu bir etki bıraktığı ve farklı derslerde de uygulanmasına yönelik istekliliğin arttığı söylenebilir. Benzer şekilde uygulama öğretmenin de istasyon tekniği uygulamasına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alan yazınla karşılaştırıldığı tartışma bölümüne ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sonuç bölümünde; araştırmanın sonuçları, “nicel bulgulara ilişkin sonuçlar” ve “nitel bulgulara ilişkin sonuçlar” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmanın nicel boyutundaki bulgulara ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Nicel sonuçlar; başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar olmak üzere ayrı ayrı sunulmuştur.

5.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar

1. Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda; hem istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu hem de mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde artış olduğu, ancak bu artışın sadece deney grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
2. Deney ve kontrol grubuna yönelik çalışmalar tamamlandıktan 6 hafta sonra her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmıştır. Hem istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin grubunun sontest ve kalıcılık

puanları arasında artış olduğu ancak bu artışın sadece deney grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ve deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin başarılarını arttırmada ve kalıcılığı sağlamada mevcut program uygulamasına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

1. İstasyon tekniği uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ve mevcut program uygulamasının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öntutum ve sontutum puanları arasında her iki grupta da anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sontutum puanlarının karşılaştırılmasında, gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin sontutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda; hem deney grubunda uygulanan istasyon tekniğinin hem de kontrol grubunda uygulanan mevcut programın öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak istasyon tekniği uygulamasının mevcut program uygulamasına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının nitel sonuçlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Verilerin ayrıntılı analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Türkçe dersinde istasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin veriler analiz edildiğinde; temaların oluşturulmasında öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlemci raporlarının önemli olduğu görülmektedir. İstasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin olarak yükleme sayısına göre sırasıyla **“uygulama sürecine ilişkin görüşler”** ve **“sınıf ortamına ilişkin görüşler”** şeklinde alt temalar belirlenmiştir. İstasyon tekniğinin uygulama sürecine ilişkin görüşler yükleme sayısına göre **“cümle kurma”, “ekleri bulma”, “isim ve fiil köklerini ayırt etme”, “kelime türlerini ayırt etme”, “yarım bırakılmış paragrafları tamamlama”** ve **“bulmaca çözme”** olmak üzere sıralanmıştır. Yine ekleri bulma ilişkin görüşlerin **“yapım ve çekim eklerini ayırt etme”** ve **“ekleri eksik verilmiş kelimeleri tamamlama”** şeklinde ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasında sınıf ortamına ilişkin görüşler alt temasının ise **“farklı masalarda çalışma”, “öğretmenin hazırladığı etkinlikleri yönergelere göre uygulama”, “çok zahmetli bir uygulama”** ve **“her hafta aynı düzende hazırlanmış materyallerle çalışma”** olmak üzere dört gruba ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. İstasyon tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin bulgular incelendiğinde; **“uygulama öncesi”** ve **“uygulama sonrası”** duyuşsal duruma ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin görüşler **“zorlanma”, “sıkılma”, “şaşıрма”, “isteksizlik”** ve **“korku”** şeklinde sıralanmıştır. Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin görüşler ise **“güzel bulma”, “özgüven”, isteklilik”, “eğlenme”, “mutlu olma”, “sevme”** ve **“derse karşı olumlu tutum”** şeklinde sıralanmıştır.
3. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç; Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasının sağladığı faydaları/katkılarına ilişkin sonuçlardır. Bu bağlamda oluşturulan ana temanın, kendi içerisinde **“bilişsel açıdan”, “derse yönelik bakış açısından”** ve **“sosyal ilişkiler açısından”** olmak üzere alt temalara ayrıldığı tespit edilmiştir. İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilere bilişsel açıdan sağladığı faydaları/ katkılarına ilişkin görüşler kendi içerisinde, yükleme sayılarına göre **“soruları kolay yapabilme”, “kendini geliştirme”, “ek türlerini öğrenme”, “başarı artışı”, “kök**

türlerini öğrenme”, *“kelime türlerini öğrenme*”, *“eğitici ve öğretici olma*”, *“yeni kelimeler öğrenme*”, *“konuyu pekiştirme*” ve *“kalıcı öğrenme*” şeklinde sıralanmaktadır. İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından sağladığı faydaları/katkılarına ilişkin görüşlerin kendi içerisinde, *“derse aktif katılmayı sağlama*”, *“uygulamayı faydalı bulma*” ve *“uygulamadan memnun olma*” şeklinde ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına ilişkin görüşlerin ise kendi içerisinde *“birlikte öğrenme*”, *“grupla daha kolay öğrenme*”, *“işbirliği yapma*” ve *“iletişim kurma*” olarak ayrıldığı tespit edilmiştir.

4. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında araştırılan bir diğer konu ise uygulama sürecinde problem yaşanan durumlarıdır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; problem yaşanan durumların *“gruptan kaynaklanan sorunlar*” ve *“ortamdan kaynaklanan sorunlar*” olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Gruptan kaynaklanan sorunlar kendi içerisinde *“grupta anlaşılamama*”, *“etkinliğe tam katılmama*”, *“uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma*”, *“kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme*” ve *“anlatılanı dinlememe*” şeklinde sınıflandırılırken; ortamdan kaynaklanan sorunlar ise *“gürültü*”, *“zaman sıkıntısı*” ve *“masalar değişirken karışıklık olması*” şeklinde sınıflandırılmıştır.
5. Ulaşılan bir diğer sonuç, istasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin sonuçtur. Görüşler incelendiğinde, istasyon tekniğinin kullanılmasına yönelik istek *“Türkçe dersinde*” ve *“diğer derslerde de*” olmak üzere iki alt temada ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tamamının istasyon tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasını istemelerinin yanı sıra bazı öğrencilerin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir. İstasyon tekniğinin diğer derslerde de kullanılmasını isteye öğrenciler bu dersleri *“Matematik*”, *“İngilizce*”, *“Fen ve Teknoloji*” ve *“Sosyal Bilgiler*” olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler Türkçe dersinde olduğu gibi bu dersleri de daha iyi anlamaları için bunun gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, Türkçe dersinde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe dersi kapsamında yürütölen çalışma “Atatürk” ünitesinde altı haftalık bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamada hem nicel hem de nitel veriler birlikte kullanılarak verilerin daha sağlıklı bir şekilde oluşturulması amaçlanmıştır. Veriler oluşturulurken çeşitli veri kaynakları birlikte kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu kısmında da çalışma sonucunda elde edilen sonuçların bu konuyla ilgili olarak daha önce yapılan ve alan yazında yer alan çalışmalarla karşılaştırarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda; Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği, ancak mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında anlamlı bir başarı artışının görülmediği belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, istasyon tekniğinin öğrencilerin başarısını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Howatson, 1971; Day ve Hunt, 1974; Vacca ve Vacca, 1976; Sunday, 1979; Strauber, 1981; Cohen ve Anthony, 1982; Fraling, 1982; Tofte, 1982; Norman ve Toddonio, 1990; Roberts, 1999; Hall ve Zentall, 2000; Eilks, 2002; Morgil vd., 2002; Farkas, 2003; Porter, 2004; Lebak, 2005; Bulunuz, 2006; Demirörs, 2007; Furutani, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Güneş, 2009a; Köseoğlu vd., 2009; Gerçek, 2010; Maden ve Durukan, 2010; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Geier ve Bogner, 2011; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Erdağı, 2014; Avcı, 2015; Erdağı ve Önel, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Mevcut araştırmanın hem Türkçe dersi kapsamında yapılmış olması hem elde edilen sonuçların Maden ve Durukan’ın (2010) tarafından yürütölen araştırma ile örtüşmesi dikkat çekmektedir. Her iki araştırmada da istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Maden ve Durukan (2010) bu tekniğin tüm ders kademelerinde uygulanabileceğini ve dil çalışmalarında kullanılmasının tavsiye edildiğini belirtmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar hem Türkçe dersinde hem de farklı derslerde yapılan araştırma sonuçlarıyla da uyumluluk göstermektedir. Bu doğrultuda; Kimya (Morgil

vd., 2002), Fen ve Teknoloji (Demirörs, 2007; Güneş, 2009a; Ocak, 2010; Benek, 2012; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015), Hayat Bilgisi (Demir, 2008), İngilizce (Tseng, 2008; Avcı 2015), Türkçe (Maden ve Durukan, 2010), Sosyal Bilgiler (Mergen, 2011), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Batdı ve Semerci, 2012), Fizik, (Korsacılar ve Çalışkan, 2015) derslerinde istasyon tekniğinin kalıcılık üzerindeki olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisine bakıldığında; hem istasyon tekniğinin hem de mevcut program uygulamasının öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının sınıtım puanları karşılaştırıldığında; deney grubu lehine anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. İstasyon tekniğinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını mevcut program uygulamasına göre daha olumlu bir şekilde etkilediği sonucu, literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Tofte, 1982; Roberts, 1999; Farkas, 2003; Demirörs, 2007; Furutani, 2007; Tseng, 2008; Maden ve Durukan 2010; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015).

Araştırmanın nicel boyutundaki bulgular incelendiğinde; istasyon tekniğinin öğrencilerin dersteki başarılarını arttırdığı, öğrendiklerinin kalıcı olarak zihinlerine yerleşmelerini sağladığı, derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler incelendiğinde de bu verilerin desteklendiği ve öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasını olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla ilgili olarak ilk önce öğrencilerin istasyon tekniğinin nasıl uygulandığına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri uygulama sürecine ilişkin görüşler ve sınıf ortamına ilişkin görüşler olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Öğrenciler uygulama süreci içerisinde Türkçe dersine ilişkin kazanımları elde ettiklerinden bahsetmişlerdir. Bunlar cümle kurma, ekleri bulma, isim ve fiil köklerini ayırt etme, kelime türlerini ayırt etme, yarım bırakılmış paragrafları tamamlama ve bulmaca çözme şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin bu kazanımları elde ettiklerine ilişkin olumlu görüşleri bulunmaktadır. Benzer şekilde Morgil vd. (2002) çalışmasında da öğrencilerin istasyon tekniğinin

uygulama sürecinde Fen dersine ilişkin kazanımları edindiklerinden bahsedilmiştir. Bu kazanımlar; elementlerin isim ve sembollerini, elementlerin alabileceği farklı değerlikleri, bileşik formülü yazabilmeyi, iki değişik elementin oluşturduğu bileşiklerin yapısını ve bu bileşiklerin okunması şeklinde sıralamışlar ve bu kazanımların edinilmesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Sınıf ortamına ilişkin görüşler incelendiğinde ise farklı masalarda çalışılması, öğretmenin hazırladığı etkinliklerin yönergelere göre uygulanması, çok zahmetli bir uygulama olması ve her hafta aynı düzende hazırlanmış materyallerle çalışılmasına yönelik görüşler belirtilmiştir. Mevcut çalışma; istasyon tekniğinde her hafta farklı masalarda çalışma ve öğretmenin hazırladığı yönergeleri dikkate alarak başlanılan bir işi farklı istasyonlarda sürdürme boyutlarında, alanyazındaki sonuçlarla uyumluluk göstermektedir (Demir, 2008; Alacapınar, 2009; Batdı ve Semerci, 2012).

Araştırma kapsamında üzerinde durulan bir diğer konu, Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumudur. Bu doğrultuda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası duyuşsal durumları ortaya konmuştur. Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin kodlamalar zorlanma, sıkılma, şaşırma, isteksizlik ve korku olarak tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin tam olarak nasıl bir uygulamayla karşılaşacaklarına yönelik bir fikirlerinin olmaması durumu, uygulama sırasında zorlanacaklarını ve etkinliğin sıkıcı olabileceğini düşünmelerine, korkmalarına ve uygulamaya yönelik isteksizlik hissetmelerine yol açmış olabilir. Demirörs (2007) öğrencilerin istasyon tekniği hakkında ön bilgilerinin yetersiz olmasının, onların uygulamanın ilk haftalarındaki duygularını olumsuz etkileyebileceğini söylemektedir. Sürücü vd. (2013) de istasyon tekniği uygulamasından önce öğrencilerin bilgilendirilmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin kodlamalar ise güzel bulma, özgüven, isteklilik, eğlenme, mutlu olma, sevme ve derse karşı olumlu tutum olarak sıralanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucuna paralel olarak istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini (Demirörs, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Maden ve Durukan, 2010; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Mergen, 2011), derse yönelik istekliliklerini arttırdığına (Tseng, 2008; Norman ve Toddonio, 1990; Morgil vd., 2002; Demirörs, 2007; Demir, 2008; Mergen, 2011; Sürücü vd., 2013; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015) ve eğlenirken öğrenmelerini sağladığına ilişkin sonuçlara rastlanmıştır (Porter, 2004; Demirörs, 2007; Alacapınar,

2009; Köseoğlu vd., 2009; Demir vd., 2011; Mergen, 2011; Genç, 2013; Avcı, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Ayrıca öğrencilerin istasyon tekniğini kullanarak ders işledikleri için mutlu oldukları, dersi ve uygulamayı sevdiğikleri (Porter, 2004; Demirörs, 2007; Furutani, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Köseoğlu vd., 2009; Gerçek, 2010; Demir vd., 2011; Mergen, 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013) ve derse karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Morgil vd., 2002; Lebak; 2005; Tseng, 2008; Geier ve Bogner, 2011; Sürücü vd., 2013; Erdağı ve Önel, 2015). Mergen (2011) öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasıyla derse ilişkin yeni bir heyecan yaşadıklarını ve bu durumun da onların daha olumlu bir tutum oluşturmalarını sağladığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi mevcut araştırma sonuçları alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundaki bir diğer konu da istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin görüşleri ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, bilişsel açıdan, derse yönelik bakış açısından ve sosyal ilişkiler açısından olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bilişsel açıdan faydaları; soruları kolay yapabilme, kendini geliştirme, ek türlerini öğrenme, başarı artışı, kök türlerini öğrenme, kelime türlerini öğrenme, eğitici ve öğretici olma, yeni kelimeler öğrenme, konuyu pekiştirme ve kalıcı öğrenme olarak sıralanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Öğrenciler istasyon tekniği uygulamasıyla derse yönelik soruları daha kolay yapabildiklerini (Tseng, 2008; Köseoğlu vd., 2009; Mergen, 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Avcı, 2015) ve kendilerini geliştirdiklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç içerisinde yapılan uygulamaların kendilerine olumlu katkılar sağladığını belirtmeleri, yapılan araştırmanın istenilen doğrultuda gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenciler istasyon tekniği uygulamasının başarılarını arttırdığını (Demir vd., 2011; Avcı, 2015; Korsacılar ve Çalışkan 2015), uygulamanın eğitici ve öğretici olduğunu (Robertson, 2003; Demir, 2008; Benek, 2012; Genç, 2013), konuları pekiştirerek kalıcı öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir (Köseoğlu vd., 2009; Benek, 2012; Avcı, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Görüldüğü gibi alanyazında yer alan araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları ise derse aktif katılmayı sağlama, uygulamayı faydalı bulma ve uygulamadan memnun olma şeklinde üç boyutta ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonucu destekleyen araştırma

bulgularına rastlanmıştır. Mevcut program uygulamasına göre istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin derse daha aktif olarak katılmalarını sağladığı (Eilks, 2002; Morgil vd., 2002; Lebak, 2005; Köseoğlu vd., 2009; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Avcı, 2015), derste bu tekniğin uygulanmasının faydalı olduğu (Demirörs, 2007; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Sürücü vd., 2013; Avcı, 2015) ve uygulamadan memnuniyet duyulduğu (Gerçek, 2010; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012) karşılaşılan araştırma sonuçlarıdır. İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydalarına bakıldığında ise birlikte öğrenme, grupla daha kolay öğrenme, işbirliği yapma ve iletişim kurma boyutlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasında arkadaşlarıyla birlikte (Demir, 2008; Alacapınar, 2009; Benek, 2012), grup çalışmasında daha kolay öğrendikleri (Cohen ve Anthony, 1982; Roberts, 1999; Morgil vd., 2002; Demir, 2008; Köseoğlu vd., 2009; Demir vd., 2011; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Sürücü vd., 2013; Avcı, 2015), işbirliği yapmanın önemini fark ettikleri (Norman ve Toddonio, 1990; Eilks, 2002; Alacapınar, 2009; Batdı ve Semerci, 2012; Genç, 2013; Erdağı ve Önel, 2015) ve iletişim becerilerini geliştirdikleri (Cohen ve Anthony, 1982; Lebak, 2005; Demir, 2008; Alacapınar, 2009; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Sürücü vd., 2013) alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

İstasyon tekniği uygulamasında süreç içerisinde bazı problemler de yaşanmıştır. Problem yaşanan durumlara ilişkin elde edilen veriler, gruptan kaynaklanan sorunlar ve ortamdaki kaynaklanan sorunlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Gruptan kaynaklanan sorunlar; grupta anlaşamama, etkinliğe tam katılmama, uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma, kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme ve anlatılanı dinlememe şeklinde sıralanmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin grup arkadaşlarından bazılarıyla anlaşamadığı ve bu durumun uygulamanın başlangıcında daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Avcı (2015) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerin grup arkadaşlarından bazılarıyla çalışmak istemediği belirlenmiştir. Öğrencilerden bazılarının yapılan etkinliğe tam olarak katılmamaları (Fehrle ve Schulz, 1977; Demir, 2008), uygulama esnasında öğrencilerin işlemleri karıştırmaları (Kryza vd., 2007; Batdı ve Semerci, 2012) alan yazınla örtüşmektedir. Bazı öğrencilerin grup arkadaşlarıyla değil de kendi samimi oldukları arkadaşlarıyla çalışmayı istemeleri ve bazılarının anlatılanları dinlememeleri bu nedenle de uygulamayı yanlış yapmaları uygulamaya

ilişkin problem durumları arasındadır. Ortamdan kaynaklanan problemler ise gürültü, zaman sıkıntısı ve masalar değişirken karışıklık olması şeklinde ortaya konulmuştur. İstasyon tekniği uygulamasında ortamdan kaynaklanan en önemli sorunun gürültü olduğu hem öğrenciler hem de uygulama öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Demir'in (2008) çalışmasında da istasyon tekniği uygulamasında sınıftaki gürültünün normal ders düzeyinden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tekniğin uygulanmasını tam olarak kavramalarının ve sınıftaki hareketliliğin olduğu alanların tekniğin uygulanışına uygun olarak düzenlemesinin, bu problemi azaltabileceği de ifade edilmiştir. Ortamdan kaynaklanan bir diğer sorunun ise zaman sıkıntısı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin zamanın yetmeyeceğine dönük düşünceleri etkinlikleri yaparken hızlı yapmalarına ve dolayısıyla anlamlı öğrenmelerinin gerçekleşmesine engel olmaktadır (Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Avcı, 2015). Zaman sıkıntısının uygulamanın genellikle ilk haftalarında daha çok yaşandığı ve öğrencilerin etkinlikleri belirlenen sürede yapamadıkları ifade edilmiştir (Batdı ve Semerci, 2012). Ancak sonraki haftalarda bu sorunun genel anlamda aşıldığını söylemek mümkündür (Kryza vd., 2007). Demir (2008) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin masaları değiştirirken şaşkınlıkları için karışıklık yaşandığını ve sonraki haftalarda bu sorunun giderildiğini belirlemiştir. Alan yazın taraması sonucu elde edilen bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında istasyon tekniğinin tekrar kullanılmasına ilişkin görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda öğrencilerin neredeyse tamamı istasyon tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Mevcut araştırma sonucuna paralel olarak, Maden ve Durukan (2010) yürüttükleri çalışmada istasyon tekniğinin Türkçenin farklı konularında kullanılmasına yönelik tavsiyede bulunmuştur. İstasyon tekniğinin diğer derslerde kullanılmasına ilişkin olarak bu çalışmada Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleri dille getirilmiştir. Alan yazınındaki diğer çalışmalara bakıldığında; istasyon tekniğinin farklı derslerde ve eğitim kademelerinde kullanılmasının desteklendiği görülmektedir (Demirörs, 2007; Alacapınar, 2009; Gerçek, 2010; Mergen, 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Erdağı, 2014). Alanyazın detaylı incelendiğinde; Matematik (Howatson, 1971; Porter, 2004), Dil öğretimi (Vacca ve Vacca, 1976; Strauber, 1981), Jeoloji (Tofte, 1982); Kimya (Norman ve Toddonio, 1990; Morgil vd., 2002), Fen ve Teknoloji (Roberts, 1999; Eilks, 2002; Morgil vd., 2002; Bulunuz, 2006; Demirörs,

2007; Güneş, 2009a; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Sürücü vd., 2013; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015), Hayat Bilgisi (Demir, 2008), İngilizce (Tseng, 2008; Avcı, 2015), Sosyal Bilgiler (Alacapınar, 2009; Mergen, 2011), Çevre Eğitimi (Köseoğlu vd., 2009; Genç, 2013), Türkçe (Maden ve Durukan, 2010), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Batdı ve Semerci, 2012) ve Fizik (Korsacılar ve Çalışkan, 2015) gibi farklı derslerde istasyon tekniğinin uygulandığı araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine (Day ve Hunt, 1974; Cohen ve Anthony, 1982), sanatsal istasyonların uygulanabilirliğine (Sunday, 1979), öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesine, okul öncesi öğrencilerinin öğrenme merkezlerinde sayma ve sınıflama becerilerinin gelişmesine (Wakefield ve Richards, 1988), ortaokul öğrencilerinin ödevlerini tamamlamalarına etkisine (Hall ve Zentall, 2000), öğrencilerin başarı puanları, öğretim yaklaşımları, empati gelişimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine (Farkas, 2003), ders dışı (informal) ortamlarda hazırlanan öğrenme merkezleri ile sınıfta (formal) hazırlanan öğrenme merkezlerinin faaliyet yapıları ve etkinliklerinin etkililiğinin karşılaştırılmasına (Lebak, 2005), öğrencilerin sigaranın tehlikelerine karşı bilgilendirilmesine (Geier ve Bogner, 2011) yönelik amaçları gerçekleştirmek için istasyon tekniğinin kullanıldığı araştırmalara rastlanılmıştır. Görüldüğü gibi araştırmanın nicel ve nitel sonuçları tutarlılık göstermekte ve birbirini desteklemektedir.

5.3. Öneriler

- 1.** İstasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretim programlarında bu tekniğin uygulanmasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- 2.** İstasyon tekniğinin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum dikkate alınarak, öğretmenler Türkçe ve diğer derslerde istasyon tekniğini hem konuların öğretilmesinde hem de tekrar edilip pekiştirilmesinde kullanmaları konusunda bilgilendirilmelidir.
- 3.** İstasyon tekniğinin uygulanacağı dersin öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak istasyonlardaki etkinlikler tasarlanmalıdır. İstasyonlardaki yapılacak etkinliklere ilişkin açık bir dille yazılmış yönergeler mutlaka

gruptaki her öğrencinin rahatlıkla görebileceği bir noktaya yerleştirilmeli ve uygulamadan önce öğrencilere uygulama ile ilgili bilgilendirme yapılmalıdır.

4. İstasyon tekniğinin işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ kuramları temelinde oluşturulduğu dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda öğrenci grupları heterojen olarak oluşturulmalı ve istasyonlardaki etkinlikler tüm zekâ alanlarına uygun bir şekilde tasarlanmalıdır.
5. İstasyon tekniğini kullanmayı düşünen araştırmacılar ve öğretmenler; planlama ve ön hazırlıkları iyi yapmalı, materyalleri öğrencilerin yaş, ilgi ve seviyelerine uygun olarak seçmeli, sınıf ortamını öğrencilerin farklı istasyonlarda sırasıyla ve rahat çalışabilecekleri şekilde düzenlemelidir.
6. İstasyon tekniğinin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayarak derse katılma konusunda istekliliklerini arttırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin grupla çalışmayı öğrendiği, işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür. İstasyon tekniğinin bu avantajları dikkate alınarak, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarında istasyon tekniğine daha fazla yer verilmelidir.
7. Uygulama sürecinde yaşanan en belirgin problem durumu gürültüdür. Bu problemin yaşanmasında; istasyon tekniğinin öğrenci merkezli olması ve sınıf içinde hareketlilik gerektirmesinin yanında sınıfın fiziki durumu ve okul binasının geleneksel eğitim anlayışına göre tasarlanmış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Aktif öğretim tekniklerinde sınıflarda hareketlilik istenilen bir durumdur. Bu durumun hem sınıftaki öğrencileri hem de diğer sınıflardaki öğrencileri etkilememesi için okullar ve sınıflar buna uygun olarak oluşturulmalıdır.
8. Uygulama sürecinde karşılaşılan bir diğer problem de zaman sıkıntısıdır. İstasyon tekniğini kullanacak araştırmacı ve öğretmenler uygulama planını hazırlarken sınıftaki öğrencilerin tüm istasyonlarda sırasıyla çalıştığını ve masa değiştirirken zaman kaybı yaşandığını dikkate almalıdır. Ayrıca istasyonlardaki etkinlikleri hazırlarken zamanı göz önünde bulundurmalıdır.

9. İstasyon tekniği uygulamasından en üst düzeyde yararın sağlanabilmesi için öğretmenlere teknikle ilgili gerekli bilgilerin verilmesi ve okullarda fiziki öğrenme ortamları oluşturulurken çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin özellikleri yetkililer tarafından dikkate alınmalıdır.
10. Bu çalışma Türkçe dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırmacılara Türkçe dersinin farklı konularında ve başka derslerde araştırma yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.
11. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ve olumlu sonuçlar alınmış yöntem/teknikleri uygulamalı olarak öğrenmeleri için imkân sağlanmalıdır.
12. Öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ve olumlu sonuçlar alınmış yöntem/teknikler hakkında MEB tarafından hizmet içi programlar düzenlenerek uygulamalı eğitimler verilmelidir.
13. Benzer çalışmaların, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması yararlı olacaktır.
14. Araştırmacıların bu tür uygulamalı tekniklere daha fazla yönelerek geniş bir alan yazın oluşmasına katkı sağlamaları gerekmektedir. Buna ilişkin olarak üniversitelerin araştırmacıları teşvik etmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Adıgüzel, A. (1997). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Adıgüzel, O. C. ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Akbulut, Ö. (2010). Tablolar ve grafikler. Web: <http://www.ataaof.edu.tr/wp-content/uploads/Biyoistatistik.pdf> adresinden 20 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akınoğlu, O. (2012). Öğretim kuram ve modelleri. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 137-189). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim Online Dergisi*, 4(2), 54-65.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-146.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Instructional effects on critical thinking: performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*, 19(4), 322-334.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Avcı, S. ve Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi’nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 61-74.

- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniğini kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. ve Gülnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 24-33.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Aytuna, H. A. (1974). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik ve problemleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 85-126). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntemler, teknikler, ilkeler*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime giriş*. (5. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 67-79). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle SPSS örneklili nonparametrik istatistiksel yöntemler*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması/ Reflective inquiry of the station teaching method in lessons. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Baymur, F. (1948). *Türkçe öğretimi*. (Birinci kitap). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Baymur, F. (1949). *Türkçe öğretimi*. (İkinci kitap). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Bayrakçeken, S. (2008). Test geliştirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 244-274). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benek İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18.
- Beverly, J. (1993). Teacher-As-Researcher. *ERIC*: ED355205.

- Bilgin, İ. ve Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. (Second Edition). London: Routledge Falmer.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. M. B. Acat (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Breyfogle, E., Nelson, S., Pitts, C., & Santich, P. (1976). *Creating a learning environment: a learning center handbook*. California: Goodyesr Publishing Company.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bulunuz, N. (2006). *Understanding of earth and space science concepts: Strategies for concept building in elementary teacher preparation*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University, Georgia.
- Burden, P. R. (1982). Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages. *ERIC*: ED218267.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). London: Routledge Falmer.
- Cohen M. W. (2010). Cooperative learning educational psychology. B. J. Millis (Ed.). In *Cooperative learning in higher education* (s. 69-90). (First Edition). Virginia: Stylus.
- Cohen, E. G., & Anthony, B. (1982). Expectation states theory and classroom learning. *ERIC*: ED214750
- Cosgrove, M. S. (1992). Inside learning centers. *ERIC*: ED356875.
- Cottell, P. G. (2010). Cooperative learning in accounting. B. J. Millis (Ed.). In *Cooperative learning in higher education* (s. 11-34). (First Edition). Virginia: Stylus.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research*. (4th Edition). New Jersey: Ohio.

- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools, 13*(1), 1-11.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 31*(4), 388-389.
- Çalık, T. (2006). Eğitimle ilgili bazı temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 14-21). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 619-630.
- Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 571-586.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 165-177.
- Çoban, A. (2008). Temel kavramlar. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 1-58). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 95-107.
- Day, B., & Hunt, G. H. (1974). Verbal interaction across age, race and sex in the variety of learning centers in an open classroom setting. *ERIC: ED105983*.
- Değer, M. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 468-484). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G., Öztürk, N. ve Bozkurt, E. (2011). Station technique: a sample lesson activity on cells. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*. Web: <http://acikerisim.sinop.edu.tr:8080/xmlui/handle/11486/641> adresinden 14 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 167-206.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı. Öğretim ilke ve yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.
- De Vaus, D. A. (2002). *Analyzing social science data*. California: Sage Publications Ltd.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Dosch, D. M. (1988). *Using stations in the elementary classroom*. Honors Thesis. Ball State University, Muncie.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Eilks, I. (2002). Learning at stations in secondary level chemistry lessons. *Science Education International*, 13(1), 11-18.
- Ekinci, N. (2011). İşbirlikli öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 93-112). (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişkiye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdağı, S. (2014) *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Erdağı, S. ve Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Ernst, J., & Monroe, M. (2004). The effects of environment based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.
- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde program geliştirme*. (3. Baskı). Ankara: Yelkenteppe Yayınları.

- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus learning styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 42-52.
- Fehrle, C. C., & Schulz, J. (1977). *Guidelines for learning stations*. ERIC: ED139415.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Gül Yayınevi.
- Fox, J. (2004). *Rotate, differentiate, and motivate: how a blend of learning stations and multiple intelligences theory can boost motivation and enhance learning in the middle school classroom*. Unpublished Master's Thesis, Virginia.
- Fraling, C. C. (1982). *A study to improve comprehension skills through the study of prepared reading learning stations*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities, Ohio.
- Furutani, S. S. (2007). *How does one successfully implement learning centers at the third grade level*. Unpublished Master's Thesis, Pacific Lutheran University, Tacoma.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research. Competencies for analysis and application*. (Third edition). London: Merrill Publishing Company.
- Geier, C. S., & Bogner, F. X. (2011). Learning at workstations. *Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungs for Schung Online*, 3(2), 3-14.
- Genç, M. (2013). Prospective teachers views about using station technique at environmental education course. *Journal of Education Faculty*, 15(2), 188-203.
- Gerçek, C. (2010). Student views on learning stations about smoking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4581-4586.
- Glanz, J. (1999). A primer on antian research for the school administrators. *The Clearing House*, 6, 301-304.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*. 35(1), 29-33.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 4(5), 1136-1173.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programındaki "okuma" öğrenme alanına ilişkin kazanımların gerçekleştirme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 169-196.

- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Gregory, G. H. ve Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science*. California: Corwin Press.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Gültekin, S. (2012). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. Nükhet Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 169-246). (1. Baskı). Ankara: Elhan Kitabevi.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, E. (2009a). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2009b). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. ve Akyol, H. (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Hall, A. M., & Zentall, S. S. (2000). The effects of a learning station on the completion and accuracy of math homework for middle school students. *Journal of Behavioral Education*, 10(2-3), 123-137.
- Hallet, C. E. (1997). Pragmatism and project 2000: the relevance of Dewey's theory of experimentalism to nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 26(6), 1229-1234.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hostetler, P., & Carpenter, M. L. (1973). The station method. *Theory Into Practice*, 12(4), 251-253.
- Howatson, G. B. (1971). *An attempt to evaluate a work centers approach to teaching at the second-grade level*. Unpublished Master's Thesis, Wyoming University, Laramie.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Johnson, R.T. & Johnson, D. W. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33. Web: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_johnson.pdf adresinden 4 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circfcs of leaming, cooperation in the classroom*. Virginia: Association for Spervision and Curriculum Development.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kalaycı, Ő. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, A. (2010). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 239- 276). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kansızoğlu, H. B. (2014). Türkçe dersi öğretim programındaki ara disiplin alan kazanımlarına ilişkin bir araştırma. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 9, 75-95.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karagl, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-44). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 32-41.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretilmi, Türkçe ve sınıf öğretenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kilmen, S. (2012). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. Nükhet Çıkırıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 363-385). (1. Baskı). Ankara: Elhan Kitabevi.

- King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 137-147.
- Kock Junior, N. F. (1997). Myths in organisational action research: reflections on a study of computer-supported process redesign groups. *Organizações & Sociedade*, 4(9), 65-91.
- Komisyon (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- Köse, İ. A. (2012). Ölçmede güvenilirlik. R. Nükhet Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 91-116). (1. Baskı). Ankara: Elhan Kitabevi.
- Köseoğlu, P., Soran, H., & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 210-214.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 40-82). (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2006). Bir bilim olarak eğitimin temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 71-92). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kryza, K., Stephens, S. J., & Duncan, A. (2007). *Inspiring middle and secondary learners*. California: Corwin Press.
- Lebak, K. (2005). *Connecting outdoor field experiences to classroom learning: a qualitative study of the participation of students and teachers in learning science*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania University, Pennsylvania.
- Maden, S. ve Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Manuel, B. (1974). How to build a learning station: everything a teacher should know. *ERIC*: ED088442.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education. Evidence-based inquiry*. (Sixth edition). Boston: Pearson Educations, Inc.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

- Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme istasyonları uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Millis, B. J. (2010). Why faculty should adopt cooperative learning approaches. B. J. Millis (Ed.). In *Cooperative learning in higher education* (s. 1-10). (First Edition). Virginia: Stylus.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yörük, N. (2002). *Fen eğitiminde istasyonlarda öğrenmeyle ilgili bir uygulama* Web: http://infobank.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t82DD.pdf adresinden 25 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yavuz S. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarda öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Norman J. T., & Toddonio T. E. (1990) An exploratory study of the effectiveness of a play based center approach for learning chemistry in an early childhood program. *ERIC*: ED344775.
- O'Brien, R. (2003). *An overview of the methodological approach of action resaerch*. Web: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden 04 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 212-292). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*, 21(2), 146-157.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke ve yöntemler)*. (2. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Öksüzöğlü, A. F. (2006). Eğitim bilimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 1-22). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Okuma eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Kandemir, M. (2006). Eğitim bilimleri araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik sorunsalı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-89.
- Özgüven, İ. E. (1995). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bölümler Enstitüsü, Trabzon.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Peters, T. K. (2004). *Students constructing meaning with informal texts: interpersonal and intrapersonal activities in one first grade classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Tech University, Texas.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Porter E. J. (2004). *Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. Unpublished Master's Thesis, Pacific Lutheran University, Tacoma.
- Raposo, M., & Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Roberts, P. H. (1999). *Effects of multisensory resources on the achievement and science attitudes of seventh-grade suburban students taught science concepts on and above grade level*. Unpublished Doctoral Dissertation, St. John's University, New York.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. S. Yarmalı (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robertson, B. (2003). *Learning station*. U.S. Patent Documents, U.S. Patent No:6767215. Web: <https://docs.google.com/viewer?url=patentimages.storage.googleapis.com/pdfs/US6767215.pdf> adresinden 16 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (5. Baskı). Ankara: Dağıtım.
- Schmidt, M. W., & Harriman, N. (1998). *Teaching strategies for inclusive classrooms: Schools, students, strategies, and success*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (Düzenlenmiş Yeni Baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- Sharan, S. (1999). Cooperative learning and the teacher. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of cooperative learning methods* (s. 336-348). London: Praeger.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (Second Edition). Boston: Allyn, Bacon.


- Slavin, R. E. (1994). Students teams-achievement divisions. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of cooperative learning methods* (s. 3-19). London: Praeger.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation Et Didactique*, 2(2), 149-157.
- Sönmez, S. (2009a). Eğitimde yenilikler 1 - istasyon tekniği uygulamaları. Web: <https://www.gunesintamicinde.com/egitimde-yenilikler-1-istasyon-tekniği-uygulamaları>, adresinden 6 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009b). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi*. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strauber, S. K. (1981). Language learning stations. *Foreign Language Annals*, 14(1), 31-36.
- Sturm, H., & Bogner, F. X. (2008). Student-oriented versus teacher-centred: the effect of learning at workstations about birds and bird flight on cognitive achievement and motivation. *International Journal of Science Education*, 30(7), 941-959.
- Sunday, B. A. (1979). *An investigation of learning stations for elementary art*. Unpublished Master's Thesis, University of Columbia British, Washington.
- Sürücü, A., Baştürk, R. ve Özdemir, H. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını gidermede istasyonlarda öğrenme modelinin etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 52-62.
- Şahan, H. H. (2011). İnternet tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 239-270). (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(20), 30-54.
- Şahin, Ç. (2010). Veri toplama teknikleri. R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 121-179). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şaşan, H. H. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme*. Web: <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> adresinden 18 Kasım 2016 tarihinden alınmıştır.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (17. Baskı). Ankara: Yargı Ofset.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 481-486.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2012). *Konuşma eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tofte, W. L. (1982). *The comparative effectiveness of learning center and traditional approaches for college introductory geology laboratory course*. Unpublished Doctoral Dissertation, Nex Mexico State University, Las Cruces.
- Topses, G. (2006). Bir bilim olarak eğitimin temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 24-44). (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tseng, Y. W. (2008). *Effects of using the learning station model as a phonics remedial program in an elementary school*. Unpublished Master's Thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk*. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vacca, J. A. L., & Vacca, R. T. (1976). Learning stations: how to in the middle grades. *Journal of Reading*, 17(7), 563-567.
- Vadeboncoeur, J. A. (1997). Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*, (s. 15-37). London: The Palmer Press.
- Variş, F. (1988). *Eğitim bilimine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wakefield, A. P., & Richards, H. C. (1988). To play or not to play: the case for free play in kindergarten. *ERIC*: ED300126.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2011). *İletişimin Türkçesi*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. (695-701).VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Yeşilyurt, E. (2009) İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme yönteminin yükseköğretim sınıflarında kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 593-612.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. T. (2010). Edimsel koşullanma. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde*. (s. 401-422). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 39-65). (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi

**T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

01.12.2015

Sayı : 92255297-605.01-E.12360085
Konu: Araştırma İzni
(Aysel ARSLAN)

...Süleyman Demirel Ortaokulu...

İlgi : a)Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 20/11/2015 Tarihli ve 74817733-044-2262/3975 Sayılı Yazısı.
b)Valilik Makamının 30/11/2015 Tarihli ve 92255297-605.01-E.12294303 Sayılı Onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Aysel ARSLAN'ın, "Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi" konulu araştırma çalışması kapsamında hazırlayacağı tezi için İlimiz Merkez İlçede bulunan Süleyman Demirel Ortaokulu öğrencilerine yönelik anket çalışması yapması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının bitiminde araştırmacı tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda:

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

V. T. TURK
Mustafa ALTINSOY
Millî Eğitim Müdürü

GELEN BELGE	
NO	TARİH
1105	02.12.2015

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :
Gereği :
- Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi :
- Mrk. Süleyman Demirel Ortaokulu

Aysel ARSLAN
Lutfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:arge58@meb.gov.tr;istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL - Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270610

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e5c-0c75-34c7-bc81-52444... kontrol edilebilir.

EK 2. Türkçe Dersi Başarı Testi

6. SINIF TÜRKÇE TESTİ

1. Aşağıdaki kelimelerden hangisi kök durumundadır?

- A) Şemsiye
- B) Sargı
- C) Keskin
- D) Büyük

2. “ Eski konağın gölgeli avlusuna akşam vakti tatlı bir serinlik çökmüştü.” cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi kök durumundadır?

- A) Gölgeli
- B) Avlusuna
- C) Tatlı
- D) Serinlik

3. Aşağıdaki kelimelerden hangisi birden fazla yapım eki almıştır?

- A) Gölgeli
- B) Şüphesiz
- C) Saygılı
- D) Yazlık

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan kelimelerin tamamı kök durumundadır?

- A) Huzurlu bir gelecek istiyoruz.
- B) Çocuklar okulun bahçesinde kovalamaca oynuyordu.
- C) Böyle bir hatayı bir daha asla yapma.
- D) Bu proje farklı bir çalışmanın sonucunda oluştu.

5. Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisinin kökü diğerlerinden farklıdır?

- A) Annesi, elinde şüprüge kızgın kızgın Ayşe’yi izliyordu.
- B) Evcil hayvanlar çocukların yakın arkadaşıdır.
- C) Dedem şifalı bitkiler hakkında çok şey biliyor.
- D) Yüzüme çocuksu bir masumiyetle bakıyordu.

6. Aşağıdaki kelimelerin hangisinin kökü isimdir?

- A) Bilgi
- B) Görgü
- C) Solgun
- D) Varlık

7. Aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangisi hem isim kökü hem de fiil kökü olarak kullanılamaz?

- A) Aynur'un beğendiği ayakkabı yüz liraydı.
- B) Ne çok hasret biriktirmişiz.
- C) Evimizin karşısındaki yol ıpıssız görünüyordu.
- D) Mehmet en çok gül kokusunu sever.

8. Aşağıdaki kelimelerden hangisi isimden isim yapan yapım eki almıştır?

- A) Başkan
- B) Katkısı
- C) Yaptırmalıyız
- D) Katlanmıştı

9. "Tereciye tere satılm^Imaz." cümlesinde altı çizili eklerin türü sırasıyla aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?

	I	II	III
A)	Yapım eki	Çekim eki	Yapım eki
B)	Yapım eki	Yapım eki	Çekim eki
C)	Çekim eki	Yapım eki	Çekim eki
D)	Çekim eki	Çekim eki	Yapım eki

10. Aşağıdaki kelimelerden hangisi hem yapım eki hem de çekim eki almıştır?

- A) Gurbette
- B) Gelenek
- C) Kayıkçılar
- D) Danışman

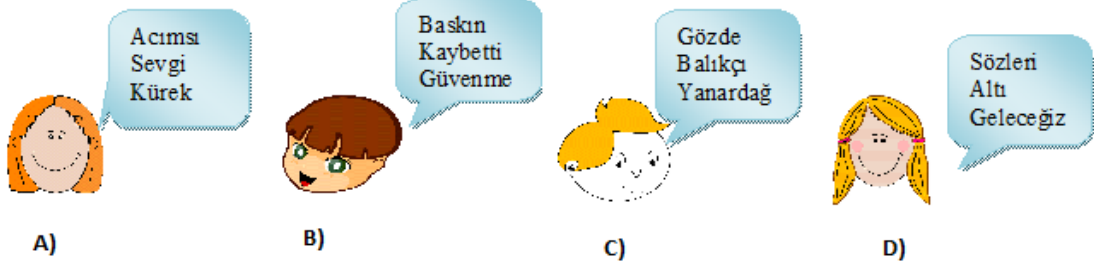
11. Aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangisi birden çok yapım eki almıştır?

- A) Mehmet gayet başarılı bir çocuktu.
- B) Pazardaki çiçekçiden bir demet gül aldık.
- C) Parkta bulunan ağaçların kuru dalları budanmıştı.
- D) Kitaplığın üzerinde bir karış toz birikmiş.

12. Aşağıdaki altı çizilen kelimelerden hangisi sadece çekim eki almıştır?

- A) Sınavda çıkan soruların çoğu zordu.
- B) Satıcılar, zabıtalardan kaçmak için koşuyorlardı.
- C) Yaşamı boyunca örnek insan oldu.
- D) Ayşe'nin tüm günü ders çalışarak geçti.

13. Ferit öğretmen öğrencilerinden üçer tane çekim eki almış kelime söylemelerini istemiştir. Bu durumda hangi seçenekte yer alan öğrencinin verdiği yanıt doğrudur?



14. Aşağıdaki cümlelerde altı çizilen kelimelerden hangisinde farklı türde bir ek kullanılmıştır?

- A) Hep bir kırmızı arabam olsun istedim.
B) Dedemin yaptığı odunluk nihayet bitti.
C) Bahçemizdeki ağaçlar erken çiçek açtı.
D) Annem evde oturmaktan şikâyet ediyor.

15. Aşağıdakilerden hangisinde “-de” hal eki yapım eki görevinde kullanılmıştır?

- A) Duvarda duran saat baba yadigârıydı.
B) Sözde dostluklar insana zarar verir.
C) Televizyonda ilginç bir belgesel var.
D) Onunla bir konferansta karşılaştım.

16. Aşağıdakilerden hangisinde “-lık, -lik” yapım ekini alan kelime yer bildirmektedir?

- A) Sofraya tuzluk ve biberlik koymayı unutmuşum.
B) Dedem bahçesine korkuluk dikmiş.
C) Kömürlükte eski eşyalar duruyordu.
D) Yolculuk yapmayı pek sevmem.

17. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde gövde durumunda kelime kullanılmamıştır?

- A) Üç gündür ailesiyle görüşmüyor.
B) Bir zamanlar köyde eski bir çeşme varmış.
C) Ebru, incelik isteyen eski bir sanattır.
D) Yaz, çocukların sevincini ve heyecanını ikiye katlamıştı.

18. Aşağıda yer alan kelimelerin kök veya gövde durumlarına ilişkin eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Güzel → Kök
B) Gençliği → Gövde
C) Öğretmenlik → Kök
D) Dağlık → Gövde



Gerçek, saatçi, sabah, batı, kaygan,
saygı, teneffüs, uzmanlık

19. Kaan yukarıdaki kelimelerden bir kök ve bir gövde seçerek yan yana yazmak istemektedir. Kaan'ın aşağıya yazdığı seçeneklerden hangisi yanlıştır?

<u>Kök</u>	<u>Gövde</u>
A) Gerçek	Saygı
B) Saatçi	Uzmanlık
C) Sabah	Kaygan
D) Teneffüs	Batı

20. Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisinde gövde durumundaki kelimeye yapım eki getirilmiştir?

- A) Yoksulluk o ülkenin değişmez kaderi gibiydi.
- B) Her zaman en lüks uçaklarda seyahat ederdi.
- C) Programın bu haftaki konukları gezginler olacakmış.
- D) Süpürgeyi bahçede unutmuşuz.

21. “-gın, -gin eki getirilen aşağıdaki kelimelerden hangisi küsmek anlamındadır?

- A) Kanadı kırılmış kırıgın kuş gibiydi.
- B) Dün akşam yorgunluktan uyuyakalmışım.
- C) İpi gergin tutmalısın!
- D) Yıllar boyunca birbirlerine dargın yaşadılar.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-cık, -cik” eki küçüklük anlamında kullanılmıştır?

- A) Sen benim biricik kızımsın.
- B) Dedemin yumuşacık yanaklarını öpmeye doyamadım.
- C) Safranbolu'daki tarihi evlerin minicik maketlerini yapmış.
- D) Beni azıcık dinleseydin bunlar olmazdı.



23. Duru yukarıdaki kelimelerden sonuna “-mek, -mak” eki aldığı anda anlamlı olmayan kelimeleri seçmek istemektedir. Duru'nun aşağıya yazdığı seçeneklerden hangisi tam olarak doğrudur?

- A) Gel, dünya, kaşık
- B) Dünya, kaşık, park
- C) Gül, yat, park
- D) Gel, yat, park

24. Ev kelimesi aşağıdaki eklerin hangisini alırsa “evi olmayan” anlamı kazanır?

- A) –li B) –cil C) -cik D) –siz

25. Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukların hangisine “–daş, -taş” eki getirildiğinde önündeki bir ülkede yaşayan insanlar anlamı kazanır?

- A) Vergi vermek her vatan... için kutsal bir görevdir.
B) Biz seninle meslek... değil miyiz?
C) Gel seninle arka... olalım.
D) Atatürk ülkemizi çağ... uygarlık seviyesine getirmek için çalıştı.

26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik kelime kullanılmamıştır?

- A) Birkaç noktaya kafam takıldı.
B) Ahu ayakkabı almak için çarşıya çıktı.
C) Birtakım farklı işler peşinde koşuyormuş.
D) Babam hepimize ikişer bilye verdi.

27. Aşağıdaki birleşik kelimelerin hangisi iki fiilin birleşmesiyle oluşmuştur?

- A) Hanımeli B) Çekyat C) Uludağ D) Keçiboynuzu

“Kahramanıyım çocukluğumun!
Ebemkuşağının sırtına bindim
Deh atım deh naralarıyla...
Gökyüzünde kuşlar arkadaşım...”

28. Yukarıdaki şiirde kullanılan birleşik kelimeler aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Ebemkuşağı, gökyüzü
B) Çocukluğumun, arkadaşım
C) Ebemkuşağı, kahramanıyım
D) Naralarıyla, gökyüzü

29. Aşağıdaki altı çizili birleşik kelimelerden hangisi iki ismin birleşmesiyle oluşmamıştır?

- A) Hanımeli çok güzel kokan bir bitkidir.
B) Yazları bizim kasabada karasinek çok olur.
C) Aslı bileziğini kaybetmiş.
D) Küçükken gökkuşağının altından geçmeyi hayal ederdim.

30. Aşağıda verilen kelimelerden hangisi türemiş kelime değildir?

- A) Sözlük B) Değirmenler C) Vatandaş D) Durak

31. Aşağıdaki cümlelerde altı çizilen kelimelerin hangisinde birden fazla yapım eki vardır?

- A) Demircilik Türklerin ata mesleğidir.
- B) Dedem gözlük kullanmayı sevmiyor.
- C) Böyle zamanlarda aile beraber olmalı.
- D) İnsanca yaşamak herkesin hakkıdır.

32. Aşağıdaki tabloda kelimelerin aldıkları ekler ve kelime türleriyle ilgili hangi seçenekte yanlışlık yapılmıştır?

	Kelime	Ek	Kelime Türü
A)	Köylü	-lü	isim
B)	Saygın	-gın	isim
C)	Koştur	-tur	fiil
D)	Sevin	-in	isim

33. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde türemiş bir kelime çokluk eki almıştır?

- A) Ağaçlar gelin gibi süslendi.
- B) Yolcular otobüste beklemekten sıkıldı.
- C) Elindeki haritalar bir işe yaramaz.
- D) Buket oyuncak bebeklerini hala saklıyor.

TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1	O	O	O	O
2	O	O	O	O
3	O	O	O	O
4	O	O	O	O
5	O	O	O	O
6	O	O	O	O
7	O	O	O	O
8	O	O	O	O
9	O	O	O	O
10	O	O	O	O
11	O	O	O	O
12	O	O	O	O
13	O	O	O	O
14	O	O	O	O
15	O	O	O	O
16	O	O	O	O
17	O	O	O	O

	A	B	C	D
18	O	O	O	O
19	O	O	O	O
20	O	O	O	O
21	O	O	O	O
22	O	O	O	O
23	O	O	O	O
24	O	O	O	O
25	O	O	O	O
26	O	O	O	O
27	O	O	O	O
28	O	O	O	O
29	O	O	O	O
30	O	O	O	O
31	O	O	O	O
32	O	O	O	O
33	O	O	O	O

EK 3. Dilbilgisi Konularına İlişkin Kazanımlar

DİLBİLGİSİ KONULARINA İLİŞKİN KAZANIMLAR

Türkçe Öğretim Programında yer alan ve çalışmada kullanılan kazanımlar:

1. Kök ve eki kavrar.
2. İsim kökü ve fiil kökünü ayırt eder.
3. Yapım eki ve çekim ekini ayırt eder.
4. Gövdeyi kavrar.
5. Yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
6. Birleşik kelimeyi kavrar.
7. Basit ve türemiş kelimeyi kavrar.

EK 4. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersine ilişkin tutumları ölçmek üzere hazırlanmış 20 maddeden oluşan bir tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Adınız: _____ **Soyadınız:** _____
Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
Sınıfınız: () 6-F () 6-G

MADDELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1.	Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2.	Türkçe dersinde konuların azaltılmasından mutluluk duyarım.					
3.	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4.	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5.	Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
6.	Türkçe dersinden korkarım.					
7.	Türkçe derslerin en güzelidir.					
8.	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
9.	Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10.	Türkçe dersi ile ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
11.	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
12.	Mümkün olsa Türkçe dersi yerine başka bir ders alırım.					
13.	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14.	Türkçe dersinden çekinirim.					
15.	Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
16.	Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
17.	Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
18.	Kitap okumanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19.	Günün belli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
20.	Yetki verseler bütün Türkçe derslerini kaldırırım.					

EK 5. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığını kısaca özetler misin?
2. Öğretmenin ilk kez (üniteye başlamadan önce) Türkçe dersinde istasyon tekniği kullanacağız dediğinde neler düşündün, neler hissettin? Neden?
3. Türkçe dersinde istasyon tekniği kullanılmaya başlayınca neler hissettin? Neden?
4. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulaması sana ve arkadaşlarına neler kazandırdı?
5. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulanırken yaşanan problem durumları nelerdi? Neden?
6. İstasyon tekniğinin Türkçe dersinde ya da başka derslerde tekrar kullanılmasını ister miydin? Hangi derste kullanılmasını isterdin? Neden?

EK 6. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe dersinde istasyon tekniğini sınıfınızda nasıl uyguladığınızı anlatır mısınız?
2. Türkçe dersinde istasyon tekniğini kullanacağımızı söylediğinizde öğrencilerinizin duygularında (olumlu/olumsuz) ne tür etkileri olduğunu gözlemlediniz? Bunun nedenini neye bağlıyorsunuz?
3. Türkçe dersinde istasyon tekniğini kullanmaya başlayınca öğrencilerinizin duygularında (olumlu/olumsuz) ne tür etkileri olduğunu gözlemlediniz? Bunun nedenini neye bağlıyorsunuz?
4. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulaması öğrencilerinize neler kazandırdı?
5. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulanırken sınıfınızda yaşanan problem durumları nelerdi? Neden?
6. İstasyon tekniğinin sınıfınızda tekrar kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?

EK 7. Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Tarih:

Ders Saati:

Ders:

Konu:

Sınıf:

Derse-Ortama İlişkin Gözlem Notları					İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Gözlem Notları						
Sınıfın Durumu	Öğretmenin Durumu	Öğrencilerin Durumu	Öğrenme-Öğretme Faaliyeti	Grup Çalışmaları	İstasyon Tekniği Uygulanmasına Yönelik Uygunluk	Konuya Uygunluk	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi	Öğrencilerin Bilişsel Gelişimleri	Öğrencilerin Duyuşsal Durumları	Uygulama Sürecinde Yaşanan Problemler

EK 8. Grupların Oluşturulmasında Kullanılan Ölçütlere İlişkin Öğrenci Puanları

Çizelge 25. Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

Öğrenci No	5. sınıf genel not ortalamaları	5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları
1	87,03	81,63	77,60	85,67
2	93,55	90,10	88,60	91,60
3	79,57	70,58	68,00	73,17
4	65,70	70,18	69,20	71,17
5	91,28	91,70	88,00	95,40
6	81,29	77,70	70,20	85,20
7	97,27	94,90	92,60	97,20
8	81,02	82,03	78,40	85,67
9	80,09	76,88	79,60	74,17
10	69,09	73,50	69,00	78,00
11	83,51	86,20	81,20	91,20
12	85,49	85,55	81,60	89,50
13	90,58	91,07	88,80	93,33
14	82,48	80,83	80,00	81,67
15	92,56	89,90	87,00	92,80
16	85,17	85,20	80,80	89,60
17	93,02	95,97	95,33	96,60
18	86,87	93,00	94,00	92,00

Çizelge 26. Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

Öğrenci No	5. sınıf genel not ortalamaları	5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları
1	77,95	74,88	81,60	68,17
2	79,37	78,90	78,80	79,00
3	87,15	85,40	85,40	85,40
4	74,91	67,80	67,60	68,00
5	87,99	82,20	78,60	85,80
6	84,13	71,60	70,40	72,80
7	96,73	95,10	97,40	92,80
8	83,13	79,70	74,40	85,00
9	81,64	72,50	69,80	75,20
10	92,49	84,30	82,80	85,80
11	81,22	80,60	77,60	83,60
12	80,68	73,17	69,00	77,33
13	76,87	72,50	70,60	74,40
14	97,61	96,40	94,80	98,00
15	96,25	98,08	98,17	98,00
16	77,85	74,93	84,67	65,20
17	71,62	80,22	79,83	80,60

EK 9. Grupların Başarı Testi ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

a. Başarı testi puanları

Çizelge 27. Deney grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-kalıclık puanları

Öğrenci No	Öntest puanları	Sontest puanları	Kalıclık puanları
1	27,00	30,00	31,00
2	18,00	30,00	30,00
3	30,00	23,00	25,00
4	13,00	18,00	23,00
5	27,00	31,00	31,00
6	20,00	21,00	21,00
7	32,00	33,00	33,00
8	14,00	16,00	20,00
9	21,00	24,00	23,00
10	11,00	15,00	22,00
11	17,00	19,00	25,00
12	20,00	24,00	25,00
13	17,00	25,00	25,00
14	20,00	28,00	24,00
15	27,00	26,00	27,00
16	26,00	27,00	26,00
17	26,00	25,00	27,00
18	14,00	22,00	26,00

Çizelge 28. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-kalıclık puanları

Öğrenci No	Öntest puanları	Sontest puanları	Kalıclık puanları
1	17,00	17,00	15,00
2	19,00	13,00	26,00
3	20,00	21,00	18,00
4	14,00	12,00	8,00
5	15,00	16,00	12,00
6	26,00	22,00	25,00
7	22,00	28,00	30,00
8	20,00	22,00	29,00
9	25,00	26,00	14,00
10	24,00	29,00	30,00
11	20,00	17,00	19,00
12	17,00	12,00	18,00
13	17,00	17,00	10,00
14	20,00	29,00	29,00
15	26,00	29,00	31,00
16	18,00	20,00	20,00
17	17,00	11,00	9,00

b. Tutum puanları

Çizelge 29. Deney grubunun tutum ölçeğinden aldığı öntutum-sontutum puanları

Öğrenci No	Öntutum puanları	Sontutum puanları
1	86,00	94,00
2	87,00	85,00
3	64,00	88,00
4	93,00	100,00
5	94,00	92,00
6	59,00	85,00
7	80,00	92,00
8	89,00	97,00
9	73,00	92,00
10	68,00	94,00
11	95,00	97,00
12	88,00	95,00
13	93,00	95,00
14	72,00	89,00
15	88,00	98,00
16	86,00	93,00
17	86,00	90,00
18	76,00	89,00

Çizelge 30. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı öntutum-sontutum puanları

Öğrenci No	Öntutum puanları	Sontutum puanları
1	75,00	81,00
2	85,00	92,00
3	66,00	71,00
4	81,00	65,00
5	85,00	82,00
6	81,00	86,00
7	90,00	89,00
8	91,00	88,00
9	75,00	94,00
10	99,00	92,00
11	96,00	94,00
12	79,00	92,00
13	91,00	73,00
14	94,00	95,00
15	90,00	75,00
16	53,00	96,00
17	77,00	96,00

EK 10. Uygulamada Kullanılan Yönergeler

Yönerge 1. Eşleştirme masası yönergesi

Not: Her öğrenci sırasıyla anahtar kutusundan ucunda kelimelerin yazılı olduğu anahtarlardan bir basit, bir türemiş ve bir birleşik kelime seçecektir. Lütfen bu masadaki etkinliği yürütürken aşağıdaki aşamaları dikkate alınız.

EŞLEŞTİRME MASASI YÖNERGESİ

- 1. AŞAMA:** Uçlarında kelimeler bulunan anahtarlardan üzerinde basit kelime olanlarından birini seçiniz ve seçtiğiniz kelimeyi arkadaşlarınıza sesli olarak okuyunuz.
- 2. AŞAMA:** Seçtiğiniz kelimenin anahtarı ile basit kelime kumbarasını açmayı deneyiniz. Doğru kelimeyi seçmişseniz kilit açılacaktır. Kilidi açan anahtarı sarı kutuya atınız.
- 3. AŞAMA:** Kilit açılmazsa bunun nedenini arkadaşlarınızla tartışınız. Kilidi açmayan anahtarı siyah kutuya atınız.
- 4. AŞAMA:** Kilit açıldığında anahtarın üzerinde olan kelimeyi çalışma kâğıdındaki basit kelime kumbarasına yazınız.
- 5. AŞAMA:** Gruptaki bütün arkadaşlarınız basit kelime seçimini bitirene kadar aynı işlemleri tekrarlayınız.
- 6. AŞAMA:** Çalışma kâğıtlarınızda yer alan basit kelime kutusuna yazdığınız kelimelerden iki tanesini seçerek iki farklı cümle oluşturunuz ve cümlelerinizi çalışma kâğıtlarınızda belirtilen boşluğa yazınız.

NOT: Aynı işlemleri sırasıyla türemiş kelimeler ve birleşik kelimeler için de uygulayınız.

Yönerge 2. Yapboz masası yönergesi

NOT: Her öğrenci sırasıyla bir soruyu okuyacak ve sorunun cevabını arkadaşlarıyla birlikte bulacaktır. Lütfen bu masadaki etkinliği yürütürken aşağıda yer alan aşamaları dikkate alınız.

YAPBOZ MASASI YÖNERGESİ

- 1. AŞAMA:** Çalışma kâğıdınızda yazan soruyu arkadaşlarınıza sesli olarak okuyunuz.
- 2. AŞAMA:** Size verilen yapboz parçalarından beyaz olanlarına bakarak sorunun cevabı olabilecek birleşik kelimeyi arkadaşlarınızla birlikte yapboz parçalarından tamamlayarak belirleyiniz.
- 3. AŞAMA:** Belirlediğiniz kelimeye ait yapboz parçalarını yapboz panosunda harf sırasına dikkat ederek uygun olan yerlere yerleştiriniz.
- 4. AŞAMA:** Yapboz panosuna yerleştirdiğiniz cevabı çalışma kâğıdınızda verilen kutucuklara panodaki harf ve sıra numarasına dikkate ederek yazınız.
- 5. AŞAMA:** Yapbozun renklerini simgeleyen harflerin renklerini de dikkate alarak yapboz parçalarını tamamlayınız.
- 6. AŞAMA:** Her bir boş yapboz parçasına bir kelime gelecek şekilde sorunun cevabının da içinde yer aldığı anlamlı bir cümle kurunuz.
- 7. AŞAMA:** Yapbozun üzerine yazdığınız cümleyi çalışma kâğıdınızdaki kutucuklara harf ve sıra numarasına dikkate ederek yazınız.
- 8. AŞAMA:** Her defasında farklı bir öğrenci olmak üzere diğer sorularda da aynı aşamaları takip ediniz.

Yönerge 3. Paragraf oluşturma masası yönergesi

NOT: Her öğrenci sırasıyla metinde eksik olan bir eki bulacaktır. Lütfen bu masadaki etkinliği yürütürken aşağıda yer alan aşamaları dikkate alınız

PARAGRAF OLUŞTURMA MASASI YÖNERGESİ

- 1. AŞAMA:** Arkadaşlarınızla birlikte kelime kökü panosundan bir **isim kökü** seçiniz. Daha sonra kelime ekleri panosundan bu köke uygun bir **yapım eki** belirleyiniz.
- 2. AŞAMA:** Seçtiğiniz kökü çalışma kâğıdınızdaki oval kutucuğa, yapım ekini dikdörtgen kutucuğa ve oluşturduğunuz yeni kelimeyi ise yıldız şeklinde olan kutucuğa yazınız.
- 3. AŞAMA:** Arkadaşlarınızla birlikte kelime kökü panosundan bir **isim kökü** seçiniz. Daha sonra kelime ekleri panosundan bu köke uygun **bir çekim eki** belirleyiniz.
- 4. AŞAMA:** Seçtiğiniz kökü çalışma kâğıdınızdaki oval kutucuğa, çekim ekini dikdörtgen kutucuğa ve oluşturduğunuz yeni kelimeyi ise yıldız şeklinde olan kutucuğa yazınız.
- 5. AŞAMA:** Arkadaşlarınızla birlikte kelime kökü panosundan bir **fiil kökü** seçiniz. Daha sonra kelime ekleri panosundan bu köke uygun bir **yapım eki** belirleyiniz.
- 6. AŞAMA:** Seçtiğiniz kökü çalışma kâğıdınızdaki oval kutucuğa, yapım ekini dikdörtgen kutucuğa ve oluşturduğunuz yeni kelimeyi ise yıldız şeklinde olan kutucuğa yazınız.
- 7. AŞAMA:** Arkadaşlarınızla birlikte kelime kökü panosundan bir **fiil kökü** seçiniz. Daha sonra kelime ekleri panosundan bu köke uygun bir **yapım eki** ve bir **çekim eki** belirleyiniz.

- 8. AŞAMA:** Seçtiğiniz kökü çalışma kâğıdınızdaki oval kutucuğa, yapım ekini ilk dikdörtgen kutucuğa, çekim ekini sonraki dikdörtgen kutucuğa ve oluşturduğunuz yeni kelimeyi ise yıldız şeklinde olan kutucuğa yazınız.
- 9. AŞAMA:** Arkadaşlarınızla birlikte kelime kökü panosundan bir **isim kökü** seçiniz. Daha sonra kelime ekleri panosundan bu köke uygun **bir yapım** belirleyiniz. Daha sonra bu kelimeye uygun bir **yapım eki** daha seçiniz.
- 10. AŞAMA:** Seçtiğiniz kökü çalışma kâğıdınızdaki oval kutucuğa, ilk yapım ekini ilk dikdörtgen kutucuğa, ikinci yapım ekini sonraki dikdörtgen kutucuğa ve oluşturduğunuz yeni kelimeyi ise yıldız şeklinde olan kutucuğa yazınız.
- 11. AŞAMA:** Oluşturduğunuz **beş** kelimeyi kullanarak **en az beş cümleden** oluşan anlamlı bir paragraf oluşturunuz.

NOT: Paragraf oluştururken her grup bir önceki grubun bıraktığı yerden metni devam ettirecektir. Lütfen paragraflar arasında anlam bütünlüğü olmasına dikkat ediniz.

Yönerge 4. Kesme masası yönergesi

NOT: Her öğrenci sırasıyla kelime kutusundan bir kelime seçecektir. Lütfen bu masadaki etkinliği yürütürken aşağıda yer alan yönergeyi dikkate alınız.

KESME MASASI YÖNERGESİ

- 1. AŞAMA:** Kelime kutusunda yer alan kelimelerden sırasıyla bir kelime seçiniz ve arkadaşlarınıza sesli olarak okuyunuz.
- 2. AŞAMA:** Seçtiğiniz ve okuduğunuz kelimeyi çalışma kâğıdınızda bulunan dikdörtgen kutuya yazınız.
- 3. AŞAMA:** Okunan kelimeyi arkadaşlarınızla birlikte karar vererek kök ve eklerini birbirinden ayıracak şekilde makasla kesiniz.
- 4. AŞAMA:** Kelimenin kökünü oluşturan parçayı kök türüne dikkat ederek uygun kök kutusuna atınız.
- 5. AŞAMA:** Kelimenin ekini oluşturan parçayı ek türüne dikkat ederek uygun ek kutusuna atınız.
- 6. AŞAMA:** Kelime kökünü çalışma kâğıdınızda bulunan oval kutulardan uygun olduğunu düşündüğünüz kutuya yazınız.
- 7. AŞAMA:** Kelime ekini çalışma kâğıdınızda bulunan üçgen kutulardan uygun olduğunu düşündüğünüz kutuya yazınız.

Yönerge 5. Metin tamamlama masası yönergesi

NOT: Her öğrenci sırasıyla metinde yer alan iki boşluğu dolduracaktır. Lütfen bu masadaki etkinliği yürütürken aşağıda yer alan yönergeyi dikkate alınız.

METİN TAMAMLAMA MASASI YÖNERGESİ

- 1. AŞAMA:** Metni okuyarak metindeki kelimelerde bulunan boşluklara anlamına uygun olduğunu düşündüğünüz eki ek panosundan belirleyiniz.
- 2. AŞAMA:** Belirlediğiniz eki ilgili kutucuğa yazarak boşluk bırakılan kelimeyi tamamlayınız.
- 3. AŞAMA:** Ek getirdiğiniz kelimeyi son haliyle çalışma kâğıdınızdaki dikdörtgen kutucuğa yazınız.
- 4. AŞAMA:** Kelimeye getirdiğiniz eki çalışma kâğıdınızdaki kalpli kutucuğa yazınız.
- 5. AŞAMA:** Kelimeye getirdiğiniz ekin türünü arkadaşlarınızla konuşarak belirleyiniz ve çalışma kâğıdınızdaki yüz ifadelerinden ekin türüne uygun olanını boyayınız.

EK 11. Uygulamada Kullanılan Çalışma Kâğıtları

Çalışma Kâğıdı 1. Eşleştirme masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı

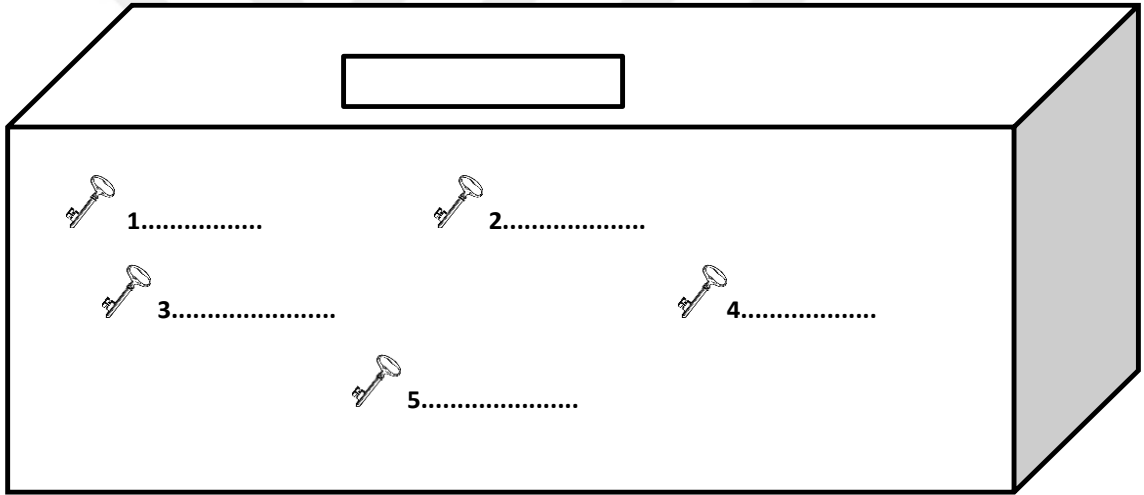
EŞLEŞTİRME MASASI ÇALIŞMA KÂĞIDI

ADI:

SOYADI:

Eşleştirme masası yönergesini dikkate alarak çalışma kâğıdınızı doldurunuz.

BASİT KELİME KUMBARASI

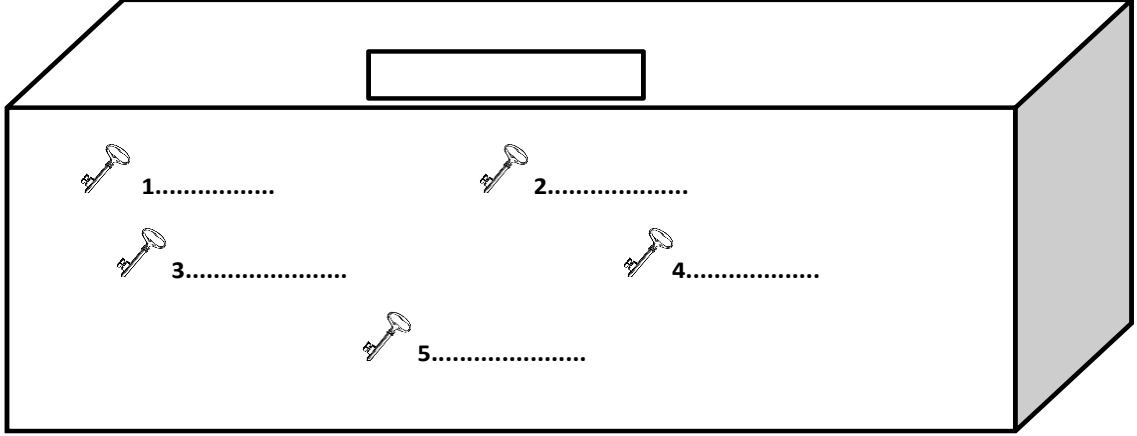


Yukarıdaki kumbaradan seçtiğiniz iki basit kelimeyi kullanarak aşağıda belirtilen yerlere iki farklı cümle yazınız.

1.Cümle:.....

2.Cümle:.....

TÜREMİŞ KELİME KUMBARASI

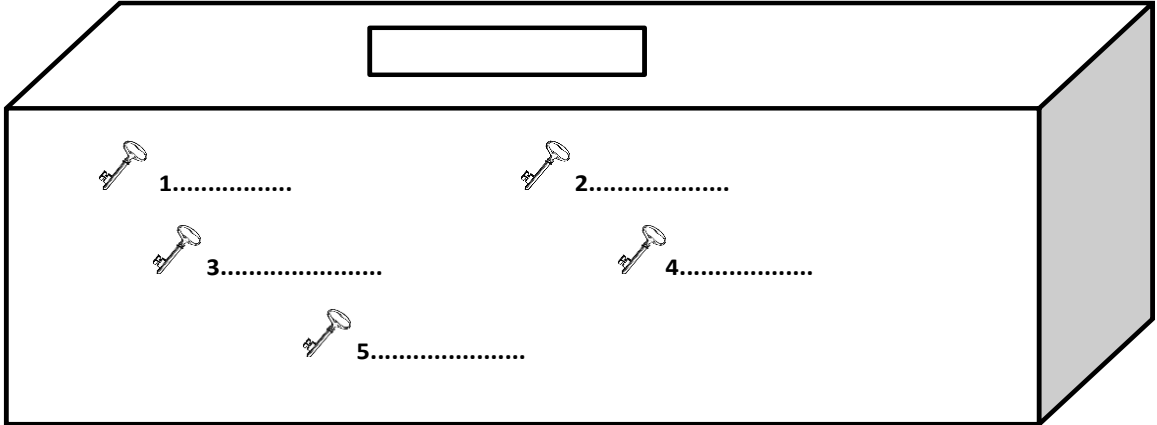


Yukarıdaki kumbaradan seçtiğiniz iki türemiş kelimeyi kullanarak aşağıda belirtilen yerlere iki farklı cümle yazınız.

1.Cümle:.....

2.Cümle.....

BİRLEŞİK KELİME KUMBARASI



Yukarıdaki kumbaradan seçtiğiniz iki birleşik kelimeyi kullanarak aşağıda belirtilen yerlere iki farklı cümle yazınız.


1.Cümle:.....

2.Cümle.....

Yapbozun E satırına ait soru:

Kaza yaşamış ve bundan zarar görmüş insanlara verilen ad.


1 2 3 4 5 6 7

E: 

Yapbozun F satırına ait soru:

Ülkemizi yöneten ve hükümetin başı olan kişiye verilen ad.


1 2 3 4 5 6 7

F: 

Yapbozun G satırına ait soru:

Bir yön adıdır.


1 2 3 4 5 6 7

G: 

Yapbozun H satırına ait soru:

Diğer adı puzzle olan ve parçaları bir araya getirme mantığına dayanan oyun.

1 2 3 4 5 6 7

H: 

Çalışma Kâğıdı 3. Paragraf oluşturma masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı

PARAGRAF OLUŞTURMA MASASI ÇALIŞMA KAĞIDI

ADI:

SOYADI:

Paragraf oluşturma yönergesini dikkate alarak çalışma kâğıdınızı doldurunuz.

1. İsim Kökü + Yapım Eki = Oluşturduğunuz Kelime

2. İsim Kökü + Çekim Eki = Oluşturduğunuz Kelime

3. Fiil Kökü + Yapım Eki = Oluşturduğunuz kelime

4. Fiil Kökü + Yapım Eki + Çekim Eki = Oluşturduğunuz Kelime

5. İsim Kökü + Yapım Eki + Yapım Eki = Oluşturduğunuz Kelime

OLUŞTURDUĞUNUZ PARAGRAFLAR

OLUŞTURDUĞUNUZ PARAGRAF

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OLUŞTURDUĞUNUZ PARAGRAF

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OLUŞTURDUĞUNUZ PARAGRAF

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OLUŞTURDUĞUNUZ PARAGRAF

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OLUŞTURDUĞUNUZ PARAGRAF

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışma Kâğıdı 4. Kesme masasındaki etkinliğe ilişkin çalışma kâğıdı

KESME MASASI ÇALIŞMA KÂĞIDI

ADI:

SOYADI:

Kelime kutusundan seçtiğiniz kelimeyi aşağıdaki dikdörtgen kutucuğa yazınız.

Seçtiğiniz kelimenin kökünü kök türünü dikkate alarak aşağıdaki oval kutucuğa yazınız.

Seçtiğiniz kelimenin ekini ek türünü dikkate alarak aşağıdaki üçgen kutucuğa yazınız.

Kelime	İsim Kökü	Fiil Kökü	Yapım Eki	Çekim Eki
1. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

METİN TAMAMLAMA MASASI

ADI:

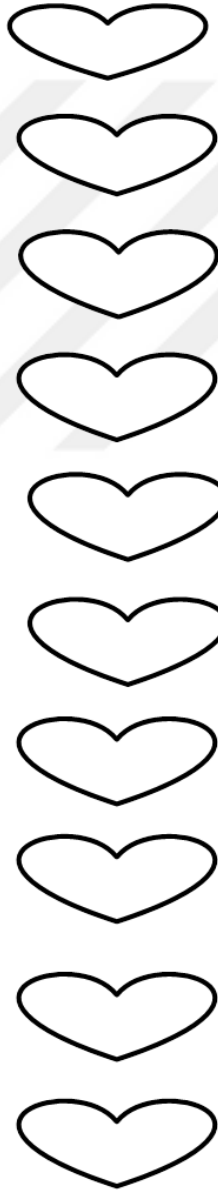
SOYADI:

Metinde tamamladığımız kelimeyi son haliyle aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metinde tamamladığımız kelimeye getirdiğimiz eki aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Metinde tamamladığımız kelimeye getirdiğimiz ekin türüne uygun yüz ifadesini boyayınız.

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>
6.	<input type="text"/>
7.	<input type="text"/>
8.	<input type="text"/>
9.	<input type="text"/>
10.	<input type="text"/>



Yapım Eki	Çekim Eki

1. Hafta: “Atatürk ve Türkçe” metni

ATATÜRK VE TÜRKÇE

Toplumları millet haline getiren en önemli unsur dildir. Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu gibi, insan topluluklarının bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında "duygu ve düşünce birliği" olan bir cemiyet yani 'millet' haline getiren en önemli kültürel değerdir. Ayrıca dil, kültürün temeli olduğu gibi taşıyıcısıdır da... Dili yok ettiğiniz takdirde milli ruh ve kültür diye bir şey kalmaz. Bu sebeple dili korumak, koruyucu tedbirler almak önemlidir.

Bizler Türk'üz ve dilimiz Türkçedir. Türkçe; dünyanın en eski, köklü ve en zengin iki dilinden biridir. Dil bilimcilere göre; kelime türetme yeteneği bakımından da dünyanın en güçlü dilidir. Her konuya ve duruma göre karşılık vermeye en müsait dil yine Türkçedir. Türkçe, yazıldığı gibi okunması özelliğiyle de gıpta edilen bir dildir. Türk dilinin bu güzelliğini ve gücünü bilen, Türk dili konusunda önemli çalışmalarına imza atan en önemli kişi, hiç şüphesiz ki, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Büyük Önder Atatürk'tür. Atatürk, Türk dili konusunda; "Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yüceltmek için çalışır. Bir de Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği nihayetsiz felaketler içinde ahlakının, ananelerinin, hatıralarının, menfaatlerinin, kısacası bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde muhafaza olunduğunu görüyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir." diyerek hem Türk diline verdiği önemi, duyduğu sevgiyi belirtmekle beraber, Türk dilinin büyüklüğünü ve Türk milleti için önemini ortaya koymuştur.

Atatürk, bir dil bilimci değildi. Ancak, dile sadece bir devlet adamı ya da siyasetçi gözüyle de bakmıyordu. O, dilin bir milleti meydana getiren, unsurları bir arada tutan en önemli etken olduğunu biliyordu. 1931 yılında söylediği sözle bunu açıkça beyan etmişti. "Milletin çok açık niteliklerinden biri de dildir. Türk milletindenim diyen insan her şeyden önce ve kesinlikle Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk kültürüne, Türk toplumuna bağlı olduğunu iddia ederse buna inanmak doğru değerdir." Ayrıca Atatürk'ün, dil konusundaki hassasiyeti eski

tarihlere dayanmaktaydı. 1916 yılında okuduğu şiir kitaplarına dil konusunda notlar düşmesi bunun açık delilidir.

Atatürk, Türk kimliğini Türkçe ile tanımlıyordu. "TÜRK demek, TÜRKÇE demektir. NE MUTLU TÜRK'ÜM DİYENE!" diyordu. Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı'ndan sonraki temel davası Türkçeyi, dolayısıyla Türk kültür ve kimliğini yabancı boyunduruklardan kurtarma ve korumaktı. Bunun için de eğitimi her düzeyde Türkçe ile yapmak, halkın yabancı dille eğitime özenmesini önleyecek tedbirler almak olmuştur. Bu konuda da şunu söyleyecektir: "Kesin olarak bilinmelidir ki, Türk milletinin dili ve milli benliği bütün hayatında hâkim ve esas olacaktır." Atatürk ayrıca, Türk dilini geliştirerek ve yayarak, bütün Türk dünyasının lehçe farklılıkları giderilerek müşterek bir dil bağı ile birleşmesini, kısaca bütün Türk dünyasında bir kültür birliği meydana getirmek istiyordu. Bu sebeple; "Türkiye dışında kalmış Türkler için, ilk önce kültür meseleleriyle ilgilenilmelidir. Nitekim biz Türkler davasını böyle müspet ölçüde ele almış bulunuyoruz. Büyük Türk tarihinde, Türk dilinin kaynaklarına, zengin lehçelerine, eski Türk eserlerine önem veriyoruz. Baykal Gölü ötesindeki Yakut Türklerinin dil ve kültürlerini bile ihmal etmiyoruz" diyerek Türk dünyasındaki dil ve tarih birliği çalışmalarına ne kadar önem verdiğini gösterir. Ayrıca 1933 yılında, Sovyetlerin idaresinde kardeşlerimiz olduğunu, bir dağılmanın olacağını, buna hazırlanmamız gerektiğini, bunun için köprüleri sağlam tutmamız gerektiğini söylemiş, kültürün, dilin, tarihin birer köprü olduğunu işaret etmiştir.

Gazi Mustafa Kemal, Şeyh Sait ayaklanmasının yarattığı bunalımı atlattır atlatmaz, önce 'Türk Dili Encümeni' kurdu. (Dil ve tarih üzerindeki çalışmalar, önceleri 'encümen' biçiminde başladı. Daha sonra bunlar 'Dil Kurumu' ve 'Tarih Kurumu' haline geldiler) Atatürk bir sözünde, "Milli his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması, milli hissin gelişmesinde başlıca etkendir. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir, yeter ki bu dil, şuurla işlensin. Ülkesini ve yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmalıdır" demişti. Bu sözünden yola çıkarak Türk Dili Encümeni'nin kuruluş gayesini anlamak mümkündür. Encümenin kuruluşu ile Atatürk, dildeki Arapça kökenli sözcükler yerine, halkı içinde yaşayan Türkçe sözcüklerin yerleştirilmesi için bir ön çalışma yaptırıyordu. Her ilde, "Kelime Kolları" kurulmuştu. Öğretmenlerin öncülük ettiği bu kollar, evlerdeki yaşlı insanlarla ilişki kuruyor; onların kullandıkları sözcükleri, Arapça karşılıkları varsa onları da ekleyerek, Ankara'ya "Dil Encümeni"ne

gönderiyorlardı. Gazi Paşa, dili özüne çekmeye, elverdiğince yabancı sözcüklerden arındırmaya kararlı idi. Eğer bir Türk Dünyası yeniden kurulacaksa, onun dili Arap ve Fars dilinin egemenliğinden kurtulmalıydı.

Tarama kolları, önceleri çok başarılı çalışmalar yaptı. Fakat sonraları, bu kollarda çalışanların devlette itibar kazandığına dikkat edenler, halkın arasına girip sözcük derleyeceklerine 'uydurmayı' daha kolay buldular ve çalışmayı yıprattılar. "Dil Taramaları" göze girmenin, yükselmenin ilk basamağı gibi kullanılmaya başlandı.

Mustafa Kemal Paşa'nın çevresinde okumuşlardan oluşmuş heyecanlı bir ortam vardı, lâkin sayıca sınırlı ve bilgi açısından tam yeterli değildi. Ayrıca inanmış ve sağlam bilgi birikimi olanların sayısı çok azdı. Zaten onlar da devlet hizmetinde görev yapıyorlardı. Ayrıca Atatürk, hedeflerini yakınında olan insanlara bile açıkça ifade etmiyordu. Bu yüzden etrafındakiler Atatürk'ün dil çalışmalarına bu denli gömülmesini anlayamadılar ve yadırgadılar. Lâkin Gazi Paşa için bazı şeylerin azlığı ya da yokluğu, o işin yapılmasının durdurulması için yeterli değildi. Sonuçta durduramamıştır da...

Salur BEĞ

**(<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~uznek04/ataturkveturkce.index.htm>
adresinden 5 Ekim 2015'de alınmıştır.)**

2. Hafta: “Unutulmayan Hafta” metni

UNUTULMAYAN HAFTA

Bu okula geleli dört hafta olmuştu. Okulumu, öğretmenlerimi, arkadaşlarımı tanımaya çalışıyordum. Eski okulumu ve sınıf arkadaşlarımı da çok özliyordum. Burada herkesin arkadaşı vardı. Beni de yanlarına çağırıyorlardı ama... Galiba zamana ihtiyacım vardı. Çarşamba günüydü. Türkçe dersinin sonlarına doğru öğretmenimiz:

–Çocuklar, biliyorsunuz, önümüzdeki hafta 10 Kasım Atatürk Haftası. Bu haftayla ilgili olarak neler yapabiliriz? Düşünün bakalım, dedi.

Ön sıralardan bir arkadaşımız:

–Öğretmenim, Atatürk’ün hayatını, kişiliğini ve başarılarını konu alan bir müzikli tiyatro düzenleyebiliriz.

–Olabilir Ali, bunu düşünelim. Başka aklınıza neler geliyor çocuklar?

–Atatürk konulu bir şiir dinletisi düzenleyebiliriz.

–Bak bu da güzel bir fikir Tuncay. Bu konu ile sen ilgilen. Bu işin düzenlenmesini sana bırakıyorum, olur mu?

Öğretmenimizin yaklaşımı çok hoşuma gitmişti. Biraz çekinerek elimi kaldırdım. Öğretmenimiz:

–Seni dinliyoruz Sema, deyinince birden heyecanlansam da ayağa kalktım.

–Öğretmenim, arkadaşlarımızla Atatürk’ün kişiliği, fikir hayatı ve değişik konulardaki görüş ve düşüncelerini dile getiren bir program hazırlayabilir miyiz?

–Çok iyi düşünmüşsün Sema. Bak ben de böyle bir şey hazırlamanızı isteyecektim. Bu konuyla da sen ilgilen. Arkadaşlarınla hemen çalışmaya başlayın.

Öğretmenimizin söyledikleri doğrusu beni çok mutlu etmişti. Düşüncemi paylaşmış ve söylediklerim öğretmenim tarafından olumlu karşılanmıştı. Bu arada ders bitmiş, teneffüs zili de çalmıştı.

Teneffüste Seçil ve Serdar yanıma gelip programı birlikte hazırlayabileceğimizi söylediler. Hemen oturduk. Neler yapabileceğimizi ve hangi kaynaklardan ne şekilde yararlanabileceğimizi konuştuk. Bu sırada duvar kenarında oturan ve yeni tanıştığım Hilal de bizi uzaktan ilgiyle dinliyordu. Dört haftalık gözlemlerime göre Hilal, sessiz,

içine kapanık ve sakin biriydi. Sınıfta pek söz almaz, derslere nadiren katılırdı. Onun bizi dinlediğini görünce ona seslendim:

–Hilal sen de bize katılmak ister misin? Hilal şaşırmişti, bir şey diyecek oldu, diyemedi. Seçil ve Serdar'ın da bakışları Hilal'e yönelmişti. Tekrar sordum:

–Çalışmamız da seni de aramızda görebilir miyiz?

–Şey ben, dedi Hilal. Nasıl olur ki yapabilir miyim?

Serdar:

–Dedem söylemişti. Bir işi başarmak istiyorsan önce korkularını yenecek ve kendine güveneceksin. Sonrası iyi planlama ve düzenli çalışmadır.

Şimdi herkes Hilal'e bakıyor, onun evet demesini bekliyordu. Hilal çok heyecanlanmıştı, bunu gözlerinden okuyabiliyordum.

–Evet evet, ben de çalışmak isterim, isterim de ben ne yapacağımı bilmiyorum ki, deyince hep birlikte gülmüştük. Hilal de bizim kahkahalarımıza katılmış ve yerinden kalkarak yanımıza gelmişti.

Hilal'in de aramıza katılmak istemesi bizi hem şaşırtmış hem de mutlu etmişti. Artık biz bir ekip olmuştuk. Şimdi neler yapacağımızı görüşecek ve aramızda görev dağılımı yapacaktık. Bunun için öğle tatilinde okul kütüphanesinde buluşmak üzere sözleştik.

Öğle tatili olunca okulumuzun kütüphanesinde arkadaşlarımızla buluştuk. Kütüphanenin bir köşesi Atatürk'e dair kitaplara ayrılmıştı. Önce aramızda bir görev dağılımı yaptık. Serdar, Atatürk'ün fikir hayatını, Hilal, Atatürk'ün kişilik özelliklerini, Seçil de Atatürk'ün akıl ve bilime verdiği önemi araştırarak, araştırmalarının sonuçlarına göre sunumlarını hazırlayacaklardı. Arkadaşlar, benim de program yöneticisi olarak grup sözcüsü olmamı istediler. Arkadaşlarımın bu düşüncesi beni hem çok heyecandırmış hem de çok mutlu etmişti. Hemen işe koyulduk. Önce Atatürk bölümünden ilgili kitap ve dergileri inceledik, notlar aldık. Sunumlarda kullanılmak üzere ilgili materyalleri de inceledik.

Aradan iki gün geçmişti. Grup arkadaşlarımız sunum için gerekli bütün hazırlıklarını yapmışlardı. Son kez kütüphanede toplanıp çalışmalarımızı kontrol edip düzeltmelerimizi de yaptık. Buna göre ben programı açacak, arkadaşlarımı tanıttıcaktım. Sırasıyla Serdar, Seçil ve Hilal konuşacaklardı. Hilal çok heyecanlanacağını düşünerek

son konuşmacı olmak istediğini söyledi. Böylelikle diğer arkadaşları konuşana dek heyecanını yenebileceğini belirtti.

Nihayet büyük gün gelmişti. Sunumumuzu bilgisayar ortamında gerçekleştireceğimiz için saydam sunu için gerekli tüm araç gereçleri hazırladık. Ayrıca sunumumuzda kullanmak üzere görsel malzemelerimizi sınıfın uygun yerlerine astık.

Önce öğretmenimiz söz aldı ve konuyla ilgili çok kısa bir konuşma yaptıktan sonra sözü bana verdi. Ben de:

Sevgili Arkadaşlar, Bizler Atatürk'ün fikir hayatı ve kişilik özellikleri ile onun akla, bilime ve sanata verdiği önem üzerine hazırladığımız sunumu sizlerle paylaşacağız, diyerek programı başlattım.

Bu başlangıç cümlesinden sonra arkadaşlarımıza öncelikle konuşmamızı nasıl hazırladığımızı, hangi kaynaklardan yararlandığımızı ve hazırlık aşamalarında zorlandığımız noktaları anlattım. Daha sonra da her arkadaşlarımızın konularıyla ilgi beşer dakika süresi olduğunu belirttim ve ilk sunumunu yapmak üzere Seçil'i kürsüye davet ettim. Seçil müthiş bir öz güvenle konuşmaya başladı:

Sevgili Arkadaşlar, Ülkesi ve milletini çok seven Atatürk, büyük bir asker, güçlü bir komutan ve çok değerli bir devlet adamıdır. Çocukluğundan itibaren yüksek bir okuma merakı ve ilgisi olan Atatürk aynı zamanda ileriye çok iyi gören bir fikir insanıdır. Onun fikir hayatını oluşturan en önemli etkenlerden birisi tarihe olan ilgi ve sevgisi ise diğeri de şüphesiz kültürümüzdür. "Kültür"ün birçok tanımı vardır. Türk Dil Kurumunun internet sitesinde kültür "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü." olarak tanımlanmaktadır. Kültür, zaman içinde oluşan bir birikim olup kökünü tarihin derinliklerinden alır. Kültürün bu özelliği, Atatürk'ün tarih bilgisi ve sevgisinin onun fikir hayatını oluşturmada neden önemli olduğunu da göstermektedir.

KOMİSYON
(İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)

3. Hafta: “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” metni

ATATÜRK VE TÜRK TİYATROSU

Yıl 1931... Düzgün, örgütlü bir şehir tiyatrosu hâlinde yeniden yaşantıya kavuşan “Darülbedayi” o zamanlar sayısı on beşi geçmeyen kadrosuyla yeni bir Anadolu turnesine çıkmıştır. İlk uğrağı yine Ankara’dır. En büyük seyircisi de yine Atatürk.

Atatürk, bir yıl önce tarihî sözleriyle şeref verdiği bu sanatın gönülleri tok çocuklarını bir akşam sofrasına konuk ediyor, onlarla uzun saatler oturup meslekleri, sanatları üzerinde konuşuyor. Bu konuşma bir an öyle bir biçim alıyor ki Atatürk kurula başkanlık eden Muhsin Ertuğrul’dan oynadığı yapıtlardan birinin bir sahnesini, bir parçasını huzurunda tekrar etmesini, oynamasını veya yüksek sesle okumasını rica ediyor.

Muhsin sahne dışında kalabalık bir topluluk içinde bile uzun boylu konuşmaktan kaçınacak kadar sıkılğan bir insandır. Mesleğiyle ters gibi görünen fakat kendisini yakından tanıyanlarca bilinen bu huyu yüzünden Atatürk’ün buyruğunu yerine getiremiyor. Önce bunu bir sanatçı kaptisi sanan Atatürk, gücenir gibi oluyor, hatta öfkeleniyor. Uzun ısrar ve tartışmalardan sonra Muhsin, arkadaşlarının da yardımıyla kendisini kandırmayı başarıyor. Fakat Atatürk isteğinden vazgeçmiyor:

— “Peki, diyor. Seninle bir bahse girelim: Sana bir piyes göndereceğim, bunu oynayacaksın, ben de gelip seyredeceğim. Aman dikkat et, rolünü iyi oynamazsan seni bizzat ben eleştireceğim, kötü bir aktör olduğuna inanacağım; iyi oynarsan o zaman da gerçek bir sanatçı olduğuna inanacağım.

Muhsin bu bahsi kabul ediyor ve Atatürk’ün buyruğunu bu biçimde memnunlukla yerine getireceğini söylüyor.

Yıl 1932... Aradan uzunca bir zaman geçmiş ama Atatürk bu bahsi unutmamıştır. Bir gün Muhsin, oynamak üzere gönderdiği bir piyesi alıyor. Bu piyes Faruk Nafiz Çamlıbel’in “Akın”ıdır. Türklerin Orta Asya’dan Anadolu’ya, Batı’ya yayılıp genişlemelerini anlatan bir destan.

Muhsin ve arkadaşları 1932 yılının ilk aylarında Akın’ı oynamak üzere hazırlığa başlıyorlar. Dekorlar, kostümler yapılıyor. Roller dağıtılıp ezberleniyor... Yapıtta Türk hakani İstemi Han’ı bizzat Muhsin oynayacaktır. Öteki roller Galip, Emin Belig,

Hüseyin Kemal, Talât, Neyyire Neyyir, Şaziye ve Zehra arasında bölünüyor. Prova ilerlerken Atatürk birkaç defa yapıtın hazır olup olmadığını soruyor. Nihayet yapıt oynanacak duruma geldikten sonra, temsillere başlanabileceği Atatürk'e bildiriliyor ve şubat ayının ilk haftalarında Akın oynanıyor.

Başta Muhsin olmak üzere yapıtta rol alan bütün sanatçıların ne büyük bir heyecan içinde olduklarını kolayca düşünebilirsiniz. Atatürk, ilk defa Tepebaşı Tiyatrosuna gelecek ve temsili seyredecektir.

Atatürk'ün, her işte olduğu gibi sanat işlerinde de ne kadar güç beğendiğini, ufak tefek başarılarla kendisini memnun etmeye olanak bulunmadığını çok iyi bilen; hele bir yıl kadar önce konuyu hiç unutmayan Muhsin, en ufak bir falsoya yer vermemek gerektiğini çok iyi bilmektedir. Onun için maddi, manevi elden gelen bütün çabayı harcayarak Akın'ı eksiksiz oynamaya çalışıyor.

1932 yılının 19 Şubat akşamı Atatürk, Akın'ı görmek üzere Tepebaşı Tiyatrosuna geliyor... O gece Türk tiyatrosu için tarihi ve unutulmaz bir gecedir.

Perde açılıyor. Şehir Tiyatrosunun doğusunda ve gelişmesinde çok emeği geçen eski vali Muhittin Üstündağ, Atatürk'ün yanındadır ama o, piyesi seyretmiyor, bütün dikkati ile Atatürk'ün yüzünde her an bir memnunluk veya öfke çizgisinin belirmesini bekliyor. Temsil ilerledikçe Atatürk'ün ilgisi artıyor, bakışları yumuşuyor ve ilk perde kapanmak üzere iken Muhittin Üstündağ yanaklarından iki damla yaşın süzülüğünü görüyor.

Bu arada birinci perde kapanmıştır. İlk alkışlar, en değerli alkışlar Atatürk'ün locasından yükseliyor. Temsilden sonra başta Muhsin olmak üzere yapıtta rol alan sanatçıları yanına kabul eden Atatürk, hepsini tebrik ediyor, güzel sözlerle hepsinin gönüllerini hoş ediyor ve teşvik ediyor, sonra Muhsin'e dönerek: "Bahsi kazandın." diyor. "Sen bizim en değerli sanatçımızsın."

Lütfi AY
(İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)

4. Hafta: “Atatürk ve Bilim” metni

ATATÜRK VE BİLİM

Atatürk, bilimin insan yaşamındaki önemli yerini, özgürlük savaşımızın sona ermesi sıralarından başlayarak hemen her vesile ile tekrarlamış, vurgulamıştır. 27 Ekim 1922’de Bursa’da yaptığı bir konuşmada Atatürk, Türkçesi biraz sadeleştirilmiş şekliyle şöyle demiştir: Yurdumuzun en bayındır, en göz alıcı, en güzel yerlerini üç buçuk yıl kirli ayaklarıyla çiğneyen düşmanı mağlup eden zaferin sırrı nedir, bilir misiniz? Orduların sevk ve idaresinde bilim ve fen ilkelerinin kılavuz edinilmesidir. Milletimizin siyasi ve toplumsal hayatı ile ulusumuzun eğitiminde de yol göstericimiz bilim ve fen olacaktır. Türk milleti Türk sanatı, Türk ekonomisi, Türk şiiri ile edebiyatı okul ve okulun vereceği bilim ve fen sayesinde bütün olağanüstü incelikleri ve güzellikleriyle oluşup gelişecektir. 30 Ağustos 1924 tarihinde Atatürk, Dumlupınar’da yaptığı başka konuşmada da şöyle diyor: Yaşamının şartı uygarlık yolunda yürümek ve başarıya ulaşmaktır. Bu yol üzerinde ilerlemeyi değil de geriye bağlılığı benimseyenler, böyle bir bilgisizlik ve gaflette bulunanlar, evrensel uygarlığın coşup gelen seli altında bir gün boğulmaya mahkûmdurlar.

Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” kısaltılmış şekliyle yaygınca bilinen sözünün tam metni ise aynen şöyledir: Dünyada her şey için, maddiyat için, maneviyat için, muvaffakiyet için, en hakiki mürşit ilimdir, fendir; ilim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalalettir. Yalnız, ilim ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhalarının tekâmülünü idrak etmek ve ilerlemesini zamanında takip eylemek şarttır. Bilindiği üzere “ilim” sözcüğünün anlamı, gayet geniştir. Hatta aslı Arapça olan bu sözcüğün, Osmanlıcadaki kullanılışıyla, günümüzde artık yaygınlaşmış olan bilim sözcüğünden daha geniş anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Fen ise temel bilimler, yani matematik, astronomi, fizik, kimya ve tabii bilimler anlamına gelir. Liselerimize ilişkin olarak “fen kolu” ve üniversitelerimize ilişkin olarak “fen fakültesi” terimlerimiz bunu açıkça gösteriyor. Demek ki Atatürk’ün, kılavuzluğunda yürünmesini öğütlediği bilim, geniş kapsamlı bir bilimdir. Topluma ve insana ilişkin her türlü sistemi ve bilimsel çalışmayı içermek durumundadır. Fakat ayrıca, bilimler arasında temel bilimlere, matematiğe ve doğaya ilişkin bilimlere, burada özellikle işaret edilmektedir.

Bilimin insan yaşamındaki en gerçek yol gösterici olduğuna dikkatimizi çektiğine göre demek ki Atatürk, bilimden başka gerçek yol göstericilerimizin de bulunduğunu kabul etmiş olmaktadır. Oysa bu cümlesinin hemen arkasından, bilim ile fennin dışında mürşit aramanın, bunları dışta bırakan kılavuzlar peşinde yürümenin, dünyadan habersizlik, bilgisizlik demek olacağını vurgulamaktadır. Demek oluyor ki Atatürk, burada, bilim dışında kılavuzlarımız olsa da bunların bilimle bağdaşabilen, bilim anlayışına ters düşmeyen, yol göstericiler olmaları gerektiğini kesin bir dille işaret etmek ihtiyacını duymuştur.

Yukarıda aktarılan sözlerinin, kendisinden yapılan alıntılarının hepsinde Atatürk'ün bilim ve uygarlık arasında yakın ilişki kurduğuna ve her ikisini de dinamik yönleriyle vurgulamaya özen gösterdiğine tanıklık ediliyor. Batılılaşma girişimimizde karşılaşılan en büyük sorun, örnek alınmış olan Batı'nın büyük dinamizmi, kendi kendini geride bırakma ve aşma özelliği idi. Atatürk uygarlığın temeline bilimi koymakla ve Batı uygarlığının dinamizmini, devingenliğini, esas itibarıyla bilimi ve bilimin sınırsız gelişme yeteneğinden aldığına inanmaktadır. Bilimsel endüstrinin, sınıai faaliyetin ve daha genel olarak bilime dayanmayan uygarlığın Batı ile yarışmada etkili olamayacağı, Batı'ya ayak uydurma çabalarını başarıya ulaştırmaktan uzak kalacağı, şüphe götürmez bir gerçektir. Bu gerçeğin açık seçik bir biçimde kavranması aşamasına biz de Atatürk'le ulaşıldığını söyleyebiliriz. Bunun için bilimsel araştırma faaliyetinin Batı dünyasıyla atbaşı yürütülmesi idealinin noksansız biçimde benimsenmesine ihtiyaç vardır. İşte bilime genel anlamda verilen büyük önem yanında, böyle bir ülküyü ve böyle bir ülkeye bağlanma zorunluluğu fikrini Atatürk'te açık ve kesin bir biçim görmekteyiz.

Ord. Prof. Aydın SAYILI
(İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)

5. Hafta: Atatürk'ün Okuttuğu Mustafa" metni

ATATÜRK'ÜN OKUTTUĞU MUSTAFA

Yalova, 1929 yaz aylarında:

Dağılan sürümü toplayarak Balaban deresine çıktım. Sığırları otlata otlata çiftliğe geliyordum. Derken uzakta yirmi kadar atlı belirdi. Sık sık böyle atlılara rastladığım için aldırmayarak yoluma devam ettim. Kim olduklarını merak bile etmemiştim.

Fakat baktım. En öndeki atlı bana doğru geliyordu. Yaklaşınca atından indi; çiftliğe nereden girildiğini soruyordu.

— Siz yanlış yoldan gelmişsiniz. Çiftliğin yolu şuradadır.

Bu atlı benden adımı da öğrenmek istedi.

— Mustafa, diye karşılık verince gülümsedi.

— Benim de adım Mustafa; demek adaşız!

Sonra birdenbire:

— Gazi'yi tanır mısın? diye sordu.

— Tanırım, dedim.

— Onu sever misin?

— Severim!

— Niçin seversin?

O çünkü sığırtmaç aklımla şu karşılığı verdim:

— Paşa olduğu için severim!

Tekrar gülmeye başladı. Ben, o tarihte, cılız, çelimsiz, hasta bir çocuktum... “Bu adam benimle eğleniyor galiba?” dedim. Fakat o, sorularının arkasını kesmiyordu. Bir aralık sordu:

— Sen ne iş görürsün?

Âdeta canım sıkıldı:

— İşte şu gördüğün sığırları güderim! dedim

— Ne kazanırsın?

— Ayda üç lira.

— Peki, söyle bana, ayda üç lira, yılda kaç lira eder?

Kendisinin ve yanındakilerinin yardımıyla ayda üç liranın yılda ne ettiğini hesaplayarak karşı verdim.

— 36 lira eder!

— Sana bu 36 lirayı versem ne yaparsın?

— Hiç, almam ki...

— Neden almıyorsun?

— Otuz altı lira çok para...

Sonra biraz düşünerek ilave ettim:

— Nereden aldın diye sorarlar...

Tanımadığım yolcu, tekrar gülümseyerek:

— Aferin oğlum, dedi, böyle olmalı... Fakat bu parayı, yol gösterdiğin için veriyorum sana! Kimse bir şey demez!..

Hâlâ benimle alay ettiğini sanıyordum. Otuz altı lirayı kabul etmeye bir koşulla razı oldum. Yolda yemek için getirdiğim yarım kilo ceviz vardı:

— Bu cevizleri alırsan ben de senin paranı alırım, dedim. O bana bir avuç para verdi, ben ona bir avuç ceviz verdim. Böylece ödeşmiş olduk.

Ayrılacağımız sırada yeniden adımı sordu:

— Mustafa, dedim.

— Benim de Mustafa ama, dedi, yanında Kemal'i var. Mustafa ile Kemal bir araya gelince ne olur?

İlk defa olarak kendi kendime:

— Sakın bu Mustafa Kemal Paşa olmasın?

Giderken sordu:

— Beni başka yerde görürsen tanır mısın?

Başımı salladım:

— Tanımaz mıyım ya... Sen Gazi Mustafa Kemal Paşa'sın!

Hayvanlarını dörtlüye sürüp gittiler. Ben de sığırlarımı alarak çiftliğe döndüm.

Ertesi gün Kaplıca'lara çağırdılar. Kapıdan içeri girince hiç şaşalamadım. Hemen gidip elini öptüm:

— Mustafa, dedi. Seni çiftliğime kâhya yapacağım! İster misin?

— Kâhya ne demek?

— Çobanların en büyüğü odur!

Karşılık vermedim. O yeniden sordu:

— Kâhyalık işi için ayda dört lira versem yetişir mi?

— Siz bilirsiniz, dedim.

— Hayır, Mustafa... Seni kâhya yapmayacağım, okula göndereceğim. Orada okuyup yazma öğreneceksin!

Sevindim.

— Okula gönderiniz... Bu, daha iyi... dedim. Aradan yirmi dört saat geçmeden kendimi Şişli'deki çocuk hastanesinde bulmuştum. Bana, orada çok güzel bakıyorlardı. Dört ay içerisinde tanınmayacak kadar değiştim. Yüzümün sarılığı kayboldu, iştahım yerine geldi. Hastaneden çıktıktan sonra (sözünün burasında dudaklarını koparacak gibi ısıırıyordu) Ata'm, beni yine aratarak Beşiktaş'ta 19'uncu ilkokula yazdırdı.

Bir gece yarısı hiç unutmam, hastaneye gelmişti. Doğruca benim yattığım odaya girdi. Onu görünce şaşırılmışım. Ayağa kalkmak istedim. Atatürk eliyle önleyerek:

— Sen ayağa kalkmayı bırak da buradan nasıl çıkacağını düşün diye gülümsedi.

Sonra:

— Hani, dedi, seninle pazarlığa girişmiştik, dört lira aylığa razı olmuştun! Şimdi ver bakalım hastane paralarını...

Küçüktüm, sıgırmaçtım ama şaka ettiğini anlamıştım:

— Sen koskoca Gazi Paşa'sın... Elbette hastane parasını da verirsin dedim.

Selahaddin GÜNGÖR
(İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)

6. Hafta: “Mustafa Kemal Atatürk” metni

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK

Türklerle beraber pek çok farklı milletin de içinde yer aldığı Osmanlı Devleti bu şekliyle çok uluslu bir yapıya sahipti. Bu yapı içinde yer alan milletler Osmanlı Devleti çatısı altında 19. Yüzyıla kadar birlik ve beraberlik içinde huzur ve güven ortamında yaşadılar. Ancak Fransız İhtilali'nin etkisiyle özellikle Balkanlarda ayrılık fikirler ortaya çıkmaya başladı. Fransız ihtilali ile ortaya çıkan “Milliyetçilik” akımı, Osmanlı Devleti içindeki ulusları etkiledi. Bu uluslar, Osmanlı topraklarına göz diken devletlerin de kışkırtmasıyla isyan edip bağımsızlık çabası içine girdiler. Bu sebeple Atatürk'ün de doğduğu şehri içine alan Balkanlar, XIX. yüzyılda pek çok siyasi çatışmanın olduğu bir bölge olarak tarihe geçti.

Balkanlarda hızla yayılan bu ayrılıkçı fikirler, Osmanlı Devleti'ni zaman içinde çok ciddi sıkıntılara düşürmüştür. Aydınlar ve devlet adamları bu sıkıntıları ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli arayışlara girmişler, farklı fikir ve görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüş ve düşüncelerin ortak amacı, Osmanlı Devleti'ni içinde bulunduğu zor durumdan kurtarmaktı. Osmanlı aydınları, özellikle Selanik şehrinde örgütlenmişler, düşüncelerini geniş kitlelere yaymak amacıyla burada çeşitli gazete ve dergiler çıkarmışlardı. Selanik, çeşitli insanların, dillerin, dinlerin, düşüncelerin kaynaştığı bir şehirdi. 1881 yılında Selanik'te dünyaya gelen Atatürk'ün çocuk ve gençlik dönemi, yukarıda anlattığımız sosyal, siyasi ve kültürel ortam içinde geçmiştir. Onun şahsiyetinin şekillenmesinde ve fikir hayatının oluşmasında Osmanlı Devleti'nin içine düştüğü sıkıntıların önemli payı olduğu muhakkaktır.

Atatürk'ün babası Ali Rıza Efendi, annesi ise Zübeyde Hanım'dır. İyi bir eğitim almış olan Ali Rıza Efendi gümrük memurluğu yapmıştır, Zübeyde Hanım ise okuma yazma bilen kültürlü bir hanımefendidir. Öğrenim hayatına annesinin isteği üzerine mahalle mektebinde başlayan Mustafa, daha sonra Selanik'teki Şemsi Efendi Mektebine kaydoldu ve ilkokulu burada bitirdi. Mahalle mekteplerinden farklı olarak bu okulda yeni öğretim metotları uygulanmakta, okumayı ve yazı yazmayı kolaylaştıracak araç ve gereçler kullanılmaktaydı. Modern öğretim yapan bu okul, Mustafa'nın fikrî gelişimini olumlu etkiledi. Mustafa, bu okulda okurken babasını kaybetti. Ali Rıza Efendi'nin ölümü üzerine Zübeyde Hanım çocukları ile birlikte, Selanik yakınlarında yaşayan

kardeşi Hüseyin Efendi'nin çalıştığı çiftliğe yerleşti. Çiftlik hayatı sebebiyle Mustafa'nın öğrenim hayatı bir süre aksadı ancak Mustafa'nın en büyük isteği eğitim hayatına devam etmek, ülkesi ve milletine hizmet edecek bir genç olarak yetişmekti. Bu düşünce ve istekle Mustafa eğitime devam etmek için annesinin de onayıyla Selanik'e döndü. Burada teyzesinin yanında öğrenimine devam etti.

Selanik sokaklarında gördüğü üniformalı subaylar Mustafa'nın ilgisini çekiyordu. Bu ilgi onu askerî okulda okumaya yöneltti. Mustafa, asker olmak için Selanik Askerî Rüştiyesi (ortaokul) sınavlarına girdi ve sınavı kazandı. Böylece üstün başarılarla dolu askerlik hayatı başlamış oldu. İyi bir öğrenci olan Mustafa, kısa sürede bütün öğretmenlerinin dikkatini çekti. Özellikle matematik öğretmeni Yüzbaşı Mustafa Bey onunla yakından ilgilendi. Mustafa'nın derste gösterdiği başarılarından etkilenen öğretmeni ona “Senin adın da Mustafa benim adım da. Bu böyle olmayacak, aramızda bir fark bulunmalı. Bundan sonra senin adın Mustafa Kemal olsun.” dedi.

Mustafa Kemal, Selanik Askerî Rüştiyesini bitirdikten sonra Manastır Askerî idadisine (lise) girdi.

Mustafa Kemal lisede de çok başarılı bir öğrenci olarak hem öğretmenlerinin hem de arkadaşlarının takdirini kazandı. Askerî lisede Mustafa Kemal'in sevdiği derslerden biri de tarihtir. Tarih öğretmeni Kolağası Mehmet Tevfik Bey'in derin tarih bilgisi onda tarih bilincinin uyanmasını sağladı. Mustafa Kemal'in lisede başlayan bu tarih sevgisi ve bilinci, hayatının sonuna kadar artarak devam etmiştir.

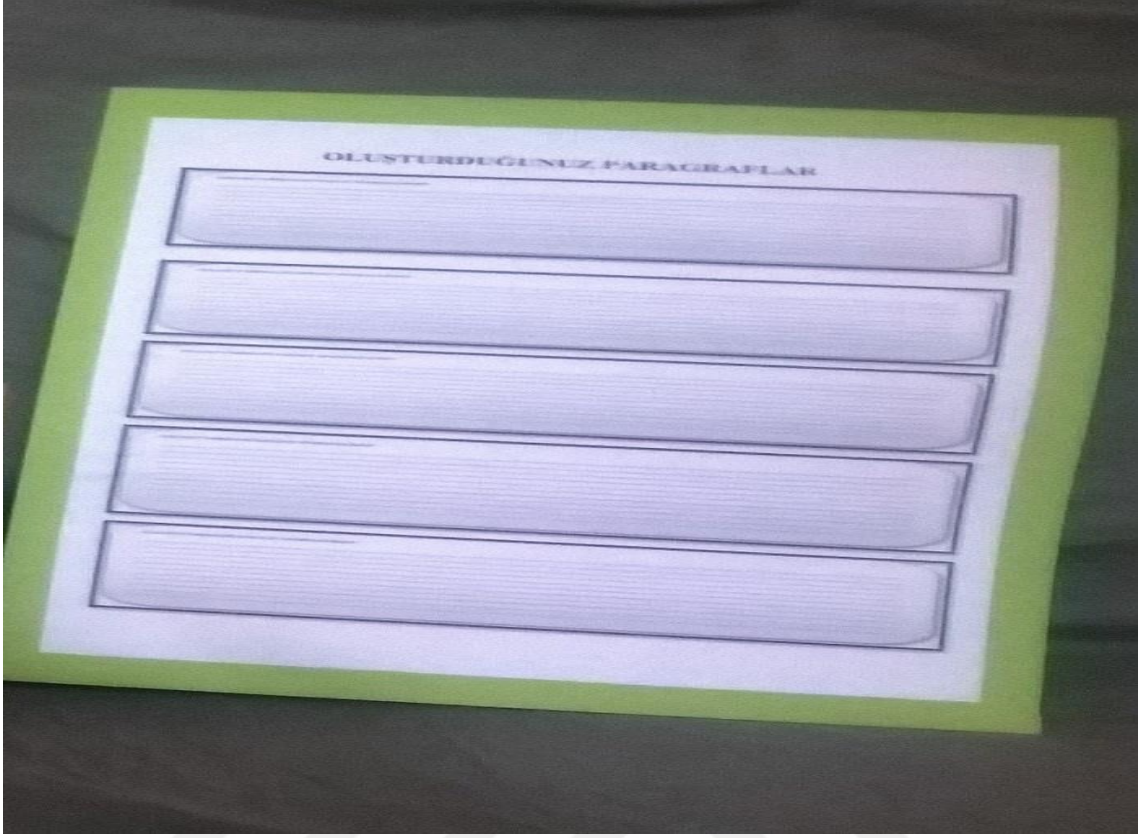
Atatürk, askerî lisenin ardından İstanbul'da Harp Okulunu ve Harp Akademisini bitirerek 1905 yılında askerlik görevine başladı. İlk olarak Şam'a tayin edildi. Osmanlı Devleti'ni parçalayarak toprak elde etmek isteyen İtalyanların Libya'ya saldırması üzerine orada vatani kahramanca savundu. Birinci Dünya Savaşı'nda bir lider olarak tanınmasını sağlayacak Çanakkale Savaşları'na katıldı ve bu savaşta büyük başarı gösterdi.

Mustafa Kemal Paşa, Çanakkale Savaşları'nda, emrindeki askerlerine şöyle söylemiştir: “Ben size taarruzu değil, ölmeyi emrediyorum.” Çanakkale Savaşları'ndaki başarıya rağmen Osmanlı Devleti Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlup ayrıldı. Savaşın kazanan ülkeler ile Osmanlı Devleti arasında yapılan antlaşmanın sonucun ülkemiz işgal edilmeye başlandı. Antlaşmadan sonra cephedeki görevi son bulan Mustafa Kemal, 13 Kasım 1918 tarihinde İstanbul'a geldi. Burada itilaf Devletlerinin donanmasıyla karşılaşınca yanındaki yaverine dönerek “Geldikleri gibi giderler.” dedi.

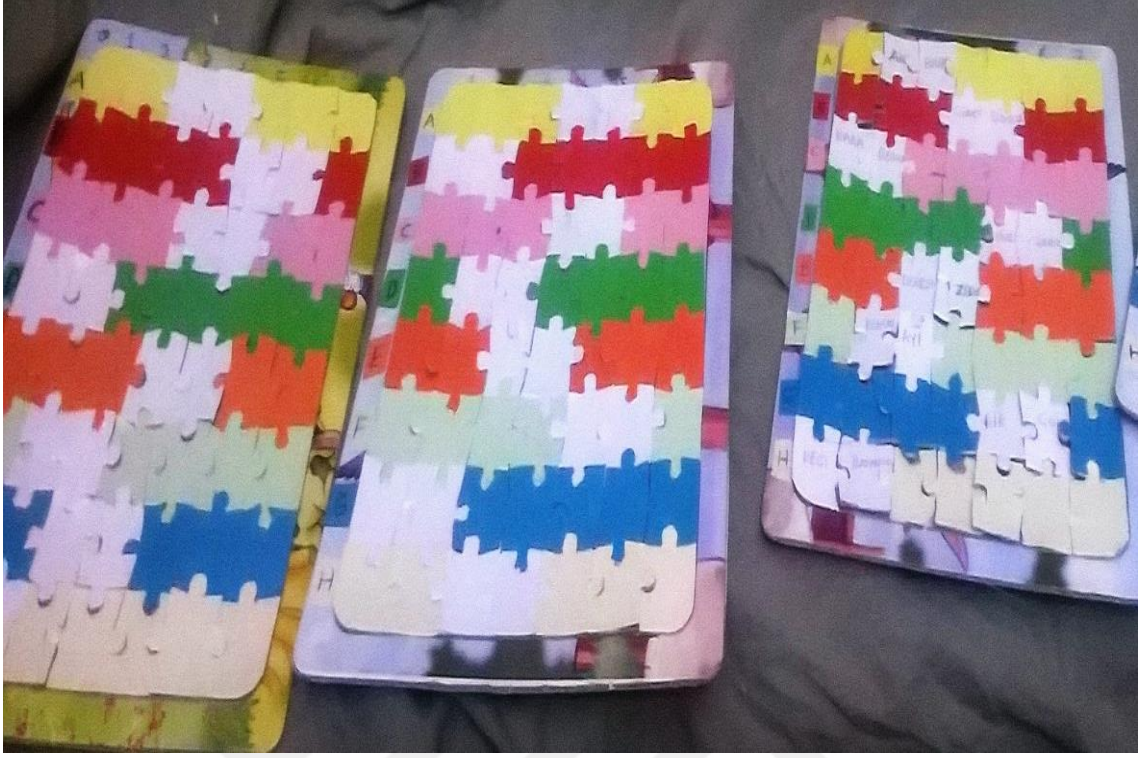
Bu söz, onun düşmanı yurttan atma kararlılığında olduğunu gösteriyordu. Düşüncelerini gerçekleştirmek için çeşitli seçenekler belirledi. İstanbul'da bulunduğu müddetçe devletin ileri gelenleriyle görüştü, onlarla fikirlerini paylaştı ancak bu görüşmelerden pek olumlu bir netice alamadı. Bunun üzerine Mustafa Kemal Paşa, devletin ve milletin İstanbul'da oturularak kurtulamayacağını anladı.

Tüm çalışmalarında planlı hareket eden Mustafa Kemal Paşa'ya göre artık Anadolu'ya geçip Millî Mücadeleyi başlatmaktan başka çare yoktu. İzmir'in düşmanlar tarafından işgalinden bir gün sonra Mustafa Kemal Paşa müfettişlik göreviyle Samsun'a hareket ederek burada Kurtuluş Hareketini başlattı. Millî Mücadele ruhu etrafında Türk milletini düşmana karşı birleştirdi. Samsun'da başlayan Millî Mücadele hareketi kısa bir zaman içinde tüm ülkeye yayıldı. Mustafa Kemal Paşa, Kurtuluş Savaşı'na önderlik ederek Türk milletini bu savaşta zafere ulaştırdı. Kurtuluş Savaşı başarıyla sonuçlanmıştı.

KOMİSYON
(İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı
MEB Yayınları)



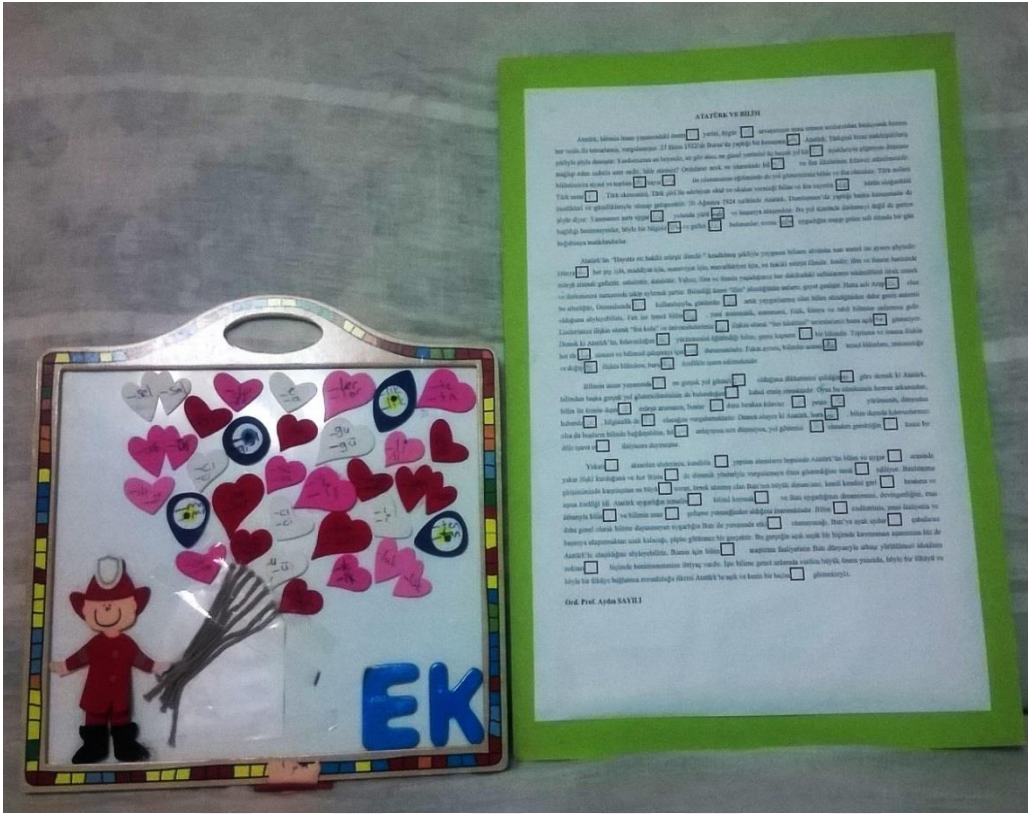
Fotoğraf 2. Paragraf oluşturma masası materyalleri



Fotoğraf 3. Yapboz masası materyalleri



Fotoğraf 4. Kesme masası materyalleri



Fotoğraf 5. Metin tamamlama masası materyalleri

EK 14. Uygulamanın Yürütülmesine İlişkin Fotoğraflar



Fotoğraf 6. Eşleştirme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 7. Eşleştirme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 8. Eşleştirme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 9. Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 10. Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 11. Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 12. Yapboz masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 13. Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



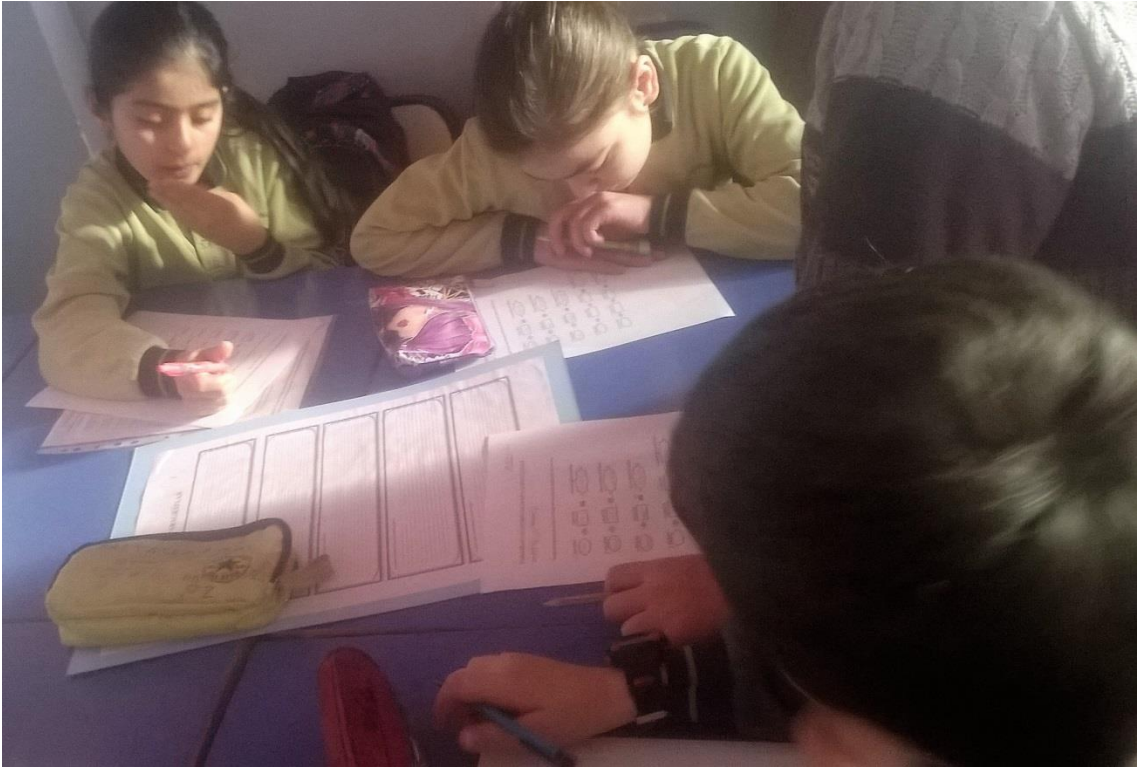
Fotoğraf 14. Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 15. Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 16. Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 17. Paragraf oluşturma masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 18. Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 19. Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 20. Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 21. Kesme masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 22. Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 23. Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 24. Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 25. Metin tamamlama masasında uygulanan etkinlikten bir örnek



Fotoğraf 26. İstasyon tekniği uygulamasında sınıfın genel durumuna örnek



Fotoğraf 27. İstasyon tekniği uygulamasında sınıfın genel durumuna örnek



Fotoğraf 28. İstasyon tekniği uygulamasında sınıfın genel durumuna örnek

ÖZGEÇMİŞ

Aysel ARSLAN, 1975 yılında Sivas'ta doğdu. İlkokulu Sivas'ta tamamladı. Ortaokul ve lise eğitimini uzaktan eğitimle açıköğretimden tamamladı. 2014 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu, aynı yıl Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

Yabancı dili, İngilizcedir.

