



**4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILAN
İSTASYON TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARISINA VE İŞ BİRLİĞİ BECERİSİNE YÖNELİK ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Merve ATASOY ERCELEP

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

MERVE ATASOY ERCELEP

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILAN İSTASYON
TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE İŞ BİRLİĞİ
BECERİSİNE YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
DOÇ. DR. MURAT ÇALIŞOĞLU
JÜRİ ÜYELERİ
Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN
Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

AĞRI-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi.....	7
2.2. Sosyal Bilgiler Dersi ve Beceri Eğitimi	12
2.3. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Beceriler.....	16
2.4. İş Birliği Becerisi	16
2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	18
2.5.1. Anlatım yöntemi	19
2.5.2. Rol oynama yöntemi	19
2.5.3. İş birliğine dayalı öğretim yöntemi	19
2.5.4. Soru-cevap yöntemi	20
2.5.5. Proje tabanlı öğretim yöntemi.....	20
2.5.6. Problem çözme yöntemi	20
2.5.7. Tartışma yöntemi	21
2.5.8. Drama tekniği.....	21
2.5.9. Gezi – gözlem yöntemi	21
2.5.10. Balık kılçığı tekniği.....	22
2.5.11. Kavram haritası tekniği.....	22
2.5.12. Örnek olay yöntemi.....	22
2.5.13. İstasyon tekniği	23

2.6. İlgili Araştırmalar.....	32
2.6.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	32
2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar	39
3.YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Başarı testi.....	45
3.3.2. İş birliği becerisi değerlendirme ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Analizi	47
3.4.1. Normallik testleri	48
3.4.2. Homojenlik analizi.....	49
4. BULGULAR.....	52
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	62
5.1. Akademik Başarı ile İlgili Sonuçlar.....	62
5.1.1. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki akademik başarıları.....	62
5.1.2. Deney grubunda akademik başarıdaki değişim	62
5.1.3. Kontrol grubunda akademik başarıdaki değişim	63
5.1.4. Deney ve kontrol gruplarının son test başarıları arasındaki fark	63
5.1.5. Deney grubunun akademik başarı testi ve kalıcılık testi başarıları arasındaki fark.....	64
5.2. İş Birliği Becerisi ile İlgili Sonuçlar	65

5.2.1. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki iş birliği becerileri	65
5.2.2. Deney grubunda iş birliği becerisindeki değişim.....	65
5.2.3. Kontrol grubunda iş birliği becerisindeki değişim.....	66
5.2.4. Deney ve kontrol gruplarının son test iş birliği becerisi arasındaki fark ..	66
5.2.5. Deney grubunun iş birliği becerisi ölçeği ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark.....	67
5.3.Genel Değerlendirme	67
6. ÖNERİLER	69
6.1. Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	69
6.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler.....	69
6.3. Eğitim Programı ve Materyal Geliştirmeye Yönelik Öneriler.....	70
6.4. Öğrenci Gelişimi ve Değerlendirmesine Yönelik Öneriler.....	70
6.5. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	70
KAYNAKLAR	72
EKLER.....	85

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILAN İSTASYON TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA VE İŞ BİRLİĞİ BECERİSİNE YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Merve ATASOY ERCELEP

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

2025, 105 sayfa

Jüri: Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının, istasyon tekniği kullanılarak öğretiminin; öğrencilerin, akademik başarıları, iş birliği becerileri ve öğrenimlerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Deneysel desen araştırma yöntemlerinden ön test ve son test gruplu yarı deneysel desen modeli ile yapılan bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Patnos ilçesinde 4. sınıfa devam eden otuz sekiz öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi” (Şahin Güneri 2022) ile öğrencilerin iş birliği becerilerini belirlemek için Özdemir (2021) tarafından geliştirilen “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada belirtilen öğrenmeye yönelik kalıcılığı belirlemek amacıyla beş hafta süren deneysel süreçten beş hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, istasyon tekniğiyle desteklenen eğitimin, geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin, akademik başarılarını önemli ölçüde artırarak akademik performanslarını yükselttiğine; öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerini anlamlı düzeyde artırarak kayda değer bir etki oluşturduğuna ulaşılmıştır. Ancak başarının ve becerinin kalıcılığı bakımından belirli bir süre geçtikten sonra bir miktar düşüş yaşanarak bu kazanımların azaldığı görülmüştür. Buna karşılık, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda, akademik başarı ve iş birliği becerisi bakımından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Ulaşılan sonuçlar, alan yazın göz önünde bulundurularak tartışılmış, öğretim yöntemlerinin ve programlarının geliştirilmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, öğrencilerin gelişimlerine ve gelecek araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, İstasyon yöntemi, İş birliği becerisi.



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN EXAMINATION OF THE EFFECT OF THE STATION TECHNIQUE USED IN 4TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND COOPERATION SKILLS

Merve ATASOY ERCELEP

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

2025, 105 pages

Jury: Assoc. Prof. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Asst. Prof. Dr. Büşra KOÇAK MACUN

This study aimed to examine the effects of teaching the “Production, Distribution, and Consumption” learning domain of the 4th grade Social Studies course using the station technique on students’ academic achievement, collaboration skills, and retention of learning. Conducted through a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups, the study involved thirty-eight 4th grade students in the Patnos district of Ağrı province during the 2023–2024 academic year. Data were collected using the “4th Grade Social Studies Production, Distribution, and Consumption Learning Domain Academic Achievement Test” developed by Şahin Güneri (2022) and the “Collaboration Skills Assessment Scale” developed by Özdemir (2021). To assess learning retention, a retention test was administered five weeks after the experimental process, which lasted five weeks. The findings indicated that the instruction supported by the station technique significantly enhanced students’ academic achievement and collaboration skills compared to traditional teaching methods. However, a slight decrease was observed in the retention of these gains over time. In contrast, no statistically significant differences were found in the academic achievement and collaboration skills of students in the control group exposed to traditional instruction. The results were discussed in relation to the relevant literature, and implications were presented for the improvement of instructional methods and curricula, teacher professional development, student learning, and future research.

Keywords: Social studies, Station method, Cooperation skills.

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. 2004-2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Verilen Alana Özgü Beceriler	15
Tablo 2.2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazandırılması Planlanan Beceriler	16
Tablo 2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	18
Tablo3.1. Normallik Analizi Sonuçları	48
Tablo 3.2. Levene Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.2. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.6. Deney Grubunun İş Birliği Becerisi Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.7. Kontrol Grubunun İş Birliği Becerisi Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birliği Becerisi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.9. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.10. Deney Grubunun İş Birliği Becerisi Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	61

1.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıltılara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlı yaşandığı dünyamızda, etrafımızda yer alan her şey yaşanan değişimlerden etkilenerek gelişmekte ve yenilenmektedir. Başta insanlar arasındaki ilişkiler, yaşantılar ve davranışlar olmak üzere, çevremizde ve dünyada var olan her şey meydana gelen değişimlerden dolayı ve doğrudan etkilenmektedir. Toplumda bireylerin sahip oldukları rolleri korumaları, kültürel, siyasi, ekonomik ve sosyal olarak olumlu yönde farklılaşma yaşayabilmeleri için iyi bir eğitim sistemine gereksinim duyulmaktadır. Yaşanan değişimlerden bireylerin, olumsuz anlamda etkilenmemesi, yaşamlarını daha güçlü hâle getirmeleri ve daha da önemlisi değişim ve gelişmelere katkıda bulunabilmeleri, ülkelerin eğitim sistemlerine bağlıdır (Karabörk 2020). Bu sebeple eğitim sistemlerin niteliği, önem verilmesi gereken konulardan biridir.

Eğitim başlı başına dünyada gerçekleşen hızlı değişimlerden etkilenen bir konu olmuştur. Gelişen teknolojiyi, eğitimin her alanında kullanmak, öğrencileri zamanın şartlarına göre eğitmek zorunlu hâle gelmiştir. Bu anlamda eğitim kurumlarının en önemli sorunu, eğitimdeki niteliğin geliştirilmesi olmuştur (Akbulut 2007). Günümüzde var olan eğitim sistemlerinde sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciyi aktif hâle getirebilen, insanların fikirlerine saygı göstermeyi sağlayan, demokratik düşünebilen, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen, sorumluluklarının farkında olan ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmek için yenilenen yöntemler ve yaklaşımlar kullanılmalıdır (Şenyurt 2022). Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aktif hâle gelmesi, öğretmenlerin yeni ve farklı yaklaşımlar benimsemeleri ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin esnek hâle gelmesi gerekliliği ile beraber öğrenciler; bilgiye doğrudan değil araştırarak, sorgulayarak ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ulaşan bireyler haline geleceklerdir (Şahin Güneri 2022). Bu anlamda eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin rehber, öğrencilerin ise etkin rolde olması önem taşımaktadır.

Öğrencilerin öğrenim faaliyetleri esnasında aktif olması, öğrenilen bilgilerin devamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Edinilen yeni bilgilerin eski bilgiler ile birleştirilerek hayata aktarılmasını sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğrenen, etkin konumdadır. Öğrenenlerden, bilgiyi ezberlemeleri veya hazır almaları değil, kendisinin farkına varması, oluşturması ve değiştirmesi beklenmektedir (Şenyurt 2022). Dolayısıyla günümüzde öğrenmeyi öğrenmenin önem kazanmasıyla farklı öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmak gerekli hâle gelmiştir. Öğrenenlerin aktif olduğu ve öğrendiklerinin sorumluluğunu alabildiği bir yaklaşım tercih edilerek öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaşılması amaçlanmıştır (Taşdemir 2015). Bu sebeple eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilere rehber olabilecekleri yaklaşımlar kullanılmalıdır.

Günümüzde eğitim ve öğretim ortamlarında öğrenciyi aktif hâle getirecek, eleştirel, demokratik ve sorgulayıcı şekilde düşünebilen, sorumluluklarının farkında olabilen, farklı fikirlere saygı duyabilen ve bunun gibi yüzlerce özellikle donanmış kişiler yetiştirebilmek için alternatif yeni yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Çağdaş olan alternatif yeni yöntemler, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alarak onu aktif hâle getirir. Alternatif yöntemler; öğrencileri, materyallerle zenginleştirilmiş, görsel, işitsel, dokunsal anlamda duyuların aktif olduğu öğrenme ortamlarına taşıyarak, onların kendi çabalarıyla öğrenmelerini sağlar (Şenyurt 2022). Öğrencilerin aktif, öğretmenin rehber olduğu öğrenme ortamlarında, alternatif yöntem ve tekniklere uygun etkinliklerin hazırlanması gerekir.

Eğitim ve öğretim ortamlarında olması ve dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise, öğrenciler arasında gerçekleşecek olan işbirliğidir. Grup etkinlikleri, öğrenenlerin birbirlerine destek vererek bir çalışmayı beraber ilerletmelerine ve grupla birlikte hareket etme becerisini kazanabilmelerine imkân sağlar. Yapılan işbirliği sayesinde öğrenenler; birbirlerine birikimlerini aktarıırken oluşan etkileşimle birlikte farklı ve yeni özellikler kazanırlar. Bunun yanında grup üyeleriyle bir araya gelerek çalışan öğrenciler, alınan kararlara veya fikirlere saygı duymayı da öğrenirler (Şenyurt 2022). Öğretmenin rehber rolde olduğu, öğrencileri araştırmaya yönlendiren, öğrenme ortamlarının araç gereçlerle donatılıp öğrencilere farklı yaşantılar sunan, sunulan farklı yaşantılar ile değişik fikirlere açık, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları, ürünlerin ortaya konulduğu, deneylerin ve

gözlemlerin yapıldığı etkinlikleri içeren öğrenme ortamlarını sağlayan teknik, “İstasyonlarda Öğrenme Tekniği” dir (Benek ve Kocakaya 2012). İstasyon tekniği olarak da bilinen bu teknikte, öğrenciler, verilen araç gereçlerle etkinlikler yaparak ortaya yeni ürünler çıkarır, araştırarak ve sorgulayarak öğrendiklerinden dolayı kendi öğrenmelerinden de sorumlu olurlar. Bu anlamda öğrenciler pasif oldukları öğrenme ortamlarından çıkarak aktif oldukları bir ders akışı içinde bulunurlar. İstasyon tekniğinde, öğrenciler, gruplar şeklinde çalışarak öğretmen tarafından önceden konulmuş hedefler yönünde bir önceki grubun çalıştığı etkinliği ileriye taşımaya çalışarak aktif roller almaktadırlar (Şenyurt 2022).

İstasyon tekniği; öğrencilerin gruplar halinde, öğrenme sürecindeki bir konu üzerinde belirtilen hedefleri yerine getirmek için hazırlanan çalışma merkezlerinde adım adım ilerleyerek çalışmalara katkı sağladıkları, içinde farklı zekâ alanlarına da yer veren bir tekniktir (Türe 2018). Gözütok (2007) ise istasyon tekniğini, “İstasyon yöntemi, bütün sınıfın her aşamaya (her istasyonda) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir” şeklinde tanımlamıştır (Maden ve Durukan 2010).

Sınıf içinde oluşturulan öğrenme alanları ile öğrencilerde merak uyandırarak araştırma yapma ve keşfetme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan istasyon tekniği, öğrenciler için öğrenim sürecini, dikkat çekici, anlamlı ve sosyal etkileşimli bir hâle getirmektedir. Öğrenciler, iş birliği içinde çalışacakları gruplar oluşturarak hep birlikte öğrenme ve öğrenme eksikliklerini tamamlama işini gerçekleştirmektedir (Arslan 2017). Öğrenenlerden beklenen işbirliği yapabilen, yaratıcı, sorumluluklarının farkında olan ve etkinliklere gönüllü olarak katılmalarıdır. Bu amaçlar doğrultusunda kullanılan aktif yöntem ve tekniklerden biri olan istasyon tekniği; bireylerden, öğrenme sorumluluğunu almalarını ve edindikleri bilgileri kullanabilmelerini sağlayan tekniklerden biridir (Taşdemir 2015). Bundan dolayı öğrenme sürecinde öğrencilerin, yeni öğrendikleri bilgiler ile eski öğrendiği bilgileri birbirine bağlaması, öğrenmeyi öğrendiği bir ortamda çalışmalar yapması sağlanmalıdır (Şenyurt 2022).

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan istasyon tekniğinin; öğrencilerin akademik başarılarına, iş birliği becerilerine ve öğrenimin kalıcılığına yönelik etkisi nedir? şeklindedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının istasyon tekniği kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, iş birliği becerileri ve öğrenimin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İstasyon tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test başarı puanları ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği (İBBDÖ)’ den aldıkları ön test puanları ve kontrol grubu öğrencilerinin İBBDÖ’ den aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin İBBDÖ’ den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Kontrol grubu öğrencilerinin İBBDÖ’ den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarının İBBDÖ’ den aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney grubu öğrencilerinin İBBDÖ son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersinde konu ve kazanımların somut şekilde ve daha etkili öğretilmesinde çağdaş yöntem ve teknikler büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler, öğrenme şekilleri farklı olan öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Yarım kalan bir işi grup içerisinde devam ettirebilmeyi sağlayan istasyon tekniği, öğrencilerin derse aktif katılmalarına olanak veren (Gülbahar 2023), öğrenciler arasında iş birliği yapabilmeyi sağlayan önemli bir tekniktir. Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı (2018)' nda yer alan Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanında kazandırılması gereken temel beceriler arasında iş birliği becerisinin olduğu görülmüştür. İş birliği becerisi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programı (2024)' nın Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında sosyal-duygusal öğrenme becerileri içerisinde yerini almıştır.

Özdemir (2021)' in yaptığı çalışmada, hayat bilgisi dersinde sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında kullanılan uzman mantosu yaklaşımının etkisi, Şenyurt (2022)' un yapmış olduğu araştırmada, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında 4. sınıf düzeyinde üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanında istasyon tekniği kullanılarak, akademik başarının, iş birliği becerisinin ve öğrenim kalıcılığının birlikte ele alınmadığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanının iş birliği becerisiyle örtüşmesi, istasyon tekniğinin tam anlamıyla iş birliği becerisini destekleyen bir teknik olması çalışmaya değer bulunmuştur. Araştırma sayesinde, öğrencilere sosyal bilgiler dersinde yer alan beceri ve kazanımların kazandırılmasında istasyon tekniğini kullanmanın olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan istasyon tekniğinin; öğrencilerin iş birliği becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenimlerin kalıcılığına etkileri incelenerek alana katkı sağlanacaktır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Deney ve kontrol gruplarında uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin, kendilerinden beklenen iş ve işlemleri aynen uyguladığı varsayılmıştır.

2. Çalışma grubunda yer alan yer alan öğrencilerin başarı testini ve İBBDO' yü içtenlikle, ciddi ve doğru bir şekilde sonuçlandırdıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi,
2. Ağrı ilinin Patnos ilçesi,
3. 2023-2024 eğitim öğretim döneminde ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrenciler,
4. Sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı,
5. Deney grubunda uygulanan istasyon tekniği,
6. Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler dersi öğretim programı 2018 (MEB SBDÖP) kazanımları,
7. Çalışma grubundan elde edilen veriler ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Sosyal bilgiler: Sosyal bilgiler, toplumsal varlık olarak insanların zaman ve yer boyutunda birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimini konu alan bir çalışma alanıdır (Doğanay 2008).

İstasyon tekniği: İstasyon tekniği, bütün sınıfın her aşamada (her istasyonda) çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlayarak bir basamak ileri götürmeyi, yarım kalan işi tamamlamayı öğreten bir yöntemdir (Gözütok 2007).

İş birliği becerisi: İnsanlara yardım etme, verilen yönergelerle uyarak bir çalışmayı ortaklaşa yürütebilme gibi özellikleri içinde barındıran iş birliği becerisi, kişinin, kendi öğrenmelerinin yanında gruptaki diğer paydaşların öğrenmelerinden de sorumlu olmasıdır (Özdemir 2021).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi

Günümüz dünyasında gerçekleşen küreselleşmeyle birlikte, toplumların değer yargıları ve kültürel değerleri değişime uğramaktadır. Güçlü olan kültürün, zayıf olan kültürü yok edebilme tehlikesinin olduğu bu süreçte, sosyal bilgiler, toplumları bilinçlendirdiğinden dolayı oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler, kişisel sorunlar ve toplumsal sorunlar hakkında bir düşünceye sahip olabilmeyi, üzerine düşen sorumluluğu yerine getiren, olumlu özelliklere sahip vatandaş olabilmeyi, milli ve manevi değerleri kavramayı sağlayan önemli bir derstir. İçinde yaşadıkları toplumu daha iyi tanıyabilmelerinden, toplumla iç içe olabilmelerinden, başka kültürleri ve farklılıkları hoşgörü ile karşılayabilmelerinden ötürü öğrenciler açısından gerekli bir derstir (Köse 2019). Sosyal bilgiler, insanların arasındaki iletişimi, etkileşimleri, kültürlenme gibi süreçleri gibi birçok alanı kapsar (Kadirhan 2022).

Genel anlamda insan faktörünü ilgilendiren olayları konu edinen sosyal bilgiler ilk olarak, Amerika Birleşik Devletleri’nde, sosyal olayların karmaşık bir hal alması, toplumdaki çatışmaların artmasıyla birlikte, yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Konu alanı olarak sosyal bilgilerin eğitim programına dâhil edilmesi, ilerlemecilik akımının, “toplum için yurttaş yetiştirme” düşüncesiyle gerçekleşmiştir. Buluş yoluyla öğrenme kuramının ortaya çıkmasıyla birlikte, ‘Yeni Sosyal Bilgiler’ yenilik hareketi başlamıştır. Bununla beraber, dersin içeriğindeki tarih ve coğrafyanın oranı azaltılırken, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve psikoloji konularına ağırlık verilmiştir (URL1). Sosyal bilgiler, yaklaşık yüz elli yıl önce okul programlarında yer alarak en önemli derslerden biri olmuştur. Çünkü çocukların kendi kimliğini tanımalarını, yakın çevrelerini, yaşadığı şehri ve ülkesini fark etmelerini sonrasında dünyayı ve farklı kültürleri, doğa olaylarını, çeşitli sistemleri ve problemleri, gelişmeleri takip etmelerini, yurttaşlık bilinci edinmelerini sağlar (Kadirhan 2022).

Sosyal bilgiler eğitiminin nerede ve ne zaman ortaya çıktığıyla ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak Sönmez (2010)’e göre insanoğlunun varlığıyla birlikte sosyal bilimler eğitiminin varlığı da başlamış bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersini anlamlandırabilmek için bu alanın, dünyada ve Türkiye’de uğradığı gelişim

sürecine bakmak gerekebilir. Sosyal bilgiler dersinin okul programında bir ders olarak yer alması ilk defa Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 19. yüzyıl sonlarında görülmüştür. Disiplinler arası bir yaklaşım olarak sosyal bilgiler; toplumsal, ekonomik, kültürel vb. her alanda meydana gelen değişimlerin getirdiği problemlere çözüm bulma sürecinde vatandaşlık eğitim programı şeklinde ortaya çıkmıştır (Kadirhan 2022).

Ulusal toplum anlayışını oluşturmak üzere düzenlenen sosyal bilgiler programı; tarih, yurttaşlık ve coğrafya derslerinden oluşturulmuş ve toplumun ihtiyaçlarına göre ABD' de 1892 yılında yeniden yapılandırılmıştır (Günindi 2005). 1921 yılına gelindiğinde ABD' de sosyal bilgilerin gelişimine katkı sağlayan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies-NCSS) kurulmuştur. Bununla birlikte 1994 yılında, sosyal bilgiler dersinin daha zevkli bir hâle getirilmesi amacıyla standart temelli sosyal bilgiler eğitiminin müfredatı NCSS tarafından oluşturulmuştur (Özmen 2010). Sosyal bilgiler dersinin Türkiye' de de zaman içinde değişim gösterdiği söylenebilir.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti' nde yapılan reformları benimsetmek için eğitimden yararlanılması gerektiği düşünülmüştür. Nitekim ilköğretim çağındaki öğrencilere de, sosyal bilgiler alanına giren “Tarih, Coğrafya, Musahabe-i Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” dersleri verilmiştir. Bu derslerle bireyleri; vatanını seven, koruyan ve tarihi ile gurur duyan kişiler olarak eğitmek amaçlanmıştır (Gürel ve Çetin 2018). Cumhuriyetin ilk yıllarında verilen bu derslerin, bir çatı altında birleşerek dersin adının “Sosyal Bilgiler” olması gerektiği ilk defa 1953 tarihinde toplanan V. Milli Eğitim Şurası' nda ele alınmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi aynı adla, 1953 yılı Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları programında da yer almıştır (Bozkaya 2021; Ekleme 2022).

Sosyal bilgiler dersi içeriği; 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programlarında, tarih, coğrafya, yurttaşlık – yurt bilgisi (vatandaşlık) olarak tek disiplinli dersler şeklinde yer almıştır. 1962 yılına gelindiğinde ise tek disiplinli bu dersler, disiplinler arası bir yaklaşımla ilk defa “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi altında birleştirilmiştir. Toplum ve ülke incelemeleri dersi, 1968 yılı ilkokul programında ise “Sosyal Bilgiler” adını almıştır (Kan 2010; Sağdıç 2020; Kadirhan 2022). Sosyal bilgiler dersi programıyla ilgili zaman zaman güncelleme ve yenileme çalışmaları

yapılmıştır. Tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerini barındıran sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim disiplinlerinden arkeoloji, ekonomi, antropoloji, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji ve psikolojiyi de içine alarak çok disiplinli bir yapıdan, disiplinler arası bir yapıya geçiş yapmıştır (Ekleme 2022).

1953 yılında yayımlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğinde, sekiz tema ve bu temalarla ilgili otuz sekiz eğilim belirlenmiştir. “Vatandaşlık aktarımı, bilgi aktarımı, değer eğitimi, bilimsellik, küreselleşme, demokratik devlet anlayışının yerleşmesi, toplumsallaşmanın sağlanması, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi” bu eğilimlerden (Ekleme 2022). 1968 yılında hazırlanan ve uzun süre uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise; yurdu, çevreyi ve dünyayı tanıma özellikleri kazandırmak, toplumsal ilişkileri geliştirmek, yurttaşlık görevlerini ve sorumluluklarını öğretmek, ekonomik yaşama yeteneklerini geliştirmek gibi eğilimler yer almıştır. Bunların yanında tarih, coğrafya ve yurttaşlık alanlarından konular da mümkün olduğunca bir araya getirilmiştir (Uysal 2006; Çiydem ve Kaymakçı 2021).

1990 yılında yapılan küçük düzenlemelerle birlikte sosyal bilgiler dersi programı, ilkokullarda uygulanmaya devam etmiştir. Aralıksız sekiz yıl eğitime geçilmesiyle birlikte 1998 yılında sosyal bilgiler dersi programında düzenlemelere gidilmiş, altıncı ve yedinci sınıflarda verilmekte olan ‘Milli Coğrafya ve Milli Tarih’ dersleri kaldırılarak yerine sosyal bilgiler dersi konmuştur. Neticede sosyal bilgiler dersi, ilköğretim dördüncü sınıftan sekizinci sınıf kademesine kadar verilmeye başlanmıştır (Akpınar ve Kaymakçı 2012; Sağdıç 2020). Çağdaşlaşma hamleleriyle birlikte 2005’ te geliştirilen sosyal bilgiler öğretim programında, yapılandırmacı ve tematik bir çerçeve geliştirilmiş, disiplinler arası bir yaklaşım yansıtılmış olup bilgiyi üreten ve kullanan, gerekli değerlere ve becerilere sahip yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. 2015 yılında uygulamaya konmayan ancak hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının, 2018 yılında geliştirilmesi sağlanarak vatandaşlık aktarımı ve küreselleşme eğilimleri ön plana çıkarılmıştır (Çiydem ve Kaymakçı 2021).

Günümüz dünyasında gerçekleşen küreselleşmeyle birlikte, toplumların değer yargıları ve kültürel değerleri değişime uğramaktadır. Güçlü olan kültürün, zayıf olan kültürü yok edebilme tehlikesinin olduğu bu süreçte, sosyal bilgiler; toplumları

bilinçlendirdiğinden dolayı oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler, kişisel sorunlar ve toplumsal sorunlar hakkında bir düşünceye sahip olabilmeyi, üzerine düşen sorumluluğu yerine getiren, olumlu özelliklere sahip vatandaş olabilmeyi, milli ve manevi değerleri kavramayı sağlayan önemli bir derstir. İçinde yaşadıkları toplumu daha iyi tanıyabilmelerinden, toplumla iç içe olabilmelerinden, başka kültürleri ve farklılıkları hoşgörü ile karşılayabilmelerinden ötürü öğrenciler açısından gerekli bir derstir (Köse 2019).

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,

10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,

13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,

16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,

17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,

18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.” (MEB Sosyal Bilgiler Programı 2018).

Sosyal bir varlık olan insan, sosyalleşebileceği bir çevrede yaşamak ister ve belirli bir toplumun içinde yaşamak, o topluma ait değerleri, inançları, alışkanlıkları öğrenmeyi gerektirir. İnsanların sosyalleşmesini sağlayan ve toplumun istediği değerleri ve davranışları kazandıran eğitim, toplumun devamlılığını da sağlar (Özmen 2010). Bu anlamda sosyal bilgiler dersi, kişinin kendisini ve çevresini anlama ve bağlantı kurmasında önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin, içinde yaşadıkları topluma uyum göstermeleri için gerekli bilgi, tutum ve beceriler kazandırılmaya çalışılır (Karakuş 2006).

İnsanları ve yaşantıları konu alan sosyal bilgiler dersi, kendimizi ve diğer bireyleri daha iyi anlamamızı sağlar. Sosyal bilgiler disiplinler arası ve birden fazla disiplini içine alan bir alandır bu nedenle tarih veya coğrafya gibi disiplinleri

tanımlamak sosyal bilgileri tanımlamaktan daha kolaydır. Bununla beraber sosyal bilgilerin temelde iki ayırıcı özelliği vardır. Bunlardan birincisi, yurttaşlık yeterliliklerini kazandırmak ikincisi ise bütüncül olarak disiplinler arası bir alan meydana getirmektir (Uysal 2006).

Gürkan (2009)'a göre “Ülkemizde etkin vatandaşlar yetiştirmek görevini de yaşamla birebir ilişkili, onunla iç içe olan sosyal bilgiler dersi üstlenmiştir.” Kişinin kendini, toplumu ve dünyayı tanımasını sağlayan bir ders olmasından dolayı sosyal bilgiler, oldukça önemli bir derstir ve ülkemizde ilkokul dördüncü sınıftan başlayıp ortaokul sekizinci sınıfa kadar okutulmaya devam etmektedir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersi ile resmi olarak vatandaşlık eğitimi alırken içinde yaşadıkları bölgenin, ülkenin ve dünyanın tarihini, geçmişte yaşamış ve günümüzde yaşayan liderlerin yaşamlarını, demokratik yolların nasıl olması ve nasıl çalışması gerektiğini öğrenmektedirler. Bir yandan da içinde yaşadıkları toplumda kabul edilen değerleri, inançları ve tutumları da benimseyerek ülkesinde etkin bir vatandaş olarak sorumluluklarını yerine getirmektedirler (Polat Zafer 2019).

Tarih, coğrafya, psikoloji, vatandaşlık gibi konuları belli ana başlıklarla sentezleyen sosyal bilgiler dersi, bireylerin hayat boyu gelişimini ve kimliğini etkileyen kavramları içerdiği için her toplumda önemli yere sahip bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin, ilköğretim çağındaki öğrencilere kazandırdığı bilgi, davranış ve becerilerin ileriki yıllarda da etkisinin görüleceği göz önüne alınırsa yarının büyükleri olan çocuklara, sosyal bilgiler dersinin öğretilmesi stratejik bir değere sahiptir (Özmen 2010). Sosyal bilgiler ders içeriğine göre, etkili vatandaş olması beklenen ilkokul dönemindeki çocuklara gerekli bilgi, beceri ve tutumlar, yalnızca akademik olarak verilmemekte aynı zamanda uygulanmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin yurttaşlık becerilerini özümsemeleri sağlanmaktadır (Polat Zafer, 2019).

2.2. Sosyal Bilgiler Dersi ve Beceri Eğitimi

Dünya üzerinde, insan var olduğundan beri hayatını sürdürebilmek için bir takım becerilere ihtiyaç duymuştur. İnsan ihtiyaç duyduğu becerileri, yaşam içerisindeki rastlantılardan, edindiği pratik davranışlardan veya deneme yanılma süreçlerinden kazanmış olabilir (Doğan 2022). Beceri kelimesinin, Türkiye

Yeterlilikler Çerçevesi' nde yer alan tanımlamaya göre, “bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren, bilgiyi kullanma ve problem çözme” durumudur (URL 2). Türk Dil Kurumu' nda bulunan beceri kelimesinin tanımına göre; bireyin, öğrenimine ve yatkınlığına bağlı olarak, bir işi gereğine uygun şekilde sonuca ulaştırma yeteneği; maharettir (URL 3).

Yaşamın gittikçe zorlaşması ve karmaşık bir hâle gelmesi, eğitimli kişi sayısının artması ve farklı becerilere sahip olan bireylere daha çok ihtiyaç duyulması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde beceri eğitimini önemli kılmaktadır (Şahin 2020). Bununla birlikte beceri eğitiminin; sade ve tek düze öğretiminden ziyade yaşamın içinden, önceden öğrenilenlerle ilişkilendirilerek anlamlı ve kalıcı hâle getirilmesi sağlanmalıdır. Nitekim yeterli bilgi ve pratikle kazanılabilen becerilerin, öğretim faaliyetlerinde uygulamaya yönelik çalışmaları yer almaktadır (Dönmez 2023). Becerilerin, günümüzde eğitim öğretim sürecine doğrudan dâhil edilene kadar uzun bir süreçten geçmiştir. İlk olarak iş alanlarındaki eğitimlerde yer alıyorken, 1960' lı yıllardan itibaren eğitim sistemi içinde görülmeye başlanmıştır. Eğitim alanında İngiltere, ABD, İsveç, Belçika gibi gelişmiş ülkelerde hayata geçirilmiş olan beceri eğitimi, yapılandırmacı yaklaşım ile doğrudan ilişkilidir (Doğan 2022).

Zamanla gelişen dünyada, birçok kurum ve kuruluş, gelecekte insanlarda var olması beklenen 21. yüzyıl becerilerinin neler olması gerektiği konusunda yaptıkları araştırmaların sonuçlarını paylaşmaktadır. Aralarında üniversitelerin, eğitim derneklerinin, eğitim dergilerinin, örgütlerin ve teşkilatların da yer aldığı bu kurum ve kuruluşların temel amacı, gelecek nesillerin 21. yüzyıl becerilerine göre yetiştirilme kriterlerini belirlemektir (Eryılmaz ve Uluyol 2015; Otuz vd 2018). Yapılan bir çalışmada yirmi birinci yüzyıl becerileri, üç ana başlık altında on iki beceri şeklinde ele alınmaktadır (URL 4):

1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri
 - Yaratıcılık ve Yenilik
 - Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
 - İletişim
 - İşbirliği
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi Okuryazarlığı
 - Bilgi, İletişim ve Teknoloji (BİT) Okuryazarlığı
 - Medya Okuryazarlığı
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri
- Esneklik ve Uyarlanabilirlik
 - Girişim ve Öz Yönlendirme
 - Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
 - Üretkenlik ve Sorumluluk
 - Liderlik ve Sorumluluk

Farklılıkların önem kazandığı ve küreselleşen dünyada kişiler, 21. yüzyıl becerilerini eğitim öğretim yoluyla düzenlenmiş şekilde edinebilirler. 21. yüzyıl becerilerini eğitim öğretim sürecinde derslerle birleştiren en önemli araç ise öğretim programlarıdır (Otuz vd 2018). Modernleşme çalışmalarıyla beraber geliştirilen, 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında, yapılandırmacı ve tematik bir çerçeve ortaya konulmasının yanında disiplinler arası bir yaklaşım yansıtılmış olup, bilgiyi üreten ve kullanan, gerekli değerlere ve becerilere sahip yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (Akpınar ve Kaymakçı 2012). 2005 yılında hayata geçirilen sosyal bilgiler öğretim programında, ilköğretim 4-7. sınıf seviyelerinde, diğer derslerle ortak olan dokuz beceriyi kazandırmanın yanında sosyal bilgiler dersine özgü altı tane becerinin de kazandırılması hedeflenmiştir (MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005).

Tablo 2.1. 2004-2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Verilen Alana Özgü Beceriler

Ortak Kazandırılacak Beceriler	Sosyal Bilgilere Özgü Kazandırılacak Beceriler
Eleştirel Düşünme Becerisi	Gözlem Becerisi
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Mekânı Algılama Becerisi
İletişim Becerisi	Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
Araştırma Becerisi	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
Problem Çözme Becerisi	Sosyal Katılım Becerisi
Karar Verme Becerisi	Empati Becerisi
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	
Girişimcilik Becerisi	
Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi	

Türkiye’ de, 2005 sosyal bilgiler öğretim programının güncellenmesiyle ilgili, öğrencilerde var olan temel bilgi ve becerilerin yanında öğrencilerin, günümüzde de sahip olması beklenen bilgi, beceri ve tutumları edinmeleri ve yaşamlarında uygulayabilmelerini sağlayan donanımın oluşturulabilmesi gerekçe gösterilmiş ve program, 2017 yılında hazırlanmaya başlanmıştır (Otuz vd 2018). Buna bağlı olarak 2018 yılında hayata geçirilen, günümüz gereksinimleri de göz önünde bulundurularak hazırlanan; sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen bir kısım becerilerin 2005 öğretim programından alındığı, bir kısmının da güncellendiği ve beceri sayılarının artırıldığı görülmüştür (Selvi 2018). Değişim ve dönüşümün devamlı olduğu gerçeği neticesinde, hâlihazırda uygulamada olan 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı da, toplumda meydana gelen değişiklikler, programların iyileştirilmesi, dönemin ihtiyaçları, eğitim şartları vb. sebeplerle 2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yenilenmeye devam etmiştir.

2.3. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Beceriler

Dünyayla bütünleşen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi programında, her öğrencinin mutlaka beceri, tutum, bilgi, davranış ve değer bakımından geliştirilmesi, temel yaklaşım olarak belirtilmektedir. Geçmişten günümüze öğretim programları göz önüne alındığında; sosyal bilgiler eğitiminde becerinin temele alındığı programlar, 2005 ve sonrasında yayınlanan programlarda önemli hâle gelmiştir. 2005 programında, on beş becerinin öğrencilere kazandırılması gerekirken 2018 programında, öğrencilere kazandırılması gereken beceri sayısı yirmi yediye çıkarılmıştır. 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)' nda yer alan beceriler aşağıda verilmiştir (MEB SBDÖP 2018):

Tablo 2.2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazandırılması Planlanan Beceriler

1. Araştırma	10. Harita okuryazarlığı	19. Mekânı algılama
2. Çevre okuryazarlığı	11. Hukuk okuryazarlığı	20. Öz denetim
3. Değişim ve sürekliliği algılama	12. İletişim	21. Politik okuryazarlık
4. Dijital okuryazarlık	13. İş birliği	22. Problem çözme
5. Eleştirel düşünme	14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	23. Sosyal katılım
6. Empati	15. Kanıt kullanma	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
7. Finansal okuryazarlık	16. Karar verme	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
8. Girişimcilik	17. Konum analizi	26. Yenilikçi düşünme
9. Gözlem	18. Medya okuryazarlığı	27. Zaman ve kronolojiyi algılama

2.4. İş Birliği Becerisi

Gün geçtikçe değişen ve gelişen dünyaya, uyum sağlaması gereken eğitim sistemlerinin, yenilenmesi ve değişmesi beklenmektedir. Güncellenen eğitim sistemlerinin de sorgulama, birlikte öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu anlamda öz denetim, problem çözme ve iş birliği becerileri eğitim programları için önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir (OECD 2017). Farklı grupların içinde saygılı ve etkili bir biçimde çalışabilmek, ortak bir amaca

yönelik gerekli durumlarda ödün verebilmek ve birlikte hareket etme sorumluluğunu üstlenerek grup üyelerinin bireysel katkılarını değerlendirebilmek, iş birliği becerisi olarak ifade edilebilir (Yalçın 2018).

İş birliği, sürekli olarak çabalamayı, senkronize ve koordineli olmayı gerektiren, bunun yanında problemlerin çözümüne ilişkin ortak anlayış belirlemek ve o anlayışı sürdürmek olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrenmenin temelde, sosyal bir aktivite olduğu da ileri sürülmektedir (Roschelle and Teasley 1995). İş birliği yapmanın, sorunları bireysel olarak çözmeye göre olumlu yanları vardır. Etkili bir iş bölümü yaparak diğer grup üyelerinin çoklu bakış açılarından, deneyimlerinden ve bilgi kaynaklarından elde edilen bilgilerin birleştirilmesiyle ortaya çıkan yaratıcı düşünceler, bulunan çözümün kalitesini artırır (OECD 2017).

Birlikte çalışabilmek ve birlikte çalışabilmeyi düzenleyebilmek oldukça önemli bir hâle gelmişken bir işin tamamlanması için diğer bireylerle iş birliği içinde olmak kaçınılmazdır (Akgündüz vd 2015). İnsanlara yardım etme, verilen yönergelere uyarak bir çalışmayı ortaklaşa yürütebilme gibi özellikleri içinde barındıran iş birliği becerisi, kişinin, kendi öğrenmelerinin yanında gruptaki diğer paydaşların öğrenmelerinden de sorumlu olmasıdır. İş birliği becerisi bu anlamda, kişiler arası iletişimi ve etkileşimi artırarak insan ilişkilerini pozitif yönde etkileme fırsatı sunmaktadır (Özdemir 2021). Öğrenmek için bir araya gelerek gruplar oluşturan bireylerin, yaptıkları çalışmalarda hem kendi öğrenmelerinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olması iş birliği becerisini oluşturan temel fikirdir (Slavin 1991). Bu anlamda iş birliği becerisinin, bireyler arasındaki iletişim ve etkileşimi arttırarak olumlu hâle getirme özelliği vardır (Erdoğan ve Özdemir 2019).

Kazanımlarla iç içe verilmesi beklenen becerilerden biri olan iş birliği becerisini, öğrencilere kazandırma noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilere iş birliği becerisini benimsetirken grup çalışması gerektiren etkinliklerden yararlanabilir. Bu sayede grup içinde yer alan öğrencilere, sorumluluk alma ve birlikte hareket etme bilinci kazandırılabilir (Bozkurt 2017).

2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki bilgi ve beceriler, farklı farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak kazandırılabilir. Öğrencilerin düzeyleri, öğrenme stilleri, konu ve içerik, yöntem ve teknik belirlemede dikkate alınması gereken konulardandır (İlter 2018). Sosyal bilgiler dersi içeriğinin verimli şekilde verilebilmesi için gerekli olan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, bu alandaki uzmanların çalışma konularındandır (Yapıcı 2015). Bunun yanında sosyal bilgiler dersi öğretimi için, yöntem ve tekniklerin farklılaşabileceği düşüncesi yaygındır. Sivas (2024), yaptığı çalışmada; sosyal bilgiler dersine ait konuların, Jigsaw tekniği kullanılarak öğretilmesinin, öğrencilerin öz düzenlemeleri ve akademik azimleri üzerindeki etkisini inceleyerek bu teknikle işlenen derslerde öğrencilerin; eğlendiklerini, derse yönelik daha istekli olduklarını ve iletişim becerilerinin arttığını ortaya koymuştur. Zongur (2024) ise çalışmasında, oyunlaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna, akademik başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisini incelemiştir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinde yararlanılan yöntem ve tekniklerden birkaçı tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Anlatım yöntemi	Drama tekniği
Rol oynama yöntemi	Gezi-gözlem tekniği
İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi	Balık kılçığı tekniği
Soru-cevap yöntemi	Kavram haritası tekniği
Proje tabanlı öğretim yöntemi	Örnek olay yöntemi
Problem çözme yöntemi	İstasyon tekniği
Tartışma yöntemi	

2.5.1. Anlatım yöntemi

Anlatım yöntemi geçmişten günümüze kullanımı devam eden öğretim yöntemlerinin başında gelir. Anlatım, öğretmenin aktaracağı bilgilerin, oturdukları yerde pasif bir şekilde dinleyen öğrencilere, otoriter bir şekilde iletilmesidir. Öğretmenlerin de zaman zaman en çok tercih ettiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Düz anlatım aynı zamanda sunuş yolu stratejisine uygun olan bir yöntemdir. Bu anlamda anlatım yöntemiyle, bilişsel alanın bilgi basamağındaki bilgiler, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma basamağındaki süreçler, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar edinilebilir. Bu yöntemin verimli olabilmesi anlamında öğrencilerin ve içeriğin iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Akbulut 2004).

2.5.2. Rol oynama yöntemi

Zyoud (2010), rol oynamayı katılımcıların bir karakterin rolüne girerek –mış gibi yapmaları ve bu karakteri canlandırmaları olarak tanımlamaktadır. Zyoud (2010)’ a göre rol oynama, drama sürecinde temel ögedir. Rol oynamada katılımcılar, deneyimlerini oynadıkları karaktere aktararak gelecekte olması beklenen durumlar için hazırlıklı olmaya ve önceden uygulama yapma imkânına sahip olurlar. Bu anlamda başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlayarak onlara karşı pozitif ve negatif duygular geliştirmemize ve özsaygı oluşturmamıza olanak tanır (Arslan 2015).

2.5.3. İş birliğine dayalı öğretim yöntemi

Açıkgöz (1992), iş birlikli öğrenme yöntemini, öğrencilerin yer aldıkları gruplarda ortak bir hedef doğrultusunda birbirleriyle yardımlaşarak ve birbirlerine yardım ederek öğrenmeleri şeklinde belirtmiştir. İş birlikli öğrenme, çalışmaları için bir araya getirilen öğrencilerin diğer grup üyelerinin öğrenmelerinden de sorumlu oldukları ve değerlendirme sonrasında grubun ödül aldığı bir yöntemdir (Slavin 1990).

İş birlikli öğrenme yerine kubaşık öğrenme kavramını kullanan Gömleksiz (1993), iş birlikli öğrenmeyi; “Kubaşık öğrenme, bireylerin sınıf içerisinde, kalabalık olmayan gruplarda, hedefe yönelik olarak yardımlaştıkları, başarılarının grupça

ödüllendirildiği, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir yaklaşımdır.” şeklinde tanımlar.

2.5.4. Soru-cevap yöntemi

Öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmen iletişiminin başlaması ve sürmesi açısından başvurulmuş soru-cevap yönteminin, öğrencinin algısını kolaylaştırma ve öğrenciyi yönlendirme, derse katılım ve motivasyonu sağlama, zihinsel becerileri geliştirme, öğrencilerin gelişimini izleme, sınıf yönetimini kolaylaştırma, öğrencileri soru sormaya ve cevap aramaya teşvik etme, öğrencilerin hem diğer öğrencilerle hem de öğretmen ile etkileşimini sağlama şeklinde birçok işlevi bulunmaktadır (Ralph 1999; Çakmak 2009).

2.5.5. Proje tabanlı öğretim yöntemi

Bir kavramın veya becerinin kazandırılması için bir problemin üzerinde çalışarak çözüme kavuşturan öğrencilerin grup ya da bireysel olarak özgürce yaptıkları etkinlikler proje olarak adlandırılır. Projeler, bilimsel araştırma becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme anlamında öğrencilere imkân verir. Proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrencilerden, problem çözme becerilerini ve anlamlı olan diğer öğrenmeleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte, bilgiyi yapılandırmaları adına bireysel olarak çalışmalarına ve çalışmanın sonucunda kendi ürünlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan, kavramları ve bilimsel ilkeleri odağa alan eğitim ve öğretim modelidir (Saracaloğlu vd 2006).

2.5.6. Problem çözme yöntemi

Eğitim öğretim sürecinde kullanılan problem çözme, sorunla baş edebilme yolları, ders içeriğindeki konular aracılığıyla, uygulamalı çalışmalarla öğrenciye kazandırılır. Problem çözülürken tüm aşamaların etkileşim içinde ele alınması, çocuğun diğer genel problemlerle de birebir ilgilenmesine olanak tanıyacaktır. Problemin çözüm sürecinde, çözümleme, bireşim, tümevarım ve tümdengelim şeklindeki bilimsel süreçlerden faydalanılır. Problem çözme becerisini geliştirecek olan problemin çözüm aşamalarında ortaya çıkan tüm fikirler, çocuğun zihinsel açıdan gelişmesini sağlayacaktır. Bu anlamda problem çözme çocuğa, iç ve dış kaynakları kullanmayı öğretir. Problem çözme sürecini iyi yöneten bir öğrenci ileride

kişisel problemlerinin yanında toplumsal problemleri de çözebilecek nitelikte olacaktır (Ünal vd 2003).

2.5.7. Tartışma yöntemi

Öğretim sürecinde öğretmen tarafından ortaya konan bir sorunun veya görüşün, öğrencilerce tartışılarak sorunun çözümüne ilişkin görüşlerin ifade edildiği yöntemdir. Tartışma yönteminde, öğretmen öğrencileri yönlendirir, öğrencilerin yanlış düşüncelerini önler ve çözüme ulaştıracak ipuçları verir. Öğrencilere geçmişteki yaşantılar hakkında örnekler sunması, öğrencilerin öğretmenle olan etkileşimini artırması ve öğrencilerin bir konu üzerinde yoğunlaşarak yorum yapmaları, tartışma yönteminin özelliklerindendir (Arıcı 2010).

2.5.8. Drama tekniği

Drama eski Yunancada bir şeyler yapma anlamında kullanılmaktadır. Bu sözcüğün başka bir karşılığı da oynamaktır. Tiyatroda yaşanan gelişmelerden sonra ‘ belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması’ dır. Drama belli bir alan ve öğretim yöntemidir. Öğretim yöntemi olarak ele alındığında, hiçbir öğrencinin geri planda kalmadığı, onlara eşit katılım fırsatı verebilecek etkili bir yöntemdir. Drama sürecinde bir lider bulunur ve drama sürecini planlayarak uygulanmasını sağlamaktadır. Drama sürecinde oyunların kazanılması değil, oyun oynanırken yaşanan süreç önem taşımaktadır. Dramada katılımcılar, kendini ve başkalarını tanıma, kendini keşfetme, kendini başkalarının yerine koyabilme imkânı elde ederler. Aynı zamanda drama katılımcıya, eğlenerek ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunması bakımından önemli bir yere sahiptir (Oğuz 2015).

2.5.9. Gezi – gözlem yöntemi

“Geniş anlamıyla gezi- gözlem metodu, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunarak, olaylar arası korelasyonları saptamaktır” (Garipağaoğlu 2001). Gezi gözlem yönteminde, gözlemin bir geziyle yapılması gerekmektedir. Düzenlenen gezilerin kapsamı, çalışılacak konuya, öğrencilerin yaş aralıklarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Gezi gözlem yönteminde gözlem yapılacak saha önemli bir

unsurdur (Aytaç 2014). Lonergan ve Andersen (1988)' e göre, gezi ve gözlem yapmak nesnelerin, olayların ve süreçlerin doğal ortamlarında tecrübe edilmesini mümkün kılar.

2.5.10. Balık kılçığı tekniği

Balık kılçığı tekniği, karşılaşılan sorunların muhtemel nedenlerini derinlemesine inceleme olanağı tanır. Bir problemin en belirgin sebebine yoğunlaşılması, diğer muhtemel nedenlerin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bu nedenle balık kılçığı tekniği, problem çözmede yararlanılan temel tekniklerden biridir. Bu teknik, sorun belirlendikten sonra kullanılır ve probleme daha geniş bir yelpazeden bakma fırsatı sunmaktadır (Bekereci 2016).

2.5.11. Kavram haritası tekniği

Kaptan (1998), kavram haritasını “İnsanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme, öğretme stratejisi” olarak ve bilginin zihinde görsel ve somut olarak düzenlenmesini mümkün hâle getirdiğini belirtmiştir. Kavramlar arasındaki ilişkileri bağlantılı olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramsal düşüncelerini değerlendirmeye yarayan iki boyutlu şemalardır. Bu anlamda görselliği artırmasından dolayı kavramların öğrenimini hızlandırmakla birlikte kavramların uzun süreli bellekte kalmasını sağlamaktadır. Öğrenciler, kavram haritaları ile ilgili konunun kavramlarını ezberlemek yerine, kavramların arasındaki bağlantıyı bütüncül bir şekilde görmektedir. Dolayısıyla kavram haritalarının kullanımı, öğrencilerin önceden öğrendikleri konular ile ilişki kurmalarını ve ders içeriğinin genel bir tekrarını mümkün kılmaktadır (Sarica ve Çetin, 2012).

2.5.12. Örnek olay yöntemi

Gerçek yaşam deneyimleriyle öğrencileri karşı karşıya getiren örnek olay yöntemi, öğrenme ortamında kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasını sağlayan bir yöntemdir. Örnek olay yönteminin olumlu yönlerinden biri, öğrencilerin, gerçek hayatta karşıma çıkabilecek türden olayları ele almaları ve çözüm üretebilmelerinin yanında farklı görüşleri de dinleyerek verilen kararları değerlendirme fırsatını yakalamalarıdır (Şahin vd 2010). Eğitimde örnek olay

yöntemi kullanılarak problem durumuna odaklanıp gerçek yaşamı deneyimleme imkânı sunulmaktadır. Bu sayede öğrencilerin soyut düşünce ve davranışsal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bir resim veya metinde geçen problem durumuna muhtemel çözüm yolları aranmaktadır (Ütkür vd 2016).

2.5.13. İstasyon tekniği

Öğrencileri keşfetmeye ve araştırma yapmaya yönlendirerek, öğrencilere zengin öğrenme ortamları sunan ve bu ortamlarla yeni fikirlere açık, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştirilmesini amaçlayan; çeşitli materyallerin kullanıldığı, ürünlerin ortaya konulduğu, deneylerin gerçekleştirildiği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini inşa ettiği öğretim tekniği, istasyon tekniğidir (Benek ve Kocakaya 2012). Alternatif öğretim tekniklerinden biri olan istasyon tekniği; öğrencilerin, bireysel veya grup şeklinde, öğretmenin rehberliğinde, önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirmek üzere çalışmalar yaparak kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, çeşitli materyaller kullanarak ürünler oluşturduğu veya farklı etkinliklerle öğrencilerin, öğrendiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşarak yansıtmasını sağlayan bir öğretim tekniğidir (Taşdemir 2015). Bunların yanında istasyon tekniği; öğrencilerin gruplar halinde, öğrenme sürecindeki bir konu üzerinde belirtilen hedefleri yerine getirmek için hazırlanan çalışma merkezlerinde adım adım ilerleyerek çalışmalara katkı sağladıkları, içinde farklı zekâ alanlarına da yer veren bir tekniktir (Türe 2018).

Benek (2012) istasyon tekniğini, temelde iş birlikli, yapılandırmacı ve çoklu zekâ öğrenme kuramlarından faydalanan; öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aktif olmalarına ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine, öğrenme merkezlerinde iş birliği ile çalışan grupların tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlikleri yapmalarına olanak sağlayan çağdaş bir öğrenme yaklaşımı şeklinde tanımlarken, Gözütok (2007) istasyon tekniğini, “İstasyon yöntemi, bütün sınıfın her aşamaya (her istasyonda) katkı sağlaması yoluyla bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi öğreten öğrenci merkezli bir yöntemdir” şeklinde tanımlamıştır (Maden ve Durukan 2010).

İstasyon tekniği, öğrencilerin; sınıf içinde veya dışında (atölye, laboratuvar, salon vb.) önceden hazırlanan alanlarda (masa, sıra vb.) bireysel veya grupta birlikte çalışarak öğrenmelerini gerçekleştirdiği bir öğretim şeklidir. Öğretim çalışmalarının

gerçekleştirileceği alanlara gerekli ders araç ve materyalleri bırakılarak öğrencilerin, kendi gayretleriyle konuları öğrenmeleri sağlanır. Oluşturulan bu alanlar, “istasyon merkezi” ya da “öğrenme istasyonu” olarak adlandırılabilir (Benek 2012). Öğrenme merkezlerinden oluşan istasyon tekniği, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte konuyu tartışmalarının ve araştırmalarının, konu hakkında resim, slogan, şiir, afiş gibi farklı ürünler ortaya koymalarına katkı sağladığı; bilmece, bulmaca ve farklı duyulara hitap eden araç-gereçlere yer verilmesiyle de öğrencilerin üst düzey becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Demir 2008).

Sınıf içinde oluşturulan öğrenme alanlarıyla öğrencilerde merak uyandıran, araştırma yapma ve öğrencilerin keşfetme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan istasyon tekniği, öğrenciler için öğrenim sürecini; dikkat çekici, anlamlı ve sosyal etkileşimli bir hâle getirmektedir. Öğrenciler bu teknikle, iş birliği içinde çalışacakları gruplar oluşturarak hep birlikte öğrenme ve bunun yanında öğrenme eksikliklerini tamamlama işini gerçekleştirecektir (Arslan 2017). Dolayısıyla öğrenme sürecinde bulunan öğrenciler, yeni öğrendikleri bilgiler ile eski bilgilerini birbirine bağlayacak; öğrencilerin, öğrenmeyi öğrendikleri bir ortamda çalışmalar yapması sağlanacaktır (Şenyurt 2022).

İstasyon tekniğinin tarihçesi ve çeşitleri

Günümüzdeki öğrenme istasyonlarının temeli Demirörs (2007)’ e göre, Helen Pankhurst’ un 1920’ de ortaya koyduğu Dalton Planı’ na dayanmaktadır. Bu planda, öğrencilerin yönergelerle uyarak ve araç gereçler kullanarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve yaptıkları çalışmalardan çıkan sonuçları kendi kendilerine kontrol ettikleri öğrenme odaları düzenlemiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda doğrudan öğretmen yardımı almadan bir dizi aşamayı gerçekleştirmesi ve istenen hedefe ulaşması sağlanmıştır (Benek ve Kocakaya 2012; Taşdemir 2015; Koca ve Türkoğlu 2019; Solak 2020; Şenyurt 2022; Tekin 2022; Gülbahar 2023).

Demir (2008) ise, öğrenme istasyonlarının temelini, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirdiği Montessori eğitim sistemine dayandırmıştır. 1960’ lı yıllardan sonra istasyon tekniği, John Dewey’ in eğitim felsefesiyle şekillenip Piaget ve Vygotsky’ nin yapılandırmacı görüşlerinden de etkilenecek tanınmış bir model olmuştur. Günümüzde de yapılandırmacı eğitim

kuramının ekseninde, Gardner' in "Çoklu Zekâ Kuramı" yla ilişkilendirilerek sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim aracı olarak kullanılabilmektedir (Benek ve Kocakaya 2012; Taşdemir 2015; Koca ve Türkoğlu 2019; Solak 2020; Şenyurt 2022; Tekin 2022; Gülbahar 2023).

Benek (2012) de yaptığı çalışmada istasyon tekniğini, C. W. Washburn' un, Chicago' da uyguladığı eğitim sistemi ile ilişkilendirmektedir. Winnetka Planı adı verilen eğitim sistemi, öğrencilerin tek amaç için toplanması gerektiği anlayışına karşı gelerek öğretimin; öğrencilerin, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak ve kişisel yapılarına bağlı olarak esnek hâle gelmesi gerektiğine inanır. Bu eğitim anlayışında öğrenciler, grup çalışmalarına katılarak çalışmalarını ileri taşır. Her öğrenci kendi yeteneğine ve hızına bağlı olarak verilen etkinlikleri sırasıyla tamamlar ve bir diğer kademeye geçer. Bu sistem, günümüzde kullanılan istasyon tekniği ile benzerlik gösterir (Koca ve Türkoğlu 2019; Solak 2020; Şenyurt 2022; Tekin 2022; Gülbahar 2023).

İstasyon tekniği uygulanırken, her istasyondaki etkinlik sonradan gelecek diğer gruplar tarafından tamamlanabileceği gibi istasyonlardaki etkinlikler, birbirlerinden bağımsız gruplar tarafından da tamamlanabilir. Birbirlerini takip eden gruplar tarafından devamı getirilerek hazırlanan etkinliklerde ortaya konan ürün sınıfın ortak ürünü olurken, grupların birbirinden bağımsız olarak çalıştığı etkinliklerde ortaya konan ürün, grubun kendi ürünü olur (Kryza *et al* 2007; Sönmez 2008). Öğrenme istasyonları, çeşitli değişkenlere göre (ders kapsamı, konu içeriği, kazanımlar, öğrenci sayısı ve ihtiyaçları, sınıfın fiziki durumu) şekillenmektedir. Bu özelliklere göre bazı durumlarda sınıfın tamamı küçük gruplar halinde uygulama yaparken bazen de gönüllü gruplar tarafından uygulama yapılır (Morgil vd 2002). Farklı durumlara ve değişkenlere göre uygulanabilen istasyon merkezi çeşitleri aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Standart istasyon

Öğrencilere, pek çok materyal ile alıştırma yapma olanağı ve kendi kendine çalışma fırsatı sunan standart istasyon çeşidinde, öğrenciler aynı konu üzerinde farklı çalışmalar yaparlar. Öğrenciler, çokça pratik yapmaları ve öğrenme süreçlerini kendi kendilerine yönetmelerinden dolayı konuyu derinlemesine anlamış olurlar (Arslan

2017). Dolayısıyla standart istasyon çeşidinin iyi planlanması ve öğrencilerin uğraş alanlarının net bir şekilde ifade edilmesi gerekir (Ocak 2017). Bunun yanında gereğinden fazla materyal kullanımının yanlış öğrenmelere sebep olması durumuna karşı materyal konusunda titiz davranmak önemlidir (Yaramış Karakaya 2024).

Sabit istasyon

Uygulanması için sabit bir ortama ihtiyaç duyulan, çalışma alanlarının diğer bir ifadeyle çalışma köşelerinin belli olduğu istasyonlara sabit istasyon denir (Ocak 2015). Örneğin bir deneyin yapılabilmesi için ihtiyaç duyulan elektrik veya su bağlantısının bulunduğu deney laboratuvarı belirli bir alandır ve sabit istasyon kullanılabilir (Demirörs 2007).

Dış istasyon

Çalışmaların koridor, okul bahçesi, kütüphane vb. sınıf dışı alanlarda yapıldığı, öğrencilerin, öğrendiklerini okul haricindeki yaşantılarına yansıtabilmelerine katkı sağlayan bir istasyon çeşididir. Bu anlamda sınıfın dışında tasarlanan ve kurulan istasyonlara dış istasyon denilmektedir (Şenyurt 2022). Örneğin fen bilimleri dersinde canlıları incelemek için okul bahçesinin kullanılması, dış istasyon çeşidinin planlandığı anlamına gelmektedir (Akgün 2022).

Paralel (seçimlik) istasyon

Aynı konu üzerinde duran farklı istasyonlar tasarlanarak istasyon merkezlerinin çeşitlendirilmesidir. İstasyonda çalışacak her öğrencinin yeteneğine ve ilgisine hitap edecek araç gereçlerin de bulunduğu alternatif etkinlikler tasarlanır (Demirörs 2007; Türe 2018). Seçimlik istasyonlarda ana istasyonlar ve öğrencilerin farklı zekâ alanlarına ve bireysel farklılıklarına göre seçebilecekleri alt istasyonlar bulunur (Ocak 2010).

Değişken istasyon

Çalışma yapılan istasyonlarda ortaya çıkan yetersizliklerden ötürü istasyonun yeniden düzenlenmesidir. Öncelikle öğrencilerin, dersin, konunun veya sınıfın özellikleri aynı olmadığından öğrenme istasyonlarında değişiklikler yapılabilir (Demirörs 2007). Buna bağlı olarak bazı durumlarda, öğrencilerin öğrenme

düzeylerine, konuya ve içeriğe uygun olabilmesi adına istasyonların bir kısmının değiştirilmesi örnek gösterilebilir (Arslan 2017).

Lokomotif istasyon

Literatürde ara istasyon veya tampon olarak da geçen bu istasyon çeşidi, çalışmayı erken bitiren öğrencilerin, diğer bir istasyona geçişinde vakit kaybetmelerini önler. Belirli bir sıraya göre ilerleyen istasyonlarda öğrenci mevcudunun fazla olmasından dolayı tıkanmalar oluşabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için konuyla ilgili bulmacalar, boşluk doldurma etkinlikleri kullanılarak lokomotif istasyondan yararlanılabilir (Demirörs 2007).

Kontrol ve servis istasyonu

Öğrencilerin, çalıştıkları istasyonlarda ortaya çıkan ürünleri ve etkinlikleri, benzer etkinliklerin sonuçlarına bakarak kendilerinin kontrol ettiği, dolayısıyla doğrularını ve yanlışlarını tespit edebildikleri istasyon çeşidi kontrol ve servis istasyonudur. Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler doğru sonuçlar ile eşleştirilir ve gereken durumlarda öğretmen rehberliğinde düzeltmeler yapılabilir (Demirörs 2007; Ocak 2017).

Seçme istasyon

İçerisinde etkinliklerin bulunduğu ve tüm öğrencilerin çalışmak zorunda olduğu esas istasyonlar vardır. Bunun yanında bireysel farklılıklara yönelik özel istasyonlar da bulunmaktadır. İstasyonlar iç ve dış çember şeklinde tasarlandığından çift çember veya görev istasyonu olarak da adlandırılmaktadır (Demirörs 2007).

Mantıksal sistematik öğrenme istasyonu

Sistematik konuların yer aldığı fen ve matematik alanlarında daha çok kullanılan, seviye istasyonu olarak da adlandırılan bir istasyon çeşididir (Yılmaz 2015). Öğrenciler, kolaydan zora doğru düzenlenen istasyonlar arasında belirli bir düzen içinde dolaşırlar. Fakat öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak her öğrencinin seviyesine uygun olan istasyondan başlaması sağlanmalıdır. Dolayısıyla ileri seviyedeki öğrenciler, kendilerine basit gelen istasyonları atlayabilirler (Yüksel 2017). Bunun yanında üstün yetenekli öğrenciler

için de üst düzey etkinliklerin bulunduğu istasyonlar düzenlenebilir (Akgün 2022). Bu istasyon türü, öğrenme çemberi veya öğrenme sokağı olarak da adlandırılabilir (Türe 2018).

Gregory ve Hammerman (2008)' a göre de istasyonların çeşitleri vardır;

- Bir konu veya başlığa göre planlanmış farklı güçlük seviyelerine uygun etkinlikleri içeren istasyonlar.
- Öğrencilerin ilgilerine göre konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmek ve bilgilerini zenginleştirmek için araştırma yapılan istasyonlar.
- Öğrencilerin buluşlar yaparak ve keşfederek öğrenmelerini sağlayan etkinlikleri içeren istasyonlar.
- Bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerden oluşturulmuş istasyonlar.
- Yazılı materyaller ile öğrencilerin bir konuyu öğrenmelerini ya da öğrendiklerini zenginleştirmelerini sağlayan istasyonlar.
- Öğrencilerin afişler, posterler hazırlayabilecekleri, makaleler, şiirler yazabilecekleri proje istasyonları.
- Problem çözme istasyonları.

İstasyon tekniğinin olumlu ve olumsuz yönleri

İstasyon tekniğinin olumlu ve olumsuz özellikleri ders, konu seçimine göre, sınıf mevcuduna, öğretmenlerin tutumuna, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenek vb. etkenlere göre değişebilir. İstasyon tekniğinin olumlu yönleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci merkezli olan bu teknik öğrencilerin iletişim becerisi kazanmalarını, yaratıcılıklarını, iş birlikli çalışabilmelerini geliştirmenin yanında yönergelere ve kurallara uyulması gerektiğini öğreten bir tekniktir. Kurulan yeni etkileşimlerle birlikte işbirliği sağlayan öğrenciler, birbirlerine yeni özellikler kazandırır (Şenyurt 2022).
- Öğrencilerin merak duygularını üst düzeyde tutarak bedensel ve zihinsel faaliyetler gerçekleştirmelerini sağlar (Dosch 1988; Gregory and Hammerman 2008).

- Grup çalışmalarında yaşanan tartışmalarda düşüncelerini ifade edebilmesine ve iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlar (Çakmak 2018).
- Etkinlikler, çoklu zekâ türlerine yönelik hazırlanarak öğrencilerin, farklı zekâ alanlarını geliştirmelerine imkân sağlar (Albayrak 2016).
- Öğrencilerin yalnızca akademik olarak değil, eleştirel düşünme, öz denetim, sorumluluk sahibi olabilme, özgüvenli olma, farklı fikirlere açık olabilme, saygı duyma gibi niteliklerinin geliştirilmesine de katkı sağlar (Burden 1982).
- Grup çalışmalarının yapılabilmesinden dolayı öğrenciler arasında iletişim becerileri kuvvetlenmekte, karşılaşılan sorunlar kolaylıkla çözülmekte ve başarı düzeyini arttırmaktadır (Abasız Tercan 2019).
- İstasyon merkezlerinde çalışan öğrenciler sahip oldukları becerileri geliştirmenin yanında yeni beceriler de kazanmaktadır (Furutani 2007; akt. Benek, 2012).
- Öğrencilerin dikkat ve ilgi seviyeleri yükselmekte, odaklanma süreleri uzamaktadır. Diğer insanları etkili dinlemeyi ve farklı fikirlere saygı duymayı öğrenmektedirler (Maden ve Durukan 2010).
- İstasyon tekniği öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırmaktadır (Sönmez 2008; Alacapınar 2009). Öğrencilere zamanı kullanırken dikkatli olabilmeyi öğretmektedir (Alacapınar 2009).
- Aktif şekilde üreten bireyler yetiştirmek için istasyon tekniği kullanılabilir (Burden 1982).
- İstasyon tekniği, öğrencilerin çeşitli fikirler üretme becerisini geliştirdiğini, işbirliği ile hareket etmeyi öğrendiklerini ve görevlerin yerine getirilmesi gerektiğinin farkına varmalarını sağlar (Batdı ve Semerci 2012).

Bunların yanında, Ulusal Eğitim Derneği (NEA) tarafından hazırlanan raporda, öğrenme merkezlerinin; öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerine, kendi bireysel hızlarında ve bağımsız olarak öğrenmeler gerçekleştirebilmelerine, hedeflerini belirleyerek izledikleri süreci değerlendirebilmelerine imkân sağladığı

belirtmiştir (Ocak 2010). Diğer bir yandan bakacak olursak istasyonlar, öğretmenden bağımsız bir öğrenme ortamı sunar. Öğrencilere karmaşık gelen konular için istasyon tekniğinin uygulanması uygun olmayabilir. Örneğin matematik dersinde karmaşık bir teoremi öğrencilerin, istasyonlarda öğrenmeye çalışması zor olabilir. Böyle karmaşık olan konularda öğretmenin vereceği ipuçlarına ve yönergelere ihtiyaç vardır. Bu tür konular, tüm sınıfa sunulduktan sonra konuları tekrar etmek ve pekiştirme amaçlı istasyonlardan faydalanılabilir (Sears 2007). İstasyon tekniğinin olumsuz yönleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Sınıf ortamının küçük olması, öğrenci gruplarının düzenlenebilmesi açısından yetersiz kalabilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda karışıklık yaşanacağından kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir. Önceden planlanmayan istasyonlar hedeflerinden sapabilir (Benek 2012).
- İstasyon tekniğinde çalışılacak etkinlikler uygulama gerektirdiğinden akademik olarak zorluk çeken öğrenciler sorun yaşayabilirler (Batdı ve Semerci 2012; Sönmez 2015)
- Planlama aşaması uzun ve zordur. İyi planlanmazsa kalabalık sınıflarda kargaşa olabilir (Demirörs 2007; Demir 2008; Benek 2012; Erdağı 2014).
- Öğrenme istasyonlarını planlamak zahmetli bir iştir (Erdağı 2014).
- İstasyon tekniği çok fazla kullanılırsa etkisini kaybedebilir (Karacalı 2018).
- Bu teknikte öğretmenlerin iş yükü ve sorumluluğu fazladır bunun yanında değerlendirme yapmak da zordur (Taşdemir 2015).

İstasyon tekniğinin planlanması ve düzenlenmesi

Her konuda ve farklı büyüklüklerdeki sınıflarda uygulanabilen bir teknik olan istasyon tekniğinin hazırlık süreci, yaratıcılık gerektiren uzun bir aşamadır (Güneş 2009). Tekniğin verimli olabilmesi, eğitim planlarının ve öğrencilerin faaliyetlerinin uygulama düzeyinde olmasına bağlıdır (Sönmez 2005; Avcı 2015). İstasyon tekniğini uygulamadan önce öğrencilere, teknik hakkında anlaşılır bilgiler verilmeli ve istasyonlarda kullanılacak araç gereçler önceden tanıtılmalıdır (Sears 2007). İstasyon tekniği uygulanırken ilk olarak gruplar belirlenir. Bu aşamada, öğrencilerin bireysel farklılıkları bakımından grupların heterojen dağılmasına özen gösterilmelidir. Böylelikle birbirinden farklı özellikte olan öğrencilerin iş birliği

yaparak çalışmaları, çoklu zekâ kuramının dikkate alındığını göstermektedir (Avcı 2015). Aynı zamanda öğrencilerin baskın zekâ alanlarını kullanarak arkadaşlarına katkı sağlaması beklenmektedir (Gülbahar 2023). Erdağı (2014) ve Koca (2018), istasyon gruplarında heterojen grupların olması gerektiğini savunurken Demirörs (2007)' e göre istasyon gruplarının rastgele veya homojen dağılımlı olması, grubun ileri düzey performans sergileyebileceği anlamı taşımaktadır.

Sınıf mevcudu ve çalışma yapılacak etkinliklere göre istasyon sayısı belirlenir. Örneğin resim çizme istasyonu, afiş hazırlama istasyonu, hikâye yazma istasyonu, bilgi istasyonu vb. gibi istasyonlar belirlenir. Çalışılacak istasyonlar öğretmen tarafından belirlendiği gibi öğrenci tarafından da belirlenebilir. Her bir grubun başında sorumlu olan bir istasyon şefi bulunur. Teknik uygulanırken herhangi bir karışıklığın olmaması için öğrencilere görev dağılımı yapılmalıdır (Koca ve Türkoğlu 2019).

Her bir grup sırasıyla tüm istasyonlara giderek yapılan çalışmaya önceki grubun kaldığı yerden devam eder. Grupların istasyonlarda kalma süresi önceden belirlenir ve gruplar, öğretmenin işaretiyle (el çırpma, düdük çalma vb.) bulundukları istasyondan ayrılıp sıradaki istasyona geçerler. Öğretmen uygulama esnasında istasyonlarda çalışan grupların her biriyle ilgilenmeli ve öğrencilerin sorularına dönüt vermelidir (Schmidt and Harriman 1998; Koca ve Türkoğlu 2019). Bunun yanında Mergen (2011)' ne göre, istasyon etkinliklerinin bir başka uygulanma şekli de, başlanılan istasyon etkinliğine sonuna kadar devam edilerek etkinliğin sonlandırılmasıdır. Dolayısıyla gruplar diğer istasyonlara geçiş yapmayıp önceki grubun çalışmasını sürdürmedikleri için herhangi bir sınırlandırma olmamakta ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmış olmaktadır (Solak 2020).

İstasyon merkezlerindeki etkinlikler gruplara tanınan sürede bitirilerek istasyonların akışı sağlanmalıdır. İstasyona gelen yeni gruptan, önceki grubun ortaya çıkardığı ürünü, göz ardı etmeden çalışmaya eklemeler yapması beklenmektedir. Kendilerine tanınan süre bittiğinde gruplar sıradaki istasyon merkezine geçmekte böylelikle grupların her biri tüm istasyon merkezlerinde çalışmış olmaktadır. İstasyonlardaki çalışmalar gruplar tarafından bitirildikten sonra ortaya çıkan ortak ürün herkesin görebileceği bir yerde sergilenerek diğer gruplara sunulduktan sonra çalışma sonlandırılmaktadır (Sönmez 2009; Erdağı 2014). İstasyon uygulaması sona

erdiğinde neler öğrenildiğinin fark edilmesi ve çalışma sürecinin değerlendirilmesi için öğretmen tarafından açılan tartışmada, öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları sağlanmalıdır (Şenyurt 2022).

İstasyon tekniğinin değerlendirilmesi

İstasyon tekniği uygulandıktan sonra istasyon merkezlerinde sona eren çalışmalarla birlikte hedefin gerçekleşip gerçekleşmediği ve tekniğin etkisi değerlendirilir (Benek 2012; Erdağı 2014; Yüksel 2017). Değerlendirme aşamasında ortaya çıkan tüm ürünler toplanıp kayıt altına alınır ve öğrencilerin görebileceği şekilde sergilenir. Bunun nedeni, sadece uygulama aşamasında istasyon merkezlerinin gözlemlenmesinin yeterli olmaması ve öğrencilerin birden fazla istasyonda çeşitli ürünlere katkıda bulunmuş olmalarıdır (Porter 2004). Değerlendirme aşamasına bütün öğrencilerin aktif olarak katılması sağlanmalıdır. (Erdağı 2014; Yüksel 2017).

Uygulama sonunda ortaya çıkan ürünlerin yorumlanması, kısa bir test yapılması, uygulama sırasında rapor tutulması, çalışma yapraklarının uygulanması şeklinde değerlendirme işlemleri yapılabilir (Benek 2012). Öğrenciler de, öz değerlendirme formları, günlükler, çalışma kâğıtları ve kısa testler yardımıyla öğrendiklerini gösterebilir (Kryza *et al.* 2007). Bunun yanında gözlem formlarından, kişiye özgü tutulan notlardan vb. yararlanılabilir (Demir 2008).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Güneş (2009), fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin, erişimi ve kalıcılık üzerine olan etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen erişimi ve kalıcılık testi ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında istasyon tekniği ile öğretim yapılan deney grubunun bilgi düzeyindeki, bilgi üstü düzeyindeki ve toplam erişimi puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun bilgi düzeyindeki kalıcılık puanları ile kontrol grubunun kalıcılık puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyindeki kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark

olmadığı ancak deney grubunun bilgi üstü düzeyindeki ve toplam kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır.

Benek ve Kocakaya (2012)'nın yaptıkları çalışmada 7. Sınıfa devam eden öğrencilerin istasyon tekniğine yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Van il merkezinde otuz yedinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerle, öğrencilerin istasyon tekniğini yararlı buldukları, istasyonlardaki etkinlikleri gerçekleştirirken eğlendikleri, bu tekniği anlaşılır ve basit olarak değerlendirdikleri, aynı zamanda konuyu daha kolay anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir (2015) yaptığı “Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf ‘Ülkemizin Kaynakları’ Ünitesinin İstasyon Tekniği İle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi” adlı çalışmada öğrencilerin başarılarını ölçmek için yirmi beş sorudan oluşan başarı testi ve yirmi dokuz sorudan oluşan tutum ölçeği uygulanmıştır. Elazığ il merkezinde, altıncı sınıfa devam eden kırk beş öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin altı hafta boyunca çalışacakları yirmi dört öğrenme istasyonu hazırlanmıştır. Çalışma sonunda istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarılarının arttığı görülmüş ve istasyon tekniğinin öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı yorumlanmıştır. Grupların tutum puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Avcı (2015) yaptığı “İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi” isimli araştırmasında, İngilizce öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımının; akademik başarı, derse karşı tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte yer aldığı karma yöntem ve deneysel desen olarak ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda on beş, kontrol grubunda ise on üç altıncı sınıf öğrencisi yer almış olup uygulama toplam on iki ders saati sürmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği geliştirilmiş; nitel boyutta ise hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının; akademik başarı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği ancak derse karşı tutum açısından herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur.

Koca ve Türkoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, altıncı sınıf Fen Bilimleri dersinde kullanılan istasyon tekniği uygulamasının, öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı tutumlarına ve bilgi kalıcılığına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ilçesindeki bir okulda altıncı sınıfa devam eden kırk altı öğrenci oluşturmuştur. Uygulama kontrol ve deney grubu üzerinden yürütülmüştür. Kontrol grubunda öğretim programında öngörülen etkinliklerle ders işlenirken deney grubunda ise istasyon tekniği kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırma verileri, derse yönelik kullanılan bir tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniğinin, öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, derse karşı olumlu tutum içinde oldukları ve kalıcı öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Abasız-Tercan (2019)' ın "Matematik Dersi Üst Düzey Bilişsel Becerileri Kazandırmada İstasyon Tekniğinin Etkisi " adlı çalışmasında, ortaokul matematik dersinde kullanılan istasyon tekniğinin üst düzey zihinsel becerileri kazandırmaya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan bir ortaokulda yedinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubunda, haftada iki ders saati olmak üzere dört hafta istasyon tekniği ile uygulama yapılırken kontrol grubunda ise mevcut programın belirlediği etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyunda, başarı testi ile nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Elde edilen nicel verilere göre derste kullanılan istasyon tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, nitel boyutta ise öğrencilerin istasyonlarda çalışmaktan keyif aldıkları, öğrenmelerinin kolaylaştığı ve pekiştirildiği, ilgilerinin ve öz güvenlerinin arttığı, iletişimin kuvvetlendiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Çorapçı (2019)' ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında, 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 21'i deney, 21'i kontrol grubu olmak üzere toplam 42 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu son test

akademik başarı puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Solak (2020) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öz Yeterliklerine ve Ders Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada, fen bilimleri dersinde kullanılan istasyon tekniğinin, öğrencilerin derse yönelik öz yeterlilik inançları ve dersteki başarıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde dördüncü sınıfa devam eden yirmi beş öğrenciye etkinliklerin uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel desenlerden ‘tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen’ kullanılmıştır. Araştırmada veriler, öz yeterlilik ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, fen bilimleri dersinde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin derse yönelik öz yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediğine ve ders başarılarında artış sağladığına ulaşılmıştır.

Demir (2020)’ in, “Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Şarkı Kullanımının Akademik Başarı Ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında, eğitsel şarkıların öğretim materyalli olarak kullanılmasının sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinde akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 öğretim yılında Tokat Merkez’e bağlı bir köy okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 14, kontrol grubunda ise 12 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu, deney grubunda yer alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla akademik başarı testi ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitsel şarkıların öğretim materyali olarak kullanıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları açısından, kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 12 hafta sonra başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonuçları analiz edildiğinde deney grubunun kalıcılık sonuçlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Açık uçlu soru formlarına

bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin eğitsel şarkılarla ders işlenmesi konusunda olumlu dönütler verdiği görülmüştür.

Tedik (2021)' in yaptığı “Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada, istasyon tekniğinin başarı ve tutum düzeyleri ile öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasıyla anlamlı farklılık görülmüştür. İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine uygulanan tutum ölçeğinin ön test ve son test sonuçları bakımından olumlu yönde bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Kalıcılığın sağlanmasına ilişkin alınan puanların da istasyon tekniği uygulanan deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akgün (2022), “Görsel Sanatlar Dersindeki Grafik Tasarımı Konularının 8. Sınıfta İstasyon Tekniğiyle İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada, görsel sanatlar dersinde, grafik tasarımı konularını istasyon tekniğiyle işleyerek 8. sınıf öğrencilerinin başarılarına, tutumlarına ve öğrendiklerinin kalıcılığına etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada veriler, ön test son test şeklinde uygulanan başarı belirleme testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın deneysel işlemlerinden 12 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre deney grubu ve kontrol grubunun başarı ve kalıcılık puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark oluşurken, tutum puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan anlamlı puan farklılığından dolayı istasyon tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili öğrenme sağladığı yorumuna ulaşılmıştır.

Şenyurt (2022)' un yaptığı “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada, istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çanakkale şehir merkezindeki bir okulda dördüncü sınıfa devam eden elli öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilere, uygulama öncesinde hazırlanan beş ayrı istasyon etkinliği, haftada dört ders saatinde kullanılarak dört hafta uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından

geliştirilen akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada, istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin olumlu yönde arttığı, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ise başarı düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstasyon tekniği kullanımının diğer yöntem ve tekniklere kıyasla akademik başarıyı artırdığı yorumlanmıştır. İstasyon tekniğinin öğrencilerin tutumlarına yönelik bir değişiklik meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bekereci (2022)' nin "STEM Öğrenme Modelinde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi ve İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Kalıcılığa ve STEM' e Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında, proje tabanlı öğrenme yöntemi ile istasyon tekniğinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmelerin kalıcılığına ve STEM' e yönelik tutumlarına etkisinin öğrencilerin görüşleriyle belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ilinde bulunan bir okulda sekizinci sınıfa devam eden altmış öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ürün değerlendirme formlarıyla toplanmıştır. Çalışma sonunda, STEM öğrenme modelinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını, STEM' e yönelik tutumlarını artırdığı ve öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2022), yaptığı çalışmada görsel sanatlar dersinde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcılıklarına ve başarılarına olan etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sekizinci sınıfa devam eden 38 öğrenciyle yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda da on dokuz öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeyinin ve yaratıcılığın, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda istasyon tekniğinin görsel sanatlar dersinde kullanımının öğrencilerin başarılarına ve yaratıcılıklarına olumlu yönde katkı sağladığı, bu tekniğin görsel sanatlar dersinde kullanımının uygun olduğu, istasyon tekniğinin kullanıldığı derslerin eğlenceli geçtiği, çocukların ilgi ve motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Gülbahar (2023)' ın yaptığı çalışmada, istasyon tekniğinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada başarı kriterini ölçmek için yirmi çoktan seçmeli soru ve

derse yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre deney grubunun akademik başarısı ve derse karşı tutumu kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır. Araştırmanın sonucuna göre istasyon tekniğinin fen bilimleri dersinde akademik başarıyı artırdığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Karatufan (2024)' ın yaptığı “İstasyon Tekniğinin Sanat Eğitiminde Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi” adlı çalışmanın amacı, ortaöğretim 11. sınıf düzeyinde istasyon tekniği uygulamalarının sanat eğitiminde öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Balıkesir ili merkez ilçesinde bulunan Balıkesir Lisesi'nde öğrenim gören toplam yirmi altı 11. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubuna uygulanan ön test-son test yaratıcılık puanları arasında son test puanları lehine, deney ve kontrol grubunun son test yaratıcılık puanları karşılaştırmasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, farklılığın etkililik düzeyinin ise yüksek derece olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna uygulanan ön test-son test tutum puanları incelendiğinde farklılığın olmadığı, deney ve kontrol gruplarının son test puan karşılaştırmasında ise anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın etki düzeyine bakıldığında yüksek derecede olduğu bulunmuştur.

Yaramış-Karakaya (2024), yapmış olduğu çalışmada, istasyon tekniğinin dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yönelik etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Aynı okulda öğrenim gören altmış dört dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için Özdemir (2017)' in geliştirdiği “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden, okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgören (2024), yaptığı çalışmada lise onuncu sınıf Kimya dersi kapsamında “Asitler, Bazlar ve Tuzlar” ünitesinde istasyon tekniği kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve Kimya dersine karşı olan tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 10. sınıfta öğrenim gören toplam 113 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı okulda onuncu sınıflar içerisinde rastgele

atamayla iki sınıf deney, iki sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için başarı testi ve uygulama karşı tutumlarını değerlendirmek için tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre istasyon tekniğinin, resmi müfredatta uygulanan ders işleme yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu ve akademik başarı puanlarında artış görüldüğü söylenebilir. Son test kimya tutum puanları, kontrol ve deney grubu arasında incelendiğinde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2.Yurtdışında yapılan çalışmalar

Howatson (1971), yaptığı çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerde istasyon tekniği kullanımına yönelik öğretim gerçekleştirildiğinde, öğrencilerin yaratıcılık, başarı, okula yönelik tutum ve sosyal becerilerinde meydana gelen değişiklikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, New York eyaletinde öğrenim gören toplam yirmi beş öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sırasında beş farklı istasyon merkezi hazırlamıştır. Bu istasyon merkezleri proje oluşturma, matematik, çalışma, okuma ve dil alanlarını içermektedir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği, sosyal beceri, tutum ve yaratıcılık becerilerinde bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir.

Sunday (1979) yapmış olduğu çalışmada, sanat derslerinde kullanılan istasyon tekniğinin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. İki ayrı şubede bulunan toplam elli beş öğrenci ve iki öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bir eğitim öğretim yılı boyunca sürmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, istasyon tekniğinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, gerçekleşmesi beklenen kazanımların öğrencilere daha rahat kazandırıldığı, öğrenme gücüğü yaşayan öğrencilerin, verilen yönergelere uygun hareket ettiğinde etkinlikleri yerine getirebildikleri fakat yine de eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tofte (1982)' nin "The Comparative Effectiveness Of Learning Center And Traditional Approaches For College Introductory Geology Laboratory Course" adlı doktora çalışmasında, öğrenme istasyonları ile yapılan öğretim uygulaması ile geleneksel yöntem ile yapılan öğretimin öğrencilerin erişti düzeyleri ve derse karşı tutumları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul birinci kademedeki dördüncü sınıfa devam eden toplam yetmiş iki öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler iki deney grubu ve iki kontrol grubu olmak üzere ayrılmışlardır. Uygulama planlaması on iki hafta sürecek şekilde ayarlanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, öğrenci günlüklerinden, etkinlik kâğıtlarından, başarı testlerinden, uygulama sonrası gerçekleştirilen genel sınavdan ve tutum ölçeklerinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, istasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği, kısa süreli bellek kapasitesini arttırdığı, derse karşı pozitif tutum geliştirdiği görülmüştür. Uzun süreli hafıza kullanımında ise istasyon tekniğinin bu hafıza türünü geliştirme noktasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Slavin (1990) çalışmasında, iş birlikli öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Slavin, iş birlikli öğrenmenin başarıya etkilerini incelerken dört temel kuramsal bakış açısı (motivasyonel, sosyal bağlılık, gelişimsel ve bilişsel ayrıntılandırma) ile genişletmiştir. Elde edilen verilere göre, grup ödülleri ve bireysel sorumlulukların yer aldığı iş birlikli öğrenme yöntemlerinin, geleneksel yöntemlere göre ilkokul düzeyinde akademik başarıyı tutarlı şekilde artırdığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, iş birlikli öğrenmenin sınıf içinde kabul görme, özgüven, grup içi ve gruplar arasında iletişim gibi sosyal açıdan da olumlu etkileri bulunduğu vurgulanmaktadır.

Cohen (1994) araştırmasında, küçük grup çalışmasının etkililiğinden ziyade küçük grupların öğrenme sürecinde verimli olabilmesi için gerekli olan koşulların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Cohen, küçük gruplarda öğrenme sürecini verimli hale getirmenin yollarını arayarak; öğrencilerin yönlendirilip hazırlıklı olmaları, öğretmen esnek fakat yönlendirici olmalı, verilen görevin nasıl yapılacağı öğrenciler tarafından bilinmeli, grup içinde öğrenciler dengeli yerleştirilmeli ve yapılan değerlendirmeler grup öğrenmesini desteklemeli sonucuna ulaşmıştır.

Lebak (2005) “Connecting Outdoor Field Experiences to Classroom Learning: A Qualitative Study of the Participation of Students and Teachers in Learning Science” adlı doktora çalışmasında; genellikle sınıf içinde planlanan istasyon tekniğini, okul dışında uygulanacak şekilde gerçekleştirmiş ve eğitim etkinliklerinin, öğrencilerin ders içi katılımı ve derse ilgileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın verilerini, nitel araştırma yöntemine göre öğretmenin yaptığı gözlemler, alınan ses kayıtları ve görüşme formları oluşturmuştur. İki yıl süren çalışmanın bulgularında, istasyon tekniğinin kullanıldığı eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin derse olan isteklerini ve katılımlarını arttırdığı; öğrencilerin, süreçte akranları ve öğretmenleriyle daha fazla iletişim kurduğu ve araç gereç kullanımının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Furutani (2007) yaptığı tez çalışmasında, ilkokul üçüncü sınıf kademesinde öğrenme istasyonlarının daha verimli hâle getirebilmenin yollarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okuldaki sınıfı oluşturmaktadır. Sınıfta bulunan otuz dokuz öğrencinin yirmi biri deney grubunda, on sekizi kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma bir eğitim öğretim yılı boyunca haftada iki gün uygulama şeklinde on farklı istasyonla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, anket ve gözlem formu uygulanarak elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, öğrenme istasyonlarının öğrencilerin iletişim becerilerini, başarılarını, derse katılım seviyelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Johnson & Johnson (2009)’ in yaptıkları “An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning” adlı çalışmada, sosyal bağımlılık teorisini doğrulamak, iş birlikçi öğrenmenin etkilerini incelemek ve eğitim ortamında iş birlikçi öğrenmeyi uygulamak amaçlanmıştır. Johnson kardeşler, 1960 ve 1980 arasında yapılmış yedi yüz elliden fazla çalışmayı analiz ederek iş birlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme durumlarını karşılaştırmışlardır. Daha sonra öğrenciler küçük gruplara ayrılarak belirlenen öğrenme stratejilerine göre (iş birlikçi, rekabetçi veya bireysel) dersler işlenmiştir. Akademik başarı testleri, motivasyon ve sosyal beceri ölçekleriyle veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin

öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geier ve Bogner (2011) çalışmalarında, sigaranın zararlarıyla ilgili bilinçlendirmeyi, istasyon tekniği kullanılarak öğrencilerin iş birliği ile çalışmalarına ve içsel güdülenmelerine yönelik etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, Almanya’ da yüz doksan dört beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Sigaranın zararlarını öğretmeye yönelik on farklı istasyon oluşturulmuş bunun yanında etkinlikleri hızlı tamamlayan öğrenciler için üç istasyon daha hazırlanmıştır. Çalışmanın verileri, ‘İş Birlikli Öğrenme Ölçeği’ ve motivasyon ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin, sigaranın sağlığa zararlarını içeren iş istasyonlarına katıldıkları için mutlu oldukları görülmüştür. Kullanılan iş istasyonlarının öğrencilerin iş birlikli çalışmalarını ve içsel güdülenmelerini etkilemediği bunun yanında cinsiyet değişkenliğine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Aqel ve Haboush (2017) araştırmalarında; teknoloji kavramının, öğrenme istasyonlarını kullanarak geliştirilmesinin, altıncı sınıfa devam eden kız öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan çoktan seçmeli testten elde edilen veriler, bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu, teknoloji kavramlarını geliştirmede istasyon tekniğinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan ötürü araştırmacılar, öğretmenlerin, öğrenme istasyonlarını kullanmasını önermişlerdir.

Pho, Nguyen, Nguyen ve Nguyen (2021) yaptıkları çalışmada, ilkokul seviyesinde istasyon tekniğinin uygulanmasının, öğrencilerin yetkinliklerinin geliştirilmesinde olumlu etkiye sahip olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmada kontrol ve deney grubu olarak iki grup belirlemişlerdir. Deney grubundaki öğrencilere dersler iki ay boyunca istasyon tekniği ile işlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test ve son test kullanılarak elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda istasyon tekniği uygulaması sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu

öğrencilerine göre pozitif yönde anlamlı bir farka sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında ilkokul öğrencilerinin yetkinliklerinin geliştirilmesinde istasyon tekniğinin kullanılmasının etkili olduğu, istasyon tekniğinin, dersin öğretim kalitesini artırmasının yanı sıra öğrencilerin yaratıcılığını, aktifliğini ve bağımsızlığını da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alsaadi ve Al Sultan (2021) yaptıkları araştırmada, öğrenme istasyonlarının, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu bir ortaokulun rastgele seçilmiş iki sınıfında öğrenim gören toplam 68 kız öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 33 tanesi deney grubunda, 35 tanesi kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve öz düzenlemeli öğrenme anketi kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna ön test, öğrenme istasyonları ve ardından son test uygulanırken, kontrol grubuna ise ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında deney grubunda bulunan öğrenciler arasında akademik başarı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme istasyonlarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırması, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi ve aktif bir sınıf ortamı oluşturması yapılan araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin, akademik başarı, iş birliği becerisi ve kalıcılık üzerine etkisi incelenirken nicel araştırmanın deneysel desen yöntemlerinden olan yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının oluşturduğu farkların, bağımlı değişken üzerinde nasıl etki bıraktığını ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd 2017). Bu sebeple deneysel çalışmalarda kontrol grubu önemli hâle gelmektedir. Çalışmada bağımsız değişkenin etkisini tam olarak ortaya koyabilmek için, araştırmacı deney grubu ve kontrol grubu arasındaki tüm değişkenleri en olanaklı şekilde eşit tutmak zorundadır (Altunışık vd 2007). Deneysel yapılan çalışmalarda, katılımcıların, işlem gruplarına yansız (seçkisiz) olarak yerleştirilmesi, yapılan çalışmadan elde edilen sonuçları güçlendirecektir. Deneysel desen araştırmalarından çok denekli desen; yarı deneysel desen, zayıf deneysel desen ve gerçek deneysel desen olarak üçe ayrılır (Büyüköztürk vd 2017). Bu araştırmada, deneysel desen araştırma yöntemlerinden ön test ve son test gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, gerçek deneysel desen modelinin sağlayamadığı kontrolü, deney ve kontrol grupları arasındaki eşitliği sağlayabilen deneysel desenlerdir (Karakuş ve Başbüyük 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Ağrı ili Patnos ilçesinde dördüncü sınıfa devam eden otuz sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, kontrol grubu ve deney grubu belirlenerek yürütülecektir. Çalışmada, “Ekonomik Faaliyetler” ünitesi, deney grubundaki öğrencilere istasyon tekniğinin uygulandığı, öğrenme istasyonlarının olduğu ders içerikleriyle, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut programda yer alan öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap vb.) ile uygulanacaktır. Çalışmanın uygulandığı ünitenin iş birliği becerisini yansıtmaması ve bu beceriyi gerektirmesi; ünite konularının istasyon tekniği etkinliklerine

uyarlanabilir olması ve etkinliklerin konulara göre çeşitlendirilebilir olması bu araştırmaya zemin hazırlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarında kullanılmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğrencilerin **akademik başarı düzeylerini** ölçmek amacıyla geliştirilen “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi” (Şahin Güneri, 2022) ile öğrencilerin **iş birliği becerilerini** belirlemek için Özdemir (2021) tarafından geliştirilen “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği” dir. Her iki ölçme aracı, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak uygulanmıştır.

3.3.1. Başarı testi

Araştırmada, öğrencilerin “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki akademik başarılarını ölçmek amacıyla **Şahin Güneri (2022)** tarafından geliştirilen “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Üretim Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Testin geliştirilme sürecinde, MEB 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki kazanımlar temel alınmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından, alan uzmanı görüşleri doğrultusunda testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Testin geliştirme aşamasında, ilk olarak 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş; yapılan pilot uygulama ve madde analizleri sonucunda ayırt ediciliği ve güclüğü yetersiz olan maddeler elenerek testin nihai hali **25 madde** olarak belirlenmiştir. Nihai testte yer alan 25 madde, Bloom Taksonomisi’ne göre bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir.

Testteki sorular çoktan seçmeli olup, her soru için yalnızca bir doğru cevap bulunmaktadır. Uygulama süresi **40 dakika** olarak öngörülmüştür. Değerlendirme sürecinde her doğru yanıt 1 puan olarak hesaplanmakta, yanlış ve boş bırakılan sorulara puan verilmemektedir. Böylece öğrencilerin testten alabileceği puan aralığı 0 ile 25 arasında değişmektedir. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları orijinal çalışmada detaylı şekilde raporlanmıştır. Kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri ile sağlanmış; yapı geçerliği için madde-toplam korelasyonları ve ayırt

edicilik indeksleri incelenmiştir. Nihai formda **Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenirlik katsayısı .87** olarak hesaplanmıştır (Şahin Güneri, 2022, s. 39), bu değer testin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd 2017). Ayrıca testin ortalama madde gücü ve ayırt edicilik değerleri de ilgili çalışmada ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu araştırmada ise ön test verilerinin KR-20 güvenirlik katsayısı .82, son test verilerinin KR-20 güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu ölçüm sonuçları araştırmada kullanılan akademik başarı testinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd 2017).

3.3.2. İş birliği becerisi değerlendirme ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin iş birliği beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Özdemir (2021) tarafından geliştirilen ve psikometrik özellikleri kapsamlı şekilde test edilmiş olan “**İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği**” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin iş birliği becerilerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve nihai halinde **13 maddeden oluşmaktadır**. Ölçek, **3'lü likert tipi** ile yapılandırılmış olup, her bir maddeye “Katılmıyorum (1)”, “Kararsızım (2)” ve “Katılıyorum (3)” seçenekleriyle yanıt verilmektedir. Maddelerden 8'i olumlu, 5'i ise olumsuz (ters) ifade şeklindedir. Ters maddeler puanlanırken, ters kodlama yöntemi uygulanmıştır. Ölçekten elde edilebilecek toplam puanlar 13 ile 39 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar öğrencinin iş birliği becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek, **üç alt boyuttan** oluşmaktadır:

- **Grup Farkındalığı** (6 madde: m17, m12, m14, m13, m22, m18)
- **Kişilerarası Etkileşim** (4 madde: m23, m21, m25, m15)
- **İş Bilinci** (3 madde: m1, m3, m4)

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin psikometrik açıdan yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı, bu faktörlerin toplam varyansın **%57,92'sini** açıkladığı belirlenmiştir. Alt boyutlara göre açıklanan varyans oranları ise Grup Farkındalığı için %22,12, Kişilerarası Etkileşim için %20,54 ve İş Bilinci için %15,26'dır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı **,917**

olarak; alt boyutlar için ise Grup Farkındalığı ,799, Kişilerarası Etkileşim ,746, İş Bilinci ,713 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada, iş birliği becerisi değerlendirme ölçeği, hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen puanlar, öğrencilerin iş birliği becerisindeki değişimi ve gruplar arası farklılıkları analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak ölçek orijinalinde 3 alt boyuttan oluşmasıyla birlikte ölçeğin paylaşılan son halindeki 13 maddenin hangisinin hangi alt boyuta dahil olduğu tam olarak belirlenemediğinden dolayı tek boyut olarak ele alınmıştır. Ölçeğin ön test ölçümlerindeki için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .84, son test ölçümlerindeki için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan iş birliği becerisi değerlendirme ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizine yönelik olarak kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenmesinde, öncelikle temel istatistiksel varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Özellikle normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları, uygulanacak testlerin seçimini doğrudan etkileyen iki ana faktördür (Field 2018; Tabachnick and Fidell 2019). Parametrik testler, örneklemelerin bu varsayımları sağlaması durumunda yüksek istatistiksel güç sunarken, söz konusu koşullar karşılanmadığında sonuçların geçerliliği ciddi şekilde zedelenebilir (Ghasemi and Zahediasl 2012). Bu nedenle, analiz sürecinin ilk aşamasında normallik ve homojenlik varsayımlarının detaylı şekilde sınanması zorunlu hale gelmektedir.

Veri setinin normal dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek için öncelikle çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri analiz edilmiş, ardından Shapiro–Wilk ve Kolmogorov–Smirnov testlerinden elde edilen sonuçlar dikkate alınmıştır (Razali and Wah 2011). George ve Mallery (2016), çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmasının, dağılımın normal kabul edilebilmesi için yeterli olduğunu belirtmektedir. Normal dağılımdan anlamlı sapmalar gözlemlendiğinde ise,

parametrik testler yerine Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis gibi nonparametrik testlere yönelmek gerekmektedir (Gibbons and Chakraborti 2011; Field 2018).

Varyans homojenliği ise, grup varyanslarının birbirine yakın olup olmadığını test eden bir başka kritik varsayımdır. Levene ve Bartlett testleri, varyans eşitliğini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Gravetter and Wallnau 2014). Eğer gruplar arasında varyans farklılıkları mevcutsa, geleneksel ANOVA ve t-testi sonuçları yanıltıcı olabilir. Bu tür durumlarda, Welch ANOVA gibi varyans eşitsizliğine duyarlı parametrik alternatifler veya Brown–Forsythe testi gibi parametrik olmayan testler tercih edilmelidir (Kim 2013). Tüm bu değerlendirmeler ışığında, veri analizinin sağlıklı ve güvenilir biçimde yürütülmesi için normallik ve varyans homojenliği varsayımlarının baştan itibaren titizlikle test edilmesi ve sonuçlara uygun istatistiksel yöntemlerin seçilmesi büyük önem taşımaktadır.

3.4.1. Normallik testleri

Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin dağılım özellikleri, parametrik istatistiksel analizlerin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu doğrultuda normallik varsayımı; çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistikleri ile Shapiro-Wilk testi sonuçları birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Söz konusu analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3.1.’de sunulmaktadır.

Tablo3.1. Normallik Analizi Sonuçları

Ölçüm						Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk (p)
S								
Akademik Başarı Testi Ön Test	8	1.84	.155			0.122	-0.654	0.470
Akademik Başarı Testi Son Test	8	7.37	.541			-0.283	-0.761	0.306
İş Birliği Becerisi Ölçeği Ön Test	8	.43	.448			-1.164	1.449	0.011
İş Birliği Becerisi Ölçeği Son Test	8	.49	.550			-1.040	0.230	0.000

Tablo 3.1 incelendiğinde, tüm ölçümlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu aralık, alan yazında normal dağılım için kabul edilebilir sınırlar olarak tanımlanmaktadır (Gravetter & Wallnau 2014; George and Mallery 2016). Dolayısıyla, verilerin dağılımı parametrik analizler açısından uygunluk göstermektedir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre ise Akademik Başarı Testi Ön Test ($p=0.470$) ve Son Test ($p=0.306$) ile İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test ($p=0.011$) ve Son Test ($p=0.000$) değerleri dikkatle incelenmiştir. Bu testte p değerinin 0.05'ten büyük olması, normallik varsayımının sağlandığını; küçük olması ise reddedildiğini göstermektedir. Özellikle Akademik Başarı Testi ön ve son testleri için elde edilen p değerleri, normallik varsayımının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği' nin özellikle son testinde $p<0.05$ olduğundan normallik varsayımı istatistiksel olarak sağlanmamıştır.

Bununla birlikte, sosyal bilimlerde örneklem büyüklüğünün görece düşük olduğu çalışmalarda yalnızca Shapiro-Wilk sonucuna dayanarak parametrik testlerin dışlanması önerilmediği çeşitli kaynaklarda vurgulanmaktadır (Razali and Wah 2011; Ghasemi and Zahediasl 2012; Kim 2013). Özellikle, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması, verilerin parametrik testler için yeterli normalliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Field 2013; Tabachnick and Fidell 2019). Bu çalışmada da, normallik varsayımının bazı alt testlerde tam olarak sağlanmamasına rağmen, çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygunluğu doğrultusunda parametrik analizlerin uygulanması yöntemsel açıdan desteklenmektedir (Gibbons and Chakraborti 2011; Kim 2013). Sonuç olarak, elde edilen normallik analizi bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, verilerin dağılımı parametrik testlerin uygulanmasına uygun görülmüştür. Bu durum, sosyal bilimler alanında yaygın biçimde kabul edilen bilimsel standartlara ve güncel literatüre dayanmaktadır (Field 2013; Tabachnick and Fidell 2019).

3.4.2. Homojenlik analizi

Parametrik testlerin geçerliliğini destekleyen temel ön koşullardan biri, gruplar arasındaki varyansların homojenliğidir. Varyansların eşit olması, farklı gruplardan elde edilen ölçümlerde gözlemlenen dağılımların birbirine benzer

olduğunu ve bu nedenle parametrik analizlerin güvenilir biçimde uygulanabileceğini göstermektedir (Field 2013). Araştırmada, bu varsayımın test edilmesi amacıyla Levene testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.2’de özetlenmiştir.

Tablo 3.2. Levene Testi Sonuçları

Değişken	Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p
Akademik Başarı Testi Ön Test	0.064	1	36	0.801
Akademik Başarı Testi Son Test	1.091	1	36	0.303
İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test	1.165	1	36	0.288
İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test	1.177	1	36	0.285

Tablo 3.2 incelendiğinde, tüm değişkenlere ilişkin Levene testi sonucunda elde edilen p-değerlerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, gruplar arasında varyansların anlamlı biçimde farklılaşmadığını, dolayısıyla varyans homojenliği varsayımının karşılandığını göstermektedir. Özellikle “Akademik Başarı Testi Son Test” ve “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Son Test” değişkenlerinde p-değerleri .05’ten uzak olup, tüm değişkenlerde homojenliğin sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, parametrik istatistiksel analizlerin uygulanması açısından önemli bir ön koşulun sağlandığını göstermektedir.

Araştırmada normallik varsayımı ise, Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, örneklem dağılımlarının normal dağılıma uygun olduğunu ortaya koymuştur. Böylece hem normallik hem de homojenlik varsayımlarının sağlandığı durumda, grup içi ve grup arası karşılaştırmalarda bağımsız ve eşleştirilmiş örneklem t-testi gibi parametrik analizler güvenle uygulanmıştır (Field 2013; Gravetter and Wallnau 2016).

Bağımsız örneklem t-testi, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır ve varyansların eşit olduğu durumlarda güçlü sonuçlar üretmektedir (Büyüköztürk 2014). Eşleştirilmiş örneklem t-testi ise, aynı grubun iki ölçüm puanı

(örneğin müdahale öncesi ve sonrası) arasındaki farkı değerlendirmek için tercih edilmiştir (Tabachnick and Fidell 2019; Pallant 2020).

Ayrıca, elde edilen farkların yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına değil, aynı zamanda bu farkların pratikteki büyüklüğüne de odaklanmak amacıyla Cohen'in d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen'in d katsayısı, iki grup ortalaması arasındaki farkın, ilgili grupların birleşik standart sapmasına oranlanmasıyla elde edilmektedir (Cohen 1988). Etki büyüklüğünün d = 0.2 için küçük, d = 0.5 için orta ve d = 0.8 için büyük olarak sınıflandırıldığı bilinmektedir (Lakens 2013). Bu analiz, özellikle eğitim alanında elde edilen sonuçların pratik ve uygulamaya dönük değerinin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir.

Cohen'in d katsayısı aşağıdaki formüllerle hesaplanmaktadır:

$$d = (M_1 - M_2) / SD_{pooled}$$

$$SD_{pooled} = \sqrt{[(n_1 - 1) * SD_1^2 + (n_2 - 1) * SD_2^2] / (n_1 + n_2 - 2)}$$

Bu çalışmada hem Akademik Başarı Testi hem de İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği üzerinden elde edilen bulgular, Cohen'in d etki büyüklüğü ile birlikte raporlanmış; sonuçların istatistiksel anlamlılığının yanı sıra, uygulama alanındaki önemi de ortaya konmuştur. Etki büyüklüğünün dikkate alınması, araştırmanın bulgularının genellenebilirliği ve eğitimdeki potansiyel etkilerinin değerlendirilmesi açısından da önem arz etmektedir (Büyüköztürk 2014; Field 2013). Sonuç olarak, araştırmada varyans homojenliği ve normallik koşullarının sağlanması, parametrik istatistiksel testlerin uygulanmasını bilimsel olarak mümkün ve güvenilir kılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, **akademik başarı düzeyleri** bakımından kontrol ve deney gruplarının başlangıçta istatistiksel olarak karşılaştırılabilir olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu analiz, uygulama öncesinde her iki grubun akademik başarı açısından benzer özellikler gösterip göstermediğini ortaya koymak ve sonraki aşamalarda elde edilecek bulguların geçerliliği için metodolojik bir dayanak oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p
Deney Grubu	19	11.89	5.09	0.62	0.951
Kontrol Grubu	19	11.79	5.36		

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Akademik Başarı Testi ön test puanlarının ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun ortalaması 11.89, kontrol grubunun ortalaması ise 11.79’dur. Standart sapma değerlerinin de (Deney grubu için 5.09, kontrol grubu için 5.36) birbirine benzer olması, gruplar arası puan dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonucunda, elde edilen t (0.62) ve p (.951) değerleri, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p > .05$). Bu bulgu, kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesi akademik başarı düzeylerinin istatistiksel açıdan denk olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmanın iç geçerliliği açısından önemli bir avantaj sunmakta; çünkü uygulama sürecinde gözlenecek olan değişikliklerin veya farklılıkların, gruplar arasındaki başlangıç eşitliğinden kaynaklandığını güvenle söyleyebilmemizi sağlamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan Akademik Başarı Testi' nin ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklar eşleştirilmiş t-testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz, uygulanan eğitim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2' de ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
Ön Test	19	11.89	5.09	-5.513	0.000	1.41
Son Test	19	19.16	3.78			

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubunda Akademik Başarı Testi' nden elde edilen ön test ($\bar{X}$ =11.89, Ss=5.09) ve son test ($\bar{X}$ =19.16, Ss=3.78) puanları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Elde edilen t değeri (-5.513) ve buna karşılık gelen p değeri (p=0.000) istatistiksel olarak anlamlı bir farkı göstermektedir (p < 0.001). Ayrıca, hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen' s d=1.41) çok büyük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir (Cohen 1988). Bu bulgu, uygulanan istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde kayda değer bir gelişim sağladığını açıkça ortaya koymaktadır.

Çalışmada elde edilen bu güçlü etki, istasyon tekniğinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde derinleşmeyi ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğine dair literatürdeki bulgularla da örtüşmektedir (ör. Johnson and Johnson 2014; Slavin 2015). Yüksek düzeyde anlamlı ve büyük etkili bir sonuç elde edilmesi, uygulamanın eğitim ortamlarında başarıyı artırıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Özetle, deney grubunda uygulanan istasyon tekniği, öğrencilerin Akademik Başarı Testi puanlarında anlamlı ve yüksek düzeyde bir artış sağlamış; bu artış, hem istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuş hem de büyük düzeyde bir etki büyüklüğü ile desteklenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Akademik Başarı Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki değişim, eşleştirilmiş t-testi ile incelenmiştir. Bu analiz, geleneksel öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 4.3'te ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
Ön Test	19	11.79	5.09	-1.902	0.073	0.44
Son Test	19	15.58	3.78			

Tablo 4.3 incelendiğinde, kontrol grubunda Akademik Başarı Testi'nden elde edilen ön test ($\bar{X}$ =11.79, Ss=5.09) ve son test ($\bar{X}$ =15.58, Ss=3.78) puan ortalamaları arasında bir artış gözlenirse de, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t =-1.902, p =0.073; $p > 0.05$). Ayrıca, etki büyüklüğü Cohen' s d =0.44 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, küçük-orta düzeyde bir etkiye sahip olmasına rağmen, istatistiksel anlamlılık sağlayamadığı için bu farkın uygulamanın etkisine ilişkin güçlü bir gösterge olmadığı şeklinde yorumlanmalıdır (Cohen 1988). Elde edilen sonuçlar, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir gelişim sağlamadığını göstermektedir. Başarı puanlarındaki artışın anlamlılık düzeyine ulaşmaması, klasik öğretim yöntemlerinin kısa vadede öğrencilerin akademik performansı üzerinde ölçülebilir bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, etki büyüklüğünün küçük-orta düzeyde olması, mevcut programın tamamen etkisiz olmadığını, fakat

gözlemlenen değişimin istatistiksel açıdan güvenilir bir şekilde desteklenmediğini düşündürmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, istasyon tekniğiyle öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Akademik Başarı Testi son test puanları, bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz, farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini nesnel biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 4.4’ te detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	$\bar{X}$	(Ss)	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
Deney Grubu 9	19.16	3.78	2.614	0.013	0.83
Kontrol Grubu 9	15.58	4.62			

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubunun Akademik Başarı Testi son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =19.16, Ss=3.78), kontrol grubuna ($\bar{X}$ =15.58, Ss=4.62) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen t değeri (t=2.614) ve p değeri (p=0.013) bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (p<0.05). Hesaplanan Cohen’ s d değeri ise 0.83 olup, bu değer büyük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir (Cohen 1988). Bu bulgu, istasyon tekniğine dayalı eğitimin, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı ve güçlü bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, alternatif öğretim yöntemlerinin, özellikle istasyon tekniği gibi öğrenci merkezli yaklaşımların, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin akademik performansını daha etkili şekilde yükseltebileceğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunun ortalama puanındaki artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamakla birlikte, deney grubunda elde edilen büyük etki büyüklüğü, uygulanan yenilikçi yöntemin güçlü bir öğrenme

kazanımı sağladığını göstermektedir. Bunun yanında istasyon tekniğiyle desteklenen eğitimin, geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığını ve bu etkinin büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, kontrol ve deney gruplarının iş birliği becerisi düzeylerinin başlangıçtaki durumlarının karşılaştırılması amacıyla, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen ön test puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p
Deney Grubu	19	2.55	0.43	1.920	0.059
Kontrol Grubu	19	2.31	0.31		

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubunun İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test puan ortalamasının 2.55, kontrol grubunun ise 2.31 olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri, deney grubunda 0.43, kontrol grubunda ise 0.31'dir. Her iki gruptaki puan dağılımlarının birbirine yakın olması, başlangıç koşullarında gruplar arasında belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen t değeri 1.920, p değeri ise 0.059'dur. p değerinin 0.05'in üzerinde olması, kontrol ve deney gruplarının İş Birliği Becerisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının iş birliği becerisi düzeyleri bakımından başlangıçta karşılaştırılabilir olduklarını ortaya koymaktadır. Böylece, uygulama sürecinin etkilerinin nesnel biçimde incelenebilmesi için uygun bir başlangıç noktası sağlanmış ve araştırmanın iç geçerliliği desteklenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, deney grubunda bulunan öğrencilerin İş Birliği Becerisi Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, eşleştirilmiş t-testi ile analiz edilmiştir. Uygulanan istasyon tekniğinin öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan analiz sonuçları Tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Deney Grubunun İş Birliği Becerisi Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p
Ön Test	19	2.55	0.43	-1.480	0.156
Son Test	19	2.74	0.43		

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubunda uygulanan istasyon tekniği öncesinde öğrencilerin İş Birliği Becerisi Testi'nden aldıkları puan ortalaması 2.55 iken, uygulama sonrasında bu ortalamanın 2.74'e yükseldiği görülmektedir. Her iki ölçümde de standart sapma değerinin 0.43 olması, grup içindeki puan dağılımının sabit kaldığını göstermektedir.

Eşleştirilmiş t-testi sonucu, elde edilen t değerinin -1.480 ve p değerinin 0.156 olduğunu göstermektedir. p değerinin 0.05'in üzerinde olması, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Yani, istasyon tekniğiyle yapılan eğitim müdahalesi deney grubunun iş birliği becerisi düzeyini artırmakla birlikte, bu artış anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır. Bu sonuç, araştırmada uygulanan istasyon tekniğinin, deney grubundaki öğrencilerin iş birliği becerisi gelişimine katkı sağlasa da, söz konusu gelişimin tesadüfi farklılıklar kapsamında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Benzer biçimde, elde edilen bulgu, eğitimsel müdahalenin etkisinin daha uzun süreli ya da farklı ölçme araçlarıyla izlenmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İş Birliği Becerisi Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki fark, eşleştirilmiş t-testi ile analiz edilmiştir. Böylece, deneysel süreçte mevcut programın uygulandığı öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerinde herhangi bir değişim olup olmadığı nesnel olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.7' de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.7. Kontrol Grubunun İş Birliği Becerisi Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	P
Ön Test	19	2.31	0.31	.536	0.599
Son Test	19	2.24	0.55		

Tablo 4.7 incelendiğinde, kontrol grubunda uygulama öncesinde öğrencilerin İş Birliği Becerisi Testi'nden elde ettikleri puan ortalamasının 2.31 olduğu, uygulama sonrasında ise bu değer 2.24'e düştüğü görülmektedir. Ön testte standart sapma 0.31 iken, son testte 0.55 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, son testte bireysel puanlar arasında farklılıkların arttığını göstermektedir.

Eşleştirilmiş t-testi sonuçlarına göre, elde edilen t değeri 0.536 ve p değeri 0.599'dur. p değerinin 0.05'in üzerinde olması, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, mevcut program kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın, kontrol grubundaki öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kontrol grubunda uygulanan eğitimsel sürecin, öğrencilerin iş birliği becerisi üzerinde kayda değer bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, kontrol ve deney gruplarının iş birliği becerisi düzeyleri bakımından son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz bulguları Tablo 4.8’ de detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Birliği Becerisi Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen' s d)
Deney Grubu	19	2.74	0.43	3.099	0.004	0.96
Kontrol Grubu	19	2.24	0.55			

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney grubunun iş birliği becerisi son test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =2.74, Ss=0.43), kontrol grubuna ($\bar{X}$ =2.24, Ss=0.55) göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması, ölçümlerin homojenliğini ve karşılaştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen t=3.099 ve p=0.004 değerleri, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir (p<0.05). Buna göre, deneysel süreçte uygulanan yöntem, öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamıştır.

Ayrıca hesaplanan Cohen’ s d etki büyüklüğü 0.96’dır. Bu değer, Cohen (1988) tarafından belirtilen eşiklere göre büyük bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir (d=0.2 küçük, d=0.5 orta, d=0.8 ve üzeri büyük). Dolayısıyla, uygulanan eğitimsel müdahalenin öğrencilerin iş birliği becerilerinde yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda pratikte de anlamlı ve güçlü bir gelişim sağladığı ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerini anlamlı ve yüksek düzeyde artırdığını göstermektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, uygulanan eğitim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve elde edilen kazanımların kalıcılığını belirlemek amacıyla deney grubundaki öğrencilerin Akademik Başarı Testi son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin testlerde elde ettikleri

puanların karşılaştırılmasına yönelik olarak eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’ da ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 4.9. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen' s d)
Son Test	19	19.16	3.78	2.830	0.011	0.65
Kalıcılık Testi	19	15.37	4.44			

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin son testten elde ettikleri puan ortalamasının ($\bar{X}=19.16$, $Ss=3.78$), kalıcılık testinden elde ettikleri puan ortalamasından ($\bar{X}=15.37$, $Ss=4.44$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları, son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t(18)=2.830$, $p=0.011$). Elde edilen bu sonuç, uygulanan eğitim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu, ancak belirli bir süre geçtikten sonra başarı düzeyinde bir miktar düşüş yaşandığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen etkinin büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cohen' s d değeri 0.65 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) tarafından önerilen sınıflandırmaya göre, hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, deney grubunda yer alan öğrencilerin İş Birliği Becerisi Testi'nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, eşleştirilmiş örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Böylece, uygulanan istasyon tekniğinin öğrencilerin iş birliği becerisi üzerindeki kalıcı etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Analiz bulguları Tablo 4.10’ de özetlenmiştir.

Tablo 4.10. Deney Grubunun İş Birliği Becerisi Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	(Ss)	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen' s d)
Son Test	19	2.74	0.43	4.8	0.000	1.10
Kalıcılık	19	2.11	0.32			

Tablo 4.10 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin iş birliği becerisi son test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =2.74, Ss=0.43), kalıcılık testi puan ortalamasından ($\bar{X}$ =2.11, Ss=0.32) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda, son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(18)=4.813$; $p<0.001$). Bu bulgu, uygulanan istasyon tekniğinin kısa vadede öğrencilerin iş birliği becerilerinde önemli bir artış sağladığını; ancak belirli bir süre sonra bu kazanımların azaldığını göstermektedir.

Ayrıca analiz kapsamında hesaplanan Cohen' s d etki büyüklüğü 1.10'dur. Cohen' in (1988) ölçütlerine göre bu değer yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Başka bir deyişle, son test ve kalıcılık testi arasındaki fark yalnızca istatistiksel olarak anlamlı değil, aynı zamanda pratikte de oldukça güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak, kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına kıyasla belirgin şekilde daha düşük olması, eğitimden bir süre sonra iş birliği becerilerinde önemli bir kayıp yaşandığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının istasyon tekniğiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, iş birliği becerileri ve kalıcılık üzerindeki etkisi çok yönlü olarak incelenmiştir. Alan yazında istasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, iş birliği becerilerini aynı zamanda kalıcılık üzerindeki etkisini inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmada ele alınan her bir alt probleme ilişkin bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar, aşağıda bütüncül ve sistematik şekilde sunulmuştur.

5.1. Akademik Başarı ile İlgili Sonuçlar

5.1.1. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki akademik başarıları

Araştırmada ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler başarı testi ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, uygulama öncesinde her iki grubun da akademik başarı açısından benzer ve karşılaştırılabilir özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, araştırmanın iç geçerliliği açısından önemli bir temel teşkil etmekte ve uygulama sonrası gözlemlenen farklılıkların doğrudan uygulanan yöntemle atfedilebileceğini göstermektedir.

5.1.2. Deney grubunda akademik başarıdaki değişim

Deney grubunda, istasyon tekniğiyle gerçekleştirilen öğretim uygulamasının ardından, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde belirgin ve anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu bulgu, istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bunların yanında elde edilen sonuçlar, aktif ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinleştirdiğini, kalıcı öğrenmeyi ve kavramsal gelişimi desteklediğini göstermektedir. İstasyon tekniği, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmiş, öğrenme sürecinde iş birliği ve sorumluluk duygularının gelişimini sağlamıştır.

5.1.3. Kontrol grubunda akademik başarıdaki değişim

Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir gelişim saptanmamıştır. Bu bulgu, klasik öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinde anlamlı ve kalıcı ilerleme sağlamada sınırlı kaldığını göstermekte; yenilikçi ve aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.1.4. Deney ve kontrol gruplarının son test başarıları arasındaki fark

Araştırmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler başarı testi son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubuna göre akademik başarı açısından belirgin bir üstünlük kazandığı görülmüştür. Bu sonuç, yenilikçi ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin akademik gelişiminde anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Bu çerçevede, eğitim uygulamalarında aktif ve öğrenci katılımına dayalı yöntemlerin daha geniş ölçekte teşvik edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Yapılan çalışmada ortaya çıkan akademik başarı ile ilgili sonuçlar ışığında, istasyon tekniğinin, 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarını yükseltmede etkili olduğu söylenebilmektedir. Alan yazında istasyon tekniğinin akademik başarıya etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında Gülbahar (2023)' ın yaptığı araştırmanın sonucuna göre istasyon tekniğinin fen bilimleri dersinde akademik başarıyı artırdığı; Şenyurt (2022)' un “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında da, istasyon tekniği kullanımının diğer yöntem ve tekniklere kıyasla akademik başarıyı artırdığı; Tekin (2022)' in çalışmasında görsel sanatlar dersinde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların yanında Özgören (2024)' in 10. sınıf kimya dersi kapsamında yaptığı çalışmasında uygulanan istasyon tekniğinin akademik başarı puanlarını yükselttiği yorumlanmıştır.

5.1.5. Deney grubunun akademik başarı testi ve kalıcılık testi başarıları arasındaki fark

Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında uygulanan öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu ancak belirli bir süre geçtikten sonra başarı düzeyinde bir miktar düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki artışın kalıcı olduğu ve bu artışın anlamlı düzeyde gerçekleştiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla benzer eğitim yöntemlerinin farklı öğrenme ortamlarında da etkin biçimde kullanılabileceği açıklanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan, istasyon yönteminden farklı olarak diğer yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, Demir (2020), sosyal bilgiler dersinde eğitsel şarkı kullanımının akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisini incelediği araştırmasında deney grubu öğrencilerinin kalıcılık sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Aynı şekilde Çorapçı (2019) da, “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde etmiştir.

Literatürde, sosyal bilgiler dersinden farklı olarak diğer derslerde uygulanan istasyon tekniğinin, akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri Güneş (2009) tarafından yapılan, istasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersindeki erişimin ve kalıcılığın gerçekleşme düzeyinin incelendiği çalışmada, bilgi düzeyindeki kalıcılık puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koca ve Türkoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ise altıncı sınıf fen bilimleri dersinde kullanılan istasyon tekniği uygulamasının, öğrencilerin akademik başarısına, derse karşı tutumlarına ve bilgi kalıcılığına etkisi incelenerek; istasyon tekniğinin, öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, derse karşı olumlu tutum içinde oldukları ve kalıcı öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Görsel sanatlar dersi kapsamında Tedik (2021)’ in yaptığı, “Görsel Sanatlar Dersinde

İstasyon Tekniğinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada, kalıcılığın sağlanmasına ilişkin alınan puanların, istasyon tekniği uygulanan deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Akgün (2022)’ ün görsel sanatlar dersinde yürüttüğü çalışmada da deney grubu ile kontrol grubunun başarı ve kalıcılık puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretiminde istasyon tekniğinin akademik başarı ve kalıcılığa olan etkisini inceleyen Avcı (2015) da benzer şekilde, istasyon tekniği kullanımının akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Bekereci (2022)’ nin yaptığı çalışmada proje tabanlı öğrenme yöntemi ile istasyon tekniğinin birlikte kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını ve STEM’ e yönelik tutumlarını artırdığı bunun yanında öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İstasyon tekniğinin uygulandığı dersler farklılık gösterse de bu araştırmada olduğu gibi istasyon tekniğinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin incelendiği çalışmalarda genel olarak; kontrol ve deney gruplarının hem akademik başarı hem de kalıcılık yönünden karşılaştırılmaları sonucu, istasyon tekniği uygulanan deney gruplarının lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

5.2. İş Birliği Becerisi ile İlgili Sonuçlar

5.2.1. Deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki iş birliği becerileri

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının iş birliği becerisi düzeyleri uygulama öncesinde karşılaştırılmış ve iki grubun da bu alanda benzer başlangıç özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, uygulama sürecinde ortaya çıkan değişimlerin, grupların başlangıç koşullarından bağımsız olarak değerlendirilebilmesine olanak tanımıştır.

5.2.2. Deney grubunda iş birliği becerisindeki değişim

Deney grubunda, istasyon tekniği uygulamasının ardından öğrencilerin iş birliği becerilerinde olumlu bir gelişme gözlemlenmiştir. Ancak, bu gelişme istatistiksel anlamda anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır. Bu durum, sosyal-duyuşsal becerilerin gelişiminin genellikle uzun süreli ve tekrarlı uygulamalar gerektirdiğini, kısa süreli müdahalelerin ise sınırlı bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Yine de

deney grubunda gözlenen gelişme, iş birliği gibi karmaşık becerilerin aktif ve etkileşim temelli yaklaşımlarla desteklenebileceğine işaret etmektedir.

5.2.3. Kontrol grubunda iş birliği becerisindeki değişim

Kontrol grubunda geleneksel öğretim yönteminin uygulanması sonucunda öğrencilerin iş birliği becerisi düzeylerinde anlamlı bir değişiklik meydana gelmemiştir. Bu sonuç, klasik öğretim uygulamalarının sosyal-duyuşsal gelişimi desteklemede yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2.4. Deney ve kontrol gruplarının son test iş birliği becerisi arasındaki fark

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarının iş birliği becerisi son test puanları karşılaştırıldığında, istasyon tekniği uygulanan deney grubunun, iş birliği becerisi açısından kontrol grubuna göre anlamlı bir üstünlük kazandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, aktif ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına da katkı sunduğunu göstermektedir. Grup çalışmasına dayalı, etkileşim ve sorumluluk duygusunu pekiştiren eğitimsel yaklaşımların, sosyal-duyuşsal gelişim açısından geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çağdaş eğitim uygulamalarında etkin iş birliği ortamlarının oluşturulmasının sosyal-duyuşsal becerilerin gelişiminde ne denli önemli olduğunu desteklemektedir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında istasyon yönteminin iş birliği becerisi üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte Karatufan (2024)' ın yaptığı çalışmada istasyon tekniğinin sanat eğitiminde yaratıcı düşünme becerisi üzerinde deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıktığı, farklılığın etkililik düzeyinin de yüksek derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda istasyon tekniğinin farklı beceriler ve bu çalışmada olduğu gibi iş birliği becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği örneklerle bakıldığında; Howatson (1971), yaptığı çalışmada, istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği fakat sosyal beceri, tutum ve yaratıcılık becerilerinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Lebak (2005), istasyon tekniğini kullandığı çalışmada, öğrencilerin,

süreçte akranları ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşim kurduğu ve iletişim becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna; benzer şekilde Furutani (2007) çalışmasında, öğrenme istasyonlarının öğrencilerin iletişim becerilerini, başarılarını, derse katılım seviyelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarında istasyon tekniğinin öğrencilerin iş birliği ile çalışmaları ve içsel güdülenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan Geier ve Bogner (2011), kullanılan iş istasyonlarının öğrencilerin iş birlikli çalışmalarını ve içsel güdülenmelerini etkilemediği bunun yanında cinsiyet değişkenliğine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alsaadi ve Al Sultan (2021), öğrenme istasyonlarının, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik etkisinin yanında öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini de inceledikleri çalışmalarında, öğrenme istasyonlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ve aktif bir sınıf ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2.5. Deney grubunun iş birliği becerisi ölçeği ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İş Birliği Becerisi Testi'nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında, uygulanan istasyon tekniğinin kısa vadede öğrencilerin iş birliği becerilerinde önemli bir artış sağladığı; ancak belirli bir süre sonra bu kazanımların azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak, uygulanan istasyon tekniği, deney grubu öğrencilerinin iş birliği becerilerinde başlangıçta belirgin bir gelişim sağlasa da, bu kazanımların uzun vadede sürdürülebilirliğini sağlamada tek başına yeterli olmamıştır. Bu nedenle, kalıcılığın artırılması için izleme, pekiştirme ve destekleyici ek uygulamalar geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, iş birliği becerilerinin sürekliliğini sağlamaya yönelik farklı yöntem ve stratejilerin sonraki çalışmalarda ele alınması, alana önemli katkılar sağlayacaktır.

5.3.Genel Değerlendirme

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, istasyon tekniği gibi yenilikçi ve aktif öğrenmeye dayalı öğretim yöntemlerinin, ilkokul sosyal bilgiler öğretiminde hem akademik başarıyı hem de iş birliği becerisini desteklemede anlamlı bir katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı uygulamalar,

öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını artırmakta, öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve kalıcı kılmakta ve öğrencilerin sosyal-duyuşsal gelişimlerini güçlendirmektedir. Buna karşılık, geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal-duyuşsal gelişimlerinde beklenen düzeyde etkili olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, eğitim programlarının güncellenmesi ve sınıf içi uygulamaların geliştirilmesinde, aktif katılımı, iş birliğini ve birlikte öğrenmeyi teşvik eden yenilikçi öğretim stratejilerine daha fazla yer verilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Böylece öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal açıdan bütüncül biçimde gelişim göstermesi mümkün olacaktır.



6. ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları ışığında, sosyal bilgiler öğretiminde istasyon tekniği ve benzeri yenilikçi, aktif öğrenme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

6.1. Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- Aktif öğrenme ve iş birliğine dayalı yöntemlere ağırlık verilebilir. Araştırmada istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve iş birliği becerileri üzerindeki olumlu etkileri dikkate alındığında, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçilerek, öğrenci merkezli, etkileşim temelli ve aktif katılımı teşvik eden stratejiler eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde farklı aktif öğrenme tekniklerine yer verilebilir. Sadece istasyon tekniği değil, iş birlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve drama gibi çeşitli yenilikçi yöntemlerin programda sistematik olarak uygulanması, hem akademik başarıyı hem de sosyal-duyuşsal gelişimi destekleyecektir.

6.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanabilmesi için, öğretmenlerin bu yöntemlerle ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle istasyon tekniğinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda öğretmenlere yönelik düzenli ve uygulamalı eğitim programları geliştirilebilir.
- Öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden bir okul iklimi oluşturulabilir. Sınıf içinde iş birliğini destekleyen etkinliklerin başarısı, okulun genel kültürü ve yönetim anlayışıyla da ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmenler arası iş birliğini teşvik eden, deneyim paylaşımını ve ortak proje geliştirmeyi öne çıkaran profesyonel öğrenme topluluklarının kurulması tavsiye edilebilir.

6.3. Eğitim Programı ve Materyal Geliştirmeye Yönelik Öneriler

- Ders kitapları ve materyaller aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde zenginleştirilebilir. Mevcut öğretim materyalleri, öğrenci katılımını ve grup çalışmasını teşvik edecek etkinlik ve içeriklerle yeniden düzenlenebilir. Özellikle sosyal bilgiler derslerinde, günlük yaşamla bağlantı kuran, öğrencilerin farklı becerilerini harekete geçiren uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
- Farklı öğrenme ortamlarının ve teknolojinin bütünleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenme süreçlerinde teknolojik araçların ve dijital materyallerin etkin kullanımı, aktif öğrenme uygulamalarını güçlendirecektir. İstasyon tekniği gibi yöntem ve tekniklerin teknoloji destekli ortamlarda uygulanması, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme çıktılarının çeşitliliğini artırabilir.

6.4. Öğrenci Gelişimi ve Değerlendirmesine Yönelik Öneriler

- Sadece akademik başarıya değil, sosyal-duyuşsal gelişime de odaklanan değerlendirme sistemleri kullanılabilir. Özellikle iş birliği, iletişim ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi düzenli aralıklarla gözlemlenmeli ve bu becerilerin değerlendirilmesinde niteliksel ve süreç odaklı ölçme araçları kullanılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmaları teşvik edilebilir. Grup çalışmaları, akran değerlendirmesi, öğrenci sunumları ve yansıtıcı günlükler gibi etkinliklerle öğrencilerin kendi öğrenmelerini takip etmeleri, sorumluluk duygusu geliştirmeleri ve iş birliği deneyimlerini artırmaları sağlanabilir.

6.5. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı sınıf düzeyleri ve derslerde benzer araştırmalar yapılabilir. İstasyon tekniği ve benzeri yöntemlerin farklı yaş grupları, dersler ve sosyal çevrelerdeki etkisinin incelenmesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırabilir.
- Uzun süreli ve izleme çalışmaları önerilmektedir. Sosyal-duyuşsal becerilerdeki gelişimin zamana yayıldığı dikkate alındığında, aktif öğrenme

yöntemlerinin etkilerinin uzun vadeli olarak takip edildiği izleme çalışmaları yapılabilir.

- Nitel araştırmalarla derinlemesine analizler yapılabilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin uygulanan yöntemlere dair görüş ve deneyimlerinin nitel yöntemlerle incelenmesi, sürecin güçlü ve gelişime açık yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Abasız Tercan, M. 2019. Matematik Dersi Üst Düzey Bilişsel Becerileri Kazandırmada İstasyon Tekniğinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Açıkgöz, K. Ü. 1992. İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama, Uğurel Matbaası.
- Akbulut, G. 2004. Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 65-77.
- Akbulut, S. 2007. İlköğretim 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, S. 2022. Görsel Sanatlar Dersindeki Grafik Tasarımı Konularının 8. Sınıfta İstasyon Tekniğiyle İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. 2015. STEM eğitimi Türkiye raporu. İstanbul: Scala Basım.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. 2012. Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 605-626.
- Alacapınar, F. G. 2009. İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), 137- 147.
- Albayrak, H. 2016. Astronomi Konularında İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Astronomiye Karşı Tutumuna Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Alsaadi, R. and Al Sultan, A. 2021. The effects of learning stations on socioeconomically disadvantaged students' achievement and self-regulated learning. IAFOR Journal of Education, 9(6), 33–50. <https://doi.org/10.22492/ije.9.6.03>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. 2007. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Aqel, M. S. and Haboush, S. M. 2017. The impact of learning stations strategy on developing technology concepts among sixth grade female students. International

- Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 6(1), 68–83. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v6-i1/2611>
- Arıcı, A. F. 2010. Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 299-307.
- Arslan, A. 2017. Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniğinin Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Arslan, Ü. 2015. Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama. Eğiten Kitap, Ankara.
- Avcı, H. 2015. İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniğini Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aytaç, A. 2014. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 55-69.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. 2012. Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 190-203.
- Bekereci, Ü. 2016. Balık Kılçığı Tekniğinin, Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersindeki Vücudumuzda Sistemler Ünitesinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bekereci, Ü. 2022. STEM Öğrenme Modelinde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi ve İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Kalıcılığa ve STEM' e Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benek, İ. 2012. İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış 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.
- Bozkaya, H. 2021. 1953 tarihli köy enstitüleri ve öğretmen okulları programında sosyal bilgiler. Ekev Akademi Dergisi, 88, 179-198.

- Bozkurt, E. 2017. Çocuk Oyunları İle Değerler Eğitimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burden, P. R. 1982. Learning Centers in the Middle School Classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the National Middle School Association. Cansas City.
- Büyüköztürk, Ş. 2014. Deneyisel desenler öntest - son test kontrol grubu desen ve veri analizi (4. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. 2018. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (24. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2017. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.
- Cohen, E. G. 1994. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64(1), 1-35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çakmak, M. 2009. Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process. Elementary Education Online, 8(3), 666-675, Erişim: 14 Ocak 2024
- Çakmak, M. 2018. İstasyon Tekniğinin 6. Sınıf Madde ve Isı Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Tekniğe İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çiydem, E. ve Kaymakçı, S. 2021. Türkiye’de sosyal bilimler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. İnsan&İnsan, 8(27), 179-207. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.818742>
- Çorapçı, S. 2019. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Demir, M. R. 2008. İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demir, H. 2020. Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Şarkı Kullanımının Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirörs, F. 2007. Lise 1. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ. 2022. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Temel Beceriler. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. 2008. Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), s.77-96.
- Dosch, D.M. 1988. Using Stations in the Elementary Classroom. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ball State University, Muncie.
- Dönmez, L. 2023. Sosyal Bilgiler Dersindeki Harita Okuryazarlığı Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekleme, H. 2022. İlkokul sosyal bilgiler dersinde jeopardy destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve derse ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdağı, S. 2014. İstasyon Tekniğinin Fen ve Teknoloji Dersinin Akademik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Erdoğan, T. ve Özdemir, C., 2019. Temel Öğrenme ve Öğretme Modelleri. Pegem Yayıncılık, 53-106 s, Ankara.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. 2015. 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2), 209-229.
- Field, A. 2013. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
- Field, A. 2018. *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Furutani, S. S. 2007. How Does One Successfully Implement Learning Centers At The Third Grade Level. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pasific Lutheran University, Tacoma.

- Garipağaoğlu, N. 2001. Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 13-30.
- Geier, C. S. and Bogner, F. X. 2011. "Learning at workstations". *Journal for Educational Research Online*, 3(2), 3-14.
- George, D. and Mallery, P. 2016. *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.
- Ghasemi, A. and Zahediasl, S. 2012. Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gibbons, J. D. and Chakraborti, S. 2011. *Nonparametric statistical inference* (5th ed.). Chapman and Hall/CRC.
- Gömlüksiz, M. 1993. Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gözütok, D., 2007. Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. Basım). Ekinoks Yayınları, 256 s, Ankara.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. 2014. *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Wadsworth.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. 2016. *Statistics for the Behavioral Sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Gregory, G.H. and Hammerman, E. 2008. *Differentiated instructional strategies for science*. California: Corwin Press.
- Gülbahar, S. N. 2023. İstasyon Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Konusundaki Akademik Başarılarına ve Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Güneş, E. 2009. Fen Ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği İle Yapılan Öğretimin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. 2005. Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gürkan, B. 2009. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar: İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olayları Ele Alış Biçimlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Howatson, G. B.1971. An Attempt To Evaluate A Work Centers Approach To Teaching At The Second-Grade Level. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Wyoming University, Laramie.
- İlter, İ. 2018. Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11 (1), 1-29. <https://doi.org/10.30831/akukeg.338520>
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 2009. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A. 2014. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3-4), 85–118.
- Kadirhan, E. 2022. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve 2021 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Strateji, Yöntem ve Teknik Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kan, Ç. 2010. A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 663-672.
- Kaptan, F. 1998. İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisine yönelik tutumları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 95–99.
- Karabörk, T. 2020. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karacalı, K. 2018. Fen öğretiminde öğrenme istasyonları konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi), 3 (2), 59-77.
- Karakuş, F. 2006. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine

- Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, Ö. ve Başbüyük, O. 2009. Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri. İstanbul. Alfa Yayınları.
- Karatufan, S. 2024. İstasyon Tekniğinin Sanat Eğitiminde Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum ve Yaratıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kim, H. Y. 2013. Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Koca, M. 2018. Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersi Hücre Konusunun Öğretiminde İstasyon Tekniği Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığına ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Koca, M. ve Türkoğlu, İ. 2019. Altıncı sınıf fen bilimleri dersi hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 91-106.
- Köse, T. 2019. Türkiye’ de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihi Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kryza, K. , Stephens, S. J. and Duncan, A. 2007. Inspiring middle and secondary learners. California: Corwin Press.
- Lakens, D. 2013. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lebak, K. 2005. Connecting outdoor field experiences to classroom learning: a qualitative study of the participation of students and teachers in learning science. PhD Thesis. Pennsylvania University.
- Lonergan, N. ve Andersen L.W. 1988. Field Based Education:some theoretical considerations. *Higher Education Research and Development*, 7, 63-77. <https://doi.org/10.1080/0729436880070106>
- Maden, S. ve Durukan, E. 2010. İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 299-312.

- MEB 2005. İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6–7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (taslak basım). Ankara. MEB.
- MEB 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4. 5. 6. ve 7. sınıflar). Ankara. MEB.
- Mergen, H. H. 2011. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yavuz, S. 2002. Kimya eğitiminde istasyonlarda öğrenme modeli. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22(22), 110-117.
- 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 -156. <https://doi.org/10.15804/tner.10.21.2.11>
- Ocak, G. 2015. Öğretim ilke ve yöntemleri. s. 504. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ocak, G. (Ed.). 2017. Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- OECD. 2017. PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving (Revised Edition). Paris: PISA, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical_framework_9789264281820-en#page256 adresinden 9 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, A. 2015. Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama. Ankara. Eğiten Kitap.
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B. ve Ekici, G. 2018. 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(4), 944-972. <https://doi.org/10.30831/akukeg.409791>
- Özdemir, C. 2021. Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Sorumluluk Değeri ve İş Birliği Becerisinin Kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımının Etkisi. Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özgören, A. 2024. “Asitler, Bazlar ve Tuzlar” Ünitesinin Öğretilmesinde İstasyon Tekniği Kullanımının 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kimya Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Özmen, C. 2010. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. 2020. SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS (7th ed.). McGraw-Hill.
- Pho, D. H., Nguyen, H. T., Nguyen, H. M. and Nguyen, T. T. N. 2021. The use of learning station method according to competency development for elementary students in Vietnam. Cogent Education, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870799>
- Polat Zafer, S. S. 2019. Velilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşleri, Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Akademik Katılımına İlişkin Algıları ve Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Porter E. J. 2004. Classroom Learning Centers: Study of a Junior High School Learning Assisted Program in Mathematics. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pacific Lutheran University, Tacoma.
- Ralph, E.G. 1999. Oral-questioning skills of novice teachers: ... Any questions. Journal of Instructional Psychology, 26(4), 286-296.
- Razali, N. M. and Wah, Y. B. 2011. Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. Journal of Statistical Modeling and Analytics, 2(1), 21-33.
- Roschelle, J. and Teasley, S.D. 1995. "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving", in O'Malley, C.E. (ed.), Computer-Supported Collaborative Learning, SpringerVerlag, Berlin, pp. 69-97. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1_5
- Sağdıç, M. 2020. Türkiye’de ilköğretim okullarında coğrafya öğretiminin tarihsel gelişimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(1), 395-412. <https://doi.org/10.7884/teke.4661>
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz-Akamca, G. ve Yeşildere, S. 2006. İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. The Journal Of Turkish Educational Sciences, 4(3), 241-260.
- Sarıca, R. ve Çetin, B. 2012. Öğretimde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi. İlköğretim Online, 11(2), 306-318.

- Schmidt, M. B. and Harriman, N. 1998. Öğretim stratejileri için dahil sınıflar: Okullar, öğrenciler, stratejiler ve başarı. Wadsworth Yayınları.
- Sears, M. E. 2007. Designing and delivering learning center instruction, *Intervention in School and Clinic*, 42 (3), 137-147. <https://doi.org/10.1177/10534512070420030201>
- Selvi, H. 2018. Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sivas, N. 2024. Jigsaw Tekniğine Dayalı Farklılaştırmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretimine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Slavin, R. E. 1990. "Research on cooperative learning: consensus and controversy". *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. 1991. Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. 2015. Cooperative learning in elementary schools. *Education 3–13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Solak, M. 2020. İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öz Yeterliklerine ve Ders Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sönmez, V. 2008. Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. 2009. Öğretim İlke ve Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. 2010. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Yeni Ders Planı Örnekleri (6. Baskı B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. 2015. Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sunday, B. A. 1979. An Investigation Of Learning Stations For Elementary Art. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Columbia British, Washington.
- Şahin Güneri, G. 2022. Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Etkinliklerin Akademik Başarı, Bilinçli Tüketici Düzeyi ve Karar Verme Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Şahin, Ü. 2020. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Becerisi Kazanma Durumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Şahin, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. 2010. Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 253 -277.
- Şenyurt, Y. S. 2022. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. 2019. Using multivariate statistics (7th ed.). Pearson.
- Taşdemir, D. 2015. Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" Ünitesinin İstasyon Tekniği İle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tedik, T. 2021. Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tekin, E. 2022. Görsel Sanatlar Dersinde İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tofte, W. L. 1982. The Comparative Effectiveness of Learning Center and Traditional Approaches for College Introductory Geology Laboratory Course. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Nex Mexico State University, Las Cruces.
- Türe, Z. G. 2018. Örnek Olay Destekli İstasyon Tekniğinin Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Uysal, İ. 2006. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, Ç., Sever, R. ve Yılmaz, Ö. 2003. İlköğretim sosyal bilgiler dersinde (5.sınıflar) problem çözme yönteminin uygulanabilirliği. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 1-20.

- Ütkür, N., Karapınar, Y. ve Önder, A. 2016. Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 41-58.
- Yalçın, S. 2018. 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yapıcı, H. 2015. Sosyal bilgiler öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015 (4) , 346-364.
- Yaramış Karakaya, A. 2024. İstasyon Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, G. 2015. 9. Sınıf Öğrencileri İçin Kimyasal Türler Arası Etkileşimler Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, Ö. 2017. “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşü Kimya Endüstrisi” Konularında İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Görüşlerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Zongur, B. 2024. Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumuna, Akademik Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zyoud, M. 2010. Using drama activities and techniques to foster teaching english as a foreign language: a theoretical perspective. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective (10.01.2025).
- URL1:https://prezi.com/esq8n_0jhyjm/sosyal-bilgiler-tanimi-dunyada-ve-ulkemizde-gelisimi-ve-one/ (25.10.2024).
- URL 2: https://www.myk.gov.tr/images/stories/myk_tanitim/6-tyc_tanitim_kitapcigi.pdf (19.11.2024).
- URL 3: <https://sozluk.gov.tr/> (23.11.2024).

URL

4:

https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf (30.12.2024).



EKLER

EK 1. MEB Araştırma İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-78971437-605.01-94487140
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Merve ATASOY ERCELEP)

16.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 12/01/2024 tarihli ve E-78971437-20-94221592 sayılı onay yazısı.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Merve ATASOY ERCELEP'in "4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve İş Birliği Becerisine Yönelik Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının belirtilen okullarda uygulanması hususunda olur yazısı ekte sunulmuştur. Denetimi okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Hasan KÖKREK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK;

- Valilik Onay Yazısı
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Dağıtım;

Gereği;

- 7 İlçe Kaymakamlığı (İlçe MEM)
- Merkez İlçe Tüm İlkokul Müdürlükleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Ağrı Ar-Ge Birimi
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (472) 280 94 42
E-Posta : nesimzaric04@hotmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bilgi için: Nesim ZARİÇ
Unvan: Öğretmen
İnternet Adresi: <https://agri.meb.gov.tr/www/iletisim.php>
Faks: 472280/9450
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 441c - e2d6 - 314a - b9d5 - 131d kodu ile teyit edilebilir.



Ek 2. İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği

İŞ BİRLİĞİ BECERİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler; bu ölçek, iş birliği becerinizin ne düzeyde olduğunu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir madde birbirinden bağımsızdır. Her bir maddede yer alan durumlara **Katılmıyorsanız “1”**; **Kararsızsınız “2”**; **Katılıyorsanız “3”**ü işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	MADDELER	Katılmıyorum(1)	Kararsızım (2)	Katılıyorum (3)
1.	İş birliği yaptığım arkadaşlarımın düşüncelerine önem veririm.			
2.	İş birliği yapmak dersi öğrenmemizi kolaylaştırır.			
3.	İş birliği yaparken nelere dikkat etmem gerektiğini bilirim.			
4.	Gruba ait materyalleri, bütün grup üyeleri dikkatli bir şekilde kullanmalıdır.			
5.	Ortak amaçlara ulaşmak için diğer insanlarla iş birliği yapmak gerekir.			
6.	Grup çalışmalarında arkadaşlarıma nazik davranırım.			
7.	Grup üyeleri arasında etkileşim için iş birliği gerekli <u>değildir.</u>			
8.	İş birliği yapmak, bilgi alışverişini <u>kolaylastırmaz.</u>			
9.	Grupta herkesin eşit düzeyde söz hakkı <u>yoktur.</u>			
10.	Grup çalışmalarında iş bölümü <u>yapılmamalıdır.</u>			
11.	Grup çalışmaları ve iş birliği yapmak bizim için faydalıdır.			
12.	İş birliği yaparken üzerime düşen sorumlulukları yerine <u>getirmem.</u>			
13.	İş birliği yaptığım arkadaşlarımdan, görevini yerine getirmeyenleri uyarırım.			

EK 3. Deney Grubuna Uygulanan İstasyon Yöntemi Ders Planları

ETKİNLİK PLANI-1

Etkinliğin Adı: Doğrusunu Seçtim

Ders: Sosyal Bilgiler

Süre: 40 Dakika

Sınıf: 4. Sınıf

Ünite: Ekonomik Faaliyetler

Konu: İstek ve İhtiyaçlarımız

Kazanım: SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: İstasyon tekniği

Kullanılan Araç ve Gereçler: Kelime kartları, patafix, A4 kâğıdı, çizgili kâğıt, kalem, silgi, boya kalemleri.

Etkinlik Süreci: Öğretmen, bu hafta boyunca sosyal bilgiler derslerinde işlenen kazanımla ilgili hazırlamış olduğu istasyonları öğrencilere tanıtır. Öğretmen, öğrencilerin gruplarını ve hangi istasyonda çalışmaya başlayacaklarını öğrencilere bildirir. Öğrencilerin istasyonlarda yerlerini almaları sağlanır. Uygulama esnasında her bir grup için 7 dakika süre verilir. Süre bitince gruplar bulundukları istasyonları terk edip diğer istasyona geçerler ve çalışmaya devam ederler. Öğretmen istasyonlar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik eder.

1. İstasyon (Eşleştirme İstasyonu): İstek ve ihtiyaçların yazılı olduğu kartları ayırt ederek ‘İstekler’ ve ‘İhtiyaçlar’ başlıklarıyla eşleştirmesi istenir.
2. İstasyon (Resim İstasyonu): İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eden bir çocuğun resmini çizmesi istenir.
3. İstasyon (Metin Oluşturma İstasyonu): İstek ve ihtiyaçlarının ayrımını bilinçli şekilde yapan bir çocukla ilgili, “otobüs yolculuğu, bavul, beş gün” kelimeleriyle metin oluşturması istenir.
4. İstasyon (Şiir İstasyonu): İstek ve ihtiyaçlarını birbirinden ayırt ederek bilinçli seçimler yapmakla ilgili şiir yazması istenir.

Ölçme-Değerlendirme: Ortaya çıkan ürünler gruplar halinde sınıfa sunulur. Gruplar, oluşturulan ürünleri öğretmen ile birlikte değerlendirir. Özet olarak bütün sınıf, ürünleri üzerinde tartışır.

ETKİNLİK PLANI-2

Etkinliğin Adı: Ben Bilirim

Ders: Sosyal Bilgiler

Süre: 40 Dakika

Sınıf: 4. Sınıf

Ünite: Ekonomik Faaliyetler

Konu: Ailemizin Ekonomisi

Kazanım: SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: İstasyon tekniği

Kullanılan Araç ve Gereçler: Çalışma kâğıdı, yapboz parçaları, yapıştırıcı, A4 kâğıdı, kalem, boya kalemleri, silgi.

Etkinlik Süreci: Öğretmen, bu hafta boyunca sosyal bilgiler derslerinde işlenen kazanımla ilgili hazırlamış olduğu istasyonları öğrencilere tanıtır. Öğretmen, öğrencilerin gruplarını ve hangi istasyonda çalışmaya başlayacaklarını öğrencilere bildirir. Öğrencilerin istasyonlarda yerlerini almaları sağlanır. Uygulama esnasında her bir grup için 8 dakika süre verilir. Süre bitince gruplar bulundukları istasyonları terk edip diğer istasyona geçerler ve çalışmaya devam ederler. Öğretmen istasyonlar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik eder.

1. İstasyon (Çocuk Şarkısı İstasyonu): Ailesi ve yakın çevresinde yapılan ekonomik faaliyetlerle ilgili çocuk şarkısı yazması istenir.
2. İstasyon (Düşün-Yaz İstasyonu): Çalışma kâğıdında verilen mesleklerin ne yaptığı ile ilgili boşlukları doldurmaları istenir.
3. İstasyon (Yapboz İstasyonu): Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetlere ait yapbozların tamamlanması istenir.
4. İstasyon (Karikatür İstasyonu): Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetlerle ilgilenen kişilerin ve kullandıkları malzemelerin karikatürlerini çizmeleri istenir.

Ölçme-Değerlendirme: Ortaya çıkan ürünler gruplar halinde sınıfa sunulur. Gruplar, oluşturulan ürünleri öğretmen ile birlikte değerlendirir. Özet olarak bütün sınıf, ürünleri üzerinde tartışır.

ETKİNLİK PLANI-3

Etkinliğin Adı: Bilinçli Bir Tüketiciyim

Ders: Sosyal Bilgiler

Süre: 40 Dakika

Sınıf: 4. Sınıf

Ünite: Ekonomik Faaliyetler

Konu: Bilinçli Tüketiciyiz

Kazanım: SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: İstasyon tekniği

Kullanılan Araç ve Gereçler: Mektup kâğıdı ve zarf, doğru yanlış kartları, patafix, kalem, silgi, A4 kâğıdı.

Etkinlik Süreci: Öğretmen, bu hafta boyunca sosyal bilgiler derslerinde işlenen kazanımla ilgili hazırlamış olduğu istasyonları öğrencilere tanıtır. Öğretmen, öğrencilerin gruplarını ve hangi istasyonda çalışmaya başlayacaklarını öğrencilere bildirir. Öğrencilerin istasyonlarda yerlerini almaları sağlanır. Uygulama esnasında her bir grup için 8 dakika süre verilir. Süre bitince gruplar bulundukları istasyonları terk edip diğer istasyona geçerler ve çalışmaya devam ederler. Öğretmen istasyonlar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik eder.

1. İstasyon (Slogan İstasyonu): Bireylerin sorumluluk sahibi olarak bilinçli tüketici davranışları sergilemeleriyle ilgili slogan yazması istenir.
2. İstasyon (Metin Tamamlama İstasyonu): Bilinçli tüketici olmakla ilgili verilen bilgilendirici metni tamamlamaları istenir.
3. İstasyon (Mektup Yazma İstasyonu): Bilinçli tüketici davranışları sergileyen biri olarak çok sevdiği bir arkadaşına mektup yazması istenir.
4. İstasyon (Eşleştirme İstasyonu): Bilinçli tüketici davranışlarıyla ilgili verilen doğru ve yanlış olan ifadelerden doğru olanları elmanın altına, yanlış olan ifadeleri ise armudun altına yapıştırması istenir.

Ölçme-Değerlendirme: Ortaya çıkan ürünler gruplar halinde sınıfa sunulur. Gruplar, oluşturulan ürünleri öğretmen ile birlikte değerlendirir. Özet olarak bütün sınıf, ürünleri üzerinde tartışır.

ETKİNLİK PLANI-4

Etkinliğin Adı: Bütçem Hazır

Ders: Sosyal Bilgiler

Süre: 40 Dakika

Sınıf: 4. Sınıf

Ünite: Ekonomik Faaliyetler

Konu: Kendi Bütçem

Kazanım: SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: İstasyon tekniği

Kullanılan Araç ve Gereçler: Makas, patafix, boya kalemleri, resim kâğıdı, kalem, silgi.

Etkinlik Süreci: Öğretmen, bu hafta boyunca sosyal bilgiler derslerinde işlenen kazanımla ilgili hazırlamış olduğu istasyonları öğrencilere tanıtır. Öğretmen, öğrencilerin gruplarını ve hangi istasyonda çalışmaya başlayacaklarını öğrencilere bildirir. Öğrencilerin istasyonlarda yerlerini almaları sağlanır. Uygulama esnasında her bir grup için 8 dakika süre verilir. Süre bitince gruplar bulundukları istasyonları terk edip diğer istasyona geçerler ve çalışmaya devam ederler. Öğretmen istasyonlar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik eder.

1. İstasyon: “Ayağını yorganına göre uzat.” atasözünün ne anlama geldiği ile ilgili örnek olay yazınız.
2. İstasyon: “Sakla samanı gelir zamanı.” atasözünün ne anlama geldiğini bir resim yaparak anlatınız.
3. İstasyon: Sorulan sorulara uygun olan cevabı bulup yapıştırmaları istenir.
4. İstasyon: Aylık harçlık alan bir çocuğun bir haftalık temel ihtiyaçlarını düşünerek bir bütçe planlamaları ve soruları yanıtlamaları istenir.

Ölçme-Değerlendirme: Ortaya çıkan ürünler gruplar halinde sınıfa sunulur. Gruplar, oluşturulan ürünleri öğretmen ile birlikte değerlendirir. Özet olarak bütün sınıf, ürünleri üzerinde tartışır.

ETKİNLİK PLANI-5

Etkinliğin Adı: Tasarruf Benim İşim

Ders: Sosyal Bilgiler

Süre: 40 Dakika

Sınıf: 4. Sınıf

Ünite: Ekonomik Faaliyetler

Konu: İsrafa Karşı El Ele

Kazanım: SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: İstasyon tekniği

Kullanılan Araç ve Gereçler: A5 kâğıdı, boya kalemleri, kalem, silgi, karton, renkli A4 kâğıdı.

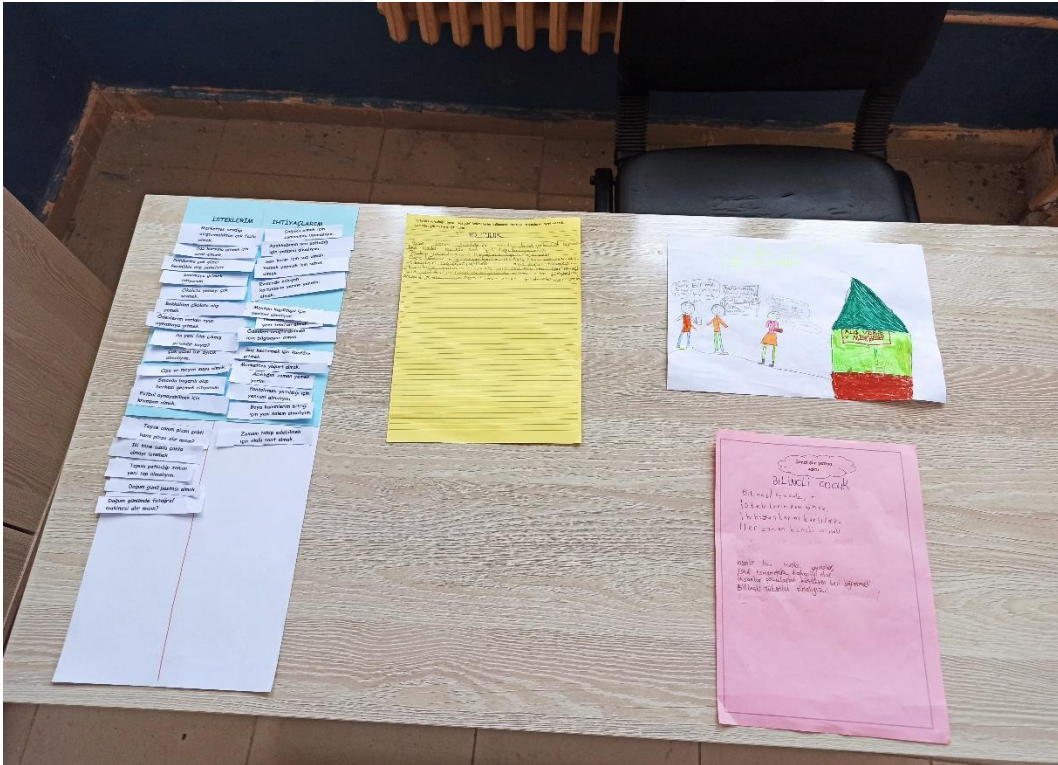
Etkinlik Süreci: Öğretmen, bu hafta boyunca sosyal bilgiler derslerinde işlenen kazanımla ilgili hazırlamış olduğu istasyonları öğrencilere tanıtır. Öğretmen, öğrencilerin gruplarını ve hangi istasyonda çalışmaya başlayacaklarını öğrencilere bildirir. Öğrencilerin istasyonlarda yerlerini almaları sağlanır. Uygulama esnasında her bir grup için 8 dakika süre verilir. Süre bitince gruplar bulundukları istasyonları terk edip diğer istasyona geçerler ve çalışmaya devam ederler. Öğretmen istasyonlar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik eder.

1. İstasyon (El İlanı İstasyonu): Çevremizdeki kaynakları israf etmeden kullanmanın önemini anlatan el ilanı hazırlamaları istenir.
2. İstasyon (Hikaye Yazma İstasyonu): Çevremizdeki kaynakları israf etmeden kullanmanın önemini anlatan bir hikaye yazmaları istenir.
3. İstasyon (Afiş İstasyonu): Çevremizdeki kaynakların değerini ve israf etmeden kullanmanın önemini anlatan afiş hazırlamaları istenir.
4. İstasyon (Çocuk Şarkısı İstasyonu): Çevremizdeki kaynakların ve tasarruf etmenin önemini anlatan bir çocuk şarkısı yazmaları istenir.

Ölçme-Değerlendirme: Ortaya çıkan ürünler gruplar halinde sınıfa sunulur. Gruplar, oluşturulan ürünleri öğretmen ile birlikte değerlendirir. Özet olarak bütün sınıf, ürünleri üzerinde tartışır.

Ek 3. Uygulamaya Ait fotoğraflar

1.Etkinliğin Adı: Doğrusunu Seçtim



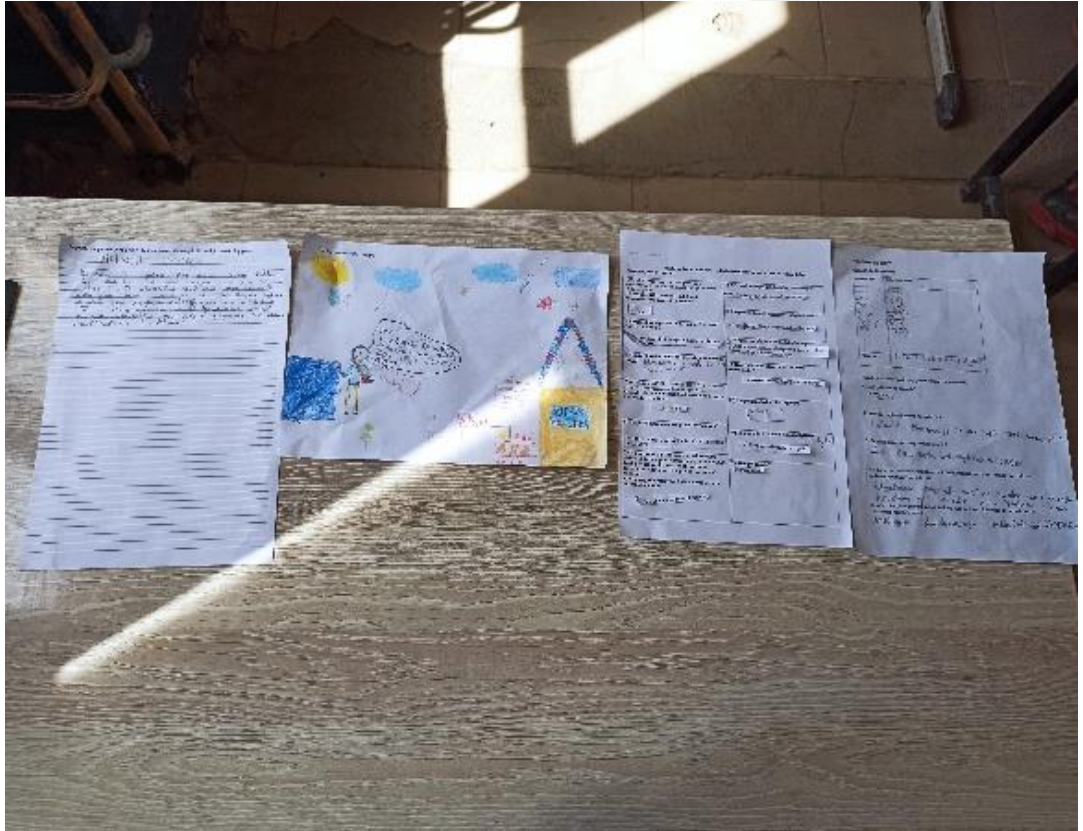
2.Etkinliğin Adı: Ben Bilirim



3.Etkinliğin Adı: Bilinçli Bir Tüketiciyim



4.Etkinliğin Adı: Bütçem Hazır



5.Etkinliğin Adı: Tasarruf Benim İşim

