

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



İSTASYON TEKNIĞİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE YARAMIŞ KARAKAYA

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YUSUF CERİT

BOLU, TEMMUZ - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Ayşe YARAMIŞ KARAKAYA tarafından hazırlanan “İSTASYON
TEKNİĞİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından
Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi
olarak oy birliği kabul edilmiştir. 1/07/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Yakup ALAN
Sakarya Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmalar Etik Kurulundan Protokol No 2023/ 09 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
AYŞE YARAMIŞ KARAKAYA

ÖZET

İSTASYON TEKNİĞİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE YARAMIŞ KARAKAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. YUSUF CERİT)

BOLU, TEMMUZ - 2024

X + 108

Bu araştırmada, İstasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler seçkisiz şekilde atanmayıp, mevcut sınıflardan gruplara atama yapıldığı için ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Bolu ili, Merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Kontrol (n=32) ve deney grupları (n=32) aynı okulda öğrenim gören iki dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney grubunda ders istasyon tekniğiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle yürütülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Özdemir (2017) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş ve kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için t-testi ve etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Araştırmada, istasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde deney grubu ve kontrol grubunun son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim yaklaşımlarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Bu çalışmada, istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: İstasyon Tekniği, Okuma, Okuduğunu Anlama

ABSTRACT

THE EFFECTS OF STATION TECHNIQUE ON READING COMPREHENSION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL THE FOURTH GRADE STUDENTS

MA THESIS

AYŞE YARAMIŞ KARAKAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR. YUSUF CERİT)

BOLU, JULY 2024

X + 108

In this research, it was aimed to determine the effect of the station technique on the reading comprehension level of primary school 4th grade students. In the research, since the students were not assigned without choice and were assigned to groups from the existing classes, the semi experimental model with the pre-test post-test control group was used. The data of the research were obtained from 4th grade students studying in a primary school in the Central district of Bolu province in the 2022-2023 academic year. Two fourth grade students studying at the same school formed the experimental group (n=32) and the control group (n=32). In the experimental group, the course was carried out with the station technique and in the control group with the traditional method. In the research, the "Reading Comprehension Test in Informative Texts" developed by Özdemir (2017) was used to determine the level of reading comprehension of students. Shapiro-Wilk test skew and flatness tests to assess the normality of the data in the study, T-test and impact sizes were used to compare the pre-test and post-test scores of the control and experimental groups.

In the research, it was concluded that there was a significant difference in the reading comprehension levels of primary school 4th grade students of the station technique in favour of the experimental group between the experimental group and the post-test success scores of the control group. It has been observed that the teaching practises carried out for the students in the control group do not significantly contribute to the development of the reading comprehension skills. It has been concluded that the station technique contributes more to the development of students' reading comprehension skills than the traditional method.

KEYWORDS: Station Technique, Reading, Reading Comprehension

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLO LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Problem Cümlesi	12
1.2.1 Alt Problemler	12
1.3 Araştırmanın Önemi	13
1.4 Sınırlılıklar.....	14
1.5 Tanımlar	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1 Okuma	16
2.1.1 Okuduğunu Anlama	18
2.1.2 Okuduğunu Anlama ve Başarı Arasındaki İlişki.....	22
2.2 İstasyon Tekniği	23
2.2.1 İstasyon Tekniğinin Aşamaları.....	26
2.2.2 İstasyon Tekniğinde Öğretmen ve Öğrencilerin Rolü.....	34
2.2.3 İstasyon Tekniğinin Çeşitleri	35
2.2.4 İstasyon Tekniğinin Avantajları ve Sınırlılıkları.....	39
2.2.5 İstasyon Tekniği ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....	42
3. YÖNTEM.....	45
3.1 Araştırma Modeli	45
3.2 Katılımcılar.....	45
3.3 Veri Toplama Araçları.....	46
3.4 Verilerin Toplanması.....	47
3.5 Verilerin Analizi.....	52
4. BULGULAR	53
4.1 Alt Problemlere ilişkin Bulgu ve Yorumlar	53
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	57
5.1 Sonuç	57
5.2 Tartışma.....	57
6. ÖNERİLER	61
7. KAYNAKLAR	62

8.	EKLER.....	71
----	------------	----



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Deney Deseni	45
Tablo 2. Deney ve Kontrol Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	46
Tablo 3. Ünite Süresi ve Uygulama Tarihleri	47
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön-test ve Son-test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri.....	52
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	53
Tablo 6. Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	54
Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	54
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	55

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada lisans eğitimim ve yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgi ve tecrübesini eksik etmeyen, araştırmamın her aşamasında bana doğru yolu gösteren, yeni bilgi ve beceriler öğrenmemi sağlayan çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Yusuf Cerit'e çok teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca gelişmeye canı gönülden destek olan başta ağabeylerim Mustafa Yaramış ve Mehmet Fatih Yaramış olmak üzere canım aileme, sonsuz anlayış ve saygı çerçevesinde hayatıma yeni anlamlar katan, tez çalışmama İngilizce bilgisiyle katkı sağlayan, desteğini her daim hissettiğim eşim Orhan Karakaya'ya, her bilgisayar başına oturduğumda "Yine mi ders!" diyerek dudağını büktüğü halde çalışmama sabır gösteren oğlum Mete Karakaya'ya en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan tüm öğretmenlerimi saygıyla anıyor ve teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayşe YARAMIŞ KARAKAYA

Temmuz,2024

1. GİRİŞ

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri bireylerin hem kişisel hem de akademik yaşamlarını olumlu şekilde etkilemesi açısından çok önemlidir. İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin edinilmesinde okuma ve okuduğunu anlayabilme temel bir gereklilik olarak görülebilir. Bu açıdan bireyin bütün hayatı boyunca sürekli olarak ihtiyaç duyabileceği ve kullanabileceği bir beceri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilmesi bakımından da bu becerilere gereksinim duyulmaktadır. Öğretim hayatı boyunca öğrenciler öğrenmelerinin büyük kısmını okuduklarını anlamlandırarak gerçekleştirmektedirler. Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerde de başarılı olması beklenemez (Küçük, 2002). Nitekim yapılan araştırmalar okuduğunu anlamamanın öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler derslerindeki başarıları üzerinde önemli şekilde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ateş, 2008; Deniz, 2013; Özçelik, 2011). Ancak ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına dayalı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılmasında ciddi sorunlar bulunduğu ileri sürülebilir. YKS Türkçe sınavları (2019; 2020; 2021; 2022 yılları) incelendiğinde öğrencilerin 40 soruluk bir testten netlerinin bütün sınavlarda ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Türk öğrenciler 2003 ile 2022 yılları arasında yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarında ise okuma alanında temel yeterlik seviyesi olan 2. düzeyin üzerine çıkamamıştır. Okuma alanında temel yeterlik düzeyinde beceriye sahip olsalar da PISA 2022’de Türkiye’deki öğrencilerin %29’unun temel yeterlilik düzeyinin altında performans göstermiş olmaları da ciddi bir problem olduğunu gösterebilir. Buna ilaveten üst düzeyde okuma becerisine sahip olanların oranının sadece %1.9 olması ve matematik ve fen derslerinden daha fazla OECD ortalamasının altında olması okuma becerisinin edinme düzeyinde dikkat edilmesi gereken bir sorun olduğunu gösterebilir. Bu sonuçlardan hareketle okuma ve okuduğunu anlama becerilerin kazandırılabilmesi için uygulanan yöntemlerin yetersiz olduğu ve alternatif yöntemlerin bulunmasına ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Bu çalışmada bu temel ihtiyaca bir yanıt bulmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında alternatif bir yöntem olarak

kullanılabilirliği incelenmiştir. Böylece bu çalışmanın okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri alternatif bir tekniği ortaya çıkarması açısından uygulamaya yönelik katkı yapacağı düşünülmektedir.

1.1 Problem Durumu

Okuma tüm toplumlarda çok önemlidir. Günümüzde okuma, sosyal hayata uyumun önemli şartlarından biri hâline gelmiş, toplumun küçük bir parçasının ayrıcalığı olmaktan çıkmıştır. Eğitimin amaçlarından biri olan okuma düzeyi ile ülkelerin gelişmişliği arasında bir bağ olduğu görülmektedir. Nitekim gelişen ve dünyaya yön veren toplumların, okuma alışkanlığına sahip insanların meydana getirdiği toplumlar olduğu gözlenmektedir (Coşkun, 2002). Gelişmişlik düzeyi ile okuma arasında doğal ve pozitif bir ilişkinin olması okumanın öneminin farkına varılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bireylerde okuma becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Okumanın gelişmesindeki en önemli unsur etkili okuma bilincinin oluşturulmasıdır. Etkili ve akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde önemli rol oynar (Başaran, 2013). Okuma bilincinin gelişmesini sağlayan en önemli etken eğitim yoluyla okuma becerilerinin kazandırılmasını sağlamak olabilir. Çünkü okuma, eğitim aracılığıyla gelişime tabi olan ve hayatımızın başlangıcında sahip olmadığımız bir öğrenmedir (İşeri, 1998). Eğitim yoluyla bu becerinin kazandırılması okuma bilincinin artmasında oldukça önemli görülmektedir.

Muasıır yaşamanın, öğrenmenin, gelişmiş bir toplum olmanın en önemli öğeleri arasında okuma ve yazma olduğu söylenebilir. Bu nedenle okuma ve yazma becerileriyle donanmış bireyler, hayatta çeşitli alanlarda bilgi ve yetki sahibi olmakla birlikte dünya hakkında geniş bir anlayış ve kavrayış geliştirme fırsatı bulabilirler (Karaarslan, 2015). O zaman hem bireysel hem de toplumsal açıdan gelişme ve kalkınma isteniliyorsa okumanın ne derece önemli olduğunun farkında olunmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Eğitim sürecinde belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi ve kazanımlara istenilen düzeyde ulaşılabilmesi için okuma konusunda daha dikkatli olunması ve üstünde daha fazla emek sarf edilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü bütün eğitim sürecinde okuma yazma öğretiminin asıl hedefi yeni öğrenilecek

bilgilerin öğrenilmesinde bir araç olarak kullanılmasıdır (Karaarslan, 2015). Dolayısıyla, eğitimde okuma yazma öğretiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilere bilgi edinme ve anlama süreçlerinde etkin bir şekilde kullanabilecekleri beceriler kazandırabilmektir.

Okuma günlük yaşamda sürekli kullanılan ve kullanmak zorunda olunan bir beceridir. Eski zamanlardan beri önemini kaybetmemiş ve insan hayatının önemli bir parçası durumuna gelmiştir. Okuma insanın düşüncelerini etkileyerek ona yeni bilgiler kazandıran bir süreçtir. Doğal koşullarda sürekli bir değişimin içinde olan bireyin, değişimin parçası olması ve bireyselleşme, kültürlenme ve sosyalleşmesinin aracı olarak da okumanın ve okuma becerilerinin kazanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Okuma, bireyin yaşamını zenginleştiren hem bilgi hem de deneyim bakımından insanı besleyerek bilgilenmesini artıran, bireyin zihinsel ufku genişleten, düşünce yetilerini geliştiren ve empati kurma yeteneğini geliştirerek kültürlenmesine katkıda bulunan bir etkinliktir, dolayısıyla her bireyin sürekli olarak okuma alışkanlığı edinmesi ve bu beceriyi geliştirmesi önemlidir (Çiftçi, 2007). Okuma becerisine sahip bireyler, bilgi edinmenin ötesinde düşünme, analiz etme ve araştırma yeteneklerini geliştirirken, bu sayede okudukları metinleri derinlemesine anlama, içerik üzerine düşünme ve kendi görüşlerini açık bir şekilde ifade etme becerilerini kazanırlar (Güneyli, 2003). Ayrıca bu beceriye sahip bireylerin yanlış veya yanıltıcı bilgilere itibar etmeme ve doğrulanmamış ya da güvenilir olmayan kaynaklardan gelen bilgileri dikkate almama gibi özellikleri vardır (Güneyli, 2003). Bu nedenle okuma becerilerinin kazanılması hem eğitim hayatı hem de yaşam boyunca doğru bilgiye erişmek için önemli bir edimdir.

Okuma, yalnızca seslendirme değil, zihinsel pek çok faaliyeti gerektiren karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, sadece sözcüklerin anlamlarını çözmeyi değil, aynı zamanda açıklanan düşünceleri anlama, yorumlama ve sentezleme gibi üst düzey bilişsel bir süreci ifade eder (Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019). Harris ve Sipay'e (1990 akt. Coşkun, 2002, s. 232) göre "Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması" dır. Tinker ve McCullough'a (1968 akt. Coşkun, 2002) göre ise okuma, geçmiş deneyimler ve sahip olunan bilgi ve semboller aracılığıyla anlamın oluşması ve yorumlanması süreci olarak ifade edilmektedir. Okuyucu metni kendi dünya görüşü ve değerleriyle ilişkilendirir dolayısıyla kişisel

deneyimlerini ve bilgisini metne aktararak kendi bakış açısından değerlendirme yapar. Özdemir (1993, s. 13) okumayı “Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır. Smith ve Dechant’a göre (1961, akt. Dökmen, 1994) okuma, yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir ki bu yorumlamada tanıma ve algılama süreçleri olarak adlandırılan iki şeye ihtiyaç duyulur. Tanıma; harflerin, kelimelerin tanınması olup, duyuşsal bir etkinliktir ve tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izler; buna karşılık algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır, hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994).

Eğitim sürecinde okuma kazanımlarının sadece çocukların harfleri birleştirerek sesler çıkarması amaçlanmamıştır. Aynı zamanda seslendirilen harflerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturarak belirli bir anlam çerçevesinde okumanın gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Buna örnek olarak okuma öğretimi gerçekleştirilirken sık sık kullandığımız karışık kelimelerden anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma etkinliklerine hem kazanımlarda çok fazla yer verildiği hem de kitap etkinliklerinde sıklıkla bu tarz çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Buna benzer çalışmaların yapılması çocuklarda anlamının da okuma ile birlikte gelişmesi gerekliliğini göz önüne sermektedir.

Eğitim programlarında ve öğretim sürecinde okuma ve okuduğunu anlama becerileri insanın hayatını anlamlı hâle getirir (Akyol, 2006). Dinamik bir anlam oluşturma süreci olan okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişim kurmayı gerektirir (Akyol, 2006). Okuma zihinsel bir faaliyet olduğu için okuyucunun düşünce süreçleri ve içsel deneyimleri genellikle dışarıdan gözlemlenemez ve günümüzde okumaktan ziyade okuduğunu anlama üzerinde daha çok durulmaktadır (Koç, 2011). Beceriler hiyerarşisi olan okuma, her harfin işlenmesi ve harflerin ilişkili olduğu kelimenin tanınmasından metnin işlenmesine kadar devam eden bir süreç olarak tanımlanırken, anlama ise bütün bu süreçlerin akıcı bir şekilde birbirine bağlanması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak açıklanmıştır (Pressley, 2000).

Okumanın nihai amacı anlamadır. Anlama olmadan yapılan okuma sadece seslendirme anlamına gelmektedir. Bireyin sadece harflerin seslerini birleştirerek

söylediği kelimeler, cümleler onun okuduğunu göstermiş olsa bile anlamlandırma olmadan amacına ulaştığı söylenemez. Okuma, sadece harf ve sözcükleri tanımak ve seslendirmekle sınırlı değildir; aynı zamanda bu harf ve sözcüklerin derin anlamlarını en iyi şekilde kavramak da önemlidir. Anlamların derinliği, önceden öğrenilen bilgi ve deneyimlere bağlı olabilir; dolayısıyla, okunanların anlam kazanabilmesi için öğrenilmiş olan önceki bilgilerle birleştirilebilir olması gerekir (Göğüş, 1983). Eğitimin temel hedeflerinden biri olan öğrencilere anlama becerisi kazandırma, onların hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunları, durumları ve farklılıkları görebilme kabiliyetlerini geliştirmelerini ve mevcut durumun ötesindeki perspektifleri görebilmelerini sağlar (Gelen, v.d. 2008). Bu açıdan okumayı anlam olmadan yapmanın bireye bir şey kazandırmayacağı ifade edilebilir. Okuma zihinsel süreçleri etkin bir biçimde çalıştırır ve bu nedenle insanlar okuma yaparken kendilerinde var olan bilgiler ile yeni bilgileri arasında bir bağ kurarlar. Eski bilgilerinin üstüne koydukları yeni bilgiler sayesinde öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesi mümkün olabilir. Güneş'e göre (2000) okuduğunu anlama, bir metnin içeriğini anlama, sunulan düşünceleri ele alma, nedenlerini kavrama, sonuçlarını çıkarma ve ardından değerlendirme sürecini içerir. Metni anlamak, içerdiği bilgiyi hatırlamak, iletilmek istenen mesajı belirlemek, yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanmak, metnin zihinsel imgelerini oluşturmak ve metnin yapısını çözmek gibi yetenekleri gerektirir (Van den Broek ve Kremer, 2000). Anlamanın gerçekleşmesi için dinlerken, konuşurken, okurken ya da yazarken kelimelerden anlam çıkarmamız ve bunun üstüne düşünebilmemiz gerekir. Bu nedenle okumanın merkezinde anlama olmak durumundadır (Tankersley, 2003). Çünkü okuma süreci anlama ile sonuçlandığı zaman gerçek bir değer taşıyabilir (Kanmaz, 2012). Yine Çelenk'e (2003) göre okumanın gerçek değeri, okuduğunu anlama gücü ile beslendiğinde ortaya çıkar; aksi takdirde, sadece rastgele bir seslendirme veya zamanın boşa harcanmasıyla sonuçlanır. Dolayısıyla okuma yapmanın ve eğitimde okumaya değer verilmesinin amacının, okuma yapılan metinlerden elde edilecek anlamanın gerçekleştirilmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Bireyin okuduğunu anlayıp anlamadığını doğrudan gözlemlene şansımız yoktur. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği ya da okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığı, bireyin metni eleştirebilme, kendi ifadeleriyle aktarabilme ve metni yorumlayabilme becerisiyle

belirlenir (Palamut, 2008). Ayrıca anlama ve yorumlama yeteneđi, kiřinin dūřūnsel kapasitesini, analitik becerilerini ve iletiřim yeteneđini yansıtır.

Okuma eğitimde vazgeçilmez unsurlardan biridir. Derslerin birçoğunun temelinde okuma ve okuduğunu anlamlandırma sūreçleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu derslerde öğretim hedeflerine ulaşılması ve kazanımların gerçekteşebilmesi okuma ve anlamlandırma konusunda ne kadar yeterli olduğuyla doğrudan ilişkilidir. Okuduđunu anlama becerisi, bilişsel dūzeydeki becerilerle ilişkilidir ve akademik başarı ve öğrenme sūreçlerini doğrudan etkiler (Calhoon, 2005). Bu nedenle, okuma becerilerinin geliştirilmesinin, genel öğrenme başarısını artırmak için önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu durum, sadece ana dil dersinde değil, birçok dersin başarı standartlarını yakalamakta zorlanılacağı bir gerçek olarak öne çıkmaktadır. Çünkü birçok dersin kazanımları, okuduğunu anlama becerisi ile sıkı bir şekilde ilişkilidir. Nitekim okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarının sadece ana dil derslerinde değil diğer derslerde de dūřūk olacağı belirtilmektedir (Bloom, 1995; Sidekli, 2005; Yılmaz, 2008). Bütün öğretim kademelerinde öğrenciler okuduğunu ve dinlediğini anlamıyor ve anladığını sūzlū ve yazılı olarak ifade edemiyorsa öğrencilerin başarılı olması beklenemez; çünkü bu beceriler temel öğrenme sūreçlerinin temelidir (Özdemir,1975; akt. Akay, 2004). Öğrencilerin öğrenmelerinin büyük kısmını okuduklarını anlamlandırarak gerçekteştirildiği dūřūnūldūđünde bu becerinin kazanılmasının oldukça önemli olduğu ařıkārdır.

Bloom'un (1995) araştırması, okuduğunu anlama kabiliyeti ile öğrencilerin fen bilimleri, matematik, dil ve edebiyat derslerindeki performansları arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Çavuşoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada matematik başarısını okuduğunu anlama dūzeyinin etkilediği bulunmuş, okuduğunu anlama seviyesi yüksek olan öğrencilerin, problem çōzme becerilerinin anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol puanları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine Bayar'ın (2022) yaptığı çalışmaya göre, okuduğunu anlama stratejilerinin dōrdūncū sınıf öğrencilerin matematik dersinde hem rutin problem çōzme becerisi hem de rutin olmayan problemleri çōzme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu gōrūlmektedir. Aslan'a (2010) göre, tarih derslerinde, okuduğunu doğru şekilde anlayabilen ve anladıklarını uygun bir biçimde ifade edebilen öğrencilerin başarısızlık riski son derece dūřūktūr. Fidan ve Baykul (1994), araştırmaları sonucunda, öğrencilerin

okuduğunu anlama başarıları ile derslerdeki başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Acıyan (2008) tarafından yapılan kitap okuma alışkanlığı ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ölçen bir araştırmada, düzenli kitap okumanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla diğer akademik derslerde ve yaşam standartlarının yükselmesinde okuma anlama düzeyinin önemli bir konumda olduğu söylenebilir.

Yapılan uluslararası ve Türkiye geneli sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. 2022 yılında yapılan YKS 40 soruluk Türkçe testinde ortaöğretim son sınıflardan sınava giren öğrencilerin ortalama 19,35 net yaptıkları, tüm adayların ise Türkçe testinde ortalama 17,77 net yaptıkları görülmektedir (ÖSYM, 2022). Geçmiş yıllardaki YKS Türkçe testi ortalama başarıları incelendiğinde ise 40 soruluk testte 2021 yılında 18,40 net, 2020 yılında 14,28 net ve 2019 yılında 14,67 net yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre başarı ortalamasının 40 soruluk bir test için %50'nin altında kaldığı görülmektedir. Ana dil dersi olmasına rağmen ortaöğretimi bitirmiş bireylerin başarı ortalamasında yeterli seviyeye erişebildiklerini söyleyebilmek olası görülmemektedir. Yine 2022 Ortaöğretime Giriş Sınavı sonuçlarına göre Türkçe testinde 20 soruda ortalamanın 9,22 olduğu görülmektedir (MEB, 2023). Aynı zamanda 20 soruluk testte LGS 2021 yılında başarı ortalaması 9,41 net, 2020 yılında 10,00 net, 2019 yılında 11,75 nettir. PISA Türkiye okuma puanlarının ortalaması ise 2003 yılında 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464, 2012 yılında 475, 2015 yılında 428, 2018 yılında 466 puandır (OECD, 2018). PISA 2022 sınav sonuçlarına göre, 81 ülkenin katılımcılarının okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 435, OECD ülkelerinin bu alandaki ortalama puanı 476 olarak tespit edilmiştir ve Türkiye'nin okuma puanı ortalaması 456 olarak görülmektedir (OECD, 2022). Sonuçlar incelendiğinde her ne kadar yıllar içinde bir başarı artışı görülse de Türkiye hâlâ OECD okuma ortalamasının altındadır.

Bu bilgiler Türkiye'de ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde sorun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması ve uygulanan yöntemlere alternatif tekniklerin bulunması ve uygulanmasının gerekli olduğu ileri sürülebilir. Bu yöntemlerden biri de istasyon tekniği olabilir. İstasyon tekniği, öğrencilerin araştırma ve keşfetme sürecine aktif

katılımını teşvik eden, eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye yönlendiren, kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarını sağlayan, deneylerin gerçekleştirildiği ve ortak ürünlerin oluşturulduğu zengin öğrenme ortamları sunan bir tekniktir ve bu teknik, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde araştırma ve sorgulama yoluyla bilgiye erişmelerine olanak tanır (Benek ve Kocakaya, 2012). Bu teknikte öğrenciler eşit gruplara ayrılır. Daha önceden sınıf ortamının düzenlenmesi gerekir. Bu düzenlemede sınıftaki sıralar 4-5 gruba ayrılarak öğrencilerin çalışacağı istasyonlara dönüştürülür. Öğretmenin tekniği uygulamadan önce iyi bir planlama yapması gerekir (Güneş, 2009). Öğrenciler tüm istasyonlara uğrayarak belli bir plan ve sürede her istasyonun kendi görevi dahilinde arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları ve etkinlikleri bir adım ileri götürme çabasında ve gayretinde olurlar (Arslan, 2017; Batdı ve Semerci, 2012; Erdağı, 2014; Gözütok, 2007). Süre bitiminde öğretmenin verdiği yönerge doğrultusunda tüm öğrenciler istasyon değiştirirler (Arslan, 2017; Güneş, 2009; Ocak, 2008).

İstasyon tekniğini uygulamadan önce öğretmenin rehber olarak sınıfı çok iyi yönetmesi ve elinde etkili bir plan olması gerekmektedir (Güneş, 2009). Öğrencilere tekniğin detaylı bir şekilde nasıl uygulanacağı anlatılmalıdır. Sınıftaki sıralar istasyonlar olarak öğrencilerin iş birlikli çalışmalarına destek olacak şekilde gruplara ayrılmalıdır. Her masa grubu bir istasyondur ve her masanın bir ismi olması gerekir. İsimler öğrencilere ipucu verir şekilde olmalıdır ki öğrenciler bu istasyona geldiğinde neler yapacaklarını isimden anlamalıdır. Her istasyonda o istasyonda yapılacak olan göreve göre kalem, boya kalemi, makas, karton vb. gibi uygun malzemeler olması gerekir (Benek ve Kocakaya, 2012; Ocak, 2008). Materyal kullanımı ürün ortaya çıkarılması açısından oldukça önemlidir.

İstasyon tekniğinde öğrenci bireysel öğrenmelerinden kendisi sorumludur, öğretmen ise öğrenciye rehberlik yapan kişi durumundadır (Benek ve Kocakaya, 2012). Aktif bir şekilde öğrenmelerinden sorumlu olduğu için öğrencilerin konuyu anlamasının gerekli olduğu görülmektedir. Öğrenciyi pasif bir dinleyici durumunda bırakmadan aktif ve iş birliği içinde çalışması için yönlendiren bir tekniktir. Demir (2008), istasyon tekniğini, Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı"yla desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracı olarak tanımlamaktadır. Her

öğrencinin kendine uygun öğrenme yolunu bulması, öğrenme hızına uygun olması, öğrenme ilgisine yönelik bilgiyi elde etmesi, yorumlaması ve kendi öğrenme stratejisini öğrenerek deneyim kazanması ve uygulaması, okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğrenci sürece katkı sağlarken başkalarının yaptığı katkıyı da ele alarak konu hakkında daha detaylı bilgi sahibi olabilir. Sürece isteyerek katılım sağlanacağı için öz güveninin de artması desteklenebilir. İstasyon tekniğinin, öğrencilerin iş birliği yapma, yaratıcılık sergileme, katılımdan zevk alma, kurallara uyma, özel yeteneklerini geliştirme ve iletişim becerilerini artırma gibi olumlu katkılar sağlayan yönleri bulunmaktadır (Arslan, 2017). Ayrıca öğrencilerin üreticilikleri ve yaratıcılıkları da desteklenmiş olur. Öğrenciler, iş birliği ve etkileşim yoluyla birbirleriyle bilgi paylaşarak ve fikir alışverişinde bulunarak yeni beceriler kazanırlar (Üstündağ, 2011; Benek ve Kocakaya, 2012). Dolayısıyla sosyal öğrenme ortamına zemin hazırlar ve öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden de öğrenirler.

İstasyon tekniği yurt dışında son yıllarda çok kullanılan bir tekniktir (Fraling, 1982 akt. Maden ve Durukan, 2010; Geier ve Bogner, 2011; Porter, 2004; Vacca ve Vacca 1976 akt. Arslan, 2017). İstasyonlarda öğrenme, öğrencinin belirli konular etrafında odaklanarak veya gerektiğinde konuyu parçalara ayırarak çalıştığı ve sonrasında çalışmaların birleştirildiği bir öğrenme yöntemidir (Demirörs 2007). Dolayısıyla birey bir konuyu baştan sona olabildiğince farklı açılardan çalışılacağı için öğreneceği konunun daha iyi kavranması sağlanabilir ve öğrenmelerin kalıcılığına da etkisi olabilir.

İstasyon tekniği, güvenilir ve etkileşimli öğrenme imkanları sunarak, geleneksel eğitimin sınırlarını aşmayı hedefler ve çok yönlü uygulamalarla öğrenmeyi geliştirir (Ocak, 2008). İstasyon tekniğinde üst düzey bilişsel becerilerin desteklendiği istasyonlar hazırlanmakta, öğrenciler zorunlu ya da isteğe bağlı istasyonlarda görev almaktadır. Öğrenciler, aynı anda gerçekleştirilen uygulama sürecinde belirlenen zaman dilimi içinde her istasyona uğrayarak karşılıklı etkileşimde bulunur, iletişim kurarlar ve bu süreçte, etkinliklere katılırken tüm duyu organlarını aktif bir şekilde kullanırlar. Yapılan araştırmalar, öğrenciler tarafından bu yaklaşımın hem içeriğinin hem de yönteminin beğenildiğini göstermektedir (Morgil 2002). Bu bilgilere dayanarak ilkökul düzeyinde de öğrencilerin bu tekniği istekli şekilde uygulayabileceği söylenebilir.

Dikkatin kazandırılmak istenen davranışların üzerinde yoğunlaşması ve farkında olacak şekilde bunun uzun bir süre devam ettirilmesi, öğretimde üzerinde durulması gereken en önemli özelliklerden biridir (Selçuk, 2000). İlkokulda öğrencilerin dikkat süreleri daha kısa olduğu için öğretmen merkezli geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin dikkatlerinin daha çabuk dağıldığı görülebilmektedir. Anlatma yöntemiyle verilen derslerde öğrencilerin dikkati dağılır ve konuya odaklanmaları zorlaşabilir (Özyürek, 2001). İlkokul öğrencileri için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması bu sorunun önüne geçebilir. İstasyon tekniği öğrencilere hem hareket imkanı sağlayan hem de arkadaşlarıyla etkileşim kurduran ayrıca ürün ve ürünler çıkartmaya yönelik eğlenceli etkinliklere dayandığı için öğrencilerin severek ve isteyerek yapacakları bir uygulama olabilir. Bu teknikle işlenen bir derste öğrencilerin o derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, dikkat ve ilgi düzeylerinin arttığı ve konsantrasyon sürelerinde uzama olduğu ve etkili dinleme yaparak insanların fikirlerine saygı gösterdikleri belirtilmiştir (Maden ve Durukan, 2010). Öğrencilerin aktif konumda yer almaları ve bir şeyler üretebilen öğrenciler olarak yetişmeleri için istasyon tekniği uygulanabilir (Burden,1982). Sonuç olarak, istasyon tekniği öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerine yardımcı olarak, onları aktif, üretken ve bağımsız düşünen bireyler olarak yetiştirmeye katkı sağlar.

Literatüre baktığımızda istasyon tekniğinin Türkçe dersinde uygulanabilirliği konusunda çok az araştırma yapılmıştır (Bozpolat ve Arslan, 2018; Maden ve Durukan, 2010). Bozpolat ve Arslan (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde istasyon tekniğinin kullanılmasının bilişsel, derse yönelik bakış ve sosyal anlamda öğrencileri olumlu etkilediği bulunmuştur. Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerilerini ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca uluslararası literatür incelendiğinde Vacca ve Vacca (1976, akt. Arslan, 2017) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerine yönelik araştırmada istasyon tekniğinin, öğrencilerin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği, kendi ilerlemelerini görmelerini sağladığı, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ederek onları süreç boyunca etkin hâle getirdiği belirtilmiştir.

İstasyon tekniği, öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı sunarak, çeşitli araç ve materyalleri kullanma şansı veren ve geleneksel öğretim metotlarının monotonluğundan kurtaran, bilgilerin kalıcı şekilde öğrenilmesine katkı sağlayan modern bir yaklaşımdır (Demirörs, 2007). Dolayısıyla öğrenciler için sıkıcı olacağı düşünölen okuma metinlerinin ve o metinlere ait okuduğunu anlama etkinliklerinin geleneksel işleme yöntemlerinden farklı olarak işlenmesi öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir ve bu etkinlikleri yapabilmek için metinleri daha dikkatli okumalarına sebep olabilir, yönergeleri de anlayarak takip etmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda yapılan etkinliklerle birlikte okunan metnin daha fazla özömsenebilmesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir. Akay (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerde problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde; problemi okuma, anlama, kendi cümleleriyle ifade etme gibi okuma anlama becerilerini gerektiren durumların başarıyı artırdığı görölmektedir. Geleneksel öğretimin yetersiz ve eksik kaldığı yerlerde istasyon tekniği ile yapılan öğretim, öğrencilerin yeni öğrenmelerine katkı sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Vacca ve Vacca (1976) tarafından yapılan araştırmada, istasyon tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (akt. Arslan, 2017). Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan araştırmada; istasyon tekniğinin dil öğretiminde kullanılabileceği ve bu metotun eğitimde tüm seviyelerde uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında 4. sınıf öğrencilerinin de bu tekniği kullanabileceği ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak Türkçe derslerinde okuma anlama etkinliklerini yaparken alternatif bir teknik olarak Türkçe başarısını olumlu anlamda etkileyebileceği düşünölebilir. Türkçe dersinde metin işleme konusunda istasyon tekniğini kullanarak öğrenci bilgiyi alma ve kavrama sürecinde sadece metinleri okumakla kalmaz, aynı zamanda metni anlayarak sürecin her aşamasında tüm duyu organlarıyla ve farklı öğrenme yöntemleriyle okuma anlama çalışmaları yapabilir. Bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi sağlanırken okuduğu metni farklı istasyonlarda tekrar ederek ve okuduğu metinle ilgili farklı etkinlikler yaparak eski bilgileri ile yeni bilgileri etkileşimli ve iş birlikli bir şekilde öğrenmesi, uygulaması ve üretmesi sürecinde birey metin ile ilgili yaptıklarını pekiştirme fırsatı bulabilir. Dolayısıyla tüm

istasyonları gezen bir birey aynı konuyu farklı şekillerde deneyimlediği için okuduğu metni anlaması beklenir ve bilginin kalıcı hale getirilmesi sağlanabilir.

Ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sorun olduğu ve istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (OECD, 2022). Okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Avcı, 2015; Benek, 2012; Güneş 2009; Mergen, 2011; Ocak, 2010; Porter, 2004; Roberts, 1999). Türkçe dersi kazanımlarından okuduğunu anlama yeterliliğinin bireylerin hem kişisel hem mesleki yaşamlarını olumlu anlamda etkilediği düşünüldüğünde bu becerinin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Çünkü Türkçe dil becerileri olan okuma, anlama ve anlatım eksikliklerinin birçok dersin başarısızlıkla sonuçlanmasının temel nedeni olduğu bilinmektedir (Öz, 2011). Okuduğunu anlama becerisinin öğretilmesinde kullanılan mevcut yöntemlerin yetersiz olması alternatif yöntemlerin bulunması ve kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada bu ihtiyaca cevap verebilmek amacıyla alternatif bir yöntem olarak istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini edinmelerine etkisi incelenmek istenmiştir. Böylece okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin kullanabileceği alternatif bir yöntemin ortaya çıkarılması sağlanabileceğinden bu çalışmanın alan yazınına katkı yapılabilceği düşünülmektedir. Alan yazınında istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla alan yazınındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı yapılması amaçlanmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

İstasyon tekniğinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi var mıdır?

1.2.1 Alt Problemler

1.Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3.Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama okumanın temel nihai amacıdır. İnsan doğumdan ölüme kadar yeni bilgiler elde etmeye çalışır, bu bilgilerin bir çoğunu okuma yaparak öğrenir. Hayatın her alanında; sokaklarda, caddelerde, işte, okulda gittiğimiz her mekanda gerek yazı veya reklam afişleri ya da uyarı olarak okuma ve anlamlandırma yapılmaktadır. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunur ve toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olur; ayrıca günlük yaşamında panolarda afişleri okuma, trafik işaretlerini anlama, gazeteleri okuma, televizyonda izlediği programları anlama gibi birçok alanda yeni beceriler kazanması açısından önemlidir (Epçayan, 2018). Okuduğunu anlama olmaksızın bireyin güvenli, sosyal ve aydın bir kişi olarak yaşaması mümkün olamaz. Bu sebepten dolayı anlama, okumanın en önemli amacı ve unsurudur (Duty, 2016). Okuma becerisi sadece Türkçe dersinde değil aynı zamanda matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi birçok derste öğrencinin akademik başarısını şekillendirebilecek bir unsurdur. Kesin olan bir şey varsa o da doğru ve hızlı okuma yeteneğinin; öğrencilerin anlama, yorumlama, güçlü sözlü ve yazılı iletişim becerilerine katkı sağlayarak başarılarını artıracığıdır (Çaycı & Demir, 2006). Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini kazanmamış bireylerin öğrenim hayatlarında ve uzun vadede tüm yaşantılarında başarılı olması beklenemez.

Geleneksel yöntemlerde istediğimiz seviyeye ulaşamamamız çağdaş yöntemlere yönelmemize neden olmuştur. Nitelikli bilgiye ulaşmanın daha etkin yolları aranmış ve çağdaş yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin daha istekli ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak tüm duyu organlarını işin içine dahil ederek etkili ve kalıcı öğrenmelerin önemi her geçen gün artmaktadır. Bunun için bir çok yöntem ve teknik alan yazınına kazandırılmıştır. Bu tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. Bu teknikle işlenen derslerde öğrencilerin motivasyonlarının artması, yaparak yaşayarak kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve kalıcı öğrenmelerin oluşması sağlanabilir. Farklı istasyonlardaki çeşitli

etkinliklere katılarak, öğrencilerin kendi en iyi öğrenme yöntemlerine uygun şekilde öğrenmelerine olanak sağlanabilir. Ayrıca istasyon tekniği Türkçe derslerinde daha aktif sınıflar oluşturulmasına katkı sağlayabilir. İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çok büyük bir kısmını etkiler ve ayrıca başarıyı da doğrudan etkilemesi beklenir (Güçlü, 2019). Çünkü bu durumun yaşanmasının en önemli nedenleri arasında okulda öğrenilen öğrenmelerin büyük bir kısmının dile dayanması, öğrencilerin okuduğunu anlama gücü, okul derslerinin hemen hemen hepsi için ortak bir temel oluşturması ve okul derslerinin büyük bir kısmı için giriş davranışı olarak nitelendirilmesi olarak görülmektedir (Bloom, 1998, akt. Obalı, 2009). İstasyon tekniği ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğrenciler okuma anlama metinlerine daha olumlu yaklaşabilirler. İstasyon tekniği, Türkçe dersine karşı ön yargısı olan öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu anlamda değiştirebilir. Okuma anlama etkinlikleri sırasında en önemli faktör olan okuyucunun yani öğrencinin, okuduğunu anlama konusunda daha istekli olmasını, iç motivasyonunu sağlamasını, dolayısıyla okuduğu metni anlamaya çalışmasını ve bunun için de gayret sarf etmesini sağlayabilir. Araştırma sonucunda ana dilimiz olan Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımlarında ulaşmak istediğimiz hedeflere olumlu etki yapabilir ve alan yazınına bu anlamda katkı sağlayabilir. Türkçe dersindeki istenilen başarı düzeyine ulaşılabilir. Bu açıdan bu çalışma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde alternatif bir yöntemin ortaya çıkmasına katkı yapabilir.

1.4 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Bolu Merkez ilçedeki bir ilkokulda okumakta olan 4. sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Öğrenci: 2022-2023 Bolu Merkez ilçede bulunan bir ilkokulda okuyan 64 öğrencidir.

Okuma Anlama: Kişinin yazılı bir araç sayesinde anlama varmasını ve metnin detayları anlamasını gerektiren, ilköğretimden başlayarak kişilere kazandırılması gereken dil becerisidir (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000).

İstasyon Tekniği: İstasyon tekniği, öğrencilerin araştırma ve keşfetme sürecine aktif katılımını teşvik eden, eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye yönlendiren, kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarını sağlayan, deneylerin gerçekleştirildiği ve ortak ürünlerin oluşturulduğu zengin öğrenme ortamları sunan bir tekniktir ve bu teknik, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde araştırma ve sorgulama yoluyla bilgiye erişmelerine olanak tanır (Benek ve Kocakaya,2012).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Okuma

Okuma öğrenmenin en temel öğelerinden biridir. İnsanlar bilgiye ulaşmak için okumadan oldukça fazla yararlanır. Bireylerin ve toplumların gelişmesinde okumanın önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Okuma günlük yaşantımızın her anında kullandığımız, bilgiye ulaştığımız bir araçtır. Sözlü iletişimin yetersiz kaldığı yerde kalıcı olmasından dolayı yazılı iletişim olarak kullanılmaktadır.

Okumanın ne olduğu ile ilgili alan yazınında birçok tanım bulunmaktadır. Demirel'e (2004) göre okuma, bir metnin veya paragrafın içindeki kelimeleri, cümle yapılarını, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarına dikkat ederek, anlama ve kavrama sürecini ifade eder. Bilgiye ulaşmanın, anlamamanın, kavramanın, analiz etmenin, bilgiyi içselleştirmenin en önemli yollarından biri okumadır. Okuma, algısal işlemler, bilişsel yetenekler ve üst düzey bilişsel bilgiler arasındaki etkileşimleri içeren karmaşık bir faaliyet olarak tanımlanmıştır (Myers ve Paris, 1978). Sözlü iletişimin yetersiz kaldığı bilginin ileri nesillere aktarılmasında, kalıcılığının sağlanmasında en önemli rollerden birini karşılamaktadır. İnsanların edindiği bilgileri, izlenimleri ve deneyimleri yazılı olarak ifade ederek, bilgilerin nesilden nesile aktarılmasını mümkün kılar (Kuş ve Türkyılmaz, 2010). Okuma dediğimiz eylem insanoğlunun çok eski zamanlarına dayanmaktadır. Yazının icat edilmediği zamanlarda insanların duvarlara resimler çizmesinden başlayarak günümüze kadar pek çok şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Smith ve Dechant (akt. Dökmen,1994) okumada iki noktanın üzerinde durmuşlardır ve bunlar tanıma ve algılamadır. Tanıma; harflerin, kelimelerin tanınması olup duyuşsal bir etkinliktir ve tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izlerken; algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (akt. Dökmen, 1994).

Kimmel ve Segel (1983) okumayı, ruhsal bir çalışma sistemiyle harekete geçirilen ve okumanın amaçları ile birleştirilen karmaşık bir hiyerarşiyle

desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel, işitsel ve söze dayalı işlem becerileri aracılığıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak ifade etmektedir. Okuma, yazılı metindeki kelimeleri, cümleleri ve noktalama işaretlerini bir arada görme, anlama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Okuma, karmaşık bir faaliyettir öyle ki beş duyu organının çeşitli etkinliklerinden ve zihinsel anlama çabalarından kaynaklandığı ifade edilir (Aytaş, 2005). Okuma; yazılı ve yazısız kaynakların, okuyucunun ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle meydana gelen anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2005). Demirel ve Şahinli (2006) okumayı, bilişsel süreçlerin ve psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma faaliyeti olarak ifade etmişlerdir. Okuma, zihinde mevcut düşünceleri sorgulayarak yeni fikirler oluşturmayı, mevcut bilgiyi yeniden canlandırmayı veya farklı bir bakış açısıyla bilgiyi zenginleştirmeyi sağlar ve dolayısıyla okumanın temelinde, çeşitli düşünceleri keşfetme ve öğrenme arzusu yatar (Bamberger, 1990).

Okuma, bireyin hayatını zenginleştiren, bilgi ve kültürel birikimine katkı sağlayan ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Çiftçi, 2007). Okuma, bir bireyin yaşamı boyunca başvuracağı en kritik eğitim aracıdır (Baymur, 1949). Karatay'a (2007) göre okuma, sözcüklerin yanı sıra görsel materyallerin de duyular aracılığıyla algılanması ve mevcut ön bilgilerin kullanılmasıyla anlamlandırılması ve yorumlanması sürecini içeren zihinsel bir faaliyettir. Ayrıca günümüzde yazılı materyallerin yanı sıra internet gibi bilgi kaynağına ulaşmanın oldukça kolay olduğu tablet, bilgisayar, telefon gibi araçlarla saniyeler içinde bilgiye ulaşabileceğimiz bir düzende yaşamaktayız. Bireyin yapması gereken bu kadar çok bilgi kaynağı içinde doğru bilgiye ulaşmak ve bu bilgileri bir araya getirerek doğru yerlerde kullanarak işe yarar hâle getirmektir. Bu bilgilerin bir araya getirilmesinde ve doğru yorumlanmasında en önemli araç okumaktır (Şahinli, 2008). Öyleyse okuma tüm hayatımızı etkileyen bir konumdadır ve eğitim sürecinde kullandığımız en büyük yardımcımızdır.

Akyol'a (2009) göre okumanın etkili olması için bazı ilkeler vardır. Bunları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı bir biçimde gerçekleştirilmelidir.

- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Okumaya yönelik bir motivasyon olmalıdır.
- Okuma, bireyin hayatı boyunca sürekli olarak teşvik edilmesi ve desteklenmesi gereken bir aktivitedir.

2.1.1 Okuduğunu Anlama

Eğitim ve öğretimin temelinde anlama ve anlamlandırma vardır. Öğrencilerin okula başladığı ilk zamanlardan itibaren en önemli hedeflerden biri okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması olarak görülmektedir. Okuma sadece basit anlamda seslendirme olarak değil öğrencinin anlam kurma süreci olarak da değerlendirilir (Akyol, 2009). Okuduğunu anlama, okuyucunun metinlerde ifade edilen fikirleri ayrıntılı bir şekilde incelemesi, bu fikirleri anlamaya çalışması ve kendi zihninde anlamlandırması sürecidir ki bu süreçte okuyucu, metindeki bilgileri kavramak, ilişkilendirmek, yorumlamak ve içselleştirmek için çaba gösterir (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarda başarılı olmak için sadece yazılı materyalleri okumaları yetmez, okuduklarını anlamlandırmaları ve bunları gerçek yaşama aktarabilmeleri gerekmektedir. Bireyin eğitiminde ve yaşam boyu öğrenme sürecinde anlama oldukça önemli bir yere sahiptir (Çiftçi, Temizyürek, 2008). İlköğretimin temel sorumluluğu, öğrencilerin tamamına okuma ve ilgili becerileri öğretmek ve kazandırmaktır (Glover vd., 1990). Okumanın odak noktasını da anlama oluşturmaktadır (Ülper, 2010). Bu nedenle ilkokulda okuduğunu anlama becerisini öğrencilere kazandırmak oldukça önemli görülmektedir.

Okuma eyleminin en önemli unsuru, okuduğunu anlama yeteneğidir öyle ki anlama olmadan gerçekleştirilen okuma, rastgele bir seslendirme veya boşa harcanmış bir zaman kaybından başka bir şey değildir (Çelenk, 2003). Okuduğunu anlama, metinlerde verilmek istenen fikirlerin çözümlenmesi ve bu fikirlerin anlamlandırılmasıdır (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama, yazarın mesajını anlamak için kendi yaşadıklarından ve bilgilerinden yola çıkarak sözcükleri bilişsel olarak işleyebilmesi ve okurun ne okuduğunu anlayabilmesidir (Brummer & Macceca, 2014; akt. Bayar, 2022). Tazebay'a (1995) göre okuduğunu anlama, metinlerin iletmek istediği mesajı anlama çabasıdır. Öyleyse mesajların tam olarak anlaşılması, bilgi kaybını önlemek amacıyla bireyin düşünsel bir çaba göstermesini gerektirir ki birey, metnin yapısını anlamalı, içeriğini kavramalı,

yorumlamalı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidir (Tazebay, 1995). Güneş'e (2004) göre okuduğunu anlama, metnin okuyucuya vermek istediği anlamı bulma, bulduğu anlam üzerine düşünme, metinle ilgili neden ve niçini sorgulama, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme yapmadır. Harris (2007) ise okuduğunu anlamayı, sözcük okuma, dünya bilgisi ve akıcı okuma dahil birçok karmaşık süreci düzenleyerek anlam meydana getirme süreci olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak okuduğunu anlamının karmaşık zihinsel süreçlerin bir birleşimi olduğu söylenebilir.

Sweet ve Snow (2002) okuduğunu anlamının üç bileşenli bir yapıdan oluştuğunu dile getirmektedir. Birinci bileşen okuyucu yani anlamayı gerçekleştiren birey, ikinci bileşen basılı ya da elektronik metin, üçüncü bileşen ise anlamının gerçekleşmesinin beklendiği okuma işlemidir. Bu üç bileşenin birbiriyle ilişkisi ise daha büyük bir kavram olan sosyokültürel içerik kavramının içinde yer alır. Okuyucu okuduğu metin ile ilgili anlam kurmaya çalışır, bu amaçla okuyucu niçin ve nasıl okuyacağını bilincinde olarak okumasını gerçekleştirir (Özdemir, 2013). Metnin özellikleri de anlamayı etkiler. Metnin uzunluğu, yazarın metni yazış şekli, okunabilirliği, metnin türü ve içeriği de anlama sürecini etkiler (Almasi, 2012). Okuma işlemi ise her bireye göre değişkenlik gösterir. Her okuyucu kendi anlayacağı şekilde farklı okumalar gerçekleştirebilir. Özdemir (2013), roman okuma ile makale okuma arasında farklı türde eylemlerin olduğunu belirtir.

Zwiers (2004) ise okuduğunu anlamının üç aşamalı bir süreç olduğunu belirtmiştir. Okuyucuların kendisi tarafından gerçekleşen bir süreç olduğunu ve bu süreçteki tüm aşamaların bütünü sorgulamayı içerdiğini belirtmiştir. Birinci aşamada bireyler okuma yapmadan önce; bilgiye ulaşmak ve bilgiyi akılda tutmak için iyi sorular sormalıdır. İkinci aşamada bireyler okuma sırasında; metnin içeriği, ana fikri ve amaçları hakkında sorular sormalıdır. Üçüncü aşamada ise bireyler okuduktan sonra; öğrendiklerini organize etmek için çok daha fazla sorular sormalıdır.

Okuduğunu anlama sürecinde en önemli etken okurdur. Okur okuyacağı metni yöneten, bilişsel süreçlerle algılayan ve metinde anlatılmak istenileni ön bilgileriyle birlikte harmanlayarak birleştiren kişidir. Bunun için okuduğunu

anlama sürecinde kişiler kelimeleri bilmeli, okuyacağı metnin bölümleri arasında ilişki kurabilmeli, metin ile ilgili bilgileri zihninde tutabilmeli, cümle yapıları hakkında bilgi sahibi olmalı, noktalama işaretlerinden faydalanarak ipuçlarını anlamalı ve okuduğu metin ile kendi ön bilgilerini birleştirebilmelidir (Clarke vd. 2013; akt. Bayar, 2022). Okurun bu süreci yönetip okuduğu metni anlayabilmesi için çeşitli alanlarda yeterli becerilere sahip olması gerekir. Okuduğunu anlama, karmaşık zihinsel işlemlerin bir kombinasyonudur (NRP, 2000). Öğrencilerin metni doğru bir şekilde anlayabilmeleri için, kelime anlamlarını bilmelerinin yanı sıra, okudukları bilgiler arasında ilişki kurabilme, kavrayabilme, zihinsel olarak yeniden yapılandırabilme ve okuduklarını değerlendirebilme gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Akyol, 2005). Öğrencilerin okudukları metinleri anlamaları için sözcükleri doğru tanımaları, metni okurken akıcı ve belli bir hızda okumaları gerekmektedir. Sözcükleri doğru ve hızlı bir şekilde tanımadan, anlamının gelişmesi zordur çünkü sözcükler, metnin temel yapı taşlarıdır ve anlamı oluşturan unsurlardır; dolayısıyla, sözcükleri doğru bir şekilde tanıma becerisi, anlama sürecinin başlangıç noktasıdır ve bu beceri olmadan anlamının tam anlamıyla gerçekleşmesi mümkün değildir (Chang & Millet, 2013; akt. Bayar, 2022). Bu nedenle, dil becerisi geliştikçe ve sözcük dağarcığı zenginleştikçe, bireyin metinleri daha etkili bir şekilde anlama yeteneği de artar.

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlamalarını artırmak için aşağıdaki yöntemleri önermektedir:

- Çözme becerilerinin öğretilmesi
- Sözcüklerin öğretilmesi
- Okuma aracılığıyla öğrencilerin yaşam bilgisinin oluşturulması
- Ön bilgileri ile okudukları arasında ilişki kurması (metin ile ilgili neden sorularının sorulması)
- Tahmin edebilme, öyküleri analiz etme, sorular sorabilme, imgeler oluşturma, özet çıkarabilme gibi aktif anlama stratejilerini kullanılmasının öğretilmesi
- Çözömlenebilen sözcüklerin anlamlı olup olmamasına, metnin kendisinin anlamlılığına dikkat edilerek öğrencilerin anladıklarının değerlendirilerek

denetlenmesi ve bir problem durumunda öğrencilerin tekrar metni işlemeleri gerektiğini bilmeleri gerekir.

Okunan metnin tam ve doğru anlaşılabilmesi oldukça önemlidir. Bunun için öğrencinin belli alışkanlıklara sahip olması gerekir. Bu alışkanlıklar, metinde okunanları yaşanan olaylarla birlikte değerlendirebilme, metindeki olayları dil, anlatım tarzı ve düşünsel açıdan eleştirebilme ve yargılayabilmedir (Özdemir, 1975; akt. Akay, 2004). Bireyin okuduklarını anlamaları için belli çabalar göstermeleri gerekir. Birey okuyacağı metni bir bütün olarak çözümleyebilmelidir. İster bir metin ister bir kitap olsun anlatılan konuyu bir bütün olarak görebilmelidir. Ayrıca her metin bir mesajı iletme için dilsel bir bütünlük içindedir. Birey metni okuduğunda metnin vermek istediği mesajı eksiksiz ve tam olarak anlayabilmeli ve metnin konusunu bularak tanımlayabilmelidir. Aynı zamanda okuduğu metni eleştirebilmelidir (Akay, 2004). Öğrenciler de okuma yaparken bu amaç doğrultusunda gayret sarfetmelidir.

Epçayan (2009), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

- Okuma aktif bir süreçtir. Öğrenciler ön bilgileri ve deneyimleri ile okuduğu metin arasında yorumlamalar yaparak yeni anlam çıkarmalıdır.
- İyi bir okuma yapan birey, okuduklarını önceki bilgilerle ilişkilendirir, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarır, sorgular, yapılandırıcı zihinsel semboller kullanarak, özetleme yapmak gibi birkaç düşünme stratejisini ilişkilendirerek kullanır.
- Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, stratejileri öğrencilere geniş bir zaman diliminde teker teker öğretmektir. Bunun için öğrencilere bol metin örnekleri verilmeli ve her bir strateji uygun bir şekilde kullanıncaya kadar devam edilmelidir. Bu süreç okuduğunu anlama becerileri istenilen seviyeye ulaşıncaya kadar sürdürülmelidir.
- Öğretmenlerin bu stratejileri uzmanlıkla kullanabilmesi okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

- Öğrenciler mükemmel bir şekilde oluşturulan edebi eserlerle karşı karşıya getirilmelidir.

Dolayısıyla okuduğunu anlama eğitim öğretimin yapı taşlarından biridir ve bu konuda bireylerin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

2.1.2 Okuduğunu Anlama ve Başarı Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlama okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin temeli ilkokul yıllarında atılmaktadır. Bireyin ana dilini ustalıkla kullanabilmesi, iyi bir okuyucu olması ve okuduklarını hem sözel hem de yazılı olarak kullanabilmesi başarıyı etkilemektedir. Bu durumdan dolayı okuduğunu ya da dinlediğini anlamayan ve anladığını sözlü veya yazılı olarak ifade edemeyen öğrencilerin, herhangi bir derste başarılı olması beklenmemelidir (Özdemir,1975; akt. Akay, 2004) Bu sebeple öğrencilere ilkokuldan başlayarak eğitim süreci boyunca okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak son derece önemlidir.

Bireyin okuduğunu anlama becerisi kazanması sayesinde, okuduğu bir metin hakkında sorulan sorulara cevap verebilir, metni yorumlayabilir, metin hakkında eski bilgilerini ve yeni bilgilerini karşılaştırarak yeni yargılara ulaşabilir. İyi bir okuyucu okuduğu metni en az düzeyde yanlış anlama kapasitesine sahip olmalıdır. Okuduğunu anlama seviyesi yüksek bir kişi, okuduğu metnin içeriğiyle ilgili yanlış yorumları da tanımlayabilmelidir (Swan, 1992, akt. Obalı, 2009). Dolayısıyla özellikle eğitim sürecinde okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması öğrencinin yaşamındaki başarıların temelini oluşturmaktadır.

Öğretim hayatı boyunca öğrenciler öğrenmelerinin büyük kısmını okuduklarını anlamlandırarak gerçekleştirmektedirler. Okuduğunu anlayamayan öğrenciler başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerde de başarılı olması beklenemez. Çünkü okuduklarını anlayamayan öğrenciler diğer derslerde ana kaynak olan ders kitaplarında yazan bilgileri anlayamaz, ders konularına ilgi duyamaz ve dolayısıyla derslerde başarılı olamazlar. Bu yüzden pek çok derste başarısızlığın nedeni okuduğunu anlayamamadır (Küçük, 2002). Özçelik (2011), “Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi” adlı çalışmada 8. sınıf öğrencilerine Türkçe, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve matematik alanlarında

araştırma yapmış ve araştırmada okuduğunu anlama becerisi, matematik dersinde problem çözme becerisinin %40'ını, fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin %83'ünü, ve sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin %85'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Deniz (2013) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ateş (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin hem Türkçe dersi başarıları hem de genel akademik performansları üzerinde okuduğunu anlama becerisinin olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çok büyük bir kısmını etkiler ve ayrıca başarıyı da doğrudan etkilemesi beklenir (Güçlü, 2019). Çünkü bu durumun yaşanmasının en önemli nedenleri arasında okulda öğrenilen öğrenmelerin büyük bir kısmının dile dayanması, öğrencilerin okuduğunu anlama gücü okul derslerinin hemen hemen hepsi için ortak bir temel oluşturması ve okul derslerinin büyük bir kısmı için giriş davranışı olarak nitelendirilmesi olarak görülmektedir (Bloom, 1998, akt. Obalı, 2009). Dolayısıyla okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunur ve toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olur; ayrıca günlük yaşamında panolarda afişleri okuma, trafik işaretlerini anlama, gazeteleri okuma, televizyonda izlediği programları anlama gibi birçok alanda yeni beceriler kazanması açısından önemlidir (Epçayan, 2018).

Sonuç olarak, okuduğunu anlama yeteneği ile başarı arasındaki ilişki; bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama ve kullanma becerilerini doğrudan etkiler. Okuduğunu anlama becerisi geliştikçe, bireyin öğrenme süreci kolaylaşır ve yaşam boyu başarı şansı artar.

2.2 İstasyon Tekniği

Bilgi çağında, bilgilerin öğretmenler tarafından toplu olarak aktarılması yerine, bilginin hızla değiştiği ve geliştiği bir dönemde, eğitim alanında da değişimler ve yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Artık öğrencilerin bilgiyi doğrudan öğretmenden değil, kendi duyu organlarıyla deneyimleyerek öğrenmeleri gereklidir. Bu durum, yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulmasını zorunlu

kılmaktadır. Eğitimde de artık geleneksel yaklaşımlar yerine çağdaş yaklaşımlar benimsenmiştir.

İstasyon tekniği, İtalya'nın ilk kadın doktoru olan Maria Montessori (1870-1952) tarafından 1900'lerin başında öğrencilere öğrenmelerini isteyerek yapmaları, öğrencilerin kendi seçimlerini yapabilmeleri ve bu seçimlerin sonucunda hatalarını kontrol edebilmeleri fırsatı tanıyan bir eğitim sistemi olarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra Dewey'in eğitim felsefesinden, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık görüşlerinden etkilenerek 1960'lar ve 1970'lerde popüler hâle gelmiş ve günümüzde Çoklu Zeka Kuramı izinde sınıflarda alternatif bir öğretim tekniği olarak kullanılmaktadır (Demir, 2008).

Helen Parkhurst (1920, akt. Demirörs, 2007) tarafından öğrencilere yönergeler verilerek öğrencilerin kendi başlarına çalışmalarını sağlanmıştır. Öğrencilerin araç gereç kullanarak öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri teşvik edilmiş ve kendi çalışmalarını değerlendirmeleri için branş odaları adı verilen düzenlenmiş ortamlarda çalışmalarını sürdürmeleri istenmiş ve bu yöntemle, öğrencilerin öğretmenden doğrudan yardım almadan bir dizi çalışma yaparak hedeflere ulaşmaları sağlanmıştır. Bugün kullandığımız öğrenme istasyonlarının temeli de bu çalışma modeline dayanmaktadır (akt. Demirörs, 2007).

İstasyon tekniği, öğrencilerin öğretmen ya da öğretmen-öğrenci tarafından belirlenen yönergeleri önceden hazırlanmış özel bir ortamda öğretmen rehberliğinde grup olarak çalıştığı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, araştırma ve keşfetme fırsatları bulduğu, çeşitli materyaller kullanarak değişik etkinlikler yapmasına olanak sağlayarak öğrendiği, öğrendiklerini pekiştirdiği, gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı ve faydalandığı etkinlikleri gerçekleştirdikleri bir ders işleme yöntemidir (Benek ve Kocakaya, 2012). İstasyon tekniği, öğrencilerin merkezde olduğu, öğrenmeyi zevkli hale getiren, iletişim becerilerini geliştiren, kurallara uymayı öğreten, yaratıcı düşüncelerin ve ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayan, böylelikle öğrencilerin özel yeteneklerini iş birliği içinde keşfetmelerine olanak sağlayan bir stratejidir (Üstündağ, 2009). Kaplan'a (1999) göre istasyon tekniği, öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşayacağı bir dizi etkinlik ve görevlerin bulunduğu, görevleri tamamlamak için yönergeler ışığında birtakım etkinliklerin yapıldığı,

kullanacakları materyal ve referans kaynakların bulunduğu sınıfın düzenlemiş alanlarında yapılan uygulamalardır ve öğretim için bir araçtır. Gözütok'a (2007) göre istasyon tekniği ile öğretim, bütün sınıfın tüm istasyonlara uğrayarak kendinden önceki grubun yaptıklarını bir sonraki aşamaya götürmeyi öğreten ve öğrencilerin aktif katılımını gerektiren öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler önceden belirlenen istasyonlardaki görevleri belirli bir süre çalışırlar ve kendinden sonraki istasyona geçerek orada yarım kalan görevi devam ettirirler. Bütün sınıf eş zamanlı olacak şekilde verilen sürede bulundukları istasyonlarda iş birliği ile bol etkileşime dayalı ve tüm duyu organlarını işe koyarak ürün ortaya çıkarmaya çalışırlar. Öğrenciler bu süreçte birbirlerinin öğrenmelerinden faydalanırlar, yoğun etkileşim içinde olurlar, başlanmış bir işe katkı sağlarlar ve yaratıcılıklarını ortaya koyarlar. Bu süreç istasyon gruplarının ilk başladığı istasyona gelene kadar devam eder. Bu süreçte öğretmen rehber konumundadır ve öğrencilerin yönergeleri uygulamasında onlara gereken desteği verir. Benek ve Kocakaya'ya (2012) göre öğretmen iyi planlanmış etkinlikler hazırlayarak öğrenciye rehberlik etmelidir, öğrenci ise bilgiyi kendi çabasıyla öğrenmeye çalışmalıdır. İstasyon tekniğinde öğrenci aktif bir konumdadır ve verimli bir öğrenme gerçekleştirmektedir (Ekemen vd., 2017). Öğrencinin öğrenmeyi öğrendiği bir ortam hazırlanmalı buna yönelik iyi planlamalar yapılmalıdır ve öğrenci yeni bilgiyi eski bilgileriyle karşılaştırarak zihninde yapılandırmalıdır (Özmen, 2011). Bu şekilde, öğrenciler hem öğrenme sürecini derinleştirir hem de bilgileri daha etkili bir şekilde anlamlandırabilirler.

İstasyon tekniğinin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Becker, 1994; akt. Ekemen, 2017; Rauer-Salzenberg 2000; akt. Demirörs 2007).

- İstasyon tekniği, matematik, kimya, biyoloji, fizik, fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe, edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi birçok derste etkili bir biçimde uygulanabilir.
- Öğretmenin en önemli görevi öğrencilere rehber olmaktır.
- Öğrenciler kendine uygun öğrenme yolunu bulurlar.
- Öğrenciler kendilerine uygun öğrenme hızında çalışırlar.
- Uygulama esnasında öğretmenler öğrencileri daha fazla gözlemleme şansı elde ederler.

- Öğrencilerin özgüvenlerini artırmasını destekler ve istasyonlar öğrencinin kendini yönlendirmesi için alıştırma alanlarıdır.
- Öğrenciler, çalışmanın ağırlık noktasını kısmen kendileri belirler ve ilgi duydukları konulara yönelik olarak çalışırlar.
- İstasyonlarda her öğrenci kendi öğrenme stratejilerini öğrenir, deneyim kazanarak uygulama şansı elde eder ve değişik öğrenme tekniklerini dener.
- Öğrenme istasyonları, farklı sosyal çalışma formatlarını ve öğrenme materyallerinin çeşitliliğini içermesi bakımından idealdir.
- İstasyonlardaki malzemeler ve ödevler, öğrencilerin etkin bir şekilde uygulama yapabilecekleri alanlar sunar. Malzemelerin çok az sayıda olması yeterlidir, öğrenci sayısı kadar olması gerekmez.
- Malzemeler, öğrencinin ödevini aynı zamanda kontrol etme fırsatı sunar, böylece öğrenci kendi çalışmasını da denetleyebilir.
- Öğrenme istasyonlarında öğrenci sürece ders planlanmasında, organizasyonunda aktif olarak katılım sağlar.

İstasyon tekniği, öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağlar ve öğrencileri keşfetmeye yöneltir. İstasyon tekniğinde öğrencilere araştırma, keşfetme ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları sunulur (Benek, Kocakaya, 2012). Ayrıca bu teknikte öğrencilerin tüm duyu organları işin içine dahil olduğundan kendilerini yetenekli gördükleri alanlarda daha fazla ön plana çıkabilirler ve yeteneklerine göre etkinlikler gerçekleştirebilirler. Böylece çekingen öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine göre aktif katılım sağlayarak öz güvenlerinin gelişmesine katkı sağlanabilir (Gözütok, 2007). Yapılan çalışmalar bu tekniğin öğrenciler tarafından sevildiğini göstermektedir (Morgil, 2002). Dolayısıyla istasyon tekniği öğrencilere pek çok kazanım sağlayabilir ve öğrencilerin derse daha motive olarak katılmalarına neden olabilir.

2.2.1 İstasyon Tekniğinin Aşamaları

İstasyon tekniğini uygulamak isteyen bir öğretmenin konuya hakim olması ve ortamı ayarlaması tekniğin uygulamasında başarılı olmak için yeterli değildir. İstasyon tekniğinde uzun bir hazırlık süreci ve yaratıcı fikirlerin olması gerekir (Güneş,2009). Bu hazırlık sürecinin planlama aşamasının özenli yapılması, uygulanacak dersin kazanımlarına uygun olması ve etkinliklerin bu kazanımları

karşılayabilecek düzeyde olması tekniğin başarılı olmasında çok önemlidir. Ayrıca hazırlanan istasyonlar her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun farklı zeka türlerine göre zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi de yöntemin amacına ulaşmasında önemli bir etkidir. Öğrencilere verilecek yönergeler öğrencilerin anlayacağı bir dille açıklanmalıdır. Öğrencilerin hem önceden hem de süreçte nerede ne yapacaklarını, nasıl uygulayacaklarını anlamaları tekniğin uygulanabilmesi için önem arz etmektedir. Tekniğin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için teknik ve uygulama sürecinde öğrenciye yeterli ve açık bir şekilde açıklama yapılması gerekmektedir (Sürücü, Özdemir ve Baştürk, 2013). Dolayısıyla öğrencilere teknikle ilgili detaylı bir eğitim verilmesi gereklidir.

Erdağı'na (2014) göre istasyon tekniği aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır;

- Sınıf mevcudu ve seçilen konunun niteliği göz önüne alınarak grup sayısı belirlenir. Öğrencilerin hangi gruba dahil edileceğine karar verilir. İstasyon şefleri belirlenir.
- Öğretmen rehberliğinde istasyon merkezlerinde etkinlikler yapılır. Belirlenen süre bittiğinde gruplar bir sonraki gruba geçer ve bir önceki grubun yarım bıraktıkları çalışmaları devam ettirirler.
- Bütün grupların çalışması bittiğinde istasyon şefleri ortaya çıkan çalışmaları sınıf arkadaşlarıyla paylaşır. En son aşamada öğretmen sınıfta bir tartışma ortamı yaratarak sürecin değerlendirilmesi sağlanır.

İstasyon tekniğinin aşamalarını şu şekilde sıralayabiliriz (Avcı, 2015):

1. İstasyon Tekniğinin Hedeflerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin istenen kazanıma ulaşmaları için öncelikle yapılması gereken hedeflerin belirlenmesidir. Başka tekniklerde olduğu gibi istasyon tekniğinde de uygulanacak konunun hedefleri belirlenmeli, belirlenen hedeflere uygun olacak bir şekilde istasyonlar hazırlanmalıdır (Güneş, 2009). Uygulama yapılacak istasyonlardaki etkinliklerin her biri amaca ulaşılmasına hizmet etmelidir. Dolayısıyla hedef belirleyerek öğrencinin uygulama sırasında önceliğinin ne olacağının ve uygulama sonucunda ne kazanması gerektiğinin farkında olarak çalışmalara katılması gerekmektedir. İstasyon tekniğinin uygulamasında yer

alacak öğrencilerin, belirlenen hedeflerin uygulama düzeyinde bulunması, tekniği daha verimli bir hale getirecektir (Alacapınar, 2009). Hedefi bilerek istasyonlarda ilerleyen öğrenci kendi öğrenmelerini gerçekleştirmede bilinçli bir şekilde ilerleme sağlayacaktır. Öğrenci süreç içerisinde kendi sorumluluğunu alarak öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğine karar verebilecektir.

Her istasyonun kazandırmayı amaçladığı bir ya da birkaç hedef olabilir ve bunlar için farklı istasyonlar hazırlanabilir. Gerekirse bir hedef için birkaç istasyon merkezi de hazırlanabilir (Benek, 2012). İstasyonlar kazandırılacak hedeflere göre hazırlanmalı ve etkinlikler bütün bu hedefleri kapsayacak şekilde kurgulanmalıdır. Öğretmenler bütün bu sürecin sağlıklı şekilde ilerlemesi için istasyonların hedefleri doğrultusunda neler yapılması gerektiğini ve hedefi kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin nasıl olması gerektiğini bilmelidir (Kryza ve diğerleri, 2007). Benek (2012) ve Güneş (2009) bu konuda hedeflerin önceden bilinmesinin öğrenciyi öğrenme sürecinde daha aktif kıldığını belirtmektedirler.

2. İstasyonların İçeriklerinin Planlanması ve Düzenlenmesi

Hedeflerin belirlenmesinden sonra yapılacak ilk iş öğrencilere kazandırılacak davranışların içeriklerinin planlanmasıdır. Hazırlanan her bir istasyonun hedefleri belirlendikten sonra yapılması gereken ikinci iş belirlenen hedefler doğrultusunda planlama yapmaktır ve bu nedenle kazanımları karşılayacak çalışmaların (etkinlik, deney, ürün oluşturma vb.) planlanması yapılmalıdır (Benek, 2012).

Hazırlanan planın kazanımları karşılaması, öğrencilerin dikkatini çekmesi, açık ve anlaşılır olması, öğrenciyi aktif kılması gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeyi gerçekleştirmesine yardımcı olmalıdır. İstasyonlarda planlanan etkinlikler ne kadar dikkat çekici, farklı ve kazanımı karşılayacak düzeyde olursa teknik de bu düzeyde faydalı olacaktır (Koca, 2019).

İstasyon tekniği uygulanacak sınıfların sınıf ikliminin olumlu olması ve demokratik bir ortam oluşması için sınıf kurallarına öğretmen öğrenci iş birliği içinde karar verilmesi gerekir (Demir, 2008). Kuralları koymada iş birliği içinde olan öğrenciler kurallara uyarak sürecin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaklardır.

İstasyon tekniğinin kullanılacağı sınıfa tekniğin iyi anlatılması, öğrencilerin ne yapacağını ve nasıl davranacaklarını bilmeleri öğrencilerin tekniği daha etkili uygulamalarına imkan verir. Öğrencilere uygulama öncesi hangi istasyonda ne yapacakları anlatılmalı ve hangi araç gereçleri kullanabilecekleri açıklanmalıdır. Bunun için uygulama öncesi farklı bir konuda istasyonları tanıtan prova çalışmaları yapılabilir. İstasyon tekniği, öğrencilerin talimatları tam olarak anladıklarında uygulanmalıdır (Sears, 2007).

3. İstasyonlarda Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Düzenlenmesi

Hedeflerin belirlenmesinden ve içeriklerin planlanmasından sonra öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi gerekir. İstasyon tekniğinde bu başlık altında etkinliklerin oluşturulması, kullanılacak araç ve gereçlerin düzenlenmesi, grupların belirlenmesi, zaman kullanımı ve istasyon tekniğinin uygulaması hakkında bilgiler yer almaktadır.

a) Etkinliklerin Oluşturulması

İstasyonlarda hazırlanan etkinlikler öğrencinin yaşına, hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrencinin aktif olarak çalışmasına uygun olmalıdır. Yani etkinlikler öğrenciyi merkeze alarak hazırlanmalıdır. Her öğrenci farklı özelliklere sahiptir, dolayısıyla hazırlanacak etkinlikler bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalı ve çoklu zeka kuramına uygun olacak şekilde planlanmalıdır (Avcı, 2015). Öğrencilerin istasyonlarda yapacakları çalışmaları anlatan yönergelerin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ön öğrenmelerinden yola çıkarak yeni bilgileri keşfetmesi sağlanmalıdır. İstasyon etkinlikleri planlanırken, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri ve öğrenme düzeyleri göz önünde bulundurulmalı; ayrıca, grup içindeki her öğrencinin katılımını sağlayacak ve yapabileceği seviyede etkinlikler düzenlenmelidir (Dosch, 1988; Kryza ve diğerleri, 2007; Sears, 2007). Etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeli, yeni beceriler edinmelerini sağlamalı, mevcut öğrenmelerini güçlendirmeli ve öğrendiklerini farklı durumlara uygulayabilecekleri fırsatlar sunmalıdır (Sears, 2007).

İstasyon tekniği uygulanacak sınıfta ders planı iyi bir şekilde hazırlanmalıdır. Derse girişte neler yapılacağı, öğrencilerin dikkatinin nasıl

çekileceği ve derse geçişin hangi aşamada gerçekleşeceği planlanmalıdır. Etkinliklerin istasyon uygulamaları sonunda bitirilebilmesi için etkinlik sureleri iyi ayarlanmalı ve öğrencilerin istasyonlarda ne kadar sure harcayacaklarına planda yer verilmelidir. Etkinlikler ğrencilerin anlayabileceği bir şekilde ifade edilmelidir. Yönergeler, ğretmenin ayrıca açıklama yapmayacağı şekilde öğrenciler tarafından anlaşılabilir olmalıdır (Dosch, 1988).

b) Kullanılacak Araç ve Gereçlerin Düzenlenmesi

İstasyon tekniği ile ğretim yapılacak ortamlarda öğrencilerin ihtiyaı olan araç gereçlerin önceden hazırlanması gerekir. Kazanımlara uygun hazırlanan istasyonlarda öğrencilerin rahatça kullanabilecekleri araç gereçler hazırlanmalıdır (Benek, 2012; Gözütok,2007; Ocak, 2008; Arslan, 2017). İstasyon tekniği öğrenciyi aktif kılan ve öğrencinin öğrenmelerinden kendisinin sorumlu olduğu ortamlardır. Bu nedenle farklı duyu organlarına hitap eden etkinliklerin yapılması çok önemlidir. Kullanılacak araç gereçlerin hayal gücünü geliştirerek, birçok duyuya hizmet etmesi gerekir (Tofte, 1982). Araç gereçler öğrencilerin konuyu somuttan soyuta doğru öğrenmelerine fırsat tanıyarak konuyu daha kolay kavramalarına neden olacak şekilde belirlenmelidir (Korsacılar ve alışkan, 2015). Bu şekilde, öğrencilerin kavramları derinlemesine anlamaları ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirmeleri teşvik edilmiş olur.

Her istasyonda farklı malzemelerin kullanılması öğrencilerin daha çeşitli etkinlikler yapmasına olanak tanır. Ayrıca bu durum öğrencilerin dikkatini çekerek diğer istasyonlardaki görevleri yapmak için de istekli olmalarını sağlar. Sınıf mevcudu kadar değil, istasyon sayısı kadar malzeme sağlanması yeterlidir; böylece her istasyonda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu materyallere erişimi sağlanabilir (Maden ve Durukan, 2010). Araç gereçlerin çeşitli olması; öğrencilerin dikkatini çeker, konunun somutlaştırılmasına katkı sağlar, öğrenme ortamını zenginleştirir, öğrenmenin kolaylaşmasını ve eğlenceli olmasını sağlar (Benek, 2012). Bir istasyonda görevini tamamlayan grup araç gereçlerini istasyonda bırakarak diğer istasyona geçer, bundan dolayı araç gereçlerin sağlam olması da oldukça önemlidir. Sağlam ve işlevsel araç gereçler, bir sonraki grup için iş akışını kesintisiz hle getirir. Ayrıca istasyonlarda kaynak kitaplar ve

karalama kağıtları da bulundurulması çalışmalarda öğrenciler için faydalı olacaktır.

c) Grupların Belirlenmesi

İstasyon tekniğinde çalışma yapacak öğrenci grupları oluşturulurken; sınıf mevcudu, konunun karmaşıklığı ve etkinliğin amacı dikkate alınmalıdır (Arslan, 2017; Güneş, 2009; Maden ve Durukan, 2010). Sınıftaki öğrenci sayılarına ve çalışma istasyonlarına göre oluşturulan grup sayısı değişkenlik gösterebilir. İstasyon tekniğinde küçük gruplar oluşturulur ve bu küçük gruplar her gittikleri istasyonda aynı amaç doğrultusunda farklı etkinlikler yapabilir. Öğrencilerin grup içinde bol etkileşimle bilgi alışverişi yapmaları ve birbirlerinin öğrenmelerinden öğrenmeleri, sosyalleşmeleri, arkadaşlarıyla birlikte çalışma alışkanlığı kazanmaları oldukça önemlidir. Öğrenci grupları, öğretmenin yönlendirmesiyle birlikte istasyonlarda bir araya gelir ve belirli bir işaret aldıklarında (el çırpma, düdük çalma vb.) birlikte çalıştıkları istasyondan ayrılarak bir sonraki istasyona geçerler (Campbell, 1989; Charner, Murphy, Ford, 2005; akt. Güneş, 2009).

Öğrenci grupları oluşturulurken farklı seviyelerde ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin seçilmesi, cinsiyet dağılımına dikkat edilmesi gerekir. İstasyon tekniğinde gruplar oluşturulurken öğrencilerin gereksinimleri, ilgi ve yetenekleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, ön öğrenmeleri, başarı seviyeleri, zeka türleri, cinsiyetleri, öğrenme stilleri vb. özellikleri dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmalıdır (Benek, 2012; Demirörs, 2007; Erdağı, 2014; Ocak, 2008). Grup oluşturma sürecinde, öğrencilerin sosyal ilişkileri, becerileri, yetenekleri ve başarıları gibi faktörler dikkate alınmalıdır; bu nedenle kesin ve tek bir grup oluşturma yöntemi bulunmamaktadır (Sönmez, 2015). İstasyonlardaki sorunları azaltmak ve istasyonların etkinliğini artırmak için, grupların istasyon tekniğinin özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir (Demir, 2008).

Alan yazınında farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda grupların sayısı ve içlerindeki öğrenci sayısı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Buna göre çoğunlukla grup sayılarının üç, dört, beş olabileceğini, bu sayıların üstüne çok geçilmemesi gerektiği (Batdı ve Semerci, 2012; Erdağı, 2014; Ocak, 2008) ileri sürülmüş iken Güneş (2009) ise öğrenci sayısına uygun olarak grupların belirlenmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Gruplardaki

öğrenci sayıları konusunda da farklı görüşler belirtilmiştir. Bu görüşler iki ile dokuz kişi arasında değişmektedir (Alacapınar, 2009; Erdağı, 2014; Ocak, 2008; Tseng, 2008).

d) Zamanın Planlanması

İstasyonlardaki çalışma süreleri çalışma yapılacak derse, kazanıma, öğrencilerin genel düzeylerine göre değişkenlik gösterebilir. Öğretmenlerin bu durumları göz önünde bulundurarak süreyi ayarlamaları gerekir. Dersin hedeflerine göre süre esnek olmalı ve iyi bir planlama yapılarak zaman dikkatli bir şekilde belirlenmelidir (Erdağı, 2014). Öğrenciler uygulamaya geçmeden önce süre konusunda bilgilendirilmelidir (Ocak, 2008).

e) Uygulama

İstasyon tekniğinde uygulama başlamadan önce öğrencilerin tekniği, tekniğin özelliklerini, aşama aşama neler yapacaklarını, her aşamadaki süreleri, gruptaki öğrencilerin uyması gereken kuralları, istasyonlarda kullanılacak materyalleri, istasyonlar arası geçişte uyarıcının (el çırpma, düdük sesi vb.) sesi ile ne yapacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Sears'e (2007) göre istasyon tekniği kullanılırken uygulama öncesi öğrencilere teknik anlatılmalı ve kullanılacak materyaller tanıtılmalıdır. Sınıftaki öğrenciler sınıf mevcuduna ve konunun özelliklerine göre gruplara bölünerek istasyonlar oluşturulmalıdır (Avcı, 2015). Uygulama öncesi öğrencilerin istasyon tekniğini tam olarak anlamaları adına farklı bir hedefe dayalı örnek bir uygulama yapılabilir.

Gruplar oluşturulduktan sonra dersin kazanımına göre istasyonlara mutlaka isim verilmeli ve bu isimler öğrencilerin göreceği şekilde istasyonlara yerleştirilmelidir. Her gruba bir istasyon şefi seçilmelidir. Bu istasyon şefi grubu yönlendirmeli, gideceği istasyonu organize etmelidir ve bunun dışında tüm grupları kontrol edecek bir şef de atanmalıdır ki bu şef öğretmen de olabilir (Erdağı, 2014). Her grubun tüm istasyonlara uğrayacağı şekilde bir düzen oluşturulmalı istasyon şefleri ve grup şefi (genellikle öğretmen) bu geçişleri kontrol etmelidir. Her grupta bulunan öğrenciler verilen sürede bulundukları istasyonlarda çalışmalarını yapmaları sağlanmalı ve verilen komutla birlikte bir sonraki istasyona geçerek arkadaşlarının yarım bıraktıkları yerden görevi devam

ettirmelidirler. Öğrenciler süre bittiğinde çalışmaya ilk başladıkları istasyonlara dönerler ve böylece tüm istasyonlarda çalışmış olurlar. Uygulama sonunda istasyonlarda grupların yaptıkları çalışmalar sınıfta sergilenerek sunulur (Alacapınar, 2009; Arslan, 2017; Erdağı, 2014; Gözütok, 2007; Morgil, vd., 2002; Ocak, 2008; Sönmez, 2015). Ortak ürünlerin sergilenmesi istasyon tekniğinin önemli bir aşamasıdır. Çünkü öğrencilerin ortak yaptıkları bu ürünlerin son halini görmeleri ve yorumlamaları açısından da önemlidir.

4. Değerlendirme

İstasyon tekniği uygulaması bittikten sonra yapılması gereken iş sürecin ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi olmalıdır. İstasyon merkezlerinde ortaya çıkan ürünler doğrultusunda sürecin ne kadar verimli geçtiği ve istenilen hedeflere ulaşip ulaşılmadığının değerlendirilmesi gerekir (Yüksel, 2017). Bundan dolayı istasyon merkezlerinde ortaya çıkan tüm ürünler öğrencilerin görebilecekleri bir yere asılır ve sınıftaki her öğrencinin fikrini açıkça belirteceği bir ortam hazırlanır (Erdağı, 2014; Yüksel, 2017). Ayrıca öğretmenlerin süreç içerisinde istasyonları tek tek gezmesi ve öğrencilerin bireysel olarak neler yaptıklarını da gözlemlemesi değerlendirme açısından uygun olacaktır. Uygulama devam ederken öğretmenlerin birçoğu istasyon merkezleri arasında dolaşarak, öğrencilerin etkinliklerdeki öğrenme seviyelerini ve ne kadar ilerlediklerini gözlemleyerek belirlerler (Porter, 2004). Hatta yapılan çalışmaların kaydedilmesi daha nesnel bir değerlendirme yapılması için uygun olacaktır (Arslan, 2017). Değerlendirme aşamasında grup değerlendirmesi veya bireysel değerlendirme tercih edilebilmektedir (Cosgrove, 1992; Benek, 2012). Böylelikle hem öğretmen hem de öğrenciler bireysel ve grupta yaptıkları değerlendirmelerde eksikleri giderme amaçlı gözden geçirmeler yapabilir.

İstasyon tekniğinde öğrenci performansının değerlendirilmesi için çalışma kağıtları, öz değerlendirme formları, başarı testleri ve günlükler gibi çeşitli araçlar kullanılabilir (Korsacılar, 2014). Teknik sonunda öğrencilerle görüşme de yapılabilir. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin sürecin hangi aşamasında zorlandıkları belirlenerek, daha sonra yapılacak uygulamalarda bu zorluklar göz önünde bulundurularak, yeni çalışma ortamları görüşmelerden çıkan sonuçlara göre tasarlanır (Benek, 2012).

2.2.2 İstasyon Tekniğinde Öğretmen ve Öğrencilerin Rolü

İstasyon tekniği öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin sürece aktif katılım sağlamasını gerektiren, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstüne almasını sağlayan bir uygulamadır. Öğretmen ise bu süreçte öğrencilere yol gösteren rehber konumundadır. İstasyon tekniğinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve sınıf düzeninin sağlanması için, öğretmen ve öğrencilerin belirlenen görevleri titizlikle yerine getirmesi gerekmektedir (Güneş, 2009). İstasyon tekniğinde öğretmenin en önemli görevleri; iyi bir planlama yapması, öğrencilerin istasyonlarda kullanacağı araç ve gereçleri hazırlaması, öğrencilerin görevlerini açıklaması ve tekniğin etkili kullanılması için altyapı oluşturması gerekir (Arslan, 2017).

İstasyon tekniğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenin tekniği iyi anlaması ve planlama yaparken sınıftaki öğrenci sayısını, konu ve ders süresini dikkate alması önemlidir (Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2006). Öğretmen öğrencilere uygulama sürecinde iyi bir rehber olmalıdır. Süreç boyunca, öğretmen istasyonları dolaşarak öğrencilerin çalışmalarını gözlemleyip kontrol eder, gerektiğinde öğrencilere ipuçları vererek geri bildirim sağlar ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve eksikliklerini belirleyip gidermek için çaba harcar (Benek, 2012; Taşdemir, 2015). İstasyon tekniğinin amacına ulaşmasında en geri planda duran öğretmen gibi olsa da öğretmenin deneyimi, sorun çıkması durumunda duruma müdahale etme biçimi, öğrencilere verdiği ipuçları ve geri dönütlerle tekniğin sağlıklı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olacak en önemli kişidir. Ayrıca motivasyonu düşük, çekingen ya da grup içinde pasif olan öğrencilerin gruba dahil edilmesinde yardımcı olacak olan da yine öğretmendir. Öğretmen tüm öğrencileri iyi gözlemlemeli, tüm istasyonları dolaşmalı, öğrencilerle gerekirse tek tek ilgilenmeli ve yol gösteren kişi olmalıdır.

İstasyon tekniğinde öğrenci ana kahramandır. Yeni bilgilerini ön öğrenmeleriyle harmanlayan, kendi öğrenmesi için aktif olan, yeni bir ürün yaratabilen, grupta çalışabilen ve ayrıca öğrenmeyi öğrenen kişi öğrencidir. İstasyon tekniği, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve öğrenci odaklı bir yaklaşım olduğundan, öğrencinin rolü oldukça kritiktir (Abasız Tercan, 2019). Öğrencilerin bireysel etkinlikleri kadar grup içinde çalışmaları ve grup kurallarına uymaları son derece önemlidir. Öğrenciler uygulama sürecinde birlikte karar verilen kuralları dikkate almalı, belirlenen ve anlatılan aşamalara göre hareket

etmeli ve ortaya çıkacak herhangi bir problemde yeni çözümler üretmeli, zamanı verimli kullanarak yaratıcı ve eleştirel düşünmelidir (Bottini ve Grossman, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri pratiğe dönüştürme ve gerçek dünya problemlerine uygulama yeteneklerini de geliştirmelerini teşvik ediyor.

Süreç içinde öğrencinin dikkatinin üst düzey olması da öğrencinin uygulamayı tamamlamasında önemlidir. Çünkü sabit bir yerde çalışma yerine verilen süreler dahilinde yer değiştirmeleri ve gidilen her istasyonda farklı görevleri yapmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler, istasyon görevlerini tamamlamak ve ortak hedeflere ulaşmak adına birbirleriyle iş birliği yapmalıdır (Erdağı, 2014). Başarılı bir iş birliği için açık iletişim, karşılıklı güven, sorumluluk alma ve adil bir çalışma ortamı sağlamak önemlidir.

2.2.3 İstasyon Tekniğinin Çeşitleri

İstasyon tekniği, ders içeriği ve öğretim gereksinimlerine bağlı olarak çeşitli biçimlerde hazırlanabilir ve uygulanabilir (Demirörs, 2007). Ayrıca istasyonlar sınıf içi ya da sınıf dışı mekanlarda da uygulanabilir (Gregory & Hammerman, 2008). Öğretmen konunun hedeflerini belirleyip uygulama yapacağı sınıfın kişi sayısı, ortam, materyal gibi özelliklerini göz önüne alarak istasyon tekniğinin çeşitleri arasında kendine en uygun olan istasyonu uygulayabilir. İstasyonlarda dikkat edilmesi gereken konular; öğrenilecek konunun niteliği, öğrenci ihtiyaçları, sınıf mevcudu, belirlenen hedefler, ders saati gibi unsurlardır (Albayrak, 2016; Demirörs, 2007; Türe, 2018). Böylece öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilecekleri, ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış istasyonları seçerek derslerini zenginleştirir ve öğrenci başarısını artırabilirler.

Bu çalışmada standart istasyon kullanılmıştır. Türkçe metnlerinin daha iyi anlaşılması öğrencilerin hem grupta hem de bireysel olarak çalışmalarına fırsat tanınması açısından bu istasyon çeşidi tercih edilmiştir. Ayrıca kazanımların daha iyi anlaşılması, öğrencilerin yanlışlarını daha kolay fark etmelerini sağlaması ve hem çalışmalarını hem de öğrenmelerini kendilerinin kontrol edebilmesi açısından bu istasyon çeşidi kullanılmıştır.

İstasyon çeşitlerini aşağıdaki gibi açıklayabiliriz.

1. Standart İstasyon

Standart istasyonlarda, öğrenci kendi kendine çalışma fırsatı bulur ve öğrencilere pek çok materyal ile alıştırmaya yapma olanağı tanınır. Öğrenciler aynı konu hakkında farklı çalışmalar yaparlar. Öğrencilerin konuyu daha derinlemesine anlamalarını ve hatalarını daha rahat fark etmelerini sağlamak için, istasyon tekniği onlara daha fazla pratik yapma ve öğrenme sürecini kendi başlarına kontrol etme fırsatı sunar (Arslan, 2017). Standart istasyonların iyi planlanması gerekmektedir. Dolayısıyla istasyonlar iyi yapılandırılmalı ve öğrencinin istasyonlarda neler yapacakları net bir şekilde ifade edilmelidir (Ocak, 2017). Materyal konusunda da oldukça seçici davranmak gerekir, gereğinden fazla materyal kullanımı olursa öğrencilerin yanlış öğrenmelerine ya da anlam karmaşasına neden olabilir.

2. Sabit İstasyon

Belirlediğimiz hedeflere ulaşmak için bazen sabit istasyonlara ihtiyaç duyabiliriz. Bu ihtiyaçlarımızı karşılamak için sabit bir yerin olması gerekmektedir. Örneğin büyük deneylerde kullanılacak alan, elektrik ya da su bağlantısına ihtiyaç duyuluyorsa, çok yüksek sesler oluşabilecek durumlarda böyle sabit istasyonlar gerekebilir. İşte bu nedenle, gerektiğinde sınıfın belirli bir alanı öğrenme merkezi olarak düzenlenmelidir (Demirörs, 2007). Sınıfın sınırlı alanı göz önüne alındığında, istasyonlar genellikle öğretmenin hareketini engellemeyecek yerlere veya sınıfın köşelerine yerleştirilir ve ayrıca, hareket alanını kısıtlayabilecek durumlarda yazı tahtası ve duvar kartları da sabit istasyonlar olarak kullanılabilir (Arslan, 2017). İstasyonların doğru bir şekilde yerleştirilmesi, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı açısından önemli bir rol oynar.

3. Dış İstasyon

İstasyon tekniği uygulanırken istasyonlar sınıf dışındaki mekanlarda da kurulabilmektedir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, aktif olmaları ve okul ile dış dünyayı bütünleştirmek için farklı mekanlarda istasyonlar kurulabilir. Okul koridorları, kütüphaneler, okul bahçesi gibi yerlere dış istasyon kurulabilir. Öğrenciler dış istasyonda etkinliklere aktif katılım sağlayarak öğrenmelerinde sorumluluk alır ve bu öğrenmeleri olumlu bir şekilde etkiler (Demirörs, 2007; Ocak, 2008).

4. Paralel İstasyon (Seçimlik İstasyon)

Paralel istasyonlarda ana istasyonlar ve bu istasyonların içinde alt öğrenme istasyonları bulunur. Bu alt istasyonların her birinde değişik etkinlikler bulunabilir. Bu istasyonlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve çeşitli zeka alanlarına göre çalışabilecekleri seçenekler sunulur. Paralel istasyonda diğer çeşitlere göre daha çok istasyon merkezi bulunduğu için öğrencilere verilen araç gereçlerin dikkatli seçilmesi ve özenli hazırlanması gerekir (Ocak, 2010). Öğretmenlerin, paralel istasyon düzenlemelerinde her istasyonun ihtiyaçlarını ve ğrenci gruplarının gereksinimlerini dikkate alarak araç gereçleri özenle hazırlamaları, etkili sınıf yönetimi ve ğrenci katılımı açısından kritik öneme sahiptir.

5. Lokomotif (Ara / Tampon) İstasyon

Her ğrencinin çalışma hızı ve öğrenme süreci kişisel farklılıklar gösterir. Öğrenciler arasındaki farklılıklar, bazılarının konuyu hızlıca anlamasına karşın, diğerlerinin daha fazla zaman harcaması gerektiğine işaret edebilir. Bundan dolayı belli bir sıra ve düzen içinde ilerleyen istasyonlarda uygulama yapan öğrencilerin hepsi aynı hızda ğrenemeyebilirler. İşte bu sorunu zmek için lokomotif istasyonlar diğer istasyonların arasına yerleştirilir. Bu sayede çalışmalarını erken bitiren öğrenciler iki istasyon arasında beklemek yerine farklı çalışmalar (boşluk doldurma, bulmaca vb.) yaparlar (Arslan, 2017). Bu alışmalar ğrenci sayısı kadar olmalıdır ki bu da oldukça masraflı olabilmektedir. Bu nedenle her ğrenci için ayrı bir çalışma alanı oluşturmak masraflı olabilir ve ğretmen, öğrencilerin istasyonlarda sırayla çalışabilecekleri ve bekleyenlerin zamanlarını etkili bir şekilde kullanabileceği paralel istasyonlar kurabilir (Demirörs, 2007; Ocak, 2008).

6. Kontrol ve Servis İstasyonu

Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini yönetebilmeleri için tasarlanmış istasyonlardır. Bu istasyonlarda, öğrenciler kendi ilerlemelerini kontrol eder ve hatalarını belirleyebilirler. Bu istasyonlarda, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirebilmeleri için örnek sonuçlara erişim sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin yaptıkları ürünler ya da sonuçlar doğru sonuçlar ile eşleştirilir ve varsa düzeltme yapılacak durumlar ğretmen rehberliğinde

düzeltilir. Ayrıca sonuçların farklı bir istasyonda bulunması öğrencilerin sonuçları kopya çekmelerini engeller (Demirörs, 2007).

7. Değişken Öğrenme İstasyonları

İstasyonlar sınıfın, dersin, konunun ve öğrenci özelliklerinin durumuna göre farklılıklar gösterebilir ve böyle durumlarda istasyonlarda da değişiklikler yapılmalıdır. Bu istasyon türünün asıl hedefi gerçekleştirilen istasyonlardaki ihtiyaçların belirlenerek bu amaçla tekrar istasyonu yapılandırmaktır (Demirörs, 2007). Değişken öğrenme istasyonları, öğrencilerin öğrenme durumlarına göre esnek bir şekilde planlanabilen ve değiştirilebilen istasyonlardır dolayısıyla bu tür istasyonlar, öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmıştır ve bu esneklik sayesinde büyük başarılar elde edilebilir (Demirörs, 2007). Bu nedenle değişken öğrenme istasyonları, öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılamak ve bireysel başarılarını artırmak için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu esnek yapı, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlarını güçlendirebilir.

8. Seçme İstasyon, Görev İstasyonu, Çift Çember

İstasyonlarda öğrencilerin hepsinin katılması istenilen ana istasyonlar ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre farklılaşan özel istasyonlar da oluşturulabilir. Ana istasyonlar merkezlere yerleştirilip özel istasyonlar bu merkez istasyonların etrafında bulunur. Öğrenciler ana istasyonlardaki etkinlikleri yapmak zorundadır ancak hazırlanan özel istasyonları kendi ilgi ve yeteneklerine göre seçebilirler (Demirörs, 2007; Ocak, 2008). Ana istasyonların yapıldığı bölüme dış çember, özel istasyonların olduğu bölüme iç çember ve bu istasyonların her ikisini birden ise çift çember istasyonlar denir (Arslan, 2017).

9. Mantıksal-Sistemik Öğrenme İstasyonu

Matematik, fen bilimleri gibi derslerin bazı konuları mantıksal ve sistemik bir şekilde ilerler bundan dolayı istasyonlarda belli bir sırayla çalışılması zorunlu hale gelmektedir. Bu nedenle istasyonlar iyi bir planlama yapılarak sıkışmaların önlenmesi gerekir. İstasyonlar kolaydan zora doğru 1,2,3.. gibi hazırlanabilir ve başarılı öğrenciler onlar için kolay olan 1. istasyonu atlayıp kendi seviyelerine uygun olan istasyonlardan başlayabilirler. Hazırlanan istasyonların son basamağı üstün yetenekli öğrencilerin çalışabilecekleri üst düzey

öğrenme etkinliklerinin bulunduğu istasyon olabilir. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeteneklerine göre belirli istasyonları atlayarak uygulamaya devam edebilecekleri belirtilmektedir (Arslan, 2017). İstasyonlarda çalışan tüm öğrencilerin, işlenen konuyla ilgili içeriklere tam anlamıyla hakim olmaları oldukça önemlidir (Demirörs, 2007; Ocak, 2017).

2.2.4 İstasyon Tekniğinin Avantajları ve Sınırlılıkları

Öğretim yöntem ve tekniklerinde tamamen kusursuz bir teknik yoktur, bu nedenle en uygun olan yöntem tercih edilmeli ve öğretim tekniklerinde çeşitliliği artırma yoluna gidilmelidir (Açıkgöz, 1998). İstasyon tekniğinin avantajları veya sınırlılıkları derse, dersin konusuna, öğrenci hazır bulunuşluğuna, öğrenci sayısına ve öğretmen ve öğrenci niteliğine göre pek çok değişkene bağlı değişebilir.

a) İstasyon Tekniğinin Avantajları

İstasyon tekniği öğrencileri aktif kılar ve öğrencilere iş birliği içinde çalışma olanağı tanır. Önceden planlanmış istasyonlarda iş birliği içinde çalışan öğrenciler, ortak bir ürün geliştirmek için birçok kazanım elde ederler. Grup içinde çalışma bilinci geliştirirler, kendi öğrenmelerinden ve diğer grup üyelerinin öğrenmelerinden sorumlu olmayı öğrenirler. Yardımlaşma duygusu güçlenir ve birbirlerine destek olurlar. Ayrıca, yarım bırakılan işleri devam ettirme becerisi kazanırlar. Bu süreç, öğrencilerin birlikte çalışarak problemleri çözme yeteneklerini geliştirmelerine ve iş birliği yaparak ortak hedeflere ulaşmalarına olanak tanır. İstasyon tekniği, sınıflarda farklılaşma aracı olarak kullanılır ve öğrencileri hareketli kılarak çeşitli materyallerle zenginleştirilmiş ortamlar sayesinde öğrencilere bireysel ve grup etkinliklerinde etkili öğrenme fırsatı sunar (Demir, 2008). Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler ve kendileri için en uygun verimli çalışma yollarını keşfederler (Sears, 2007). Bu teknik öğrenilen derse ve konuya göre konunun basitleştirilmesine, parçalar halinde sunulmasına olanak tanımaktadır (Demirörs, 2007; Ocak, 2008; Erdağı, 2014). Özellikle karmaşıklığı olan konuları parçalara bölerek sunmak, öğrencilerin konuyu daha kolay kavramasını sağlar.

İstasyon tekniği öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine, özgün ürünler ortaya çıkarmalarına, araştırma yapmalarına, deneyler gerçekleştirmelerine, problem çözmelerine, bilgiyi yapılandırmalarına ve iş birlikçi çalışmalarına olanak

sağlayarak farklı beceriler kazandırmayı hedefler. Farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin birlikte çalışmasına olanak tanıyarak, birbirlerinin öğrenmelerinden faydalanabilirler. Öğrenme eksikliği olan öğrenciler için alternatif istasyonlar kurularak bu eksiklikler giderilebilir. İstasyonlar, farklı zeka alanlarına uygun olarak tasarlandığı için öğrencilerin çeşitli zeka türlerinin gelişimine katkı sağlar (Benek, 2012). İstasyonlarda öğrencilere tüm duyu organlarına hitap eden etkinlikler sunulur, öğrencilerin öğrenmelerini daha aktif ve kalıcı hâle getirmelerine olanak tanınır (Arslan, 2017; Demirörs, 2007; Ocak, 2008). Çeşitli açılardan bir konuyu inceleme fırsatı, yapılandırmacılığın temel prensiplerinden birini oluşturur ve öğrenme istasyonları bu ilkelerin tamamını içerir (Schunk, 2004). Yapılandırmacılık, öğrenmenin öğrenci merkezli, etkileşimli ve aktif bir süreç olduğunu vurgular. İstasyonlar bu prensipleri destekler çünkü öğrencilere farklı konu alanlarını, becerileri veya perspektifleri keşfetme imkanı verir.

İstasyonlarda sınıfta bulunan tüm araç gereçler öğrencilerin kullanımına açıktır ve bütün öğrenciler tarafından kullanılması sağlanır. İstasyon tekniği sayesinde öğrenciler materyallerin hepsini kullanma şansına sahip olurlar (Gregory & Hammerman, 2008). İstasyonlardaki farklılıklar ve çeşitlilikler öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çeker. Ayrıca öğrenciler isteyerek ve eğlenerek istasyonlarda çalışma yaparlar. Var olan bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak yeni öğrenmeler gerçekleştirirler. İstasyonlarda sosyal etkileşim ve bireysel materyal kullanımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekler ve kendi bilgilerini özgün bir şekilde yapılandırmalarını sağlar (Arslan, 2017; Benek, 2012; Güneş, 2009; Ocak, 2008; Tseng, 2008). Bu sayede öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamaları ve öğrenmeleri kolaylaşır.

Öğrenciler istasyon tekniği uygulamalarında diğer arkadaşlarıyla çalışma yaparak sosyal anlamda da gelişme yaşarlar. Oluşturulan istasyonlarda öğrenciler hem sosyalleşirler hem de birbirlerinin öğrenmelerinden faydalanırlar. Bu yöntem sayesinde öğrenciler kendi çalışma yöntemini bulabilir ve kendi hızlarında etkinlikleri yapma fırsatı bulurlar (Maden ve Durukan, 2010). Ayrıca öğrenciler, kendi yeteneklerine uygun olarak hazırlanmış bir öğrenme ortamında çalışmaktan keyif alır ve bu ortam sıradanlıktan kurtulur (Erdağı, 2014). Bu, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve takım çalışmasını öğrenmelerine yardımcı

olur. Aynı zamanda, sosyal etkileşim öğrenciler arasında dayanışma ve yardımlaşma duygusunu güçlendirir, bu da öğrenme motivasyonunu artırabilir.

İstasyon tekniği, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına katkıda bulunarak, öğrencilerin saygı, sevgi, hoşgörü ve sosyalleşme gibi temel hayat becerilerinin gelişmesini pozitif yönde etkiler (Batdı ve Semerci, 2012). Demokratik bir sınıf ortamı, öğrencilerin eşit bir şekilde söz sahibi oldukları, fikirlerini özgürce ifade edebildikleri ve katkıda bulunabildikleri bir ortamı ifade eder. İstasyon tekniği bu prensibi destekler çünkü her bir istasyon, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre seçebilecekleri veya grup içinde fikirlerini paylaşabilecekleri etkinlikler sunar. Öğrencilerin grup içerisinde konu hakkında tartışmalarına imkan vererek (Ocak, 2008), öğrencilerin kendilerini anlatmasına ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

b) İstasyon Tekniğinin Sınırlılıkları

İstasyon tekniğinin sınırlılıklarını aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

- İstasyon tekniği öğretmenin önceden iyi bir plan ve program yapmasını gerektirir. Bu durum öğretmen için zaman ve emek ister. Öğrenme istasyonlarının düzenlenmesi, uygulamaların planlanması ve etkinliklerin hazırlanması oldukça zaman alıcı ve çaba gerektiren bir süreçtir (Arslan, 2017; Demir, 2008; Erdağı, 2014; Ocak, 2008).
- İstasyon merkezleri öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırdıkları alanlardır. Bundan dolayı öğrencilerin çok zor ve bilgi sahibi olmadıkları konularda istasyon tekniği ile uygulama yapmaları mümkün olmayabilir.
- İstasyon tekniğinde hazırlık aşaması özenli ve detaylı bir şekilde yapılmazsa amaca hizmet etmeyebilir ve teknik amacından sapabilir (Benek, 2012; Erdağı, 2014; Demirörs, 2007).
- Kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça zor olabilir ve sınıf içinde öğretmen süreç öncesi ve süreç içerisinde iyi bir yönlendirme yapmazsa kargaşa ortamı oluşabilir, dolayısıyla sınıf disiplini sağlamak zor olabilir (Benek, 2012; Erdağı, 2014; Demirörs, 2007).
- Bazı öğrenciler bağımsız çalışmayı sınırsız özgürlük olarak algılayarak diğer arkadaşlarını rahatsız edebilir, etkinliklerin yapılmasına engel

olabilir. Sınıf ortamında gürültüye sebep olarak öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olabilir.

- Amaç öğrencilerin hepsinin uygulamalara katılmasıdır ancak öğrencilerden bazıları çalışma yapmadıkları halde arkadaşlarının yaptıklarına ortak olarak hedeflenen kazanımlara ulaşamayabilir (Alacapınar, 2009).
- Sınıf ortamının küçük olması ortamın düzenlenmesinde zorluklar çıkarabilir.
- İstasyon tekniğinde malzeme ve araç gereçlere ihtiyaç duyulur. Bu malzeme ve araç gereçlerin olmaması ya da temin edilmesinin masraflı olması gibi durumlarla karşılaşılabilir.
- Çok sık kullanılmasının baştaki etkisini kaybettirebilmesi (Ocak, 2014) de bu tekniğin sınırlılıkları arasındadır.

2.2.5 İstasyon Tekniği ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Son yıllarda öğrenciyi merkeze alan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması bilginin kavranmasından kalıcılığına kadar öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu kazanması adına oldukça önemli görülmektedir. Türkçe dersi, yeni metot ve tekniklerin entegre edildiği derslerden biridir. Öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımına yönelik başarıları diğer dersleri de olumlu anlamda etkilemektedir dolayısıyla Türkçe dersinde okuduğunu anlama bir amaç iken diğer dersler içinde bir ön koşul durumundadır. Öz'e (2011) göre birçok derste başarısız olunmasının altında yatan temel faktör, Türkçe dil becerilerindeki eksiklikler ve özellikle okuma, anlama ve ifade yeteneklerindeki yetersizliklerdir. Bu bağlamda, dil becerilerinin güçlendirilmesi ve öğrencilerin okuma, anlama ve ifade yeteneklerinin desteklenmesi, başarıyı artırmak için önemli adımlardan biri olabilir.

Öğrencilerin bir derste başarıları ile o derse karşı tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Maden ve Durukan 2010). Öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak ve dikkatlerini toparlayarak öğrenciler için sıkıcı gelecek bazı konuların modern teknik ve yöntemlerle anlatılması istenen hedeflere ulaşılmasında faydalı olabilir. İstasyon tekniği de Türkçe okuduğunu anlama kazanımlarının amaca ulaşmasında etkili olabilir. Yapılan araştırmalarda istasyon tekniğiyle yapılan derslerde, öğrencilerin derse yönelik olumlu bir tutum

geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Arslan, 2017; Erdağı, 2014; Maden ve Durukan, 2010; Roberts, 1996; Tofte, 1982). Bu nedenle, bu teknik öğretim ve öğrenme süreçlerinde kullanıldığında, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahip olabilir.

Öğrencilerin okuduklarını anlamalarının gelişmesi için istasyon tekniğine dayalı öğrenme merkezleri kurulabilir ve bu merkezlerde öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili etkinlikler yapılarak öğrencilerin anlayıp anlamadıkları tespit edilebilir. İstasyon tekniğinde yapılacak etkinliklerin okunacak metne dayalı olması öğrencilerin metinleri daha dikkatli okumasına ve ara ara okuma metnine dönmelerine sebep olabilir. Arslan'ın (2017) yaptığı çalışmada istasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin daha fazla okuma yapmalarına, dikkatlerini en üst düzeyde tutmalarına sebep olabilir. Yine istasyon tekniğinde öğrenme sorumluluğunu üstüne alan öğrenci metinde geçen bilgilere dayalı yeni ürün çıkarma sorumluluğu ile konunun farklı alanlara aktarılmasını sağlayabilir. İstasyon tekniği çoklu zeka kuramına dayandığı için öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap edecek şekilde etkinlikler hazırlandığında, okuma anlama metinlerinin anlaşılması ve öğrencilerin bu okumaları ilgi alanları olan etkinlikleri yapabilmek için çok daha dikkatli okumaları gerektiğini düşünebilirler. İstasyon tekniği öğrencinin aktif katılım sağlamasını istemektedir dolayısıyla Türkçe dersinde okuma anlama metinleri işlenirken hem öğretmen hem de öğrenciler için daha aktif bir sınıf oluşturulabilir. İstasyon tekniği farklı bir ders işleme yöntemi olduğundan derse karşı olumsuz tutum içerisinde olan öğrencilerin fikirlerini değiştirebilir ve olumlu sınıf iklimi oluşmasına ve öğrencilerin iç motivasyonunu sağlayabilir. Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan araştırmada, istasyon tekniğiyle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarında daha belirgin bir artış olduğu görülmüş ve kontrol grubundaki öğrencilerin ise deney grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarında daha düşük bir artış gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda Türkçe dersinde istasyon tekniğini kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel öğretim yöntemine göre daha olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Arslan, 2017; Maden ve Durukan 2010).

Ayrıca Maden ve Durukan (2010) istasyon tekniğinin tüm eğitim kademelerinde ve konuşma, yazma, dinleme, dil bilgisi gibi temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Okuma anlama çalışmaları öğrenciyi aktif kılmalıdır. Öğrenci bir metni okurken aktif süreçleri kullanarak okuyacağı metni daha iyi anlamlandırabilir. Dolayısıyla istasyon tekniği de öğrencilerin aktif olarak çalışacakları ortamlar yarattığı için okuma anlama sürecinde bu açıdan destek olabilir. Ayrıca öğrenciler ön bilgileri ile okudukları yeni metin arasında bağlantı kurabilir ve metni daha doğru yorumlayabilirler. İstasyon tekniği öğrencinin yeni ürünler ortaya koymasını desteklemektedir. Öğrenciler okudukları metinler ile konudan uzaklaşmadan yeni ürünler ortaya çıkarmaları okuduğunu anlamanın gelişmesine ve dersin içselleştirmesine olumlu katkıda bulunabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma istasyon tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin incelendiği deneysel bir araştırmadır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler seçkisiz şekilde atanmayıp mevcut sınıflardan gruplara atama yapıldığı için ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996). Bu araştırma modeli uygulama yapılan okulda düzenin bozulmaması için tercih edilmiştir. Uygulama yapılan okulda ikili öğretim gerçekleştirilmektedir. Araştırmacı uygulamayı yaparken hem uygulama sınıflarına girebilmiş hem de kendi sınıfındaki dersleri aksatmadan araştırmayı tamamlayabilmiştir.

Araştırmada kullanılan deney deseni aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Deney Deseni

Grup	Yöntem
Deney	Ön-test + İstasyon Tekniğine Dayalı Türkçe Öğretimi + Son-test
Kontrol	Ön-test + Müfredatta Belirtilen Öğretime Dayalı Türkçe Öğretimi + Son-test

3.2 Katılımcılar

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Bolu ili, Merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmacının kendisinin de bu okulda çalışması ve uygulama yapılan okulun ikili öğretim gerçekleştirmesinden dolayı hem deney hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından derslerin işlenebilmesi mümkün olduğundan bu okul tercih edilmiştir. Böylece her iki gruba araştırmacı tarafından ders işlendiğinden uygulayıcılardan kaynaklı farklı bir sonucun ortaya çıkması önlenmiştir.

İstasyon tekniği öğrencilerin derse yoğun katılımlarını gerektiren ve ürünler ortaya çıkartmalarını öngören bir uygulama olduğundan öğrencilerin bu işlemleri gerçekleştirebilecek seviyede olmaları gerekmektedir. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin istasyon tekniğinin gerekliliklerini yerine getirebilme düzeyine sahip oldukları düşünüldüğünden bu çalışma 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İstasyon tekniğinin uygulanabilirliğini gözlemlemek ve öğrencilerin katılımını artırmak amacıyla 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Böylece istasyon tekniği ile geleneksel öğretim yönteminin okuduğunu anlama metinlerine etkisini daha iyi anlamak hedeflenmiştir. Deney ve kontrol grupları seçilirken akademik anlamda ortalamaları en yakın olan iki sınıf seçilmiştir. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda 32'şer öğrenci yer almıştır. E-Okul bilgi sisteminde deney grubunun birinci dönem Türkçe dersi ortalamasının 88,41, kontrol grubunun Türkçe dersi ortalamasının ise 87,19 olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	14	17
Erkek	18	15
Toplam	32	32

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Özdemir (2017) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır.

Bu test dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi'nde 3 metin yer almaktadır. Testte yer alan 3 metin ile ilgili 45 soru bulunmaktadır. Her soruda 4 seçenek vardır ve bunlardan yalnız biri doğrudur diğer üçü ise yanlış cevaplardır.

Özdemir (2017) tarafından geliştirilen 45 maddeden oluşan “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve testin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2017).

Bu araştırmada "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" uygulama başlamadan önce ön-test olarak ve uygulamanın sonunda son-test olarak kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Uygulama Öncesi

Bu araştırmada Türkçe dersinde "Doğa ve Evren" teması seçilmiştir. Bu tema 4 hafta 32 saatten oluşmaktadır. Ancak temanın son metni dinleme metni olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu temadaki metinler ile ilgili öğretim etkinlikleri programda öngörülen süre doğrultusunda 3 hafta ve haftada 8 saat toplam 24 saat olmak üzere hem deney hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada standart istasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce okul idaresi ve sınıf şube öğretmenlerine uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere de önceden yapılacak uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubunda sınıf ortamında herhangi bir düzenleme yapılmamış, sınıf normal öğretim sürecindeki düzeni nasılsa o şekilde kalmıştır. Ayrıca kontrol grubunda öğrencilere 3 hafta boyunca Türkçe dersinin araştırmacı ile birlikte işleneceği hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda sınıf ortamı istasyon tekniğine uygun şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 3'te araştırmanın yapıldığı ünite ve uygulama tarihleri gösterilmiştir.

Tablo 3

Ünite Süresi ve Uygulama Tarihleri

Tema Adı	Başlangıç	Bitiş
Doğa ve Evren	20.03.2023	17.04.2023
Gruplar	Ön Test	Son Test
Deney Grubu	20.03.2023	17.04.2023
Kontrol Grubu	20.03.2023	17.04.2023

Deney grubuna istasyon tekniğini uygulama sürecinde öğrencilerin yapacakları etkinlikler için hazırlanan materyalleri nasıl kullanacakları hakkında bilgi verilmiştir. İstasyon tekniğinde 5 grup oluşturulup öykü istasyonu, şiir istasyonu, bilmece istasyonu, afiş istasyonu ve resim istasyonu tanıtılmıştır. Bu istasyonların isimleri bir kağıda yazılarak çalışma masalarına öğrencilerin göreceği şekilde yerleştirilmiştir. Böylece öğrenciler geçtikleri istasyonda ne yapacaklarını istasyon isimlerinden anlayacaklardır. Uygulama sürecinde her öğrencinin grupları ile birlikte tüm istasyonlarda 10 dakika çalışma yapacağı söylenmiştir. Öğrenciler her 10 dakikalık süre sonunda araştırmacının düdük sesi ile verdiği komuttan sonra saat yönünde bir istasyon ileri geçerek diğer arkadaşlarının yarım bıraktığı çalışmayı devam ettirmişlerdir. Öykü istasyonunda okudukları metinle ilgili ancak okuduklarından farklı bir öykü yazmaları istenmiştir. Şiir istasyonunda okudukları metinden yola çıkarak yeni bir şiir yazmaları istenmiştir. Bilmece istasyonu için öğrencilere metinde geçen konu ya da kelimeler hakkında bilmeceler oluşturmaları istenmiştir. Afiş istasyonunda öğrencilere büyük boy çalışma kağıdı verilmiş keçeli kalem, pastel boya ya da tahta kalemi kullanarak okudukları metne uygun afiş hazırlamaları istenmiştir. Son olarak resim istasyonunda öğrencilerin okudukları metinden yola çıkarak metni görsel olarak anlatmaları istenmiştir.

Uygulama başlamadan önce deney grubunun bulunduğu sınıf, istasyon tekniğine uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu düzen oluşturulurken öğrencilerin rahatça hareket edebilmeleri ve istasyonlarda yer değiştirirken kargaşa oluşmaması adına gerekli boşluklar oluşturulmuştur. Sınıfın fiziki şartları ve öğrenci sayısı göz önünde tutularak oluşturulabilecek en iyi sınıf düzeni ve oturma düzeni oluşturulmaya çalışılmıştır.

Uygulama başlamadan önce "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" deney ve kontrol gruplarının her ikisine de ön-test olarak uygulanmıştır.

İstasyon tekniğinin uygulanması için öğrenciler 5 gruba ayrılmıştır. Öğrenciler başarı ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Gruplara A,B,C,Ç,D isimleri verilmiş, öğrencilere

hangi gruplarda olduğu söylenmiş ve oluşturulan grupların yazılı olduğu bir tablo sınıf panosuna asılmıştır.

Uygulama Süreci

Kontrol grubunda, araştırmacı tarafından Türkçe dersi "Doğa ve Evren" teması kazanımlarına uygun şekilde öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Dersler sınıf şube öğretmeninin hazırlamış olduğu ders planına sadık kalınarak işlenmiştir. Ders kitabı ve dil bilgisi için Türkçe defteri kullanılmıştır. Öğretim müfredatta belirlenen şekliyle yürütülmüştür.

Kontrol grubunda öğrencilere bir hafta önce verilen hazırlık çalışmaları ödevlerini içeren soru cevap etkinliği yapılarak derse başlanmıştır. Öğretmen derste olabildiğince öğrencinin tartışması için fırsat tanımıştır. Başlıktan ve görsellerden yola çıkarak okunacak metnin konusunu öğrencilerin tahmin etmesi istenmiştir. Verilen cevaplar dikkatli bir şekilde dinlenmiş ve öğrencilere derste ne işleneceği hakkında ön bilgi verilerek öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır. Öğretmen öğrencilerin metni sessiz okuma kurallarına uyarak bireysel olarak okumalarını istemiştir. Daha sonra gönüllü ve istekli olan öğrencilerden başlamak üzere sesli okuma çalışmaları yapılmıştır. Okumalar bitince öğretmen okunulan metnin konusunun ne olduğunu öğrencilere sormuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar dinlenerek en son öğretmen doğru bilgilendirmeleri yapmış kitapta bulunan etkinliklere geçilmesini sağlamıştır.

Kontrol grubunda öğretmen liderliğinde kitapta metin ile ilgili verilen etkinlikler yıllık plana ve günlük plana sadık kalınarak işlenmiştir. Öğrencilerin olabildiğince derse katılmaları teşvik edilmiştir. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, bilinmeyen kelimelerin anlamını sözlükte bulma, yanlış telaffuz edilen kelimelerin doğrusunu bulma gibi kitapta verilen etkinlikler verilen sıra ile yapılmıştır. Metin ile ilgili verilen sorular cevaplandırılmış, metinden yola çıkarak boşluk bırakılan cümleler tamamlanmış, metinlerde geçen gerçek ve hayali ögeler açıklanmıştır. Öğretmenin açıklamaları doğrultusunda yazma çalışmaları yapılmıştır. Ders kitabı, gerektiğinde Türkçe defteri ve akıllı tahta kullanılarak etkinliklerde verilmek istenen kazanımlar araştırmacı tarafından öğrencilere sunulmuştur. Son ders metnin genel değerlendirmesi yapılarak soru cevap ve "Neler Öğrendik" etkinliği

yapılmıştır. Gelecek derse hazırlık için bir sonraki hafta işlenecek metinle ilgili ödevlendirme yapılmıştır. Kontrol grubunda 3 hafta dersler ders planlarına uyularak müfredatta belirtilen şekilde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda araştırmacı öğrencilere ilk iki derste okuma ve anlama çalışmaları yaptırmıştır. Öğrenciler okuyacakları metni önce sessiz okuma yaparak bireysel okumuşlardır. Daha sonra istekli ve gönüllü olan öğrencilerden başlamak üzere sesli okuma yaptırılmıştır. İkinci gün için öğrenciler istasyon tekniğini uygulayacakları bilgilendirilerek derse son verilmiştir. Bir sonraki gün ilk iki saat istasyon tekniği uygulanmıştır. Öğrencilere metni kendi aralarında diğer grupları rahatsız etmeden tartışabilecekleri, Türkçe ders kitabını kullanarak metni okuyabilecekleri, grup çalışmasında birbirlerine anlayışlı, saygılı ve nazik davranmaları hatırlatılmıştır. Ayrıca oluşturacakları yazılı metinlerde dil bilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları gerektiği, oluşturacakları öykü ve şiir için mutlaka başlık belirlemeleri gerektiği söylenmiştir. Öğretmenin istasyon tekniği uygulanırken amacı öğrencilere rehber olmaktır. Öğrencilerin istasyon değiştirmelerine, eksik durumla karşılaşmalarında eksikleri gidermeye ve süreci yönetmek gibi sorumluluklara karşı üzerine düşen görevi yerine getirmiştir. Ancak süreç boyunca öğrencilerin yaptıkları etkinliklere müdahale etmemiştir. Öğrenciler süreç boyunca öğretmen tarafından gözlemlenmiştir.

Öğrenciler çalışmaya beş farklı grupta beş farklı istasyonda başlamışlardır. Her grup on dakika çalışma yapmış ve öğretmenin düdük ile verdiği komut ile birlikte saat yönünde bir sonraki istasyona geçmişlerdir. Geçtikleri istasyonda bir önceki grubun yarım bıraktığı çalışmaları bir sonraki grup gelene kadar daha ileriye götürmeye çalışmışlardır. İstasyonda diğer grubun yaptığı çalışmaların üstüne yeni bilgiler ekleyerek, okudukları metin ile ilgili öykü, şiir, bilmece, afiş ve resim oluşturmaya çalışmışlardır. Tüm gruplar çalışmaya başladıkları istasyona geldiklerinde süreç tamamlanmıştır. Böylece sınıftaki tüm öğrenciler her grupta çalışmışlardır.

Üçüncü gün iki saat olan Türkçe dersinde öğrencilerin istasyonda ortaya çıkan ürünleri sergilemeleri sağlanmıştır. Bunun için her grupta bulunan istasyon şefleri istasyonlarında çalışması bitmiş olan etkinliği sunmak için tahtaya çıkmışlardır. Öykü istasyonunda oluşturulan metin tahtada okunur daha sonra tüm

sınıf beyin fırtınası yaparak birbirlerine soru cevap yöneltmişlerdir. Öğretmen bu aşamada rehber olarak öğrencileri yönlendirmiştir. Örneğin "Öyküye daha ne eklenebilirdi? Okuduğumuz metin ile ilgili mi? Okuduğumuz metnin konusuna ve ana fikrine değinilmiş mi? Öyküyü beğendim ya da beğenmedim. Okuduğumuz metinden uzaklaşmış ya da okuduğumuz metne oldukça yakın." tarzında fikirlerini ifade etmişlerdir. Yeterince soru cevap yapıldıktan sonra öykü istasyon şefi metni tahtaya asmıştır. Şiir istasyon şefi tahtaya çıkarak oluşturulan şiiri arkadaşlarına okumuştur. Okunan şiiri tüm öğrenciler sınıf içinde tartışmışlardır. Şiir istasyon şefi şiiri tahtaya asmıştır. Bilmece istasyon şefi tüm grupların oluşturdukları bilmeceleri tahtada okumuştur ve cevapları arkadaşlarından istemiştir. Bilmeceler hakkında herkes görüş bildirmiş ve bilmece etkinlik kağıdı tahtaya asılmıştır. Afiş istasyon şefi afişi sunmak için tahtaya çıkmış afişin bitmiş halini tüm arkadaşlarına göstermiştir. Öğrenciler oluşturdukları afişle ilgili konuşmuşlar ve birbirlerine yeni öneriler sunmuşlar okudukları metin ile afiş yorumlamışlardır. Son olarak resim istasyonu şefi tahtaya çıkarak oluşan resmi tahtada arkadaşlarına göstermiştir. Hep birlikte oluşturdukları resmi arkadaşları ile birlikte yorumlamışlardır. Okudukları metin ile ilgili bağlantı kurmuşlardır. Resim istasyon şefi resmi tahtaya asmıştır. Sunum aşaması boyunca araştırmacı öğrencilere müdahale etmemiş, sürecin sağlıklı ilerlemesi için rehber olmuştur. Dersin sonunda tüm etkinlikler sınıf panosuna asılmış ve bir hafta boyunca sergilenmiştir.

Dördüncü gün Türkçe dersinde araştırmacı Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikleri öğrencilerin yer aldıkları gruplarda yapmalarına rehberlik edilmiştir. Böylece öğretmen rehberliğinde kazanımların karşılanma düzeyi kontrol edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin sorduğu sorulara cevaplar verip, gerekli dönütler öğrencilere verilmiştir. Böylece haftada sekiz saatlik Türkçe dersi tamamlanmış olup bu uygulama bu şekilde üç hafta boyunca tekrar edilmiştir. Üç haftada toplam 3 metin istasyon tekniğine uygun olacak şekilde işlenmiştir.

Uygulama Sonrasında

Üç haftalık uygulamanın tamamlanmasından sonra, araştırmacının gözetiminde her iki gruba da "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" son-test olarak uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin normalliğinin değerlendirmek için Shapiro- Wilk testi çarpıklık ve basıklık testleri kullanılmıştır. Değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım göstergesi olarak kabul edilmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Bu çalışmada deney grubunun ön-test çarpıklık değeri -,083 basıklık değeri -1,219 bulunmuştur. Deney grubunun son-test çarpıklık değeri -,199 basıklık değeri -,699 bulunmuştur. Kontrol grubunun ise ön-test çarpıklık değeri -,083 basıklık değeri -,243 bulunmuştur. Kontrol grubunun son-test çarpıklık değeri -,150 basıklık değeri -,553 bulunmuştur. Yine araştırmadan elde edilen veriler sonucunda deney grubunda Shapiro- Wilk ön-test değeri ,151 son-test değeri ,224 bulunmuştur. Kontrol grubu Shapiro-Wilk ön-test değeri ,695 son-test değeri ,591 bulunmuştur. Analiz sonuçları, deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Buna göre parametrik test varsayımları karşılandığı için verilerin analizinde t testi yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için t-testi ve etki büyüklükleri kullanılmıştır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön-test ve Son-test Puanlarının Shapiro- Wilk Testi Normallik Değerleri

		n	p	Z	Çarpıklık	Basıklık
Ön-test	Deney Grubu	32	,151	,951	-,083	-1,219
	Kontrol Grubu	32	,695	,977	-,083	-,243
Son-test	Deney Grubu	32	,224	,957	-,199	-,699
	Kontrol Grubu	32	,591	,973	-,150	-,553

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlere dayalı olarak bulgular yer almaktadır.

4.1 Alt Problemlere ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt Problem 1: Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test sonucu elde edilen puanlar bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test başarı testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney Ön-test	32	52,84	21,148	62	-,109	,914
Kontrol Ön-test	32	53,34	15,062			

$p > .05$

Analiz sonuçları deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($t = -,109$ ve $p = ,914$). Bu sonuca göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Alt Problem 2: Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemi olan " Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla deney grubuna uygulanan ön-test ve son-test sonucu elde edilen

puanlar ilişkili örneklemeler için t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubuna uygulanan ön-test ve son-test başarı testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
Deney Ön-test	32	52,84	21,148	62	-2,350	,022	0,58
Deney Son-test	32	64,56	18,660				
p< .05							

Tablo 6 incelendiğinde, istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -2,350$, $p = ,022$). Etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesine katkı yaptığı söylenebilir.

Alt Problem 3: Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-test sonucu elde edilen puanlar bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-test başarı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kontrol Ön-test	32	53,34	15,062			
				62	-,336	,738
Kontrol Son-test	32	54,75	18,221			
p> .05						

T-test analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-,336$, $p=,738$). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının okuduğu anlama becerilerinin gelişimine anlamlı şekilde katkı yapmadığı ileri sürülebilir.

Alt Problem 4: Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın dördüncü problemi "Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla deney grubuna uygulanan son-test ve kontrol grubuna uygulanan son-test sonucu elde edilen puanlar bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunun son-test başarı puanlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
Deney Son-test	32	64,56	18,660				
				62	2,128	,037	0,53
Kontrol Son-test	32	54,75	18,221				
p< .05							

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının çalışmada belirlenen "Doğa ve Evren" temasından elde ettikleri kazanımları tespit etme amacıyla yapılan başarı testi öğretim sürecinin sonunda her iki gruba da uygulanmıştır. Analiz sonuçları deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($t=2,128$, $p=,037$). Etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubu ve kontrol grubunun son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine geleneksel yöntemle göre daha fazla katkı yaptığı ifade edilebilir.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır;

İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre uygulama öncesi her iki grubun benzer okuduğunu anlama düzeylerine sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön-test son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada geleneksel yöntemin öğrencilerin okuduğuna anlama becerilerinin gelişiminde anlamlı etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

İstasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada istasyon tekniği yöntemi geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre istasyon tekniğinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

5.2 Tartışma

Bu çalışmada istasyon tekniğinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazınında istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak konuyla yakından ilgili olan Türkçe dersi,

dil becerilerinin gelişimi ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda ve sosyal, fen, hayat bilgisi, çevre eğitimi, kimya, İngilizce gibi farklı derslerde de yapılan araştırmalarda bu çalışmanın sonucunu destekler şekilde istasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Arslan, 2017; Avcı (2015); Benek, 2012; Demir, 2008; Fraling, 1982 akt. Maden ve Durukan 2010; Korsacılar ve Çalışkan, 2015; Mergen (2011); Morgil vd., 2002; Vacca ve Vacca (1976) akt. Arslan, 2017). Örneğin Fraling (1982) tarafından yapılan çalışmada istasyon tekniği uygulamasının başarıyı artırdığı ve öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Vacca ve Vacca (1976, akt. Arslan,2017) tarafından yapılan araştırmada, istasyon tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan çalışmada da istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerilerini ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalardaki sonuçlara dayalı olarak İstasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı olduğu ileri sürülebilir. Türkiye'de öğrencilerin %29'unun okumada temel yeterlilik düzeyinin altında performans göstermesi ve üst düzey okuma becerisine sahip olan öğrencilerin %1,9 olması (PISA, 2022) okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında bir sorun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu becerilerin öğretilmesinde kullanılan yöntemin yeterli düzeyde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Bu da alternatif yöntemlerin bulunması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın sonucu da istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında etkili bir teknik olduğunu ve öğretmenlerin de derslerinde bu tekniği kullanabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin her istasyonda okudukları metin ile ilgili yeni ürünler ortaya çıkarması gerekliliği; öğrencileri tekrar tekrar okumaya yöneltmiş, öğrencilerin metni daha dikkatli okumasını ve okuduklarını daha iyi anlamasını sağlamış olabilir. İstasyonlarda çalışan öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden faydalanmışlar, metin hakkında tartışmışlar ve bütün bilgileri bir araya getirerek yeni bir öykü, şiir, bilmece, afiş ve resim oluşturarak metni daha iyi özümsemiş olabilirler. İstasyon tekniği; öğrencilerin aktif olarak derse katılım sağlaması, etkinliklerin uygulanmasında öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemesi,

öğrencilerin farklı zeka türlerine göre hazırlanmış alanlarda her öğrencinin baskın zeka alanlarını kullanarak çalışması ve bu çalışma esnasında diğer arkadaşlarının da bu zeka alanlarını geliştirmesine fırsat tanınması açısından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde akademik başarıyı arttırdığı ve mevcut programda yer alan yöntem ve tekniklere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Geleneksel yöntemde öğrencilerin mevcut plana göre metni okuyarak sadece ders kitabındaki etkinlikleri yapması öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Geleneksel yöntemde öğrencilerin derse katılımı istasyon tekniğine göre daha kısıtlı olması ve öğretmenin sorumluluğunun öğrenciye göre daha fazla olması da bu duruma sebep olmuş olabilir. Geleneksel yöntemde öğrencilerin daha az aktif durumda olmaları, çok fazla materyal kullanmamaları öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. İstasyon tekniği ile öğretim yapılan grup ise öğrencilerin okuma metinlerini daha dikkatli okumalarına ve okuduklarını anlamlandırmalarına neden olmuştur. Çünkü anlama olmadan öğrencilerin istasyonlardaki etkinlikleri yapmaları zorlaşacak ve kısıtlı sürede ürün ortaya çıkarmaları mümkün olmayacaktır. Yine öğrencilerin istasyonlarda etkinlikleri yaparken okumalara tekrar dönmeleri, istedikleri zaman yeniden okuma yapmaları da okuma anlama düzeyinin gelişimini olumlu anlamda etkilemiş olduğu görülmektedir.

İstasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarını olumlu şekilde etkilediğini gösteren farklı derslerde yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda; fen bilgisi dersinde istasyon tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda başarıyı artırdığı ve kalıcılığı sağladığı bulunmuş (Benek, 2012; Güneş 2009; Ocak, 2010; Roberts, 1999), ayrıca öğrencilerin, istasyon tekniğini faydalı bir teknik olarak gördükleri, istasyon merkezlerindeki etkinliklere katılmaktan keyif aldıkları, uygulamayı basit ve anlaşılır buldukları, bu teknik sayesinde konuları kolaylıkla anladıkları, öğrendikleri, bilgilerin kalıcılık düzeyini olumlu etkilediği ve istasyon tekniğinin eğitimdeki kaliteyi arttırdığına inandıkları tespit edilmiştir. Demir (2008) Hayat Bilgisi dersinde istasyon tekniği kullanmanın öğrencilerin üst düzey erişim düzeylerini arttırdığı belirlenmiş ayrıca öğrenciler istasyon tekniği ile ders

işlenmesini eğlenceli bulduklarını, grupla çalışmanın zevkli olduğunu, geleneksel oturma düzenini sıkıcı bulduklarını, konuşup tartışarak kendilerini ifade edebildiklerini ve haftada bir kez istasyonlarda çalışma yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Mergen (2011) Sosyal Bilgiler dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Avcı (2015) İngilizce öğretiminde istasyon tekniği ile ders işlenmesinin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı ve kalıcılık üzerinde anlamlı şekilde olumlu etkisinin bulunduğu belirtilmiştir. Porter (2004) istasyon tekniğinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını olumlu etkilediğini belirlemiş ayrıca öğrencilerle uygulama sonrası yapılan röportajlarda öğrencilerin istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sevdikleri, eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Köseoğlu, Soran ve Storer (2009) tarafından yapılan çalışmalarda istasyon tekniğinin öğrencilerin daha iyi anlamasını sağladığı, dersi ilginç hale getirdiği, öğrencilerin merak duygusunu ön plana çıkardığı, öğrencileri daha aktif hale getirdiği, dersi günlük hayatla ilişkilendirdiği ve öğrencilerin bu şekilde çalışmaktan zevk aldıkları tespit edilmiştir. Buna göre istasyon tekniğinin öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olmasına ve motivasyonlarının artmasına neden olarak onların daha iyi öğrenmelerine yol açtığı ileri sürülebilir. Bu açıdan öğretmenlerin Türkçe dersinin yanında diğer derslerde de istasyon tekniğini kullanmaları etkili bir öğretim gerçekleştirebilmelerine katkı yapabilir.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada istasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarını olumlu şekilde etkilediği ve akademik anlamda başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- İstasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılmasının başarıyı etkilediği görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Türkçe derslerinde özellikle de okuduğuna anlama becerisinin geliştirilmesi için istasyon tekniği kullanılabilir.
- Türkçe okuduğunu anlama kazanımları üzerinde istasyon tekniğinin uygulanmasında en önemli sorunlar uygulama sürecinde gürültünün oluşması ve sınıfın uygulama için yetersiz alana sahip olmasıdır. Bu gürültü, öğrenciler aktif olduğu için beklenen bir durumdur. Ancak diğer sınıfların gürültüden rahatsız olma gibi dezavantajı olabilir. Yine sınıfın yetersiz alana sahip olması öğrencilerin rahat hareket etmesini engelleyebilir. Bu sorunların yaşanmaması için sınıf ortamı aktif öğretim tekniklerine göre oluşturulabilir ya da okullarda bu tekniklerin uygulanabileceği ayrı bir derslik oluşturulabilir.
- Bu çalışma istasyon tekniğinin Türkçe dersi okuduğunu anlama üzeri etkisi incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından istasyon tekniğinin Türkçe dersinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı konularında araştırmalar yapılabilirler.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abasız Tercan, M. (2019). *Matematik dersi üst düzey bilişsel becerileri kazandırmada istasyon tekniğinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Acıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası.
- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (12. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Akyol H. (2009), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H., & Temur, T. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Alacapınar, G. 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 konularının da istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi* (Master's thesis, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic processes in reading*. Guilford Press.
- Aslan, B. (2010). Tarih öğretiminde okuma-anlamanın önemi ve güdümlü okuma dersi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 307-324.
- Arslan, A. (2017). *Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Aydede, N. M., Çağlayan, Ç., Matyar, F., & Gülnaz, O. (2006). Fen teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 24-34.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme. B. Çapar, (Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başıoğlu, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 190-203.
- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baymur, F. (1949). *Türkçe öğretimi (İkinci kitap)*. İnkılap Kitabevi.
- Bekerci, Ü., Şimşek, F., Hamzaoglu, E., & Yazıcı, M. (2020). Fen bilimleri dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1779-1786.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Benek, İ., & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. Ali Özçelik). Milli Eğitim Basımevi.
- Bloom, B. S., & Özçelik, D. A. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Pegem Akademi.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-based teaching and children's learning: The effects of learning centers on young children's growth and development. *Childhood Education*, 81(5), 274-277.
- Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97.
- Burden, P. R. (1982). Learning Centers in the Middle School Classroom.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brummer, T., & Macceca, S. (2013). *Reading strategies for mathematics*. Teacher Created Materials.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 424-433.
- Campbell, B. (1989). Multiplying intelligence in the classroom. *On the Beam*, 9(2), 7-167.
- Cosgrove, M. S. (1992). *Inside Learning Centers*. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED356875>
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).

- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çaycı, B., & DEMİR, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292.
- Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, O., & Sahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Dosch, D. M. (1988). *Using stations in the elementary classroom*. [Unpublished Master's Thesis]. Ball State University.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Duty, L.S. (2016). *The impact of daily 5 and cafe literacy framework on reading comprehension in struggling fourth grade readers: a case study*. Dissertations and Theses. Paper 2710. http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds sayfasından erişilmiştir.
- Ekemen, K. D., Atik, D. A. ve Erkoç, F. (2017). “Dokuzuncu sınıf ‘biyolojik çeşitlilik ve korunması’ konusunun istasyon tekniği kullanılarak öğretilmesi ve öğrencilerin uygulamadan memnuniyeti”. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 318-339
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Epçaçan, C. (2018). Okuma Ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).

- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Fidan N.; Baykul Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşıllanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1996). How to design research in education. New York, Estados Unidos: Mc Graw-Hill.
- Fraling, C. C. (1982). *A study to improve comprehension skills through the study of prepared reading learning stations* [Unpublished PhD Thesis]. The Union For Experimenting Colleges and Universities.
- Geier, C. S., & Bogner, F. X. (2011). Learning at workstations. Students' satisfaction, attitudes towards cooperative learning and intrinsic motivation. *Journal for educational research online*, 3(2), 3-14.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., & Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 37 (179), 39-49.
- Glover, J. A., Ronning, R. R., & Bruning, R. H. (1990). Cognitive psychology for teachers. (No Title).
- Göğüş, B. (1983). Okumayı biliyor muyuz?. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 44, 7-9.
- Gözütok, F. D. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-386.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks, Ankara.
- Gregory, G. H., & Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science, grades K-8*. Corwin Press.
- Groeneveld, R., & Medden, G. (1984). Measuring Skewness and Kurtosis. *The Statistician*, 33, 391-399.
- Güçlü, R. (2019). *Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği İle Yapılan Öğretimin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güzel, H. (2004). Fizik derslerindeki başarı ile matematiğe karşı tutum arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 74-78.
- Harris, A. J., & Sipay, E. W. R. (1947). How to in-crease reading ability. *A Guide to Developmental and Remedial*.

- Harris, K. R. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*, New York, NY: Guilford.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*, 70, 5-18.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kaplan, S. (1999). A learning center approach to independent study" teaching for high potential. *National Association for Gifted Children*, 1(1), 18-23.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalin önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. *Engin Yayınevi*.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.
- Kimmel, M., & Segel, E. (1983). *For reading out loud: a guide to sharing books with children*. Delta Corte Pres.
- King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 137-147.
- Kryza, K., Stephens, S. J., & Duncan, A. (2007). *Inspiring middle and secondary learners: Honoring differences and creating community through differentiating instructional practices*. Corwin Press.
- Koca, M., Türkoğlu, İ. (2019). Altıncı sınıf fen bilimleri dersi hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisi. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1).
- Koç, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 35(1).
- Kondu, C. (2008). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme*. Akis Yayınları.
- Korkmaz, Ö., Fikretcan, G. Ü. C., Çakır, R., Bacanak, A. (2016). İstasyon tekniğinin matematik dersi akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Korsacılar, S. (2014). *9. sınıf fiziğin doğası ünitesindeki temel kavramların öğretiminde yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- Köseoğlu, P., Soran, H., & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 210- 214.
- Kuş, Z., Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve okuma anlama ilişkisi. *Dil Dergisi*, (117), 25-46.
- Maden, S. ve Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme istasyonları uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022 LGS Raporu*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Pisa 2022 Türkiye Raporu*. Erişim tarihi: 5 Şubat 2024, https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Yörük, N. (2002). Fen eğitimde istasyonlarla ilgili bir uygulama. 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur*. ODTÜ.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40(4), 283-284.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational psychology*, 70(5), 680.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching to children to read. An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute for Literacy. Jessup, MD.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 212-292. PegemA Yayıncılık.
- Ocak, G. (2010). Öğrenme istasyonlarının ilkökul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine ve kalıcılığa etkisi. *Yeni Eğitim İncelemesi*, 21 (2), 146-157.
- Ocak, G. (2014). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 302 – 310). PegemA Yayıncılık

- Ocak, G. (Ed.). (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2022). *2022-YKS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Sonuçlar*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, <https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1*. Öncü Yayınları.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı: Nasıl okumalı, neler okumalı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2017). *"Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün" Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özmen, H. (2011). "Yaşam Temelli ve Beyin Temelli Öğrenme Kuramları ve Fen Bilimleri Öğretimindeki Uygulamaları". S. Çepni (Ed.). içinde *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (s.34- 98). Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Karatepe Yayınları.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Porter, E. J. (2004). *Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. Pacific Lutheran University.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: what makes sense now, what might make sense soon. Mosenthal, K., Pearson, Barr. *Handbook of Reading Research*.
- Pressley, M. (2001). Anlama Talimatı: Şimdi Anlamalı Olan, Yakında Anlamalı Olabilecek Şeyler. *Çevrimiçi okuma* , 5 (2), n2.
- Rapp, G. (1982). *Aufmerksamkeit und konzentration: erklarungsmodelle, störungen, handlungsmöglichkeiten*. Klinkhardt.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Roberts, P. H. (1999). *Effects of Multisensory Resources on the Achievement and Science Attitudes of Seventh-grade Suburban Students Taught Science Concepts on and Above Grade Level* [Yayımlanmamış doktora tezi]. St. John's University.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schunk, D. H (2004). *Learning Theories : An educational perspective* . Upper Saddle River , NJ: Pearson Prentice Hall.

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Seçme, Ö., & Merkezi, Y. (2019). *YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf>
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sidekli, S., & YANGIN, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Smith, H. P., & Dechant, E. V. (1961). *Psychology in teaching reading*. (No Title).
- Sunday, B. A. (1979). *An investigation of learning stations for elementary art*. (Unpublished Master's Thesis). University of Columbia British.
- Sönmez, V. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık
- Sürücü, A., Özdemir, H. ve Baştürk, R. (2013). "Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram başarılarına istasyonlarda öğrenme modelinin etkisi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 52-62.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. *Improving comprehension instruction*, 17-53.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. ASCD.
- Taşdemir, D. (2015). *Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf ülkemizin kaynakları ünitesinin istasyon tekniği ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat üniversitesi.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*.
- Tofte, W. L. (1982). *The comparative effectiveness of learning center and traditional approaches for college introductory geology laboratory course* (Doctoral dissertation). New Mexico State University.
- Tseng, Y. W. (2008). *Effects of using the learning station model as a phonics remedial program in an elementary school*. (Unpublished Master's Thesis). National Pingtung University.
- Türe, Z. G. (2018). *Örnek olay destekli istasyon tekniğinin sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk*. PegemA Yayıncılık.

- Vacca, J. A. L., & Vacca, R. T. (1976). Learning stations: how to in the middle grades. *Journal of Reading*, 19(7), 563-567.
- Van Den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 1-31).
- Wakefield, A. P., & Richards, H. C. (1988). To Play or Not To Play: The Case for Free Play in Kindergarten.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225.
- Yüksel, Ö. (2017). “Eysel atıklar ve Geri Dönüşüm-Kimya Endüstrisi” Konularında İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Görüşlerine Etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Zwiers, J. (2004). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. Newark, DE: International Reading Association.

8. EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-72173341
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayşe YARAMIŞ KARAKAYA)

14/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/03/2023 tarih ve 2300031727 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe YARAMIŞ KARAKAYA'nın "**İstasyon Tekniğinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, İlimiz Merkez İlçede bulunan Kültür İlkokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ile çalışma yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına** göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda **2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2. Bildirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi

4. SINIF TÜRKÇE TESTİ

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz.

Aşağıda yer alan 1-11 arası soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

KELAYNAKLAR

Kelaynaklar, ülkemizde yaşayan ve soyu tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan kuşlardan biridir. Bu kuşlar kendilerine özgü görünüşlerinden, özellikle uzun, kıvrık ve kırmızı gagalarından kolayca tanınabilmektedir. Eskiden Afrika ve Orta Doğu’da yaygın olarak görülen kelaynaklar, günümüzde yalnızca Türkiye, Fas ve Suriye’nin belirli bölgelerinde yaşamaktadır. Sayıları çok azalan kelaynaklar yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

1950’li yıllarda Şanlıurfa’nın Birecik ilçesinde hemen her yıl 600- 800 çift kelaynak kentin yakınındaki kayalık yamaçlara yuva yapmaktaydı. Ne yazık ki bu kuşlar 1960’lı yıllarda yoğun olarak kullanılan tarım ilaçları nedeniyle zarar gördü ve sayıları azalmaya başladı. 1980 yılında bölgede yalnızca altı çift kelaynak kalması üzerine bu kuşlar koruma altına alındı.

Ülkemizde koruma altına alınan kelaynaklar her yıl ağustos ve şubat ayları arasında özel bir alana yapılan büyük kafesler içine yerleştirilmektedir. Şubatta serbest bırakılan kelaynaklar, doğal ortamlarında yuva yapmakta ve yumurtlamaktadır. Ağustos ayında ise tüm kelaynaklar tekrar kafeslere alınmaktadır. Kelaynaklar eğer kafeste tutulmasalardı her yıl ağustos ayında güneydeki ülkelere göç edecekti. Ancak gittikleri yerlerde koruma çalışmaları yeterli olmadığından çoğu bir sonraki yıl ülkemize geri gelemeyecekti. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları yeterli düzeye ulaştığında bu kuşların yeniden göç etmelerine izin verilmesi planlanmaktadır.

Bilim Çocuk Dergisi, Şubat 2014 (Düzenlenmiştir.)

1. Okuduğunuz metne göre kelaynak kuşları yılın belli zamanlarında neden kafeslerden salınırlar?

- a. Göç etmelerini sağlamak için
- b. Doğal ortamlarında yuva yapmaları için
- c. Yeni yerleri keşfetmeleri için
- d. Beslenmeleri için

2. Okuduğunuz metinde kelaynakların aşağıda verilen özelliklerinden hangisine değinilmemiştir?

- a. Yavrulama biçimlerine
- b. Gagalarının şekline
- c. Beslenme şekillerine
- d. Yaşadıkları yerlere

3. Okuduğunuz metne göre kelaynak kuşları niçin tekrar kafeslere alınırlar?

- a. Göç edecekleri ülkelerdeki koruma çalışmalarının yetersizliğinden dolayı
- b. Çiftleşme dönemleri ağustos ayına denk geldiği için
- c. Havanın soğumaya başlamasından dolayı
- d. Yavrularını büyütebilmeleri için

4. Okuduğunuz metinden hangi sonuç **çıkarılamaz**?

- a. Kelaynaklar yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır.
- b. Kelaynakların yaşam alanları genişlemektedir.
- c. Koruma çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır.
- d. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki koruma çalışmaları hâlâ yetersizdir.

5. Aşağıdakilerden hangisi “**soyu tükenme**” kavramının en iyi tanımıdır?

- a. Bir canlının dünya üzerindeki sayısının azalması veya yok olmasıdır.
- b. Canlıların toplu olarak göç etmeleridir.
- c. Canlıların yaşam alanlarının tahrip edilmesidir.
- d. Hayvanların bilinçsizce avlanmasıdır.

6. Doğal ortamlarda yaşayan hayvanları korumak ve soylarının devamını sağlamak için aşağıdaki sivil toplum kuruluşlarından hangisine üye olunabilir?

- a. Doğal Hayatı Koruma Derneği
- b. KIZILAY
- c. TEMA
- d. Arama Kurtarma Derneği

7. Yazar metinde kelaynaklarla ilgili olarak neye dikkat çekmeyi amaçlamıştır?

- a. Kelaynakların yaşadıkları yerlere
- b. Kelaynakların göç yollarına
- c. Kelaynakların neslinin tükenmesine
- d. Kelaynakların görünüşlerine

8. Metinde aşağıda verilen sorunlardan hangisine dikkat çekilmeye çalışılmaktadır?

- a. Kelaynakların yeterli yiyecek bulamamasına
- b. Kelaynakların göç etmemelerine
- c. Kelaynakların kafeslerde tutulmasına
- d. Kelaynakların azalmasına

9. Kelaynaklar ile ilgili yargılardan hangisi öznel bir yargıdır?

- a. Kelaynaklar, şubat ayında doğal ortamlarına salınmaktadır.
- b. Kelaynaklar, her yıl ağustos ayında kafese alınmaktadır.
- c. Kelaynaklar göçmen kuşlardandır.
- d. Kelaynaklar en iyi bizim ülkemizde korunmaktadır.

10. Okuduğunuz metni en iyi özetleyen ifade hangisidir?

- a. Kelaynaklar göçmen kuşlardır.
- b. Kelaynaklar kayalık alanlarda yaşarlar.
- c. Kelaynaklar yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadırlar.
- d. Doğa her geçen gün zarar görmektedir.

11. “Kelaynak, Anadolu leoparı, panda” Yukarıda verilen canlılar nasıl sınıflandırılabilir?

- a. Sürüngen canlılar
- b. Nesli tehlikede olan canlılar
- c. Etle beslenen canlılar
- d. Yırtıcı canlılar

Lütfen metni dikkatlice okuyunuz. Aşağıda yer alan 12-27 arasındaki soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

KİTABIN SERÜVENİ

Geçmişten günümüze yazıların kalıcılığını sağlamak için farklı malzemeler kullanılmıştır. Yazı ilk olarak Mezopotamya’da kullanılmaya başlandığında insanlar kilden yaptıkları tabletlerin üzerine, ucu üçgen biçimli çubuklarla yazı yazıyorlardı. Sonra da bu tabletler ateşte pişirilerek sertleştiriliyordu. Böylece üzerlerindeki yazılar kalıcı hale getiriliyordu.

Eski Mısır’daysa yazı papirüslerin üzerine yazılıyordu. Papirüs bitki liflerinden yapılan ince, tabaka halinde bir malzemeydi. Papirüslerden sonra hayvan derisinin işlenmesiyle elde edilen parşömenler de yazı yazma amacıyla kullanılmaya başlandı. Papirüs ve parşömenler rulo yapılarak saklanıyordu.

Kâğıt; kil tablet, papirüs ve parşömenden çok sonra Çin’de bulundu. TsaiLun (TusayLun), ağaç parçalarını suyla karıştırarak hamur haline getirdi. Hamuru ince bir şekilde açıp kurutarak kâğıdı üretti.

Zamanla papirüs, parşömen, kâğıt gibi malzemeler üst üste koyularak kenarlarından birleştirilmeye başlandı. Böylece kitapların ilk örneklerinden biri olan “kodeks” ortaya çıktı.

Eski dönemlerde kitaplar elle yazılıyordu. Bu nedenle kitap pahalı ve çok değerli bir nesneydi. Genellikle varlıklı kimseler kitap alabiliyorlardı. Kitapların elle yazılarak çoğaltılması bir meslek haline gelmişti. Daha sonra kitapların çoğaltılabildiği teknikler geliştirildi ve matbaa makinesi bulundu. Matbaa makinesiyle kitaplar kısa sürede ve düşük maliyetle çoğaltılabildi.

Bilim Çocuk Dergisi, Kasım 2013 (Düzenlenmiştir.)

12. Okuduğunuz metne göre eskiden kil tabletlere yazılan yazılar nasıl kalıcı hale getiriliyordu?

- a. Kil tabletler rulo halinde saklanarak
- b. Kil tabletler güneşte bekletilerek
- c. Kil tabletlerden “kodeks” yapılarak
- d. Kil tabletler ateşte pişirilip sertleştirilerek

13. Eskiden ve günümüzde kullanılan yazma araçları karşılaştırıldığında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a. Günümüzde kâğıtlar fabrikalarda üretilirken eskiden el ile üretiliyordu.
- b. Günümüzde kitaplar matbaada çoğaltılırken eskiden el ile çoğaltılıyordu.

c. Eskiden yazı araçları zor elde edilirken günümüzde kolay elde edilmektedir.

d. Eskiden kitaplar daha kolay çoğaltılırken günümüzde daha zor çoğaltılmaktadır.

14. Okuduğun metin genel olarak ne hakkında bilgi vermektedir?

- a. Kitapta olması gereken özellikler
- b. Kitabın zamanla nasıl oluştuğu
- c. Kâğıdın üretim aşamaları
- d. Matbaanın yararları

15. “Geçmişte yaşayan insanlar farklı malzemelere yazı yazmışlardır.”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi bu fikri desteklemektedir?

- a. Geçmişte sadece varlıklı insanlar kitap alabiliyordu.
- b. Matbaa kitapların ucuza çoğaltılmasını sağladı.
- c. İnsanlar yazı yazmak için kil tabletleri kullandılar.
- d. Kitaplar eskiden el ile yazılıyordu.

16. Günümüzde kitap sahibi olmak geçmişe göre neden daha kolaydır?

- a. Kitaplar kısa sürede ve ucuza çoğaltılabildiği için
- b. Çok sayıda kitap yazıldığı için
- c. Kâğıt kullanılmaya başlandığı için
- d. Kitap okumanın yararı anlaşıldığı için

17. Matbaa makinesi aşağıdaki sorunlardan hangisini ortadan kaldırmak için icat edilmiştir?

- a. Kitapların zor çoğaltılması
- b. Kâğıt üretiminin az olması
- c. Bilginin zor bulunması
- d. Yazılanların iyi korunamaması

18. Bir kitapta gördüğü yazıyı kâğıda kopyalamak isteyen bir öğrenci aşağıdaki teknolojik araçlardan hangisini kullanabilir?

- a. Matbaa makinesi

b. Fotokopi makinesi

c. Bilgisayar

d. Projeksiyon

19. Hangi cümle okuduğın metni en iyi şekilde anlatmaktadır?

a. Kitaplar artık matbaa makinesi ile çoğaltılmaktadır.

b. Geçmişte yazı yazmak için kil tabletler kullanılıyordu.

c. İnsanlar yazı yazmak için farklı malzemeler kullanmışlardır.

d. Parşömenler hayvan derisinin işlenmesiyle yapılmıştır.

20. Aşağıda verilen örneklerin hangisinde metinde anlatılanlardan farklı bir yazı yazma aracından bahsedilmektedir?

a. Kil tabletler kalıcı olması için ateşte pişirilmekteydi.

b. Yazı yazmak için kağıdı ilk olarak Çinliler kullanmıştır.

c. Günümüzde çoğu yazar yazı yazmak için bilgisayarı kullanmaktadır.

d. Hayvan derilerine yazılan yazılar oldukça kalıcı olmaktadır.

21. Okuduğunuz metne göre “kodeks” kelimesinin anlamı nedir?

a- Hayvan derisinden yapılmış ince bir tabaka

b- Bitki liflerinden yapılmış ince bir malzeme

c- Kil tabletlerin ateşte pişirilerek kurutulması

d- Papirüs, parşömen ve kâğıttan oluşturulmuş kitap

22. Okuduğunuz metin ile ilgili verilen eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?

a. Yazı en güzel parşömene yazılmaktadır. – Öznel yargı

b. Hayvan derisinden yapılan yazma aracına parşömen denir. – Öznel yargı

c. Yazı yazmak çok güzel bir etkinliktir. – Öznel yargı

d. Kâğıdı Çinliler icat etmişlerdir. – Nesnel yargı

23. “Ezgi, çok eski zamanlarda bile yazıların sadece kâğıda yazıldığını düşünüyordu.” Buna göre Ezgi ile ilgili olarak ne söylenebilir?

a. Ezgi’nin görüşleri ile metindeki görüşler benzerlik göstermektedir.

b. Ezgi eskiden kullanılan yazma araç-gereçleri ile ilgili doğru bilgilere sahiptir.

c. Ezgi'nin sahip olduğu bilgiler metindeki bilgilerden farklıdır.

d. Ezgi metindeki bilgilerin çoğunu bilmektedir.

24. Aşağıdakilerden hangisi “Kitabın Serüveni” metninin yazarının amaçlarından **değildir**?

a. İnsanları yazı araç gereçleri ile ilgili bilgilendirmek

b. Eski yazı araç gereçlerinin nasıl yapıldığını öğretmek

c. Matbaanın getirmiş olduğu yenilikleri göstermek

d. Yazı yazarken kullanılan sembollerin nasıl oluştuğunu göstermek

25.

I- İnsanlar tarih boyunca farklı malzemelere yazı yazmışlardır.

II- Yazı yazmak en güzel etkinliklerden biridir.

III- Kitapların çoğaltılması için matbaa makineleri icat edilmiştir.

IV- Günümüzde bilgisayarlarla bilgiye kolay ulaşılmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri okuduğun metin ile benzerlik göstermektedir?

a. I-IV

b. II-III

c. II-IV

d. I-III

26. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı okuduğunuz metinde **yoktur**?

a. Kâğıdı ilk olarak kim bulmuştur?

b. Kâğıttan önce insanlar yazılarını neye yazıyorlardı?

c. Kitaplar ne ile çoğaltılabildi?

d. Papirüslere ne ile yazı yazılıyordu?

27.

- İlk kitaplar insanlar tarafından elle yazılıyordu.

- Matbaanın icadı ile kitaplar çok sayıda ve daha çabuk çoğaltıldı.
- Günümüzde dijital ortamda kitaplar yayınlanmaya başlandı.

Yukarıda verilen fikirlerden hareketle aşağıdaki fikirlerden hangisine ulaşılabilir?

- a. İnsanlar kitapları farklı malzemelerden oluşturmuşlardır.
- b. İnsanlar her dönem kitap okumayı sevmişlerdir.
- c. Kitap yazmak çok uğraştırıcı bir iştir.
- d. Kitap oluşturmak geçmişten günümüze oldukça kolaylaşmıştır.

Aşağıda yer alan 28-45 arasındaki soruları bu metni göz önüne alarak cevaplayınız.

TOPRAK

Toprak, yerkabuğunu oluşturan kayaçların yani büyük kaya parçalarının çok uzun süreler içinde parçalanması sonucunda oluşur. Bu parçalanma fiziksel ve kimyasal yollardan gerçekleşebilir. Fiziksel parçalanma sıcaklık değişiklikleri, akarsular, rüzgâr, buzul gibi etkenlerin etkisiyle oluşur. Kimyasal parçalanma ise oksijen ve su gibi maddelerin kayaçları etkilemesiyle meydana gelir.

Toprak sadece kayaç parçalarından oluşmaz. Toprakta hem organik hem de inorganik maddeler ayrıca su ve hava bulunur. Bitkilerin kökleri, hayvanların dışkıları, çürümüş yapraklar ve ölmüş böcekler organik maddeler arasındadır. İnorganik maddelerse kayaçların parçalanması sonucu oluşan taş, çakıl, kum, mil, kil ve benzeri maddelerdir.

Toprak, canlılar için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü bitkiler toprakta büyür ve dünya üzerindeki tüm canlılara doğrudan veya dolaylı olarak besin sağlar. Ancak akarsuların, yağışların ve rüzgârların etkisiyle toprak zaman içinde aşınır ve başka yerlere taşınır. Bu olaya erozyon adı verilir. Erozyon önemli toprak kayıplarına neden olur. Ayrıca toprağın verimliliğini kaybetmesine yol açar. Toprağın azalması ve verimsizleşmesi ise dünyamızdaki canlılar için önemli bir tehlikedir.

Bilim Çocuk Dergisi, Eylül 2012 (Düzenlenmiştir.)

28. Okuduğunuz metne göre toprak niçin bütün canlılar için önemlidir?

- a. Bütün canlılar bitkilerle beslendikleri için
- b. Bazı hayvanlar toprağa yuva yaptığı için
- c. Bitkilerin toprağa ihtiyaç duydukları için

d. Toprakta farklı maddeler olduğu için

29. Aşağıdakilerden hangisi erozyona neden olan etkenlerden biri değildir?

a. akarsular c.yağışlar

b. rüzgarlar d.ormanlar

30. Metnin konusu nedir?

a. Toprağın oluşumu ve önemi

b. Toprakta bulunan maddeler

c. Kayaçların parçalanma nedenleri

d. Erozyon

31. “Toprağın içinde birçok farklı madde bulunmaktadır.”

Aşağıdaki ifadelerden hangisi yukarıdaki fikri destekler?

a. Toprak uzun zamanda oluşmaktadır.

b. Toprakta çürümüş yapraklar vardır.

c. Rüzgâr, kayaçları parçalar.

d. Erozyon toprak kaybına yol açmaktadır.

32. Metinden yola çıkarak aşağıdaki yargılardan hangisine **ulaşılabilir**?

a. Toprak insanlar için önemlidir.

b. Toprak bitkilerin büyümesi için gereklidir.

c. Topraktaki organik maddeleri canlıların atıkları oluşturmaktadır.

d. Toprak, sadece kayaç parçalarından oluşmaktadır.

33. Metnin ana fikri nedir?

a. Toprak canlılar için önemli bir maddedir.

b. Toprak, büyük kayaçların parçalanması sonucu oluşmaktadır.

c. Toprakta ölmüş ve çürümüş canlılar yer alır.

d. Erozyon toprağın yok olmasına neden olmaktadır.

34. Aşağıdakilerden hangisi metinde ele alınan sorunlardan biridir?

- a. Toprağa çok fazla ilaç atılması
- b. Toprağın erozyonla yok olması
- c. Toprağın kirletilmesi
- d. Tarım alanlarının yok edilmesi

35. Aşağıdaki davranışlardan hangisinin toprağa zararı yoktur?

- a. Pillerin toprağa atılması
- b. Plastik şişelerin toprağa atılması
- c. Meyve kabuklarının toprağa atılması
- d. Tasarruf ampullerinin toprağa atılması

36. Metnin son paragrafında aşağıdakilerden hangisinin üzerinde durulmuştur?

- a. Toprağın oluşum aşamaları
- b. Toprağın canlılar için önemi
- c. Toprağın içindekilerin neler olduğu
- d. Kayaçların nasıl parçalandıkları

37. Aşağıda öğrencilerin hazırladıkları projelerin isimlerine yer verilmiştir. Buna göre hangi proje doğrudan toprak ile ilgilidir?

- a. Akarsudan Elektrik Üretelim!
- b. Hayvanları Koruyalım!
- c. Haydi Ağaç Dikelim, Erozyonu Önleyelim!
- d. Kağıtlar Çöpe Değil, Geri Dönüşüme!

41. Toprak metninin yazarı neyi hedeflemiş olabilir?

- a. Toprak ile ilgili insanları bilgilendirmeyi
- b. Okuyan insanların hoş vakit geçirmelerini sağlamayı
- c. Toprak ile ilgili duyduğu duyguları anlatmayı
- d. Toprağın daha iyi nasıl ekileceğini göstermeyi

42. “Ali, evlerinin bahçesinde çiçek ve sebze yetiştirmekten çok hoşlanmaktadır. Günün belli bir bölümünü toprağı sulamak ve havalandırmak ile

geçirmektedir. Ancak Ali, oyuncak arabasının pilleri bittikten sonra bunları bahçeye atmaktadır. Çünkü pillerin toprağı kirlettiğini bilmemektedir. Ali “Toprak” metnini okumasına rağmen bu davranışa devam etmektedir.”

Buna göre Ali’nin bu davranışını engellemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine “Toprak” metninde yer verilebilir?

- a. Pillerin içinde hangi maddelerin olduğuna
- b. Pillerin toprağı olan etkisine
- c. Pillerin kullanıldığı yerlere
- d. Pillerin nasıl yapıldığına

43. Aşağıdaki başlıklardan hangisi bu metin için daha uygun olur?

- a. Erozyon
- b. İnorganik maddeler
- c. Topraktaki canlılar
- d. Toprağın oluşumu

44. Okuduğunuz metnin ikinci paragrafında yer alan temel fikir nedir?

- a. Toprağın içinde farklı maddeler bulunmaktadır.
- b. Toprak canlılar için önemlidir.
- c. Toprağın korunması gerekmektedir.
- d. Kayaçlar farklı şekillerde parçalanmaktadır.

45. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde organik ve inorganik maddeler bir arada verilmiştir?

- a. Kaya-kum
- b. Ölmüş böcekler-bitki kökleri
- c. Çürümüş yapraklar-çakıl
- d. Taş-mil

II. oturum sona ermiştir. Lütfen, cevaplarınızı kontrol ediniz

EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



Ayşe Yaramış

16.12.2022

Yüksek Lisans için ölçek izni

Merhaba Sayın Yusuf Hocam.

Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe Yaramış Karakaya. İstasyon Tekniğinin İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi üzerinde çalışıyorum. Okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için izniniz olursa "Okuduğunu Anlama Testini" kullanmak isterim.

Çok teşekkür ederim. Sağlıklı günler dilerim. Saygılarımla..



Gelen Posta Kutusunda Bulunanlar



Yusuf Ozdemir

18.12.2022

Kime: Ayşe Yaramış >

Sayın Hocam Merhabalar,
Okuduğunu Anlama Testi'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Kışla Yaşardoğu İlkokulu -İlkadım/Samsun



EK 4. ÖRNEK KONTROL GRUBU PLANI

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	4
Temanın Adı/Metnin Adı	DOĞA VE EVREN / KİM KORKAR KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZDAN
Konu	Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Okuduğunu Anlama Soruları Metnin Konusu/Ana fikrini Belirleme Neden-Sonuç ve Örneklendirme Cümleleri Yazım Kuralları (Kısaltmalar) Görsel Okuma Prospektüs Düşüncelerini İfade Etme / Topluluk Önünde Konuşma Blog Nedir? Yazı
Önerilen Süre	8 ders saati

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar. T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar. T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular. T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. T.4.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. 4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir. T.4.3.25. Yönergeleri kavrar. T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar. T.4.4.1. Şiir yazar. T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.
Ünite	Doğa ve Evren

Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, Soru-cevap, Anlatım, Açıklamalı Okuma ve Dinleme, Açıklayıcı Anlatım, İnceleme, Uygulama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Türkçe Sözlük, Antoloji ve Sınıf Etkinlikleri Kitabı, Defter
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:	
• Dikkati Çekme	“1. Hayvanları korumak için neler yapmalıyız? ” Hazırlık çalışmaları ile derse dikkat çekilecek.
• Güdüleme	Bu dersimizde 161.sayfadaki “ KİM KORKAR KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZDAN ” adlı metni işleyeceğiz. Bu metinde hayal dünyasına konuk olacağız.
• Gözden Geçirme	Yine bu derste hayal unsuru canlılar ile ilgili bilmediğimiz bilgiler öğreneceğiz.
• Derse Geçiş	
✓ Metnin türü hakkında bilgilendirme yapılacak. ✓ Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin edecek ✓ Metnin içeriği öğrenciler tarafından tahmin edilecek.(Metinde neler anlatılmış olabilir?) ✓ Ders kitabındaki görsel öğrencilere incelettirilecek ve öğrencilerin dikkati parça üzerine çekilecek. ✓ Metin öğretmen tarafından örnek olarak okunacak. ✓ Metin, öğrenciler tarafından sessiz olarak okunacak. ✓ Öğrenciler tarafından anlaşılmayan, anlamı bilinmeyen kelimeler metnin üzerinde işaretlenerek tespit edilecek ✓ Anlaşılmayan, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamı ilk önce sözcüğün gelişinden çıkarılmaya çalışılacak. Anlamı sözlükten bulunacak, öğrenciler tarafından önce tahtaya sonra kelime defterlerine yazılacak. ✓ Metin sınıftaki öğrenciler arasından rastgele seçilen öğrencilere noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okutulacak. ✓ Okuma yaptırılırken öğrencilerden vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri istenecek. ✓ Yanlış telaffuz edilen kelimeler birlikte düzeltilecek ✓ 1.Etkinlik yapılacak. Anlamları verilen kelimelerin uygun olan kelimelerle anlamları eşleştirilecek. ✓ Öğrencilere 5-7 kelimedden oluşan cümleler kurdurularak, bilinmeyen kelimeler anlamlandırılacak. ✓ Yanlış telaffuz edilen kelimeler birlikte düzeltilecek. ✓ 2.Etkinlik yapılacak. Metin ile ilgili sorular cevaplanacak. ✓ 3. Etkinlikte metni, olayların oluş sırasına göre ana hatlarıyla anlatmaları istenecek. ✓ 4.Etkinlik yapılacak. Verilen cümleleri metne göre tamamlayacaklar. ✓ 5.Etkinlikte "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan" metni ile "Kırmızı Başlıklı Kız" masalıyla karşılaştırma yapılacak. ✓ 6. Etkinlikte verilen cümlelerde hangi kutucuklarda kısa çizgi (-) kullanılması gerektiğini işaretleme etkinliği yapılacak. Kısa çizginin kullanım alanları anlatılacak. ✓ 7. Etkinlikteki doğa ve çevreyi korumaya yönelik verilen kuruluş adlarını, kısaltmalarıyla eşleştirecekler. ✓ 8. Etkinlikte karikatür incelemesi yapılacak.	

✓ Öğrencilerin konu ile ilgili konuşmaları sağlanacak.
✓ 9. Etkinlikte hayvanların korunmasıyla ilgili verilen tiyatro gösterisi sınıfta canlandırılacak.
✓ Gelecek derse hazırlık için öğrencilerden yapılması gerekenler istenecek.

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	
• Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	* Öğrencilerin davranışlarının gözlemlenmesi, değerlendirilmesi * Kısaltmaların nasıl yazıldığını biliyor muyuz? * Neler öğrendik?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV :

Plânın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

EK 5. DENEY GRUBU PLANLAR

1. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: Deney Grubu

KONU: Kardan Adamın Evi

KAZANIMLAR:

1. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
2. Şiir okur.
3. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
4. Okuduğu metnin konusunu belirler.
5. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
6. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
7. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.
8. Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder.
9. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
10. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İstasyon Tekniği

MATERYALLER: Türkçe Kitabı, Karton, renkli kalem, makas, renkli kağıt, karalama kağıdı, düdük

SÜRE: 40' + 40' + 40'+40'+40'+40'+40'+40'

A.GİRİŞ BÖLÜMÜ

Ön Hazırlık:

Öğretmen sınıfa elindeki materyallerle girer. Öğrencilere bugün dersimizi farklı bir teknikle işleyeceğimizi söyler ve bu tekniğin istasyon tekniği olduğunu açıklar. İstasyon tekniği kısaca çocuklara anlatılır. Her grubun 10 dakika her istasyona uğramaları gerektiği ve orada yarım kalan işi yine okuduğumuz metne göre devam ettirmeleri gerektiği söylenir. Sınıf düzeninin istasyon tekniğine uygun olması için çalışmalar yapılır. Sınıftaki öğrenciler olabildiğince eşit gruplara ayrılır. Bu gruplar A,B,C,Ç,D gibi isimlendirilir. Sıra düzenleri oluşturulur. Daha sonra oluşturulan sıralara istasyon isimleri asılır. Bunlar öykü istasyonu, şiir istasyonu, bilmece istasyonu, afiş istasyonu ve resim istasyonudur. Öğrencilere her istasyonda okuduğumuz metinle ilgili etkinlikler yapılacağı anlatılır. Çocuklara herkesin işbirliği içinde birbirlerinin yaptıklarını devam ettirerek ürünler oluşturacakları anlatılır. Metinlerin iyi okunup anlaşılmasının bu etkinlikleri yaparken onlara çok yardım edeceği konusunda bilgilendirilir. Bu çalışmalardan sonra öğrencilerle istasyonlar arasındaki geçiş provası yapılır. Gruplar masalara oturur. Öğretmen "Arkadaşlarınızla 'Taşıma su ile değirmen dönmez' adlı atasözünü istasyonlarımızda uygulamanızı istiyorum her istasyonda 10 dakika süreniz var. 10 dakika sonra düdük çalacağım, kulağınız çalacağım düdükte olmalı. Düdük sesini duyduğunuz an işinizi ve materyallerinizi bırakarak saat yönünde bir istasyon ileri gitmenizi istiyorum" der. Öğrenciler istasyon

teknikindeki tüm istasyonlara bütün çocukların geçişleri yapıldı kadar uygulama devam eder.

Dikkat Çekme:

Öğretmen elinde karton , renkli kalemler, makas, renkli kağıt ve karalama kağıdı ile sınıfa girer. Öğrencilere iyi okuyucuların metin okurken neler yaptıkları sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar bir kartona yazılır ve sınıfa asılır.

Güdüleme:

Öğretmen öğrencilere " Okuduklarımızı anlamak için neler yapabiliriz?" der. Yapılan yorumların ardından öğretmen de öğrencilerin yorumlarına katkıda bulunur.

Gözden Geçirme:

Öğretmen öğrencilere "Bugünkü dersimizde 'Kardan Adamın Evi' adlı metni okuyacağız, anlayacağız, etkinlikler yapacağız ve anlamlarımızdan yola çıkarak yeni ürünler ortaya koyacağız" denilerek derse geçilir.

Derse Geçiş:

Öğretmen öğrencilere, okumamızı anlamamızda bize yardımcı olan bazı tekniklerin olduğu söylenir. Bu tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. Bu sayede okuduklarımızı daha iyi anlayabileceğimiz ve hatırlayabileceğimiz ifade edilir. Böylece okuduklarımızla ilgili bir soruyla karşılaştığımızda ister yazılı ister sözlü olsun bu soruları rahatlıkla cevaplayabileceğimiz belirtilir. Dün sizinle oluşturduğumuz grupların bir araya gelmesini istiyorum der. Grupları masalara yerleştirir. Masalarda öykü, şiir, bilmece, afiş ve resim yazıları önceden asılmıştır. Çocukları A grubu öykü masasına, B grubu şiir masasına, C grubu bilmece masasına, Ç grubu afiş masasına ve D grubu resim masasına geçmeleri için komut verir. Öğretmen "Şimdi Türkçe kitaplarınızdan "Kardan Adamın Evi" adlı metni açmanızı ve içinizden okumanızı istiyorum. Süreniz 10 dakika bu süre içerisinde istediğiniz kadar okuma yapabilirsiniz. Unutmayın etkinliklerimizi okuduğunuz metin çerçevesinde yapacaksınız." der.

B. GELİŞME BÖLÜMÜ

- Sessiz okuma süresi bittikten sonra öğretmen öğrencilerden "Kardan Adamın Evi" şiirini istekli olan birkaç öğrenciye yüksek sesle vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okutturur.
- Öğretmen gruplarda çalışma süresinin 10 dakika olduğunu söyler ve 10 dakika sonra düdük sesiyle birlikte saat yönünde her grubun bir sonraki masaya geçeceği ve çalışmaların arkadaşlarınızın bıraktığı yerden devam edip tamamlamaya çalışılacağı söylenir. Ayrıca öğretmen bu süreçte Türkçe kitaplarınızın yanınızda olduğunu metni hatırlamak istediğinizde tekrar okumalar yapabileceklerini söyler.
- Öğrenciler hangi grupta çalışıyorlarsa o grubun etkinliğini yapmaya başlar.
- Gruplar 10 dakika sonra öğretmenin düdük sesiyle uyarılarak diğer gruba geçer ve geçtiği gruptaki etkinliğe uygun çalışmasına devam eder.
- Öğrenciler kendi gruplarında bilgi paylaşımı yapar, tartışır emek harcar ve yeni bir ürün ortaya koymaya çalışır. Öğretmen bu aşamada sadece rehber konumundadır. Öğrencilere müdahale etmez.

- Öğrenciler kendi fikirlerini açıkça söyleyebilir, başkalarının fikirlerine karşı çıkabilir ancak yeni ürün yaratmada ortak bir payda bularak birbirlerinin fikirlerine de saygı duyarak işbirliği içinde özgün ve yaratıcı bir çalışma gerçekleştirir.
- Her grup oluşturulan 5 istasyonda çalışmalar yaptıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.

C. SONUÇ:

- Tüm sınıf "Kardan Adamın Evi" metnini anlamış olur.
- Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- Tüm sınıf metni okuduğu ve yeni ürünler ortaya çıkardığı için metnin ana konusunu anlamış olur.
- Bunlarla ilgili kitapta bulunan etkinlikleri daha hızlı ve anlaşılır bir şekilde yapmış olur.
- Bu çalışmalardan ve metinden yola çıkarak anlamını bilmediği kelimeleri ve eş anlamlı kelimeleri öğrenmiş olur.
- Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- Metne çalışmalarından yola çıkarak yeni başlık/başlıklar önerir.
- Metindeki gerçek ve hayali unsurları ayırt eder.
- Görseller ilgili sorulara cevap verir.
- Başkalarının yarım bıraktıkları işleri kendi özgün fikirleri ile tamamlama becerisi gelişir.
- Grup olarak çalışma yapabilir ve işbirliğine dayalı öğrenme gerçekleştirir.
- Kendi fikirlerini grup içerisinde özgürce ifade edebilme, başkalarının fikirlerine saygı duyabilme, önyargılarından arınmış ve karşısındaki insanın değer yargılarına değer verebilme gibi karakteristik özellikleri gelişir.

4. DEĞERLENDİRME

Tüm grup çalışmalarını verilen sürelerde tamamlar. Her grubun istasyon şefi tek tek ayağa kalkar ve yapılan çalışmaları sınıfa anlatır/okur. Sınıf, hazırlanan çalışmalar üzerine tartışır ve beyin fırtınası çalışması yapılır. Tartışmalar tamamlandıktan sonra yapılan tüm çalışmalar sınıf panosuna asılarak sergilenir. Öğrencilerin bir sonraki derse hazır gelmeleri için yeni metin verilir ve görevlendirilirler. Ödevlendirmeden sonra ders bitirilir.

1. Oturum Metin :

KARDAN ADAMIN EVİ

Kışlar alabildiğine uzundu,
Çocukluğumuz da öyle.
Kardan adam yapardık,
Üşümezdik,
Üşenmezdik.
Ali aşığı mahalleyi
Toparlardı,
Zeynep yukarı mahalleyi.

Hepimiz,
İşini her zaman güzel yapan
Koca adam pozunda
Küçümen bir ordu...
Eldivenler, şapkalar
Ve atkılar.
Önce ısınma hareketleri...
Her şey
Ah, nasıl da nizami!
Her şey nasıl da rap rap.
Az buz yağmazdı,
Çocukluğumun geçtiği yerlerde kar.

Kardan adamımız evsiz barksız
Kalacak diye korkar,
Tutar
Bir de kardan ev yapardık adamımıza.
Tek odalı minimini bir ev işte.
Korurdu onu sıcaktan sağnaktan.
Belki misafir ağırlayamazdı ya
Fakat şimdi başını sokacak
Bir evi vardı işte.
Kolay mı kiraya çıkmak öyle
Kışta, kıyamette?
Adamımız şen,
Adamımız bahtiyar.
Akşam oldu,
Evlere dağılın çocuklar. (...)

Vural KAYA

Bir Şiir Sana Bir Şiir Bana

(Kısaltılmıştır.)

2. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: Deney Grubu

KONU: Termit Kolonisi

KAZANIMLAR:

1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.
4. Konuşma stratejilerini uygular.
5. Sınıf içinde tartışma ve konuşmalara katılır.
6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
7. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
8. Okuma stratejilerini uygular.
9. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
11. Hikaye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.
12. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
13. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
14. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
13. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.
14. Bilgilendirici metin yazar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İstasyon Tekniği

MATERYALLER: Türkçe Kitabı, sözlük, internet bağlı bilgisayar (akıllı tahta), karton, renkli kalemler, makas, renkli kağıt, karalama kağıdı, düdük

SÜRE: 40' + 40' + 40' + 40' + 40' + 40' + 40' + 40'

A.GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme:

Öğretmen derse girer ve öğrencilere "Merhaba çocuklar geçen haftaki dersimizde istasyon tekniğini uygulamıştık ve gruplar kurmuştuk hatırladınız mı?" der. Çocuklardan aldığı cevaplardan sonra elindeki materyalleri sınıfın ortasına koyduğu öğretmen masasına yerleştirir.

Güdüleme:

Öğretmen öğrencilere " Necip Fazıl Kısakürek'in 'Devler gibi eserler bırakmak için karıncalar gibi çalışmak lazım' sözünden neler anlıyorsunuz?" diyerek öğrencileri düşünmeye sevk eder. Yapılan yorumların ardından öğretmen de yorumlarıyla katkıda bulunur.

Gözden Geçirme:

Öğretmen öğrencilere "Bugünkü dersimizde 'Termit Kolonisi' adlı metni okuyacağız, anlayacağız, geçen hafta uyguladığımız gibi etkinlikler yapacağız ve anlamlarımızdan yola çıkarak yeni ürünler ortaya koyacağız" denilerek derse geçilir.

Derse Geçiş:

Öğretmen öğrencilere "Karıncaların ve termitlerin özellikleri hakkında bilgisi olanlar var mı?" diye soru sorar. Öğrencilerin yanıtlarına müdahale edilmeden dinlenir. Öğretmen "Daha önceden oluşturduğumuz grupların bir araya gelmesini istiyorum" der. Grupları bir araya gelir. Masalarda öykü, şiir, bilmece, afiş ve resim yazıları asılmış olarak hazırdır. Grupları bu B grubu öykü istasyonuna, C grubu şiir masasına, Ç grubu bilmece masasına D grubu afiş masasına ve A grubu resim masasına geçmesini ister. Böylelikle gruplar geçen haftadan farklı istasyonlarda çalışmaya başlarlar. Öğretmen "Yapacağınız etkinlikler okuyacağınız metin ile ilişkili olmalı çocuklar. Yapacağınız çalışmalarda ders kitabından, sözlükten, internetten faydalanabilirsiniz. İnternete bağlı akıllı tahtamızdan istediğiniz zaman yararlanabilirsiniz. Akıllı tahtamızı ancak eş anlamlılar, yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını bulmak ve yazılı basında araştırma yapmak için kısa süreli kullanabilirsiniz." diye açıklamalarda bulunur. Öğretmen "Şimdi Türkçe kitaplarınızdan 'Termit Kolonisi' adlı metni açmanızı ve içinizden okumanızı istiyorum. Süreniz 10 dakika bu süre içerisinde istediğiniz kadar okuma yapabilirsiniz. Unutmayın etkinliklerimizi okuduğunuz metin çerçevesinde yapacaksınız." diyerek çocukları derse hazır hale getirir.

B. GELİŞME BÖLÜMÜ

- Sessiz okuma süresi bittikten sonra öğretmen öğrencilerden "Termit Kolonisi" adlı metni istekli olan birkaç öğrenciye yüksek sesle vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okutturur.
- Öğretmen gruplarda çalışma süresinin 10 dakika olduğunu hatırlatır ve 10 dakika sonra düdük sesiyle birlikte saat yönünde her grubun bir sonraki masaya geçeceği ve çalışmaların arkadaşlarınızın bıraktığı yerden devam edip tamamlamaya çalışılacağı söylenir. Ayrıca öğretmen bu süreçte Türkçe kitaplarınızın yanınızda olduğunu metni hatırlamak istediğinizde tekrar okumalar yapabileceklerini söyler.
- Öğrenciler gruplarında kendi aralarında tartışmaya başlar ve işbirliği içinde hangi gruptalar ise o grubun etkinliğini yapmaya başlar.
- Öğrenciler bilmedikleri kelimeler olursa ya da yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını araştırmak isterse internete bağlı bilgisayardan kısa süreli araştırma yapar ve bu süreçte diğer grupta çalışanlara da saygılı davranarak sırayla bilgisayar kullanırlar.
- Gruplar 10 dakika sonra öğretmenin düdük sesiyle uyarılarak diğer gruba geçer ve geçtiği gruptaki etkinliğe uygun çalışmasına devam eder.
- Öğrenciler kendi gruplarında bilgi paylaşımı yapar, tartışır emek harcar ve yeni bir ürün ortaya koymaya çalışır. Öğretmen bu aşamada sadece rehber konumundadır. Öğrencilere müdahale etmez.
- Öğrenciler kendi fikirlerini açıkça söyleyebilir, başkalarının fikirlerine karşı çıkabilir ancak yeni ürün yaratmada ortak bir payda bularak birbirlerinin fikirlerine de saygı duyarak işbirliği içinde özgün ve yaratıcı bir çalışma gerçekleştirir. Gözlem ve araştırma yetenekleri gelişir. Karşılaştırma ve çıkarımda bulunurlar.

- Her grup oluşturulan 5 istasyonda çalışmalar yaptıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.

C. SONUÇ:

- Tüm sınıf "Termit Kolonisi" metnini anlamış olur.
- Öğrenciler kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Tüm sınıf hazırlıksız konuşmalar yapar.
- Sözlük ve internetten yararlanan öğrenciler hazırlıklı konuşmalar yapar.
- Konuşma stratejilerini uygulurlar.
- Tartışma ve konuşmalara katılırlar.
- Yabancı dillerden Türkçemize geçmiş olan kelimelerin anlamlarını ve Türkçe karşılıklarını öğrenirler.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma ve yazma çalışmaları yaparlar.
- Okuma stratejilerini uygulurlar.
- Anlamını bilmedikleri kelimeleri bağlamlardan yararlanarak tahmin ederler.
- Hikaye edici ve bilgilendirici metin ögeleri hakkında tartışır.
- Yazdıklarını zenginleştirmek için etkinliklerinde çizim, grafik ve görsellerden yararlanırlar.

4. DEĞERLENDİRME

Tüm grup çalışmalarını verilen sürelerde tamamlar. Her grubun istasyon şefi tek tek ayağa kalkar ve yapılan çalışmaları sınıfa anlatır/okur. Sınıf, hazırlanan çalışmalar üzerine tartışır ve kısa bir beyin fırtınası çalışması yapılır. Tartışmalar tamamlandıktan sonra yapılan tüm çalışmalar sınıf panosuna asılarak sergilenir. Öğrencilerin bir sonraki derse hazır gelmeleri için yeni metin verilir ve görevlendirilirler. Ödevlendirmeden sonra ders bitirilir.

2. Oturum Metin :

TERMİT KOLONİSİ

Karıncaya benzer minik böcekler olan termitler, koloni evi yapmakta çok başarılıdır. Termitler; çamur, toprak, dal parçaları ve tükürükle çok yüksek yapılar inşa ederler.

Termit topluluğu üyeleri “kast” adı verilen gruplara ayrılır. Her kast, koloni içinde bir göreve sahiptir.

Yumurtaları kraliçe yumurtlar. Bazen günde yirmi binden fazla yumurta yumurtlar! Kraliçe, kolonideki diğer termitlerden çok daha büyüktür.

Asker termitler, yuvayı korur ve saldırılar karşısında geniş çenelerini silah olarak kullanır.

İşçi termitlerin görevi yiyecek bulup depolamak, yavrularla ve onların bakımıyla ilgilenmektir. Kolonideki en büyük grup budur. İşçiler, aynı zamanda yapının inşasından ve bakımından sorumludur.

Termit kolonileri çok iyi örgütlenmiş topluluklardır. Milyonlarca sakini olan bir koloni olarak başka seçenekleri de yoktur zaten.

Termitler hep birlikte dev bir tüneller ağında yaşarlar. Burada besin yetiştirmek ve depolamak için alanlar, yeni bırakılan yumurtalar ve yavrular için bakım odaları, hepsinin altında da yuvayı serin tutan bir su kaynağı bulunur.

Saranne TAYLOR (Saran TEYLİR)

Hayvanların Evleri çev.: Tuba ÖNGÜN

(Kısaltılmıştır.)



3. OTURUM

DERS: Türkçe

SINIF: Deney Grubu

KONU: Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan

KAZANIMLAR:

- 1.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- 2.Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- 3.Hazırlıklı konuşmalar yapar.
- 4.Konuşma stratejilerini uygular.
- 5.Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- 6.Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- 7.Okuma stratejilerini uygular.
- 8.Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarını tahmin eder.
- 9.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 10.Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- 11.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- 12.Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.
- 13.Okuduğu metinlerdeki hikaye unsurlarını belirler.
- 14.Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- 15.Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.
- 16.Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- 17.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- 18.Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.
- 19.Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.

ÖĞRENME-ÖĞRETME STRATEJİ VE YÖNTEM: İstasyon Tekniği

MATERYALLER: Türkçe Kitabı, Karton, renkli kalem, makas, renkli kağıt, karalama kağıdı, düdük

SÜRE: 40' + 40' + 40' + 40' + 40' + 40' + 40' + 40'

A.GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme:

Öğretmen sınıfa girer ve öğrencilere "Masal sever misiniz çocuklar?" diye soru sorar. Öğrencilerden yanıtları alır. Daha sonra öğretmen "En sevdiğiniz masalları düşünün sizi en çok etkileyen masal hangisiydi? Neden sizi etkiledi?" sorularını yöneltir. Öğrencilerin cevaplarını dikkatli bir şekilde dinler.

Güdüleme:

Öğretmen öğrencilere " Peki Kırmızı Başlıklı Kız masalını hepimiz hatırlıyor musunuz çocuklar" diye soru sorar ve cevapları alır. "Peki bir de masalı kurdun ağzından dinleseydik, acaba kurt ne yaşamış ve neler hissetmiş olabilir?" diye soru yöneltir. Öğretmen öğrencilere müdahale etmeden etkin bir dinleyici konumunda çocukların cevaplarını dinler.

Gözden Geçirme:

Öğretmen öğrencilere "Bugünkü dersimizde 'Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?' adlı metni işleyeceğiz. İstasyon tekniğini kullanarak acaba bu hafta neler yapabileceğiz ve hangi ürünleri çıkaracağız? Büyük bir merak içindeyim" diyerek derse geçer.

Derse Geçiş:

Öğretmen öğrencilere "Geçtiğimiz haftalarda oluşturduğumuz gruplarımızın masalara geçmelerini istiyorum. C grubu öykü masasına, Ç grubu şiir masasına, D grubu bilmece masasına, A grubu afiş masasına ve B grubu resim masasındaki yerlerini alırlar. Çocuklar önceki haftalarda başladıkları istasyonlardan farklı istasyonlarda göreve başlamış olacaktırlar. "Çocuklar okuyacağınız metni çok dikkatli okuyunuz. Sessiz ve sesli okuma yaparken okuma stratejilerini uygulamanız, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumanız gerekiyor. Şimdi ilk olarak kitaplarımızı açıyoruz ve herkesin 'Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?' metnini sessiz okuma kurallarına göre okumasını istiyorum" der.

B. GELİŞME BÖLÜMÜ

- Sessiz okuma süresi bittikten sonra öğretmen öğrencilerden "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?" adlı metni istekli olan birkaç öğrenciye yüksek sesle vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okutturur.
- Öğretmen gruplarda çalışma süresinin 10 dakika olduğunu söyler ve 10 dakika sonra düdük sesiyle birlikte saat yönünde her grubun bir sonraki masaya geçeceği ve çalışmaların arkadaşlarınızın bıraktığı yerden devam edip tamamlamaya çalışılacağı söylenir. Ayrıca öğretmen bu süreçte Türkçe kitaplarınızın yanınızda olduğunu metni hatırlamak istediğinizde tekrar okumalar yapabileceklerini söyler. Bu süreçte gruplar kendi arasında istedikleri kadar bilgi alışverişi yapabilir tartışıp karara varabileceklerini belirtir.
- Öğrenciler bulundukları grupta çalışmaya başlarlar. Öğretmen bu süreçte tüm istasyonları dolandır ve öğrencilerin çalışmalarını gözlemler ancak hiçbir müdahalede bulunmaz.
- Gruplar 10 dakika sonra öğretmenin düdük sesiyle uyarılarak diğer gruba geçer ve geçtiği gruptaki etkinliğe uygun çalışmasına devam eder.
- Öğrenciler kendi fikirlerini açıkça söyleyebilir, başkalarının fikirlerine karşı çıkabilir ancak yeni ürün yaratmada ortak bir payda olarak birbirlerinin fikirlerine de saygı duyarak işbirliği içinde özgün ve yaratıcı bir çalışma gerçekleştirir.
- Her grup oluşturulan 5 istasyonda çalışmalar yaptıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.

C. SONUÇ:

- Tüm sınıf "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan?" metnini anlamış olur.
- Öğrenciler kendi aralarında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar gerçekleştirir.
- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanırlar.
- Tüm öğrenciler sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılırlar.
- Öğrenciler sesli ve sessiz okumalarını yaparken noktalama işaretlerine dikkat ederler ve okuma stratejilerini uygularlar.

- Çalışmalarını yaparken bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını tahmin ederler.
- Öğrenciler metinle ilgili sorulara cevap verirler.
- Tüm sınıf etkin bir şekilde çalışmalara katıldıkları ve bu süre boyunca okuduklarından yola çıkarak yeni ürün oluşturdıkları için metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- Öğrenciler okuduğu metindeki hikaye unsurlarını belirler ve metinler arasında karşılaştırma yapabilir.
- Öğrenciler okuduğu metinle ilgili düşüncelerini ifade eder ve görsellerle ilgili soruları cevaplarlar.
- Öğrenciler çalışmalarında noktalama işaretlerine, büyük harflerin kullanıldığı yerlere kısaltmalar ve kısaltmalara gelen eklerin doğru yazımına dikkat ederek ürünlerini oluştururlar.
- Tüm öğrenciler görselleri ilişkilendirerek olayı anlatabilirler.
- Öğrenciler işbirliği yapar, yarım bırakılan işi devam ettirir, sonuçta tüm sınıfın emeğinin olduğu yaratıcı ürünler ortaya koyarlar.
- Dayanışma, empati ve saygı duyguları gelişir. Yeni bir ürün ortaya koydukları için özgüvenli bireyler olurlar.

4. DEĞERLENDİRME

Tüm grup çalışmalarını verilen sürelerde tamamlar. Her grubun istasyon şefi tek tek ayağa kalkar ve yapılan çalışmaları sınıfa anlatır/okur. Öğretmen bu aşamada öğrencileri düşünmeye tartışmaya yönlendirici sorular sorar. Sınıf, hazırlanan çalışmalar üzerine tartışır ve beyin fırtınası çalışması yapılır. Tartışmalar tamamlandıktan sonra yapılan tüm çalışmalar sınıf panosuna asılarak sergilenir. Öğrencilerin bir sonraki derse hazır gelmeleri için yeni metin verilir ve görevlendirilirler. Ödevlendirmeden sonra ders bitirilir.

3. Oturum Metin :

KİM KORKAR KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZDAN?

Yavru kurt sarıldı annesinin boynuna. Dedi ki: “Anne, ben artık büyüdüm. Gideceğim tek başıma ormana. Biraz dolaşıp hava almaya.”

Annesi sevgiyle baktı yavrusuna. (...) Şöyle fısıldadı kulağına: “Hele otur da biraz şuraya, önce cevap ver birkaç soruya. Bakalım hazır mısın gitmeye tek başına ormana.”

-“Haydi sor!” dedi yavru kurt coşkuyla.

-Başlayalım birinci soruyla. Sepetini takmış koluna, kırmızı başlıklı bir kız çıkarsa yoluna...

-Hiç görünmeden ona, kaçır saklanırım çalılara.

- Aferin. Şimdi soruların ikincisi. Diyelim ki çok üşüdün ve acıktın. Bir kulübe bulup başını içeri uzattın. Baktın yatakta hasta bir büyükanne. (...)

-Kesinlikle girmem içeriye. Kimseler görmeden kaçırım başka yere.

-Şimdi de günün en zor sorusu. Diyelim ki karnın tok, uykun da çok. Derenin kenarında da bir ağaç gölgesi. Kaçırılır mı keyfin böylesi?

-Kaçırılmaz keyfin böylesi!
Annesi bir kaşını kaldırdı merakla. Yavru kurt yine hazırda bir cevapla.
-Aman yavrucum, orada dur bakalım!
-Aman annecim, hemencecik telaşlanma. Aşağıdaki yazıyı taşıyacağım yanımda.
-Artık tamam. Hazırsın ormanda yalnız dolaşmaya.

Dikkat! Dikkat!
Sevgili Avcı Amca,
Belki biraz şişlik varsa karnımda, inan sadece brokoli ve makarna. Biz vazgeçtik artık et yemekten. Bıktık masallarda kötülenmekten.

Sara ŞAHİNKANAT
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan? (Uyarlanmıştır.)



**EK 6. UYGULAMANIN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN İSTASYON
VE ÜRÜN FOTOĞRAFLARI**



















