

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İSTASYON TEKNİĞİ KULLANIMINA İLİŞKİN NİTEL BİR ÇALIŞMA¹

A Qualitative Study on the Use of Station Technique in Turkish Teaching

Gönderim Tarihi: 27.09.2017

Kabul Tarihi: 21.05.2018

Doi: 10.31795/baunsobed.437727

Ebru BOZPOLAT*

Aysel ARSLAN**

ÖZ: Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 6. Sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniği uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak ve ders öğretmeni ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Sivas il merkezinde bulunan Süleyman Demirel Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubunda yer alan 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci ve öğretmen görüşme formları ile gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel veriler NVIVO 10 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada; istasyon tekniği uygulamasına ilişkin beş tema belirlenmiştir. Bu temalar; istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığı, uygulamada oluşan duyuşsal durum, istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkıları, uygulamada problem yaşanan durumlar ve istasyon tekniğinin tekrar kullanılma isteğidir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasını genel anlamda faydalı bulduğu ve uygulamaya ilişkin olumlu görüş içerisinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin tamamının istasyon tekniğinin Türkçe dersinde tekrar kullanılmasını istemelerinin yanı sıra bazı öğrencilerin

¹ Bu makale; Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT danışmanlığında, Aysel ARSLAN tarafından 2017 yılında tamamlanan "Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, ebozpolat@gmail.com, ORCID ID: orcid.org/0000-0003-1890-8167

** Öğr. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, arslanaysel.58@gmail.com, ORCID ID: orcid.org/0000-0002-8775-1119

diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç da, istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin bilişsel, derse yönelik bakış ve sosyal ilişkiler açısından öğrencileri olumlu etkilemesidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda; Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamalarına daha fazla yer verilmesi, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde kullanılması önerilmiştir. İstasyon tekniğinin Türkçe dersinde ve diğer derslerde farklı konularda da yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İstasyon tekniği uygulamasından en üst düzeyde yararın sağlanabilmesi için öğretmenlere teknikle ilgili gerekli bilgilerin verilmesi ve okullarda fiziki öğrenme ortamları oluşturulurken çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin özelliklerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ve olumlu sonuçlar alınmış yöntem/teknikleri uygulamalı olarak öğrenmeleri için imkân sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, İşbirlikli Öğrenme, İstasyon Tekniği.

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify the effect on the students of the station technique implementation used in the Turkish class of the 6th grade in an elementary school, and to make observations about the implementation and to reveal views of the teacher and the students about the practice. The research was carried out with the participation of the 6th grade students at Süleyman Demirel Middle School in Sivas city center during the 2015-2016 Fall Semester. The research was carried out with 18 students in experimental group which used of the station technique in Turkish language teaching. For collecting the data in research used student and teacher interview and observation forms prepared by researcher. The qualitative data obtained from the interviews and observations were analyzed by using the NVIVO 10 program. In the research, five themes related to the implementation of the station technique were identified. These themes included: how to implement the station technique, the emotional situation related the implementation, the benefits/contributions of the station technique implementation, the problematic situations during the implementation, and the wish to reuse the station technique. In a results of the research, the students found the station technique to be useful in general terms and expressed positive views about its practice. It has been determined that all of the students want to be used again of the station technique in Turkish lessons as well as some students want to use it in other courses. Another result obtained is that the implementation of the station technique has positive effects on the students in terms of cognitive, lesson view and social relations of the students. In line with the results, the research suggests that teachers should implement the station technique more often in Turkish classes, as well as at various education levels and grades. It is thought to contribute to the field the implementation of the station technique in Turkish lessons and other lessons. It has been stated that should be given necessary information about the technique to the teachers in order to obtain the utmost benefit from the implementation of the station technique and the characteristics of contemporary teaching methods, and techniques should be taken into consideration while

establishing physical learning environments in schools. In the Faculty of Education, teacher candidates are should be provided opportunities for learning by practicing methods / techniques which prepared in accordance with the constructivist approach and got positive results.

Keywords: Turkish Language Teaching, Cooperative Learning, Station Technique.

GİRİŞ

Çağdaş toplumlar sürekli değişim halinde bir yandan yenileşirken, bir yandan da kendi mekanizmalarının yeni durumlara adapte olmasının önünü açmak için bu değişime ayak uyduracak bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır (Akınoğlu, 2005: 32). Sönmez (2009a: 19) Türkiye'nin gelişen bir ülke olduğunu ve gelişmiş çağdaş devletler arasında yerini alarak onları geçmeyi hedeflediğini, bunu gerçekleştirebilmek için de ileri teknolojiye sahip bilgi toplumu haline gelmesinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'deki eğitim sisteminin bu hedeflere uygun olarak planlanması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının da sürekli olarak değerlendirilerek geliştirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bugünün eğitim sistemi hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de günün ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek mecburiyetindedir (Başbay, 2011: 67). Günümüzde bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişim ve değişimler bireylere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin farklılaşmasına sebep olmuştur. Artık bilen değil, bilgiyi kullanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece değişen insan ihtiyacıyla birlikte okulların da niteliği değişmiş, okullar öğreten değil, öğrenciye öğrenme imkânı sunan kurumlar haline gelmiştir (Erdem ve Demirel, 2002: 82-83). Türkiye'de de bu gelişmelerin yansımaları görülmüş ve 2004 yılına kadar sürdürülen geleneksel eğitim anlayışı yerini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına bırakmıştır (Adıgüzel, 1997: 82; Karadağ, 2012: 97).

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

olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda; eğitim toplumsal değişimin itici gücü olarak gösterilmekte ve eğitim yaşantılarının sürekli olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Topses, 2006: 32).

Yapılandırmacılık, bireyin bilgiye ulaşma yollarını keşfederek öğrenmesini amaçlayan bir kuram olduğu için öğrenme-öğretme süreçleri ile daha fazla ilgilenmektedir (Açıkgöz, 2004: 64). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında ne öğretildiği değil neden ve nasıl öğretildiği önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002: 83). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında; kalıcı öğrenmeler sağlayacak üst düzey becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin öğretimin merkezinde yer alması, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve en önemlisi öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenir. Böylece birey bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını, kendi öğrenme yollarını ve zorluklarını keşfeder. Bu yaklaşımda; öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf içi etkin katılımı önem kazanırken, öğretmen öğrenciye rehberlik etmektedir (Gözütok, 2007: 180). Yapılandırmacılık eğitim-öğretim anlayışında bireyler sürekli etkileşim halindedir. Öğretim sürecine öğretmen, öğrenci, çevre vb. pek çok etken dâhil olmaktadır. Bilgi birey tarafından özgün bir şekilde yeniden yapılandırılarak anlamlı bir şekilde öğrenilir (Arslan, 2007: 47-48; Sönmez, 2009b: 145; Yurdakul, 2011: 41). Bu doğrultuda; bireylerin yeni bir bilgiyle veya problem durumuyla karşılaştığında, bu durumu tanımlamak ve açıklamak için zihninde var olan bilgileri kullanması veya duruma özgü yeni çözüm yolları oluşturması beklenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999: 9; Perkins, 1999: 7; Arslan, 2007: 47-48). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında, eğitim ortamlarına gelen öğrencilerin bireysel olarak birbirinden farklı özellikleri olduğu kabul edilerek her öğrencinin aynı şekilde öğrenemeyeceği gerçeği dikkate alınmaktadır (Gün, 2004: 1963; Gömleksiz ve Kan, 2007: 60; Öztürk, 2010: 67; Kaya, 2011: 74; Kurt ve Ekici, 2013: 44). Öğrencilerin zekâ, cinsiyet, yaş, önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları, hazırbulunuşluk düzeyleri vb. özelliklerinin onların öğrenmelerini doğrudan etkileyen faktörler olduğu kabul edilmektedir (Brooks ve Brooks, 1999: 10). Öğrencilerin tüm bu faktörler çerçevesinde bilgiyi kendilerine göre yapılandığı ve her bir birey için bu yapının farklı olabileceği ifade edilmektedir (Akınoğlu, 2012: 153).

Sınıf içinde etkili bir eğitimin yapılabilmesi için yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun model, yöntem ve tekniklerin seçilmesi önemlidir (Ocak, 2008: 215). Bu yaklaşımların başında; işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme (Bayrakçı vd., 2013: 1), aktif öğrenme vb. yer almaktadır (Açıkgöz, 2004: 1). Bu yaklaşımlar arasında yer alan işbirlikli öğrenme; öğrencilerin ortak bir hedefi gerçekleştirmek için küçük karma gruplar halinde çalıştığı bir yaklaşımdır. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin geleneksel yöntemlerdeki gibi birbirleriyle rekabet ederek değil, birlikte çalışarak ve birbirlerinin

öğrenmesine yardım ederek öğrenmenin gerçekleştirildiği sonuçta da grup başarısının ödüllendirildiği bir yaklaşımdır (Sharan, 1980: 242; Açıköz, 1998: 296; Goodwin, 1999: 29; Açıköz, 2004: 172; Slavin, 2008: 152; Cottell, 2010: 12; Ekin, 2011: 94; Komisyon, 2014: 92). Literatür incelendiğinde; işbirlikli öğrenme içinde kullanılan birçok teknik olduğu görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin; Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Takım-Oyun-Turnuva (TOT), Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB), Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Grup Araştırmaları, İşbirliği-İşbirliği, Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim (BSBÖ), Jigsaw (Birleştirme) ve İstasyon teknikleri olduğu söylenebilir (Açıköz, 2004: 177; Bayrakçeken vd., 2013: 11).

İstasyon tekniği; öğrencilerin öğretmen rehberliğinde grup olarak çalıştığı, kendi öğrenme yaşantılarından sorumlu olduğu, araştırma ve keşfetme fırsatlarıyla karşılaştığı, zengin öğrenme deneyimleri sağladığı, değişik etkinlikler yaparak ve farklı materyalleri kullanarak öğrendiği, öğrendiklerini pekiştirdiği, öğrendiklerini sorguladığı, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduğu çağdaş bir öğretim tekniğidir (Benek ve Kocakaya: 2012: 9). İstasyon tekniği, güvenilir ve aktif öğrenme fırsatları oluşturarak, eğitimi çok boyutlu uygulamalar yoluyla geleneksel eğitimin daha ilerisine taşımayı amaçlamaktadır (Ocak, 2008: 250). Demir (2008: 26), istasyon tekniğini, Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı"yla desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracı olarak tanımlamaktadır. Manuel (1974: 1) istasyon tekniğini, öğrencilerin belirli bir hedefi gerçekleştirmesi amacıyla önceden planlanmış, mantıklı ve ardışık direktiflerin öğrenciye verildiği, birçok öğrencinin aynı anda öğrenme ortamına katılımının sağlandığı bir teknik olarak ifade etmiştir. Hepp (1996) ise istasyon tekniğini öğrencilere işbirlikli veya özerk olarak küçük gruplarla farklı istasyonlarda çalışma fırsatının sunulduğu çağdaş bir eğitim tekniği olarak tanımlamıştır (Akt: Sturm ve Bogner, 2007). Ocak (2008: 251) istasyon tekniğinde gruplar oluşturulurken; öğrencilerin farklı özelliklerinin dikkate alınarak heterojen bir yapı oluşturulması gerektiğini ve bu sağlandığı takdirde, farklı özelliklerdeki öğrencilerin bir araya gelerek birbirlerinin birikiminden faydalanabileceğini, görüşünü geliştirebileceğini ve öğrenme niteliğini artırabileceğini ifade etmektedir.

İstasyon tekniği, aşamalar halinde düzenlenmiş öğrenci merkezli bir tekniktir. Gruplar her aşamada bir önceki grubun yaptıklarını daha ileriye götürmektedir (Gözütok, 2007: 256; Sönmez, 2009b: 253). İstasyon tekniği aracılığıyla istenilen sonuca ulaşabilmesi için, tekniğin her aşamasının dikkatle hazırlanması ve uygulamasında titizlik gösterilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin istasyonlarda istenen şekilde çalışabilmesini sağlamak için istasyonların önceden

hazırlanması, etkinliklerin iyi tasarlanması gerekmektedir. Bunun için uygulayıcının çok dikkatli bir ön hazırlık süreci geçirmesi ve yaratıcılığını kullanması önemlidir (Güneş, 2009: 9). İstasyon tekniğinin aşamaları; hedeflerin belirlenmesi, istasyonların planlanması ve düzenlenmesi, istasyonlardaki etkinliklerin planlanması, istasyonlarda kullanılacak araç ve gereçlerin düzenlenmesi, grupların belirlenmesi, zaman kullanımının düzenlenmesi, istasyon tekniğinin uygulanması ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Schmidt ve Harriman, 1998; Erdağı, 2014: 14). İstasyon tekniğinde hedefler; dersin içeriği, konunun yapısı ve öğrenci sayısına göre farklılıklar göstermektedir. Her istasyonun tek hedefi olabileceği gibi birden fazla hedefi olan istasyonlarda tasarlanabilir. Ayrıca bir hedef için birden fazla istasyonda etkinlikler de hazırlanabilir (Güneş, 2009: 10; Benek, 2012: 13). Öğrencilerin başarı durumları, öğrenme hızları vb. sebepler dikkate alınarak istasyonun hedefleri değiştirilebilir. Öğrenme hızları yavaş veya hızlı olan öğrenciler için ayrı istasyonlar tasarlanabilir ve bu istasyonların hedefleri birbirinden farklılık gösterebilir (Tseng, 2008: 15).

İstasyon tekniği uygulamasındaki eğitim durumları aşaması; etkinliklerin planlanması, istasyonlarda kullanılan araç ve gereçlerin düzenlenmesi, grupların belirlenmesi, zaman kullanımının düzenlenmesi ve istasyon tekniğinin uygulaması olarak ifade edilebilir. Etkinlikler, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak öğretmen tarafından yapılandırılmalıdır. Her istasyonda farklı etkinliklere yer verilmeli, öğrenciler bu istasyonlarda kendilerini geliştirebilmelidir (Cosgrove, 1992: 4; Furutani, 2007: 13). İstasyon tekniğinde, hedefleri gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan araçların niteliği ve çeşidi bilişsel gelişimi ve öğretimin kalitesini belirlemektedir (Peters, 2004: 9). Araç-gereçler; birden çok duyuya hitap etmeli, öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek nitelikte olmalı (Tofte, 1982: 14), konuyu daha kolay kavranmalarını ve öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamalıdır (Cosgrove, 1992: 1; Tseng, 2008: 16). İstasyon tekniğinde öğrenciler, sınıf içi veya sınıf dışında hazırlanan istasyonlarda grup olarak birlikte çalışırlar (Güneş, 2009: 14; Ocak, 2010: 147; Benek ve Kocakaya, 2012: 10). İstasyon merkezlerinde aynı grupta çalışacak öğrencilerin hazırbuluşlukları ve öğrenme seviyelerinin birbirinden farklı olması, birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlayarak birbirleriyle olan etkileşimlerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Demirörs, 2007: 25; King-Sears, 2007: 137; Benek, 2012: 14). Grupların istasyon tekniğinin özelliklerine uygun olarak oluşturulması, istasyonlarda oluşabilecek sorunları en aza indirecek ve daha etkili bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayacaktır (Demir, 2008: 37). İstasyon tekniğinde süreyi verimli olarak kullanmanın ilk kuralı olarak zaman planlamasının iyi yapılması gösterilmektedir (Erdağı, 2014: 15). İstasyonlardaki etkinliklerin süresini belirlemek için etkinliğin niteliği, grup (Sönmez, 2009b: 255) ve istasyon sayısının dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin süreyi etkin kullanabilme-

leri için; etkinliklerden önce istasyonlar hakkında bilgi verilmesi (Ocak, 2008: 251), istasyonlar için belirlenen sürenin duyurulması gerekmektedir (Alacapınar, 2009: 139; Erdağı, 2014: 16).

İstasyon tekniği, sunulacak içerik yapısına, öğrenci sayısı ve ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Uygulama süreci; öğretmenin bilgisi, içerik yapısı ve eldeki materyallere göre değişkenlik göstermektedir (Ocak, 2008: 251). Bu tekniğin kullanımı için sayının otuzu geçmemesi arzu edilirse de kalabalık sınıflarda da iyi bir planlama yapılması halinde uygulanabilmektedir (Gözütok, 2007: 256; Alacapınar, 2009: 138; Sönmez, 2009b: 253). İstasyonlar kurulduktan sonra derse ve konuya göre istasyonlara isim verilmektedir. İstasyonlara gidecek öğrenci gruplarının başlangıçta rastgele seçilmesi ve tüm öğrenci gruplarının sırasıyla bütün istasyonlarda görev almasının sağlanması gerekmektedir. Öğretmen uygulama bittikten sonra; öğrencilerin öğrenilenler hakkında konuşmalarını, tartışmalarını sağlayarak, onların uygulama sürecinde neler öğrendiklerini kendilerinin keşfetmeleri için fırsatlar oluşturabilmektedir (Lebak, 2005: 91). Tüm grupların istasyonlardaki çalışmaları bittikten sonra yapılan çalışmaların değerlendirilerek bir sonuca ulaşılması gerekmektedir (Güneş, 2009: 15). İstasyon tekniğinde; öğrencilerin öz değerlendirme formları, başarı testleri ve çalışma boyunca tuttıkları günlükler vb. aracılığıyla öğrendiklerini göstermesi gerekmektedir. Ayrıca her istasyon için çalışma kâğıtları oluşturularak öğrencilerden bu kâğıtları doldurmaları istenebilmektedir (Kryza vd., 2007: 9; Demir, 2008: 55; Erdağı, 2014: 16). Böylece öğretmen, istasyonlardaki çalışmaların verimliliğini çok boyutlu olarak gözden geçirerek daha nesnel değerlendirmeler yapabilmekte ve sonraki çalışmalar için gerekli düzeltmeleri yapabilmektedir (Demir, 2008: 55; Benek, 2012: 18).

İstasyon tekniğinde öğretmenin sınıfta kullanacağı öğretim tekniğini iyi bilmesi, uygulamaya başlamadan önce sınıftaki öğrenci sayısını, konuyu, ders saatini dikkate alarak iyi bir planlama yapması gerekmektedir (Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2006: 25). İstasyon tekniğinde öğretmen rehber konumunda bulunmasına karşın, geleneksel yaklaşımla ders işleyen öğretmene göre daha fazla sorumluluk almakta ve aktif olarak sürece katılmaktadır (Fehrle ve Schulz, 1977: 12; Oğuzkan, 1989: 95; Benek, 2012: 22). Hostetler ve Carpenter (1973: 252) öğretmenin uygulama sürecinde çok dikkatli ve istekli olması gerektiğini, öğretmenin olumlu enerjisinin üst düzeyde olmasının öğrencilerin de motivasyonunu arttırdığını ifade etmektedir. Öğrenciler öğrenme merkezlerinde; öğretmenin koyduğu kurallara ve yönergelere uymalı, demokratik sınıf ikliminin oluşmasına yardımcı olmalı, kendi problemleriyle baş edebilmeyi öğrenmelidir. Yeni konuları, becerileri öğrenmeye, materyalleri kullanmaya ve araştırarak, sorgulayarak, keşfederek öğrenmeye istekli

olmalıdır (Demir, 2008: 53). Öğrenciler grup içinde yapılan görev dağılımına uygun şekilde davranmalı, istasyon merkezlerinde yaptıkları çalışmalar hakkında not almalı, rapor hazırlamalı ve istasyonlarda verilen çalışma kâğıtlarını titizlikle doldurmalı (Benek, 2012: 24), zamanı uygun şekilde kullanmalıdır (Demir, 2008: 52). Öğrenme istasyonlarında grubun ortak hedeflerini gerçekleştirmek için arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalıdır (Demirörs, 2007: 7; Erdağı, 2014: 24).

LİTERATÜR TARAMASI

Alanyazın incelendiğinde, istasyon tekniğinin öğrencilerin başarısını olumlu etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Howatson, 1971; Day ve Hunt, 1974; Vacca ve Vacca, 1976; Sunday, 1979; Strauber, 1981; Cohen ve Anthony, 1982; Fraling, 1982; Tofte, 1982; Norman ve Toddonio, 1990; Roberts, 1999; Hall ve Zentall, 2000; Eilks, 2002; Morgil, Yılmaz ve Yavuz, 2002; Farkas, 2003; Porter, 2004; Lebak, 2005; Bulunuz, 2006; Demirörs, 2007; Furutani, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Güneş, 2009; Köseoğlu vd., 2009; Gerçek, 2010; Maden ve Durukan, 2010; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Geier ve Bogner, 2011; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Erdağı, 2014; Avcı, 2015; Erdağı ve Önel, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarla; istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlama, grupla çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirme, sorumluluk almalarını sağlama, özgüven duygusunun gelişimini destekleme, derse karşı ilgilerini artırma vb. üzerinde de olumlu etkisi olduğu sonuçları ulaşılan ortak sonuçlar arasındadır. Yurtiçinde yapılan çalışmalar sınıf ortamında hazırlanan istasyonlarda gerçekleştirilirken; yurtdışı yapılan çalışmalarda hem sınıf ortamında hem de sınıf ortamı dışında hazırlanan istasyon tekniği uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanıldığı Maden ve Durukan (2010) tarafından yürütülen “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı çalışmada olumlu sonuçlar alındığı görülmüş, ancak bu çalışma dışında başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İstasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmamış olması mevcut çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmada Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınmasının yanı sıra uygulama sürecinde gözlemler yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniği uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek, uygula-

maya ilişkin gözlemler yapmak ve ders öğretmeni ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, uygulamaya ilişkin alt amaçlara aşağıda yer verilmiştir.

Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Görüşler

1. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
5. İstasyon tekniği uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretiminde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve istasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniği uygulamasına ilişkin görüşlerin incelendiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması deseni; araştırmacıların, öğretmenlerin, yönetici ve denetimcilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan (Glanz, 1999: 302), sosyal durum içindeki eylemin niteliğinin geliştirilmesini sağlayan sosyal durum çalışması olarak ifade edilmektedir (Elliot, 1991: 69). Bu desen; uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, araştırmacıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla gerçekleşmektedir (Beverly, 1993; Calhoun, 2002: 18; O'Brien, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 78; Patton, 2014: 221). Eylem araştırması deseninin kullanıldığı araştırmaların amacı; var olan uygulamanın eleştirel bir şekilde değerlendirmesinin yapılarak mevcut durumu iyileştirmek için gerekli önlemleri belirlemektir (Kaptan, 1973: 158; Büyüköztürk vd., 2014: 20; Karasar, 2014: 27).

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Süleyman Demirel Ortaokulu'nda 6. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulamasına ilişkin deneysel desene uygun yürütülen araştırmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ile gözlemler Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yansız atamasında; öğrencilerin 5. sınıf genel not ortalamaları, 5. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları, 5. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları, 5. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları, başarı testi öntest puanları (yansızlığı kontrol için) ölçütleri kullanılarak kümeleme analizi yapılmış ve deney grubundan 18 öğrenci belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, öğrencilerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Nitel görüşmeye alınan öğrencilerin tamamı, kendileriyle görüşme yapılması konusunda istekli ve gönüllü davranmıştır. Böylece, Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin uygulandığı 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin 7'si kız, 11'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan uygulama kapsamında yer alan öğrencilerle görüşme yapılması, araştırmacıya uygulama sürecine ilişkin derinlemesine bilgi toplama imkânı sunmuştur. Araştırmada elde edilen verilerde öğrenci ve öğretmen isimleri gizlenerek kodlama yapılmış ve araştırma raporu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin nitel verilerinin toplanmasında kullanılan görüşme ve gözlem formlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen (Kaptan, 1973: 241; Büyüköztürk vd., 2014: 150; Karasar, 2014: 165) ve kişilerin belli konuda duygu ve düşüncelerinin alındığı tekniktir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108). Görüş-

me tekniği; hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinde etkin bir şekilde kullanılmakla birlikte (Kaptan, 1973: 241; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 108), ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinde tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119). Bu çalışmada uygulamaya ilişkin görüşmeler, öğretmenle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere yönelik olarak birbirine paralel iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken öncelikle uygulama sürecine ilişkin sekiz sorudan oluşan bir soru listesi hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda; iki sorunun görüşme formundan çıkarılmasına ve diğer sorularla ilgili gerekli düzeltmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda, görüşme formuna istasyon tekniği uygulamasının nasıl yapıldığına, uygulamada oluşan duyuşsal duruma, istasyon tekniği uygulamasının faydalarına/katkılarına, uygulamada problem yaşanan durumlara ve Türkçe dersinde istasyon tekniğinin tekrar kullanılma isteğine ilişkin sorulardan oluşan son şekli verilmiştir. Görüşmeler, yansızlık ilkesinin gereklerine özen gösterilerek (Kaptan, 1973: 251; Büyüköztürk vd., 2014: 160) yapılmıştır. Araştırmacı, görüşme sürecinde öğrencilerin yanıtlarını etkileyebilecek onları yönlendirebilecek sözel veya sözel olmayan davranışlarda bulunmamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 144; Yıldırım, 2010: 81). Araştırmacı soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkin bir hale getirmek için (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 147; Karasar, 2014: 172) öğretmen ve öğrencilerden izin alarak yapılan görüşmeleri ses kaydına almıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanması amacıyla; yapılan tüm görüşmelerin birbiriyle karşılaştırması yapılarak uyumuna bakılmış, bu veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlemeye hazır hale getirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014: 169). Görüşme verileri çözümlenirken gizlilik ilkesine uyularak katılımcıların isimleri kullanılmamış ve her biri kodlanmıştır. Elde edilen gözlem verilerinin çözümlenmesinde de bu kodlama sistemi kullanılmıştır.

Gözlem ise araştırmacıya verileri ilk elden ulaşma imkânı veren, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 169). Gözlem tekniği; araştırma sürecinde ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum, doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak, çıplak gözle ya da bir araç kullanılması suretiyle toplanmasıdır. Gözlem, yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmamış gözlem olarak temelde iki gruba ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 140). Yapılandırılmış gözlem, gözlenecek kişi veya olgularla ilgili olarak daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım içermektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 306; Büyüköztürk vd., 2014: 141). Yapılandırılmamış gözlemde gözlemcinin elinde herhangi bir standartlaştırılmış bir gözlem aracı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 172). Bu teknik araştırmacıya veri toplama ve topladığı verileri kaydetmede özgürlük sağlamaktadır. Gözlemcinin

verileri sentezleme, soyutlama ve organize etmesini gerektiren yapılandırılmamış gözlem tekniği görecelik taşır ve karmaşık olabilir (Büyüköztürk vd., 2014: 141). Bu çalışmada, gözlemler sınıf ortamında yapılandırılmış gözlem tekniğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gözlemcinin rolü, mevcut uygulamayı takip ederek müdahale etmeden gözlemlediklerini gözlem formuna kaydetmektir (Gay, 1987: 206; Büyüköztürk vd., 2014: 144). Bu amaçla, yapılandırılmış gözlem tekniğine uygun olarak bir gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Formun birinci boyutunda derse ve ortama ilişkin gözlemler, ikinci boyutunda ise istasyon tekniğinin uygulanmasına yönelik olarak yapılan gözlemler yer almaktadır. Bu şekilde hazırlanmış bir gözlem formu kullanılması, hem derse hem de istasyon tekniğinin uygulanışına ilişkin gözlemlerin ve sürecin daha sistematik bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Yapılan gözlemler, anında gözlem formuna kaydedilmiştir. Elde edilen gözlem verileri düzenli bir şekilde her hafta bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda, nitel boyutta elde edilen verilerin çözümlenmesi için bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Bilgisayar destekli nitel veri analizinin gerçekleştirilmesi ve ortaya çıkan durumun modellenmesinde, QSR NVIVO 10 programından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin yanı sıra yapılan gözlemler de birlikte değerlendirilmiştir. Aynı ayrı analizleri yapılan verilerin birbirlerine benzeyen ve benzemeyen noktaları bir araya getirilerek tek şablon üzerinde birleştirilmiştir. Bu şekilde verilerin benzerlik ve farklılıklarının görülebilmesi daha kolay hale gelmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından çözümlenmiş, sonrasında aynı işlemler uzman kişi (tez danışmanı) ile birlikte tekrarlanmıştır.

Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla; çalışmada görüşme ve gözlem olmak üzere iki farklı veri kaynağı kullanılmış, bu veri toplama araçlarından elde edilen verilerin kendi içinde tutarlılığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Dış geçerliğin sağlanması amacıyla; araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin benzer gruplara ve durumlara aktarılabilirliği sağlanmış, araştırma konusuna yönelik olarak kapsamlı ve detaylı bir alan yazın taraması yapılarak konunun kuramsal boyutla tutarlı olmasına dikkat edilmiş ve araştırma sürecinde yapılan işlemlere dair açıklamalar ayrıntılı bir

şekilde anlatılmıştır. Ayrıca yapılan çözümlenmeler sonucunda; ortaya çıkan kodlamalar belirtilerek çözümlenmelere kaynaklık eden alıntılar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, turnak içerisinde italik yazı stiliyle metin içerisinde sunulmuştur. Kimlik gizliliğine özen gösterilerek öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen doğrudan alıntıların başına “Gr-Ö1-K” [“Gr”= Görüşme (Veri kaynağı), “Ö1”= Öğrenci-1 (Kaynak kişi ve sırası), “K”= Kız (Öğrencinin cinsiyeti – Kız, Erkek)]; öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen doğrudan alıntılarının başına “Gr-Öğrt” [“Gr”= Görüşme (Veri kaynağı), “Öğrt”= Öğretmen (Kaynak kişi)]; gözlemlere ilişkin alıntılarının başına “Gz-02.12.2015” [“Gz” = Gözlem (Veri kaynağı), 06.11.2015 = Tarih (Gözlemin yapıldığı tarih)] şeklinde alıntılarının alındığı yeri belirten açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için çalışılan ortamdaki meydana gelen her şeyin kaydedilmesi önemlidir. Nitel araştırmaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla; iç güvenilirliği sağlarken tutarlılık, dış güvenilirliği sağlarken ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. İç güvenilirliğin sağlanması için hem öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler hem de yapılan gözlemlerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiş, elde edilen veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılarla metinde sunulmuştur. Dış güvenilirliği sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından çözümlenmiş, sonrasında aynı işlemler uzman kişi (tez danışmanı) ile birlikte tekrarlanarak teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

İstasyon Tekniğinin Uygulama Süreci

Araştırma sürecinin en başında uygulamanın yapılacağı okulu belirlemek için farklı okullar araştırılmış, öğretmenlerle görüşülmüş, en uygun okul belirlenmiştir. Araştırma izni alındıktan sonra okul yönetimi ile görüşülmüş ve araştırmada kullanılmak üzere 6. sınıf öğrencilerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler, öğrenci gruplarının denkleştirilmesi ve deney grubunun kendi içerisinde heterojen bir şekilde belirlenmesi için kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için uygun sınıflar belirlenmiştir. Türkçe dersi branş öğretmenlerinin girdiği bir ders olduğu için iki sınıfa da aynı öğretmenin girmesine dikkat edilmiştir. Uygulama için yapılacak olan “Atatürkçülük” ünitesindeki dilbilgisi kazanımları göz önünde bulundurularak beş farklı çalışma masası hazırlanmasına karar verilmiş, masalarda yer alacak materyallerin geliştirilmesi için araştırmalar yapılmıştır. Bu materyaller hazırlanırken öğrencilerin yaş, seviye ve ilgilerinin yanı sıra materyallerin derste yer alan kazanımları gerçekleştirecek nitelikte, dayanıklı ve öğrenciler tarafından kolayca kullanılabilir olmasına özen gösterilmiştir. Geliştirilen materyaller hakkında uygulama öncesi uygulama öğretmeni ile de görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Masalarda çalışacak gruplar oluşturulurken; öğrencilerin cinsiyet, başarı vb. özellikler yönünden heterojen olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma grubunda, istasyon tekniği uygulaması haftada iki saat olarak planlanmış ve toplamda altı hafta süreyle dersin sorumlu öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı öğretmenin sınıfta ders işlemesine müdahale etmemiş, dersin normal ilerleyişinin sağlayabilmek ve öğrencilerin dikkatlerini dağıtmamak için gerekli özeni göstermiştir. Öğrencilerin beş farklı masadaki farklı etkinlikleri onar dakika olarak yapmaları ve sürenin sonunda yaptıkları etkinliği bırakarak diğer masalara geçişleri sağlanmıştır. Bu masalardaki etkinlikler bir önceki grubun bıraktığı yerden sürdürülmüştür. Bu şekilde sırasıyla bütün grupların hazırlanan beş masada da çalışması gerekliliği yerine getirilmiştir. Süreç içerisinde yapılan uygulamalar şöyledir:

- *Eşleştirme masasında*; basit, türemiş ve birleşik kelimeleri kavramasına,
- *Yapboz masasında*; birleşik kelimeleri kavramasına,
- *Paragraf oluşturma masasında*; kök ve eki, basit ve türemiş kelimeleri öğrenmesine, yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavramasına, isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini ayırt edebilmesine,
- *Kesme masasında*; kök ve eki, kelime gövdesini, basit ve türemiş kelimeyi kavramasına; isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini ayırt edebilmesine,
- *Metin tamamlama masasında*; kök ve eki, yapım eklerinin özelliklerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavramasına; isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini ayırt edebilmesine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler yürütülmüştür.

Haftada iki ders saati (80 dk) olarak planlanan uygulamada; öğrenciler her bir masada on dakika toplamda ise elli dakika çalışmış, kalan sürede araştırmacı öğrencilerin uygulamaya ilişkin sorularını yanıtlamış ve yaptıkları çalışmalar hakkında öğrencilere dönüt vermiştir.

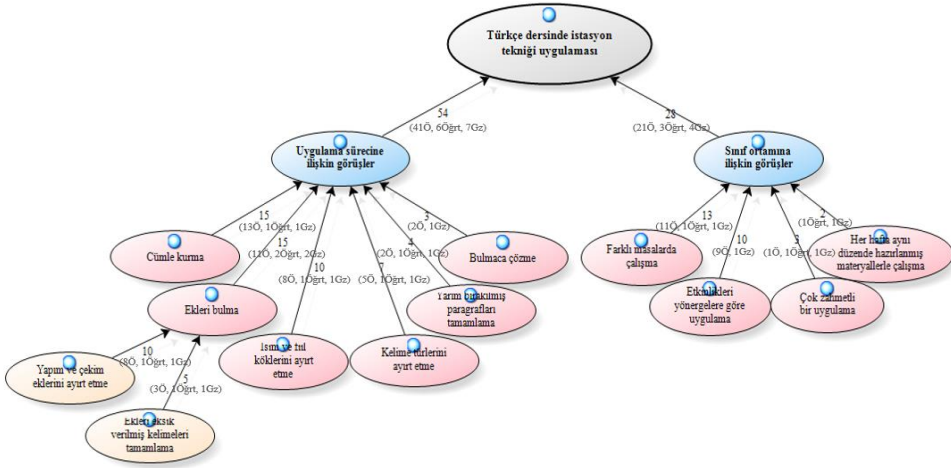
BULGULAR

Bu bölümde Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin nitel verilerin çözümlemeleri sunulmuştur. Nitel veriler çözümlenirken öğrenci ve öğretmen görüşleri ile gözlemlerden elde edilen bulgular önce ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıntılı analizleri yapılan bulgular daha sonra bir arada değerlendirilmiş, bulguların birbirlerini destekledikleri ve desteklemedikleri noktalar belirlenerek aynı şablon üzerinde birleştirilmiştir. Bu şekilde görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulguların benzerlik ve farklılıklarını görmek kolaylaşmıştır.

Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Nasıl Yapıldığına İlişkin Çözümler

Görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen kodlamalar benzer özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmiş ve istasyon tekniğinin uygulama sürecine ilişkin iki alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alt temalar, “uygulama sürecine ilişkin görüşler” ve “sınıf ortamına ilişkin görüşler” olarak ifade edilmiştir. “Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulaması” temasına ilişkin oluşturulan model Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1: Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasına İlişkin Model



* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

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

İstasyon tekniği uygulamasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. Bir öğrenci, **Gr-Ö1-E** “Farklı hazırlanmış masalar vardı. Her birinde farklı şeyler yapıyorduk. Öğretmenimiz bize kâğıtları dağıtıyordu. Biz yapmaya başlıyorduk. Sonra yazıyorduk. Kesme masasında da makasla kestiğimiz kelimenin isim mi fiil mi, kelimedeki eklerin yapım mı çekim mi olduğunu tartışıyorduk. Sonra karar vererek buna göre ilerliyorduk. Sonra öğretmenimiz bize sürenin bittiğini söylüyordu biz de elimizdekini kutuya bırakıp başka masaya geçiyorduk.” şeklinde hem sürecin nasıl ilerlediğini hem de süreçte neler yaptıklarını ifade etmiştir.

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

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

İstasyon tekniğinin nasıl uygulandığına ilişkin veriler yapılan gözlemlerle de belirlenmiştir. Gözlemler tarih sırasına göre sunulmuş ve gözlemlerden elde edilen bulgular paragraf şeklinde verilmiştir. Bu doğrultuda; yapılan gözlem ifadelerinden örnekler **Gz-06.11.2015** “Öğrenciler her masada sırasıyla çalıştılar. Masaları değiştirirken tahtada yazılı olan sıralamayı dikkate aldılar ve öğretmen de onlara yardımcı oldu. Hazırlanan etkinlikleri yaparken zorlandıklarında uygulama öğretmeninden yardım istediler.” **Gz-13.11.2015** “Öğrenciler bu hafta uygulamayı biraz daha rahat uyguladılar. Hazırlanan masalarda çalışırken etkinlikleri daha kolay yaptılar. Materyalleri daha etkin kullandılar. Paragraf oluşturma masasında hikâye oluştururken sanki biraz zorlandılar ancak yazdılar.” **Gz-20.11.2015** “Uygulama sürecinde masalar değiştirilirken öğrenciler daha hızlı hareket ederek materyallerin dağıtımında öğretmene yardımcı oldular. Yapılan çalışmalarını değerlendiren konuşmalar yaptılar. Çalışma kâğıtlarındaki küçük yanlışlıkları uygulama öğretmeni düzelterek sınıfa dönüt verdi.” **Gz-27.11.2015** “Öğrenciler kesme masasındaki kelimeleri keserken artık ne eki diye sormadan kesiyorlar. Cümleleri daha rahat kurabiliyorlar. Aynı şekilde eşleştirme masasında kelime türlerini de kolaylıkla ayırt edebiliyorlar.”

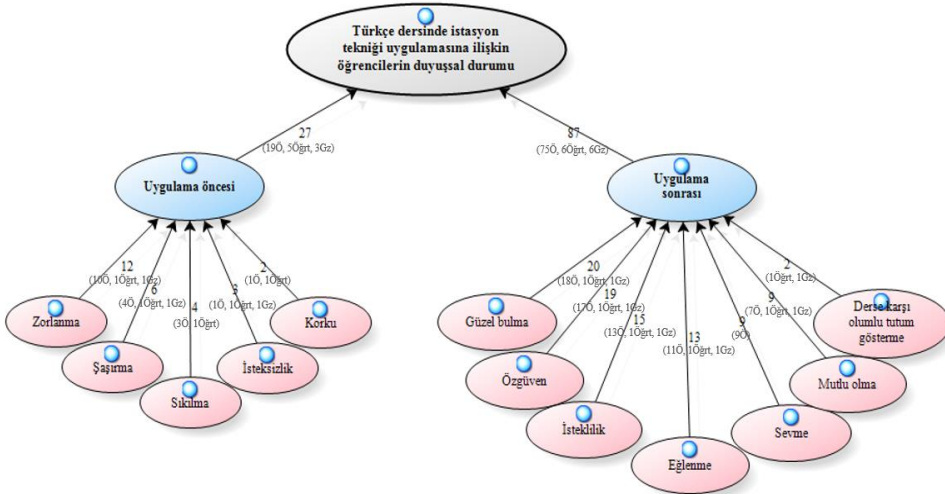
Gz-4.12.2015 “Öğrenciler grup içinde daha sessiz ve düzenli çalışıyorlar. Öğretmen birleşik kelimelere ilişkin öğrencilerin sordukları soruları yanıtladı. Grup içinde yardımlaşma ön plana çıkıyor. Birbirlerinin yanlışlarını düzelterek doğru olan bilgiyi söylüyorlar.” şeklindedir.

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

Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Çözümlemeler

Nitel veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin uygulama öncesine ilişkin duyuşsal durumunu gösteren kodlamalar belirlenmiştir. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasının öncesi ve sonrası ile ilgili olarak çeşitli duygular içerisinde buldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, duyuşsal duruma ilişkin ana tema içerisinde “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” şeklinde iki alt tema oluşturulmuştur. Böylece “Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumu” ana teması ve alt temalara ilişkin olarak oluşturulan model Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasına Yönelik Duyuşsal Duruma İlişkin Model



* Ö: Öğrenci, Ögrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 2’de yer alan istasyon tekniği uygulamasına ilişkin oluşan duyuşsal duruma yönelik olarak oluşturulan modelde; ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları sunulmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlemler bir bütün olarak gösterilmiştir. Uygulama öncesi duyuşsal duruma yönelik yapılan kodlamalar; “zorlanma”, “şaşıрма”, “sıkılma”, “isteksizlik” ve “korku” şeklinde sıralanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma yönelik olarak en fazla kodlama “zorlanma” alt temasına ilişkindir. Öğrenciler Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasını yapacaklarını öğrendiklerinde tekniği uygularken zorlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, **Gr-Ö3-K** “Bize ilk anlatıldığında uygulamayı yaparken zorlanacağımı düşündüm... Sanki hiç bilmediğimiz şeyler gibi geldi...” diyerek, bir başka öğrenci de, **Gr-Ö6-E** “Öğretmen sınıfta yapacaklarımızı söyledi ama çok değişik geldi ve sanki çok zorlanacağımız bir ders gibi düşündüm. Arkadaşlarım da öyle dediler.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin ikinci en çok kodlanan alt tema “şaşıрма” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci, **Gr-Ö17-E** “Önce hepimiz çok şaşırdık ve ne yapacağımızı bilemedik. Ama yapınca öğrendik. Farklı farklı şeyler yaptık.” diyerek uygulamayla ilgili duygularını ifade etmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema “sıkılma” olarak ifade edilmiştir. Bu alt temaya kaynak olarak bir öğrencinin, **Gr-Ö1-E** “Önceden bazı şeyleri yapamadığım için çok katılmak istemiyordum ve derste sıkılıyordum. Hatta Türkçe dersine gelmeyi hiç istemiyordum. Bu uygulamanın da sıkıcı olacağını düşündüm.” sözleri örnek verilebilir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin bir başka alt tema da “isteksizlik” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci, **Gr-Ö16-E** “Bazı arkadaşlarla konuşunca bu şekilde ders işlemeyi istemediklerini duydum. Ben de nasıl olacağını bilmediğim için çekindim ve istemedim açıkçası.” diyerek uygulama öncesinde isteksiz olduğunu ifade etmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin son alt tema “korku” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci, **Gr-Ö7-K** “Yapamayacağımı düşünüp korktum. İlk başta bu yüzden pek fazla katılmıyordum ama sonra etkinlikleri yaptıktan sonra yapmasam bile yanlış söylesem bile yine de yapmak istiyorum.” diyerek uygulama öncesinde yapamayacağına ilişkin korkusu olduğunu belirtmiştir.

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

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin olarak öğrenci ve öğretmen görüşleri ile gözlemler analiz edilmiştir. Çözümlemeler sonrasında yedi alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar kodlama frekansları dikkate alınarak sıralanmıştır. Belirlenen temalar: **“güzel bulma”, “özgüven”, “isteklilik”, “eğlenme”, “mutlu olma”, “sevme”, “derse karşı olumlu tutum gösterme”** şeklinde ifade edilmektedir.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin olarak en fazla kodlanan alt tema **“güzel bulma”** olarak tespit edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci, **Gr-Ö12-K** *“Uygulama çok güzeldi. En çok eşleştirme masası hoşuma gitti.”* sözleriyle, bir başka öğrenci de, **Gr-Ö18-K** *“Çok hoşuma gitti. Özellikle eşleştirme masası ve paragraf masası çok zevkli ve çok güzeldi.”* sözleriyle uygulamayı güzel bulduklarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Uygulama sonrasına yönelik olarak belirlenen alt temalardan biri de **“özgüven”** olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci, **Gr-Ö2-K** *“Önceden parmak falan kaldırmıyordum. Bilmediğim için çekiniyordum. Şimdi kaldırıyorum ve kendime güveniyorum.”* diyerek, diğer bir öğrenci, **Gr-Ö13-E** *“Önceden derse çok fazla katılmıyordum. Şimdi daha fazla parmak kaldırıyorum eklerde, köklerde falan. Kendime güvenim yerine geldi.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak uygulama öğretmeni **Gr-Öğrt** *“Kendilerine güven olarak ‘yapabiliyorum’ hissini algıladılar. Bu onların özgüvenlerini geliştirdi.”* şeklinde görüş belirtirken, benzer şekilde gözlemci notları arasında da **Gz-11.12.2015** *“Öğrenciler artık kendi başlarına uygulamayı yapıyorlar ve öğretmenin sınıfa yönelttiği sorularda daha fazla parmak kaldırarak söz alıyorlar. Kendilerine güvenleri arttı. Kendilerinden emin olarak ve genelde de konuyla ilgili soruları yanıtlıyorlar.”* şeklinde ifadelerle rastlanmıştır.

Uygulama sonrasına ilişkin duygusal durum için kodlanan alt temalardan bir diğeri **“isteklilik”** tir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci **Gr-Ö1-E** *“Önceden bazı şeyleri yapamadığım için çok katılmak istemişyordum. Şimdi bunları öğrendiğim için derse katılmak için daha çok istek duyuyorum.”* diyerek derse katılmaya daha istekli olduklarına ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** *“Öğrenciler önceden derse daha az katılıyorlardı ve kendilerine soru sormamı istemiyorlardı. Uygulama sonrasında sınıfta konuyla ilgili soru sorduğumda daha fazla öğrenci cevap vermek için parmak kaldırıyor ve söz hakkı istiyor.”* şeklindeki ifadesi öğrencilerin derse katılma isteklerinin arttığına ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Uygulama sonrasına ilişkin duygusal durumun belirlenmesi için kodlanan alt temalardan bir diğeri **“eğlenme”** dir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrencinin **Gr-Ö17-E** *“Çok zevk aldım ve çok eğlendim. Bu şekilde ders işlemek çok eğlenceliydi.”* şeklindeki ifadesi, uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** *“Öğrenciler istasyon tekniği*

uygulamasında farklı etkinliklerle eğlenerek öğreniyorlar.” sözleri ile gözlemci notları arasında rastlanan **Gz-27.11.2015** “Öğrenciler yapılan etkinlikleri yaparken çok neşeliler ve eğleniyorlar.” ifadesi öğrencilerin uygulama sürecinde eğlendikleri bulgusunu desteklemektedir.

Uygulama sonrasına ilişkin duygusal duruma ilişkin kodlamalar arasında yer alan bir diğer alt tema da “**mutlu olma**”dır. Bu alt temaya yönelik olarak bir öğrenci **Gr-Ö14-E** “Ben çok mutlu oldum bu şekilde ders işlemekten dolayı.” diyerek uygulama sonrasında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** “Öğrenciler bu şekilde ders işlemekten dolayı gerçekten mutlu oldular. Farklı bir deneyimdi onlar için.” ifadesi ve gözlemci notları arasında yer alan **Gz-04.12.2015** “İstasyon tekniği uygulaması ilerledikçe öğrencilerin uygulaması daha iyi kavıyor ve bu şekilde ders işlemekten dolayı daha mutlu oluyorlar. Bu süreçte açıkça yansıyor.” ifadesi öğrencilerin uygulama sürecinde mutlu oldukları bulgusunu destekler niteliktedir.

Uygulama sonrası duygusal duruma yönelik bir başka alt tema “**sevme**”dir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci **Gr-Ö16-E** “Bu şekilde öğrenmeyi sevdim. Keşke diğer konuları da böyle öğrenseydik” diyerek duygularını ortaya koymuştur. Uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** “Öğrenciler bu şekilde ders işlemeyi daha çok sevdiler.” şeklindeki ifadesi ile gözlemci notları arasında yer alan **Gz-27.11.2015** “Öğrenciler etkinliklerle ders işlemeyi sevdiklerini ve Türkçeyi bu şekilde öğrenmenin daha kolay olduğunu söylüyorlar.” **Gz-11.12.2015** “Öğrenciler dersin işlenirken daha uyumlular ve istasyon tekniğiyle ders işlemeyi sevdiklerini ifade ediyorlar.” ifadesi öğrenci görüşleri ile paralellik göstermektedir.

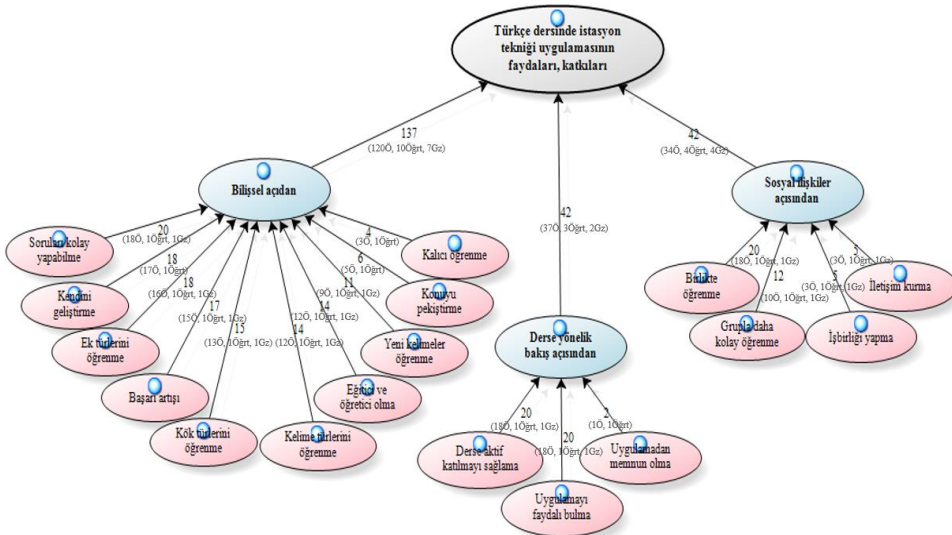
Uygulama sonrası duygusal duruma ilişkin son alt tema “**derse karşı olumlu tutum gösterme**” olarak tespit edilmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak öğretmen ve gözlemci görüşü aşağıda sunulmuştur. Öğretmenin uygulama sonrasına ilişkin **Gr-Öğrt** “Öğrencilerin derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini söyleyebilirim.” şeklindeki görüşü ile gözlemcinin **Gz-04.12.2015** “Öğrenciler derse karşı daha dikkatli yaklaşıyorlar ve öğrendikçe daha olumlu bir tutum sergiliyorlar. Öğretmen de bunu destekleyecek dönütleri sınıfta sergiliyor.” şeklindeki gözlem notları paralellik göstermektedir.

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

Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Çözümlemeler

Araştırmada elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına yönelik kodlamalar tespit edilmiştir. Bu kodlar “Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkıları” ana teması altında birleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile gözlemlerden elde edilen verilerin istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin ana teması *altında “bilişsel açıdan”, “derse yönelik bakış açısından” ve “sosyal ilişkiler açısından”* olmak üzere üç farklı alt temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Bu alt temalar, en çok kodlama yapılandırılan en az kodlama yapılandırılan doğru sıralanmıştır. İstasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkıları temasına yönelik olarak oluşturulan modele aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 3: Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasının Faydaları/Katkılarına İlişkin Model



* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

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

İstasyon tekniğinin bilişsel açıdan faydaları/katkıları alt teması ayrıntılı olarak analiz edilmiş ve kendi içerisinde on alt gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu alt gruplar yüklemeye sayılarına göre; “soruları kolay yapabilmek”, “kendini geliştirme”, “ek türlerini öğrenme”, “başarı artışı”, “kök türleri-

ni öğrenme”, “kelime türlerini öğrenme”, “eğitici ve öğretici olma”, “yeni kelimeler öğrenme”, “konuyu pekiştirme” ve “kalıcı öğrenme” olarak sıralanmaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin olarak en fazla kodlamanın “soruları kolay yapabilme” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu alt temaya yönelik olarak bir öğrenci **Gr-Ö1-E** “Testleri tamamen yapamıyordum. Bu yüzden fazla yanlışım çıkıyordu. Bu istasyon tekniğiyle daha az yanlışım çıktı. Artık soruları daha kolay ve doğru yapıbiliyorum.” ifadesi örnek olarak verilebilir.

İstasyon tekniği uygulamasının “kendini geliştirme” alt temasına ilişkin olarak bir öğrencinin **Gr-Ö11-K** “Kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Arkadaşlarımdan desteğiyle tabii.” şeklindeki sözleri ve uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** “Öğrendiklerini yavaş yavaş oturtuyorlar ve gelişiyorlar. Bu uygulamanın onları geliştirdiğini, düşünüyorum ve bunu elbette yedinci ve sekizinci sınıflarda görecekleri konular da tamamlanınca daha net anlayacaklar. Bu bir süreç sonuçta. Diğer şubelere göre daha rahat gideceklerine ve başarılı olacaklarına inanıyorum.” şeklindeki sözleri öğrencilerin süreçte kendilerini geliştirdikleri bulgusunu desteklemektedir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik olarak tespit edilen alt gruplardan biri “ek türlerini öğrenme”dir. Belirlenen bu alt gruba yönelik bir öğrenci **Gr-Ö3-K** “Ekleri öğrendim... Kelimelere ek getirmeyi öğrendim... Yapım ve çekim eklerini tam olarak anladım.” diyerek ek konusunda sürecin kendisine olan katkısını anlatmıştır. Konuyla ilgili olarak uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “Yapım eklerinin yeni bir kelime oluşturduğunu algıladılar. Eklerin türünü de daha kolay ayırt edebiliyorlar.” diyerek öğrencilerin ek konusundaki gelişmelerine yönelik düşüncesini açıklamıştır.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin olarak belirlenen alt temalardan bir diğeri de “başarı artışı”dır. Bu alt temaya yönelik olarak bir öğrenci **Gr-Ö15-E** “Fiilleri yapamam diye düşünüyordum ancak şimdi yapıbiliyorum hatta deneme sınavında ve diğer sınavlarda puanım ez an 10 puan arttı. Genelde herkesin ders notu yükseldi.” diyerek başarı artışına ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına ilişkin olarak oluşun “kök türlerini öğrenme” alt temasına ilişkin olarak bir öğrenci **Gr-Ö9-K** “İsim-fiil kökünü bilmiyordum daha iyi öğrendim. Kesme masasında fiil-isim köklerinin farkını öğrendim.” sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. Bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik olarak öğretmen görüşmesinde de **Gr-Öğrt** “Bu uygulama sonrasında isim ve fiil köklerini daha rahat ayırt edebiliyorlar.” öğrenci görüşlerine benzer ifadeler bulunmaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasının bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik alt temalardan biri **“kelime türlerini öğrenme”** şeklinde belirlenmiştir. Bir öğrenci **Gr-Ö12-K** *“Kelime türlerinde de çok faydası oldu. Sorularda da daha iyi yapıyorum. Yapboz masasında biraz zorlandım ama birleşik kelimelere yönelik bilgimi arttırdı.”* sözleriyle kelime türlerini öğrenmede uygulamanın faydalı olduğuna ilişkin düşüncesini açıklamıştır. Benzer şekilde kelime türlerini öğrenme alt temasına ilişkin olarak gözlemci notları arasında da **Gz-11.12.2015** *“Öğrenciler eşleştirme masasında çalışırken daha seri bir şekilde kelime türlerini birbirinden ayırt ediyorlar. Bir öğrenci bir kelime söylediğinde hemen hemen tüm grup türünü rahatlıkla belirleyebiliyor. İlk başlarda öğrenciler kelimelerin türünü sürekli karıştırıyorlardı.”* şeklinde ifadelere rastlanmıştır.

Uygulamanın bilişsel açıdan faydaları/katkılarına yönelik tespit edilen alt temalardan biri de **“eğitici ve öğretici olma”** dır. Bu alt temaya yönelik görüşlerini belirten bir öğrenci **Gr-Ö18-K** *“Normal derste gördüğümüzden farklı bir şekilde öğrendik. Öğretici ve eğitici bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.”* diyerek uygulamanın eğitici ve öğretici olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmiştir.

Araştırmada oluşturulan **“yeni kelimeler öğrenme”** alt temasına ise bir öğrencinin **Gr-Ö1-E** *“Anlamadığım kelimeleri anladım ve hiç duymadığım kelimeleri de öğrendim.”* sözleri kaynaklık ederken, **“konuyu pekiştirme”** alt temasına bir başka öğrencinin **Gr-Ö15-E** *“Konuları sürekli olarak tekrar tekrar yaptığımız için pekiştirdim. Önceden bildiğim şeyleri de daha iyi pekiştirdim.”* sözleri ve son olarak **“kalıcı öğrenme”** alt temasına bir diğer öğrencinin **Gr-Ö7-K** *“Öğrendiklerimi unutmuyorum. Konularla ilgili soru çıkınca hemen aklıma geliyor.”* sözleri kaynaklık etmiştir.

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

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına ilişkin belirlenen alt temalardan biri **“derse aktif katılmayı sağlama”** dır. Bu alt temaya ilişkin bir öğrenci **Gr-Ö16-E** *“Daha aktiftik. Önceden derse çok katılım yoktu. Hepimizin katılımını arttırdı.”* sözleriyle derse katılımlarının öncekine göre arttığını belirtmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına ilişkin belirlenen bir diğer alt tema da **“uygulamayı faydalı bulma”** dır. Bu temayla ilgili olarak öğrencilerden biri **Gr-Ö1-E** *“Bu uygulama bizim için bence çok faydalı oldu.”* diyerek istasyon tekniği uygulamasının faydalı olduğuna ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** *“Öğ-*

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

İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları/katkılarına yönelik kodlanan son alt tema ise **“uygulamadan memnun olma”** olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci **Gr-Ö15-E** *“Ben çok memnun kaldım böyle bir uygulamaya katılmaktan...”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, uygulama öğretmeni de, **Gr-Öğrt** *“Bu uygulamanın benim girdiğim bir sınıfta uygulanmış olmasından çok memnunum.”* şeklindeki sözleri ile desteklemiştir.

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

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına ilişkin en çok yükleme yapılan alt tema **“birlikte öğrenme”**dir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrencinin **Gr-Ö17-E** *“Arkadaşlarımla birlikte çalışmayı ve dayanışmayı öğrendim. Bir arkadaşımın gruptaki başarısı ondan beklemediğimiz kadar iyi ilerleme gösterdi. Daha çok kendilerini geliştirenler oldu ama tüm sınıf aslında gelişti.”* şeklindeki ifadesi öğrenmenin önemini ortaya koymuştur. Bu alt temaya ilişkin olarak uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** *“Birlikte çalıştılar ve ilk başta buna alışmakta zorlandılar ama sonra anlaşmayı öğrendiler. Süreç ilerledikçe birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrendiler.”* sözleri ile uygulama sürecine ilişkin gözlemci notları arasında yer alan **Gz-27.11.2015** *“Öğrenciler ilk haftalara göre birlikte çalışmayı öğrendiler ve birbirlerine yardımcı oluyorlar.”* **Gz-04.12.2015** *“Bir öğrenci yapamadığında arkadaşları ona yardımcı oluyor ve yanışının nerede olduğunu söylüyor.”* **Gz-11.12.2015** *“Artık aynı grupta olmak istemeyenler bile birbirine destek olabiliyor.”* şeklindeki ifadeler öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına yönelik kodlanan bir diğer alt tema ise **“grupla daha kolay öğrenme”**dir. Bu temaya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö7-K** *“Grup içinde birbirimize öğrettiğimiz şeyler de oldu. Grup çalışması faydalıydı bu yönden. Grup arkadaşlarımızla beraber yaptık ve herkes katılınca da birbirimizin yanlışlarını gördük ve düzelttik. Grup içinde çalışınca doğrusunu öğreniyorum.”* sözleriyle grupla daha kolay öğrendiklerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bu konuda uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** *“Grup olarak çalışmayı biraz öğrendiler. Çünkü birçok şey grupla beraber yapılıyordu. Grup çalışmaları güzeldi. Aynı grupta olmak istemeyen öğrenciler bile bu etkinlikle*

bir arada çalışmayı öğrendiler. Sürecin başında birlikte çalışmak istemeyenler vardı. Ancak sonraki haftalarda bu sorun aşıldı. İlk başta daha isteksizdiler ancak öğrendikçe başaracaklarına daha fazla inandılar. Bu da grup olarak çalışmalarının daha kolay olduğunu anlamlarıyla gerçekleştirdi.” diyerek öğrencilerin grupla daha iyi öğrendiğine ilişkin görüşünü belirtmiştir. Aynı şekilde gözlemcinin, **Gz-27.11.2015** “*Öğrenciler bir arada çalışmayı ve grup olmayı öğreniyorlar. Öğretmen bir soru sorduğunda grup olarak karar verip söylüyorlar. Bir arada olunca grubu benimsediler ve daha kolay öğreniyorlar.*” **Gz-04.12.2015** “*Gruptakiler birbirlerine yardımcı oluyorlar...*” **Gz-11.12.2015** “*İlk haftalarda bir arada olmak istemediğini belirten öğrenciler birbirlerine yardımcı oluyor ve grupta beraber çalışıyorlar ve öğreniyorlar.*” şeklindeki ifadeleri elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

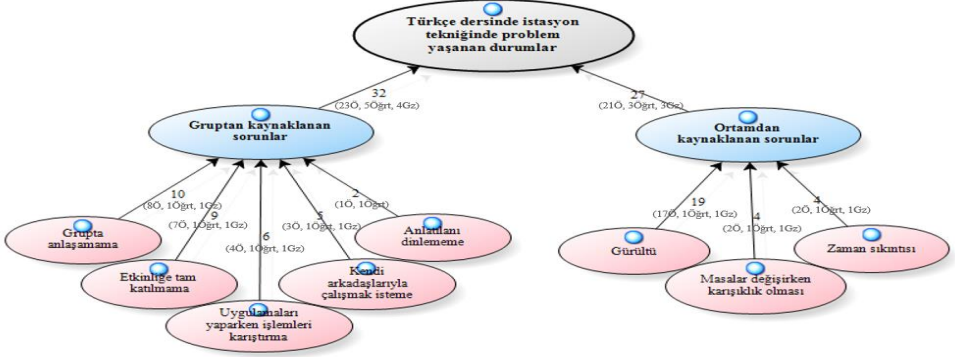
İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına ilişkin alt temalardan bir diğeri “**işbirliği yapma**”dır. Bir öğrenci bu alt temaya ilişkin olarak **Gr-Ö17-K** “*Arkadaşlarım bana yardımcı olduğu için daha doğru yapabiliyorum. Benim bilmediklerimi bana söylediler. Ben de bazen onlara bildiklerimi söyledim. İşbirliği yaparak daha kolay anlıyorum.*” sözleriyle işbirliği yapmanın önemini vurgulamıştır.

Son olarak, istasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydaları/katkılarına yönelik oluşturulan alt tema “**iletişim kurma**”dır. Öğrencilerden birinin **Gr-Ö14-E** “*Daha önce doğru dürüst konuşmadığım bir arkadaşım ile aynı gruptaydık. Onu daha iyi tanıdım ve konuştuk.*” şeklindeki sözleri iletişim kurma alt temasının oluşmasına kaynaklık etmiştir.

Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Çözümlemeler

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin veriler analiz edildiğinde, istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara yönelik kodlamalar tespit edilmiştir. Bu kodlamalar dikkate alınarak “**Türkçe dersinde istasyon tekniğinde problem yaşanan durumlar**” teması oluşturulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen bu alt temalar “*gruptan kaynaklanan sorunlar*” ve “*ortamdan kaynaklanan sorunlar*” şeklinde oluşturulmuştur. Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin oluşturulan model aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4: Türkçe Dersinde İstasyon Tekniği Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Model



* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 4'te, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasında problem yaşanan durumlar ilişkin olarak oluşturulan modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Yapılan ayrıntılı analizlerde en çok yükleme yapılan alt temanın "**gruptan kaynaklanan sorunlar**" olduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, gruptan kaynaklı problemlerin beş alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu alt gruplar yapılan yükleme sayılarına göre "**grupta anlaşamama**", "**etkinliğe tam katılmama**", "**uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma**", "**kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme**", ve "**anlatılanları dinlememe**" şeklinde sıralanmıştır.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler arasında en çok yükleme yapılan alt tema "**grupta anlaşamama**"dır. Bu alt temaya ilişkin bir öğrenci **Gr-Ö5-E** "*Grup oluşturmada ve grupta anlaşmakta sorun oldu. Daha önceden anlaşamadığımız arkadaşlarımızla çalıştık. Başlangıçta çalışırken şu yapım eki şu çekim eki diye tartışıyorduk.*" sözleriyle, uygulama öğretmenini de **Gr-Öğrt** "*Öğrenciler aynı grupta çalışırken problemler oluştu ve uygulamanın başlarında anlaşmakta birbirlerini kabul etmekte zorlandılar.*" sözleriyle kaynaklık etmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler ilişkin oluşturulan alt temalardan bir diğeri "**etkinliğe tam katılmama**"dır. Bu konuda bir öğrenci **Gr-Ö17-E** "*Grup içinde bazı arkadaşlar başlangıçta yapmak istemedi.*" diyerek bazı öğrencilerin etkinliğe katılmamasına ilişkin sorunu dile getirmiştir. Benzer şekilde uygulama öğretmeninini **Gr-Öğrt** "*İlk başta daha isteksizdiler ve etkinliklere katılmakta zorlandılar. Ancak öğrendikçe başaracaklarına daha fazla inandılar.*" şeklindeki ifadesi ile gözlemci notlarında yer alan **Gz-06.11.2015** "*Bazı öğrenciler etkinlikler yapılırken yapmış gibi davranıyor.*" **Gz-13.11.2015** "*Öğrencilerin bir kısmı masadaki etkinliklere daha aktif katılırken bir kısmı geriden*

davranıyor. Uygulama öğretmeni birkaç öğrenciyi uyardı, daha aktif olarak grubu desteklemelerini istedi.” **Gz-27.11.2015** “Öğrenciler ilk haftalardaki kadar geriden davranmıyorlar ve etkinliklere daha iyi katılıyorlar ama arada yine de bir iki öğrenci var tam katılmayan...” şeklindeki gözlemci ifadeleri bu sorunun varlığını desteklemektedir.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan bir diğer alt tema **“uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma”** şeklinde belirlenmiştir. Bir öğrenci **Gr-Ö8-E** “Fiil kökünü ayırırken sorun yaşadık ve kökleri karıştırdık ama sonra düzeldi. Başka da bir sorun olmadı.” diyerek uygulamaları yaparken işlemleri karıştırdıklarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan **“kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme”** alt temasıyla ilgili bir öğrencinin **Gr-Ö14-E** “Herkes kendi arkadaşının bulunduğu farklı bir gruba geçmek istedi ve bunda sorun oldu.” sözlerine ek olarak uygulama öğretmenin de **Gr-Öğrt** “Öğrencilerin sınıfı içinde daha iyi anlaştığı ve uzun süredir yakın olarak arkadaşlık kurduğu kişiler var. Her öğrenci kendi yakın olduğu ve anlaştığı öğrenciyle çalışmak istedi. İlk gruplar oluşturulduğu zaman öğrencilerin çoğu bunu istemedi ama süreç içinde diğerleriyle de çalışmayı öğrendiler.” şeklindeki sözleri ilgili sorunu gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda gözlemcinin de **Gz-06.11.2015** “Öğrencilerden birlikte çalışacakları grup arkadaşlarını kabul etmek istemeyenler ve itiraz edenler oldu. Bu konuda öğretmenle konuşanlar olumsuz yanıt alınca üzüldüler. Herkes kendi samimi arkadaşını grubunda istedi. Bu da sanırım başlangıçta normal...” şeklindeki gözlem notu mevcut sorunun varlığını ortaya koymaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasında gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan son alt tema **“anlatılanları dinlememe”**dir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci **Gr-Ö6-E** “Arkadaşlarımızın bazıları dinlemediği için etkinliği başlangıçta yanlış yaptı ve ben bilirimlik tasladıkları için hatalar yaptık.” diyerek bu konuda yaşanan problemi ifade etmiştir. Benzer şekilde uygulama öğretmenin de **Gr-Öğrt** “Öğrenciler yapılan açıklamaları çok iyi dinlemedikleri için ilk başlarda sürekli olarak aynı şeyleri sorup durdular.” şeklindeki görüşü öğrencilerin başlangıçta anlatılanları tam dinlemediği görüşünü desteklemektedir.

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

İstasyon tekniği uygulanırken ortamdan kaynaklanan problem durumlarına ilişkin olarak en çok yükleme yapılan alt tema **“gürültü”**dür. Gürültü sorununun dile getiren bir öğrenci **Gr-Ö7-K** “Biraz gürültü oldu ve ses bizi rahatsız

etti. Bu daha çok masaları değiştirirken oldu." şeklindeki sözleriyle, uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** "Gürültü. Uygulama açısından yer değiştirirken çok gürültü oluyor. Yoksa öğrenciler yapıyorlar. Bence bu tek problemdi. Aslında bu bana göre de problem değil ancak okul, idari sistem ve bina uygun olmadığı için buna mecburuz. Yoksa olması gereken bu." şeklindeki sözleriyle gürültünün problem olduğuna ilişkin görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde gözlemci raporlarında da gürültü sorununa ilişkin ifadeler belirlenmiştir. Gözlemcinin **Gz-13.11.2015** "Öğrenciler masalarda çalışırken çok fazla gürültü oluyor. Aslında grup içinde yeniş çalışmaya başladıkları için de biraz fazla gibi. Henüz tam uyum sağlayamadılar. Yan sınıfta da öğrenciler ders görüyor ve bu yüzden ara sıra öğretmen bu konuda öğrencileri uyarıyor." **Gz-27.11.2015** "Gürültü var biraz özellikle de masalar değişirken çok fazla oluyor." şeklindeki ifadeleri araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Uygulama esnasında belirlenen ortamdan kaynaklanan problem durumlarından bir diğeri "**zaman sıkıntısı**"dır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrencinin **Gr-Ö10-K** "Süreyi başlangıçta tam yetiştiremiyorduk ama sonra hızlandık." şeklindeki sözleri ile uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** "Öğrenciler ilk başta etkinlikleri yetiştiremiyorlardı. Son haftalarda çok rahat yetiştirdiler." sözleri uygulamanın başlarında yaşanan zaman sıkıntısı sorunun varlığını ortaya koymaktadır.

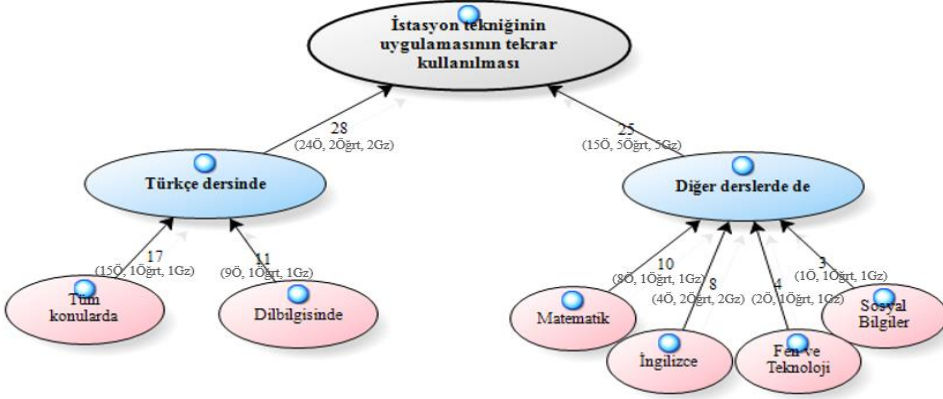
İstasyon tekniği uygulamasında ortamdan kaynaklanan problemler arasında yer alan son alt tema "**masalar değişirken karışıklık olması**"dır. Bir öğrenci **Gr-Ö4-K** "Masalar değişirken sorun ve karışıklıklar oldu." ifadesiyle ve uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** "Masalar değişirken karışıklıklar oldu. Öğrenciler uygulamayı kavramakta ilk başta zorlandılar. Sıralamaları karıştırdılar." ifadesiyle meydana gelen sorunu dile getirmiştir.

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

İstasyon Tekniği Uygulamasının Tekrar Kullanılmasına İlişkin Çözümler

Araştırma kapsamındaki nitel veriler ayrıntılı şekilde analiz edilmiş ve belirlenen kod listesinde istasyon tekniği uygulamasının Türkçenin farklı konularında ve diğer derslerde kullanılmasına ilişkin veriler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda "**İstasyon tekniğinin uygulamasının tekrar kullanılması**" teması altında, "**Türkçe dersinde**" ve "**diğer derslerde de**" alt temaları oluşturulmuştur. Bu ana tema ve alt temalara ilişkin yapılan yükleme sayılarını gösteren model aşağıda sunulmaktadır.

Şekil 5: İstasyon Tekniğinin Tekrar Kullanılmasına İlişkin Model



* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 5 incelendiğinde, öğrencilerin istasyon tekniğini hem Türkçe dersinde hem de Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler olmak üzere diğer derslerde de kullanmak istedikleri görülmektedir.

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

Öğrencilerin istasyon tekniğini “**Türkçe dersinde**” kullanmalarına yönelik olarak en çok yüklemeyi “**tüm konularda**” alt grubuna yaptıkları görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir öğrenci **Gr-Ö16-E** “*Türkçede uygulanmalıdır. Çok güzel olur. Çünkü bazı konuları bilmiyoruz ve bu da bazen sıkıntılar oluşturuyor. Dersi tam anlayamıyoruz. Çünkü öğrendiklerimi unutmuyorum. Tekrar uygulanmasını çok isterim.*” diyerek istasyon tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasını istediğini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin uygulama öğretmeninin **Gr-Öğrt** “*Türkçe dersinde kullanılması elbette çok iyi olur. Öğrenci derse aktif olarak katılıyor. Kendisinin bir şeyler yaparak öğrenmesi olması gereken şey ve bu etkinlik buna yönelik olarak hazırlanmıştı. Türkçe de tüm konularda faydası olabileceğine inanıyorum. Gayet başarılı bir sistem...*” şeklindeki sözleri de istasyon tekniğinin Türkçe dersinin başka konularında uygulanmasının faydalı olacağına inandığını ortaya koymaktadır.

İstasyon tekniği uygulamasının Türkçe dersinde kullanılmasına yönelik alt temalardan bir diğeri de “**dilbilgisinde**”dir. Bu alt tema ile ilgili bir öğrenci **Gr-Ö17-E** “*Faydası çok fazla olur. Özellikle bence dilbilgisinde konuları pekiştirmeye*”

yarayan faydalı ve öğretici bir etkinlik...” diyerek, uygulama öğretmeni de benzer şekilde **Gr-Öğrt** “*Türkçenin özellikle dilbilgisi konusunda uygulanmasının faydası olacağına inanıyorum. Çünkü dilbilgisi çocukların zihinlerinde biraz soyut kalıyor ve bu etkinlikle somutlaştırabilirler.*” diyerek görüşünü ortaya koymaktadır.

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

İstasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılma isteğinde, en çok frekansa sahip ders “**Matematik**” olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö7-K** “*Bence matematikte çok büyük bir faydası olur. Mesela sınavlarda matematik yapamazsanız bile mantık yürüterek Türkçe yapabiliyorsunuz. Matematikte işlemleri öğrenirseniz bütün her şeyi yapabilirsiniz. Bu şekilde sürekli yapma olacağı için kolaylıkla öğreniriz.*” diyerek, uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “*Matematikte uygulansa verimli olabilir. Ancak her sınıfa uygulamak zor. Ayrı ayrı her ders ve konu için yapmak çok zor, uğraştırıcı ve yorucu. Elbette ki öğrencilerin öğrenmesine önemli katkıları var ve yapılırsa iyi olur.*” diyerek Matematik dersinde kullanılmasının faydalı olacağı görüşünü desteklemektedir.

İstasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin alt temalardan bir diğeri “**İngilizce**”dir. Bu görüşe kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö5-E** “*İngilizcede olsa daha iyi olur. Özellikle İngilizce de bir dil olduğu için dilbilgisini daha kolay öğrenmemizi sağlar. Çok iyi bir şey.*” diyerek istasyon tekniğinin İngilizce dersinde kullanılmasını istediğini, dilbilgisinin öğrenilmesinin böylece kolaylaşacağını düşündüğünü belirtmiştir.

İstasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin alt temalardan bir diğerrinin de “**Fen ve Teknoloji**”dir.

İstasyon tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılmasını isteyen bir öğrenci **Gr-Ö18-K** “*Fen dersinde olabilir. Bu derste de katkı sağlayabilir.*” diyerek görüşünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde uygulama öğretmenin de **Gr-Öğrt** “*Fen ve teknoloji dersinde de kullanılabilir. Deneylere dayalı bir ders olduğu için farklı masalarda farklı deneyler hazırlanabilir.*” şeklindeki görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

İstasyon tekniği uygulamasının diğer derslerde kullanılmasına ilişkin son alt tema “**Sosyal Bilgiler**”dir. Bu temanın oluşmasına kaynaklık eden bir öğrencinin, **Gr-Ö10-K** “*Sosyal bilgiler dersinde de kullanılabilir. Farklı masalarda dersle*

ilgili farklı etkinlikler hazırlanabilir.” şeklindeki ifadesi öğrencinin istasyon tekniğini Sosyal Bilgiler dersinde kullanmak istediğini ortaya koymaktadır.

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

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçların bu konuyla ilgili olarak daha önce yapılan ve alan yazında yer alan çalışmalarla karşılaştırıldığı tartışma bölümüne ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla ilgili olarak ilk önce öğrencilerin istasyon tekniğinin nasıl uygulandığına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri uygulama sürecine ilişkin görüşler ve sınıf ortamına ilişkin görüşler olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Öğrenciler uygulama süreci içerisinde Türkçe dersine ilişkin kazanımları elde ettiklerinden bahsetmişlerdir. Bunlar; cümle kurma, ekleri bulma, isim ve fiil köklerini ayırt etme, kelime türlerini ayırt etme, yarım bırakılmış paragrafları tamamlama ve bulmaca çözme şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin bu kazanımları elde ettiklerine ilişkin olumlu görüşleri bulunmaktadır. Benzer şekilde Morgil vd. (2002) çalışmasında da öğrencilerin istasyon tekniğinin uygulama sürecinde Fen dersine ilişkin kazanımları edindiklerinden bahsedilmiştir. Bu kazanımlar; elementlerin isim ve sembollerini, elementlerin alabileceği farklı değerlikleri, bileşik formülü yazabilmeyi, iki değişik elementin oluşturduğu bileşiklerin yapısını ve bu bileşiklerin okunması şeklinde sıralamışlar ve bu kazanımların edinilmesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Sınıf ortamına ilişkin görüşler incelendiğinde ise farklı masalarda çalışılması, öğretmenin hazırladığı etkinliklerin yönergelerine göre uygulanması, çok zahmetli bir uygulama olması ve her hafta aynı düzende hazırlanmış materyallerle çalışılmasına yönelik görüşler belirtilmiştir. Mevcut çalışma; istasyon tekniğinde her hafta farklı masalarda çalışma ve öğretmenin hazırladığı yönergeleri dikkate alarak başlanılan bir işi farklı istasyonlarda sürdürme boyutlarında, alanyazındaki sonuçlarla uyumluluk göstermektedir (Demir, 2008; Alacapınar, 2009; Batdı ve Semerci, 2012).

Araştırma kapsamında üzerinde durulan bir diğer konu, Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumudur. Bu doğrultuda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası duyuşsal durumları ortaya konmuştur. Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin kodlamalar zorlanma, sıkılma, şaşırma, isteksizlik ve korku olarak tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin tam olarak nasıl bir uygulamayla karşılaşacaklarına yönelik bir fikirlerinin olmaması durumu; uygulama sırasında zorlanacaklarını ve etkinliğin sıkıcı olabileceğini düşünmelerine, korkmalarına ve uygulamaya yönelik isteksizlik hissetmelerine yol açmış olabilir. Demirörs (2007) öğrencilerin istasyon tekniği hakkında önbilgilerinin yetersiz olmasının, onların uygulamanın ilk haftalarındaki duygularını olumsuz etkileyebileceğini söylemektedir. Sürücü vd. (2013) de istasyon tekniği uygulamasından önce öğrencilerin bilgilendirilmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin kodlamalar ise güzel bulma, özgüven, isteklilik, eğlenme, mutlu olma, sevmeye ve derse karşı olumlu tutum olarak sıralanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucuna paralel olarak istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini (Demirörs, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Maden ve Durukan, 2010; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Mergen, 2011), derse yönelik istekliliklerini arttırdığına (Tseng, 2008; Norman ve Toddono, 1990; Morgil vd., 2002; Demirörs, 2007; Demir, 2008; Mergen, 2011; Sürücü vd., 2013; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015) ve eğlenirken öğrenmelerini sağladığına ilişkin sonuçlara rastlanmıştır (Porter, 2004; Demirörs, 2007; Alacapınar, 2009; Köseoğlu vd., 2009; Demir vd., 2011; Mergen, 2011; Genç, 2013; Avcı, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Ayrıca öğrencilerin istasyon tekniğini kullanarak ders işledikleri için mutlu oldukları, dersi ve uygulamayı sevindikleri (Porter, 2004; Demirörs, 2007; Furutani, 2007; Demir, 2008; Tseng, 2008; Alacapınar, 2009; Köseoğlu vd., 2009; Gerçek, 2010; Demir vd., 2011; Mergen, 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013) ve derse karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Morgil vd., 2002; Lebak, 2005; Tseng, 2008; Geier ve Bogner, 2011; Sürücü vd., 2013; Erdağı ve Önel, 2015). Mergen (2011) öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasıyla derse ilişkin yeni bir heyecan yaşadıklarını ve bu durumun da onların daha olumlu bir tutum oluşturmalarını sağladığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi mevcut araştırma sonuçları alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundaki bir diğer konu da istasyon tekniği uygulamasının faydaları/katkılarına ilişkin görüşleri ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, bilişsel açıdan, derse yönelik bakış açısından ve sosyal ilişkiler açısından olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bilişsel açıdan faydaları; soruları kolay yapabilme, kendini geliştirme, ek türlerini öğrenme, başarı artışı, kök

türlerini öğrenme, kelime türlerini öğrenme, eğitici ve öğretici olma, yeni kelimeler öğrenme, konuyu pekiştirme ve kalıcı öğrenme olarak sıralanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Öğrenciler istasyon tekniği uygulamasıyla derse yönelik soruları daha kolay yapabildiklerini (Tseng, 2008; Köseoğlu vd., 2009; Mergen, 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Avcı, 2015) ve kendilerini geliştirdiklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç içerisinde yapılan uygulamaların kendilerine olumlu katkılar sağladığını belirtmeleri, yapılan araştırmanın istenilen doğrultuda gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenciler istasyon tekniği uygulamasının başarılarını arttırdığını (Demir vd., 2011; Avcı, 2015; Korsacılar ve Çalışkan 2015), uygulamanın eğitici ve öğretici olduğunu (Robertson, 2003; Demir, 2008; Benek, 2012; Genç, 2013), konuları pekiştirerek kalıcı öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir (Köseoğlu vd., 2009; Benek, 2012; Avcı, 2015; Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Görüldüğü gibi alanyazında yer alan araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İstasyon tekniği uygulamasının derse yönelik bakış açısından faydaları ise derse aktif katılmayı sağlama, uygulamayı faydalı bulma ve uygulamadan memnun olma şeklinde üç boyutta ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma sonucu destekleyen araştırma bulgularına rastlanmıştır. Mevcut program uygulamasına göre istasyon tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin derse daha aktif olarak katılmalarını sağladığı (Eilks, 2002; Morgil vd., 2002; Lebak, 2005; Köseoğlu vd., 2009; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Avcı, 2015), derste bu tekniğin uygulanmasının faydalı olduğu (Demirörs, 2007; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Sürücü vd., 2013; Avcı, 2015) ve uygulamadan memnuniyet duyulduğu (Gerçek, 2010; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012) karşılaşılan araştırma sonuçlarıdır. İstasyon tekniği uygulamasının sosyal ilişkiler açısından faydalarına bakıldığında ise birlikte öğrenme, grupla daha kolay öğrenme, işbirliği yapma ve iletişim kurma boyutlarının oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin istasyon tekniği uygulamasında; arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeleri (Demir, 2008; Alacapınar, 2009; Benek, 2012), grup çalışmasında daha kolay öğrenmeleri (Cohen ve Anthony, 1982; Roberts, 1999; Morgil vd., 2002; Demir, 2008; Köseoğlu vd., 2009; Demir vd., 2011; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Sürücü vd., 2013; Avcı, 2015), işbirliği yapmanın önemini fark etmeleri (Norman ve Toddonio, 1990; Eilks, 2002; Alacapınar, 2009; Batdı ve Semerci, 2012; Genç, 2013; Erdağı ve Önel, 2015) ve iletişim becerilerini geliştirmeleri (Cohen ve Anthony, 1982; Lebak, 2005; Demir, 2008; Alacapınar, 2009; Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Sürücü vd., 2013) yönlerinin alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

İstasyon tekniği uygulamasında, süreç içerisinde bazı problemler yaşandığına ilişkin sonuçlarda tespit edilmiştir. Problem yaşanan durumlara ilişkin elde edilen veriler, gruptan kaynaklanan sorunlar ve ortamdan kaynaklanan sorunlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Gruptan kaynaklanan sorunlar; grupta anlaşamama, etkinliğe tam katılmama, uygulamaları yaparken işlemleri karıştırma, kendi arkadaşlarıyla çalışmayı isteme ve anlatılanı dinlememe şeklinde sıralanmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin grup arkadaşlarından bazılarıyla anlaşamadığı ve bu durumun uygulamanın başlangıcında daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Avcı (2015) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin grup arkadaşlarından bazılarıyla çalışmak istemediği belirlenmiştir. Öğrencilerden bazılarının yapılan etkinliğe tam olarak katılmamaları (Fehrl ve Schulz, 1977; Demir, 2008), uygulama esnasında öğrencilerin işlemleri karıştırmaları (Kryza vd., 2007; Batdı ve Semerci, 2012) alan yazınla örtüşmektedir. Bazı öğrencilerin grup arkadaşlarıyla değil de kendi samimi oldukları arkadaşlarıyla çalışmayı istemeleri ve bazılarının anlatılanları dinlememeleri bu nedenle de uygulamayı yanlış yapmaları uygulamaya ilişkin problem durumları arasındadır. Ortamdan kaynaklanan problemler ise gürültü, zaman sıkıntısı ve masalar değişirken karışıklık olması şeklinde ortaya konulmuştur. İstasyon tekniği uygulamasında ortamdan kaynaklanan en önemli sorunun gürültü olduğu hem öğrenciler hem de uygulama öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Demir'in (2008) çalışmasında da istasyon tekniği uygulamasında sınıftaki gürültünün normal ders düzeyinden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tekniğin uygulanmasını tam olarak kavramalarının ve sınıftaki hareketliliğin olduğu alanların tekniğin uygulanışına uygun olarak düzenlenmesinin, bu problemi azaltabileceği de ifade edilmiştir. Ortamdan kaynaklanan bir diğer sorunun ise zaman sıkıntısı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin zamanın yetmeyeceğine dönük düşünceleri etkinlikleri yaparken hızlı yapmalarına ve dolayısıyla anlamlı öğrenmelerinin gerçekleşmesine engel olmaktadır (Mergen, 2011; Batdı ve Semerci, 2012; Avcı, 2015). Zaman sıkıntısının uygulamanın genellikle ilk haftalarında daha çok yaşandığı ve öğrencilerin etkinlikleri belirlenen sürede yapamadıkları ifade edilmiştir (Batdı ve Semerci, 2012). Ancak sonraki haftalarda bu sorunun genel anlamda aşıldığını söylemek mümkündür (Kryza vd., 2007). Demir (2008) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin masaları değiştirirken şaşırarak için karışıklık yaşandığını ve sonraki haftalarda bu sorunun giderildiğini belirlemiştir. Alan yazın taraması sonucu elde edilen bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında istasyon tekniğinin tekrar kullanılmasına ilişkin görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda öğrencilerin neredeyse tamamı istasyon tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin olumlu görüş bil-

dirmişlerdir. Mevcut araştırma sonucuna paralel olarak, Maden ve Durukan (2010) yürüttükleri çalışmada istasyon tekniğinin Türkçenin farklı konularında kullanılmasına yönelik tavsiyede bulunmuştur. İstasyon tekniğinin diğer derslerde kullanılmasına ilişkin olarak bu çalışmada Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleri dile getirilmiştir. Alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında; istasyon tekniğinin farklı derslerde ve eğitim kademelerinde kullanılmasının desteklendiği görülmektedir (Demirörs, 2007; Alacapınar, 2009; Gerçek, 2010; Mergen, 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Genç, 2013; Erdağı, 2014). Alanyazın detaylı incelendiğinde; Matematik (Howatson, 1971; Porter, 2004), Dil öğretimi (Vacca ve Vacca, 1976; Strauber, 1981), Jeoloji (Tofte, 1982); Kimya (Norman ve Toddono, 1990; Morgil vd., 2002), Fen ve Teknoloji (Roberts, 1999; Eilks, 2002; Morgil vd., 2002; Bulunuz, 2006; Demirörs, 2007; Güneş, 2009a; Ocak, 2010; Demir vd., 2011; Benek, 2012; Benek ve Kocakaya, 2012; Sürücü vd., 2013; Erdağı, 2014; Erdağı ve Önel, 2015), Hayat Bilgisi (Demir, 2008), İngilizce (Tseng, 2008; Avcı, 2015), Sosyal Bilgiler (Alacapınar, 2009; Mergen, 2011), Çevre Eğitimi (Köseoğlu vd., 2009; Genç, 2013), Türkçe (Maden ve Durukan, 2010), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Batdı ve Semerci, 2012) ve Fizik (Korsacılar ve Çalışkan, 2015) gibi farklı derslerde istasyon tekniğinin uygulandığı araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine (Day ve Hunt, 1974; Cohen ve Anthony, 1982), sanatsal istasyonların uygulanabilirliğine (Sunday, 1979), öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesine, okul öncesi öğrencilerinin öğrenme merkezlerinde sayma ve sınıflama becerilerinin gelişmesine (Wakefield ve Richards, 1988), ortaokul öğrencilerinin ödevlerini tamamlamalarına etkisine (Hall ve Zentall, 2000), öğrencilerin başarı puanları, öğretim yaklaşımları, empati gelişimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine (Farkas, 2003), ders dışı (informal) ortamlarda hazırlanan öğrenme merkezleri ile sınıfta (formal) hazırlanan öğrenme merkezlerinin faaliyet yapıları ve etkinliklerinin etkililiğinin karşılaştırılmasına (Lebak, 2005), öğrencilerin sigaranın tehlikelerine karşı bilgilendirilmesine (Geier ve Bogner, 2011) yönelik amaçları gerçekleştirmek için istasyon tekniğinin kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Görüldüğü gibi; mevcut araştırmanın sonuçları literatürde yer alan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermekte ve birbirini desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. İstasyon tekniğini kullanmayı düşünen araştırmacılar ve öğretmenler; planlama ve ön hazırlıkları iyi yapmalı, materyalleri öğrencilerin yaş, ilgi ve seviyelerine uygun olarak seçmeli, sınıf ortamını öğrencilerin farklı istasyonlarda sırasıyla ve rahat çalışabilecekleri şekilde düzenlemelidir.

2. İstasyon tekniğinin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayarak derse katılma konusunda istekliliklerini arttırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin grupta çalışmayı öğrendiği, işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür. İstasyon tekniğinin bu avantajları dikkate alınarak, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarında istasyon tekniğine daha fazla yer verilmelidir.
3. Uygulama sürecinde yaşanan en belirgin problem durumu gürültüdür. Bu problemin yaşanmasında; istasyon tekniğinin öğrenci merkezli olması ve sınıf içinde hareketlilik gerektirmesinin yanında sınıfın fiziki durumu ve okul binasının geleneksel eğitim anlayışına göre tasarlanmış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Aktif öğretim tekniklerinde sınıflarda hareketlilik istenilen bir durumdur. Bu durumun hem sınıftaki öğrencileri hem de diğer sınıflardaki öğrencileri etkilememesi için okullar ve sınıflar buna uygun olarak oluşturulmalıdır.
4. Uygulama sürecinde karşılaşılan bir diğer problem de zaman sıkıntısıdır. İstasyon tekniğini kullanacak araştırmacı ve öğretmenler uygulama planını hazırlarken sınıftaki öğrencilerin tüm istasyonlarda sırasıyla çalıştığını ve masa değiştirirken zaman kaybı yaşandığını dikkate almalıdır. Ayrıca istasyonlardaki etkinlikleri hazırlarken zamanı göz önünde bulundurmalıdır.
5. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ve olumlu sonuçlar alınmış yöntem/teknikleri uygulamalı olarak öğrenmeleri için imkân sağlanmalıdır.
6. Bu çalışma Türkçe dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırmacılara, Türkçe dersinin farklı konularında ve başka derslerde araştırma yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.
7. Benzer çalışmaların farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması yararlı olacaktır.
8. Araştırmacıların bu tür uygulamalı tekniklere daha fazla yönelerek geniş bir alan yazın oluşmasına katkı sağlamaları gerekmektedir. Buna ilişkin olarak üniversitelerin araştırmacıları teşvik etmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A. (1997). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 77-94.
- Aknoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Aknoğlu, O. (2012). Öğretim Kuram ve Modelleri. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 137-189). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon Tekniği ile Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 137-146.
- Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches in Education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1), 41-61.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce Öğretiminde İstasyon Tekniğini Kullanımının Akademik Başarıya, Tutumlara ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. ve Gülnaz, O. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 24-33.
- Başbay, M. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 67-79). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde İstasyon Tekniği Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 190-203.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benek İ. (2012). *İstasyonlarda Öğrenme Tekniğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 8-18.

- Beverly, J. (1993). Teacher-As-Researcher. *ERIC*: ED355205.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bulunuz, N. (2006). *Understanding of Earth and Space Science Concepts: Strategies for Concept Building in Elementary Teacher Preparation*. Doctoral Dissertation, Georgia State University, Georgia.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calhoun, E. F. (2002). Action Research for School Improvement. *Educational Leadership*, 59 (6), 18-24.
- Cohen, E. G. ve Anthony, B. (1982). Expectation States Theory and Classroom Learning. *ERIC*: ED214750
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th Edit.). London: Routledge Falmer.
- Cosgrove, M. S. (1992). Inside Learning Centers. *ERIC*: ED356875.
- Cottell, P. G. (2010). Cooperative Learning in Accounting. B. J. Millis (Ed.). *Cooperative Learning in Higher Education* (s. 11-34). Virginia: Stylus.
- Day, B. ve Hunt, G. H. (1974). Verbal Interaction Across Age, Race and Sex in the Variety of Learning Centers in An Open Classroom Setting. *ERIC*: ED105983.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G., Öztürk, N. ve Bozkurt, E. (2011). Station Technique: A Sample Lesson Activity on Cells. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*. Özel sayı, 383-390. 14 Ekim 2016 tarihinde <http://acikerisim.sinop.edu.tr:8080/xmlui/handle/11486/641> adresinden erişildi.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eilks, I. (2002). Learning at Stations in Secondary Level Chemistry Lessons. *Science Education International*, 13 (1), 11-18.
- Ekinci, N. (2011). İşbirlikli Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 93-112). (5. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon Tekniğinin Fen ve Teknoloji Dersinin Akademik Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Erdağı, S. ve Önel, A. (2015). İstasyon Tekniğinin Uygulandığı Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Öğrenci Görüş ve Performanslarının Değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 28-37.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of Traditional Versus Learning Styles Instructional Methods on Middle School Students. *The Journal of Educational Research*, 97 (1), 42-52.
- Fehrle, C. C. ve Schulz, J. (1977). *Guidelines for Learning Stations*. ERIC: ED139415.
- Fraling, C. C. (1982). *A Study to Improve Comprehension Skills through the Study of Prepared Reading Learning Stations*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities, Ohio.
- Furutani, S. S. (2007). *How Does One Successfully Implement Learning Centers at the Third Grade Level*. Master's Thesis, Pacific Lutheran University, Tacoma.
- Gay, L. R. (1987). *Educational Research. Competencies for Analysis and Application*. (3rd Edit.). London: Merrill Publishing Company.
- Geier, C. S. ve Bogner, F. X. (2011). Learning at Workstations. *Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungsfor Schung Online*, 3 (2), 3-14.
- Genç, M. (2013). Prospective Teachers Views About Using Station Technique at Environmental Education Course. *Journal of Education Faculty*, 15 (2), 188-203.
- Gerçek, C. (2010). Student Views on Learning Stations About Smoking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4581-4586.
- Glanz, J. (1999). A Primer on Antian Research for The School Administrators. *The Clearing House*, 6, 301-304.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative Learning and Social Skills: What Skills to Teach and How to Teach Them. *Intervention in School and Clinic*, 35 (1), 29-33.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar. *Dođu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5 (2), 60-66.

- Gözütok, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Bs.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Turkish Studies*, 7 (4), 1961-1977.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği ile Yapılan Öğretimin Erişime ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hall, A. M. ve Zentall, S. S. (2000). The Effects of A Learning Station on The Completion and Accuracy of Math Homework for Middle School Students. *Journal of Behavioral Education*, 10 (2-3), 123-137.
- Hostetler, P. ve Carpenter, M. L. (1973). The Station Method. *Theory Into Practice*, 12 (4), 251-253.
- Howatson, G. B. (1971). *An attempt to Evaluate a Work Centers Approach to Teaching at The Second-Grade Level*. Master's Thesis, Wyoming University, Laramie.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 97-110.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- King-Sears, M. E. (2007). Designing and Delivering Learning Center Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42 (3), 137-147.
- Komisyon (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam Temelli Öğretim ve Öğrenme İstasyonları Yönteminin 9. Sınıf Fizik Ders Başarısı ve Kalıcılığa Etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 385-403.
- Köseoğlu, P., Soran, H. ve Storer, J. (2009). Developing Learning Stations for The Purification of Waste Water. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 210-214.
- Kryza, K., Stephens, S. J. ve Duncan, A. (2007). *Inspiring Middle and Secondary Learners*. California: Corwin Press.

- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.). *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (s. 40-82). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lebak, K. (2005). *Connecting Outdoor Field Experiences to Classroom Learning: A Qualitative Study of The Participation of Students and Teachers in Learning Science*. Doctoral Dissertation, Pennsylvania University, Pennsylvania.
- Maden, S. ve Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Manuel, B. (1974). How to Build A Learning Station: Everything a Teacher Should Know. *ERIC*: ED088442.
- Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yavuz S. (2002). Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 110-117.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yörük, N. (2002). *Fen eğitiminde İstasyonlarda Öğrenmeyle İlgili Bir Uygulama*. 25 Eylül 2016 tarihinde http://infobank.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t82DD.pdf adresinden erişildi.
- Norman J. T. ve Toddonio T. E. (1990). An Exploratory Study of The Effectiveness of a Play Based Center Approach for Learning Chemistry in an Early Childhood Program. *ERIC*: ED344775.
- O'Brien, R. (2003). *An Overview of The Methodological Approach of Action Resaerch*. 04 Eylül 2016 tarihinde <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden erişildi.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 212-292). (2. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ocak, G. (2010). The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School Students. *The New Educational Review*, 21 (2), 146-157.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke ve Yöntemler)*. (2. Bs.). Ankara: Gül Yayınevi.
- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Peters, T. K. (2004). *Students Constructing Meaning with Informal Texts: Interpersonal and Intrapersonal Activities in One First Grade Classroom*. Doctoral Dissertation, Texas Tech University, Texas.
- Porter E. J. (2004). *Classroom Learning Centers: Study of a Junior High School Learning Assisted Program in Mathematics*. Master's Thesis, Pacific Lutheran University, Tacoma.
- 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*. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York.
- Robertson, B. (2003). *Learning Station*. U.S. Patent Documents, U.S. Patent No:6767215. 16 Kasım 2016 tarihinde <https://docs.google.com/viewer?url=patentimages.storage.googleapis.com/pdfs/US6767215.pdf> adresinden erişildi.
- Schmidt, M. W. ve Harriman, N. (1998). *Teaching Strategies for Inclusive Classrooms: Schools, Students, Strategies, and Success*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), 241-271.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-Based Reform in Education. *Éducation Et Didactique*, 2 (2), 149-157.
- Sönmez, S. (2009a). Eğitimde Yenilikler 1 - İstasyon Tekniği Uygulamaları. 6 Aralık 2016 tarihinde <https://www.gunesintamicinde.com/egitimde-yenilikler-1-istasyon-teknigi-uygulamalari>, adresinden ulaşılmıştır.
- Sönmez, V. (2009b). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (3. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strauber, S. K. (1981). Language Learning Stations. *Foreign Language Annals*, 14 (1), 31-36.

- Sturm, H. ve Bogner, F. X. (2008). Student-Oriented Versus Teacher-Centred: The Effect of Learning at Workstations about Birds and Bird Flight on Cognitive Achievement and Motivation. *International Journal of Science Education*, 30 (7), 941-959.
- Sunday, B. A. (1979). *An Investigation of Learning Stations for Elementary Art*. Master's Thesis, University of Columbia British, Washington.
- Sürücü, A., Baştürk, R. ve Özdemir, H. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgılarını Gidermede İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 52-62.
- Tofte, W. L. (1982). *The Comparative Effectiveness of Learning Center And Traditional Approaches for College Introductory Geology Laboratory Course*. Doctoral Dissertation, Nex Mexico State University, Las Cruces.
- Topses, G. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 24-44). (6. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tseng, Y. W. (2008). *Effects of Using the Learning Station Model as a Phonics Remedial Program in an Elementary School*. Master's Thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung.
- Vacca, J. A. L. ve Vacca, R. T. (1976). Learning Stations: How to in The Middle Grades. *Journal of Reading*, 17 (7), 563-567.
- Wakefield, A. P. ve Richards, H. C. (1988). To Play or Not to Play: The Case for Free Play in Kindergarten. *ERIC*: ED300126.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma. *İlköğretim Online*, 9 (1), 79-92.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-65). (5. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

