Research Article / **Araştırma Makalesi**

**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)**

Bolu Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education

*2025, 25(4), 2403 – 2422.* DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1677013

# İstasyon Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi

## The Effect of the Station Technique on Fourth-Grade Primary School Students' Reading Comprehension Levels

**Ayşe YARAMIŞ KARAKAYA**[1], **Yusuf CERİT**[2]

**Geliş Tarihi (*Received*):** 15.04.2025 **Kabul Tarihi (*Accepted*):** 13.10.2025 **Yayın Tarihi (*Published*):** 15.12.2025

**Öz:** Bu araştırmada, İstasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler seçkisiz şekilde atanmayıp, mevcut sınıflardan gruplara atama yapıldığı için ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Bolu ili, Merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Kontrol (n=32) ve deney grupları (n=32) aynı okulda öğrenim gören iki dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney grubunda ders istasyon tekniğiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle yürütülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Özdemir (2017) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiş ve kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için t-testi ve etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırmada istasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde deney grubu ve kontrol grubunun son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan öğretim yaklaşımlarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Bu çalışmada, istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İstasyon tekniği, Okuma, Okuduğunu anlama

**Abstract:** The study aims to determine the effect of the station technique on the reading comprehension level of primary school 4th grade students. In the research, since the students were not assigned without choice and were assigned to groups from the existing classes, the semi experimental model with the pre-test post-test control group was used. The data of the research were obtained from 4th grade students studying in a primary school in the Central district of Bolu province in the 2022-2023 academic year. Two fourth grade students studying at the same school formed the experimental group (n=32) and the control group (n=32). In the experimental group, the course was carried out with the station technique and in the control group with the traditional method. In the research, the "Reading Comprehension Test in Informative Texts" developed by Özdemir (2017) was used to determine the level of reading comprehension of students. Shapiro-Wilk test skew and flatness tests to assess the normality of the data in the study, T-test and impact sizes were used to compare the pre-test and post-test scores of the control and experimental groups. In the research, it was concluded that there was a significant difference in the reading comprehension levels of primary school 4th grade students of the station technique in favour of the experimental group between the experimental group and the post-test success scores of the control group. It has been observed that the teaching practises carried out for the students in the control group do not significantly contribute to the development of the reading comprehension skills. It has been concluded that the station technique contributes more to the development of students' reading comprehension skills than the traditional method.

**Keywords:** Station Technique, Reading, Reading Comprehension

**Atıf/Cite as:** Yaramış Karakaya, A. & Cerit, Y.(2024). *İstasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2403-2422, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1677013

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt

**Copyright** © Published by Bolu Abant Izzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

[1] Sorumlu Yazar: Ayşe Yaramış Karakaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, ayseyaramis40@gmail.com, https://orcid.org/ 0009-0000-9765-8033

[2] Prof. Dr. Yusuf Cerit, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Temel Eğitim, cerit_y@ibu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-4961-8667

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# 1. GİRİŞ

Okuma toplum ve birey yaşamına olumlu etkilerinin olabilmesi açısından önemli bir beceri olarak görülebilir. Dolayısıyla bireylerde okuma becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Eğitim sürecinde belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi ve kazanımlara istenilen düzeyde ulaşılabilmesi için okuma konusunda daha dikkatli olunması ve üstünde daha fazla emek sarf edilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü bütün eğitim sürecinde okuma yazma öğretiminin asıl hedefi yeni öğrenilecek bilgilerin öğrenilmesinde bir araç olarak kullanılmasıdır (Karaarslan, 2015). Dolayısıyla, eğitimde okuma yazma öğretiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilere bilgi edinme ve anlama süreçlerinde etkin bir şekilde kullanabilecekleri beceriler kazandırabilmektir. Okuma günlük yaşamda sürekli kullanılan ve kullanmak zorunda olunan bir beceridir. Eski zamanlardan beri önemini kaybetmemiş ve insan hayatının önemli bir parçası durumuna gelmiştir. Okuma insanın düşüncelerini etkileyerek ona yeni bilgiler kazandıran bir süreçtir. Doğal koşullarda sürekli bir değişimin içinde olan bireyin, değişimin parçası olması ve bireyselleşme, kültürlenme ve sosyalleşmesinin aracı olarak da okumanın ve okuma becerilerinin kazanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Okuma, bireyin yaşamını zenginleştiren hem bilgi hem de deneyim bakımından insanı besleyerek bilgilenmesini artıran, bireyin zihinsel ufkunu genişleten, düşünce yetilerini geliştiren ve empati kurma yeteneğini geliştirerek kültürlenmesine katkıda bulunan bir etkinliktir, dolayısıyla her bireyin sürekli olarak okuma alışkanlığı edinmesi ve bu beceriyi geliştirmesi önemlidir (Çiftçi, 2007). Okuma becerisine sahip bireyler, bilgi edinmenin ötesinde düşünme, analiz etme ve araştırma yeteneklerini geliştirirken, bu sayede okudukları metinleri derinlemesine anlama, içerik üzerine düşünme ve kendi görüşlerini açık bir şekilde ifade etme becerilerini kazanırlar (Güneyli, 2003). Ayrıca bu beceriye sahip bireylerin yanlış veya yanıltıcı bilgilere itibar etmeme ve doğrulanmamış ya da güvenilir olmayan kaynaklardan gelen bilgileri dikkate almama gibi özellikleri vardır (Güneyli, 2003). Bu nedenle okuma becerilerinin kazanılması hem eğitim hayatı hem de yaşam boyunca doğru bilgiye erişmek için önemli bir edimdir. Okuma, yalnızca seslendirme değil, zihinsel pek çok faaliyeti gerektiren karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, sadece sözcüklerin anlamlarını çözmeyi değil, aynı zamanda açıklanan düşünceleri anlama, yorumlama ve sentezleme gibi üst düzey bilişsel bir süreci ifade eder (Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019). "Okuma, okuyucunun okuma metninde yer alan anlamları çıkarabildiği, kavramları anlayabildiği ve metnin içerdiği düşüncelerle önceki deneyimlerini birleştirerek metne ilişkin sorular sorup yanıt verebildiği bilişsel ve üstbilişsel boyutları olan bir süreçtir." (Ahıskalı, Dündar ve Türker, 2022). Okuyucu metni kendi dünya görüşü ve değerleriyle ilişkilendirir dolayısıyla kişisel deneyimlerini ve bilgisini metne aktararak kendi bakış açısından değerlendirme yapar. İnsan hayatını anlamlı hale getiren okuma ve okuduğunu anlama becerisi, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişim kurmayı gerektiren dinamik bir anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2006). Okuma zihinsel bir faaliyet olduğu için okuyucunun düşünce süreçleri ve içsel deneyimleri genellikle dışarıdan gözlemlenemez ve günümüzde okumaktan ziyade okuduğunu anlama üzerinde daha çok durulmaktadır (Koç, 2011). Okumanın nihai amacı anlamadır. Anlama olmadan yapılan okuma sadece seslendirme anlamına gelmektedir. Bireyin sadece harflerin seslerini birleştirerek söylediği kelimeler, cümleler onun okuduğunu göstermiş olsa bile anlamlandırma olmadan amacına ulaştığı söylenemez. Okuma, sadece harf ve sözcükleri tanımak ve seslendirmekle sınırlı değildir; aynı zamanda bu harf ve sözcüklerin derin anlamlarını en iyi şekilde kavramak da önemlidir. Anlamların derinliği, önceden öğrenilen bilgi ve deneyimlere bağlı olabilir; dolayısıyla, okunanların anlam kazanabilmesi için öğrenilmiş olan önceki bilgilerle birleştirilebilir olması gerekir (Göğüş, 1983). Eğitimin temel hedeflerinden biri olan öğrencilere anlama becerisi kazandırma, onların hayatlarında karşılaşabilecekleri çeşitli sorunları, durumları ve farklılıkları görebilme kabiliyetlerini geliştirmelerini ve mevcut durumun ötesindeki perspektifleri görebilmelerini sağlar (Gelen, v.d. 2008). Bu açıdan okumayı anlam olmadan yapmanın bireye bir şey kazandırmayacağı ifade edilebilir. Okuma zihinsel süreçleri etkin bir biçimde çalıştırır ve bu nedenle insanlar okuma yaparken kendilerinde var olan bilgiler ile yeni bilgileri arasında bir bağ kurarlar. Eski bilgilerinin üstüne koydukları yeni bilgiler sayesinde öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesi mümkün olabilir. Okuduğunu anlama, bir metnin içeriğini anlama, sunulan düşünceleri ele alma, nedenlerini kavrama, sonuçlarını

çıkarma ve ardından değerlendirme sürecini içerir (Güneş, 2000). Metni anlamak, içerdiği bilgiyi hatırlamak, iletilmek istenen mesajı belirlemek, yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanmak, metnin zihinsel imgelerini oluşturmak ve metnin yapısını çözmek gibi yetenekleri gerektirir (Van den Broek ve Kremer, 2000). Çelenk'e (2003) göre okumanın gerçek değeri, okuduğunu anlama gücü ile beslendiğinde ortaya çıkar; aksi takdirde, sadece rastgele bir seslendirme veya zamanın boşa harcanmasıyla sonuçlanır. Dolayısıyla okuma yapmanın ve eğitimde okumaya değer verilmesinin amacının, okuma yapılan metinlerden elde edilecek anlamanın gerçekleştirilmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Bireyin okuduğunu anlayıp anlamadığını doğrudan gözlemleme şansımız yoktur. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği ya da okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığı, bireyin metni eleştirebilme, kendi ifadeleriyle aktarabilme ve metni yorumlayabilme becerisiyle belirlenir (Palamut, 2008). Ayrıca anlama ve yorumlama yeteneği, kişinin düşünsel kapasitesini, analitik becerilerini ve iletişim yeteneğini yansıtır. Okuma eğitimde vazgeçilmez unsurlardan biridir. Derslerin birçoğunun temelinde okuma ve okuduğunu anlamlandırma süreçleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu derslerde öğretim hedeflerine ulaşılması ve kazanımların gerçekleşebilmesi okuma ve anlamlandırma konusunda ne kadar yeterli olunduğuyla doğrudan ilişkilidir. Okuduğunu anlama becerisi, bilişsel düzeydeki becerilerle ilişkilidir ve akademik başarı ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler (Calhoon, 2005). Bu nedenle, okuma becerilerinin geliştirilmesinin, genel öğrenme başarısını artırmak için önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu durum, sadece ana dil dersinde değil, birçok dersin başarı standartlarını yakalamakta zorlanılacağı bir gerçek olarak öne çıkmaktadır. Çünkü birçok dersin kazanımları, okuduğunu anlama becerisi ile sıkı bir şekilde ilişkilidir. Nitekim konuyla ilgili yapılan çalışmalar okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarıları ile okuduğuna anlama becerisi arasında olumlu ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2010; Ateş, 2017; Bayar, 2022; Durgun ve Önder, 2019; Öztop ve Toptaş, 2022; Yılmaz, 2015). Öğrencilerin öğrenmelerinin büyük kısmını okuduklarını anlamlandırarak gerçekleştirildiği düşünüldüğünde bu becerinin kazanılmasının oldukça önemli olduğu, dolayısıyla da öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarında ve yaşam standartlarının yükselmesinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmalarının gereklilik olduğu söylenebilir. Yapılan uluslararası ve Türkiye geneli sınavlarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. 2022 yılında yapılan YKS 40 soruluk Türkçe testinde ortaöğretim son sınıflardan sınava giren öğrencilerin ortalama 19,35 net yaptıkları, tüm adayların ise Türkçe testinde ortalama 17,77 net yaptıkları görülmektedir (ÖSYM, 2022). Geçmiş yıllardaki YKS Türkçe testi ortalama başarıları incelendiğinde ise 40 soruluk testte 2021 yılında 18,40 net, 2020 yılında 14,28 net ve 2019 yılında 14,67 net yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre başarı ortalamasının 40 soruluk bir test için %50'nin altında kaldığı görülmektedir. Ana dil dersi olmasına rağmen ortaöğretimi bitirmiş bireylerin başarı ortalamasında yeterli seviyeye erişebildiklerini söyleyebilmek olası görülmemektedir. Yine 2022 Ortaöğretimlere Giriş Sınavı sonuçlarına göre Türkçe testinde 20 soruda ortalamanın 9,22 olduğu görülmektedir (MEB, 2023). Aynı zamanda 20 soruluk testte LGS 2021 yılında başarı ortalaması 9,41 net, 2020 yılında 10,00 net, 2019 yılında 11,75 nettir. PISA Türkiye okuma puanlarının ortalaması ise 2003 yılında 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464, 2012 yılında 475, 2015 yılında 428, 2018 yılında 466 puandır (OECD, 2018). PISA 2022 sınav sonuçlarına göre, 81 ülkenin katılımcılarının okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 435, OECD ülkelerinin bu alandaki ortalama puanı 476 olarak tespit edilmiştir ve Türkiye'nin okuma puanı ortalaması 456 olarak görülmektedir (OECD, 2022). Sonuçlar incelendiğinde her ne kadar yıllar içinde bir başarı artışı görülse de Türkiye hâlâ OECD okuma ortalamasının altındadır. Bu bilgiler Türkiye'de ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde sorun olduğunu göstermektedir. Bu açıdan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması ve uygulanan yöntemlere alternatif tekniklerin bulunması ve uygulanmasının gerekli olduğu ileri sürülebilir. Bu yöntemlerden biri de istasyon tekniği olabilir.

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

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

İstasyon tekniği yurt dışında yaygın şekilde kullanılmaya başlanan bir tekniktir (Fraling, 1982 akt. Maden ve Durukan, 2010; Geier ve Bogner, 2011; Porter, 2004; Vacca ve Vacca 1976 akt. Arslan, 2017). İstasyonlarda öğrenme, öğrencinin belirli konular etrafında odaklanarak veya gerektiğinde konuyu parçalara ayırarak çalıştığı ve sonrasında çalışmaların birleştirildiği bir öğrenme yöntemidir (Demirörs 2007). Dolayısıyla birey bir konuyu baştan sona olabildiğince farklı açılardan çalışılacağı için öğreneceği konunun daha iyi kavranması sağlanabilir ve öğrenmelerin kalıcılığına da etkisi olabilir. İstasyon tekniği, güvenilir ve etkileşimli öğrenme imkanları sunarak, geleneksel eğitimin sınırlarını aşmayı hedefler ve çok yönlü uygulamalarla öğrenmeyi geliştirir (Ocak, 2008). Dahası hem içerik hem de uygulama bakımından bu teknik öğrenciler tarafından da tercih edilmektedir (Morgil 2002). Bu bilgilere dayanarak ilkokul düzeyinde de öğrencilerin bu tekniği istekli şekilde uygulayabileceği söylenebilir. Dikkatin kazandırılmak istenen davranışların üzerinde yoğunlaşması ve farkında olacak şekilde bunun uzun bir süre devam ettirilmesi, öğretimde üzerinde durulması gereken en önemli özelliklerden biridir (Selçuk, 2000). İlkokulda öğrencilerin dikkat süreleri daha kısa olduğu için öğretmen merkezli geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin dikkatlerinin daha çabuk dağıldığı görülebilmektedir. Anlatma yöntemiyle verilen derslerde öğrencilerin dikkati dağılır ve konuya odaklanmaları zorlaşabilir (Özyürek, 2001). İlkokul öğrencileri için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması bu sorunun önüne geçebilir. İstasyon tekniği öğrencilere hem hareket imkanı sağlayan hem de arkadaşlarıyla etkileşim kurduran ayrıca ürün ve ürünler çıkartmaya yönelik eğlenceli etkinliklere dayandığı için öğrencilerin severek ve isteyerek yapacakları bir uygulama olabilir. Bu teknikle işlenilen bir derste öğrencilerin o derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, dikkat ve ilgi düzeylerinin arttığı ve konsantrasyon sürelerinde uzama olduğu ve etkili dinleme yaparak insanların fikirlerine saygı gösterdikleri belirtilmiştir (Maden ve Durukan, 2010). Öğrencilerin aktif konumda yer almaları ve bir şeyler üretebilen öğrenciler olarak yetişmeleri için istasyon tekniği uygulanabilir (Burden,1982).

Sonuç olarak, istasyon tekniği öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerine yardımcı olarak, onları aktif, üretken ve bağımsız düşünen bireyler

olarak yetiştirmeye katkı sağlar. Alan yazında istasyon tekniğinin Türkçe dersinde uygulanabilirliği konusunda çok az araştırma yapılmıştır (Bozpolat ve Arslan, 2018; Maden ve Durukan, 2010). Bozpolat ve Arslan (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde istasyon tekniğinin kullanılmasının bilişsel, derse yönelik bakış ve sosyal anlamda öğrencileri olumlu etkilediği bulunmuştur. Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerilerini ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca uluslararası alan yazın incelendiğinde Vacca ve Vacca (1976, akt. Arslan, 2017) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerine yönelik araştırmada istasyon tekniğinin, öğrencilerin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği, kendi ilerlemelerini görmelerini sağladığı, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ederek onları süreç boyunca etkin hâle getirdiği belirtilmiştir. İstasyon tekniği, öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı sunarak, çeşitli araç ve materyalleri kullanma şansı veren ve geleneksel öğretim metotlarının monotonluğundan kurtaran, bilgilerin kalıcı şekilde öğrenilmesine katkı sağlayan modern bir yaklaşımdır (Demirörs, 2007). Dolayısıyla öğrenciler için sıkıcı olacağı düşünülen okuma metinlerinin ve o metinlere ait okuduğunu anlama etkinliklerinin geleneksel ders işleme yöntemlerinden farklı olarak öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir ve bu etkinlikleri yapabilmek için metinleri daha dikkatli okumalarına sebep olabilir, yönergeleri de anlayarak takip etmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda yapılan etkinliklerle birlikte okunan metnin daha fazla özümsenebilmesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir. Geleneksel öğretimin yetersiz ve eksik kaldığı yerlerde istasyon tekniği ile yapılan öğretim, öğrencilerin yeni öğrenmelerine katkı sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan araştırmada; istasyon tekniğinin dil öğretiminde kullanılabileceği ve bu metotun eğitimde tüm seviyelerde uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında 4. sınıf öğrencilerinin de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde alternatif bir yöntem olarak istasyon tekniğinin Türkçe derslerinde kullanılabileceği ileri sürülebilir.

Türkçe dersinde metin işleme konusunda istasyon tekniğini kullanarak öğrenci bilgiyi alma ve kavrama sürecinde sadece metinleri okumakla kalmaz, aynı zamanda metni anlayarak sürecin her aşamasında tüm duyu organlarıyla ve farklı öğrenme yöntemleriyle okuma anlama çalışmaları yapabilir. Bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi sağlanırken okuduğu metni farklı istasyonlarda tekrar ederek ve okuduğu metinle ilgili farklı etkinlikler yaparak eski bilgileri ile yeni bilgileri etkileşimli ve iş birlikli bir şekilde öğrenmesi, uygulaması ve üretmesi sürecinde birey metin ile ilgili yaptıklarını pekiştirme fırsatı bulabilir. Dolayısıyla tüm istasyonları gezen bir birey aynı konuyu farklı şekillerde deneyimlediği için okuduğu metni anlaması beklenir ve bilginin kalıcı hale getirilmesi sağlanabilir. Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları Türkiye'de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sorun olduğu ve istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (OECD, 2022). Okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Avcı, 2015; Benek, 2012; Güneş 2009; Mergen, 2011; Ocak, 2010; Porter, 2004; Roberts, 1999). Türkçe dersi kazanımlarından okuduğunu anlama yeterliliğinin bireylerin hem kişisel hem mesleki yaşamlarını olumlu anlamda etkilediği düşünüldüğünde bu becerinin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda okuduğunu anlama becerisinin öğretilmesinde kullanılan mevcut yöntemlerin yetersiz olması alternatif yöntemlerin bulunması ve kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada bu ihtiyaca cevap verebilmek amacıyla alternatif bir yöntem olarak istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini edinmelerine etkisi incelenmek istenmiştir. Böylece okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin kullanabileceği alternatif bir yöntemin ortaya çıkarılması sağlanabileceğinden bu çalışmanın alan yazınına katkı yapılabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda alan yazınında istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla alan yazınındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı yapılması amaçlanmaktadır.

### 1.1 **Araştırmanın Önemi**

Okuduğunu anlama okumanın temel nihai amacıdır. İnsan doğumdan ölüme kadar yeni bilgiler elde etmeye çalışır, bu bilgilerin bir çoğunu okuma yaparak öğrenir. Hayatın her alanında; sokaklarda, caddelerde, işte, okulda gittiğimiz her mekanda gerek yazı veya reklam afişleri ya da uyarı olarak okuma ve anlamlandırma yapılmaktadır. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunur ve toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olur; ayrıca günlük yaşamında panolarda afişleri okuma, trafik işaretlerini anlama, gazeteleri okuma, televizyonda izlediği programları anlama gibi birçok alanda yeni beceriler kazanması açısından önemlidir(Epçaçan, 2018). Okuduğunu anlama olmaksızın bireyin güvenli, sosyal ve aydın bir kişi olarak yaşaması mümkün olamaz. Bu sebepten dolayı anlama, okumanın en önemli amacı ve unsurudur (Duty,2016). Okuma becerisi sadece Türkçe dersinde değil aynı zamanda matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi birçok derste öğrencinin akademik başarısını şekillendirebilecek bir unsurdur (Aslan, 2010; Ateş, 2017; Bayar, 2022; Durgun ve Önder, 2019; Öztop ve Toptaş, 2022; Yılmaz, 2015). Doğru ve hızlı okuma yeteneğinin kazanılması; öğrencilerin anlama, yorumlama, güçlü sözlü ve yazılı iletişim becerilerine katkı sağlayarak başarılarını artıracaktır (Çaycı & Demir, 2006). Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini kazanmamış bireylerin öğrenim hayatlarında ve uzun vadede tüm yaşantılarında başarılı olması olasılığı düşüktür. Geleneksel yöntemlerde istediğimiz seviyeye ulaşamamamız çağdaş yöntemlere yönelmemize neden olmuştur. Nitelikli bilgiye ulaşmanın daha etkin yolları aranmış ve çağdaş yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin daha istekli ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak tüm duyu organlarını işin içine dahil ederek etkili ve kalıcı öğrenmelerin önemi her geçen gün artmaktadır. Bunun için birçok yöntem ve teknik alan yazınına kazandırılmıştır. Bu tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. Bu teknikle işlenen derslerde öğrencilerin motivasyonlarının artması, yaparak yaşayarak kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve kalıcı öğrenmelerin oluşması sağlanabilir. Farklı istasyonlardaki çeşitli etkinliklere katılarak, öğrencilerin kendi en iyi öğrenme yöntemlerine uygun şekilde öğrenmelerine olanak sağlanabilir. Ayrıca istasyon tekniği Türkçe derslerinde daha aktif sınıflar oluşturulmasına katkı sağlayabilir. İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çok büyük bir kısmını etkiler ve ayrıca başarıyı da doğrudan etkilemesi beklenir (Güçlü, 2019). Çünkü bu durumun yaşanmasının en önemli nedenleri arasında okulda öğrenilen öğrenmelerin büyük bir kısmının dile dayanması, öğrencilerin okuduğunu anlama gücü, okul derslerinin hemen hemen hepsi için ortak bir temel oluşturması ve okul derslerinin büyük bir kısmı için giriş davranışı olarak nitelendirilmesi olarak görülmesidir (Bloom, 1998, Akt. Obalı, 2009). İstasyon tekniği ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğrenciler okuma anlama metinlerine daha olumlu yaklaşabilirler. İstasyon tekniği, Türkçe dersine karşı ön yargısı olan öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu anlamda değiştirebilir. Okuma anlama etkinlikleri sırasında en önemli faktör olan okuyucunun yani öğrencinin, okuduğunu anlama konusunda daha istekli olmasını, iç motivasyonunu sağlamasını, dolayısıyla okuduğu metni anlamaya çalışmasını ve bunun için de gayret sarf etmesini sağlayabilir. Araştırma sonucunda istasyon tekniğinin Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımlarında ulaşmak istediğimiz hedeflere olumlu etkisinin ortaya çıkmasıyla alan yazınına bu anlamda katkı sağlayabilir. Türkçe dersindeki istenilen başarı düzeyine ulaşılabilir. Bu açıdan bu çalışma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde alternatif bir yöntemin ortaya çıkmasına katkı yapabilir.

**Problem Cümlesi**

İstasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma istasyon tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin incelendiği deneysel bir araştırmadır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler seçkisiz şekilde atanmayıp mevcut sınıflardan gruplara atama yapıldığı için ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996).

### 2.2. Katılımcılar

Araştırmanın verileri Bolu ili, Merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Deney ve kontrol grupları seçilirken akademik anlamda ortalamaları en yakın olan iki sınıf seçilmiştir. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda 32'şer öğrenci yer almıştır. E-Okul bilgi sisteminde deney grubunun birinci dönem Türkçe dersi ortalamasının 88,41, kontrol grubunun Türkçe dersi ortalamasının ise 87,19 olduğu görülmüştür. Deney grubu 14 kız, 18 erkek öğrenciden, kontrol grubu ise 17 kız, 15 erkek öğrenciden oluşmuştur.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Özdemir (2017) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Bu test dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi'nde 3 metin yer almaktadır. Testte yer alan 3 metin ile ilgili 45 soru bulunmaktadır. Her soruda 4 seçenek vardır ve bunlardan yalnız biri doğrudur diğer üçü ise yanlış cevaplardır.

**Verilerin Toplanması Uygulama Öncesi**

Bu araştırmada Türkçe dersinde "Doğa ve Evren" teması seçilmiştir. Bu tema 4 hafta 32 saatten oluşmaktadır. Ancak temanın son metni dinleme metni olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu temadaki metinler ile ilgili öğretim etkinlikleri programda öngörülen süre doğrultusunda 3 hafta ve haftada 8 saat toplam 24 saat olmak üzere hem deney hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada standart istasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce okul idaresi ve sınıf şube öğretmenlerine uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere de önceden yapılacak uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubunda sınıf ortamında herhangi bir düzenleme yapılmamış, sınıf normal öğretim sürecindeki düzeni nasılsa o şekilde kalmıştır. Ayrıca kontrol grubunda öğrencilere 3 hafta boyunca Türkçe dersinin araştırmacı ile birlikte işleneceği hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunda sınıf ortamı istasyon tekniğine uygun şekilde düzenlenmiştir. Deney grubuna istasyon tekniğini uygulama sürecinde öğrencilerin yapacakları etkinlikler için hazırlanan materyalleri nasıl kullanacakları hakkında bilgi verilmiştir. İstasyon tekniğinde 5 grup oluşturulup öykü istasyonu, şiir istasyonu, bilmece istasyonu, afiş istasyonu ve resim istasyonu tanıtılmıştır. Bu istasyonların isimleri bir kağıda yazılarak çalışma masalarına öğrencilerin göreceği şekilde yerleştirilmiştir. Böylece öğrenciler geçtikleri istasyonda ne yapacaklarını istasyon isimlerinden anlayacaklardır. Uygulama sürecinde her öğrencinin grupları ile birlikte tüm istasyonlarda 10 dakika çalışma yapacağı söylenmiştir. Öğrenciler her 10 dakikalık süre sonunda araştırmacının düdük sesi ile verdiği komuttan sonra saat yönünde bir istasyon ileri geçerek diğer arkadaşlarının yarım bıraktığı çalışmayı devam ettirmişlerdir. Öykü istasyonunda okudukları metinle ilgili ancak okuduklarından farklı bir öykü yazmaları istenmiştir. Şiir istasyonunda okudukları metinden yola çıkarak yeni bir şiir yazmaları istenmiştir. Bilmece istasyonu için öğrencilere metinde geçen konu ya da kelimeler hakkında bilmeceler oluşturmaları istenmiştir. Afiş istasyonunda öğrencilere büyük boy çalışma kağıdı verilmiş keçeli kalem, pastel boya ya da tahta kalemi kullanarak okudukları metne uygun afiş hazırlamaları istenmiştir. Son olarak resim istasyonunda öğrencilerin okudukları metinden yola çıkarak metni görsel olarak anlatmaları istenmiştir. Uygulama başlamadan önce deney grubunun bulunduğu sınıf, istasyon tekniğine uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu düzen oluşturulurken öğrencilerin rahatça hareket edebilmeleri ve istasyonlarda yer değiştirirken kargaşa oluşmaması adına gerekli boşluklar oluşturulmuştur. Sınıfın fiziki şartları ve öğrenci sayısı göz önünde tutularak oluşturulabilecek en iyi sınıf düzeni ve oturuş düzeni oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama başlamadan önce "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi" deney ve kontrol gruplarının her ikisine de ön-test olarak uygulanmıştır. İstasyon tekniğinin uygulanması için öğrenciler 5 gruba ayrılmıştır.

Öğrenciler başarı ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak heterojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Gruplara A,B,C,Ç,D isimleri verilmiş, öğrencilere hangi gruplarda olduğu söylenmiş ve oluşturulan grupların yazılı olduğu bir tablo sınıf panosuna asılmıştır.

**Uygulama Süreci**

Kontrol grubunda, araştırmacı tarafından Türkçe dersi "Doğa ve Evren" teması kazanımlarına uygun şekilde öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Dersler sınıf şube öğretmeninin hazırlamış olduğu ders planına sadık kalınarak işlenmiştir. Ders kitabı ve dil bilgisi için Türkçe defteri kullanılmıştır. Öğretim müfredatta belirlenen şekliyle yürütülmüştür. Kontrol grubunda öğrencilere bir hafta önce verilen hazırlık çalışmaları ödevlerini içeren soru cevap etkinliği yapılarak derse başlanmıştır. Öğretmen derste olabildiğince öğrencinin tartışması için fırsat tanımıştır. Başlıktan ve görsellerden yola çıkarak okunacak metnin konusunu öğrencilerin tahmin etmesi istenmiştir. Verilen cevaplar dikkatli bir şekilde dinlenmiş ve öğrencilere derste ne işleneceği hakkında ön bilgi verilerek öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır. Öğretmen öğrencilerin metni sessiz okuma kurallarına uyarak bireysel olarak okumalarını istemiştir. Daha sonra gönüllü ve istekli olan öğrencilerden başlamak üzere sesli okuma çalışmaları yapılmıştır. Okumalar bitince öğretmen okunulan metnin konusunun ne olduğunu öğrencilere sormuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar dinlenerek en son öğretmen doğru bilgilendirmeleri yapmış kitapta bulunan etkinliklere geçilmesini sağlamıştır. Kontrol grubunda öğretmen liderliğinde kitapta metin ile ilgili verilen etkinlikler yıllık plana ve günlük plana sadık kalınarak işlenmiştir. Öğrencilerin olabildiğince derse katılmaları teşvik edilmiştir. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, bilinmeyen kelimelerin anlamını sözlükte bulma, yanlış telaffuz edilen kelimelerin doğrusunu bulma gibi kitapta verilen etkinlikler verilen sıra ile yapılmıştır. Metin ile ilgili verilen sorular cevaplandırılmış, metinden yola çıkarak boşluk bırakılan cümleler tamamlanmış, metinlerde geçen gerçek ve hayali ögeler açıklanmıştır. Öğretmenin açıklamaları doğrultusunda yazma çalışmaları yapılmıştır. Ders kitabı, gerektiğinde Türkçe defteri ve akıllı tahta kullanılarak etkinliklerde verilmek istenen kazanımlar araştırmacı tarafından öğrencilere sunulmuştur. Son ders metnin genel değerlendirmesi yapılarak soru cevap ve "Neler Öğrendik" etkinliği yapılmıştır. Gelecek derse hazırlık için bir sonraki hafta işlenecek metinle ilgili ödevlendirme yapılmıştır. Kontrol grubunda 3 hafta dersler ders planlarına uyularak müfredatta belirtilen şekilde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda araştırmacı öğrencilere ilk iki derste okuma ve anlama çalışmaları yaptırmıştır. Öğrenciler okuyacakları metni önce sessiz okuma yaparak bireysel okumuşlardır. Daha sonra istekli ve gönüllü olan öğrencilerden başlamak üzere sesli okuma yaptırılmıştır. İkinci gün için öğrenciler istasyon tekniğini uygulayacakları bilgilendirilerek derse son verilmiştir. Bir sonraki gün ilk iki saat istasyon tekniği uygulanmıştır. Öğrencilere metni kendi aralarında diğer grupları rahatsız etmeden tartışabilecekleri, Türkçe ders kitabını kullanarak metni okuyabilecekleri, grup çalışmasında birbirlerine anlayışlı, saygılı ve nazik davranmaları hatırlatılmıştır. Ayrıca oluşturacakları yazılı metinlerde dil bilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları gerektiği, oluşturacakları öykü ve şiir için mutlaka başlık belirlemeleri gerektiği söylenmiştir. Öğretmenin istasyon tekniği uygulanırken amacı öğrencilere rehber olmaktır. Öğrencilerin istasyon değiştirmelerine, eksik durumla karşılaşmalarında eksikleri gidermeye ve süreci yönetmek gibi sorumluluklara karşı üzerine düşen görevi yerine getirmiştir. Ancak süreç boyunca öğrencilerin yaptıkları etkinliklere müdahale etmemiştir. Öğrenciler süreç boyunca öğretmen tarafından gözlemlenmiştir. Öğrenciler çalışmaya beş farklı grupta beş farklı istasyonda başlamışlardır. Her grup on dakika çalışma yapmış ve öğretmenin düdük ile verdiği komut ile birlikte saat yönünde bir sonraki istasyona geçmişlerdir. Geçtikleri istasyonda bir önceki grubun yarım bıraktığı çalışmaları bir sonraki grup gelene kadar daha ileriye götürmeye çalışmışlardır. İstasyonda diğer grubun yaptığı çalışmaların üstüne yeni bilgiler ekleyerek, okudukları metin ile ilgili öykü, şiir, bilmece, afiş ve resim oluşturmaya çalışmışlardır. Tüm gruplar çalışmaya başladıkları istasyona geldiklerinde süreç tamamlanmıştır. Böylece sınıftaki tüm öğrenciler her grupta çalışmışlardır. Üçüncü gün iki saat olan Türkçe dersinde öğrencilerin istasyonda ortaya çıkan ürünleri sergilemeleri sağlanmıştır. Bunun için her grupta bulunan istasyon şefleri istasyonlarında çalışması bitmiş olan etkinliği sunmak için tahtaya çıkmışlardır. Öykü istasyonunda oluşturulan metin tahtada okunur daha sonra tüm sınıf beyin fırtınası yaparak birbirlerine

soru cevap yöneltmişlerdir. Öğretmen bu aşamada rehber olarak öğrencileri yönlendirmiştir. Örneğin "Öyküye daha ne eklenebilirdi? Okuduğumuz metin ile ilgili mi? Okuduğumuz metnin konusuna ve ana fikrine değinilmiş mi? Öyküyü beğendim ya da beğenmedim. Okuduğumuz metinden uzaklaşılmış ya da okuduğumuz metne oldukça yakın." tarzında fikirlerini ifade etmişlerdir. Yeterince soru cevap yapıldıktan sonra öykü istasyon şefi metni tahtaya asmıştır. Şiir istasyon şefi tahtaya çıkarak oluşturulan şiiri arkadaşlarına okumuştur. Okunan şiiri tüm öğrenciler sınıf içinde tartışmışlardır. Şiir istasyon şefi şiiri tahtaya asmıştır. Bilmece istasyon şefi tüm grupların oluşturdukları bilmeceleri tahtada okumuştur ve cevapları arkadaşlarından istemiştir. Bilmeceler hakkında herkes görüş bildirmiş ve bilmece etkinlik kağıdı tahtaya asılmıştır. Afiş istasyon şefi afişi sunmak için tahtaya çıkmış afişin bitmiş halini tüm arkadaşlarına göstermiştir. Öğrenciler oluşturdukları afişle ilgili konuşmuşlar ve birbirlerine yeni öneriler sunmuşlar okudukları metin ile afişi yorumlamışlardır. Son olarak resim istasyonu şefi tahtaya çıkarak oluşan resmi tahtada arkadaşlarına göstermiştir. Hep birlikte oluşturdukları resmi arkadaşları ile birlikte yorumlamışlardır. Okudukları metin ile ilgili bağlantı kurmuşlardır. Resim istasyon şefi resmi tahtaya asmıştır. Sunum aşaması boyunca araştırmacı öğrencilere müdahale etmemiş, sürecin sağlıklı ilerlemesi için rehber olmuştur. Dersin sonunda tüm etkinlikler sınıf panosuna asılmış ve bir hafta boyunca sergilenmiştir. Dördüncü gün Türkçe dersinde araştırmacı Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikleri öğrencilerin yer aldıkları gruplarda yapmalarına rehberlik edilmiştir. Böylece öğretmen rehberliğinde kazanımların karşılanma düzeyi kontrol edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin sorduğu sorulara cevaplar verip, gerekli dönütler öğrencilere verilmiştir. Böylece haftada sekiz saatlik Türkçe dersi tamamlanmış olup bu uygulama bu şekilde üç hafta boyunca tekrar edilmiştir. Üç haftada toplam 3 metin istasyon tekniğine uygun olacak şekilde işlenmiştir.

**Uygulama Sonrasında**

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

### 2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin normalliğinin değerlendirmek için Shapiro- Wilk testi çarpıklık ve basıklık testleri kullanılmıştır. Değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım göstergesi olarak kabul edilmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; De Carlo, 1997). Analiz sonuçları (Tablo 4'e bakınız), deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Buna göre parametrik test varsayımları karşılandığı için verilerin analizinde t testi yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için t-testi ve etki büyüklükleri kullanılmıştır.

**Tablo 4**

*Verilerin Normallik Değerleri*

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

### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.09.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/09

## 3. BULGULAR

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t test analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir (t=-,109 ve p= ,914). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 1**

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

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

p> .05

Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, istasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t= -2,350, p=,022). Etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesine katkı yaptığı söylenebilir.

**Tablo 2**

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

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

p< .05

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. T-test analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test başarı puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t= -.336, p= .738). Bu sonuca göre kontrol grubunda yer alan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının okuduğu anlama becerilerinin gelişimine anlamlı şekilde katkı yapmadığı ileri sürülebilir.

**Tablo 3**

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

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

p> .05

Deney grubu ve kontrol grubunun son-test başarı puanları arasında farklılığı belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir. Analiz sonuçları deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (t=2,128, p=,037). Etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubu ve kontrol grubunun son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine geleneksel yönteme göre daha fazla katkı yaptığı ifade edilebilir.

**Tablo 4**

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

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

p< .05

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada istasyon tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazınında istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak konuyla yakından ilgili olan Türkçe dersi, dil becerilerinin gelişimi ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda ve sosyal, fen, matematik ve hayat bilgisi gibi farklı derslerde de yapılan araştırmalarda bu çalışmanın sonucunu destekler şekilde istasyon tekniğinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Arslan, 2017; Ateş, 2017; Demir, 2008; Fraling, 1982 akt. Maden ve Durukan 2010; Mergen (2011); Morgil vd., 2002; Vacca ve Vacca (1976) akt. Arslan, 2017; Öztop ve Toptaş, 2022; Yılmaz, 2015). Örneğin Fraling (1982) tarafından yapılan çalışmada istasyon tekniği uygulamasının başarıyı artırdığı ve öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Vacca ve Vacca (1976, akt. Arslan,2017) tarafından yapılan araştırmada, istasyon tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuma ve dil becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Maden ve Durukan'ın (2010) yaptığı çalışmada da istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerilerini ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin başarısını

olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalardaki sonuçlara dayalı olarak İstasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı olduğu ileri sürülebilir. Türkiye'de öğrencilerin %29'unun okumada temel yeterlilik düzeyinin altında performans göstermesi ve üst düzey okuma becerisine sahip olan öğrencilerin %1,9 olması (PISA, 2022) okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında bir sorun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu becerilerin öğretilmesinde kullanılan yöntemin yeterli düzeyde etkili olmadığı ileri sürülebilir. Bu da alternatif yöntemlerin bulunması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın sonucu da istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında etkili bir teknik olduğunu ve öğretmenlerin de derslerinde bu tekniği kullanabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin her istasyonda okudukları metin ile ilgili yeni ürünler ortaya çıkarması gerekliliği; öğrencileri tekrar tekrar okumaya yöneltmiş, öğrencilerin metni daha dikkatli okumasını ve okuduklarını daha iyi anlamasını sağlamış olabilir. İstasyonlarda çalışan öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden faydalanmışlar, metin hakkında tartışmışlar ve bütün bilgileri bir araya getirerek yeni bir öykü, şiir, bilmece, afiş ve resim oluşturarak metni daha iyi özümsemiş olabilirler. İstasyon tekniği; öğrencilerin aktif olarak derse katılım sağlaması, etkinliklerin uygulanmasında öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemesi, öğrencilerin farklı zeka türlerine göre hazırlanmış alanlarda her öğrencinin baskın zeka alanlarını kullanarak çalışması ve bu çalışma esnasında diğer arkadaşlarının da bu zeka alanlarını geliştirmesine fırsat tanıması açısından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Bu araştırmanın sonucuna göre istasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde akademik başarıyı arttırdığı ve mevcut programda yer alan yöntem ve tekniklere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Geleneksel yöntemde öğrencilerin mevcut plana göre metni okuyarak sadece ders kitabındaki etkinlikleri yapması öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Geleneksel yöntemde öğrencilerin derse katılımı istasyon tekniğine göre daha kısıtlı olması ve öğretmenin sorumluluğunun öğrenciye göre daha fazla olması da bu duruma sebep olmuş olabilir. Geleneksel yöntemde öğrencilerin daha az aktif durumda olmaları, çok fazla materyal kullanmamaları öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. İstasyon tekniği ile öğretim yapılan grup ise öğrencilerin okuma metinlerini daha dikkatli okumalarına ve okuduklarını anlamlandırmalarına neden olmuştur. Çünkü anlama olmadan öğrencilerin istasyonlardaki etkinlikleri yapmaları zorlaşacak ve kısıtlı sürede ürün ortaya çıkarmaları mümkün olmayacaktır. Yine öğrencilerin istasyonlarda etkinlikleri yaparken okumalara tekrar dönmeleri, istedikleri zaman yeniden okuma yapmaları da okuma anlama düzeyinin gelişimini olumlu anlamda etkilemiş olduğu görülmektedir. Köseoğlu, Soran ve Storer (2009) tarafından yapılan çalışmada istasyon tekniğinin öğrencilerin daha iyi anlamasını sağladığı, dersi ilginç hale getirdiği, öğrencilerin merak duygusunu ön plana çıkardığı, öğrencileri daha aktif hale getirdiği, dersi günlük hayatla ilişkilendirdiği ve bu durumdan da öğrencilerin zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre istasyon tekniğinin öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olmasına ve motivasyonlarının artmasına neden olarak onların daha iyi öğrenmelerine yol açtığı ileri sürülebilir. Bu çalışmanın sonucuna dayalı olarak öğretmenlerin öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırma ve bu beceriyi geliştirebilmek için istasyon tekniğini derslerinde kullanmalarının yararlı olacağı ileri sürülebilir.

## ÖNERİLER

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

- İstasyon tekniğinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılmasının başarıyı etkilediği görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Türkçe derslerinde özellikle de okuduğuna anlama becerisinin geliştirilmesi için istasyon tekniği kullanılabilir.

- Türkçe okuduğunu anlama kazanımları üzerinde istasyon tekniğinin uygulanmasında en önemli sorunlar uygulama sürecinde gürültünün oluşması ve sınıfın uygulama için yetersiz alana sahip olmasıdır. Bu gürültü, öğrenciler aktif olduğu için beklenen bir durumdur. Ancak diğer sınıfların gürültüden rahatsız

olma gibi dezavantajı olabilir. Yine sınıfın yetersiz alana sahip olması öğrencilerin rahat hareket etmesini engelleyebilir. Bu sorunların yaşanmaması için sınıf ortamı aktif öğretim tekniklerine göre oluşturulabilir ya da okullarda bu tekniklerin uygulanabileceği ayrı bir derslik oluşturulabilir.

- Bu çalışma istasyon tekniğinin Türkçe dersi okuduğunu anlama üzeri etkisi incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından istasyon tekniğinin Türkçe dersinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı konularında araştırmalar yapabilirler.

## Kaynakça/Reference


Ahıskalı, E.E., Dündar, E. & Türkel, A. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisi etkinliklerinin yaratıcı okuma aşamaları bağlamında değerlendirilmesi. Turkish Studies - Education, 17(4), 501-516. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62848

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* (12. Baskı). Kök Yayıncılık.

Aslan, B. (2010). Tarih öğretiminde okuma-anlamanın önemi ve güdümlü okuma dersi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 307-324.

Arslan, A. (2017). *Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences, 4*(12), 306-317.

Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Başoğul, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 165-185.

Batdi, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *1*(1), 190-203.

Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Benek, İ., & Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 8-18.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. Ali Özçelik). Milli Eğitim Basımevi.

Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(39), 55-97.

Burden, P. R. (1982). Learning Centers in the Middle School Classroom.

Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, *38*(5), 424-433.

Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(4), 437-458.

Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Anı Yayıncılık.

Çiftçi, Ö. (2007*). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, *2*(3), 292.

Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Durgun, E. & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education, 1*(1), 1-13.

Duty, L.S. (2016). *The impact of daily 5 and cafe literacy framework on reading comprehension in struggling fourth grade readers: a case study.* Dissertations and Theses. Paper 2710. http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds sayfasından erişilmiştir.

Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Epçaçan, C. (2018). Okuma Ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1996). How to design research in education. *New York, Estados Unidos: Mc Graw-Hill*.

Geier, C. S., & Bogner, F. X. (2011). Learning at workstations. Students' satisfaction, attitudes towards cooperative learning and intrinsic motivation. *Journal for educational research online*, *3*(2), 3-14.

Gelen, İ., Dolapçıoğlu, S., & Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim, 37* (179), 39-49.

Göğüş, B. (1983). Okumayı biliyor muyuz?. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, *44*, 7-9.

Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks, Ankara.

Groeneveld, R., & Medden, G. (1984). Measuring Skewness and Kurtosis. *The Statistician, 33,* 391-399.

Güçlü, R. (2019). *Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Güneş, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği İle Yapılan Öğretimin Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, *67*, 35-40.

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Koç, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, *35*(1).

Köseoğlu, P., Soran, H., & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 210- 214.

Maden, S. ve Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 28*, 299-312.

Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme istasyonları uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *2022 LGS Raporu*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Pisa 2022 Türkiye Raporu*. Erişim tarihi: 5 Şubat 2024, https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf

Morgil, İ., Yılmaz, A., & Yörük, N. (2002). Fen eğitimde istasyonlarla ilgili bir uygulama. 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.* ODTÜ.

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Sakarya Universitesi (Turkey)).

Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 212-292. PegemA Yayıncılık.

Ocak, G. (2010). Öğrenme istasyonlarının ilkokul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine ve kalıcılığa etkisi. *Yeni Eğitim İncelemesi , 21* (2), 146-157.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2022). *2022-YKS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Sonuçlar*. Erişim tarihi: 13 Şubat 2023, https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html

Özdemir, Y. (2017). *"Okumadan Önce,Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün" Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Öztop, F., & Toptaş, V. (2022). Matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research,* 7(1), 12-21.

Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Karatepe Yayınları.

Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Porter, E. J. (2004). *Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. Pacific Lutheran University.

Roberts, P. H. (1999). *Effects of Multisensory Resources on the Achivement and Science Attitudes of Seventh-grade Suburban Students Taught Science Concepts on and Above Grade Level* [Yayımlanmamış doktora tezi]. St. John's University.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme.* Nobel Yayın Dağıtım.

Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk.* PegemA Yayıncılık.

Vacca, J. A. L., & Vacca, R. T. (1976). Learning stations: how to in the middle grades. *Journal of Reading*, *19*(7), 563-567.

Van Den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 1-31).

Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (29)*, 16-28.

# EXTENDED ABSTRACT

## 1.INTRODUCTION

Reading skills play a critical role in both the personal and academic development of individuals. Reading is not merely the act of pronouncing letters but also involves understanding, interpreting texts, and developing critical thinking skills (Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer & Karagöz, 2019). Reading also serves a vital function in enhancing students' intellectual capacity, empathy skills, and social relationships. Moreover, reading comprehension directly affects students' success in other subjects, as reading proficiency forms the foundation of numerous academic disciplines (Aslan, 2010; Ateş, 2017; Bayar, 2022; Durgun & Önder, 2019; Öztop & Toptaş, 2022; Yılmaz, 2015).

In Turkiye, the development of reading skills among students is evaluated through national and international examinations. Especially, the results of the Higher Education Institutions Exam (YKS) and the High School Entrance Exam (LGS) reveal that students' performance in Turkish reading tests is below the expected level. This indicates that reading comprehension is not merely a skill but a crucial factor that directly impacts academic achievement.

In this context, it is suggested that traditional teaching methods should be transcended, and alternative instructional strategies should be adopted. The station technique offers rich learning environments that encourage students' active involvement in the research and discovery process, promote critical and inquisitive thinking, allow them to take responsibility for their own learning processes, and enable collaborative product creation through practical activities. This technique allows students to access knowledge through inquiry and exploration under the guidance of a teacher (Benek & Kocakaya, 2012). It is an instructional method that promotes active participation, offers diverse learning opportunities, and is based on collaboration. In this technique, the classroom is divided into different stations, and each station enables students to approach the text from various perspectives and to complete different tasks. Through cooperation and interaction, students gain new skills by sharing knowledge and exchanging ideas (Üstündağ, 2011; Benek & Kocakaya, 2012).

Research has shown that the station technique is effective in improving reading comprehension skills. Learning at stations involves focusing on specific topics or breaking them into parts when necessary, and later synthesizing the information gathered. As students work on a topic from multiple perspectives, it enhances their overall understanding and contributes to the retention of learning (Demirörs, 2007). By offering reliable and interactive learning opportunities, the station technique aims to go beyond the limits of traditional education and supports learning through multidimensional applications (Ocak, 2008). Through this method, students can improve not only their reading skills but also their writing and thinking skills.

In conclusion, it is anticipated that initiatives aimed at improving students' reading skills in Turkiye will enhance their academic success and strengthen their overall life skills. National and international assessment results reveal that students in Turkiye face challenges in reading comprehension and do not perform at the desired level (OECD, 2022). Reading comprehension has a positive effect on students' performance in other subjects (Avcı, 2015; Benek, 2012; Güneş, 2009; Mergen, 2011; Ocak, 2010; Porter, 2004; Roberts, 1999). Considering that reading comprehension, one of the main objectives of the Turkish language curriculum, positively influences individuals' personal and professional lives, it is clear that developing this skill is necessary. The inadequacy of current methods in teaching reading comprehension has revealed the need for alternative approaches. This study aims to address this need by examining the impact of the station technique as an alternative method on students' reading comprehension skills. By identifying an alternative method that teachers can use to improve reading comprehension, this study is

expected to contribute to the literature. Furthermore, no study directly investigating the effect of the station technique on reading comprehension skills has been encountered in the existing literature. This study aims to fill that gap.

## 2.METHOD

This research is an experimental study investigating the effect of the station technique on the reading comprehension levels of 4th-grade students. Since the students in the experimental and control groups were not randomly assigned but selected from existing classes, a quasi-experimental pretest-posttest control group design was used (Fraenkel & Wallen, 1996).

To measure students' reading comprehension levels, the "Reading Comprehension Test in Informative Texts" developed by Özdemir (2017) was utilized. This test is designed to determine the reading comprehension levels of fourth-grade students. It contains three informative texts with a total of 45 questions. Each question has four options, only one of which is correct, while the other three are distractors.

The normality of the data was tested using the Shapiro-Wilk test along with skewness and kurtosis values. Since the data met the assumptions for parametric tests, t-tests were used for analysis.

## 3.FINDINGS, DISCUSSION, AND CONCLUSIONS

This study examined the effect of the station technique on the reading comprehension skills of 4th-grade primary school students. The analyses revealed no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups. While there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group ($t = -0.336$, $p = 0.738$), a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group ($t = -2.350$, $p = .022$). This finding indicates that the station technique is effective in improving students' reading comprehension levels. The effect size, measured using Cohen's d, was found to be moderate.

When comparing the post-test scores of the experimental and control groups, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group ($t = 2.128$, $p = .037$). The effect size was again determined to be moderate using Cohen's d. This result demonstrates that the station technique is more effective than traditional teaching methods in enhancing reading comprehension skills. It appears that students can better comprehend the text by engaging in more activities related to the text and benefiting from peer learning.

It is emphasized that the station technique improves students' reading comprehension levels by enabling more interactive engagement with texts. Previous studies support these findings. For example, Fraling (1982) noted that the station technique improved reading comprehension skills, while Vacca and Vacca (1976) highlighted its positive effects on language skills. In addition, a study by Köseoğlu, Soran, and Storer (2009) found that the station technique increased students' active participation and motivation.

This study has shown that the station technique is an effective method for teaching reading comprehension skills. By using this technique in their lessons, teachers can help students improve their reading skills and enhance the effectiveness of instruction. Considering the limitations of traditional teaching methods, it can be stated that alternative instructional techniques may have a more pronounced impact on students' academic achievement.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.09.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/09

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (%60): Araştırmanın tasarlanması, veri toplama sürecinin yürütülmesi, verilerin analizi ve raporlaştırma.

Yazar 2 (%40): Yöntemin belirlenmesi, alan yazın taraması, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katkı.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.