

mjer

Published by Educational Research Association

Mediterranean Journal of Educational Research

ISSN: 1309 - 0682



mjer.penpublishing.net

 **PENACADEMIC**
PUBLISHING



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 10 Issue 20, 2016

mjer.penpublishing.net

Owner

Educational Research Association

Indexing/Abstracting

ULAKBİM national index.

Publisher

Pen Academic Publishing

www.penpublishing.net | info@penpublishing.net

Editor

Prof. Dr. Salih Zeki Genç
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Managing Editor

Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Bünyamin Bacak <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i>	Catherine D Hunter <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalin <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Caglar Yildiz <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Salim Razi <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>
Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>	

Asistant Editor

Ulaş Yabanova
Dumlupınar University, Turkey

Table of Contents

Oyun Temelli Dijital Ortamlar Ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri <i>İhsan Seyit Ertem</i>	1
Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bir Durum Çalışması <i>Fatih Kana & Damla Saygılı</i>	11
İlkokuma ve Yazma Öğretimi İçin Bir Model Önerisi: Dört Blok <i>Saadet Zoraloğlu & Hakan Dedeoğlu</i>	24

Oyun Temelli Dijital Ortamlar Ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

İhsan Seyit ERTEM*

Öz: Bu araştırmanın amacı; oyun temelli dijital ortamların niteliği ve Türkçe dersinde öğretim aracı olarak kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve araştırmanın örneklemin amaçlı örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu araştırmada nitel görüşme tekniği kullanılarak veriler açık uçlu-yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: sınıf öğretmenleri dijital ortamları zaman yetersizliği, sınıfta disiplin sorunları ve donanım eksikliği nedeniyle Türkçe derslerinde sıklıkla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde dijital ortamların kullanılmasına olumlu yaklaşmaktadır. Ancak sınıf öğretmenleri Türkçe hazırlanmış dijital ortamları hem nicel olarak hem de kalite olarak yetersiz bulmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri dijital ortamları nasıl kullanacakları ve kaynakları nereden temin edecekleri konusunda sorun yaşamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, oyun temelli öğrenme, dijital ortamlar, Türkçe öğretimi.

The Views Of Classroom Teachers On The Game-Based Digital Media And Using Them On The Turkish Instruction

Abstract: The purpose of this study is to determine the views of classroom teachers on how to use the game-based digital media on the Turkish course as teaching tool. Qualitative research design was used and purposed sampling was determined by sampling techniques in research. In this study, data acquired with open-ended semi-structured interview form with using the technique of qualitative interview. Descriptive analysis which is one of the qualitative data analysis techniques was used in the study. The results reached at the end of this study are as follows: classroom teachers stated that they did not use digital media frequently in Turkish lessons due to time insufficiency, disciplinary problems in class and lack of hardware. Classroom teachers were positive about using of digital media in Turkish course. However, classroom teachers found that Turkish digital media are poor both quantitatively as well as the quality. Classroom teachers also have problems with how to use digital environments and where to find the resources.

Keywords: Classroom teacher, game based learning, digital media, Turkish instruction.

Bilgisayar, bilgi ve çoklu teknolojik ortamların birleşimi insanoğlunun çalışma biçiminden, birbirleriye iletişimi ve serbest zaman etkinliklerine kadar birçok şeyi temelinden değiştirdi. Bu teknolojik devrim eğitimciler tarafından bilgi toplumunun başlangıcı olarak yorumlandı ve eğitimin yaşamın her aşamasında merkezi bir rolü olduğu tezini güçlendirdi. Ayrıca, bu teknolojik devrim eğitimcilerin temel ilkeler üzerinde yeniden düşünmesini, yeni teknolojilerin üretken biçimde uygulanmasını ve en önemlisi okulun teknolojik ve sosyal değişimlere ayak uyduracak şekilde ilerlemeci anlayışla yeniden yapılandırılmasının kapısını araladı.

Günümüzdeki gelişmelerin, yeniliklerin ve üretimlerin temel kaynağı bilgidir. Bilginin üretilmesinde, yönetilmesinde, geliştirilmesinde, paylaşılmasında ve verimli kullanılmasındaki

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: ertemseyit@gmail.com

** Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

İhtiyaçlar teknolojinin ilerlemesini sağlamıştır. İlk analog bilgisayar 100 ton ağırlığında iken mikro düzeyde küçülerek ve masa üstü, diz üstü bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi farklı biçimlere dönüştü. İletişim telgraf ve telefondan internete dönüşürken aynı zamanda sadece coğrafik bölgeyle sınırlı kalmayıp eğitim, organizasyon, ticaret sanal dünyaya taşındı. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve bunun sonucunda meydana gelen hızlı değişimler dünyayı yeni teknolojilerle şekillendirmiştir. Meydana gelen değişimlerin bireylerin ve toplumun yararına olmasını sağlayabilmek çok önemlidir. Bu hızlı değişimden eğitim sektörü de etkilenmiştir. Alkan (1991: 340) eğitim teknolojisini; “öğrenme ve öğretmeyi en iyi biçimde planlayıp, geliştirmek ve gerekli değerlendirmeyi yapmak amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerine sistematik bir yaklaşım” olarak ifade etmiştir. Bu nedenle; eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanarak, etkili materyal kullanımını desteklemek ve teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamak amaçlanmalıdır.

Öğretim programlarının bir parçası olarak düşünülen teknoloji entegrasyonu, kullanılan bilgi ve iletişim teknolojisi araçları ile öğrencilerin öğrenmelerinin zenginleştirilmesi ve artırılması ya da araçların öğreticiler tarafından verimli kullanılabilmesidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri hızla gelişerek, teknolojinin eğitimde kullanımına ilişkin sorunlar karmaşık hale gelmektedir. Eğer bilgi ve iletişim teknoloji araçlarının eğitimde etkin ve entegre araçlar olması gerekiyorsa, bu sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi kaçınılmazdır (Değirmenci, 2014: 32, 33). Teknoloji ve iletişimdeki bu gelişmeler ve değişim oyun sektörüne de yansdı. Oyuncular aynı yerde bulunmak zorunda olmaksızın karmaşık sanal oyunlarla ya birbirleriyle rekabet etmekte ya da işbirliğinde bulunmaktadır (Swearingen, 2011: 2).

Eğitim teknolojilerinde öğrenmenin niteliğini ve niceliğini arttırmaya yönelik bu tür gelişmeler insanların öğrenme ve öğretme biçimlerinde de birtakım değişiklikler oluşmasını yol açmıştır. İnsanların bilginin öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik algılarında meydana gelen değişiklikler öğretim programlarına felsefi açıdan da yeni bir boyut getirmiştir. Günümüzde elektronik okuryazarlık gibi kavramların ortaya çıkması öğretim programlarında bu boyutların da işlenmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler artık öğrencilerine etkileşimli eğitim portallarından ödevler vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu tür uygulamaları yaygınlaştırmaya başlamıştır. Bakanlık EBA isimli eğitim portalından öğretmen ve öğrencilere çeşitli eğitim uygulamaları sunmaktadır. Yakın bir gelecekte eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmı bu sistem üzerinden yapılması ihtimal dâhilindedir (Bayburtlu, 2015).

Dijital Oyunlar

Günümüzde bilgisayar kullanımının artışı, internet hızı, akıllı telefonlar, tabletler ve sosyal medya oyun sektörünün hızlı ve gelişen sektör olmasına büyük katkıda bulunmuştur. 1947 yılında elektronik oyunlar ile başlayan serüven, 1980’li yıllarda dijital boyuta taşınmış ve sonunda dünyada bir milyar, ülkemizde ise yirmi milyon kullanıcıya ulaşmıştır. Dijital oyun pazarının ise Türkiye’de 150-200 milyon dolar civarında olduğu tahmin edilmektedir. Yaş, cinsiyet, statü ayırımı olmaksızın oldukça farklılık gösteren dijital oyunlar; konsol oyunları, PC oyunları ve çevrimiçi oyunlar olmak üzere temelde üç gruba ayrılmaktadır ve geniş bir kitle tarafından ilgi görmektedir. Basit ve eğlenceli oyunların yanında işbirliği ve rekabetin ön planda olduğu macera, spor, yönetim ve çevrimiçi oyunlar tercih edilmektedir (Karahisar, 2013: 110, 115). Gittikçe daha karmaşık hale dijital oyunlara bireylerin ayırdığı süre her geçen gün artmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin medya karşısında ortalama yedi buçuk saat harcadıkları ayrıca 1999 yılında öğrenciler günlük ortalama dijital oyunlara 26 dakika süre ayırmakta iken son yıllarda bu sürenin ortalama bir saat 13 dakikaya ulaştığı belirtilmektedir (Rideout, Goehr ve Roberts akt. Swearingen, 2011: 3, 4, 5).

Oyun, oyuncunun bir dizi kurala bağlı görevi yerine getirdiği karmaşık bir sistemdir. Teknolojik ve kültürel boyutları olan oyunu, Karahisar (2013) kendiliğinden ortaya çıkan, amacı olmayan, insanları mutlu eden serbest bir aktivite olarak tanımlamıştır. Huizinga ise oyunu kültürden bağımsız, ciddi olmayan, olağan hayatın dışında düşünülmesi gerektiğini ifade eder (Yengin, 2012: 93, 95, 96). Oyununun gerçeklikten soyutlanması fikrine karşı çıkan araştırmacılar Huizinga'nın görüşlerinin aksine kültür ve gerçeklikle bağlantılı ve etkileşim içinde olduğunu ayrıca oyunun, özgür, dolaysız, çıkar amacı gütmeyen ve kaynaştırıcı olması gerektiğini açıklamaktadırlar (Oskay, 2000: 150,162). Ticari, teknolojik ve kültürel boyutta önem kazanan dijital oyunların eğitim sistemlerini etkilememesi düşünülemez. Disiplinler arası bir yaklaşımla dijital oyunlaştırma için matematikten okuma yazma eğitimine kadar kullanılacak geniş bir alandan söz edilebilir.

Oyun Temelli Öğrenme

Oyun temelli öğrenme, öğrencilere oyun oynayarak, oyun yoluyla eğitim hedefinin kazandırılmasıdır. Bu tür oyunlar ön öğrenme sağlar ya da öğrenmenin yerine geçer Okuma süreci hakkındaki araştırmalar bilgi işleme modellerinde başarılı bir okuma da ön bilgi, hafıza ve okuduğunu anlamanın rolünün anahtar olduğunu göstermektedir. Oyunların okuma sürecine olan katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz. Birincisi, oyunlarla ilgili araştırmalar oyunlarda tıpkı hikâye edici metinleri içeren kitaplara benzediğini birçok anlatım unsurunun bulunduğunu ve okuyucu aktif olarak metin aktarma sürecine dâhil ettiğini ortaya koymuştur. Oyun sürecinde başarı, oyuncuların oyun kurallarını anlamasına ve etkileşimine bağlıdır bu nedenle oyuncular aktif bir şekilde oyun ortamına katılmak zorundadır. İkincisi dijital oyunlarda oyuncular kelime ve sembollere yoğunlaşması gerekmektedir. Oyun ve teknoloji bütünleşmesi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için ön bilgi ve deneyim sağlamaktadır. Basılı metinleri okumakta zorluk çeken öğrenciler için oyun öncesi kural ve sembol tanımlamaları okuma süreçleri için yararlı olacaktır. Üçüncü olarak oyunlar okuma öğrenme sürecini destekleyen etkileşim ve zaman ayırma faktörlerini sunmaktadır. Öğrenciler metinle ne kadar etkileşim içinde olursa ve okumaya ne kadar uzun süre ayırırsa başarı o düzeyde artacaktır (Forbes, 2010: 5,6).

Türkçe Öğretiminin Amaçları

2015 yılı Türkçe Programının öğrenme alanlarını; sözlü iletişim, okuma ve yazma oluşturmaktadır. Yeni programda Türkçe basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (T.T.K.B.,2015, s.4). Türkçe programının genel amaçları; 1-Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, 2-Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek, 3-Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek, 4-Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek, 5-Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak (T.T.K.B., 2015, s.5) olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Programın amaçları arasında yer alan "Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek, Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak" ifadeleri, oldukça dikkat çekicidir. Bu ifadeler yeni hazırlanan programın teknolojik gelişmelere duyarsız kalamayacağını en büyük göstergesidir (Bayburtlu, 2015). Dijital ve çoklu ortamlar okuma yazma, fen bilgisi, yabancı dil, matematikte olduğu gibi Türkçe öğretimi alanında kullanımı gerekli hale gelmiştir.

Oyun Temelli Dijital Ortamlar ve Türkçe Öğretimi

1980 yılından bu yana bilgisayarların ve İnternetin popüler hale gelmesi okuma yazma eğitimi ve uygulamalarını etkiledi. Ekrandan okuma yazma, elektronik posta, ve bilgisayar oyunlarını içeren çoklu ortamlar, insanların yeni okuryazarlık becerilerini geliştirdi ve bir kuşak önceki insanların dünyasından tamamen farklı bir ortam yarattı. Bu değişim okuma yazmanın geleneksel tanımını ve öğretimini değiştirdi. Sosyal ve teknolojik değişime ayak uydurmak ve öğrencilere yeni becerileri kazandırmak için okullar İnternet bağlantılı bilgisayar laboratuvarları kurarak çoklu ortamları ve yazılımları okuma yazma eğitimi ile bütünleştirmeye çalışmaktadırlar (McKenna, Labbo, Kieffer ve Reinking, 2006).

Eğitim yazılımları ve İnternet kaynakları sınıf içi ve dışı okuma eğitiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Yapılan araştırmalar teknoloji kullanımının kelime öğretimi, okuduğunu anlama, sesleri tanıma, yazma öğretimi ve okumaya karşı motivasyon konularında yararlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim yazılımları ve İnternet teknolojisi sadece normal öğrencilerin değil zayıf okuyucular ve öğrenme güçlüğü çeken çocuklarında okuma yazma becerilerini geliştirdiği, okul dışındaki okuma etkinliklerine olumlu katkıda bulunduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Teknolojinin gittikçe artan rolü ve yararları, sahip olduğu potansiyel eğitimcilerin etkili okuma yazma eğitimi hakkındaki düşünme biçimlerini etkilemektedir (Coiro, Klein ve Walpole, 2006).

Eğitim teknolojisi, okuma yazma öğretimi geleneksel basılı metinlerden çoklu ortamlara, online ve elektronik metinlere taşıdı. Bunun yanı sıra teknoloji insanların okuma, yazma, dinleme ve iletişim/konuşma becerilerini etkiledi. Örneğin, bilgisayarlar yazma ve gelişimi için yeni fırsatlar yarattı; İnternet öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin önemini ortaya çıkardı ve iletişim için öğrencilerin küresel köprüler kurmasına yardım etti. Her ne kadar teknoloji okuma yazma eğitime yeni bakış açısı getirmiş olsa da eğitimcilerin tepkisi farklı oldu. Bazıları büyük bir hevesle karşılarken diğerleri şüphe ile yaklaştı. Fakat teknolojinin sürekli büyüyen etkisi eğitimcilerin çoğunu dijital çağın okuma yazma eğitiminin tarafında olmaya ikna etti. Yeni teknolojiler ile okuma yazma eğitiminin bütünleşmesini desteklemek için kaynaklara ve iyi uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yeni teknolojilerin ortaya çıkışı ile okuryazarlığın tanımı değişti. Okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma eylemlerini içeren, semboller kullanarak yapılan yazı ve bu yazıların (sembollerin) seslendirilmesidir ve geleneksel olarak okuma yazma öğretimi okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerin kazandırılmasını kapsar (Altun, 2005). Dijital dünya; yeni teknolojilerinde katkısıyla okuryazarlığın anlamına bu temel becerilerin yanında iletişim, araştırma, bilgiye ulaşma ve kullanma, mesajlar hakkında kritik düşünme, verileri anlama ve değerlendirme becerilerini de ekleyerek genişletti. Okuryazarlığın tanımındaki bu değişime mevcut elektronik ortamları ekleyebiliriz. Artık okuma ve yazma ortamı sadece basılı materyallerle sınırlandırılmaz. Yeni okuryazarlığı, okuma yazmayı öğrenme, anlam kurma ve teknoloji ile anlamlı bir şekilde etkileşim içinde olma şeklinde tanımlayabiliriz. Okuryazarlığın kapsamındaki değişimler, okuma yazma sürecini etkiledi, okuma ortamlarının değişimine paralel olarak okuma süreci, okuduğunu anlama süreci ve okuma stratejileri değişime uğradı (Ertem, 2014: 2, 3, 4). İnternet ve yeni teknolojiler ışığında yeni okuryazarlığın temel prensipleri şöyle sıralanabilir:

- 1) Küresel dünyada ve bilgi çağında İnternet ve teknolojiler yeni okuryazarlıkta merkezi öneme sahiptir.
- 2) Yeni okuryazarlık görselliğe dayanmaktadır.
- 3) Yeni okuryazarlık doğası gereği çoklu ortamları temel alır.

- 4) Okuryazarlık ve teknoloji arasında etkileşimsel bir ilişki bulunmaktadır.
- 5) Yeni okuryazarlıkta hız önemlidir.
- 6) Yeni okuryazarlıkta öğrenme genellikle yapılandırmacı yaklaşımı temel alır.
- 7) Yeni okuryazarlıkta öğretmenin rolü değişmiştir ve daha önemli hale gelmiştir (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004).

Dijital ortam, elektronik aygıtlar aracılığıyla okunan ve/veya kaydedilen müzik, ses, film gibi eğlence amaçlı kayıtlar için ve bilgisayarlar aracılığıyla okunup yazılabilen her türlü bilgi için veri kaydı amacıyla kullanılan kayıt ortamları ya da veri taşıyıcılarıdır (Wikipedi, 2015). Yapılmış araştırmalar Türkçe öğretimi alanında ciddi sıkıntılar yaşadığımız göstermektedir. Bunu ortaya çıkaran birçok farklı nedenler bulunmaktadır. Bunlardan biriside öğretmenlerin öğretim ortamında kullandıkları yöntem, teknik ve araç-gereçlerden kaynaklanmaktadır. Öteden beri Türkçe derslerinde özellikle kelime öğretimi, akıcı okuma çalışmaları, okuduğunu anlama, yazı çalışmaları ve öğrencilerin güdülenmesi için oyun tabanlı dijital ortamlar kullanılmaktadır. (Bilgisayar oyunları, elektronik web siteleri, elektronik kelime bulmaca oyunları, bloglar, eğitim yazılımları; morpa kampus, okulistik, elektronik hikaye kitapları) vb.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin hem göze hem de kulağa dayalı uygulamalı çalışmaların yapılması, telaffuz çalışmaları, akıcı okuma ve kelime hazinesi gelişimi için etkili olacaktır. Türkçe öğretiminde, dijital ortamların bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrenciler görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenebilirler. Görsel, işitsel öğrenmenin yanı sıra kolaylıkla sağlanacak uygulama ortamı sayesinde öğrenciler bir konuyu kalıcı olarak öğrenmiş olurlar. Sonuç olarak; dijital ortamlarda yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrenciler daha aktif, dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olacaktır (Açık Önkaş, 2008).

Amaç

Bu araştırmanın amacı; oyun temelli dijital ortamların niteliği ve Türkçe dersinde öğretim aracı olarak kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca uygun olarak 1) Sınıf öğretmenlerin nitelik açısından oyun temelli dijital ortamlara yönelik görüşleri nelerdir? 2) Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde oyun temelli dijital ortamların kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniğiyle belirlenen bu araştırmanın örnekleme 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan ve aynı zamanda bir devlet üniversitesinde yüksek lisans eğitimi alan 7 kadın ve 3 erkek toplam 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı Okuma, Yazma Eğitimi ve Teknoloji dersini almış olup bu Yüksek Lisans dersinin içeriğinde dijital ortamlar, Türkçe öğretiminde kullanılan oyun temelli dijital araçları incelemiş olup bir ön bilgiye sahiptirler. Bu araştırmada nitel görüşme tekniği kullanılarak veriler açık uçlu-yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmaya katılan 10 öğretmen Ö1, Ö2, ... Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacına uygun olarak temelde iki soru sorulmuş ve görüşme sırasında detaylandırılması gereken konulara ilişkin ek sorular yöneltilmiştir. Görüşme süresi olarak 20 dakika belirlenmiş ancak bazı görüşmeler 25 dakika olarak gerçekleşmiştir. Her bir öğretmene ait görüşme ses kayıtları daha sonra çözümlenmiş ve yazılı hale getirilmiştir. Yazılı metinler daha sonra çözümlenerek kodlanmış, bu kodlar incelenerek kategorilere ayrılmıştır.

Birbiriyle ilişkili olan ve benzer olan kategoriler aynı tema altında yer almıştır. Oluşan bu kategoriler ve temalar üç bağımsız uzman araştırmacı tarafından kontrol edilerek görüş birliği sağlanmıştır.

Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapabilmek için öncelikle görüşmelerin ses kayıt çözümü yapılmış; bu çalışmanın ardından verilerin analizinde çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye uygun şekilde verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması basamakları sırasıyla takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analizin en belirgin özelliği olan “doğrudan alıntılara” çalışma içerisinde yer verilmiştir. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya ilişkin veriler analiz edildiğinde temelde 4 ana tema ortaya çıkmıştır. Birinci tema sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital ortamları kullanma durumları ve bakış açıları, ikinci tema dijital ortamların avantajları, üçüncü tema dijital ortamların Türkçe dersinde dezavantajları, son tema ise mevcut Türkçe dijital ortamların niteliği, yeterliği ve sahip olması gereken özelliklerdir.

Sınıf öğretmenlerin dijital ortamlardan haberdar olma ve Türkçe dersinde kullanma durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %80'lik kısmının haberdar olduğu ve tamamına yakın (%90) kısmının olumlu yaklaştığını söyleyebiliriz. Bu sonuç yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerin gelişmeleri takip etme ve uyum sağlamada daha aktif ve hızlı olabilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Sadece bir sınıf öğretmeni “Türkçe öğretiminde dijital ortam kullanımı vakit kaybıdır” şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri dijital ortamları Türkçe dersinde kullanma oranlarına baktığımızda pozitif bakış açılarındaki durum tersine dönmekte olup zaman yetersizliği, sınıfta disiplin sorunları ve donanım eksikliği nedeniyle Türkçe derslerinde sıklıkla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler dijital ortamları nasıl kullanacakları ve kaynakları nereden temin edecekleri konusunda sorun yaşamaktadır. Türkçe dersinde oyun tabanlı dijital ortamlar denince sınıf öğretmenlerine daha çok “oyun ve eğlence” kavramlarını çağırışmaktadır.

Sınıf öğretmenleri görüşmelerde daha çok dijital ortamların faydaları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Örneğin: Ö1- “Türkçe dersinde dijital ortamlar sayesinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Türkçe dersinin öğretiminde zaman ve ortamdaki bağımsızlığı sağlayabilir, öğrenciler gerekli bilgileri kendileri toplayabilir. Öğrenilen konu üzerinde öğrencilere alıştırmaya yapma imkânı sağlar. Türkçe dersinde dil bilgisi konuları oyunlaştırılarak verilebilir.” Ö2 ise “Türkçe dersini sevdirmek, eğlenerek öğretme, öğrenilenleri pekiştirme düşünme becerilerini geliştirme gibi faydalar sağlar.” Ayrıca, diğer öğretmenler dijital ortamların kalıcılık sağlama, ilgi istek ve motivasyon, bireysel öğrenme, derse aktif katılım, üst düzey öğrenme, somutlaştırma, dikkat çekme, etkileşimi artırma, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi avantajlarından bahsetmişlerdir. Örneğin, Ö8-“Türkçe dersini sevdirmek, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirme, kavramları görselleştirme, eğlenerek öğrenme, öğrenilenleri pekiştirme, düşünme becerilerini geliştirme gibi faydaları var” biçimde avantajları sıralamıştır.

Öğretmenler dijital ortamların olumsuzlukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler (Ö2 ve Ö3) oyun tabanlı dijital ortamların bağımlılık oluşturma, fazla zaman alma özel yazılım ve donanım gerektirme sınıf yönetimini zorlaştırması gibi sınırlılıklarından bahsetmişlerdir. Ö2-“Oyun tabanlı ortamların uygulanması, öğrenci yaparak-yaşayarak öğrendiği ve sorup sorguladığı için, anlatıma dayalı öğrenme ortamlarındaki uygulamalar dan daha fazla zaman almaktadır. Ayrıca eğitsel

bilgisayar oyunlarının bağımlılık oluşturma, fiziksel hasarlara yol açma, fazla zaman alma, özel bir donanım ve yazılım gerektirme, sınıf yönetiminin zorlaşması gibi sınırlılıklarını unutmamalıyız.” Ö3- “Ne yazık ki Türkçe dersindeki eğitsel oyunlar diğer ticari oyunlar kadar eğlenceli değil bu nedenle öğrencilerimin ilgisini yeterince çekmiyor” Ö6 “sıradan ve tek düze.” Ö7-sürükleyici ve bağlayıcı değil, ilgi çekmiyor. Çeşitlenmeli ve kullanışlı hale getirilmeli” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö4-“Türkçe dersi için öğrencilerin anlama ve yorumlarını gerektiren eğitsel ortamlara ihtiyacımız var.” şeklinde Türkçe öğretiminde dijital ortamlara ilişkin eleştirel görüş belirtmişlerdir. Ö10-“kontROLSÜZ ve öfkeye dayalı internet oyunları beni tedirgin ediyor” şeklinde endişelerini dile getirmektedir. Ö8-“doğru yerde ve doğru zamanda kullanılmak koşuluyla sonuna kadar desteklerim.” Şeklinde görüş ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital ortamların niteliğine ilişkin görüşlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1) Sınıf öğretmenleri Türkçe hazırlanmış dijital ortamları hem nicel olarak hem de kalite olarak yetersiz bulmaktadırlar.
- 2) Tasarım, içerik, geri bildirim ve yardım-teknik destek bakımından eleştiriler getirmektedirler. Örneğin Ö5-“Görsellik namına hiç bir şey yok. Sağa sola animasyon koyup bir iki seçenek eklemek oyun tabanlı ortam değil ki... Kaliteli oyun yok! Belki dünyada güzel gelişmeler var, çok güzel örnekler var. Oyun tabanlı öğretim işi bizim ülkemize ters.”
- 3) Özellikle dijital ortamların, içerik düzenlenmesi, içeriğin Türkçe öğretim programına uygun olmaması öğretmenlerin getirmiş oldukları diğer bir eleştiri noktasıdır. Ö9-“Dijital yazılımlar Türkçe programıyla uyum sağlamıyor. Bu konularda denetlendikten sonra hangi kazanımları gerçekleştirmede rol oynayacağı dikkatle belirlenerek Türkçe derslerinde kullanılabilir.” Ö6 bu görüşü desteklemektedir. “Kazanımlara yönelik çoğunlukla oyun bulmak zor oluyor. Bu sebeple Türkiye’de bu alana yönelik çalışmaların ağırlık kazanması gerektiğini düşünüyorum. Eğitimciler ve bilgisayar yazılımcıları ile bu alanda nitelikli ve programlara uygun yaratıcı çalışmaların ortaya çıkabileceğini düşünüyorum.”
- 4) Öğretmenler nitelikli dijital ortamlar konusunda Milli Eğitim Bakanlığının ve öğretmenlerin sorumluluğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda Ö2-“Milli Eğitim Bakanlığımızın Türkçe dersleri için içi daha dolu oyun tabanlı dijital ortamların sağlanmasını öğretmenlerimizin de daha farkındalık sahibi ve bilinçli teknolojiyi oyun boyutuyla derslerde kullanmalarını gerektiğini düşünüyorum.” Dijital ortamlarda bulunması gereken özellikler konusunda eğlenceli ve kaliteli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö8-“verimli eğitim yapmak istiyorsanız oyun kısmının öğrenciyi içine almasını sağlamalısınız. Öğrenci oyunu içselleştirebilmeli ve karaktere bürünebilmeli yani oyunu oynadığını değil oyunun bir parçası içinde olduğunu hissedebilmeli. Zaten başarılı olmayan da bu kısım hatta deniyor ki oyun fazla eğlenceli olursa bu sefer öğreticilikten uzaklaşılır. Bu işte yaklaşımın hâlâ yanlış olduğunu gösteriyor. Neden oyunu daha eğlenceli yapmaktan korkalım ki. Oyun kısmının çocuklara daha cazip gelmesi zaten istenilen bir şey ama onu bile çocuklara vermemek için uğraşyoruz. Oyunun içinde bu oyunun eğitim için olduğunu bilsin. Öyle evde oynadığı oyunlardan değil ciddi bir iş yapıyoruz imajı verilmek isteniyor zannımca.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüz okul sistemi öğrencilere sadece mevcut teknolojiyi kullanmayı değil bunun yanında öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve teknolojiyi uyarlama becerisini kazandırmakla yükümlüdür. Çünkü işverenler çalışanlarından giderek artan oranda takım

çalışması, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme, yazılı ve sözlü iletişim becerileri ve profesyonellik/iş ahlakı gibi beceriler beklemektedir (Swearingen, 2011: 1, 2). İş birliği ve rekabetin, karar vermenin önemli olduğu oyun temelli dijital ortamlar, öğrencilere 21. Yüzyılın iş hayatında kritik öneme sahip bu becerileri kazanmasına yardımcı olabilir.

Bilgi ve bilişim teknolojileri günümüzde hızla gelişmektedir. Artık okullarda akıllı tahtalarla, tablet bilgisayarla eğitim yapılması gündemdedir. Bu açıdan bakıldığında 2015 programının dinleme ve okuma boyutuna elektronik ortamları dâhil ederek eksik kalan kısmı çağın gereklerine uygun olarak tamamlamıştır. 2015 programının e-kitap, akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi elektronik dinleme ve okuma ortamlarına uygun amaçlar doğrultusunda oluşturulması dijital ortamların derslerin öğretiminde kullanılacağına habercisidir (Bayburtlu, 2015).

Öte yandan sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda oyun temelli dijital ortamların Türkçe dersinde kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bu çalışma önemli sonuç ve öngörülerini beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin bu ortamları kullanmak istemesi ancak yüksek lisans yapan öğretmenlerin dahi nasıl ve nerden temin edeceklerini bilmeyişleri Bakanlığa önemli sorumluluklar yüklemektedir. Demirbilek ve Yücel (2011) eğitim ortamında bilgisayar kullanma ya da kullanma durumunun öğretmenin benimsediği eğitim felsefesine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Mevcut bulgular sadece ilkokullarda değil yabancı dil, fen bilgisi, matematik dersleri ve diğer eğitim kademelerinde benzer sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretiminde teknoloji ve dijital ortamların okuma yazma öğretimi, telaffuz çalışmaları, akıcı okuma ve kelime hazinesi gelişiminde, yazı öğretiminde etkili olarak kullanılabileceği ve kalıcı öğrenme sağladığı, bunun yanı sıra Türkçe öğretiminde, dijital ortamların bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrencilerin aktif şekilde öğrendikleri araştırmacılar tarafından öne sürülmüştür (Açık Önkaş, 2008; Ertem, 2014).

Nitelik ve sayısal açıdan dijital materyallerin yetersiz olduğu öğretmenler tarafından ortaya konulan başka bir önemli boyuttur. Gerek bu dijital materyallerin tasarımı, içeriği, öğrenci ilgisini çekiyor olması gerekse yardım öğeleri, animasyon, yazı stili ve renkler dikkatli bir şekilde tasarlanması şarttır. Öğretim yazılımları, bilgisayar destekli öğretim materyalleridir. Bülbül (1999) öğretim yazılımlarının, tasarım açısından animasyonlar, ekranda kullanılan renkler, yazı stilleri, grafikler, eğitici oyunlar gibi faktörlerin öğrenciyi etkili öğrenmeye teşvik ettiğini belirterek, tasarımdaki önemine dikkat çekmiştir. Şeniş (1991:1-2) öğretim yazılımlarının sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- İçerik, eğitim programlarına uygun hazırlanmalıdır.
- İçerik, basılı materyal hazırlama anlayışı ile oluşturulmamalıdır.
- Yazılımlar hazırlanırken mevcut sistemler göz önünde bulundurularak ileri yazılım teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
- Yazılım, öğrencinin ilgisini çekecek görsel özelliklere sahip olmalıdır.
- Yazılımda öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilecekleri ve kullanımlarına rehberlik edecek yardım öğeleri bulunmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınabilmesi için yazılım dallara ayrılan programlama yapısına göre hazırlanmalıdır.
- Yazılım içerisindeki bölümler ve küçük birimler arasındaki geçişler kolaylıkla yapılabilmelidir.

- Animasyon, simülasyon, örnek, deney, soru, problem çözümü gibi öğeleri içermelidir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere oyun tabanlı dijital ortamlar hazırlanması ve kullanımı konusunda hizmet içi eğitim verilmeli.
- Eğitsel yazılımlarının nitelikleri artırılmalı, çeşitlenmeli ve kullanışlı hale getirilmeli.
- Milli Eğitim Bakanlığı, yurt dışında hazırlanmış örnekleri de inceleyerek öğretmenlere ücretsiz yazılım desteği sunmalı.
- Dijital tabanlı eğitsel oyunlar, Türkçe dersinde kelime öğretimi, dilbilgisi öğretiminde ve yazma çalışmalarında kullanılabilir.
- Örneğin: öğrencilerin yazma sürecinde bilgisayar kullanmaları teşvik edilebilir. Dijital hikâye kitabı oluşturma, yazma ödevlerinin toplanması ve saklanmasında elektronik portfolyo kullanılabilir. Öğrenci çalışmaları internet üzerinden yayınlanabilir.

Kaynaklar

- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. Sayı:10(15). DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>, p. 137-158.
- Bülbül, H. İ. (1999). Öğretim Amaçlı Bilgisayar Yazılımlarında Ekran Tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, No: 144.
- Coiro, J., Klein, R. A. ve Walpole, S. (2006). Critically evaluating educational technologies for literacy learning: Current trends and new paradigms. McKenna, M. C., Labbo, L. D., Kieffer, R. D. and Reinking, D. (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Vol. 2) (pp. 145-162). The USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Değirmenci, H. (2014). İlk okuma öğretimi ve teknoloji. Ertem, İ.S. (Editör), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (pp. 29-48). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirbilek, M. ve Yücel, Z. (2011). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarın yabancı dil öğretim ve öğreniminde kullanımı hakkında görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1): 217-246.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma öğretiminde teknolojinin rolü: Gelişmeler, yaklaşımlar, sorunlar ve yeni okuryazarlık. Ertem, İ. S. (Editör), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (pp. 1-16). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Forbess, J. H. (2010). *Improving reading comprehension through prior knowledge acquisition via digital game based learning*. Unpublished Doctor of Education Dissertation, The University of Memphis.
- Karahisar, T. (2013, 21-23 Kasım). *Türkiye’de dijital oyun sektörünün durumu*. I. Uluslararası Sanat Sempozyumunda sunuldu, Sakarya.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. ve Cammack, D. W. (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies*. 12.11.2015 tarihinde <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/> adresinden alınmıştır.
- McKenna, M. C., Labbo, L. D., Kieffer, R. D. ve Reinking, D. (2006). *International handbook of literacy and technology*. The USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oskay, Ü. (2000). *Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Önkaş Açık, N. (2008). *Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme*. 8. International Educational Technology Konferansında sunuldu, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir.

- Swearingen, D.K. (2011). *Effect of digital game based learning on ninth grade students' mathematics achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma, Norman.
- Şeniş, B. F. (25-27 Eylül 1991). Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Bilgisayar Destekli Eğitim I. Sempozyumunda sunulmuş bildirisi, Eskişehir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). Türkçe Öğretim Programı. 12.04.2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Vikipedi (2015). 13.04.2016 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Dijital_ortam adresinden alınmıştır.
- Yengin, D. (2012). *Dijital Oyunlarda Şiddet*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bir Durum Çalışması *

Fatih Kana** . Damla Saygılı***.

Öz: Bu araştırmanın amacı Türk dili ve edebiyatı dersi eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinin artırılması için Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanılmasıyla ilgili ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir ilde 2012 yılından beri Fatih Projesi kapsamında eğitim veren, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir liseden seçilen ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde yaşadıkları sorunlara ve EBA'nın ders üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Öğrenciler, genellikle Türk dili ve edebiyatı dersinde yabancı sözcüklerin ve ezbere dayalı ifadelerin sıklıkla bulunması nedeniyle öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Öğrenci görüşlerine göre Eğitim Bilişim Ağı, dersi görsel ve işitsel içeriklerle eğlenceli hale getirerek öğrenmeyi kalıcılaştırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı dersinde EBA'nın kullanıma yönelik bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilişim Ağı, Türk dili ve edebiyatı eğitimi, ortaöğretim öğrencileri

A Case Study on Student Opinions on the Use of the Education Information Network in the Turkish Language and Literature Lesson of Secondary Education

Abstract: The aim of this research is to take the views of the secondary school students on the use of the Educational Information Network (EBA) to increase the effectiveness of the education and training course in Turkish Language and Literature. Case study was used in this research. The sample group of the study is a willy in the western part of Turkey, the secondary school students who are selected from a language affiliated to the Ministry of National Education and who provide education under the Fatih Project are forming since 2012. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the research. The data obtained in the research were evaluated by content analyzing. In the research, the problems that the students lived in Turkish language and literature course and the effects of EBA on the course were mentioned. Students often have learning difficulties because of the frequent presence of foreign words and expressions in Turkish language and literature lessons. According to the students' views, the Educational Information Network makes learning less fun by making visual and auditory contents lesson. When the literature is examined, it is seen that EBA is not a study for usage in Turkish language and literature lesson.

Keywords: Educational Information Network, Turkish Language and Literature Education, Secondary Education Students

*Bu araştırma, 5-8 Mayıs 2016 tarihinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, fatihkana@hotmail.com

***Millî Eğitim Bakanlığı

Giriş

Bilişim ve teknoloji alanlarında son yıllarda hızlı bir gelişim gözlemlenmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilginin ve bilgiye erişimin tanımı da değişmiştir. Bilgi, bireyin yapılandığı zihinsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Birey, öğrenmeye aktif olarak katılmakta, bilgiyi amaçları doğrultusunda şekillendirmektedir. Gelişen teknoloji, artan bilgi ve üretim, sınırların ortadan kalktığı XXI. yüzyılda üst düzey öğrenmeyi gerektirmektedir (Güneş, 2009).

Türkiye’de dünyadaki yeniliklere paralel olarak öğretim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. 2005 yılında değişen ilköğretim ve ortaöğretim programları yeni eğitim yaklaşımlarına göre düzenlenmiştir. Bu programların amacı öğrencilerin derslerde öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri ve evrensel açık bireyler olarak yetişmeleridir. Geleneksel öğretim programlarında öğrenciler sadece bilgiyi tekrar eden olarak görülürken yeni öğretim programında öğrenciler kendi kimliğinin farkında, yaparak yaşayarak öğrenen, zihinsel süreçlerini yöneten bireyler olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005). MEB (2017) müfredatını yenileyerek 21. yüzyılın becerilerini programa dâhil etmiştir. Programda yer alan 21. yüzyıl becerileri, ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliliği, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, insiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile dört temel dil becerisinin yanı sıra öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı ve yaratıcı düşünme olarak ifade edilmiştir.

Öğrencileri eğitim sürecinde aktif kılmak ve dünyada gelişen teknolojiyi yakından takip etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı arasında 22.10.2010 tarihinde, “FATİH” olarak kodlanan “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” projesi geliştirilmiştir. Eğitimde FATİH projesi donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin bilgisayar teknolojileri kullanımı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir bilgisayar teknolojileri kullanımının sağlanması beş ana bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2015; Ateş, 2015).

FATİH Projesi’nin en önemli bileşenlerinden biri olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gösterilmektedir. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bu platformun amacı, bilgi teknolojileri aracıyla eğitimi sınıfın sınırlarından çıkararak ihtiyaç duyulan her yere taşımaktır. Böylece öğrencinin kendi öğrenme sürecine teknoloji aracılığıyla etkin olarak katılabilmesine zemin sağlanmaktadır.

EBA’da yer alan e-içerikler Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli kuruluşlar tarafından sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler de bu süreçte ürettikleri içerikleri paylaşma imkânına sahip bulunmaktadırlar. Bu sayede öğrenciler Türkiye’nin her köşesindeki akranları ile iş birliği yapma şansına sahip olmaktadırlar.

Öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan EBA’nın genel amaçları arasında sosyal ağ yapılarıyla ilgili bilgi alışverişinde bulunmak, içerikler sunmak ve bu sunulan içeriklerle ilgili ihtiyaçlara cevap vermek, bilişim kültürünün öğretmenler ve öğrenciler arasında yayılmasını sağlamak, arşivleriyle derslere katkı sağlamak, bilgiyi yapılandırmak, farklı düzeylerdeki öğrenciler için farklı öğrenme stilleri sunmak, öğretmenleri ortak paydada buluşturmak, teknolojiyi bir araç olarak kullanmayı hedefleyen bir sosyal bir eğitim platformu olarak ifade edilmektedir⁴.

⁴ <http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam>

EBA'da özellikle internet bağlantısı noktasında okullarda sıkıntı yaşansa da öğretmenler EBA'yı özellikle dersi pekiştirme ve görselleştirmenin sağlanmasında etkili olarak kullanmaya çalışmaktadır (Türker ve Güven, 2016).

EBA'nın paylaşıma ve gelişime açık bir platform olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişen teknolojiye uyum sağlamasına yardımcı olmuştur. Özellikle bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılması farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına fırsat sağlamaktadır. Yeniliği, fırsat eşitliğini ve paylaşımı amaç edinmiş bu platformda paydaşların görüşleri de önem taşımaktadır. Bu araştırmayla ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinde EBA'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türk dili ve edebiyatı dersi eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinin arttırılması için Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanılmasıyla ilgili ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmak ve EBA'nın derslerde daha etkili kullanılması için öneriler geliştirmektir.

Çalışmada bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türk Dili ve Edebiyatı dersi sizin için ne ifade ediyor? Bu dersi öğrenirken öğrenme güçlükleri yaşıyor musunuz? Varsa bu güçlükler örnek verebilir misiniz?

EBA'da yer alan içerikler Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilginizde önemli bir değişikliğe neden oldu mu? Örnek verebilir misiniz?

Sizce EBA, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde etkili olmakta mıdır? EBA nasıl kullanılırsa etkili olur? Nedenleriyle açıklayınız.

Sizce Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde EBA ile yapılan hangi tür etkinliklerde öğrenci katılımı daha yüksek oranda olmaktadır? Nedenleriyle açıklayınız.

Fatih Projesi kapsamında kullanılan Etkileşimli Tahta ve EBA ile ilk defa bu sene ders işlediniz. EBA'nın kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? EBA sayesinde etkili bir öğretim gerçekleşti mi yoksa EBA'nın kullanımı öğretime bir katkı sağlamadı mı? Örnekler vererek açıklayınız. (9. sınıflar için)

2012 yılından beri Fatih Projesi kapsamında kullanılan Etkileşimli Tahta ve EBA ile ders işlemektesiniz. Bu durum gelişiminize hangi katkılarda bulundu? Açıklayınız. (12. sınıflar için)

EBA'nın derslerde kullanımı ve öğretimde etkileriyle ilgili eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen açıklayınız.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması varolan bir durumun derinlemesine araştırılması ve betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2013: 40). Durum çalışmasında bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması durumu vardır (Glesne, 2013). Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersinde EBA'nın kullanımına yönelik görüşleri belirleneceği ve genelleme yapılacağı için durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme çok sayıdaki örnek arasından tipik bir durumun seçilerek, bu durum üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk ve ark., 2014 : 91). Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir ilçede 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasından seçilen 101 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu lise 2012 yılından beri Fatih Projesi kapsamında eğitim vermektedir.

Öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrenciler

Cinsiyet	Kız	Erkek	f
9. sınıf	20	7	27
10. sınıf	8	10	18
11. sınıf	16	13	39
12. sınıf	14	3	17

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 27'sinin 9. sınıf; 18'inin 10. sınıf; 39'unun 11. sınıf; 17'sinin 12. sınıf olduğu görülecektir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç öğretim üyesi tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda 9. ve 12. sınıfların 6 adet, 10. ve 11. sınıfların 5 adet sorusu bulunmaktadır. Araştırmada verilerin geçerliliği öğrenci cevaplarından birebir alıntı yapılarak sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi içinse araştırmadaki verile iki araştırmacı tarafından kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür.

Toplanan Verilerin Çözümlemesi

Çalışmadaki veriler görüşme formuyla elde edilmiş ve kodlar kategoriler dikkate alınarak çözümlenmiştir. Görüşme formlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. *İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanır* (Büyüköztürk ve ark., 2014 : 240).

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde içerik analizi sonucunda elde edilen temalar araştırma soruları dikkate alınarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik görüşleri yapılan içerik analizi sonucunda tablolandırılmıştır. Öğrencilerin "Türk Dili ve Edebiyatı dersi sizin için ne ifade ediyor?" sorusuna verdikleri cevaplara göre Tablo 2'deki veriler ortaya çıkmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Görüşleri

	f(64)
Hayal gücünü kullanma	1
Dili güzel kullanma	16
Yeni bilgiler öğrenme	11
Türk Dili ve Edebiyatı dersi tarihle(geçmişle) ilişkili	23
İlgi çekici bir ders	12
Kültürümüzü öğrenmemize yardımcı oluyor	1

Tablo 2 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersini tarihle ilişkili (f:23), dili güzel kullanmak (f:16), ilgi çekici bir ders (f:12), yeni bilgiler öğrenme (f:11), hayal gücünü kullanma ve kültür öğrenme aracı (f:1) olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Dersin tarihle ilişkili olduğunu düşünen Ö49 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Türk Dili ve Edebiyatı dersi bence çok gerekli bir ders, her Türk genci kendi edebî geçmişini öğrenmelidir. Benim kanımda Türk gençliği tarih, edebiyat, coğrafya derslerini öğrenirse daha bilinçli bir gençlik olur."

Ö43 kodlu öğrenci bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

"Türk Dili ve Edebiyatı bana göre eski konular, eski insanların yaşadığı şeyleri ele alıyor: aşk, mutluluk, üzüntü gibi..."

Dersin dili kullanma ile ilişkili olduğunu düşünen Ö14 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkçemizi daha iyi öğrenmeyi ve devam ettirmeyi ifade ediyor."

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karşılaştığı Güçlükler

Öğrencilerin "Bu dersi öğrenirken öğrenme güçlükleri yaşıyor musunuz? Varsa bu güçlükler örnekler verebilir misiniz?" sorusuna verdikleri cevaba göre öğrencilerin karşılaştığı güçlükler üç alt başlık etrafında tablolandırılmıştır.

Tablo 3

Öğrencilerin Derste Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

	f(50)
Evet zorlanıyorum. Çünkü;	
Ezberle dayalı olması	16
Yabancı kelimelerin çok olması	25
Öğretmen faktörü	9

Görüşme formuna katılan 101 öğrenciden 50'si Türk Dili ve Edebiyatı dersinde zorlandığını ifade etmektedir. Özellikle öğrencilerin en çok ifade ettiği güçlükler Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin bulunması, ezberlenmesi gereken pek çok kavramın dersin içeriğinde yer alması, öğretmenin derse ve öğrenciye yönelik tutumları olarak belirlenmiştir.

Ö13 kodlu öğrenci yaşadığı güçlüğü şu şekilde ifade etmektedir:

"Yapısı gereği çok fazla ezber gerektirdiğinden zor olan bir ders."

Dersin ezbere dayalı olduğunu savunan Ö45 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Türk Dili ve Edebiyatı dersini "sadece" ezbere dayalı bulduğum için keyif alamıyorum. Öğrenilen terimler Osmanlıca, eski Türkçe olduğundan dolayı öğrenme güçlüğü yaşıyorum. Dersin uygulamalı olmasının dersin verimini arttıracakmışını düşünüyorum."

Yabancı kelimeler çok olması nedeniyle öğrenme güçlüğü yaşadığını savunan Ö39 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"İçinde çok yabancı kelime geçtiği için anlamakta güçlük çekiyorum."

Öğretmen faktörü nedeniyle öğrenme güçlüğü yaşadığını ifade eden Ö34 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Derste çok fazla yazı yazıyoruz. Bu yüzden sıkılıyorum. Öğretmen derste bazı etkinlikler yaparsa daha iyi öğreneceğime inanıyorum."

EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Üzerine Etkisi

Öğrencilerin "EBA'da yer alan içerikler Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilginizde önemli bir değişikliğe neden oldu mu? Örnek verebilir misiniz?" sorusuna verdikleri cevaplara göre görüşleri tablolştırılmıştır.

Tablo 4.

Öğrencilerin EBA'da Yer Alan İçeriklerin Dersine Karşı İlgiye Etkisi Üzerine Görüşleri

Etkili çünkü;	f(76)
Derse ilgim arttı.	31
Görseller ilgiyi artırıyor.	32
Akılda kalıcı oluyor.	13
Etkili olmadı çünkü;	f(25)
İlgimde bir değişiklik olmadı.	15
İçerikler ilgi çekici değil.	10

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğu, EBA'da yer alan içeriklerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilgilerini etkilediğine inanmaktadır. Öğrenciler özellikle EBA'da yer alan içeriklerin derse ilgiyi arttırdığını (f:31), görsellerin derse olan ilgiyi arttırdığını (f(32) ve bilgilerin akılda kalıcı olmasına f(13) yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Görsel içeriklerle zenginleştirilen anlatımların, öğrencilerin öğrenmesini pekiştirdiği ve öğrenciyi derse karşı güdülediği görülmektedir.

EBA'da yer alan içeriklerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilgiye etkisi üzerine

Ö8 kodlu öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

"EBA'nın derse katkısı oluyor çünkü daha iyi ve renkli bir görünüm var."

Ö13 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"EBA görsel içerikli bir anlatım sergilediğinden anlatımı daha da somutlaştırarak kolaylık sağlıyor."

Ö45 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"EBA'da kullanılan materyaller oldukça ilgi çekici. Anlatımın içinde kullanılan müzik ve görseller anlamayı kolaylaştırıyor ve zevkli hale getiriyor."

Ö29 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Daha önceden öğretmenin anlatmasıyla dikkatimi çekmediği için anlayamıyordum ama EBA kullanılmca zor konuları daha iyi anlıyorum."

Ö19 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Ek Bir kitap gibi. Aradığımız dersle ilgili çoğu bilgiyi, etkinliği, çalışmayı ve soru türlerini oradan bulabiliyoruz."

İlgisinde bir değişiklik olmadığını savunan Ö32 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Zaten edebiyat dersini seviyordum önemli bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum."

EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı dersi üzerine ilgisinde bir etkisinin olmadığını savunan Ö61 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"EBA'daki videolardaki anlatım şekli ilgi çekici değil. Anlatım şekli değiştirilirse öğrencinin ilgisini çekebileceğini düşünüyorum."

Öğrencilerin EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Öğretiminde Etkisi Üzerine Görüşleri

Öğrencilerin "Sizce EBA, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde etkili olmaktadır mı? EBA nasıl kullanılırsa daha etkili olur? Nedenleriyle açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara göre görüşleri tablolandırılmıştır.

Tablo 5

Öğrencilerin EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Öğretiminde Etkisi Üzerine Görüşleri

Etkili örneğin;	f(95)
Daha fazla görsel içerik olsa etkisi artar.	12
Görsel ve videoların kullanılması etkiyi artırır.	47
EBA düzenli aralıklarla kullanıldığında etkisi artar.	32
Öğrenci katılımı olursa etkisi artar.	4
Etkili değil	f(6)

Tablo 5'te öğrencilerin çoğunluğu EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Görsellerin, videoların kullanılarak öğrencilerin birden fazla duyu organının eğitimde aktif kılınması öğretimin etkisini arttırmaktadır.

EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde etkili olduğunu savunan Ö9 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Evet etkili oluyor. Dersi anlamamıza yardımcı oluyor ve görseller daha çok öğrenmemizi sağlıyor."

EBA'nın kullanılmasının derse karşı dikkati etkilediğini savunan Ö50 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir.

"Evet olmaktadır. Çünkü derste durmadan yazı yazıp ya da kitaptan işlediğimiz zaman dikkatimiz dağılıyor."

EBA'nın düzenli aralıklarla kullanıldığında daha etkili olacağını savunan Ö8 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Etkili oluyor. Ancak EBA'yı iki üç günde bir değil de, her gün belirli saatlerde çalışmamız daha iyi olur."

EBA'nın düzenli kullanıldığında etkili olacağını düşünen Ö25 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"EBA'yı ne yazık ki sadece belirli derslerde kullanıyoruz. Daha çok derste kullanıldığımızda EBA'nın etkili olacağını düşünüyorum"

Öğrenci katılımı olduğu zaman EBA'nın daha etkili olacağını savunan Ö30 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Kendimiz de bir şeyler yapmalıyız. Mesela EBA'ya bir sürü öğrenci video atıyor. Onlar gibi çalışmalar yaparsak, yaratıcılık olursa bu EBA daha etkili olur."

EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde etkili olmadığını savunan Ö63 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

"Çünkü EBA'yı kullanırken sıkılıyorum. Yazarlara ve romanlara daha çok yer vermeleri gerekir."

EBA'nın Derse Katılma Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin "Sizce Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde EBA ile yapılan hangi tür etkinliklerde öğrenci katılımı daha yüksek oranda olmaktadır? Nedenleriyle açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara göre görüşleri tablolastırılmıştır.

Tablo 6

EBA'nın Derse Katılma Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

	f(101)
EBA üzerinden yarışmalar yapılırsa katılım yüksek olur.	2
EBA üzerinden tekrar yapılırsa katılım yüksek olur.	7
Görsellerin (animasyon, video) kullanılması katılımı artırır.	52
Dikkat çekici içeriklerde katılım yüksek orandadır.	16
Öğrenci paylaşımı ile katılım artar.	9
Bilmiyorum.	15

Tablo 6'daki verilere göre öğrenciler, görsellerin (animasyon, video) kullanılmasının derse katılımı arttırdığını (f:52), dikkat çekici içeriklerde katılım yüksek oranda olduğunu (f:16), öğrenci paylaşımı ile katılım arttığını (f:9), EBA üzerinden tekrar yapılırsa katılımın yüksek olacağını (f:7), EBA üzerinden yarışmalar yapılırsa katılımın yüksek olacağını (f:2) ifade etmektedirler.

Görsellerin kullanılmasının derse katılımı arttırdığını savunan Ö39 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Teknolojiden yararlanarak görsel ve videolarla ders işlenmesi derse katılımı ve ilgide faydalı oluyor."

Dikkat çekici içeriklerin derse katılımı arttırdığını savunan Ö60 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Dikkat çekici içeriklerde katılım yüksek orandadır. EBA üzerinden edebiyatla ilgili çeşitli oyunlar yapılabilir. Özellikle yazarlar ve şairlerle ilgili. Bu tarz uygulamalar derse katılımı artırır."

EBA üzerinden çeşitli yarışmalar yapılırsa derse katılımın artacağını savunan Ö45 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"EBA'nın düzenlenmiş olduğu yarışma türü etkinlikler, öğrencinin hırs ve isteğini arttırdığı için derse katılım oranının daha yüksek olacağını düşünüyorum."

EBA üzerinden öğrencilerin çeşitli içerikleri paylaştığında derse katılıma artacağına inanan Ö38 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Mesela iyi olduğumuz bir şeyi diğerleriyle paylaşarak onların da faydalanması derse katılımı etkileyecektir. Video, makale, mani ve çeşitli sözlerin paylaşımı EBA üzerinden yapılabilir."

İşlenen konu sonrası EBA'daki videolarla tekrar yapmanın derse katılımı arttıracığını savunan Ö30 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"En azından dersin son 10 dakikasını EBA'dan video izlemeye ayırırsak konunun üzerinden geçildiği için derse katılım daha çok olur."

Bilmiyorum cevabını veren öğrencilerden biri olan Ö25 kodlu öğrenci farklı bir görüşü ifade etmiştir:

"Bilmiyorum. Çünkü derste EBA'yı kullanmıyoruz."

EBA'nın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

9. sınıf öğrencilerinin "Fatih Projesi kapsamında kullanılan Etkileşimli Tahta ve EBA ilk defa bu sene ders işlediniz. Türk dili ve edebiyatı dersinin öğretimiyle ilgili EBA'nın kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? EBA sayesinde etkili bir öğretim gerçekleşti mi yoksa EBA'nın kullanımı öğretime bir katkı sağlamadı mı? Örnekler vererek açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara göre görüşleri tablolandırılmıştır.

Tablo 7

9. Sınıf Öğrencilerinin EBA'nın Kullanımına Yönelik Görüşleri

	f(27)
Akılda kalıcı oldu.	10
EBA'daki görsellerle dersler daha eğlenceli hale geldi.	17

Tablo 7'deki verilere göre öğrencilerin tamamı 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilk defa kullandıkları EBA'nın Türk dili ve edebiyatı dersi için faydalı olduğunu ifade etmiştir. EBA'nın dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini, derslerin akılda kalıcı olmalarını sağladıklarını belirtmektedirler.

Türk dili ve edebiyatı dersinde EBA'nın kullanılmasının etkili olduğunu savunan Ö96 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"EBA sayesinde etkili bir eğitim gerçekleştiriyoruz. Örneğin, derste olay örgüsünü işlemiştik. Düinde ilginç bir video izledik olay örgüsü ile ilgili. Örgü ören bir nine vardı. Bu sayede aklımızda daha kalıcı bir yeri oldu."

EBA ile yapılan öğretimin daha akılda kalıcı olduğunu savunan Ö79 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Derslerde defterimize yazdığımız için aklımızda çok kalmıyordu ama EBA'dan işlediğimizde daha akılda kalıcı oluyor."

Ö90 kodlu öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"EBA sayesinde bu çok verimli bir sene geçirdik. Kolay ve kullanışlı bir uygulama."

12. sınıf öğrencilerinin "2012 yılından beri Fatih Projesi kapsamında kullanılan Etkileşimli Tahta ve EBA ile ders işlemektesiniz. Bu durum gelişiminize hangi katkılarda bulundu? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara göre görüşleri tablolştırılmıştır.

Tablo 8

12. Sınıf Öğrencilerinin EBA'nın Kullanımına Yönelik Görüşleri

	f(17)
Bilgilere kolay ulaşım sağladı.	5
Dersler daha anlaşılır ve eğlenceli geçti.	12

Tablo 8'deki verilere öğrenciler, 2012 yılından beri kullanmakta oldukları Etkileşimli Tahta ve EBA ile bilgilere kolay ulaşım sağladıklarını ve EBA'nın derslerin daha eğlenceli geçmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Fatih Projesi ile bilgilere daha kolay ulaşım sağladığını savunan Ö62 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bilmediğimiz bir konuya etkileşimli tahta yokken bakamıyorduk ama Fatih projesinden sonra neye ihtiyacımız varsa bulup öğrenebiliyoruz."

Ö70 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"İlk olarak teknolojiden yararlanabildik. Herhangi bir şeyi merak ettiğimizde araştırabildik."

Ö73 kodlu öğrenci EBA'nın kişisel gelişimine katkısını şu şekilde ifade etmiştir:

"Etkileşimli Tahta'dan ders işlememiz hem zaman açısından hem de anlama bakımından daha etkili oldu."

Derslerin daha anlaşılır geçtiğini savunan Ö68 kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Görselliğe hitap ettiği için pek çok şeyi daha kalıcı öğrendim."

Tablo 9

Öğrencin Ek Olarak EBA'nın Kullanımına İlişkin İfade Ettikleri Görüşleri

	f(101)
EBA'ya şifresiz giriş olmalı	1
EBA yeterince geliştirilmiş	4
Eğlenceli, farklı anlatımlar akılda kalıcı olur.	4
Karikatürler eklenebilir.	1
Uygulamaya yönelik kullanılmalı.	3
Yok.	78

Öğrencilerin EBA'nın derslerde kullanımı ve öğretim ile ilgili etkileriyle ilgili eklemek istediğiniz bir şey varsa lütfen açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara görüşleri tablolştırılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde Öğrenciler EBA'ya girişin şifresiz olmasını, EBA'da farklı anlatımlar olmasını, karikatürlerin eklenmesini, uygulamaya yönelik olmasını istemektedirler. Öğrencilerin bir bölümü EBA'nın yeterince gelişmemiş olduğunu ifade etmekte, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu EBA'nın kullanımına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2011-2012 eğitim-öğretim yılında faaliyete başlayan Fatih Projesi kapsamında kullanılmaya başlanan EBA'nın Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanımı üzerine alanda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Öğrenci görüşlerinin yansıtıldığı bu çalışmada; öğrenciler EBA'daki görsel içeriklerin ilgici çekici ve eğlenceli olduğunu, EBA'daki içeriklerin öğrenmenin kalıcılığını arttırdığını belirtmişlerdir. Gülbahar (2005), öğretim ortamlarında teknolojinin getirdiği görsel ve işitsel zenginliğin, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını ifade ettiği çalışmada bu durumu desteklemektedir. Özellikle görsel içeriğin; animasyon, video, kavram haritaları ve karikatürlerle zenginleştirilmesi ve öğrenciye uygulama imkanı verilmesi öğrenmeyi somutlaştırarak kalıcı hale getirmektedir. İncik ve Akay (2015), Fatih Projesi'nin öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirdiğini ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Türkyılmaz ve arkadaşları (2010), çalışmalarında bilişim teknolojilerinin, görsel ve işitsel materyallerin Türk edebiyatı dersini desteklemesi gerektiğini savunmuşlardır. Tüysüz ve Çümen (2016) ve Ekici, Arslan ve Tüzün (2016) EBA'yı kullanırken özellikle sistemsel sorunlarla karşılaştıklarını ve EBA kullanımının bu yüzden istenilen seviyeye gelemediğini ifade etmiştir. Alabay (2015) ve Tutar (2015) EBA kullanımının öğretmenler arasında istenilen seviyeye gelemediğini belirtmişlerdir. Ateş, Çerçi ve Derman (2015) ise EBA içeriklerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrencilerin bir kısmı EBA yer alan içerikleri sıkıcı ve yetersiz olarak nitelmiştir. Videolardaki anlatım öğrenciler tarafından eleştirilmiş, daha ilgi çekici sunumlar yapılması istenmiştir. Bu duruma paralel olarak Ağır (2014), EBA'nın önemli bir platform olduğuna değinmiş ancak videolardaki öğretmen anlatımının diğer uygulamalara göre daha az yararlı olduğunu ifade etmiştir. Keleş ve Turan (2015), çalışmalarında EBA'nın içerik olarak yetersiz kaldığını ve tüm kazanımları içermediğini savunmuşlardır. Ateş ve arkadaşları (2015) EBA'da yer alan Türkçe dersi videolarını süre ve kazanım bakımından yetersiz bulmuştur. Söz konusu videolarda kullanılan sunuş yöntemi eleştirilmiş, yapılandırıcı anlayışa uygun olarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin EBA'daki videoları sıkıcı bulma nedenlerini bu çalışmalar destekler niteliktedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşımla yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005). Geleneksel anlayış terkedilmiş, öğrenen merkezli eğitim benimsenmiştir. Fatih Projesi kapsamında geliştirilen EBA, yapılandırıcı eğitimi desteklemektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek görsel ve işitsel içeriklerle öğretimi zenginleştirmekte, öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşabilmesine olanak sağlamaktadır. EBA içerisinde yer alan içerik bölümünün haber, video, görsel, ses, e-kitap, e-dergi ve doküman gibi alt bölümlerinden oluştuğu ve yazı, resim, ses ve video gibi farklı türdeki bilgi kaynaklarını barındırdığı görülmektedir (Aktay ve Keskin, 2016).

Görüşmeye katılan öğrenciler Türk dili ve edebiyatı dersinin kültür, tarih ve dil aktarıcılığı yönü üzerinde görüş bildirmiş; dersi hayal gücü, dili güzel kullanma ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin dersle ilgili yaşadıkları öğrenme güçlükleri, yabancı sözcüklerin çokluğu ve geniş alan nedeniyle ezber gerektiren ifadeler olarak ortaya çıkmıştır.

EBA'da yer alan görsel ve işitsel içerikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Bu sayede ders birden fazla duyu organına hitap etmektedir. Öğrenciler EBA ile gerçekleştirilen öğretimin daha eğlenceli ve akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra EBA'da yer alan içeriklerin yetersiz ve sıkıcı olduğunu ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bu söylemini yapılan çeşitli araştırmalar da desteklemektedir. Özellikle videolardaki anlatım eleştirilmiş, daha yaratıcı ve ilgi

çekici içeriklerin geliştirilmesi istenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bir kısmı EBA'da öğrenci katılımını destekler nitelikte içerikler olması gerektiğini belirtmiş ve EBA üzerinden yarışma türü etkinliklerin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

İlk defa 2015-2016 eğitim-öğretim yılında EBA ile ders işlemeye başlayan 9. sınıflardan görüşme formuna katılan öğrencilerin hepsi EBA ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir. 4 yıldır EBA'yı kullanmakta olan 12. sınıf öğrencilerinin de görüşleri paralellik göstermektedir. Ancak öğrencilerin ortak şikayet ettikleri nokta EBA'nın düzenli aralıkla kullanılmaması olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ifadelerine göre EBA nadir olarak derslerde kullanılmaktadır.

Öneriler

EBA'yla ilgili öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmelidir. EBA'nın daha sağlıklı işleyebilmesi için okullardaki internetin daha hızlı hale getirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda, öğretim programları da dikkate alınarak EBA içerikleri güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağır, A. (2014). Etkileşimli tahtalar için orta öğretim coğrafya videolarının değerlendirilmesi: öğretmen görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 31-37.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44
- Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba(eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409 - 427.
- Ateş M., Çerçi A., Derman S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 105-117.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak K. E., Akgün E. Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA). (2016). *EBA hakkında websayfası*. erişim <http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam> Erişim Tarihi: 1.12.2017
- Ekici, M, Arslan, İ. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) web portalı kullanılabilirliğinin göz izleme yöntemiyle değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde. A. İşman, H. F. Odabaşı, ve B. Akkoyunlu(Ed.), 273-297, Ankara: TOJET.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (2. Baskı). A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme stilleri ve teknoloji. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(138), 10-17.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- İncik Y. E., Akay C. (2015). Mersin Üniversitesi öğretmen adaylarının fatih projesine ilişkin görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 142 - 154.
- Keleş E. ve Turan E. (2015). Öğretmenlerin fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(2). www.turje.org
- MEB. (2005). *Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Yayınları.
- MEB. (2017). *Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Yayınları.

- Meriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türkyılmaz M, Can R. ve Karadeniz A. (2010). Öğrenci görüşleriyle Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 114-123.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi İçin Bir Model Önerisi: Dört Blok

Saadet Zoraloğlu*, Hakan Dedeoğlu**

Öz: Okuma yazmayı öğrenmek, karmaşık bir set olarak tutum, anlayış ve davranış uygulamalarını içerir. Okuma ve yazmayı öğrenen çocuklar, öğrenmelerini başlatan ve sorumluluk üstlenen aktif bireylerdir. Yıllar boyunca her biri farklı varsayım ve uygulamalara dayanan birçok yaklaşım çocuklara okumayı öğretmek için kullanılmıştır. İyi bilinen bir yaklaşım olan "sistematik" ses bilgisi yöntemi, öğrencilere alfabetik sesleri ve temel yazım kurallarını öğretir. "Tümdengelim" adı verilen başka bir yaklaşımda, çocuk alfabe/ses ilişkilerini öğrenmemektedir. Bunun yerine çocuk, kelimeleri diğer kelimeler veya resimler bağlamında tanımayı ve anlamayı öğrenir. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan "Dört Blok" adlı bir model, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Programı Okuma-Yazma öğretimi doğrultusunda uyarlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma – yazma öğretimi, dört blok, whole language, phonics.

A Model Proposal for Teaching Reading and Writing: Four Blocks

Abstract: Learning to read and write involves implementing a complex set of attitudes, understandings, and behaviors. Children learning read and write are active agents, initiating and assuming responsibility for their learning. Over the years, many approaches were used to teach reading to children each has different assumptions and practices. One of the well-known approaches a "systematic" phonics method teaches students the letter-sounds and basic spelling rules. In another approach called "whole language", the child does not learn the letter/sound relationships. Instead, the child learns to recognize and understand the words in context with other words or pictures. In this study a model called "Four Blocks" used in the United States was adapted to teach reading and writing based on the Turkish Language Program published by Ministry of National Education of Turkey.

Keywords: Teaching reading – writing, four blocks, tümdengelim yaklaşımı, ses-temelli yaklaşım.

1. Giriş

Daha anne karnındayken çeşitli sesler duymaya başlarız. Bu, içine doğacak olduğumuz dili edinmemizi sağlayan ilk uyaranlardır. Bu şekilde dili oluşturan öğeleri yavaş yavaş algılar ardından da anlamlandırırız. Ebeveyn ve sosyal çevre desteğiyle, içerisine doğulan dilin şifrelerinin zaman içinde çözülmesiyle bireyin kendini en iyi ifade ettiği iletişim aracını kullanmayı öğrenmesi, dil edinimi süreci olarak tanımlanabilir (Çapan, 1996; Kara, 2004; Çavuşoğlu, 2006; Genç, 2016).

Sosyo-linguistik teoriye göre dil, düşünceleri düzenlemeye ve bireyler arasındaki iletişimi sağlamaya yaramaktadır (Tompkins, 2006). Sosyal bir boyutu olan insanın iletişim kurma ihtiyacını karşılamaya yarayan dil becerilerinin etkili bir şekilde gelişebilmesi için yeterince sosyal etkileşimin olması gerekmektedir (Gunning, 2003). Erken yaşta dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle karşı karşıya kalan çocuklar, dil ile ilgili uyarıcıları tanımaya ve anlamlandırmaya başlarlar. Bilişsel bir gelişim süreci olarak ele alınan dil gelişimi, çevresel uyaranlar sayesinde potansiyelini tam olarak gerçekleştirir. Esas gelişim ve potansiyel gelişim arasındaki bağa dikkat çeken Vygotsky yakınsak gelişim alanı kavramını ortaya atmıştır. Bu kavram ile Vygotsky (1978), "bağımsız problem çözme olarak belirlenen esas gelişimsel seviye ile bir yetişkin rehberliğinde veya

*Research Assist., Başkent University, Ankara

**Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara

daha kapasiteli bir akran ile işbirliği içerisinde problem çözme olarak belirlenen potansiyel gelişim arasındaki uzaklık” söylemini vurgulamaktadır (Akt. Gunning, 2003, s.5). Yani bu kavram, kişinin kendi başına yapabildiği ile yardım alarak yapabildiği arasındaki farktır.

Dil gelişiminde, bu esas gelişim seviyesini var olan potansiyel gelişim seviyesine erişmek için kullanmaya teşvik etme; ailenin çocuklarla konuşma, duygularını ve fikirlerini paylaşma, onları dikkatli bir şekilde dinleme, kelime haznelerine katkıda bulunma, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme ve iletişim kurma gibi etkinlikler sayesinde yapılır. İlk yıllarda kasti olmadan sözel öğeler ile dilin unsurlarını kullanabilirken okul çağına gelindiğinde kasti olarak yazılı öğelerin kullanılabilme becerisi kendini göstermektedir. Dil becerilerinin var olan potansiyele ulaştırılması işlemini ilerleyen yıllarda kasti olarak öğretmen veya dil konusunda uzman bir yetişkin tarafından öğretim, destek ve rehberlik edilmesiyle gerçekleştirilmesi, destekleme (scaffolding) adını alır (Gunning, 2003). Bireylerin, yaşam boyu öğrenmesini destekleyecek temel becerilerden olan yazabilme ve okuyabilme yetisini kazanmaları için dile ilişkin sözel öğeleri kullanarak yazılı öğeleri anlamlandırma süreci ilkokuma ve yazma öğrenimidir.

1.1. Okuma – Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum

İlkokuma ve yazmanın doğasını anlayabilmek için gelişimsel özellikler yardımıyla dil gelişimi sürecini incelemek gerekir. Doğum anından beş yaşına kadar bireyin kendi alguları ve sosyal etkileşim ile ilerleyen dil becerileri, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) kavramı ile açıklanmaktadır (Gunning, 2003; Cunningham, Moore, Cunningham ve Moore, 2004). Dil gelişiminin çok hızlı olduğu bu aşamada okuma-yazma algısı, kitaplara ve okumaya karşı ilgi, okumayı taklit etme, basit kelimeleri tanıma, fonolojik farkındalık gibi beceriler gelişmektedir (Tompkins, 2006). Çocuklar bu yaşlarda sebep sonuç ilişkisi kuramadığından, fantastik özellikteki metinlere ilgi duymakta ve kafiyeli sözcüklerden keyif almaktadırlar (Gunning, 2003; Tompkins, 2006).

Gelişen okuryazarlık aşamasından sonra erken okuryazarlık aşaması gelmektedir ve okul öncesi dönemi ile birinci sınıfı kapsamaktadır. Bu aşamanın belirgin özelliği, alfabetik ilkelerin edinimidir. “Alfabetik ilke, harflerin sesleri temsil ettiği, böylelikle sözcüklerin okunması, harflerin temsil ettiği seslerin söylenmesi ve kelimelerin sesleri temsil eden harflerin oluşturduğu hecelenmesidir” (Gunning, 2003, s. 12). İlkokuma yazma öğretimi sürecine denk gelen bu aşamada çocuklara bütünden parçaya, parçadan bütüne veya her ikisini de içeren bir yöntem kullanılarak okuma-yazma öğretimi yapılır. Bu ifadeler, ilkokuma ve yazma öğretimi yöntemlerine kaynaklık etmektedir.

Bütünden parçaya bir yaklaşımla okuma ve yazma öğretimi, çözümleme yöntemini ifade etmektedir. Bu yöntemde, “ilkokuma-yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği, çocuğun günlük dilinden alınan kısa cümlelerle başlanır, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünür” (Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 124). Heceleri oluşturan sesler öğrenciye sezdirilir. Yapılan bu çözümlemelerin ardından elde edilen ses ve hecelerden yeni kelimelere, kelimelerden de yeni cümlelere ulaşılır. Sürece bakıldığında, bu yöntemin okuryazarlığa ulaştırması uzun zaman almaktadır. Bu yöntemin tersi olarak görülen, parçadan bütüne doğru ilerleme ilkesini temele alan bireşim yöntemi, yazının en küçük birimi olan harf ve ses ile okuma yazmaya başlamayı ifade etmektedir (Karadağ ve Gültekin, 2007; Koç, 2012). Yöntemde seslerden ya da harflerden yola çıkarak anlamlı hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşmak esastır. Bu yöntemin hızlı ve anlayarak okuma becerisi ile anlaşılır yazma becerisini geliştirmesi yönünden eksiklikleri bulunmaktadır (Akman ve Aşkın, 2012; Koç, 2012). İki yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem, “bireşimsel yöntemin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yönteminin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur” (Çelenk, 2003, s. 47).

Bahsedilen tüm yöntemlerin yansımaları, Türkiye coğrafyasındaki okuma ve yazma öğretiminde kendini göstermektedir. II. Meşrutiyet öncesinde sadece okuma temelli Elifba cüzünün öğretimi, adlandırma yöntemi ile yapılmaya başlanmış ve ardından heceleme yöntemi kullanılmıştır (Binbaşıoğlu, 1999). Harflerin adlarının söylenmesinin ardından kelimenin okunmasını ifade eden adlandırma yöntemi yerini, harfin sesine odaklanan hecele yöntemine bırakmıştır. II. Meşrutiyet döneminde heceleme tepki olarak, ses yöntemi doğdu (Engin ve Uygun, 2011). Bu dönemde Kazım Nami Duru'nun çözümlemeli ve bireşimsel yöntem ile ilgili çalışması, kelime öğretimini vurgulamıştır (Binbaşıoğlu, 1999). Cumhuriyet döneminde çeşitli yıllarda ilkokul programları yenilenmiş ve bu programlarda okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılacak yöntemler önerilmiştir. 1924 programında ses ya da kelime yöntemi kullanımı öğretmen seçimine bırakılırken 1926 programında iki yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile sözcük yönteminin kullanılacağı belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999; Engin ve Uygun, 2011; Akman ve Aşkın, 2012). 1936 programında cümle yöntemi kullanımına vurgu yapılırken 1948, 1964 ve 1981 yıllarındaki programlarda çözümleme yönteminin okuma ve yazma öğretiminde esas olduğu belirtilmiştir. 2004 yılında yayınlanan ve 2015 yılında yeniden düzenlenen Türkçe Öğretim Programında ise ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma ve yazma öğretiminde takip edilecek yöntem olarak belirlenmiştir (MEB, 2004; MEB 2015). Yeni programın düzenlenmemiş hâli, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının sonuna kadar kullanılacaktır. Düzenlenmiş olan program, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında kullanılmaya başlanmıştır.

1.2. Okuma ve Yazma Öğretiminde Bazı Ülkelerin Kullandığı Yöntemler

Okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, sadece Türkiye'deki okuma ve yazma öğretimi programlarının tarihsel sürecinde değil, farklı ülkelerin öğretim programlarında da kendisini göstermektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda [PISA] okuma alanında yüksek başarı gösteren ülkelerin okuma ve yazma öğretimi ile ilgili yaklaşımları incelenecek olursa ilk olarak Singapur'a bakmak gerekmektedir. 2015 yılında yapılan PISA'ya göre okuma alanındaki en başarılı ülke Singapur'dur (OECD, 2016). Ülkede resmî dil İngilizce olmakla birlikte Çince ve Malayca gibi ana dillerin de öğretimi yapılmaktadır. İngilizce Öğretim Programında okumayı öğrenme, başlı başına bir alan olarak ele alınarak, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanılabilmesi, tüm öğrenme alanlarının dengeli ve etkileşimli şekilde bir arada olacağı, anlam odaklı okuma öğretiminin desteklendiği ifade edilmiştir (MOE, 2010). PISA'da yüksek başarı gösteren ülkelerden biri de Finlandiya'dır. Birinci sınıfın okuma ve yazma öğretiminde kelime tanıma, sözel dilden kelime, kelimelerden hece ve hecelerden seslere gidebilme gibi becerilere yer verildiği görülmektedir (FNBE, 2004). Ülkede çözümleme yöntemi, okuma ve yazma öğretiminde ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri [ABD], PISA'nın okuma alanında Singapur veya Finlandiya kadar başarılı olmasa da on sekizinci sırada yer alabilmiştir. Ülkede okuma ve yazma öğretimi konusunda çeşitli girişimlerde bulunulmuş ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Bunlardan biri risk altındaki çocukları koruma ve erken müdahale amacıyla oluşturulan Herkes İçin Başarı (Success for All) programıdır. Programın oluşturulmasını sağlayan düşünce, risk altındaki öğrencilerin ilkokul yıllarını başarılı bir şekilde geçirebilmeleri adına bilinen tüm yöntemleri etkili bir öğretim için kullanmak ve öğrencilerin iyi bir okul yaşantısına sahip olması için gereken becerileri edinmelerini sağlamaktır (Madden, Slavin, Karweit, Dolan, Wasik, 1991). Programın amacı, öğrencilerin üçüncü sınıfa kadar, olmaları gereken okuma seviyesine çıkarılmasıdır. Programın uygulanabilmesi için sadece öğretmenlerin değil, program alanında uzmanlaşmış koordinatör, okuma koçları ve aile destek takımının birlikte çalışarak özel okuma programı ve ölçme araçlarını kullanması gerekmektedir.

ABD'de uygulanan başka bir yöntem ise Dört Blok'tur (Four Blocks). Dört Blok, üniversite bünyesinde çalışan bir akademisyen ile işbirliği içerisinde çalışan sınıf öğretmenleri tarafından, öğrencilerin kendilerinin veya akranlarının onlar üzerinde oluşturduğu okuyamıyor algılarını kırmak için 1990 yıllarında ortaya atılan bir yöntemdir (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Yöntemde, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak her öğrencinin öğrenebileceği savunulmaktadır. Bireysel farklılıklar dikkate alınırken beceri ya da seviye grubu olmaksızın herkese hitap edecek şekilde öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmektedir. Yöntemin oluşturulmasında birçok yaklaşımdan etkilenilmiştir.

1.3. Dört Blok Yöntemi

Bu yöntem ortaya atılırken öğretmen gözetiminde yapılan temel okuma yaklaşımı, ses-harf ilişkisini öğreten ses yaklaşımı, öğrencilerin kitaplarla iç içe olduğu edebiyat yaklaşımı ve yazma etkinliklerinin yer aldığı yazma yaklaşımının faydaları göz önüne alınmıştır (Cunningham, Hall, Defee, 1991). Bu yaklaşımların yansımaları olarak okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak dört farklı kısımdan (bloktan) oluşan yöntem geliştirilmiştir.

Bireysel okuma kısmı, öğrencinin kendi istediği kitabı ya da metni seçerek okumasını içermektedir (Popplewell ve Doty, 2001). Bu kısımda herhangi bir metin, önce öğretmen tarafından sesli okunur. Buradaki sesli okuma, etkili bir okumanın nasıl yapılacağına ilişkin bir model olması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin hayat boyu okuyan bireyler olabilmesi için onlarda motivasyon oluşturan kısımdır (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Öğretmen sesli okuduktan sonra öğrencilerden kitap seçmeleri istenir. Okuma-yazma öğretiminde özellikle resimlerden oluşan büyük kitaplar kullanılabilir. Tüm öğrenciler seçtikleri kitapları okurken öğretmen onların yanına giderek okumalarını dinleyip notlar alır. Bu kısım bitirilirken okuduğunu veya kitapla ilgili düşüncelerini paylaşmak isteyen öğrencilere fırsat verilir.

Diğer bir kısım rehberli okumadır. Bu kısmın amacı, öğrencilere anlama stratejileri öğretmektir. Bireysel okumanın aksine, öğretmenin seçtiği bir metin okunur ve bazı etkinlikler yapılır. Öğretmen okuyacağı metni seçerken öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasına dikkat eder (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Özellikle bilinmeyen kelimelerin olduğu bir parça seçmeye özen gösterilir. Metin, öğretmen tarafından okunurken öğrencilere takip ettirilir. Bilinmeyen kelimelerle çalışma yaptırılır ve öğrencilerden bireysel ya da eşli olarak aynı metni okumaları sağlanır. Okuma sonrası soru-cevap etkinlikleri yaptırılır.

Okuma kısımlarının yanında, bir yazma kısmı bulunmaktadır. Bu kısımda amaç, nasıl yazıldığına modellenmesidir (Popplewell ve Doty, 2001). Aynı zamanda, öğrencilerin bağımsız yazma becerileri ve kat ettikleri yol takip edilir. Öncelikle öğretmen tarafından yazı yazılır. Öğrencilerin bağımsız bir şekilde yazmaları, süreç temelli yazma modelindeki basamaklara benzer şekilde yönetilir.

Yöntemdeki son kısım kelimelerle çalışmadır. Buradaki amaç, kelimelerin hızlıca tanınmasını sağlamak için okuma ve yazma çalışmaları yapmaktır. Öğrencilere her hafta beş tane yeni kelime öğretilir ve sınıftaki kelime duvarına eklenir (Cunningham, Hall, Defee, 1991). Bu kelimelerle ilgili kafiyeli sözcükler bulma, kelime bulmacaları gibi çeşitli etkinlikler yapılır.

1.4. Dört Blok Yönteminin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanımı

Dört blok; okuma, yazma ve dinlemenin dengeli bir şekilde bir arada yürütüldüğü bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime çalışmaları için ayrılan özel kısım, aynı zamanda okuma öğretimine yaptığı katkıdan dolayı dikkat çekicidir. Bilindiği gibi kelime haznesinin geniş olması kavram ve düşüncelerin oluşmasında ciddi bir yere sahipken, anlayarak ve akıcı okumayı da

sağlamaktadır (Gunning, 2003; Güneş, 2007). Türkiye'deki yeniden düzenlenmiş Türkçe Öğretim Programına bakıldığında, kelime öğrenimi ile ilgili kazanımların her sınıf seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Örneğin sözlü iletişim öğrenme alanında kelimelerin doğru telaffuzları üzerinde durulurken okuma öğrenme alanında anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek için soru sorma, kelime haritası, kelime duvarı, kelime kartları gibi araçlarla çalışma üzerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2015).

Türkiye coğrafyasındaki okuma ve yazma öğretimine bakıldığında çözümleme ve bireşim yöntemleri arasında gidip gelindiği görülmektedir. Hâli hazırda ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretimi söz konusu olan Türkçe Öğretim Programında var olan kelime vurgusu; yurt dışında kullanılan, etkili olduğu görülen ve kelime öğretimine ağırlık veren dört blok yönteminin Türkiye'deki ilkökuma ve yazma öğretiminde kullanılmasına ilişkin bir uyarılama yapıp yapılamayacağı tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, akıcı okuma ve kelime öğretimini ön plana çıkaran 2015 yılında yeniden düzenlenmiş Türkçe Öğretim Programından yola çıkılarak etkili bir okuma yazma öğretiminde dört blok yönteminin kullanımına ilişkin bir model önerisi ortaya koymaktır.

2. Okuma – Yazma Öğretiminde Dört Blok Modeli Önerisi

Dört Blok Modeli Önerisi ortaya konulmadan önce birtakım hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle dört blok için neler gerektiği irdelenmiş ve Türkiye'de mevcut olarak kullanılan Türkçe Öğretim Programı ve çeşitli ders kitapları incelenmiştir. Modelin içerdiği bireysel ve rehberli okuma kısımları için öğretmenlere çeşitli çocuk edebiyatı eserlerinden oluşan liste ve yapılması uygun olan etkinlikler, kelimelerle çalışma ve yazma kısmı için kelime listesi ile bu kelimelerle yapılabilecek etkinlikler önerilmiştir.

Kelime önerileri için Türkçe Öğretim Programında yer alan ses grupları ve ses gruplarının bitirilmesi gereken aylar takip edilmiştir. Birinci sınıflarda okutulan Okuma Yazma Öğreniyorum, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik kitaplarındaki tüm kelimeler ve sıklıkları, yıllık planlardaki aylara göre listelenmiştir. Hem ses grubu harflerinden oluşan kelimeler, hem de kitaplarda yer alan kelimeler birlikte değerlendirilerek aylara göre en uygun kelimeler belirlenmiştir. Önerilen çocuk edebiyatı eserlerinde de ses grupları temele alınmıştır.

2.1. Bireysel Okuma

Bireysel okuma, öğretmenin okumayı modellemek için bir metni seslendirmesinin ardından öğrencilerin kendi istek ve beğenileri doğrultusunda seçtikleri kitapları okuduğu kısımdır (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Öğretmenin okuması, bir yandan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken diğer yandan dinledikleri sayesinde kelime haznelerinin artmasını sağlamaktadır. Bu kısımda metin yapısı ve hikâye unsurları gibi önemli konular öğretilir. Öğretmen, okuyacağı sesli kitabı seçerken sadece tek bir tür üzerine odaklanmamalı; bilgilendirici, hikâye, biyografik eser, şiir, masal, destan gibi türleri dengeli bir biçimde sınıf ortamına getirmelidir. Bu şekilde farklı yazı türleri öğrencilere tanıtılmış olur.

Dedeoğlu ve Kardaş (2013), öğretmenin sesli kitap okumada dikkat etmesi gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır: Okuyucunun ve dinleyicinin konumuna dikkat edilmelidir. Öğretmen okuduğu kitabı, yazı ve resimleri tüm öğrenciler tarafından görebilecek şekilde tutmalı ve okuma boyunca bu konumunu korumalıdır. Öğrenciler kitabı görebilecekleri şekilde, öğretmenin oturduğu konuma uygun bir şekilde yerleştirilmelidir. Okunacak kitabın kapağı incelenmelidir. Kapak resmini yorumlatma, bu resimden içeriğin tahmin edilmesini sağlayan sorular sorma bir nevi hazırlık çalışması niteliğinde olacaktır. Öğrencilerle, kitabın iç kapağında yer alan yazar ve resimleyen

hakkındaki bilgiler paylaşılmalıdır, bu bilgiler kapakta yer almıyorsa Genel Ağ taranmalıdır. Bu şekilde öğrenciler, yazar ve çizer isimleri açısından ciddi bir kültür oluştururlar. Bu yazar ve çizerlerin farklı kitaplarına ulaşmak için istek duyabilirler. Kitabın başlık sayfasında yer alan varsa çevirmen bilgisi, basım yılı, baskı bilgisi, kaç adet basıldığı gibi bilgiler de paylaşılmalıdır. Bu şekilde kitabın beğenilme ve okunma ile ilgili ipuçları edinilmiş olur. Kitap okunduğu sırada öğrencilerin kitaba ilgisi kontrol edilmeli ve mümkünse başlanan kitap tek seferde bitirilmelidir.

Öğretmenin okuması bittiğinde, öğrencilerin seçtiği kitaplar ile etkileşim hâline girdiği süreç başlar. Burada önemli olan nokta, öğrencilerin seviyelerine uygun kitabı seçebilme becerisini onlara kazandırmaktır. Okuma-yazma öğretimi kısmında özellikle büyük ve tamamen resimli kitaplar kullanılmalıdır. Bu şekilde öğrenci, resimlere bakarak kendi metnini oluşturabilir ve düşüncelerini ifade edebilir duruma gelebilir. Öğrenciler sınıfın istedikleri yerinde bireysel okumalarını gerçekleştirebilirler. Öğretmen, sınıfında okuma köşesi hazırlayabilir, burada kitapları seviye, tür (dergiler, sınıf yapımı kitaplar, sesli kitaplar, ünite kitapları), yazı-resim oranı gibi özelliklere göre sınıflandırıp öğrencilere sunabilir. Bireysel okuma sırasında öğretmen, öğrencilerin arasında dolaşarak okumaları dinleyip notlar alabilir ya da öğrencileri yanına çağırarak okumalarını isteyebilir. Bu şekilde okumayı değerlendirmiş olur. Bireysel okuma, paylaşım ile son bulur. Okuduklarını veya okudukları ile ilgili duygularını paylaşmak isteyen öğrencilere mutlaka konuşma fırsatı verilir.

Bireysel okuma kısmının etkili bir şekilde ilerleyebilmesi, uygun kitapların sınıf ortamında bulunmasıyla sağlanabilir. Kimi zaman sınıflarda zengin bir kütüphane bulunsa dahi, öğrencilerin uygun olmayan kitapları seçmelerinden ötürü, okumaya karşı motivasyonları düşebilir.

Rehberli Okuma

Rehberli okuma kısmında amaç, anlama stratejilerini öğretmek ve zorluk derecesi artan kitapları okutmaktır. Bu kısımda öğretmen ve öğrencilerin okuması, sonrasında da öğretmenin anlama stratejilerini destekleyecek şekilde kurguladığı etkinlikleri uygulaması söz konusudur (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Öğretmen bunu; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler ile gerçekleştirir. Okuma öncesi etkinliklerde, okunacak materyallerle ilgili ön bilgi edinirme, anahtar kelimeler varsa anlamlarına değinme, kitabın resimlerine bakma ve resimlerden tahmin yürütme, okuma amacı belirleme, okuma amacına uygun olarak bazı çizelgelerin doldurulması gibi hazırlık çalışmaları yapılır. Okuma esnasında çeşitli teknikler (koro, yankılayıcı, küçük grup, paylaşarak, eşli okuma) kullanılır. Okuma sonrasında ise kitap üzerine tartışma, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurma, okuma öncesinde yapılan tahminlerin değerlendirilmesi, doldurulmaya başlanan çizelgenin (KWL) tamamlanması ve okunanın canlandırılması gibi etkinlikler yapılır.

Okuma-yazma öğretiminin ilk zamanlarında, büyük kitaplar öğretmen tarafından öğrencilerle paylaşılarak okunur. Resim ve yazıları tüm öğrenciler tarafından görülebilecek büyüklükte olan büyük kitaplar ile cümle-yazı algısı, cümle takibi, resim ve yazının anlamı desteklemek için bir arada kullanılması gibi konularda farkındalık kazandırılır. Bu kitapların öğrenciler için olan küçük kopyaları sınıfta olmalı, bu şekilde öğretmen ve öğrencilerin birlikte okumasına olanak tanınmalıdır. Okuryazarlığa ulaşıldıktan sonra sınıf seviyesinin üzerinde okuyan öğrenciler bu kısımda daha zor kitapları okumaya teşvik edilirken sınıf seviyesinin altında okuyan öğrencilere de daha basit kitapları okumaları konusunda fırsat yaratılır. Okumada zorlanan öğrenciler okunan kitapları tekrardan okuyabilir, iyi okuyanlar için zaman ilerledikçe zorlaşan kitaplar eklenebilir.

Bu kısımda yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir: Okuma öncesi etkinliklerde kitabın resimlerine bakma çok fazla kullanılmaktadır. Öğretmen kitabın resimlerini öğrencilere gösterir, oradaki bazı nesnelerin ismini, kişilerin neler yaptığını sorar. Kitaptaki anahtar kelimeyi veya ana olayı öğrencilerine buldurmaya çalışır. Bunun ardından tahmin aşamasına geçilir. Bunun için genelde bir-

iki sayfa okunur ve bundan sonra neler olabileceği sorulur. Öğrencilerden cevaplar alınır, doğru veya yanlış olması ile ilgilenilmez. Tahminlerin mantıklı olup olmadığı ile ilgilenilir ve öğrencilerin tahminlerine kaynaklık eden bilgiler sorgulanır. Okunan metnin türüne göre - bilgilendirici veya hikâye - hikâye haritası, biliyorum / bilmek istiyorum / öğrendim (KWL) kartı gibi tablolar doldurulmaya başlanır. Okuma sonrasında kitaptaki olayların canlandırılması yapılabilir ve doldurulmaya başlanan tablolar bitirilir.

2.2. Yazma

Yazma kısmı, öğretmenin nasıl yazılacağını modellediği, aynı zamanda yazmada farklı seviyede olan öğrencilerin bireysel olarak çalışabildiği ve yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşabildiği bölümdür. Öğretmen yazmayı modellerken özellikle kelime duvarında yer alan kelimelerden yararlanır. Burada, kelime duvarındaki kelimelerle odaklı veya serbest yazma ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir.

2.3.1. Yazmanın modellenmesi. Yazmanın modellenmesi, okuryazarlığa ulaşırken ve ulaştıktan sonra dikkate ele alınması gereken kısımdır. Burada öğretmen nasıl yazı yazılacağını öğrenciler için modeller. Bu amaçla öncelikle resim ve yazı bir arada kullanılarak işe başlanabilir. Öğrencilerin okuma ve yazma bilmeden kendilerini ifade edebilmesini sağlamak için, öğretmen anlatmak istediğini sözlü olarak anlatırken bir yandan da bunu resimle ve bazı kelimelerle ifade eder. Sorasında öğrenciler için hem resim çizebilecekleri hem de yazı yazabilecekleri çalışma kâğıtları hazırlar. Öğrencilerin ilk yazdıkları yazılar, genellikle kedileri ve yakın çevreleri ile ilgili olabilir. Öğretmenin burada yapması gereken öğrencileri yazmak için cesaretlendirmektir. Zamanla kelime duvarındaki kelimelerin artmasıyla, öğretmenin aktif olduğu yazmanın modellenmesi kısmında şu gibi konular ele alınmalıdır: Konu seçimi, kelimenin doğru yazımı, imla-noktalama-dil bilgisi, yazı türleri, yazıyı düzenleme. Konu seçmek için birçok konunun üzerinde yer aldığı (doğum günü, arkadaşlar, hayvanlar, öğretmen, bisiklet, ev, oyun vb.) bir pano kullanılabilir. Öğrencilerin önerdiği konular da bu panoya eklenebilir.

Yazma bir süreç olduğu için, öğrencilere yazılarını bir anda bitirtip rafa kaldırtmak yerine, yazılarını zenginleştirmeleri konusunda teşvik edilmelidir. Yazılan her yazı, her gün düzenli olarak öğretmen tarafından gözden geçirilmeli ve öğrencilerin ne konuda eksik oldukları görülmelidir (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Kelimelerin yazılmasında bilinenlerden bilinmeyenlere doğru gidilmeli, bir kelimenin yerine yazılabilecek başka kelimeler de düşünülmelidir. İmla-noktalama ve dil bilgisi konusunda özellikle öğretim programı takip edilerek yazma alanı içine yedirilmiş bir biçimde öğretim yapılmalıdır. Yazmada dikkat edilmesi gereken unsurlar listelenmelidir. Örnek bir liste şu şekilde olabilir: Kâğıda isim ve tarih yazma, mantıklı cümleler kurma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmak, özel isimlerin büyük harfle başlaması, doğru yazıldığından emin olunmayan kelimelerin yuvarlak içine alınması, başlık yazma ve konu dışına çıkmadan yazma (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999).

2.3.2. Odaklı yazma. Odaklı yazma çalışmaları, özellikle okuryazarlığa ulaştıktan sonra dikkatle ele alınması gereken kısımdır. Bu kısımda belli yazı türleri üzerinde çalışma esastır. Bunun için yazmanın modellenmesi kısmındaki bilgilerden yararlanılır. Odaklı yazma, öğretmenin yazmayı modellemesi ile başlar ve sınıfça bir yazı türü belirlenip bu türün üzerinde çalışmalar yapılır. Hikâye, mektup ve bilgilendirici yazı yazmak sıkça kullanılır (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Üzerinde çalışılacak yazı türünün belirlenmesinin ardından, öğrencilerin beyin fırtınası yaparak ne ile ilgili yazacakları ve hangi ayrıntılara yer vereceklerini düşünmeleri sağlanır. Bu sürecin ardından gerekirse yazacaklarını sınırlandırır. Yazdıkları türe göre bilgi toplamaları gereken durumlar varsa çeşitli kitaplara başvurur ve notlar alırlar. Bunun ardından ilk müsveddelerini yazarlar. Ardından

oluşturulan gruplarda bunu paylaşırlar ve arkadaşlarından yorum alarak gerekli yerleri düzeltirler. Eklemelerini yapmalarının ardından okunaklı el yazıları ile uygun bir şekilde son hâline getirirler.

2.3. Kelimelerle Çalışma

Kelimelerle çalışma kısmı yurt dışında uygulanırken, öğretmenin kelime duvarına eklemek üzere her hafta beş kelime vermesi söz konusudur. Ancak Türkçe okuma-yazma öğretirken ses grupları temele alındığı için, bu ses gruplarından oluşturulacak birçok kelimenin olduğu aşikârdır. Bu sebepten ötürü kelimelerle çalışma kısmının uyarlanması dört gün boyunca çeşitli sayılarda kelime verilip beşinci gün tüm kelimelerle çalışmanın daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde okur-yazarlığa ulaşmak daha hızlı olacaktır. Bu kısım uyarlanırken 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki yıllık plan temele alınmıştır (Sidekli ve Balcı, 2016). Kılavuz kitaba göre tüm ses gruplarının işlenmesi ve okuryazarlığa ulaşma, birinci dönem içerisinde bitirilmelidir ve bu süre on altı haftadır. Bu süre, ses gruplarına göre bölünerek ilk ve son ses gruplarının ikişer, diğer ses gruplarının üçer haftada öğretilmesi planlanmıştır. İlk ses grubunda ulaşılabilecek kelime sayısı sınırlı olduğundan hafta başına onar kelimeye ulaşılması hedeflenmiştir. Diğer ses gruplarında her hafta yirmi kelimedenden oluşan örnek niteliğinde bir liste verilmiştir. Ses gruplarının yarısı işlendiğinde, yani 3. ses grubundan sonra öğretmen, öğrencilerin durumu ve ihtiyaçlarına göre farklı kelimeler ile çalışabilir. Haftalar ve örnek olarak verilen kelimelerin dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo I

Ses Gruplarına Ait Kelimelerin Haftalık Dağılımı

Ses Grupları	Haftalar		
	Hafta	Hafta	Hafta
Ses Grubu (e, l, a, n)	el, ele, elle, al, ala, Ela, lale, lala, ne, nal, ana, anla, anne, alan, nene, en, an	nane, Nalân, annene	
Ses Grubu (i, t, o, b, u)	il, in, et, at, tat, ile, Nil, Ata, Ali, ol, on, oto, ton, ben, bal, alt, baba, atla, nine, etli, elli, ilan, inat, alet, olta, otel, tane, ilan, aile, bant, balon, anlat, tatil, telli, ninni	otlat, anten, Talât, benli, naneli	un, it, bu, ulu, ebe, not, bot, bul, abla, Banu, unut, unlu, otlı, tablo, bulut, bilet, taban, tuttu, Bilal, Abant
Ses Grubu (k, ı, r, ö, s, ü)	anı, kek, kıl, ilk, atkı, Akın, kale, kar, ört, orta, artı, kare, renk, otur, sos, süs, saat, tütü, eski, soru, ılık, katı, kalk, okul, ballı, balık, Öner, birlik, erken, bırak, kural, sürü, Türk, liste, nasıl, bütün, onluk, butik, lekeli, kullan, tören, korku, öteki, birbiri, tabure, ünite, insan, sinek, kaktüs, saklan, abartı, buralı, kelebek	traktör, İnternet, Anıtkabir	örtülü, öksürük, asansör, sakallı
Ses Grubu (m, d, ş, y, c, z)	mum, kim, masa, dadı, dede, dere, ders, Mars, adres, metin, dudak, dürtüm, delik, Murat, kalem, kamera, nerede, makarna, meraklı, dondurma	tay, tüy, kış, eşek, oyun, yeni, dünya, şarkı, şekil, radyo, yemek, yarış, kardeş, şaşkın, şişman, şamdan, yarasa, domates, yıldırım, şemsiye	zor, siz, uzak, ceza, cins, Cenk, yüzük, deniz, kuzey, zalim, zaman, zihin, cadde, kurnaz, zeytin, kırmızı, manzara, cesaret, bilezik, müzisyen
Ses Grubu (ç, g, p, h)	göz, çok, çöl, gemi, karga, çiçek, güzel, giysi, çorba, çizme, gölge, Gülçin, gösteri, çekirdek, çalışkan, gergedan, bilgisayar,	pis, sap, çöp, grip, gezi, para, garip, ip, hep, hiç, pul, sopa, Hale, geyik, pamuk, çorap, rüzgâr, bilgin, hangi, hisset, heykel, sohbet, pirinç, pastane, gökyüzü, çalgıcı, hikâye, şahane, heyecan, tehlike, toplantı, kırlangıç, pantolon, ahtapot, Perihan, mühendis, problem	kahraman, helikopter, apartman
Ses Grubu (f, v, ğ, j)	af, ev, saf, vazo, zevk, harf, manav, fakir, tarif, fazla, fıstık, valiz, avize, şefkat, kıvrak, elveda, telefon, davranış, flamingo, fotoğraf	ağ, jet, jel, ruj, sağ, dağ, yağ, Ajda, ağız, doğal, düğün, Tuğçe, soğuk, mesaj, sağlık, yoğurt, kurbağa, alerji, jandarma, gökkuşağı	

Duvara eklenecek olan kelimeler belirlenirken kelimenin içereceği hece ve harf sayısı, açık hece ile bitmesi ve bazı işlek hecelerin eklenerek yeni kelimeler oluşturmaya elverişli olması gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4.1. Kelime duvarı. Burada, liste olarak eklenmiş olan kelimeler ile yapılacak olan etkinlikler yer almaktadır. Kelime duvarına eklenen kelimeler hecelerine ayrılarak okunmalı (Alkış tutarak ritimli söylenebilir.), her gün mutlaka önceki günlerde eklenen kelimeler tekrar edilmelidir. Bu kısımda harf formları üzerinde de çalışılır. Kelime duvarının amacı, kelimelerin anlamlarını öğrenme ve hızlı tanınmalarını sağlamaktır. Bu kısımda kafiyeli kelimeler ile çalışılabilir. Örneğin verilen kelimeler ile kafiyeli olan bazı kelimeler seçilir ve cümlede kullanılmış bir biçimde öğrencilere yazılı olarak verilir. Öğrenciler ellerindeki kelimeler ile cümle içlerinde yer alan kafiyeli kelimeleri bulurlar. Kelime duvarındaki kelimelerden birbiri ile kafiyeli olanlar bulunabilir. Sadece tek kelime ile kafiyeli olan birçok kelime bulunmaya ve eşleştirilmeye çalışılabilir. Bunların dışında aynı ses ile başlayan kelimelerin ayırt edilmesi sağlanabilir.

Kelime duvarı ile ilgili sık kullanılan çalışma akıl okumadır (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999). Öğretmen tahtaya beş kelime yazar. Bunlardan birini aklında tutar ve bu kelime ile ilgili beş ipucu oluşturur. Beşinci ipucunda kelime bulunmak zorundadır. Bu ipuçlarından biri "Tahtada yazan kelimelerden biri." olmalıdır. Öğrencilere bu ipuçlarını söyler ve onlardan hangi kelimeyi aklında tuttuğunu bulmalarını ister. Örneğin öğretmen çiçek kelimesi için tahtada yazan bir kelime, beş harfli, içinde iki tane ç harfi var, bir tane e harfi var ve "____ çok güzel kokuyor." cümlesinde kullanılabilir, diye ipuçları oluşturabilir.

2.4.2. Kelime oluşturma ve şifre çözme. Harflerden kelimeler oluşturma ve kelimelerdeki harf örüntülerinin ortaya çıkarıldığı kısımdır. Kelime duvarındaki kelimelerle çalışılabileceği gibi öğrencilerin yazma bloğunda kullanmak isteyeceği kelimelerin oluşturulması bu kısımda yapılabilir. Bu kısım için uygulanabilecek bazı etkinlikler şu şekildedir (Cunningham, Hall, Sigmon, 1999):

Okuma bloklarında kullanılan ve kafiyeli sözcükler içeren kitaplar bu blokta da kullanılabilir. Kitap okunur, öğrenciler ile birlikte kafiyeli kelimeler bulunur. Bu kelimeler büyük kartların üzerine yazılır ve tahtaya yapıştırılır. Birbiri ile kafiyeli kelimeler gruplanır. Öğretmen tarafından tahtadaki kelimelerle kafiyeli olabilecek yeni kelimeler sunulur. Öğrencilerden bu kelimeleri, kafiyeli oldukları kelimelerin altına yerleştirmeleri istenir. Aynı zamanda kelimeyi oluşturan sesleri seslendirmeleri de istenebilir.

En fazla kullanılan etkinliklerden biri kelime oluşturmadır. Burada uzun bir kelimenin harfleri karışık olarak verilir (Örneğin arkadaş kelimesi için ş, k, a, a, d, a, r harfleri karışık verilir.). Tüm harfler kartların üzerine yazılı olarak tüm öğrencilere dağıtılır. Bu kelimelerden önce üç harfli kelimeler öğrencilerle birlikte oluşturulur, sonrasında bu kelimeye bir harf eklenerek dört harfli kelimeler oluşturulur. Sonrasında beş ve altı harfli kelimeler de oluşturulur. Oluşturulan her kelime büyük bir karta yazılıp duvara yapıştırılır. Bu sırada kafiyeli olan kelimeler varsa bunlar vurgulanır. En sonunda arkadaş kelimesine ulaşılır. Ulaşılan tüm kelimeler harf sayısına ve kafiyeli olma durumuna göre gruplandırılır.

Gizli kelimeyi tahmin etme etkinliği de sıkça kullanılmaktadır. Öğretmen tahtaya birkaç tane cümle yazar. Her cümlede birer kelimenin üzerine yapışkanlı kâğıt ile kapatır. Öğrencilerden cümleyi okumalarını ve kapalı yere gelebilecek kelimelerle ilgili tahminde bulunmalarını ister. Uyabilecek birçok kelime olduğunu belirterek tahminleri cümlenin yanına yazar. Kapalı olan kelimenin ilk harfini açar. O harf ile başlamayan tüm kelimeler silinir. Cümlenin anlamını sağlayan ve ilk harfi uyan kelimeler tahtada bırakılır. En sonunda üzeri kapalı olan kelime açılır ve cümle bir bütün olarak okunur.

Bilinen sözcüklerden yola çıkma, kelimeleri oluşturan seslerin farkına varılmasını ve öğrencilerin doğru yazmasını sağlayan bir etkinliktir. Öğrencilerin bildiği kelimelerden 3 - 4 tane seçilir ve tahtaya yazılır. Bu kelimelerle kafiyeli olacak birden fazla kelime olmasına dikkat edilir. Öğrencilere, üzerinde tahtadaki kelime sayısı kadar sütun olan kâğıtlar dağıtılır. Seçilen kelimelerin bu sütunların üst kısmına yazılması istenir. Bu kelimelerle kafiyeli olabilecek ve öğrencilerin aşına olmadıkları bazı kelimeler sırayla gösterilir. Öğrencilerden gördükleri bu kelimeyi, hemen kafiyeli olabilecek kelimenin altına yazmaları istenir. Sonrasında sesli olarak okutulur. Öğrenciler burada, önce kâğıtta yazan bildikleri kelimeyi okurlar, kelimeleri oluşturan harflerin seslerini söylerler. Kafiyeli kelime seçimlerinde ilk harf ya da ilk iki harfi farklı olan kelimeler seçilmeli ve bu harflerin farklılıklarının kelimenin anlamını da farklılaştırdığı üzerine durumlardır. Gruplanan kelimeler daha sonra öğretmen yapımı kafiyeli kelimeler kitabına dönüştürülebilir.

3. Tartışma

Bilişsel boyutta işaretlerle anlam ortaya koymayı sağlayan yazma ve işaretlerden anlama ulaşmayı sağlayan okumanın öğretiminde, çeşitli yaklaşımlar kullanılarak seslendirme ve yazı formlarını kâğıda geçirebilme gibi fiziksel boyuttaki becerilerin bireylere kazandırılabilirdiği bilinmektedir. Okuma ve yazma öğretiminin Türkiye'deki tarihsel gelişimine bakıldığında, kullanılan her yöntem ile okuma-yazma öğretiminin başarılı olduğu görülmektedir (Binbaşoğlu, 1999). Burada önemli olan, okuma ve yazmanın zihinsel boyutu olduğu; bireyin sahip olduğu bilgilere yenilerini ekleyip anlam oluşturma sürecine ilerlemektir. Bu süreç ile ilgili sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencilerinin bütüne odaklandığını, ayrıntılarla ilgilenmediğini; bu sebeple de okuma-yazma öğretiminde kelimelere odaklanmanın okumayı hızlandırdığını ve anlamayı arttırdığını; sese ağırlık verilerek yapılan okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hem okuduğunu anlamada hem de yazı dilinde anlamlı cümle kurmada zorlandıklarını belirtmişlerdir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Akman ve Aşkın, 2012; Koç, 2012). Öğretmenlerin bu görüşlerini destekler nitelikte Başaran (2013) kelime tanıma, doğru ve hızlı okuma gibi akıcı okuma becerilerine sahip öğrencilerin, okudukları metni daha derinlemesine anladıklarını ortaya koymuştur.

Anlam oluşturmaya ilişkin sorun, kendini PISA'da ciddi bir şekilde göstermektedir. Sonuncusu 2015 yılında gerçekleşen okuduğunu anlama, fen ve matematik alanlarını barındıran bu sınava Türkiye'den katılan öğrencilerin %1.6'sı en az bir alanda yüksek başarı gösterirken %31.2'si her alanda çok düşük başarı sergilemiştir (OECD, 2016). Türkiye'deki öğrencilerin büyük bir kısmının bu üç alanda da başarıya ulaşması, okuduğunu anlama becerisi kazandırılarak sağlanabilir. Buna ilişkin olarak Göktaş (2010) ilköğretim altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, okuduğunu anlayanların matematik dersinde başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014), ortaokul son sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada okuduğunu anlamamanın, fen başarısını açıklamada önemli bir rolü olduğunu görmüşlerdir. İlköğretim sıralarındaki durumun, yükseköğretimde de devam ettiğini Ural ve Ülper (2013) matematik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, okuduğunu kavrayan öğrencilerin matematiksel modelleme gerektiren problemleri daha iyi anladıklarını belirterek ortaya koymuştur. Tüm bu örnekler, söz konusu alan ne olursa olsun akademik anlamda başarılı olabilmek için okuduğunu anlama becerisine sahip olunması gerektiğini göstermektedir. PISA'da yüksek başarı gösteren Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerin okuma programlarında okuduğunu anlama üzerine yapılan vurgunun yersiz olmadığı aşikârdır (FNBE, 2004; MOE, 2010). Bu durumda anlam üzerine yoğunlaşmanın, anlamlı parçalardan yola çıkmak ile sağlanacağı unutulmamalıdır.

Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmında gözlenen, ana fikir bulamama, neden-sonuç ilişkisi kuramama ve sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasıdır (Baydık,

2011). Bu durumda yapılması gereken, öğrencilerin kelime dağarcıklarını arttırmak ve onlara anlama stratejilerini öğretmektir. Dört blokta yer alan rehberli okuma kısmı, tam olarak anlama stratejisi öğretimine hizmet etmektedir. Kanmaz ve Saracaloğlu (2012), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel bir çalışmada, okuduğunu anlama stratejisi kullanmayı öğrenen öğrencilerin strateji kullanmayı bilmeyenlere göre daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Buna göre anlama stratejilerinin doğrudan öğretimi etkili sonuçlar vermektedir.

Tıpkı anlama stratejilerinde olduğu gibi doğrudan ve destekleyici etkinliklerle kelime öğretimi yapmak, okuduğunu anlamaya ciddi bir katkı sağlamaktadır. Kelimeler çevremizdeki somut ya da soyut her türlü kavramı karşılayan ve kendimizi hem sözel hem de yazılı olarak ifade etmek için kullandığımız dilin anlamlı birimleridir. Bu nedenle tanıdığımız ve bildiğimiz kelimeler kadar anlar ve anlatabiliriz. Kelimenin tanınması hızlı okumanın, anlamının bilinmesi ise metni anlamlandırmanın önemli bileşenleridir. Anılan, Genç ve Dede (2011) öğrencilere kelime öğretmek için tasarladıkları deneysel çalışmalarında, ders kitaplarındaki metin çalışmalarına ek olarak, öğrenilecek kelimeleri içeren farklı metinler ve kelimelerle ilgili özel etkinliklerin yapılmasının kelime öğreniminde büyük başarı sağladığını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin kelime haznesinin darlığına ek olarak düzenli okuma alışkanlıklarının olmaması, etkili yazma becerileri sergilemeyi de olumsuz yönde etkilemektedir (Tağa ve Ünlü, 2013). Buradan anlaşıldığı üzere, dilin bileşenlerinden birinin zayıf olması, diğer bileşenleri de olumsuz etkilemektedir; bu yüzden öğrencilere tüm alanların bir arada gelişmesini sağlayan öğrenme-öğretme yaşantıları ortaya koymak gerekmektedir.

Dört Blok Yöntemi; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve kelime öğrenimi gibi alanların tümünü bütünsel bir biçimde ele almaktadır. Kelime öğretimi ile ilgili ayrılan kısım, kelimeyi hızlı şekilde tanıma, kelimeler arasındaki ses benzerliklerini ortaya koyma, ses benzerlik ve farklılıklarının anlamı değiştirmesi, kelime haznesinin derinlik (kelimenin farklı anlamları), genişlik (farklı alanlarda kelime bilme) ve ağırlık (bir alanla ilgili fazla kelime bilme) boyutlarıyla geliştirilmesi gibi alanları ele almaktadır. Bu şekilde anlamlı birim olan kelimedenden yola çıkılarak anlamlı okuma ve yazmaya da doğrudan katkı sağlanacaktır. Okumanın anlam odağının yakalanması için kelime bilgisinin ön planda olduğu, bu şekilde derinlemesine anlam gerçekleşeceği unutulmamalıdır.

Dört Blok Yöntemi'nin bireysel ve rehberli okuma kısımlarının okumanın modellenmesi, akıcı okumayı sağlayacak sıklıkta bireysel olarak kitap okuma, anlama stratejilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda kelime haznesinin de genişlemesine katkı sağladığı göz ardı edilmemelidir. Okunan kitapların dinlenmesi ve kitap ile ilgili fikirlerin paylaşılması, iki temel alan olan dinleme ve konuşmanın destekleneceği anlardır. Kitaplar duygu ve düşüncelerin hâli hazırda nasıl aktarılmış olduğunu gözler önüne serdiği için, bunların anlaşılması adına okuma öncesi ve sonrasındaki etkinlikler anlama stratejilerini geliştirecek ve bireyler okuduklarını daha etkili şekilde anlayacaklardır.

Yazılı metinlerin incelenmesi ve bu inceleme sonuçlarından yararlanıp yazma öğretimi yapılması büyük bir zenginliktir. Tıpkı okuma kısımlarındaki gibi yazma kısmında da öğretmenin modellemesi ardından öğrenilen kelimeler ve yazılı ifade becerisini geliştirecek şekilde gerçekleştirilen odaklı yazma etkinlikleri, edinilen tüm bilgilerin kullanılmasına fırsat yaratacaktır. Bütüncül bir biçimde, her alanın birbirini desteklediği Dört Blok Yöntemi, anlamaya ilişkin olan sorunları ortadan kaldıracak önlemler içermesi sebebiyle önemlidir. Akıcı ve anlamlı okumayı sağlayacak kelime odaklılığı, kitaplarla iç içe olmayı sağlayarak okuma, dinleme ve konuşma alanlarını destekleyen bireysel okuma kısmı, anlama stratejisi öğretimine fırsat veren rehberli okuma kısmı ve kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirecek yazma kısmı öğrencileri anlam odaklılığa yaklaştıracaktır. Bu nedenle

Dört Blok Yönteminin, sınıf öğretmenleri tarafından okuma-yazma öğretiminde kullanılmasının geleceğe yapılan bir yatırım olduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Kaynaklar

- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Anılan, H., Genç, B. ve Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43-57.
- Arslantaş, H. İ. ve Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bayat, N. Şekerçioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 8-34.
- Cunningham, P. M., Hall, D. P., & Defee, M. (1991). Non-ability-grouped, multilevel instruction: A year in a first – grade classroom. *The Reading Teacher*, 44(8), 566-571.
- Cunningham, P. M., Hall, D. P., & Sigmon, C. M. (1999). *The teacher's guide to the four blocks*. North Carolina: Carson-Dellosa Publishing House.
- Cunningham, P. M., Moore, S. A., Cunningham, J. W., & Moore, D. W. (2004). *Reading and writing in elementary classrooms: Research based K-4 instruction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapan, S. (1996). Bilişsel gelişim ve dil edinimi. *Dil Bilim Araştırmaları*, 5, 284- 287.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Dedeoğlu, H. ve Kardaş, N. (2013). İlkokullarda kitap paylaşımı ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 20, 27-36.
- Engin, G. ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- FNBE (Finnish National Board of Education) (2004). *National core curriculum 2004-Learning objectives and core contents of education*. [http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf, Erişim Tarihi: 19 Aralık 2016.]
- Genç, H. N. (2015). Emile'i anadiledinimi ve yabancı dil öğrenim kurları açısından okumak. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 168-192.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinde yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 764-776.
- Kara, Ş. (2004). Ana dili edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma ve yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Koç, R (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yönteminin uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2259-2268.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L., & Wasik, B. A. (1991). *Success for all*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2015). *Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*: [https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72, Erişim Tarihi: 12 Aralık 2016.]
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2004). *Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*: [https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72, Erişim Tarihi: 12 Aralık 2016.]
- MOE (Ministry of Education Singapore) (2010). *English language syllabus 2010*. [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/english-primary-secondary-express-normal-academic.pdf, Erişim Tarihi: 18 Aralık 2016.]
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016). *Pisa 2015 results in focus*: [https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf, Erişim Tarihi: 10 Aralık 2016.]
- Popplewell, S. R., & Doty, D. E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: A comparison of one basal reader approach and the four-blocks framework. *Reading Psychology*, 22(2), 83-94.
- Sidekli, S. ve Balcı, E. (2016). *İlkokul öğretmen kılavuz kitabı Türkçe 1. sınıf*. Türkiye: MEB Devlet Kitapları.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for 21st century: A balanced approach*. New Jersey: Pearson.
- Ural, A. ve Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkini değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 214-241.