

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 paylaşarak 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, otlu, 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., Şekercioğlu, 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.